

# MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

XXI. ÉVFOLYAM.

1906. Január

I. FÜZET.

## TANÍTÓKÉPZÉS.

György Aladár.

1844—1906.

A magyar közművelődést súlyos veszteség érte. György Aladár meghalt.

Ha e veszteséget jól akarjuk jellemezni, azt mondhatjuk: pótolhatatlan. El sem tudjuk képzelni közéletünket György Aladár nélkül. Vajh, van-e most vagy lesz-e még valaki, aki oly önfeláldozással éljen a közjó, a közérdekek szolgálatának, mint ő. Könnyű volt eddig megmozgatni a társadalmi, könnyű hasznosat, jól alkotni; mert György Aladárt ott találtuk minden jó ügy bölcsőjénél; az elsők között volt, aki lelkével melengette, vérével táplálta, biztos kézzel karolta fel s néha fel is nevelte az új jövevényt.

Ő maga is alkotott ujat. A Mária-Dorottya-Egyesület, a Tanítónők Otthona neki köszönheti lételetét. Az alkotás dicsőségét azonban úgy itt, mint egyebütt átengedte másoknak, magának megtartotta csak — a nemes öntudatot.

György Aladár korának egyik legképzettebb elméje s legnagyobb tudósa volt. A tudományos irodalom, a művelődéstörténelem, a földrajzi és pedagógiai tudomány terén értékes műveket alkotott. Azonban az ő tevékenységének súlypontja nem a tudományra s irodalomra esett, hanem a társadalomra. Lelkének gazdagságát nem avuló foliánsok, poros könyvtárak őrzik, de birja azt a társadalom. Alig van olyan tudományos társaság s olyan számbavehető pedagógiai egyesülés, amelynek ülésén szorgalmasan részt nem vett volna. Felszólalásainak könnyed menete, logikájának boncoló ereje, mélységes okfejtése s szellemének eszményi szárnyalása egyaránt gyönyörködtetett, felvilágosított, meggyőzött s mindenkor az eszmék magaslatára emelt. A szó hatalma, az adott



helyzet sajátzerűsége csak növelte tudományának, fenkölt szellemének hatását. György Aladár az ő könyveit s eszméit közvetlen irta a lelkekbe. Miként a Nagy Tanító, nem templomok fényes oszlopsarnokában hirdette az igét, de a társadalom bármely bérében telepedett meg, azt lényével s tanításával templommá avatta.

Lelkének erejét határtalan emberszeretete és igazságszeretete táplálta s irányította szakadatlanúl. Ez a két ige csodálatosan összhangzatos egységgé forrott össze lelkében. Emberszeretetének tiszta forrásából érzelmeinek semmivel föl nem zavarható szelidsége, jámborsága és naivsága fakadt, amit ő a vele érintkezőkben is otthonossá tudott tenni. Az igazságért képes volt harcra kelni s a tévelygőket az érvek erejével ostromozni. De minden egyesnek lelkében, még a legegyszerűbb gondolkodású és műveltségű emberében is, akivel a jó sors összehozta, kereste, megtalálta s felszínre hozta az igazságot s nemességet.

György Aladár az ő sokféle elágazó tevékenysége keretében különös gonddal ápolta a nők társadalmi és közműveltségi előhaladását s a népoktatás ügyeit. Ez utóbbi irányú működése őt a tanítóképző tanárok egyesületének szolgálatába terelte megalakulásától fogva. Egyesületünknek választmányi tagja volt s szorgalmasan vett részt annak ülésein, amelyeken sok kérdés megoldása, de különösen a tanítóképesítés államosítása érdekében latba vetette szavát. Egyesületünk nagyszabású és nagyhatású törvénymódosító mozgalmanak a tulajdonképeni megindítója ő volt. Nekünk, tanítóképző tanároknak tehát különös okunk van az ő emlékét kegyelettel őrizni.

Hogy György Aladár emlékét miként fogja az utókor ápolni, nem tudjuk. Lehet, hogy ő is osztozni fog a nagy humanisták sorsában, az utókor hálátlanságában. Annyi azonban bizonyos, hogy most, halála után, fokozottan érezzük az ő alakjának nagyságát, magasztosságát. Hisszük is, hogy jellemének fénye a koral csak növekedni fog s méltó helyet foglal el halhatatlanjaink sorában.

## Uj irány.<sup>1)</sup>

Az a lázas mozgalom, mely jelenleg az egyes mívelt országokban a népoktatás tág mezeyén folyik, felébresztette hazánk pedagógusait is. Sürgés, forgás tapasztalható itthon is ama nagy mezőn. Egyesek és csoportok elismerésre méltó buzgalmat fejtenek ki egy-egy eszme életre-keltése, avagy általánosítása körül. Ilyen körülmények között, a kor

<sup>1)</sup> A Magyar Pestalozzi után.



szellemét követve, veszem a tollat kezembe én is; tanúbizonyságot kívánok tenni arról, hogy amaz előretörők csoportjához tartozom, akik zászlójukra ezt irták: *«Legyen a nevelés és oktatás egyéni és kísérleti.»*

Nem új eszmét hirdetek tehát, csak a már sokak által hangoztatott eszmét pártolom. Nem is az eszme lényegéről óhajtok írni, hanem annak kiviteli módjáról olyan irányban, hogy ne legyen ez az eszme többé új senki előtt. Azért írok pedig erről, mert ezt tartom legalább is olyan fontosnak, mint magának az eszmének a felvetését.

A népoktatás terén valamely eszmének az általánosításához csak egy út vezet: bele nevelni a tanítóságot az új eszmébe. E nevelésnek két iránya van. Egyik irány a már kész tanítók között terjeszti az eszmét, a másik irány a leendő tanítóságot neveli az eszme szellemében. Egyik adja az éltető levegőt, a másik a fejlődéshez szükséges táplálóanyagot.

Jóval nagyobb térre lenne szükségem, ha az itt említett mindkét irányról szólni akarnék, mint amennyit e lap e célra rendelkezésemre bocsájthat.

Ezzel számolva, ezuttal csak az utóbbiról szólok. Arról nevezetesen: *Mily körülmények között neveltetnék a tanítóság jövő nemzedéke a modern pedagógiai eszmék szellemében?*

A hazai tanítóság nevelő intézményei a tanítóképzők. A táplálóerőt felvevő környi szerveket tehát itt kell keresnünk. Nagyon csalódnánk azonban, ha ezt az eszmebefogadó, az eszme szellemét megindító folyamatot kiválasztó szervet a leendő tanítóifjúságban vélnénk feltalálni. Ők már a vezetőpályához tartoznak, míg a felfogó és folyamatot megindító szerv maga a tanítóképző-intézeti tanárság.

Azt óhajtom tehát tulajdonképeni vizsgálódásom tárgyává tenni, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok jelen tudásuk mellett alkalmasak-e az ilyen modern gyakorlati pedagógiai eszmék felfogó és fejlesztő szerveiül szolgálni?

Eme céлом elérése szempontjából vizsgálnom kell a jelenlegi tanítóképző-intézeti tanárok ismeretkörét, az utat és módot, amelyen át képző-intézeti tanárokká lettek, valamint azt a helyzetet, amelyet a pedagógiai tárgyaknak jelenleg juttatnak a tanítóképző-intézeteknél. Továbbá vizsgálódásom tárgyává kívánom tenni azt a viszonyt is, mely szerint a modern pedagógiai eszmék a tanítóképzők jelenlegi visszás helyzetével kapcsolatba hozhatók, hogy ebből kifolyólag rámutathassak arra az útra, amelyen haladva, a népnevelés a folytonos fejlődés terére léphet.

A tanítóképző-intézeti tanárok jó nagy csoportját, talán általános többségét azok teszik, akik a népiskolai oklevélnek is birtokában vannak. Ezek méltán vallhatják magukról azt a régebben erősen hangoztatott elvet, hogy a nevelésre csak az taníthat, aki már maga is nevelt. Ők tehát nevelésre képesítettek. De, ha szorosan megvizsgáljuk azt az utat, amelyen áthaladva jutottak odáig, hogy másokat a nevelés tudományára tanítsanak, látjuk, hogy épen olyan szaktudásai ők valamely tudományágnak, mint azok, akik középiskolai tanári képesítéssel töltik be a tanítóképzőknél levő állásukat. Mindezeknél fogva egyöntetűen azt a hivatást



töltik be a mai képzőintézeti tanárok. hogy a képző tanulóifjuságát szak-  
tárgyuk keretében az általános műveltség terén fejlesztik, tökéletesbítik.  
Ellenben a tanítóképzőnek, mint ilyennek a kriteriumát képező tárgyak-  
kal, az elméleti és gyakorlati pedagógiával, csak mellékesen foglalkoz-  
hatnak és foglalkoznak. Minthogy eme mellékes foglalkozásként szereplő  
tárgyak tanításáért külön díjazás nem jár, hanem a kötelező óraszámok  
keretébe osztatnak be azok is: méltán kimondhatjuk, hogy ezeknek a  
szerepe olyan ötödik kerékféle. Nem, mintha a megfelelő óraszámok nem  
volnának ki, hanem, mert eme tárgyak irányában nincs meg a kellő  
lelkesedés a mai szaktudós képzőintézeti tanároknál. Hiányzik náluk a  
rátermettség és nincs meg bennük a kellő akarat sem a tanítóképző-  
intézet legelső tananyaga, az iskolás gyermekkel való bánásmód, a nép-  
iskolai gyermek nevelésének és oktatásának elméleti és gyakorlati tan-  
tárgya iránt. Nem mint vádat említtem ezt, hanem mint természetes követ-  
kezményét ama kiképzési rendszernek, amelybe a tanítóképző-intézeti  
tanárok részesülnek a jelenleg érvényben levő szabályzatok mellett. Nem  
az illető tanároknál keresem tehát a hiányosságot, mert ők képzésük  
irányának megfelelően emberül megállják helyüket, sőt felülmulják ön-  
magukat, amikor az igazi kívánalomnak is igyekeznek a korszerű ren-  
delkezések szerint eleget tenni. A tanítóképző-intézeti tanárok képzésének  
ez irányra helytelen, vagyis a pedagógia elméleti és gyakorlati tárgyainak  
nem megfelelő, annak fejlődését, haladását nem teljes mértékben szolgáló  
úton jutottak a képzőkhöz azok a tanárok, kik ott az elméleti és gy-  
akorlati pedagógiát jelenleg tanítják a leendő tanítóifjuságnak. Elismerem,  
hogy erről ők nem tehetnek, miért is bocsánatot kérek tőlük, hogy ilyen  
alakban foglalkozom velük.

Lássuk azt az utat, amelyen áthaladva odajutottak.

Csak azokról szólok, kik a tanítóképző útján jutottak el a képző-  
intézeti tanársáig. Egyebeknek itteni jelenlétük jogosulatlan. Egyik  
részük a tanítóképző elvégzése után azonnal a pedagógiumba ment.  
Ezek tehát tulajdonképpen nem ismerték meg a népiskolát, annál kevésbé  
annak gyermekállományát, mert azt, amit a tanítóképzőben néhány óra  
tanítás alatt szereztek, nem tartom ismeretnek sem, annál kevésbé olyan  
tudásnak, hogy abból táplálkozva, évek múlva képesek legyenek másokat  
a gyakorlati nevelésre és oktatásra tanítani.

A másik részük, akik néptanítói vagy nevelői állást töltöttek be  
egy-két évig, vagy azért hagyták el állásukat, mert megunták a kis gyer-  
mekekkel való pepecselést, vagy nem volt megfelelő helyzetük, vagy  
előretörő ambíciójuknál fogva vágyakoztak többet tudni s ezáltal maguk-  
nak kényelmesebb megélhetési módot teremteni. Ezek is bementek a  
pedagógiumba. Itt tudvalevőleg szakcsoportokra oszlanak a hallgatók s  
közös tárgyként tanulják a bölcséleti előtant, a nevelés- és tanítástant és  
ezek történetét, valamint a magyar irodalmat. Gyakorlati ismereteiket  
pedig a polgári vagy felső népiskola növendékein gyarapítják. Tenát  
teljesen szakítanak a népiskolával és képesítést szereznek a szaktudo-  
mányok előadására. Ennek a szakításnak megvan a maga értelme,  
mert hiszen a pedagógium nem tanítóképző-intézeti tanárokat nevel,  
hanem polgári iskolai és felső népiskolai tanítóságra képesít. Ezt a hely-



zetet belátták már régen és ezért különbséget kívántak tenni a polgári iskola és a tanítóképző között azért, hogy egyeseket, nem mindig a népiskolai tanításra alkalmasakat, még két évig a pedagógiumon hagyják, egyetemen járatták és azután tanítóképző-intézeti tanári képesítéssel ruhazzák fel őket. Ezen az úton áthaladva nyerik ismereteiket ma is a tanítóképző-intézeti tanárok. Ezért van eltévesztve az út iránya, mert ez helyes lehet azokra a képzőintézeti tanárookra, kik valamely más szaktudományra tanítják a tanítóképző ifjuságát, de nem lehet helyes azokra nézve, kik a pedagógia elméleti és gyakorlati tárgyaira tanítják őket. Mert, ha kívánatos valamely tudományág kedvéért szaktudósokkal megrakni a tanítóképzőket, sokkal inkább kívánatos, hogy a pedagógia elméleti és gyakorlati tárgyainak legyenek ott szakemberei.

Közismeretű tény, hogy valaki csak akkor lesz valamely tudományágban szaktudóssá, ha kizárólag annak él. Ugyanez áll a pedagógiai tudományágra is. Az is közismeretű tény, hogy a pedagógiának elméleti tudása a gyakorlati tudás nélkül minden haszonnélküli tudás a népiskolára nézve. Aki tehát eme tudományágban, kiváltképen elméletben emelkedik a köztudáson felül s ezt is csak azért teszi, hogy egy másik tudományágat ennek alapján helyesen tudjon *előadni*: az nem lehet a pedagógiában teljesen járatos. Nem különösen olyan értelemben, hogy tőle a leendő népiskolai tanítók, tudásuk leghasznosabbikát, a gyakorlati nevelést és oktatást kellő precizitással elsajátítsák. És valóban, ha szét-nézünk ma a tanítóképzőkben, alig egy-kettő kivételével azt látjuk, hogy azokban legfőképpen a tanítóképző-intézeti növendékek elméleti tanításával foglalkoznak. És még csak csodálkoznunk sem lehet ezen, hiszen ez természetes következménye ama képesítési iránynak, melyben ma részesülnek a tanítóképző-intézeti tanárok. Lehetetlenséget senkitől sem kívánhatunk. Már pedig a lehetetlenséget kívánánk attól az embertől, kit előadásokra kiképeztek, ha azt a sziszifuszi munkát igénylő tanítással való foglalkozásra kényszerítenők.

Kényszerből, vagy az előírt kötelességek hű teljesítésének tudatában eleget tesznek ennek az illető tanároknak, de ebből a gyakorlati működésből mindenkor hiányozni fog az a lelkesedés, az a melegítő tűz, mely hivatva van a leendő tanítóval az ő pályáját úgy megkedveltetni, hogy abban ne a mindennapi sovány kenyeret biztosító megélhetési feltételt lássa, hanem a maga teljességében, testben és lélekben tanítványainak éljen.

A gyakorlati pedagógia, ilyen, mondhatni léleknélküli példaadások mellett, ha halad is előre, ez a haladás háttal való előremenésnek nevezhető csak.

Eddigi állításaim igazolására közlöm egy állami tanítóképző-intézet értesítőjéből a következőket: „Előrebocsájtva, hogy ha ilyen elbánásban részesül a pedagógiai tudomány állami tanítóképzőben, milyen lehet annak a helyzete egynémely felekezeti képzőben?

A tanítási módszertant előadja és a gyakorlati tanítást vezeti egy, a természettudományi szakcsoportra képesített tanár. A neveléstörténetet tanítja a zenetanár. A test- és egészségtant előadja a rajztanár. A lélek-



tant és a neveléstant tanítja a számtan tanára. Ezek után legvégül jön a gyakorlóiskola vezetője, mint segédtanár, de még jó, hogy ilyen. Utána már csak a vándor tanárok jönnek.“

Ez a tényleges állapot világosan megmutatja azt, hogy milyen fölösleges tehernek tekintik a tanítóképzőkben a pedagógiai tudományt.

Az elméleti részét szétdarabolják, mint mellékes elfoglaltságot egymás között felosztják. A gyakorlati rész tulajdonképeni vezetőjét pedig lenézik. Értve ezalatt azt, hogy a gyakorlóiskolák vezetői vagy épen nem, vagy csak kivételes helyeken tartoznak a tulajdonképeni tanítóképző-intézeti tanárok közé.

Ezzel bevégeztem tárgyamnak azt a részét, amely a jelenlegi állapotokat tünteti fel.

Itt még egyszer kijelentem, hogy amit eddig mondtam, mindazzal nem akartam kisebbiteni a jelenlegi tanítóképző-intézeti tanárok tudását, sőt teljes elismeréssel vagyok tudásuk iránt, de a gyakorlati pedagógia szempontjából nem helyeslem azt az irányt, amely irányban gyűjtik tudásukat, mert a népiskolai nevelés és oktatás terén felmerülő új és újabb eszmék csaknem kizárólag oly irányban mozognak, hogy a pedagógiai tudás központja maga a gyermek. Ezt pedig sem elméletben, sem gyakorlatban a pedagógium nem adhatja. Sőt az egyetem sem pótolhatja.

Napjainkban mind erősebben és erősebben hangoztatják, hogy csak az a tanítás helyes, amely a gyermeket nem hagyja figyelmen kívül. Már pedig úgy a középiskolai tanítási rendszer, sokkal inkább az egyetemi előadások, a tanuló individuumot nem veszik figyelembe és nem is vehetik, mert ezek az előadások egy tudományág természete szerint tökéletesbülnek, nem pedig a tanulókhöz alkalmazkodnak. Ez a két tanítási rendszer olyan ellentét, hogy aki az előadásokat szokta meg, az emezt nem is tudja kultiválni, különös rátermettség, született sajátosság hiányában.

Amint láttuk, ezenkívül az a hiánya is megvan még mindig a tanítóképzőknek, hogy az elméleti pedagógia nincs viszonyba hozva a gyakorlati pedagógiával, mert az elmélet szétdaraboltan több egyéb szaktudományok szolgálatában álló erő kezében van, a gyakorlati pedagógia pedig nincs kellőképen képviselve, se illő módon méltányolva. Ennek azután az a következménye, hogy az elmélet nem ritkán homlokegyenest áll a gyakorlati kivihetőséggel s a gyakorlatot nem támogatja az elmélet.

Megtörténik az is, hogy egy és ugyanazon képző keretén belül olyan ellentétes álláspontokat lát a leendő tanító, hogy azt se tudja fiu-e vagy leány. Ma ennek ad igazat, holnap már amannak a híve.

Sajnálkozással tapasztalják ezt az életbe kilépő tanítók, akik sokszor nem is tudnak elindulni, mert, ha az elméletben hallottakat akarják követni, felakadnak a kivihetőségen. Ha pedig a csekély mértékben gyűjtött tapasztalatok után indulnak, jó ideig tapogatózva haladhatnak csak, nem ritkán nagyobb botlásokkal. Ennek kell betudnunk azt a nagy hullámzást, mit ma a népiskolai nevelés és oktatás terén látunk, hogy csaknem annyiféle a tanítás, ahány az iskola. Itt ezt a módszert használják, ott amazt. Nincs egy általános keret, melybe eme fel-felbukkanó rész-



letek beilleszthetők volnának s így azok, mint különálló egészek szerepelnek.

Ennek a tévelygésnek ideje volna útját szegni, még pedig a gyakorlati működés olyan széles arányú tudásának a nyújtásával, melyben mindezek az új és újabb eszmék, mint természetes következmények feltehetőek volnának.

Ezt az irányt akarnám én látni a tanítóképzőkben. Ennek elérése szempontjából a következőket hozom javaslatba:

1. *Az elméleti és gyakorlati pedagógia a tanítóképző-intézeti tanárok számára szigorúan külön csoportból álljon.*

2. *A gyakorló-iskola vezetője díjazás tekintetében legyen egyenlő a többi tanítóképző-intézeti tanárokkal. Képesítés tekintetében pedig egyenlő a pedagógia elméleti tárgyainak előadójával.*

3. *A tanítóképző eme két egyenlő képesítésű tanára ne a szaktudományokra képezítő pedagógiumon áthaladva jusson el a tanítóképző-intézeti tanársághoz, hanem a gyógypedagógiai képzőn áthaladva érje azt el.*

Eme három pontba foglalt javaslatomat a következőkkel támogatom:

A pedagógiai tárgyoknak a tanítóképzőkben lenniök kell akkora fontosságúaknak, mint akármelyik más szaktudománynak. Terjedelmük is van akkora mint amazoké, minélfogva joggal kívánhatunk számukra egész embert. A tanítóképzőnek, mint ilyennek, rovására esik, ha eme tudományágat szétforgácsolják és különböző, nem gyakorlati emberek fixa ideái szerint értelmezik.

A gyakorló-iskola vezetőjének, tanárainak a képző-intézet többi sorába való emelését, úgy díjazás, mint kvalifikáció tekintetében, már azért sem kell bővebben megindokolnom, mert enélkül egyetlen képző sem tudja betölteni ama legmagasztosabb hivatását, hogy pályájáért lelkesülő tanítókat neveljen. Mert az nem lehet felemelő a leendő tanítóra, sőt az életben kint működő tanítóra sem, ha nap-nap után látja, illetve emlékszik rá, hogy az ő foglalkozását már a képzőben lekicsinyelték, lenézték. A gyakorló-iskola vezetőjének és a pedagógiai elméleti tárgyak előadó tanárának egyenlő szakképesítését úgy értem, hogy úgy az egyiknek, mint a másiknak az elméleti tárgyak előadásában és a gyakorlati kivitelben legyen egyenlő tudásuk. Mert ha ez így van minden képzőben egyformán, csak akkor várható olyan összhangzatos néptanítói nevelés, amilyent a népművelődés előhaladása megkíván.

Javaslatom harmadik pontjának bővebb megindokolása a fenti jelenlegi állapot feltüntetésé után nem kívánatos, mert mindenki tudja, hogy a pedagógiai tárgyoknak olyan tanítása, hol a gyermek individiuma tekintetbe veendő, a gyermeknek, mint anyagnak az ismerete nélkül nem lehetséges. Fentebb kimutattam, hogy e tekintetben sem a pedagógium, sem az egyetlen nem nyújt többet a leendő tanítóképző-intézeti tanárnak annál, amennyit a tanítóképzőben már elsajátított. Már pedig, ha egyes szaktárgyak tekintetében olyan magaslatra kell emelkedni a tanítóképző-intézeti tanárnak, hogy fölötte álljon minden időben a keze alól kikerült néptanítónak, akkor ugyanezt meg kell kívánni a pedagógia elméleti és gyakorlati tanáráról is, hogy az anyag ismeretében, a gyermekek ismeretében felettük álljon a néptanítóknak. E tekintetben is olyan magasan



álljon a tanítóképző-intézeti szaktanár tudása a néptanítói fölött, hogy tőle tanulni minden időben lehessen. Ne érezze néhány évi működése után sem, hogy a gyakorlat terén már egyenlő mesterével, vagy különb, ha küzdelmei közepette erre, vagy arra rábukkant.

A gyermekismeretnek s ezzel kapcsolatban a pedagógiai mély igazságoknak gyakorlati alkalmazását leginkább a gyógypedagógia keretében lehet elsajátítani. Ezért ajánlom elsősorban azt, hogy az elméleti és gyakorlati pedagógia tanára a gyógypedagógiai képzőn át haladva jusson el tanszékéig.

Eme javaslatom életrevalóságát maguk az intézőkörök is belátták már, s közelednek feléje, mit igazol amaz újabb intézkedés, hogy a tanítóképző-intézetek pedagógiai tanáraitól elvárják, hogy a gyógypedagógia legkisebb ágával, a beszéd fogyatékosok gyógy módjával megismerkedjenek oly célból, hogy ezt a leendő tanítósággal is megismertessék.

Egyébként erre az intézkedésre is az a nézetem, ami a fentebb említett gyakorlati tanítások elrendelésére volt, hogy t. i. kényszerből, kötelességérzetből lehet, hogy eleget tesznek ennek is a mostani irányban kiképzett tanárok, de alaptermészetük és szokásuk ellenére való munkát végeznek, amiből hiányzik az a bizonyos éltető melegség, a lelkesedés.

Rá lehet mondani, hogy ez csak foltozása a pedagógiának.

Mennyivel mutatkozik különb helyzet a pedagógia számára, ha a gyógypedagógiai képzőn át haladva nyernének tanítóképző-intézeti tanári képesítést ama tanárok, akik a képzőkben a pedagógiai tárgyakat adnák elő, avagy gyakorlatilag alkalmaznák?

A gyógypedagógiára a mai szabályzat szigorú megtartása mellett csak a gyakorlatban már tényleg működött elemi iskolai tanítók juthatnak. Az elemi népiskolából a gyógypedagógiai intézetekbe való átlépés már magában véve is azt jelenti, hogy az illető nem riad vissza a sziszifuszi eljárást kívánó tanítástól, hanem inkább behatolni óhajt abba. Az ott nyert elméleti kiképzés kizárólag a pedagógia szolgálatában áll; felőleli annak minden kellékét és az elméletet a gyakorlattal párosítja. Tudvalevő dolog, hogy a többé-kevésbé fogyatékos gyermekeken törik meg a legtöbb tanító pedagógiai ismerete, míg a normális, tehetséges gyermeknek nincs szüksége szakképesített tanítóra. A szülőktől vagy más felnőttkoruktól is könnyedén tanul oly ismeretet is, amit a másik az iskolában is csak ügyyel-bajjal sajátít el. *A gyengébb felfogású gyermekek a próbakövei a tanítóknak.* Ha népiskolai tanító az ilyenekkel való bánásmódot, az ezeknek megfelelő módszertani fogásokat elsajátíthatja a képzőben, ha látja ottan, hogyan kell minden gyermekhez alkalmazkodni — amit legkörültekintőbben a gyógypedagógiai intézetekben szükség-szerűleg mindenkinek el kell sajátítani —, akkor az ilyen tanító nem fog az életben kétségbeesni, nem fog fixa ideák után futni, nem fog ingadozni, hanem a jót hamar átlátja s szükségszerűleg követi.

Minden lépést meggondolva tesz, vagyis a pedagógiai igazságok keretén belül gondolkozva, anyagához, a gyermek minőségéhez alkalmazkodva halad. A gyógypedagógiai intézetekben már régiebb idő óta individualis nevelés és oktatás dívik. Az a leendő tanítóképző-intézeti



tanár tehát éppen azt sajátítaná el mindenoldalúlag, mire a leendő tanítók igazi kiképzése szempontjából neki leginkább szüksége van.

A modern pedagógiai vívmányok csaknem kivétel nélkül ama nehezebb akadályok leküzdésére szánt erő kifejtésközben szülemenek meg, amiket egy-egy fogyatékos gyermekkel való bajlódás közben vívunk. A hangoztató módszerek nem a siketnéma oktatás volt-e a szülőanyja? A fonomimika nem innét vette-e forrását? A direktmódszer ellentétjét lehet-e a siket-némáknál alkalmazni? stb. Egy szóval, lehet-e valahol, vagy kell-e inkább valahol alkalmazni pedánsabbul a pedagógiai igazságokat, mint a siketnémák, vakok, hülyék, gyengeelméjűek, gyengegyengék és beszéhihibások tanításánál? A gyógypedagógia mindezeket összpontosítja magában.

Ilyen sokoldalról összefolyó patakok vizét magába felvevő hatalmas folyamként haladhatna a népnevelés, akkor, ha az általam javasolt módok mellett nyerné minden tanítóképző-intézet az ő pedagógiai tanárait.

Azt hiszem, nem végeztem felesleges munkát e cikk megírásával. Vajha megszívlelnék ezt az intéző körök, s kezökbe vennék a szálak kibontását a gyógypedagógiai képző ily irányú kibővítésével?!

*Medgyesi Fános.*

## Az új tanterv egy nevezetes hibája.

Egyesületünk választmányi ülésén hosszabb felszólalásban igyekeztem a tanítóképzők új tantervének egy hibáját ecsetelni. Egyúttal indítványoztam, hogy ezen, a *tanítóképzést veszélyeztető* hiba orvoslására kezdeményező lépés történjék s az ország egész tanársága hozzászólásra és vélemény nyilvánításra hívellék fel. A választmány az indítványt szíves volt bizonyos módosítással elfogadni s a „*Magyar Tanítóképző*” azóta közölte is úgy az ülésről szóló jegyzőkönyvet, mint az összes tanári testületekhez intézett felhívást. De mivel sem egy hivatalos jegyzőkönyv, sem pedig egy hasonlóképp hivatalos felhívás nem tartalmazhatja valamely felszólaló nézeteit és érveit: kötelességemnek tartom ez úton igen tisztelt kartársaimhoz fordulni, hogy velük — akik bizonyára már aggodalmakkal telten tekintenek az új tanterv életbe lépésének negyedik éve elé — a saját súlyos aggodalmaimat közöljem.

Szerény nézetem szerint a tanítóképzés hön szeretett ügyét oly veszedelem fenyegeti, amilyen eddig tudtommal nem fenyegette. Veszedelemben forog az új tanterv következtében a tanítóképzőnek épp az a tantárgya, amely a leendő tanítóknak a legfőbb gyakorlati ismeretet hivatott nyújtani: t. i. *az oktatástan*.

Nem hiszem, hogy akadna tanítóképző tanár, sőt egyáltalán tanügyi férfi, aki azt a nézetet vallaná, hogy tanítóképzőben a pedagógia, s különösen annak a tanítás gyakorlati mikéntjére vonatkozó része a tanártól kevesebb szaktudást követelne, mint más tantárgy, vagyis hogy alsóbbrendű tárgy lenne. Elismeri az oktatástan fontosságát az új tanterv is, amely valamennyi tantárgy közül (a vallás kivételével) első



helyre tette a pedagógiát s benne az oktatást s más tekintetben is kiváló fontossággal akarta felruházni iskolánk fő szaktárgyát.

S dacára ennek mégis azt kell tapasztalnunk, hogy éppen a népiskolai oktatástan részesül az új tantervben kiméletlenebb bánásmódban valamennyi más tantárgynál, csak éppen a népiskolai oktatástan szerepel oly tárgy gyanánt, amelyen keresztül kimélet nélkül szabadon lehet gázolnia annak is, aki e tárgyban kellő szakismerettel nem is bírhat. S történik ez — hogy a dolog iróniája teljes legyen! — épp az oktatástan hathatós fejlesztése címén!

Az új tanterv ugyanis az oktatástanról szóló fejezetben a következőket írja elő mint tanítandókat:

„A népiskolai tantárgyak tanításának általános elvei. A népiskolai tanterv. Hit- és erkölcsstan. Beszéd- és értelemgyakorlat. Magyar nyelvi oktatás: olvasás és írás; nemzeti irdalom (olvasmányok); fogalmazás; nyelvtan és helyesírás. A magyar nyelv a nem magyar nyelvű iskolában. Történelem és alkotmánytan. Földrajz. Természettan. Természettan. Számtan. Mértan. Éneklés. Rajzolás. Testgyakorlás. Gazdasági és kertészeti gyakorlat. Kézi munka. A beszéd- és értelemgyakorlatok írás és olvasás anyagának módszeres feldolgozása.“

Mint ez utasításból látható, *az oktatástan tanárának a tanítóképzőben az a feladata, hogy a leendő tanítókat ne csak az oktatástan általános elveire vezérelje, hanem arra is, hogy a népiskola minden egyes tantárgyát külön-külön miképen tanítsák.*

S ez eddig magától értetődő s igen helyes utasítás lenne. Hiszen csak természetes, hogy ugyanaz a tanár, aki általánosságban tanítja, mikép kell a kis gyermekeket oktatni, az általános elvek gyakorlati alkalmazását is megmutassa. Mint ahogy természetes, hogy aki a vegytan, természettan elméleti részét tanítja, egyúttal annak gyakorlati kísérleteit is bemutassa s ellenőrizze.

Ámde az új tanterv nem éri be ezzel a természetes intézkedéssel, hanem a munka-felosztásnak, szaktanításnak példátlanul álló rendszerét létesíti. *Elrendeli ugyanis, hogy az oktatástannak rendes szaktanárján kívül még egész sereg külön tanárja is legyen.*

A helyzet e tanterv szerint a jövő tanévtől kezdve tehát a következő lesz:

Lesz egy oktatástani tanár, aki az egész oktatást tanítja majd általánosságban és tanítja majd az összes népiskolai tárgyak módszerét is. Mellette egyidejűleg azonban valamennyi tanár szintén tanítani fogja a maga tárgya népiskolai módszerét. Lesz tehát aki a hittannak, magyar nyelvnek, történelemnek, alkotmánytannak, földrajznak, mennyiségtannak, természettanra, vegytannak, természettannak, rajznak és zenének módszerét oktatja, s mindezekon felül lesz *egy*, aki valamennyinek módszerét tanítja.

A szakrendszer ezen sajátos módjára bátran szabadalom vehető. Eddig csak annyira ment az iskolák szakrendszere, hogy a különböző tárgyakat a különböző szakférfiak között osztották széjjel; ezentúl *egy és ugyanazon tárgyat, az oktatástant, annak szakemberén kívül még tíz más is fogja tanítani.* Ez lesz aztán az igazi szecessziós oktatástan. Ime



látható, hova visz valamely ügyben való túlbuzgóság! Az új tanterv hathatósba kívánta tenni az oktatásban tanítását s ezért részekre darabolta, főszeleltelte és így úgyszólván megsemmisítette.

Midőn ebbeli aggályaimat egyesületünk választmányára elhoztam, igen tisztelt kartársam, *Weszely Ödön*, azzal igyekezett aggályaimat eloszlatni, hogy noha a módszertan sokak kezébe jut, mégsem lesz a sok tanár közt összeütközés. Mert az oktatásban tanára inkább az általános elveket fogja tanítani, minden egyes szaktanár pedig a részleteket.<sup>1)</sup> Még ha a tanterv ily magyarázatát el is fogadjuk, kérdezzük minő oktatásban lehet az, amelynek általános elveit egy tanár adja elő s minden egyes részletét más-más tanár?! Lehet-e, szabad-e föltételeznünk, hogy minden egyes tanár ugyanazon elvek vak és engedelmes alkalmazójának áll be? Minő szomorú tantestület az, amelynek összes tagjai közt nincs egyetlen önálló elméletű és önálló rendszerű pedagógus? Nem éppen azt kell-e óhajtánunk s legfőbb célnak kitűznünk, hogy minden tanárnak érett s önálló felfogása legyen? S minő Babel kerekedik ottan, ahol ugyanazt a szaktárgyat mindenki egyidejűleg a maga módja szerint tanítja.

De téved igen tisztelt *Weszely* kartársunk, midőn azt véli, hogy az új tanterv szerint az oktatásban tanárának az általános módszertan jut, míg a többi tanárnak a megfelelő szak. A dolog úgy áll, hogy *mindenből kettős tanítás lesz*, mint ahogy a fenti idézet mutatja. Ketten tanítanak magyar, ketten történelmi, ketten alkotmánytani, ketten mennyiségtani stb. módszert, még pedig úgy, hogy mindegyik szaktanár csak a maga tárgyának módszerét tanítja, míg a valamennyit összefoglaló oktatástani tanár az egészet és annak minden részét is tanítani köteles.

Ez egészen eredeti műtét a módszertan eddig egységesnek hitt tárgyán! Csodás munka-felosztás, amely egyrészt meghagyja a tárgyat egy szakértő mester kezében, másrészt tíz részre darabolja a tárgyat s tíz apró mester kezébe adja, azzal a hozzátoldással, hogy az egy szakértő mester is kezelni fogja mind a tizet.

Az oktatásban felszerelését csak az tekintheti helyesnek, aki az oktatástant nem tekinti egységes ismeretágnak, egységes tantárgynak. Csak aki azt vallja, hogy tíz külön tudomány az oktatásban, s mind a tiznek külön szakemberre van szüksége: kardoskodhat az új rendszer mellett. De ha ilyen pedagógus akad, annak meg kifogást kell tennie az ellen, hogy a tíz külön tudomány mégis meghagyatik *egy* mester kezében, sőt ez egy mesternek kötelességévé tétetik, hogy mind a tizet tanítsa. *Vagy* azt valljuk, hogy az egész népiskolai oktatásban *egy*

<sup>1)</sup> Tulajdonképpen, ha jól emlékszem, *Weszely Ö.* úgy fejezte ki, hogy minden tantárgy tanításának vannak lélektani mozzanatait, amelyek többé-kevésbé közösek a többi tantárgyakéval. Ezt megismertetni az oktatásban tanárának feladata, mert ő egyúttal a lélektannak is tanára, tehát a legtöbb képzettsége van hozzá. S minden tantárgy tanításának van tárgyszerű tartalma s vonatkozása. Ez a tartalom tantárgyak szerint változik s tanítása szaktudományi szaktudást kíván. Azért az egyes tantárgyak módszertanának ezen egyes tárgyi vagy szaktudományi berendezését sokkal jobban taníthatják a szaktanárok, mint a módszertan tanára, aki nem lehet univerzális tudós. S azok is tanítsák. Minthogy a jegyzőkönyv *Weszely úr* felszólalását sem közölte, jó volna, ha ő részletesen kifejtene gondolatát. Szerkesztő.



ismeretág s azt *egy* hivatott mester képes tanítani, — ez esetben nincs szükség arra, hogy a többi *tíz* is ugyanazt a munkát végezze. *Vagy* pedig azt valljuk, hogy a népiskolai oktatástan *tíz* tudomány, — ez esetben meg mikép lehet annyi külön tudományt *egy* emberre bizni?!

Hogy az ügyet egész világosan lássuk magunk előtt, immár kötelességünk a népiskolai oktatástan kérdését fölvetnünk s megvilágítanunk, vajjon valóban oly csodálatos tudomány-e az, amely egy is, meg tíz is, s amelynek tanítására egy fő-, meg tíz al-mester igényeltetik?

A népiskolai oktatástannak, akár elméleti tudománynak, akár gyakorlati művészetnek fogjuk is fel, a tanítóképzőben feladata, a leendő tanítókat arra vezetni, hogy helyesen és szépen tudjanak a népiskolában tanítani. Nos hát, ha a tanító-jelölt a tanítóképzőben a pedagógia *történetéből* alapos oktatásban részesült, ha nemcsak neveket és évszámokat magolt, hanem az évezredek során felmerült pedagógiai elvekbe és módszerekbe is bepillantást nyert, ha továbbá megfelelő *filozófiai* előkészültséget szerzett, nevezetesen a gondolkodástan, lélektan és élettan legfőbb alapvető elveivel helyesen megismerkedett, ha végül a *szervezetten* révén a fennálló törvényeket és népiskolai szabványokat megismerte: — ily előképzettség és érettség után (mivel némi szellemi önműködést is csak kell a jelöltről feltételeznünk) már jóformán csak minta-tanítások hallgatása és tartása, szóval már csak kellő *gyakorlat* kell az oktatástan méltó elsajátításához. Hiszen gondoljuk meg, hogy a jelölt filozófiai és természettudományi alapismeretek révén megismerte a gyermeki testet és szellemet, megismerte az ész, kedély, jellem fejlődésének és működésének törvényeit, — a pedagógia történetének révén megismerte a legnagyobb tanférfiak eltérő és megegyező világfelfogásait és tanítási módszereit, s az egyes tárgyak módszeres tanításának, vagyis tanmenetnek elveit a különböző újabb és legújabb oktatási eljárásokat, — a szervezetten révén megismerte az állam utasításait, kívánalmait, a létező intézményeket, amelyeknek keretében kellend mozognia. Hát mi kell még mindezen felül, hogy tanítani tudjon? Ugy-e bár, mindez ismeret kellő megemésztésén kívül nem más, mint mintaszerű tanítások megfigyelése s kellő számú próbatanítás, hogy az oktatástan kellő gyakorlatára tegyen szert. Vagyis az oktatástan a jelzett elméleti ismereteken kívül *lényegében gyakorlati művészet*. Ami benne elméleti tartalom, azt levonja élettanból, lélektanból, gondolkodástanból, pedagógiai történelemből és szervezettenből, — míg az eljárás *miként*-jére, a gyakorlati alkalmazásra vonatkozó részt a gyakorlat útján kell elsajátítania.

Ezen *miként*-nek elsajátítására mozgósít az új tanterv a *miként*-nek szakavatott ismerőjén kívül még tíz más szakbeli erőt. *Egy eljárási módot*, illetve a *módok egy rendszerét* tanítja majd egész csapat tanár, akiknek mindegyike természetesen a maga *miként*-jét tartja helyesnek.

De felmerülhet az az észrevétel, hogy a tanítóképző minden tanárának *kötelessége* volna egyúttal mintaszerű népiskolai tanítónak is lenni, s a népiskolai tanítás módszerét is tökéletesen ismerni.

Erre csak a következőket jegyezzük meg:

1. Még ha ez kötelessége lenne is minden tanárnak, tény az, hogy



számos tanárnak nincs is *népiskolai minősítése* és nincs is népiskolai gyakorlata.

2. De nem is lehet kellő gyakorlata, mert hiszen idejét állandóan saját tárgya köti le és csak időről-időre *vendégképen* látogathat a gyakorló népiskolába.

3. Ám nincs is szüksége kellő gyakorlatra, mert lehet valaki a tanítóképzőben igen jeles, kiváló tanára irodalomnak, matematikának, történelemnek, zenének stb. anélkül, hogy egyidejűleg elemi iskolai gyermekek tanítási módszerében is minta-szakképesi legyen. Taníthat valaki serdült ifjúságot remekül algebrára, esztétikára, fiziológiára stb. holott arra nem tudja őket tökéletesen oktatni, hogy miképp kell kised gyermekeket módszeresen kezelni.

4. Az elemi oktatás módszere a benne alkalmazott s már felsorolt elméleti ismereteken kívül főként *gyakorlati művészet* lévén, mintaszerű tanárjától elsősorban hajlamot, érzeket, a kis gyermekek lelki világa iránti nagymérvű fogékonyságot, különös hivatásérzetet tételez föl, — ami mind olyan tulajdonság, amely nem mindenkinek adatott s amelyet csak folytonos gyakorlattal lehet színvonalon tartani.

5. De más szakiskolák példája is igazolja, hogy a tanítóképző minden egyes tanárjától fölösleges, sőt káros és veszedelmes kívánni, hogy egyúttal a népiskolai módszer alapos és mintaszerű művésze legyen. Ímé az orvosi fakultás csak igazi szakiskola, amely az ifjúságot főként betegek gyógyítására neveli, — s mégis van egész csapat tanára, például baktériológus vagy anatómus, aki nem tanítja a *gyógyítás* művészetét. Vagy tekintsük a zene-akadémiát, ott már csak a zene gyakorlati művészete a fő, mégis van benne tanár, aki sohasem muzsikál, hanem általános zene-esztétikát tanít. Míg a színész-iskolában is van tanár, aki soha színjátszásra nem oktat, hanem dráma-elméletre vagy magyar nyelvre. Tehát még a szorosán vett szakiskolákban sem kívánják minden tanártól, hogy az intézet fő-szakának technikáját gyakorolja. Már pedig a tanítóképző már a tanulók életkoránál (14—18. év) s előkészültségénél fogva sem kizárólag szakiskola, — itt még az általános műveltségre vonatkozó tárgyak egész sorozata taníttatik s így itt éppen semmi értelme sincs annak, hogy minden tanár a népiskolai tanítás különleges művészetének mestere legyen.

6. Ha meg csakugyan az az új kíváncsi, hogy minden tanítóképző tanár, bármily szakú is, minta-néptanító legyen: — akkor ennek megfelelően, mielőtt ez újítás életbe lép, gyökeresen átalakítandó a tanítóképző tanárok képzése és minősítése. Hogy csak minta-néptanítóból lehessen tanítóképző tanár! De ha ez megvalósulna, ugyan elérhetnék, hogy minden tanár egyúttal népiskolai módszertant is adhatna elő, — de hova jutna a tanítóképző tudományos színvonala, minden egyes szakban való fejlettsége? Ám ha e színvonal nem is veszne kárba, ha minden egyes minta-tanítóból lett tanítóképző tanár a tudományos szakokban a legmagasabbra jutna is s ha a népiskolai módszert is tökéletesen bírná: akkor lenne csak bábeli állapot, mert mindegyik ugyanazt a módszertant tanítván, a maga *miként-jét* erőszakolná az ifjúságra.



Ezek után már csak az új tanterv előre látható következményeiről kell néhány szót szólanom:

Ahol kötelességszerűen komolyan veendő az új tantervet: ott csakhamar be fog következni a tanárok egymást közt való állandó surlódása, a határvillongások száz meg száz esete. Mindegyik tanár teljes joggal sőt kötelességgel dönt majd nemcsak a módszertan elméletében, hanem a gyakorló iskola vezetésében, Mindegyik a maga módja szerint követeli majd a tanításnak a saját miként-je szerinti kidolgozását s a tanító-jelölteknek egész sereg utasítás közt kellend botorkálniok. De megszenvedti ezt főként a jobb sorsra érdemes gyakorló-iskola, amely egyszerre egész sereg tanférfi kísérletezésének tárgyává válik. — Vagy pedig mindezek helyett megtörténik az, ami nem kevésbé súlyos, hogy az új tanterv rendelkezése írott malaszt marad, amely csak arra szolgál, hogy alkalomadtán egyik-másik igazgató annak köteles végrehajtására hivatkozva, kellemetlenségeket szerezhessen valamely tanárnak.

Teljes lélekkel méltányolom én is ezt a célt, hogy a tanító-képzőben a gyakorlatra kellő súly helyeztessék. Szükségesnek tartom azt is, hogy minden tanár érdeklődjék a gyakorlati kiképzés iránt, — de az új tanterv a gyakorlat nevében éppen a gyakorlatot veszélyezteti. Mindenkit az oktatástanra szabadítván, veszélyezteti az oktatástant, amelyet pedig ujjíateremteni akart.

Bizom a tanári közvéleményben és bizom a minisztériumban, különösen ügyosztályunk önálló szellemű, mélyebb gondolkodású és férfias erélyű vezetőjében, hogy a kérdést — a tanárság hozzászólással, a minisztérium pedig intézkedéssel — kedvezően fogja megoldani s oly állapotot fog létesíteni, hogy *egy* szaktárgynak *egy* arra hivatott mestere legyen.

*Palágyi Lajos.*

## Megjegyzés „az új tanterv egy nevezetes hibája“ című cikkekre.

Fentartjuk azt a jogot, hogy e cikkekre esetleg bővebben visszatérjünk. Azonban szükségesnek tartjuk esetleges félreértés kikerülése végett már most megemlíteni, hogy a választmány nem akarta, nem akarhatta olyan irányba terelni a tantervhez való hozzászólásokat, mint ahogy azt cikkíró szeretné. A választmány csak „a gyakorlati kivétel körüli tapasztalatokat“ kéri (l. a múlt évfolyam 628. lapját). Az előbbi cikk pedig a tanterv *alapelvét* támadja meg: a tantervben kifejeződő *szakvezetés* elvét. Ez az elv, amely alapja es kiinduló pontja az egész tantervmódosításnak, nem külső tényezőtől, hanem magától a tanítóképző tanáregyesülettől származott.

Az egyesületnek 1892-ben kiadott II. emlékirata világosan megmondja, hogy a tantervmódosítás „*célja a tanítói szakképzettséget emelni.*“ (L. a II. emlékirat 9. lapját.) Ugyanezt fejti ki az I. emlékirat a 12—14. oldalakon.

Az emlékirat a szakszerűség elve egyik következményének tartja, hogy „a részletes módszertan tanítása, a pedagógiai egyöntetűség megóvása



mellett, a *szaktárgyakkal hozattak szorosabb kapcsolatba.*“ (II. emlékirat 21. lap.) Ennek az intézkedésnek célját az I. emlékirat (1891-ben adatott ki) a 14. lapon a következőleg határozza meg: „A népiskolai tananyag legnehezebb és legfontosabb részletes módszertani feldolgozása, a népiskolai tanuló, vezér- és segédkönyvirodalomban való tájékoztatás utat mutat a magasabb szempontból elsajátított tanítóképző-intézeti tananyag-nak mikénti felhasználására nézve a népiskolai oktatásban; megjelöli a viszonyt az eszköz: az eddig elsajátított tudás és a cél: a népiskolai tananyag között.“

Ezt kiegészíti a II. emlékirat a 21. lapon a következő ponttal: „Az elemi módszertani feldolgozásra nézve a részletes utasításokat *legcélszerűbb az illető szaktanárookra bízni, sőt e kérdést másképp megoldani nem is lehet.*“

Ha tehát úgy áll a dolog, hogy ezt akkor, mikor a tantervmódosítás mozgalma megindult, kívánta az egyesület s ezt a javaslatot a közoktatási tanács és a kormány a tantervbe belevitte: most ugyanaz az egyesület nem kívánhatja az ellenkezőjét. De nem is kívánja. Ami igaz volt akkor, most is igaz. Eszeveszettség volna akár az egyesülettől, akár a kormánytól valamely életbe léptetett rendszert a kipróbálás előtt, pusztán ötletből eldobni; különösen akkor, amikor az életre hívott rendszert évtizedre szóló vita s a szaktestület meghallgatása előzte meg.

Különben megnyugtathatjuk mélyen tisztelt kartársunkat, hogy nincs abban oly nagy veszedelem, ha a részletes módszertant 5–6, vagy több szaktanár kezeli. Azért fentartható a módszeres elvek egysége. Hiszen az új népiskolai módszertani utasításokat körülbelül 15 szakférfiú készítette s még eddig senkisémm állította, hogy nem egységes pedagógiai mű. Nos, az egyes szaktanárok részletes módszertani oktatásának ez a mű fog alapjául szolgálni.

Végül az ő kifogásának második csoportjára csak ennyit jegyzünk meg: hogy azon kívánalom, miszerint a szaktanárok *jól értsék* szaktárgyuk népiskolai oktatásának módszerét s a *gyakorlatban is annyira jártasak legyenek*, hogy szükség esetén módszerüket gyakorlatilag is bemutathassák akár az osztályban a szóbeli utasítások kapcsán, akár a gyakorlóiskolában is: ez természetes és logikus folyománya az előbbi intézkedésnek. Ilyen követelmény föllállítására hozzá tartozik a jelenlegi tanterv végre-hajtásához.

*Szerkesztő.*

## A tanítóképzők módszerének kérdéséről.

A tanítóképzésnek három szempontja van: a tanítót 1. általánosan művelt emberré, 2. tanítóvá és 3. népnevelővé kell tennie. Tehát, míg e képzés egyrészt birtokába juttatja a tanítót mindazon ismereteknek, melyeket minden művelt embernek tudnia kell, másrészt megtanítja, hogy tudását miként közölje iskolájában és végül utmutatást ad arra nézve, hogy a népjólét előmozdításában miképen vegyen részt. A tanítóképzésben mindhárom szempont egyenlően fontos és egyiknek sem szabad a másik kettő rovására túltengenie.

A tanítási tárgyak látszólag két részre oszlanak; egyik részök



(a nyelvi, történelmi, természettudományi, mennyiség-tani, művészeti tárgyak) kiválóan az első, másik részök (a paedagógiaiak) a két utóbbi szempontot szolgálják. De önként értetődik, hogy a 2. és 3. szempontot csupán a paedagógiai tárgyra bizni nem lehet, mert a tárgyak szükségképen kapcsolatban vannak egymással és minden tárgynál tekintettel kell lennünk mindhárom szempontra, mert, ha nem így lenne, a tanítóképző nem volna szakiskola, mert csupán a néhány paedagógiai tárgy elszigetelt, különálló tanítása még azzá nem tenné. Mivel pedig semmiféle más iskolának tanítását nem ezen szempontok vezérlik, önként következik, hogy a tanítóképzőkben a tárgyak módszere minden más iskolától eltérő s a tanítóképzők jellege nem csupán a tanterv megalkotta anyagkiválogatásban fog kidomborodni, hanem legalább is olyan mértékben, sőt tán még inkább a bennök uralkodó tanítási módban, módszerben. A tanítóképzőknek létjogosultsága szakiskolai minőségükben rejlik, amivel együtt jár az ismeretek közlésének sajátos módja is. Tehát a tárgyak tanításának a tanítóképzőkben önálló módszerűeknek kell lennie.

A világért sem értjük ezalatt azt a már bizvást elavultnak mondható felfogást, hogy a tanítónövendék ismeretszerzésének módja „előképe” legyen majdani ismeretnyújtása alakjának. Hiszen ezáltal a követendő módszerre esetleg rászoktatjuk, de azt tudatosná nem tesszük, pedig nem tudatos módszer: önmagában való ellenmondás. Hanem igenis, azt értjük, hogy a tanítóképző ismeretnyújtása olyan legyen, hogy a jelölt minden kérdésben ne csak meglássa és érezze a lényegét, hanem egyszersmind világosan szeme előtt legyen a lényeghez vezető út, lássa a gondolatok logikai és metodikai kapcsolatának különbözőségét, tudja kiválogatni és méltányolni azokat a részleteket, melyek jövődő hivatása érdekében kitüntetésre számot tarthatnak.

Közlönyünk, a „Magyar-Tanítóképző” célja a magyar tanítóképzés szolgálata, fejlesztése, előbbrevitele, amely okból természetesen minden olyan kérdés helyét talál benne, mely a tanítóképzéssel valamiképen összefügg. Egyebek között közli azokat a dolgozatokat is, melyek a tanítóképző intézetek egyes tárgyainak tanítási módszeréhez szólnak. Igaz, hogy oly értekezés nem sok van még, mely kizárólag azzal foglalkoznék, hogy miképen kell a tanítóképzőben egyik-másik tárgyat tanítanunk, nem is említve egyes tanítások menetének megállapítását, sőt talán nem nagyítunk, ha azt mondjuk, hogy egész tanügyi irodalmunk is igen szegény metodikai dolgokban. Mivel pedig megállapítottuk, hogy a tanítóképzőknek önálló módszerük van, különös módszerüknek kell lenniök, ki kell mondanunk, hogy ezekre is szükség van. Azonban minthogy a tanítóképzők száma oly kevés, hogy aligha lehetne külön a tanítóképzők céljaira vezérkönyveket, utmutatásokat kiadni, vagy, hogy a tanítóképzők módszeres kérdéseivel általános paedagógiai lap foglalkozhassék, önként értetődik, hogy e szempontból különös kötelesség táru a Magyar Tanítóképző-re. A dolog természetéből következik, hogy e fajta kérdések legkevésbé érdekelnék tanítóképzőn kívül álló egyént, minden egyéb a tanítóképzést illető tárgy inkább. A módszernek vannak olyan különös kérdései, melyek a nem közvetlenül érdekelt



előtt, aprólékoskodásnak, kicsinyeskedésnek látszanak, de azért a maguk aprólékos munkájával a dolog mechanikáját adják, melynek ismerete nélkül a legszebb eszmék is csak eszmék maradnak és elvekké sohasem válnak. Előbbvaló a gondolat s csak azután jön a kivitel, de a valóságban, az élet tekintetéből ez egymásutániság csak időbeli, nem rangbeli.

Hogy a „Magyar Tanítóképző“-nek e kérdésben különös szerepet kívánunk juttatni, annak, a már előadottakon kívül, több oka van.

Egyik az, hogy az egyes tanári karok módszeres értekezleteiken inkább általános kérdésekkel foglalkozhatnak, mivel az egyes tárgyak módszerehez a szaktanáron kívül a többiek tulajdonképp csak általánosságban szólhatnak, lévén a módszer főképp a gyakorlat eredménye, illetőleg az egyes kérdések főképpen a gyakorlat mezején tolnak előtérbe, amint hogy a feleletek kipróbálását is a gyakorlat adja. Ezek szerint beható megbeszélés, alapos megvitatás csupán a különböző képzők ugyanazon szaktanárai között volna lehetséges s ennek közveitője lenne közlönnyünk.

Másik ok, hogy lapunkat tartjuk alkalmasnak és hivatottnak e tárgyú dolgok rendezésére, megfelelő kiadására.

Amit pedig, noha legfontosabb, legutolsónak említek, közlönnyünk volna a kérdés ébren tartója, ez oldalú működésével mintegy felhívna az illetékeseket a munkálkodásra, érdeklődést keltene oly irányban, melyben az nem igen mutatkozik, noha fontossága nyilvánvaló, mert önálló, tudatos s a célnak megfelelő, egységes szellemű módszer nélkül szakiskolának létjogosultsága nincsen.

A „Magyar Tanítóképző“ igen átnézhető beosztású, a kellő csoportosítást a különböző irányok szerint benne megtaláljuk. Azonban a módszeres kérdéseket fontosságuknál és különállóságuknál fogva egész önállóan óhajtának kezelteni. Két minta van előttünk. Az egyiket a „Természettudományi Közöny“ „Pótfüzetei“, a másikat a „Chemiai Lapok“ mellékletei adják. Tehát vagy olyan módon lehetne a módszeres értekezéseket, gyakorlati utmutatásokat kiadni, hogy, midőn, mondjuk néhány ívnyi anyag együtt van, azokat egy külön „Pótfüzet“-ben adná a „M. T.“, vagy pedig egy önálló mellékletet csatolna az egyes számokhoz, melyek befejezésük után külön egybeköthetők. A célja az illetékesek berendezésnek a könnyű használhatóság kívánalma. Természetesen legjobb lenne, ha egy-egy tárgy módszere kidolgozott, befejezett egész-kép volna együtt, ami azonban csak úgy volna lehetséges, ha kidolgozásával valaki minden esetben megbíznának.

Ugy gondolom, hogy a gyakorlati megvalósítás kérdése a választmány útján a közgyűlés elé tartozik s azért felkértem a választmány egy tagját, hogy e gondolatot fölvesse. S hogy ezt e helyen mégis előadtam, arra az esetleges észrevételek előleges kihívása készített.

(Csurgó.)

*Éber Rezső.*





## Néhány szó a tanárok mintatanításáról s gyakorlati kiképzés a csáktornyai áll. tanítóképzőben.

Hogy nálunk, Magyarországon a tanítóképzőkben a gyakorlati kiképzés eddig nem igen felelt meg a tanítóképzők szakiskolai jellegének s hogy a tanítóképzők gyakorlóiskolái és a többi tényezők, mintha nem is egyazon célt szolgálták volna, annyira nem sokat törődtek egymás dolgával, — mindannyian tudjuk. A most fokozatosan életbelépő új tanterv azonban már igyekszik kidomborítani a tanítóképzők szakiskolai jellegét és a gyakorlóiskolát tényleg közelebb is hozza egymáshoz azáltal, hogy a szaktanárokhoz utalja a népiskolai tárgyaknak a módszeres feldolgozását és kimondja, miszerint: „kivánatos, hogy a gyakorlati tanításokon és a megbeszéléseken az illető tárgy szaktanárára is részt vegyen.“

Az új tanterv szerint a tulajdonképeni gyakorlati kiképzés a III. osztályban kezdődik s a tantervnek ide vonatkozó rendelkezései a folyó iskolai évben léptek életbe. Nagyon természetesnek találom tehát, hogy mivel a tanterv minden részére kiterjedő általános *utasítások* még nem készültek el: a magas miniszterium a képző legfontosabb munkáját, a gyakorlati kiképzés mikéntjét mindjárt az első évben igyekezik irányítani egy tisztán a gyakorlati kiképzéssel foglalkozó különös utasításával, a múlt év júliusában és pótlólag novemberben kiadott rendeleteivel. Ezekre a rendeletekre, illetőleg ezeknek a rendelkezéseire annál is inkább szükség volt, mivel a szaktanárok részvételét a gyakorlati tanításokon a tanterv csak *kívánatosnak* mondja, holott ennek nem kívánságnak, hanem *kötelességnek* kell lenni, mert csakis akkor közelíthető meg a tanítóképzőknek az ideális célja: a hivatásszeretettől áthatott, a tudásnak megfelelő magaslatán levő és kellőleg képzett tanítósnak a képzése, ha a képzésben minden tényező legjobb meggyőződésével és tudásával összhangzólag közreműködik.

Igy fogva fel a júliusi és novemberi rendeletek intézkedéseit, mint a tanterv megfelelő részéhez föltétlenül szükséges utasításokat, azokat nemes inteniójuknak megfelelően a tanítóképző tanárok részéről őszinte örömmel és lelkesedéssel kell fogadnunk. Épen ezért nincs is szándékom a rendeletek egyes intézkedéseire külön-külön is hozzászólni és pedig annál kevésbbé, mivel azok a gyakorlati próbán még nem mentek keresztül, így tehát tapasztalaton alapuló érdemleges kritikát még nem is lehetne adni. Mindazonáltal a rendeletek ama részéhez, melyben a *szaktanárok mintatanításai vannak elrendelve*, volna pár szavam.

Ugyanis a júliusi rendelet ide vonatkozó intézkedései nemcsak nálunk, Csáktornyán, hanem tudomásom szerint ugyyszólván valamennyi áll. tanítóképző tanártestületében bizonyos aggodalmakat keltettek, amelyeket Szöllösi István kartársam már igen szépen ki is fejtett e lap hasábjain „*A gyakorló iskolában*“ című cikkében. (Lásd Magyar Tanítóképző, 1905. októberi szám 437—441. oldal.) Ezen aggodalmakat az első intézkedést magyarázó novemberi rendelet sem igen oszlatthatta el teljesen, mert ha a folyó iskolai évre nem is kötelez minden tanárt arra, hogy mintatanításokat tartson, „ *mivel azok, kik ezt maguk kériák, a gyakorlati tanítások alól egyelőre fölmentendők,*“ mindazonáltal elvárja a miniszterium,



hogy az idei évre fölmentett tanárok is minél előbb szolgáljanak mintatanítások bemutatásával növendékeiknek. Szöllősi kartársam cikkében kifejezésre jutott amaz állítást, hogy a szaktanár gyakorlóiskolai tanítása soha sem lehet olyan igazi *mintatanítás*, mint egy jó gyakorlóiskolai tanítónak a mintatanítása, azt hiszem, mindannyian aláírhatjuk. Bár azért azt sem szabad önmagunkról föltételeznünk — pedig ezt is hallottam — „hogy a szaktanárok gyakorlóiskolai tanításai rosszak lesznek, minélfogva a tanár saját tanítványai előtt nevetségessé lehet.“ Ilyen baleset nem érheti a tanárt, ha kellőleg, lelkiismeretesen előkészül gyakorlóiskolai tanítására.

Annak dacára, hogy én is vallom, hogy a tanárok sohasem mutathatnak be növendékeiknek olyan sikerült mintatanításokat, mint a gyakorlóiskolai tanítók, mégis fontosnak és szükségesnek tartom a tanárok gyakorlóiskolai tanításait, nem ugyan *mintatanítás* szempontjából, hanem egyéb okból.

Új tantervünk szerint ugyanis minden tanár szaktárgyának elvégzése után a megfelelő népiskolai tárgyat módszeresen köteles feldolgozni. Nagyon természetes, hogy e feldolgozásnak *igazi népiskolaiasan módszeresnek* kell lennie. Már most kérдем, lehet-e helyesen, a gyakorlatnak megfelelőleg valódi népiskolai módszerrel feldolgozni valamely tárgyat annak, aki a népiskolát csak hiréből ismeri, abban tanítani még csak meg sem kísérelte. Pedig a mostani tanítóképző tanárok nagy részben ilyenek vagyunk. S ha valaki mégis azt állítaná, hogy népiskolai gyakorlat nélkül is lehet népiskolai módszeresen feldolgozni valamely tantárgyat, annak szabadjon a hinduk szentkönyvének a következő és minden körülmények között megdönthetlen mondását citálnom: „*Csak gyermekek és tudatlanok beszélnek az elméleti és gyakorlati tehetségről, mint kettőről; az lát igazán, aki az elméleti és gyakorlati tanokat egynek látja.*“ E nem éppen hízegő citátumért azonnal bocsánatot is kérek, de az igazság első részét is közölnöm kellett, hogy a második résznek, amelyet tulajdonképpen hangsúlyozni akarok, meg legyen az értelme. Bizony kérem, csak az lát igazán, aki az elméleti és gyakorlati tanokat egynek látja; ezt pedig csak az láthatja, aki az elméletet a gyakorlatban alkalmazta is. Ez az állítás talán sehol sem nyilvánvaló annyira, mint a népiskolai tanítás művészeténél. Annak módszerről beszélni, módszeresen feldolgozni, avagy módszeres utasítást adni a népiskolai tanításra, aki az elméletet tudja, de a gyakorlatban még sohasem alkalmazta, legalább is merész dolog. Ilyen tanárnak a helyes módszeres feldolgozás és módszeres utasítás olyan ingoványos talaj, amelyen bármely pillanatban elszüppedhet.

Én tehát főképen abból a szempontból tartom fontosnak a tanárok kötelességszerű gyakorlóiskolai tanításait, hogy ilyképen minden szaktanár az őt érdeklő tárgyak gyakorlati módszereivel közvetlen tapasztalat és szemlélet által megismerkedik. Majd pedig lassan-lassan benne is kifejlődik és a folytonos gyakorlat következtében meg is marad az a bizonyos körültekintés és alkalmazási készség, amelynél fogva azután, ha módszeres feldolgozást eszközöl, vagy módszeres utasításokat ad, az csakugyan módszeres lesz. És mivel a közmondás szerint: „*a gyakorlat*



teszi a mestert," a képzőintézeti szaktanárok gyakorlóiskolai tanításait még akkor is szükségesnek fogom tartani, ha majdan idővel csakis olyan tanárok lesznek a képzőintézeteknél, akiknél az elemiiskolai tanítói gyakorlat is előfeltétele lesz tanítóképezdei tanárságuknak.

\* \* \*

Tanártestületünk a kiadott miniszteri rendeletekben foglaltaknak végrehajtása és a helyi körülményeknek megfelelő kivitele ügyével két testületi értekezleten foglalkozott behatóbban.

Az első értekezlet ebben az ügyben, mivel az intézet kibővítési munkálatai miatt az évet a folyó iskolai évben jóval későbbben kezdhettük meg, szeptember 19-én tartottuk s a következő határozatot hoztuk: „A tanártestület a nagyméltóságú miniszter úr rendeletét lelkesedéssel veszi tudomásul, beható tanácskozás után s igazgató jelentése és véleményezése alapján akként határoz, hogy a tanártestület, mint legnagyobb része az elemi iskolai oktatásban gyakorlatilag eddig még nem vett részt, annak csak elméletével foglalkozott, azért a rendeletben említett heti két órát egyelőre a gyakorlóiskolai tanítások megfigyelésére fordítja.“ Erre való tekintettel a képzőintézet órarendje olyképen állapított meg, hogy a III. és IV. évfolyamok két—két gyakorlati tanítási órája közül minden egyes tanár legalább egy harmadévfolyamu és egy negyedévfolyamu gyakorlati tanítási órán, illetőleg előkészítési és bírálati órán vehessen részt.

Másodszor folyó év január 5-én tartott értekezletünkön folyt beható eszmecsere a gyakorlati kiképzésről, főként pedig a tanárok gyakorlóiskolai tanításairól. Ezen az értekezleten a tanártestület Dékány tanár indítványára és előterjesztésére kimondotta, hogy a novemberi miniszteri rendeletnek is eleget teendő, de meg azért is, hogy a tanárok gyakorlóiskolai tanításaira nézve már a folyó évben is gyűjtsön tapasztalatokat, az iskolai év második felében, tehát februártól kezdődőleg fognak a gyakorlóiskolában tanítani a tanárkar tagjai. Ebben az iskolai félévben egy-egy tanár legfeljebb 3 tanítást mutathat be. Hogy pedig a kezdet nehézségei könnyebben legyőzhetőek legyenek és a módszer gyakorlati kivitelével könnyebben megbirkózhassék a tanár, a folyó iskolai évben a 6 osztályú gyakorlóiskolának csak a két legfelső osztályában tartunk tanítást, hol a legkevesebb népiskolai elemi módszerességre van szükség. A jövő iskolai évben már a III. és IV. osztályokban is tartható mintatanítás, míg a II-ik, de főleg az I-ső osztályokban a tanárok közül csak az fog tanítani, aki horvátul tud, mert a horvát nyelvet nem értő tanár a csakis horvátul értő I. és II. osztályú gyermekeknek az esetleges szükséges magyarázatokat sem tudná megadni. A tanár az általa tanítandó anyagot már egy héttel a tanítása előtt megbeszéli a gyakorlóiskolai tanítóval és tanítását a III-ad vagy IV-ed éves tanítónövendékek jelenlétében saját szaktárgyának valamelyik óráján tartja meg olyképen, hogy félóráig tanít osztott népiskolai osztály előtt, a másik félórán pedig a lefolyt tanítást megbeszéli a növendékekkel.“

„Mivel a folyó iskolai évben a tanárok gyakorlóiskolai tanításai valóban csak próbatanítások lesznek, azért ebben az iskolai évben a



tanítónövendékek gyakorlati tanítási anyagaira nézve a szaktanárok semmiféle módszeres utasítást nem adnak, hanem a tanításra való előkészítést és bírálatot egyelőre még teljesen a gyakorlóiskolai tanító fogja végezni. A tanárok a tanítónövendékek gyakorlati tanításainak, előkészítéseinek és bírálatainak csak hallgatólagos résztvevői lesznek.

Az igazgató, mint a módszertannak a tanára, minden egyes tantárgy módszerének az ismertetése után az illető tárgyból egy-egy mintatanítást mutat be a gyakorlóiskolában a III. éves tanítónövendékek jelenlétében.

A tanárok itt elmondott gyakorlóiskolai tanításain kívül még a következő helyi körülmények és intézkedések vannak a gyakorlati kiképzés szolgálatában. Az új építkezések következtében a folyó iskolai évtől kezdve képzőnk mellett két tantermű gyakorlóiskola van. Az egyik tanteremben csak I. és II-od osztályú gyermekek vannak s ebben a tanteremben hétről-hétre fölváltva egy-egy IV-ed éves tanítónövendék tanít, kit a gyakorlóiskolai tanító előre, egész hétre ellát utasítással és részletes tananyag beosztással. Ezen teremben a tanárok hetenkint egy-egy órát töltenek el a tanítónövendékek tanításainak a meghallgatásával. Ezeknek a tanári hospitálásoknak alaposabb előkészülésre való serkentés, nagyobb lelkiismeretesség és ellenőrzés a célja, aminek meg is van a kellő hatása, mert a növendék soha sem tudja, mely órára és melyik tanár megy be hozzá.

A másik tanteremben teljes 6 osztályú népiskola van s ebben tanít a gyakorlóiskolai tanító, idejárnak a tanítónövendékek tanításokat hallgani, ebben a tanteremben tartatnak meg a rendeletben és tantervben előírt módon előkészített gyakorlati tanítások.

Negyedéves tanítónövendékeink már hosszú évek óta, így tehát a folyó iskolai évben is, hetenkint egy-egy órát töltenek testületileg a helybeli 8 osztályú áll. elemi iskola valamelyik osztályában, ez idő szert a gyakorlóiskolai tanító vezetésével, régebbi időben Margitai igazgató vezetésével. Minden egyes ilyen látogatás után a vezető gyakorlóiskolai tanító, előbbi időben az igazgató, megbeszéli a növendékekkel a látottakat és tapasztaltakat.

Végül felemlítem azt is, hogy a csáktornyai nyolc osztályú áll. elemi iskolában, ha valamely tanítót vagy tanítónőt helyettesíteni kell, a helyettesítést mindig IV. éves tanítónövendék végzi, kiknek ily alkalmakkor vagy az illető osztálytanító, vagy az elemi iskolának az igazgatója részletes utasításokat adnak. Ezek a helyettesítések nemcsak egy-egy órára terjednek ki, hanem egész napokra, sokszor hetekre is. Ha több napra terjed a helyettesítés, akkor mindennap más-más növendék helyettesít.

A csáktornyai tanítóképzőben alkalmazott gyakorlati kiképzés mikéntjét s ezt megelőzőleg a tanárok mintatanításairól alkotott saját fölfogásomat közöltem itt a Magyar Tanítóképző szerkesztőségének fölkérésére s ha ezáltal csak némileg is hozzájárulhattam a gyakorlati kiképzés intenzívebbé tételére napirenden levő kérdésének az előre viteléhez, úgy munkám nem vész kárba.

(Csáktornyán.)

*Dékány Mihály.*



## A gyakorlati képzés a znióváraljai állami tanítóképző-intézetben.

Érthető érdeklődéssel vettük kezünkbe mi is a gyakorlati kiképzés tárgyában kiadott miniszteri rendeletet, mellyel intézetünkben egy sokat vajdúó és gyakori vitákra alkalmat szolgálaltató kérdést láttunk röviden és gyökeresen megoldva. Hogy örömmel s egy szebb jövőről biztosító reménnyel fogadtuk, az önként érthető dolog, mert hiszen nálunk is, a legtöbb intézethez hasonlóan, a szaktanárok s a gyakorló-iskola között alig volt összeköttetés, alig volt kapcsolat. Mindenik tanár a saját tantárgyának élt, a számtani, földrajzi, vagy történelmi tudás szempontjából mérlegelte és értékelte is a növendékeket, alig-alig törődve valamicskét is azzal, hogy az illető milyen tanító. A gyakorlati kiképzés ügyét — bár nagy buzgalommal — csak az igazgató és a gyakorló-iskola tanítója szolgáltatták.

A rendelet megjelenése után azonban teljes lelkesültséggel láttunk a „közös“ munkához s tanári testületünk minden tagja legjobb tudásával s erejével igyekszik részt venni a gyakorlati kiképzésben, amelynek vázlatos képe a következő:

1. Intézetünk első és másodéves növendékei hetenkint egy órát hallgatnak a gyak.-iskolában s megfigyeléseikről rendes naplót vezetnek.
2. A harmadévesek — a kötelező gyakorlati tanításokon kívül, — névsor szerint következőve — egyenkint egy-egy teljes napot töltenek a gyakorló-iskolában.
3. A negyedévesek — a kötelező gyakorlati tanításokon kívül — névsor szerint következőve — egyenkint három teljes napon át foglalkoznak a gyakorló-iskolában.

E három pontban foglaltak intézetünkben már 18 év óta gyakorlatban vannak, bár ezekre nézve sem a tanterv, sem pedig a miniszteri rendelet nem intézkedik. De felette fontosnak s követésre méltónak tartjuk azokat, mert a gyakorlati kiképzés legbiztosabb s legcélravezetőbb útja nem lehet más, mintha a növendékek azalatt a négy év alatt, míg a tanítóképzőt végzik, mennél többször megfordulnak a gyakorló-iskolában, mennél több időt töltenek el ott, mennél otthonosabbakká lesznek jövődó életük színterén: az iskolában. Ezért küldjük mi be már az első s másodéveseket is a gyakorlóba, hogy az iskola levegőjét jó korán megszokják, a gyermekekkel megismerkedjenek s magát a tanítást mindinkább tökéletesedő szemmel figyeljék és szemléljék. A harmadévesek már egy napi hallgatásra és megfigyelésre köteleztetnek. Ez intézkedésre azon tapasztalat vezetett bennünket, hogy egy-egy órai tanítás megfigyelése fogyatékos s így tökéletlen képet nyújt az iskola életéről, működéséről. Olyan valami, mintha az orvostanhallgatóknak csak egy-egy testrészt adnának oda boncolás céljából, de egész, összefüggő testet sohasem boncoltatnának velök. Egy-egy órai tanítás kiragadott kép az egészből, — mindenesetre jó, — de leendő tanító kiképzésére sem nem elegendő, sem nem alapos. De kevésnek tartjuk még az egy napi tanítás egyfolytában való megfigyelését is! Ezért negyedéveseink felváltva, névsor szerint, már teljes három napot töltenek a gyakorlóiskolában, hogy így a napok munkája közti



kapcsolatot is lássák, mert egy fél héten keresztül már a tantárgyak is megismétlődnek. E rendszer ellen, tagadhatatlanul s nem minden alap nélkül, felhozható, hogy ez által növendékeink a rendes tanulástól elvonatnak, egy, illetőleg három napig elmulasztván az előadásokat. Igaz! De viszont be kell látnunk azt is, hogy e mulasztás a harmadéveseknél havonta csak egy napot, a negyedéveseknél két és fél hónap alatt csak három napot tesz ki s a mulasztottak csekélysege egyáltalában nem áll arányban azzal a mérhetetlen haszonnal, mely e huzamosabb megfigyelésből reájuk háramlik.

4. A legújabb rendelkezés szerint a harmad- és negyedévesek két csoportba osztottak s így a harmadévesek heti négy, a negyedévesek heti nyolc félórát tanítanak.

5. Minden tanítás előkészítésében, meghallgatásában és megbírálásában az igazgató, a gyakorló-iskolai tanító, a szaktanár s a lehetőséghez képest valamennyien résztveszünk. A növendék gyakorlati tanításának tervezetét bemutatja úgy a gyakorló-iskolai tanítónak, mint a szaktanárnak s ezek együttesen javítják ki s adják meg utasításukat a tanításra vonatkozólag. A tanítások 8–9-ig tartatnak, bírálat pedig hetenkint kétszer van.

6. A szaktanárok tárgyaikból — időnkint — mintatanításokat tartanak. A kézi ipart s az éneket nem is a gyakorló-iskolai tanító, hanem teljesen a szaktanárok tanítják.

7. Amennyire a körülmények megengedik, a helybeli és a szomszédos községek iskoláit is meglátogatjuk növendékeinkkel (Znióváralján.)

*Párvy Endre.*

## A képző-intézeti gyakorló iskolai tanítók szünidei tanfolyamáról.

— Második közlemény. —

*Magyar nyelv tanítása a nem magyar nyelvű iskolákban.*

Előadó: *Láng Mihály* tanítóképző-intézeti igazgató.

A Miniszterium a tanfolyamra való hivatalos felhívásban első helyre tette a nem magyar tannyelvű iskolában az eredményes tanítás céljából a magyar nyelv tanításmódjának gyakorlati megismertetését.

Mi, az ország minden vidékéről egybesereglett gyakorló-iskolai tanítók, amennyiben e téren a sokféle módnak nagyon is különböző eredményeit láttuk eddigelé, a bemutatandó praktikus módszernek, mint ezen égető kérdés egyik megoldási eszközének, nagy érdeklődéssel és várakozással néztünk elébe. Tanítóképzésünk hivatott vezére eme szerepre a magyarosításnak egyik legbuzgóbb munkását, *Láng Mihály* szakfelügyelő s pápai tanítóképző igazgatót küldte ki.

A magas kormány a nagy jelentőségű feladatnak megoldásához gondoskodott a szükséges körülményekről is; és evégből Budakalász német községből 24 német anyanyelvű gyermeket hozatott fel a budai képzőbe. A tanulók között volt ovodát végzett 5, I. oszt. végzett 5, II. osztályt



végzett 5, III. oszt. végzett 3, IV. oszt. végzett 2, V. oszt. végzett 2 fiu, összesen 22.

A gyermekek a mult iskolai évben a budakalászi áll. ovodába és áll. elemi népiskolába jártak. A magyar beszédből az ovodások és az I. osztályosok részben semmit, részben igen keveset tudtak, a II. osztálytól felfelé fokozatosan többet, többet tudtak, de a magyar nyelvet teljesen egy sem bírta.

Előadónk, mielőtt e német ajku gyermekeknél a magyar beszédre való gyakorlati nevelés-oktatást megkezdte volna, arra használta fel az első alkalmat, hogy az ez irányu eljárásának alapját, elvi felfogását előtünk kifejtse.

Akik ismerjük Láng igazgatónak lelkületét, ismerjük egyénileg és hivatása körében, tudjuk, hogy ő a nevelés és tanítás sikereit általában a szeretetre alapítja. Természetes volt tehát, amikor a tanítót, aki a magyarosításban eredményt akar elérni, az igaz, meleg atyai szeretetre utalja. A lelkes előadó szerint a szeretet egyrésztől erőt ad nagy nehéz munkánkhoz, másrészt általa nem csupán a magyar beszédre, hanem a magyar érzésre is neveljük az idegen ajku honfitársunkat. A mindennapi élet bizonyítja, hogy csak ahoz ragaszkodunk, azt utánozzuk, azt követjük, akit valóban megszeretünk. Teljesen igaz, hogy csupán a nyelv tudása még nem teszi magyarrá az embert, hanem az érzése. Ugyancsak a fentebbre való hivatkozással másik elvi követelménynek tartja előadó, hogy a tanító nemzetiségi iskolában működén, kell, hogy a község nyelvét annyira bírja, hogy a néppel érintkezni tudván, azt észjárása, szokásai, életmódjára nézve annyira kiismerje, hogy lelkéhez közelebb tudjon férni. A gyermekekkel azonban úgy az iskolában, mint bárhol kezdettől kizárólag magyar nyelven beszéljen. Arra kell törekednünk, hogy a gyermek szeretetünk viszonzásaké, kedves kötelességből csak magyar nyelven szóljon hozzánk.

Az anyanyelv igénybevétele a tanításban nehezítené munkánkat, mert így a dologkép után nem következnék közvetlenül a magyar szókép, hanem az anyanyelvi szókép. A beszédtanításnál a magyar szó és mondat nem fűződnek a dologhoz, hanem az anyanyelvi formákhoz. Új nyelvtanításnál általában a formát közvetlenül a dologhoz kell fűzni. Arra is törekednünk kell, hogy a beszédformán kívül a magyar nemzeti életet érzékelje a nem magyar ajku gyermek, a magyar nyelv dallamosságára szoktassunk az első lépéstől kezdve.

Tanítói munkánkat állapítsuk a gyermek utánzó s cselekvő munkásságára.

Ezek után az előadó áttért a nevelés és tanítási feltételek s eljárásnak részletesebb méltatására. Ilyenek: A nép és a tanító kölcsönös szeretete, tisztelete. A nép nyelvének megtanulása. A nép nyelvének a magyar nyelvvel való összehasonlító tanulmánya. Alkalmas vezető könyvek tanulmányozása. A nyelvi eltérések alapos felkutatása, megismerése. A testvérnép nyelvében azonos szó hangok, valamint az eltérők csoportosítása. Az illető idegen nyelvben egészen hiányzó magyar szó hangok figyelembe vétele. Nagyon lényeges a szoktatásra nézve az ismeretlen új hangok



keletkeztetésének a módja. Gondolnunk kell az új szóhangok kiejtésbeli törvényeire is.

A beszédre való szoktatásban nem a szóhangnak elszigetelt előhangoztatása és utánoztatása legyen az uralkodó, hanem a gyermek játékösztönének kielégítése. A szóhangok ritmikus hangoztatása mintegy játéka legyen egy cselekményből álló játéknak. A beiratkozástól kezdve a gyülekezés, szabad játék idején dallal, mondókával, verssel, mesével, munkával és minden népiskolai tárggyal a fentebbiek figyelemben tartásával, hogy miként vezesse a tanító a magyar beszédre való szoktatást, erre nézve előadó utal már régebben kiadott könyvére s a hallgatók figyelmébe ajánlja az ez irányban bemutatandó gyakorlati tanításait.

Előadónk minden tekintetben maga járt elől jó példával. Három héten át nap-nap után, következetes kitartással már 7 óra előtt tanítványai között volt; 7—8-ig minden reggel megvizsgálta őket tisztaság, rend tekintetében; velök beszélgetett, imádkozott, játszott, verselt, énekelt, mondókázott, elvitte őket többször kirándulásra a határba, a Dunapartra. Gondoskodott játékeszközöikről.

A magyar beszédre való tanítások folyamán előadó-igazgató megtanította a gyermekeket: „Szeress engem jó Istenem“ és „En Istenem, jó Istenem“ című gyermekimákra.

*Játékok, versek, mondókákból megtanulták:* Hull a borsó. Gazdasszony és libuskák. A gazda és kecske. Levendula, szegfű. Én kis kertet kerítek. Szedem szép rózsámat. Mikor masirozunk kapitány uram. — címűeket és a sokféle labdajátékot.

Az egyes tantárgyak köréből a német ajkú gyermekekkel utmutató gyakorlati tanításokat tartott és pedig: *a beszéd-értelem gyakorlatból:* a zöldséges kert nyáron a II. osztályban.

*Az írva-olvasásból* a hang tudatossá tétele az I. osztályban.

*A nyelvtanból* a közös név ismertetése a III. osztályban.

*A földrajzból* a sík, halom, domb, hegy, völgy, forrás, patak ismertetése a III. osztályban.

Mindezen tanításokhoz is a német ajkú gyermekeket vette igénybe, tehát ezek egyuttal a magyar beszédre való tanítás tárgyai voltak. A magyar beszédre való tanítások közül a „Szedem szép rózsámat“ versnek tanításánál érdekesen mutatta be módszerét. E tanításon nemcsak a gyakorló-iskolai tanítók, hanem az elemi iskolai tanítók két másik tanfolyamának hallgatói is jelen voltak.

A tanítás methodusa a következőkben foglalható össze: A tanító kézbe veszi, kézbe adja a dolog képet (a rózsát), megnevezi, utána mondatja a szóképet egyesekkel és karban; a tanító cselekszik, a gyermek ugyanazt teszi; a tanító megnevezi a cselekvést előbb egy szóval, később kifejezi mondatban, a gyermek a cselekvést, a szót, a mondatot utánozza „Szedem szép rózsámat.“

A következő cselekvést, gondolatot, mondatot fűzi az előbbihez, így ismerteti meg részekben az egészet s összefoglalja. A beszédben a kiejtést folyton gondosan javítja. Végül hallás után a versek dallamára tanítja meg a gyermekeket.



Következett aztán a földrajz tanításnak módja s menete. Előtte való napon természetes szemléletre vezette ki a gyermekeket a budai határba. Kiindulás az épületből. Hová megyünk, mit csinálunk. Tájékozás égtáji szempontból. Az útirány. Az út jobb és baloldalán levő területek, az emelkedés, a lejtő az úton. A sík terület, a halom, domb, hegy, völgy, forrás, patak fölkeresése, szemlélet megnevezés, utánmondás, összehasonlítás, egybefoglalása a határképnek. Ezt követte másnap az otthon való tanítás folytatása. Kérdésekben visszaidézése a látottaknak, égtáji tájékozás az udvaron, a tanító s a gyermekek közös munkálkodása s beszéde mellett a részleteknek helyes egymásutánban való kialakítása a homokból. Összefoglaló visszakérdezés a homokmunka után.

Mint látható, általában minden tanításánál törekedett az elméletben jelzett elveket és módszeres menetet a gyakorlatban valóra váltani. Szívósan ragaszkodott a dologkép, a szókép, a cselekvés, a gondolat, mondat, az előmondás, utánzás sorrendjének megtartásához.

Allandóan ügyelt a gyermekeknek helyes magyaros kiejtésére s a helyes hangsúlyozásra.

Előadó igazgató, azon tárgyakból, melyekből maga is tartott tanítást, gondoskodott a további gyakorlati tanításokról. Nevezetesen: A beszéd s értelemgyakorlatok, az írva-olvasás, a nyelvtanítás, a földrajz és a magyar beszédre való tanításokról. Tanításaikban az egyes tárgyakból egyesek az előadóhoz hasonlóan a német ajku gyermekekkel végezték a tanítást, mások ellenben a gyakorló-iskolai magyar anyanyelvű tanulókat vették igénybe.

Az egyes tárgyakból a következők tanítottak:

*A beszéd s értelemgyakorlatból:*

*Svarba József:* Az írás, íróeszköz, palatábla, palavessző ismert. az I. osztályban.

*Botos Imre:* A búza ismert. I—II. osztb.

*Urhegyi Alajos:* A tyúk szaporodása, I. osztb.

*Belle László:* Az aratás, a II. osztb.

*Az írva-olvasásból:*

*Bakajszó György:* r hang és betű (fonomimika).

*Remenyik Kálmán:* i, r hang és betű (fonomimika).

*Hajtmann Pál:* a, á hang és betű (fonomimika).

*Grau Géza:* v hang és betű (fonomimika).

*Demjén Ilona:* f hang és betű (fonomimika).

*Szőke Sándor:* v hang és betű írva-olvasás.

*Pócza József:* a, á hang és betű írva-olvasás.

*Botos Imre:* s betű és hang írva-olvasás.

*Nyelv ismeretből:*

*Wladimir János:* a és az névelő ismertetés. II. osztb.

*Cöndör Sándor:* a mondat ismert. II. osztály.

*Ligárt Mihály:* a hosszú és rövid magánhangzó ismertetése a II. osztályban.

*Balogh Kálmán:* a helyhatározó mondattag ismert. a II. osztb.

*Grau Géza:* egy birtokos egy birtok viszonya ismert. a III. osztb.

*A földrajzból:*



- Wladimir János:* A tanterem ismertetése. III. osztb.  
*Somló Bertalan:* A forrás ismertetése. III. osztb.  
*Pópa Kandid:* A Duna és mellékfolyói. IV. osztb.  
*Úrhegyi Alajos:* A földrengés és okai. V. osztályb.  
*Belle László:* A nagy magyar alföld. IV. osztb.  
*Hajtmann Pál:* A délkeleti felföld. IV. osztb.  
*A magyar beszédre való tanítás:*  
*Remenyik Lajos:* A hang és betű. I. osztb.  
*Bakajsa György:* A cseresznyefa ismertetése. II. osztb.  
*Pópa Kandid:* A tábla ismert. I. osztb.  
*Cöndör Sándor:* A számolás, a számológép. I. osztb.  
*Grau Géza:* Olvasmány kezelés. III. osztb.  
*Kristofcsák Lajos:* A só ismertetése. III. osztb.  
*Remenyik Lajos:* Számolás befoglalás. II. osztb.

Az előadó módszeres értekezleteket tartott továbbá a különböző tantárgyak tanítására vonatkozólag, hogy a módszerbeli tapasztalatok leszűrve, erre nézve egységes megállapodásra jussanak a hallgatók.

Elő helyen a legszélesebb mederben folyt a vita az írás s olvasás tanításmódjáról, természetesen rendszerint az ezt megelőző hangoztatási és írási előgyakorlatokon kezdve.

Előadó igazgató külön-külön ismertette az eddigi hangoztatási és kezügyesítő írási előgyakorlatoknak módjait, úgy a Göncy, Grazer, Kis A., mint a Cukrász, Gööz és Munkácsi-féle eljárások természetszerű előnyeit és hátrányait. Mennyiben alkalmazza a hangoztatásnál az egyik több lélektani alapon a synthetikai, mint a másik az analitikai menetet.

Az írás előgyakorlatainál mennyiben fejlesztőbb és munkálkodatöbb a puszta pont s vonalak iratásánál a rajzolás kapcsolata, vagy pusztán a rajzolás útján való kezügyesítés. A vonalak előbb ismertetendők-e meg, melyekből a dologkép előáll, vagy a kép egésze vezessen rá a részeket alkotó vonalakra, irányokra. Avagy a kész tárgyak szemlélete alapján vezetett különálló rajzolást alkalmazzuk-e?

Végül példákkal illusztrálva kifejti és ismerteti Ligárt Mihály azon módot, amidőn a dologkép, hang és betűforma hármasság kapcsolatával fizikai, fiziologiai és pszichikai alapon volna módunkban az írás s olvasást előkészíteni.

Többek hozzászólása után az értekező a hangoztatási előgyakorlatokra nézve lélektanilag indokoltnak találta és követendőnek határozta az induktív módszer s a synthetikai menet alkalmazását.

A kezügyesítő előgyakorlatokra nézve az értekező a következő megállapodásra jutott:

1. Minden egyes rajz teste legyen 1—1 gyermekies jelenetnek, cselekménynek, vagy játéknak.

2. A gyermeket nem kész tárgyak részeinek szemléltetésével, hanem a tárgyakkal különböző munkaanyagból való előállításában közben vezetjük rá az irányoknak más és más helyzetű felfogására.

3. A rajzolás első pillanatától nem vonalakat, hanem testeket rajzoltatunk.



4. A rajzolási előgyakorlatokat mindaddig hangoztatási előgyakorlatok mellett kell kezelnünk, mint önálló egységet, amíg nem sikerül a hangoztatási és írási előgyakorlatoknak egységesítő rendszerét megállapítani.

5. A füzetbe vagy a táblára való rajzolásra fokozatosan térünk át. Semmit sem rajzoltatunk le, amit a gyermekek előbb ne utánoztak volna a levegőben, le nem rajzoltak a homokban, ki ne raktak volna kavicsból vagy pálcikákból, vagy ki nem formáltak agyagból.

\*

A betűismertetésre vonatkozó értekezleten előadó igazgató vitát kelt a Göncy—Graser-féle írva-olvasási, a Cukrász-féle fonomimikai és a Gőz-féle hangutánzó módszerekre nézve. Feltüntetvén a betűismertetésnél a háromféle mód szerint az eljárási fokozatokat, ezeket egymással szembe állítván, óhajtandónak tartja, hogy a követendő eljárásra nézve megállapodásra jusson az értekezlet.

A hozzászólások után, minthogy többek szerint az írva-olvasási módszert is lehet nem csupán az analízis, hanem a synthesisre is építeni, s minthogy a felhozott gyorsan haladó módszerek még tökéletesítésre, javításra szorulnak s a túlhajtott gyors menetben való tanítás szükségét éppen a 6 éves gyermeknél lélektanilag az értekezlet nem látja indokoltnak, ebben a kérdésben nem foglal állást egy külön módszer mellett sem; azonban kívánatosnak jelzi ezeknek tökéletesítését.

A nyelvtanítás módszeréről vezetett értekezletből kifolyólag a sokoldalú megbeszélés után a következőkben állapodott meg az értekezlet:

A népiskolában mindenkéül nagy gond fordítandó a helyes élőbeszédre, amiben a gyermeknek útmutatója, vezetője a tanító legyen a saját helyes, kifogástalan élőbeszédjével.

Az iskolában a művelt köznyelvre és helyes magyaros nyelvérzékre szoktassuk a gyermeket, versek, dalok, mondókák eszközével is az első osztálytól kezdve.

A tanító kötelességszerűleg tanulmányozza és ismerje meg tanítványainak otthonról hozott beszédhibáit. Ha a gyermek némely szóhangot nem tud még tisztán helyesen kiejteni, annak oka vagy fizikai vagy fiziológiai vagy pszichikai tevékenységben rejlik. Nem szabad a tájnyelvi szinezetet összetéveszteni a hibás beszéddel.

Puhatoljuk ki a gyermek beszédében a rendellenesség okát. Amennyiben a beszédhiba oka családi öröklés, szervi fogyatékoság, vagy a központi idegrendszerben van, aszerint gondoskodjunk annak megfelelő gyógyításáról.

\*

A nyelvtények megismertetésére nézve a nyelvtani elmélet mellőzendő, hanem a gyakorlati cél elérése végett szoktassunk a helyes élőbeszédre s a szavak, mondatok helyes írására. A nyelvtények tudatra emelésénél az érdeklődést maga a cselekvő élet ébreszti fel és tartja fenn, tehát itt kell keresnünk a nyelvtények megértetéséhez az anyagot és a példát, nem a példamondatokban, melyek a gyermek érdeklődésétől a legtöbbször távol állanak. Ezek csak a begyakorlás eszközei lehetnek.



Az olvasókönyvek még ma is nagy részben nem alkalmasak a nyelvtanulás fokozatos közvetítésére. Ezekben a gyermek már szakadatlan sorával találkozik a nehéz s még ismeretlen összetett mondatoknak. Ez ijeszti el gyakran a gyermeket az olvasástól, ez zavarja meg őt a fogalmazásban. Tudvalevő, hogy a gyermek korának megfelelőleg rövid mondatokban fejezi ki gondolatait. Maradjunk a természetesség útján. Szoktassuk a kis gyermeket ily alakban az önálló helyes beszédhez, egyuttal írásbeli fogalmazáshoz.

Majd a gyakorló-iskolai tanítók lelkes előadójukat felkérték, hogy a tanítóképzők új tantervének a gyakorlati kiképzésre vonatkozó részéből tartson egy együttes közértekezletet, melyen megbeszéljék, hogy az új tantervből kitetsző nehéz helyzet miként győzhető le bizonyos egységes, sikeres eljárással.

Az előadó igazgató készséggel engedett a kérésnek s amidőn a maga részéről is örömet fejezi ki afölött, hogy az intéző körök a tanítóképzés súlypontját jövőben a gyakorló-iskolába kívánják áthelyezni, másrésztől sajnálatát nyilvánítja afölött, hogy a tanítóképzők új tanterve éppen a gyakorlati képzésre nézve, a múlthoz képest visszaesést jelent.

Hogy ezen tényt megvilágítsa, ismerteti a gyakorlati képzésnek Baján, Léván, Pápán és több képzőintézetnél újabban alkalmazott módját, melyek szerint a gyakorlati képzés már az I. évfolyamon kezdődik, a többi évfolyamon anyag és időben fokozatosan emelkedik. A gyakorlati képzésnek ezen tervezetét bár az értesítőekben már közölték, e helyen a szeleesebb körben való összehasonlítást szolgálva, szintén közöljük.

*A gyakorlati kiképzés tervezete.* I. osztály. 1. Az I. évesek gyakorlati kiképzésének előkészítése céljából „Megfigyelés“-re heti egy órát kell az órarendbe felvennünk.

2. Az első évesek ötös csoportokban a gyakorló iskolai tanító, a paedológia tanítója és szaktanar útmutatása szerint gyakorlati gyermektanulmányozást végeznek. Tapasztalataikról havonként egy paed. dolgozatot szerkesztenek. Ezt átvizsgálja a gy. isk. tanító és a paedológia tanára.

3. A gyakorlati gyermektanulmányozás tervezete megállapítandó. (Lásd: Láng Mihálynak „A népnevelői hivatásra való szakoktatás módja“ c. művét, a lévai és pápai tanítóképzők értesítőit.) Testi élet.

II. osztály. 1. A II. osztály ötös csoportokban a gyülekezés idején a gy. isk. tanító, a paed. és szaktanár példaadása mellett megfigyeli a gyermek lelki életét. Erre a lélektani órákon a paed. tanára előkészíti őket s a hét végén számon kéri s tudatossá teszi a szerzett tapasztalatokat.

2. A II. éves növendékek tapasztalataikról havonként egy írásbeli dolgozatot készítenek, ezt átvizsgálja a gy. isk. tanítója és a paed. tanára.

3. A II. éves növendékek egész napon át kettős csoportokban hospitálnak a gyakorló-iskolában, hogy a gy. isk. tanító munkájának utánzásával gyűjtsék a népnevelői hivatás első, kezdetleges anyagát. A hospitáló növendékeket felhasználja a csendesen foglalkozó évfolyamok



vezetésére. Ezek 1—1 félórán át 1—1 évfolyamnak mesélnek, velük olvasnak, kézi munkát végeznek, dalt, verset ismételnék, játékokat ismertetnek.

III., IV. osztály. 1. A tanítóképző órarendje a gyak. isk. órarendjéhez alkalmazkodjék. Mikor a gyakorló-iskolában gyakorlati tanítás van, akkor a szaktanároknak ne legyenek tanításaik a képzőben. Így lehetővé válik a szaktanároknak a gyakorlati kiképzés alapos megismerésre s a benne való közvetlen részvétele. Míg a szaktanár a gyakorlati gyermektanulmányozás, a gyakorlati tanítás, a tanításra való előkészítés és a tanításuk megvitatása alapján a kellő elméleti és gyakorlati készséget meg nem szerzi, a részletes módszertan sikeres tanítását meg nem kezdheti.

2. A III. osztály gyakorlati kiképzésére heti 3 órát fordítunk. Ezekből egy az előkészítésre, egy a gyakorlati tanításra és egy a tanítás megvitatására fordítandó. Az előkészítésen részt vesz a gy.-isk. tanító, a paed. tanára s az érdekelt szaktanárok. Az előkészítésen jelen van az egész osztály. Így minden növendék tudomást szerez a tanítás anyagáról, feldolgozásának céljáról és módjáról.

3. A gyakorlati tanítás egyszerre két helyen folyik. A gyakorló-iskolát megosztják, az egyik csoportot a paedagógia tanára, a másikat a gy.-isk. tanítója vezeti. A növendékeket is két csoportra osztjuk. A tanításokon jelen vannak az érdekelt szaktanárok is.

4. A gyakorlati tanítást követi a tanulságok megvitatása. Hogy ebben is alapos munkát végezhessünk, két csoportban történik a tanítás megvitatása. A vitáról jegyzőkönyvet veszünk fel.

5. A III. és IV. éves növendékek mindig a gyak. gyermektanulmányozás alapján készülnek elő tanításaikra.

6. Foglalkozási tervezetet csak a tényleg fellépő növendékek szerkesztenek.

7. A gyak.-isk. tanító minden héten az előkészítő órákat megelőzően 24 órával (1 nappal) a tanári szobában kifüggeszti a következő héten megtartandó gyakorlati tanítások anyagát.

8. A III. évesek csak félórás tanításokat tartanak. A IV. évesek félórás tanításokkal kezdik az évet, ezt követik az egy órás, félórás, félnapos és egész napos tanítások.

9. A IV. osztály 6 órájából egyet előkészítésre, 4-et gyakorlati tanításra és 1-et bírálatra fordítanak.

10. Minden IV. éves növendék leírja magának a gy.-isk. részletes tanítás menetét és órarendjét. Helyes lenne ezeket sokszorosítva kiakasztani.

11. A szaktanárok a következő iskolaév kezdetétől fogva hetenként legalább két félórán gyak. gyermektanulmányozást végeznek és ugyancsak heti két félórán szaktárgyaik szerint hospitálnak a gyakorló-iskolában.

A fentiek után az értekezlet az új helyzetet tárgyalván, az első nagyobb bajt abban látja, hogy az új terv szerint a növendék a gyakorló-iskolába csak III-ad éves korában jut. Ott is egy havi megfigyelés után már az év harmadik hónapjában gyakorlati próbatanításra bocsátják a tapasztalatlan ifjút. Méltán félhető így a gyakorló-iskola mintaiskolai színvonalára.



Másrészt a próbatanítások tervezetének esetről-esetre valamennyi növendékkel írásban való kidolgoztatása mellett a gyakorló-iskolai tanító a heti 30 órája mellett mikor fogja a 30—35 növendéknek nagyszámú tervezetét szakszerűleg megbirálni.

A IV-ed éveseknek több százra menő tervezete még nagyobb képtelenség elé állítja a gyakorló-iskola tanítóját; pedig a gyakorló-iskolai tanítónak minden tanítást előzőleg látnia kell tervezetébe, mert a gyakorló-iskoláért mindenek fölött ő a felelős. A szülők bizalma, melynél fogva gyermekeiket a városi osztott iskola helyett az osztatlan gyakorló-iskolába küldik, kétségtelenül az ott működő tanítónak szól, aki ezzel szemben felelős is a szülőknek, de az intézetnek is. A legbuzgóbb tanítónak iskoláját, munkája eredményét is tönkre teheti a túlságos kísérletezés. Az értekezlet lehetetlenségnek tartja, hogy a tanító az adott körülmények közt ezt a terhet elbírja. A gyakorló-iskola fejlesztése, másként való szervezése nélkül beállhat a tanító lelki fásultsága s lelkiismeretességének hanyatlása. A gyakorló-iskola csak addig lehet a tanítóképzésnek hatásos eszköze, míg a *minta-iskola* névre érdemes. A nagyobb arányú gyakorlati képzés céljából, hova előbb meg kell a gyakorló-iskolát osztani.

A tanító növendékek elégtelen előkészítése is leronthatja a gyakorló-iskolát.

Módot kell tehát keresni a jelzett veszedelem elhárítására.

A másik kérdés, mely szerint a jövőben a módszertant a szaktanárok fogják tanítani s jelentős részt fognak venni az előkészítésben, sőt minta-tanításokat is fognak tartani, szinte életkérdése lehet a gyakorló-iskolának. Ezen eljárás szerint a növendék a két útmutatótól sokszor különböző felfogású irányú utasítást kaphat, ami a növendéknek kezdő voltánál fogva még határozatlan, bizonytalan módszeres eljárását a tanításban még inkább megingatja. A tanítás eredménye így kétségesebb lehet, mintha egy vezetőnek utasításához kellene alkalmazkodnia. A felelősség mégis a gyakorló-iskolai tanítóra hárul s a nagy elfoglaltsága mellett nem lesz módjában az ejtett hibákat jóvátenni. A gyakorló-iskolai tanítók az előadó igazgatóval egyetemben a fentebb megvilágított jövőbeli helyzetre nézve teljesen egy nézeten vannak s ugyanazon aggodalommal néznek az új tanterv következményei elé. Tisztán az egyszerűségéből a nagyobb bajok elhárítása céljától vezérelve az eddig külön is tartott értekezleten való megállapodás szerint ez érdekében a gyakorló-iskolai tanítók a magas kormányhoz az orsz. tanítóképző tanárok egyesülete révén emlékiratot fognak felterjeszteni.

Ezen felirat megszerkesztésével Hajtmann Pál kartársat bízták meg.

*Svarba Fózsef.*



# ELMÉLET.

## Herder I. G. iskolai beszédei.

Herder I. G. azon nemes alakok közé tartozik, kiknek Németország a XVIII. században, szerencséjére, bővében volt. E század második fele Németország szellemi, irodalmi életének legragyogóbb korszaka. A német irodalom klasszikusai ekkor éltek és dolgoztak, köztük Herder, kinek igen előkelő helyet juttattak az irodalomtörténeti írók a német irodalom történetében.

Nem volt universalis alkotó tehetség mint a renaissance nagy alakjai, de finom lelkületű, nagy műveltségű ember, akinek lelkéből a tudományoknak, ha nem is minden, de igen sok ágára jutott egy kis fény, egy-egy sugár. Pedagógiai téren is gyakorlati és irodalmi munkásságot fejtett ki s ezen alkalommal éppen ezen szempontból kívánunk Herderrel foglalkozni és főleg iskolai beszédeit óhajtjuk néhány sorban méltatni. Ped. irodalmi munkássága ezekben a beszédekben csúcsonyul ki és helyesen mondja Heiland, hogy e beszédek maradandó helyet biztosítanak neki a nevelés történetében. És valóban minden neveléstörténetben, mely teljességre számot tart, szó esik Herderről, sőt Baumgarten a Rein-féle pedagógiai encyclopédiában meg éppen 74 oldalt szentel Herder ped. szempontból való méltatásának. E rengeteg cikk, melyben a lapok számánál éppen csak az idézetek száma nagyobb, igazi német alaposággal van megírva. Ahelyett, hogy határozott világos képet, rövid összefoglaló áttekintést nyújtana Herder munkásságáról, folyton idéz s itt-ott polemizál a nálánál más véleményen levőkkel, ami bizonyára nem nagyon helyénvaló egy encyclopédiába szánt cikkben. De talán nem is illő, hogy fejtegetéseinket mindjárt legelől kritikával kezdjük, helyesebb lesz, ha magára a dologra térünk rá.

Herder szegény sorból nagy erőfeszítéssel az elsők közé küzdött fel magát. 1744 ben született Mohrungeben, Poroszországban. Atyja itt leányiskolai tanító és egyuttal templomszolga volt. Iskoláit szülővárosában kezdte. Szerencsére, a szegény, de szorgalmas és eszes ifjúnak akadtak nemes pártfogói, akik tanulmányai folytatását lehetővé tették. Nemsokára a köningsbergi egyetemen találjuk, ahol teológiai tanulmányoknak él. Kantot is hallgatja. Ez időtájt jelenik meg Rousseau Emilje. Kantot, a köningsbergi remeté is kihozza rendes kerékvágásából ez a könyv. Még rendes napi sétáját is elmulasztotta miatta. Természetes, hogy Kant felhívja Herder figyelmét az Emilre. Herderre e könyv nagy hatással volt. Szorgalmasan tanulmányozta, még kivonatot is készített belőle. Tanulmányait még be sem fejezve, 1763-ban a köningsbergi gimnáziumban tanári állást kapott. A következő évben meg, alig husz éves korában, Rigába hívták meg lelkésznek és az ottani dómiskola tanárának. Ez állás inkább iskolai, mint predikatori állás volt. Főfeladata a tanítás volt. Négy évig működött itt Herder előjárói teljes megelegedésére és tanítványai szeretetétől környezve. Az itt eltöltött idő pedagógiai szempontból nagy fontos-



ságú. Alkalma volt mélyen bepillantani az iskola életébe; itt tüntek fel előtte az akkori iskolaszervezet hibái. Valóságos minta-pedagógussá képezte magát; mindenoldalú methodikai tájékozottságot szerzett, amelynek később Weinarban nagy hasznát látta. 1769 ben odahagyta Rigát és tanulmányútra indult, hogy félbeszakadt tanulmányait utazás által kiegészítse. Egyenesen Franciaországba ment. Hosszabb ideig tartózkodott Nantesban, majd Párisba ment, ahol személyes ismeretséget kötött Diderotval, D'Alembert-vel, Barthelemy-vel és másokkal. Franciaországi tartózkodása alatt alkalma volt igazán megérteni és bámulni Rousseaut. Ekkor írja egy barátjának: „Aki nem ismeri Franciaországot, nem képes egyetlen francia íróat megérteni.“ Az ismeretségek között, melyeket később kötött, fontosabbak: Hambürgben megismerkedett Lessinggel, Bodeval, Reimarus-sal, Altonában Basedow-al, Strassburgban Goethevel. Életében igen fontos mozzanat az, amidőn 1776 ban Goethe ajánlatára Weimárba hívták. Itt fősuperintendens, udvari főlelkész és a hercegség összes iskoláinak, de különösen a weimari gimnáziumnak felügyelője lett. Herder sok évi gyakorlati tanári működés, hosszas elmélkedés és utazásokon szerzett tapasztalatai alapján különösen alkalmas volt ez utóbbi tisztség betöltésére.

Herder Weimarban egy ragyogó, forrongó szellemi élet kellő közepébe került. Weimar a 18-ik század vége felé Németországban vezérlő szerepet játszik. Másfél századon át Franciaország vezetett az irodalomban s Anglia kivételével más nemzet nem alkotott eredeti műveket. A francia nyelv, irodalom, étiquette mindenütt elterjedt. A német irodalom a 17-ik századtól kezdve nem is volt egyéb, mint francia művek fordítása és utánzása. A 18-ik század utolsó harmadában azonban egy eredeti, önálló irodalom fejlődött ki Németországban és ennek a ragyogó irodalmi életnek középpontja Weimar. Miközben Franciaországban a forradalom dűl, a német géniusz itt alkotja remekműveit. A kor legnagyobb írói itt ének. Ebbe a szellemi középpontba került bele Herder, amely telítve volt nemes ösztönzésekkel és buzdításokkal. A 18-ik század második fele pedagógiai szempontból is nagyon fontos. A neveléstörténet nem tud felmutatni több oly századot, amelyben az emberek annyit foglalkoztak volna pedagógiai eszmékkel, mint ekkor. Az iskolák iránti érdeklődés szinte csodalatraméltó. Általában e században az emberek az iskoláknak sokkal nagyobb fontosságot tulajdonítottak, mint napjainkban. Már a renaissancetól kezdve egy irány vehető észre, amely az emberiség szellemi és erkölcsi megújódását, megjavulását az iskoláktól várta. Ez idők felfogásában a tanításnak és taníthatóságnak, mondhatnók nagyon széles, kiterjedt határai voltak. És éppen a 18-ik század második felében akadt e felfogás legnagyobb túlzója, aki egyenesen ki is mondja, hogy a *tanítás, nevelés mindenható*. A 18-ik században kerül harcba a legfőbb pedagóg. filozófiai irány. A nagy írók pedagógiai regényeket írnak, vagy legalább is pedagógiai eszméket vegyítenek regényeikbe. A filanthropinistáktól megkapjuk az első elméleti pedagógiát. 1773-ban megindul az első német pedagógiai folyóirat. Neveléssel foglalkozó könyv rengeteg jelenik meg évenként. Az új iskolákat, melyek a tanításnak ezen vagy azon terén reformokat iparkodnak megkísérelni, a világ minden részéből látogatják. Itt-ott bizottságok alakulnak, hogy reformtervezeteket dolgozzanak ki és



terjesszenek fejedelmeik elé, stb. Szóval a pedagógiai érdeklődés nagy, s szinte lehetetlen, hogy ily viszonyok közepette a nagyműveltségű Herder, akit már állása is erre kényszerített, iskolai, pedagógiai kérdésekkel ne foglalkozott volna. Irodalmi munkássága mellett idejének jó részét az iskoláknak, de különösen a weimari gimnáziumnak szentelte. Személyiségével új életet öntött a hanyatlásnak induló gimnáziumba. 27 évi itten való tartózkodása alatt a hasznos iskolai reformok, intézmények sora az ő ösztönzésének és személyes hatásának köszöni létesülését. Ámbár sokat írt, életében nem tett közzé semmilyen, a nevelésre vonatkozó munkát vagy tervezetet. Halála után kiadtak néhány általa szerkesztett tanulmányi tervezetet, melyek közül legérdekesebb az *Ideal einer Schule* című, melyet 1769-ben, kevéssel franciaországi utazása után írt. Ebben az ideális iskola rajzát, tanulmányi berendezését adja. Hosszadalmas volna ezzel most itt foglalkozni, amidőn iskolai beszédeinek méltatását tűztük ki célunkul. Csak annyit jegyzünk meg, hogy e tervezet alapelveit ama, a pedagógia történetében már jóval előbb és sokszor fölmerült elvek, amelyek abban vonhatók össze, hogy szók helyett dolgokat, holt fogalmak helyett élő szemléleteket nyújtsunk. Ebből könnyen érthető aztán az az elv is, hogy a tanítás tárgyai között főleg a gyakorlati, az életben hasznos, a reális tárgyak a túlnyomók, míg a nyelvtanításnak csak másodrendű szerep jut. Az iskoláknak olyatén tagolása és szervezése, a tanulmányi anyag egymásutánjának és körének olyan beosztása és elrendezése reális tanulmányi intézményekben soha kifejezést nem nyert. E tanulmányi tervezet csak elmélet, csak papiroson maradt és Németország iskoláztatásának szervezetére egyáltalában semmi hatással sem volt.

A tanítói hivatást és a tanító munkáját Herder igen sokra becsülte. Németországban e korban a tanítók többnyire kiszolgált katonák, kiérdemült szolgák, tönkrement kézművesek sorából toborzódtak. Maga Herder atyja is takács volt s így lett belőle leányiskolai tanító. Ezek az elemek természetesen nem tudták még csak megközelíteni sem azt az ideált, melyet Herder a tanítói állásról magának alkotott. A bajon segíteni kellett s Herder, dacára a segélyforrások hiányának, Weimarban tanítókat képző szemináriumot szervezett. A tanítók képzésénél a nép igazi szükséglete lebegett szemei előtt. Az ő szemében a tanító ne csak a fiatalság intellektuális erejének fejlesztője, de legyen a község valódi mestere, utmutatója a gyakorlati élet terén. Legyen a nép jólétének is munkása, bevezetője az agrikulturális és más hasznos, gyakorlati ismeretekbe. Herder nemcsak reorganizálta a hercegség falusi iskoláit, de még tankönyveket is vitt az elemi iskolák számára. 1787-ben jelent meg „*ABC és olvasókönyv-e.*“ Kathekismusát még halála után is igen hosszú ideig használták.

Herdernek mindezen munkássága bizonyára igen áldásos volt a hercegség iskoláira nézve, de mint ilyen igen lokális jellegű és a paed. történetében számba alig jöhet. Történeti szempontból sokkal fontosabbak és maradandó értékűek *iskolai beszédei*.

Mondottuk, hogy Herder főleg a weimari gimnázium fejlesztésén, emelésén fáradozott. Ez volt gondoskodásának különös tárgya. Itt mondotta el egyes különös alkalmakkor, az évvégi vizsgák előtt vagy



évmegnyitóként azokat a beszédeket, melyek nevét tiszteltté tették minden paedagógus és kedvelté mindenki előtt, akinek a szép, nemes, választékos stílus iránt érzéke van. Ezek a beszédek a klasszikus német stílusnak valóságos gyöngyei. E beszédek nyomtatásban csak Herder halála után jelentek meg. Közülök 26-ot összegyűjtött és *Sophon* c. alatt kiadott Müller G. tanár 1810-ben. Hogy e beszédek mindenkinek könnyen hozzáférhető s valósággal közkinccsé legyenek, belőlök 26-ot, a Suphan-féle szövegkritikai kiadás alapján, Michaelis H. az Universal-Bibliothek-ban kiadott<sup>1)</sup>. E kiadásból néhány egészen lokális jellegű beszéd kimaradt, melyek helyett felvette a „*Von der Grazie in der Schule*“ c. remek beszédet, melyet Herder még Rigában mondott.

Herder nem tartozik azok közé, akik rendszeres munkával ajándékozták meg a paedagógiát. Korának egyetlen uralkodó paed. philos. irányához sem csatlakozott kizárólagosan. Amit jónak talált, onnan vette, ahol találta. Beszédei eklektikus jellegűek, ő összeegyeztet s nem kifejt. Nem fejt ki egy határozott rendszert, amely aztán egy másikkal harcba keveredhetett volna és így lökést adhatott volna a fejlődésnek. Innen van, hogy neki beszédeinek alig volt történetileg kimutatható nagyobb körökre kiterjedő hatása.

Herder beszédeit, ezekben foglalt rapszodikus, rendszertelen gondolatokat valamelyes systhémába foglalni felette nehéz. Mégis megkíséréljük. Egyes nagyobb gondolatokat fogunk kiemelni, beleillesztjük őt abba a keretbe, azokba az időkbe, amelyekben élt és azt hisszük, hogy ebből a keretből legalább halovány vonásokban ki fog domborodni Herder egyénisége.

Herder több beszédjében az iskolák fontosságáról, jelentőségéről beszél. Kezdjük evvel fejtegetéseinket.

A XVIII. sz. második felében sokat beszéltek eredeti geniekről, akiknek nincs szükségük iskolára, akik maguk segítenek magukon. Sok szó esett az egyéni erő kifejtés által szerzett csodálatos kiképzésről. A rationalisták általában nagy hatalmat tulajdonítottak a józan észnek.

Mindenütt vad geniek támadtak, akik az iskolák szükségtelenségét hirdették. Herder felfogása épen az ellenkező. A tudás csak iskolák által hasznosítható és őrizhető meg. Krisztusnak is első dolga volt, hogy tanítványokat gyűjtött maga köré, vagyis iskolát alapított a szó legtágabb értelmében. Mivé lettek volna tanai tanítványok nélkül? Lényünk jobbik felét gyermekségunktől kezdve másoktól nyerjük tanítás, nevelés által. Amit tudunk, mások által tudjuk; amit használunk és aminek használatát tanuljuk, mások találták fel. Csak az iskolák által leszünk emberekké és vehetjük birtokunkba mindazt, amit elődeink századokról-századokra gondoltak, tanultak, kitaláltak. Az iskola származtatja át az emberi tudás meglévő, kész anyagát és ezzel az iskola eleget tett feladatának. Nekünk, a jelen generációnak a feladatunk, hogy hozzátegyük, amit az emberiség nagy iskolájában helyünket mi is méltóképen betöltsük. Mert minden generációnak az a feladata, hogy többet hagyjon az utódokra mint amennyit az elődöktől kapott. Ez a

<sup>1)</sup> *Schulreden*. Von Johann Gottfried Herder. Herausgegeben von Hermann Michaelis. Leipzig (Reclam).



természet rendje, ez a haladás feltétele. Ime Herder felfogásában az iskolák úgy tűnnek fel, mint a haladás eszközlői. Herdernek van történeti érzéke. A racionalistáknak nem volt. Tudja, hogy a jelent csak a mult alapján lehet megérteni és hogy csak a mult tökéletes ismerete biztosítja és egyengeti a jövő fejlődést. Való igaz, hozzáadni csak ahhoz lehet, amit ismerünk. A racionalistáknak a mult csak teher volt, melyet le kell rázni, hogy szabadon a mult minden vonatkozásától menten, egyedül józan eszünkkel alkothassunk. Ezért nincs szüksége a geniének az iskolára. Pedig ami jó a régi és legrégebb időkből ránk maradt, az iskolák révén maradt ránk. Mit tudnánk bölcseségedről, nemes Sokrates, ha nem lettek volna tanítványaid és gondolataidat nem adták volna tovább?! Pythagoras csak tanítványai révén él.

Az iskolák azonban a tudományoknak nemcsak megőrzésére és elterjesztésére szolgálnak, hanem *tökéletesítésére* is. Az iskolák folyton emelik a tudományos igazságok tisztaságát és biztonságát. Az iskola az a hely, ahol valamely tudományt vagy nyelvet, ügyességet alaposan és szabályok szerint megtanulunk. Ezért az iskolák szükségesek és nélkülözhetetlenek. A tudomány alaposság, biztonság, világosság és rend nélkül nem tudomány. Bizonyos, hogy a tanítónak a dolgot, amit tanít, tudnia kell, következőképp tanulhatok is tőle és pedig jobban mint saját magamtól, aki semmit sem tudok róla. De a tudományt nem is lehet feltalálni, mert már megvan és több van belőle, mint amennyit megtanulhatok. Iskola és tanulás nélkül semmit sem lehet tudni. Önmagától nem keletkezik egy nép műveltsége sem, hanem csak más népekkel való érintkezés, tehát átvitel útján. A legtehetségesebb embernek is tudnia kell a művelődés alapelemeit és ezt csak az iskolában lehet megtanulni. Az iskola arra való, hogy alaposan és biztosan tanuljunk. És épen ez a fontos, mert nem alaposan otthon is lehet tanulni könyvekből, társalgás útján, az életből stb. Az autodidaktákon mindig meglátszik az alapelemek biztos tudásának a hiánya. Bizonyos bizonytalanság, ingatagság kíséri őket egész életükön át. Az autodidakta a legnagyobb szorgalom dacára sem vett két szemével mindent észre. Az iskolában a tanító tanul, miközben tanít és a tanuló tanítani tanul, miközben tanul; így alakul elménkben a tudás tisztává, világossá és rendszeressé. A tudásnak ezt a tisztaságát, biztonságát és rendezettségét csak az iskolában lehet elnyerni. Az iskola módszeres ismereteket nyújt és módszeresen nyújtja, az autodidakta többnyire ötletszerűen tanul.

Panaszképen felhozzák az iskola ellen, hogy az iskola a maga szabályaival, módszerével és rendjével a geniet elnyomja, szűk keretek közé szorítja. Pedig épen ellenkezőleg, ezen principiumok és szabályok, ez a határozottság és rend egyengeti a fejlődés, az előretartás útját. Csak így látjuk, az egyes igazságok, első fogalmazói miként jutottak rá az igazságokra. Előttünk állanak az igazságok fejlődései és a mögöttünk lévő tud. anyag módszeres ismerete olyan iránytű, amely előre vezet: Csak aki tudja az alapokat, tud tovább haladni, amint hogy csak az a fa nőhet és terebélyesedhetik, amely gyökereit mélyen bocsajtotta a földbe. Talaj és gyökerek nélkül csak játékszere a szélnek.

Az eddigiekből tudjuk, hogy az iskola feladata az emberi művelődés,



tudomány fentartása, terjesztése és tökéletesítése. Most az a kérdés, hogyan, mi módon tesz eleget az iskola ezen nagy, az egész emberiséget mélyen érdeklő feladatának. Az iskolában nyilván tanítanak és tanulunk. Első sorban azt a kérdést kell eldöntenünk, mit jelent az *tanulni*, hogy azután az előbbi dönthessük el, mit jelent *tanítani* és hogyan kell tanítani?

Tanulni annyit jelent, mint idegen gondolatokat magunkévá tenni. Nem szótudósokat kell az iskolának nevelni, de gondolkozó embereket. Szavak, gondolatok nélkül értéktelenek. Mindenki előtt világosnak tetszhetik, hogy minden tanulásnál az egyéni értelem játsza a főszerepet. A tanításnak egész titka abban van, hogy az egyéni értelemhez szóljon, ezzel minden meg van oldva. A tanulás tehát az egyéni értelem intenzív munkája; ha én gondolkodom s nem más. Idegen szorgalom révén is elég sokra mehetünk. Hiszen századokon át így tanultak az emberek. Ez a tanulás azonban csak az emlékezetnek szólt, de nem az értelemnek. Idegen szorgalom által is bárki tanult (letré) lehet, de nem lehet képzett (cultivé) még kevésbé tudós (savant) a szó igazi értelmében. Igazi képzést csak egyéni értelem révén nyerhetünk, ha mi is részt veszünk az ismeretek felépítésében, s nem pedig csak a tanító.

Kérdés már most, milyen legyen a tanítás, hogy az egyéni értelemhez szóljon?

A tanítás legáltalánosabb, legközönségesebb, de egyszersmind a leggyarlóbb eszköze a nyelv, a beszéd. Már a sophisták panaszkodnak a nyelv gyarlósa miatt. Gorgiasnak harmadik érve, hogy minden abszolút igazság és objectió tudás épen az, hogy ha volna is abszolút igazság, nem tudnák mással közölni, mert a nyelv meggátol ebben. A szók pótolják a tárgyakat, vagyis a jelek a valóságot és ha a jelt hangoztatjuk, soha sem lehetünk benne bizonyosak, vajjon mindenki azt a valóságot érti-e alatta, amelynek jelét kijettük. Ebből következik, hogy az a tanítás a legjobb, mely lehetőleg magát a valóságot mutatja be s nem pusztán annak jelét. De az is bizonyos, hogy magát a valóságot legjobban anyanyelvünkön értjük meg. A tanításnak tehát, hogy az értelemhez szóljon, anyanyelven kell megkezdődnie. Herder erősen kiemeli az anyanyelv fontosságát. A tanításban az anyanyelv jelentőségének erős hangsúlyozása nem új dolog.

Montaigne Essais-iben már kimondja, hogy az anyanyelvet kell első sorban megtanulni és azóta is, a paed. története mutatja, hogy a realismus hívei mind ezt hangsúlyozzák. De ez csak elmélet maradt s az elvet a gyakorlatba csak a filanthropinisták vitték át. Hogy Herder az anyanyelv fontosságát annyira kiemeli, erre nem csupán a paed. megfontolás irányította, de az idők és a német nép karaktere. E korban a francia nyelv és műveltség uralkodott, amely elnyomással fenyegette a nemzeti nyelvet. A német fajnak meg nem eleme a beszéd; a német fukar szavu, nyelve nehéz, inkább a tettekhez fordul, mondja Herder.

Mivel a nyelv, a beszéd a tanításban oly nagy szerepet játszik, sőt épen az emberek egymásközött való közlekedésének és az értelem kifejlesztésének oly nélkülözhetetlen fontos eszköze, azért az értelmes, világos beszéd kifejlesztésére az iskolának nagy gondot kell fordítania, és valóban, az iskolákban sok századon át, alig tanítottak egyebet nyelveknél.



Herder is nagyon fontosnak tartja a beszédbeli ügyességnek, tisztaságnak és világosságnak az ifjuban való kifejlesztését. Több beszédjében érinti e kérdést, sőt egyik beszédjében csupán ennek kifejtésével foglalkozik (*Von der Ausbildung der Rede und Sprache in Kindern und Jünglingen*). Csak hallás útján tanulunk meg beszélni és amint először hallottunk beszélni, amint nyelvünk és szájunk gyermek és ifju korunkban formálódott, többnyire úgy beszélünk egész életünkben. A nyelv legjobb kifejlesztője a társalgás. A nyelv, beszéd társaságban keletkezett, nem pedig egyéni elszigeteltségben. A nyelv azonban nemcsak a közlekedés eszköze, de a világos gondolkodás feltétele. Hogy a nyelv tudatossá legyen s a gondolkodás tisztaságát előmozdítsa, nem elég azt hallásból megtanulni, de a nyelvtanát is alaposan, jól tudni kell. A nyelvtan a nyelv filozófiája. Mint a tiszta, helyes beszéd fejlesztésének eszközeit, ajánlja még Herder az olvasást, a legjobb írók hangos és gyakori olvasását, a szebb helyek könyv nélkül való megtanulását. A görögök sokat olvastak. Minden nemzet megbecsüli, olvassa, tanulja remekíróit. A hangos olvasás, könyv nélkülözés, előadás nemcsak a nyelvet és írásmódot műveli, fejleszti, de egyéni gondolatokat is ébreszt. Sőt a nemzeti írók gondos olvasása és tanulása a nemzeti karaktert is fejleszti. Herdert erős, hazafias érzés jellemzi. Rousseau kozmopolita, és csak *egyéni individuumot* ismer, Herder *nemzeti individuumot is hirdet*. A nyelv és stílus fejlesztésének eszközei közé számítja még az idegen nyelvből való fordítást, a vitatkozást, továbbá az egyéni fogalmazást is. Nulla dies sine linea! Egy nap se teljen el, hogy valamit ne irtunk légyen.

Az anyanyelvén kívül más nyelvet is tanulni kell és pedig első sorban azt, amelyben az alak a legjobban fedi a tartalmat, vagyis ahol a gondolat a legtökéletesebben fejezhető ki. Ilyen nyelv a francia, melyben minden gondolatárnyalatnak megvan a maga kifejezése. Ezért kívánja Herder, — és ebben Locke-kal egyetért, hogy a francia nyelv előzze meg a latint. Herder minden beszéde tele van a görög és latin kultúra és nyelv dicsőítésével. Ő a klasszikusok olvasásában és tanulmányában megedzett, megszépült lélek, hasonlatait is folyton a klasszikus irodalom köréből veszi. A klasszikusok tanítását illetőleg a neohumanisták álláspontján áll. Nem a nyelv, a forma a fontos, de a tanításnak olyatén irányítása, hogy az ifjú bele tudjon hatolni az antik népek szellemébe. Merítsen azokból az örök forrásokból, amelyekből azóta az emberiség jobbik fele állandóan merít.

Mondottuk, hogy a tanítás akkor szól igazán az értelemhez, ha magát a valóságot mutatja s nem pusztán annak jelét, vagyis ha *szemléltet*. Az ismerés genezisében az érzékek játszák a főszerepet. Vannak dolgok, miket nem lehet megtanulni, hanem látni, hallani, stb., vagyis érezni kell. Csak ha így indul meg ismerésünk, értjük meg a valóságot. És mivel minden tanításnak arra kell törekednie, hogy a gyermek megértse azt, ami van, ami tényleges, ami reális, azért minden tanításnak szemléletből kell kiindulnia. Herdernek is ez a meggyőződése. Rousseau remek sorokban ennek az álláspontnak a kifejezője. Herder sokat olvasta az Emilt, de merész dolog volna meggyőződését Rousseau hatásának tulajdonítani. A pedagógiai írók annyit, oly sokat hangoztatták ez igazságot, hogy



már egészen átment a köztudatba, hogy az ismerés kezdő foka az empiria. Minden tudománynak van érzéki formája, — mondja Herder, — mely nélkül annak szellemi része el nem lehet. A matematika érzéki formája a szám. Matematikát nem lehet tanítani érzéki szemlélet, földrajzot térképek, természetrajzot ábrázolások, fizikát kísérletek és próbák nélkül. Szemléltető eszközök nélkül az iskola el nem lehet. A weimari gimnázium bizonyára, az akkori időkhöz képest, bőven el volt látva szemléltető eszközökkel. Maradtak ránk számadások, melyek a könyvek, térképek, geometriai és fizikai modellek és készülékek listáit tartalmazzák, amelyeket mind a weimari gimnázium egyes osztályai számára hozattak.

A *figyelem* az értelmes tanuláshoz legelső feltétele. Csak amit figyelemmel fogunk fel, azt értjük. A tanulás munka. Minden munka csak aktív jellegű lehet. Igazi tanulás csak az lehet, melyben mindkét fél: a tanító és a tanuló egyénileg aktíven részt vesz. Mindkét félnek ezt az állandó aktivitását kell az alatt érteni, amit Herder *gyakorlásnak* nevez. Herder kedvelt kifejezése a *gyakorlás*, melyre csaknem minden beszédében vissza-visszatér, melyet folyton hangoztat. Ilyen értelemben csakugyan igaz, hogy a gyakorlat teszi a mestert; hogy mindent, amit tudunk és amire képesek vagyunk, gyakorlás útján tudjuk. Ilyen értelemben igaz, hogy összes ismereteink, szokásaink és készségeink a gyakorlás eredményei és hogy minden emberi tökéletesség és erény a gyakorlás eredménye és hogy az iskola mindennapi munkájának kategórikus imperatívusa nem is lehet más, mint: gyakorold magad! A tanítás tehát nem lehet dogmatikus és a tanuló nem lehet csupán befogadó, de az igazságok keletkezésében neki is tevékenyen, egyéni erőinek megfeszítésével részt kell venni. Ez az igaz tanulás és az ilyen tanulás felette nehéz. De nem is lehet a tanulás könnyű és minden mesterkedés, minden módszerbeli könnyítés, amely a tanulás könnyítését célozza, hiába való. A filantropinisták minden áron arra törekedtek, hogy a tanulást könnyűvé, játékszerűvé tegyék. Herder csaknem minden beszéde tele van a játékszerű tanítás elleni támadásokkal. Alapos ismeretet csak verítékkal, erőfeszítéssel szerzünk. A módszer javulását egyedül a tudománynak fejlődésétől várhatjuk. Tagadhatatlan, hogy amint valamely időben a tudományok tökéletesedtek, ezzel egyidejűleg azok előadási módja is tökéletesedett. Midőn a természettan még csupa absztrakció volt, természetes, hogy csak mint olyan volt tanítható és tanulható. Szembetűnő, hogy amint a fizika és matematika a scholastika bilincseiből felszabadult és tapasztalati alapra helyezkedett, mindkettőben kevesebb fáradsággal hasonlíthatatlanul nagyobb eredményeket érünk el, mint annakelőtte. A filológia haladása az iskolakönyvek javulását eredményezte; pontosabb szövegek, jobb kiadások jelennek meg. A módszer könnyebbé és jobbá csak a tudományok fejlődése révén lehetséges. Minden tudományban minél jobban különölködik el a világos a homályostól, a valódi a hamistól, a szükséges a nélkülözhetőtől, annál könnyebben s biztosabban tanítható az, mert hiszen ahol világosság van, ott látni is lehet. A minden áron való könnyítés az alaposság rovására történik. Herder igen helyesen látja, hogy nincsen univerzális módszer, amely minden tárgyban föltétlenül alkalmazható volna és amely biztos sikerre vezet. Hiszi és vallja, hogy minden



tanítónak meg kell, hogy legyen a saját methodusa, amelyet ki-ki a maga értelmével teremtett légyen magának s amely egyéniségének bélyegét hordja magán. A tanításban nem is a módszer a legfontosabb, mert végre is a módszer csak bizonyos jóknak bizonyult tapasztalatok, szabályok gyűjteménye, de a tanító az, aki a holt formákba életet, tartalmat önt. A tanításban tehát a legfontosabb a tanító egyénisége. És ha fontos a tanításban, még sokkalta fontosabb a nevelésben, ahol erkölcsi érzület, erkölcsi jellem keletkeztetésének úgyszólván egyetlen igazán döntő hatású eszköze.

Igazi tanulásról és előhaladásról csak az olyan iskolákban lehet szó, ahol mindkét faktor erősen dolgozik. A tanuló egyéni munkáját semmilyen módszerei fogásokkal és könnyítésekkel pótolni nem lehet. Az olyan tanítás, amely mellőzi a nehezebb helyeket, nem ér semmit. A tanulásban, mint a természetben, a rózsák tövisek alatt nőnek. Csak tanulás, nehéz erőfeszítés, fáradságos megértés és a lényeg teljes megragadása révén juthatunk előbbre és kaphatunk kedvet még többet, jobbat tanulni. Aki soha sem feszítette meg erejét, az gyenge, satnya marad. A könnyű, játszó methodusok még soha sem vezettek semmire, nagy eszméket nem neveltek. Csak felületes, kapkodó elmét termettek, amely hasonlít a fához, amely korán virít, hamar hervad. Az igazi tudás csak hosszas, állandó, szorgalmas munka révén érhető el. Miben tünnek ki a minden időnk nagy szellemei?! Lényegében nem voltak másképp konstruálva, mint a többi emberek, csak egy gondolatnál tovább tudtak időzni és azt minden vonatkozásában következetesen végig gondolni. Egy és ugyanazon munkával hosszabban, erősebben tudtak foglalkozni. A lelki erők intenzív gyakorlása és megfeszítése szülte Bacon Rogert és Ferencet, Keplert és Newtont, Leibnitzet, Hallert, Linnét, Buffont, stb. Nehézségeket, akadályokat győztek le elmélyedő, lassú, kitartó munka révén. Az ide-oda kapkodó, aki mindennek a könnyebb végét fogja, semmire sem megy. És aki ifjukurától nem szokott az erőfeszítésekhez, abból sem lesz semmi. Ellenben az elmélyedő tanulásnak, amelyben mindenki egyénileg résztvesz és erőt megfeszíti, nemcsak az lesz az eredménye, hogy sokat fogunk tudni, hanem az is, hogy értelmünk világos, ítéletünk biztos, szellemünk friss és energikus lesz. És ez utóbbi a fontos. Felsőbbségünk nem a gyűjtött anyag mennyiségében, de elménk minőségében rejlik. Herdernél a tanítás és tanulás legideálisabb felfogásával találkozunk. Szerinte a tanítás és tanulás nem pusztán anyaggyűjtés, elszórt ismereteknek és adatoknak az emlékezetbe való elraktározása, de a szellemi erők mindenoldalú kifejlesztése, *tehát erkőkifejlesztés*. Az ilyen tanításnak nemcsak intellektuális, de ethikai jelentősége és becsé is van. És ebből könnyen megérthető, hogy Herder miért nem osztályozza a tanítás tárgyait hasznuk, az életben való hasznavehetőségük szerint, mert hiszen ha a tanítás feladata szellemi erők fejlesztése, ezt a célt minden tárgy előmozdítja, melyet kellő alaposággal, elmélyedéssel és rátermett tanító segítségével tanulmányozunk. Herder nem utilitarista. A tanulmányi anyag kiválasztásánál nem vezethet a hasznossági szempont. Mindent meg kell tanulni, amit megtanulni lehet. Az életnek oly sok és sok szükséglete van, hogy valóban nagyon balgáknak kellene lennünk, ha minden tárgynál azt kérdeznők: cui bono? Életünk összes körül-



ményeit, viszonyait előre nem láthatjuk s nem tudhatjuk, minek mikor vesszük hasznát. Vajjon, ha idegen nyelvet tanulunk, előre tudjuk-e, hogy kivel fogjuk majd az életben beszélni, avagy ha pénzt gyűjtünk, mindig előre tudjuk, mire fogjuk fordítani? Az iskola feladata tehát nem professzionistákat nevelni, de embereket a szó legnemesebb értelmében, akik éppen azért, mert emberekké képeztettek, mint polgárok, mint professzionisták is megállják majdan a helyüket. Csak legyen az értelem tiszta és kiművelt, a szív nemes, a többi magától jön. Ha a kés egyszer meg van élesítve, — mondja találón Herder, — mindent vágni lehet vele. Így vagyunk a gondolkozás élességével is.

Az egyes tanítási tárgyakat illetőleg kiválóan szép, emelkedett fel-fogása van Herdernek a földrajzról és történelemről. A *Von der Annehmlichkeiten, Nützlichkeit und Notwendigkeit der Geographie* című rövid beszédjében nagyjából már megvannak azok a gondolatok, melyek rendszeres, szabatos kifejtése által Ritter a földrajz ujjáalkotója lett. Az *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* című remekművével meg, melyet a kortársak, Kant kivételével, osztatlan tetszéssel fogadtak, a művelődés-történeti irányú történetírásnak a megalapítója. Herder korában úgy a földrajz, mint a történelem csak nevek, évszámok, kuriózumok, lexikális adatok száraz, lelketlen gyűjteménye volt. A történelemnek és a földrajznak így tanítva, természetesen nem volt semmi nevelő értéke. És ebben a korban Herder hangoztatja, hogy a földrajz a föld és az ember közötti viszony kauzális ismertetése, a történelem pedig az erkölcsök, vallások, tudományok, művészetek, stb. változásának pragmatikus elő-adása legyen. Az országok, folyók, városok, királyok nevei, évszámok és csaták felsorolása még nem földrajz és nem történelem. Mindezek csak a szükséges anyagot alkotják, melyből az épületet fel kell állítani.

Végezhetjük fejtegetéseinket. E rövid ismertetés teljességre egyáltalában nem tart számot. Csak igen általános szempontokat emelhetünk ki és sok mindent mellőztünk, ami felett elmélkedni még érdemes lett volna. Herder beszédeiben sok a kijelentésszerű és a rapszodikus gondolatmenet sem igen emeli e beszédek tudományos becsét. De egy dolog el nem tagadható: e beszédek felette gondolatébresztők és gyönyörködtetők. E beszédekben Herder oly mintákat állított, melyet azóta nemcsak hogy felül nem mult, de még csak meg sem közelített senki.

(Budapest.)

Molnár Oszkár.

## Megfigyelések a népiskolába járó gyermekek iskolai életéből.

— Második közlemény. —

*Beszélő képesség. Selypség.*

Az iskolába feladott gyermekek beszélő képessége egymáshoz hasonlítva, igen különböző. Ahány a gyermek, annyi a beszélő képesség-Képzeteik, fogalmaik homályosak. Csak nagyon csekély az a fogalom és képzetkör, melyben beszédes ajka működni tud. Ezek is oly rendezetlenek, hogy a legtöbb esetben homályos voltuk miatt egymással ellen-



tétesek. Egyes kisebb esetek elbeszélése közben lehet tapasztalni, hogy szeretné a gyermek hűen előadni a látottakat, de nem talál azokra alkalmas kifejezéseket. A látással szerzett ugyan fogalmat, de a neki megfelelő szót nem ismeri s így olyannal helyettesíti, mely azt hűen vissza nem adja.

Egyik gyermek nagyon beszédes, de beszéde összefüggéstelen; a másik ellenben hallgatag, kevés beszédű. A beszédes gyermeknek képzeleti egymást kergetik, de miután a fogalmak nem tiszták, igen gyakran egymással ellentétbe jönnek, a beszéd majdnem érthetlenné válik. A hallgatag gyermek gondolatai, képzeleti is megvannak, de részint a képzeteket helyettesítő szavak hiányzanak, részint pedig a vérmérséklet okozza a kevés beszédűséget. Általában a vérmes (sangvinikus) természet rendszeren sok beszédűséggel, a flegmatikus vérmérséklet pedig inkább a hallgatagsággal van összekötve. Ezeknél a bátortalanság is közreműködik idegen környezetben, szóbőséget, szóismeretüket is csak alig 4–500 (? Szerk.) szó képezi; ezeknek egy része olyan szóból áll, melyeknek jelentése homályos. Ezekhez járul sok gyermeknél a selyp beszéd, mely épenséggel nem fordulna elő, ha a szüle, ki vele bánik, szigoruan szem előtt tartaná a gyermek beszédbeli fejlődését a beszéd tanulásakor. Mert e selypséget nem a gyermeknek, de mindig a szüléknek kell felelni. A beszélőszerv ép úgy elfogadja a helyes kiejtést, mint a helytelent, ép úgy idomul egyikhez, mint a másikhoz. Jóllehet egyes hangoknak kiejtése talán nehezebb, mégis, ha folyton a helyes kiejtést hallja a gyermek, azt igyekszik elsajátítani, ahhoz igyekszik idomítani beszélőszervét.

Megfigyelésem a beszélőképesség mellett legfőbbképen a különböző koru gyermekek selypségére irányult. Ez irányban teljesített megfigyeléssel megállapítottam azt, hogy mely hangok azok, melyek a beszélő szervezetben kiejtésökre nézve leginkább találnak akadályokra; de amelyek egy kis ügyességgel legyőzhetőek. Gyakorlatban teljesített kísérleteim igazolják azt, hogy az érthetetlen selyp gyermeket teljesen tiszta kiejtésre meg lehet tanítani.

Egyik tanítványom „A jó iskolás gyermek“ kezdetű verset így mondotta el:

A gó ikonyá menyé	Egy másik selyp pedig így:
Koko minye emenye;	A vó tivóvát teret
Metyenyetyi pájká,	Tölo ile pereret;
Ú kokojtyi gó apá,	Meeleli pavavát,
Ejnye anyá keminyé,	Ú tölöli ró papát,
A tyity nátyá mityinyé.	Éet avát tetérit,
	A tit vavát tiléit.

E két gyermek közül az egyik utasításom, magyarázatom folytán a 9-ik hónapra tisztán beszélt. A másik, mire teljesen elenyészett volna selyp beszédje, tüdőgyulladásban elhalt.

Ha e selypen elmondott verset vizsgálat tárgyává tesszük, azt tapasztaljuk, hogy egyik helyen ki tudja ejteni a megfelelő hangot, míg a másik helyen mással helyettesíti azt. Például e szóban „pájká“ ott van a „j“ hangja. Ellenben e szóban „jó“, már „g“-vel hangoztatja. „Koko“ szóban ott van a „k“ és a „kik“ szóban már „ty“-vel helyettesíti, némely szóban pedig ugyanezt kihagyja. Ennek oka abban rejlik,



hogy az egyes érintkezések vagy szájalakulások nem akarnak simulni az illető hang érintkezéséhez vagy alakulási szabályaihoz. Ilyen esetben feltétlenül szükséges a gyermeket az egyes hangoknak szájalakulási vagy érintkezési szabályaival megismertetni. Ez egyszerre nem megy. Az egyes betűk hangjainak ismertetésénél van ennek helye. S ha a tanító az egyes hangok kiejtésének (érintkezési és alakulási) szabályait jól ismeri, akkor nincs selyp gyermek az iskolában, csak addig, míg meg nem lett magyarázva a kiejtés módzata. Természetes, hogy mint mindenhez, úgy ehhez is előkészítés szükséges. A magyarázat pedig annyira hozzá fűzi a betű alakjához és hangjához az alakulást vagy érintkezést, hogy soha el nem felejtí azt a gyermek.

De lássuk a 8 évi megfigyelésből azokat a dolgokat, melyek tanulások s figyelmeztetnek bennünket arra, hogy ne hanyagoljuk el a selyp gyermekek beszélő képességének javítását sem.

## V.

Iskolai év	A megfigyelt gy. száma	A gyermek kora											A selypség								
		6			7			8			9			10			11			elenyészett	megmaradt
		Nem selyp	Selyp		Nem selyp	Selyp		Nem selyp	Selyp		Nem selyp	Selyp		Nem selyp	Selyp		Nem selyp	Selyp			
1896/97	83	18	19	17	7	11	2	5	3	—	1	—	—	—	—	—	—	30	2		
1897/98	77	17	12	27	5	10	2	2	1	1	—	—	—	—	—	—	—	19	1		
1898/99	82	22	16	13	15	8	2	2	1	3	—	—	—	—	—	—	—	30	4		
1899/900	98	30	22	19	13	8	2	4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	32	5		
1900/901	82	20	12	20	9	7	5	4	1	3	1	—	—	—	—	—	—	20	8		
1901/902	106	30	15	26	12	10	2	5	3	1	1	1	—	—	—	—	—	19	14		
1902/903	104	22	23	22	15	8	7	6	1	—	—	—	—	—	—	—	—	37	9		
1903/904	66	19	18	11	6	6	3	2	—	1	—	—	—	—	—	—	—	21	6		
Összesen	698	178	137	155	82	68	25	30	10	9	3	1	—	—	—	—	—	208	49		



Ha az adatokat vizsgáljuk, az összesítésben azt látjuk, hogy a 698 gyermek közül 441 nem selyp, 257 pedig selyp. Tehát a növényedékek  $36\cdot8\%$ -a selyp. Okszerű kezelés mellett teljesen elenyészett 208 gyermek selypsége, kevés megmaradt 49 nek. Tehát  $81\%$ -ának elenyészett, míg  $19\%$ -ának selypsége egyes betűk hangjain megmaradt.

Hogy teljesen átlássuk a gyermekek selypségét, szükségesnek és tanulságosnak találom e jelenséget betűk és a gyermekek kora szerint is osztályozni. Ez osztályozás világosan mutatja, hogy az érintkezés vagy szájalkat mely hangjai azok, melyeket könnyebben vagy nehezebben ejt ki a gyermek.

A következő táblázat nyújt erről felvilágosítást.

VI. A selypség osztályozása betűk és kor szerint :

Betűk	A g y e r m e k k o r a						257-nek hány %
	6	7	8	9	10	Összesen	
a á	—	—	—	—	—	—	—
b	1	2	—	—	—	3	—
c	32	21	6	2	1	62	24·1
cs	25	16	5	1	—	47	18·2
d	11	6	3	—	1	21	—
e	—	—	—	—	—	—	—
é	1	—	—	—	—	1	—
f	—	1	—	—	—	1	—
g	10	10	4	1	1	26	10·1
gy	6	13	3	—	2	24	9·3
h	—	1	—	—	—	1	—
i	—	—	—	—	—	—	—
k	8	3	2	—	—	13	—
l	6	1	1	1	1	10	—
m	1	—	—	—	—	1	—
n	2	1	—	—	—	3	—
ny	12	11	3	—	2	28	10·9
o	—	—	—	—	—	—	—
ó	—	—	—	—	—	—	—
ö	7	3	1	—	—	11	—
ő	6	4	1	—	—	11	—
p	—	1	—	—	—	1	—
r	62	27	5	3	2	99	38·5
s	22	18	5	1	1	47	18·3
sz	15	12	3	1	—	31	12
t	—	—	—	—	—	—	—
ty	28	22	7	—	2	59	22·9
u	—	—	—	—	—	—	—
ü	2	2	—	—	—	4	—
z	36	17	7	2	1	63	24·5
zs	36	29	7	4	2	78	30·3
j	5	6	1	—	—	12	—
v	1	—	—	—	—	1	—

Ha e táblázatot áttekintjük, azonnal észrevesszük, hogy a selypség a betűket tekintve, egymástól eltérő számadatokat tüntet fel, mi bizonyítéka annak, hogy a beszédbeli szerveknek a mozgás, érintkezés és alakulás bizonyos ügyességét kell megszerezniök, hogy a helyes kiejtést eszközölhessék. Azonban a helytelen beszéd hallása következtében az



izmok és idegek nem nyerhettek helyes begyakorlást. Bizonyítéka továbbá annak, hogy nem minden hang kiejtése egyforma könnyű vagy nehéz.

A táblázat teljes megvilágosítást nyújt arra nézve, hogy mely betűk hangjának kiejtése könnyebb vagy nehezebb a beszélni kezdő gyermeknek. Az a, á, e, i, o, ó, t, u hangoknál 8 év leforgása alatt egy sem volt selyp. Az é, f, h, m, p, v betűk hangjánál csak egyet-egyét találunk. Legnagyobb mértékben összpontosul a selypség a, c, cs, g, gy, k, r, s, sz, ty, ny, z, zs betűk hangjánál, illetőleg érintkezésénél. Ezeknél küzdeni kell a beszélőszerveknek, míg a helyes — a hangnak megfelelő érintkezést begyakorolják. Ezek között legnagyobb százalék mutatkozik az r, zs, z. ty, c hangok kiejtésénél. Már ez elég bizonyíték arra, hogy a beszédbeli hangok kiejtésének szabályait tanulmányozni szükséges.

Az V ik táblázatban ki van mutatva, hogy hány gyermek maradt selyp. Az alábbi táblázat mutatja azt, hogy melyik betű hangjára hány gyermek maradt selypnek az összes 257 gyermek közül.

## VII.

Betűk	c	cs	g	gy	k	r	s	sz	ty	z	zs
Hány gyermek	5	6	2	3	1	21	6	5	3	6	7

A 8 évi megfigyelésből nyilván kitűnik, hogy a legnagyobb gondot az elsorolt betűk hangjait eszközlő érintkezésekre kell fordítani. Ezeket a legtöbbet és legtöbább kell gyakoroltatni. A cs, s, sz, zs hangjainak selypítése leggyakrabban az első fogak hiányos volta miatt történik.

A selypség tanulmányozása és megfigyelése közben jöttem arra a tapasztalatra, hogy a gyermek az egyes betűk hangjainak tanulása alkalmával folyton igazgatja ajkait, alakítja száját a betű megpillantásakor, jelül annak, hogy észrevette az ismertetés alkalmával az érintkezést illetőleg alakulást. De mivel arra egyenesen nem figyelmeztettük, nem kötötte össze az érintkezés vagy alakulás fogalmát az illető betű alakjával s így az egyik fogalom a másikat nem támogatván, elmosódottá lett az emlékezetben. Egészen másként áll a dolog, ha a figyelem összeköttetésbe jön a két fogalommal s mint iker testvérek egymást segítik. Erre nézve bővebb felvilágosítást nyújt az olvasás tanításáról írott munkám.

*Az értelem és az életkor.*

Ujabb időben sokszor hallottunk arról, hogy az iskolakötelezettséget a 7 évet betöltöttekkel kellene kezdeni, mivel a 6 ik évet betöltött gyermek értelmi tehetsége gyenge, másrésről a szervezet fejletlen. Erről megfigyeléseim némi tájékozást nyújtanak.

Már a növekedésről kimutattam számadatokkal, hogy a 6 és 7 éves gyermek szellemi képzettsége között oly csekély a különbség, hogy az figyelembe sem vehető. Továbbá az is kitűnik, hogy az értelmi tehetség fejlődése nem arányos a növekedéssel. Az értelem fejlődése legnagyobb részben a családi körülményektől függ. Mert valamint a testi szervezet



csak úgy fejlődhetik, ha a neki alkalmas táplálékot adjuk, úgy a szellemi képesség is csak akkor tökéletesedik, ha tápanyagot kap. Ez azonban nem azt jelenti, hogy már a 6-ik évet megelőző korban szellemi táplálékkal halmozzuk a gyermeket, hanem azt, hogy a gyermekkel való foglalkozásnak intenzívebbnek kellene lenni már a családban. Mert ha összehasonlítjuk az intelligens családból származott gyermeket a műveletlen család gyermekével — népiskolánkban pedig legnagyobb részben ilyenekkel foglalkozunk — minden szorgosabb vizsgálat nélkül is feltűnik előttünk az értelmi különbség. Éppen azért, mert köznépünk csak kevés erkölcsi nevelésben, de éppen semmi értelmi gondozásban nem részesíti gyermekét, — valóban áldásos intézkedés az óvódnak, gyermekmenhelyeknek minél nagyobb mértékben való támogatása és minél több helyen való felállítása. Ennek célja kipótolni azokat az erkölcsi és értelmi hiányokat, melyeket a családban leggyakrabban elmulasztanak. Mert tény, hogy az értelmi tehetség fokozottabb fejlődést csak akkor nyer, ha a gyermekkel foglalkozunk. Semmi sincs oly intenzív hatással a gyermek szellemi tulajdonainak fejlődésére, mint a játék, melynek sokféle változata leköti a gyermek figyelmét, fokozza kedvét, kíváncsiságát valami iránt. Az óvódnak, gyermekmenhelyeknek a családnak fontos kiegészítő részei. Ha összehasonlítjuk az óvódnak és gyermekmenhelyeket látogatott növendéket az ezeket nélkülöző gyermekkel, azonnal feltűnik a különbség. Az elsőnek látköre bővült, míg az utóbbinak szűk korlátok között mozog. Míg az egyik kérdéseinkre értelmes feleletet ad, addig a másik csak nezs nézése elárúlja értelmi korlátoltságát.

De lássuk a 8 évi megfigyelés után, milyen mértéket mutat a gyermek értelmi tehetsége a 6, 7 és 8 években. A 9, 10 és 11 éveket zsinórmértékül nem vehettem, mivel oly csekély számú gyermeket figyeltem meg, hogy irányadóul az nem szerepelhet.

## VIII.

Iskolai év	A gyermek kora												Összesen
	6		7		8		9		10		11		
	jó	gyenge	lő	gyenge	jó	gyenge	jó	gyenge	jó	gyenge	jó	gyenge	
1896/97	8	26	10	9	5	3	4	1	1	—	—	—	67
1897/98	16	10	20	8	10	—	2	—	1	—	—	—	67
1898/99	19	18	15	10	6	1	3	—	2	—	—	—	74
1899/900	29	23	19	13	7	3	3	1	—	—	—	—	98
1900/901	22	10	17	12	6	6	2	3	3	1	—	—	82
1901/002	32	13	21	17	7	5	3	5	1	1	1	—	106
1902/903	21	24	24	13	10	5	4	3	—	—	—	—	104
1903/904	17	19	10	7	4	1	1	1	1	—	—	—	61
Összesen	164	143	136	89	55	24	22	14	9	2	1	—	659



Ha e táblázaton végig nézünk, azonnal meglátjuk a különböző korú gyermekek értelmi fokozatát. Itt ki van mutatva évről-évre a különböző korú gyermekek értelmi foka. A számok elég világosan beszélnek és azt bizonyítják, hogy a 6., 7., 8. években alig van valami különbség.

Az alább következő táblázat pedig mutatja az összes 8 év alatt megfigyelt különböző korú gyermekek számát, értelmi fejlettségük szerint való mennyiségét és százalékát.

IX. A 8 évi összesítés kor szerint.

A gyermekek kora	A gyermekek száma	É r t e l m i f e j l e t t s é g e			
		j ó		g y e n g e	
		száma	százaléka	száma	százaléka
6	307	164	53·4	143	46·5
7	225	136	60·1	89	39·5
8	79	55	69·6	24	30·3
9	36	22	61·1	14	38·8
10	11	9	81·8	2	18·1
11	1	1	100	—	—
Összesen	659	387	58·7	272	41·2

Ime e számadatokból azt látjuk, hogy a 6 évesek közt a jó és gyenge értelmi fejlettség körülbelől az átlagos 50 százaléknak felel meg. A 7 évesek közt már csökken ugyan a gyenge tehetség százaléka, de oly csekély mértékben, hogy az alig jöhet számításba. Ezek szerint az az elv és kívánság, hogy 6 évről 7 évre tegyük át az iskolakötelezettség idejét, — abból a szempontból, hogy talán fejlettebb értelmű gyermekekkel fogunk foglalkozni, — nem felelne meg feltett célunknak és várákozásunknak.

Az értelmi fejlettség szempontjából, véleményem szerint, nincs értelme a vitának, hogy a 6 vagy a 7 év helyes-e vagy nem. Amint az eddigi 8 évi megfigyelésből világosan kilátszik, a 7 évvel csak 7—8 százalék többséget nyernénk, a 8 évvel pedig 16—17 százalékot.

Egészen másként áll a dolog, ha a szervezeti fejletlenséget vizsgáljuk. Ha ezt vesszük számba, úgy ki lehetne mondani, hogy egy évvel hátrább toljuk az iskolakötelezettséget. Azonban itt is csak feltételesen. Mert nem csak ott van a hiba, hogy a gyermek fejletlen, hanem hogy a fejletlen szervezet kényszerítve van órák hosszán át vesztegelni, nincs



megadva neki a kellő mozgás, mely fejlődését gyarapítaná. A 6—7 éves gyermeknek sok mozgásra van szüksége, hogy testi szervezete kellőleg gyarapodjék és erősödjék. Éppen ezen okból a 6—7 évben, amikor a szervezet (már a fentebbi részletes táblázatban feltüntetett növekedési folyamat szerint is) a legnagyobb növekedési százalékot mutat, — nem tanácsos, sőt határozottan káros a szervezetre az órákon át való ülés és folytonos szellemi munkával való foglalkozás. Kevés ideig foglalkozunk szellemi munkával s minél több időt engedjünk a gyermeknek a mozgásra és játékra. Hiszen nemcsak a szellemi munka, de a játék is fejt az értelmet. Mind a testi, mind pedig a szellemi táplálék osztogatásában pontos mértéket kell tartani, mert a túlerhelés mindkét esetben veszedelemmel jár. Míg a test fejlődése közben bőven igényli a táplálékot, addig a szellemet békóba fogni nem tanácsos, mert az visszahatást kelt.

Meg kell jegyezmem, amit már az előbbieken is előadtam, hogy a gyermeki fejlődő korban, ha a szervezet erőteljes fejlődését akarjuk előmozdítani, a rendszeres jó táplálkozásra nagyon szükséges gondot fordítani, mert az 1—7 évig és még azután is a gyermeknek igen nagy az anyagcseréje s ezt naponta két-, háromszori evéssel kielégíteni nem lehet. A gyermek naponta 5—6-szor is megéhezik. Ezt nagyon is tudni kellene a szüléknek. Sajnos azonban, népünk számottevő része, kiknek gyermekei vannak túlnyomó részben az iskola falai közé szorítva, egyrésztől szegénységgel küzd s akarja vagy nem, kénytelen gyermekét sokszor éheztetni, vagy éppen olyan táplálékkal ellátni, mely igen csekély mértékben mozdítja elő a szervezet feladatának célját. Másrészt a szüléknek rendetlen avagy éppen kicsapongó életmódja is kihat a nemzedék nemcsak testi szervezetre, de szellemi tulajdonainak fejlődésére is.

(Hajdú-Nádudvar.)

Várady Lajos.

## OKIRATTÁR.

### Rendelet a tanítói szünidei tanfolyamokról.

102594/1905. sz. Az 1902. évi 91094. sz. a kelt rendelettel életbe-leptetett és azóta évről-évre megtartott szünidei tanítói és tanítónői továbbképző tanfolyamokon eddig elért üdvös eredmények; az a lelkes buzgóság, mellyel a hazai tanítóság ezen intézményt felkarolta; az a meleg ügyszeretet, mellyel ezen intézmény nemes intencióit a magyar tanítók és tanítónők átérették és az a céltudatosan munkáló hivatás-érzet, mellyel a tanfolyamokat önkepzésük és továbbképzésük céljaira a népoktatásügy érdekeinek szempontjából minél gyümölcsözőbbé tenni, munkát nem kimélő szorgalommal buzgón fáradoztak: arra indítottak, hogy ezen tanfolyamokat állandósítsam és intézményszerűleg szervezzem.

A szervezeti szabályzat kibocsájtását megelőzően e célból egybe-



hívott tanácskozmányon meghallgattam azon tanító- és tanítónőképző-intézeti igazgatókat és tanárokat, kiknek alkalmuk volt e téren gazdagabb tapasztalatokat szerezhetni. Ezen szervezeti szabályzatot tehát a gyakorlati kivitelben több éven át kipróbált munkásságon kialakult tapasztalat támogatja, minélfogva jogosult a remény, hogy az érdekelt felek kellő buzgósága mellett a kivitelben népoktatásügyünkre csakis áldásos és üdvös hatást fog eredményezni.

Ezen szervezeti szabályzatot (kapható a m. kir. tudomány-egyetemi nyomdában) oly figyelmeztetéssel ajánlja a tanfelügyelőség a fennhatósága alá tartozó állami tanító- és tanítónőképző-intézeti tanári testületeknek a gyűléseiken való beható tárgyalásra, hogy a tanfolyamok rendezésénél azokat az intézeteket fogom első sorban figyelembe venni, amelyeknek elem terjesztendő idevágó munkálatai a legtöbb biztosítékot nyújtják a rendezendő tanfolyamok eredményességére.

Budapest, 1906. évi január hó 10-én.

Lukács.

*Az elemi népiskolai tanítók és tanítónők továbbképző tanfolyamainak szervezete.*

1. §. A vallás- és közoktatásügyi miniszter avégből, hogy az elemi népiskolákban működő tanítóknak és tanítónőknek maguk-továbbképzésére ezen az uton is alkalmat adjon, évenként továbbképző tanfolyamokat rendeztet.

E tanfolyamok, az esetről-esetre kijelölt tanító- és tanítónőképző-intézetekben (de a budapestiekben és a kolozsváriakban első sorban), egységesen szervezve, rendszerint az iskolai nagyszünet idején oly módon tartatnak meg, hogy munkásságukra legalább 14 és legfeljebb 18 munkanap jusson.

2. § A továbbképző tanfolyamok egyaránt felölelik a tanítónak a népiskolára szorítókozó *hivatásszerű munkásságát* és a környezetére kiható *társadalmi tevékenységét*.

Főcéljuk: hogy ebben a körben az új eszmékről, eseményekről, vívmányokról és törekvésekről, szóval a haladásról tájékoztassák s hatásukkal mind foganatosabb tevékenységre serkentsék a népiskola munkásait, kiknek önképzési törekvései ezen az uton is részben irányítást és részben kielégítést nyernek.

E cél elérésére a tanfolyam eszközei: *a)* rendszeresen egybeállított előadások, *b)* szabad eszmecserék, *c)* gyakorlati foglalkozások, *d)* kirándulások.

3. §. *a)* Az előadások részint a tanító hivatásszerű *iskolai munkásságának*, részint *társadalmi tevékenységének* köréből veszik tárgyukat.

Áz első körből alkalmas tárgyakul kinálkoznak: a népiskolai tanterv és utasítások magyarázata; gyermek-pszichológiai megfigyelések antropológiai vonatkozásokkal s értékesítésük a tanítás és nevelés szolgálatában; szociológiai vonatkozásokkal a társadalmi pedagógia főbb feladatai; a hazai és külföldi újabb pedagógiai irodalom legkiválóbb műveinek ismertetése; a magyar nyelv sikeres tanítása nem magyar ajkú népiskolában; a beszéd- és értelemgyakorlatok tanításának helyes



módja; a cselekvő szemléltetés fontossága és alkalmazása; újabb módszertani vívmányok és irányok egyik-másik népiskolai tárgy tanításában, elméletileg megvilágítva és gyakorlatilag bemutatva mintaszerű próbatanításokon, részint az előadó-tanárok, részint a tanfolyam hallgatói által. A próbatanítások mindig előkészítendő, utólag pedig megbeszélendő. Kiegészíthetik e sort a gyermekolvasmányról, az ifjusági irodalomról, a népiskolai ifjusági könyvtárak használatáról, továbbá az ifjusági egyesületek alakításáról és vezetéséről adott tájékoztatások.

A másik körben oly előadások foglalhatnak helyet, amelyek egyfelől a tanító műveltségének gyarapítására szolgálnak; ilyenek  $\alpha$ ) az újabb magyar irodalom-, a magyar történet-, etnográfiai vonatkozásokkal a politikai földrajz- és a magyar alkotmánytan köréből;  $\beta$ ) a természettudományok köréből; másfelől olyan előadások, melyek hasznos utmutást adnak arra nézve, hogy mily irányban és mi módon igyekezzék a tanító a község és vidék gazdasági életének, műveltségének és erkölcsöségének előbbrevitelében tevékenyen közreműködni (hitel- és biztosítási ügy, gazdasági egyesületek és szövetkezetek, a gazdasági termékek javításának és értékesítésének legcélszerűbb módjai, kivándorlás, alkoholizmus, népkönyvtárak stb.).

b) *A szabad eszmecserekre* a tanfolyam előadó-tanárai és hallgatói között első sorban maguk az előadások szolgáltathatnak tárgyat; de előleges bejelentés után bármely hallgató vehet föl egy egy kérdést a tanfolyam munkásságának köréből, vagy maguk az előadó-tanárok tűzhetnek ki ily kérdéseket közös megbeszélésre.

c) *Gyakorlati foglalkozások* tarthatók a népiskolai természetrajzi preparátumok készítése, a kézimunka, a rajz és a gazdasági oktatás köréből a helyes módszerek bemutatása és elsajátítása céljából.

d) *A kirándulások* egyesíthetik a tanulságok gyűjtését a kellemes szórakozással s körükbe tartozik: történeti és földrajzi nevezetességek, közhasznú intézetek, mintaszerű mezőgazdasági telepek, bányák, gyári vállalatok megtekintése a tanárok vezetésével és tájékoztató magyarázataival.

4. §. A továbbképző tanfolyamok munkaideje aképen állapítandó meg, hogy naponként legalább 4 óra essék, lehetőleg délelőtt, az előadások és próbatanítások megtartására s hogy a gyakorlati foglalkozások legalább napi 2 délutáni órában, valamint a szabad értekezletek és kirándulások ehhez alkalmazkodjanak. A kirándulások ideje és részletes programja az illető tanári testület által előzetesen állapítandó meg és a tanfolyam tervezetével együtt felterjesztendő a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez.

Mivel az előadások tartására aránylag kevés idő jut, változatossá tételüket pedig a tanfolyam célja és sikere egyaránt megkívánja: megtartásukban föltétlenül kerülendő a kézikönyvszerű rendszerességre törekvés és rendjük aképen állapítandó meg, hogy a tárgyak természete és fontossága szerint rövidebb-hosszabb (2—3, esetleg 5—10 előadásra terjedő) ciklusok kövessék egymást. Nincs kizárva az sem, hogy az egyes előadások tartama egy-egy óránál rövidebb vagy hosszabb is ne lehessen; mindazáltal oly beosztásuk szükséges, hogy a naponként rájuk



fordított idő négy óránál kevesebb ne legyen. Szem előtt tartandó végül az a követelmény, hogy a tanítók iskolai munkásságának köréből vett előadásokra (ideértve a közműveltségi tárgyakat is) a rendelkezésre álló idő kétharmada, a tanítók társadalmi tevékenységének köréből vett előadásokra az idő egyharmada fordítassék.

5. §. A vallás- és közoktatásügyi miniszter évenként március hó elején felhívja az e célra kijelölt tanító- és tanítónőképző-intézeteket, hogy a náluk, vezetésük alatt megtartandó továbbképző tanfolyamok pontosan részletezett kimerítő programját, a fentebbi 3. és 4. §-okban foglaltakhoz alkalmazkodva, az egyes előadások rövid, világos tartalmi kivonatának (syllabus) csatolásával és az előadó-tanároknak és elfoglaltságuknak megjelölésével négy hét alatt készítsék el és a királyi tanfelügyelő útján terjesszék föl.

6. §. A vallás- és közoktatásügyi miniszter május hó 1-ig közzéteszi az abban az évben tartandó továbbképző tanfolyamok helyét, idejét és programját és pályázatot hirdet a tanfolyamokban való részvételre.

7. §. A továbbképző tanfolyamokban való részvételre jelentkezhetik az ország bármelyik részében lakó és bármilyen jellegű elemi népiskolában működő minden okleveles tanító és tanítónő. Aki ezek közül valamelyik továbbképző tanfolyamon részt akar venni, ez ügyben a pályázathirdetés szerint főszerelt folyamodványát azon kir. tanfelügyelőhöz nyújtja be, akinek tankerületében működik.

8. §. Mindegyik tanfolyamon 50 hallgató vétetik föl, akik közül 30-an államköltségen nyernek a képzőintézet internátusában ellátást s azonfelül 15 (tizenöt) koronányi utazási költségben is részesülnek.

A saját költségére jelentkező 20 hallgató is abban a kedvezményben részesül, hogy kiki a tanfolyam egész idejére fizetendő 20 (húsz) korona fejében teljes ellátást kap a képzőintézetben.

9. §. Az illetékes királyi tanfelügyelők a hozzájuk benyújtott kérvényeket a rájuk vonatkozó minősítési táblázat kíséretében a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez május hó 15-ig terjesztik föl, aki értesíti a tanfolyamok tartására kijelölt tanító- és tanítónőképző-intézeteket a fölvételéről avégből, hogy a fölvett jelöltek meghívásáról gondoskodjanak.

10. §. A továbbképző tanfolyamok szellemi vezetése, továbbá adminisztratív és anyagi ügyeinek ellátása a képzőintézeti igazgatók tiszte. Az irányítás és közvetlen felügyelet a kir. tanfelügyelőt vagy a vallás- és közoktatásügyi miniszter által e célra kirendelt helyettesét illeti meg, aki, ha székhelye ugyanabban a városban van, lehetőleg naponkint, ellenkező esetben pedig hetenkint legalább egyszer tartozik a tanfolyamon megjelenni és annak munkásságát minden irányban megfigyelni.

11. §. Az intézet kötelekébe tartozó előadó-tanárok, előadásaik óraszámának arányában, annak kötelessége mellett, hogy a szabad értekezleteken és kirándulásokon is részt vesznek, tiszteletdíjban, meghívott előadók pedig ezenfelül a képzőintézetnél ellátásban és utiköltségben is részesülnek. Az igazgatókat a tanfolyam vezetéseért megfelelő külön tiszteletdíj illeti meg.

12. §. A tanfolyam vezetésével megbízott igazgató a tanfolyam



programját, a kir. tanfelügyelőtől vagy a vallás- és közoktatásügyi miniszter által megbízott helyettesétől jóváhagyott házi rendjét és az előadások tartalmi kivonatát (syllabus) kinyomatva, a hallgatók rendelkezésére bocsájtja s a tanfolyam egész ideje alatt a rend fenntartásáért minden irányban felelős. A syllabus mindig csak *ad hoc* és kizárólag csak arra az egy tanfolyamra szólhat, melynek előadásaihoz tükör gyanánt kell szolgálnia.

13. §. Az igazgató az olyan hallgatót, aki többszörös figyelmeztetés után sem alkalmazkodik a megszabott rendhez, a kir. tanfelügyelőnek vagy a miniszter által megbízott helyettesének tett jelentés után, kitörülheti a tanfolyamon résztvevők sorából, ami az élvezett kedvezmények elvesztését is maga után vonja.

14. §. A tanfolyam befejeztével a képzőintézet igazgatója a hallgatók számára az egyetemi nyomdában készített nyomtatványlapon bizonyítványt állít ki, amely a tanfolyam előadásainak elsorolása mellett csupán a hallgatók szorgalmas és tevékeny részvételét bizonyítja.

Aki nem eképpen vett részt a tanfolyamban, bizonyítványt nem kaphat.

A képzőintézet pecsétjével ellátott bizonyítványt az igazgatón kívül a tanfolyam előadó-tanárai is aláírják.

15. §. A képzőintézet igazgatója a tanfolyamról naplót, anyakönyvet és számadást vezet s ezeket a tanfolyam bezártától számítva három hét alatt részletes jelentés kíséretében a kir. tanfelügyelő vagy a miniszter által megbízott helyettese útján fölterjeszti a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez.

A kir. tanfelügyelő vagy ennek a vallás- és közoktatásügyi miniszter által kirendelt helyettese az igazgató e fölterjesztéséhez csatolja a maga jelentését, amelyben számot ad a tanfolyamot illető személyes tapasztalatairól s ha szükségét látja, a jövőre vonatkozólag javaslatot tesz.

## VEG YESEK.

**Kettős jubileum.** A győri állami tanítónőképző-intézet december elején fényes ünnepel ülte meg igazgatójának, *Karsay Jolánnak* negyedszázados s zenetanárának, *Staab Lénárdnak* 30 éves tanítói működését. A kettős ünnepen a győri közönségnek rajongó tisztelete és szeretete nyilatkozott meg Karsay Jolán iránt, aki azonkívül, hogy elismerésre méltó sikerrel fáradozik a tanítónőképző vezetésén és fejlesztésén, népszerű alakja is Győrváros társadalmának. De rokonszenvvel fogadták az ő ünnepeztetését az ország tanítóképző tanárai általában, mert őt a győri közgyűlés alkalmával a nagy számmal összesereglett tanárok mint kitűnő kartársat s fölülmulhatatlanul kedves házigazdát ismerték meg. Hasonlóképpen őszintén nyilatkozott meg a tisztelet a másik ünnepelt, *Staab Lénárd* iránt, aki egészen a maga erejéből küzdötte magát mai állásába, ahol 30 év óta működik a győri és a vidék közönség s hatóságainak osztatlan elismerése mellett. A rácmecskei (Baranyamegye) kántortanító gyermeké volt,



de már 9 éves korában árva maradt. Egy kántortanító vette gondjai alá a fiucskát, akiben már akkor mutatkoztak a zenei hajlamok. Megtanította zongorázni, énekelni, hegedülni, sőt a fuvó hangszerek kezelésére is. A pécsi tanítóképzőbe került, ahol már deák korában orgonistája volt az apácák templomának. A tanítói oklevelet megszerezvén, Lugosra került a 24 éves fiatal tanító, ahol az ének- és zeneegyesület karmestere lett. Hasonló minőségben került Békésgyulára, ahol dalárdát szervezett. 1873-ban került Győrbe, mint az ének- és zeneegyesület karmestere. Ebben a karban énekelt Ney Dávid is, az opera volt kiváló művésze, aki akkor győri szabómester volt. Mikor 1875-ben, a győri tanítónőképzőt felállították, őt azonnal kinevezték oda zenetanárnak s azóta állandóan ott működik. Első tanítványai közé tartozott maga a jubiláns igazgató is, Karsay Jolán. Győri működésének egyik kimagasló ténye, hogy az elemi iskola V—VI. osztályának elhagyatott, vásott gyermekeiből óriási vesződséggel és költséggel *gyermek-zenekart* szervezett. A saját pénzéből hozott nekik majdnem kétezer korona áru hangszert. Roppant vesződséggel járt, míg megtanította őket a hangjegyekre s a hangszerek kezelésére. De annyira vitte, hogy néhány év múlva darabokat tudtak előadni s néhány forintot kerestek. Ez a kar 9 évig állott fenn s belőle zenészek is kerültek ki. A zeneszerzés terén is szép sikereket ért el. Műveinek száma 80, melyek fele részben egyháziak s fele részben világiak. Sokat állandóan előadnak a győri templomokban.

A jubileum díszüléssel kezdődött. *Kuliszeky* Ernő tanfelügyelő üdvözölte először az ünnepeket. A vármegye közönsége nevében *Goda* Béla alispán, Győr város részéről *Veöreös* Boldizsár, az igazgatótanács nevében pedig *Karácson* Imre dr. köszöntöttek fel őket szép, igaz érzéstől áthatott beszédekkel. A növendékek nevében *Kuliszeky* Aranka és *Mészáros* Ilonka fejezték ki hála-jukat s szeretetüket. A volt növendékek részéről *Győrffy* Józsa, a tanári kar részéről *Holezmann* Ferenc, a győri polgári leányiskola részéről *Nagy* Gizella igazgatónő, a budai tanítónőképző nevében *Katonáné* Thuránszky Irén, a pápai képző nevében *Láng* Mihály igazgató, a győri róm. kath. képző részéről *Haller* Ferenc igazgató, a tanítóképző tanárok országos egyesülete nevében *Peres* Sándor elnök s végül a győri tanítóegyesület nevében *Tell* Atanász mondottak üdvözlő beszédeket. Az ünnepélyt fényes lakoma követte, amelyen megjelentek Győr város és megye hatóságának képviselői s igen intelligens közönsége. Az ünnepek sorát este kitünően sikerült hangverseny zárta be, amelyet az intézet növendékei adtak elő. Az elismerés díszes koronájába mi is örömmel fűzzük a magunk üdvözlését. Kivánjuk, hogy még sok jeles tanítónőt neveljenek a magyar népnevelés számára.

**Tóth József.** Pest vármegye országos nevű jeles tanfelügyelője három évtizedig tartó kiváló szolgálatai után nyugalomba vonult. Tóth József gazdag érdemeket szerzett az ország első vármegyéje népoktatásának fejlesztése körül. Odaadó buzgalommal és szép sikerrel fáradozott különösen a vármegyei idegen ajkú lakosság iskoláinak megmagyarosítása körül. Az iskolák állításának, vezetésének s fejlesztésének bokros teendőin kívül Tóth József tudott magának időt



szakítani arra, hogy részt vegyen a tanítók társadalmi életében. A pestmegyei ált. tanítóegyesület működésében, a Magyarországi Tanítók Országos Bizottságában fontos szerepet vitt. De működését leginkább humánus irányban fejtette ki, mint az Eötvös-alap felügyelő bizottságának tagja s a tanítói országos árvaház elnöke. Tóth József érdemeit a király nyugalomba vonulása alkalmából azzal méltatta, hogy neki az osztálytanácsosi címet adományozta. Isten adja, hogy Tóth József teljes friss egészségben élvezhesse még sokáig nyugalmát, még sokáig fokozott erővel vehessen részt a tanítói humánus intézmények vezetésében!

## Kimutatás

### a f. évi január hó 15-éig befizetett tagsági díjakról.

1903-ra: Mocsáry Gerő (2 kor.). 1904-re: Bocskay István (2 kor.), Mocsáry Gerő (8 kor.), Révay Ödön (8 kor.). 1904. II. félévre: Folenta Lajos (4 kor.). 1905-re: György Aladár, Korányi Sarolta, Lusztig Emma, Guttenberg Pál, Lubinszky Emilia, Lépes Árpádné, Gockler Antal, Bene Gyula, dr. Katona János, Duschek Ernő, Svarba József, Barabás Endre, Bertsch Ottó, Kozma Ferenc, Mihalik Lajos, Makai Jenő, Kuszailla Péter, Kibédy Lajos, Hajtmann Pál, Botos Imre, Zayzon Dénes, Mocsáry Gerő, Faluvégi Albert, Macskásy Zoltán, Révay Ödön, Kárpáti Károly, Kiss György (8—8 kor.), Bocskay István (3 kor.). 1905. II. félévre: Heger Lujza, Molnár Oszkár, Kárpáti Sándor, Szőke Sándor (4—4 kor.). 1906-ra: Perényi János, Nyakas József, Ev. tanítóképző (Sopron), Haller József, Kir. kath. tanítóképző (Győr), Áll. tanítónőképző (Győr), Hódinka Ágost, Krammer József, Karsay Jólán, Sztodolnik János, dr. Koch Ferenc, Polyák Mátyás, Urbányi Karolina, Horvay Ede, dr. Bilinszky Lajos, dr. Szeman János, Áll. tanítóképző (Léva), Pethes János, Steinitzer Vilma (8—8 kor.). 1906 I. félévre: Kárpáti Sándor, Vashegyi népiskola, Kiss György (4—4 kor.).

*Horvay Ede,*  
egyes. pénztáros.