

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK

XLVII. ÉVFOLYAM

4. SZÁM

FOLYÓIRATA

BUDAPEST, 1934.

ÁPRILIS

SZERKESZTŐSÉG,
hová a lap szellemi részét illető
minden közlemény küldendő:
Budapest,
VII. ker., Korong-utca 34.
Telefon: 97-1-85.
Kéziratokat nem adunk vissza.

SZERKESZTI:

KISS JÓZSEF

Tagsági v. előfizetési díj évenként 8 P.
Az egyesülettel és a lappal kapcsolatos
minden befizetés 48.627. sz. csekk-
lapon történhet. (A csekk számla tulaj-
donosa: Tanítóképző-intézeti tanárok
országos egyesülete). Reklamációk
Pócza József pénztáros címére Buda-
pest, V., Báthory-u. 12. IV. e. küldendők.
HIRDETÉSEK MEGEGYZÉS SZERINT

A fokozatelmélet a tanítóképzőben.

1. Mi a kérdés felvetésének oka?

Bizonyára vannak, akik elvont, sőt többé-kevésbé elavult mód-
szerelméleti kérdésnek tartják a formális fokozatokat. És talán előre
idegenkednek a feladattal való foglalkozástól.

A helyzet pedig az, hogy tanítóképző munkánkban gyakorta és
természetes úton találkozunk a fokozatok kérdéseivel. Jelen esetben
is szükséglet meglátása vitt az írásra. Növédekem és a módszer-
tan tanítását inkább szívén viselő egyik szaktanár-társam ellent-
mondásokat véltek felfedezni a módszeres eljárásban. Az ellent-
mondást egyik módszertani tankönyvben levő mintalecke-vázlat vál-
totta ki, mely nem állott kellő összhangban az általános menettel.
Pedig ez különben könnyen keresztülvihető lett volna. Kételyeiket
felhozták s növendék, szaktanár és pedagógus közösen kereste a
megoldást.

Hogy e téren kételyek támadhatnak, azt nem kell bizonyít-
gatni. Elismerhetjük, hogy meglehetősen sokféleség, zűrzavar van az
elméleti felfogásban és a gyakorlati eljárásban egyaránt. Közlö-
nyünk igen hasznos összeállításokban hozta a szaktanárok módszer-
tani teendőit. De némelyik tantárgynál mintalecke-vázlatok helyett
vezérkönyvekre való utalást találunk. Másik tárgyból meg azt
írja a szaktanár, hogy ez a rész kíván leglelküimeretesebb munkát,
mert munkánk pedagógiai értéke tulajdonképpen itt domborodik ki.
Némelyik nem is említi a fokozatokat, másutt 3 vagy éppen 5 foko-
zat megtartását fontosnak mondja a szaktanár. S ha a használatos
különböző tanítástani és módszertani tankönyveinket (általános- és
mintalecke-vázlataikat), az igen közkedvelt és kitűnő vezérköny-
veinket vagy a Néptanítók Lapjában és mintatanítási gyűjtemények-
ben megjelenő gyakorlati tanításokat ebből a szempontból tüzeteseb-
ben egybevetjük, mindjárt zavaró sokféleséggel találkozunk. Külön-
bözők a módszertani kifejezés- (műszó) és jelölés-használat is.



Nem akarunk kelleténél nagyobb jelentőséget tulajdonítani sem a fokozatelméletnek, sem az itt vázolt helyzetnek. De a módszeres tanítás gondolata és ténye épp a fokozatelméletben és valamelyes követésében összpontosul. Tehát *központi kérdés ez!* Az „új” tanterv szellemében írt Népiskolai Egységes Vezérkönyvek elé is ezért került irányító első kötetként *Molnár Oszkár*nak *A tanítási módszer történeti fejlődése* c. kitűnő módszerelméleti műve. Ebben a módszer fogalma a következő: „*Módszernek nevezzük a teendőknek elvek által meghatározott azon egymásutánját, mely a módszeres egység átszármaztatását szabályozza.*” E munkáról a következőkben még sokat kell beszélnünk.

A nagyobb egységesség hiányát a népiskolai tantárgyak sokfélesége és a fokozatok értékéről vallott tárgyilagos felfogásunk csak részben okolja meg. Azonban nem teljesen. Ezért kell a kérdéssel foglalkoznunk.

2. Mi lehet e tárgyalás célja?

Nem kívánunk merev kereteket, univerzális módszert, comeniusi „didachogرافiat”. A módszer ilyen beállítása és túlzott értékelése kártékony naivitás. Tanítóképző-intézeteink Tantervének utasításával is ellenkezne ez, melynek álláspontja szerint: „Nem egy bizonyos módszer merev követése, nem is a technikai gyakorlás a lényeg, hanem a módszeres eljárás alap gondolatának megismerése és begyakorlása.” Nem is gondolhat senki arra, hogy minden tanítóképző-intézetben és minden elemi iskolában a legaprólékosabban egységes eljárás megvalósítását szorgalmazza. A fokozatkérdésről való állásfoglalásnak, elméletnek és gyakorlati felhasználásnak mégis *alaposabban, tisztultabban, egységesebben* kellene kialakulnia. Nem lehet a módszer-kérdés magva egyéni, intézeti, helyi kérdéssé. Az igaz, a célravezető, a helyes módszer — a részletektől eltekintve — alapjaiban mégis csak *egy* és nem *több* vagy éppen *akárhány*. Mint más tekintetben, úgy itt sem lehet a véleményalkotás szabadságát önkényesen, kényelmesen, szofisztikusan értelmezni.

Az egységesebb elmülethez és gyakorlathoz jó lenne közeledni márcsak a miatt is, mert a fokozatelmélet *a tanítóképzés minden munkását* közelről érinti. Minden tanárnak foglalkoznia kell népiskolai egységek módszeres feldolgozásával: a pedagógia és a közműveltségi tárgyak tanárainak és a gyakorló-iskolai tanítóknak egyaránt. Minden tanár tekintélyes helyet kap a gyakorlati kiképzésben. Szerepüket az Utasítás körvonalazza. Növendékeink képzése érdekében szükséges az egységesebb alapokon nyugvó eljárás leszögezése és terjesztése. A Tantervünket kibocsátó rendelet is megkívánja a tanári testületek didaktikai munkájának egységességét. Jelenlegi célunk tehát csupán *a tisztultabb és egységesebb didaktikai munka, az összhangzatosabb tanítóképzés* szolgálata. Az egység fokozásából mindnyájunkra nyereség származik.

3. Mi a népiskolai gyakorlat érdeke?

Növendékeink jövőendő munkája, a népiskolai tanítás szempontjából is szükséges bizonyos határozott, egységes álláspont. A különböző intézetekben kiképzett növendékek egy iskolához is juthatnak s ha nem látnak elég tisztán és biztosan, felesleges ellentét és egyenetlenség támad módszeres felfogásukban. De ez még elsimulhat.

Növendékeink *elméleti módszertani képzése* a ma rendelkezésre álló körülmények folytán nem lehet eléggé elmélyülő és széleskörű. Annyi tantárgyat és anyagot ölel fel egyidejűleg tantervünk, hogy nincs mód némileg is tudományosabb szempontok szerint, kellő meg-alapozottsággal, nyugodtan dolgozni ki ilyen kérdéseket. Csak vázlatos tájékoztatást, csak szükséges útravalót adhatunk s máris tovább kell haladnunk. A növendék így sokszor csak vázlatokat tanulhat. S aki kevesebbet tanul és kevesebbet tud, annak szemében a forma sokkal inkább lényeges. Tudását többre tartja, kevésbé szerény és mozgékony. Határozottabban köti a keret. Ezért kell igen jól megfontolni, hogy növendékeink a módszer alapvető kérdéseiben miféle irányítást kapnak és mit gyakorolnak.

(Így pl. joggal akad fenn a növendék és érthető zavarba hozza az, ha egyik tankönyvben ezt látja: a tanítás *II. szakaszába* tartozik „a begyakorlás, azaz az ismeret állandósítása és alkalmazása” és *III. szakaszába*: „a haladás felismertetése, mi az új, amivel most többet tudunk.” Az ilyen megzavarás elkedvetlenedést, bizalmatlanságot és könnyelműséget szülhet.)

A használatos és kitűnő gyakorlati érzékkel megírt *vezérkönyvek* igen jó szolgálatot tesznek a módszeres tanításnak. De sajnos, sok esetben félretolják az útból és pótolják az alapokon való mélyebb gondolkodást. Mert az sem lehet kívánatos, hogy a működő tanító behúnyt szemmel, kényelmesen kövesse az éppen kezében levő vezérkönyvet.

A népiskolai gyakorlat szempontjából nincs ok a *módszer túlságos gépies érvényesülésével*, terméketlenítő hatalmával szemben sem aggodalomra. A tanítás még mindig egyéni munka, sőt művészi elemekkel bíró marad a módszert igazán értő, ismerő, a tehetséges tanító kezében. Nincs olyan művészi feladat, mely ne kívánna kellő forma-készséget. Sőt művészi fokon éppen a forma tökéletesebb szerephez jut. Az igazi művészek az anyag megfelelő formázásában nagyok.

4. Mire értékeljük a történetileg kifejlődött fokozatokat?

Nem lehet kétséges, hogy a módszer-kérdésben való tisztánlátáshoz és határozott eligazodáshoz a történeti háttér, a főgyökerek ismerete szükséges. *Herbart* beszélt először tudatosan az oktatás tagoltságáról. *Herbart*nak sem intellektualisztikus metafizikai lélektanát, sem ebből levezetett mechanikus módszerelméletét nem vállalt.

hatjuk. A herbarti felfogás nagy fejlődésen ment át: *Ziller, Rein, Dörpfeld, Sallwürk* sib. továbbépítették gondolatait. Egyikük elméletére sem helyezkedünk kizárólagossággal. Többé-kevésbé minde-
nik merev. Ma már nem vagyunk a szónak szokásos értelmében her-
bartisták, vagy mint „modern” oldalról mondhatnák: „vaskalaposak”.

De nem lehet ezeket a módszerelméleteket csak történeti jelen-
tőségüknek tartani. Tekintélyes tankönyveink is tárgyalják külön
cím alatt a „formális fokozatok”-at, holott szerzők nem *neveléstör-
ténetet* írtak. A *klasszikus elnevezés* (formális fokozatok) használata
önmagában még semmiféle konkrét herbartiánus álláspontot nem
bizonyíthat. Hiszen ha „szabadabb tanítási formákról” van szó, ott
is csak vannak „lépések”. A lépés: fokozat; az alak: forma.

Elfogadhatjuk, hogy e történetileg kifejlődött, egymással össze-
függő módszerelgondolásnak történeti értékén kívül nemcsak *elmé-
leti*, de *gyakorlati és aktuális* értéke is van.

Mennyiben vagyunk a herbarti rendszer követői? Hívei vagyunk
az előre meggondolt, tervszerű, fegyelmezett tanításnak, tehát az
ú. n. *módszeres tanításnak*. De más vonatkozásban is állandó tanít-
ványai maradunk annak az iskolának, melynek egyik vezető köve-
telménye a *rend*, az alaposság, a tudományos megalapozottság. A
neveléstudomány még ma is sok kívülálló, tekintélyes, de tájékozat-
lan művelt fő előtt népszerűtlen, sőt lenézett. Kétségbevonják még
tudományosságának lehetőségét is. A pedagógiai kérdéseknek s így a
módszer-kérdésnek is tudományos jellege, tárgyi komolysága meg-
kívánná, hogy kezelésében a lehetőségig keresztülvihető *elmélyedés
és rendszeresség* érvényre jusson. Nagyon gyakran kísért az elseké-
lyesedés veszedelme.

A kutatás, a gondolkodás szabadságát tekintélyek ne gáncsol-
ják el. De az előre könnyedén és szívesen kimondott egyéni szabad-
ság elve a módszeres felfogásban nem vezethet megbízható és kellő
súlyú eredményhez. Ezért is meg kell hallgatnunk azokat, akik a
módszertörténelemből tanítanak.

5. Melyik lehetne a mai fokozatelmélet?

A magyar népiskolai módszertani irodalomban megvan a felelet
erre a kérdésre. Rábízhatnók magunkat egyetemlegesen Molnár
Oszkár említett tanulmányára. E nagy felkészültséggel és alapos-
sággal megírt módszerelméleti mű, mint a Népiskolai Egységes Ve-
zérkönyvek bevezető kötete, *egyetemes módszeres vezérfonál* szere-
pére hivatott. A történeti út éles megvilágítása után előttünk van a
„mai” módszer, melyet általános alapként kellene kezelni és jól ki-
hangsúlyozva más módszeres kérdések közül, megérteni és megrög-
zíteni. A többi módszeres kérdés részlet, ennek a mágának a kifejtése.
Nem lesz fölösleges, ha e helyen is csaknem egészében közöljük a
tanítás módszerének ezt az általános vázlatát.

I. Előkészítés.

- | | | | | | |
|---------------------|---|-------------------|--|--|--|
| Induktív felépítés. | } | Felfogás. | a) Az új ismerettel rokon <i>régi tudattartalmak</i> felújítása és felsorakoztatása. | | |
| | | } | Elvonás. | b) A <i>figyelem</i> felkeltése. | |
| | | | | c) Az új ismeret (probléma) megjelölése = <i>a cél kitűzése</i> . | |
| Rendezés. | } | Emléke-zetbevézés | Dedukció. | II. Megértetés. | |
| | | | | a) A tanulók elmondják, amit az ismeretről (problémáról) tudnak. | |
| | | | | b) <i>Szemléltetés</i> : Tárgyak, jelenségek, mondatok, példák, adatok, általában tényszerűségek érzékeltetése. (Eredmény: szemléletek, képzetek, közképek.) | |
| Rendezés. | } | Emléke-zetbevézés | Dedukció. | c) <i>Gondolkodás</i> : szétbontás, összehasonlítás, alárendelés, összetevés. (Eredmény: fogalom, szabály, törvény.) | |
| | | | | d) <i>Összefoglalás</i> : a nyert fogalmi ismeret megfogalmaztatása. | |
| Rendezés. | } | Emléke-zetbevézés | Dedukció. | e) <i>Rendszerezés</i> : megjelölése annak, hogy a nyert ismeretnek mi a sorrendje az ugyanazon tárgyból már megszerzett ismeretek között; osztályozás; a nyert ismeret más tárgyak fogalmi ismeretéhez való viszonyának megjelölése. (Eredmény: rendezett intellektum.) | |

III. Megerősítés.

- | | | | |
|-------------------|---|-----------|--|
| Emléke-zetbevézés | } | Dedukció. | a) <i>Alkalmazás</i> : a nyert fogalmi ismeretnek megadott tényekben való felismertetése; tények kerestetése, szerkesztése, előidéztetése stb., melyekben a nyert fogalmi ismeret benne van; a fogalmi ismeret segítségével tények magyaráztatása |
| | | | b) <i>Begyakorlás</i> : az ismeretnek a tanulás, a készségnek a létrejövés sorrendjében való ismétlése; ismétlés más sorrendben vagy új szempontok szerint; szó- vagy írásbeli, rajzolósi, szerkesztési stb. gyakorlatok kijelölése; (a következő óra céljának rövid megjelölése). |
- (1—2 hosszadalmas idegen szót magyar kifejezéssel helyettesítettem.)

E fokozatelmélet nem szorul bővebb méltatásra. Kellő történeti tájékozottság és a szükséges lélektani, logikai, pedagógiai feltételek birtokában született végeredmény. *Elnevezései* pedagógiai értékűek, *jelölései* világosak. A gerinc megtanulása könnyű. Nem hiányzik egyetlen lehetséges elem belőle. Teljes. Különösen a II. Megértetés kiemelése fontos, melynek legfeljebb 5 különböző teendője lehet egy tanításban. (Láthatunk olyan, különben értékes mintatanításokat is, melyekben az i (vagy j) betűig kell számlálni e lépéseket.) E vázlat levezetése előtt az egyes teendőkről hosszabb fejtegetést is találunk.

6. Mennyiben alkalmazzuk e fokozatokat?

Már említettük, hogy a fokozatelmélet teljes. Tehát a lehető tanítások menetét mind magában foglalja. Kevesebb lépés még lehet egy tanításban, de több *tényleges módszeres teendő* nem. E fokozatelméletnek az a helyes felfogása, mely minden kártékony merevségtől, szolgái formalizmustól megóv. Molnár Oszkár könyve VIII. fejezetében kissé részletesebben is szól e fokozatok *alkalmazhatóságáról*, nem lépve túl egy elméleti munka elvi kereteit. E szerint az alkalmazhatóságot meghatározó tényezők a következők: 1. a tantárgyak, de ezeken belül is 2. a módszeres egység anyaga. Azonkívül 3. a tanító és tanuló munkabírása és a tananyag tényleges birtokbevévésének gazdasági érdekeit (ismétlések), meg 4. az iskolatípus is meghatározza a fokozatok szerephez juthatásának mértékét. Ezekről itt részletesebben nem szólhatunk. De jellemzőképpen idézzük a következő mondatot: „A formális fokozatok az istenadta tanító tehetségnek segítségére vannak, de üres és hitvány formalizmussá válnak a sívárlelkű kontár kezei közt!”

A fokozatok alkalmazása általánosságban akkor megfelelő, ha nem tekintjük a gyermek szellemi munkáját gépiesen, alkatrészekre szétszedhetőnek és így nem kerülünk ellentétbe a gyermeki lélek megismerő tevékenységének egyik alapvonásával, az ú. n. *globális percepcióval*. A gyermek a tárgyakat és jelenségeket egészben veszi tudomásul s később rendre dolgozza ki az ezt összetevő ismeretelemeket. De a fokozatelmélet nem kerül ezzel a ténnyel a kizárás ellentétébe s e miatt még nem szükséges az anyag *egységekre* való tagolása helyett az *életközösségek* alapján berendezni a tanítást. Érdemes volna ezt a kérdést tüzetes elemzés alá venni.

Az egymást követő módszeres lépésekben a felnőtt ember ne lássa önmagát, saját észjárását, érett, öntudatos, állandóan célirányított logikai munkamódját, melyet az iskolásgyermekre kellene átkényszeríteni. Az előkészítés és az alkalmazás e tekintetben nem is okozna különösebb nehézségeket. Csak a *megértetés* lépése állít némileg problémák elé. De minden gyermek *észlel, szemlél*, önkénytelenül is végbemegy benne az ezeken való *gondolkodás*, valamenynyire *összegezi és rendezi* is gondolatait és tapasztalatait, úgyhogy nem kell megállani okvetlenül félúton. Pedig ez a felfogás ma nagyon divatos. Végig mehetünk az egész úton, csak ne úgy, mint a többé-kevésbé tudományos munkát végző felnőttek. Meg kell látnunk a gyermek lelki munkájának igazi mibenlételét és a kellő *minőségi* határoknál álljunk meg. *Szemléltetés, gondolkodás, összefoglalás és rendezés legyen valóban gyermekszerű.*

Az alkalmazhatóság ilyen és ehhez hasonló érdekes kérdéseit célszerű és hasznos kísérlet lenne külön részletes „vezérkönyvben” feldolgozni, ilyesféle címmel: A formális fokok helyzete a népiskola tantárgyaiban. Mert a tárgy természete itt a döntő elem. Vizsgálat alá lehetne venni a tantárgyakat a logikai, erkölcsi, esztétikai és ügyességi elemek szempontjából és rájuk igazítani használható alak-

ban az általános elméletet. Egy ilyen vezérkönyv feladata az elmélet és gyakorlat igazi áthidalása. Molnár Oszkár könyve elmélet, a többi vezérkönyv, rövid bevezetésén kívül, sokszínű gyakorlat. Feladat lenne: hogyan alkalmazható egységes elmélet a ma oly sokféle gyakorlatra? Szükség lenne egyazon tantárgy különböző természetű anyagrészleteinek tüzetesebb boncolgatására, az előálló lecke típusok bemutatására lehető nagyhasznú példákon. A módszer elméleti és a tanítás gyakorlati kérdéseit több munka az itt vázolt elgondolásnál szabadabb megoldásban igen szépen tárgyalja egymás mellett. Elég a győri tanítói tanfolyam Értesítőjére (1927) és Frank—Drozdy: *Hogyan tanítsunk a népiskolában?* c. műre gondolnunk. De ezekben nincs mindig szigorúan szem előtt a *formai* vizsgálgatás követelménye is!

Nem akarunk túlzásokba esni! A vezérkönyveket nem lehet paragrafusokban szerkeszteni, mint a törvényeket vagy miniszteri rendeleteket. A megjelent vezérkönyvek írói úttörő, jó munkát végeztek. Tele van tudással, étellel és színnel minden kötet.

Molnár Oszkár a fokozatelmélet előbb közölt vázlata után ezt írta: „Hogyan és mily mértékben kell e fokozatokat az egyes tantárgyak tanításában felhasználni, azt a vezérkönyvek egyes kötetei fogják megmutatni.” Ha e vezérkönyveket végiglapozzuk, sok, könnyen elkerülhető és bántó következetlenséggel találkozunk éppen a fokozatelmélet szempontjából. Mintha a kitűnő elméleti kötet nem teremtett volna elég egységet az Egységes Vezérkönyvekben.

Miért ne lehetne módszertani oktatásunk, a növendékeknek adott útravaló egységesebb? A vezérkönyveknek legalább a kezelése legyen módszertani szempontból jól megalapozott és egységes.

7. Mi lehetne a tényleges tennivalónk?

A tanítóképzés minden munkásának az ügy érdekében alaposan *tanulmányozni kellene ezt a módszerelméletet*. A tanítóképző az egyedüli iskola, mely a „módszer szakiskolája”. A módszerkérdést igazán kívánatos tehát jól ismernünk. Így sok tájékozatlanságtól, kereséstől, ellentmondástól és felesleges módszeres huza-vonától, sőt gyakorlati botlástól könnyen megszabadulnánk. Az egészen tiszta látáshoz természetesen a *lelki élet (gyermektanulmány)* alaptényeinek és a gondolkodás *logikai formáinak* ismerete is kell. A lélektani (gyermektanulmányi) és logikai alapismereteket állandóan felszínen tartani szükséges volna minden tanítói, tanári munkában. Nem nagy feladat ez és munkánk tudatosságának és egységének észrevétlenül is mindig lényegalkotó kelléke marad. Ezek birtokában van rendben a módszer „üzemképessége” és „hatásfoka”. E követelés felvetése igen könnyen félreértést, ellentmondást, idegenkedést válthat ki, de ez bizonyára megszűnik a helyzet kellő tárgyilagossá mérlegelése, különösképpen pedig a tárggyal való tényleges foglalkozás közben.

A *tanítástani tananyagban* ezeket a kérdéseket: a *tanítási mód-*

szer fogalma; a formális fokozatok; a formális fokozatok alkalmazhatósága, minden tanítónövendéknek ebből a könyvből kellene tanulnia.

A pedagógiából *kötelező olvasmányul* kellene ezt a munkát tenni. Kevés a valószínűsége annak, hogy növendékeink, mint működő tanítók elmélyednek egy ilyen módszerelméleti munka és lélektani-logikai vonatkozásainak tanulmányozásába.

Nem éppen maga a lényeg, de mégis kívánatos lenne a *módszer-tani elnevezéseket és jelölésmódokat egységesíteni s következetesen alkalmazni*. Sok embert megtéveszt a szó, a kifejezés. Herbartot azért is értették meg nehezebben, mert a műszavak használatában következtelen volt. Képzetalkotási típus az ú. n. szavakban gondolkozó ember. Ilyen elnevezések: áthajlás, mélyítés stb. talán célszerűek, de az egység rovására mennek.

A fokozatok *külső, látható jelölésében* is temérdek logikai hibával, következtelenséggel találkozunk. Akinek élénkebb, fejlettebb a logikai érzéke, az megérzi ezek bántó voltát. Ha tervszerű munkát, megtervezett haladást követelünk és igénylünk, akkor joggal felvetődhetik a lehetőségig kifogástalan logikai munka követelése minden tekintetben, a nélkül, hogy ez gáncsoskodó, kicsinyeskedő szempont lenne. Egyazon felosztási műveletben mégsem szabadna a felosztás alapjait cseréltetni. Csak azonos fogalmi jegyek alapján kerülhetnek egymás mellé a logikus felosztás tagjai. Mégis leggyakrabban nem tesznek különbséget a tulajdonképeni, egymástól elütő *módszeres lépések* és az egység tananyagának különböző részei, az ú. n. *gondolatkörök*, gondolategységek között. Végig vezetik mindenre a kis *abc betűit*, s a célkitűzés, szemléltetés, összefoglalás, begyakorlás ugyanazon külső helyzetben tűnik elő, mint pl. egy történeti esemény részletei, vagy beszéd- és értelemgyakorlati egység anyagának felosztása, stb. Az anyag tagolódását lehetne pl. *sor-számozással* ellátni s akkor kitűnne, hogy hány részre osztottuk a tulajdonképeni tananyagot. Másutt meg *hiányzik* az értelem szempontjából kiabálóan fontos jelölés. Konkrét példákat eleget lehetne idézni.

Jól tudjuk, hogy mindezt könnyebb elmondani, mint megvalósítani. A kifogástalan jelölés nem könnyű s ez esetben is a tiszta logikai felosztást megvalósítani nehéz.

Legnagyobb nehézség az, hogy egy ú. n. módszeres egységünkben sok anyagot és több elkülöníthető és elkülönítendő fogalmi ismeretet veszünk fel, s így tulajdonképen egymásután több kis részlettanítást tartunk, amelyeknek külön-külön megvan a maga kis előkészítése, részletcélkitűzése, szemléltetése, összefoglalása stb. Kisebb egységeket kellene egy-egy tanításunkra kitűzni és akkor alaposabban, nyugodtabban, szebben lehetne a feldolgozásnak minden formáján átvezetnünk. Finomabb munkát végezhetnénk. Ha vezérkönyveinket is forgatjuk, az a gondolatunk támad, hogy még mindig *túl-teng a tananyagszerűség és a szó*. Igen hosszadamas és anyaggal aprólékosan megterhelt tanításokat látunk. Sokban megmaradt a

régi iskola, csak más vígnettázással. A materializmus miatt nem tudhatunk azután a feldolgozás módjára és a nagyon emlegetett nevelőhatásokra kellő súlyt fektetni. *Igen sokat akarunk megtanítani.* Sietnünk kell a munkával, hogy az előirt tananyagot elvégezhessük.

8. Tananyag és feldolgozás.

Eötvös a módszerről ezt mondja: „Félig sem olyan fontos az, mit tanítunk gyermekeinknek, mint az, *hogyan* tanítjuk. Amit az iskolában tanultunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.” Ebből az álláspontból két követelmény vezethető le. Egyik: a megtanulni való anyagot, amire emlékezni nehéz és felesleges, észszerűen csökkentjük. Nemcsak adatokra, szabályokra, törvényekre, hanem minden intellektumra vonatkozik ez a kívánság. Minden erőnkkel azon kellene lennünk, hogy iskoláinkban a *növendékek igazi, őszinte érdeklődése és a tanulásban való tényleges öröme* megvalósuljon és uralkodó szemponttá legyen. Nehéz és sok tananyaggal túlhalmozott tanulóktól ezt hiába várjuk. Gyakran és különböző helyeken kifakadásokat hallunk a tanulók *túlterhelése* ellen s mégis mértékadó, hatásos javítást nem észlelünk. Sőt, mintha nem tudnánk szabadulni attól, amit megszoktunk. Nem sekélylyé tevés itt a cél, hanem egészséges, gazdaságos értelmi munka. *Tanterveinket, tankönyveinket, vezérkönyveinket és vizsgálati elveinket komoly revízió alá kellene venni.*

A tudás *mennyiségi* szempontjának ma már úgysem tudunk tulajdonképen soha eleget tenni. Ha valamit megtanultunk, mindig marad sok olyan anyag, amit mások szükségesnek tartanának. Sok elfoglaltság nyűgöz le. Tegyük az anyag „racionalizálása” után az iskolai szellemi élet urakodó jegyévé a *munka minőségét*. Ma az iskolát elhagyó ifjúság fejében — miután tankönyveitől könnyű szívvel vagy örömmel örökre megválnak az utolsó vizsgák után — igen rövid időn belül egyes ismeretfejezeteknek csak csekély töredékei maradhatnak meg. Mily gyakran és nyomatékosan kell arra kérni, hogy legalább tankönyveit vigye magával. Érdemes lenne módját találni annak, hogy időközönként a hasznosítható tudásukról az iskola elhagyása után is pontos adatokat kapjunk. Mert az a célunk, hogy az életre készítsünk elő. Meg kellene hát nézni: mi az eredmény? Valahogy az anyagot, jó megválogatása után beléjük kellene nevelnünk.

A népiskolai tanterv szerint is az *alaki célok* a fontosabbak. Kornis Gyula a népiskola hivatásáról ezt mondja: „Nem elsősorban pusztán ismereteket akarunk nyújtani és emlékezetbe vésni, mint inkább eleven készségeket fejleszteni és így a cselekvésen keresztül nevelni.”

De ez még mindig inkább *elv* marad, mint *valóság*.

A másik követelmény: a *feldolgozás módjára* nagy gondot fordítsunk. Többet törődjünk a neveléssel. Az *egységesebb módszer* kérdése is ide tartozik. S itt nem elaprózott, kicsinyes kérdések

naggyá tárgyalása a helyes út, hanem a lehető emelkedett, nagy látóhatárú, módszeres szemlélet-készség megszerzése. Ennek érdekében éppen nem kell túlságosan sokat tárgyalni, nagy eszmecseréket szervezni. A gondolatok időnként való kicserélése termékeny, de a kellő tájékozottság megszerzése *egyéni elmélyedés* feladata. Az ilyen tanulás felfelé visz, ahonnan mind biztosabb tájékozódás adódik. Magasabb pontról nagyobb a látóhatár és jobban megválasztott úton indulhatunk s haladhatunk a szükséges irányban. A tudás itt nem megköt, hanem szabaddá tesz.

Sopron.

Rozsondai Károly.



A történelemtanár sajátos feladatai a tanítóképzésben.

Iskolafajunknak, a tanítóképzőnek az adja meg sajátos jellegét, hogy minden tantárgynál, a tárgy körébe tartozó ismeretek, nevelő tényezők között a tanítólelkületet alakító, fejlesztő mozzanatokat keressük. Természetes követelmény tehát, mikor Tanterv és Utasításunk a történelem célkitűzésében kívánja, hogy e tárgy tanításánál a tanár legyen „*tekintettel a tanítóképzés feladataira*“. Mi azonban ez a tanítóképzés szempontjából hangsúlyozott különleges feladat a történelemtanítással kapcsolatosan?

A tanítóképző IV. osztályában a történelem népiskolai tantervének és utasításának tárgyalása, tanmenetkészítés, egyes tipikus egységek módszeres feldolgozása, népiskolai tankönyvek, segédkönyvek és a szemléltetés eszközeinek megismertetése szerepel szigorúan a tanítóképzés szolgálatában. Feladat a történelemtanítás nevelő értékének, a történeti tudás lelket művelő, gazdagító, nemesítő fontosságának megismertetése és ezzel „a leendő tanítónak a hasonló szellemű népiskolai történettanítás elméletébe és gyakorlatába való bevezetése.“ Ezen kívül azonban a tantervi cél, a felsorolt tanulmányi anyag és az utasítás semmi kifejezetten tanítóképzői (mondjuk: a középiskoláétól különböző) kívánalmat nem állít elénk a történelem tanítására vonatkozólag.

Ha a módszeres ismeretet meg is szerzi a tanítónövendék és lelkileg kifejlődik a történelem vallásos, hazafias szellemű tanítására, felismeri a történelmi okulások, művelődési ismeretek tudásának és tanításának fontosságát: ezen felül a tanítólelkületnek és a népiskolai történelemtanításnak még más szükségletei is vannak, amiket a tanítóképzésnek nagyon figyelembe kell vennie.

Csak egy kis bepillantást a népiskola és a tanítóképző tantervébe és már látjuk, hogy *nincs meg a népiskolai szükséglet, továbbá a tanítóképzési szempont és anyag közötti feltétlenül megkívánandó összehangoltság a történelmet illetőleg.* (Magyarázható ez részben abból, hogy a tanítóképző-intézeti tanterv korábbi keletű, mint a népiskoláé.) A tanító iskolai munkáján kívül pedig még a tanítónak

egy-egy falu életében fontos szerepére s az ilyen irányú lelki fejlesztésére is tekintettel kell lennie a képzésnek, többek között a történelemmel kapcsolatban is. A tanító feladatából ismerjük meg a tanítóképzés feladatait s kétségtelen, hogy a tanítóképző-intézeti történelemtanítás általános kívánalmait e szempontból sajátosan a tanítói lelkületet alakító és a tanítói feladatot szem előtt tartó, elvi fontosságú szemponttal, ismeretekkel kell kiegészítenünk.

Ez a szempont a *vidék- és helytörténettel való alapos foglalkozás a történelemtanár szakszerű vezetése mellett.*

Az elemi népiskola alsó osztályaiban (I—III-ig) a történeti ismeretek nyújtása kizárólag a község- és vidéktörténetre szorítkozik a beszéd- és értelemgyakorlatok során s még a IV. osztályban is a lakóhely a központ, ahonnan azonban már kitekintés történik a nemzet életének fontos eseményeire is, az illető helység és a nemzet közösségének kidomborításával. A magyar történelem rendszeres tanítására viszont csak az V—VI. osztályban kerül sor.

A tanító az egész község életének figyelője, a haladásban irányítója kell, hogy legyen. Mennyi tudatosságot, biztosságot, értéket jelent a község tanítójában, ha megfelelően tájékozott közössége, népe multjáról s minden a jelenben szeme elé tűnő jelenséget — legyen az társadalmi, gazdasági, művelődési, néprajzi, közigazgatási vagy politikai vonatkozású — történeti szemmel, mint hagyományt vagy szakadatlan fejlődés eredményét, esetleg mint merőben új dolgot tud tekinteni. Ez a tisztánlátás lesz legnagyobb biztosítéka annak, hogy a tanító méltán fogja betölteni népnevelő szerepét.

Nem akarok tovább azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy a tanítóképzésben mennyire jelentős a helytörténet iránti érdeklődés felkelése, község- és vidéktörténeti ismeretek nyújtása és az ezek összegyűjtésére való útmutatás, nézzük azonban, hogy *mit teszünk e tekintetben jelenleg és mit kívánatos még tenni.*

Ez idő szerint a IV. osztályban a földrajzzal kapcsolatosan történik utalás helytörténeti adatok gyűjtésére. Fodor Ferenc dr. tankönyve külön fejezetet szentel „Szülőföldünk történeti multjának megismerése” címen e feladatnak. — A szülőföldismertetéshez kétségkívül hozzátartozik a község multjával való foglalkozás is, csak azt nem értjük, miért kell ennek a földrajzzal kapcsolatosan történnie? Ha a földrajz szaktanára egyben történelem szakos is, még rendben van az eset, de tegyük fel (amint sok esetben így is van), hogy a földrajz szaktanára természetrajz szakos. Miképpen várhatunk akkor tőle szakszerű vezetést a helytörténettel való foglalkozást illetőleg? Érthető tehát, hogy *a tanítóképző-intézeti földrajztanítás tanterve és utasítása egy szóval sem kívánja* a multtal való foglalkozást, mert hiszen a földrajz feladata a jelen helyzet megismertetése. Igaz, hogy a jelenről való tudásunkat a mult ismerete teszi világosabbá, alaposabbá s így a két tudomány egymással igen szorosan kapcsolódik a földrajz javára is és viszont, ebből azonban csak az következik, hogy a történelem és a földrajz koncentrációjára a tanítóképzésben nagy gondot kell fordítani. A földrajz ellenben nem ve-

heti át a történelem szerepét és egészen természetesnek találjuk, hogy a vidék- és helytörténetre vonatkozólag a történelem tanítása során kell a nyújtható ismereteket és adatgyűjtésre vonatkozó útmutatást megadni. A IV. osztályos földrajz bizonyára csak azért vállalkozott arra, hogy a szülőföldismertetéssel kapcsolatosan helytörténettel is foglalkozzék, mert ezt a feladatot a történelem kevéssé töltötte be. Már pedig a szakszerűség szempontja ezt a szerepkört nyilvánvalóan a történelemhez utalja és azt teszi nagyon kívánatosná, hogy a történelem is épenúgy tekintettel legyen a sajátos tanítói feladatokra, mint ahogy teszi ezt a földrajz s igyekezzék minél több, a népiskolában és a tanítói hivatás teljesítésében hasznosítható ismeretet, tájékoztatást, útmutatást nyújtani.

Nem elégedhetünk meg azzal sem, hogy csupán lelkesítünk és felhívjuk a tanítónövendékek figyelmét, milyen szép feladat, ha a tanító megírja faluja történetét. Erre már a II. osztályos magyar nyelvi tanulmányok során, ahol a történeti művek sajátosságainak elég beható megismertetése a feladat, helyesen utalunk s jól tesszük, ha felhívjuk a figyelmet fogyatékos helytörténeti irodalmunkra, bizonyos útmutatást adunk adatgyűjtésre, feldolgozásra vonatkozólag. Ezen a fokon azonban természetesen mindezt kevesebb eredménnyel végezhetjük, mint tegyük fel *magasabb osztályban, a magyar történelem tanítása közben*. Véleményem szerint a jelen keretek között a IV. osztályos történelem lenne leginkább arra hivatott, hogy a helytörténet iránt kellő figyelmet ébresszen s mintegy a történelmi tanulmányok befejezéseképen e kérdést központi jelentőségűvé emelje.

Mit tegyen e tekintetben a történelem szaktanára? — Ennek kijelölését tekintem tulajdonképeni feladatommak.

Elsősorban az kívánatos, hogy a történelem tanára maga tanúsítson érdeklődést a helytörténet iránt. Tudományos törekvés is újabb történetírásunkban, hogy vidékek, vármegyék, helységek multját, gazdasági, társadalmi, kulturális fejlődését alapos vizsgálat tárgyává tegyék.¹ Nemzeti életünk apró mozaikjainak, a falvaknak bizonyos tekintetben külön világot élő népe nem pontosan azonos fejlődés menetén jutott el napjainkig. Minél több község története lenne ismeretes gondos, a belső alakító erőket és a külső hatásokat figyelembe vevő, a népeletet és ennek fejlődését szemlélő feldolgozásokból, ezek összefoglalásával nemzeti történetírásunk annál több okulást nyújtó lehetne.² A tanítóképző-intézeti történelemtanár kísérje tehát figyelemmel új történetírásunknak ezt a törekvését s az itt adott szempontok szerint terelje a tanítónövendékek érdeklődését a falu multjának megismerésére. Tanítónövendékektől természetesen

¹ Utalok itt főképen Mályusz Elemér egyet. tanár munkáira: A helytörténeti kutatás feladatai. Századok, 1924. — A népiség története. (A magyar történetírás új útjai c. munkában. 1931.)

² Helytörténetírásunk fogyatékoságairól szól pl. Szekfü Gyula is, megjegyezvén, hogy településtörténeti, gazdaság- és társadalomtörténeti részletkutatásaink nagyon hiányosak, „egész várostörténetünk ma is parlagon hever.” (Magyar Történet V. köt. 397—399. l.)

tudományos értékű munkát nem várhatunk, mert hiszen ehhez a történetírás módszerének alapos, egyetemi tanulmányokon felépülő ismerete, gondos és sok időt igénylő adatgyűjtés szükséges, a *tanítóképzés szempontjából* azonban már az eredmény lesz, hogy a növendék ilyen munkára kísérletet tesz, adatot gyűjt, ezek elrendezésével megpróbálkozik és figyelme egy falu történetének megírására irányul. Később, tanítói működése közben esetleg már nagyobb eredménnyel foglalkozhat községe történetének megírásával. Nagyon kívánatos lenne, hogy annak a helységnek történetét, ahol egy-egy tanítóképző-intézet fekszik, a történelemtanár maga dolgozza fel, mintegy mintát nyujtva, hogy így saját érdeklődésének megnyilvánulásával is fokozza a tanítónövendékek figyelmének ilyen irányú alakulását.

A falutörténet iránti érdeklődés állandó ébrentartásától várhatjuk, hogy a tanítónövendék törődni fog *egy helységnek* — szülőfalujának, lakóhelyének, esetleg az intézet székhelyének multjával. Már az I—III. osztályos egyetemes történelem tanítása során történjék meg a figyelem ilyen irányú fölkeltése és feladatokat is adhat a tanár egyes, különösebb érdeklődést mutató növendékének. — Mikor a történelem tanulásának célját fejtegetjük, tanító, nevelő értékéről szolunk, mindannyiszor alkalom kínálkozik annak megvilágítására, hogy egy-egy község multjának ismerése is milyen tanulságos, különösen a tanító számára. Az egyetemes és nemzettörténet fogalmának, tanulásuk értékének fejtegetésekor pedig feltétlenül utaljunk arra, hogy ezeknél kisebb közösségeknek: lakóhelyünknek, sőt a legkisebb közösségeknek: családuknak is multja van, ami bennünket legközelebb-ről kell, hogy érdekeljen. Idegen népek történetének megismerése közben is állandóan kereshetünk és találunk is alkalmat, hogy a tárgyalt időszaknak megfelelő magyarországi helyzetre utaljunk, sőt egy-egy községnek (valamely növendék szülőfalujának) arra a korra jellemző multját is vizsgálhatjuk. — Az ókor történetének tanulása-kor is pl. gyakran feltehetjük a kérdést: vajjon a tárgyalt időben hazánknak voltak-e már lakosai s ezek milyen művelődési fokon élhettek? Még közelebb-ről: az Alföldön, a Tisza-vidéken vagy pontosabban: pl. Kiskúnfélegyháza vagy más helység határában mikor jelenik meg az ember és milyen maradványok bizonyítják ezt? Megvilágíthatjuk, hogy amikor Kr. e. 5000 körül az Eufrátes és a Nílus vidékén már fejlett társadalmi élet, írást ismerő kultúra virágzik: az európai ember még barlangban lakik, vadászatból él az őskorban (palaeolith, Kr. e. 3000-ig). A Miskolc-vidéki barlangi leletek bizonyítják, hogy e korban már hazánk területén is megjelenik az ember. Az Alföldön és az ország nagyrészen azonban csak a csiszolt vagy újkőkorszak (neolith Kr. e. 3000—1500-ig) emberének maradványaival találkozunk. Így utalhatunk a görög és a római történelem tanítása közben is a kőkort követő kultúrkorszakokra (pl., hogy a vasat miletosi görög kereskedők szállították a Duna völgyébe, hazánkba is 800 körül Kr. e.), majd a mai Magyarország területén lakó, névről ismert első népekre. A középkor történetének megismerése során

mind gyakrabban és gyakrabban térhetünk ki a hunn-, avar-, frank-szláv korszakra, a magyar honfoglalás idejére, vármegyék kialakulására, helységek keletkezésére, míg az újkori történet tárgyalása ennél is több lehetőséget biztosít, hogy a figyelmet vidékek és helységek multjára irányítsuk. Ha egy-egy újabb időben keletkezett községre vonatkozólag nem is közölhetünk érdekesebb történeti ismereteket, hívjuk fel a figyelmet arra, hogy annak a *földnek*, mely a falu határát képezi, sok évezredes multja van. Már ezzel történeti érdeklődést keltünk a növendékek lelkében lakóhelyük iránt.

Több tanítónövendéknek lesz némi ismerete lakóhelyének multjáról (természetesen hallomás alapján, sokszor téves értesülés), esetleg emlékezni fognak egyesek, hogy községük határában valamilyen leletre bukkantak. Ilyen esetekben a tanár adjon felvilágosítást és igyekezzék fokozni a növendékek érdeklődését. Egyes helytörténeti kérdéseknek az osztály előtti megbeszélése több növendékben fog figyelmet kelteni saját községe iránt, a helytörténettel való foglalkozás feladatát azonban nem lehet teljesen osztálymunkává tenni. Egyénenként kell foglalkozni a helytörténeti feladaton dolgozó növendékekkel, el kell őket látni alaposan a szükséges tájékoztatásokkal, munkájukat pedig gondosan felül kell vizsgálni és jóakarátú, de azért tárgyilagos bírálatban kell azt részesíteni.

Meg kell itt jegyezni, hogy Tanterv és Utasításunk is gondolt az egyetemes- és a nemzettörténet kapcsolatainak kidomborítására, ami azonban a népiskola szempontjából lenne szükséges, hogy nemzetünk történetének tárgyalása közben vidékek, egyes helységek történetére utaljunk, hiányzik. A népiskolai kíváncsalom pedig épen az, hogy „a lakóhely életét behelyezzük a nemzetközösség életébe, megérezzetjük a szülőföld és a haza szoros viszonyát.”

Szükséges, hogy a történelem szaktanára minden hozzáforduló és lakóhelyének multja iránt érdeklődő növendékekkel mintegy megindításként közölni tudja a kérdezett községre vonatkozó, történelmi irodalmunkban, kiadványainkban már publikált történeti adatokat. E szempontból *történelmi könyvtáraink kiegészítendőek azoknak a vármegyéknek, városoknak, községeknek monográfiáival*, melyek egy-egy tanítóképző-intézet környékén fekszenek és ahonnan a növendékek legnagyobbbrészt származnak. Fontosabb, hogy ilyen irányban törekedjék a történelem tanára szakkönyvtárának gyarapítására, mint hogy pl. világtörténeti tárgyú könyveket vásároltasson.

Nem elégedhetünk meg lexikonaink adataival (Fodor Ferenc dr. pl. hangsúlyozottan ezeket ajánlja szülőföldünk történeti multjának megismeréséhez), hanem lehetőleg tudományos értékű könyvekből kell merítenünk az ismereteket. Mindenekelőtt be kell szerezni a tanítóképző-intézetek történelmi könyvtárai számára *Csánki Dezső: Magyarország történeti földrajza a Hunyadiak korában* c. művet, mely községeinkre vonatkozólag közli a legrégebb okleveles adatokat és ezzel kiinduló pontja kell, hogy legyen minden helytörténeti vizsgálódásnak. Értékes történeti adatokat találunk vármegyei monográfiáinkban is az ismertetett megye területének községeiről. Ezek

általánosságban is tárgyalják egy-egy megye történetét, de a mellett — mint pl. a *Borovszky Samu dr. főszerkesztésével* kiadott *Magyarország vármegyéi és városai* c. sorozat minden kötete és más monográfiáink is — sorra veszik az illető megye területén fekvő összes községeket és közlik ezekre vonatkozólag a főbb történeti ismereteket. Egyes községek történetének feldolgozásaival is törekedjék a szaktanár teljessé tenni ilyen irányban fejlesztett könyvtárát és adja ezeket a falujok multja iránt érdeklődő növendékek kezébe. Igaz, jelenlegi helytörténeti irodalmunk sok pótlásra szorul és a feldolgozások is nagy százalékban hiányosak, gyöngék.³ E szempontból tehát előbb maga a történelem tanára tanulmányozza a monográfiákat, hogy azok olvasására kellő tájékoztatást adhasson. Rendszertelen, rossz átekintésű, nehéz stílusú történeti monográfia elolvasására alapos útbaigazítás nélkül nem kényszeríthetjük növendékeinket, mert ezzel csak kedvét vesszük a helytörténettel való foglalkozástól.

Mínthogy tanítóinknak jó része nem is községekben, hanem azoktól sokszor távoleső tanyavilágban kap iskolát, szükséges, hogy a tanyás gazdálkodás kialakulásáról, *tanyatörténetről* is megfelelő ismereteket kapjon a tanítónövendék. Tudja meg, hogy tanyarendszerünk kialakulásának mik voltak az előzményei, történeti, gazdasági, társadalmi okai. Tanyatörténeti irodalmunk is hiányos ugyan, de jól használható pl. *Gesztelyi Nagy László: a magyar tanyavilág kialakulása* c. munka. Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy helyenként más és más volt a tanyás gazdálkodás kialakulásának az oka. Legrégibbek pásztorkodó életmóddal kapcsolatosan épített tanyák (már a XVII. sz. végén és a XVIII. sz. elején is) és csak későbbi a földműveléssel összefüggő tanyák kialakulása. A török hódoltság után az Alföldön a telepítések, a népesedés és az ezzel kapcsolatos gazdasági fejlődés (határközösség rendszerének felbomlása), majd az úrbériség megszűnése eredményezik a tanyavilág kialakulását. Utaljunk ezekre a különböző okokra és a tanyatörténet iránt is keltsünk érdeklődést, hogy a leendő tanyai tanító feladatának tekintse e kérdéssel való törődést.

A községtörténettel való foglalkozást — véleményem szerint — *a magyar történelem tanulásával kapcsolatosan kötelezővé kellene tenni* a tanítóképző-intézetekben. Olvasson el minden tanítónövendék egy-két helyi monográfiát, ismerje meg így saját megyéjének, városának, községének multját. Adja bizonyosságát ezen kívül annak, hogy otthon tartózkodása alatt (szünidőben) érdeklődött faluja tör-

³ Mályusz Elemér pl. ilyen bírálatot mond monográfiáinkról: „Ma ugyanis helytörténeti monográfiáinkat — tisztelet az igen csekély kivételnek — vagy üzleties vállalkozók tákolják össze, vagy jószándékú, de tanulatlan dilettánsok írják. A szakember, ha ilyen monográfiát a kezébe vesz, elszörnyed a benne összehalmozott naivságokon vagy legjobb esetben elcsépelet közhelyeken. A gyanútlan laikus pedig, aki okulás kedvéért kezdi olvasni lakóhelyének monográfiáját, rövidesen beleútn abba az áldatlan fáradságba, hogy olyan betűtengeren vágja át magát, amelyből semmit sem tanul. (A magyar történetírás új útjai. 251. l.)

ténetéről, adatokat jegyzett fel és utána járt, hogy milyen forrásokból (községházai, plébániai levéltár, gyűjtemények) meríthet közsé-
gére vonatkozólag bőségesebb történeti ismereteket. Gyűjtött adatait
azután mérsékeltbb terjedelmű dolgozatban írja meg a növendék és
mutassa ezt be a történelem tanárának. Sikerültebb dolgozatokat
pályadíjjal is lehetne jutalmazni.

Utasításunk is megkívánja, hogy „A történelmi gyűjtőmunkára
vagy történelmi művek olvasására *egyéni hajlandóságot* mutató nö-
vendékeket a tanár támogassa útmutatásaival és tanácsaival.” A ta-
nítói hivatásra képesítés azonban egyenesen azt követeli meg, hogy
ilyen irányban minden növendék munkálkodjék.

„Házi olvasmány ajánlható, de nem tehető kötelezővé” — mondja
Utasításunk. Ezzel szemben minden növendék számára kötelező ol-
vasmánná kellene tenni lakóhelye, vármegyéje monográfiáját.

A tanítóképző-intézeti növendékek lakóhelytörténettel való fog-
lalkozásának természetesen csak akkor lehetne meg a kívánt ered-
ménye, ha községtörténeti vizsgálódásokkal a növendékek érettebb
fokon, magyar történelmi tanulmányaik közben és ennek befejezése
után foglalkozhatnának. Meg kell tehát állapítanunk, hogy jelenleg,
amikor a IV. osztályban heti 2 óra mellett kell az egész magyar tör-
ténélmel elvégezni, úgy, hogy még a módszeres ismeretek nyújtá-
sára is jusson 6—8 óra, a kérdéssel való alaposabb foglalkozásra kép-
telenek vagyunk. A IV. osztályos történelem e feladat teljesítése
szempontjából tehát méltán kívánhatna heti 3 órát és akkor a hely-
történeti vizsgálódásokkal kapcsolatosan a falu társadalomrajzá-
nak, néprajzá-
nak tárgyalására is alkalom nyílnék.⁴ Ez a feladat jól kap-
csolható a történelemhez, mint rokon tanulmányhoz, ha az behatóan
foglalkozik falutörténettel.

A tanítóképzés reformjában, amelyről már oly sok szó esett és
amely jelenleg is felszínen lévő, sok tekintetben megoldásra váró
feladat (nem gondolok lényeges szervezeti változtatásra) feltétlenül
helyet kell, hogy találjon a falutörténettel való behatóbb foglalkozás
lehetőségének biztosítása. A népiskola és a tanítói hivatásra való
nevelés követelménye ez, annak az általános elvnek a szellemében,
hogy „minden ismeretágból jobban ki kell hangsúlyozni a népies
elemeket s azok meglátására és értékelésére kell élesíteni a jelöl-
tek szemét.”⁵

Nem várhatjuk a tanítótól olyan feladatok teljesítését, amelyekre
vonatkozólag tanulmányai közben megfelelő kiképzést és útmutatást
nem kapott. Ebből a szempontból legyen tehát gondja a történelem
szaktanárának arra, hogy erős érdeklődéskeltés mellett megfelelő
alapot, módszeres tájékoztatást nyújtson a helytörténettel való
foglalkozáshoz.

Kiskúntélegyháza.

Mezösi Károly dr.

⁴ L. Juhász Béla dr.: A falu helyzete és a tanítóképzés c. tanulmányát.
(Protestáns Tanügyi Szemle 1933. máj. szám.)

⁵ Mácsay Károlynak a tanítóképzés reformjához történt hozzászólá-
sából. (Magyar Tanítóképző 1927. 4—5. sz.)

A Stiliztika és Retorika tanításának módszere a tanítóképzőben.

A Stiliztika és Retorika módszerének kérdésére csak a követelmények és lehetőségek egybevetése alapján adható reális felelet, ezért tekintetbe kell venni a két tárgy anyagát, célját és tanítási idejét.

A Stiliztika a Nyelvtannal együtt az I. osztály tantárgya, heti 4 órában. Ebből 2 órát a Nyelvtanra kell fordítani, mert a súlyosan megterhelt IV. osztályban nincs idő a nyelvtani anyag kiegészítésére, sőt átismétlésére se. Különben is fontos, hogy a Nyelvtant már az I. osztályban alaposan feldolgozzuk s ezzel a helyes és öntudatos nyelvhasználatnak és a helyesírásnak megvessük az alapját.

A Nyelvtan tanításával párhuzamosan haladó Stiliztika számára tehát heti 2 óra marad. Ez kedvező viszonyok esetén évi 66 óra. Ebből a fogalmazás, dolgozatírás és javítás lefoglal 18 órát (8 fogalmazásra, 3 iskolai dolgozatra, 7 pedig a házi és iskolai dolgozatok javítására szükséges). A legújabb (36.704/1932. sz.) miniszteri rendelet ugyan az iskolai dolgozatok javítását a házi feladat körébe utalja azzal a határozott utasítással, hogy a dolgozatokban gyakrabban előforduló hibákat ne külön erre a célra rendelt órán, hanem a dolgozatírást követő valamelyik óra elején tárgyalja meg a tanár, tapasztalatom szerint azonban ezen a téren nem lehet takarékoskodni, s a dolgozatoknak minden szempontból való alapos megbeszélése, a hibáknak az osztály bevonásával való kijavítása, a sikerült dolgozatok egészben vagy részben való bemutatása elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy a dolgozatírásnak meglegyen a kívánt eredménye, a nyelvtani és stilisztikai szabályok konkrét alapot nyerjenek és vérévé váljanak a tanulóknak. Az ilyen javítás egész órát kíván, sőt az is megesik, hogy a javítás egy részét otthon kell elvégezni, ha pedig marad az órából idő, azt a kötelező olvasmány számbavételére fordíthatjuk. Nem tartozik feladatomhoz a dolgozatok kérdésének fejtegetése, ennyit azonban szükségesnek tartottam elmondani az időbeosztás szempontjából. Leszámítva tehát a dolgozatokra szükséges 18 órát, a Stiliztikára csak 48 óra marad. Ez még akkor is kevés, ha a kötelező olvasmányok számonkérésére nem foglalunk le külön órát. Mert a Stiliztika nemcsak elméleti ismereteket foglal magában, hanem a költői művek egész sorozatát is, melyek közül csak a csillaggal jelöltek — tehát feltétlenül tárgyalandók — száma 60. E költemények nem csupán stilisztikai okulásra szolgáló szövegek, hanem önmagukban értékek, melyeket elsősorban önmagukért, a bennük rejlő művészi és erkölcsi értékekért kell tárgyalnunk.

Erre utal az Utasítás is, mikor így jelöli meg a Stiliztika célját: „A Stiliztika megismerteti a nyelvkinccs tárgy, cél és egyéniség szerint való alkalmazásának módját, s megveti az irodalmi műveltség és ízlés alapját. Ezért a tanár elemezze az olvasmányok tartal-

mát, a kínálkozó helyeken mutasson rá a mű keletkezésére, a szerző szándékára, a mű hatására, az előadás módjára, a szerkezetre, a műfajra. Hívja fel a figyelmet a költői művekben a ritmusra, rímre, versformára. Az elméletet pedig a tárgyalt olvasmányok konkrét példáiból elemzés útján vonja le, tehát a tanítás sohasem lehet pusztán tantételek közlése, melyeket szövegbeli összefüggésekből kiszakított száraz példák támogatnak, hanem az olvasmányok fejtegetése közben nyújtott tanulságok csoportosítása, összefoglalása, rendezése."

Az Utasítás idézett pontjaiból következik, hogy a tanításmenetben az elmélet — mint a költeménytárgyalások során alkalomszerűen szerzett ismeretek összefoglalása — csak az utolsó hónapokban kerülhet sorra. Az említett 48 órából 28 szükséges a költői művek tárgyalására, 20 marad az elmélet számára.

Ami a tanításmenetben a költemények sorrendjét illeti, legcélszerűbb egyszerű népköltési termékekből (mondóka, mese, monda, népballada) kiindulni, majd azok a költemények következhetnek, melyeknek élményi alapjára elsősorban számíthatunk a növendékek lelkében, mint családi érzés, honvágy. Egyesek helyét az idő és alkalom szabja meg, mint A téli esték, Nemzeti dal, köréjük aztán tárgy, műfaj, hangulat vagy az író szerint csoportosíthatjuk a többieket. Az egyszerűbb, rövidebb művekből több vehető egy órára, mint népmese, népdal; Füstbe ment terv, Szülőföldem; Bajza: Sójajtás, Apotheosis; Gyulai: Hadnagy uram; Tóth K.: Előre; Petőfi: Csatadal. A csillaggal jelölték közül Arany: Szent László füve, Gyulai: Vörösmarty szülei otthoni olvasmányul jelölhetők ki, ellenben kívánatos, hogy az iskolában tárgyaljuk a jelennel foglalkozó, irrendenta költeményeket. Az elméletre szánt 20 órából 8 elég a stílus, stilisztika fogalmának s a stílus helyességének ismertetésére, összefoglaló ismétléssel együtt. (A stílus, stilisztika fogalma — a stílus világossága — szabatossága — 1—1 óra, a stílus magyarossága 4 óra.)

10 óra szükséges a szép stílus elméletére az összefoglalással együtt. (Az anyag tagolása a következő: 1. Hangzatosság. 2. Változatosság. — Választékosság. 3. Szemléletesség, szókép, hasonlat. 4. Metafora, megszemélyesítés, allegória. 5. Jelző, körülírás, a szóképek értéke, alkalmazásának módja. 7. Élénkség, szóalakzat. 8. Gondolatalakzat. 9. A stílus fajtái, a tanító stílusa.) Tehát csak 3 óra marad ismétlésre.

Ez tagadhatatlanul kevés. Csak az nyugtathat meg némileg, hogy az elmélet nem teljesen új anyagként szerepel, hanem mint a nyelvtannal, illetőleg költeménytárgyalással, dolgozatjavítással kapcsolatban egész évben szerzett ismeretek rendszerezése, tehát bizonyos tekintetben már ismétlésnek vehető. Ezen kívül az ismétlés fokán a nyelvtani órák egy részét is felhasználhatjuk ismétlésre. Továbbá a Stilisztika alkalmazott és gyakorlati ismeret alakjában a felsőbb osztályokban is állandóan ismétlődik, s a Retorika kedvező óraszámára lehetővé teszi, hogy a II. osztályban az elméletet is átismételjük. A

kötelező olvasmányokat, mint már említettem, részint a dolgozat-javító órákon dolgozzuk fel, vagy valamelyik tanítási órán.

A módszerrel kapcsolatban újból hangsúlyoznom kell, hogy a tanítási anyag köéppontjában a költői mű áll, mely csak másod-sorban szemléltető eszköz, elsősorban önmagában való érték, melynek minden művészi és erkölcsi hatását ki kell aknázni, hogy az Utasítás szükszavúan megfogalmazott s inkább csak esztétikai jellegű célkitűzése mellett: — megvetni az irodalmi műveltség és ízlés alap-ját — az Utasítás általános célkitűzéseit is támogassuk, azaz elő-segítsük a vallásos, hazafias, művelt, hivatását szerető tanító ki-alakulását.

Ez a cél csak úgy érhető el, ha a költemények elemzését él-ménnyé tudjuk tenni a növendék számára, ha átéljük és átéltetjük a költeményt. S mivel az átélés annál teljesebb, minél hasonlatosabba tudunk válni a költő lelki mivoltához, mikor művét teremtette, első-sorban a megfelelő hangulat megteremtéséről kell gondoskodnunk. Megvilágítjuk a költemény keletkezésének körülményeit, felelevenít-jük — a növendék ismereteit felhasználva — a megértéshez szüksé-ges életrajzi és korrajzi mozzanatokot, ismertetjük a költemény alap-jául szolgáló élményt, alkalmat. Ezután bemutatjuk a költeményt a maga egészében, ügyelve arra, hogy művészi hatása minél teljeseb-ben érvényesüljön. A tanárnak teljesen el kell merülni a költemény-ben, hogy eltalálja az alaphangot, s együtt tudjon emelkedni és szállni a költemény hullámaival. Csak így válik a költemény tárgya-lása a lélek ünnepevé, melyen átremeg a „Numen ad est” titokzatos szépsége.

A költemény bemutatása után a növendékek beszámolnak az első hatásról, s megjegyzéseik, kérdéseik alapján megkezdjük a köl-temény elemzését. Először a mű tárgyát állapítjuk meg. Azután a költemény elemzésére térünk. Nagyon kell ügyelnünk, hogy a költe-mény bemutatásával fölkellett hangulat el ne illanjon, sőt fokozód-jék. A költemény tárgyalása nem lehet szöveg-magyarázat, józan értelmi munka, pusztán a tartalom elmondása, a szerkezeti elemek, a vázlat megállapítása. Úgy kell elemezni a költeményt, hogy a növen-dékek beleéljék magukat a műbe, átérezzék és megértsék. Ne csak a felszínre lássák, hanem leszálljanak a költemény mélyébe, meg-érezzék azt, ami kimondhatatlanul vibrál a sorok közt, felismerjék a belső összefüggést, megtalálják egy-egy kép, kifejezés lelki okát, felfedezzék a motívumok és rugók világát. Mindez közös munkával történik. A tanár irányít, a növendékek okoskodnak, s fokról-fokra hatolnak be a költemény mélységeibe. Ők keresik meg a költemény főgondolatát, magját, igyekeznek kifejezni az átélt igazságot. Alap-eszmet nem lehet minden műből kiolvasni, nem is szabad erőszakosan belemagyarázni, de ahol megvan, ott feltétlenül felszínre kell hozni, természetesen nem mint a költemény öncélúságát sértő vagy tagadó tanító céltatot, hanem mint megérett és megérettékített igaz-ságot. Ezen a ponton mélyül el a költemény hatása, s válik elveket nyújtó, jellemet alakító erővé, mely az egész lelket áthatja.

Ezután szerkezet szempontjából elemezzük a művet. Megállapítjuk tagoltságát, részeinek egymáshoz való viszonyát, belső kapcsolatát, gondolatmenetét, vázlatát.

A szerkezet után a mű stílusának vizsgálata következik s ezzel kapcsolatban a szép stílus eszközeinek alkalomszerű ismertetése. A képek, alakzatok értelmezése már a tartalom elemzése során megtörtént, ezen a fokon megnevezzük, meghatározzuk őket s szövegbeli összefüggéseikben tesszük tudatossá mivoltukat, hatásukat, s alkalmazásuk lelki okát. Itt vétetjük észre, hogy a stílusnak összhangban kell lenni a tárggyal és céllal, s a tartalom művészi értéke jórészt a formán, a stíluson fordul meg, s ha prózába átültetjük, tartalmi kivonatot csinálunk belőle, varázsa szertefoszlik. A művészetben a tartalom és forma osztatlan egységet alkot, mint a test és lélek. Észrevétjük az eredeti és erővel teljes kifejezések szépségét, értékét, a hangfestés, változatosság és választékosság esztétikai hatását, a szavak fogalmi és helyzeti jelentését, a vers és próza különbségét, s ráeszméltetjük a növendékeket, hogy a költők stílusa nemcsak azért művészi, mert szókincsük gazdagabb, hanem mert lelki alkatuknál, érzelmi és képzeleti gazdagságuknál fogva nyelvkezelésük is más.

A tárgy, célzat és stílus egybevetése alapján meghatározzuk a költemény műfaját, s az egyes műfajok és írók sajátos stílusának felismerésében is gyakoroltatjuk a növendékeket. Ily módon nemcsak a stilisztikai elméletbe vezetjük be őket, hanem a poétika, sőt irodalomtörténet útját is egyengetjük. Fontosnak tartom, hogy mikor már elegendő anyag áll rendelkezésünkre, az egyes íróknak ne csak írói arcképét igyekezzünk megrajzoltatni, hanem egyéniségét, világnézetét is. Csak így tudjuk a növendékeket a nagy írók érzelem- és eszmevilágához szorosan hozzákapcsolni, személyiségük nevelő értékét kiaknázni. S ez annál fontosabb, mert az irodalomtörténeti kézikönyv, az esztétikai értékelések mellett, alig néhány írónk egyéniségét, világfelfogását jellemzi, s még Arany Jánosban sem rajzolja meg a „nagy kötő” mellett a „jó embert”.

Az Utasítás szerint a ritmusra, rímre, versformára is fel kell hívni a figyelmet. Erre, tapasztalatom szerint, ritkán jut idő, de nincs is egyelőre szükség rá. Elég a tárgy és verssorok terjedelme közötti összefüggést észrevétni. Arra sem mindig adódik alkalom, hogy a költeményt, mint átélt és tudatosan élvezett egészet a növendékekkel elolvastassuk, noha ez az előadó-készség fejlesztése érdekében is igen kívánatos volna. A tárgyalás eredményét azonban feltétlenül összefoglalhatjuk s házi feladatként kivonatfűzetünkben le is jegyeztetjük. Ez nem megterhelés, hanem a felelést, ismétlést, későbbi tanulmányokat megkönnyítő munka, egyben fogalmazási gyakorlat, mi-
ben a tanítás közben készült táblai vázlat is támogatja őket.

Legszebb költeményeinket könyv nélkül is magtanultatjuk, másokból megelégszünk szemelvényekkel. Jó, ha a növendékek tetszésére bizzuk a megtanulandó részlet kiválasztását. Ebből egyénisé-

gükre, elmélyedésük fokára következtethetünk, s a költemények tudatos élvezetére szoktatjuk őket.

Arra kell törekednünk, hogy a növendék a költői műveket megszeresse, s az olvasás lelki szükségletévé váljék. Eszméltessük rá őket, hogy a költő jóltevője az embernek, azt fejezi ki, ami öntudatlanul szunnyad bennünk, vagy tudatosan él ugyan lelkünkben, de kifejezésére nem találunk szót. A költemény tehát nemcsak az író megismerésére, hanem önmagunk felfedezésére is vezet, hangot ad érzelmeinknek, gondolatainknak, vágyainknak, felel kérdéseinkre, irányt mutat, elébünk tartja a nemzeti önismeret tükrét, sorsunkra, kötelességünkre eszméltet.

Így az I. osztály anyaga megeleveníti nemzetünk küzdelmes multját, bemutatja hősiességét, sok áldozatát, nagyjaink érdemét, s ezzel a hála, kegyelet, hűség és áldozatos hazaszeretet érzését erősíti a lélekben. Erényeink mellett hibáinkat is megláttatja (széthúzás, pártoskodás, a kirtartás hiánya, a szalmalángot követő egységkedvűség); nemzeti öntudatra és alázatra nevel, önnevelésre buzdít. Átéletli hazánk megcsonkításának szörnyű igazságtalanságát, égető fájdalmát, elszakított testvéreink sorsát, kötelességeinkre eszméltet s az elszánt, megalkuvást nem ismerő hazaszeretet erejével a jobb jövő szolgálatára kötelezi az ifjúságot. Buzdít a lelki egység ápolására s ezzel a megszállt területek irodalmának megismerésére.

Nagyon alkalmasak a Stiliztika keretébe illesztett költemények arra is, hogy megismerjék fajunk törzsét, a falu népét, melynek nevelői lesznek a jövőben. Megelevenedik előttük a munkás, vendégszerető, derék magyar paraszt, akinek értelmes fiaiból, az Istenes Imrékből és Gyolcs Pistákból nem egy „pap” és nagy ember került már ki. Szükszavú, a szöveget mindig fején találó beszédje, önérzetes büszkesége, életrevaló ravaszsága, ezermester ügyessége, szívóssága, tisztességtudása megbecsülést, szeretetet ébreszt bennünk, s azzal biztat, hogy a mai rendkívül nehéz időkben is bízhatunk a magyar paraszt erényeiben, erkölcsi erejében. Még egyoldalú, erősen eszményített a róla nyert kép, hiányoznak belőle a hibák, fogyatkozások, melyekre a felsőbb osztályok olvasmányai világítanak majd rá. Azonban falusi származású tanulóink tapasztalatból, hallomásból már erről is tudnak egyet-mást. Ezt fel kell használnunk. Ne mulasszuk el megkérdezni, hogy a költeményekben tükröződő jellemvonás megfelel-e tapasztalatainknak, van-e más megfigyelésük. Így már az I. osztályban gazdagabb, realisabb kép alakul ki róluk, a nélkül, hogy tiszteletreméltó tulajdonságaikat bárki is kétségbe vonhatná. Általában már itt fel kell ébreszteni az érdeklődést a föld népe iránt, hogy igyekezzenek megismerni a magyar paraszt sorsát, problémáit s a tennivalókat, hogy körükben minél jobban betöltsék hivatásukat.

S feltárul az I. osztályban a „zengő méhkas”-nak, az iskolának az élete is, s vele a gyermeki lélek sok szeretetreméltó vonása, a nevelő munka nehézsége, szépsége, isteni vonása, a szeretet hatalma, a tanítói hivatásnak a jó, becsületes emberben kiteljesedő célja, s

nyomában erősödik a hivatás szeretete, a pályára való komoly felkészülés vágya.

csal.
 Ápolja az I. osztály anyaga a családi érzést is. Öntudatosabbá teszi a gyermeki szeretetet, hálát, gyöngédséget, erősíti a szülőföldhöz való ragaszkodást, a haza földjének szeretetét, szépségeinek csodálatát, megismerésének vágyát, mélyíti a vallásosságot, mint a lelki erők kiapadhatatlan forrását a kísértésekkel szemben, a becsület és kötelesség mezején, a szenvedés, megpróbáltatás és igazságtalanság keresztje alatt. És nagy igazságok világosodnak meg az élmények tüzeiben, hogy Isten a szegények részét a gazdagoknál tette le, s a gazdagság kötelez, hogy a szemérmes szegény néma kérését meghalljuk. Nemcsak anyagi segítség van, a lelki segítség épen olyan fontos, sőt nélküle kétes értékű az anyagi támogatás. A bűn nem marad büntetés nélkül, a lelkiismeret vádja elől nincs hova menekülni. Ezért aranynál, ezüstnél többet ér a lelkiismeret nyugalma, mit a szeretet, a megelégedés, a jóakarát, a munkás, mások javáért küzdő élet, tehát az erkölcsi javak szereznek meg és biztosítanak számunkra.

Íme, a művészi élvezet közvetítésével mennyi érzelmi, eszmei gazdagodás származik a költemények tárgyalásából, s oda kell hatnunk, hogy mindez cselekvő erővé váljék a növendék lelkében, felébressze a szebb, tökéletesebb élet vágyát, nemes elhatározásokat érleljen s tettekben is megmutatkozzék.

elm.
 A költemény-tárgyalások befejezése s a tárgyi körök, író, műfaj és korok szerint való összefoglalása, rendezése után kerül sor a stilisztikai elméletre, mint a költemények fejtegetése közben gyűjtött stilisztikai tanulságok rendszerező összefoglalására. Előbb a nyelv helyességével foglalkozunk, melyhez a szemléltető példákat nemcsak az olvasmányok adatai, hanem a növendékek beszéde, felelete, dolgozata s a köznyelv szolgáltattják. Az előbbiből a szabályokat, az utóbbiból inkább a nyelvhelyesség elleni vétségeket ismerhetik meg. Legnagyobb gondot kell fordítani a stílus magyarosságra, jóllehet az idevonatkozó szabályok nagy részét már a nyelvtanból ismerik. Itt nem elég a követelmények ismerete, azokat a vétségeket is ismerni kell, amelyek a közbeszédben, újságokban, hirdetésekben, sőt — fájdalom — a kézikönyvekben is lépten-nyomon előfordulnak. A legtöbb negatív példát természetesen a növendékek szolgáltattják. Ezeket részletesen meg kell beszélnünk, a nyelv szellemében kijavítanunk, hogy nyelvértükük erősödjék, s a helyes nyelvhasználat vérükké váljék. Fontos, hogy a tanító beszéde mintája legyen a tiszta magyarságnak. Nemcsak a magyar szakos tanáré, hanem valamennyié. A kézikönyvekben előforduló magyartalanságokat is ki kell javíttatni. Jó, ha rászoktatjuk növendékeinket, hogy maguk vegyék észre a hibát és ők javasolják a javítás módját. Kívánjuk meg, hogy állandóan ellenőrizzék a maguk és környezetük nyelvét, küzdjenek az idegenszerűségek ellen, s a magyarosság ellen elkövetett vétségeket nagy íróink nyelvében is észrevegység (pl. Jókai), hogy védekezhessenek szuggesztív ereje ellen. Az

alkalomszerűen felmerülő hungarizmusokat vétessük észre, foglalassuk jegyzékbe, miként az idegenszerűségeket is. (Természetesen a megfelelő javítással.) Buzdítsuk őket a nép nyelvének tanulmányozására, közmondások, szólások gyűjtésére, értelmezésére. Erősítsük lelkükben a magyar nyelv szeretetét, ápoljuk a nyelvi öntudatot, mutassunk rá a nyelv nemzetfenntartó erejére, a megszállott területeken való sorsára, szerepére, s éreztessük meg, hogy a nyelv épségének és sajátos szépségének megőrzése nemcsak egyeseknek, hanem külön-külön mindenkinek kötelessége. Hívjuk fel a figyelmet az Akadémia nyelvművelő mozgalmára, adjuk kezükbe Tolnai Magyarító szótárát, a Magyarosan című foyóiratot, a Pesti Hírlap Nyelvőrét, hogy tanulmányozzák, felhasználják. Az iskolában nincs idő arra, hogy a Nyelvőr egyes cikkeit elolvastassuk, feldolgozzuk, pedig kívánatos, hogy valamennyit ismerjék, mert nagyon alkalmasak a nyelvi öntudat, felelősség, érdeklődés erősítésére, nyelvünk megszerettetésére. Ezért bízunk meg egyeseket az önként vállalkozók közül, hogy szabad előadás alakjában ismertessék s utána a többiekkel is olvastassuk el.

A szabatosság és világosság szabályait szintén példákön szemléltetjük. Rá kell eszméltetni a tanulókat, hogy a szabatosság nem csupán nyelvkincsünk gazdagságán fordul meg, a biztos tudás, világos, fegyelmezett gondolkodás, lelkiismeretesség is elengedhetetlen feltétele. A bizonytalanság keresi a homályt, az üresség a nagy szavakat, s ott van szükség a szavak és mondatok egész sorozatára, ahol nem keressük meg a legtalálóbbat. Fontos, hogy a költemény-tárgyalásokat a szókincs gyarapítására is felhasználjuk. Gyűjtésünk, értelmeztessünk rokonértelmű szókat, s használatuk gyakorlására irassunk példamondatokat. Vétessük észre, hogy a szó jelentése mondatbeli helyzete s a képzetársítási viszony szerint módosul. Ezért a stilisztikai hibák kijavításához az egész mondatot, sőt néha az egész szakaszt el kell olvasni, mert csak az összefüggés adja kezünkbe a kulcsot a javításhoz. Tömör, meggondolt beszédre kell szoktatni a növendékeket szóban, írásban egyaránt. Az egyeztetésben, vonatkoztatásban legyenek gondosak, a jelzők használatában takarékosak, s általában a Mikszáth, Gárdonyi egyszerű, természetes beszédét igyekezzenek elsajátítani.

A szép stílus elmélete a költemények tárgyalása alkalmával szerzett stilisztikai ismereteket foglalja rendszerbe, s arra szolgál, hogy elmélyítse és tudatosná tegye a költemények stílusának élvezetét, s példát mutasson a művészi nyelvkezelésre. A legalkalmasabb példákön újból rávilágítunk a trópusok és figurák lélektani okára, s beláttatjuk, hogy a művész ajkán az érzelem foka s a képzelet ereje szerint újáteremtődik a nyelv, új árnyalatokat vesz fel a szó. Éreztessük meg, hogy a költői nyelv állandó harc a megszokás következtében elszíntelenedett nyelv ellen, ezért mindig erős egyéni színe van, mely az érzelmeket, képzeletet erősen foglalkoztatja. A szóképek nemcsak a gyönyörködtetésnek, hanem a világosságnak is fontos eszközei, mert érzékelhetővé teszik az elvont tartalmat, de

csak akkor van meg a hatásuk, ha eredetiek, természetesek és alkalmoszerűek. Vétessük észre a nép nyelvének szóképekben való gazdagságát, gyűjtsünk, értelmeztessünk népies képes kifejezéseket. Az ismeretek alkalmazásaként végeztessünk stílus elemzéseket, vétessük számba az egyes írók, műfajok és művészi irányok stílusának jellemző sajátosságait. Mutassunk rá a prózai és költői stílus különbségére. Láttassuk be, hogy míg a prózai stílus szabályai minden művelt emberre kötelezők, a költői stílushoz teremtő erő, művészi képesség kell, amelynek szárnyán örök-életet nyerhet egy röpke hangulat, viszont adománya nélkül hatástalan marad a legértékesebb mondanivaló is. Bizonyos fokig azonban a tanítónak is érteni kell a színes, élénk előadáshoz, leíráshoz, — ha eredetiséget nem is várhatunk tőle, — ezért minden alkalmat fel kell használni, — elsősorban természetesen a dolgozatírást, — a szép stílus eszközeinek, főleg a hasonlat, megszemélyesítés, megjelenítés eszközeinek gyakorlására. Ne tűrjük a banalitásokat, az erőltetett képeket, a nagyhangot, a sallangos, bonyolult mondatokat. Láttassuk be alkalmas példákon, hogy aki mindent ki akar fejezni, rendesen kevesebbet mond, mint aki kevés, de jól megválasztott, sejtető és elképzeltető erejű szóval a lélek összes erőit megmozgatja. S van arra is eset, mikor csak hallgatással lehet érzékeltetni a lélek mély megindultságát, mint a Füstbe ment terv és Lovcsen című költemény mutatja.

Szemléltetésül, amint arra már alkalmoszerűen rámutattam, az olvasmányok, a dolgozatok adatai szolgálnak, továbbá a köznyelv s a tanító beszéde. A szavalás szemléltetésére a költemények mintaszerű bemutatása, továbbá művészi szavalatok hallgatása, ünnepségek látogatása szolgál.

Feleltetésre az óra első részét fordítjuk. A költemények ismeretét a tárgyalás szempontjai szerint kérjük számon, s a vázlatos, önálló és kérdésekre való felelésben egyaránt gyakoroltatjuk a növendékeket. Leginkább az önálló, összefüggő felelést kell megkívánunk, hogy a szóbeli fogalmazásban, szabad előadásban minél nagyobb készségre tegyenek szert. A kérdésekre való feleltetés inkább az osztály kikérdezésére alkalmas, s az összefoglaló ismétlésekben van nagy segítségünkre. A könyv nélkül megtanult költeményeket elszavaltatjuk, a lehetőségek szűk körén belül megbíráltatjuk, szavalóversenyt rendezünk, hogy az előadó készséget fejlesszük.

A tanítással párhuzamos otthoni olvasmányok, a havonként számonkért kötelező olvasmányok az öntevékenység, fogalmazás gyakorlására s az előadó készség fejlesztésére egyaránt alkalmasak, teljesen azonban akkor értékesíthetők a kötelező olvasmányokat, ha nem a dolgozattjavító, vagy tanítási óra egy részét, hanem egy egész órát fordíthatnánk rájuk. A megfigyelés szempontjait előre kijelöljük, s az eredményt az egész osztálytól kérjük számon. Az önállóság gyakorlására az önként vállalkozók közül néha egyeseket bízunk meg a mű ismertetésével. A többi figyel, kiegészíti az előadást. Végül a tanár foglalja össze az eredményt, mit a növendékek kivonatfüzetükbe bevezetnek.

Kedvezőbb a helyzet a II. osztályban, hol a Retorika számára heti 3 órát biztosít a Tanításterv. Igaz, itt több az elmélet, kevésbé vonzó, terjedelmük s a nyelvi nehézségek miatt fárasztók az olvasmányok, de a tárgy természete több olyan könnyítést tesz lehetővé, ami az anyag feldolgozása mellett a kötelező olvasmányok alaposabb számonkérésére, sőt a stilisztikai elmélet átisméltésére is alkalmat ad.

A Retorika anyaga 3 részre oszlik: az írásművek szerkesztésének módja, a prózai műfajok elmélete, a közéleti fogalmazványok, amihez iskolai és házi olvasmányként prózai és kisebb részben költői művek csatlakoznak.

A Retorika tanításának az a célja, hogy az írásművek tanulmányozásának módszerével és alkotásuk módjával megismertesse a növendékeket, továbbá a művekben rejlő művészi és erkölcsi értékek megértésére neveljen s ezzel a nemzeti érzést erősítve, az erkölcsös jellem kialakulását támogassa.

Az elmélet itt is a művek elemzésén épül fel, tehát a tanításmenetben az olvasmányok megelőzik az elméletet. Az Utasítás szerint a tanítást a szerkesztéstanval kezdjük. A szerkesztéstanra a megfelelő olvasmányokkal és összefoglalással, hozzászámítva a tájékoztatásra szolgáló első órát, 14 óra szükséges. A leírásra 5, a történeti művekre 16, értekezésre 4, szónoki beszédre 18, közéleti fogalmazványokra 10 óra fordítható, természetesen a megfelelő olvasmányokkal s az összefoglalásra szánt órával együtt. A részletes tanításmenetben a terjedelmesebb műveket több órára osztjuk be, s párhuzamosan a házi olvasmányokat is megjelöljük. Ez összesen 67 óra. 18 óra szükséges a dolgozatokra, 14 óra marad a kötelező olvasmányokra és ismétlésre.

A Retorika tanításának módszere induktív; tárgyalt művekből kell levonni az elméletet. Az olvasmányok azonban itt sem pusztán szemléltetésül szolgálnak, ha nem is foglalkoztatják olyan mértékben a lélek összes erőit, mint a költői művek. Tartalmuk elsősorban ismereteket nyújt (történelem, világtörténelem, irodalomtörténet, nyelvtudomány, neveléstan, neveléstörténet, természettudományok), e mellett azonban a jellemet is formálja. Nagyon alkalmas a Retorika olvasmányi anyaga arra, hogy ápolja a nemzeti érzést, a kegyeletet, fejlessze a történelmi érzéket, a haza megbecsülésére, szolgálatára neveljen. Személyes kapcsolatba juttatja a növendékeket a nemzeti történet, irodalomtörténet és neveléstörténet nagy alakjaival, hogy kövessék példájukat, s tanításukból okulást merítsenek. Továbbfejleszti a nemzeti önismeretet, reális vonásokkal gazdagítja a nép jellemképét. Megvilágítja az erény fogalmát, az erények gyakorlására, önnevelésre, önművelésre ösztönöz, megjelöli az önművelés forrásait, módját, s rámutat a tanulói köteleességek teljesítésének s a pályaválasztásnak nemzeti jelentőségére. Figyelmeztet, hogy nem a tudás mennyisége, hanem megemésztése és okos felhasználása adja meg az ember értékét, s az érdemli meg igazán az ember nevet, aki egész nemzeteket hordoz szívében. Az olvasmányoknak ezt a nagy

nevelő értékét fel kell használnunk s arra törekednünk, hogy a növendékek egész lelkét áthassa és cselekvő erővé váljék.

Az olvasmányok tárgyalását itt is előkészítéssel kezdjük. A tárgy természete szerint megvilágítjuk a keletkezés körülményeit, feleveníjük — a növendékek ismereteinek felhasználásával — a szükséges kor- és életrajzi adatokat, számbavesszük a tárggyal kapcsolatos olvasmányaikról való véleményeiket, ami sokszor lehetővé teszi, hogy probléma felvetésével térjünk a műre. Megnehezíti a munkát, hogy a prózai szöveg többnyire igen hosszú és régies, idegenszerű stílusa miatt nehéz is, s egészben való felolvasása elvonja az időt a tartalom többoldalú és alapos megbeszélésétől, viszont az összefüggés áttekintése nélkül nem tanácsos a tárgyaláshoz kezdeni. Ezen úgy segíthetünk, hogy házi feladatként, tehát otthon olvastatjuk el a művet (természetesen nem valamennyit) s a tanítást mindjárt a tárgyalásán kezdjük. Előbb a növendékek nagyjából beszámolnak a műről, azokról a gondolatokról, melyek figyelmüket megragadták, vagy az olvasással kapcsolatban ébredtek bennük. Kérdéseket intéznek a tanárhoz, vagy a tanár vet fel problémákat, melyek az érdeklődést még jobban az olvasmányokra irányítják s tüzetes megvizsgálását teszik szükségessé. Azután megállapítják a mű tárgyát, vázlatát, részeinek lélektani és logikai összefüggését, csak azután térünk a tartalom tárgyalására. Nagy gondot kell fordítanunk a megértéshez szükséges tárgyi és nyelvi magyarázatokra, a mű célzatának, vezető gondolatának felismertetésére. Ha történelmi tárgyú művekről van szó, hasonlítottassuk össze a művet a jelennel, állapítottassuk meg a fejlődést s gondolkodtassuk a növendékeket azon, hogyan alkalmazhatók a megismert igazságok és tanulságok egyéni és nemzeti életünkben. Mindezt közös munkával történik, a tanár vezet, kijelöli a megfigyelés, összehasonlítás szempontjait, a tanuló okoskodik, ítél, következtet, kérdez is, tehát átéli az ismeretszerzés (a fogalomalkotás) folyamatát, s magába fogadja az írásmű értékeit. Azután stílus szempontjából figyeltetjük meg a művet, s megállapítatjuk a régi nyelv sajátosságait. A mű önmagáért való elemzése után az első alkalmas helyen a műfaj ismertetésére térünk, ami természetesen már külön módszeres egység. Összehasonlító eljárással megkerestetjük a művek tartalmában a tipikus jegyeket, meghatározzuk a műfajt, megállapítjuk jellemző sajátosságait s észrevetjük a szerkezetnek és stílusnak a mű tárgyával és céljával való szükségszerű kapcsolatát.

A szerkesztés szabályait nem elég megismertetni, hanem az olvasmány-tárgyalás és dolgozatírás során állandóan szemléltetni kell. Esméltessük rá a növendéket arra, hogy a szerkesztés nemcsak esztétikai szépsége a műnek, hanem, miként Benedek Marcell mondja, erkölcsi szépsége is, mely az író komoly szándékának, következtességének, kemény gerincének a bizonyítéka. Meg kell kívánnunk, hogy az anyaggyűjtést lelkiismeretesen elvégezzék, ne egyet-mást, hanem mindent elmondjanak a tárgyról, viszont felesleges adatokkal ne terheljék meg a dolgozatot. Az elrendezésben és kidolgozásban

lélektani és logikai megfontolás vezesse őket. Kívánjuk meg, hogy vázlat alapján dolgozzanak, ezzel neveljük őket értelmes tanulásra, felelésre, tervszerű, áttekinthető munkára, a lényeg telismerésére. II. o.

A leírással kapcsolatban vételessük észre, milyen nagy jelentőségű a tudományos és gyakorlati életben a megfigyelés pontossága, az adatok hűsége és megbízhatósága, viszont a népszerűsítő előadásokban nem nélkülözhetők a hasonlat, megszemélyesítés és megjelenítés művészi eszközei. Irányítsuk érdeklődésüket a nép életének, szokásainak megfigyelésére, a tudománynak ezen a téren tehető szolgálataikra.

A történeti próza tárgyalását használjuk fel a hazaszeretet, történeti érzék és érdeklődés erősítésére. Tereljük érdeklődésüket az iskola, a város, a város nevezetesebb épületeinek, szülőföldjüknek történetére, a rájuk vonatkozó emlékek, források számbavételére, megismerésére, feldolgozására, s találjunk módot rá, hogy egy-egy önként vállalt előadás formájában számolhassanak be tanulmányaik eredményéről.

Az értekezéssel kapcsolatban irányítsuk a figyelmet a tudomány folyton fejlődő életére, a kritika és vitakozás nagy szerepére, a tudományos egyesületek, folyóiratok, előadások jelentőségére. Neveljük őket szellemi önállóságra, kívánjuk meg, hogy gondolkodva (kritikával) olvassanak, kételyeiket ne hallgassák el s olvasmányaikról tudjanak és merjenek véleményt mondani. Erre különben minden költemény- és olvasmánytárgyalás alkalmat ad. Hívjuk fel figyelmüket a tanítóra váró népművelő feladatokra, a tudományos népszerűsítő előadások tartalmi és alaki feltételeire. Használjuk fel az öntevékenységet, a dolgoztatírást ilyen természetű feladatok gyakorlására. II. o.

Mutassunk rá a szónoklatra, mint közéleti tevékenységre, melyből a tanítónak is ki kell vennie a részét. Vételessük észre a meggyőzés és megindítás szükségességét, mutassunk rá az egyén és tömeg nagy különbségére, az ebből fakadó felelősségre.

A költemények tárgyalása a már ismertetett módon történik. Átéltetni, s minden művészi és erkölcsi értékét kiaknázni, ez itt is a cél. A költeményekkel kapcsolatban a szép stílus szabályait is átismételtethetjük. (A dolgozatjavítási óra s a kötelező olvasmányok órája is felhasználható erre.)

A közéleti fogalmazványok közül legtöbb időt fordítunk a levélre, melynek szemléltető példái irodalmi értékűek, s tanulmányozásuk élvezettel és haszonnal jár. Hogy az ügyiratok tanításának meglegyen a gyakorlati értéke, tárgyukat a való életből, konkrét helyzetekből merítjük. Az ügyiratok szükségességét, tartalmi elemeit az alapul szolgáló esetek elemzése során maguk a növendékek állapítják meg, a tanárra csak a végső formába öntés vár. Begyakorlásul iratunk velük ügyiratokat, s egy-egy mintát könyv nélkül is megtanultatunk.

Egyebekben (mint összefoglalás, feleltetés, a kötelező olvasmányok számonkérése, az ismeretek alkalmazása, az előadókészség

fejlesztése) eljárásunk megegyezik a Stiliztikával kapcsolatban ismertetett módokkal, csak az a különbség, hogy itt prózai szövegeket is jelölünk ki könyv nélkül való tanulásra, s szemléltetésül a felolvasások, ünnepek látogatásán kívül a múzeum, könyvtár, levéltár látogatását is felhasználjuk.

Befejezőül rá kell még mutatnom azokra a körülményekre, melyek a tanár munkáját megnehezítik a Retorika tanításában. Egyik az, hogy a Tanításterv az olvasmányok kijelölésében nincs mindig tekintettel a növendékek végzett tanulmányaira, a másik a használatban lévő (Sarudy-féle) kézikönyv egyes fejezeteinek elvont tartalma. Így a szerkesztéstannak hibája, bár a tanár segíthet rajta, hogy míg az írásmű alkotó elemeinek, a szerkesztés szabályainak fejtegetése főleg a prózai művekre vonatkozik, a szemléltető példákat elsősorban mégis a költői művekből veszi. A mű keletkezésében, kialakulásában hangsúlyozza a szándékosságot, az elméleti megfontolás szerepét. Ez azt a hitet keltheti, mintha a költői alkotást meg lehetne tanulni, s nem kell hozzá más, mint szorgalom, jószándék és megfontolás. Ezen is segíthet a tanár. Hiszen a szerző is megemlíti, hogy az írásmű valami lelki kényszer hatására keletkezik, de hogy a költői alkotás nagy és lényeges része a tudat alatt megy végbe, s az első koncepcióban már az egész mű benne van, arra nem mutat rá, s az ihlet teremtő hangulatát is csak a kidolgozásban említi. — Továbbá a könyv a szerkezet szabályait nem a mű természetéből következő szükségszerűségnek tünteti fel, hanem olyan külső formának, mit mesterkélten okoskodással kell a műre rákényszeríteni. A különben kitűnő kézikönyvnek ezt a részét tehát kiégszítvi magyarázatokkal kell használni. Igen mély és elvont a szónoki beszéd szerkezetéről szóló fejezet, amelynek megtanulását, némi átalakítás nélkül, nem lehet növendékeinktől megkívánni.

Megnehezíti a munkát a tárgyalandó olvasmányok egy része is. A történeti műfajok köréből pl. sok a pedagógiai tárgyú olvasmány, melyeknek tárgyalása a megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretek hiányában s a nyelvi sajátságok miatt nehéz és fárasztó, az érdeklődést nem tudja eléggé lekötöni.

Ugyanez állapítható meg Gyulai Arany Jánosról mondott emlékbeszédéről is, mert — noha stílusa művészi, tárgya érdeklő a növendékeket — megértéséhez és zavartalan élvezethez csak a poétika és irodalomtörténet kapcsán szerezhetik meg a szükséges elméleti ismereteket és olvasottságot. A legalaposabb munka sem pótolhatja az alapul szolgáló művek élményszerű ismeretét, a verstani és poétikai jártasságot, s a beszéd tárgyalása könnyen kész ítéletek átvételére vezethet, mi megterheli az emlékezetet, s arra szoktatja a növendéket, hogy az irodalom ismerete nélkül beszéljen az irodalomról. Nézetem szerint ezen a nehézségen oly módon lehet segíteni, hogy a II. osztályban a beszédnek csak a növendékekhez közelebb álló részeit, így a bevezetést, Arany életére, környezetére, neveltetésére, esetleg a Toldi trilógiára vonatkozó részét tárgyal-

juk (természetesen a megfelelő áthidalással), s a többit részint a Poetika, részint az Irodalomtörténettel kapcsolatban, az iskolai tanulmányok kiegészítéseként olvastatjuk el és kérjük számon.

Míndezek ellenére meg kell állapítanom, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyai közül a Retorikának a legkedvezőbb a helyzete, mert feladatának elvégzésére a legtöbb idővel rendelkezik. Ha önmagában nézzük a dolgot, ennek csak örülhetünk, mert lehetővé teszi a tantervi anyag alapos feldolgozását, s az anyag mennyisége meg is kívánja a heti 3 órát. Ha azonban áttekintjük a többi osztály irodalmi anyagát és feladatát, s számba vesszük, hogy a legértékesebb költői művek közös, élményszerű feldolgozása mennyi nehézségbe ütközik, be kell látnunk, hogy a prózai műfajoknak ilyen széles alapokon és nagy terjedelemben való ismertetésére nincs szükség. Nemcsak az elméleti anyagot lehetne csökkenteni, hanem az olvasmányok számát is, a nélkül természetesen, hogy az elméletet konkrét alapjától megfosztanók, vagy nemzeti műveltségünk anyagát megcsonkítanók. Az így származó időnyereséget vagy a poetika verstani és esztétikai részének a tanítására lehetne fordítani, vagy néhány nagyobb költői műnek: Ember tragédiája, Buda halála, Bánk bán — iskolai tanulmányozására. Az tagadhatatlan, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyai között ma nincs egészséges arány, s a követelmények és lehetőségek nagy ellentétéből csak fél eredmény származhatik. Addig is azonban, míg a helyzet javunkra változik, mindent el kell követnünk, hogy a magyar irodalmat minél közelebb vigyük növendékeink lelkéhez, s Riedl Frigyes követelményéhez híven megtanítsuk őket olvasni.

Kecskemét.

Pimper Erzsébet.



A tanítási gyakorlatok.

— *Hozzászólások a „Nevelési és tanítási gyakorlatok a tanítóképzőben” szakértekezleti előadáshoz.* —

A gyakorlati kiképzésről elhangzott előadás élénk érdeklődést váltott ki a szakértekezlet tagjaiból. Ezt igazolja az is, hogy számosan szóltak hozzá a felvetett kérdésekhez. A Magyar Tanítóképző f. évi 1—2. számában megjelent előadásommal kapcsolatban ezeket a hozzászólásokat röviden ismertetem.

1. Fekete János (Pécs — róm. kat. tanítóképző). Hozzászólásában kiemeli, hogy ha a növendékek előre elkészített vázlattal jönnek az előkészítési órára, ezzel esetleg megerőltetjük, megterheljük a növendékeket. Ha komoly munkát kívánunk tőlük, akkor át kell tanulmányozniok a népiskolai tankönyvet, tanítóképzői szakkönyvüket, vezérkönyvet, át kell tanulmányozniok a módszertan vo-

natkozó részét. Ez a munka, abban az esetben, ha minden előkészítési órán két-két módszeres egységet fel akarunk komolyan dolgozni, nagy munkába kerül. Fekete kartárs úr megkísérelte ezt a túlterhelést úgy csökkenteni, hogy az osztály növendégeit csoportokba osztotta és az egyes csoportok csak egy-egy vázlatra készültek el alaposan. Később az osztályt két csoportra osztotta, az egyik csoport komoly vázlatot készített, a másik pedig csak átnézte a feldolgozandó tanításianyagot.

Ha a szakértekezlet helyeselné ezt a megoldást, javasolja, hogy változtassák meg az Utasítás idevonatkozó rendelkezését.

2. Ádám Zsigmond (Miskolc — izr. tanítónőképző). Hozzászólásában elmondja, hogy intézetében ez évben még csak I—IV. osztály volt s így az év folyamán csak a IV. évfolyam gyakorlati kiképzését vezette. Feltűnt neki, hogy a Tanterv a IV. évfolyam gyakorlati kiképzésére csak heti 2 órát juttat. Ugyanakkor az V. évfolyamnak heti 6 óra jut ugyanerre a munkára. Ebből heti két óra jut az előkészítésekre, két óra a próbatanításokra és két óra azok megbeszélésére.

A IV. évfolyamban, ahol pedig elkezdődik a gyakorlati tanításba való bevezetés, csupán 1 óra jut a próbatanításokra és csupán egyetlen egy órán kell az előkészítést és a próbatanítások megbeszélését is megoldani. Úgy látja, hogy kezdetben feltétlenül nagyobb szükség lenne egy teljes előkészítési órára, egy teljes próbatanítási és egy teljes megbeszélési órára is.

Kéri a szakértekezletet, hogy a Tanterv ily irányban való módosítását javasolja.

3. F. Kiss István (Debrecen — ref. tanítónőképző). A gyakorlati kiképzésre vonatkozó tantervi rendelkezéseket nem úgy alkalmazta, mint Mácsay kartárs. Felteszi a kérdést: „Mi a fontosabb, az-e, hogy a növendékek sok tanítást szemléljenek, vagy pedig az, hogy ők maguk sok alkalommal gyakorolják magukat a tanításban?” Az első esetben valóban sok minta-tanítást kell tartanunk, de ha a második álláspontra helyezkedünk, takarékoskodjunk a mintatanításokkal és lehető sokszor próbálkozzék maga a növendék.

Mire valók különben is a módszertan elméletének tárgyalásával kapcsolatban a IV. osztályban tartott mintatanítások? Miért ne lehetne felhasználni azokat a gyakorlati tanításokhoz is? Miért kell a népiskola egyes tárgyait havonként elkülönítve venni fel a gyakorlati kiképzés tanítás-menetébe?

Hát nem tanítanak minden tárgyat az egész év folyamán? Szeptember hónapot fel lehet használni arra, hogy a módszertani ismereteket felújítsák.

Az új lecke típusokból való újabb mintatanítások helyett az előkészítési órán mutassanak rá a szaktanárok az egység sajátosságaira és minél több időt fordítsanak a próbatanításokra. Miért kell humánus és reális tárgyak csoportjaira tagolni a heti 6 órai gyakorlati tanítást?

A tanítás vázlatát a gyakorlóiskolai tanító állítsa össze s ennek alapján beszélje meg a mintatanítását. Ezután a pedagógus tanár írja fel a vázlatot a táblára és ezt írják le füzetekbe a tanító-növendékek.

Így a mintatanítások lejegyzése is eredményesen végezhető.

Az írásbeli tervezet elkészítésénél a szövegekzi rajzokat nem találja fontosaknak. Helyesnek tartja azt, hogy a növendékek próbatanításaiba nem szólnak bele. Nem tartja kívánatosnak, hogy külön bírálati szempontokat állítsunk össze, megtalálhatók azok a tanítás-tani tankönyvben.

A verseny tanításokat sem tartja szükségesnek, ugyanis a módszeres egységek intézetüknél előre ki vannak jelölve és egész év folyamán a növendékek önként jelentkeznek a tanításokra. Megfigyelte, hogy ha rá kell a növendékeket erőszakolni a tanításra, azok kevésbé sikerülnek. Így elérte azt, hogy 45-ös osztálylétszám mellett, az V. évfolyamon mindegyik növendék a tanév folyamán hét próbatanítást tartott.

4. Öllös Sarolta (Kecskemét — ref. tanítónőképző igazgató). Hozzászólásában azt a kérdést veti fel, hogy az előkészítési óra végén kialakult végleges vázlatok egyenlőek-e? Intézetében az I. félévben az anyag gyűjtés a fontos. Ekkor a vázlat szempontjait a táblára írja. A II. félévben már az anyaggyűjtés mellett az elrendezés is a növendékek feladata. Helyesebbnek tartaná, ha az írásban elkészített tervezeteket nem osztályoznák, mert a gyöngébb osztályzat elveszi a növendékek kedvét a próbatanítástól. Felveti a kérdést, hogy elmaradhat-e a tervezetek osztályozása s annak a füzetbe való beírása a tanítás előtt? Természetes, hogy a tanár a maga számára osztályozhat.

5. Medgyesi Zsófia (Cinkota — áll. tanítónőképző). Hozzászólásában csatlakozik előtte felszólaló igazgatónő tapasztalatához, szerinte is az írásbeli tervezetre ráírt osztályozás hatással van a növendékek önbizalmára. Ha az osztályzat gyengébb, ezzel a próbatanító bátorságát előre elveszíti és fellépése bátortalanabb lesz. Véleménye szerint is káros a tanítási tervezeteket a próbatanítás előtt osztályozni.

6. Kondé Mária nővér (Eger — r. k. tanítónőképző). Felszólalásában viszont azt a tapasztalatát mondja el, hogyha nem osztályozta a tervezeteket, a növendékek kérték arra, hogy írásbeli tervezeteiket osztályozza. — A bírálatra vonatkozólag az a tapasztalata, hogy éveken keresztül nem jelölt ki főbírálokat, a legutóbbi két tanévben kijelölt, s úgy látja, azóta sokkal alaposabban és tervszerűbben bírálnak növendékei. A tanév folyamán mindenkire sor kerül s így a főbírálo is alaposabb munkát végez.

7. Laszczik Ernő (Kalocsa — róm. kat. tanítóképző). Hozzászólását azzal kezdi, hogy nem barátja az osztályozásnak. Nem is szokta osztályozni a tervezeteket, hisz a növendékek a szaktanár, a

gyakorlóiskolai tanító, a pedagógia tanárának lapszéli megjegyzéseiből úgyis sejtik, hogy tervezetük sikerült-e vagy nem. Nem feltétlenül szükséges tehát a jegyekkel való osztályozás. Különben is tudjuk, hogy a tervezet csak az anyag elrendezésének menetét jelöli, a tanítás maga a növendékek élő beszédjén, a gyermekek feleletén és kérdésein halad tovább. Intézetében a IV. osztályban, a próbatanítások előtt a népiskolai tárgy célját, az anyag főbb elrendezését, módszerének általános kereteit tanítja, ezután következik a mintatanítás. Így az elméletben tanultakkal szempontokat kapnak a növendékek a gyakorlóiskolai tanító mintatanításának megfigyelésére és elemzésére.

Az V. éves növendékek a tanév folyamán 15—16-szor tanítottak. Ezt a nagyszámú tanítást úgy érhették el, hogy Kalocsa város özszeses r. kat. elemi iskolája gyakorlati kiképzés szempontjából rendelkezésükre állott. Nemcsak a gyakorló iskolai tanítók, hanem a városi tanítók is bejöttek a tanítóképzőbe az előkészítési órára és az ő osztályaikban is végeztek a növendékek próbatanításokat. A gazdasági továbbképző népiskolában is hospitáltak és tanítottak V. éves növendékei, sőt ezeken kívül, az V. évesek, betegség esetén, helyettesítették a városi elemi iskolában hiányzó tanítókat is. Úgy látja, hogy az ő gyakorlati kiképzési munkájuk teljesebb s a valóságos életnek jobban megfelel.

8. Mácsay Károly (Kiskunfélegyháza — áll. tanítóképző). Válaszol az elhangzott hozzászólásokra. Szerinte a vázlatok készítésénél nem az a lényeges, hogy azokat a növendékek készen kapják, vagy csoportokban dolgozzák-e ki, hanem az, hogy azok egyéni munka eredményeként szülessenek meg. A munka lényegét abban látja, hogy minden növendék a saját egyéni képessége szerint dolgozza fel a kitűzött tételt.

Nem lát hibát abban, hogyha a növendékek több mintatanítást látnak s utánozzák a gyakorlóiskola tanítójának eljárását. Inkább őt utánozzák, mert akkor jó úton indulnak el, mintsem hibásan próbáljanak egyénieskedni. Nem a próbatanítások számában, hanem azok tudatosságában és minőségében látja a kiképzés színvonalát. Ezért fontos az is, hogy egy-két hónapig foglalkozzunk ugyanazzal a népiskolai tantárggyal s ne zavarjuk módszeres elveinek kialakulását ezalatt más tárgyakból kitűzött tanítási tételekkel. Minden eljárásnak szüksége van bizonyos időre, amíg a növendékek lelkében kialakul, érlelődik a tárgy tanításának módszere. Ezért tartja fontosnak a hónapról-hónapra való beosztást. A gyakorlóiskolai tanító által tartott mintatanítások leírására két gyorsíró növendék által való lejegyzést, a gyakorlóiskola tanítója által való átnézést és csak ezután való általános leírást látja jónak s erre másféle eljárások megkísérlése után (gyakorlóiskolai tanító által való lediktálás; írásban készen kiadott vázlat lemásolása) jutott el. A tanítási terveknek rajzokkal való illusztrálását fontosnak tartja, mert a tanító táblai rajzainak kibővített képét adják, hasonlóképen a versenytanítások-

kat is, amit egyesek kifogásoltak. Nem lehet ugyanis az egész tanév folyamán a növendékek önkéntes vállalkozására bízni a tanítást, mert azokból a tárgyakból is kell tanítaniok, amelyeket nem szívesen vállalnak. Megengedi azonban, hogy az első próbatanítási tételt minden tárgyból önként vállalkozó növendék taníthassa.

A tanítástervek osztályozásának szükségtelességéről is lehet eszmecsere-t folytatni, ámbár kétségtelen, hogy a szaktanár, a gyakorlóiskolai tanító és a pedagógus tanár lelkiismeretes átnézése és megjegyzései eléggé felvilágosítják a növendékeket arról, hogy tervük milyen értékű.

A hivatalos bírálók kijelölését azért is helytelennek tartja, mert a próbatanító önbírálata, utána a hivatalos bíráló részletes hozzászólása nagyon elveszik az időt a többi növendékektől. Megtörtént az is, hogy szinte felbérelték, hogy sokáig bíráljon s rájuk minél kevesebb idő maradjon. Sokkal értékesebb, ha egy-egy próbatanításhoz 5—6 növendék szól hozzá, s így a bírálati órán 10—12 növendék mondhatja el társai tanításáról véleményét, ezzel sokkal világosabb kép alakul ki, az osztálytársak véleményéről, mintha a hivatalos bíráló venné el az időt.

Megkísérelte azt is, hogy a próbatanító a tanításra való előkészüléséről, próbatanításáról és a megbeszélés után egész munkájáról dolgozatszerűen számoljon be s ebben tüntesse fel a megbeszélés szempontjait és tanulságait is. Ez azonban nagy terhet jelentett s ettől kénytelen volt elállni.

Nem fogadja el Laszczik Ernő véleményét, mert igaz ugyan, hogy a gyakorlóiskolai tanító mintatanítása előtt bizonyos elméleti ismeretekkel hasznos rendelkeznie a növendékeknek, azonban a mintatanítást követnie is kell az elméleti tudatosításnak, eszméltetésnek. A módszer finomabb szövevényébe való betekintés csak gyakorlati tanítás után adható s arra állandóan hivatkozni is kell. Így lehet a módszertan tanítása a gyakorlati élethez alkalmazkodó.

Ami a kalocsai róm. kat. tanítóképző sajátos helyzetét illeti, azt jónak látja, mert a gyakorlati élet valóságos iskoláiban tanítanak a növendékek, s így többféle iskolatípust ismernek meg. Azonban hangsúlyozza, hogy a módszeres eljárás tudatosságának nagyobb az értéke, mint a próbatanítások tanévben felmutatható mennyiségének.

9. Frank Antal dr. (Budapest — I. ker. áll. tanítóképző igazgató).
Röviden összefoglalja véleményét. Szerinte is az a fontos, hogy a vázlatkészítés egyéni munka legyen. Tanítjuk a növendékek öntevékenységének fontosságát, alkalmazzuk tehát ezt az elvet erre a munkára is. Ha gyöngébb eredményt mutat is fel az egyéni munka, mégis értékesebb, mint ha a gyakorlóiskolai tanító, vagy más irányító vázlatait másolják le növendékeink. Ha kikerülnek az életbe, nem igen nézik meg azokat a vázlatokat se, melyeket a tanítóképzőben készítettek. Fontos az, hogy meglegyen a készségük, begyakor-

lottságuk a módszeres egységek helyes felfogására és jó tanításvázlatok készítésére.

Úgy látja, hogy az írásbeli tervezetek osztályozásának kérdésében a szakértekezlet többsége az osztályozás mellőzése mellett foglal állást. Javasolja, hogy határozza el a szakértekezlet, hogy felterjesztéssel fordul a tanulmányi főigazgatósághoz, melyben a tervezetek osztályozásának a jövőben való mellőzését kéri.

A szakértekezlet a fentiekhez hozzájárult.

Szakértekezleti előadásom is, a hozzászólások is, a tanítóképzés mai keretében megvalósítható eljárás módokat törekedtek megvilágítani. Tisztán látom, hogy a kérdés összes felmerülhető szempontjait nem merítették ki. Sok részletkérdés vár itt még bővebb kifejtésre. Kívánatos lenne, ha a vita lezárása termékeny gondolatébresztés megindítását jelentené.

Kiskünnfélegyháza.

Mácsay Károly.

EGYESÜLETI ÉLET.

A Tanítóképző Intézeti Tanárok Országos Egyesülete 1934. április hó 23-án elnökségi, választmányi és taggyűlést, május 9-én közgyűlést tart.

Elnökségi ülés. Jegyzőkönyv, mely felvétellett a T. I. T. O. E. elnökségének, a budapesti I. ker. m. kir. állami tanítóképző-intézetben, 1934. március 22-én megtartott üléséről. Jelen vannak Frank Antal dr. elnöktele mellett: Tabódy Ida, Jaloveczky Péter, Kiss József, Pócza József, Erdélyi Olga.

1. Elnök üdvözlí az elnökség tagjait és az ülést megnyitja. Közli az elnökség tagjaival, hogy az ülés összehívását egy nyilatkozat közzététele tette szükségessé. Szellemi színvonalunk megóvása érdekében meg kell mondanunk, hogy a „Magyar Tanítóképző”-ben megjelent egyik cikk hangjával nem azonosítjuk magunkat. Az elnök javaslatára az elnökség a következő nyilatkozatot fogadta el.

„A Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesületének elnöksége kijelenti, hogy nem azonosítja magát azzal a szellemmel, amely a Magyar Tanítóképző 1934. évi 3. számában „A tanári elfoglaltság óraszámokban” című cikkben kifejezésre jut. Az elnökség úgy látja, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesületükben és az ezzel kapcsolatos Magyar Tanítóképzőben, a tanítóképzés nagy ügyének megfelelően, szakszerű színvonalon álló munkásságot fejtettek és fejtenek ki. Ezért nem vállalhatnak közösséget a cikk stílusával, kifejezéseivel, háborgó hangjával, indokolatlan vádjával, az elavult esetek felsorolásával, a józlést sértő kitételeivel, a tanárok lelkületét hamis színben feltüntető beállításával stb. — Álláspontunk a cikk néhány részletére vonatkozólag a következőket jelenti. Nem azonosítjuk magunkat azzal az indokolatlan váddal, amely így hangzik: „... a tanítóképző tanárság munkáját nem ismeri senki, ... nem értékeli azt kellően sem miniszter, sem előljáró, szülő vagy növendék, sőt még sokszor maga az igazgató kolléga sem.” A továbbiakban ezeket mondja: „... minden ezirányú megmozdulásunk hiábavaló volt, megtört a felsőbbség meg nem értésén és merevségén.” Ezzel szemben megállapítjuk,

hogy a minisztériumban általában nemcsak megértést, hanem nagyfokú megértést tapasztaltunk. Különösképen éreztük ezt az ügyosztályunk részéről. Ha pedig valamely kérésünk nem teljesített, annak az oka nem a meg nem értés, hanem az, hogy az állam anyagi ereje, nem engedte meg annak teljesítését. Bizonyára az igazgatók maguk is visszautasítják az igazgatókra vonatkozó fentebbi vádat. — Nem politizálunk, hanem nevelünk, tanítunk, — s ezért nem is keresünk bizonyos dolgok mögött „politikai vagy egyéni érdekből fakadó okokat.” — Azt mondja a cikk: „A tanárnak tehát állandó idegfeszültségben kell dolgoznia, az elismerés minden reménye nélkül.” Ezzel szemben meg kell állapítanunk, hogy a tanítóképző-intézeti tanárok nagyhorderejű hivatásuk tudatában, tudtunkkal eddig sem elismerésért fáradoztak, hanem lelki szükségletből dolgoztak. Éber lelkiismeretünk elismerését tartjuk a legfontosabbnak. Ezt a lelkiületet akarjuk tanítványainkban is felébreszteni és kifejleszteni. — A közelmúltban foglalkoztunk az egyik tankönyv elég súlyos hibáival. Azonban ez nem elég ok arra, hogy a cikk szellemében írjunk a tankönyvekről. — Szakszerű cikkeket tartalmazó folyóiratunkba nem illők a cikk bizonyos kifejezései (jó, hogy meg nem bolondul, nem naplopók...), nem illők a folyóiratba a csak bizalmas beszélgetésbe való megállapítások („bájos fiatal asszony”, „...”, „édesanyját ápolja”). — Azzal kapcsolatban, hogy a tanárnak körülbelül napi 8 órai elfoglaltsága van, a következőket írja: „Ilyen munkateljesítményt azonban csak igen alacsony előképzettségű tisztviselők teljesítenek.” Ezzel a megállapítással nem azonosítjuk magunkat. Egészségtelen felfogásnak tartjuk azt, hogy a magasabb előképzettséggel, feltétlenül kevesebb munka járjon. A magasabb előképzettséggel párhuzamosan, nem a munka mennyisége, hanem a munka minősége változik. — Természetesen károsnak tartjuk azokat az érveket, amelyek nem felelnek meg a valóságnak. Ilyen pl. a túlóradíj kérdése. Tudomásunk szerint a kultusztárca keretében túlóradíjat már sehol sem kapnak. — Nem azonosítjuk magunkat azzal az ókori mondással, amelyet a cikkíró így idéz: „Akit az istenek nem szeretnek, azt pedagógusnak teremtik.” Nem azonosítjuk magunkat azzal a keserű hanggal, amely e közmondásnak megfelelően a cikken végigvonul. — El kell ismernünk, hogy sok dolgunk van, de ezzel kapcsolatosan kifejezést kell adnunk annak is, hogy ezt a munkát nem érezzük olyan terhesnek, amint azt a cikkíró festi. Arra törekszünk, hogy munkánkban inkább az örömet, a gyönyörűséget lássuk. Ezt a hangot egyébként a cikkíró is megüti a végén, csakhogy az egész cikk hangulata nincsen összhangban ezzel a szép befejezéssel.

Végül két enyhítő körülményt is kell említenünk. 1. A cikkíró nem maga választotta ezt a tételt, hanem annak valamely taggyűlésen való tárgyalását az egyesület elnöksége határozta el. — A hibát nem is a tételben látjuk, hanem annak feldolgozási módjában. Amikor ez az előadás a taggyűlésen elhangzott, az elnök helytelenítette az előadás hangját, szellemét. Az elnök erőteljesen hangoztatta, hogy az előadással szemben, a következő szellem kell, hogy jellemezzen bennünket: „Akit Isten szeret, abból tanítót nevel, — akit Isten még jobban szeret, azt tanítóképző-intézeti tanárrá teszi.” A taggyűlés tagjai az elnök bírálatát és álláspontját élnék helyesléssel fogadták. Ebből az állásfoglalásból érezhető volt, hogy az előadás hangját nem helyeslik. — 2. Meg vagyunk róla győződve, hogy a cikkíró lelkiülete és a cikk szelleme nem fedik egymást. A cikk nem eléggé meggondolt szellemével ellentétben áll a cikkírónak törekvő, buzgó tanári működése.”

2. Hogy a jövőben hasznó eset elkerültsék, az elnökség a követ-

kezőket határozza: a lap szerkesztésére vonatkozólag, az alapszabályok megfelelő pontjai, továbbra is az irányadók, az 1933. évi január 5-i elnökségi ülésen hozott azzal a határozattal, mely szerint kívánatos, hogy a lapban elsősorban a taggyűlésen elhangzott előadások jelenjenek meg. Ha a cikkben, a taggyűlésen elhangzottak alapján változtatás teendő, úgy azt a szerző köteles elvégezni. A szerkesztő jogosult arra, hogy még a taggyűlésen elhangzott előadásokat is átjavítsa, különösen stílusa és kifejezései szempontjából. Ha a cikk közlése ellen a szerkesztőnek aggályai vagy kifogásai támadnak, úgy a cikk megjelenése fölött az elnökség dönt. Ha a cikk olyan nagy, hogy a lap terjedelme annak teljes egészében való közlését nem engedi meg, a szerző, a szerkesztő kérésére, köteles azt oly módon megrövidíteni, hogy az a cikk lényeges gondolatait tartalmazza.

3. Elnök jelenti, hogy Mihalik József az egyesületben viselt főtítkári tisztségéről lemondott. Az elnökség a lemondást elfogadja, s helyét Mesterházy Jenő tanárral óhajtja betölteni.

4. A Sarudy-síremlék bizottság értesítette az elnökséget, hogy az elhunyt főigazgató emléktábláját Pápán, f. évi június hó 3-án fogják leleplezni. Elnök a pápai áll. tanítóképző-intézet igazgatójához fordul, hogy tanári testülete tagjai közül kérjen fel valakit, aki, egyesületünk nevében, rövid beszéd kíséretében, koszorút helyez a megboldogult sírjára.

5. Frank Antal dr. elnök, aki egyesületünket az Országos Közoktatási Tanácsban képviseli, röviden tájékoztatta az elnökséget arról, hogy a Tanácsban mit mondott a tanítóképzés reformjára vonatkozóan.

6. Kiss József igazgató bejelenti, hogy Kruspér István tanár az egyesület tagjai közé belépett.

Több tárgy nem lévén, elnök az ülést bezárta. Km. Frank Antal dr. s. k. elnök, Erdélyi Olga s. k. jegyző.

Márciusi taggyűlés. Jegyzőköny, mely felvételét a T. I. T. O. E. 1934. márc. 12-én, a budapesti VII. ker. m. kir. áll. tanítóképző-intézetben megtartott taggyűléséről. Jelen vannak Frank Antal dr. elnöklete mellett B. Braun Angéla, Schmidt Nóra (Zsámbék), M. Herein Stefánia, M. Bontó Márta (I. B. M. V. Váci-út), Lakatos M. Olympia, Fekete M. Konstantina (Esztergom), Jaloveczky Péterné, Kalmárné Kostyál Ilona, Szántó Lenke, Ruisz Márta, Takáts Margit (Irányító polg. isk.), Horvát Jolán (Kecskemét), Adamovitsné Gludovác Emma, Csada Imre dr., Sós Ernő dr., Oszwald József (Kalocsa), Lux Gyula dr., Kövessy Jenő (Szeged), Jaloveczky Péter, Pócza József, Maurer Mihály, Kapossy Károly, Kiss József, Mesterházy Jenő, Ferenczi István, Polesinszky Béla (Győr), Nagy Ferenc (Ped. Szem.), Csekő Árpád (Jászberény), Prágner M. Manenetta, Mézes Etelka, Grész Leó (Székesfehérvár), Éber Rezső, Mihalik József, Roda Mária, Erdélyi Olga.

Mihalik József a felvételi vizsgálatokról tartott előadást. A felvételi vizsgálatot a szelekció szempontjából tartja fontosnak. Minél jobb, intelligensebb tanulóanyagot gyűjtsünk a képzőkbe, hogy annál kiválóbb tanítóságot bocsáthassunk az ország rendelkezésére. A felvételi vizsga módzatainak, anyagának megbeszélésére, ankét összehívását javasolja. *Kövessy Jenő* hozzászólásában megemlítette, hogy a szegedi képzőben magyar helyesírásból és mennyiségtanból, már régen tartanak felvételi vizsgálatot, s az így felvett tanulók e tárgyakból jobb eredményt is mutatnak. *Oszwald József* rámutat arra, hogy a felvételi vizsgálat bevezetése lehetővé tenné az I. osztály tantervének megváltoztatását, mert a felvett növendékek a megkívánt előismeretekkel biztosan rendelkeznének, s így fölöslegessé válnék azok átismétlése.

Eber Rezső a fizika tanításáról tartott előadást. A gazdag anyag minden kérdésével nem foglalkozhatott, elsősorban tehát a fizika módszerének ma legfontosabb problémáját: a munkáltató fizika oktatás gyakorlati keresztülvitelét, értékeit, akadályait ismertette. Az előadó tanár, az osztályok kis létszámánál fogva, e tekintetben előnyösebb helyzetben van a jelenvolt szakításak legnagyobb részével szemben. A zsúfolt osztályok problémáját *M. Herein Stefánia* I. B. M. V. tisztelendő nővér úgy oldja meg, hogy tanulóit négyes csoportokra osztja. Kettő végzi a feladatot, kettő figyel. A következő órán a szerepek megcserélődnek. *Csekő Árpád* útmutatásul szeretne volna, ha az előadó pontos felsorolását adja a demonstráló és munkáltató kísérleteknek. Szükségesnek találná azt is, hogy a tankönyveknek a képletek jelzésére használt betűit egyöntetűvé dolgoznák át a szerzők; a kémia, fizika könyvek ugyanazon fogalom jelölésére más betűket használnak, ami zavart okoz. *Kalmárné Kostyál Ilona* szerint ez utóbbi tény nem hiba, sőt helyes abban a tekintetben, hogy így a növendékek a lényeges törvényt, a képletek esetleges formáitól elvonatkoztatni tudják. *Kiss József*, elismerve a tanulók által készített eszközök értékét, pontos, precíz kísérletek végzésére mégis szakemberek által előállított, tökéletes műszereket ajánl. A munkáltató és demonstráló kísérletek kijelölésére, részletek megbeszélésére, szerinte módja lesz a fizikusoknak, a nyáron tartandó szakértekezleten. Megoszlott a hozzászólók véleménye abban a kérdésben is: elvégezze-e a tanár feltétlenül az egész fizika anyagot vagy pedig a gyakorló iskola anyagához igazodjék?

Elnök megköszönve az előadónak nemcsak értékes fejtegetéseit, hanem intézetében végzett fáradhatatlan munkásságát is, örömét fejezte ki a szaktanárok érdeklődése felett és az ülést bezárta. Kmf. Frank Antal dr. s. k. elnök, Erdélyi Olga s. k. jegyző.

I R O D A L O M.

Preszly Lóránd dr.: *A költő Móra Ferenc.* Széphalom-Könyvtár. 31. szám. Szeged. 1934. 24 lap. Ára 1.50 P.

A szerző kitűnő tanulmányában a szeretet költőjének, a közelmúltban elhunyt Móra Ferencnek a költészetét méltatja. Legelőször is Móra Ferenc gyönyörű lelkét állítja elénk. Megmutatja, milyen örökséget kapott a szülői hajlékból és milyen jellemvonásokat alakított ki a maga izzó, forrongó lelki kohójában. A lélek bemutatása után elemzi a költészetét, amely a művészlélek hű tükre. Szóba kerül itt verseinek tárgya, minden jellemző vonása, csoportosítása, nyelve és verselése. A tanulmány gondos elmélyedéssel és nagy hozzáértéssel készült. Bár a tárgy maga még szinte a jelené, az ítéletek már a történeti távlat jegyében vannak megfogalmazva. A szerző finom elemző-készsége Móra F. gazdag, összetett lelkének és sokszínű költészetének jellemzésében nyilvánul meg. A megállapításokat szemelvényekkel is igazolja és ez is értéke írásának. A tanulmány szerkezete világos és áttekinthető, kimerítően jellemzi a „szépnek, jónak, igaznak” nemes, önzetlen katonáját, a szeretet rabját, az ősmagyar művészléket és alkotásait. De a róla adott kép talán teljesebb lenne, ha az életrajzot nem kellene nélkülöznünk, bár több adatot kapunk belőle; kár, hogy a költemények stílusbeli sajátágaival nem még bővebben foglalkozik a szerző. Móra képekben való látásának, szóképző leleményességének rész-

letesebb tárgyalását élvezte volna minden olvasó. — Vonzó, szinte lenyűgöző a tanulmány stílusa. Nehéz a hatása alól szabadulni. De nem is igyekszik az ember varázsa alól kivonni magát, inkább újra és újra ismétli magában kifejezéseit, hogy tovább élvezhesse nyelvének színét, zamatát, lendületét, zenéjét. Azt mondja az értekezés írója egy helyt, hogy Móra Ferenc verseit azzal az emelkedettséggel és — az irodalomnak kijáró — azzal a fokozott tisztelettel kell olvasnunk és értékelnünk, ahogyan azokat maga a költő vetítette ki magából: ünneplő, áldozó lélekkel, finom értelmi és érzelmi intelligenciával és ideális emberszeretettel. Nagyon találó ez a mondás Móra Ferencre, de a finom megállapítás meg magára a hivatott ismertetőre és értékelőre jellemző.

Budapest.

Vécseiné Fehér Aranka.

Lenkei István: *A család és az iskola együttműködéséről.* (Fogadóóra, család-látogatás, szülői értekezlet.) Budapest, 1934. — Franklin Társulat bizománya. 24 l. Ára 60 fillér.

Rövid, kis füzet, de igen értékes tartalommal. A család és az iskola együttműködésének fontosságát és a gyakorlati megvalósítás módját fejtegeti. Nagyon világosan taglalja a két főkérdést: mit várhat a szülői ház az iskolától és mit várhat az iskola a szülői háztól. A családi nevelés legfőbb hibáit röviden ismerteti, majd rátér a szülői értekezletek gondolatára, céljára. Ismerteti a magyar szülői értekezletek történetét, a szülői értekezletek és a szülői tanácsadók kifejlődését külföldön. Ez a része a füzetnek tanítók, tanárok, tanítóképző-intézetek számára nagyon becses. Gondosan összehordta az anyagot, világos meglátással és biztos ítélettel mond róluk véleményt. Szülői értekezletek rendezésével foglalkozók, nevelőtanítók számára nélkülözhetetlen könyvecske.

Kiss József.



H Í R E K.

Tanári alkalmazások. A vall. és közokt.-ügyi minisztérium a 2390. M. E./1934. rendelet alapján tanári gyakornokokul alkalmazta: *Bárdos Györgyöt* a bajai, *Lauday Sándort* a jászberényi, *Bársony Sándort* a nyiregyházi állami tanítóképző-intézetnél. — *Baksy Andor* szegedi áll. elemiiskolai tanítót a pápai állami tanítóképzőnél a gyakorlóiskolai tanítói teendők ellátásával megbízta.

A TITOE f. évi április hó 23-án a budapesti I. kerületi áll. tanítóképző-intézetben *elnökségi, választmányi és taggyűlést* tart. A taggyűlésen *Móczár Miklós*, a jászberényi áll. tanítóképző-intézet igazgatója tart előadást A gazdasági ismeretek tanítása a tanítóképző-intézetekben címen.

Hangverseny. A kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézet február 10-én rendezte téli hangversenyével egybekötött táncmulatságát.

Herczeg Ferenc ünnepség. A kőszegi m. kir. állami tanítóképző-intézet önképzőköre Herczeg Ferenc 70. születésnapja alkalmából irodalmi ünnepséget rendezett. Az ünnepséget *Bognár Gyula* tanárelnök nyitotta meg: „Mit adott Herczeg Ferenc a magyar irodalomnak” című előadásával. Az intézet növendékei Herczeg Ferenc életéről és pályájáról, remekműveiről olvastak fel és Herczeg Ferenc drámáiból részletek adtak elő. — Az intézet ifjúsága az ünnepség után művészi kivitelű emléklapon értesít

tette Herczeg Ferencet az ünnepségről és üdvözölte 70. születésnapja alkalmából.

Műsoros est a budapesti I. ker. állami tanítóképző-intézetben. A budapesti I. ker. áll. tanítóképző-intézet április 14-én az intézet tornatermében a Tanítóképző-intézeti Tanárok Háza javára műsoros estét rendez.

Kossuth. Dr. Hegyaljai Kiss Géza: *Kossuth* című 400 oldalas történeti tanulmányát a kultuszminiszter úr 882—4—1930. sz. rendelete felvette a beszerezhető könyvek jegyzékébe, a tanító- és tanítónőképző III—V. évfolyama és az óvónőképző III. évfolyama részére. A könyvek kaphatók szerzőnél: I. kötet 2 P, II. kötet 2 P. Portóval 4 P 40. Cím: Dr. Hegyaljai Kiss Géza Belsőbócs, Borsodmegye. Postai csekk: 29.351.

Öveges Kálmán †. Id. Öveges Kálmán ny. gyakorló-iskolai tanító, a Katolikus Tanítóegyesületek Országos Szövetségének örökös díszelnöke, életének 71. évében, március 24-én meghalt. A megboldogult a győri kat. tanítóképző-intézet gyakorlóiskolájának volt évtizedeken át tanítója. Sok tan-könyvet és tanulmányt írt. Temetése március 26-án volt Győrött, tanítványainak, kartársainak és tisztelőinek nagy serege kísérte utolsó útjára.

Előadások. *Szemere* Samu: Tudományos gondolkodás és filozófiai gondolkodás. (A filozófiai fogalomalkotás logikájához.) (A Magyar Filozófiai Társaságnak 1934. évi március hó 16-án délután a Magyar Tudományos Akadémia heti üléstermében tartott előadó ülésén.) — *Lechnitzky* Gyula: Népművelés és nemzetművelés. (A Magyar Paedagógiai Társaságnak 1934. évi március hó 17-én délután a Magyar Tudományos Akadémia heti üléstermében tartott rendes felolvasó ülésén.) — Móra Ferenc, mint ifjúsági író. Tanulmány. Írta és felolvasta *Drózdny* Gyula, a Társaság tagja. (Az Orsz. Gárdonyi Géza Irodalmi Társaság f. évi március 24-én tartott Móra Ferenc emlékünneplésén.)

Iskolánkívüli népművelésre való előkészítés. A községi m. kir. állami tanítóképző-intézetben megindult a növendékek népművelési előadásokra való előkészítése. Vasvármegye Iskolánkívüli Népművelési Bizottságának előadói fogják az ifjúságot a népművelés alapvető feladatairól tájékoztatni és nekik bemutató mintaelőadásokat fognak tartani. Az intézet V. éves növendékei belekapcsolódnak a Vasvármegyei Iskolánkívüli Népművelés munkájába és a Kőszeg környékén lévő falvakban fognak népművelési előadásokat tartani.

A KISOK délkerületi szertornaversenye a kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézetben. A testnevelésben új vezérelvnek mutatkozott az újabb időkben, hogy a magyar erő, egészség, edzettség és ügyesség nemzeti kincs, melynek ápolására szükség van különösen mai megtépdesett, válságos nemzeti sorsunkban. Ennek a gondolatnak a jegyében lendült fel az iskolai testnevelés is. A torna méltó felkarolását intézményesen biztosították testnevelési törvényünk értelmében alakított közép fokú iskolai sportkörök is. A tanítóképző-intézetek ifjúsági sportkörői országos viszonylatban is szép eredményeket értek már el a testnevelés különféle ágaiban. E sikerekhez örömmel sorolhatjuk hozzá a kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézet Toldi Miklós-Sportkörének évekre visszamenő szép eredményeit a szertorna terén. A sportkör szertornász-csapatának kerületi és országos versenyeken elért sikerei szereplései gyarapodtak újból f. évi márc. 4-én, a Kisok délkerületi szertornaversenye alkalmából. A szertornaversenyt első alkalommal rendezték tanítóképző-intézetben. A szeged-kerületi középiskolai szertornászcsapatoknak nemes sportszellemtől hevített versengése érdekessé tette ezt a versenyt. Az 1933/34. isk. évi szeged-kerületi csapat-

bajnoksáért folytatott küzdelemből győztesen *első helyen* a kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézet csapata került ki. A lovon, gyűrűhintán, korláton és nyújtón bemutatott kötelező gyakorlatok végzésére a testi erőn felülemelkedő szépséget leginkább bele tudták vinni mozdulataik szabályossága, izmokat kidolgozó szépsége, szabatosága által. Mellettük a szentesi állami reálgimnázium s a kecskeméti állami reáliskola szertornász-csapatai értek el szép eredményeket. A verseny rendezése s lefolyása mintaszerű volt. A Kisok központi kiküldöttjei a verseny végeztével teljes elismerésüket fejezték ki az intézet igazgatójának és testnevelő tanárának. Az Ifjúsági Testnevelés március 12-i száma a versenyről részletes, nagy, elismerő cikkben emlékezik meg.

Irodalmi figyelő. *Dr. Becker Vendel:* A magyarság néprajzának kiépítése. (Néptanítók Lapja, 1934. március 17.) — *Halmos Péter:* A kiscserkészlet a népiskolai nevelés szolgálatában. (Néptanítók Lapja, 1934. március 17.) — *Mácsay Károly:* Az iskola környékének nevelő hatása. (Néptanítók Lapja, 1934. 5. szám.) — *Dr. Mezösi Károly:* A Jászknútság gazdasági élete a XVIII. század végén. (Magyar Gazdák Szemléje, 1934. 1. sz.) — *Takács Béla:* Körösi Csoma Sándor. Népművelési előadás. (Pestvármegyei Népművelés 1934. áprilisi számában.) — *Barcsai Károly:* Életeszmény és nevelés. (Népinevelés, 1934. ápr. 1. 4. sz.)

Nyugtázás. Tagdíjat fizetett 1927-re és 1928. I. felére: B. Abonyi I., 1929-re: Lengyel Gy., 1930. I. felére: Victor E. dr., 1930-ra: Rojkó A., 1931. I. felére: Rojkó A., Lovass L., 1931-re: Gulyás I., Leyrer M., Székely Z., dr. I. Németh I., 1932. I. felére: Fekete J., Gulyás I., 1932-re: Rónai S., Szánthó L., Pimper E., Horváth J., Leyrer M., Pörzsölt G., Zoltán G., Gy. Grátz M., Gyulai A., dr. Körös E., dr. Gerencsér I.-né, 1933. I. felére: Szánthó L., Bocskay I., Gyulai A., dr. Mandola A., 1933-ra: Ádám Zs., W. Lajos M. dr., Tóth Á.-né, Ehrlich A., Pálmái L., Friedrich I., Kiss S., Levius E., v. Szomjas F., Miklós I., Rozsondai K., Öllös S., K. Lacher E., Pimper E., Horváth J., S. Entz J., Kraft J., Zala I., Marcély K., Buday L., Sárosi I., dr. Kasttyák Ö., dr. Szemere S., Balázs K., dr. Sós E., Schwartz K., Czech A., Patyi I.-né, dr. Körös E., Kutassy M., Szontagh K., Urhegyi A., Pödör B., Bocskay I., 1934. I. felére: dr. Jankovits M., Barcsai K., 1934-re: Vadász Z., Ruisz M., Friedrich I., Dehény M. A., Herrmann M. H., Koncz M. A., Krupa M. A., Stefkó M. A., Szarvas M. F., dr. Pál M., Öllös S., Damaszkovszky M.-né, Hatvani L., Rados Gy., Chobodiczky A., Barcsai K., Bury A., Stajchó M., Gömöri S., Szontagh K., Horváth A. I., Oszwald J., Répay D. — Előfizetett a folyóira: Bpest tnókp. (1934), Kőszeg áll. tkp. (1934), Miskolc izr. tnókp. (1932, 1933), Győr rk. tnókp. (1934), Kőszeg rk. tnókp. (1932), Zsámbék rk. tnókp. (1934), Sopron (Ors.) rk. tnókp. (1934), Nyiregyháza ref. tnókp. (1933), Székesfehérvár rk. tnókp. (1933), Szeged rk. tnókp. (1934), Bpest I. rk. tnókp. (1934), Baja áll. tkp. (1934), Győr áll. tnókp. (1934), Bpest VII. áll. tnókp. (1933), Szeged polg. isk. tanárképző (1934). — Befizetés a Tanárok Házára: Sárospatak ref. tkp. 1933/34. évi díjak (151.50 P), Szeged rk. tkp. 1933/34. évi díjak (172 P). — Adományok a Tanárok Házára: Cinkota áll. tnókp. 100 P, Pápa áll. tkp. 150 P, Sárospatak ref. tkp. 200 P, Bpest IX. rk. tnókp. 150 P, Jászberény áll. tkp. 20 P, Bpest VII. áll. tnókp. 300 P, Pápa ref. tnókp. 30 P, Kalocsa rk. tkp. 100 P, Győr áll. tnókp. 50 P.

Bpest, 1934. április 4.

Pócza J. pénztáros.

Szerkesztésért és kiadásért felelős: Kiss József.