

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK
ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK
FOLYÓIRATA

XLVII. ÉVFOLYAM
7. S Z Á M

BUDAPEST, 1934.
SZEPTEMBER

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 csekkszámja tulajdonosa: Tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesülete). Reklamációk Póczka József pénztáros címére Budapest, V., Báthory-u. 12. IV. e. küldendők.
HIRDETÉSEK MEGEGYZÉS SZERINT

A pedagógiai kísérletezés módszerei.

Szabadunk pedagógiáját aligha lehetne találóbban jellemezni, mintha a kísérletezés korának nevezzük.

Kétségtelen, hogy a nevelés elméletének újabb irányzatai tetemes mértékben hozzájárultak a pedagógiai kísérletezés térfoglalásához. Mert ha a gyermek képességeihez kell szabnunk módszeres eljárásainkat, az ő hajlamaival kell összhangba hoznunk reformterekvéseinket, az ő érdeklődésével kell párhuzamba állítanunk a tanítás anyagát, akkor világos, hogy elsősorban azt kell megállapítanunk, meddig terjednek a gyermekek képességei, mily irányúak hajlamaik és mi elégíti ki érdeklődésüket. Mindezt ugyan elsősorban a gyermek megfigyelése adja tudunkra, de a gyakorlati nevelő nem elégedhet meg a gyermektanulmányozás ama eredményével, amelyek a gyermeket mint tipikumot állítják eléje, hanem minden esetben a valóságban keze alatt lévő gyermekekre kell alkalmaznia eljárásait. Az aktív nevelő-munka pedig nem merülhet ki a passzív megfigyelésben, hanem ennek eredményeit a tettek mezején járva a gyakorlatba is át kell ültetnie. Ekkor azonban már kísérletezésnek hívjuk. Ebben csúcsonylik ki legjobban a kísérleti pedagógia jelentősége. Ma a szó tágabb értelmében véve minden gyakorlati nevelő kísérletező és egyben felfedező is. Kísérletező annyiban, hogy nem lélektelenül alkalmazza mások elméleti vagy gyakorlati megállapításait, hanem mindenkor tapogatózva próbálgat, kutatva keresgél a tanítványaihoz legjobban illő módszer és eljárás után. De egyben felfedező is, mert mindig kell adnia valamit magából is, akár járt utakon halad, akár új utat tör. Mindkét esetben ugyanis neki magának kell megtalálnia az átmenetet az elgondolás és a megvalósítás, az elmélet és a gyakorlat, a gyermek és a módszer között.

Mai kísérleti pedagógiánk azonban nemcsak tágabb értelemben érdemli ki nevét, hanem szűkebb értelemben véve, az elmélet alapvetése tekintetében is. Régebben ugyanis a pedagógiai kutatás eljárása inkább spekulatív, illetőleg kontemplatív jellegű volt és nem

mindig volt tekintettel a kivitel lehetőségeire. Innen az a sokféle pedagógiai irányzat, amelyeknek a történeti megállapításon kívül semmi nyoma nem maradt. Ezzel szemben korunkban az elméleti haladás emberei is mindinkább kísérleti eredményekre és gyakorlati megfigyelésekre építik fel tételeiket. Erre utal a kísérleti iskolák nagyfokú elszaporodása napjainkban. A nagy amerikai reformer, Dewey elméletei a Horace Man Schoolból nőttek ki. Kerschensztein München iskoláiban fejlesztette ki elveit, Petersen Hamburg összes iskoláit pedagógiai laboratóriumaivá tette, Decroly egész elmélete nem egyéb, mint a brüsszeli iskolájában megvalósított lehetőségek foglalata. A Dalton-módszer, a Platoon school, a Winnetka plan, a Waldorf iskola, az új iskola és a többi kísérleti iskola, amelyek egyenként kisebb vagy nagyobb jelentőségre tettek szert, csak egy-egy kiindulópontot jelentenek a pedagógiai kísérletezésben, de semmi esetre sem tekinthetők elszigetelt jelenségnek, mint akár Trotsendorf goldbergi, vagy Comenius pataki iskolája. Mai pedagógiánk kísérleti jellegét épen az emeli ki, hogy a kísérletezés általános alapokon nyugszik. A másik és talán ennél is jellegzetesebb vonása, hogy a kísérletezés napjainkban nem kizárólagosan magánkezdeményezésből indul ki, hanem igen sokszor a hivatalos tényezők határozatából és az állami vagy egyéb fenntartó hatóságok irányítása és ellenőrzése alatt áll. A pedagógiai kísérletezésnek ez a hivatalos elismerése és ellenjegyzése igen nagy jelentőségű nemcsak tudományos, hanem iskolapolitikai szempontból is. Egyik oldalról ugyanis gátat vet a céltalan próbálgatásnak, másfelől azonban intézményesen biztosítja a haladás szellemének térfoglalását a gyakorlati kivitelben is. A pedagógiai kísérletezésnek hivatalos bevezetése és alkalmazása egyrészt kezdeményező és irányító hatású, mert a többi iskolafenntartónak utat mutat és példát nyújt, másrészt pedig biztosítékot szolgáltat az efemer értékű, divatjellegű, eléggé át nem gondolt vagy kellőleg meg nem alapozott pedagógiai áramlatok elismerése vagy korai térfoglalása ellen.

Épen a pedagógiai kísérletezés e nagy jelentősége mellett különös, hogy a hazai és a külföldi irodalomban még alig foglalkoztak ennek az új pedagógiai vizsgálódási eszköznek módszerével, senki sem állapította meg a kísérletezés feltételeit, lefolytatásának körülményeit, az eredmények felhasználásának és értékelésének módjait. A pedagógiai kísérletezés módszertanához kívánnak néhány adatot szolgáltatni jelen sorok. E célból elsősorban azokat a kísérleteket ismertetjük, amelyek a munkáltató módszernek a természet-tudományi tárgyak terén való bevezetése végett néhány év óta középiskoláinkban folynak. Tárgyalásunk során előbb a módszer alkalmazásának elvi hátterét, majd gyakorlati keresztülvitelét mutatjuk be. Ezekután a hazai és külföldi iskolákban lefolyt pedagógiai kísérletek tapasztalatait foglaljuk össze néhány általános alapelvben.

A munkáltató módszer külföldön indult útnak, mindenekelőtt tehát az ott elért eredményeket kellett tanulmány tárgyává tennünk. Ebből a szempontból a következő példák állottak szemeink előtt. A módszer leghabzóban nyilvánul meg az amerikai Dalton rendszerű oktatásban. Itt a tanuló saját belátása és lelki szükséglete szerint rendelkezik iskolai idejével. Bizonyos időközönként munkaprogramot kap tanárától, mely az egyes tárgyakban megoldandó problémákat tartalmazza a felhasználható segédforrások megjelölésével. Ennek birtokában a tudományos kutatásra emlékeztetően teljesen magára hagyatva olvas, kísérletez, megfigyel és gondolkodik, míg véleménye szerint megoldotta a munkatervében foglalt összes kérdéseket. Ekkor bemutatja munkásságának eredményeit tanárának, aki, ha elfogadhatónak találja, a többi tanuló eredményeivel együtt az osztály közösségének megítélése alá bocsátja.

A munkaelvnek legköztöbbségben való megnyilvánulására néhány belga iskolában látott természettudományi óra szolgált például. Itt a probléma célkitűzése az osztály közös munkájának eredményeképp sarjadt ki, a kérdés eldöntésére szolgáló kísérletet azonban csak egy tanuló végezte el, a többi figyelemmel kísérte ennek munkáját, egyénenként figyelte meg a jelenséget, és az eredményt közösen állapították meg. E két véglet között többféle átmenet tapasztalható. Német iskolákban pl. valamennyi tanuló önállóan és egyidőben végzi el a kísérleteket, de az eredményekről közös munkában számolnak be. Angol és mérsékeltbb didaktikai felfogású amerikai iskolákban ezzel szemben a tanulók az eredményeket is egyénenként és önállóan állapítják meg, a nélkül azonban, hogy felszabadulnának az osztállyal való közös haladás kötelezettsége alól. Az elmondottak természetesen csak a kivétel külsőleg megnyilvánuló különbségeit vázolják, de ezek szoros kapcsolatban vannak a módszeres eljárás mélyreható és lényegbevágó eltéréseivel, melyek részletezésétől e helyütt el kell tekintenünk.

Valamennyi eljárás áttekintése után nyilvánvalóvá vált, hogy a mi iskolai viszonyaink mellett egyik eljárás sem volna célirányosan alkalmazható. A mi oktatásunk szellemével, iskolai életünk tradíciójával ellenkezett volna a tanulók szabadjára bocsátása úgy, amint ez a Dalton-módszerben szokásos. Viszont nem volt várható a munkaelvnek maradék nélkül való megvalósítása attól az eljárástól sem, amelynél csak egy tanuló végzi a kísérletet. A munkáltató oktatás ugyanis a szellemi tulajdonságok mellett céljának tekinti a testi képességeknek, főleg a kéz ügyességnek összhangzatos fejlesztését is és így nem elégedhetik meg a tanulók öntevékenységének intellektuális téren való kimerítésével. Valamennyi tanuló egyidőben ugyanazzal a kísérlettel való foglalkoztatása, amint a németek fejezik ki, in gleicher Front arbeiten, a mi iskoláinkban, sajnos, azért nem volt megvalósítható, mert olyan anyagi áldozatokat követelt volna, amelyek semmiképpen sem voltak előteremthetők.

Ezek szerint már a módszerrel való kísérletek megkezdése előtt bizonyos engedményeket kellett tennünk az alapelv fenntartása mel-

lett, a gyakorlati kivitel tökéletességének rovására. A természettudományi tárgyak óráinak csekélyebb számából és erősen túlsúfolt, kötött tantervből kifolyólag már eleve kizártnak kellett tekinteni azt, hogy a munkáltató módszer átvegye az eddigi tanítási eljárásokkal szemben a vezető szerepet. Még kellett elégednünk azzal, hogy a tanulóknak ezen a téren mintegy ízelítőt adjunk és a munkaórák számát 10—15-re korlátozzuk. A kísérletek során kiderült, hogy ez az óvatosság nagyon is helyénvaló volt, mert a munkaelv messzebbmenő alkalmazása egyrészt a tanítási anyagnak nagymérvű redukcióját vontá volna maga után, másfelől pedig az egyes anyagrészeket természetéből folyó áthághatatlan akadályokba ütközött volna. A logi felszerelés beszerzésének korlátai újabb megszorításokat tettek szükségessé. Ezek különösen a fizikában és kémiában érvényesültek, mert a természettudományban a mikroszkópi vizsgálatok kivételével az eszközök kérdése nem volt oly számottevő. Ebből az okból az egyéni munkát csoportmunkává kellett átalakítanunk és a munkaelvet oda módosítanunk, hogy a tanulók nem egyenként, hanem csoportonként végeznek önálló munkát és csoportjukon belül egyetemlegesen felelősek az elért eredményekért. Magától értetődik, hogy ezen az alapon a módszeres eljárásnak egészen új és az egyéni munkától különböző útjait kellett felkutatnunk. Ezek behatóbb ismertetése meghaladja tárgyalásunk kereteit.

Engedményt kellett tenni a magyar tanárság didaktikai beállítottságának, meggyökerezett módszeres gyakorlatának is. Mindjárt a kísérletek legelején kiderült ugyanis, hogy a tanárság nem tud ugrásszerűleg áttérni a régi eljárásról az új módszer gyökeresen különböző követelményeire. A tanárok megszokták, hogy ex cathedra nyilatkozzanak, hogy a tanításban vezető szerepet töltsenek be, hogy az egész osztállyal mint kollektív egységgel foglalkozzanak, hogy a tanulók legcsekélyebb tévedését azonnal kijavítsák, hogy gondolati vagy kísérleti nehézségeiket segítő közbelépésükkel sietve elhárítsák. Pedig mindezek ellenkeznek a munkaelv alapkövetelményeivel. Az eredményeknek a tanulók munkájával való kitermelése, a tanár személyének háttérbe vonulása, az osztály kollektivizmusának személyes egyéni tevékenységbe való feloldása, az igazságnak esetleges tévedéseken keresztül való felismerése, a tanulóknak a felmerülő nehézségekkel való megküzdése a multhoz képest olyan nagy fordulatot jelent a módszerben, hogy nem is volt kívánható sem a didaktikai hagyománynak, sem az egyéni lélek inertiajának azonnali legyőzése. Ebből kifolyólag legalább is átmenetileg biztosítani kellett a tanár számára a munka irányítását oly fokig, amíg ez nem jelent rávezetést, hanem csak a felmerülő nagyobb akadályok elhárítását.

Végül tekintetbe kellett venni a magyar tanulóifjúság lelki alkátát és az iskoláinkban használatos tanítási módhoz alkalmazkodott gondolkodásvilágát. A magyar tanuló semmiképpen sem volt ránevelhető arra, hogy egy-egy probléma felvételét megelőzőleg lelki szükségletként termelje ki saját magából a célkitűzést. Könnyedén és nagyobb zökkenő nélkül alkalmazkodott a lényegében megválto-

zott módszer egyéb követelményeihez, hamarosan megszokta az önálló tevékenység szabadabb levegőjét, teljes erejéből igyekezett elhárítani az útjába tornyosuló nehézségeket, de a problémák megfejtése nem lett újabb kérdések csirájává a lelkében; érdeklődését teljesen kimerítette az egyéni munka öröme és az elért eredmény kielégítette lelki szükségletét.

Újabb pedagógiai munkák a munkaelv keresztülvitelét négy feladathoz kötik. Az első a tanulók részéről megnyilvánuló fentebb ismertett kezdemenyezés, a második az ily módon megállapított cél elérésére szolgáló munka tervének egyéni kidolgozása, a harmadik magának a munkának kivitele és végül a negyedik, a munka során megállapított eredmény elvonása.

Az elmondottakból kiviláglik, hogy a természettudományok terén lefolytatott eddigi kísérleteink csak az utolsó két feladatot oldották meg maradék nélkül. Még kell azonban állapítanunk, hogy a kísérletek megkezdésekor is csak ezt a kettőt tekintettük célunknak.

A kezdemenyezés szellemének kifejlesztése tervszerűen irányított nevelő munka eredménye, amely nem is volna elérhető egy-két tantárgynak erre irányuló törekvésével. Ennek megvalósítása a módszer általános alkalmazásának célkitűzéséhez tartozik. A második feladatot, a munkaterv önálló elkészítését, olyan túlzásnak kell minősítenünk, amely meghaladja a középiskola kereteit. A kutató munka módszerének tervszerű megállapítása az alapismeretek birtoklásának folyamánya és nem előzménye. Csak az indulhat külső segítség nélkül új utakra, aki a régieket már mind ismeri. A középiskolai tanulóról nem tételezhető fel, hogy az ismeretszerzés elején bármily szerény kérdés megoldásában is maga törjön utat magának oly rengetegben, melynek feltárására esetleg évszázados munkálatok fáradsága, tévelygése és végső győzelme volt szükséges. A munkaterv elkészítésének követelményét minden bizonnal oda kell módosítanunk, hogy a tanuló egyéni munkája során gyakorlatilag ismerje meg az illető tudományág vizsgálódási módszerét. Az ilyen értelemben felfogott feladatot a mi kísérleteink is teljes mértékben megoldották.

Ennyit azokról az elvi alapokról, amelyek a munkáltató módszernek hazai talajba való átültetését irányították.

Ezek előrebocsátása után vizsgáljuk meg, miként történt az új módszer gyakorlati bevezetése hazai iskoláinkba. A feladat kétirányú volt: egyrészt a módszert magát kellett a magyar iskolarendszer viszonyaihoz alkalmazkodóan átdolgozni, másrészt a magyar iskolák életének talaját kellett előkészíteni arra, hogy az újítás benne gyökeret verhessen. A közoktatásügyi kormányzat akkori államtitkárának elhatározásából a kísérleti eljárást választotta mindkét feladat megoldására. A kísérlet elgondolását és későbbi végrehajtását is a legmesszebbmenő óvatosság jellemezte.

A kísérlet az első évben csak néhány iskolában és csak egy tárgyban indult meg. Az első feladat ugyanis annak kipuhatólása volt, hogy az új módszer megfelel-e a magyar tanárság és tanuló-

ifjúság lelki alkatának, alkalmazása nem ütközik-e a magyar iskola életének alapvető sajátásaiba. Csak ennek eldölése után vált lehetségessé a második évtől kezdve a kísérletezés kiterjesztése a többi természettudományi tárgyra. Épen ezen úttörő feladat súlyosságára való tekintettel a fizikus kartársak egyesületének sürgetésére a fizikára esett a választás, mert egyrészt ennek a tárgynak van legjobban megalapozott és legrégebb hagyományokon nyugvó tanítási módszere, másfelől valamennyi természettudományi tárgy között ez a legexaktabb, tehát a tanulók által elért eredmények megbírálására ez a legalkalmasabb. A második évtől kezdve csatlakozott a kísérlethez a kémia és a természetrajz.

A kísérletek végrehajtásával megbízott iskolák kiválogatása elsősorban személyi alapon és ezenkívül a dologi adottságok tekintetbevételével történt. Az egyes tanárokat tárgyi tudásuk és módszertani jártasságuk alapján szemelték ki e feladatra. A jövőre nézve is megszívlelést érdemlő körülmény, hogy csak az önként vállalkozókat bízták meg a kísérletezésben való részvétellel. Ezzel eleve sikerült biztosítani az illetők részéről a munkakedvet, kitartást és bizonyos fokig a lelkesedést, amelyekre bizony a kísérletek folyamán felmerülő nehézségek során nagy szükség volt. A dologi feltételek tekintetében a legnagyobb mértékű befektetéseket a fizikával kapcsolatban kellett eszközölni, ami az itt szóba jövő eszközök árára való tekintettel természetes. A kémia részére mindössze az alapfelszerelésnek több példányban való beszerzése vált szükségessé, továbbá a fogyószerek pótlásáról kellett gondoskodni. Legkevesebb kiadás merült fel a természetrajzban. Az egyre rosszabbodó gazdasági helyzet miatt, részint pedig a már összegyűlt tapasztalatok alapján a kísérletre fordított összegek évről-évre csökkentek.

A kísérletben az első évben csak fővárosi iskolák vettek részt és csak a második, illetve harmadik évtől kezdve szélesítették ki a kereteket újabb fővárosi és egyúttal vidéki iskolák bevonásával.

Ez a kibővítés évről-évre tervszerűen történt. Az újonnan kizemelt tanárok már az előző évben meghívást kaptak a munkaórák látogatására és a közös megbeszéléseken való részvételre. A kísérlet ellenőrzésével, illetőleg irányításával két szakembert bízták meg, még pedig az egyiket a fizika, a másikat a kémia és természetrajz részére. Az ellenőrzésben az az elv volt irányadó, hogy a tanárok a legmesszebbmenő szabadsággal végezhesék kísérletüket. A felügyelő szerepe inkább abban merült ki, hogy a résztvevő tanárokkal ismertették a külföldi ezirányú eredményeket, és hogy gondoskodtak az egyes tanárok munkájára vonatkozó tárgyilagos és építő bírálatról. Ez utóbbi cél elérésére szorgalmazták, hogy az egyes tanárok minél gyakrabban látogassák egymás munkaóráit. Az illető tárgyak elismert szakembereit is ismételten meghívták a munkaórákra, sőt más iskolafajok képviselőit, így polgári iskolai, tanítóképző-intézeti tanárokat is felkértek arra, hogy a munkaórák látogatása alapján véleményt mondjanak és közöljék javaslataikat. Minden egyes munkaórát a jelen voltak megbeszélése követte, amely nem egyszer egy

órák vitává is kiszélesedett. Ezenkívül minden év elején és végén az összes kísérletezők és megfigyelők részvételével tanácskozások voltak, amelyek részben az addig elért eredmények megvitatására, részben az újabb feladatok kitűzésére szolgáltak. Az irányítóelvek ilyen módon maguknak a résztvevő tanároknak tapasztalataiból nőttek ki. A tanároknak ez a messzemenő szabadsága és magában az irányításban való részvétele a legmagasabb fokra csigázta munkakedvüket, másfelől biztosította az egyes iskolák különböző adottságaihoz való alkalmazkodás lehetőségét és eleve kizárta azt az ellenvetést, hogy az új módszer csak bizonyos kedvező viszonyok között alkalmazható. Az iskolák kiszemelésekor ugyanis az a szempont is érvényesült, hogy olyan helyeken is folyjon a kísérletezés, amelyek nagyon kedvezőtlen viszonyok közt vannak. A tanárok feladata volt, hogy mindezeket a nehézségeket áthidalva a módszert hajlékonyá és alkalmazkodóvá tegyék. Ez a feladat a mi viszonyaink között erős próbára tette tanáraink leleményességét, didaktikai fegyvertárát, de viszont oly feszítő erőt kölcsönzött munkásságuknak, hogy lelkesedésük a módszer törhetetlen híveivé tette még azokat is, akik eleinte bizonyos kétkedéssel néztek az eredmények elé.

Ismertetésünk nem volna teljes, ha nem emlékeznénk meg a módszer általánosításának kérdéséről. Az elmúlt tanévvel ugyanis a kísérletek befejezésükhöz értek. Egyesek éppen az elért eredmények hatása alatt követelték a módszer kötelezővé tételét. Ily irányú rendelkezés azonban ellenkezne azzal a didaktikai alapelvvel, amely szabadságot követel a tanár részére, az adott viszonyok között legmegfelelőbb módszeres eljárásnak kényszer nélkül való kiszemelésére és alkalmazására. Másfelől a módszernek kötelezővé tétele papírrendelkezés maradna, amely talán többet ártana, mint használna az ügynek. Erre való tekintettel a szakfelügyelők azt javasolták a minisztériumnak, hogy a módszer bevezetése általános engedélyezésben nyilvánuljon meg. Ezáltal a munkáltató módszer jövő sorsa azoknak a kezébe kerül, akik lelkesednek érte. Ezek feladata, hogy a munkáltatás elvének híveket szerezzenek és ezáltal a gyakorlat terén való térhódítását elősegítsék. A módszer alkalmazásának terjedése az általa elért eredmények propagatív erejétől függ. Ennek biztosítására már a kísérlet folyamán gondoskodás történt. A kísérletek ugyanis a tanári közvélemény legnagyobb nyilvánossága mellett folytak. Minden érdeklődő tanárnak szabadságában állott a munkaórák meglátogatása, a résztvevő tanárok minden kínálkozó alkalmat felhasználták, hogy a tanárságot tapasztalataikról tájékoztassák. Felvilágosító és tájékoztató cikkeik a pedagógiai és szakfolyóiratokban, az iskolák értesítőiben jelentek meg, előadásokat tartottak az új eljárásról a módszeres értekezleteken, szülői értekezleteken, egyesületi üléseken stb. Minthogy minden pedagógiai reform sorsa a jövő tanári nemzedék magatartásától is függ, a tanárjelöltek lelkébe is igyekeztek beoltani az új módszeres elveket. E végből a négy gyakorló középiskolát bevonták a kísérletezésbe, a jelölteknek maguknak is részt kellett ven-

niók a munkaórák kitervezésében, előkészítésében és az órákat követő megbeszéléseken. A tanárképző intézeti módszeres előadásokon ugyancsak ismertették a módszer alapelveit. A munkáltató módszer bevezetésére vonatkozó ezen részletek ismertetése után áttérünk a pedagógiai kísérletezés néhány általános alapelveinek taglalására.

*
*
*

Ha a külföldön lefolyt eddigi pedagógiai kísérleteket tekintetbe vesszük, kétféle eljárást látunk kialakulóban, az egyik a *szabad*, a másik pedig a *kötött*.

Az előbbinél a pedagógiai köztudatba vetett új gondolat, nevelési eszmény, vagy módszeres eljárás általános kísérlet tárgyává lesz. Az iskoláknak és tanároknak tekintélyes száma egyidőben lát a megvalósításhoz és egymástól többé-kevésbé függetlenül, többnyire a tanárok egyéniségének teljes mértékben való érvényesítése mellett folytatják le a kísérletet. A tömeges lefolyású pedagógiai kísérletezés szülőhazája és iskolapéldája az északamerikai unió. Az elmúlt évtized bővelkedik óriási méreteket öltött pedagógiai kísérletekben. Ilyen volt a High School expanziójának keresztülvitele, a junior High School mozgalma és a napjainkban folyó junior college szervezésének kísérlete.

A pedagógiai kísérletezés másik faja gondosan és tervszerűen kiszemelt iskolákhoz, esetleg tanárokhöz köti a kísérlet lefolytatását. A kísérlet végrehajtásával megbízott iskolák száma tehát jóval kevesebb, mint az előbbi esetben és kijelölésük a helyi viszonyok és egyéb körülmények latbavetésével történik. Ez az eljárás használatos a német pedagógiai világban. A mi oktatásügyünk sáfárjai is e mellett a rendszer mellett foglaltak állást és ily módon történt a természettudományok terén a munkáltató módszer bevezetése, ugyancsak ilyen alapon folyik jelenleg a rövid tanórák kipróbálása, továbbá a mindennapi testnevelés kérdésének pedagógiai szempontból való eldöntése.

A két eljárás közt mélyreható eltérések vannak, még pedig nemcsak a tervezésben, a kivitel lefolyásában, hanem az irányításban, az ellenőrzésben és végül az eredmények feldolgozásában, illetve értékesítésében is. A célkitűzés a szabad eljárásnál sohasem lehet oly határozott és részletesen körülírt, mint a másik eljárásnál. A kísérlet keretébe bevont iskolák személyi és tárgyi adottságainak különbözősége kizárja azt, hogy a kísérletként kitűzött feladatot részleteiben kidolgozva bocsássák az illető intézetek rendelkezésére, mindössze arról lehet szó, hogy a nagy általánosságban körvonalazott alap gondolatot ismerjék meg. Ezzel szemben a szűkebb keretekre szorított kísérletnél előre megtervezhető a kísérlet lefolyásának minden kelléke, és minden körülmény számba vehető, amely az eredményt befolyásolhatja.

Mindkét körülménynek vannak előnyei, de hátrányai is. A szabad mozgás, a szélesebb alapokon folyó kísérletezés azzal a nagy előny-

nyel jár, hogy a szerzett tapasztalatok sokoldalú megvilágítást nyernek. Az eredmények összefoglalása továbbá olyan előre nem látható körülmények számbavételével történhetik, amelyek a szűkebb-körü kísérletnél talán fel sem merültek volna, azonban károsan éreztetnék jelenlétüket akkor, amikor az újítás általánosítására kerül a sor.

Ezzel szemben a szabadon folyó kísérlet nem mindig jár azzal az eredménnyel, amellyel kezdeményezői útnak indították. Nagyon könnyen megesik, hogy a kísérletezők a maguk egyéni meglátásaik, elveik és terveik alapján olyan térre terelik a kérdés megoldását, amely már messze túlszárnyalja az eredeti elgondolást. Ennek egyik legbizonyítóbb példája éppen az amerikai középiskola expanziójának története. Az eredeti elgondolás Dewey alapján az elemi iskolát meghaladó magasabb műveltség terjesztése és az iskolaköteles kor felemelése volt. A középiskolába csődülő fiatalság azonban magához hasonította az iskolát, úgyhogy nem a tömegek színvonala emelkedett, hanem az iskola volt kénytelen leszállítani a maga szintjét. Kétségtelen, hogy ha Dewey elgondolása előbb csak néhány válogatott helyen lépett volna életbe, még mielőtt felvillanyozta az Egyesült Államok egész pedagógiai világát, a mutakozó jelenségek bizonyára gondolkodóba ejtették volna a felelős vezetőket. Nem tartozik ide, de érdekes megemlíteni, hogy az amerikai pedagógusok csodálatos rugalmassággal viselték el középiskolájuknak ezt az átalakulását, mi több, a demokrácia szent nevében a felséges nép akaratának megnyilvánulását ünnepelték benne.

A szabad és kötött kísérletezés leglényegesebb eltérése az ellenőrzésben nyilvánul meg. A szűkebb körű kísérletet a felelős tényező mindvégig kezében tarthatja, gondoskodhatik a felmerült akadályok elhárításáról és számbaveheti a módosító körülményeket. Emellett a kísérletet végző tanárok egyéniségének érvényesülésére is biztosíthat a maga elgondolásán belül a részletek kidolgozásában bőséges teret anélkül, hogy ezzel a kítűzött cél szem előtt tartását kockáztatnia kellene. Viszont a tömeges kísérletnél már fizikailag is kivitethetetlen az egységes ellenőrzés, még kevésbbé lehetséges annyira szétágazó viszonyok, lelkületek és egyéb adottságok egy síkba vetítése. Különösen fontos a pedagógiai kísérletek eredményeinek felhasználása, amit a németek Auswertungnak, az angolszavok evaluatióknak hívnak. A szűkebbkörű kísérleteknél ez kétféleképpen történhetik: vagy egyéni megfigyelés alapján, vagy ankétszerű megbeszélések útján. Az egyéni megfigyelés abban áll, hogy az evvel megbízott hozzáértő egyén végiglátogatja a kísérlet folytatásával megbízott iskolákat vagy tanárokat, tapasztalatait összegezi, egymással egybeveti, megállapítja a kítűzött cél elérésében megtett lépéseket és következtetéseket von a tágabbkörű kivitel lehetőségeire vonatkozólag. Minthogy a kísérlet eredményének általánosításáért felelős hivatalos tényező általában nem elégedhetik meg egy ember tapasztalataival, már csak a több szem többet lát elve alapján sem, rendszeren több szakértőt bíz meg a tapasztalatok összegyűjtésével

és ekkor az eredmények megállapítása már az ankétező módszer alapján történik. Ez ismét kétféleképen folyhat le: a megbízottak vagy közös összejöveteleken szóban számolnak be tapasztalataikról és együttesen beszélnek meg a teendőket, vagy pedig írásban terjesztik be észrevételeiket és ezeket külön szakértő egyesíti. Az ankétező módszer az egyénivel szemben biztosítja a tapasztalatok sokoldalú megvitatását, különösen akkor, ha a kísérlet lefolytatásában résztvevő tanárok közreműködését is igénybe veszik.

A tömeges pedagógiai kísérletnél sem az egyéni megfigyelés, sem az ankétezés a fent ismertetett alakban nem vihető keresztül. Az amerikaiak éppen ezért két egészen újszerű vizsgálódási eljárással gazdagították a pedagógiát. Mindkettőnek alap gondolatát a gyakorlati életből vették. Az egyik a statisztikai módszer, a másik az átlag megállapítás, ez utóbbi a kereskedelmi életben a mintavételnek felel meg. Messze vezetne, ha e helyen a statisztikai eljárást pedagógiai vonatkozásban ismertetnők. Meg kell elégednünk az ezirányú kiterjedt amerikai irodalomra való utalás mellett annak leszögezésével, hogy ez a módszer matematikailag megalapozott biztonságú eredményeket szolgáltat. Viszont azonban ezek megállapítása sokszor kissé hosszadalmas és nem egyszer az összes adatok begyűjtése nehézségekbe is ütközik. A pedagógiai átlag megállapítása úgy történik, hogy az összes figyelembe kerülő körülmények tekintetbevételével kiszemelik azokat az iskolákat, amelyeknek viszonyai, adottságai és egyéb körülményei együttességükben az átlag iskolának felelnek meg és ezeknek a kísérletezés terén elért eredményeit vetik össze. Ez többnyire oly módon történik, hogy részletesen kidolgozott, sokszor oldalakra terjedő kérdőíveket osztanak szét a kiszemelt intézetek között és az ezekre beérkező rövid válaszokat, amelyek az egyes kérdések megfogalmazásához képest többnyire csak igenlők vagy tagadóak, ismét statisztikailag dolgozzák fel. Nyilvánvaló, hogy ennél az eljárásnál az eredmény megbízhatósága a mintavétel helyességén, azaz az iskolák kiszemelésének megfelelő voltán múlik. Ennek biztosítékaira ismét nem térhetünk ki ez alkalommal részletesebben, mindössze azt kell megállapítanunk, hogy egy-egy irányú vizsgálattal is teljesen megbízható, sőt nem egyszer találhatóbb eredményekhez jutnak, mint a statisztikai módszerrel.

Az elmondottak után azonnal szembetűnik az a különbség, amely a szabad és kötött pedagógiai kísérlet eredményeinek megállapításában rejlik. Az előbbi javára szól a számszerűsége alapuló abszolút megbízhatóság, de hiányzik belőle az utóbbi megdönthetetlen előnye, a személyi tapasztalás és a kísérleten kívülálló egyén kritikai értékelése. Ez utóbbi ugyanis csak a már megállapított tények mennyiségi vonatkozásaiban érvényesülhet, azonban éppen a tények megállapításában nem jöhet számba.

Meg kell még emlékeznünk a pedagógiai kísérletek eredményeinek felhasználásáról is. Mindenek előtt le kell szögezni, hogy a pedagógiai kísérletezés soha sem lehet öncélú, hanem mindenkor távolabbi célok szolgálatában kell állania. Ezek a célok lehetnek

tudományos jelentőségű megállapítások, többnyire azonban gyakorlati jellegűek. Ez utóbbi esetben egy-egy új pedagógiai elv gyakorlati megvalósítására vagy módszeres eljárás kipróbálására irányulnak. A tudományos célú kísérletek az eredmény levonásával be is fejeződnek, a gyakorlati irányú kísérlet igazi próbaköve az eredmények alapján történő általános megvalósítás. Tulajdonképpen itt válik el a kísérlet célkitűzésének, lefolytatásának, az eredmények megállapításának helyessége. Ha ebből a szempontból vesszük vizsgálat alá a pedagógiai kísérletezésnek ismertetett kétféle módját, újból lényeges különbségeket találunk. A tömeges kísérlet keresztülvitele tulajdonképpen már magában foglalja az általánosítást is, mert a kísérletezéssel járó újítás vágya az iskolarendszernek többnyire csak csekély hányadát hagyja érintetlenül. Éppen ezért az újabb elvek gyors életbeléptetésére, valamely eljárás gyakorlati általánosítására kiválóan megfelel. Megvan az az előnye is, hogy nem kell külön tekintettel lenni az egyes iskolák eltérő helyi viszonyaira, hiszen ezek már kísérletezés közben számba kerültek. Ezekkel az előnyökkel szemben azonban nagy hátránya az egység hiánya. Mire az újítás átmegy a gyakorlatba, olyan sokféle alakban jelentkezhetik, hogy egyik-másik megnyilvánulása már nem is hasonlít az eredeti elgondolásra.

A korlátolt mederben folyó kísérletek eredményeinek általánosítása újabb feladatok elé állítja a hivatalos tényezőket, A gyakorlati keresztülvitel módja kétféle lehet, a rövidebb és egyszerűbb a rendeleti úton való kötelező életbeléptetés, a hosszadalmasabb, de többnyire eredményesebb, a tanárok felvilágosításával lépést tartó fokozatos és önkéntes megvalósítás. Az előbbi természetesen csak oly iskolákra terjedhet ki, amelyek az illető hatóság rendelkezési jogköre alá tartoznak. Tévedés volna azonban azt hinni, hogy egy-egy rendelkezéssel az életbeléptetés és általánosítás kérdése kedvező elintézetést nyert. A tapasztalat azt mutatja, hogy pedagógiai újításokat nem lehet parancsszóval eredményesen és maradandóan életbe léptetni. A tanárság, mint a mult és jelen értékeinek őrzője és közvetítője a jövő felé, konzervatív és az újításokkal szemben mindaddig, amíg ezek célszerűségéről, jóságáról meggyőződést nem szerezhetett, ellenszenvet vagy legalább is tartózkodó viselkedést tanusít. Az iskolát sokszor szeretik élő szervezetnek nevezni. Ez a hasonlat minden esetre helytálló annyiban, hogy tanáraival, tanítási rendszerével, tantervével együtt szerves egységet alkot, amely a legkisebb beavatkozást is megérzi és csak az olyan újítást tudja végérvényesen befogadni, amely egész életével, működésével szerves összefüggésben áll; azonban mint idegen testet előbb-utóbb kivetí magából a rákényszerített, egységes szervezetébe bele nem illő változtatásokat. Ennek fényes bizonyítéka azoknak a reformoknak a sorsa, amelyek nem pedagógiai megfontolásból, az iskolai élet kényszerítően megnyilvánult szükségletéből fakadtak, hanem külső nyomásra, kellő előkészület nélkül, máról-holnapra, erőszakkal törték be az iskolába. Az a kudarc, amellyel a közgazdasági ismeretek

tanításának bevezetése, a tanítás kilenc órákor való megkezdésének elrendelése, a gyorsírás tanításának kötelezővé tétele járt, intő például szolgál arra, hogy pedagógiai kérdéseket rendeletekkel nem lehet eredményesen elintézni. Az újítások bevezetésének egyetlen helyes módja, ha ezek az iskolai életből, a tanítási gyakorlatból nőnek ki, ha az újítások bevezetésére hivatott tanároknak módjuk van ezekkel tapasztalati úton foglalkozni, ha sikerül irántuk a pedagógiai közvélemény érdeklődését felkelteni és ennek nyomán az érdekelteket értékükről, jelentőségükről, horderejükéről meggyőzni. Minderre kiválóan alkalmas eszköz a pedagógiai kísérletezés. Tagadhatatlan, hogy ez az út hosszadalmasabb, de mindenesetre eredményesebb. Ez az eljárás nyitja meg az újítás előtt az olyan iskolák kapuit is, amelyek nem tartoznak a rendelkező tanügyi hatóság közvetlen hatáskörébe. De ez a mód biztosítja az újítás fennmaradását is, mert már csirájában módja volt szembenézni a nehézségekkel, kivédeni az ellentámadásokat és ha kell, alkalmazkodni a kifogásokhoz. A pedagógiai kísérletezés mint az újítások életbeléptetésének módja éppen adminisztratív szempontból kezd mindjobban előtérbe nyomulni és ezirányú értékelése hovatovább a kísérletezés tudományos jelentőségével kel versenyre.

Loczka Alajos dr.



A mennyiségtani óra menete.

A tanítóképző-intézet a tanítói hivatásra előkészítő szakiskola, ezért tantervében minden tárgy a tanítói hivatásra való kiképzést szolgálja. (Utasítás B. 4. pont.) A mennyiségtani tanítás célkitűzése külön is utal erre, mikor kimondja: „A tanulót oly mértékű mennyiségtani ismerettel kell ellátni, hogy hivatása teljesítése közben a bővebből meríthessen, és képesíteni a tanulókat arra, hogy a kezeikre bízott ifjúságot könnyedén és mégis behatóan megtanítsák a számok birodalmában való biztos mozgásra”. A tanítás kettős célja kifejezésre jut mind az anyag megválasztásában (mellyel itt nem foglalkozom), mind a feldolgozás módjában: mindkettő a tanítóvá-nevelést szolgálja. Minthogy az új népiskolai tantervhez 1932-ben kiadott Utasítás alapelvei szerint történő népiskolai oktatás kialakulásának az a feltétele, hogy a jövőben tanítónemzedéket annak szellemében képezzük, indokolt, hogy a TITOE a tanítóképző-intézeti tantárgyak módszerének kidolgozását újból programmjába vette és napirenden tartja. Ennek a munkának a mennyiségtani óra menetére vonatkozó részét törekszem az alábbiakban megrajzolni. Előre kell bocsátanom, hogy előzőleg behatóan tanulmányoztam más egyebek között W. Lietzmann: „Methodik des mathematischen Unterrichts” (Leipzig, 1926, Quelle u. Meyer) c. munkáját, továbbá Gurski, Streicher, Disse és Küchemann pályadijnyertes értekezéseit, melyek „Die Durch-

führung des Arbeitsschulprinzips im mathematischen Unterricht" címen 1931-ben (B. G. Teubner, Leipzig-Berlin) jelentek meg. Ezeknek nyoma kétségtelenül jelentkezik az alábbi meg gondolásokban, a nélkül, hogy folytonosan idézetekkel és hivatkozásokkal jönnék elő. Avval is tisztában vagyok, hogy a kartársak jórésze az elmondandókat épen oly jól, vagy még jobban tudja és alkalmazza, mint magam, de azt hiszem, nem lesz haszon nélkül való, ha a hozzászólásokra alkalmat adok, s azok révén a mennyiségtan tanítására vonatkozó egészséges közfelfogás kialakulását elősegítjük.

I. A mennyiségtani óra rendszerint a tanítási idő első vagy második órájára esik. Ha első óra, imával kezdődik, melyet valamennyi növendék a tanárral közösen mond el, amivel már bizonyos közös lelki alaphangulat kialakulását is elérjük. A tanár beírja az osztálynaplóba a kitűzött anyagot, a hiányzók, esetleg későn jövők neveit, s azután számonveszi az előző órán kitűzött házi feladatok elvégzését.

A házi feladatok kérdése jelentős problémája a mennyiségtani oktatásnak. Mellette és ellene is érveket sorakoztatnak, ellene főleg a haszontalan lemásolástól és a túlterheléstől félők, kiknek szempontja mindenestre óvatosságot ajánl. Tagadhatatlan, hogy a házi feladat a munkára való nevelésnek egyik eszköze, s a begyakorlás tekintetében nehezen nélkülözhető, ezért csaknem általánosan felhasználjuk és értékesítjük a tanításban. Természetesen új anyag megtanítására általában nem használhatók fel, hanem inkább az órán tanult anyag átdolgozására, megerősítésére, begyakorlására. Számuk az elvégzéshez szükséges idővel áll arányban. Ez ugyan nem abszolút mérték, mert egyik tanuló rövidebb, másik hosszabb idő alatt végzi el ugyanazt a munkát, s ezért az átlaghoz kell igazodnunk. A jobbak részére adhatunk bonyolultabb, fogósabb feladatot, ugyanazon feladatok másirányú megoldására adhatunk ösztönzést, esetleg önkéntes munkára buzdíthatjuk őket, hogy az általuk könnyen felfogott és elsajátított anyaggal való huzamos foglalkozás továbbhaladásuknak és érdeklődésüknek gátat ne szabjon. A házi feladatot úgy válasszuk meg, hogy azt minden tanuló képes legyen megoldani, nehezebb feladatnál az okvetlenül szükséges útbaigazítást adjuk meg, úgy azonban, hogy a tanuló részére a meg gondolást feleslegessé ne tegyünk. Ehhez természetesen ismernünk kell jól az osztályt. A feladatok kellő változatosságára is gondot fordítsunk, a számolási, szerkesztési és bizonyítási feladatok mellett kisebb rajzok, grafikus ábrázolások, mozgatható részekkel bíró síkidomok, testminták elkészíttetése, táblázatok összeállítása vagy kiegészítése alkalmat ad az önmunkásságra és sokszor meglepő megoldásra vezet. Időnként bízunk a házi feladat példának megválasztását a tanulókra és készíttessünk velük önállóan a tanultak alkalmazására vagy begyakorlására szolgáló feladatokat, főleg a műveletek mechanizálása céljából. Alkalmas fejezeteknél a népiskolai példatárból is adjunk feladatokat s a tanulókat ilyen feladatok önálló elkészítésében gyakoroljuk. Intézetünkben már az első éves tanítónövendék

beszerzi a népiskolai példatárakat s mind az öt éven át használja. A túlterheléstől óvakodjunk. Lietzmann azt kívánja, hogy egy órán túl tartó munkát ne adjunk házi feladatul s a munka időtartamát irassuk a feladat alá a tanulóval. Ily módon kellő tapasztalatot nyerünk s elkerülhetjük a túlterhelést. Arra is lehet eset, hogy egyeseket óvni kell a túlbuzgóságtól.

A házi feladatot ne osztályozzuk, ne tekintsük a képesség mértekének, inkább a szorgalom és gondos munka eredményének. Elvégzését azonban következetesen kívánjuk meg. Ha nem is kerülhetjük el, hogy a gyengébbek és kevésbé törekvők a jobbakéról le ne írják, azt megkívánhatjuk, hogy a megoldás menetével mind-egyik tisztában legyen s az összehasonlításnál az esetleg elkövetett hibáról vagy tévedésről számot tudjon adni. Jól bevált módja az ellenőrzésnek a következő. Minden 6—8 tanulóból álló csoportnak van egy csoportvezetője, aki az óra előtt átnézi társai füzetét abból a szempontból, hogy a házi feladatot elkészítették-e. Az óra elején a tanítási anyag és a hiányzók bejegyzése után a csoportvezetők bejelentik, hogy a házi feladatok elkészültek, esetleg névszerint megjelölik azt a tanulót, akinél egyik-másik feladat megoldása vagy a teljes házi feladat hiányzik. Az illető már jelentkezik és megokolja mulasztását, amely betegségén kívül feledékenységből, hibás kijelö-lésből vagy elnézésből származik s azzal az ígérettel végződik, hogy a jövő órára pótolja. Ezt meg is teszi, mert nyilvántartom, különösen az alsóbb osztályokban, hol a szoktatásnak, a ránevelésnek tág teret kell biztosítani. Az osztály hozzászóktól, hogy a házi feladatokot állandóan ellenőrzöm s elkészítését az órára való készülés elengedhetetlen részének tartja. Ilyenkor jelenti be egyik vagy másik csoportvezető azt is, hogy valamelyik feladat megoldása különös nehézséggel járt, vagy hogy egymástól lényegesen eltérő eredményhez jutottak, mely esetben a táblánál közösen megkeressük és elhárítjuk a nehézségeket, megállapítjuk a helyes megoldási módokat és eredményeket. Ilyen esetek természetesen csak ritkán adódnak, rendszerint a jelentés arról szól, hogy a házi feladatok készen vannak. Ekkor elkérem az egyik tanuló füzetét, — lehetőleg mindig másét és nemcsak a jobb tanulóét — s felszólítva valamelyik tanulót, elmondatom az egyik feladat megoldásának menetét, a rész-eredményeket és a végeredményt. Mindjárt kiderül, hogy az illető tisztában van-e a munkával, önállóan csinálta, értelmesen írta-e le, esetleg csak másolta. Azok, kiknek eredménye nem egyezik meg az elhangzottal, jelentkeznek s megmondják az eltérés okát, hol követtek el számolási hibát vagy gondolati tévedést. Minthogy e bejelentés semmi hátránnyal nem jár az illetőkre, tapasztalatom szerint egészen készségesen jelentik be az eltéréseket s mutatnak rá a hibákra, melyeket így maguk keresnek és találnak meg, tehát öntevékenyen vesznek részt a munkában s annak tanulságai az egész osztály részére gyümölcsöznek. Két-három feladatnak ilyen módon való megtárgyalása 5—8 percnél több időt rendszerint nem kíván s utána néhány percet még arra is fordíthatunk, hogy valamely előző

órán tanult tétel levezetését, bizonyítását, vagy valamely előző feladat megoldását a táblánál elvégeztessük. Huzamos feleletetésre a mennyiség-tani órán az osztályozás érdekében nincs szükség, a közös munka, az összefoglalások, a gyakorlások, a házi feladatok, az óra-végi rövid feladatok, a dolgozatírás bőven alkalmat adnak, hogy tanulóink tudását és szorgalmát megítélhessük és lelkiismeretesen értékelhessük.

Ha az elmondottak szerint a házi feladat ellenőrzésére és tárgyalására, valamint a feleletetésre kb. 15 percet fordítunk, 25—30 percünk marad az új ismeret módszeres tárgyalására és 5—10 perc rendelkezésünkre áll az újonnan szerzett ismeret alkalmazására, gyakorlására, amikor mindjárt meggyőződést szerezhettünk arról is, hogy a tanulók helyesen felfogták és megértették azt. Ez a beosztás csak nagy általánosan jelzi a rendelkezésre álló 50 perc felhasználását, de a kitűzött anyag természete szerint nem tartható be minden órán egyformán.

II. Az új anyag tárgyalása előtt fel kell újítanunk azokat a meglevő ismereteket, készségeket, melyekhez az újat kapcsolni kívánjuk s amelyekre az új ismeret megszerzésénél szükségünk van. Ezzel egyrészt *előkészítjük* a tanuló lelkét az új ismeret befogadására, másrészt elkerüljük azt, hogy az ismeret megszerzésének menetét ismételt visszatekintésekkel és hivatkozásokkal megszakítsuk. Ez az előkészítés soha se legyen a szükségesnél hosszabb, sőt el is maradhat, ha az új anyag a számonkérésnél már ismételt előző órai anyaghoz kapcsolódik. Nem maradhat el azonban a tanítás céljának kitűzése, melyre a tanár és tanítvány munkájának eredményessége szempontjából egyaránt szükség van. Csak ha pontosan ismerem a célt, tudok annak elérésére törekedni, akaratomat és tudásomat arra koncentrálni, viszont a tanuló akaratát is csak úgy irányíthatom, ha arra nevelem, hogy a célt ismerje, azt elérni akarja, megoldani törekedjen. Ehhez nem elég a cél egyszerű közlése, például ha elmondom a tételt, melynek bizonyítására törekszem, hanem annak az előzményekből szükségszerűen kell következnie, mint megoldásra váró problémának. Ha azután a probléma a tanuló érdeklődését felkeltette s arra vitte, hogy erőinek, ügyességének, leleményességének latba vetésével a célt elérte, a problémát megoldotta, lelkét a kielégülés érzése fogja eltölteni s oly szellemi örömet nyer, mely a további problémák keresésére és megoldására ösztönzi.

Az előzőkből folyóan legjobb, ha a problémát a tanulók maguk találják meg és tűzik ki. Ezt természetesen nem érhetjük el minden esetben, ilyenkor a tanár segítsége és útmutatása juttatja el őket a célhoz. Sok esetben a problémák egész tömege jelentkezik, melyek közül a megoldandónak kiválasztását nem lehet tisztán a tanulókra bízni. A tanulók nem tudhatják, milyen nehézségek léphetnek fel egyiknek vagy másiknak megoldásánál, amit a tanár jobban átlát s jobban tudja, melyik lényeges, melyik lényegtelen az ismeret felépítése szempontjából. Ilyenkor tehát a felmerült problémák közül válasszon a tanár, de kerülje el — ha különös szükség nincs rá —,

hogy ő maga vesse fel a kérdést vagy állítsa fel a tételt. Alkalmilag engedje a tanulókat szabadjára, ha egy nehéznek látszó anyaghoz közelednek. Tanulságos lesz rájuk nézve annak a megismerése, hogy ezen az úton nem juthatnak tovább, hanem előzően ismereteiket ki kell egészíteniök. Visszatérnek tehát a kiinduló ponthoz és másik feladat megoldásához fognak. A tanterv és a tanmenet jogos határt szabnak, hogy a tanárt a túlzástól visszatartsák.

III. A probléma kitzűzését követi a megoldáshoz szükséges új ismeretek megszerzése, az új tanítási anyag *tárgyalása*. Ha a Tanterv és Utasítás által nyújtott célkitűzést a munkaiskola alapelve értelmében, tehát Kerschenteiner és Gaudig felfogása szerint bővíteni akarjuk, — amire pedig a tanítói hivatásra való előkészítés szempontjából szükségünk van — akkor a mennyiségtani oktatásban is arra kell törekednünk, hogy a tanuló öntevékenységet tervszerűen az önállóságig fejlesszük. Erre pedig a különböző, eddig használatos módszerek nem egyformán alkalmasak.

Az új ismeretnek összefüggő előadás alakjában való nyújtása, az *előadó* módszer manapság már inkább csak az egyetemi és főiskolai előadásokon jut szerephez, de hosszú időn át a középiskolákban és kisebb mértékben a tanítóképzőkben is használatos volt. — Ennél a módszernél a tanuló készen kapja az igazságot, aktivitást legfeljebb csak a megtanulással és gyakorlással fejt ki; önálló ítéletek alkotása, ami a szellemi önállóságra való jutás útja, itt teljesen hiányzik. A munka főleg az emlékezetre támaszkodik, azt erősíti s így egyoldalú képzést nyújt.

Az előadó módszert az iskolai tanításban az elmondottak ellenére sem nélkülözhetjük teljesen. Lehetetlen azt várni, hogy a tanuló a tárgy iránt való érdeklődésük eredményeként néhány év alatt saját erőikkel feltalálják, megszerezzék azt a mennyiségtani ismeretet, mihez a képzett matematikusoknak évszázadok munkája kellett. A rendelkezésre álló idő józan kihasználása és a tantervben kitzűzött anyag elvégzésének szükségessége is megkívánja, hogy a kitaláltatást és rávezetést mellőzzük ott, ahol az kevés sikerrel kecsegtet, vagy ahol a várható eredmény nem áll arányban az aprólékos módszerezésre fordított időveszteséggel. Akkor se legyen a magyarázat hosszú előadás, hanem rövid közlés vagy útmutatás és ne tartalmazza olyan probléma felállítását vagy megoldását, melyet a tanuló a maguk erejéből is megtalálhatnak.

A mennyiségtan tanításában általánosan használt eljárás a *kérdve-kifejtő* módszer, melynek bevezetését az előadó módszer helyébe általában nagy haladásnak tartják. Az oktatás központjában a tanárnak az osztályhoz intézett kérdései állanak, melyekre egyes tanulók felelnek. A kérdések szoros logikai összefüggésben követik egymást és elvezetik a tanulót az új ismerethez, illetőleg a feladat megoldásához. A módszer helyes keresztülvitele alapos átgondolást, előzetes készülést kíván, főleg a kezdő tanártól, mert megkívánja, hogy minden nyerhető feleletet előre lásson és mellékes kérdések és téves feleletek által a megállapított úttól magát eltéríteni ne

engedje. Ez a módszer jobban igénybe veszi s ezáltal jobban fejleszt a tanuló szellemi erőit s arra képesíti, hogy a tanár vezetése mellett saját munkájával jusson az ismeretre, állapítsa meg a megoldás módját, vonja le a szabályt vagy törvényszerűséget. A jól vezetett módszer a folytonos kérdés és felelet által tartós és fokozott aktivitásra kényszeríti a tanulót, bepillantást enged képzelet- és gondolatvilágába, megmutatja a felfogásában mutatkozó nehézségeket és hiányokat és alkalmat ad azok elhárítására.

A munkaiskola hívei a kérdve-kifejtő módszert felsorolt előnyei ellenére sem találják a mennyiségtani oktatás számára megfelelőnek. Főleg azért, mert szerintük éppen olyan kevéssé nevel önállóságra, mint az előadó módszer. Eredményeit látszólagosnak mondják, mert az e módszerhez szokott tanuló képessége csődöt mond, ha egy, még nem tárgyalt, bár az ő ismeretkörébe tartozó feladatot önállóan kell megoldania. Nem szoktatja a tanulót arra, hogy a munka célját maga előtt lássa, de arra sem, hogy a cél elérésére vezető esetleg rejtett utakat megkeresse, a megfelelőt kiválassza, s a felmerült nehézségeket saját erőivel legyőzze. A tanár kérdéseinek s a reá kapott feleleteknek logikailag összefüggő hosszú sorozatát a tanulók egy része nem képes végig figyelemmel kísérni, ezek nem is vesznek részt a munkában, átengedik azt néhány társuknak, kik a kérdésekre állandóan felelnek, s akikhez a tanár rendszerint kérdéseit intézi. Így az osztály jó részére a tanár munkája tárgyi és módszeres szempontból egyaránt hiába való volt. Gaudig nagy hibának tartja, hogy állandóan a tanár a kérdező, aki átgondolt terv szerint, a kérdések és feleletek által lépésről-lépésre közelebb vezet a tanulót a probléma felállításához, majd megoldásához, közben a megértés útjából mindent gondosan elhárít. Ilyen vezetés mellett a szellemi erők szabad fejlődéséről, a cél elérése után való törekvésről, az akaratnak erősítéséről jogosan nem beszélhetünk. A tanuló öntevékenysége a látszólagos külső aktivitás ellenére is nagyon kevés, mert a munka nagy részét a tanár végzi. Gaudig néhány követője egyenesen belső igazságtalanságnak tartja, hogy a tanár, aki a kérdéssel tisztában van, kérdezi a tudatlan tanulót.

Kétségtelen, hogy a kérdve-kifejtő módszer ellen felhozott érvekben sok a túlzás, de van igazság is. A tapasztalat mutatja, hogy a jó átlagos osztály tanulóinak nagy része a módszer helyes alkalmazásával eredményesen tanítható. Ez az eredmény még fokozható, ha a tanár kérdéseit lehetőség szerint a tanulók kérdései váltják fel. Erre a tanulókat szoktatni kell s csak úgy érhető el, ha éveken át egy tanár tanítja őket. Így a kérdés-felelet váltakozása megmarad, de tanuló beszélgetéssé alakul, a tanár lehető kapcsolásával. Lietzmann azt mondja, hogy a kérdve-kifejtő módszer nem ellenesége a fokozott öntevékenységnek, vagy amennyiben az, úgy a hibás alkalmazás az oka. Ha a kérdések túl könnyűek az átlagos nívóhoz képest vagy csupán szuggesztív módon hatnak, abban nem a módszer, hanem a kérdező a hibás. Minden kérdés vagy felszólítás, amit

az osztályhoz intézünk, úgy formulázható, hogy minden tanulót önálló tevékenységre ösztönözzön. E mellett a követelmények úgy módosíthatók, hogy minden tanuló érvényesülhessen, a jobbak pl. az újabb összefüggések megtalálásában, az átlag a megtalált törvényszerűség alkalmazásában, a gyengék a műveletek végrehajtásában. Az osztály-tanításnak szerinte feltétlenül az átlaghoz kell igazodnia s a régebbi mennyiség-tani oktatás eredménytelenségének okát éppen abban látja, hogy ezt a követelményt figyelmen kívül hagyták.

Vizsgáljuk most, hogy miképpen alakul a mennyiség-tan tanítása a *munkaiskola* elvének képviselőinél. Előre kell bocsátanunk, ami különben köztudomású, hogy a munkaiskola-fogalom nem jelent egy meghatározott módszert, hanem alapelvet, melynek a legkülönbözőbb tanítási eljárásokban is érvényesülnie kell, s amelynek tartalmát a tanulók lelki erőinek kifejlesztése és fokozása, munkájának lehető legnagyobb fokú önállósítása képezi. A mennyiség-tanra alkalmazva: a tanulót tiszta belátáson alapuló biztos mennyiség-tani ismeretre akarja vezetni, önálló ítéletek alkotására képesíteni és akarátát erősíteni. A mennyiség-tani megismerés természetéből folyik, hogy az a belátáson alapul, a tanításnak tehát a tanuló belátásához kell fordulnia. Belátáshoz csak saját munkájával juthat el az ember, munkájának eredménye pedig a csekélyebb vagy fokozottabb gondolkodó képességen felül jelentős mértékben az akaratótól függ. Így képesíti a belátáson alapuló tanítás a tanulót, hogy saját akaratóból végezze munkáját, állapítsa meg annak célját, keresse meg a hozzávaló utakat s találja meg az eredményeket. A tanuló nem készen kapja az ismereteket, nem is a tanár előre megfontolt hosszú kérdéssorozatának eredményeként, hanem erőinek latbavetésével szerzi meg azokat. Minden probléma, bizonyítás, szerkesztés vagy számolási feladat megoldását a tanulók maguk kísérik meg csendes foglalkozásként vagy pedig egymással való megbeszélés útján. A tanár a tanulók között járva figyelni a munkát, s csak ha az osztály nagyobb része megakad, lép közbe rövid segítő kérdéssel vagy utalással s tereli azt helyes irányba. Ez a segítség semmivel se legyen több, mint amennyi nélkülözhetetlenül szükséges. Az osztály csendes foglalkozása ennél az eljárásnál sokkal gyakoribb, mint a kérdve-kifejtő módszernél, úgy szólván, minden órán sor kerül rá. A tanárnak módja van közben, hogy az egyes tanulók munkáját megfigyelje s nekik egy-egy kérdés, rámutatás vagy figyelmeztetés által képességeikhez mértén több-kevesebb segítséget nyújtson.

Ha a feladatot a tanulók egy része megoldotta, következik annak megbeszélése. A jelentkező tanulók egyike elmondja, ha szükséges, a táblánál bemutatja az általa elgondolt megoldást és indokolja azt. Az osztály hozzászól s állást foglal, mennyiben helyes vagy helytelen, egyszerű vagy hosszadalmas, egy esetre szóló vagy általános érvényű, kínálkozik-e más megoldás s hasonló szempontok szerint. E megítélés teljesen a tanulók beszélgetése formájában történik s a tanár csak akkor avatkozik bele, ha a tárgytól elkalandoznak vagy megakadnak. Ezután az eredmény összefoglalása és

elmélyítése következik, melynek során a tanárnak vagy a tanulóknak kifejtő vagy taglaló kérdései révén a gyengébb tanulóknak is alkalmuk van a maguk szerényebb erőinek a bemutatására. A gondolatok mozgékonyosságát ezzel az eljárással nem korlátozzuk, a sokoldalú értelmi tevékenység révén azok a képességek is zavartalanul kibontakoznak, amelyek a kötött irányban haladó kérdve-kifejtő módszer által nem érvényesülhetnek. A szellemi megerősődéssel párhuzamosan halad a céltudatos akarat fejlődése.

Tagadhatatlanul nagyok az előnyök, amiket a munkaiskola szel-lemében való mennyiségtani tanítás nyújt. Már az első próbálkozások meglepő eredményt mutatnak. Amíg a probléma önálló felállítása ritkán sikerül s legtöbbször csak a tanár kérdései segítségével állapítható meg, a megoldást a magukra hagyott tanulók nagy buzgalommal keresik s igyekeznek tőlük telhetően legjobbat nyújtani. Egyesek magukban, mások a szomszédokkal való megbeszélés alapján jutnak el egy-egy megoldáshoz s örömmel jelentik az eredményt, mutatják füzetüket, melyet a tanár átnéz, a helyest jóváhagyja, megdicséri, a tévest rövid figyelmeztetéssel vagy irányítással jó útra tereli, a jellegzetes hibákat és tévedéseket megjegyzi s a helyes megoldások tárgyalása után az osztállyal megbeszéli. A munka ezen szabad folyamatában még a gyengébb tanulók is bátorságot nyernek, s ha kisebb teljesítményeikért elismerést és buzdítást kapnak, gyakran feltűnő javuláson mennek keresztül. Olyan tanulók, kik a tanultaknak visszaadásában meglehetősen gyengék, az önálló munkában néha jelentős készséget mutatnak s így megismerésük és megítélésük a tanár szempontjából teljesebb lesz. E mellett bizalmuk fokozódik a tanár iránt, ki állandóan segítőleg áll mellettük, féltékenységük eloszlik, nagyobb kedvvel és önbizalommal vesznek részt a munkában. A túlterheléstől is megóv ez az eljárás, mert hamarosan kiderül, hogy mire képesek a tanulók s a tanárt kényszeríti, hogy követelményeit a kellő mértékre szállítsa. Könnyebb lesz a házi munka, mert hozzászoktak az önálló munkássághoz s ezért rövidebb idő alatt készülnek el vele. Hasonló okból könnyebb s kevesebb izgalommal jár a dolgoztatás is. A tanítóképző-intézetben e módszer kipróbálása és a lehetőség határain belül való felhasználása már csak azért is fontos, mert a népiskolai tanítás módját a legjobban közelíti meg.

Az a kívánság azonban, hogy minden feladatot, az egész anyagot valamennyi tanuló a lehetőség szerint önállóan dolgozza fel, a tapasztalatok szerint nem vihető keresztül. Nem minden tanuló egyformán alkalmas az önálló munkálkodásra, vannak, kiket rávezetéssel állandóan támogatni kell s ismét mások, kik a kész ismeret megtanulásával tudnak gyorsabban eredményt elérni. Az eljárás igen sok időt kíván, következetes keresztülvitele mellett az anyagnak még lényegesebb részeit sem végezhetjük el. A tanulók helytelen meghatározásainak, téves következtetéseinek, hibás ítéleteinek javítása annyira zavarja a gondolatmenetet, hogy egyrészt kiadós tanulóbeszélgetés alig jöhet létre, másrészt elvész a világosan fel-

épített bizonyítás szépsége s az általa nyújtott szellemi élvezet, holott egyiket sem nélkülözhetjük az oktatásban. A tanulók létszáma (30-on felül) s a hosszú padokban való elhelyezése, ami a tanárral való gyors és közvetlen érintkezést akadályozza, szintén határt vetnek a módszer alkalmazásának. Nem jut elég idő a műveletek végzéséhez szükséges mechanikai készség megszerzésére sem. Mint Lietzmann mondja, a tanulók élénken vitatkoznak ugyan azon, hogy két nagy számot miként szorozzanak célszerűbben, a végrehajtásban azonban bizonytalanok, lassan és gyakran hibásan számolnak. Nem minden osztály lelki struktúrája és nem minden tanár egyénisége egyformán alkalmas hozzá. A. Disse, ki Gaudignak tanítványa volt, beismeri, hogy nem sikerült a módszert úgy alkalmaznia, hogy az valamennyi tanulóra egyaránt gyümölcsöző legyen. Olyan tanár kezében, aki az eljárásnak művésze s olyan osztállyal, mely kezdettől fogva abban nevelkedett és valódi munkaközösséggé nőtt össze, tanítási és nevelési szempontból egyenesen ideális lehet. De ha ezek a feltételek hiányoznak, *kizárólagos* alkalmazásuk nagy megfontolást igényel. Gaudig maga kijelenti, hogy a szabad szellemi munka eszméjének keresztülvitele elé éppen a mennyiségtan egészen különös akadályokat gördít.

A felsorolt eljárások előnyeinek és hátrányainak vázolásával tulajdonképpen már arra is rámutattunk, hogy tanításunkban egyiknek sem juttathatunk kizárólagosságot, hanem mindegyiket a maga helyén kell alkalmaznunk. A munka önállóságának követelménye nemcsak a tanulóra, de a tanárra is vonatkozik. A módszer a tanító személyiségének, az osztály karakterének, az anyagnak s egy csomó külső körülménynek függvénye, azt a tanárnak magába kell kialakítania, az anyaghoz és a tanulókhöz alkalmaznia. Ehhez bizonyos módszerbeli hajlékonysággal kell rendelkeznie, amire a különböző módszeres eljárások tanulmányozása és próbálgatása révén jut el. A változatosság a tanítást elevenné teszi, az egy sémához való ragaszkodás unalomhoz vezet és kedvetlenséget szül.

Bármely módszeres eljárással jutottunk is el a kitűzött probléma megoldásához, utána a munka menetét áttekintjük, egyszerűsítjük, régebbi ismereteinkhez való hasonlóságát és különbözőségét megállapítjuk s így az új ismeret helyét a meglevők sorában kijelöljük. A megismert eljárás vagy eredmény összefoglalásával és szabatos formában való kifejeztetésével az új ismeret megszerzésének munkája befejeződött s csak az alkalmazás és begyakorlás fokozata van hátra.

IV. Az új ismeretek alkalmazása alatt a megismert tételekből folyó következmények megállapítását, hasonló és speciális esetekre való érvényesítését, az újonnan tanult megoldási módoknak más ismeretkörben (pl. fizikai feladatokban) való gyakorlati felhasználását értjük. Gyakran itt lép fel a tanultak népiskolában való alkalmazhatóságának kérdése, amivel az V. osztályban végzendő munkánkat könnyíthetjük meg, s ami a tanítóképző-intézeti mennyiségtan-tanítás szakiskolai jellegéhez tartozik.

Az alkalmazással együtt jár a megismert tételek, szabályok, megoldási módok begyakorlása is. A számolási készséget minél több feladat minél gyorsabb megoldásával fejlesztjük. Erre vonatkozóan az Utasítás szavaira mutatok: „... a tanulóknak számolásban való jártasságát és önállóságát lényegesen erősíti az, ha a tanár a begyakorlásra szánt feladatokat nem a táblán az egész osztály előtt, hanem a tanulókkal füzetekben oldatja meg, az osztály közös gondolkodó tevékenységét pedig saját papirosán irányító és ellenőrző számolással kíséri”. Ezzel az eljárással, — mely különösen akkor alkalmazható, amikor az óra nagyrészt a begyakorlásra fordítjuk, s amely eljárást indokolatlanul nem mindenütt követnek, — nemcsak a táblához való ki- és visszamenetellel, annak letörlésével járó idővesztéséget takarítjuk meg, de ugyanazon feladat megoldásánál több tanuló közreműködését vehetjük igénybe s ezzel őket közös munkára és együttes haladásra is készíthetjük.

A tantervben kitűzött anyag módszeres feldolgozása aránylag sok időt igényel s ezért, egyéb pedagógiai szempontokon kívül is, szükséges, hogy a begyakorlás fokozatának jó részét a házi feladatok révén a tanulók önmunkásságára bizzuk. Ezek szerepéről és felhasználásáról előzőleg részletesen szoltam. A tanítási óra tehát rendszerint a következő órára elkészítendő házi feladatok kijelölésével s azok végrehajtásához esetleg szükséges utasítások megadásával végződik.

A tanítási óra menetének vázolásával együtt járt, hogy a mennyiség-tani oktatás módszerének egyes kérdései szóba kerültek, a nélkül azonban, hogy ezzel a módszer kérdése elintéztet nyert volna. Ez nem volt feladatomban, s nem is lehet egy cikk keretében elintézni. De ide tartoznék még az, hogy a tanítás menetét néhány gyakorlati példán bemutassam, vagyis néhány óra tervezetét, legalább is a vázlatát elkészítsem. Szándékom, hogy rövidesen ennek is megfeleljek.

Szeged.

Kövessy Jenő.

Mennyiben van szüksége a tanítónak a népiskola és a népnevelés igényeihez igazodó közműveltségre?

(Folytatás.)

A magyar tanítónak is vallás-erkölcsi alapon nemzeti szellemben kell nevelődnie. Testi és lelki képességeinek összhangzó kifejlesztésével magasabb általános műveltséghez kell jutnia. Kétségtelen azonban, hogy a tanítóképzésben sokkal fokozottabb mértékben érezzük szükségét a nemzeti szellemű s ezen belül is a népszerű, szociális tartalmú műveltség kihangsúlyozásának, mert csak az ilyen közműveltséget ítéljük a tanítónevelés célkitűzéseinek megfelelő magasabb nemzeti közműveltségnek. Itt fokozottabb mértékben nyer

hangsúlyozást a népies, nemzeti szociális jelző hangsúlyozása. A népiskola és a népnevelés igényeihez úgy igazodik jobban a tanítóképzés közműveltségi tagozatának oktatása, ha nemcsak általános, magasabb műveltséghez juttatja a jövődő tanítót, hanem a nemzeti kultúrába való bevezetés közben mind a humánus, mind a reális, mind a művészeti, mind pedig a gyakorlati tantárgyak tanítása közben is erősebben kihangsúlyozza a népies, nemzeti és a gyermeki vonatkozásokat, s azok meglátására élesíti a jelöltek szemét, átérzésére melegíti fel a jelöltek szívét, s egész lelkiületüket a magyar pueri — kultúra és a nép — kultúra irányában törekszik fejleszteni, alakítani.

Felvetjük azt a kérdést is, vajjon a tanítóképzés közműveltségi tárgyainak tanítása (a tanítóképzői didaktika), az egyes ismeretkörök és tantárgyak művelési anyagának kiválasztásában, a hivatás igényeihez igazodó elrendezésében és színeződésében nyilvánul-e meg, vagy pedig az egyes módszeres egységek feldolgozásának módjában, a népiskolai vonatkozások tárgyalásában? Vagy pedig mind a két szempontot: az anyag kiválasztását és elrendezését is, s a tárgy feldolgozásának módszerét is, állítsuk a jövődő élethivatás igényeinek szolgálatába? A maga módja szerint minden közműveltségi tárgy a hivatásszerű tanítóképzést szolgálja, így tehát minden tárgy a tanítóképzésben szaktárgy. Olyan tárgynak, amely ezt a szolgálatot nem teljesíti, nincsen helye a tanítóképzés rendszerében. Régebben az volt a felfogás, hogy az egyes közműveltségi tárgyak úgy állíthatók a tanítóképzés szolgálatába, hogy a módszeres egységek tárgyalása után külön is kitértek arra, hogy mit tanít majd a növendék a tárgyalt anyagból a népiskolában? A feldolgozás ilyen irányú módszerével és a népiskola szempontjának bevonásával hitték szolgálni azt a kettős szempontot, hogy 1. a növendék maga sajátítsa el a művelési anyagot, 2. de egyúttal arra is eszméltessük, hogy az általa elsajátított tananyag az ő műveltségében, tanulmányaiban azért foglalt helyet, hogy azt majd neki is tanítania kell a népiskolában. Azt hitték, hogy ezzel a kettős szempontú feldolgozással egyrészt minden tárgy a tanítóképzés szaktárgyává is válik, másrészt pedig, hogy ez a feldolgozási módszer a tanítóképzőnek, mint szakiskolának speciális módszere, mert ilyen irányú, kettős szempontú feldolgozást egyetlen másik középfokú iskola se végez. Rendkívül fontos az, hogy a tanítóképzés munkájának egységes irányt adjunk, s a közműveltségi tárgyak anyaga, az anyagrészek terjedelme és hangsúlyozása is a népiskolához és a népneveléshez igazodjék. Minden tanár tehát tárgyának feldolgozásában tartsa szeme előtt a mindnyájunkat összekötő közös célt; a magyar tanítóvá nevelést. Ennek a munkának nehéz oldala az, hogy 14—19 éves ifjakat és leányokat úgy neveljünk, hogy egyszerre két szempontot tartsunk szem előtt; egyrészt azt, hogy az ő lelkiismeretük fejlődjék és kialakuljon, művelési anyaguk ne maradjon el a hasonló korú más középfokú iskolák növendékeinek művelési anyagától, másrészt pedig úgy tanítani és nevelni őket, hogy egyszerre tekintettel legyünk azokra

a 6—12 éves gyermekekre is, akiket ők fognak tanítani. Ennek az egyszerre szolgálendő két szempontnak eleget tenni nem könnyű feladat, s ez a tanítóképzés közműveltségi tanításának Achilles-sarka. A tanuló az alsó osztályokban ugyanis még csak a tárgyra kíváncsi csupán. Annak részleteiben szeretne elmélyedni, csupán saját lelkének fejlődése az, amiben örömet leli. Azok a népiskolai vonatkozások tehát, amiket a tárgy tanításához a szaktanár hozzáfűz, a tanulók szemében időelöttiek, erőltetettek, súlytalanok. Nem nagyon érdekelhetik őket, s nyomtalanul suhannak el fülük mellett. Ezen a fokon az egyedül helyes pedagógiai eljárás az volna, hogy a tanuló tanulná meg jól a közműveltségi tárgy anyagát önmagáért, ne zavarnók a népiskolai vonatkozásokkal, hiszen majd a képzés magasabb fokán fejlettebb értelemmel úgyis meg kell tanulnia mit és hogyan taníthat a közműveltségi tárgyakból a népiskolában.

A következőkben inkább a tantárgyak tanításanyagának kiválasztásában és elrendezésében mutatkozó lehetőségeket törekszünk feldolgozni és kartársaink figyelmét és érdeklődését ilyen irányú problémák kutatására és felvetésére ösztönözni.

A tanítóképző és a középiskola közös tárgyai.

Vizsgáljuk tehát az egyes közműveltségi tárgyakat tételünk szempontjából.

A magyar nyelv és irodalom tanításának feladata a középiskolában hármasszintű: komoly, érdemleges olvasáshoz szoktatni a tanulót, hogy képessé legyen nemzeti irodalmunk behatóbb megismerésére és nemesebb élvezésére, megismertetni a nyelv rendszerével, az írásművek szerkesztésével, az irodalmi műfajokkal és nemzeti irodalmunk fejlődésével; végre alkalmas gyakorlással fejleszteni minden tanítványban a nyelvi kifejezés szabadságát és ügyességét. A tanítás alapja az olvasmány. Ez szolgáltatja azokat a példákat, amelyekből az elméleti (nyelvtani és irodalmi) okulás elvonható, e példák tárgyalásán gyarapszik gondolatokban és kifejezésekben az ifjú elme, fejlődik és erősödik stiláris képessége. A jól megválasztott olvasmány természetesen páratlan nevelői értéket is jelent.

A tanítóképzés szempontjából is értékesnek kell minősítenünk, ezt a nagy gonddal megszerkesztett célkitűzést, azonban a népiskolai nevelő tanítás és a gyakorlati népnevelés igényei szempontjából felvetjük azt a kérdést, hogy nekünk nincs-e szükségünk sajátosan színezett ilyen irányú olvasmányokra s nemzeti irodalmunkból nem kell-e külön is nagy gondot fordítanunk a népies és a gyermekirodalom (ifjúsági irodalom) tüzetesebb és alaposabb ismeretére. A népiskolai helyesírás és nyelvi magyarázatok tudatos tanítása pedig megköveteli tőlünk épen az elemi nyelvi tények minél részletesebb és alaposabb megismerését, s a helyesírás szempontjainak a tanítói műveltségben való alapvető hangsúlyozását. A népnyelv sokkal részletesebb tárgyalását, s a benne megnyilatkozó néplelek szeretetteljes

kutatását is. A népi szólások, közmondások, a nép bölcseségének világ- és életszemléletének alapos megismerését, a népnyelvben megnyilatkozó néplélek szeretetteljes kutatását, s a vele való foglalkozásnak a megkedvelését. Mint jellemző hiányosságra világított rá a világháború arra, hogy népiskoláinkban a nyelvtan alapos tárgyalása s a nyelvtani szabályok és definíciók pontos elmondása mellett, hogyan sikkadt el a fogalmazás tanítása, s a régi népiskolát járt egyszerű ember egy tábori levelezőlapot nem tudott úgy megfogalmazni, hogy legegyszerűbb mondani valóját le tudta volna írni benne. Ez is azt mutatja, hogy a gyakorlati élet szükségleteire nyilt szeművé és gyakorlati érzékűvé kell nevelnünk a magyar tanítókat.

A történelem középiskolai és tanítóképző-intézeti tanítása között a népiskola és a népnevelés igényeihez való alkalmazkodás szempontjából abban látom a különbséget, hogy a tanítóképzőben sokkal fokozottabb részletességgel kell tárgyalnunk a magyar nemzet történelmét, s ezen belül még részletesebben annak az ország-résznek, vármegyének, környéknek, helységnek történetét, ahol a tanítóképző működik. A népiskolai tanítónak ugyanis a beszéd- és értelemgyakorlatok tanítása érdekében is alapos helytörténetre, környéktörténeti tudásra van szüksége, s a szülőföld, lakóhely ismeretése álljon történettanításunk betetőzőjeként. Be kell vezetnünk tanítványainkat a helytörténeti kutatás szakirodalmába, módszereibe s egy-egy község történetének önálló feldolgozásába is. Az ilyen módú nevelés ráirányítja tanítványaink figyelmét arra is, hogy népiskolai feladatuk sikeres elvégzése megkívánja működésük helyének sokoldalú, jórészt még meg sem írott anyaga feldolgozását, felkutatását, összegyűjtését. Kedvet ébresztünk bennük a népies foglalkozások történetének kutatása iránt, mert ez is fontos ismeretanyaggal járul hozzá működési helyük népének, életének történeti megértéséhez, a történeti előzmények feltárása útján.

Mostani tantervünkben a történelem tanításában a népiskola, a népnevelés és a tanító élethivatása szempontjából rendkívül nagy az aránytalanság, az egyetemes történelem első, második és a harmadik évfolyamban való tanítása s a magyar történelemnek a IV. osztályban heti két órára összeszorított tanítása terén. Ez a beosztás egyáltalán nem számol sem a népiskola tanítójának egész életre terjedő munkájával, amely a magyar nemzet történetének tanítása, sem pedig a magyar népnevelés igényeivel, a levante és felnőttek oktatásával. A tanító legyen feltétlenül művelt ember, de élethivatása azt követeli tőle, hogy műveltsége elsősorban a nemzeti mult gyökeireiből táplálkozzék, s a magyar nemzet életének alakulásán át vizsgálja más nemzeteknek a magyarsággal való kapcsolatait.

A földrajz tanítóképző-intézeti tanításának elrendezése mutatja főbb vonalaiban a legtudatosabb kapcsolatot a népiskola és a népnevelés irányában. Ugyanis nemcsak egyetemes földrajzot, s hazánk

földrajzi tárgyalását tűzi feladatául, hanem a népiskola igényeinek megfelelően a földrajzi tanulmányok koronájául a szülőföld-ismertetés sokoldalú tárgyalását is kívánja a IV. osztályban. Ezzel a lakóhely sokoldalú megismerését célozza s nemcsak a természeti viszonyokkal, a fizikai földrajzi lakóhelyükön szemlélhető alapfogalmival, hanem az emberföldrajz részletes tárgyalásával is foglalkozik. Tárgyalja a lakóhely népének történetét, társadalmi tagozódását, a foglalkozási ágakat, földművelést, állattenyésztést, bányászatot, ipart és kereskedelmet. Ennek kapcsán a közvetlen szomszédság élete is kapcsolatba jut a tárgyalás folyamán, sőt a szülőföld közigazgatása is. Ez a tanulmányi anyag különösen emberföldtől részében meglehetősen sok irányú. Tükröződik benne a földrajz enciklopédikus jellege. Az utasítás külön is hangsúlyozza, hogy ezzel útmutatást óhajt adni arra a növendéknek, hogy a szülőföld-ismertetés meg nem írott anyagát miképpen gyűjtse össze működése helyén a tanító. Abban a tekintetben is szerencsés helyzetben van a földrajztanítás, hogy egy teljes félév jut a tárgy népiskolai módszerének feldolgozására. Önkéntelenül is fel kell vetnünk azt a kérdést: miért csupán csak a földrajznak jut közműveltségi képzésünkben ez a szerencsés helyzet? Miért épen a földrajz emelkedik ki a többi tárgyak sorából? Miért tudtuk a mostani keretekben is úgy elrendezni az anyagot, hogy egyrészt a népnevelés és népiskola igényeihez igazodó s a szülőföld földrajzi leírását gyakorlatilag is részletesen feldolgozó tanítási anyagot tudtunk még a mai keretekbe is beállítani? Ha ezek a szempontok helyesek és indokoltak a földrajz tanítóképzői tanításában, miért lenne kevesebb jogosultságuk ugyanezeknek a szempontoknak a közműveltségi anyag más ismeretköreiben? Vajjon nem soroztunk-e a szülőföld-ismertetés emberföldrajzi részébe olyan kérdések tárgyalását, amelyeket a földrajz-tanár tanulmányai, tanári szakképesítése miatt is aligha oldhat meg kellő alaposággal. Ilyenek lakóhelyünk társadalmának tagozódása, népének története, a gazdálkodás különböző ágai, lakóhely és környékének közigazgatása? Ezeknek a kérdéseknek alapos és szakszerű tárgyalása az illetékes szaktanárok munkáját kívánja.

A természettan [fizika és vegytan (kémia)] tanításában se tűzhetjük ki a gimnáziumok tudományos továbbkutatásra irányuló tantervi célkitűzéseit. A tanítóképzőben ezeknek a tárgyaknak a tanításában is az elemi népiskola igényei, az elemi kémia és fizika anyagának teljesen biztos tudását és kísérleti kezelését kívánják. Az elemi oktatásban szükséges kísérleteknek tökéletes biztossággal való keresztülvitele a legfontosabb célunk.

Elismerjük, hogy fontos lehet a középiskolák felső tagozatában is az ú. n. munkáltató tanítás, kísérleteztető feldolgozás. Azonban sokszorosan fontosabb ez a tanítóképzésben. A tanítójelölt népiskolai hivatásának megfelelően a munkáltató tanítás útján önálló kísérletezéshez nevelődjék. Igazán nem elég, hogy csak kísérletezzon, tanári bemutatásokat lásson, hanem fontos, hogy ő maga kísérletezzon, lehe-

tőleg egyszerű eszközökkel, amelyeket átalakítani, sokoldalúan felhasználni tanuljon meg. A kísérletek legjobb, legegyszerűbb, legveszélytelenebb módjait a saját tanulmányai közben tapasztalásból ismerje meg, mert csak így lesz később begyakorlottsága, készsége és ügyessége nehéz viszonyok között, egyszerű eszközökkel, sőt saját maga által készített és összeállított eszközök alkalmazásával, a legegyszerűbb népiskolai kísérletek gyakorlati bemutatására. Fontos az is, hogy ne csak azokat a kísérleteket végezze el, amelyeket a népiskolában tanít, hanem egész tanítóképző-intézeti tanulása a munkáltató, kísérleteztető oktatás alapján történjék, mert módszeres ellentmondás lenne tőle gyakorlati kísérletezést kívánni az életben, ha ő maga tanulmányai közben nem végzett kísérletező munkát.

Hasonló a helyzet a **természettudományi**, a biológiai kísérletek és gyakorlatok tekintetében is. Más szempontból demonstrál a középiskola felső tagozata, mint a népiskolában való tanítás szempontjait szolgáló tanítóképző intézet. Más anyagrészek tanítását hangsúlyozza a tudományos tanulmányozásba való bevezető nevelés és más anyagrészek tanítását az elemi iskola tanítás-anyagának tudatos és sikeres feldolgozását célzó tanítás. Sokkal eszméletőbb hatású a jövő tanító lelkiületére az, ha tanulmányai során lelkileg ő is átéli azokat az ismeretszerző mozzanatokat, módszeres lépéseket, amelyek közben kísérletileg teszi meg az utat a megismerés folyamatában. Ha ő maga is átéli, önmagán is megfigyeli, a kutató, a módszeres tanítás lelkiismeretes pontosságát kívánó, érdeklődést keltő, lélekművelő hatásait, sokkal könnyebben érti meg népiskolai munkájában a tanuló gyermek lelki funkcióit is, amelyeket neki kell módszeresen irányítania.

Annak tehát, aki nem csupán a saját maga számára tanul, hanem ezen felül azért is, hogy ugyanazokra az ismeretekre egy életen keresztül másokat is tanítson, kétszeresen fontos a gyakorlati, kísérletező, munkáltató tanítás és tanulás.

Egészségtan. A tanítónak az egészségügy minden területén ismernie kell egyrészt az eszményi célt, másrészt világosan látnia kell a körülötte lévő való helyzetet, a nép egészségügyi állapotát, s főleg arra kell képesítenünk a tanítót, hogy környezetének helyes állapotrajzát el tudja készíteni. Ez lesz az életben az a szilárd alap, amelyből kiindulva kell az eszményi célt szolgálnia. A nép egészségre való nevelésének és körülményeinek megítéléséhez népismeret, tapintat és pedagógiai késég kell. Ezért az egészségtan mindig kapcsolatba hozandó a nevelési munkakörrel, s ez a kettő egészíti ki egymást, s együttesen alkot egész műveltséget. Mennyire más szempontból kell tanulnia a tanítónövendéknek az egészségtant, hisz neki példájával kell nevelnie tanítványait, egyéni életének berendezésében, hivatásának teljesítésében, a gyermekek és felnőttek egészségügyi oktatásában és a közegészségügy szolgálatában. Utasításunk hangsúlyozza, hogy az egészségtan elmélete nagyon fejlett tudomány, azonban a gyakorlati életben egyrészt gazdasági okokból, másrészt tudatlanság-

ből és kényelemszeretetből nemcsak a nép széles rétegei, hanem még az értelmiség se követi utasításait. A tanítót tehát arra is meg kell tanítani, hogy mostoha viszonyok között is érvényt tudjon szerezni az egészségtani szabályoknak. Feladata megelőzni a bajt. Ezért az egészséges élet feltételeit kell jól ismernie. Mindíg a nép szükségleteiből, tudatlanságából származó bajaiból, ezek megelőzéséből és orvoslásából kell kiindulnunk. A népiskolai életszükséglet kívánja azt is, hogy a tanítónövendékek megtanítandók a szem, orr, fül, bőr, torok egyszerű megtekintéssel való vizsgálatára s a fertőző betegségek első tüneteinek felismerésére is. Ezenkívül fontos az is, hogy hőmérőzni, pulzust és légzést vizsgálni, orvosságot beadni, borogatóst helyesen alkalmazni is tudjanak. Ezek a szempontok mutatják, hogy az egészségtannak a tanítóképző-intézetben és a tanító műveltségében egészen más a színeződése és hangsúlyozása, mint a középiskolai tanuló tanulásában. Népies és a gyakorlati népelet által megkívánt igények és szempontok szerint színeződik ez a tárgy is, ez is mutatja, hogy mennyire szükség van az egész művelési anyagnak a jövővélethivatás igényeihez való talán még alaposabb alkalmazására, mint amilyenre a mostani tanterv és utasítás is módot ad.

Rajz. Tanításának tanítóképző-intézeti célkitűzése rajzkészség és rajztudás olyan mértékű megszerettetése, amellyel a tanító a rajzot egyrészt tanításában szemléltetésül fel tudja használni, másrészt a rajzolást a népiskolában tanítani tudja. Fontos az is, hogy a magyar népművészet, iparművészet és képzőművészet egyes kiválóbb, jellegzetesebb alkotásait szemlélhessék, megismerjék s a tanítónövendékek lelkét a művészeti és természeti szép iránt fogékonnyá tegyük.

A rajztanítás számára tantervünk azt a pedagógiai szempontot állítja előtérbe, hogy a népiskolai tanításhoz általában szükséges rajzkészséggel rendelkezzen a tanító, másrészt pedig a népiskolai rajztanításhoz szükséges készsége legyen. Az általános műveltség nélkülözhetetlen tényezője bizonyos fokú rajztudás és készség, a népiskolai tanítónak ezen túlmenően speciális illusztráló schematikus rajztudásra is szüksége van, mert amit szóval megértetni nehéz, azt egy-egy színes krétarajz sokkal szemléletesebbé képes tenni. Az ilyen rajz által való szemléltető közlések felhasználására és ilyen irányú készség speciális nevelésére gondolni kell azért is, mert a kis gyermek inkább képszerűen gondolkodik, képszerűen ért meg s ez is fontos eszköz az iskolai üres verbalizmus leküzdésére. Az a tanító, aki a fehér és színes krétával készségesen tud bánni, s a gyermekek elé tud vetíteni helyzeteket, eseményeket, a szemléltető oktatás rendkívül fontos eszközzel a gyermek megértésének segítségére tud sietni. Másrészt azonban a művészetnek, mint fontos művelési eszköznek útját megnyitja a rajztudás, s felemeli a jelöltek lelkét a művészi alkotásokban való gyönyörködés fokára s előttük is feltárul a műrekek szépségeinek megértése és élvezése útján az emberi szellem alkotásainak magasrendű élvezete. A nép-

iskolai rajztanítás sikerének legfontosabb feltétele az, hogy a tanítónak a táblai rajzolásban olyan fokú jártassága legyen, hogy a legegyszerűbb vonalas ábrázolásokat, vagy demonstráló rajzokat kielégítő módon fel tudja krétával a táblára rajzolni. A táblai nagy méretű rajzolás egészen különleges begyakorlást kíván; még a legjobb készülségű rajzoló se tud ennek megfelelni, ilyen irányú huzamos gyakorlás nélkül.

A rajztanításnak is egészen más a tanítóképzőben a célja és szerepe, mint a középiskolában, tanításának irányító szempontja nem a Képzőművészeti Főiskola felvételi vizsgálatára, hanem a népiskolában való szemléltető rajzolásra való nevelés.

A középiskolában nem tanított tárgyak szerepe a tanítónevelésben.

Ének-zene. Az ének-zenei nevelés egyrészt az általános műveltségnek, másrészt a tanítóképző speciális igényeihez igazodó nevelésnek is szolgálatában áll.

Ugyanis a jelölteknek tanítói és népnevelői hivatásuk jobb betöltése érdekében is telítve kell lenniök azzal az érzéstartalommal, amely a tantervi célban jut kifejezésre. A tanítónak ugyanis különösen is tiszte és feladata a magyar népies dalköltészet legértékesebb és megőrzésre méltó termékeinek a jövő nemzedék számára való megtanítása, valamint a nép körében nevelési szempontból is értékesíthető nemzeti irányú műdalköltészet megismertetése és terjesztése. Az is fontos, hogy a tanítójelöltek zenei művelésének foka és színvonala haladja meg a népiskolai énektanítás által megkívánt mértéket. Ugyanis az iskolán kívül levente egyesületekben ifjúsági énekkarok, népénekkarok alakításával hálás tere nyílik fontos szociális feladatok teljesítésének is. Az éneken keresztül lehet az emberek bizalmát megnyerni, s akik együtt énekelnek, azok közt közvetlenebb lelki kapcsolat is alakul.

Fontos az is, a gyakorlati élet által megkívánt követelmény, hogy a tanítójelöltek az egyházi énekekben és zenében is kiképeztesenek olyan színvonalra, hogy mint az egyes vallásfelekezetek iskoláinak tanítói ezen iskolák sajátos igényeinek meg tudjanak felelni, s az egyházi éneket az iskolában képesek legyenek tanítani, másrészt hogy a tanítói állással nagyon sok helyen egybekötött kántori állást is képesek legyenek betölteni, végül pedig a tanító a néprajz tudománya terén is munkálkodhatik, mint a népdal, népzene termékeinek gondos gyűjtője, vagy pedig úgy is, hogy kiváló szakemberek figyelmét hívja fel működése helyén található értékes dalok felvételére. Ezenkívül figyelembe kell azt is vennünk, hogy az énekekben és zenében való képzettség és jártasság az egyszerű nép szemében a tanítónak rokonszenves megbecsülést és tiszteletet, s a művelt társaságban is különösebb értékelést biztosít, másrészt pedig nagyon sok helyen el van zárva a tanító minden más esztétikai kulturális élvezettől, s az ilyen helyeken, ha zenélni tud, egész életén át lelkét

mindíg frissen tartó, nemes és művelő szórakozást fog találni a zenében.

A zenei tárgyak legfontosabb alapvető törzse az ének. Ebben van a népiskolai tanítónak jövőendő élethivatása szempontjából a legalaposabb képzettségre szüksége. Nemcsak azért, mivel ez a tárgy a népiskolának is tanítástárgya, hanem azért is, mivel ez a levente-oktatásban, az iskolán kívüli népművelésben, a felnőttek oktatásában is rendkívül fontos művelési anyag és eszköz.

A magyar dal és a magyar fajú zene iránt való szeretetet és ennek terjesztése iránti erős elhatározást magával kell vinnie az életbe minden tanítójelöltnek. A főszempont a magyar faji zene didaktikai célokra is alkalmas termékeinek megismerése. Ma a magyar zene ősi népdalkincsének megismerésével újjászületési korát éli, azon a fejlődési fokon áll, mint amikor valaki már régen elfelejtett anyanyelvén újra elkezdi beszélni. Eleinte még csak keresi a szavakat, de a lélek mélyén szunnyadó ősi erők, a rokonhúrok érintésére feltámadnak, s ebben az egymásratalálásban, a kifejezési forma alig elégséges arra, hogy az újra magára ébredt nemzeti lélek elhasználatlan faji őseréjét és nagy érzelemgazdagságát magából kellőképen ki tudja vetíteni. A magyar dal olyan nagy érték, hogy azt Bartók, Kodály és mások szellemében s az általuk tört irányban tovább kell építenünk, s neki iskolai nevelésünkben és faji karakterünk kiépítésében is nagyobb teret kell juttatnunk.

Külön is hangsúlyozni kívánjuk, hogy ezekre a gyakorlati tanítványokra, azokban való elméleti tudás és gyakorlati készség elsajátítására évekre terjedő hosszú tanítás után lehet csak megfelelő színvonalon szert tenni. A művelt görög népre szoktak hivatkozni, mint a lelki műveltség klasszikus példáira. Ők az ének-zene kultúrájának az emberi lélek művelésében a legalapvetőbb lélekvezető jelentőséget tulajdonítottak. Mennyire hiányos és sekélyes lenne egy-két évre terjedő felületes iskolai tanulásra redukálni ennek a rendkívül fontos művelő anyagnak tanítását. Sőt a jövő tantervében még sokkal fokozottabb mértékben kell kiépítenünk sajátos magyar dal- és zene-kultúránk művelési szempontból értékes gyöngyeinek népiskoláinkban és tanítóképzőinkben való kötelező tanítását.

A kézimunka. A tanítóképző-intézeti tanítás rendjében az juttatott ennek a tárgynak helyet, hogy a kézimunka szerepe a népiskolai nevelés körében rendkívül fontos. A gyermek tevékenységi ösztönét ébresztgeti, fejlesztgeti, s a népiskolai tanításban alapvetően fontos cselekvő szemléltetés egyik becses eszköze. Nemesítik az ízlést, rendre és pontosságra szoktat, megkönnyíti az ismeretszerzést, a cselekvő munka elvégzése alapján, s magának a kézimunkának, a kéz munkájának megbecsülésére nevel. Fontos ez azért is, mert a nép fiai és leányai kezük munkájával keresik meg kenyerüket, s végzik el hivatásszerű és házi foglalkozásukat. Így tehát a nép iskolájában fokozottabb jelentőséget kell, hogy kapjon a kéz minden irányú munkája, s nemcsak szellemi aktivitásra, hanem a kézzel vég-

zett gyakorlati munkákra is nagy gond fordítandó, mert a nép egész élete a kezével végzett munkán épül fel.

A tanító gondolkodását is alakítja, s a kéz munkáján keresztül a kéz munkásainak, az egyszerű embereknek megbecsülésére s velük való együttérzésre (szociális nevelés) is ad indításokat.

Ennek a tárgynak a tanítása is szemléletesen igazolja, hogy a népiskola és a népnevelés igényeihez igazodó tanítói közműveltségnek sok olyan művelési anyag is alkotó része, amely az elméleti és tudományos nevelést célzó középiskolában egyáltalán nem szerepel.

Szépírás. Az írástanítás a népiskola alapvető tárgya. A tanítóképző-intézetben a többi iskolákból hozott írásbeli készség és ügyesség tökéletesítésén kívül még az is feladata, hogy a népiskolai írástanításhoz szükséges egészségtani és módszertani ismereteket is nyújtsa. Fontos az is, hogy a táblán krétával is gyakoroltassuk a szép betűalakok írását, s a népiskolára való tekintettel az ütemírást is gyakoroltatnunk kell.

Ezenkívül a diszírások közül a zsinórirást is felöleli tantervünk, s kiemeli ennek a fontosságát azért is, mert a népies, magyar stíliú diszítványokkal harmóniába hozható s ezúton is nevel a népiskola és a népnevelés igényei szerint.

Gazdasági ismeretek.

A népiskola igényei és a felnőttek oktatása is megkívánja, hogy a tanítóképző-intézetekben nemzetünk gazdasági struktúrájának legfontosabb ismeretága a mezőgazdasági ismeretek elméletileg s a gyakorlatban is alapos tanítást nyerjenek. Célja az, hogy a tanítónövendékek elméleti természettudományi ismereteit a gyakorlati élet ismeretével megvilágítsa, s a leendő tanítót képessé tegye arra, hogy tanításában a falusi gyermekeknél meglévő ismeretekhez hozzákapsolja az új ismeretek tanítását, és a gazdaságtant az elemi népiskolában és a továbbképző népiskolában sikeresen taníthassa. Ezenkívül célul tűzi ki a tanterv azt is, hogy az egyes tanítónövendékekben a gazdálkodás valamely ága iránt különösebb hajlamot ébreszsen föl és a leendő tanítót ebben az irányban továbbképzésre sarkalja, s ehhez a szükséges alapokat megadja. Ez a munkakör és ismeretág áll legközelebb a népiskolás gyermekek és a felnőttek életmunkájához, s így ennek a tanítóképzésben fokozott jelentősége van. Valahogy úgy érezzük, hogy régebben a tanítót falusi vagy tanyai környezetben az elparasztosodástól féltettük, s számára az ilyen irányú átalakulást, mint süllyedést jelöltük meg. Most pedig más értelemben ugyan, de valahogy úgy érezzük, hogy igazán csak úgy képes nevelni nemcsak tanítványait, hanem a felnőtteket is, ha ideális értelemben a mezőgazdasági munka és elmélet terén is a legképzettebb gazda a faluban a népiskola tanítója. Szeretnénk azt mondani, hogy neki kell a legideálisabb eszményi gazdának lennie, aki a hasonló munkakörben dolgozókat egyrészt gyakorlati munkájával és

példájával, másrészt pedig természettudományi és elméleti tudásával neveli és irányítja.

A tanítónőképző-intézetekben ennek a tárgynak jövőnö tanítónői és különösen a női hivatás szempontjából az a feladata, hogy a háztartási ismereteknek gyakorlati munkák elvégzésével való elsajátításával ezeknek a megkedvelésére, tudatos és szeretetteljes végzésére neveljen. A nő és a tanítónő működési köre az otthon, a házimunka, s így csak úgy tudjuk ezt elérni, ha minden egyes növendéket gyakorlati munkával neveltünk. A jövőnö élethivatás szempontjából munkára csak munkával lehet nevelni és itt nagyfontosságú az egyéni nevelő hatás. S ez csak úgy érhető el, ha minden egyes növendék munkáját egyénileg irányítjuk és ellenőrizzük.

Közgazdaságtan.

Azért tanítjuk, hogy a leendő tanító bepillantást nyerjen a magyar társadalom gazdasági és szociális életében előforduló jelenségekbe, vegye észre az ezekben megnyilvánuló törvényszerűségeket és okozati összefüggéseket. Fontos az is, hogy a társadalom sorsáért való felelősségérzése felbredjen, s a nemzet jövőnö sorsa fölött éberen figyeljen és aggódó lélekkel nyerjen áttekintést, erős meggyőződésű, tántoríthatatlan híve legyen az állami és társadalmi rendnek, és működjön közre tudatosan a társadalmi béke kialakulásában. A tanítói hivatással kapcsolatosan szorosabban függenek össze egyes anyagrészek, így pl. a szövetkezetek, ezek országos szervezetei, s a népre gyakorolt gazdasági és szociális hatásuk. A közgazdaságtani tudás nyitja ki a növendékek szemét abban a tekintetben is, hogy a nemzet gazdasági szerkezetének feltárásával nemzetársadalmi ismeretei alakuljanak ki, látóköre felemelkedjék a nemzet gazdasági és társadalmi vizsgálatának színvonalára, s nevelői lelkületével a segítség, a javítás, a feladatok feltárása terén nemzetnevelő tanító magaslatára emelkedjék. Ha korunk nemzeti feladataival megismerkedik, azokat megérti, képességet és készséget is mutat a problémák megoldásához, felelősséget érez a nemzet jövőjéért, akkor azon az úton van, hogy ideális népnevelő lelkülete alakul ki. Vajjon eljuthat-e a tanító-pályára való készülés közben a nemzeti tudatosságnak erre a magas fokára? Minden esetre látnunk kell azt, hogy nem vagyunk még megfelelő magaslaton, de megvannak a lehetőségek a továbbfejlődésre sokkal inkább, mintha minden közgazdaságtani tudás nélkül a továbbfejlődés lehetősége nélkül csupán a középiskolai tárgyak keretében történő általános művelésre szorítkoznánk.

A nagyméltóságú Miniszter Úr 1932. évi szeptember 17-én kelt rendelete (36.466. sz.) a közgazdasági és társadalmi ismeretek egyre növekvő fontosságára való tekintettel, azokra a feladatokra hivatkozik, amelyek ezen ismeretek terjesztése terén a népiskolai tanítókra várnak, s ezért rendelte el heti 2 órában való tanításukat épen

a jövődő hivatás, a népnevelés parancsoló igényeinek figyelembe vételével.

Alkotmánytan. Az alkotmánytan tanítását az teszi szükségessé, hogy a tanító az életben az állampolgári nevelés feladatainak eleget tudjon tenni. A népiskolának kötelező tárgya a magyar polgár jogainak és kötelességeinek ismertetése. Ezzel a nemzeti közösség és alkotmányosság tudatának és a törvénytiszteletnek megalapozása a célunk. Az alkotmánytan a történelmi tanulás betetőzése a mult ismertetése alapján kifejlődött jelen helyzetünk bemutatása. Mellőzhető lenne-e a tanítói élethivatás szempontjából a községi igazgatás életének vázolása, az árva- és szegény-ügy gondozásának megismerése, a közegészségügyi törvények és rendeletek ismerete, az egyházak és hitfelekezetek jogi állásának tárgyalása, a törvényhatóság életének és igazgatásának megismertetése, amelyek a tanítói hivatás és a népnevelés szempontjából a legalapvetőbb jelentőségűek. Az egyszerű átlagos, de öntudatos magyar állampolgár életéből indulunk ki, s annak eszményképét rajzoljuk meg a tanításban.

Ez a tárgy is a jövődő élethivatás szempontjából került a tanítóképző tanulmányi anyagába, mivel a népiskolák is kötelező tanítástárgya, ezenfelül azonban egész népnevelésünket átható irányító nevelő erő. A népiskola szükségletei és igényei teszik tanítását mellőzhetetlenné, szükségessé és a tanító népnevelő munkájában nélkülözhetetlenné.

Test- és élettan.

Tanításának célja az emberi test szerkezetének, működésének és fejlődésének megismerése, a nevelésre való különös tekintettel; továbbá a tanítónövendék figyelmének önmagára és általában az ember felé való irányítása. A test- és élettan alapja az egészségügyi és neveléstani ismereteknek is, azért minden embernek szüksége van rá. Minthogy azonban a nép vezetői — az orvost kivéve — a test- és élettanból igen keveset tudnak, legalább a tanítót kell alaposan kiképezni ebben a tárgyban. Az emberi test működésének ismerete nélkülözhetetlen feltétele a gyermek nevelésének. Az ember testi életét a népiskola alsó osztályaiban közvetlen beszélgetések alapján kell tudatosítani, a felső osztályokban pedig a természeti ismeretek körében kell eszméltetni a gyermeket saját testének életfunkcióira. Továbbá a levente-kiképzésben és iskolánkívüli népművelésben is fontosak az emberi test életműködéseire vonatkozó tanítások, természetesen mindig a nélkül, hogy az orvos munkakörébe és hivatásába illetéktelenül beavatkoznánk. Az ember biológiájának ismerete fontos és nélkülözhetetlen ismeret a nép vezetője, a tanító számára. Hiszen a nép között számos babona, tévhit él ma is az ember testi működéseire vonatkozólag, s egyik legfontosabb nevelési feladatunk a test szerveinek helyes megismertetésén keresztül az egészséges életmód feltételeire való népnevelés. A népiskola tanításterve

nemcsak az V—VI. osztály egészségügyi ismereteinek körében kívánja az ember biológiájának a gyermek fejlődéséhez mért színvonalú tárgyalását, hanem már az első osztálytól kezdve a beszéd- és értelemgyakorlatok, az olvasás és olvasmánytárgyalás körében is tárgyalásra kerülnek az ember testére vonatkozó ismeretek, az egészséges életmód fontossága, a tisztaság értékelése. A gyermek testének gondozása, érzékszerveinek ápolása és védelme, a testi egészségének gondozása is megkívánja ezeknek az ismereteknek alapos birtoklását. Nem tudunk elképzelni gyermeknevelő, leventeoktató tanítót ezen ismeretek elsajátítása nélkül. Mivel a tanító a fejlődő emberi test gondozásával foglalkozik, még sokkal fontosabb lenne, hogy egy jövőbeni tanítóképző-intézeti tanítástervben a testfejlesztési szempontok, fokozott hangsúlyt kapjanak, mert a növekedést, a gyarapodást, a szervek fejlődésének előmozdítását és védelmét kell a nevelésnek szolgáltatnia. Erre pedig a testfejlődés tana, illetve a kis gyermek és az iskolásgyermek fejlődéstana ad szorosabb értelemben felhasználható és értékesíthető szempontokat.

A lélektan III. éves anyagában már megtette azt a lépést, hogy nem csupán az átlagos felnőtt normális lelki helyzetének, lelki életének leírásával foglalkozik, hanem ha elszigetelve és lelki működések szerint is, de tárgyalja a szemléletfejlődés térszemléletét és időszemlélet kialakulását, az emlékezet, a képzelet fejlődését, a figyelmet, a nyelvet, a rajzot, a gondolkodás fejlődését is, hasonlóképpen szintén az újszülöttkortól kezdve áttekintését adja az érzelmek és az érzelmi élet fejlődésének, valamint az akarati élet fejlődésének is; éppen ennyire (ha nem is ugyanilyen módon) szükség lenne arra, hogy a tanuló a test fejlődéséről, a növekedés korszakairól és hullámzásairól a csontok, izmok fejlődésének és fejlesztésének feltételeiről az egyes szervek fejlődéséről is kapna képet, talán inkább úgy, hogy életkorok szerint a testi fejlődés maga összefüggésében és egymásra való kölcsönös vonatkozásaiban tárgyalná a test és életten külön tekintettel a kis gyermek és iskolás gyermek fejlődéstana. Nekünk a fejlődő test van gondozásunkra bízva, s így annak természetrajzát kellene alaposabban tanítványainkkal megismertetnünk.

Érezzük és tudjuk jól, hogy egyrészt a közös tárgyak párhuzamával, másrészt pedig a tanítóképzés sajátos céljait szolgáló közműveltségi tárgyak felsorolásával nem merítettük ki tételünket. Nem is volt ez a célunk, s időben is határok közé szorított korlátok között ez nem is lehetséges. Inkább úgy ítéljük, hogy problémákat törekedtünk felvetni, kérdéseket fogalmaztunk meg, s a tanítóképzés közműveltségi részére törekedtünk kartársaink szíves figyelmét irányítani, azzal az alapvető megfontolással, hogy minden tanár tárgyának feldolgozásában ne csupán részletcélokat szolgáljon, hanem tartsa szeme előtt mindig a mindnyájunkat összekötő közös célt, a közműveltségi tárgyak tanításával magyar tanítók nevelését.

Nevelő hatások a tanítási órákon kívül.

A céltudatos nevelő tanítás fontos a tanítói lelkület kialakításában. Ebben a munkában eszközként a hivatásszerűen színezett közműveltség feldolgozásának nevelő hatásait használja fel. Ezenkívül azonban a tantárgyaktól és a művelő anyagtól függetlenül is szükséges tervszerű ráhatással és vezetéssel alakítani a jövő életpályához szükséges lelkületet. Ez pedig a ránevelés gondolatának más irányú feladatait tárja elénk.

a) A tanítóképző-intézet pedagógiai szakiskola. Ebben az elnevezésben hangsúlyozottan kiemelkedik a nevelő jelleg. Ez a nevelői jelleg azonban nemcsak a tantárgyak és a tanítási órák feladata csupán, hanem az intézet egész közösségi szellemének minden részletmunkát átható céltudatos éltető szelleme is. A népiskolai nevelő munka és a népnevelés is megköveteli, hogy a jó tanítót ép úgy, mint a lelkipásztort, a honvédő katonát hosszú éveken át neveljük jövő élethivatására. Ebben a jövő hivatásra nevelő munkában azonban csak akkor lesz igazán ráható és lelkületformáló tevékeny erő, ha minden tanítónövendék ilyen nevelő intézetekben, internátusokban nyer kötelező elhelyezést.

Az igazán értékes ránevelés internátus nélkül alig lehetséges, s így első és legfontosabb feltétel, hogy minden növendék köteleztesse az internátusban való bennlakásra, s az egységes nevelésben való részvételre. Érdekes, hogy az 1868. évi június hó 23-án benyújtott népoktatási törvényjavaslatban br. Eötvös József minden tanítóképzőt internátussal el akar látni, amelyben 80—80 növendék 40—40 szobában, tehát cellaszerűen lett volna elhelyezhető. Azonban ezt a tervet az internátus-ellenes akkori német sajtó hatására úgy módosították, hogy a tanítóképzőkben csak externátus maradt meg, s a köztartás és élelmezés állítását foglalták törvénybe.

A minden növendéket kötelező internátusi bennlakás és nevelés egyrészt a testületi szellem kifejlődését mozdítaná elő, másrészt pedig az internátusi nevelés szerves kiépítése útján sokkal jobban biztosítaná az egységes ráhatást is. Lehetővé válnék ez által is, hogy sokkal alaposabban tudnánk foglalkozni növendékeink egyéniségével, lelki életével, lelkük vívódásával, s éberebb figyelem kísérné egész lelki fejlődésüket is. Az új népiskolai tanterv és utasítás az iskola középpontjába állította a népiskolai gyermeket, állítsuk mi is tanításunk és nevelésünk középpontjába a tanítóképző intézeti növendéket s vonjuk ki minden olyan hatás alól, amely irányításunkat ellensúlyozhatná.

Tanítási órán kívül is sokkal többet kell foglalkoznunk problémáinkkal. Szabad megbeszélési órákat kell tartanunk, amelyen feltárhadják lelküket foglalkoztató kérdéseiket, vívódásaikat, küszködéseiket, mert a jövő nevelőnek 14—19 életévek között átalakuló, bontakozó lelke fokozottabb gondozást kíván, s csak így készül elő saját átélésein arra, hogy neki is gondoznia kell apró gyermekek, fejlődő levették s esetleg felnőttek lelkét is. Így érzi meg, hogy az

iskolai órák közben is, de tanítási órán és tantárgyakon túl is részvett ő maga is nevelő, segítő célzatú támogatásban, melléje is álltak vívódásaiban, küszködéseiben nevelő hatással, s ha ő maga megérzi az ilyen irányú segítő nevelésnek értékes támogatását, akkor maga is hajlamosabb lesz az életben tanítványainak ilyen irányú munkában segítségükre sietni. A ránevelés kinyitja a szemét, jelenségek meglátására, felmelegíti a szívét vívódó embertársa lelki küzdelmei átérzésére, s cselekvésre indítja lelkületét egész neveltetésének irányára és tartalma.

Kétségtelen, hogy internátusaink ma még csak részben végzik el ezt a munkát, s itt is sok tennivaló, pótolni való lenne.

Kétségtelen, hogy a magyar tanítóképző internátusainak s a bennük kialakult rendnek és nevelésnek tradíciói nincsenek. Szinte kizárólag az igazgató egyénisége és a neveléséről kialakult nézeti képviselik az internátus rendszerét és nevelő szellemét. Az internátusnak többnek kell lennie, mint egyszerű szállás és tápintézetnek, s azokat a lehetőségeket, amelyek az együttélésben megvannak, jobban ki kell aknáznunk, a népiskolai nevelés s a jövő élethivatás tökéletesebb betöltésének érdekében. Itt csak egyetlen szempont kiemelését tartjuk szükségesnek. A tanító aránylag fiatalon önálló hatáskörhöz jut, már kezdő korában is levante és ifjúsági egyesületet vezet, a község mozgalmainak irányításában résztvesz. Ez tehát megkívánja, hogy erkölcsi felelősségének hangoztatása és megéreztetése mellett bizonyos szervező érzéket fejlesszünk, a kicsinyességek fölé való emelkedni tudást, társadalmi rátermettséget, alapot és készséget az emberekkel való bánni tudásra is, s ez mind azt kívánja, hogy a tanítóképző internátusának szelleme nem lehet felügyelettel agyonnyomott, több felelősséggel párosulva, több szabadságot kellene adnunk, s bizonyos erkölcsi önállóságnak kialakulásához segítenünk növendékeinket. A fegyelemnek és a kezdeményező erkölcsi szabadságnak arányát kellene egészségesen adagolnunk, úgyhogy a fiatalon önálló munkakörben is erkölcsi önállósággal, felelősséggel és szabadsággal képes legyen megállni a helyét. Ilyen irányú közszellem kialakulása az internátus nevelésének nagyfokú segítő eszköze lenne.

b) A népiskola igényeihez igazodó ránevelés megkívánja, hogy a gyakorló iskola nevelő-tanító munkáját növendékeink éveken át szemléljék, s ezzel lelkükben pályájuk jövőndő képe kialakuljon. A gyakorló iskolai hospitálás célja több irányú: egyrészt a népiskolai munka feltételeinek (tanterem, tanulók eszközei, iskolai rend), másrészt a munka központjának, a népiskolai tanulónak megismerése (testi, lelki, társadalmi és gazdasági szempontból). Végül a tanító nevelő és oktató munkájának megfigyelése és segédkezés ebben a munkában. Itt említjük meg a pályára való ránevelés szempontjából azokat a szuggesztív hatásokat, amelyeket a gyakorló-iskola mintatanítója magából sugároz, s azokat a nevelő hatásokat, amelyeket példája tanítványainkban kivált. A tanítóképzés munkásai közül a gyakorlóiskolai tanító munkaköre esik legközelebb növendékeink jö-

vendő élethivatásához, s így természetesnek kell tartanunk, hogy lelkületük kialakulásában a gyakorlóiskolai tanító munkájának és erkölcsi személyiségének rendkívül fontos jelentőséget tulajdonítunk.

Hosszú éveken át tartó céltudatos rátanítás és ránevelés fejlesztheti ki csak a tanítói lelkületet, annak értelmi és erkölcsi személyiségét.

c) A tanítóképző-intézet nevelési és tanítási rendjének uralkodó gondolata az, hogy minden nevelő és oktató eszköz felhasználásával miképen vezesse be növendékeit a népiskolai nevelő-tanítás munkakörébe, s miként készítse elő az iskolán kívüli népnevelésre. Az intézet egész közszelleme nevel ilyen irányban. A növendék az intézetbe való lépésekor legfogékonyabb életkorában jut bele egy ilyen egységes és céltudatos vezetési munkaközösségbe. Több irányú hatás éri, ezek formálják, alakítják érzületét, eszméltetik életpályájára lelkületét a határozott élethivatás iránt melegítik, formálják, cselekvő készségét társaival való ambíciója versenyre készíti, az ilyen határozott életpályára nevelő intézeti közösségnek éveken át tartó folytonos hatása, nagyobb minden tárgyi tanításnál. Minden nevelői tevékenységben vannak a tudat felszínére nem hozható művészi vonások, ezek a lélek mélységeiből törnek föl, s a lelkek mélységéig hatnak. Ezeket kiszámítani, ellenőrizni, pontosan lemérni és szabályozni nem lehet, s ezek között az így elrejtett tudat alatt dolgozó s a lelkület alapszínétét megadó vonások között vannak azok is, amelyekből a nevelő-tanító egyéniség-lelkület kialakul.

Ezt a lelkületet megadni, pótolni — ha az alapjában hiányzik — semmiféle tervszerű rátanítás vagy ránevelés nem képes, viszont csak a népiskola és a népnevelés igényeihez igazodó céltudatos szellemi közösségben alakulnak ki legelőnyösebben. A jövő népnevelő általános gondolatiránya, értelmének nemzeti és népi szociális fel fogásmódja, nemzeti küldetésesszerű misszionárius lelkülete, amely a néptömegek kultúrnívójának emelésén át, magyar gyermekek lelkének bontogatásával óhajta szolgálni nemzete jövőjét, erkölcsi jelleme, amely munkájában fajtája veszélyeztetett sorsának, életének, továbbépítését látja, s munkájában szinte sorsdöntő tényezőt ismer fel. Nevelés útján szolgálni nemzete jövőjét, s ha már a magyarság számbeli mennyiségét nem lehet a nemzetek közti küzdelemben döntő argumentumként a mérleg serpenyőjébe tenni, a kulturális minőség fokozásával pótolni, azt, ami a mennyiségből hiányzik. Az ilyen szellemi és nemzeti tudatosság, nemzeti történetünk sorsdöntő fordulatainál mindig a népmilliók kihasználatlan ősi tartalékait idézte.

A magyar állami élet történeti egységét sikerült szétszabdalniok ellenségeinknek, s most az egyarcú magyarság helyett, kívülünk szenvedő, csonkaországi magyarokon kívül, még három kisebbségi sorsban szenvedő magyar arc tekint felénk. A mi erőnk alapja és fundamentuma a magyar nép, s jövőnk a magyar gyermek.

Országhatárunk régi bástyáit, a Kárpátok koszorúját elvesztettük. A trianoni vonalon folyik most a harc, de bevehetetlenül áll az a láthatatlan kulturális és szellemi erődítmény, mely mint hatalmas

lelki acélkupola fedi be a Kárpátok és a Duna medencéjét, a magyarság lelki és kulturális egysége még mindig meg van, rendületlenül állja 15 éve a támadások tüzeit. Ebből a szellemi és érzésszellemi egységből újjá lehet építeni a történeti egységet, a történelmi feltámadásunk s történeti egységünk helyreállításának, a magyarság re-víziójának ez az alapja.

Úgy érezzük, hogy 20.000 magyar tanító mindennapi munkájában megnyilatkozó nevelő-tanító szellem építi bele millió magyar gyermek lelkébe s magyar népmilliókba azt a koszorút, amelyet az örökigazság Teremtő Istene a Kárpátok bérceiből font a magyar Alföld köré, s amelyhez az út a népmilliók nagyobb nemzeti tudatosságán s a magyar gyermekek népiskolai nevelésén keresztül a jobb tanítóképzés útján vezet.

Mácsay Károly.



A mennyiségtan- és természettan-szakos tanárok szakértekezlete.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter úr 42.135/1934. V. a. 2. ü. o. szám alatt kelt rendeletével július hó 2-től július hó 7-ig a mennyiségtan- és természettan-szakos tanárok részére szakértekezletet rendezett. Az értekezlet 4 napig az I. ker. áll. tanítóképző-intézetben folyt, 2 napon át pedig a cinkotai áll. tanítónőképző-intézetben.

A szakértekezlet programja a következő volt.

Július 2-án, hétfőn. Budapesten.

1. Balázs Béla: Megnyitó. — 2. Frank Antal dr.: A mennyiségtan és természettan tanításának nevelői értéke. — 3. Éber Rezső: 9 ó. 30—11 ó. 30. Főbb tanítási típusok a mechanika köréből. — 4. Lázár Károly: 11 ó. 45—12 ó. 30. A természettan népiskolai és tanítóképző-intézeti tanításának kapcsolatai. — 5. Hozzászólások. 12 ó. 40—2 óráig.

Július 3-án, kedden. Budapesten.

1. Éber Rezső: 8—10. Főbb tanítási típusok a hangtan és fénytán köréből. — 2. Szalatsy Richárd: 10—11. A természettan népiskolai anyaga köréből való tanítás. — 3. Éber Rezső: 11—12. A természettan III. évf. anyagából való tanítás. — 4. Hozzászólások. 12—1.

Délután kirándulás a Stúdióba és a Laki-hegyre.

Július 4-én, szerdán. Cinkotán.

1. Csada Imre dr.: 8—9 ó. 30. Hogyan és milyen eszközöket készítenek a növendékeinkkel? — 2. Milakovszky László: 9 ó. 40—10 ó. 20. A természettani gyakorlatok óráin felhasználható néhány készülék. — 3. Csada Imre dr.: 10 ó. 30—12. A munkáltató oktatás szolgálatában álló

kísérletek. (Hötan.) — 4. Hozzászólások. 12—1. *Délután:* 1. Novák Eszter: 3—4. Népiskolai tanítás a természettan köréből. — 2. Csada Imre dr.: 4—5. Ugyanannak a tételnek tanítása a tanítóképző-intézetben.

Július 5-én, csütörtökön, Cinkotán.

1. Csada Imre dr.: 8—9 ó. 30. A munkáltató oktatás szolgálatában álló kísérletek. (Elektromosság, mágnesség.) — 2. Lázár Károly: 9 ó. 45—10 ó. 15. A természettan a Népiskolai Tanterv és Utasításban. — 3. Csada Imre dr.: 10 ó. 30—12. Természettani gyakorlatok. — 4. Hozzászólások. 12—1.

Július 6-án, pénteken, Budapesten.

1. Kiss József: 8—10. A mennyiségtan tanításának módja. — 2. Kiss József: Gyakorlati tanítás a tanítóképző-intézet mennyiségteni tananyagából. — 3. Hozzászólások. 11—12.

Július 7-én, szombaton, Budapesten.

1. Csekő Árpád: 8—10. Néhány szempont arról a módszerről, amelyet a természettan tanításában követhetünk. — 2. Ferenczi István: Gyakorlati tanítás a népiskolai számolás és mérés köréből. — 3. Hozzászólások. 11—12. — 4. Éber Rezső: 12—1. Összefoglalás. — 5. Berekesztés 1 óraker.

Az előadókon kívül a tanfolyamon a következők vettek még részt. Szarvák Júlia, Hoffmann A. Erzsébet (Ranolder-int. Budapest), Nagy Kornélia (Pápa), Schmitz Ilona (Sopron), Kerner M. Lúcia, Schmidt M. Nóra (Zsámbék), Spilenberg Klarissza, Friebeisz Engratia (Salvator-int. Budapest), Horváth Jolán (Kecskemét), Kovács Mária Hedda (Debrecen), Nyúlasi Imre (Nyíregyháza), Pápay M. Aquina, Vátzy M. Terézia (Győr), Prágner M. Mansueta (Székesfehérvár), Békéssyné Draskóczy Virginia, özv. dr. Josipovichné Németh Irma, Damaszlóvszkyné Mészáros Anna (Győr), Gulyás M. Jolánta, Horváth M. Augusztina (Isteni Megváltó Leányaink-int. Sopron), Kövessy Jenő, Straub Ferenc (Szeged), Doma M. Angela, Schindele M. Remigda (Kőszeg), Molnár Gézáné (Budapest, II., tanítóképző), Lux Lajos (Ref. Nőnevelő-Int. Pápa), Dohanics János (Nyíregyháza), Marcéllly Kornél, Zala István (Pápa), Zrinyi Aladár (Baja), Székely Zoltán (Kőszeg) Selmeczy Károly, Dundler Gyula, Laszczik Ernő (Kalocsa), Sós Ernő dr. (Budapest izr. tanítóképző), Rozsondai Zoltán (Kiskunfélegyháza), Dusa M. Evangelista (Szeged rk. tanítónőképző), Szokolovszky Béla (Eger), Riesz Janka, Pödör Irén (Budapest, VII. ker.), Keresztury Mária (Angolkisasszonyok-int. Eger), Hollós Dénes (izr. tanítónőképző, Miskolc), Polesinszky Béla, Polesinszky Jenő (Győr), M. Korcsmáros Alfonza, M. Köbli Ignácia (Kisvárd), Fojtik Eszter (Miskolc), Sass László (Sopron), Aufferberg M. Pia (Zalaegerszeg), Schwarz Eleonóra (Miskolc, izr. polg. isk.), Molitor Gusztáv (Miskolc, ág. h. ev. tanítóképző), Takáts Margit (Budapest, VIII., közs. polg. isk.), Jaloveczkyné Czinkovszky Kornélia (Budapest, VII. ker.), Czinkovszky Emilia (Polg. Isk. Főigazgatóság), Jaloveczky Péter (Budapest, I. ker.), Berényi Irén (Győr), Karadva M. Mercedes (Kiskunfélegyháza), Koncz Mária Bertina (Baja), Gausz M. Dóra (Kalocsa). — Az előadókkal együtt összesen: 66.

A szakértekelzetnek az volt a célja, hogy megbeszéljék azokat a nevelési és tanítási eljárásokat, amelyeket a mennyiségtan és természettan tanításában követni kell. Főként tekintettel a munkáltató,

a cselekedtető tanításra. Az értekezleten szó esett többek között a képesítői mennyiség-tani dolgozatokról. Az értekezlet azt kérte, hogy a képesítő-vizsgálaton szóbeli képesítő-vizsgálat is legyen. — 18-an azt kérték, hogy írásbeli mellett legyen szóbeli vizsgálat, 16-an pedig azt, hogy írásbeli nélkül legyen szóbeli vizsgálat. Igen sok szó esett az V. osztályos mennyiség-tani anyag tanításáról. Általában oly sok és fontos kérdés merült fel, hogy azok megbeszélésére az értekezlet rövidnek bizonyult.

I R O D A L O M.

Oeconomus: „A rend könyvei“. (Házi-iktató, Úti-jegyzeteim és Ház-tartási számadó-naptár.) Kiadás és copyright: „A rend könyvei“ kiadó-hivatalánál, Budapest, Andrássy-út 35.

„A rend könyvei“ sorozatában fenti címeken megjelent három munkának a célkitűzését a könyvek ajánlása a következőkben adja: „E könyvek egy merőben új fogalomcsoporthoz tartoznak és az úgynevezett célkönyv, vagy könyvpraktikum típusát alkotják. A célkönyv hivatása, hogy a praktikus adminisztrációnak eszköze legyen és az élet legkülönbözőbb vonatkozásaiba rendszert, tervszerűséget és gazdasági áttekintést vigyen és így a kultúremlékben az életviszonyokban korszerűen szolgálja. A célkönyvek didaktikai értéke abban rejlik, hogy az iskolában a növénydekekbe oltott rend- és rendszerérzéklet e könyvek segítségével átmenthetjük a gyakorlati életbe.“

A *Házi-iktató*, amint a címe is mutatja, a családban előforduló okmányok rendszeres nyilvántartására szolgál. Szerző külön részben foglalja össze a személyi természetű és a családi vonatkozású ügyek nyilvántartását. A két rész közel 60 szabályszerűen rovatozott és természetük szerint csoportosított iktatótáblát tartalmaz. Ilyen külön-külön csoportokat alkotnak pl. a hatósági, orvosi, iskolai, szolgálati bizonyítványok, oklevelek, katonai, kinevezési, egyházi, adóügyi okmányok, szerződések, biztosítási kötvények, stb. A II. részben a lakóhelyváltozások, születés- és névnapok, hagyatéki és árvaszéki ügyek, régi családi okmányok, sírhelyek és a családja adatainak feljegyzésére készültek külön rovatos táblák.

A 78 lap terjedelmű munkának, — amely az egyéni adatok nyilvántartására szolgáló Származási-lapot, mintegy 220 okmány nevét magában foglaló betűrendes-tárgymutatót és a mindennapi életben nélkülözhetetlen alkotmányi ismereteknek rövid kivonatát is tartalmazza — az ára fűzve 2.40, kötve 3.50 P.

Az *Úti-jegyzeteim* című kis zsebkönyv cserkészek, turisták és luxusutasok számára készült. A könyvecskének megfelelően rovatozott s különböző feljegyzésekre szánt lapjai célszerű elrendezésben csoportosítják az utazás fontosabb mozzanatait (úti-programm, útlevel, pénzváltás, indulás, vámvizsgálat, átszállás, érkezés, szálloda, nevezetességek, levelezés, kirándulás, útiköltségek, stb.) és aktuális figyelmeztetésekkel is ellátják az utazót.

A 64 lapból álló zsebkönyvecskének, amely iskolai kirándulások alkalmával is igen jó szolgálatot tehet a kísérő tanároknak és tanulóknak egyaránt, 60 fillér az ára.

A *Háztartási számadó-naptár* (110 lap) tulajdonképen naplójellegű beírókönyv, amely a háztartásnak úgyszólván valamennyi mozzanatára kiterjedő, könnyen kezelhető és áttekinthető táblázatokat tartalmaz.

E könyvnek 3 része van. Az első a bevételek és kiadások naptárszerű részletezésére szolgál, a második a számadások összesítő táblázatait foglalja magában, a harmadik rész pedig a mellék-elszámolás és statisztika adatainak feljegyzésére való. Ez utóbbi rész 5 csoportra tagolódik külön-külön táblázatokkal szolgálván az élelmezés, ruházkodás, egészség-ápolás, nagymosás, továbbá a biztosítás, adók és hitel adatainak nyilván-tartására.

A munka befejező része a különféle adókról, a háztartási alkalmazottak biztosításáról, továbbá a fogyasztás és termelés kölcsönhatásairól tájékoztatja az olvasót.

Az új és időszerű gazdasági és szociális problémák fejtegetésével évről-évre kiegészített Háztartási számadó-naptárnak az ára 1.20 P.

E valóban hasznos és célszerű feladatok megoldására hivatott könyvekre, amelyeket a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr 38.834/1934. számú rendeletével a középiskolák, valamint a tanító- és tanítónéképző-intézetek tanári könyvtárai részére is ajánlott, ezúton is felhívjuk kartaársaink szíves figyelmét.

Budapest.

Barabás Tibor.

Kornis Gyula: *A kultúra válsága.* Budapest, 1934. Franklin Társulat kiadása. 250 l.

Az egyre fokozódó gazdasági válságban türelmetlenül mered elénk a kérdés: még meddig? Régen megjósolták a mélypontot, mert a tovább zuhanást nem tudták elképzelni. Az esés pedig egyre tovább tart. Seholy egy fix pont, mely a megállást biztosítaná. A gazdasági esés pályája kiszámíthatatlan... Az élet azért tovább halad. Külső képe alig változik; de a magva korhad... Pedig az az anyagi, aminek rugalmasan csökkenő minimuma kevésbé veszélyezteti az emberi létet, mint a kulturális élet igényeinek kielégíthetlensége.

A gazdasági válság a szellemi élet válságát is jelenti. A kettő kölcsönhatásában az előbbit illeti a sorrendi elsőbbség. Mert amíg a gazdasági fejlődés a szellemi kultúra egész területét hatja át, addig a szellemi előretörés a gazdasági kultúrának felváltva csak egy-egy ágát izmosítja. A legvirágzóbb szellemi kultúrából, ha kivonjuk az anyagi támaszt, megrokkann. Amint azt napjainkban szerencsétlen csonka hazánk esete ép úgy példázza, mint a háború győztese: Amerika.

Az élet értékeinek igazi devalvációja a szellemi kultúrában megy végbe és csak másodsorban az anyagi értékcsökkenésben, mert a fizikai létigények ép oly könnyen leegyszerűsíthetők, mint fokozhatók; de a szellemi kulturális termelés sorvadása nem pusztán mennyiségi csökkenést jelent, hanem káros elfajulásában ép olyan veszteséget képvisel, mint amint elvesztett életerejének nehezen talpraállítható lendületében. Anyagi létfeltételeinkben étrendünk, ruházatunk, otthonunk, szórakozásaink, élvezeteink mérsékelhetők, de a civilizáció legelemibb határán sem semmisülnek meg. Nem így szellemi javaink. A könyv kihull kezünkől; falainkról a kép, szobor, szőnyeg eltűnik; iskoláink kapuiat bezárják, a laboratóriumok tüze kialszik s a színház, zene magasabb művészi szolgálatát alacsonyabbrendű szórakozások végzik. A szellemi kultúra alatt megroppant anyagi boltozat szakadékában elvész tudomány, művészet, szépség, ihlet, életöröm.

A XX. század első évtizedeinek kultúrszínvonalára ma válságba jutott. Válság: átmenet az ismertből az ismeretlenbe. Egyelőre leegyszerűsödést, szegényedést, hanyatlást, esést mutat, de talán csak azért, hogy majdan új irányt találva magasabbra szökjék.

A kultúra válságának gondolata foglalkoztatja Kornis Gyulát is, aki Történetfilozófia-jában is, s azóta számos dolgozatában, előadásában kintartó érdeklődéssel foglalkozik kultúrfilozófiai problémákkal. A kultúra válságáról írt legutóbbi könyvével is felcsigázta érdeklődésünket, tudva, hogy ismert világos gondolatmenetével, közvetlen, kellemes előadásmódjával, nagy tudományos készültségével és gyakorlati tapasztaltságával, erről a legaktuálisabb témáról is, lesz sok tanulságos mondanivalója. A könyv címét is jól választotta. Ez pedig már maga is féli sikert jelent. A könyv tartalma csak részben fedti a címet. A főtémán kívül kaptunk 15 különböző tárgyú — javarészt már megjelent — inkább kultúreredményt (Madách, Wagner, Klebelsberg, Herczeg F., Pauler Ákos, Bleyer Jakab), mint válságot tárgyaló dolgozatot. A bevezető 5 értekezés — ezek között is főleg: A szellemi munka válsága, Európa és Amerika kultúrpolitikája, A kultúra, mint államcél — foglalkozik szorosabban a könyv címében ígért tétellel.

A kultúra válságát fejtegető szerzőtől a kultúrtörténész adatgazdagságára építő kultúrfilozófus elképzelését is szerettük volna olvasni. Várakozásunk azonban csak első felében nyert kielégülést, mert érdekes statisztikai adatgazdagsággal, hideg tárgyilagossággal főleg az Egyesült Államoknak forrongásban levő kultúrviszonyait rajzolja meg, a nélkül azonban, hogy a legtávolabbról is sejtetné szubjektív elgondolását a válság további alakulásának lehetőségeire vagy kívánatos kifejlődésére. Pedig egészen bizonyos, hogy ilyen mélyen látó és gondolkodó filozófusnak és politikusnak megvan a saját elgondolása.

A *szellemi munka válságában* szellemesen állítja szembe az ipari proletariátus világfelfogásait, etikáját, politikai törekvéseit a szellemi munkásával. Amaz materialista, utilitarista, világpolgárságra hajló; emez idealista, konzervatív, progresszista, a nemzet történelmi hagyományaihoz önzetlenül ragaszkodó. Ez utóbbiakban látja a nemzeti kultúrának igazi munkását. Az egyre fejlődő politikai demokrácia erkölcsi alapja a kultúra demokráciája, melyben az elemi ismeretek egyenjogúságra emelkednek a magasabbfokú ismeretekkel. Így válik a középfokú iskolázás ingyenessé. Ez aztán európaszerre megnöveli a tanítók számát mind közép-, mind felsőfokon. Ezt a szellemi túltermelést, az ifjúságot kimerítő, koravénne tövő vizsgálatok szaporításával és más eszközökkel igekeznek egyensúlyba hozni. Másrészt a fölös szellemi munkás termelése olyan versenyt termel, mely a szellemi munka értékelését a fizikai munka értékelésével teszi egyenlővé. A fizikai munka értékelése már a kereszténységgel emelkedik. A szellemi munka a világháború óta zuhan egyre rohamosabban. Az ember munkára született, erőkifejtésre, valamely érték megvalósítására. Erre vagy a megélhetés kényszere hajtja, s teremt fizikai munkát, vagy a veleszületett tevékenységi vágy, s lesz szellemi munkás. Mindkettő erkölcsi szankcióját a kultúra adja, azaz azon értékek, melyek a vallás, erkölcs, szépség, gazdagság, államélet, stb. területén tőlünk várják megvalósulásukat.

Az államalakulás (*A kultúra, mint államcél*) — főleg a kultúrállam formája — is ezt a célt szolgálja, mikor a jogrend megteremtésével és fenntartásával, az egyént ebben a törekvésében támogatja. Az államéletnek ez a legértékesebb tevékenysége a kultúrpolitikában (nevelés, művészet, tudomány, egyházpolitika) bontakozik ki. Ennek eredménye a nemzeti jel-

legnek legsajátságosabb bélyege, mert a nemzeteket nem a faji, biológiai közös eredet, hanem a történelmileg kialakult lelkiközösség határozza meg. Ezért minden nemzet lelkének lényege és életformája kultúrájában tükröződik. Az egyes ember is csak a benne szunnyadó nemzeti sajátosságok kifejtésével gyarapíthatja az emberiség szellemi javait, mert csak nemzeti kultúra van. Világkultúra csak a nemzeti kultúrák eredője.

A meglevő kultúrjavak átszarmaztatója a nevelés (*Neveléstörténelem és szellemtörténelem*), melyet a család, társadalom, állam, egyház, iskola végez. A kultúrjavak gyakori ellentmondása a filozófia rendszerezésében szűnik meg. Filozófia és pedagógia így jut kapcsolatba.

Kornis kultúrfilozófiai ténymegállapításait erősen támogatják amerikai tanulmányútján szerzett gazdag és érdekes tapasztalatai. Szédítő számarányából az újvilág kultúrkepe káprázatos mértékben emelkedik szemünk elé, a nélkül, hogy irigységünket felkeltené. Csodáljuk, de nem szeretjük. Az újvilág kultúrlehetőségeinek gazdasági előfeltételei irigylésreméltók, de a keretet betöltő szellem fogyatkozásaiért a magunk szűkebb anyagi korlátok közé szorult kultúráját nem adnók. Szegények vagyunk, de amink van, az a mienk. Magunkból fejlesztettük és a magunk erejével. A mi kultúránk nem pislogó mécses egy gazdagművű kandeláberben, hanem a puszták napfénye. Ez a tanulság csillog felénk a szerzőnek élvezetes tollal megírt, világos meglátású és pompás értékelésű dolgozatából.

Értekezései, melyek Madách, Herczeg, Pauler, Klebelsberg nevét viselik homlokukon, nem a kultúra válságát, hanem a magyar kultúrát jelentik. A válságot mi éljük. De átéljük, ha megfogadjuk és követjük a szerző intését: „minden nemzet lelkének lényege és életformája a kultúrájában tükröződik“.

Budapest.

Dr. Radnai Oszkár.

Szakál János: *A magyar tanítóképzés története.* Bpest, 1934. 147 l. 4 pengő.

Valmely intézmény jelen állapotának megértéséhez éppenúgy, mint a jelen kereteit túlhaladó jövő fejlődés egészséges kibontakozásának meglátásához egyaránt szükséges a mult ismerete. E nélkül a jelenre vonatkozó tájékozódásunk gyökértelen, a jövőbe vetett pillantásunk pedig — a legjobb esetben is — egyoldalú. A magyar tanítóképzés jelen kereteinek igazi megismeréséhez és a jövő kívánalmainak tárgyilagos mérlegeléséhez is az egyetlen biztos út tanítóképzésünk multjának a tanulmányozásán keresztül vezet.

A tanítóképzés munkásaiból sohasem hiányzott a történelmi érzék. Ennek bizonyosságaként e folyóirat hasábjain is már számos, a multba tekintő tanulmány látott napvilágot. Ezek részben egyes kérdések történeti fejlődését vizsgálták, részben egyes intézetek multját tárták fel. Az e tárgykörből megjelenő könyvek is jórészt hasonló természetűek voltak, vagy — nagyobb kört ölelve fel — csak mellékesen érintették tanítóképzésünk történeti fejlődését. Az egész intézménynek fokozatos, szerves kialakulását tárgyaló munka ellenben eddig még hiányzott. Ezt a hiányt pótolja *Szakál János*nak nemrég megjelent 147 oldalas munkája.

Szerző az intézményszerű tanítóképzés eddigi történetében újszerűen két főkorszakot különböztet meg: a rendeleteken nyugvó képzés korát (1775—1867) és a törvényeken nyugvó képzés korát (1867-től napjainkig) s könyvét is ennek megfelelően osztotta be. Ez a megkülönböztető szempont bár nem jelzi egészen a szerves fejlődés útját, mégis a maga természetesen egyszerűségében a visszafelé tekintő történeti vizsgálódás szá-

mára igen használható utat jelent. Az első főrész: *A rendeleteken nyugvó tanítóképzés*-t I. A képzés nélküli korszak (9—13. o.), II. Az első Ratio korszaka (13—22. o.), III. Reformkorszak (22—54. o.), IV. Az abszolút uralom korszaka (54—66. o.) című fejezetekre tagolva tárgyalja a szerző. A második rész: *A törvényeken nyugvó tanítóképzés* keretein belül pedig I. A háromévf. tanítóképzés (66—82. o.), II. A négyévfolyamú tanítóképzés (82—118. o.). III. Az ötévfolyamú tanítóképzés (118—141 o.) a további felosztás alapjai. Az egyes fejezetek még további pontokra oszlanak, ami az egész munka áttekinthetőségét a feldolgozás szempontjainak megértését nagyban elősegíti. Minden egyes korszakon belül párhuzamba állítja a könyv írója a *tényeket*, vagyis hogyan és miképp folyt le tanítóképzésünk valójában, miféle intézmények létesültek e célra, továbbá azokat az *elméleteket*, melyek a jövő tanítóképzését készítették elő. Így a tényleges állapot minden korszakban jól megkülönböztethető a pusztán kívánalmaktól, bár ez a szétválasztott tárgyalás — mint a szerző maga is megjegyzi — sokszor mesterkélte.

Szerző rengeteg forrásmunkát tanulmányozott át, s hogy több évi kutatásának nem egy túlságosan hosszú nyúló, a részletkérdések tárgyalásában elmerülő könyv lett az eredménye, az első sorban mindig a lényegét meglátó kritikájának köszönhető, továbbá annak a szigorú következetességnek, mellyel az első oldalakon kitűzött vizsgálódásai szempontjait az utolsó oldalig végigvezeti. De ezek ellenére sem száraz adathalmaz ez a mű, — bár tárgya és a feldolgozás módja erre szinte csábítanak — hanem minden tanító- és tanárember számára élvezetes olvasmány, melynek lapjairól az a mély meggyőződés sugárzik, hogy nemzeti kultúránk megmaradásának és emelésének első biztosítéka ez az alacsony sorból oly sok erőfeszítés árán mai ötéves szervezetéig lépésről-lépésre fejlődő intézmény: a magyar tanítóképző.

Budapest.

Jankovits Miklós dr.

H Í R E K.

Hóman Bálint dr. kitüntetése. A Kormányzó Úr Öfőméltósága dr. Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter urat az I. osztályú érdemkereszttel tüntette ki. Legmagasabb kitüntetése alkalmából a Miniszter Úr Önagyméltóságának a Tanítóképző-Intézeti Tanárok Országos Egyesülete legőszintébb szívből jövő jókívánatait küldi.

Greszler Jenő nyugalomba vonult. A tanítóképző-intézeti ügyosztály hosszú éveken át volt főnöke, Greszler Jenő miniszteri osztályfőnök, egyesületünk tiszteletbeli tagja, szeptember hó 1-vel nyugalomba vonult. Vele ügyeinket szerető, melegszívű, megértő ember, kiváló főnök távozik ügyosztályunk éléről. A Kormányzó Úr Ö Főméltósága a II. osztályú magyar érdemkereszttel ismerte el érdemeit, a magyar tanítóképző-intézeti tanárság pedig őszinte szívvel kíván minden jót távozó főnökének.

Ügyosztályunk új főnöke. A Miniszter Úr Önagyméltósága az Va/2 ügyosztály vezetésével *dr. Bernáth Géza* miniszteri tanácsost bízta meg, helyettese *dr. Damjanovich Lajos* miniszteri osztálytanácsos. Az ügyosztályban maradtak *dr. Huszka János* miniszteri titkár és *Strobel Ernő* felsőkereskedelmi iskolai igazgató.

Rónai Sándor nyugalomba vonult. A magyar tanítóképzésnek érdemes munkása vonult teljes szolgálati idejének betöltésével nyugalomba. Tanítóképző-intézeti tanári működését a *dévai* állami tanítóképző-intézetben kezdte meg 1899-ben. Dévai rövid szolgálata után *Lévára*, majd *Temesvárra* került. Majd hosszabb ideig a *csáktornyai* tanítóképzőben tanított, honnan *Kolozsvárra* helyezték. Itt találja őt a nemzeti összeomlás és az azt követő oláh megszállás. Az állami intézetet az oláhok birtokukba vették s egy róm. kat. jellegű koedukációs magyar tanító- és tanítónőképző létesült, ahol rövid ideig szintén tanított. Az idegen uralom alól menekülő magyar tisztviselők sorsában ő is osztozott. Mint menekült tanárt osztották be a Pozsonyból *Cinkotára* került állami tanítónőképző-intézethez. Tanári működése során szakképesítésének megfelelően leginkább a mennyiségtant és a fizikát tanította. Oly tanárok közé tartozott, kik tárgyukat tanítványaikkal meg tudták kedveltetni és szeretettni. Szeretett tanítani. Teendőit lelkiismeretes ügybuzgalommal, példátmutatóan teljesítette. Rendszeretete, pontosság iránti érzéke, reális életfelfogáson nyugvó józansága alakítólag hatott mindazokra, kik őt megismerték.

1921-ben az újonnan létesített *váci* állami tanítóképző-intézet szervezésével és igazgatásával bízták meg, majd ugyanide igazgatóvá nevezték ki. Mikor pedig a közoktatásügyi kormányzat intézkedésére a szép fejlődésnek indult fiatal intézet megszűnt, 1923-ban a *kiskunfélegyházi* állami tanítóképző-intézet igazgatója lett.

Mint igazgatót is a munka, a lelkiismeretes köteleességteljesítés, rendszeret és pontosság jellemezte. Tanártestülete körében az együttműködés összhangját, a kartársi összetartozás érzését bölcs irányítással, nyugodt megfontoltsággal mindig biztosítani tudta. Szerette az ifjúságot, melyet sohasem mulasztott el az intézet hagyományainak tiszteletére s lelkiismeretes tanítói hivatás teljesítésére inteni. Lelkét mindig hivatása: az iskola munkája töltötte be. Ennek a munkának eredménye az a megbecsülés, melyben felsőbb hatóságai, kartársai és a társadalom részesítették. *Egyesületünknek is több éven át egyik vidéki aelnöke volt.* A becsületesen és jól végzett munka megnyugtató tudatával pillanthat vissza pályájára a kiérdemelt nyugalom révéből. A tanítóképző-intézeti tanárságnak értékes tagja válik ki vele a magyar tanítóképzés tevékeny munkálásából.

Jankó László nyugalomba vonult. Jankó László, a győri áll. tanítónőképző-intézet tanára, c. igazgató, 36 éves, érdemekben gazdag szolgálat után a f. évi július hó 1-én nyugalomba vonult. Működését Znióváralján kezdte meg, s majd később a pápai és győri képzőknél teljesített szolgálatot.

Jankó László nemcsak mint kitűnő tanár és pedagógus, hanem mint tudományos bűvár az archeológiai és történeti kutatások terén is nevet szerzett magának. A leglelkiismeretesebb odaadással végzett, kiválóan értékes tanári szolgálataiért a Kormányzó Úr Ó Főméltósága 1930-ban igazgatói címmel tüntette ki, széleskörű tudományos munkásságának elismeréséül pedig a „Győri Kisfaludy Irodalmi Kör” 1933-ban rendes tagjává választotta. Öszintén kívánjuk, hogy Jankó László jól megérdemelt nyu-

galmát még sok számos éven át élvezhesse a legjobb erőben és egészségben, és a minden szépért és nemesért őszintén lelkesedő lelkét továbbra is fiatalos frissességében őrizze meg.

Nyugalombavonulások. Az elmúlt tanév végén a következő érdemes kartársaink vonultak nyugalomba. *Kiss Á. József* a bajai áll. tanítóképző-intézet kiváló tanára, aki első beosztásától, 1900. évi szeptember 1-től kezdve megszakítás nélkül a bajai áll. tanítóképzőnél teljesített szolgálatot. Sok száz tanítót nevelt, akik mind a legnagyobb szeretettel emlékeznek kiváló ének-zene tanárukra, a példájával és jóságos lelkével nevelő, minden szép és igaz ügyért lelkesedő tanárra. — *Urbányi Karolina* a pozsonyi, majd cinkotai áll. tanítónőképző-intézetnek 1899. január 1-től volt tanára. Nemeslelkű, jóságos tanár és derék nevelő volt, akít tanítványai rajongásig szerettek. — *Grau Géza*, volt csurgói, majd a csurgói intézet megszüntetése után a pápai áll. tanítóképző-intézet gyakorló-iskolájának tanítója. Igen kiváló, gyakorlati érzékű, mély gondolkodású, minta-tanító volt. A nyugalombavonultaknak a TITOE legjobb kívánságait küldi.

Igazgatói megbízások. A nyugalombavonulások által megüresedett pápai és kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézeti igazgatósággal a vallás- és közoktatásügyi Miniszter Úr a következőket bízta meg. Pápa: *Siemeister János* jászberényi áll. tanítóképzőintézeti tanárt, Kiskunfélegyháza: *Fekete József* tanítóképző-intézeti r. tanár, c. igazgatót.

Kinevezések és előléptetések. A kormányzó úr Ö Főméltósága a vallás- és közoktatásügyi Miniszter Úr előterjesztésére *Mihalik József* (Budapest, VII. ker.) és *Vizhányó Károly* (Kiskunfélegyháza) áll. tanítóképző-intézeti rendes tanárokat 1934. július hó 1-től számított hatállyal a VI. f. o. 3. fokozatába előléptette. — A vall.- és közoktatásügyi Miniszter Úr *Kiss József*-et (Budapest, VII. ker. áll. tanítónőképző-intézet), jelenlegi illetményeinek meghagyása mellett a VII. fizetési osztályba állami tanítóképző-intézeti igazgatóvá kinevezte. — Ugyancsak kinevezte a vall.- és közoktatásügyi Miniszter Úr *Árpássy Gyula* (Esztergom, róm. kat. tanítóképző) és *Kapossy Gyula* (Szeged, róm. kat. tanítóképző) helyettes tanárokat rendes tanárokká. — *Hell Anna* (Cinkota, *Koltai* (Szániel) *István* (Nyiregyháza) óradíjas-helyettes tanárok helyettes tanárokká léptek elő. — *Molnárné Sövény Ilona* (Budapest, II. ker.), *Pödör Irén* (Budapest, VII. ker.), *Medgyesi Ilona* (Győr, állami tanítónőképző) és *Kardeván Jenő* (Sopron, ev. tanítóképző) ösztöndíjas gyakornokok óradíjas-helyettes tanárokká lettek. — A vallás- és közoktatásügyi miniszter ösztöndíjas gyakornokokul beosztotta a következőket: *Okrucky András* okl. testnevelő tanárt Bajára az áll. tanítóképzőhöz, *Czuna Ferenc* okl. testnevelő tanárt Pápára, *Szombathy Miklós* okl. mennyiségtan-fizika szakos tanítóképző-intézeti tanárt Kiskunfélegyházára, *Halász Béla* ének-zene szakos tanítóképző intézeti tanárt Kőszegre, *Csonka Gyula* földrajz-természettan szakos tanítóképző-intézeti tanárt Nyiregyházára, mindegyiket áll. tanítóképző-intézetekhez.

Új beosztás a minisztériumban. *Hóman Bálint* vallás- és közoktatásügyi miniszter úr a vezetése alatt álló minisztérium ügybeosztását, elnöki osztályának és ügyosztályainak ügykörét 1934. évi szeptember hó 15-től megváltoztatta.

A tanítóképző-intézeti ügyosztály ügybeosztását az alábbiakban állapította meg.

V/2. ügyosztály.

Főnök: dr. Bernáth Géza min. tan. c. felr. osztálytanácsos.

Helyettes főnök: dr. Damjanovich Lajos min. oszt. tan. c. és j. felr. titkár.

Fogalmazói személyzet: dr. Huszka János min. titkár; dr. Kreitl Géza min. titkár; dr. Schöpflin Pogány Károly min. s. titkár.

Szolgálatfételre beosztva: dr. Emödy István tanügyi s. fogalmazó.

Pedagógiai előadók: dr. Keleti Gyula kir. tanfelügyelő; Strobl Ernő áll. felsőker. isk. ig.; Bolle Lajos áll. gazd. szaktanító.

Rádió-előadás. *Mesterházy* Jenő Szent István napján előadást tartott a magyar rádióban a Szent Jobb vándorlásáról.

Halálozás. *Demjén* Sándorné szül. *Molnár* Ilona, a szatmári református tanítónőképző érdemes igazgatója, Szatmáron meghalt. Június 30-án temették el nagy részvét mellett. Az elhunyt harminckét évig volt az intézet igazgatója, s nevéhez jelentős pedagógiai érdemek fűződnek. Hétszáznál több növendék tanulta meg irányítása mellett, milyen legyen a magyar nő eszményképe.

Előadások. A kiskunfélegyházi Móra Ferenc Társaság szeptember 2-án tartott felolvasó ülésén *Fekete* József „Finnországi élményeim” címen előadást tartott, *Mácsay* Károly, a Társaság titkára pedig verseiből olvasott fel. — Ugyancsak Kiskunfélegyházán, a szeptember 2-i Kiskun-nappal kapcsolatban *dr. Víz* János kiskunfélegyházi tanítóképző-intézeti tanár előadást tartott és több énekkari számot vezényelt. Ez utóbbiakat a magyar rádió is közvetítette. — *Mácsay Károly* a következő előadásokat tartotta: Árpilis 28-án Kiskunfélegyházán a pedagógiai szemináriumi napon: *Miféle újításokat kíván a népiskolai tanító mindennapi munkájában az újabb nevelői gondolkodás?* Május 8-án Kecskeméten a kecskeméti tanítók szemináriumán: *A tanterv, a kecskeméti gyermek és a kecskeméti tanító.* — *Váradi József* Budapest-Székesfőváros Hévízen népművelési előadók és vezetők részére rendezett tanfolyamán „Az erkölcsi nevelés módjai” és „Az állampolgári nevelés módjai” címen 1934. július 9-én, Somogy vármegyének tanítók, papok, jegyzők és orvosok részére Hévízen rendezett tanfolyamán „Ismeretterjesztés és jellemképzés népművelés útján” címen 1934. szeptember 4-én, *Fejér* vármegye tanítói részére Székesfehérvárott rendezett előadóképző tanfolyamon „Lélekművelés és gyakorlati életre való nevelés az iskolán kívüli népművelésben”, továbbá „A népkönyvtárak szerepe az iskolán kívüli népművelésben” címen 1934. szeptember 5-én tartott előadást.

Névmagyarosítások. A legutolsó időben az állami tanítóképző-intézeti tanárok közül a következők magyarosították meg nevüket. *Dr. Kascsák Ödön* (Köszeg) *Szegi-re*, *Bartl Ödön* (Nyíregyháza) *Bánhidi-ra*, *Szániel István* (Nyíregyháza) *Koltai-ra*, *Nika Béla* (Kiskunfélegyháza) *Nemes-hanyi-ra*.

Snašel Ferenc †. Snašel Ferenc nyugalmazott címzetes tanítóképző-intézeti igazgató, a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolán éveken át a poli-

tikai és kereskedelmi számtan tanára f. évi június hó 25-én Szegeden elhunyt. Temetése Szegeden a belvárosi temetőben június hó 27-én volt.

Snašel Ferenc elhunytával a tanítóképző-intézeti tanári státus értékes tagja hagyott itt bennünket. 50 év előtt végezte el a debreceni gazdasági iskolát, ahol rövid ideig mint tanár és gyakorlati gazda is működött. Innen a budapesti áll. tanítóképző-intézethez és a vele kapcsolatos Polgári Iskolai Tanárképzőhöz került. Gazdaságtant és mennyiségtant tanított, az utóbbi intézménynek hosszú időn át gazdasági vezetője is volt. Mint ember jólelkű, puritán gondolkodású, fáradhatatlan munkás volt, mint tanár gyakorlati érzékű, világos látású és értékelésű. Éveken át egyik irányítója volt az alsó- és középfokú mezőgazdasági oktatásnak. A különböző iskolatípusok számára gazdaságtanokat, vezérkönyveket írt. Sok értékes tanulmányt közölt a Magyar Tanítóképzőben is. Az ő beszámolója a porosz tanítóképzésről, mely a Magyar Tanítóképzőben jelent meg, két évtizeden át képezte a poroszországi tanítóképzésről való ismereteink és véleményünk alapját. A Közoktatási Tanácsban, a földművelési minisztérium kebelében működő Mezőgazdasági Oktatási Bizottságban is értékes működést fejtett ki. Józan felfogása sokszor diadalmaskodott a szélsőséges vélemények felett. Halálát családján és az I. ker. áll. tanítóképző-intézeten kívül az egész országban igen sok tanítványa gyászolja, köztük sok tanítóképző-intézeti tanár is, egyesületünk pedig régi érdemes tagját veszítette el, aki az egyesületben három évtizeden át igen hasznos működést fejtett ki.

Sarudy Ottó emlékére. A Pápán 1904-ben végzett tanítványok 30 éves találkozójukon 22 P-t gyűjtöttek össze a Sarudy Ottó nevére a Tanítóképzőintézeti Tanárok Házában létesítendő alapra. Ezt az összeget *Jankó László* igazgató úr juttatta hozzánk. A síremlékből megmaradt összeggel együtt 175 pengő áll erre a célra rendelkezésre.

Eszperantó tanfolyam. Mihalik József a székesfővárosi iskolánkívüli népművelési bizottság tanfolyamainak keretében október 10-étől kezdve 10 hetes eszperantó tanfolyamot vezet kezdők részére a IV., Reáltanoda-u. 7. (főreáliskola) helyiségében. Órák minden szerdán fél 7-től 8-ig.

Imre Sándor dr. budapesti egyetemi tanár. A Kormányzó Úr Öfömméltósága *Imre Sándor dr.* szegedi tudományegyetemi nyilvános rendes tanárt, a kiváló pedagógust a budapesti magyar királyi József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen a pedagógiai tanszékre nevezte ki. Imre Sándor dr. áthelyezése a tanítóképző-intézeti tanárságot őszinte örömmel tölti el, budapesti működésétől a neveléstudományok fejlesztése körül igen sokat várunk.

Irodalmi szemle. *Drozdy Gyula:* Anyám tyúkjá. (Népt. Lapja. 12. szám.) — *Drozdy Gyula:* Áthidalás a népiskola és a középiskola között. (U. o. 14. szám.) — *Drozdy Gyula:* A falu vezetői. (U. o. 16. szám.) — *Dr. Frank Antal:* A mennyiségtan tanításának nevelői értéke. (U. o.) — *Gyulai Aladár:* A Balaton és a nagy szünidő. (U. o.) — *Drozdy Gyula:* Tanévnnyitás küszöbén. (U. o. 17. szám.) — *Váradi József:* A magyar jellemnevelés alapelvei. (U. o.) — *Lux Gyula dr.:* Munkaiskola és tanítói önképzés. (U. o.) — *Imre Sándor dr.:* A tehetségek nevelése. (U. o. 15. szám.) — *Drozdy Gyula:* Produktivitás a nevelésben. (U. o.) — *Lechnitzky Gyula:* Népművelés — nemzetművelés. (Pestvármegyei Népművelés

1934. jún.—júl.) — *Luby Margit*: Egy parasztillettan kezdeteiről. (U. o.) — *Köveskúti Jenő*: A magyar állam színei és lobogója. (U. o.) — *Dr. Frank Antal*: A természettan tanításának nevelői értéke. (Néptanítók Lapja 18. sz.) — *Drozdy Gyula*: A kavics. (U. o.)

Nyugtázás. Tagdíjat fizetett 1930. I. felére: Dohanics J. — 1930-ra: Halmos P., Rozsonday Z. — 1931-re: Szabó J., Dobosy E., Rozsonday Z. — 1932. I. felére: Lovass L., Szabó J. — 1932-re: Siemeister J., Barcsai I., Derics I., Kiss Á. I., Szilágyi I., Stich N., Ehrmann T., Dobosy E., Zrinyi A., Nagy F., Molitor G., Rozsonday Z. — 1933-ra: Skersil M., Radák O., Berzátzy I., Blénessy I., Málnási D., Siemeister J., Kiss J., Barcsai I., Devics I., Kiss Á. J., Szilágyi J., Flóra S., Stich N., v. Lonsonczy Gy., Szabó Z., Ehmann T., M. Kovács J., dr. Harmos S. Molitor G., Rozsonday Z., Tömör B. — 1934. I. felére: Vas. K., Szabó Z., Becht I., Kövessy J. — 1934-re: Dr. Veress I., dr. Novák I., Dr. Bartha K., G. Szabó K., Bodnár L., Szemes K., Szücs I., Bartal A., Bárdos B., Geyer B., Homor I., Rosta J., Sántha K., Szkalka L., Hidegh B., Karácsonyi J., Móczár M., Berzátzy L., Blénessy I., Csekő A., Fiala E., Galló P., Málnási D., Kiss J., Kovács D., Ecsedy L., Egey A., Lázár K., Szathmáry F., Tóth M., Varga G., Zilahy F., Hamar Gy., Bognár K., v. Lenky I., Matheider I., Sass L., Szelényi D., dr. Pécs Gy., Medgyesi Zs., Pápay M. A., Schler M. K., Forgó S., Bécsy M. K., Nagy V. — 1935. I. felére: Bartal A., Árpássy Gy., Bárdos B., Geyer B., Hidegh B., Homor I., Karácsonyi I., Rosta I., Sántha K., Szkalka L. — Előfizetett a folyóiratra: Pápa rk. tnókp (1930). — Adomány a Tanárok Házára: Baja áll. tkp. 103. P.

Budapest, 1934. szeptember 14.

Pócza J., pénztáros.

Szerkesztésért és kiadásért felelős: Kiss József.

6273 Sárkány Nyomda R.-T. Budapest, VI., Horn Ede-utca 9. Tel.: 221-90.

Igazgatók: Dr. Wessely Antal és Wessely József.