

# MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

XLVIII. ÉVFOLYAM

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK

BUDAPEST, 1935.

3. SZÁM

FOLYÓIRATA

MÁRCIUS

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

SZERKESZTI:  
**KISS JÓZSEF**

Tagsági v. előfizetési díj évenként 8 P.  
Az egyesülettel és a lappal kapcsolatos minden befizetés 48.627. sz. csekk-lapon történhet. (A csekk számla tulajdonosa: Tanítóképző-intézeti tanárok országos egyesülete). Reklamációk Pócz József pénztáros címére Budapest, V., Bárhory-u. 12. IV. e. küldendő.  
**HIRDETÉSEK MEGEGYZÉS SZERINT**

## A IX. Egyetemes Tanítógyűléshez.

A Magyar Tanítóegyesületek Országos Szövetsége az 1934 júliusában tartott szövetségi gyűlésen elhatározta, hogy 1935. év folyamán megtartja a IX. egyetemes tanítógyűlést. A gyűlés idejéül 1935. április 16-át, helyéül a Pesti Vigadó nagytermét állapították meg. Ezzel az egyetemes megmozdulással — melyet régebben minden 4-ik évben tartott a magyar tanítóság — azt akarják elérni, hogy a sokirányú tanítóegyesületi életből teljesen egységes közfelfogás és irányítás alakuljon ki a jövőre. A legutolsó ilyen gyűlés 1923-ban volt. Azóta 12 év telt el, a tanítóság vezetői szükségét látják, hogy a tanítóságot érintő nagy kérdésekben álláspontjukat, melyet az évenkénti szövetségi üléseken szoktak ismertetni, a tanítóság egyeteme előtt is leszögezzék. Ezeket a kérdéseket az egyetemes gyűlés elnöksége így foglalta össze. „*Mit tegyünk még, hogy a népiskolából kikerülő ifjú nemzedék a haza újjáépítésében a családnak, a társadalomnak és a nemzetnek minél nagyobbértékű tagjává legyen?*” „*Mit tegyünk: a) a nemzeti egység megvalósítása; b) a népiskola fejlesztése; c) a társadalom érdeklődésének az iskolaügy iránt való fokozása és d) a tanító sorsának megjavítása érdekében?*” (Tanítók Szövetsége, 1934. novemberi szám.)

A teendőket részletesen az egyetemes gyűlés programja tünteti fel. Ezek a következők. A főiskolai tanítóképzés, a nyolcosztályos népiskola teljes kiépítése, a népiskolai szakfelügyelet, a tanítóságnak a községek közigazgatásába való bevonása, a tanítóság fizetési sérelmeinek orvoslása, s ebben főként a terményfizetési rendszer megszüntetése.

Az első pontot kivéve minden tekintetben teljesen egy véleményen vagyunk a tanítóság vezetőivel. Kívánjuk a nyolcosztályos elemi iskolát, a népiskolai szakfelügyeletbe a tanítóság bevonását, a tanítóság társadalmi színvonalának emelését és a tanítói fizetések ügyének a teljes rendezését. De nemcsak kíván-



juk ezeknek a kérdéseknek a megoldását, hanem minden erőnkkel rajta is vagyunk a mielőbbi, mindenkit kielégítő megoldás elérésén. Az egyetemes gyűlésnek testvéri üdvözlőnként küldve, őszinte szívből kívánjuk, hogy mindezekben a IX. gyűlés sikeret és eredményeket érjen el.

A főiskolai tanítóképzés ügyében is közel állanak elgondolásaink egymáshoz. Mi is főiskolai tanítóképzést akarunk, mely négy alsó és két felső évfolyamból áll. A tanítóság vezetői csak a két felső évfolyamot akarják, melybe középiskolai érettségivel lehetne beiratkozni. Mi kimutattuk ennek lehetetlenségét az 1933. évi közgyűlésünkön. A tanítói pályára nem elég a 2 évi előkészület. Mi a legalsó osztálytól kezdve a népiskola szempontjaira is tekintettel vagyunk az egyes tárgyak tanításánál. Vannak tárgyak, melyek elsajátításához és a szükséges készségek megszerzéséhez nem elegendő két év. Ilyenek például az ének, zene, rajz, kézimunka. Ilyen a gyermek megismerése és megszerettetése. A mi növendékeink az első évtől közöttük vannak a gyakorlóiskolai kis gyermekeknek. II. éves koruktól rendszeresen hospitálnak. A tanítói pályára valóban hosszú ideig tartó ránevelés szükséges. A tanítóság is pedagógus emberekből áll, maguk is belátják ennek az igazságát. Ezen úgy óhajtának segíteni, hogy már a középiskolai tanulással kapcsolatban, parallel készítik ezekre az ismeretekre és készségekre elő a leendő tanítójelölteket. Ennek képtelen voltáról nem akarunk itt vitázni, de újra megállapítjuk, hogy primitívebb úton vezet a leendő tanítót, mint a mai tanítóképzés. Az érettségire épített tanítóképzés ott sem vált be, ahol az érettségi után még 3 évig tartott a tanítóképzés, vagy ahol a 2 évi elméleti kiképzés után még 1—2 gyakorlati év volt a tanítói oklevél feltétele. Németországban a porosz pedagógiai akadémiák nagyrésze (15 közül 10) bezárt és a német pedagógusok új utakon keresik a megoldást. A legnagyobb nemzeteknél, az angoloknál, franciáknál, olaszoknál, nincs érettségire alapított tanítóképzés. Nálunk elvileg és gyakorlatilag már lehetséges, hogy valaki középiskolai érettségi bizonyítvánnyal, kétévi tanítóképző-intézeti tanulás után jusson az oklevél birtokába. Ezzel a joggal az érettségizett ifjúság nem él. A férfi tanítóképző-intézetekben fehér hollószámba megy az érettségizett növendék. Azok közül is alig egy-kettő olyan, aki a mi növendékeinkkel kiállja a versenyt. Amióta egy év helyett két évig kell az érettségi után még tanulni, ez a szám hihetetlenül leesett. Nincs már seholy külön érettségizettek osztálya, mert nincs elég jelentkező. A múlt évben a VII. kerületi tanítóképzőben összesen talán 12 pályázó volt, máshol alig 1—2. Mit jelent ez? Azt, hogy nem a tanítói pálya iránti szeretet vitte erre a pályára azt a néhány érettségizett leányt, aki az érettségi után tanítónőképző-intézetbe ment, hanem pusztán az a körülmény, hogy egy év alatt állás elnyerésére képesítő oklevelet kaphatott. A képzés hiányosságát min-



denütt egyértelműleg állapítottuk meg. Sőt most, a kétéves képzésben is érezhető olyan tárgyakban a hosszabb ideig tartó képzés hiánya, melyek az elemi iskola szempontjából döntő jelentőségűek. Legyenek meggyőződve a magyar tanítóság vezetői és az egyetemes tanítógyűlés résztvevői, hogy akkor, amikor az 1933-ban tartott XXIII. közgyűlésünkön, a kérdést minden oldalról megtárgyalva, a III. kongresszusi javaslatlal egyező határozati javaslatot újra elfogadtuk,<sup>1</sup> bennünket a magyar tanítóság szeretete, a magyar népoktatás szükségletének ismerete vezettek. Minket nem vezet önös érdek, egyetlen célunk van, még jobba tenni a magyar népoktatást a magyar tanítóság képzésének emelésével. Mi tudjuk jól azokat a súrlódásokat és okvetetlenkedéseket, melyeket a vidéki élet a község vezetői között itt-ott kivált. Kívánjuk is a tanítóság társadalmi helyzetének emelését, bár épen a háború utáni időkben a tanítóság társadalmi pozíciója örvendetesen javult, ennek a javulásnak a lassú tempójával nem vagyunk mi sem megelégedve. De azt hisszük, hogy ennek a nívónak az emelésére tisztán az érettségire alapozott tanítói oklevél nem elegendő, különösen, ha — amint azt várni lehet — a gyengébb érettségivel bíró növendékek kerülnek erre a pályára. Még így is kétségesnek tartjuk a szükséges tanítói utánpótlás elérését. A tanító — mint ahogyan a tanár — társadalmi helyzetében is a fő gyengítő tényező ketfős: 1. a kellő anyagi dotáció; 2. a hatalmi súly hiánya. Ezt az érettségire emelt tanítóképzés nem pótolná és a szakszempontról előálló hátrány ezzel nem érne fel. Az a hasonlat, hogy érettségivel lesz valaki pap, jegyző, bíró, ügyvéd, orvos stb., ott téved, mikor nem veszi tekintetbe, hogy ezek pályájuk kezdetén mindenféle segédi, gyakornoki és más állásban készülnek az önállóságra, míg a tanító az első napjától kezdve önálló munkát végez.

Úgy gondoljuk, ha a két jelszót, a ránevelést és összezenevelést (azt, hogy a művelt társadalom tagjai mind együtt, egy típusú iskolában tanulnak) mérlegre tehetnők az előbbi sokszorosán nagyobb súlyt képviselne.

A tanítóság vezetői a felsőbbfokú tanítóképző megvalósítását évek óta úgy követelik, mint ami azonnal, halasztást nem tűrő módon rögtön megvalósítandó, azt a tévhitet keltve, hogy a mai helyzet tarthatatlan, s a mai képzés elégtelen és rossz. Maga a tanítóság tudja legjobban, hogy ez nincs így! A mai tanítóképzés jó tanítókat nevel. Alapgondolatban lehet közöttünk eltérés, de a mai magyar tanítóság értékének megállapításában nem. Együtt hirdetjük, a tanítóság egyetemével, annak nagy erkölcsi és értelmi erejét, nemzetfenntartó és fejlesztő tevékenységét. Ezt jó leszögezni, mert különben a tanítóképzés értékének

<sup>1</sup> Magyar Tanítóképző 1933. évi 6. számában.

csökkentése maga után vonhatja a tanítóság értékéről való fel fogás megváltozását is.

Az a kérdés, melyet a tanítószövetség vezetősége felvett: mi legyen az általuk tervezett reform megvalósítása esetén a tanítóképző-intézeti tanársággal, bennünk még egyáltalán fel sem merült, így a megoldáson sem gondolkoztunk. Azt hisszük, mi a tanítóképzésnek hivatott és szakképzett vezetői vagyunk és amíg a magyar földön tanítókra szükség lesz, azok képzését más, mint tanítóképző-intézeti tanár nem végezheti.

Azt elismerjük, hogy — mint minden pályán — a tanítóképzésben is túltermelés állt be. Különösen a tanítónőkép zésben. Ennek oka azonban nem a tanítóképzők szerve zétében keresendő, hanem egyrészt az alaptörvényünk hiányos ságában, mely nagyon megnehezíti a szükséges létszám kon tingentálását, másrészt az általános nőnevelés rendezésének hiányában. Ezért törekszenek igen sokan tanítónőkép ző-inté zetekbe, ahol a leánynevelés célját is legjobban látják meg közelítve. Ezen természetesen segíteni kell, s úgy tudjuk, ez irányban már készül az intézkedés. Nem szívesen látjuk az ál lástalan tanítót, mert ez egyenesen erre a pályára készült, más pályához nemcsak tudásában, de tanítói lelkületében is át kel lene alakulnia. Bár a fiú tanítóképző-intézetek látogatása szinte automatikusan hozzácsimult a szükséglethez, az egyetemes tanító gyűlésnek igaza van, ha sürgeti a kérdés megoldását, amit a tanítóképző-intézeti tanárság is kívánatosnak és szükségesnek mond.

Mindezeket szükségesnek tartottuk elmondani a IX. egye temes tanítógyűlés előtt, kérve a mi álláspontunk meghallgatá sát és mérlegelését. Az érettségire épített tanítóképzés gondo latát 1896-ban az V. egyetemes tanítógyűlés vetette be a köz tudatba. Főindok a tanítóság sorsának javítása volt. A javas lat az eltelt 40 év alatt sem valósult meg, de ma már túlhalal dott állásponttá is vált. Kívánatos lenne, ha ezt a tanítóság is észrevenné és 40 év után revideálná álláspontját, magáévá téve a tanítóképző-intézeti tanárság minden szempontot mérlegelő, túlzástól ment, a legmodernebb pedagógiai elveknek megfelelő és megvalósítható javaslatát. Azt hisszük, ebből a tanítóságnak lenne a legnagyobb erkölcsi és anyagi haszna, azonfelül, hogy a nemzet és a magyar népiskola értékét emelné.

Ebben a gondolatban testvéri szeretettel köszöntve a ta nitógyűlés vezetőségét és résztvevőit, munkájukra az Isten ál dását kérjük.

Kiss József.





## Az ifjúságtanulmány lényege és módszerei.

Az ifjúságtanulmány a modern pedagógia szülöttje s korunk forrongó pedagógiai eszméi között kultúránk továbbvivőjére, az ifjúságra irányítja tekintetét azzal a céllal, hogy azt úgy testileg, mint szellemileg alaposan megismerje. Fontosságát, nagy horderejét senki sem vitathatja el, aki teljes tudatában van annak, hogy a pedagógia az ismeret és nevelés elemeit csak a megismert, lehetőleg minden oldalról megvilágított ifjúságnak tudja eredményesen nyújtani. Az ifjúság ismerete csak rész szerint van bennünk. Hiszen az ifjúság egész lényében ismétellen új ismeretlen területeket fedezünk fel, amelyekre főképen élettani és lélektani ismereteink segítségével igyekszünk fényt és világosságot deríteni. Az ifjúságtanulmány, mint neve is mutatja, nem elméleti, hanem gyakorlati tudomány. Miként a tudósnak, mozogjon bár a tudománynak akármelyik területén, kirándulásokat, utazásokat kell tennie ismeretei gyarapítására, úgy kell az oktatónak, a nevelőnek felfedező útra indulnia, hogy megismerje az ifjúbán, amit eddig figyelemre se méltatott, vagy a mi mellett közömbösen haladt el. Tanulmányi út ez is, a legfenségebb tanulmányi út, a mely itt e földön lehet. A természetbúvár kutat élettelen tárgyak után, vagy az állatvilág rejtélyeibe igyekszik behatolni, de az ifjúságtanulmánnyal foglalkozó pedagógus kutatásának tárgya élő személy, az ifjú, a kezdődő ember. Tanulmányainak az a célja, hogy összegyűjtött ismereteinek birtokában az ifjút arra segíthesse, hogy belőle minél tökéletesebb ember legyen. Az ifjúságtanulmányt önmagában a többi neveléstudománytól elvonatkoztatva nem értenők meg. A pedagógia organizmusában egy tag s ezért helyét pontosan körvonaloznunk kell. De szükséges ezen legújabb, még fejlődésben levő, a kezdet nehézségeivel küzdő pedagógiai tudomány előállításának körülményeire s a többi pedagógiai tudományokkal való kapcsolataira is rámutatnunk.

### *1. Az ifjúságtanulmány helye a pedagógiában.*

Az ifjúságtanulmány nem önállólag alakult ki, hanem egy ideig a gyermektanulmány körébe tartozott. Bizonyítja ezt az a tény, hogy az első gyermektanulmányi munkák nemcsak a tulajdonképpen gyermek (1—12 év), hanem az ifjú testi és lelki életének a fejlődésével is foglalkoztak. A gyermek és az ifjúság vizsgálódása körül már megtörtént előzőleg az elkülönülés a lélektanban. A gyermeklélektan alatt kezdetben legtöbbször a még nem iskolaköteles gyermek lélektanát értették. Ehhez csatlakozott aztán az iskolaköteles gyermek lélektana, az úgynevezett tanulólélektan, végül az ifjúkor lélektana, amely lehetőleg teljes összképet akar adni a serdülő tudatról, az ember lelki fejlődéséről azon korig, amidőn az ifjú a felnőttek sorába lép be. Amiként a gyermeklélektannak alkalmazott gyakorlati tudománya a gyermektanulmány, ugyanaz a viszony az ifjúkor lélektana és az ifjúságtanulmány között. Mikor és hogyan

vált ki az ifjúságtanulmány a gyermektanulmányból? Határozott pontos évszámot megállapítani nem lehet. Az elkülönülés folyamata a jelen század elején kezdődött meg két, a pedagógiában korszakalkotónak mondható munka megjelenésével. Az egyik Foerster: *Jugendlehre*, Berlin 1904., bővített kiadás 1917. A másik: Meumann: *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. I. k. 1907., II. k. 1913., III. k. 1914. E két munkában találkozunk először az ifjúságtanulmány kifejezésével, amelyet Foerster ifjúságtannak (*Jugendlehre*), Meumann ifjúságismeretnek (*Jugendkunde*) nevez. Míg Foerster az ifjúságnak erkölcsi, addig Meumann értelmi oldalát világítja meg. Foerster munkája az úgynevezett „etikai mozgalom” eredménye. Az etikai kultúra érdekében alakult német társaság még 1895-ben pályázatot hirdetett oly ifjúsági erkölcstanra, amelyet az iskolában és a családban egyaránt használni lehet. Foerster ugyan a pályázatban nem vett részt, de 1897 óta Zürichben etikai kurzust állított fel serdülő fiúk és lányok számára. Az itt szerzett tapasztalatok alapján állott elő ifjúságtanulmánya, amely mélyebb bepillantást vet mindkét nembeli ifjúság lelki életébe. A munka öt részből áll: I. Elméleti bevezetés. II. Példák és magyarázatok. III. Sexuális pedagógia. IV. A tananyag feldolgozása. V. Ellenvetések és nehézségek. Bár Foerster munkája elsősorban ifjúsági erkölcstannak tekinthető, de sok részében az ifjúság életébe tartozó, az ifjú lélek alkatát megvilágító dolgokkal foglalkozik. Elég csak erre vonatkozólag az önállóságra való neveléssel kapcsolatban a következő kérdésekre reámutatnunk. 1. Önállóságunk. 2. Tömegemberek. 3. Előkelő ismerőseim. 4. Önállóság. 5. Utcagyerekek. 6. A gazdag pajtás. 7. Az erősebb. 8. A játékrontó. Meumann az ifjúságtanulmányt a kísérleti pedagógia körében tárgyalja. Hamburgban az ifjúságtanulmány számára intézetet állít fel. Arra törekedett, hogy a kísérleti pedagógiát nemzetközi munkaterületté építse ki, amelyen minden kultúrnép együtt dolgozik az ifjúság iránt való szeretetből. Mindazonáltal nem hagyja figyelmen kívül a kísérleti pedagógia korlátait. Ellentétben Layyallal, aki a kísérleti pedagógiában látja a jövő összpédagógiáját, igen óvatosan, részére csak azt a területet követeli, amely a ténykutatások számára hozzáférhető. Az általános és különös nevelési célok meghatározását a bölcseleti pedagógiának, a szociális és kulturális tudománynak, a szociális etikának, a gazdaságtannak, egyszóval a rendszeres pedagógiának tartja fenn. E tekintetben csak jogot formál annak megvizsgálására, hogy vajjon az állam és a társadalom vagy az egyes pedagógusok által kívánt célok megfelelnek-e az ifjú ember általános fejlődési törvényeinek. A kísérleti pedagógia a pedagógia területének minden részébe annyiban nyúl bele, amennyiben az illető résznek tényleges, az empirikus kutatás számára hozzáférhető oldala van és a pedagógiai problémáknak a nevelés tárgyához, az ifjúsághoz kell illeszkednie.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Wickert: *Geschichte der Pädagogik*. Leipzig, 1921. — 230. l.



Meumann szerint az ifjúságtanulmány magában foglalja az ifjú ember testi és lelki életére vonatkozó összes kutatásokat. Az ifjúságtanulmány területének részei: a) antropometria és antropológia, b) az ifjúság lélektana, c) az ifjúkor pszichopatológiája. A pedagógiára nézve különösen fontos a pszichogenetikai szempont. Ez vezet bennünket az ifjú különböző korainak lélektanához, amely megmutatja, miként fejlődik ki fokozatosan az ifjú lelke a felnőttek lelkévé, megmutatja, hogy a pedagógiai rendszabályok miként illeszkednek az ifjú fejlődési fokához. Az ilyen pedagógiát nevezzük aztán a fejlődéshez hű pedagógiának. Amidőn felsoroljuk az ifjúságtanulmánynak ezt a 3 részét, azt kérdezhetjük, tulajdonképen hol is kezdődik az ifjúkor, amelyhez fűznünk kell tanulmányainkat. Az ifjú-, a serdülőkor az éghajlathoz képest nem minden országban ugyanazon évben kezdődik. A tulajdonképeni ifjúkor a serdüléssel, a pubertással kezdődik, amidőn fajunk számára újra születünk. Ez legtöbbször 14, 15 éves korban történik. De joggal lehet az ifjúkorhoz számítani a pubertást megelőző 2—3 évet is, amit az erjedés korszakának is nevezhetünk. Mindent összevéve ma is megáll Rousseau-nak azon megállapítása, hogy a gyermekkor 12 éves korig tart s ezután kezdődik a serdülő és ifjúkor. Így az ifjúságtanulmány a 12—22 életévekre vonatkozik. Ma már a pedagógia oda fejlődött, hogy be kell látnia, más tanulmányra van szükség az 1—12. években, mint a 12—22. években azon különbség alapján, amely fennáll a gyermek és az ifjú között testileg és lelkileg. Ez a körülmény adja meg a jogosultságot az ifjúságtanulmánynak a külön- és önállóságra. Így ma már, századunk harmadik tizedében, az ifjúságtanulmány mint önálló, legújabb pedagógia-tudomány áll előttünk meghatározott célkitűzésekkel, különféle módszerekkel. A keretek tehát adva vannak, amelyek kitöltése a jövő sok munkát igénylő feladatra lesz. És minél buzgóbb lesz ez a munka, minél több lelkesedéssel vitetik véghez, annál magasabb fokát érzük el az ifjúság megismerésének. Az ifjúságismeretnek birtokában mindjobban kevesbednek azok a hibák, amelyeket az ifjúsággal szemben pedagógia terén eddig elkövettünk. Ma már azt is elmondhatjuk, hogy az ifjúságtanulmány három évtized alatt elég gazdag irodalmat teremtett meg.<sup>2</sup>

Az *antropometria* az emberi testre vonatkozó mérésekkel foglalkozik. Ezek a mérések részint a testi fejlődés megítélésére, részint arra szolgálnak, hogy a testi méretekből a szellemi képességekre következtessünk. Az előbbi mérésekből fontos következtetéseket vonhatunk le az ifjú ember testi képességére, a vele született fizikumra, annak a különböző behatások folytán előállott fejlődésére. Megállapíthatjuk, hogy az életmód, táplálkozás, lakás, környezet, sport mennyiben mozdítják vagy gátolják a test fejlődését. Somorjai László kiváló testnevelési tanárunk, aki irodalmilag is foglalkozik a

<sup>2</sup> Dr. Frank Antal: „Bevezetés a pedagógiai ifjúságtanulmányba” közli az ifjúságtanulmány irodalmát. Magyar Tanítóképző 1934. évi 1—2. sz. Ez az irodalom napról-napra bővül.

testnevelés kérdésével, a debreceni református kollégium tanítóképző-intézetének 1930/31. iskolai évi Értesítőjében a növendékek antropometriájáról ily című fejezetben számol be: „Ez évi testfejlődési viszonyok intézetünkben”. A mérések ezúttal csak a magasságra és a mellkasra vonatkoztak. Az iskolai év elején és végén történtek meg, tehát a mérések 9 hónapi idő eredményei. Nem osztályok, hanem évek szerint mérettek meg a növendékek. Különösen arra volt kíváncsi a tanár, hogy a tömegnevelés elve a gyakorlatban eléggé látható-e, illetve a növendékek által annyira szeretett szabadtéri sport, torna és küzdő-játékok elég eredményesek-e. A mérések eredménye olykor-olykor igazán meglepő, de egyszersmind fontos utasításokat is tartalmaz a testnevelésre. Tornatanárunk legfontosabb következtése a méretekből az volt, hogy az általános tömegmunkának a tornában a test fejlődésére kiegyenlítő hatása van. Ha élve őta végigtekintünk intézetünk növendékein, a tömegtornászatnak az a szép eredménye van, hogy szembetűnő eltérések a tanulók között testi fejlődés tekintetében alig vannak. Az antropometriának abból a szempontból való alkalmazása, hogy a testi méretekből szellemi képességekre következtessünk, nagyon is kétes értékű. Ma már be van bizonyítva, hogy a külsőből a benső életre következtetni legtöbbször esetben nem lehet. Csak kivételek közé tartozik, amidőn az embernél a külső és belső összhangban van. Lavater arcisméje, Gall József koponyaalkattana ma már túlhaladott álláspontot képvisel.

Az *ifjúság antropológiája* az ifjúságtanulmányok fontos része. Az antropológia alatt nemcsak a testtant, hanem az élettant is értjük. A fejlődés különböző fokain áthaladott ifjú teste s élettani működése nem azonos a gyermek testével s élettani működésével, különösen nem a pubertáskor s a pubertás után. A pubertás mintegy átalakítja a testet, amely a megérés után új biológiai funkcióhoz jut. Az ifjú ember képes lesz fajának továbbplántálására. A testi élet jelenségeinek kutatása első sorban az orvostudomány területére tartozik, de nagyon tökéletlen volna a pedagógus munkája, ha azt testtani és élettani ismeretek nélkül akarná végezni. Igaz, hogy a pedagógusra elsősorban a lélektani jelenségek tartoznak, de amennyiben az élet- és lélektani jelenségek között szoros kapcsolat áll fent, az első ismerete alapján fejthük meg a második tüneteit. Az ifjúságtanulmány művelése feltételezi a testtani és élettani ismereteket. E nélkül ifjúságtanulmányunk csak hiányos, vázlatos volna. Olyan, mint a csontváz: izom és hús nélkül. Épen a fejlődő korban a fizikai élet jobban előtérbe lép, mint a meglett korban. Az ifjú ember erősebb testi életet él, mint a teljesen kifejlett ember, amidőn különösen művelt egyéneknél, a szellem mindinkább igyekszik a test felett úrrá lenni. Azon kölcsönös hatásnál fogva, amely a test és lélek között fennáll, a pedagógusnak alaposan szemügyre kell vennie az ifjak testi életét s ezen a téren alapos tanulmányokat végeznie. Minden gátló akadály oka után, amely a test normális fejlődésének útját állja, kutatni kell, bárha itt elég gyakran kényes természetű dolgok is szoktak felszínre kerülni. Az ifjúságtanulmány épen ezen



a ponton fejthet ki áldásos működést. A jó pedagógusnak ismernie kell egyénileg minden növendékét. Az ifjúságtanulmányhoz okvetlen hozzátartozik ez a feltétel. Az individuálpedagógia részletesen megismerteti velünk az egyénnel való személyes foglalkozás hasznát és becses értékét. Sok növendékünknek lelki életét sem tudnánk megérteni, ha nem vennék magunknak fáradságot fizikai életének megismerésére. Ebben a fizikai életben növendékeinknél gyakran feltűnő változásokat látunk, akárhányszor a testi életben visszafejlődést. Tapasztalásból tudom, hogy egyik-másik növendékünk testileg visszafejlődik, amivel vele jár a lelki mozgékonyág elvesztése. Több tanítványom fejlettebb volt első- és másodéves korában, mint negyed és ötödéves korában. Azt is tapasztaltam, hogy a test elcse-nevésezése következtében több tehetséges ifjú a szó szoros értelmében elhülyült vagy legalább nagyon is gyenge tanulóvá vált. A jó pedagógus szeme azonnal belátja, hogy itt a testi és lelki lesüllyedés oka nem mindig betegségekre, hanem különböző gátló akadályokra (dohányzás, alkohol, nemi kicsapongás, szerelem) vezethető vissza. Az ifjúságtanulmánnyal foglalkozó nevelő igyekszik négyyszemközti megbeszéléssel az ifjú életéből ezeket az akadályokat elhárítani. Bármilyen kényes témák is merülnek itt fel, azokat meg kell beszélni az ifjakkal. Én már ilyen úton sok növendéket mentettem meg. Mihelyt valamelyikén feltűnő testi változást (sápadtság, bágyadtság, rossz kinézés, testi leromlás) veszek észre, bizalmasan kérdezősködöm az ok után. Legtöbb ifjú ugyan zárkózott, de a szeretetteljes bánásmód mellett tud őszinte is lenni. Vallomásokot hallunk ilyenkor, amelyek a lélek mélyéből jönnek, amelyek egész ellenséges világot tüntetnek fel az ifjú körül. Ez az ellenséges világ megtámadja az ifjú testét, lelkét s belőle a mi segítségünk nélkül kiszabadulni nem tud. Sokszor megborzadtam a gátló akadályok különösségén s arról is meggyőződtem, hogy néha lelketlen emberek viszik bele az ifjút a testi leromlás fertőjébe. Volt nem egy esetem, amidőn az ifjú négyyszemközti vallomás után így szólt hozzám: „Most már könnyebben érzem magam, nyugodtabb a lelkiismeretem, hogy bevallottam tévedéseimet. Most már a reám mérendő büntetést is könnyebben elviselem“. A tanítónak, a nevelőnek azonban az ilyen bizalmas vallomásokkal soha se szabad visszaélni, hanem azokat a vétkek megelőzésére, a nevelés hasznára kell fordítani. Az ilyen őszinte vallomások csakis a nevelő iránt való bizalomból fakadnak s mindig többet érnek, mint bármely elmélet által megállapított, az ifjúságra vonatkozó feltevések. Az ifjúság igazi megismerésére becses adatokat szolgáltatnak az ilyen önvallomások. Épen azért már itt erősen hangsúlyoznunk kell azon senki által meg nem cáfolható tényre, hogy a nevelő tanár, tanító ne fűzzön sok reményt ifjúságtanulmányának az eredményéhez, ha a tanulmányozandó ifjúság bizalmát nem bírja. Amint az ifjúnak ki kell érdemelnie a nevelő szeretetét, úgy a nevelőnek ki kell érdemelnie a tanítvány bizalmát. Az ellenérték, amit a tanítvány a nevelőnek a sok fáradsáért és munkáért adhat: a bizalom.

Az antropológiával kapcsolatban nem haladhatunk el szó nélkül a mai ifjúság életében oly nagy szerepet játszó *sport* mellett. Az ifjúságtanulmánnyal foglalkozó nevelő két okból tartja fontosnak a sportot: fizikai és szellemi szempontból. A test megerősítése, meg-edzése hajlékonyá és ügyessé tétele elsődrendű érdek a pedagógiában, különösen a tanítóképzőben, ahol a tanároknak minden lehető el kell követni, hogy jó fizikummal rendelkező tanítók kerüljenek ki az életbe. Oly súlyos testi és lelki terhet viselő hivatás, mint a tanítói, erős és edzett testet követel. A teherbíróképesség egy pályán sem tűnik fel annyira, mint a tanítói pályán. A sport terén igen tanulságos megfigyeléseket tehet a nevelő az ifjú testi életére nézve. Megfigyelheti azt is, hogy egyik vagy másik ifjúra hasznos vagy káros következménnyel bír-e a sport. Ne feledjük el azt sem, hogy a sportolás, különösen a mi egyszerű környezetből kikerült ifjainknak bizonyos csiszoltságot, határozottabb fellépést kölcsönöz. Ez okból nem kárhozzátjuk a tánctanulást sem, bár ez a vele kapcsolatos körülményeknél fogva sokszor lelki változást idéz elő az ifjúban. Szellemi szempontból azért fontos a sport, mert ez a különböző lelki erőket mozgatja meg s különösen az akaratra van nagy befolyással. A sportban az akadályok leküzdésére, a kitűzött cél, siker eléréséhez szilárd elhatározottság, vasakarat szükséges. Igaz, hogy az akarat, mint más emberi tulajdonság, reánk szállott örökség, s ha egyedül a sport még nem képes erős akaratot egymaga teremteni, de arra képes, hogy a szunnyadó akaraterőt kifejlessze, sőt azt meg is hatványozza. Elmondhatjuk, hogy az akarat és a sport egymásra vonatkozatható (correlatív) fogalmak. Erős akarat szükséges a sport eredményes műveléséhez és a jókedvvel üzött sport fokozza az akaratot. A mindennapi életben látjuk, hogy eltekintve egyes kivételektől, — erős, edzett emberek mindig nagyobb akaraterővel rendelkeznek, a megkezdett munkát könnyebben végzik, ítéletükben, cselekedeteikben következetesek. Ifjúságtanulmányunkat gazdag adatokkal gyarapítjuk, ha az ifjúságot sport-üzés közben figyeljük meg mind testileg, mind lelkileg.

Az ifjúságtanulmány területének legfontosabb része az *ifjúság lélektana*. Itt előre kell bocsátanunk azon megállapítást, hogy mi az ifjúságtanulmány alatt pedagógiai ifjúságtanulmányt értünk, az ifjúság lélektana alatt pedig pedagógiai lélektant. Ha az ifjúságlélektan abból a célból igyekszik az ifjút megismerni, hogy a nevelés céljára megfelelő eszközöket teremtsen, ha közelebb hoz bennünket a pszichognosztikához, az emberismerethez, ha hozzácsatolja a pszichodiagnosztikát, amely valamely adott lelki állapotot vizsgál meg, továbbá a pszichotechnikát, amely az emberekkel való bánásmódra tanít, ha tehát gyakorlati feladatokat tudományos módon igyekszik megoldani, akkor a lélektanból alkalmazott tudomány pedagógiai lélektan lesz, amelyet újabban neveléstani lélektannak is neveznek. Céja az, hogy a lélektan útmutatása alapján kutassa a képzés folyamatának és munkájának lelki előfeltételeit s ezért a tanítóra, aki



oktatói és nevelői tevékenységében tanácsot keres, rendkívül fontos.<sup>3</sup> Az általános lélektan, így az ifjúsági lélektan is, két úton halad. A lélektan egyik fajtát szellemtudományi vagy bölceleti (spekulatív) lélektannak, a másikat élettani lélektannak nevezzük. Amaz eljárásában deduktív, emez induktív módszert használ. A legrégebb lélektanok mind bölceleti alapon állanak. Wundt Vilmos állította fel legelőször élettani alapon, amidőn kimondotta, hogy a lélek nem lényegi (szubstanciális) egység, hanem a tünetek egysége. A lélektannak nem tárgyakkal, hanem folyamatokkal, általános emberi élményekkel s ezek törvényszerű, kölcsönös vonatkozásaival van dolga. A lélek nem egyéb, mint lelki élmények állandó összefüggése. Nem célunk itt a lélektan kifejlődési történetével s azzal a kérdéssel foglalkozni, hogy az általános lélektan miként alakult át gyermeklélektanná. Arról már szóltunk, hogy a gyermeklélektanból vált ki az ifjúságlélektan.

Azon néhány ifjúságlélektan között, amelyekkel századunk huszas évtizede s ezen évtized első évei megajándékoztak bennünket, legkiemelkedőbb Spranger „Az ifjúkor lélektana“, amely szellemtudományi vagyis bölceleti alapon foglalkozik az ifjúság lelki életével. A Spranger ifjúkor lélektanának egész felépítését csak akkor értjük meg, ha előző munkájával, az „Életformák“-kal behatóan megismerkedünk.<sup>4</sup> Ezt a munkáját Spranger szellemtudományi lélektannak s a személyiség etikájának nevezi. E teljesen bölceleti alapon álló lélektanát alakította át ifjúkorlélektanná, amelybe alapelveit (lelki struktúra, megértés, stb.) teljes mértékben átviszi. A struktúra alatt lelki alkatot, a lelki tünetek szerves összefüggését érti. Miként a háznak minden részével együtt megvan a maga struktúrája, alkata, szerkezete, ugyanezt találjuk a léleknél. A házat a részek nélkül nem tudnánk elképzelni, viszont a részeket sem értékelhetjük a ház fogalma nélkül. Az ajtónak nincsen értéke, ha nem a házon van; megfordítva, a házat a rész, az ajtó nélkül alig lehet elképzelni. Spranger lélektanát struktúra-lélektannak nevezi, vagyis olyan lélektannak, amely az egyes lelki jelenségeket az egységes egészben elfoglalt helyzetükből és a totális teljesítményösszefüggésekre vonatkozó jelentőségükből magyarázza meg.<sup>5</sup> De nevezi lélektanát megértő lélektannak is. Ugyanis a lelki struktúrákat meg kell értenünk. Ezeket a lelki struktúrákat, az ideális alaptípusait azért kell megállapítanunk, hogy a konkrét egyéni lélek megnyilatkozását megérthessük. „Életformák“ című munkájában következő alaptípusokat állít fel. 1. Az elméleti ember. 2. Gazdálkodó ember. 3. Az esztetikus ember. 4. A szociális ember. 5. Hatalmi ember. 6. Vallásos ember. Felteszi a kérdést Spranger, hogy bizonyos tekintetben fel lehet-e venni hete-

<sup>3</sup> Stössner: Lehrbuch der pädagogischen Psychologie. Leipzig. 1921. — 4. l.

<sup>4</sup> Spranger: Lebensformen. 7. Auflage. Halle, 1930.

<sup>5</sup> Spranger: Az ifjúkor lélektana. Nagy M. és Péter Z. fordítása. Mezőtúr, 1929. — 17. l.

dik életformának az életrevaló (vitális) embert. Úgy látszik ugyanis, mintha bizonyos kultúrfokon, így a miénken is, az életrevaló tevékenységnek bizonyos köre képződne ki, különösen a sport terén és minden vele rokon testgyakorlatban.<sup>6</sup> Ezenkívül felosztja a típusokat még 2 osztályba: 1. komplex típusra, 2. történelmileg feltételezett típusra. Külön fejezetben magyarázza meg Spranger „Az életformák“-ban a megértés fogalmát. A mindennapi élet nyelvéhasználatában a megértés nem csupán a tisztán objektív megismerés alakja, hanem egyszersmind rokonszenvezés a megértettel, benső behatolás annak értékelésébe és ennek helyeslése. A megértetés ezért boldogító előkészítése a megszerettetésnek, a meg nem értés hidegség, el nem fogadás. Ezen értelemben nem beszélünk itt megértésről, hanem ez alatt azt a komplex elméleti tényt gondoljuk, amelyben a tárgyilagosságra való igényei valamely embernek (embercsoportnak) létében és cselekedetében, élményében és magatartásában a benső, érthető összefüggést, vagy valamely lelki objektiváció értelmét felfogjuk. Ugyanis valamely ember szubjektív élményösszefüggése számunkra közvetve sohasem hozzáférhető. Mi csak önmagunkat vagy a tárgyi világba való bekapcsolódásunkat éljük. Másokat csak objektívációkból, tárgyilagos elképzelésekből értünk meg, amelynek két oldala van: fizikai és lelki. A megértés sarkpontja a lelki érték törvényszerűségében van. Megérteni annyit tesz, hogy be tudunk hatolni valamely szellemi összefüggés értékhelyzetébe, azaz világosan áll előttünk az érték.

Az ifjúkor lélektana Spranger szerint megértő lélektan. Különbsége a leíró lélektanall szemben abban nyilvánul, hogy az ifjú lelki alkatát és lelki állapotát egyáltalában nem tartja egyszerűen fejlődési jelenségnek. Az ifjúkor számunkra nemcsak fejlődési fázis, amely a fiziológiai értelemben vett gyermekkor és érettség közé esik, hanem az az életkor, amely a gyermek tipikusan tagolatlan szellemi alkata és a felnőtt ember kifejeződött szellemi struktúrája közt foglal helyet.<sup>7</sup> Az ifjúságlélektan típuslélektanná lesz, mihelyt figyelemmel vagyunk a fejlődés és az életkor struktúrájának egyéni különbségeire. Így jelentkeznek már a fiatal korban azok a típusok, amelyekről „Az életformák“ alapján beszéltünk. Spranger módszere, amidőn az általános típusokból az egyéni típusokra következtet, deduktív módszer. Lélektana bölcséleti alapon áll, s ezáltal nagyon is eltér korunk lélektanaitól. Az ifjúság megfigyelése s ezen megfigyelésekből eredő következtetések nagyobb sikerrel eszközölhetők induktív módszerrel. Mindazonáltal sok hasznos elvet és tanulságot nyújt Spranger lélektana az ifjúságtanulmány számára. Azok a tételek, amelyeket Spranger fejteget, mélyen bevilágítanak az ifjú életébe. A következő tárgyak foglalkoztatják. Kísérlet az ifjúkor általános lélektani jellemzésére. Az ifjú fantáziájának élete és mű-

<sup>6</sup> Lebensformen. 358. i.

<sup>7</sup> Spranger. 24. i.



ködése. Az ifjúkor erotikája. Az ifjúkor szexuális életének lélektanához. Az erotika és szexualitás viszonya. Az ifjú beilleszkedése a társadalomba. Az ifjú erkölcsi fejlődése. Az ifjú jogérzéke. Az ifjú és a politika. Az ifjú és a hivatás. A tudás és a világnézet az ifjú életében. Az ifjú vallásos fejlődése. Az ifjúkori életérzések típusai.

A legújabb lélektan feladatát nem annyira metafizikai elméletek és szórszálhasogató meghatározások nyeresében, mint inkább egyes tényeknek kísérlet segítségével való, lehetőleg kifogástalan megállapításában látja. Ezért a kísérletek eredményei gyakran irányítják a lélekbúvár elmélkedéseit. Ez a körülmény örvendetes módon igazolja a lélektan anyagának a helyességét és biztos voltát, amennyiben a lélek kísérlet alakjában hozzá intézett kérdésekre ma ezen, holnap már éppen ellenkező értelemben felel. Így a lélektan, amennyiben kísérleteinek sorozatát mindig célszerűen építi fel, a kísérlet feltételeit erősen ellenőrizheti. Az ifjúságtanulmány számára hasznos szolgálatot teljesít a kísérleti lélektan is.

Utolsó része az ifjúságtanulmánynak a *pszichopatológia*. Nem szándékszunk itt foglalkozni a lelki élet rendellenességeivel, csupán néhány szót akarunk szólni az ifjúkori tébolyról. Az ember testháztartásában a legmélyebben benyúló átalakuláshoz tartozik a nemi érés ideje. Ezen 13—16. év közötti korszakban, amely különben is rendkívül jelentős az emberek nagy számára, mivel beleesik ezen átmenet az iskolaidőről valamely élethivatásra való előkészület idejére, megrendítik a lelki életet is az egyensúlyt érintő zavarok. Világos, hogy a lelki betegségek esetleg meglévő csírái épen most kedvező talajra találnak valamely aggodalmas fejlődés számára. Az ezen korra jellemző betegség az ifjúkori téboly (hebephrenia) egyik különösen gyakori formája a korai butaságnak (dementia praecox). A gondolatösszekötöttesek egyhangúsága, az érdeklődés elhalása, téveszmék, a kedélyélet sívársága, ellentmondás a fogalom tartalma és az érzelem megindulása között, visszásság hangulat és kifejezés között, céltalan mozdulatok, amelyek csak a benső feszültségek kitörései, akaratgyengesség (pl. minden helyzetváltozással s táplálékfelvétellel szemben), stb. — ezek a legfontosabb ismertető jelei annak a betegségnek, amidőn a lelki történés egységének elvesztésével a személyiség egysége is széthull. A külső benyomások felfogása és az emlékezet többnyire sértetlenül maradnak. A végső helyzet legjobb esetben lelki gyöngeség, amely még annyit megenged a betegnek, hogy egyszerű munkakörben hasznosítsa magát. Általában azonban teljes elbutulás áll be. Az ok öröklött terheltség. Az ifjúságtanulmány csak akkor bír értékkel, ha az ifjúnál a lelki fogyatkozásokat is tekintetbe veszi.

## 2. Legújabb adatok az ifjúságtanulmányhoz.

Olyan ifjúságtanulmány, amely felállított módszerek alapján összegyűjtött adatokból állítottatott volna össze, még alig van a pedagógiai irodalomban. Hiszen még az egész tudománynak csak a kez-

det-kezetén vagyunk. Igen sokat lehet várnunk a Lipcsében, Tum-lirz Ottó szerkesztésében megjelenő folyóirattól, a „*Jugendkunde*”-tól. Ez az ifjúságtanulmányi folyóirat már 1930 óta áll fent s leg-újabbban teljesen a nemzeti szocializmus szolgálatában áll. Ennek szellemében igyekezik irányítani a német ifjúság nevelését és okta-tását. Különösen kitűnik ez az 1934. évi 1. számából a folyóiratnak, amelyben a többek között a következő tárgyú értekezések vannak: „A politikai jelvények lélektani jelentősége”. „Bajtársi otthon és politikai diák.” „A falusi iskolaotthon ifjúsága és politikai nevelés”. „A német ifjúság falun”. Szóhoz jut a „*Jugendkunde*”-ban a mai ifjúság is ilyen című fejezetben: „Az ifjabb nemzedék helyzete”. Épen az 1. számban két ifjútól olvashatunk cikket, az egyik címe: „Mi, politikus ifjúság”, „Az új politikus nemzedék”. — Bár nem tartjuk mindenben helytállónak az ifjúság bevonását a politikába, mégis az ilyen ifjaktól eredő cikkek betekintést engednek a mai ifjúság lelkébe. Igen értékes fejezete a *Jugendkunde* minden számá-nak az ily című fejezet: „Gyakorlati ifjúságtanulmány” (*Angewandte Jugendkunde*). Itt rendesen az ifjúság életéből vett esetek kerülnek megbeszélésre. Itt meg kell említenünk, hogy Giessenben a kísérleti lélektan és pedagógia részére felállított intézet nevelési tanácsadó irodát tart fenn, ahová a szülők gyermekeik nevelési ügyében mindig bizalommal fordulhatnak. Az irodában szerzett tapasztalatokat a ve-zető pedagógusok legalább részben feldolgozzák a *Jugendkunde*-ben. Érdekesebbnél-érdekesebb eseteket olvashatunk itt. A *Jugendkunde* egyes számai tisztán a női ifjúság tanulmányozásával foglalkoznak (lásd 1934. évi 2. sz.). Kiváló nőpedagógusok mondják el itt nézetei-ket a serdülő leányokról, a nőnevelésről azon elv tekintetbevételével, hogy a női ifjúság lelki életébe, gondolkozásmódjába csak a nők tudnak valóban alaposan betekinteni. A leánygyermek, az ifjú leá-nyok lélektanát is igazán csak a nő tudja megírni.

A *Jugendkunde* pótfüzete gyanánt jelent meg 1934-ben Schliebe Györgytől a következő című munka: „*Serdülő évek az internátus-ban. Egy internátus osztály krónikás könyve, 1915—1922.*”<sup>8</sup> A könyv ifjúságtanulmányi, szociálpszichológiai, iskolatörténelmi szempontból egyformán nagy jelentőségű. Egy, az ifjúságtanulmányi irodalomban ismeretlen naplóformában bocsátanak közre itt először s magyaráz-zák meg lélektani és szociológiai alapon egy internátusi osztály kró-nikás könyvét. A tanárság és az iskola ellen való hadakozásban „egy kamasz osztály” egy kis csoportja feljegyezte mindazt, amivel nevét megállapította s megörökítette: epizódokat az osztály és az iskola történetéből, hamis csínytevéseket, különféle eseteket az osz-tályban és internátusban. Gondosan felírták részint a tanulóifjúság költői stílusában, részint szerény tudósítás alakjában a tanárookra és tanulókra vonatkozó megjegyzéseket. Hogy mi költötte az osztály rossz hírét, azt a szerző — aki az osztály tagja volt — részletes

<sup>8</sup> Schliebe: Reifejahre im Internat. Das Chroniktagebuch einer Inter-natsklasse aus den Jahren 1915—1922. Leipzig, 1934.



előadásban indokolja meg, amelyben foglalkozik az osztály átalakulásával az internátusi hét év alatt, az osztály és internátus szellemével, különféle csoportok képződésével az internátusi közösségen belül. A könyv háttérében ott áll a régi tanítóképző internátusának a világa, amelynek problémáját úgy fejtegeti a szerző, hogy a régi tanítóképzőnek mind előnyeit, mind hátrányait felsorolja. Így a könyv adatokat is szolgáltat az aktuálissá vált internátusi problémához. A könyv gyakorlati példa az ifjúságtanulmányra. Reá majd később visszatérünk az ifjúságtanulmány módszereivel kapcsolatban. E sorok írója Schliebe könyvét részletesen ismertette a debreceni „Szülők Iskolájá”-ban, amidőn 1934. november 13-án ilyen tárgyú előadást tartott: „A serdülő fiúk élete az internátusban”.

A legterjedelmesebb rendszeres kidolgozása az ifjúságtanulmánynak Tumlirz gráci egyetemi pedagógiai tanárra vezethető vizsgálata, aki minden egyoldalúság elkerülésével az egész irodalmat kimeríti s mindenek előtt szóhoz juttatja a legújabb külföldi kutatást. Ezért az ifjúkor lélektanában Tumlirzet tekinthetjük ma a legmegbízhatóbb vezérnek, aki a legbiztosabb alapot nyújtja a műveltség elméletére vonatkozó nézetekhez, amelyek ma újlag foglalkoztatnak bennünket. Az ifjúságtanulmány terén a régebbiektől eltekintve Tumlirznek két újabban megjelent munkáját említjük meg: 1. „Bevezetés az ifjúságtanulmányba” (2 kötet)<sup>9</sup>. Az első kötet címe: Az ifjak lelki fejlődése, a másodiké: Az ifjak lelkileg való idomíthatósága. A másik ifjúságtanulmánya Tumlirznek, amelyben az ifjúság testi életével is foglalkozik, a következő címet viseli: 2. „Serdülő évek”.<sup>10</sup> Ez is 2 részből áll. Az első rész címe: A serdülő évek lelki jelenségei, a másodiké: A serdülő ifjú kiképzése és nevelése. Tumlirzot méltán tekinthetjük ma az ifjúságtanulmány legelső szaktekintélyének. Könyvei, mint első bevezetés az ifjúkor lélektanába és ifjúságtanulmányába, a legjobbat nyújtják, amit ezen a téren jelenleg bírhatunk.

Nem hagyta érintetlenül az ifjúságtanulmány körül keletkezett mozgalom Svájc pedagógusait sem. Különösen bő adatokat találunk idevonatkozólag Schohaus kreuzlingeni tanítóképző-intézeti igazgató által szerkesztett „Schweizer Erziehungs-Rundschau”-ban. Ez a havonként egyszer megjelenő folyóirat 1927-ben indult meg s ma Svájc legtekintélyesebb pedagógiai folyóirata, amelyben vegyesen jelennek meg német és francia nyelven kiváló pedagógiai cikkek. A lap helyet ad a magyar pedagógiai életből beküldött közleményeknek is. Itt, mint adatokat, felemlítjük az ifjúságtanulmányra vonatkozó cikkeket: *Bühler: A személyiség kifejlődésének fókái*. Bennünket e cikkből különösen az a rész érdekel, amelyben szerző a 14—19 éves ifjakat jellemzi (Rundschau 1932. évi 1. sz.). *Meier: Az ifjúság tulajdonjoga* (1932. évi 1. sz.). E cikk azt hangsúlyozza, hogy az ifjúságnak nagyobb szabadságot, bizonyos önállóságot adjunk, s így segít-

<sup>9</sup> Tumlirz: Einführung in die Jugendkunde. Leipzig, 1931.

<sup>10</sup> Tumlirz: Die Reifejahre. Leipzig, 1924.

sük őt az öntevékenységhöz. Az ifjúság tulajdonjoga az emancipáció egy bizonyos neme s a reá vonatkozó kérdést főképen a háború és a háborút követő idők vetették felszínre. *Herzka: Ifjak naplóiából* (1933. évi 2. sz.). Az itt közölt naplórészletek érdekes fényt vetnek fiatal fiúk és leányok életére, akik keresik önmagukat és nem találják meg. *Marton: Egy tizenhétéves levele* (1933. évi 9. sz.). Az őszinte vallomásról tanúskodó levél nyíltan bevallja, hogy az ifjak nem olyan jók, mint amilyeneknek sok tanár és tanító képzei. Az igazmondástól nagyon sokszor távolállanak s főtaktikájuk a félrevezetés. Nem kívánnak ugyan a felnőttekkel teljes egyenjogúságot, de vágyanak a túlszigorúság, az abszolút kötöttség enyhítése után. Mint közvetítést, a két ellentét közé teszik újabb időben a sok iskolában és ifjúsági egyletekben bevezetett önkormányzatot. Ifjúság nyakába akasztják ezt, amit tehernek éreznek. Az ifjak tizennégyéves korukban az önkormányzatot, mint reformot üdvözlik, 15 éves korban mint megszokott dolgot veszik, mint minden mást az ifjú életben. 16 éves korban mint mindig fennállót fogják fel, s 17 éves korban úgy tekintik, mint kivezető utat a nevelés zsákutcájából. Nem azért, mintha félnének valamelyes felelősségtől, de ezt nem szabad szíves ajándék gyanánt tálnálni fel a legeslegújabb reformációképen, amelyet az ifjak már régésrégen más és egyszerűbb formában megszereztek a maguk számára. *Siegmund: A serdülő kor grafológiájához.* (1934. évi 3. sz.) Ebben a korban az ifjú ember nemi érettségénél fogva elszakad a gyermekkortól és mégsem lett egészen ember, amennyiben az önállóság feltételei valamely kivételes formájában csak később következnek be s ezután is, mint előbb, valamelyes függési viszonyban áll. Másfelől magasabb követelményekkel áll szemben, mivel most már a felnőttek világába igyekszik beilleszkedni. Mindig fél attól, hogy az ételle szemben elfoglalt álláspontját elutasító bírálatban részesítik. Az ifjú ember ezen korban nem fogad el közvetítést, mindent akar, vagy semmit. Ha valamely téren a kívánt eredményt eléri, túlbecsüli teljesítőképességét s optimista álmódosásoknak adja át magát, míg a negatív eredménynél elégedetlen magával s az emberséggel. *Smola tanár Bécs: Tanulófolyóirat a bontakozó személyiség szolgálatában* (1934. évi 6. sz.). A tanuló folyóiratnak neve: „Mi”.

— Smola a folyóirat előállítását a következőképen adja elő. 1927 januárban a tanítóképző-intézet második évének szónoka, amelynek osztályfőnöke voltam, megkérdezett engem, hogy vajjon beszéd tárgyává tehetik-e egy heti folyóirat megalapítását a legközelebbi diákgyűlésen. Előadta a tervet, kifejtette a célt, elmondta a fejezeteket, s biztosított arról, hogy a folyóirat az évfolyam sürgős óhajának felel meg. Kért a szónok, hogy a segítő eszközöket ne tagadjam meg tőlük. A lap létrejött. Minden rovatnak meglett a vezetője. A lapba joga van írni minden tanárnak és tanítványnak. Kiváló pedagógusok életrajzeit is közli a lap. A lap fejezetei a következők: 1. Milyenek vagyunk s mit cselekszünk. 2. Mi, pedagógusok. 3. Testedzés. 4. A természetből és a technikából. 5. Az egész világból. 6. Mi és a zene. 7. Nyelvrovat. 8. Emléktábla. 9. Nevetünk. 10. Talányok.



Két és fél év alatt 67 szám jelent meg a lapból 1730 oldallal és közel 1000 illusztrációval. Mindenesetre ebből a lapból sok lelki vonását ismerjük meg a diákéletnek. Ma már belátjuk, hogy a diákok által szerkesztett lapok nagy mértékben hozzájárulnak az ifjúság megismeréséhez, s azokat, mint adatokat tekintjük az ifjúságtanulmányhoz. — *Ninck: A mai ifjúság nemi moráljáról* (1934. évi 7. sz.). Amit az ifjúság a nemi dolgokról tud, azt az idősebbektől lesi el, társaival megbeszéli, a természetben megfigyeli, füzetekből kiböngészi, legritkább, legjobb esetben szüleitől hallja. Külsőleg bármilyen jól fest az ifjak egyik-másik osztálya, bensőleg már meg van mételyezve a szexuális dolgok iránt való kíváncsiságtól. Különösen városokban az iskolai ifjúság tekintélyes része szexuális cselekedetekbe keveredik bele. Különböző becslések szerint az ifjúság 75—80%-a az onánia rabja. Mind ez a baj, mind sok más, arra vezethető vissza, hogy ma a sport korszakában feltűnően lanyhul az akaratere, amit nagy mértékben előidéz a technika is. Ahol régebben gyalogoltak, ott ma kerékpár, autó, vasút van. Az iskolai kirándulásokat vasúttal oldják meg ott is, ahol régebben örömet illesztettek be egy kis gyaloglást. Hasonló a helyzet szexuális téren. „Amidőn — mondja Nick — szexuális kérdésekről beszéltem fiatalemberek előtt, ezek tudni akarták, hogy lehetnek önmegettartatók. Amidőn a többek között az akaratképzésről beszéltem, csalódva érezték magukat. Azt hitték, hogy van valami recept, vagy valami csodaeszköz, amely egyszerre megteszi a maga hatását. Nem akart a fejükbe menni, hogy itt az embernek minő erőfeszítést kell véghezvinni.” — Az ifjúság megismeréséhez hozzátartozik a könyv, amelyet olvas. Nagyon sokat következtethetünk abból, hogy milyen könyvet szeret olvasni az ifjúság. A Schweizer Erziehungs-Rundschau az 1934. évi 9. számát, a decemberi füzetet ennek a kérdésnek szenteli. Megszólaltat itt ezzel a kérdéssel kapcsolatban neves írókat és pedagógusokat.

Fontos adatokat találunk a mai ifjúság megismeréséhez a Hal-léban megjelenő „*Ethik*” című folyóiratban, amelyet dr. Abderhal-den Emil alapított 1923-ban. A szerkesztő 1928-ban körkérdést intézett olvasóihoz arra nézve, hogyan ítélik meg a mai serdülő ifjúság testi és lelki állapotát s miképpen gondolják kiküszöbölhetőnek az esetleges hiányokat. Sok felelet érkezett, amelyek közreadattak a lap 1928. évi 1—7. számában. Az adatokat jól fel tudtam használni a mi hazai viszonyainkhoz szabva a debreceni „Szülők Iskolája”-ban ily című előadásomhoz: „*A mai ifjúság helyzete*”. (1929.) Itt meg kell említenem, hogy hazánkban Budapesten és Debrecenben alakult meg a Szülők Iskolája. Amott Nagy László alapította meg 1923-ban, míg Debrecenben 1925-ben alakult meg. Az elmúlt 10 év alatt az utóbbi 120 tárgyról tartott több helyen előadást. A Szülők Iskolája a gyermek és az ifjúság problémáival foglalkozik. Sajnálom, hogy nem áll előttem a budapesti Szülők Iskolájának előadási sorozata fennállása óta, hogy abból megállapíthatnám, hogy miféle ifjúságtanulmányi kérdésekkel foglalkozott. A debreceni Szü-

lők Iskolájának előadásaiból felsorolok néhányat, amelyek határozottan ifjúságtanulmánynak tekinthetők. A színház, mozi és a ponyvairodalom szerepe az ifjúság életében (1926). A serdülő ifjú lelki világa (1926). Az ifjúságnak önuralomra való nevelése (1927). Az iparos ifjúság nevelése (1928). Az ifjúság eszményképei a serdülő korban (1929). Az önérzet (1929). A levente-intézmény az értelem- és akaratképzés szolgálatában (1931). A pénz a gyermek és az ifjú kezében (1933). Az érzelmi élet fejlesztése (1934). A sajtó és az ifjúság (1935). Ifjúságtanulmánynak tekinthető e sorok írójának ily című kis füzete: „Tanár és tanítvány a tanítóképzőben”. A munka értelmi és érzelmi alapon igyekszik megvilágítani a tanár és a tanítvány közötti viszonyt.<sup>11</sup>

*Debrecen.*

*Veress István dr.*

(Folytatjuk.)



## Meseszöveg.

A mese eredete visszanyúlik az őskorba. A mítoszok széttörözött részeiből alakul ki és a nép képzeletének alkotásaival kiegészülve válik kerekded és művészi formájúvá. Csodás elemeiben kezdetben hisz az ember, később ez a hite megínog és a mese lassan átvonul a szórakoztató népi költészet birodalmába.

Ebben a formájában a népmese már az emberi szellem fejlődésének jelentékeny fokát tárja elénk.

Hasonló fejlődési fokokon esik át a gyermeki lélek is. A csodálatos felé hajló világát színes meseképek szövik át. Ezek kezdetben a valóság hitével párosulnak lelkében, később szintén hitelüket veszítik. Érzelmi és esztétikai hatásuk azonban mindvégig megmarad. Valahányszor fölmerülnek, mindannyiszor a rég letűnt idők kedves, meghitt emlékeit idézik föl bennünk.

A mese az őslélek hajtása és mégis mindig friss, közvetlen hatású. Sohasem mondvacsinált.

Oly édesen pereg alá a mesélő ajkáról, mint a csorgatott méz. Mintha most is hallanók édesanyánk ajkáról a bűbajos mesésztő; felnőtt korunkban is visszaálmodjuk boldog gyermekkorunk hamar letűnt, szép mesevilágát.

A mese csupa játszói mozgalmasság, csupa cselekvés, derűs levegőjű, képzeletünket megragadó, folyton fölfelé ívelő érdekesség. Fürge, olykor pajzán fordulatú, drámai elevenségű beszéd: a gyermek igazi gyönyörűsége.

<sup>11</sup> Ismertetése Néptanítók Lapja 1934. évi 17. sz. 671. l. Magyar Tanítóképző 1934. évi 10. sz. 366. l.



Nyelve minden nyelvnél egyszerűbb. Formája szerencsésen simul a tartalomhoz. Szerkezete kerek, kristálytisza. A cselekvés benne változatos, gyors egymásutánban pereg le.

A hamisítatlan népmeséből fejlődő gyermekmesét a nép lelke érleli és avatott tollú írók és költők nemesítik meg. Benne csodás őserő, megbecsülhetetlen szellemi és erkölcsi értékek rejlenek.

Egy-egy ihletett költőnk (Petőfi,<sup>1</sup> Gyulai Pál, Pósa Lajos, stb) is méltónak találta, hogy a gyermekmesét tollára vegye.

Pósa Lajos *Hintóka, ringóka*<sup>2</sup> c. költeményéről Herczeg Ferenc így nyilatkozik: „Ritmusában valami ősi és titokzatosan bájos muzsika lüktet. Mintha maga az anyatermészet dúdolna a lengő hintán ujjongó gyermeke fülébe.“

A hivatásos nevelők jól tudják, hogy az őselket megszólaltató mese mily hatalmas nevelő eszköz: mennyire fejleszti a nemzeti nyelvet és érzést, az értelmet és az akaratot.

De vajjon mindezt a hatást várhatják-e a fejletlen gyermek meseszövésétől? Remélhetik-e, hogy a gyermek a maga foggyatékos kifejezőerejével, szűkebb élményvilágával mindazt nyujtsa, amit a jó mesétől várunk?

Hiszen évezredek szellemi, erkölcsi értékei rétegeződnek egy-egy mesében és az ősi értékeknek *nemzeti* himporát századok hintették rájuk! Az ősi emlékeket a nemzeti nyelv és érzés művészi kifejezői nemesítették meg, hogy a mesében igaz gyönyörűségét lelje öregje-ijja egyaránt! — Hogyan várhatjuk mindezt a fejlődő gyermektől?

„A gyermekalkotta mesélést — úgymond Nógrády László dr.<sup>3</sup> — inkább utánzó játéknak, mint a képzelet alkotásának kell tartanom, jórészt azon meseadatok alapján, amelyet a gyermekek feljegyeztek. E mesécskék *halvány emlék-, gondolat- és képtörödékek* az olvasott (vagy hallott) mesékből s alig egy-kettőnél látszik egy-egy ügyesebb fordulat.“

Azok, akik a gyermek önálló meseszövésétől várnak különös eredményt, úgy látszik, összetévesztik a mese hangjának és nevelőértékének a *tanításban való* rendkívül becses szerepét — a *mesealkotás* művészi és szellemi követelményeivel. Szóval az eszközt a céllal.

Bár a gyermek mesélgető hajlama és önálló próbálgatása érdekes jelenség, de ez is csak a gyermek meseszeretetét igazolja, a nélkül, hogy „meséjében“ különös eredetiség vagy ügyesebb mesélőkészség nyilvánulna. Igazat kell adnunk Nógrádynak, hogy ezek „a mesécskék csak halvány emlék-, gondolat- és képtörödékek“.

<sup>1</sup> V. ö. *Barcsai Károly*: Petőfi és a gyermek. (Népt. Lapja, 1922. 49—52. sz.)

<sup>2</sup> *Pósa Lajos Gyermekversei*. Bpest, 1914. Herczeg Ferenc előszava.

<sup>3</sup> *Nógrády László dr.*: A mese. (A Magyar Gyermektanulmányi Társaság kiadása.) Bpest, 1917. 151. l.

Ezt igazolják családi életem multjából merített érdekes emlékeim is.<sup>4</sup>

Nem hiába eleme a gyermeknek a mese, de fiaim akkor voltak a legboldogabbak, ha valaki mesélt nekik. Különösen a nagyobbik volt az, akinek egész lénye szinte beleolvadt ilyenkor a mesébe. Még lefekvés után is rimázkodott, hogy meséljenek neki. Ha más nem vállalkozhatott rá, akkor a kis *harmadfélèves* testvérkéjét nógatta, hogy meséljen neki. S a kis Tibi nem is sokat kérte magát, hanem hozzáfekedett: „Eccé fót egy 'ász...\" (Egyszer volt egy ház.) Itt mindannyiszor megakadt és a „mese\" újra kezdődött. De Mikit (az öregebbit) ez is kielégítette. Addig, addig hallgatta a „mesét\", míg testvérkéje egyre halkuló hangja az álom pihegésébe nem csapott át, aztán ő is boldogan elaludt.

Később a „mese\" így bővült: „Eccé fót egy 'ász... abba fót e' kilincs... tovább nincs.\" A „mesének ez újabb változata a két gyermeket szintén hamarosan álomba ringatta.

Íme, a hiányos, együgyű, kurta „mesének\" pár rímelő szava is elég volt ahhoz, hogy a gyermekek vágját kielégítse.

A nagyobb gyermekek meseszövéstől se várjunk kielégítő eredményt; mert kevés gyermek akad, akiben az „oroszlánkörmök\" korán feltűnedeznek és aki a meséhez fűzött követelményeket méltóképp kielégítheti.

A meseszövé éppem nem könnyű feladat. A mese szerkesztése a legnehezebb s annyira sajátos művészi egyéniséget kíván, hogy a megkivánt magas fokot a legnagyobbak művészete is csak megközelelti. A népies előadásnak művészi formája, a mese-fordulatoknak tudatos alkalmazása nem várható a fejletlen gyermektől. Ez még nem érezheti át, hogy a mesélő egyúttal a nemzeti lélek, a nemzeti eszmények és vágyak megszólaltatója. Még nem tudja a mesében rejülő megbecsülhetetlen nevelő értékeket felszínre hozni és felhasználni.

Ezeket a becses értékeket ölik ki az elmélkedő, erkölcsi tanulságokat kereső, sápkóros *műmesék* is.

De az sem válik a mese javára, ha tanító a mesét *megkezdi*, vagy *meserészletet* ad és annak folytatását a gyermek leleményességére bizza. Ez lehet a beszéd- és szerkesztőkészség puhatolására, valamint a fogalmazásban való jártasság fejlesztésére alkalmas eljárás, lehet intelligencia-vizsgálat, de nem alkalmas a mese szépségeinek, közvetlenségének és erkölcsi értékeinek megéreztetésére.

A gyorsan pergő mese cselekvésének folytonos megszakítása, a szerkezet egységének, kerektségének megbontása és az élményekből való kikökkentés kiábrándítóan hat a gyermekre és megzavarja gyönyörélmét.

<sup>4</sup> *Barcsai Károly*: A gyermek nyelve és észjárása. (Gyermektanulmányi megfigyelések.) A Gyermek, 1918. 112. l.



Ne várjuk tehát, hogy az átlag-gyermek mindjárt hatásos mesemondó legyen, hanem elsősorban az intelligens szülő és a tanító igényeizzék arra, hogy jó mesemondóvá fejlődjék.

Ha mindenki nem is lehet született mesemondó, de annyit mindenki elérhet, hogy kellő tanulmány, előkészület és gyakorlat alapján megszerezze az ügyes mesemondót jellemző, nélkülözhetetlen kellékeket. Ebben segítségére lehet rajzolókészsége, amellyel a mesejeleneteket színes krétával, vázlatosan ábrázolja, esetleg színes vetítettképek felhasználása. A mese hatását, drámai mozgalmasságát még azzal fokozhatja a tanító, ha az arra alkalmas mesét a gyermekekkel eljátsztatja, megjeleníti (dramatizálás).<sup>5</sup>

A tanítóképzésnek pedig kötelessége, hogy a mesélőkészség kifejlesztéséről gondoskodjék.<sup>6</sup>

Győr.

Barcsai Károly.



## A németbirodalmi tanítóképzés új alapelvei.

A tanítóképzés közelgő reformja arra kötelez bennünket, hogy kissé szétttekintsünk a kultúrnépek tanítóképzése terén is, hogy a mi tanítóképzésünk jövő irányelveinek megalkotásánál tisztában legyünk azokkal az elvekkel és követelményekkel, amelyek más népek tanítóképzésénél érvényesülnek. Az ilyen ismertetésekből pozitív és negatív tanulságokat vonhatunk le. Kívánatos volna, hogy valamennyi szomszédnép tanítóképzését, az abban érvényesülő alapelveket is megismerjük, mert azokból is sokféle tanulságot lehetne levonni.

Az alábbi cikk a németbirodalmi közoktatásügyi miniszternek, *Bernhard Rust*-nak „*Die Grundlagen der nationalsozialistischen Erziehung*” (A nemzeti szocialista nevelés alapjai.) című cikkének (megjelent a *Hochschule und Ausland, Monatschrift für Kulturpolitik und zwischenvölkische geistige Zusammenarbeit*, 1935. 1. számában) a tanítóképzésre, a nemzeti szocialista nevelőintézetekre, a bajtársi házakra (*Kameradschaftshäuser*) és a falusi évre (*das Landjahr*) vonatkozó része.

### *Falusi főiskola a tanítóképzés számára.*

A régi tanítóképzőket, amelyek a néptanító általános és szakműveltségét együtt adták, felváltotta az utolsó évtizedben egy új rendszer Poroszországban. A jövőd tanító elvégezte a középiskolát az érettségig és azután szakképzést nyert az újonnan alapított

<sup>5</sup> V. ö. *Barcsai Károly*: Az elemi tanítás megjelenítő (dramatizáló) művészete. Néptanító Lapja, 1917. 25. sz., valamint az erre következő hozzászólásokat és válaszokat a Nemzeti Kultúra III. évfolyamában.

<sup>6</sup> Lásd még: *Novy Ferenc dr.*: Mesemondás. Magyar Tanítóképző 1911. évf. 333—336. l.

Pedagógiai Akadémián. Az új tanítóképzési rendszer megvalósítása össze volt kötve hatalmas, nagyarányú épületekkel, amelyek azonban az ismeretes krízis miatt be nem fejeztettek, mint pl. Breslauban, Frankfurtban és Hannoverben. Mi az építkezést nem fejeztük be Breslauban, hanem kimentünk Hirschbergbe és Frankfurtból Weilheimba. Egy új iskolát, az elsőt, amely a maga nemében az új menetirányt jelezte, a hinterpommerni vidéki városkában, Lauenbergben létesítettünk. A hagyományos felfogás számára érthetetlennek látszott ez az út. „Miért hagyja el Ön”, kérdezték tőlem sokan, „a nagyvárosok szellemi központjait és miért megy az ösztönzésekben szegényes vidéki kisvárosba?” Erre azt válaszoltam: „Mert a tanító, akit a nagyvárosi tanítóképzők nekünk szállítottak, a falusi iskola számára sok esetben el volt rontva. Még a falusi gyermek is egészségesen és az egyszerű életfeltételek iránti teljes megértéssel lépett be ezekbe a nagyvárosi tanítóképzőkbe, mint tanító részben már mint a nagyvárosi civilizáció imádója tért vissza az ő falusi földie közé és megerősítette a gazdasági, társadalmi és néppolitikai szempontból oly káros vándorlási kedvet a faluból a városba. A nemzeti szocializmus a töretlen népnek ezt a menetét, amely a tanyáról és a falusi otthonból a nagyvárosok aszfaltsivatagjaiba irányult, feltartóztatta. A nemzeti szocializmus keresi az utat, amely a néphalál helyeiről a vér és talaj örök forrásaihoz vezet. Nem kell-e ennek az útnak a tanító képzésében is valahogyan visszatükröződnie? A város nemcsak a rög kenyereből él, hanem a rög emberségéből (Menschentum) is. A nagyváros szörnyű emberfogyasztást űz. A város a faluból származó friss vérszállítmány nélkül nem élhetne meg. Ha a nagyváros utáni vágyat és a nagyvárosi ingerlékenységet a falusi népbe vezetnők, ez azonos volna az egészség és a természetes erő betemetésével. De ez nemcsak azzal az embercserével történik, amelyet az élet elkerülhetetlenül magával hoz, hanem éppen államilag szervezve lesz, ha én a tanítót kizárólag a nagyvárosi környezet közepette és egy a falutól idegen tanterematmoszférában képzem.

A dolog persze azzal nincs még megoldva, hogy az intézeteket egyszerűen falura helyezzük. Ezzel az új berendezéssel kapcsolatban áll a tanítási anyagnak és a módszernek jelentékeny változtatása. Ha én az új német tanítóval és nevelővel az új nemzedéket nevelni és tanítani akarom, akkor nekem előbb ezt a népet a maga lényében és megnyilatkozásában alaposan meg kell ismernem. Megismerni azonban ott tudom a legjobban, ahol egyszerűen és természetesen, nem bonyolultan, hanem áttekinthetően található a maga hivatásában és a maga közösségében. Én mint klasszika-filológus azért tekintettem mindíg Hellas történetét és a latin paraszttálm történetét kitűnő bevezetésnek a történeti fejlődés törvényeibe, mert ott még minden átlátszó és áttekinthető, mint pl. az arisztokratikus és demokratikus államalkotmány, míg ugyanazok a dolgok a modern gazdasági és társadalmi életben az iskolázatlan szem számára csaknem áthatolhatatlannak látszanak. Ehhez hasonlóan sokkal könnyebb



a népet és életkörülményeit a kisváros falusias környezetében megismerni. Ezzel függ azután össze az ismeretszerzésnek egy elvileg egészen új módszere. Én tudatosan helyettesítettem a „Pedagógiai Akadémia” elnevezést a „Tanítóképző Főiskola” („Hochschulen für Lehrerbildung”) elnevezéssel. Legyenek azok valóban kutatóintézetek egy egész sor újonnan felvett, vagy legalább is megerősített ismeretág számára, amelyeket nem könyvekből, mint tudást, hanem saját kutatások által mint megismerést nyerjenek a jelöltek.

Ebből megérthetjük, hogy a jövőben a tanító a magasabb képzőintézetekbe nem mehet közvetlenül a középiskolából a szakiskolába a nélkül, hogy előbb át ne élje, magára hatni ne engedje egy egyetemes német nevelésnek és művelődésnek legszükségesebb alapjait. Ezzel megnyílnak előttünk a jövőendő nép- és középiskolai oktatószemélyzet képzése kérdéséhez vezető utak. Hogy e mellett a városi tanítóképzői főiskolák, amelyeknek különleges feladataik vannak, továbbra is fennmaradnak, azt nem kell külön hangsúlyoznom. Az új berendezésnek kipróbálása után egy célszerű egybekapcsolás meg fogja teremteni azt a rendszert, amely az új felfogásnak megfelelő egyetemes tanítóképzést fog lehetővé tenni.

A német közoktatásügyi miniszternek a fejtegetései bennünket is gondolkodásra készíthetnek. Az a szándék, hogy a tanítóképzőket kis vidéki városkákba kell helyezni, persze nem ismeretlen előttünk, mert hiszen amikor a hetvenes évek elején a tanítóképzők elhelyezéséről volt szó, nálunk is sokat hangoztatták azt, hogy a tanítóképzőket kis vidéki városkákban kell elhelyezni és ott is helyeztek el igen sokat. De a mi vezető köreink és a mai német vezető körök elgondolása között igen lényeges különbség van, mert nálunk az elgondolás az volt, hogy a tanítót azért kell kis városban kiképezni, nehogy a nagyvárosi életet megismerve, elmenjen a kedve a falutól. Félték attól, hogy majd nem kapnak tanítót, aki hajlandó lenne falura menni. A német elgondolás lényege azonban az, hogy a tanítójelöltet azért kell falusi környezetben is kiképezni, hogy közvetlen tapasztalatok alapján ismerje meg a nemzetfenntartó réteget és közvetlen érintkezés alapján szeresse meg azokat az embereket, akiket vezetni, akiknek gyermekeit nevelni lesz hivatva. Amit nem ismerünk, azt nem is szerethetjük. Beszélhetünk a négy fal között, amennyit akarunk arról, hogy így meg úgy kell szeretni a népet, az éppolyan hatástalan lesz, mint az elméleti tanulmányoknak legnagyobb része. Most, amikor a tanítóképzés belső tartalmát a falu felé szeretnők irányítani, jó lenne a német példát behatóbban megismerni.

Helyszűke miatt *Rust* cikkét egész terjedelmében nem közölhetjük, de szükségesnek tartom a cikknek a „falusi év”-re vonatkozó részét közölni, mert ez összefügg a fenti fejtegetésekkel és igen tanulságos.

## „A falusi év. (Das Landjahr.)“

„Az újjáalakítás harmadik kísérlete a *falusi év*. (A második t. i. a nemzeti szocialista nevelőintézetek és a bajtársi házak.) Ez a maga nemében páratlan mind a német, mind a külföldi neveléstörténetben. Itt nem továbbfejlesztésről, hanem teljesen új alkotásról van szó. Én ennek a falusi évnek a tervét közvetlenül a porosz közoktatásügyi minisztérium átvétele után alkottam meg, amikor a marxista szervezetek még éltek és a német munkásság és ezzel együtt a német ifjómunkások belső átváltozásának a gyorsasága még nem volt feltételezhető. Elgondolásom kiindulópontja az volt: az ifjúságnak egy teljes évfolyama, amely nyolc esztendeig járt az előtűnk uralkodó rendszer iskolájába, lép ki az életbe, s ezt a nemzeti szocialista állam a mindennapi iskola számára már nem foghatja meg. Nem kell-e megtennem a kísérletet, hogy ennek az ifjúságnak, amely az ú. n. világi, értsd marxista világnézetű iskolákat végezte, legalább egy részét más környezetbe és más világnézetű légkörbe vigyem, hogy őket az új Németország tagjaiként megnyerjem? Arra lehetett volna gondolni, hogy ezt a kérdést, amely teljesen új szervezetet, megfelelő nevelőket és helyiségeket és nagy kiadásokat igényel, talán egyszerűbben is meg lehetne oldani úgy, hogy a népiskola nyolc osztályához még egy kilencediket toldottak volna. De eltekintve attól, hogy a szabadság után vágyó gyermekben egy benső ellentállás állapota keletkezett volna, a kérdést mégsem oldotta volna meg, mert a nemzeti szocializmus lényegét nem érintette volna. Mert mi nem tettünk a marxista elmélet helyébe egy nemzeti szocialista elméletet, hanem visszaadtuk az elméletekkel behálózott népet önmagának. A környezet a városok aszfaltsivatagjainak homályos zugaiban, a munkanélküli atya insége nagyra növesztette már a gyermekben a gyűlöletet a proletár-sors iránt. A gyermek talán látta is, mint dugja zsebébe a fegyvert az atyja az SA (Sturm-Abteilung) elleni harcra. Mindezt egy nyolcesztendei szoktatás után semmiféle iskolai előadás nem tudja a lélekből kiölni. Ha azt akartuk, hogy ezek a gyermekek népük és hazájuk számára újból megnyeressenek, úgy olyan környezetbe kellett őket hozni, amelyben néptársi viszony és szülőföld közvetlenül hassanak rá. Ebben nem beleoktatni, hanem beleélni kellett őket engedni. Megállapítottam, hogy sokan e gyermekek közül még nem láttak búzamezöt, sem tenhet. Így csak egy út állt előttünk: ki az eddigi környezetből céltudatos és fiatalos nevelők vezetése mellett. És ezekben a falusi táborokban ne legyen a városi iskolamunkának az utánzása, hanem legyen munka. Kapjon a növendék egy új képet Németországról saját átélése, szemlélése és munkája útján. A nehézségek, megfelelő nevelőket és segítőket találni, igen nagyok voltak, nem kevésbé az anyagi eszközök előteremtése is. De igen nagy volt az aggályoskodók és kételkedők ellentállása is minden oldalról. Mi mégis megpróbáltuk és a múlt nyáron 22.000 gyermeket adtunk ilyen ápolás alá. A felvétel feltételei a testi és lelki ápolásra irányuló szükség-



let volt, de a hivatalos orvosi vizsgálatnak meg kellett minden felveendő gyermeknél állapítania, hogy rendelkezik-e olyan egészséges öröklött tulajdonságokkal (gesunde Erbmasse), hogy a kísérletért a nép előtt felelősség vállalható. Ma megállapíthatjuk, hogy a falusi év kísérlete minden tekintetben sikerült. A gyermekek egészségesek és boldogok, megelégedettek lettek; szívvel-lélekkel Németországhoz és az új államhoz vonzódtak. Nagyrészüket megnyertük a falusi és a kisvárosi élet számára, sokan már megtalálták a maguk földművesét és kisiparosát, amelyhez a falusi év leforgása után munkába, tanonckodásra állnak. Az állam pedig az újfajta nevelőknek szilárd státusát nyerte azokban, akik felelősségteljes és nehéz hivatásukkal egyidőben az új nevelési módszerek kutatóinak hadseregévé váltak: falunevelés (Landerziehung), közösségnevelés (Gemeinschaftserziehung) és munka útján való nevelés, ez az, ami új. Csupán egy kérdés nincs még kielégítően megoldva: az egyházi gondozás. A kételkedést ez irányban még nemrégiben is olvastam egy egyébként helyes cikkben a „Times”-ben. Az elégedetlenség abból származott, mert elvileg elleneztem a felekezetenként való szétoztást. Én a felekezeti elkülönítést nem akartam, mert ez az esztendő különösképpen egy német közösségi érzés kifejlesztését célozza egy német vidéken és közös munkára volt beállítva.” Szerző a továbbiakban a nemzeti szocializmus és az egyház viszonyát fejtegeti, ami itt már nem érdekel bennünket.

Közli: *Lux Gyula dr.*



## Mégegyszer a nyári fizikai értekezés megállapításairól.

Folyóiratunk januári számában, a nyári módszeres fizikai értekezés visszhangjaként Éber Rezsőtől egy cikk jelent meg. Megpillantásakor emlékezetemben képek villantak fel: ismét láttam a fizikai és matematikai előadók fáradságot nem ismerő, önzetlen munkásságát, hallottam a hallgatóság csöndjét, a megbeszéléseket. Éber Rezső cikke az értekezlet eredményeit közli összefoglalóan, tehát ebben a beállításban a tanítóképző-intézeti matematika-tanárok módszeres gondolkozásának a tükre. Aki ebbe belenéz, ilyennek látja nyári munkánk eredményét, módszeres eljárásunkat, törekvéseinket, távolabbi célkitűzéseinket. Pedig a dolog nincs így. Amint már Csekő Árpád (f. évi februári szám) megjegyezte, az értekezleten megállapodások, sőt még a kívánatos megbeszélések sem voltak meg, sem fizikából, sem matematikából. Ennek az oka egyrészt a túl tömör program és másrészt egy olyan vezető hiánya, aki összefoglalta volna az elhangzott előadások és hozzászólások eredményeit. Ezért szövegek most fel. Az értekezleten emlékezetem szerint felolvasott, de

talán az idő rövidsége miatt hozzászólásoktól nem kísért megállapítások nem minden részével értek egyet s így elmaradt észrevételeimet ezúton teszem meg. Építés, esetleges félreértések tisztázása a célom.

„A természettant kísérleteztető alapon tanítjuk, de indokolt esetben demonstrációs fizikatanítás is szerepel.” Így szól az első megállapítás. Én fordítva mondanám; továbbra is demonstrációs alapon tanítunk, de indokolt esetben kísérleteztető eljárással. Felfogásom megokolása előtt a kísérleteztető tanítási elv lényegére szeretnék rámutatni. Munkáltató, cselekedtető tanításnak is szokták nevezni. A következőkben a munkáltató elnevezést használom.

Az Orsz. Közoktatásügyi Tanács kiadásában megjelent Tájékoztató a középiskolai munkáltató fizikatanításhoz többek közt ezt mondja. „A tanár szerepe csak abban áll, hogy irányítja a munka menetét, azonban oly módon, hogy a tanulók *önállóan* vonják le következtetéseiket, állapítsák meg a törvényszerűségeket.” Már a múltban is irányítottuk a munkát, tanulóink maguk is kísérletezgettek, segítettek demonstráló munkánkban, fizikai gyakorlatokat is végeztek s így kétségtelenül a tanuló *saját* kísérletein, megfigyelésein alapuló *önálló* következtetései, törvénymegállapításai jelentik az eddigi eljárással szemben az *újat*, a munkáltató tanítás lényegét. Más szavakkal: Tanulóink botorkálva bár, de lehetőleg *önállóan* menjenek végig *egy* óra alatt azon az úton, amely a fizikai fogalomhoz, törvényhez vezet s fáradtságuk jutalmául az igazság lehetőleg *önálló* felfedezésének örömét is élvezzék. Ez a meghatározás már hallgatólag ezt is mondja: az igazsághoz vezető úton egyedül vagy legfeljebb párosával lépkedhetnek, bukdácsolhatnak növendékeink s így legalább két-két tanulónak külön felszerelésre van szüksége.

A munkáltató tanítás értelmezése után természetesen arra is felelnem kell, hogy *mekkora területet foglalhat el* az „új hódító” tanításunkban, s *mekkora területet érdemes* átengedni neki, mert csak így tudom megokolni a megállapításokkal ellentétes felfogásomat.

Azt hiszem, nem tévedek, ha azt állítom, hogy a munkáltató elv területének nagyságát három tényező határozza meg. 1. A fizikai fogalmak, törvények természete, jellege; 2. a tanulók tapasztalatai, már megszerzett fizikai ismeretei, gondolkozásuk fejlettségének foka és végül 3. a tantervi adottságok, az anyagi viszonyok. Míg azonban az első két tényező elvi s így döntő jelentőségű, mert mindkettő állandó jellegűnek tekinthető, addig a 3. szempont az új tanítási elv területének meghatározásánál csak időleges természetű s így elvi szempontból nem veendő tekintetbe. A teljesség kedvéért mégis megemlítettem, mert jelenleg ezzel is számolnunk kell. Nézzük tehát vázlatosan, hogy az egyes tényezők hogyan jelölik ki tanításunkban a munkáltató elv körét.

1. A fizikai fogalmakat és törvényeket évtizedek, évszázadok hosszú során át alakította ki, helyesebben vitte át az embernélküli világból az ember világába az emberi megfigyelés, tapasztalat, ki-



váló elmék absztrahálása. A fizika igazságai tehát szintetikus jellegűek. Ez az első s talán legfontosabb szempont, amit az új tanítási elv körének kijelölésénél tekintetbe kell vennünk. Ez röviden azt jelenti, hogy a fizikai igazságok jórésze munkáltató módon elérhetetlen növendékeink számára.

2. Azt is meg kell azonban állapítanunk, hogy a ma embere már „beleszületik” a megalkotott fogalmak és igazságok nagy tömegébe s így sok tekintetben helyzeti előnyben van annyi kiváló, úttörő fizikus elődjével szemben. Ez természetesen növendékeinkről is elmondható, akik sok helyes fizikai fogalom, ismeret tudásával kerülnek irányításunk alá, ami a munkáltató elv területét nagyobbítja ugyan tanításunkban, de egyúttal arra is figyelmeztet, hogy főlegesen ne alkalmazzuk. Azonban azt hiszem, hogy az önámítás félrevezetettjei lennének, ha óvatosságból meg nem említenek még, hogy tanulóink között nem akadnak Galileiek! Legtöbbje nem emelkedik az átlagos szellemi színvonal fölé s így túlságos nagy követeléssel nem léphetünk fel velük szemben az *önálló felfedezést* illetően.\* Úgy érzem, hogy az elmondottak alapján a tanítási anyagot a munkáltató elv megvalósíthatósága szempontjából három csoportra oszthatom.

1. A fizikai fogalom, törvény olyan, hogy a hozzávezető út a munkáltató tanítás számára *járhatalan*. Hiába ismeri az utat s vezetőgi tanítványát azon a tanár, a tanuló az igazság önálló megtalálásának reményével nem léphet rá. Főlegesen tartom ezeket a fogalmakat, törvényszerűségeket felsorolni. Mindnyájan ismerjük őket. Önmagunkban, természetükben rejlik járhatatlanságuk. Szintetikusak. Másrészt olyanok is lehetnek, hogy tanulóink a szükségesség kísérleteket nehézségük miatt nem végezhetik el. A kísérleti eszközök gyakran nem is adhatók kezükbe, hiszen nem rendelkeznek elég kísérletező készséggel s így önmagukban vagy az eszközökben tehetnek kárt. Ilyenkor feltétlenül a tanár mutatja be a kísérletet.

\* Ezzel a megállapítással kapcsolatosan tanítványi tisztelettel hivatkozom Szabó Gábor főiskolai tanár tapasztalataira. A kérdés eldöntésére legjobb középiskolai tanulóit használta fel. Egy teljes délutánra többek között kezükbe adta a Boyle—Mariotte-törvény megállapítására szolgáló közismert, milliméteres beosztással ellátott rudat, a rászerezelt üvegcsővel, melynek egy része higannyal töltött s egyik vége beforrasztott. Tanítványait közbe-közbe utasításokkal is ellátta s a törvényt mégsem találták meg egy egész délutáni munkával. Magam is próbára tettem növendékeimet egy munkáltató tanítás keretében. Tanítványaim a kvalitatív-törvényt, azt, hogy a nyomás növekedésével a térfogat csökken, önállóan megalkották, a kvantitatív törvénnyel azonban nem boldogultak. Hónuk alá nyúltam s utasítottam őket, hogy alkossák meg a térfogat és nyomás összegét, különbségét, szorzatát és hányadosát. Akik pontosan végezték kísérleteiket, most már kiválasztották a négy eset közül a törvényt. Jellemző azonban, hogy még azok is kételkedtek némileg benne, akik 0.01%-nyi hibával dolgoztak, mert a szorzatok abszolút értéke természetesen nem egyezett, növendékeink pedig nem relatív számokban gondolkoznak.

2. A tanítandó anyag *alkalmas* a munkáltató elv megvalósítására, de fogalmai, igazságai olyan egyszerűek, hogy *nem érdemes* a hozzájuk vezető utat munkáltató módon tenni meg. Azt mondhatnám: szomszédunkhoz gyalog megyünk, nem ülünk kocsira. Ilyenkor demonstrálunk. Esetleg még ez is fölösleges. Ilyen természetű a legtöbb népiskolai fizikai alapfogalom, igazság. Sokat találunk a tanítóképző fizikaanyagában is. Az ebbe a csoportba tartozó igazságok megvilágítására munkáltató módon vezetni növendékeinket fényűzés, időfecsérlés. Ezekben az esetekben tanulóink nehézség nélkül járják az utat, nem bukdácsolnak, pedig a munkáltató tanítás legnagyobb értékét éppen ezek az elesések és talpraugrások jelentik. Döreség ilyenkor a demonstrációs tanításnak hátat fordítani.

3. A fizikai fogalom, törvény olyan jellegű, hogy a hozzávezető út munkáltató módon járható, útközben részigazságokat fel is fedezhet, a fizikai fogalmat, törvényt többé-kevésbé *önállóan* meg is alkothatja tanítványunk és ami eldöntően fontos: ezen az úton érdemes végigmennie, mert botorkálást, bukdácsolást, küzdelmet jelent a cél elérése. Amikor *ilyen* a tanítási anyag, nemcsak indokoltnak, hanem föltétlenül szükségesnek tartom a munkáltató elv alkalmazását, mert olyan értékkel lesz gazdagabb tanítványunk, amelyet más módszeres eljárással nem szerezhethet meg. *Ilyen* tanítási egység azonban aránylag kevés van, a fizikai anyag jóval nagyobb része az előbbi két csoportba tartozik. Megállapítható tehát, hogy a már említett két tényező, a fizikai fogalmak, törvények jellege, továbbá tanulóink lelki adottsága *föltétlenül kisebbségi szerepet jelölnek ki a munkáltató elvnek tanításunkban, s így a fizikatanítás alapjául el nem fogadható.*

Ezzel tulajdonképpen be is fejezhetném ennek a kérdésnek a boncolgatását. Meg kell azonban még említenem a már említett harmadik tényezőt, a tantervi adottságokat, amelyek a munkáltató tanítás elméletileg kijelölt területét föltétlenül korlátozzák. A „Tájékoztató” is érzi ennek szükségességét, amikor osztályonként 15 órában maximálja a középiskolai munkáltató órák számát. Nem szabad ugyanis elfelednünk, hogy „ha kiváló alapot is ad a munkáltató tanítás, fáradságos és lassú. Ha gyorsabban akarunk haladni, valamely kérdésben nagyobb áttekintést szerezni, el kell fogadnunk mások eredményeit” — írja a Tájékoztató. Mennyivel inkább elmondható ez a mi szűkreszabott heti 2 órás tanításunkról s egyébként a fizika egész területét felölelő tantervi anyagunkról! A munkáltató tanítás korlátlan alkalmazása a jelenlegi tantervi adottságok mellett veszélyeztetné munkánk alaposságát. Én osztályonként kb. 8 órát osztottam be munkáltató tanításra. Itt-ott még órarészletként megjelenik.

„A legnehezebb a kísérleteztetés és bemutatás kellő egyensúlyának biztosítása” — mondja a második megállapítás. Abban az esetben, ha alapul a munkáltató elvet választjuk, valóban könnyen felborulhat az egyensúly s csak *nagy gyakorlattal* rendelkező tanár kezében nem történik föltétlenül zavar. De annak is sok nehézséggel kell megküzdenie! Ha azonban továbbra is a demonstrációs tanítás



alapján állunk, a munkáltató tanításnak pedig ott adunk helyet, ahol igazán érdemes vele foglalkozni, továbbra sem kell féltünk tanításunk egyensúlyát. Természetesen így is elég gondot jelent az új helyzet egyensúlyozása, de megtérül a külön fáradság.

„A bemutató kísérleteket is a növendékek végezzék.” Ez a harmadik megállapítás. Kérdem: Mikor kísérletezik akkor a tanár? Mert a megállapítások szerint a tanítás alapja a kísérleteztetés, ahol természetesen tanítványaink kísérleteznek. Azt hiszem, helyesebben így kell értelmezni ezt a megállapítást: A tanulók segédkezzenek kísérletezéseinkben, az egyszerűbbeket saját maguk végezzék el. Azonban sok olyan kísérletünk van, amelyet tanítványaink nem végezhetnek el, mert nem rendelkezhetnek érett, komoly kísérletező képességgel. (Pl. katódsugarak, Röntgen-sugarak bemutatása!)

„A demonstrációs eszközöket úgy kell elkészíteni, hogy a kísérlet alatt lehetőleg ne kelljen hozzányúlni...” Homályosnak tartom ezt a megállapítást, amelybe talán valamilyen értelemzavaró hiba csúszhatott be. Miért nem szabad kísérlet alatt hozzányúlni az eszközhöz, mikor a szemléltetésen alapuló ismeretek sokkal tartósabbak, ha nem pusztán adottságukban, hanem keletkezésükben látjuk őket?

„A gyakorlati tanításhoz semmit sem szabad az intézet szertárából fölhasználni” — mondja a 7. megállapítás. Azt hiszem, hogy itt elmaradt a mondat második része, amely tekintetbe vette volna a jelenlegi körülményeket: ott, ahol jól felszerelt gyakorlóiskolai szertár van. Sok helyen még a tanítóképző szertára is szegényes. És hátha szertárunknak népiskolai szempontból is jobb felszerelése van, mint a gyakorló-iskolának? Miért ne adhatnók kölcsön eszközeinket? Egyébként is *együtműködésre* kell törekednünk!

„A táblai rajz sokat ér, az előre elkészített, akár vetítésre használt rajzok *értéktelenek*.” A vetített rajzok általában valóban értéktelebben, mint a táblaiak, mert adottságukban és nem keletkezésükben mutatják be a jelenséget. De föltétlenül van bennük érték! Sokszor, pl. grafikonok, izobárok, általában sok időt elvevő rajzok vetítésére szükség van, majdnem pótolhatatlanok a *kész rajzok*. Egyébként is módszertani kérdésekben nem célszerű a kategórikus állásfoglalás. Sok út vezet Rómába! Legfeljebb egyik kevésbé jó, mint a másik.

Utolsó megállapításként a munkáltató tanításra különösen alkalmas tételek felsorolása szerepel. Az elmondottakból következik, hogy a felsorolt tételek nem mindenikét tartom munkáltató tanításra alkalmasnak, pl. többek között a rádiót sem. Rádiót összeállíthat tanítványunk, kísérletezhet is vele, de ezt a kimondottan szintetikus jellegű fizikai ismeretet, a vele kapcsolatos fizikai törvényszerűségeket, fogalmakat *önállóan* nem érheti el. A bőséges felsorolásban magától értetődően azonban azok a fizikai problémák is megtalálhatók, amelyekben a munkáltató elv véleményem szerint is megvalósítható.

A nyári módszeres értekezlet megállapításairól építő céllal, közös munkánk előbbrevitelének reményében mondtam el észrevételeimet. Még csak egyet szeretnék megemlíteni, óhajként — a jövőre. A nyári értekezleten sokat láttunk, hallottunk a fizikatanítás módjairól. Sokat és hasznosat merítettünk. Szorgalommal, kitartással, anyagi támogatással *vidéken* is ki-ki elérheti a „feltalálásnak” azt a mértékét, amelyre istenadta tulajdonságai képesítik. Nem így állunk azonban a „feltalálnivalóval”, a szaktudással. Nem a tanítóképző fizikaanyagára gondolok ezzel, hanem a magasabbfokú, állandóan változó, fejlődő tudományos háttérre. A fizika öles léptekkel halad, forrásától távol vagyunk. A szakkönyvek drágák, pénzünk kevés s mi lassan-lassan lemaradunk az egyenlőtlen versenyben. Úgy érzem azonban, hogy a nyári előadások, értekezletek rendszeresítése biztosítaná versenybenmaradásunkat s nem kellene idő előtt fájoan, szomorúan legyintve feladni a küzdelmet. Hiszen ma már mindenki látja és hirdeti, hogy első az „anyag”, a szaktudás és a módszer csak erre épülhet fel. Hiába tud a szabó szabni, anyag nélkül nem lesz belőle ruha. Nekünk, tanítóképző-intézeti tanároknak nagy tévedésünk kezdődött akkor, mikor elkezdtük hirdetni, hogy „módszer iskola” vagyunk. Ennek csak olyan jelentésben van értelme, ha az a szaktudáshoz mint plusz adódik. De nem egészen így történt. Ha a módszer mellől elmarad a szaktudás, úgy ez teljesen helytelen felfogás. Ezért kívánatos a nyári értekezleteknek ez irányban való megszervezése is, ahol a fizikáról, rohamos fejlődéséről, újabb eredményeiről hallanánk.

*Kiskunfélegyháza.*

*Rozsondai Zoltán.*



## I R O D A L O M.

**Kendoff Károly:** *Földrajzoktatás a cselekvő iskolában.* Földrajzi gondolkodásra való nevelés. Dr. *Littke Aurél* előszavával. 81 ábrával. Szerző kiadása. Szeged, 1934. 271 lap. Ára 12.— P.

A könyv írója összefoglalja mindazokat a módszeres eljárásokat, melyek a mai földrajzoktatásnak jellemző irányelvei és a földrajztanítás legfőbb kérdéseit érintik. A munka célkitűzését szerzője a következőkben adja meg: „...„mindíg újabb és jobb nevelő-oktató módok keresése s a kutató utak mesgyéin való átmentése a régebbi eljárások javának, az elődöktől örökölt megbecsülendő értékeknek; másrészt a kitaposott utak gazdagítása olyan termékeny gondolatokkal, melyek mind a tárgyat, mind pedig a tanárt és módszedét további indítékokkal és a modern pedagógia követelményeinek megfelelő életteljesebb célkitűzésekkel látják el.”

A mű elején a földrajzi megismerés és a földrajztanítás áttekinthető összefoglalását találjuk. Minden emberi ténykedés determinálója a Föld, a legkezdetlegesebb gazdasági önllátástól, a mai kozmopolitikus világ-gazdaságig. Az ókori földrajzi megismerés a gyakorlati élet eredménye, a görög és római tudományos felfogás szerint, a földrajz az ember tekintetét a rögtől a magasba emeli, a középkori ember világfelfogása a hit



mélységein épül fel, s gondolatait az örökkévaló világra fordítja. Az újkori utazások és felfedezések kitágították az emberiség látóterét, empirikus anyagot és bizonyítékokat szolgáltatva a Föld megismerésére. Kétségtelen, hogy a földrajzi megismerés fontosságát az újkori nagy gondolkodók is elismerték, mert munkáikban, ha nem is mindig rendszeres elgondolásokban fejtik ki nézeteiket, ide vágó felfogásukat, mégis mindenütt megtaláljuk. Hosszú folyamat, míg a földrajz topográfiai száraz adathalmazából, Kant logikai aktivitásán, Rousseau és Pestalozzi gyönyörű teóriáin, Salzmann egészséges gyakorlatiasságán, Ritter életösszefüggésein, Humboldt természettudományú kauzális módszerén és Richthofen genetikai értelmezésén át a földrajzi gondolkodás eljutott beteljesüléséig: míg a természet egysége didaktikai egység lett. Sok küzdelem eredménye, hogy a mai földrajz a tájindividualitás és a modern tájleírás tudományává fejlődött. Kiváló didaktikusok, így Wagner (milieu-elméletében), továbbá Kirchoff és Ratzel is az embert úgy tekintik, mint földhözköttött tájtényezőt. A mai korszak a tér és idő áthidalásának az ideje. Érthető így, hogy a földrajz-tanítás módszere szintetikus gondolat: „a sokféleséget egységgé alkotni.” — Hettner azt a geográfiai egységet hangoztatja, melyben a természeti és emberi kultúrfaktorok körülbelül egyenlő értékkeléssel kapcsoltnak össze. Itchner szerves tájrajzot épít fel, s ebben a mai idők politikai és kultúr-földrajzi jelenségeit a gyermek szellemi színvonalának megfelelőleg problematikusan állítja a tanítás középpontjába. A történeti áttekintésben megfelelő helyet kapnak hazánk geográfusai is Bél Mátyástól — napjainkig.

A földrajzi nevelés című fejezetben rámutat szerzőnk, hogy a tudományos és az iskolai célkitűzések különjárása mennyire hátráltatta a földrajzi gondolatnak megfelelő iskolai földrajzi nevelést. Az iskolai földrajz fejlődési fokozatai: *a)* a leírt tények enciklopedikus halmozása, *b)* oknyomozás általános földrajzi alapon, *c)* a szintetikus módszer kora. (Dr. Dékány I.) Jellemző a mai iskolai földrajzra, hogy az adatközlés quantitative veszt jelentőségéből, ellenben kiegészítődik a minőségi tudással.

A módszerrel „Az értelmi és erkölcsi nevelés kérdése” című fejezetekben foglalkozik a szerző. Szerinte feladatunk a Föld vizsgálata tájegységekben, a tájegységek természete s ennek tényezőivel közös háztartást vivő ember vizsgálata és ennek keretében *a)* környezethatás az emberre, *b)* céltudatos emberi visszahatás a természetre és ezek eredményei. A Föld összetett jelenség, ez adott fordulópontot a földrajz módszerének is. Összetevő elemei — a tanítás tárgyfogalmi — és a testeken fellépő erők, továbbá ezek megnyilvánulásai, a jelenségek, — melyek a földrajz-tanítás működésfogalmi. (Dr. Dékány I.) Az egységes Föld jelenségkomplexum részei a testek, egymástól elválolthatatlanok: térben és időben. Az egymásmellettség függőséget eredményez. A testek és erők függési viszonyában az egyensúlyi helyzet labilis, változás a következmény. A kapcsolatok törvénye mellett az állandó változás törvénye él; ezért olyan színes a földi élet. Az erőhatások állandóak vagy időlegesek. (Gravitáció, nappali felmelegedés.) Az erőhatások következményei fizikai, kémiai, biológiai stb. jelenségek, ide sorolhatók az emberi társadalom összes jelenségei is. Végeredményben minden jelenség a Föld komplexum elemeinek kölcsönös viszonyából származik, így válik minden lényeges földrajzi elem tájtényezővé. A táj az egység, a legnagyobb táj: a Föld. A komplexjelenségek szétbontásából kapjuk: az összetevőket (előzmények) és az eredőket (következmények).

Gróf Teleki szerint a földrajz tér- és időbeli valóságok kapcsolatának, a Földnek, mint organizmusnak filozófikus meglátása. A mai felfogás szem-



szögéből nézve, a régebbi földrajztanítás térbelileg rendezett „nomenklátúra gyűjtemény” volt, aprólékos leírás minden kapcsolat nélkül. Helyébe a tájelegettség, a táj individuális-kauzális kapcsolatának értékes didaktikai gondolata lépett. A táj logikailag és földrajzilag összekapcsolható jellemző tények összessége. Az oksági rendszerbe nem illő tények kiesnek a tárgykörből. A földrajz az iskolában nem önmagáért van, hanem a haza és állampolgári öntudat nevelésének fontos tényezője. Ez a fontos meggondolás enyhíti a kauzális szelekció szigorúságát, beengedvén a tárgykörbe nemzeti szempontból értékes, de földrajzilag nem teljesen indokolható tényeket, erkölcsi példákat, Pl. Eger ostroma. Az empirikus ismeretanyag bizonyítás nélkül még nem dönt az igazság mellett, az okok felismerése, a kapcsolatok vizsgálata, a ma követelménye —, s az ideális betetőzés: művésziileg átértelt szintetikus képek alkotása. Ezt a magaslatot koncentrációval, megfigyeléssel, oknyomozással és földrajzi szintézissel lehet megközelíteni. A megfigyelés célja: empirikus anyaggyűjtés, tárgyi eredménye: tények megállapítása, alaki célja: a földrajzi belátás növelése. A földrajzi meglátás szelekciót és rendszert jelent egyben. Az összetevő elemek szétbontása, analízise, az okokra vezet, ezen oknyomozás eredménye pedig: a bizonyítás. Az analizált részeredményeket, mint okokat és okozatokat ismerjük fel. A szétbontott eredményeket összefogó módszertani eljárás: a szintézis. A megfigyelés az analízisre, a szintetikus művelet a földrajzi világszemlélet alakításához vezet.

Ez a földrajztanítás határozott irányú munkát kíván a tanártól, a növendéktől pedig aktivitást és gyakorlatiasságot feltételez, adott helyzetek megoldását (probléma), öntevékenységet iskolai és házi feladatoknál egyaránt. Módszere azonban ennek a tanításnak nem lehet a kérdve-kifejtő, mely az önállóságról szoktatja le a tanulót. Problémákat csak az okok felkutatásával lehet megfejteni, ha az alapismeretek segítségével következtünk. Az előadó tanalnak csak a földrajzi összefüggések illusztrálására alkalmas, az utaztató módszer pedig csak az útvonalak topográfiai rajzát adja. Ami pedig a dramatizálást illeti, az komoly módszertani megfontolás mellett nem lehet a földrajznál eljárás. A földrajz az erkölcsi nevelés hatalmas támasza, a törvényszerűségek és az ezekben rejlő belső szépségek kifejlesztik a tanuló érzésvilágát. A természet elmúlhatatlan szépségei az esztétikai nevelést támasztják alá. A hazafias nevelés a földhözkööttség velejárója: „A Föld és a nemzet szimbiózisa megdönthetetlen.” A munka-érzés nevelését segíti elő a kauzális-földrajzi gondolkodás, mert vele jár az alkotás lehetősége és a megoldott kérdések fölötti öröm.

Külön fejezetben részletesen tárgyalja a szerző: „A földrajzi szemléltetés”-t. Megkülönböztet: természeti, mesterséges és lelki szemléltetést. A természeti szemléltetés a szülőföld megismeréséből indul ki. A szülőföld megfigyelésére igen szemléletes és gyakorlatias feldolgozást mutat be a könyv. Kirándulás címmel igen érdekes csoportmunkákat látunk, a tanár a gyermek készségeit számbavéve egyéni munkateljesítményekre sarkalja őket, amelynek eredményeiben gyönyörködhetünk. A demonstrációs bemutatásoknál a könyv szerzője a tanulókísérletek meghonosítását hangsúlyozza és igen szép kísérletsorozatot állít össze.

Ki kell emelnem azt a sok tanulságot, amelyet a könyv „Térképoltasás” c. fejezete nyújt. Az iskolai térképoltasás fokozatai a földrajzoktatás célkitűzéseivel teljesen összhangban állanak (empirikus, logikai és szintetikus). Érdekes a térképoltasás alapján bemutatott gyakorlati példa, Erdély feldolgozása, továbbá a térképoltasási kísérletek eredményei, valamint a két tanítási példa, csoportmunka-rendszerrel. A munkaiskola minden kívánal-



mának megfelel: „A homokasztal” fejezet, ahol nemcsak a homokasztal elkészítésére kapunk nagyértékű gyakorlati útbaigazításokat, hanem érdekes példákat és fényképeket is látunk az azon elvégezhető kísérletekről és munkákról.

Fontos magállapítása a könyvnek a rajzoltatással kapcsolatban, hogy a térképrajz és vázlatrajz fogalmát élesen el kell választani egymástól. A tanuló aktivitását előmozdító rajz a földrajzóra színes, világos foltja legyen csupán, ne pedig a művésziesség és tökéletesség hajszolása. Igazat adunk a szerzőnek, hála Isten már túl vagyunk „a térképmásoláson”! Tanár és növendék egyszerre rajzol a tanítás anyagával szerves kapcsolatban. A rajz vagy felülnézet, vagy metszet.

A lelkiszemlélet belső magasabbrendű disszociáló terméke a lélekek, az a képesség, amellyel a világot bizonyos szempontok szerint meglátja, arról ítéletet alkot és fokról-fokra felépíti később kialakuló világ-szemléletét.

Hiába van szemléltető eszközünk, ha az anyag használhatóvá tétele akadályokba ütközik. A jó előadóterem és a földrajzi szertár ma már a földrajznak éppen úgy követelménye, mint a természettudományi tárgyak oktatásának.

A földrajzóra meneténél a tárgy nem enged meg sablonos formákat. A tárgyalás vezérgondolata problémák, feladatok kitűzése legyen, amelyekkel felkeltjük az érdeklődést és megindítjuk az erőteljesebb szellemi munkát. Az összefoglalás mindig szintetikus földrajzi képet nyújtson. Végül a szerző kiemeli a cserkészlet jótékony hatását a földrajzi nevelés kialakításában.

Fentiekben igyekeztem összefoglalni az értékes könyv gondolatmenetét. Talán egy tantárgy sem fejlődött az utolsó évtizedekben olyan rohamosan, mint a földrajz. Anyagkiválasztásban, módszerfeldolgozásban, oly sokféle az elgondolás, oly nagy a forrongás, hogy igen nagy jelentősége van az ilyen átfogó, módszeres elveken nyugvó és gyakorlati példákkal bizonyított cselekvő tanítási rendszerek, mint amelyet szerzőnk élénk ad. A könyv értékét különösen növeli, hogy a bemutatott tanuló-dolgozatok és munkák alapján a tanár elgondolásait reális eredményeken szemléltethetjük. Szerző nemcsak ismeri a hazai és külföldi szakirodalmat, hanem tanítási eljárásában igyekszik az azokban eredményesnek látott gondolatokat is keresztül vinni. A könyvnek, mely több helyen magas földrajzfilozófiai fejtegetéseket is ad, iránya világos, érthető, beosztása könnyen áttekinthető. Kiállítása csinos, nyomása tiszta, jól olvasható. Bár a polgári iskola anyagát dolgozza fel, minden iskolafaj oktatója nagy haszonnal forgathatja.

*Budapest.*

*B. Braun Angela.*

**Loczka Alajos:** *Iskola és élet a nevelés új útjain.* Budapest, 1935. Nyomatott Fischer Lajos könyvnyomdájában, Sáropatakon. 158 lap.

A világháború nyomán fakadó forrongások magukkal ragadták a nevelést, oktatást és az iskolát is. Az új élet új iskolát követel, de hogy milyen legyen a kor valamennyi követelményének megfelelő iskola, azt pontosan megállapítani ma még nagyon nehéz. Loczka Alajos dr. fenti című munkájában, amely csak alig néhány napja hagyta el a sajtót, igyekszik a jövő iskolájával szemben támasztott végnélküli kívánalmak útvesztőiben rendet teremteni és kijelölni azokat az irányokat, amelyek a helyes cél felé vezetnek. Könyve a nevelés új útjainak úgyszólván valamennyi fontosabb kérdéseit felöleli s különös értékéért kell elkönyvelnünk azt a

körülményt is, hogy fejtegetései során több olyan érdekes problémát hoz szőnyegre, amelyekkel idáig a hazai és külföldi irodalom alig foglalkozott.

A munka tulajdonképen 16 önálló, de a címben foglalt keretbe mozaik-szerűen pontosan beilleszkedő tanulmányból áll. Ismertetésemben fejezetenként haladva magam is a könyvben adott sorrendet fogom követni.

A *társadalom és az iskola* című első fejezetben szerző azokkal a súlyos vádakkal foglalkozik, amelyekkel a mai közvélemény a mult iskoláját lépten-nyomon támadja, és amely vádak nem merülnek ki annak a hangoztatásában, hogy a régi iskola nem nevelte az életre tanítványait, hanem az ezerféle válsággal küzdő mai társadalom valamennyi bajjáért egyenesen az iskolát teszik felelőssé. Biztató azonban, hogy a társadalom nemcsak a bajok okát látja az iskolában, hanem azoknak orvoslását is az iskolától várja. Természetesen a cél elérésére ki-ki saját egyéni ízlésének, ideáljának és érdekeinek szellemében óhajtaná az iskolát megreformálni. Loczka Alajos a felsorakoztatott példáknek egész tömegével mutat rá azokra a leg-lehetősebb követelésekre, amelyekkel a társadalom különböző rétegei a jövő iskoláját valósággal megrohamozzák és tanulásként megállapítja, hogy a gazdasági válság leküzdésének jegyében merkantilizálódott, avagy a hasznosság elvén felépülő s új tudományok anyagkomplexumával agyon-terhelt iskola épen olyan tekintetben idea, mint az érzés, gondolkodás és akarás nélküli pontosan működő gépebereket nevelő racionalizált iskola megvalósítása.

De hát melyik az életre való nevelés igazi útja, vetődik fel a kérdés. „Korunk egyik nagy nevelési apostola — írja a szerző — rövid mondatban fejezte ki a választadó megoldást. Education is not preparation for life, but life itself. A nevelés nem az életre való előkészület, hanem maga az élet. Ne a gyermekre váró jövendő bezárt kapuit feszegessük, hanem magát a gyermeket állítsuk az iskolai munka középpontjába, úgy, amint van, él és mozog. A gyermek mindennapi életnyilvánulásait kell tudatossá tenni. A környezet önként szolgáltatta a kiindulást és a gyermek fokozódó érdeklődése veri a hidat az ismeretlen felé!”

Az új népiskola már nagyon közel férközött a gyermek életéhez, a középiskolában azonban még mindig a felnőtt élete az irányadó. Innen van a két iskola között még ma is fennállani látszó „szakadék”. De azért a középiskola is halad, mégpedig rohamos léptekkel az új szellem felé. Irányítója a mai kor lelkületének elanyagiasodását és elgépiesedését ellensúlyozni igyekvő új módszer, amely szintén „az ifjú ösztönös cselekvési vágyából indul ki”: a munkáltató oktatás.

A könyv II. fejezete, amelynek címe *A középiskola válsága a külföldön*, a világ pedagógusainak a középiskolák ellen elhangzott vádjait és a középiskola válságának megszüntetését célzó fontosabb javaslatokat ismerteti. E vádak szerint a középiskola „csödjé” főként onnan ered, hogy még mindig görcsösen ragaszkodik a történelmi multhoz, nem tud lépést tartani a társadalom megváltozásával, kapui csak a kiváltságosak számára állnak nyitva s ennélfogva még mindig nem ad szabad érvényesülési teret a tehetségeseknek. Feladatát csupán abban látja, hogy tanítványait a felsőbb tanulmányokra készítse elő s nem veszi észre, hogy tanulóinak legnagyobb része nem a főiskolára, hanem az életre kíván felkészülni. Pedig nagy veszélyt rejt magában a befejezetlen műveltségű, de nagy igényű tömegeknek a felszabadulása, mert „nem az intelligens elem túltengése, hanem a félintelligensek elszaporodása ássa meg a mai rend sírját.”

Ugyancsak támadják az egyes pedagógusok a középiskolát azért is, mert nem akar tudomást venni a társadalomnak világszerte megnyilvánuló



tudásvágyáról. A háború óta ugyanis a szülők valósággal elárasztják gyermekekkel a középiskolákat, nemcsak azért, mert azt minden más iskolánál jobbnak tartják, hanem azért is, hogy gyermekük részére a magasabb műveltség lehetőségét is biztosítsák. De vádolják a középiskolát az egyetemek is. Szerintük az ifjúság nem nyer kellő előképzettséget a magasabb tanulmányokra.

E bajok orvoslását célzó javaslatokban a legáltalánosabb kívánság a középiskolai oktatás ingyenessé tétele. A másik fontos elv, hogy egy tető alá hozzák valamennyi középfokú oktatást nyújtó különféle iskolafajt, mégpedig úgy, hogy ebben az iskolában ne legyen általánosan kötelező tanterv, hanem úgyszólván valamennyi tanuló részére külön-külön készítsenek az ő egyéni képességeinek és céljainak megfelelő tantervet.

E fejezetben, mint a szóbanforgó törekvésekkel szorosan összefüggő kérdéssel, külön foglalkozik a szerző a tanár- és tanítóképzéssel kapcsolatban felmerült panaszokkal is. Helyszüke miatt csupán a tanítóképzést hibáztató panaszokból idézek 1—2 mondatot. „Az elemi iskolai képzés legfőbb hibájának azt tartják, hogy a jelöltek általános, tárgyi ismeretei korántsem elégségesek”... „Nemcsak a tárgyismeretek alacsony színvonalára, hanem maga a képzés szelleme is reformokat követel. Hangoztatják, hogy a tanítót képzése nem avatja a nemzet nagy kultúrközösségének tagjává és csak egyes morzsákat csipeget fel onnan, ahol a javából kellene merítenie”... „Alacsonyabb képzése kiközösíti a tanítót a többi szellemi munkát végzőknek egyeteméből... Már pedig ez az állandó nemzetközi fejlődéssel összeköttetésben álló akadémikus rétegektől való elszigeteltség maga után vonja és okozza magának a népnek a kultúráramlatoktól való elkülönültségét.” „A tanítóság a maga rendjének társadalmi megbecsülését és anyagi helyzetének javítását reméli a képzés emelésétől. Mindezek alapján alakult ki az a törekvés, hogy az eddigi középfokú tanítóképzés helybe főiskolai színvonalú lépjen.”

A következő fejezet az *angol oktatók és a társadalom* között fennálló helyzetbe nyújt bepillantást. A világháború a hagyományaihoz mélységesen ragaszzkodó angol társadalmat is kibillentette nyugalmi állapotából. Az angoloknak is tehát egyik legégetőbb kérdése, hogy milyen nevelésben részesítsék a jövő nemzedéket, amely hivatva lesz kivezetni a társadalmat a mai helyzetéből, mert az a meggyőződésük, hogy „a nemzetek tanító-mestereinek kezében van a jövő kulcsa”. Anglia nagy pedagógusai szerint a mai ifjúságot először is önállóságra kell nevelni, még kell tanítani a gondolkodás művészetére és ökonómiájára, éles kritikai érzéket kell beléjük oltani és igazi demokratikus szellemmel kell őket átítatni. E célok megvalósítására a megváltozott angol társadalom az iskoláktól nem nagyobb tudást, hanem jobb nevelést kíván. „Az iskolának át kell alakulnia önálló gyermektársadalommá, amelyben a gyermek áll a központban.”

Az új nevelés természetesen megköveteli, hogy az oktatók is megfelelő kiválóságokkal rendelkezzenek. A tanárságnak az iskolán kívül is vezető szerepet vállaló egyéniségnek kell lennie. A tanítás ne legyen szak-képzettséghez\* kötve, vagyis a tanítóképzésben ne legyen különbség a között, hogy valaki melyik iskolafajban akar tanítani. A nevelő munka egyformán értékes, nehéz és felelősségteljes bármelyik fokú iskolában. A fő elv: „a tanítás ne legyen önmagáért, hanem az életre való nevelésért”.

\* A legújabb adatok szerint Angliában 169.000 elemi iskolai tanító közül 122.000-nek van oklevele.

A *Népszövetség és az iskola* című 4. fejezet a Népszövetség azon intézkedéseivel foglalkozik, amelyek a világ békéjének gondolatát az iskolán keresztül kívánják megvalósítani. A világbéke létrehozásához új embert kell teremteni s ez az iskola feladata. „A háború ellen megindítandó harc színhelye tehát — amint azt a könyv írója tömören kifejezi — az iskola, katonái a tanítók, vezérkara pedig a Népszövetség“.

Céljának elérésére azt kívánja a Népszövetség, hogy a tanító valamennyi tárgy keretében emelje ki azokat a mozzanatokat, amelyek a nemzetközi megértést és az egyes nemzetek kulturális vívmányainak nagyrabecsülését elősegítik. Pl. a történelmet úgy kell tanítani, hogy az ifjúság lelkében ne váltson ki ellenszenvet más nemzetek iránt, és hogy lássák a tanulók a háború okozta bajokat és a gyűlölködések kegyetlen eredményeit. A földrajz és alkotmánytan mutasson rá a népek egymásrautaltságára és arra, hogy nemcsak családunkkal és hazánkkal, hanem az egész emberiséggel szemben vannak kötelességeink. E három tárgy tankönyvei foglalkozzanak külön fejezetben a Népszövetséggel s a szövetség céljainak ismertetésére pedig valamennyi iskola fordítson évente legalább egy napot.

A Népszövetség e gondolatát legmesszebbmenően a Genfben létesült nemzetközi iskola valósította meg, ahol valamennyi tárgy tanítását a nemzetközi megértés, testvériség és kölcsönös megsegítés szelleme irányítja.

Szerző e kérdéssel kapcsolatban 24 állam jelentését tanulmányozta át és megállapította, hogy egy sem akadt olyan, amelyik ne igyekezett volna hangsúlyozni, hogy ő is a Népszövetség békeeszméjének a híve. Vannak azonban jelentések, amelyek mind e mellett egyenesen aggályosnak tartják a népszövetségi szellem térhódítását (pl. a németek és amerikaiak), sőt az oláhok valósággal kétségbe vonják a Népszövetség szándékának őszinteségét és pártatlanságát.

Az 5. fejezet arról ad szemléletes képet, hogy a *nacionalizmus* és *internacionalizmus* eszméi miképpen festenek a Népszövetség kiadványainak tükrében és miképpen a valóságban. „Internacionalizmus, — írja Loczka Alajos — pacifizmus, morális lefegyverezés, nemzetközi egyetértés, kölcsönös megértés! Hová lettek már mindezek? Ha ugyan egyáltalában voltak valaha is élő valóságok és nem egy álom-világ színes tarkaságba övezett buborékjaiként lebegtek az álomlátók szemei előtt.“

Tény az, hogy a Népszövetség az általa elképzelt béke érdekében dolgozik. Hogy azonban eléri-e a célját és vajjon helyes úton halad-e, az más kérdés. Vannak, akik feltétlenül bíznak benne, de sokan vannak olyanok is, akik semmi jót sem remélnek tőle. Ez utóbbiak közé tartozik pl. Sir Oswald Mosley, az angol fasiszta mozgalom vezetője is, aki a *Daily Mail*-nek az 1934. évi febr. 4-én megjelent számában ennek élénk kifejezést is ad.

A könyv írója külön fejezetet szentelt azon intézkedések ismertetésére, amelyek a *nemzetközi megértést* vannak hivatva szolgálni a *magyar iskolákban*. Magyarország már történeti hivatottságánál fogva is igen nagy súlyt vet arra, hogy ifjúságát a nemzetközi kapcsolatok fontosságának megismerésére nevelje. E célt szolgálják többek között pl. a tanítók külföldi utazásának megkönnyítésére létesült diákutazási központok, az ifjúsági amatőr sportversenyek, a tanulók nemzetközi levelezése, továbbá, hogy Magyarország a genfi Ecole Internationale nyári tanfolyamain mindig képviselteti magát, hogy a magyar ifjúság ismételtlen bekapcsolódott a Good Will-day mozgalmába, hogy a Népszövetség ismertetése kellő helyet nyert a magyar iskolákban, valamint hogy a történelem meg a földrajz tanítása is a nemzetközi megértés jegyében folyik nálunk. De különösen



kiemelendő fontosságú a magyar államnak a nemzetközi megértés érdekében tett az az intézkedése is, amellyel elrendeli, hogy az iskolákban csak olyan könyvek használhatók, amelyek más nemzetekre sértő adatokat nem tartalmaznak.

Mindezekből megállapítható a magyar iskoláknak a cél elérésére irányuló becsületos, jóindulatú törekvése. Sajnos azonban, a helyzet az, hogy a népszövetségi eszmék szolgálata egyoldalúan csak a magyaroktól követeli meg a belátást és engedékenységet. „Ez a tudat — állapítja meg a könyv írója — minden magyar ember lelkében élénk ellentétben áll azzal a tisztelettel, amelyet a Népszövetségnek a föld számos más országában kifejtett nagyérdemű munkássága vált ki.”

A *rádió és az iskola* című fejezetből kellő részletességgel megismerjük az Angliában kezdeményezett, de ma már állandóan nagyobb és nagyobb tért hódító rádióiskola alkalmazásmódját, munkaprogramját és elért eredményeit. Ezek a drót nélkül közvetített leckeórák természetesen megkülönböztetendők a nálunk is szokásos népművelési rádióelőadásoktól. Itt a rádióoktatás szervesen illeszkedik bele az iskola programjába, mégpedig a tanító ellenőrzése és közreműködő irányítása mellett. Vagyis a rádióiskola épen a tanítónak kíván segítségére lenni olyan eszközökkel, amelyek egyébként nem állának rendelkezésére.

Különösen érdekes e fejezetnek az a része, amely didaktikai szempontból teszi kritika tárgyává a rádiónak az iskolában való alkalmazását, felsorolván ennek az új tanítási eszköznek fontosabb előnyeit és hiányait is. Előnye pl., hogy irányítólag hat egyes tanítók munkájára, a módszeres eljárások iránt felébreszti az érdeklődést, a falusi és tanya iskolákban megszünteti az elszigeteltség nyomasztó érzését, fenntartja különböző országokban élő, de egy nyelvet beszélő népek lelki kapcsolatát, a tanulókat több egyéniséggel hozza kapcsolatba s fokozottabb mértékben biztosítja a szülők érdeklődését is az iskola iránt. De mindezekkel szemben kikacsolja az újabb módszeres alapelveket, a tanulók öntevékenységét a minimumra csökkenti, a tanító nem építhet a tanulók tapasztalataira, egységesíti, a tanulókat tétlenségre kárhóztatja, kiküszöböli a vizuális megfigyelésen levonja szerző a tanulságot, hogy a rádió sohasem fogja helyettesíthetőségeit és a tanító személyes hatása is megszűnik. Végeredményképen levonja szerző a tanulságot, hogy a rádió sohasem fogja helyettesíteni az iskola tanítását s ennél fogva szerepe csupán arra szorítkozik, hogy kiegészítse a tanítást olyan közlésekkel, amelyeket az nem tud nyújtani. Hibáztatja tehát az angol kísérletet, amely az iskolában eszköz helyett célá tette a rádiót.

A következő fejezet a *természettudományi oktatás nevelő értékeivel* foglalkozik. A természettudományi oktatás nem kizárólagosan az empirikus igazságkeresés iskolája, amely részben teleologikus, másrészt pedig kauzális irányban neveli a tanuló gondolkodását, hanem bőséges alkalmat ad a spekulatív tevékenységre és bevezeti a gyermeket a megértés ténykedésébe is. „Nagy hiba volna azonban — állapítja meg a szerző —, ha azt hinnők, hogy csak igazság után való kutatás dinamikus folyamata képvisel a nevelés szempontjából maradandó értéket. Nem, ezen túlmenőleg a természeti ismeretek birtoklásának statikus állapota is lehet és kell, hogy legyen értékes lelki tulajdonságok forrása. A természeti ismeretek az általános műveltséget oly árnyalatokkal gazdagítják, amelyek amazoknak kiváltságos folyamánai.” A természettudományi iskolázottság tárgyilagosságra, önbizalomra, mások állásfoglalásának tiszteletbentartására s egyben alázatra is nevel. A természettudomány nevelő értékének mérlege-



lése szempontjából igen fontos az is, hogy a természeti törvények nemcsak az értelmén át, hanem színgazdagságukkal és formakincsükkel az esztétikai megérzésen át is utat találnak a gyermek lelkéhez. A nevelés feladata azonban nemcsak az, hogy a természet szépségeit megismertesse a tanulóval, hanem, amint azt Loczka kifejezi, „a természetben megnyilvánuló szépnak lelki tartalommal kell válnia és esztétikai élményekkel kell gazdagítania a gyermek érzelmi világát”. A továbbiakban rámutat a szerző arra is, hogy vannak, akik a természettudományoktól — különösen etikai szempontokból — féltik a nevelés eredményeit, holott a természettől sohasem ered rossz, legfeljebb csupán azoktól, akik azt félreértik vagy félre-magyarázzák.

A *gyermektanulmányozás és a természettudományi oktatás* című fejezetben azokat a kutatási területeket tárja fel az író, amelyek a rendszeres gyermektanulmányozásnak a természettudományi oktatás körében felmerülő kérdéseit volnának hivatva megoldani. A példák egész sorával világít rá a vitás kérdésekre, amelyekre a megnyugtató választ kizárólag csak szabatos gyermektanulmányi vizsgálatok adhatnak. Hogy pl. a természetrajzi oktatás a növény, avagy az állatvilág ismertetésével kezdődjék-e, hogy az egészből a részek felé haladjunk-e, vagy fordítva, s más hasonló kérdések felett csak a tanulóknak megnyilvánuló érdeklődés alapján lehet dönteni. Ugyanilyen hiányok észlelhetők a tanulók felfogóképességére vonatkozó vizsgálatok terén is. Tárnyilagos gyermeklélektani kísérletek eredményei feltétlenül számos anyagredukcióra vagy az anyagnak más szempontok szerint való feldolgozására vezetne, ami a mai eléggé túlterhelt iskolákban feltétlenül nagy könnyedséget jelentene tanulóknak és tanárnak egyaránt. Ugyancsak gyermektanulmányozási módszerrel kikutatandó lenne az is, hogy mennyi lehet azoknak a műszavaknak és szak kifejezéseknek a száma, amelyek valóban megmaradnak a tanuló fejében. Hasonló munka vár továbbá a gyermeklélek búváraitra a gyermek megfigyelőképessége és a kifáradás határainak megállapítása terén is. És ugyancsak a gyermektanulmányozás fogja megmutatni a tantervszerkesztés és a módszeres eljárás helyes útjait is, s ha a természettudományi oktatás helyes eredménye után kutatunk, ismét csak a gyermektanulmányozáshoz kell fordulnunk.

A következő fejezet a *pedagógiai kísérletezés módszereiről*, vagyis olyan kérdéstről szól, amellyel a hazai és külföldi irodalomban idáig alig foglalkoztak. E tanulmányban szerző — mint a munkáltató tanítás kiváló szakembere — először is azokat a kísérleteket ismerteti, amelyek a munkáltató módszernek a természettudományi tárgyak terén való bevezetése céljából az utóbbi években középiskoláinkban folynak. Tárgyalásai során részletesen rámutat a módszer alkalmazásainak hátterére és gyakorlati megoldásaira, s majd a hazai és külföldi iskolákban megjelent pedagógiai kísérletek tapasztalatainak általános alapelveit is összegezi.

A könyv legtedjemesebb része az *Újabb elvek a biológia tanításában* című fejezet. Ebben a szerző a nevelés három alapelveinek (1. a tanulóknak az emberi társadalom szociális közösségébe való beállítása, 2. az öntevékenység és 3. a gyakorlatiasság elve) a biológiában való alkalmazását teszi tüzetes és alapos tanulmányozás tárgyává. Az első elv úgy érhető el, ha a biológiát nem magáért tanítjuk, hanem azért, hogy a megismert biológiai jelenségekben megszeresse a tanuló a természetet és hogy a benne rejlő erőket tudja értékesíteni egyéni, családi és társadalmi életének javára. „A biológia tanítása két tényezőn épül fel — állapítja meg Loczka —, az egyik a tanuló élete, a másik a természet élete.” E két életet egymással kapcsolatba kell hozni. „A tanuló életéből folyó szükség-



leteket a környezettanulmányozás deríti ki, a természet életét pedig a funkció- és típusitanítás elve domborítja ki."

Mínthogy a biológiában a természet életét akarjuk bemutatni, nem anatómiát és morfológiát, hanem fizioiógiát és ökológiát kell tanítanunk. Nem helyes pl. a levelek alakját, részeit, állását tanítani addig, amíg a tanuló még azt sem tudja, hogy tulajdonképen mire való a levél. — Ne tudományos rendszert, hanem típust tanítsunk. — Évente elegendő 35 növénynnek és ugyanannyi állatnak a megismertetése, de az történetük olyan alaposággal, hogy a jellemző bélyegeket más növényen és állaton azonnal felismerje a tanuló.

A tanítási anyag feldolgozásával kapcsolatban különösen az öntevékenységén felépülő eljárás alkalmazását hangsúlyozza Loczka, mint amelylyel a legszebb eredményeket lehet elérni. Természetesen vannak a biológianak olyan részei is, amelyeket nem lehet az észokok alapján kikövetkeztetni. Itt egyszerűen közölje a kérdéses ismeretet a tanár.

A gyakorlatiasság elvének ismertetése során főképen a modern biológiai tanítás szemléltető eszközeiről és eljárásairól ad részletes gyakorlati utasításokat e fejezet. Feltétlenül az élő természet szemléltetének a híve a szerző. Nemcsak az élő növényeket, hanem az élő állatokat is be kell vonni a tanításba. „A biológia tanításának — jegyzi meg Loczka — a tanszeripar fejlettsége szinte kárára volt, mert termékeivel kiszorította iskoláinkból a valóságot, az életet". Fejtegetései során külön kitér az író az iskolakert feladataira, a növendékeknek az iskolakertben való foglalkoztatására, a kirándulásokra, gyűjtésekre, gyűjteményekre, a szertár és a múzeumok látogatására, a modellek, képek, táblai rajzok, vetítések, mozgóképek, valamint a mikroszkópium alkalmazására, s végül a biológiai gyakorlatoknak a biológiai oktatásban való szerepére is.

A *természetudományi tankönyvekről* szóló fejezet a tankönyvírás legfontosabb követelményeivel foglalkozik, a példák egész sorával mutatván rá azokra a hibákra, amelyekkel a tankönyvek még ma is meglehetősen tele vannak. E hibák egyik fő okát Loczka abban látja, hogy a szerzők néha a rokon tárgyak egész sorozatának a megírását vállalják, holott egy ember legfeljebb egy tantárgyban rendelkezhetik olyan különleges szakjártassággal, hogy tankönyvet írhasson.

A következő fejezet azt a problémát veti fel, hogy milyen legyen a *munkáltató oktatás tankönyve*. A régi tankönyv a mindenben megváltozott új iskolában már nem állja meg a helyét, viszont a tankönyv teljes kiküszöbölése sem lehet megoldás. Érdekes e téren az amerikaiak elgondolása, amely szerint a tanulóknak — akárcsak a tudományos kutatóknak — több könyvből kell összekeresgélniök az ismereteket. Németországban pedig azzal kísérleteznek, hogy tankönyv helyett iskolai használatra szánt lexikonokat adnak a tanuló kezébe. Kísérletezések folynak, de hogy milyen is legyen hát az a könyv, amelyik az új nevelés valamennyi módszertani követelményét egyesíti, arra határozott feleletet ma még senki sem tud adni.

A *család a jövő kulcsa* című fejezetben a családi nevelés apostolainak azon törekvéseit ismerteti a könyv, amelyek a családi végvár védőfalait megbontó kollektívizmussal szemben az integer családi életet akarják visszaállítani. A baj gyökeres orvoslása itt is csak a jövő nemzedéken át érhető el. És amennyiben a családi ház a családias mentalitás kifejlesztésére alkalmatlannak bizonyul, az iskolának kell ezt a feladatot is magáévá tennie.

Ugyancsak az ifjúság erkölcsi nevelése elmélyítésének problémáival foglalkozik *A család válsága és a nevelés*, valamint *A családi nevelés feladatai* című két utolsó fejezet is.

Ezt a kivételes értékekben gazdag pedagógiai munkát, mint a legújabb nevelési elvek tanulságos útmutatóját, a legmelegebb szeretettel ajánlom kartársaim szíves figyelmébe.

Budapest.

Barabás Tibor.

**Kőrös Endre:** *Öreg legények*. Költemények. 128 lap. Kapható Kis Tivadar könyvkereskedésében Pápán. Ara 2.— pengő.

Dr. Kőrös Endre ny. tanítóképzőintézeti igazgató, c. főigazgató legújabb verseskötete 50 igen szerencsésen válogatott lírai költeményt és két kisebb verses elbeszélést foglal magában. A könyv első részében a címnek megfelelően azokról az „Öreg legények”-ről találunk kb. 25 igen megindító és emelkedett hangú verset, akik a világháború kemény tusáiban példás hősiességgel vettek részt. Őket látjuk gyötrött tagokkal és gyötrő gondok közt lepihenni mindjárt a kötet elején a „babjái” éjszakában, míg felettük virraszt, mint őriző pásztoruk, a költő és vele

„Rejtelmes fényben fönn a csillagok.”

A csillagok egy másik, idegen világnak hírmondói, a költő pedig távoli hazájának, meleg, meghitt otthonának drága képét hordja a szívében. Ez a drága, felejthetetlen kép, az édes otthon utáni állandó sóvárgás él szüntelenül az öreg harcosok szívében is, akik hűséggel őrt állva a határon, Isten végtelen kegyelmétől csak azt kérik:

„Övék legyen sértetlen-épen,  
Mi harc után nyugalmat ad:  
Egyetlen álmuk: kis tanyájuk,  
Egyetlen üdvük: a család.”

Az elhagyott család sorsáért való folytonos aggódás keserősége megkétszerezi az öreg harcosok fárasztó küzdelmeit, szenvedéseit. De azért „ha vér szegélyezi is végig az utat”, bátran előre mennek, mert „Menni kell!” Sőt olykor nótáznak is, mint pl. a „Gyuricsi hidászok” a haragos Drina hajjai felett:

„Két partról az ágyúk  
Egymást köszöntgetik —  
Gyuricsi hidászok  
Meg nótáznak nekik.”

Az öreg legények soraiban természetesen ott van és lépten-nyomon megszólal a maga szubjektív érzéseivel, töprengéseivel a szerző is. Ilyen egyéni vonatkozású költeménye többek közt a Karácsonyjé, Gyermekkacaj, Hajnal felé, vagy pl. Ha meghalok:

„Ha meghalok, jö majd új kikelet,  
Árvácskák nyílnak a sírom felett.  
És akkor már a harci vész elül,  
És béke lesz a parton kétfelül.”

A harctéri költemények után következő „Más versek és műfordítások” cím alatt szintén igen kedves, mély tartalmú és változatos tárgyú költemé-



nyekkel találkozunk. Egyik-másikban még ott borong a mai kor szomorú hangulata (pl. Bánhidánál, Komárom, Az utolsó harc, Kossuth, stb.) olykor fel-felcsillanó reménykedéssel, de igazi derűs hangulatot inkább csak a régebbi keletű, kellemes csengésű szonettekben találunk. Ilyenek pl. az esti pírban égő „Régi ház” és az „Otthon” című ciklus melyben:

„Mint zsongó víznek árja Kaposon,  
Derűs emlékek képe átoson.”

Hasonló fínom derű suhan át a „Seprik a pápai utcát” c. közismert népdal történetének színes aranyszálakból szőtt meséjén is, melyet a szerző a regiment után szaladó tizenhatesztendős barna kislányról igen megkapó és lebilincselő költői elbeszélésben írt meg. Szép e mellett a kurucvilág dicső napjait felelevenítő és a Csergő Bálint harcos pápai diákjairól szóló verses elbeszélés is.

Öszintén elmondhatjuk, hogy ennek a verskötetnek úgyszólván minden egyes darabját élvezettel és gyönyörűséggel lehet olvasni. A szerző játszi könnyedséggel versel, sorai gördülékenyek, jámbusai lüktetők, rímei csengők és az egyes versekben megnyilatkozó érzelmek mindenek felett szívbe-markolóak. Szeretettel figyelmébe ajánlom a költészet minden igaz barátjának.

*Budapest.*

*Nagy Ferenc.*

**B. Szücs Ferenc:** *Gyermekláncfü. Elemi iskolai dalok gyűjteménye.* Harmóniumra feldolgozva. (Szerző kiadása, 1934. Debrecen.)

A 32 oldalra terjedő füzet 62 dalt tartalmaz a népiskolai énektanítás köréből válogatva, s izléses, könnyű és jól hangzó harmóniumkíséréssel ellátva. Szerző a tanítóképző-intézetek zenetanítási anyagául szánta e művét, de — mint arra az előszóban nagyon helyesen mutat rá — a népiskolai énektanításnak is hasznos segítőtárs lehet. Az izléses és szép kiállítású kis füzet a haladás elvének megfelelően fokozatos nehézségi sorrendben két-, három-, négyszólamú homofón és polifón stílusban tartalmazza a népiskolai dalok harmóniumra való feldolgozását. Szólamai élnek és mozognak, s harmóniával igyekszik áthidalni a tegnap muzsikáját, irányt mutatva a ma zenéje felé. — Szerző értékes és kiforrott pedagógiai működésének eredménye ezen munka, melyet tanár és növendék egyaránt örömmel fogadhat és eredményesen használhat. — A füzet ára 2.20 P.

*Nyiregyháza.*

*Vikár Sándor.*



## EGYESÜLETI ÉLET.

**Jegyzőkönyv**, mely felvétellett a T. I. T. O. E. elnökségének 1935. február 18-án, a budapesti I. ker. m. kir. áll. tanítóképző-intézetben megtartott üléséről. Jelen vannak Padányi-Frank Antal dr. elnökle mellett: Éber Rezső, Jaloveczky Péter, Lux Gyula dr., Mesterházy Jenő, Pócza József, Erdélyi Olga.

Elnök üdvözli a megjelenteket, az ülést megnyitja.

1. Elnök a febr. 1-én megtartott közgyűlésre visszatekintve, örömmel állapítja meg, hogy annak lefolyása sikeres volt. Bár aggodalommal tekintett a téli közgyűlés elé, ez az aggodalom szerencsére fölöslegesnek bizonyult. A tagok igen szép számban jelentek meg, zsúfolt terem hallgatta az előadásokat. Meleg kartársi érzés, együttérzés hatott át mindenkit. A közgyűlés e sikere, céljaink elérése érdekében kötelez bennünket a közös munkásságra. Az együttműködés légkörét minden körülmények között meg kell óvnunk továbbra is. Elnök, aki az egyesület működéséért, a közösség szelleméért elsősorban felelős, kéri az elnökség minden tagját, legyenek segítségére az összetartás, együttműködés szellemének megóvásában, elmélyítésében. Az elnök minden tőle telhetőt megtesz az egyesületért, kéri azonban a tagtársakat, ha valami elkerülné figyelmünket, hozzák az elnök tudomására, hogy eljárhasson a kérdéses ügyben.

2. Elnök közli a jelenlévőkkel, hogy a normálstátus megalkotásával a 12 állami intézetnek megfelelő 12 igazgatói állást a következőképpen csoportosították fizetés szempontjából: 3 hely van az V. f. o.-ban, 7 hely a VI. és 2 hely a VII. f. o.-ban. A tényleges helyzet azonban a következő: nincs betöltve 2 V. f. o.-beli állás és 3 igazgató van a VII. f. o.-ban. Reméljük, e sérelem a legközelebbi kinevezések alkalmával megszűnik. Elnök jelenti, hogy érdeklődött a helyettes és óradíjas helyettes tanárok előlépése, valamint az okleveles tanárok alkalmaztatása iránt, továbbá kérte, hogy a szolgálattételre beosztott (s gyakorlóiskolai vizsgálatot tett) állami tanítók besoroztassanak a gyakorlóiskolai tanítók rangsorába. — Ezekkel kívánjuk jelezni azt a törekvésünket, hogy tagjaink anyagi érdekeit is szolgáljuk.

3. Elnök eljárt a minisztériumban abban az ügyben, hogy az idei képesítővizsgálatok elnökei között még nagyobb számban legyenek képző-intézeti tanárok és igazgatók. Az ügyosztályban erre nézve biztatást nyert.

4. A kialakuló érdekképviseleti rendszer kérdésében az elnökség úgy döntött, hogy felkéri Kiss József szerkesztőt és Mesterházy Jenő főtitkárt, hogy tájékozódjanak ebben az ügyben, s tapasztalataikról a legközelebbi elnökségi ülésen tegyenek jelentést.

5. Elnök kívánatosnak tartja, hogy a jövő évben taggyűléseinken „Ügyeink” címen ez a két kérdés tárgyalassék: 1. Külföldi ösztöndíjak; 2. tanítónövendékek segítése.

6. Az elnökség elhatározza, hogy küldöttségileg üdvözli Hóman Bálint V. K. M. urat, abból az alkalomból, hogy a Corvin-lánccal kitüntették. Ez alkalommal arra is kérjük a miniszter urat, hogy a 8 főigazgatói állás egyikét státusunkba tartozó szakférfiúval töltsse be. Státusunk megfelelő értékelése érdekében tartjuk ezt a kérelmet szükségesnek.

7. Főtitkár jelenti, hogy egyesületünk taglétszáma héttel gyarapodott: 1. Dr. Soós Paula, 2. Pődör Irén, 3. Bodorné Hummel Irén, 4. Cser M. Margit, 5. Wagner Lajos, 6. Undi Mária, 7. Novák M. Lucrecia.



Jelenti továbbá, hogy a gyakorlóiskolai tanulók által fizetett 1 pengős beiratási díjak ügyében beadott memorandumunkra elutasító válasz érkezett. Miután a gyakorlóiskolai tanítók gyermekei is élvezhetik a tanítói internátusok kedvezményét, a minisztérium nem engedélyezheti, hogy a gyakorlóiskolai tanulóktól befolyt díjak 50%-át a T. I. T. O. E. használja fel.

Közli, hogy a Polg. Isk. Tanárok Egyesületétől átirat érkezett, melyben csatlakozásra szólítja fel egyesületünket a tanító-, tanárgyermekek tandíjkedvezménye ügyében megvalósítandó mozgalomhoz. A T. I. T. O. E. csatlakozik a mozgalomhoz, a már érvényben volt rendszer alapján. Jeles-, jörendű tanító-, tanárgyermekek legyen tandíjmentes, elégségesrendű féltandíj kedvezményes.

Kiss Lajos és Mezei Zsigmond Apponyi-kollégiumi hallgatóktól folyamodvány érkezett, melyben arra kéri az egyesületet, támogassa őket tandíjsegéllyel. Az egyesület örömmel tenne eleget a kérésnek, de mostani nehéz anyagi helyzetében ez nem áll módjában. Egyébként elvi akadályai is vannak a kérés teljesítésének: az alapszabályok szerint csakis tagokat vagy azok hozzátartozóit segíeyezhetjük. A főtítkár azonban utána jár, miért nem részesülnek az Apponyi-kollégium hallgatói tandíjmegtérítésben.

8. Elnök közli, hogy a március havi tagértekezletet a Ranolder-intézetben, az áprilist a Redemptorissáknál és a május havit Zsámbékon tartjuk.

Örömmel jelenti, hogy a jászberényi tanítóképző 150.— P-t küldött a házalpra. Az elnökség köszönettel tudomásul veszi.

9. Pénztáros jelenti, hogy Jancsurák Gusztáv, aki az egyesület házában lakik, bérmeiséklést kér. Az elnökség nem szavazta meg a bérengedmenyt.

10. A székesfehérvári róm. kat. képző világi tanáraitól megvonták a vasúti arcképes igazolványt, s e miatt nem tudnak oly gyakran jönni a gyűlésekre, mint szeretnének.

Az igazolvány megvonása a Máv. félreértésén alapszik. Pócza József pénztáros intézkedni fog, hogy a székesfehérvári képző tanárai is hozzájuthassanak a félárú vasúti jegyhez.

Több tágy nem lévén az elnök az ülést bezárta. K. m. f. Padányi-Frank Antal dr. s. k. elnök, Erdélyi Olga s. k. titkár.

**Taggyűlés.** A T. I. T. O. Egyesülete f. évi február 18-án, az I. ker. áll. tanítóképző-intézetben taggyűlést tartott. Jelen voltak Padányi-Frank Antal dr. elnökle mellett: Vágó M. Relindis (Kiskunfélegyháza), Piros R. Gabriella, Kelemen M. Lauriana, Takáts M. Frida, Nagy M. Evelin nővérek, dr. Krizsanecné Németh Edit, B. Braun Angéla, Ibererné Popovits Olga, dr. Szakál János, dr. Lux Gyula, Molnár Oszkár, Schmidt Nóra, Müllmann M. Benigna (Zsámbék), Kishonti Barna, Szabó Béla, dr. Bálint Sándor (Szeged), Vincze Sándor, Nagy Ferenc, Frigyes Béla, Mesterházy Jenő, Jaloveczky Péter, dr. Tóth Antal, Éber Rezső, Barabás Tibor, Adamovits Jenőné, Gyurjác András, Csikai Pál (Nagykörös), Németh Sándor.

Dr. Prochaska Ferenc: „Földrajztanítási problémák II.” címen folytatta január havi taggyűlésen megkezdett előadását.

Előadása után Padányi-Frank Antal dr. mondott köszönetet. Hozzászólásában kijelentette, hogy azzal, amit az előadó idehozott, felrázta lel-künket és arra késztet, hogy nézzük meg állandóan a forrásokat. Ne bízzuk magunkat egy-egy könyvre, járjunk utána adatainak. A Neuber-féle könyvrész is megdöbbentő hatású volt. Ha van is erő és kultúra bennük, de ne

fessük azt értékén felül. Növendékeinket neveljük rá, miféle teendők várnak rá pl. a tisztaság stb. (körömvizsgálat) terén. — Előadását azok is megnyugvással, gyarapodással hallgatták, akik nem földrajz-szakosok. Alkalmas volt ez az előadás érdeklődés keltésére, a nyáron elkövetkezendő szakértekezletre, mely becsületes fáradozással készül.



## H Í R E K.

**Fináczy Ernő** †. Négy évvel nyugalomba vonulása után, évek óta tartó nehéz testi szenvedésben február hó 26-án, 75 éves korában meghalt felsővisói *Fináczy Ernő* dr., a budapesti tudományegyetem volt pedagógia tanára. M. kir. udvari tanácsos, a II. osztályú Magyar Érdemkereszt, a Lipót-rend, a III. osztályú Vaskorona-rend lovagja, a II. osztályú polgári hadi érdemkereszt tulajdonosa, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja, a II. osztály titkára, az O. K. Tanács másodelnöke, a Magyar Paedagogiai Társaság tiszteletbeli elnöke, egyesületünk tiszteletbeli tagja volt. És még sok más tudományos társaságnak volt tagja. De mindezek felül több, mint három évtizeden át a magyar nevelésügy hivatott irányítója volt, akinek emlékét tudományos munkák és iskolaügyi alkotások jelölik.

1860-ban született, 1881-ben már középiskolai tanár, 1885-től pedig — előbb mint berendelt tanár és igazgató, majd miniszteri osztálytanácsos, egyik legfőbb munkása volt a középiskolákról szóló 1883. évi XXX. t.-c. végrehajtásának.

Nagy tudását, pontos és szabatos munkáját munkatársai példaképpen emlegették. Németországban és Franciaországban hivatalos küldetésben hosszú ideig tanulmányozta a közoktatásügyet. Megírta A francia középiskolák multja és jelene című könyvét (1890.). A magyar középiskolák ügyével való állandó kapcsolata szinte kényszerítő erővel készítette a magyar középiskolák történetének (1896.) és a magyar közoktatás legfontosabb idejének, az I. Ratio kora történetének megírására (I. k. 1889., II. k. 1902.). A budapesti tudományegyetem 1901-ben hívta meg a pedagógiai tanszékre, melyet nyugalombavonulásáig, 30 éven át töltött be. Ebben a rendkívüli fontos állásban mint ember, tanár és kutatótudós rendkívüli érdemeket szerzett.

Mint *ember* a pontosság, lelkiismeretesség mintaképe volt. Szigorúságával és jó szívével, tökéletesen becsületes életével és finom lelkével példaként szolgált a leendő tanároknak. Mint *tanár* a kötelességteljesítés megszemélyesítője volt, aki teljesen kidolgozott előadásaival, logikailag és esztétikailag mesteri dialektikájával, módszertanilag is felépített tanításaival mutatta meg a jó tanár élő mintáját. A *tudós* Fináczy kiváló neveléstörténeti munkáiban is tanár maradt: érezzük könyvein, hogy tanítani akar. „Valamennyi foglal-



kozás közül, melyek tudományos alkotással vannak összekapcsolva, a tudomány tanítójáé az, mely külső és belső okokból egyaránt a legalkalmasabb erre. A kutatás a tanító tanár hivatása." (Ostwald: Nagy emberek.) Fináczy tudományos fejlődése mutatja, hogyan lesz a jó tanár alkotó tudóssá. Egymásután írta meg neveléstörténeti munkáit, melyek mind hosszú ideig tartó, rendkívüli elmélyedő munkának eredményei. Ezekben az eredeti forrásmunkák teljes ismeretén kívül az alapelvek szemléletes kihámozása, a filozófiai megokolások elemzése és a kor lelkének a megérzése a legjellemzőbb. Annyira elevenen tudja az ismertetett író és munkáját a történelmi korban és környezetben elhelyezni, hogy ebből a szempontból mindegyik könyve a legmodernebb szellemtörténeti bírálatot is kiállja. Neveléstudományi elméleti álláspontja kezdetben teljesen herbarti alapon nyugodott, de minden konzervativizmusa mellett sem zárkózott el attól, hogy az újabb pedagógiai gondolatokból és eszmékből azt, amit helyesnek tartott, el ne fogadja. Felfogása legközelebb áll Willmannéhoz: a pedagógia részben normatív, részben leíró tudomány, melynek alapjait az etika és a lélektan adja. Az etika a nevelés célját határozza meg, a lélektan a célhoz vezető utakat.

Fináczy minden munkáját a legnagyobb gondossággal, szinte féltő szeretettel írta. Minden szava a legpontosabban a helyén van, nem mond többet, sem kevesebbet, mint amit akar. Nála nincsenek a pedagógiai irodalomban — sajnos — gyakori többértelmű kifejezések és mondatok, gondolat nélküli üres körülírások. Írásai nemcsak tartalmi, hanem nyelvi szempontból is kifogástalanok. Olvasásukat és megszeretésüket ez nagyon elősegíti. Nem írt túlságosan sokat, mert csak tökéletest akart műhelyéből kibocsátani. Műveinek jegyzékét a Magyar Paedagógia Fináczy- emlékfűzetében (1930.) Nagy J. Béla összeállította. Az ókori nevelés története 1908-ban (II. kiadás, 1922.), A középkori nevelés története 1914-ben (II. kiadás 1926.), A renaissance-kori nevelés története 1919-ben, Az újkori nevelés története 1927-ben, A nevelélméletek a XIX. században pedig 1934-ben jelent meg. A Világnézet és nevelés 1925-ben, Herbart élete és pedagógiája 1932-ben. És igen sok más tanulmány. Mindegyik munkája értékes, komoly mű és a magyar neveléstudománynak örökértékű kincse. Munkálkodását élete utolsó percéig folytatta. Halála előtt egy-két órával még a most megjelenendő Didaktika nyomdai kiállításáról beszélgetett, a Magyar Paedagógia következő száma hozza a Fináczy által készített iskolai felügyeletről szóló törvény tervezetét. Megható, amikor valaki élete végéig így teljesíti kötelességét.

A magyar tanítóképzésnek Fináczy Ernő őszinte megbecsülője és értékelője volt. Hosszú éveken át elnöke volt az Országos Tanítóképző-intézeti Tanárvizsgáló Bizottságnak. Ezen a réven és mint tanár is kapcsolatba jutott a magyar tanítóképzés majdnem minden munkásával. Igen megszerette és becsülte a tanítóképző-intézeti tanárságot. Résztvett egyesületünknek a tanítóképzés reformját előkészítő mozgalmában. Az 1912-ben Kiskunfélegyházán tartott köz-

gyűlésünkön nagyszabású előadásában<sup>1</sup> leszögezte álláspontját: hat-évfolyamú tanítóképző szükséges, melyben a közműveltségi és szak-  
tárgyak a 4 alsó és 2 felső tagozaton szétválasztandók. Ezt az állás-  
pontját később is megtartotta, s megmaradt e mellett akkor is, mikor  
1922-ben a minisztérium rendeletére a Magyar Paedagogiai Társaság-  
nak a hatévfolyamú tanítóképzésről véleményt kellett mondania.<sup>2</sup>

Fináczy Ernő tanári és tudományos működése a magyar nevelés-  
ügyre olyan hatást gyakorolt, melynek következménye, az intéz-  
ményeken és tanítványokon keresztül, hosszú időig érezhető lesz.  
Különösen a tanítóképző-intézetekben, melyek elméleti felfogására és  
neveléstörténeti tanítására Fináczy gondolkodása döntő jelentőségű  
volt. Tőle való búcsúzásunkat nem fejezhetjük be méltóbban, mintha  
idézem néhány héttel ezelőtt hozzám intézett levelének néhány sorát.  
„Jólesett a bírálaton át meglátnom, hogy szerény tanításaimból és  
gyarló példámból találtak kedves tanítványaim követésre méltót is:  
az igazságra való törekvést, a fenntartás nélküli őszinteséget és a  
szeretetet.” Fináczy élete és tudományos működése teljes egészében  
követésre méltó.

Temetése február 28-án volt a Magyar Tudományos Akadémia  
előcsarnokából. Koporsójára egyesületünk is letette kegyelete és  
hálája jeléül koszorúját.

Kiss József.

**Weszely Ödön és felesége** †. Még meg sem szikkadt Fináczy  
Ernő sírján a hant, újra temettünk, temettük *Weszely Ödön dr.-t*, a  
budapesti Pázmány Péter Tudományegyetemen a pedagógia tanárát  
és feleségét *Balajthy Ilona* nyugalmazott tanítónőképző-intézeti igaz-  
gatót, a szabadkai állami tanítónőképző-intézetnek volt igazgatóját.  
Van a kettőjük elmúlásában a görög tragédiák megrendítő voltából  
valami. Weszely Ödön elérte a magyar pedagógus által elérhető leg-  
magasabb polcot: néhány hét előtt a budapesti tudományegyetem  
pedagógia tanárává neveztetett ki. Pécsről Budapestre költözött.  
Nagy buzgalommal s friss energiával kívánt az új állásával reárárt  
kötelességének eleget tenni. Február 25-én tartott megnyitó előadá-  
sában igen széles perspektívájú programot fejtett ki. Ezt az elő-  
adást már betegen, túlzott kötelességérzésből tartotta meg. A 68 éves  
tudós betegsége a korai felkelés következtében súlyosbodott, tüdő-  
gyulladását kapott. Felesége önfeláldozóan ápolta, s közben maga is  
megkapta férje betegségét, amely alig másfél nap után, március  
4-én végzett vele. Felesége balajti Balajthy Ilona, volt szabadkai  
tanítónőképző-intézeti igazgatónő, az egyik legrégebb magyar nemesi  
család sarja. Nagyatya, Balajthy Vendel, a híres jászkún kapitány  
volt. Balajthy Ilona kiváló tanítóképző-intézeti tanár volt, a sza-

<sup>1</sup> *Magyar Tanítóképző* 1912. évi XXVII. évfolyam 254—262. l.: *Tanító-  
képzésünk jövője*.

<sup>2</sup> *Magyar Paedagogia* 1922. évi XXXI. évfolyam, 14—19. l.: *A tanító-  
képző-intézetek új szervezete*.



badkai m. kir. állami tanítónőképző-intézetnek 1900-tól 1905-ig volt igazgatója. Ekkor férjhez menvén nyugalomba vonult.

A Weszely-házaspár mintaszerű családi életet élt, a feleség megértő sorstársa volt férjének, s úgyszólván együtt haltak meg, mert felesége halála után másfél nappal, március 6-án délben Weszely Ödön is meghalt. Temetésük együttesen történt március 9-én, szombaton délután fél 4 órakor a Kerepesi-úti temető halottsházából.

Weszely Ödön jó tanár, kiváló neveléstudományi író volt. 1867-ben született, 1890-től 1906-ig több budapesti középiskolában tanított, 1906—1911-ig az Eötvös József báró reáliskola igazgatója, 1911-től fővárosi középiskolai főigazgató, 1918-tól a pozsonyi (később pécsi) tudományegyetemen a neveléstudomány nyilvános rendes tanára lett. Elméleti tudása gyakorlati készségekkel és szervező erővel párosult. A főváros közoktatásügyének, szakfelügyeletének megszervezése, a fővárosi Pedagógiai Szemináriumnak felállítása az ő munkája következtében történt. Elnöke volt a Magyar Gyermektanulmányi és a Gyakorlati Lélektani Társaságnak, társelnöke a Magyar Paedagógiai Társaságnak, melynek folyóiratát 1907-től 1912-ig szerkesztette, egyesületünknek régtől fogva tiszteletbeli tagja volt. A mult század végén és a jelen század elején éveken át tanította a neveléstudományokat a budapesti Ranolder-intézet tanítónőképző-intézetében. Innen ered a tanítóképző-intézeti pedagógiával való kapcsolata. A neveléstudományi irodalom majdnem minden ágával foglalkozott. Több mint 20 nagyobb munkát és igen sok kisebb tanulmányt írt. Ezek közül sokban teljesen úttörő; munkái közül sok a tanítóképző-intézetekben is használt és sokat olvasott könyv. Jelentősebb kötetei a következők: *A modern pedagógia útjain.* (2. kiadás 1917-ben.) — *Nagy pedagógusok.* (2. kiadás 1925-ben.) — *Pedagógia.* (Tud. Zsebkönyvtár, 2. kiadás 1932.) — *Bevezetés a neveléstudományba.* (2. kiadás 1932.) — Lefordította *Claparède* Gyermekpszichológiáját (1915.) és *Payot* Az akarát nevelését. (1921.) Kisebb tanulmányai közül *A gyermektanulmány jelentősége és problémái*, továbbá *A szellemi képességek fejlesztése* a Magyar Tanítóképző 1931. és 1932. évfolyamában jelent meg. Az 1900-as évek elején egyesületünknek és a Magyar Tanítóképzőnek szorgalmas munkatársa volt. Több előadást tartott, és résztvett az új (1903. évi) tanítóképző-intézeti tanterv és utasítás elkészítésében és megvitatásában. A Magyar Tanítóképzőben ezidőben megjelent nagyobb tanulmányai a következők. A pedagógia tanításának módszere. (1900.) — A tanítóképző-intézeti tanterv magyarnyelvi része. (1900.) — A tanítóképzés színvonala. (1901.) — A magyar nyelv tanítása. (1901.)

Weszely pedagógiai gondolkodásának alapja az értékelméleti idealizmus, az ember összes tehetségeinek erkölcsi alapon való fejlesztése. Ennek az erkölcsi alapon álló embernek maga is ideális típusa volt. Jól jellemzi őt a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság gyászjelentése. „A magyar nevelésügy eleven és fáradhatatlan lelkű tanítója s munkása, örökbecsű gyakor-

lati és elméleti alkotások megteremtője, az újítás, a tökéletes szükségére finoman és érzékenyen megrezdülő lélek költözött el vele örökre közülünk." „A finom tapintatú, közvetlen magyar urat, a másokért mindenkor szószóló pártfogót, a bölcs irányítót és az atyai és testvéri jóbarátot siratjuk benne.”

Mikor 1922-ben a hatévolyamos tanítóképzés tantervét a minisztérium véleményezésére a Magyar Paedagogiai Társaságnak elküldte, a társaság Weszely Ödönt bízta meg a jelentés elkészítésével. Weszely ebben a jelentésben a hat évfolyam tervét és tantervét igen szigorú bírálatban részesítette, melyben — ha volt is igazság — maga a kiindulási alap — a polgári iskolai tanárképzéssel való koordináció — téves volt.<sup>1</sup> Weszely Ödön a tanítóképző-intézeti tanársággal mindig szoros baráti kapcsolatot tartott fenn és a tanítóképző-intézeti nevelést és tamitást igen nagyra becsülte. A tanítóképző-intézeti tanárság pedig értékelte Weszely munkásságát, könyveiből sokat tanult és azokat szívesen adta a jövő tanítónemzedék kezébe is. Elmultát egyesületünk is mély szomorúsággal gyászolja.

Kiss József.

**Hóman Bálint dr. a bolognai egyetem díszdoktora.** *Hóman Bálint dr.* vallás- és közoktatásügyi miniszter urat a bolognai egyetem díszdoktorává választotta. Az erről szóló diplomát február 23-án ünnepélyes keretek között nyújtotta át neki Bolognában az egyetemi tanács élén az egyetem rektora.

**Hóman Bálint dr. pápai kitüntetése.** XI. Pius pápa Ó Szentsége *Hóman Bálint dr.* vallás- és közoktatásügyi miniszter urat római tartózkodása alkalmával február 22-én magánkihallgatáson fogadta és a Szent Gergely Rend nagykeresztjével tüntette ki.

**Petri Pál dr. államtitkár kitüntetése.** *Petri Pál dr.* államtitkárt a Kormányzó Úr Ó Főméltósága az I. osztályú magyar érdemkeresztrel tüntette ki. Petri Pál dr. a tanítóképző-intézeti tanárságnak mindenkor igaz, őszinte barátja és értékelője volt. Legmagasabb kitüntetéséhez a tanítóképző-intézeti tanárság őszinte szívből kíván szerencsét.

**Tasnádi Nagy András dr. a vallás- és közoktatásügyi minisztérium új államtitkára.** *Petri Pál dr.* lemondásával megüresedett politikai államtitkári székbe a Kormányzó Úr Ó Főméltósága *dr. Tasnádi Nagy Andrást*, az igazságügyi minisztérium helyettes államtitkárát nevezte ki. Március 7-én búcsúzott el a kultuszminisztérium tisztviselői kara *Petri Páltól*, aki tizenhárom évig volt a minisztérium államtitkárja és ugyanakkor üdvözölte *Tasnádi Nagy Andrást*, az új államtitkárt. *Hóman Bálint* közoktatásügyi miniszter, aki a távozó és új államtitkárrel együtt jelent meg a tisztviselői kar előtt, meleg hangon mondott Petri Pálnak köszönetet munkásságáért, aki *Szily Kálmán* államtitkár üdvözlő szavaira megilletődött hangon köszönte meg a tisztviselői kar támogatását. — *Szily* államtitkár ezután *Tasnádi Nagy András* államtitkárt üdvözölte, aki válaszában örömenek adott kifejezést, hogy azt a munkát, amelyet a hit kimélyítése tekintetében eddig egyházi

<sup>1</sup> *Weszely Ödön: A tanítóképző-intézetek új tanterve.* A Magyar Paedagogia 1922. évi XXXI. évf. 1—14. l.



téren végzett, a minisztériumban folytathatja tovább. Bár ragaszkodik református hitéhez, csak a béke és megértés szellemében tudja az egyházak működését elképzelni. Minden egyház célja és kötelessége közös: a nemzet tagjainak lelki és erkölcsi értékét emelni. A kultuszminisztérium államtitkárának legnemesebb tevékenysége, hogy a tiszta erkölcsi élet emelkedését elősegítse az iskolák és egyházak útján.

Az új államtitkár úr Ó Méltóságát a tanítóképző-intézeti tanárság mély tisztelettel és szeretettel köszönti.

**Diákcserek.** Németország elhatározta, hogy a középiskolák tanulóit a nyári szünidő alatt — melyet e végett egy hónappal meghosszabbítanak — egymás közt kicserélik. Ezzel akarják elérni, hogy a német diák, mire középiskolai tanulmányait befejezi, ismerje hazája földjét, népét. Hasonló eljárás Olaszországban is van már 10 éve. Minden nemzeti állam törekszik arra, hogy a nemzet tagjai minél jobban megismerjék egymást és minél jobban összeforrjanak. Ennek a szép gondolatnak megvalósítása a magyar tanítójelöltek számára is hasznos és szükséges lenne.

**Előadások a testnevelésről.** A Magyar Paedagógiai Társaságban február 16-án három előadás hangzott el *A mindennapi iskolai testnevelés jelentősége az embernevelésben* címen. Előadók voltak: 1. *Demény Károly*: A kérdés általános vizsgálata. 2. *Szükováthy Imre*: A mindennapi testnevelés orvosi szempontból. 3. *Jávor Albert* tanítóképző-intézeti tanár, a Testnevelési Főiskola tanára: A mindennapi testnevelés pedagógiai értéke.

**A budapesti I. ker. áll. tanítóképző-intézet cserkészszünnepe.** Február 1-én az I. ker. állami tanítóképző az intézet tornatermében jól sikerült műsoros cserkész-estét rendezett.

**A budapesti VII. ker. áll. tanítónőképző-intézet Segítő Egyesületének műsoros estje.** Január 31-én a VII. ker. áll. tanítónőképző-intézet ifj. Segítő Egyesülete a budapesti *Move* dísztermében műsoros estét tartott. A műsor keretében *dr. Heigl László*, a kiváló magyar hegedűművész hegedült.

**A Fővárosi Pedagógiai Szeminárium új igazgatója.** *Dr. Ozorai Frigyes*, a szeminárium hosszú időn át volt igazgatója nyugalomba vonult. Budapest székesfőváros polgármestere *dr. Haltenberger Mihály* egyetemi ny. rendkívüli, műegyetemi magántanárt bízta meg az igazgatással.

**Irodalmi szemle.** *Dr. Kovács János*: Nyolcosztályos polgári iskolánk kérdéséhez. (Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny, 1935. februári szám.) — *Padányi-Frank Antal dr.*: Szülőföld tanulmány. (Néptanítók Lapja, 1935. február 15-iki szám.) — *Wagner János dr.*: A tintahal festéke. (A Természet, 1935. februári száma.) — *Végh József*: A magyar kisdudónőképzés multja és jelene. III. (Kisdudnevelés, 1935. 3. szám.) — *Köveskúti Jenő*: A hit- és erkölcsstan a népművelés keretében. (Pestvármegyei Népművelés, 1935. március.) — *Fekete József*: A falusi népművelés irányelvei. (U. ott.) — *Takács Béla*: Olvassuk el Móra Ferencnek „Kincskereső kis ködmön” című művét! (U. ott.)

**A nyiregyházi kartársak munkálkodása.** *Aradvári Béla* Szabolcs vm. tanfelügyelője által f. év febr. 14-én rendezett pedagógiai szemináriumon „Az író portréja a népiszkolában” címen előadást tartott. U. e. a szemináriumon *Horváth János* a gyak. isk. növendékeivel bemutatta a beszéd- és értelemgyakorlatok félévi eredményét. — *Bánhidi Ödön* márc. 2-án ren-

dezett Tanító-Bál hangversenyén az intézeti zenekar élén Toselli: Serenádját vezényelte. — *Koltai (Szániel) István* a Szabolcsi Tanító jan.—febr. számában „A családi és iskolai nevelés viszonya” (Gyermektanulmányi alapon) címen cikket írt. — *Horváth János* (U. o.) „Az új rendszerű írásmódról” írt cikket és hozzászól „A közmondások a nevelésben” című cikkhez.

Örömmel látjuk nyiregyházi kartársaink buzgó munkáját.

**Madách-emlékünnap.** A II. kerületi Csalogány-utcai állami tanítónőképző-intézet f. évi március hó 1-én és 2-án d. u. 6 órakor az intézet dísztermében igen szép Madách-emlékünnapet rendezett.

**Díjnyertes tanítóképző-intézeti tanár.** *Irtzing Ferenc*, a győri áll. tanítónőképző-intézet tanára az országos Brunswik Teréz dalpályázaton két műdalával 100 pengős díjat nyert, gyermekkari kompozíciójáért pedig miniszteri dícséretben részesült.

**Irtzing Ferenc hangversenye.** *Irtzing Ferenc* a győri evangélikus templomban jótékonycélú, önálló orgonahangversenyt rendezett, melyen Bach J. S., Andriessen I. és Reger M. műveiből adott elő.

**Rádió-előadás.** *Mesterházy Jenő* „Volt egyszer egy szegény ember...” (Híres emberek pályafutása.) címen március 12-én előadást tartott a rádióban.

**A kőszegi áll. tanítóképző-intézet részvétele a népművelésben.** *Zoltán Géza* tanítóképző-intézeti igazgató, iparostanonciskolai felügyelő-bizottsági elnök kezdeményezésére a kőszegi iparosság számára rendezett népművelési munkálatokba bekapcsolódott az áll. tanítóképző-intézet tanári testülete és ifjúsága is. Február 24-én *Bognár Gyula* tanár „Az iparosság szerepe a magyar irodalomban” című előadással, az énekkar három dal előadásával, *Árvay István* és *Szalai József* növendékek pedig szavallatokkal szerepeltek. Az énekkar dalainak betanítása *Sárosi István* tanár érdeme.

**Nyugtázás.** Tagdíjat fizetett 1931-re: Mayer R. — 1932. I. felére: Mayer R. — 1933-ra: Lovass L., J.-né Czinkovszky K., Vajda E. — 1934-re: B. Braun A., J.-né Czinkovszky K., Jaloveczky P., Úrhegyi A., Sombart A., B.-né Draskóczy V., Nagy F., Pödön B., Reményik L., Zoltán G. — 1935. I. felére: Nagy F. — 1935-re: Öllös S., Novák M. L., Cser M. M., Oszwald J., Horváth M. E., Karadva M., Hrobáts M. A., Vágó M. B., Mouillon M. A., Magó M. F., Gaál M. P., Wagner Lajos, Slajchó M., Roda M., Medgyesi Zs. — Előfizetett a folyóiratra: Zsámbék rk. tnőkp. (1935), Pápa rk. tnőkp. (1931), Debrecen rk. tnőkp. (1934), Baja áll. tkp. (1935), Tanárképző gyak. isk. Szeged (1934), Polg. és felsőmezőgazd. isk. Gyöngyös (1935), Jankovits M. dr. (1935. I.). — Adomány a Tanárok Házára: Jászberény áll. tkp.: 150 P.

Bpest, 1935. márc. 12.

*Pócza József*, pénztáros.

Felelős szerkesztő és kiadó: Kiss József.

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

Igazgatók: Dr Wessely Antal és Wessely József.