

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK

LIII. ÉVFOLYAM

6. SZÁM

FOLYÓIRATA

BUDAPEST, 1940.

J U N I U S

Mennyiben szolgálja a líceum a tanítóképzést?*

A líceum Tantervének, Utasításának, Rendtartásának és Eretségí Vizsgálati Utasításának megjelenése óta most tartunk először közgyűlést. Így most időszerű beszélünk arról, hogyan szolgálja a líceum a tanítóképzést. Ez a fejtegetésem természetzerű folytatása annak az előadásnak, amelyet egyik taggyűlésünkön *Eszményi gyakorlatiasság a líceum és leánylíceum munkájában* címen tartottam.

E kérdés megvilágítása érdekében az első kérdés: miféle kapcsolatban van a líceum a tanítóképzéssel? Erre nézve a népiskolai tanítóképzésről szóló törvény indokolásában a következőket olvasuk: „... a tanítóképzést olyan intézmény keretében kell megoldani, amelynek két tagozata szervesen kapcsolódik egymáshoz közös tanári testületén, közös igazgatóján és közös nevelési szellemén keresztül. Ez az alsó tagozat pedig csak az egyidejűleg benyújtott, s a gyakorlati középiskoláról szóló törvényjavaslatommal tervezett líceum lehet. Az a körülmény, hogy ezt a nevelési irányú új középiskolát külön törvény fogja rendszeresíteni, nem bonthatja meg a tanítóképzés egységét, mert mind a két törvényben az intézkedések egész sora fog az egységes szellem biztosításáról gondoskodni”. (9—10. l.) E szerint a líceum a tanítóképzés alsó tagozata is. A líceumról szóló törvényből, az indokolásból és az ezeken nyugvó utasításokból világosan megállapítható, hogy a líceumnak többletfeladata is van. Ez alkalommal nem ezzel a többletfeladattal akarok foglalkozni, hanem röviden azt kutatom, mennyiben készít elő a líceum a tanítói munkára.

I. E kérdésben az alaphang megadására a líceum általános Utasításához fordulok. Ennek egyik pontja szerint: „A tanítói hivatástudat elengedhetetlen feltételének tartom a korai ránevelést és azért csak olyan megoldást tekinthetek egészségesnek és célravezetőnek, amely a leendő tanítót már a képzés legelején ráeszmélteti későbbi hivatásából fakadó kötelességeire és olyan légkörrel veszi őt körül, amelynek éltető eleme a nevelés gondolata” (94 l.). (Ez benne van a tanítóképzésről szóló törvény indokolásában is.) E szerint a líceum egyik alapfeladata a tanítói hivatásra való ránevelés.

A tanítóképzés célját szolgálja az a lehetőség, hogy a tanító-

* Elnöki megnyitó beszéd.

képző-akadémiára csak azokat vesszük fel, akikben a tanítói pálya iránt érdeklődést fedeztünk fel. Az Utasítás szerint: „Ez a négy év bőséges alkalmat ad annak a megállapítására, hogy kikben él a népiszkolai nevelés iránti sajátos érdeklődés, kik termettek a tanítói pályára”. (95. l.) A múltban nem volt ilyen kiválasztási lehetőség, így megtörtént, hogy olyan növendékeket is képesítettünk, akikről tudtuk, hogy nem lesznek hivatás szerint való tanítók. — Látom azonban ennek az éremnek a másik oldalát is. Itt ugyanis nemcsak arról van szó, hogy azok ne menjenek a tanítói pályára, akikben ilyen érdeklődés nincsen, hanem arról is, hogy esetleg azok sem mennek, akikben esetleg ilyen hajlam van. Ez utóbbi kedvezőtlen jelenséget a következőkkel lehet ellensúlyozni: 1. A tanítói állás kívánatossá tételével. 2. Az oklevél után az állásnak — a lehetőség szerint — sürgős biztosításával. (Azaz csak annyi tanítót képezzünk, amennyi a szükségletnek megfelel.) 3. A tanítóképző-akadémián tanulmányi segélyekkel. 4. Azzal, hogy a fentebb említett ránevelést sikeresen elvégezzük. Ez utóbbi gondolat pl. a valóságban a következőt jelentheti. Líceumunk II. osztályába jár egy tanuló, aki eredetileg postás akart lenni, intézetünk nevelői hatásként egészen magától (tehát kérdés nélkül) kijelentette, most már úgy érzi, hogy tanító szeretne lenni.

A tanítóképzésről szóló törvény alkotója nem elégedett meg azzal, hogy a tanítói pályára való ránevelést hangoztassa, hanem annak a nagy jelentőségét biztosította a törvénynek azzal a szakaszával, amely szerint: „A tanítóképző-akadémia I. évfolyamára csak azt lehet felvenni, aki a líceumi érettségi vizsgálatot a 4 líceumi osztály tényleges elvégzése után legalább jó eredménnyel, a felvételi (alkalmassági) vizsgálatot pedig sikerrel kiállotta.” Tehát aki más iskolafajból különbözeti vizsgálatot jön a líceumba, s így nem részesülhetett a 4 évfolyam ránevelési munkájában, nem lehet tanító.

A múltban ismételtelen hangoztattam (és bizonyára mások is), hogy a sikeresebb tanítóképzés érdekében a gyakorlatiasság gondolatát jobban kellene felkarolnunk. Egyesületünkben a líceum megszületése előtt tartottam előadást ilyen címen: *Mit kíván a gyakorlati élet a tanítóképzés terén?* A vezetésem alatt álló intézetben pedig módszeres értekezleteket tartottunk a következő kérdésről: *Hogyan kell a tanítónövendékeket a gyakorlatiasság követelményeinek szellemében nevelni és tanítani?* A líceum azzal, hogy a törvény gyakorlati iskolának minősíti, megfelel a részünkről hangoztatott követelménynek. Amikor a líceumban a gyakorlatiasság követelménye szellemében a líceum sajátos célját követjük, akkor hozzájárulunk ahhoz is, hogy egyúttal jobb tanítókat is képezzünk.

Az Érettségi Vizsgálati Utasítás szelleme minden tekintetben kedvez a tanítóképzés gondolatának.

II. A líceum — szélesebb háttérrel — adja azt a szakműveltséget, amelyre a tanítónak szüksége van. Örömmel kell megállapítanom, hogy a tanítóképzésről szóló törvény indokolása a líceum-

ban még a népiskolai vonatkozásokat is kívánja. Az indokolás vonatkozó része így szól: „... a leendő oktatónak még az általános műveltség elemeit is abban a beállításban kell megismernie, hogy ezekből mit, mennyit és hogyan továbbíthat a gondjaira bízott gyermekek felé, és a leendő nevelőnek minden új ismeretet abból a szempontból kell mérlegelnie, hogy milyen hatást gyakorol a gyermek lelkére.” (7. l.)

1936-ban egyesületünkben bíráltam az 1925. évi Tantervet és Utasításokat. Nem a tanítóképzés valóságos munkáját bíráltam, hanem a Tantervet és az Utasításokat.¹ Itt most csak azt nézem meg, hogy a líceum Tanterve és Utasítása megfelel-e az akkor hangoztatott követelményeknek. Örömmel állapítom meg, hogy — csekély kivétellel — (pl. Magyarország földrajza) — megvalósította azokat a kívánságokat, amelyeket akkor — a jobb tanítóképzés érdekében — felvetettünk. Így több idő jut a magyar történelemre, a magyarnyelvi tanulmányok kérdésében nem a stilsztika, a poétika és a retorika a lényeg, hanem az irodalmi olvasmány; hangsúlyozza a népi gondolatot stb. A líceumi tanterv ezek követésével a tanítóképzésnek is szolgálatot tesz.

Most lássunk néhány olyan megállapítást a Részletes Utasításokból, amelyek kiválóan alkalmasak arra, hogy a tanítóképzés célját szolgálják. Az Utasítások magyarnyelvi részében a következőket olvassuk: „Ez az eszméltető bepillantás a fogalmazás műhelyébe egyrészt felelősségérzést támaszt a növendékben, másrészt azonban felfedi előtte a kifejezés forrásait is.” (139. l.) Ez a felelősségérzés igen nagy jelentőségű a tanító munkájában. A történelemre vonatkozó részben a következőket olvassuk: „A múlt megpróbáltatásainak, győzelmeinek és vereségeinek, szellemi téren tett szolgálatainak megismertetésével a történelmi oktatás a nemzet önismeretét fejleszti, önértetre és önbizalomra nevel.” (151 l.) Az értékes tanítói munka szempontjából égetően szükség van arra, hogy a tanítóban helyes önismeret, nemzeti önismeret és önbizalom alakuljon ki, egészséges önérzete legyen. A nőneveléssel kapcsolatosan mondja: „Meg kell érteniök, hogy a korok változásával a női eszmény is módosul, s mindig az tölti be jól a hivatását, aki a maga korának szükségleteit felismeri.” (164 l.) Mind a férfi-tanító, mind a tanítónő szempontjából elengedhetetlenül fontos, hogy a maga korának, községének, környezetének szükségleteit felismerni tudja, és azoknak a lehetőség szerint való kielégítésére képes és kész legyen.

¹ Az ötéves tanítóképzésről azt kell mondanunk, hogy a tanítóképző tanárság mindent megtett, amit az 5 év keretében a jó tanítóképzés érdekében megtehetett. Ha az 5 éves tanítóképzésben nehézségek, hibák voltak, azok forrása — egy-két kivételtől eltekintve — a szűk keretben, továbbá az 1925-ös Tantervben és Utasításokban keresendő. Ezért kértünk akadémiai képzést, és ennek keretében új Tantervet és Utasításokat. Helytelennek tartom a líceum szembeállítását a tanítóképző-intézettel, hiszen a líceum a tanítóképzés alsó tagozata is. Tehát itt nem a szembeállítás a helyes álláspont, hanem — bizonyos többlet megadása mellett — az

Az általános Utasításoknak a természetrajzi ismeretekre vonatkozó részében olvassuk: „Az öntevékenység elve... saját lábára állítja a tanulót is, miközben önállóságra szoktatja, egyúttal megkedvelteti vele munkáját... A tanulónak meg kell szoknia, hogy bármilyen állásfoglalásában szerénység, önmérséklet és önbírálat vezesse.” (210—211 l.)

Egyesületünkben kétízben is foglalkoztam azzal a kérdéssel, hogy az 1925. évi Utasítások teljesen elhanyagolták a nevelői értékeket. A nevelői vonatkozások érdekében Egyesületünk más tagjai is sikraszálltak. Ezeket természetesen a jobb tanítóképzés érdekében láttuk szükségesnek. Megnyugvással állapítom meg, hogy a líceumi Utasítások eleget tesznek az akkor hangoztatott követelményeknek. Mind a líceum sajátos célja, mind a tanítóképzés szempontjából örülnünk kell, hogy egyesületünk részéről többször is kívánt nevelői követelmények kérdése így hivatalos elismerésben részesült.

III. Ha valaki azt kérdezné, hogy mivel szolgálja a líceum legalapvetőbb módon a tanítóképzést, akkor azt felelném: Azzal, hogy óralátogatásra (hospitálásra) lehetőséget ad. Az 1925-ös Utasításoknak egyik legnagyobb hibája az volt, hogy csak a IV. és V. évfolyam részére írta elő az óralátogatást. Ezen a nehézségen az intézetek — egy-kettő kivételével — úgy segítettek, hogy külön engedély alapján már a III. évfolyamban bevezették a gyakorlóiskolai látogatást. A vezetésem alatt álló intézetben — szóbeli engedély alapján — már 1933-tól látogatnak (hospitálnak) a II. éves növendékek is.

Hogy még tisztábban lássam e látogatások hatását, az 1933—34. iskolai év végéfelé arra kértem a II. éves növendékeket, hogy a következő kérdésre adjanak feleletet: „Hospitálásaim révén mennyiben jutottam közelebb tanítói hivatásomhoz? S. Gy. a következőket írja: „Csodálatos világ ez a gyermekvilág. Mennyit tanultam, tapasztaltam! Most már meg tudom érteni a mosolygó gyermekarcok kedvességét, bájos jóindulatát, izzó szeretetét. Ezek eddig — sajnos — elkerülték a figyelmemet.” — J. I. a következőket mondja: „Sokszor gondolok arra, én tanítom ezeket a gyermekeket a bocsánatkérés módjára, viszont ha nekem kellene bocsánatot kérnem, elmulasztom.” — C. J. a következőket írja: „A látogatások során megerősödött bennem a gyermek iránt való szeretet. Megfigyeltem a fegyelmezést. Én is fegyelmeztem. De volt olyan eset, hogy a gyermekekre valami miatt rászóltam, és utána azt éreztem, hogy nem volt jogom azt megtenni, mert ugyanazt a hibát én is elkövetem. Gondolkodásom arra az eredményre vezetett, ha én majdan gyermekeket akarok nevelni, akkor előbb magamat kell

eddig kipróbált helyes utat kell követnünk. De nemcsak a tanítóképzővel, hanem a gimnáziummal, vagy más iskolával sem szeretem ilyenkor a líceumot szembeállítani. Amikor a líceum munkájáról beszélünk, akkor nem helyes azt taglalni, hogy mit csináljon, vagy ne csináljon a gimnázium, hanem azt kell tárgyalnunk, hogyan kell a líceum feladatait megoldani.

nevelnem és fegyelmeznem. Azóta néhány hibáról leszoktam". — Ezek az írások azt mutatják, hogy a látogatások az önnevelésnek és a gyermekek iránt való szeretet felébresztésének elsődrendű eszközei.

Ilyen kedvező tapasztalatok alapján rendkívül örvendtünk a népiskolai tanítóképzésről szóló törvényjavaslatához csatolt indokolás következő részének: "... a tanítóképzés sohasem adhatja fel azt a sajátos nevelési szellemet, amely a jelöltet a képzés első pillanatától az utolsó percig minden tantárgyban egyaránt körülveszi, és amelynek tükröző felülete mindenkor a gyermek. A leendő tanítónak állandóan a gyermeknevelés és a népoktatás légkörében kell felnőnie, hogy vérvé, második természetévé váljék a gyermek szeretete, beható ismerete, a lélekalakítás minden eszköze." (7. l.) Az indokolás alapján kértük, hogy a líceumban — és pedig a II. évfolyamtól kezdve — is adassék lehetőség a látogatásra. Mozgalomunk — ügyünk kimondhatatlan nagy előnyére — sikerrel járt.

Intézetünkben az iskolai év elején megkérdeztük, hogy kik óhajtanak naponként felváltva a gyakorlóiskolában látogatni. Egy növendék kivételével mindenki jelentkezett. Januárban ez az egy növendék is kérte, engedjük meg neki, hogy ő is látogathasson. Természetesen megengedtük. Hogy a növendékek milyen lelkülettel járnak a gyakorlóiskolába, annak bemutatására idézek néhány részletet a látogatási füzetekből. R. K. szerint: „Az első iskolai látogatásomat nem fogom elfelejteni. Nehéz jó tanítónak lenni, de igen szép hivatás. Azt hiszem, a jó Isten a jó tanítót külön megjutalmazza. Most látom, velem is mennyit fáradtak tanítóim, tanárain, míg idáig jutottam. Hála érte! Alig várom, hogy ismét a népiskolában lehessenek, mint megfigyelő, s később mint jó magyar tanító." Ez a növendék a látogatás révén jobb összhangban él tanáraival, mint azelőtt. A látogatások jól előkészítik a talajt a mi intelmeink számára. — R. J. szerint: "... szinte észre sem vettem, hogy már eltelt a tanítási idő. Ha az ember jól érzi magát, akkor szalad az idő. Én annyira jól éreztem magam, hogy mindennap ott szeretnék lenni a kedves, mosolygóarcú kis gyermekek között. — Aki másokat akar nevelni, annak elsősorban önmagát kell nevelnie. Igyekszem magamat tökéletesíteni, hogy egykor majd megfeleljek magas sztos hivatásomnak." Ebből az írásból látjuk, hogy e növendék érzelmi világa gazdagodott és önnevelési ösztönzést kapott. — K. L. szerint: „A mai nap részemre nagy ünnep volt. Eddig bennem közömbösség és nemtörődömség élt a gyermek iránt. Mától kezdve más-ként látom a gyermeket. Alig várom a legközelebbi látogatási lehetőséget." Nemcsak a tanítói hivatás, hanem egyetemes nemzetnevelési szempontból is fontos, hogy a gyermek iránt való közömbösséget eltüntessük." — Cs. O. szerint: „Elérkezett megint a nagy ünnepnap. Boldog érzéssel léptem át a gyakorlóiskola küszöbét. Mennyivel más volt ez az érzés, mint amelyet első látogatásomkor éreztem. Mennyivel több melegség, szeretet halmozódott fel lelkemben első látogatásom óta?! Azt csak én tudom elmondani!"

E növendék érdekesen juttatja kifejezésre azt az érzelmi fokozást, amely az első és második látogatása között észlelhető. — K. L. szerint: „Nehéz szívvel váltam meg a gyakorlóiskolától. Amikor kimentem, még egyszer végignéztam az osztályon, mintha búcsúznék. Életemnek ez a látogatás felejthetetlen élménye lesz. Megtettem az első lépést a hivatásom felé, minden órán jobban és jobban megszerettem a gyermekeket.” Ez a növendék érzi, hogy a tanítói hivatás szempontjából az iskolát és benne a gyermeket szeretnünk kell. — B. L. szerint: „Az órák után arra gondoltam, *hogy nekem nem kötelező a hospitálás*, miért jövök én ide mégis olyan szívesen? És úgy éreztem, hogy nemcsak a munkában kell pihe-nés, hanem a tanulás szürke hétköznapjaiban is kell ünnepnek lennie.” Milyen jó arra gondolni, ezek a növendékek úgy készülnek a tanítói pályára, hogy napjaik ünnepnapok lesznek. S. J. nem elégszik meg azzal, hogy 4—5 hét alatt egyszer mehet látogatni, hanem azt mondja: „Annnyira megszerettem a gyermekeket, hogy néhány percre mindennap meglátogatom az én kis gyakorlócsimaimat.” Különösen azzal beszélnek naponta, akit közelebről kell megfigyelniök. Cs. B. szerint: „Amikor a gyakorlóba megyek, mindig úgy viselkedem, mint Gárdonyi, a nagy magyar tanító írja a Kezdő tanítónak című költeményében.” Vajjon eléggé érezzük-e, milyen sokat jelent az, ha a növendék Gárdonyi költeménye szellemében éli végig a gyakorlóiskolában ezeket az órákat.

Ezek és a hasonló megnyilatkozások mutatják, hogy e látogatásoknak rendkívüli a jelentőségük. Ezzel kapcsolatosan érintem azt a kérdést is, hogy az év elején lehet egyszer-kétszer az egész osztállyal is meglátogatnunk a gyakorlóiskolát. Ha az iskolán kívül nézünk meg intézményeket, akkor természetesen az egész osztállyal megyünk. Egyébként a hangsúly az egyenként való látogatáson van. Ez pedagógiai szempontból — nézetem szerint — a helyesebb, és a Rendtartás is a látogatások gerincéül ezt írja elő.

Örvendetes, hogy egyes növendékek magyarnyelvi dolgozataikban e látogatásról is írnak. Így B. P. „Megkezdődött a tanév” c. dolgozatában a következőket írja: „Ez a tanév sok-sok örömet hozott nekem. Örömet hozott azért, mert ebben az évben megismerkedünk hivatásunkkal. Holnap már másodszor megyek a gyakorlóba. Ez lesz az év második nagy ünnepe.”

Rendkívül megnyugtató, hogy a gyermek gondolatát nemcsak a látogatások, továbbá a nevelési ismeretek ápolják, hanem ezzel a magyar nyelv keretében is találkozunk. Így a II. osztályos tanterv a következőket is kívánja: „A gyermek- és ifjúkor életéről szóló szépirodalmi olvasmányok.”

IV. A liceum eredeti neve nevelési középiskola volt. Bár a név később megváltozott, a nevelésre való törekvés főjellemvonása maradt a liceumnak. Ezt bizonyítja nemcsak az, hogy nevelési ismeretek szerepelnek a liceum Tantervében (ez is bizonyítja), hanem főként az a vezérszempont, amely azt kívánja, hogy minden tantárgyban kísérjük figyelemmel a nevelői vonatkozásokat. Hogy

a líceumban ezt a kérdést komolyan kell vennünk, bizonyítják a líceum részletes Utasításából vett fentebbi jellemnevelési idézetek. Mindehhez a tanítóképzés szempontjából azt kell mondanunk: a líceum azzal, hogy munkájának középpontjába kerül a nevelői gondolat, szolgálatot tesz a nemzetnevelés egyetemes gondolatának, de kitűnően szolgálja a tanítóképzést is, és ezen keresztül is a nemzet egyetemes érdekét.

Hogy a líceum nevelési középiskola, annak hatalmas bizonyítéka még a mindennapi kérdések órái. Ezeknek a tanítóképzés szempontjából döntő jelentőségük van. A tanítóképző-intézetben a tanítói hivatás óráinak központi kérdését nem tanítói elvek adásában látom, hanem abban, hogy a növendék lelki életét olyan értelemben kísérik figyelemmel, hogy a leendő tanítót minél jobb emberré neveljük. A tanítónak természetesen elveket is kell adnunk arra vonatkozólag, hogyan nevelje a gyermeket, hogyan vezesse az ifjúságot és hogyan irányítsa a felnőtteket. Ezeket az elveket azonban egy lelkileg egészséges alanyba kell beoltanunk. Azaz előbb a növendéket kell olyanná tennünk, amilyenné neki tanítványait, környezetét nevelnie kell. S ha valakit sikerült jobb emberré nevelnünk, akkor ebben a szép lelkületben, egészséges világnézetben egyúttal elveket is adtunk mások irányítására. Sőt! Azt kell mondanunk, hogy a magunk életében rejlő elvek a legalkalmasabbak mások vezetésére. Ezt a nagy ügyet pedig szolgálhatjuk a mindennapi kérdések óráin is. Ugyhogy a mindennapi kérdéseknek elsőrangú a jelentőségük a tanítóképzés szempontjából.

A teljességre való törekvés gondolata nélkül akartam a tanítóképzésről szóló törvényalkotás, a líceumi Rendtartás, Tanterv és Utasítások olyan jellemvonásaira felhívni a figyelmet, amelyek nézetem szerint a líceumot alkalmassá teszik arra, hogy a tanítóképzés alsó tagozata is legyen. Hogy azok a lehetőségek, amelyeket a líceum a tanítóképzés szempontjából ad, valósággá legyenek, tölünk, tanítóképző tanároktól függ. Meg vagyok győződve arról, hogy a tanítóképző tanárság a multnak megfelelően a jövőben is mintaszerűen teljesíti kötelességét. *Padányi-Frank Antal dr.*



Eötvös és a magyar sors.

— Második, befejező közlemény —

Eötvös József báró *nemzetnevelő*. Az volt és ma is az. Élete ragyogó példa a családi élet boldogságára, a munka szeretetére, a kötelességteljesítésre, a keresztényi szeretetre, a nemzetért való önzetlen életre. Tudatos nemzetnevelő ő is, mint a nagy államférfiak és költők legtöbbször.

Ha ma nemzetnevelésről és nemzetnevelőkről beszélünk, a legcsodálatosabb magyar idők nagyjai: Kossuth, Széchenyi, Wesselényi,

Deák és Eötvös jelenhetnek meg előttünk mintaképekül. Mindegyik nagyot, merészet akart: a magyar nemzet talpraállítását. Kossuth a nemzeti öntudat életrekeltője volt. Ma is abból él e 100 év utáni nemzedék is, amit ő elindított, mikor a magyar életerőt, a magyar akaratot, a magyar öncélúságot és függetlenséget hirdette. Ma is ezt tesszük. Széchenyi ébresztgette az alvó nemzetet, munkára és jobb életre serkentette. Ma is őt idézzük, ő a szellemi irányítónk gazdasági és kulturális törekvéseinkben. Wesselényi a szlávság és az oláh-ság előretörése miatt kongatta a vészharangot, Deák a nemzet jogainak törvényes biztosítását követelte.

Mindnyájuk közül a legmélyebben gondolkodó és a legszeleesebb látókörű Eötvös József. Világosan látta hazája és nemzete sorsát, a sötét jelent és a biztató jövőt. A történelmet nem tudja úgy szétboncolni, mint Kemény Zsigmond, de történelmi meglátásai tiszták, világosak, következtetései határozottak.

Az új magyar alkotmányban, 48-ban és 67-ben egyaránt volta-képpen az ő eszméi jutottak diadalra. Nem volt, nem lett túlzó magyar. Ettől megóvta őt származása, nevelése, széleskörű ismeretei. Világosan látta hazánk és nemzetünk földrajzi és politikai helyzetét. Látta Európa sorsát és azoknak a népeknek a végzetét, melyek ezen a földön élnek. Európa kicsi lett a rajta élő népeknek. Nem elég nagy az országa egyik számára sem, nem elég a földje, kincse. Minden nép terjeszkedni szeretne. S ezzel el is dőlt Európa sorsa, örök tragédiája, háborús végzete.

Ezen az örök háború földjén élünk mi is. A földrajzi helyzet és körülöttünk lakó népek végzetszerűen meghatározzák sorsunkat. Több mint ezer éve, hogy ide jöttünk, s azóta a mi sorsunk is harc. Harc a nyugatról felénk támadók ellen, küzdés és védekezés a keletről nyugatra törekvőkkel szemben. Ezen a földön egy évezred óta azért születtek magyar fiúk, hogy hazájukért vérük hulljon, azért éltek, dolgoztak, fáradtak nemzedékek nemzedékek után, hogy itt maradhassunk, itt élhessünk ezen a Kárpátok övezte drága földön, hogy megmaradhassunk magyarnak.

Világosan látta mindezt Eötvös József. Látta azt is, hogy mind-ahhoz, ami addig ellenünk és reánk zúdította a népeket, besenyőket, tatárt és törököt, németet és rácot, új erő járult: a *nemzetiségi eszme felébredése*. A nemzeti eszmét a felvilágosodásnak nevezett kor hívta életre, a francia forradalom és Napóleon táplálták, de lagjobban a német idealizmus gondolatai segítettek megerősödésében.

Az addig egymás mellett békében élő tótok, rácok, horvátok, oláhok és szászok külön nemzetekké akartak válni. Gyűlöletükben megmagyarázhatatlanul a magyar ellen fordultak. Pedig erre semmi okot nem adtunk. Hiszen mi engedjük fejlődni őket, mi alkalmazkodtunk türelmesen hozzájuk. Mindegy volt: a tömeg megmozdulásának kell valaki, akit gyűlöljön. Rácok, tótok, horvátok gyűlöletének tárgya mi lettünk. Rólunk énekelték: „mossuk le a becsületünk az ellenség vérével”.

Nem tehattünk róla, nem segíthettünk rajta. A bécsi kormány meg örült neki: mert mi okoztunk függetlenségi törekvéseinkkel Bécsnek legtöbb gondot. Így legalább ettől megszabadult. Még biztatta is őket. Segítette, hogy nyelvet és történelmet alkossanak maguknak. Nem látta a bécsi udvar, hogy saját sírját ássa. Hiába figyelmeztette Bécset, hogy a birodalom egységének egyetlen biztos alapja van: a magyarság, mely nem vágyik sem jobbra, sem balra. Nem akar kívülálló rokon-népekhez csatlakozni, nem akar a birodalom testéből centrifugálisan kirepülni, nem akar új államot, új nemzetet alkotni. Nem akarunk mást, mint megtartani állami életünk önállóságát, függetlenségét.

Nem hallgattak rá sem, amint nem hallgatták meg Wesselényi Miklós bárónak a szláv veszedelem ellen írt szövegét sem. Pedig ő is megjósolta mindazt, ami 70—80 év múlva bekövetkezett: Oroszország nyomasztó túlsúlyát, a lengyel és cseh államokat, a horvátok felé vezető szláv korridor tervét.

Eötvös úgy érezte, hogy ebben a felfordult, zűrzavaros nemzeti-ségi és politikai világban a magyarság és a magyar állam számára csak egy megoldás van: a monarchián belül kell biztosítani életét és szabadságát. Csak az igazságos és erős központi hatalom tud itt rendet tartani. Itt látszik meg gondolkodásán apja és nagypapja hatása. Eötvös megjósolta, hogyha a magyar állam elbukik, nem lesz erő, mely a népi egységnek tudatára ébredt németiséget megakadályozza az egyesülésben. Ez pedig a birodalom halálát fogja jelenteni. Csodálatos sorslátás volt ez akkor. Senki más nem gondolt arra, ami 80 év múlva bekövetkezett. Senki így ilyen tisztán nem látta Európa sorsát és nemzete jövőjét. Hirdette, hogy a nemzetiségi kérdés megoldása nemcsak a magyarság sorskérdése, sorskérdése a monarchiának és egész Európának is. — A magyar sors látása készítette a XIX. század uralkodó eszméinek megírására.

Állambölcseleti munkájának hármasként céljává a *szabadság, egyenlőség*, és a *nemzetiség* gondolatainak megvizsgálását választotta. Nem a *testvériség* volt a harmadik. Hol volt akkor már a népek testvériségének gondolata! A francia forradalom hívta életre a testvériség jelszavát, de csakhamar elnyelte azt a megerősödött nemzetiségi gondolat. Az állambölcseleti munkájában igyekezett elvontan gondolkodni, gondolatait képzeletbeli államokra vonatkoztatni. De minden mondata, minden szava mögül elötünik a magyar állam, a magyar történelem, a magyar sors.

Körülöttünk felizgatott népek rázták felénk ökleiket, fenték késeiket, készültek ártatlanok legyilkolására, vérfüldök rendezésére. Eötvös nem esett kétségbe. Hitte, hogy abban az államban, melyben a szabadság és az egyenlőség érvényben van, a nemzetiségek is megtalálhatják a maguk életének és fejlődésének feltételeit. Ezért írja: „az állam feladata, hogy a történelmi tények roppant tömegéből kikeresse és megállapítsa azokat a törvényeket, melyek szerint az emberi társadalmak kifejlődnek és igazgathatók. Az állam kötelessége pontosan megjelölni azt a határt, ameddig az állam hatalma az

egyesek felett és az egyesek szabadsága másokkal és az állammal szemben fennállhat."

Az állam legerősebb pillérei a szabadság és az egyenlőség. Eötvös magyarázza a szabadság tartalmát. Szerinte: „Az állam célja az állampolgárok egyéni szabadságának biztosítása!” „A szabadság az a jog, mellyel az ember tehetségeit és az őt környező természet erőit, a lehetőség határai között, a maga által választott célok elérésére használhatja. A szabadság lényege, hogy az országban ne legyen korlátlan hatalom és korlátlan lehetőség.”

Az állam második alappillére az egyenlőség. Erről Eötvös azt tartja, hogy „az egyenlőség eszméje talán lehet követelménye az észnek, vagy inkább az érzelemnek, de annyi bizonyos, hogy nem tény, nem meglevő valóság, mellyel a természetben találkozhatnánk”.

„Az egyenlőséget, amennyiben ezen elvnek az állam körében való alkalmazásáról van szó, az állami életnek oly törvényei kell, hogy szabályozzák, melynél fogva az egyes sem előjoggal nem bírhat, sem őt külön teherrel nem illethetik.”

„Mindenkinek egyenlő alávetetése, vagy egyaránti függetlensége, mindnyájunknak egyenlő jogosultsága az államhatalom gyakorlásában: ezt értjük a politikai egyenlőségen.” „Az egyenlőség abban van, írja, hogy az állam minden polgára az állam oltalmára egyenlően számíthat.”

A nemzetiségi kérdésben Eötvös először azt vizsgálta, hogy „*mi a nemzetiség mértéke?* Ugyanaz a kérdés ez, mely napjaink legégetőbb, legtöbbet emlegetett problémája. Mi a nemzet, kikből áll a nemzet, ki tartozhatik a nemzethez? Ugyanez a kérdés, melyet mi magunk is felvetünk magunknak kétségeink óráiban: *mi a magyar?* Eötvös úgy találta, hogy a nyelv nem lehet a nemzetiség alapja, mert akkor nem lehetne egy nemzet a francia, angol, olasz, német, hiszen tagjainak nyelve a tájak szerint nagyon különbözik. Ez ma már, természetesen a közös kultúra, iskola, irodalom, színház és rádió folytán jórészt megszűnt, de a 19. század elején erősen megvolt a dialektusok különállósága.

Ma már a nyelv és vele a közös műveltség lényeges jegyévé lett az együvé tartozásnak.

A *vallásban* sem találja a nemzetiségi különbözőségek okát, hiszen legtöbb vallás nem is nemzeti, így a nemzeti érzésnek nem feltétlenül szitója.

Az *együttélés*, a területi azonosság sem lehet ennek oka, mert akkor a Délamerikában lakó olasz, vagy például az ausztráliai angol nem tartoznának nemzetünkhöz.

A *fajtában* rejlő különbségek sem okozhatják, mondja. Hiszen tiszta fajok ma nincsenek. Olasz nép nem is volt soha, az Appenini félszigetet sokféle nép lakta. A franciák között ma már alig lehetne találni tiszta frank származásút, az angolok közt angolt. A legőnérzetesebb poroszban is sok a szláv vér. A magyar fajiság is csak ritkán és nehezen igazolható.

A *történelmi emlékek* sem eredményezhetik mindig az együvé-

tartozást, bár a sokat szenvedett és együtt küzdött népeknél ez az összetartozást keménnyé acélozta.

Erre mi magyarok is példák lehetünk. Az ifjú, most alakuló nemzetiségeknek azonban még történetük sincs. Csak akkor készülgetett a tótok, rácok, oláhok történelme, történelmi alapok nélkül, lelkiismeretlen merészséggel.

Valamely nemzetiséghez való tartozásban a nyelv, a vallás, a haza, a faj és a történelmi együttlélés felett van a *lélek*. Azoknak a lelke, akik meggyőződéssel és hittel, tudatos, vagy öntudatlan akarattal kimondottan valamelyik nemzethez akarnak tartozni. Ezt nem lehet megakadályozni.

Ebben a tekintetben Eötvös szabadelvűbb volt minden kortársánál: teljes jogot akart adni a nemzetiségeknek. Felfogása e kérdésben kezdettől fogva mindig ugyanaz volt. Nem nemzetiségi autonómiát akart, hanem az állampolgárok egyéni jogát, hogy mindenki ahhoz a nemzethez tartozhassék, amelyikhez akar. A nemzetiségek számára azt kívánta, hogy „a magyar államnyelv jogainak épségében tartása mellett méltányosság és jóindulat vezessen bennünket a nem-magyarajkúak anyanyelvi törekvései iránt.” Kiküszöbölendőnek tartott mindent, ami sértő, elkerülendőnek mindent, ami igazságtalan.

Nem kívánt magyarosítani. Nem hitt ennek sem jogosságában, sem eredményében. Szeme előtt lebegett a bécsi udvar kudarcot vallott németesítő törekvése. Pedig határozottan kedvező helyzetben volt a németesítés a központi hatalom, a nagy német népi tömbök, a német hivatalnokok folytán. Mégsem sikerült. Nekünk sem sikerülne. Az államnyelv megtanulása még nem jelenti a nemzetiség megtagadását. Ezt Eötvös nem is kívánta senkitől.

Azt hirdette Kazinczy Ferencről tartott emlékbeszédében, hogy: „Miként az egyes embernek becse jellemétől, úgy a népeké azon szilárdságtól függ, mellyel nemzetiségükhöz ragaszkodnak.” Ezt az álláspontot még akkor is képviselte, mikor a nemzet többsége a nemzetiségek galád magatartása miatt ezt a szabadelvű felfogást nem tudta magáévá tenni, de Eötvös kedvéért mégis elfogadta, s a nemzetiségi törvényben, s közoktatásunk alaptörvényében törvénybe iktatta. Mikor a nemzetiségekről ír, akkor is érezzük minden sorában a magyar sorsért való aggodását, töprengését, igazságkeresését.

Nemzetiségi gondolatát legjobban az a beszéde jellemzi, melylyel Gaj Lajosnak, az illirizmus zágrábi apostolának a magyarság ellen izgató beszédére felelt. Gaj Lajos kihívó szavai így szóltak: „Mik vagytok Ti Magyarok? Kis zöld sziget a szlávizmus roppant óceánján. Vigyázzatok!, mert e roppant tenger, ha az idők hatalmas fuvalma által mozgásba jön, eltemet árjaiban!”

Eötvös ezekre a magyar nemzet erejébe és igazságába vetett hittel adta meg a választ. „Kis zöld sziget a magyarság a szlávizmus roppant tengerének közepette, mondta, de zöld szigete a *szabad-ságnak* és a *művelődésnek*. Ez a sziget annyi századnak hullámai

között fenntartotta magát, s fenn fog állani ezentúl is, bármennyi vész csapdossa sziklaalapját."

Eötvös ezt hittel és meggyőződéssel mondta, mert az volt a fel-fogása, hogy az ország nemzetiségeit úgy nyerhetjük meg legjobban magunknak, ha az alkotmányt rájuk minél nagyobb mértékben kiterjesztjük. Ellene volt, hogy minden nemzetiség külön államot alkosson. Kimutatta, hogyha a nemzetiségek kívánságai teljesített-nének, úgy egy európai állam sem maradhatna fenn, mert nincs olyan állam, melynek határain belül ne élneek különböző nemzeti-ségek. Már pedig az egyéni *boldogulás legcélszerűbb kerete nem a nemzet és nemzetiség, hanem az állam.* „De ha a nemzetiségi törek-vések a célt, melyet kitűztek, elérnek is — írja — ez az európai emberiséget nem elégítené ki."

Amit Eötvös írt és kívánt, azt a magyar nemzet megvalósította. A nemzetiségeknek teljes jogot adott. Türelmes volt velük. Türel-mesebb és megértőbb, mint azok az utódállamok, amelyek körébe vágtyak és ahová odakerültek.

A világháború után bekövetkezett, amit Eötvös megjósolt. A centrifugális erő szétrobbantotta a monarchiát, melynek keretei a sokféle nemzeti törekvések feszítőerejének nem tudtak ellenállni. Új államok alakultak, nagyobbodtak, de új nemzetiségek is kelet-keztek. Új nemzetiségi küzdelmek helye lett Európa. Együttal most már a kisebbségek szenvedéseinek földje is. Minden új állam küzd a nemzetiségeivel: a módszerek barbárabbak minden eddigiéknél. Csak mi maradtunk változatlanok: a történelmi határok között a nemzetiségekhez tartozók jogainak tiszteletbentartását hirdetjük és követjük.

Szomorú a mai állapot látása reánk nézve, akik országunk leg-nagyobb részét elveszítettük és akiknek testvérei millió számra nyögnek idegen elnyomás alatt. Ebben a szomorú magyar sorsban biztató érzést nyújt Eötvös sorslátása: *ez mind csak ideiglenes állapot.*

Ilyen módon sohasem lesz itt nyugalom és béke, mert az erő-sebb joga nem jog, hanem zsarnokság.

Az európai kultúra szégyene, hogy több mint 20 éve tűri az oláh, tót, rác kisebbségi politikát. Csak a magyar vér, a magyar erő isteni csodája, hogy nem gyengült el az elnyomott magyar, hanem még erősebb, még bizakodóbb, öntudatosabb és bátrabb lett.

A végleges rendezés Közép-Európa nemzetiségei között csak kölcsönös megértés alapján lehet. S erre az idő, reméljük, el fog érkezni. Sajnos, addig még sok magyar lélek török ketté, sok magyar élet pusztul el a nemzetiségi erőszak poklában. Nem rajtunk, ma-gyarokon múlik a megértés. A mi lelkünk megértő lélek volt egy évezreden át. Mi testvért láttunk az ország más nemzetiségű lakói-ban. Soha nem lázadoztunk ellenük, soha nem rendeztünk vérfür-döket, gyilkos éjszakákat. Soha nem írtottuk ki falvak és városok nem-magyar lakosságát. Ebben az országban egy évezreden át minden nemzetiségű boldogulhatott és boldogult is. Mi ma is az

Eötvös-i állásponton állunk: az egyén nemzetiségi joga teljes, de az állam ellen, mely őt magába fogadja, védi és istápolja, sem egyesnek, sem bármiféle nemzetiségi közösségnek nincs joga cselekedni. Mint ahogyan a családban sem túrnék meg azt, ki családja ellen vét.

Gyönyörűen fejezte ki Eötvös a haza gondolatát a családhoz való hasonlítással. Azt mondja: „Mint a családi kötelek feloldhatatlanokká válnak, ha azokat egyetértés emlékei erősítik s a megelégedés, melyet házi körünkben találunk, azon biztonságban fekszik, hogy boldog és keserű napokban mieinktől elhagyatni nem fogunk, — így van ez a nemzetek életében is. A haza és a család hasonló alapokon nyugszanak, szeretet nélkül sem egyik, sem másik nem állhat fenn.”

Valahová tartoznunk kell s ez a közösség legtermészetesebben a haza. „Lehet-e életünkben valóban két nőt szeretni — mondja — nem tudom; de két hazát bizonyosan nem.” A haza kötelessége az állam és az egyesek életét alkotmányosan igazgatni, irányítani. Szükséges a rend, szükséges, hogy legyenek, akik parancsolnak, de legyenek olyanok is, akik engedelmeskednek.

Eötvös nem fél a politikai pártoktól, sőt azt kívánja, hogy az államot a különböző felfogású pártok igazgassák, s a nép akarata legyen ebben a döntő tényező. Az egyeduralmat, a despotizmust zsarnokságnak tartja, s a történelemből úgy látja, hogy az mindig a forradalomnak az előjele. Mert a diktatúra olyan, mint az égen átfutó meteor, nyomában ugyan vakító fény támad, s mikor eltűnik és a földre zuhan, utána vak sötétség marad, s ebben a sötétségben tapogatózódk könnyen találhatnak rossz útra is.

Van-e Eötvös gondolataiban, elveiben és szándékaiban tévedés? Van. Mint ahogyan Kossuth is túlbecsülte nemzetünk erejét, Széchenyi a haladásunk ritmusának lehetőségét, Deák a törvények életét és hatalmát.

Eötvös is tévedett. Erősebbnek hitte a monarchiát és kisebbnek a nemzetiségi mozgalmak energiáját. A befogadott népek hűségét és háláját is túlbecsülte. Azt hitte, a nemzetiségek hangoskodása lassan alább fog hagyni és az állam ereje diadalmaskodik. A nemzetiségi tűz élesztgetése azonban még azóta is mindig folyik, sokszor mesterségesen kívülről szítva gazdasági és politikai, vallási és társadalmi okok miatt. Nem hagynak a népeknek időt saját sorsukon való gondolkodásra. Mi magunk sem voltunk ebben a kérdésben sem elég okosak, sem elég határozottak. Nem láttuk sorsunk irányvonalát. Közben új megtévesztő eszme is támadt, a nemzetköziség, mely mint az ópium hatott a népek képzeletére. Minderről nem tehet Eötvös.

Amit hirdetett és követett, azok ma is mind igazak és helyesek, csak a világ lelke változott ismételten az eltelt 100 év alatt.

A liberális kor ötven évében kevesen tudták megérteni, még kevesebben tudtak nyomdokába lépni. A nép szeretete kivészett a miléneum korabeli politikusaink szívéből, de ezzel elesett az állam erősítésének legszükségesebb tényezője is. Ma keményen ítéljük meg a

letűnt két nemzedék tetteit. Vigyázzunk, mi harmadik és vigyázzon az utánunk következő negyedik generáció, hogy a történelmi ítélet ne legyen ránk és rájuk marasztaló.

Elmúlhatunk, mint ahogyan a természet rendje szerint elmúlnak a nemzedékek nemzedékek után, de él a nemzet, és a nemzet örökéletéért éltek, akik elmentek, és ezért élünk, akik ma a nemzetet alkotjuk.

Ma 69 éve, hogy Eötvös meghalt. Aránylag fiatalon, 58 éves korában. Kissé rokkanva ért el a nagy éjtszakáig. Sorsa kivételes magyar sors volt: megbecsülték, s személyi varázsa sokat segített elveinek keresztülvitelében. 1867-től a miniszterelnök helyettese is volt, saját tárcája ügyét is intézte, mindenütt ott volt, agítált, dolgozott a jobb, boldogabb magyar jövőért.

Jogos büszkeséggel mondta 70 évvel ezelőtt: „a három év, melyet e helyen mint közoktatási miniszter töltöttem, el van veszve reám nézve; mert én részemről nem alkottam semmit, mi nevem emlékéét fönntarthatná; *de nincs elveszve a nemzetre nézve, és ez elég*”.

Nem volt igaza. Annak a kornak törvényei, alkotásai Eötvös gondolkodásának jegyeit viselik magukon.

Az utolsó évek lázas napjai megviselték törekeny testét, de a nyughatatlan alkotni és segíteni akarás új célok felé hajtották. Megfáradt. Ezekre a napjaira rá illenek azok a sorai, melyeket még halála előtt 30 évvel írt.

Maholnap sír takarja
Elfáradt szívemet...
Ne sírjátok, barátim
Füves hantom felett.

Nem volt oly könnyű éitem,
Mint mások képzélek;
Hígyjétek, jobb volt nékem,
Hogy jókor elmenék.

Elment. De nekünk nagyon hiányzott. Pótolhatatlan veszteség, hogy előbb ment el, mint eszméit megvalósíthatta volna. Ránkszakadt a világháborúig tartó 40—45 esztendő politikai elvtelensége. Törvényeket alkottak állambölcseleti egység nélkül. A törvények végrehajtását nem ellenőrizték. Az iskolák és a tanítók számát nem tudtuk úgy szaporítani, ahogy kellett volna. Az iskolázás szabadságával a nemzetiségi egyházak visszaéltek, az államhatalommal szembe szálltak. A reformalkotások is megakadtak. Nem keresték a nép erősítésének módját. Milliiónyi magyart engedtek kivándorolni. És nem volt senki, aki ebben az ingoványban járható utat mutatott volna.

Még nagyobb baj volt, hogy az irodalom követte a politika cél nélküliségét. Jókai, Mikszáth és társaik, egy sem nyúltak le a magyar sors kérdéseinek gyökeréig. Ők nem tanítani, nem nevelni akartak, csak mesélni. Pedig de kellett volna valaki, aki a mult század végén és a világháború előtt felemelte volna a magyar nemzet

sorsáról, úgy mint Eötvös tette, a saisi fátylat és tisztánlátókká tett volna bennünket.

Eötvös elment, de gondolatai ma, halála után 69 évvel is élnek és alkotó munkára buzdítanak. Bizalmat csepegtetnek belénk. Azt tanítják a nemzetnek és egyeseknek, hogy „Bizalom az a talizmán, amely nélkül naggyá vagy boldoggá senki sem lett a világon, mindenekelőtt bizodalom mimagunkban, mert bármilyen kedvező körülmények között is senki sem éri el azt, mire önmagát képtelennek tartja.”

Mi pedig, késői nemzedék, rá emlékezve, meghatottan és hálásan köszönjük meg azt a sok biztatást, tanítást és irányítást, melyet nemes lelke felénk sugárzott. Magunk úgy segítünk hazánkon és nemzetünkön, ha azokat elfogadjuk és igyekezünk megvalósítani, s amit nem tudunk, nem tudhatunk ebben a nehéz és bizonytalan világban, a máról holnapra kaleidoszkóp-szerűen változó helyzetben életrehívni, átadjuk tisztán és követendő példaként az utánunk következő nemzedéknek.

Nem tudhatjuk, mit hoz reánk a jövő. Nagy nemzetek sorsa sem könnyű, hát még a kicsinyeké. Különösen a miénk, magyaroké nehéz. Nagy nemzetek és nemzetiségek ütközéspontjában élünk. Körülöttünk se testvérünk, se rokonunk. Megrabolva, megcsonkítva várunk. Várunk, nem csodákat, csak az igazság diadalát, a megértés győzelmét.

Nehéz sors a várás. De tűrökké tesz magyar fajtánk erejébe vetett hitünk, bizakodóvá tesz az elmúlt ezerév történelmének minden tanulsága. A Kárpátok övezte Duna-Tisza táján mi voltunk mindig az államalkotók és azok is fogunk maradni, mert különbek vagyunk testileg és lelkileg, értelmileg és érzelmileg mindegyiknél, aki ide vágyik és itt akar magának életteret keresni, itt akarja éhségét és szomjúságát csillapítani.

Körülöttünk minden megváltozhatik, mi nem változunk. Vagyunk, akik voltunk, a szentistváni gondolat hordozói és megmaradtunk államalkotóknak eötvösi értelemben. Minden itt élő nép számára jólétet és kultúrát teremtettünk. Szabadságot és egyenlőséget adtunk a történelmi határokon belül mindenkinek, de egyet nem tűrünk semmiféle alakjában: a hazaárulást.

Eötvös József emlékének nagysága előtt pedig lehajtott fővel állunk meg. Őt idézzük: „Ki életét magasabb célnak szenteli, ne várja, hogy önmaga fogja éldelni gyümölcseit.”

De mitőlünk drága emléke elvárhatja, hogy megtartjuk, amit Körösi Csoma Sándorról mondott emlékbeszédében kér: „meg ne feledkezzünk a fáradhatatlan munkásokról, akik céljukat, éppen mert az erőiknél magasabb vala, el nem érheték”.

Kiss József.



A német akadémiai tanítóképzés.

— Első közlemény —

B e v e z e t é s. — Németországban a világháborút követő nemzeti összeomlás után, mint mindig és minden népnél, a nevelésügyi kérdések kerültek az érdeklődés középpontjába. A vesztés háború tanulságai, és ezek nyomán az új német embertípus kialakítására irányuló törekvések új korszakot nyitottak az iskolapolitikában. Ezt az iskolapolitikát a reformgondolat jellemzi. Ismerve a kulturális fejlődés belső törvényszerűségét természetesnek kell tartanunk e jelenséget, mert hiszen új eszmények, célok elérésére új utak, eszközök szükségesek, vagy a régebbieknek a jobbítás szándékával való módosítása. Az is természetesnek tűnik fel, hogy az általános reform tengelyében a tanítóképzés rendjének megváltoztatása áll. A nevelés a nevelők és a nevelendők közötti benső, lelki kapcsolat, és ezért az e tereken foganatosított újítás sikere mindig azon fordul meg, hogy a nevelők milyenek: hogyan gondolkoznak, éreznek, akarnak és cselekszenek. A kevésbé természetes csak abban mutatkozik meg, hogy a tanítóképzés újjászervezésében nem a pedagógiai ideálok, követelmények játszik a döntő szerepet, hanem főleg a politikai, a gazdasági és a szociális okok.

Ez a tény sajátos vonása a német, de különösen a porosz tanítóképzés történetének, mint azt *Murtfeld R.* kimutatta.¹ A XIX. század politikai, gazdasági fordulatait, mint valami függvényt, hűségesen nyomon követte a tanítóképzés megváltozása. Így volt ez a humboldti időkben, 1848 körül, így az 1870-es és az 1900-as években. De így volt ez 1919-ben is, csakhogy azzal a különbséggel, hogy amíg a múlt században a szervezet alapjaiban nem változott, legalább Poroszországban nem, addig a weimari alkotmány megfelelő §-a teljes szakítást jelentett a régi elvekkel. A politikusok az „Einheit” gondolatával voltak eltelve és ezt az oktatás terén is érvényre akarták juttatni. Az „Einheitsschule” és az a tény tanúskodik e mellett, hogy az egész birodalomban az összes tanerők egyöntetű kiképzését vették programmba. A néptanítóóság elérkezettnek látva az időt, régi sérelmeivel hozakodott elő. Az alacsonyabbrendűségi érzellemmel telítettek keserűségével érettségire épített egyetemi képzést követelt, hogy vele társadalmi és gazdasági helyzetén javítson, hogy a „megalázottak” és „lenézettek” sorsából a megbecsültek sorába lépjen, és az egyetemi kiképzésüknek megfelelően az eddiginél jóval magasabb díjazásban részesüljön.

Úgy tetszik, a gazdasági körülmények még a politikaiaknál is nagyobb szerepet tölthettek be. Ezt látjuk 1923-ban, amikor a beálló gazdasági leromlás következtében egyszerűen felhagytak az összes tanerőnek az egész birodalomban egységesen történő kiképzésének

¹ Murtfeld R.: *Der Weg der preußischen Volksschullehrerschaft zum Dienst am deutschen Volke.* Frankfurt a. M., 1934.

elvével. A megoldást a kulturális autonómiát élvező országok tetszésére és gazdasági erejére bízták.

A tanítóképzés reformjában szereplő eme okokon kívül nem feledkeztek meg igen fontos pedagógiai érvek hangoztatásáról sem. Egyik-másik neveléstudományi író egyoldalú szemléletében odáig megy, hogy egyenesen tagadja, mintha a pedagógiai okok mellett más körülményeknek szerepük lett volna az új rend kialakításában. Ismerve a tényeket és a német tanítóképzés multját, nem érthetünk velük egyet. Hogy a következőkben mégis ezeknek az okoknak részletesebb tárgyalásával foglalkozunk, az adott helyzetünkből következik. Alakulóban lévő akadémiai tanítóképzésünkre nézve u. i. ezekből meríthetjük a legtöbb tanulságot.

A kezdeti próbálkozások után most már véglegesen kialakult a Német-Birodalomban a tanítóképzés módja, s mint ilyen új típust képvisel. Teljesen szakítva a régi szemináriumi, középfokú tanítóképzési rendszerrel, főiskolai lett. Tizenötéves mult áll e rend mögött, úgyhogy eredményeit komoly vizsgálódás tárgyává lehet tenni. Ezt már több országban megtették. Néhol kemény bírálatban részesült, másutt követésre talált. (Pl. Görögországban, Bulgáriában, Chilében, több északi államban, újabban Franciaországban, stb.) A mi kialakulóban lévő rendszerünk is sokat tanulhat tőle. Másolásról, kritika nélküli követésről természetesen szó sem lehet. A mi viszonyaink mások, és ezeknek figyelmen kívül hagyása épen olyan súlyos hiba lenne, mint mereven elzárkózni a tanulságok elől, amelyek, akár pozitívek, akár negatívek, számos gondolatnak megindítói lehetnek.

A német akadémiai tanítóképzés multját és jelenét ismertető dolgozatom féléves adatgyűjtés eredménye. Benne nemcsak a kérdés szinte áttekinthetetlen irodalmát dolgoztam fel, hanem közlésem azokat a tapasztalatokat is, amelyeket 8 különböző főiskolán folyó munkának közvelen megfigyelése során szereztem. A lehetőséget hozzá a közoktatásügyi minisztérium és az Orsz. Ösztöndíj Tanács adta, amiért e helyen is a legőszintébb köszönetemet juttatom kifejezésre.

A reform szükségességének pedagógiai okai. — A tanítóképzés újjászervezésének kérdésével foglalkozó német pedagógiai írók szinte egyöntetűen megállapítják, hogy a szemináriumok a maguk idejében híven töltötték be hivatásukat. Minden időben a követelményeknek megfelelő tanítókat képeztek. Ha az általános műveltség nyújtásában el is maradtak a középiskoláktól, a szakismeretek és a gyakorlati tanítási készség dolgában többet adtak, mint amennyivel a középiskolák tanárai egyetemi kiképzésük mellett rendelkeztek. „A szemináriumok, írja Schwartz H., anyaggal és feladattal túl voltak terhelve. De maga a munka olyan szellemben folyt, amely a helyes képzésnek értelmét és útjait nem ismerte félre.”²

² Schwartz H.: *Zur Lehrerbildungsfrage*. Die Erziehung c. folyóirat I. évf. 1925—26. 190—208. és 244—292. l.

Szépen nyilatkozik a halálraítélt szemináriumokról az 1920-as birodalmi iskolakonferencia is: „A szeminárium becsülettel játszotta végig szerepét; a több mint 150 éves története folyamán szegényes kezdetből tekintélyes magaslatra emelkedett és ezzel felbecsülhetetlen szolgálatot tett népünknek.” Mayer F.³ kiemeli, hogy a szeminárium képzés mellett könnyen szabályozható volt a tanítói túlermelés. Ezek az intézetek u. i. egy-egy kultúrterület középpontjában álltak, és nagy százalékban csak annak számára képeztek ki tanítókat. A szükséglet így könnyen megállapítható volt, és ennek megfelelően korlátozhatták az intézetekbe való felvételt. A régi képzés kevesebb költséget jelentett a szülőknek, és ezért olyan néprétegből kerültek ki a jelöltek, akikből a legkitünőbb néptanítók váltak. A szemináriumok a maguk hosszabb ideig tartó rendszeres zenei nevelésével kiváló nép- és egyházi zenészeket adtak.

Ezeket az előnyöket számban is, súlyban is jóval felülmúlják a régi képzéssel kapcsolatosan felhozott hátrányok, hibák, amelyek egyúttal a reform szükségességének okait is adják. Súlyos voltukra mi sem jellemzőbb, mint az, hogy közülük néhány is elegendő lett volna a régi rendszer megingatásához. Olyan hibák ezek, amelyek a szemináriumi képzés konstitúciójában, szervezetében rejlettek, és épen ezért a kiküszöbölésükre foganatosított módosítások nem hozhattak volna lényegreható változást. Pedig gyökeres átalakításra volt szükség! Az új élet új embereket követelt, és ezeknek kifermálására új, a réginél más kiképzésen átesett nevelőkre volt szükség. De lássuk a kipellengérezett hibákat sorban!

1. Ismert, ősi hibája a történelemben vonuló szemináriumi rendszernek az általános és a szakműveltség összevegyítése, egyidejű átadása. A legsúlyosabb érv ellene a pedagógiai-pszichológiai. A növendéknek meg kell osztania figyelmét a két, egymástól elütő ismereti kör között, ami az erők szétforgácsolódásához vezet. S így a két kör kölcsönösen gátolja egymást a nagyobb eredmény elérésében. Ez a jelenség különösen a gyakorlati kiképzés megindulása alkalmával tapasztalható. Az elmélyülés ilyen megosztott figyelem mellett egyik helyen sem lehetséges és az alaposság is ki van zárva. Az izolálás és koncentráció minden felsőbbfokú tanításnak lélektani alapfeltétele.

2. Hiba a középfokú tanítóképzésben a szakképzés korai megkezdése. A nevelésben a fejlettebbek alakítják a kevésbé fejletteket. A nevelő fejlettebb volta tehát előfeltétele a nevelés sikerének. Ezzel szemben mégis olyan korban kell a leendő nevelőnek szaktudományokkal foglalkoznia és belőlük nevelői eljárásának normáit sokszor egy egész életre kihatóan megállapítania, amikor azoknak igaz értelmét, komolyságát, jelentőségét fel sem tudja fogni. Nem tagadható — írja helyesen Eckardt A.⁴ — hogy a 16—17 éves korban

³ Mayer F.: *Kritische Bemerkungen zur Lehrerbildungsfrage*. Ein Beitrag zur kommenden reichsgesetzlichen Regelung. Weimar. (Évszám nélkül.)

⁴ Eckardt A.: *Die akademische Lehrerbildung*. Eine Darstellung ihrer

szakkiképzés egyáltalában nem lehetséges. Lehetséges, csak eredményes pedagógiai nem, mert ahhoz fejlettebb értelem, kiegyensúlyozottabb lélek, leheggadtabb ember kell.

3. A szakképzés korai megkezdésével és túlgyors befejezésével összefügg, hogy fiatal, kiforratlan egyének kezébe kerül a nemzet-építő munka. Olyan nagy hivatali felelősség hárul rájuk, amely életkorukkal semmiképp sem egyeztethető össze.

4. Hátránya a szemináriumi tanítóképzésnek a korai pályaválasztás. A 14. életévben tudatos pályaválasztás az ifjúságélektani eredmények szerint lehetetlen. A fejlődő embernek a figyelme a pubertás alatt kezd csak önmagára irányulni, akkor kezd testi, lelki erejét, képességeit számbavenni, önmagát megítélni. Ezt követi a társadalomban való elhelyezkedés, az abba való beleilleszkedés kutatása. Körülbelül 17—18 éves lesz az ifjú, amikor vágyai már tisztultabbak, és az ezeknek megfelelő életpályát megtalálja. A szemináriumokba lépő tanulók külső okok miatt, legtöbbször szülői kényszer hatására cselekedtek így. S amikor már észrevették a tanítói hivatásra való alkalmatlanságukat, nem volt kiút. Viselniök kellett egy életen át a helytelen pályaválasztás minden következményét. Azok pedig, akiket elhivatottság hiánya miatt erőszakkal távolítottak el ezekből az intézetekből, az élet hajótörttei lettek. Tanulmányaikat más iskolákban folytatni, az átlépés ezer nehézsége miatt, a lehetetlenséggel volt hátráros. A régi képzés, állapítja meg egyöntetűen a kérdéssel foglalkozók, zsákutcába vezetett, és ezért a hivatásrendi társadalom kialakulásának egyik kerékkötője volt. A nemzetnevelés egyik főtétele u. i. az, hogy mindenki a maga képességeinek megfelelően töltsse be helyét a közösségi életben.

5. A szemináriumok teljesen elkülönítve a többi iskoláktól és kiesve a nagy nyilvánosság érdeklődési köréből, annak a sajátos kasztszellemnek voltak a terjesztői, amely a néptanítóságot jellemezte. Ennek az izoláltságnak volt nagyrészt az eredménye a szemináriumokról elterjedt sok téves ítélet is, és végeredményben ez volt az oka — a történelmi okon kívül — annak, hogy a tanítóóság nem kapta meg a társadalom részéről azt a megbecsülést, amit munkája révén megérdemelt volna. A szellemileg elbarikádozott szemináriumokban furcsa nézet alakult ki, amely tanítónemzedékről tanítónemzedékre szállt. A nevelést kizárólagos tulajdonának tekintette a tanítóóság, s az ahhoz való jogot más mindenki részéről kétségbe vonta. Ennek a gondolkodásmódnak megfelelően egyéb nevelőtényezőkkel a harmónikus együttműködés lehetőségeit nem kereste.⁵

6. A szemináriumok nem képviselték méltóképen a nemzeti kultúrát. Egyrészt, mert középfokú iskolai jellegűknél fogva a magasabb kultúrát nem származtathatták át; másrészt, mert sok téren el

Probleme wie ihres gegenwärtigen Standes im In- und Ausland. Weimar, 1934. 3. kiadás.

⁵ Ammon H.: *Das Universitätsstudium der Volksschullehrer und seine Vorbereitung*. Dünhaupt's Studien- und Berufsführer. 7. kötet. Dessau, 1924.

voltak maradvá. Iskolapéldái voltak az elmaradottságnak, állapított meg róluk Mayer F. Különösen vonatkozik ez a szociális fejlődésre. Pedig az iskoláknak követniök kell a szociális haladást, írja Paulsen Fr. valahol, mert szociálisan meg vannak határozva.

7. A szemináriumi tanítást az enciklopédizmus jellemezte. Az idő rövidege, a tananyag túlszűfoaltsága miatt nem jutott idő az elmélyülésre. Nem tudtak lehatolni a gyökerekig, hanem csak a felületen mozogtak. Főcélul a temérdek anyag elvégzését tekintették, és nem törődtek, mert az idő hiánya miatt nem törődhettek, azzal, hogy azt a jelöltek megemésztették-e. Így végeredményben mindenhez értő, de lényegében semmit sem tudó, félművelt embereket bocsájtottak útnak a szemináriumok.

8. A régi tanítóképzők tanítási menete kiöregedett és részben tudománytalan volt. A beemlézés járta. Ezeknek az intézeteknek szervezetüknél fogva vajmi kevés közük volt a kutatáshoz. Még a tanítás módszerében is messze elkerülték azt, és vele együtt a tanulók öntevékenységét. A tanár dogmákat állított fel, és a növendéknek el kellett azokat fogadnia, akár elhitte őket, akár nem; akár felfogta ésszel a bennük rejlő igazságot, akár nem. Az anyag közös megmunkálása, az okok önálló kutatásához vezető előiskolázás elmaradt. „Pedig igazán élő tanítás csak ott van, állapítja meg Rickel A., ahol az örökké fiatalon maradó kutatással megvan a szoros kapcsolat.”⁶ És ez a szemináriumokban nem volt meg.

9. A szemináriumi nevelésben túltengett az intellektualizmus. A nevelés intézői mindent az értelemről vártak. Az érzelmi életet szinte teljesen figyelmen kívül hagyták, és ezért művelésére kevés gondot fordítottak. Nem számoltak azzal sem, hogy az idősebb növendékek lelkében élő „Freiheits- und Betätigungsdrang” természetes megnyilatkozás abban a korban. A szemináriumokkal egybekötött internátumokban minden eszközzel elnyomni igyekeztek azt, ahelyett, hogy a megengedhető határokon belül szabad utat engedtek volna neki.

Ezeket a hibákat a tanítóképzésből gyökeresen kiírtani csak egy módon lehetséges, állapították meg nagy többségben a kérdéssel foglalkozó pedagógiai írók, teljesen szakítani a régi rendszerrel. Ezt hangoztatta majdnem ellenvélemény nélkül a néptanítóóság is. Középiszkolai érettségire épülő egyetemi, főiskolai, vagy külön akadémiaikon történő tanítóképzés lett az ideál, mint minden hiba orvosolója. Nemcsak a pedagógiai hátrányoknak, hanem a gazdasági és a társadalmi sérelmeknek is. Ilyen képzés mellett teljesen elkülönül a szakképzés az általános műveltség nyújtásától. A tanítónak szükséges műveltséget a középiszkolák adják, a szakismereteket és a tanítási készséget az egyetemek, főiskolák vagy akadémiaák nyújtják, illetőleg fejlesztik ki. A nehéz pedagógiai ismeretek tárgyalására olyan korban kerül sor, amikor az ifjak értelmi fejlettsége képes az elvontabb ismeretek felfogására és az azokban való elmélyülésre. A 22—23 éves

⁶ Rickel A.: *Über Lehrerfortbildung*. Grundsätzliche Erörterungen und Vorschläge. Osterwick, 1929.

ifjú, aki legjobb esetben ebben az életkorban nyerheti el véglegesen a tanítói állást, ha még fiatal is, mégis inkább tudatában lehet hivatása felelősségteljeségének, mint a 18—19 éves. A pályaválasztás túlkorai volta megszűnik, és olyan korra tolódik át, amikor az ifjú már tisztában van vágyaival, képességeivel, és képes a kettőt egymáshoz viszonyítani. Az akadémiai tanítóképzés bevezetésével megszűnik a tanítóság kasztszelleme is, mert a jelölt a tanulás leghosszabb szakaszán a művelt középosztály iskolájában, a középiskolában szerzi ismereteit a más pályára készülő ifjakkal együtt. Az egyetemeknek, főiskoláknak a tanítóképzés számára berendezett intézeteiben, vagy az akadémiákon a tanárok a hallgatókkal munkaközösséget alkotnak, amely a tanítás helyes menetét és az igazi, élő tudást biztosítja. Az új tanítóképzés szakít a szemináriumokat jellemző előítéletekkel, a sok fölösleges, elavult tanítási anyagot számúzi tantervéből, és ezzel ajtót nyit a haladásnak. A szemináriumokkal összekötött internátusok helyére a „Kameradschaftshaus“-ok lépnek, melyek egészségesebb szellemben nevelnek, mint azt elődeik tették. A tanítójelöltek itt épen olyan „szabad polgárok“, mint a többi főiskolai hallgatók.

Koltai István.



A mennyiségtan tanítása a liceumban.

A liceumnak megvannak a maga sajátos problémái. Ezek egy része általánosabb természetű: az iskola helye közoktatási rendszerünkben, általános nevelési kérdések; másik része pedig részletkérdés. Ilyenek az egyes tárgyak tanításának sajátosan a liceumhoz, annak feladatához, rendeltetéséhez mért módszerei. Ezek közül jelen dolgozatban a mennyiségtan tanításáról lesz szó.

1. Általános kérdések. A liceumra vonatkozó általános kérdések a Tanterv és Utasítások 83—101 lapjain találhatóak meg. A mennyiségi ismeretek tanítására vonatkozó részletes utasítást pedig a 242—260 oldalakon olvashatjuk. Ezekhez járul még mindaz, amit az „Általános Utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez“ c. kötetben, különösen az oktatásra vonatkozó fejezetben olvashatunk. A probléma tehát hivatalos formában és megoldott alakjában előttünk áll. Ezekből az utasításokból megtudhatjuk azt, hogy hogyan kell a törvény intencióinak megfelelő módon a mennyiségi ismereteket tanítani. Az ily utasítások tömörségéből egy-szersmind következik az is, hogy helyenként a bővebb kifejtés is szükséges. Másrészt pedig a kérdésnek az újabb és hazánkban is új erőre kapó matematikai módszertani irodalom által való megvilágítása is elsősorú fontosságú. E kettős cél vezetett jelen dolgozatom megírásában.

A matematikát mint tudományt legcélszerűbben az ideális tudományok közé sorolhatjuk és mint ilyen, közeli kapcsolatban áll

éppen a logikus gondolkozás fejlesztését is célzó logikával, bár az utóbbit nem szokás az ideális tudományok közé sorolni. A mennyiségtan tanításában és tanulásában a megértetesen és megértésen sokkal inkább ott van a hangsúly, mint a többi tantárgyaknál. És itt kell még megemlítenünk egy sokszor tárgyalt kérdést is: miért is tanítjuk a matematikát? Tárgyi haszna vagy alaki képző ereje miatt? Kétségtelen, hogy a mennyiségi ismeretek tanításának elvitathatatlan tárgyi haszna is van. Ha a líceumi tananyagot végigtekintünk, mindjárt látni fogjuk a gyakorlatiasság általános elvének érvényesülését az anyag kiválasztásában. Ezen túl azonban találunk oly ismereteket is, amelyekre a gyakorlatiasság, hasznosság tárgyi elve közvetlenül nem látható be. Tehát a Tanterv a mennyiségi ismereteknek alaki képző erejét is elismeri. És így kerül ide a neveléslélektan egyik sajátos kérdése, amely sokirányú vizsgálódásnak vált már kiinduló forrásává: a *transzfer*, az átvitel kérdése.

A didaktikai materializmus és formalizmus kérdése e ponton ki nem kerülhető. A neveléslélektan mai álláspontja az, hogy a „tanítás anyagának nagy része óhatatlanul kihull a tudatból, de a lelki hatás megmarad”.¹ Ezért azután az ismereteknek lexikonszerű halmozására, a matematikai képletek sokaságának fejbentartására nincsen szükség. Külföldi középiskolákban már elterjedt szokás, hogy megtanulják ugyan a négyzetgyökvonást, ha azonban bármikor szükség van egy szám négyzetgyökére, táblázatból nézik ki a növendékek. A négyzetgyökvonás műveletének elmechanizálódása így ki van zárva. Másrészt pedig gyorsabb is a táblázat használata, mint a tényleges megoldás. És végül, ha a növendékekből akarnánk kiindulni és szabad választást engedünk a két módszer közül, nem kétséges, hogy melyiket választják. Az indíték nem okvetlenül a kényelemszeretet, mert a növendékek nem oly „rosszak”, mint amilyeneknek mi gondoljuk őket. Az előbb említett eljárás a már sokszor hangoztatott gyakorlatiasság elvével pedig éppen szoros kapcsolatban van. Nevezetesen a mindennapi életben, ahol gyakran szükség van a számok négyzetgyökére, ott éppen a táblázatokat használják. Természetes azonban az, ha a növendékeinket megtanítjuk a táblázat használatára, de nem tudják azt, hogy hogyan készült a táblázat, nem jártunk el helyesen. A táblázat tudatos használata egyeztethető csak össze a gyakorlatiassággal. Az ismeretek halmozásának kérdésével függ azután az is össze, hogy ha pl. trigonometriát tanítunk, nem kell nekünk a képletek özönét a növendékek fejébe tönni. Elégedjünk meg, ha fontosabbak származását tudják, azokat logikusan előállítani és a gyakorlatban alkalmazni tudják. Sőt a líceum célkitűzésének inkább az felel meg, ha a példákban jönnek rá a megoldás módján keresztül a képletre.

A gyakorlás átvitele és az alaki képzés nem ugyanazt jelentik. Kelly szerint² „a gyakorlás átvitele a tanuláshoz a későbbi tevé-

¹ Várkonyi: *Bevezetés a neveléslélektanba*. 63. l.

² U. o. 64. l.

kenységekben hasznosítható hatásait jelenti, míg az alaki képzésben inkább azon iskolai tanítástárgyak hatásait értjük, melyeket régtől fogva alkalmasnak tartottak a gyakorlásátvitelre, minők pl. a klaszszikus nyelvek vagy a matematika". Az átvitel problémája ez: „Valamely lelki képesség gyakorlással elért tökéletességi nyeresége átvihető-e más képességre is?”³ *James* kezdő vizsgálatai után *Spearman* és *Sleight*, majd az eredményeket összefoglaló *Orata* és *Castiello* a kérdésre igennel feleltek, végül *Judd* megtámadta elméleteiket, majd a latin nyelv védelmében a klasszikus-liga, a matematika védelmében a matematikusok nemzetközi bizottsága hallatta szavát. *Várkonyi* igen értékes véleményként említi meg könyvében⁴ a matematikus bizottság véleményét, mely az átvitel mellett foglalt állást. A már előbb említett *Orata* pedig az esetek 82%-ában a transzfer terén határozott pozitív eredményt mutatott ki. A képességek fejlesztése tehát vagy a teljesítmények fokozását jelenti vagy pedig egy meghatározott módszer elsajátítását és átvitelét, végül valamilyen eszménykép is elősegítheti a teljesítmény megnövekedését. E gondolatmenet a mennyiségtan oktatására vonatkozólag azt jelenti, hogy a teljesítmények fokozása a képességek fokozását jelenti és az eszménykép is szerencsés módon bevonható sikeres tanítás segítségével.

A matematika nagy alaki képző ereje nem tagadható, másrészt az átvitel terén is igen fontos tárgynak kell tekintenünk. Éppen ez teszi lélektani okokból is indokolttá a tanterv óratervi részében adott óraelosztást. Ugyanis míg az első osztályban heti 4 óra van, addig a IV. o.-ban csak kettő. De ha az I. és II. o.-ban (heti 4, 3 óra) elvégeztük az alapvetést és ha az alaki képző erő és átvitel terén sikerült a szükséges eredményt elérni, akkor a gyakorlásátvitel segítségével a felső két osztályban jobban súlyt vehetünk az anyagra. Ha egyáltalán lehet beszélni az alaki és tárgyi szempont bizonyos fokú szétválasztásáról, akkor e tényt legjobban úgy tudnók kifejezni, hogy míg az első két osztály elsősorban az alaki, a formális képzés szempontjait kell, hogy figyelembe vegye és a matematikai módszerek, a gondolkodásmód elsajátítása legyen legfőbb feladatunk, addig a felső két osztályban a tárgyi szempontnak is erőteljesebb szerephez kell jutnia. E téren a liceumra annál is inkább fokozottabb feladat vár, mert a formális képzést elismerten elősegítő másik tárgy, a latin nyelv nem szerepel tantervében. És ez nem is baj. Hiszen a vezérgondolat a gyakorlatiasság. Míg evvel a matematika jól összeegyeztethető, addig a latin nyelv nem. Így tehát logikus és indokolt e tárgy mellőzése is.

A mennyiségtanban a gondolkodás módszerének átvitele elsőrangú fontosságú. És az alaki képző erő legfőképpen ebben rejlik. A logikus gondolkodtatásra való nevelés szempontjait kitűnően szolgálja. Természetes az, hogy ennek előfeltétele a már említett és

³ U. o.

⁴ U. o. 65. l.

a tárgyban való továbbhaladás elengedhetetlen előfeltétele a megértés.

Ha a neveléslelektani szempontokat tovább boncoljuk, azt kell megállapítanunk, hogy a lényegismerés szempontjából nagy szerepe van a matematikai oktatásnak. Elég itt annyit megjegyeznünk, hogy a liceumba kerülő növendék elvont fogalmaknak logikai úton való meghatározására már képes. A lényegfelismerés megvan nála. E téren különleges nehézség előtt nem állunk. Sőt bizonyos szempontból némi könnyedség rejlik a tárgy természetében. Itt ugyanis a lényeg kidomborítása könnyű. Ezzel kapcsolatban a tárgy természetével áll összefüggésben az elmélyülés, egységbefoglalás, kritikai érzék, fogalomalkotás, ítézés és a következtető képesség terén is a mennyiségtan nagy hatása.

2. A növendék. A növendék szempontjából a matematikai képesség (tehetség) mibenlétének feltárása bír fontossággal. Ez az a speciális képesség, amely az ily irányú vizsgálódások megindulása óta élénk érdeklődés és sokirányú vizsgálódás tárgya. A nagy matematikusok tehetsége igen fiatalon kitűnt. *Pascal* tizenhat éves korában írta első művét a kúpszeletekről, amellyel nagy hírnévre tett szert és amelynek megjelenése után „általános volt az a meggyőződés, miszerint Archimedes óta a mennyiségtan terén nem tűnt fel ily rendkívüli tiszta lángész”.⁵ *Euler* 16 éves korában, *Gauss* 19 éves korában már nagy hírnévként örvendett. A matematikai tehetség korai felismerésének legfőbb oka a tárgy sajátos természetében rejlik. Azon körülményben is sokan keresnek magyarázatot, hogy a matematika mint ideális tudomány nagy mértékben független a tapasztalattól.

A mindennapi életben a matematikai képességet a számemlékezettel, igen gyakran a számolóképességgel azonosítják. A kettő pedig nem jelenti feltétlenül a matematikai képességet és nem jelenti a tehetséget sem. Erre elég sok példát lehetne felsorolni. *Boda* három különböző matematikai tevékenységet sorol fel, amelyet a növendéknek gyakorolnia kell: „a tisztán matematikai viszonylátást, a szöveges példákban az elmélet felfedezését és gyakorlati alkalmazását, végül a fejszámolást”.⁶ Vannak akik csak egyféle matematikai képességet ismernek el és vannak, akik többet. Már *Möbius* helyénvalónak tartja azonban legalább kettős irányú matematikai képesség feltételezését: az aritmetikait és a geometriait. A kutatók e téren sokszor igen érdekes problémákat is érintenek. Így pl. *Betz* jut el azon megállapításhoz, hogy a matematikai tudomány elválasztandó az iskolai matematikától. E szerint az iskolai matematikai oktatás nem lehet tudományos. E kérdést fejtegeti *Strausz Antal* a Nevelésügyi Szemle 1938. 4—5—6. sz.-ában⁷ és arra a megállapításra jut, hogy „mégis lehet a középiskolai matematikai oktatás tudományos irányú

⁵ Pascal: *Gondolatai*. 4. l.

⁶ Mint 1. 74. l.

⁷ Strausz A.: *Lehet-e tudományos a középiskolai matematikai oktatás?*

is, ha a matematika mély tételeiből és módszereiből a tanulóknak csak keveset tud is nyújtani.⁸ *Beetz* veti fel a kérdést: lehetséges-e intelligens ember matematikai értelmesség nélkül? *Ranschburg* vizsgálataiban arra az eredményre jutott, hogy⁹ „az általános értelmesség hiányossága rendszerint együttjár a számolásbeli (még elemi) képességeknek fejletlenségével is, továbbá hogy az általános értelmesség jelensége a legkevésbé sem biztosítéka a számolástani jelességeknek, de mégis a számolástani jelesség rendszerint értelmi jelességgel jár együtt”. *Rugg* szerint az aritmetikai képességtől elkülönítendő a geometriai, mely vizuális képzelést igényel. *Poincaré* is e nézetben van és a tehetségesekek szemben a következő ismertető jeleket állapítja meg: „kiváló emlékezőtehetség, erős koncentrálóképeség és az ú. n. matematikai intuíció”.¹⁰ Igen érdekes *Katz* megállapítása, mely szerint matematikai antitalentumról nem lehet beszélni, mert akit rendszerint ilyennek szoktak említeni, az vagy ellenszenvvel viseltetik a matematika iránt vagy hiányzik belőle az érdeklődés. *Ziehen* külön megadja az aritmetikai és külön a geometriai képesség komponenseit¹¹ és azon érdekes megállapítást teszi, hogy a sokat emlegetett számemlékezés és számolóképeség a matematikai képességnek nem lényeges jegye, amit avval a tétellel is igazol, hogy a jó számolóknak csak a kisebbik hányada nevezhető matematikai tehetségnek. *Overman* értékes vizsgálatainak eredményét pedig abban lehet összefoglalni, hogy 1. a matematikai képességek általában fejleszthetők; az átvitel csak azon területekre lehetséges, melyeknél ugyanazon matematikai-értelmi módszer alkalmazható. 2. A fejlesztés a módszertől függ. „Legjobb az a módszer, mely az illető matematikai művelet szerkezetét megmagyarázza, valamint gyakorlatilag is megmutatja általánosításának módját is. 3. Gyengébb tehetségű gyermekeknél a 2. pontban említett eljárások nem vezetnek sikerre. 4. Külön elbírálást igényel a geometria.”¹²

Itt még a matematikai képesség fejlődésének kérdése említendő meg. E téren már egy megállapítást tettünk: a matematikai képesség (tehetség) arányilag korán fejlődik ki. Amikor a növendékek a liceumba kerülnek, e körülmény felismerhetővé válik. A fejlődés részletes vizsgálata hazai körülményeink között még nincs meg. Támpondul szolgálhatnak e téren *Voigt* vizsgálatai, melyek a fiúk és lányok számolásbeli fejlődési különbözőségeit is jól mutatják. Ezek szerint a számolási gondolkodás fejlődése mindkét nemnél ugrásszerűen következik be. A pubertás előtt a fiúk számolási teljesítményei kisebbek, azonban fokozatosan felülmúlják a lányokat a pubertás után. A munka módja mindkét nemnél lényegben azonos.

⁸ U. o. 202. l.

⁹ Mint 1. 74. l.

¹⁰ Márkus: *A matematikai képesség lélektana.* 16. l.

¹¹ *Ziehen: Über das Wesen der Veranlagung und ihre methodische Erforschung.*

¹² Mint 1. 75. l.; részletesen J. R. Overman: *An experim. study of certain factors affecting transfer of training in arithmetic.* 1931.

A sokak által végzett tesztvizsgálatokból megállapítható, hogy a kifejlődés éveiben a képességek lassan fejlődnek, sőt a visszaesés is gyakran előfordul. Amint azonban az érés és annak utóhatása elmúlt, a számolási-gondolkozási képesség ugrásszerűen fejlődik. Ebből egyszersmind az a következtetés is levonható, hogy a liceumban éppen a kifejlődés ideje alatt vannak a növendékek. Az alsó osztályban még a kifejlődést megelőző időszakban, a továbbiakban azonban éppen a fejlődés ideje alatt. Az oktatás szempontjából e tény nem előnyös.

A vizsgálatokból egyszersmind az is következik, hogy a leányok inkább hajlamosak a mechanikus eljárásokra. Ennek tulajdonítható az a mindenki által jólismert tény, hogy matematikai képleteket, számolási eljárások menetét sokkal szívesebben és könnyebben megtanulják a leányok, mint a fiúk. Az alkalmazásokban azonban kevésbé biztosak. Nehezebben ismerik fel a feladatokat, hogy azok mely csoportba tartoznak és az eljárás gyakorlati kivitelében is bizonytalanabbak, mint a fiúk. A leányok geometriai-térbeli képzelő ereje gyengébb. Ebből következik, hogy a szemléletesnek náluk nagyobb jelentősége van. Mivel pedig a pubertásnak a két nem matematikai gondolkodás fejlődésére különböző hatása van és mivel az időpontok sem egyeznek meg, a koedukáció nem kívánatos, amint egyébként közoktatási rendszerünk is azon helyes általános álláspontra helyezkedett, hogy elemi és felső fokon a koedukációt megengedi, középfokon azonban általában nem. A vizsgálatok következményeként említhető az a tény is, hogy a matematikai képesség sokkal elszigeteltebb, mint a többi bármely képesség. Ebből viszont az oktatásra vonatkozólag azt lehet megállapítani, hogy „az egyébként jóesű, de matematikailag tehetségtelen tanuló számára bővebb alkalmat kell nyújtani az anyag elsajátítására”.¹³ Egyszersmind arra is kell vigyáznunk, hogy a megértetés fokán soha egyetlenegy láncszem sem maradjon ki, különösen az ilyen növendékeknél ne. Az átlag intelligenciával nem rendelkező, de matematikailag tehetséges tanuló esetében pedig feladatunk legfőképp teljesítményének értékelésében álljon, továbbá rá kell bírni a szülőket arra, hogy gyermekeik tehetségét megfelelő életpálya választásával kedvezően kiaknázzák.

Még egy kérdést kell itt megemlítenünk, ami sajátosan liceumi ügy is: a növendékek matematikai előképzettségét. Sajnos, ez ellen több helyről is ismételt panaszok hangzottak el.¹³ A liceumi növendékek között igen sok „a gyenge” matematikai képességű, kevés a közepes és még kevesebb a jó. A képességvizsgálatok eredményei sem mondanak jobbat. Mindenesetre azonban igen érdekes, ha az elmúlt tanév évkönyveit áttanulmányozzuk, akkor nem annyira gyenge a növendékanyag, mint ahogy azt egyébként váránk. Átnéztük 16 liceum 559 növendékének mennyiségtan-osztályzatát az elmúlt tanévról. Ezek közül jeles 79 (14.1%), jó 228 (40.8%), elégséges 214

¹³ Mint 10. 65. l.

(38.3%), elégtelen 38 (6.8%). Ugyancsak átnéztük a rendelkezésünkre álló 23 leánylíceum 707 növendékének múlt évi érdemjegyeit. Ezek szerint jeles 150 (21.2%), jó 315 (44.5%), elégséges 221 (31.3%), elégtelen 21 (3%). Ezen adatok azt bizonyítják, hogy különbözőbb aggodalomra e téren nincs ok.

3. **A anyag és módszer.** Logikailag, mint a Tanterv írja, az anyag minden osztályban három részből áll:¹⁴ „1. Az algebrai anyag: algebrai műveletek, egyenletek, haladványok, függvények és ábrázolásuk. 2. Közönséges számtani rész gyakorlati alkalmazással: áruszámítások, százalékszámítás, kamatszámítás, kamatos kamatszámítás. 3. A mértani anyag: síkmértan, trigonometria, analitikai geometria, térmértan.“

Érdekes e szempontból a tanítóképző-intézet és a gimnázium tantervével összehasonlítást tennünk. Az anyagnak tulajdonképpeni matematikai része itt több, mint a tanítóképző-intézetben volt. A tanítóképzés szempontjait szolgáló módszeres rész ugyanis itt elmarad. Ehhez viszont hozzájárulnak oly anyagrészek, amelyek a tanítóképzőben nem voltak (pl. logaritmus, trigonometria stb.). Ennek megfelelően, ha a tanítóképző-intézet V. o.-t leszámítjuk (ott új matematikai anyagot úgysem tanultak), az előny az óraszám terén a liceumnál van. Míg a tanítóképzőben heti 10 (alsó 4 osztály), addig a liceumban heti 11 az órák száma. Igen fontosnak tartja a tanterv az alapok lerakását, hiszen az I. o.-ban 4 óra van. A középiskolai matematikai tananyag viszont több, mint a liceumi és ez a liceum és gimnázium célkitűzéséből is világosan megmagyarázható. Az egyetemekre előkészítő, a „tudományos pályák“ előiskolájának számítógimnáziumnak több matematikai ismeretet kell adnia, mint a gyakorlati irányú liceumnak. És ebből az is következik, hogy ha a tantervi anyag mindhárom iskolatípusban (tanítóképző, liceum, gimnázium) megegyeznék is, a módszernek, az anyag feldolgozás módjának akkor is különbözőnek kell lennie, lévén itt a gyakorlaton a hangsúly, a gimnáziumban az elméleten és a tanítóképzőben a tanítóképzésen. És itt összekapcsolódik a tanítóképzés ügye ismét a liceummal. A tanítóképzés céljait a matematikai ismereteknek nem az elméletében való jártasság szolgálja, hanem a gyakorlati meglátások és alkalmazások. Már ezért sem lehetett az elméleti jellegű gimnázium a tanítóképzés alapintézménye.

Strausz Antal e kérdést vizsgálva: lehet-e tudományos a középiskolai matematikai oktatás, a középiskolai anyag kiválasztásának egyik fő szempontját abban látja, hogy a középiskolában „meg kell elégedni azoknak a matematikai igazságoknak és módszereknek ismertetésével, melyeknek bizonyítása nem kíván nehezebb segédeszközöket. Ezek közül is csak azokat tartjuk meg, amelyek tudomá-

^{13a} L. Merő László: *A liceum első osztályában végzett matematikai képességvizsgálat tanulságai.* Magyar Tanítóképző LII. évf. 1. sz., továbbá Imre S.: *A tanítóképzés és a liceum c. cikke.* M. T. LII. évf. 68. l.

¹⁴ 245. l.

nyos szempontból fontosak és lehetőleg még gyakorlati alkalmazásuk is van."¹⁵ Ugyanitt megállapítja, hogy a bizonyításoknak szigorúságából és precizségéből is sokszor engedni kell. És ebbe didaktikai okokból a tanárnak bele kell nyugodnia. A gyakorlati meglátást ő is fontosnak tartja. Példát is említ rá. Sok növendék hibátlanul le tudja vezetni a gyöktényzős alakot, de nem ismeri fel az $x(x-3) = 0$ egyenlet gyökeit. A középiskola is hajlik ma a gyakorlati módszer és meglátások felé. Annál inkább így kell tennie annak az intézetnek, mely célkitűzésében is magán viseli e szempontot.

A tananyag feldolgozásának módját osztályonként elkülönítve megadja az Utasítás. Ha ezt végigolvassuk, minden sorából a gyakorlatiasság szelleme árad felénk. Ebből az is következik, hogy mindig feladatokon kell megmutatnunk egy-egy matematikai tételt. Tanításunkban induljunk ki induktív úton egy példából, majd ismét feladatok következzenek és csak azután mutassuk meg általános számokkal az általános megoldást vagy képletet. Nem kell attól félnünk, hogy kevés az idő, mert a megértést így sokkal könnyebb tesszük. A példák megértetése, megtanítása legyen tehát a fő feladatunk. E munkánkban útmutatásul szolgálhatnak a következő általános elvek: 1. Legyen mindig problémánk, ennek megoldását tűzzük ki. 2. A probléma megoldásában az egyes gondolatok, mint a láncszem, kapcsolódjunk egymáshoz. 3. Áttekinthető módon rendezzünk el mindent a táblán. 4. Az érthető és világos előadásra mindvégig törekedjünk. 5. Összefoglalás soha se maradjon el, ennek keretében a megoldás menetének lényege ne kerülje el soha sem figyelmünket. 6. Végül, ahol csak lehet, tegyünk eleget a szemléltetés elvi követelményeinek is.¹⁶

Az alaki képzés szempontjából elsőrangú fontossága van az ú. n. szöveges feladatoknak. Ezeknél ugyanis kisebb az elmechanizálódás veszedelme, a találékonyságnak, leleményességnek pedig nagyobb szerep jut. A gépies megoldási módoknak, sablonoknak nincs sok értéke. Hogy a matematikai műveletek mennyire elmechanizálódtak a gyakorlatban, mutatja az a tény, hogy pl. a szorzásnál a részletszorokat mikor hová kell írni, azt a felnőttek általában tudják, azt azonban, hogy miért kell oda írni, ahová írják, azt igen sokan nem tudják. Nagyon helyes és fontos, ha a feladatokat tervszerűen oldjuk és oldatjuk meg. A megoldás előtt megbeszéljük a megoldás menetét. Majd pedig a megoldás alatt is többször győződünk meg, hogy a növendékek tudják-e, hogy miért dolgozunk úgy, ahogy éppen dolgozunk. És itt jut szerephez a gyakori osztályfoglalkoztatás. Dolgoztassunk gyakran a növendékekkel füzetekbe és mi is együtt dolgozunk velük papírunkon. A figyelem nagyobb és az érdeklődés is. Ehhez hozzájárul természetesen a felada-

¹⁵ Mint 8.

¹⁶ Részleteket l. Sólyi A.: *A mennyiségtanórai magyarázat problémái.* Magyar Paedagógia 48. évf. 5. sz.

tok kiválasztása is. Legyenek azok érdekesekek. Ha pedig a feladatokat megoldottuk, mindíg értelmezzük is azokat. Mindíg tudnia kell a növendéknek azt, hogy az eredmény micsoda: pengő vagy méter, darab vagy óra stb.

A feladatoknak egy igen nagy csoportja egyenletekkel oldható meg. A szöveges feladatokban az egyenletfelállítás maga is probléma. Igaz ugyan, hogy a polgári iskolában és a gimnáziumban is tanulták a líceum fiú növendékei az egyenletfelállítást, azonban erről a többségnek homályos ismeretei vannak. A liceumban folyó oktatás terszerűsége megköveteli, hogy az algebrát alapjaitól kezdve terszerűen rakjuk le. Hiszen algebrát a fiúk úgyis tanultak, azonban a különböző iskolatípusokból összegyűlt ifjúság ismereteinek közös nevezőre való hozása is megkívánja a mindvégig terszerű munkát. *Pajor Elemér* igen találó módon világítja meg az egyenlet felállításának kérdését,¹⁷ amikor vizsgálja: 1. az ideális feladatmegoldást, 2. hogyan áll a növendék a feladat előtt és 3. rá lehet-e nevelni a növendékeket a megoldás helyes módjára és hogyan? Az első kérdésre adott válasza abban sűrítendő össze, hogy a matematikus „elsősorban összefüggést keres és talál a feladatban, vagyis azt keresi, mit mond, mit állít a példa, illetve mit tud ő az ott szereplő fogalmak kapcsolatairól és ezt az állítást vagy tudást egyenlőség alakjában azonnal felírhatja”.¹⁸ A nem matematikus elsősorban a számokat nézi, a matematikus pedig ezek kapcsolatát keresi. Nála a számok nem játszanak oly lényeges szerepet. Az ideális feladatmegoldáshoz feltétlenül hozzátartozik bizonyos feladattudat és a fogalmak összpontosítása a problémára. Ha pedig a növendékeket vesszük, akkor a 2. pontban említetteket kell néznünk. Ami pedig a feladatmegoldásra való ránevelés kérdését illeti, e téren az a helyes nézete, hogy az volna „a pedagógus feladata, hogy kifejlessze a növendékben a matematikus gondolkodásmódját: az elvonásra és viszonykeresésre beállított dinamikus szemléletet”.¹⁹ A tanuló öntevékenységének is az elmondottak alapján teret kell biztosítanunk. Induljon ki a probléma felvetése tőlük, gondolkozzanak a megoldás módján és ha egy módszer ismernek, próbálják felismerni mindazon típus feladatokat, amelyeknél ismert módszerük alkalmazható. A kiindulás induktív és egy módszer felfedezése az eredmény. Eddig az indukció. Ezt kövesse ezen módszer alkalmazása egyéb feladatokra is. Ez az eljárás deduktív oldala.

Módszerünk legyen természetes. Ezért éppen az egyenletek megoldásánál ajánlja *Pajor* a legtermészetesebb módszert, a találgatást. Engedjük ezt meg, különösen kezdetben a növendékeknek. Ők maguk fognak rájönni e módszer lassúságára és hosszadalmas voltára. Így lehet könnyen rávezetni a növendékeket, hogy sokkal könnyebb a feladatot megoldani, ha a már megállapított összefüggésbe nem

¹⁷ Nevelésügyi Szemle II. évf. 1. sz. 26. l.

¹⁸ U. o. 27. l.

¹⁹ U. o. 28. l.

egy meghatározott számot helyettesítünk be, hanem az ismeretlent a szokásos módon x -el jelöljük és az összefüggést ezen betűszám segítségével állapítjuk meg. Fontosnak tartjuk azonban azt is, hogy minden feladatnál meggyőződjenek növendékeink arról, hogy a megoldás helyes-e? Sőt adott esetekben igen helyes, ha előre fejszámolás-ként próbáljuk az eredményt megközelítő pontossággal megállapítani. Ezen eljárás a fejszámolás gyakorlására igen alkalmas, az előző pedig (a próba) növeli a növendék önbizalmát. A művelet minden részletének a táblán és a növendékek füzeteiben való logikus elrendezését mindig kívánjuk meg.²⁰

Végül röviden megemlítjük a geometria sajátos természetét. Itt nem mindig lehet az előzőkben előadottakat alkalmazni. A szerkesztések pontosságát, a rajzok tisztaságát, a körző és a vonalzó használatának tökéletes ismeretét azonban el kell sajátíttatnunk.

A dolgozatok iratásának sokszor emlegetett nehéz kérdése is megemlítésre szorul. Sajátos diák hagyomány a mennyiségtani dolgozatok írásától való félelem, a dolgozatok írása napján esetleges tömegesebb hiányzás. Ezen is könnyen lehet segíteni: 1. a dolgozatok írásának időpontját nem kell előre közölni; 2. ha valaki e napon hiányzik és nem hosszabb idő óta mulaszt, pótlólag irassuk meg vele a dolgozatot; 3. kisebb csoportoknak, esetleg minden növendéknek hasonló, de más feladatot adunk; 4. az általános utasítás szerint (193. 1.) segédeszközök használatát általában megengedhetjük. Így a növendékek önálló munkalehetősége biztosítva van és ezzel, mint az Utasítás is mondja, rászoktatjuk a növendékeket arra, hogy az iskola elhagyása után a segédeszközöket hogyan kell használni.

A líceumi matematikai oktatásnak — tudjuk — több kérdése is vizsgálat tárgyává volna tehető (pl. a házi feladatok, a tanár egyénisége stb.), főbb vonásokban azonban a fontosabbakat megemlítettük és hisszük, hogy a kérdés valamelyes tisztázásához hozzájárultunk.

Dr. Garai József.



H I R E K.

Kérések. — Az intézetek évkönyvei egy-egy isk. évről sok értékes anyagot tartalmaznak. Ennek feldolgozása tanulságos és szükséges. Nem egy meglepő adat, kezdeményezés, ötlet kerülhetne így napfényre és kaphatna kellő hangsúlyozást. Régi tervünk egy-egy isk. év évkönyveinek összefoglaló ismertetése. Ehhez azonban szükséges, hogy az évkönyvek felett hiánytalanul rendelkezünk. Teljes sorozatra volna szükségünk. A múltban tett ilyen irányú kéréseink több intézetben süket fülekre találtak. Kérésünket most megújítjuk. Az igazgatók július elején küldik szét az azévi évkönyveket. Kérjük, iktassák a címek közé a *Magyar Tanítóképző* szerkesztőségének címét és küldjék meg nekünk is liceumuk és tanító(nő)képző-intézetük 1939—40. isk. évi évkönyvét. — Közlönyünk az új sajtó-

²⁰ Ily elrendezésre példákat ad Gáspár Gy.: *Az egyetlenfelállítás módszertana*. Nevelésügyi Szemle III. évf. 1. sz.

intézkedések következtében a nyári hónapokban is megjelenik. Ezért is, de más okból is előállításának költségei fokozódtak. Ez viszont arra kényszerít bennünket, hogy az előfizetési, illetőleg tagdíjak beküldését szorgalmazzuk. Kartársi bizalommal kérünk mindenkit, aki ezévi díjával még hátralékban van, szíveskedjék ezt mielőbb beküldeni. Örömmel és elismeréssel tapasztaltuk, hogy az egyesület vezetőségének az ú. n. távhátralékosokhoz intézett kérése sem volt a pusztában elhangzó szó. Sokan láttak hozzá tartozásaik törlesztéséhez. Kérjük, tartsák meg buzgalmukat, példájuk pedig hasson ellenállhatatlanul az összes hátralékosokra. Posta befizetőlapokat a pénztárostól kell kérni. — Közlönyünk egy-egy száma sokszor jön vissza azzal, hogy a címzett ismeretlen vagy elköltözött. Ez azért történik, mert a lakást, vagy állomáshelyet változtató kartársak vagy egyáltalán nem, vagy csak későn jelentik címük változását. A lap akadálytalan szétküldése érdekében kérjük kartársainkat, szíveskedjenek ilyen bejelentéseikkel *Frigyes Béla* pénztáros úrhoz fordulni. A lap szétküldését ő irányítja.

Igazgatóváltás. — *Oswald* Józsefet, a kalocsai érs. tanítóképző-intézet igazgatóját egyházi főhatósága másfélévi súlyos betegsége után május 1-i hatállyal nyugdíjazta. Ugyanettől az időponttól az egyházi főhatóság *Laszczik* Ernő tanárt nevezte ki az intézet igazgatójává. Személyében igen tevékeny és sokoldalú műveltségű vezető került az intézet élére. A *Kalocsai Néplap*-nak is felelős szerkesztője, a teológiai főiskolán pedig a neveléstudomány előadó tanára. Hisszük, hogy igazgatása alatt a jóhírű intézet életében lendület és további virágzás fog bekövetkezni.

Kiküldetés. — A munkácsi áll. magyar-orosz tanítóképző-intézetben tartandó képesítő-vizsgálatokra elnöki minőségben a közokt. miniszter *Dohanics* János nyíregyházi áll. ttóképző-int. igazgatót küldte ki.

Nyugdíjazás. — A közokt. miniszter *Jaloveczky* Péter bpesti I. ker. áll. tanítóképző-int. tanárt ápr. elsejei hatállyal saját kérelmére nyugalomba helyezte. *Jaloveczky* Péter neve fogalom a biológiai oktatás elmélete és gyakorlata terén. Évtizedeken keresztül szertári munkájával, tankönyveivel, irodalmi és katedrai tevékenységével ebben vezető szerepet töltött be. Egyesületünknek és folyóiratunknak mindig buzgó munkása volt. Mindnyájunk legjobb kívánságai kísérik jól megérdemelt pihenésének ebben az életszakában. Bizton hisszük, hogy tevékeny szellemének bizonyítékaival folyóiratunkban a jövőben is találkozni fogunk.

Doktori vizsgálatot tett tanárok. — *Sümeghy* Vera, a VII. ker. áll. tanítóképző-int. testnevelési tanára, a bpesti Pázmány Péter tudományegyetemen a görög-római archeológiából mint főtárgyból, a magyar föld archeológiájából és művészettörténetből mint melléktárgyból summa cum laude doktori vizsgálatot tett. Doktori dolgozatának címe: *Atlétaeszmény a görög művészetben.* — Ugyancsak summa cum laude fokozattal avatták doktorná a szegedi Ferenc József tudományegyetemen *Wagner* Ferenc I. ker. áll. ttóképző-int. tanárt. Szigorlati tárgyai: magyar történelem, magyar irodalomtörténet és neveléstudomány. Doktori értekezése: *A szlovák nacionalizmus első korszaka.*

Személyi hírek. — Szemes Gábor *Értelmiségi közeposztályunk társadalomszolgálatára és az új magyar élet* címen tartott előadást márc. 15-én a jászberényi Uri Kaszinóban. — *Vikár* Sándor nyíregyházi ref. tónóképzői zenetanár, kit a Magyar Zeneszerzők Szövetkezete jogdíjas tagjai sorába vett fel, a falusi gazdáiért részére Nyíregyházán rendezett Népfőiskolai Tanfolyamon a magyar dalról, márc. 4-én a Szabolcsvármegyei

Bessenyei Kör irodalmi szakosztályán a magyar cigányzenéről, ápr. 11-én a nyíregyházi Népszerű Főiskolai Tanfolyam ünnepélyes záróelőadásán *A szabadságharcok korának zenéje* címmel tartott zenei illusztrációkkal kísért előadást. — Dr. *Blaskovich* Edit, a Domokos Lászlóné-leánygimnáziumban szolgálatot teljesítő ttóképző-int. tanár a Magy. Gyermektanulmányi Társaság előadássorozata keretében ápr. 23-án *A funkcionális nevelés elve a humán tárgyak tanításában* címmel tartott előadást. — Mesterházy Jenő a rádió *Mit nézzünk meg c.* előadássorozatában máj. 11-én Országházunk belsejét ismertette. — *Hortobágyi* Tibor cinkotai áll. ttónóképző-int. tanár a Természettudományi Társulat növényteni szakosztályának máj. 9-i ülésén *Új Trachelomonasok* címen tartott előadást.

Irodalmi szemle. — Mesterházy Jenő: *Emlékezés Mátyás királyról* (Magyar Lélek, II. évf. 4. sz.). — Németh Sándor: *Költői művek Mátyás királyról; Adomák Mátyás királyról* (U. o.). — Szemes Gábor: *A Balaton Tihany-félsziget környéki Bacillariaceae planktonjának kvantitatív vizsgálata* (Magy. Biológiai Kutató-Intézet Munkálatai. XI. köt. 1939.). — Drozdy Gyula: *Küzdelem a felületesség ellen* (Néptanítók Lapja, 73. évf. 8. sz.). — Vágó Elemér: *Lám, megmondtam kis gerlice*. Tanítási tervezet (U. o.) — Abrakovits Endre: *Irodalomtanítás és katolikus irodalomszemlelet*. Gondolatok a liceumi magyar nyelv- és irodalomtanításról. (Magyar Középsiskola, XXXIII. évf.) — Dr. Hargítai Zoltán: *Allatani oktatófilmjeink felhasználása a liceumban* (Oktatófilm Közlemények, V. évf. 4. sz.). — Barcsai Károly: *Az erkölcsi bátorságra való nevelés* (Protestáns Tanügyi Szemle, XIV. évf. 5. sz.). — Vikár Sándor: *Középsiskoláink énektanításáról* (U. o.). — Vitéz Komárnoky Gyula: *Koszorúkötés rövidszárú virágokból. Kakas készítése cirokból és tollból* (Kisdednevelés, LXV. évf. 5. sz.). — Drozdy Gyula: *A „Magyar Könyvbarátok” jubileuma* (Néptanítók Lapja, 73. évf. 9. sz.). — Galló Pál: *Pósa Lajos* (U. o.). — Kiss József: *Ízléses tanterem* (U. o.).

Nyugtázás. — Tagdíjat fizettek, illetőleg előfizettek a folyóiratra: az 1935., 1936., 1937. és 1938. év I. és II. felére Váczy Ferenc, az 1936. év I. és II. felére Varga Lajos, az 1936. év II. és az 1937. év I. felére dr. Juhász Béla, az 1937. év és 1938. év I. és II. felére Tóth Lajos, az 1939. év II. és az 1940. év I. és II. felére Hamar Gyula, az 1939. év I. és II. felére Nagy Ferenc, az 1940. év I. felére Békessy Leoné, Geyer Béla, Homor Imre, Karácsonyi Jenő, Milakovszky László, Raab Alajos, Rosta József, Sántha Kamil és Szkalka Lajos, az 1940. év I. és II. felére a miskolci Tóth Pál ref. leányliceum és Marczelly Kornél, az 1940. év II. felére dr. Bató László. Végül tagdíjtörlesztés címén 2—2 P-t befizettek Grynaeus Ida, Lechnitzky Gyula, Kádár Ilona, Kalmárné Kostyál Ilona, Farkas Mária és Vajda Erzsébet. — Bp. 1940. V. 17. Frigyes Béla pénztáros.

Halálozás. — *Gyulai* Aladár hosszas betegeskedés után ápr. 26-án elhunyt. A bpesti izr. tanítóképző-intézetben a magyar és német nyelvet tanította. A gyermekbaráti mozgalmaknak és intézményeknek is lelkes harcosa volt. Ápr. 28-án temették a rákoskeresztúri temetőben. Az intézet tanári testülete nevében dr. *Szemere* Samu igazgató mondott búcsúbeszédet, *Okolicsányi-Kathy* Dezső főorvos pedig a szabadlevegős iskolák barátainak egyesülete nevében búcsúzott. Emlékét kartársai és a hálás tanítványok hűen őrzik!

Felolós szerkesztő és kiadó: Molnár Oszkár.