

MAGYAR TANÍTÓKÉPZŐ

A TANÍTÓKÉPZŐ-INTÉZETI TANÁROK

LV. ÉVFOLYAM
10. SZÁM

ORSZÁGOS EGYESÜLETÉNEK
FOLYÓIRATA

BUDAPEST, 1942
OKTÓBER

Az új iskolák lélektani megalapozása.

— Második, befejező közlemény —

II. *Decroly és Montessori lélektani felfogásának egybevetése.*
— Decrolyra és Montessorira azért esett választásunk, mert az előző rendszeresen megalkotott lélektani alapra építi nevelési felfogását, az utóbbi pedig a már említett másik csoportban a legismertebb.

Lélektani felfogásuk elszórtan található meg műveikben. E téren Decrolynál kedvezőbb a helyzet, mert részben *Hamaide*,³⁹ részben *Bassola*⁴⁰ rendezték nézeteit.

Decroly lélektani felfogását az a sokszor hangoztatott tétele jellemzi legjobban, hogy az emberi lélek szervesen összefüggő egész, amely csak erőszakkal szedhető részekre. *Herbart* annak idején a képzetek tanára építette lélektani szemléletmódját, Decroly a tudattalan, a tudat alatti lelki jelenségekből magyaráz. Ezeket tendenciáknak hívja. Egész tendenciarendszert ad, melyből azután az oktatás számára is adódnak bizonyos következtetések.

A tendenciák első csoportját az elsődleges egyéni tendenciák csoportja (oxigénszükséglet, szomjúság, éhség, pihenés, hőmérséklet, kiürülés, mozgás, a fájdalomak és kellemetlen érzések elkerülésének szükséglete) alkotja. Jelentőségük biológiai. Az ezt követő tendenciacsoport a másodlagos tendenciák csoportja (éntudat, tulajdon tendenciája). Az éntudat már az egyéniségre vonatkozó tendencia, a tulajdon tendenciája pedig az élet fenntartásához szükséges javak megszerzésére irányul. Az ezt követő csoport a társas tendenciák köre (nyáj-, hordaösztön, rokonérzés, csoportösztön). Ezek részletekbe menő jellemzését is megadja. E helyen azonban ezt mellőzzük, csak a csoportösztön egy-két megnyilvánulására mutatunk rá. Jellemző a 8—9. évben a négy-öt tagot számláló iskolatársak csoportjának kialakulása. E megállapítását népkisiskolai gyermekeken végzett eddigi megfigyeléseink is megerősítik. A csoportösztön erősebb módon jelentkezik a 9—15. év között. Ennek nevelői vonatkozására nem kell külön rámutatnunk. Ezeket a tendenciacsoportokat követik az elsődleges faji tendenciák (nemi, anyai, apai ösztön).

³⁹ *Hamaide, A.*: Die Methode Decroly. 1929. Leipzig.

⁴⁰ *Bassola, Z.*: i. m. 11—18. l.

A tárgyalt tendenciák önmagukban is előfordulnak; vannak azonban olyanok is, melyeknek csupán az a céljuk, hogy a többiek kielégítésének nyugodt feltételeit megadják. Ezek az u. n. védelmi segéd-tendenciák (félelem, harag), melyek irodalmunkban is alaposabban vizsgáltattak.⁴¹ Ezekkel rokon természetűek az utánzás- és a játéktendenciák. Ezek azonban az érdeklődéssel együtt az új iskolákban alaposabb vizsgálat tárgyává tétettek, miért is róluk részletesebben fogunk majd szólni.

Az említett tendenciákat, mivel önállóan is előfordulhatnak, célszerű, ha tiszta tendenciáknak nevezzük, megkülönböztetve így őket az elemi tendenciák kapcsolódásából származó vegyes tendenciáktól.

Decroly a tiszta lélektani szemléletmódot nem tartja meg mindvégig, amikor a tendenciák etikai értékét vizsgálja. Ily szempontból alacsonyabb- és magasabbfokú lehet a tendencia. A fejlett értelmi állapot szerinte a legjobb biztosítéka annak, hogy a tendenciák közül a magasabbfokú érvényesülhessen.

Összefoglalva így adhatjuk tendenciacsoportjait.⁴²

T e n d e n c i á k

önálló v. tiszta tendenciák	nem önálló				
elsődleges egyéni, másodlagos, társas, elsődleges faji.	<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black;">nem vegyes:</th> <th style="text-align: right; border-top: 1px solid black; border-bottom: 1px solid black;">vegyes</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="vertical-align: top;">védelmi segéd-tendenciák, utánzás, játék</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	nem vegyes:	vegyes	védelmi segéd-tendenciák, utánzás, játék	
nem vegyes:	vegyes				
védelmi segéd-tendenciák, utánzás, játék					

Decroly a tendenciák és az ösztönök között nem tesz különbséget. Montessori viszont az ösztönöket nem ismeri el. Ezek szerinte csak kitalálás eredményei. A gyermeknek szerinte csak egy ösztöne lehet, a növekedés, a tökéletesedés ösztöne. Ha Montessori pontosan körülhatárolta volna ezen általa is elismert ösztönjelenségeket, akkor világosan lehetett volna látni, hogy Decroly tendenciáival milyen kapcsolatban van. Ettől eltekintve, csak annyit állapíthatunk meg, hogy Montessori a gyermek lelki életében nem nagy jelentőséget tulajdonított az ösztönöknek.

Az előzőkből következik Decrolynál az értelem elemzése. Mivel ez minden egyénnel veleszületik, tehát ez is ösztön. Ez áll azonban az összes többi ösztönök fölött, mert az értelem képes mindazon feladatok megoldására, amelyeket a többi ösztönök elvégezni nem tudnak.⁴³ Az értelem fontos sajátja az emberi léleknek, azonban a primér jelenségek, amelyek az egyéni lelki élet alapját is megadják, a tudattalan érzelmi jelenségek. Mivel így az értelem közvetett, másodrangú jelenség, azért nem helyes, ha a tanító a tanuló értelmi állapotáról tesztekkel győződik meg. Evvel ugyanis

⁴¹ Tóth B. Z.: A félelem jelenségeinek lélektana és pedagógiája. 1939.

⁴² E csoportosítás tőlünk való.

⁴³ Bassola: i. m. 16. l.

a másodrangú jelenségeket mérvén, az érzelmi állapotok ismeretlenek maradnak előtte. Sokkal fontosabb a gyermek megismerése és nevelése szempontjából is, ha visszamegyünk az alapokig: az ösztön- és az érzelemig. Az egyéniség megismerésére szerkesztett kérdőívek ezért nem felelnek meg a célnak. Ezért készített Decroly íly szempontok szerint kérdőívet.

Ezzel szemben Montessori elsődleges jelenségnek ismeri el az értelmet, amely alatt a megfontolt, összekapcsolt vagy ismét visszatérő tevékenység megindítóját érti, mely a szellemet képessé teszi arra, hogy önmagát képezze, miközben a környezettel is kapcsolatba kerül.⁴⁴ Felfogása szerint az okos ember és az okos gyermek gyors: azaz gyorsan reagál az ingerekre, gondolatokat kapcsol, ítéleteket alkot. E sajátságok kifejlesztésére ajánlja érzékfejlesztő gyakorlatait. Ezek fejlesztik a gyermek értelmét, mert ránevelik őt arra, hogy a tárgyaknak egymáshoz való viszonyát, valamint a munkája közben elkövetett hibát gyorsan felfedezze és azt ki is javítsa. Szellemi életének két ismertető jele: a gyorsaság és a rend. Tulajdonképpen ez utóbbi vezet az előzőhöz.

Megkülönböztetni tudni, ez az értelem ismertető jele, ez pedig feltételezi a rendezést, mert megkülönböztetni csak az tud, aki a meglévő ismereteiben rendet tud teremteni. Ha a gyermek szellemi fejlődését elő akarjuk segíteni, akkor tudatbenyomásait rendeznünk kell. Az érzékfejlesztő gyakorlatok értelemnevelő hatása éppen abban van, hogy a gyermeknek alkalma nyílik így megkülönböztetni és osztályozni. A gyakorlatokban ugyanis a tárgyak tulajdonságai (hosszú-rövid, vastag-vékony, nagy-kicsi, meleg-hideg stb.) a fontosak és nem maguk a tárgyak. Megállapításai szerint a gyakorlatok előtt kaotikus a gyermek lelki világa, utána pedig olyanná lesz, mint egy jól rendezett múzeum vagy könyvtár. A gyermek ezután kezdi a környező tárgyakat megismerni. Ha rájön, hogy az ég kék, a keze síma, az ablak négyszögletes, akkor nem az ég valóságát, nem a kezét, nem az ablakot fedezi fel, hanem ezeknek helyét lelke rendjében. Ez pedig időt és erőt takarít meg számára, épúgy mint a múzeumban a rend a kereső munkáját megkönnyíti. A szellemben előálló rendben ezután megkülönböztetni, osztályozni, katalogizálni kell; ebből áll az értelem és erre kell törekednie az értelmi képzésnek. A tudósok munkájának is az a lényege: megfigyelni, lemérni, a tárgyak jegyeit világosan megragadni és végül osztályozni. Minden tudós a saját szelleme uralkodó rendje szerint végzi el ezt az értelmi munkát. Ugyanezt teszi a gyermek is.

Az osztályozást elősegíti a hasonlóság, melyben igen lényeges része van az elvonásnak is. Ha azt mondjuk, hogy két téglalapalakú deszka, akkor számos más tulajdonságuktól (hőfokuk, síma vagy érdes felületük, színük stb.) eltekintünk. A sok tulajdonságból elvontuk, absztraháltuk az alakot. A szellemi munka ebből áll: a

⁴⁴ Montessori, M.: Montessori-Erziehung für Schulkinder. I. 1926. 197. l.

tárgy analizálása, tulajdonságok elvonása és e tulajdonságok alapján szintetikus úton más tárgy megismerése. Az értelem munkája mindig aktív és egyéni természetű; az elvonásban pedig szerepet játszik a kiválasztás és ez teszi lehetővé a gondolkodást.

Az előzőkből adódó neveléstani következmények: 1. Az értelem fejlesztésére, gyakorlására szükségesek bizonyos eszközök. 2. Engedjünk teret a gyermeki felfedezésnek, önmunkásságnak. 3. Lebegjen szemünk előtt, hogy a nagy felfedezések mindig egyszerű következtetések eredményei voltak, tehát ne tegyük szándékosan bonyolulttá a gyermek értelmi munkáját. 4. A tudás eszköz a lélek formálására és nem végcél.

Montessorinak az értelemről vallott felfogásához megjegyzéseinket az alábbiakban adjuk:⁴⁵ 1. Az értelem fogalma nála az önismerés, önművelés és a környezettel való kapcsolatot is magában foglalja. *Ranschburg* szerint az értelem a gondolkodást szolgáló elmejelenségek összessége, amelyben azonban érzelmi és akarati elemek is közrejátszanak.⁴⁶ Montessori gyakorlata megfelel e felfogásnak, elméleti álláspontja azonban nem egészen. 2. Az értelmi kíváncsiság megnyilvánulásai tényleg az ingerekre való gyors reagálásban jelennek? Nem a gyorsaság, hanem a gondolkodás milyensége jellemzi az okos embert. *Kornis* írja: „Kit mondunk éleselméjű gondolkodónak? Azt, aki minden elrejtett különbséget föl ismer. S kit mélyelméjű gondolkodónak? Aki minden titkos hasonlóságot meglát.”⁴⁷ 3. Az asszociációs iskola hatása látszik meg felfogásán: a gondolkodás nem más, mint asszociációs folyamat, „az ítéletet nem ismeri el, mint sajátos gondolati aktust, melyben az egyszerű passzív asszociációs folyamattal szemben a tudat vonatkoztató aktivitása nyilvánul.”⁴⁸ 4. A 3 éves gyermek lelki világa tényleg kaotikus-e? A felelettől sok függ. Ha igennel felelünk, akkor el kell fogadnunk Montessori érzékfejlesztő gyakorlatainak jogosultságát, ha nemmel, akkor el kell azokat vetnünk. A gyermekpszichológusok megállapításai szerint a gyermek lelki világa nem kaotikus.⁴⁹ Azt elismerjük, hogy első fogalmai homályosak és határozatlanok, de fejlődő lelki világának kaotikus mivoltában nem érthetünk egyet Montessorival.

5. Szerinte a tárgyak tulajdonságai a fontosak és nem a tárgyak. De a tulajdonságot absztrakcióval nyerjük. Igaz, hogy érzékfejlesztő gyakorlatai nagyon megkönnyítik az absztrakciót, mert maguk a tárgyak is elvont formák, melyeknél nem oly sok tulajdon-

⁴⁵ Az itt következő részt egy már készenlevő terjedelmesebb értekezésünkől vettük át.

⁴⁶ *Ranschburg* P.: Az emberi elme. I. 1923. 247. l.

⁴⁷ *Kornis* Gy.: A lelki élet. III. 1919. 82. l.

⁴⁸ U. o. 78. l.

⁴⁹ *Köhler* E.: Die Persönlichkeit des drei jährigen Kindes 1926., *Meumann*, E. Entstellung der ersten Wortbedeutung beim Kinde. 1902., *Stern*, W.: Die Kindersprache. 1907., *Várkonyi* H.: A gyermekkor lélektana. I. 1938. II. 1940.

ságból kell absztrahálni, mint a valóságban. Ez bizonyos szempontból előny. Azonban az absztrakció mégis fellép. „A látott világ a gyermek számára jól tagolt, alakokkal bíró világ is egyuttal; azaz a gyermek nemcsak az elszigetelt tárgyakat látja, hanem ezeknek alakját különválasztja az egyedi tárgytól, továbbá megismeri a tárgyak, személyek jellegzetes együttesét is és az együttesnek „alakját”, „szerkezetét” is.”⁵⁰ A gyermek tehát képes az absztrakcióra. A valóságnak Montessori szerinti gyakorlatokkal való helyettesítésére tehát szükség nincsen. *Várkonyi* szerint éppen az alaklításban van nagy szerepe a gyermek animisztikus, fiziognomiás beállítódásának. Az elvonásra való képességet mutatja az is pl. „amikor a gyermek saját játékbabájának a nevét adja minden hasonló játékszernek, akkor az alakot megismerte rajta és valószínűleg elvonja a konkrét tárgytól. Ez az elvonás, annak magas foka, széles köre megglepheti azt a pszichológust, aki a kisgyermeket pusztán érzékleti lénynek képzei.”⁵¹ És Montessori éppen efelé hajlik.

6. A gondolkodás folyamatában Montessori szerint a jegyek megkülönböztetése sokszor azok kiválasztását is jelenti. Ez azonban nem egészen helyes. Ugyanis a jegyek megkülönböztetése után következhet csak be az azok közül való választás. 7. Mechanisztikus lélektani felfogás tükröződik vissza abból: az érzékfejlesztő gyakorlatok előtt a gyermek lelki világa kaotikus, utána olyan, mint egy rendezett múzeum vagy könyvtár. Ezt még a felnőttről sem lehet általában állítani, nemhogy a gyermekről. 8. Nem áll az sem, hogy csak a rendezés (érezkfejlesztő gyakorlatok) után kezd a gyermek megismerni a környezetét. A 3 éves gyermek már sok tárgyat ismer környezetéből és akkor, amikor az ily gyermeket Montessori érzékfejlesztő gyakorlataival neveli, voltaképpen fordított utat követ és megszakítja vele a természetes gyermeki megismerés fejlődését. A tárgyakból kellene a formát, tulajdonságokat elvonni és nem a tulajdonságokból felépíteni a tárgyat.

9. Montessori elismeri, hogy a szellemi munka egyéni természetű, azonban ezen egyéni megnyilvánulásnak csak igen szűk körére szorítkozik. 10. Az értelemről vallott felfogása szenzualisztikus, Condillac szenzualizmusában gyökerezik. E felfogás pedig nem tudja megmagyarázni mindazon lelki élményeket, amelyek nem érzéki természetűek. Ilyen actusélmények pedig vannak, amelyek megmagyarázásával e felfogás adós marad. 11. A hasonlóság, egyformaság, különbözőség, melyeket Montessori oly sokszor is említ, nem érzéki természetű tartalmak, „jóllehet azokat a tárgyakat, melyek között hasonlóságot, egyformaságot, különbözőséget veszünk észre, a tudatban érzéki természetű szemlélet- vagy képzettartalmak képviselik.”⁵² Mert minden viszonyélmény a tudatnak nem-érezéki természetű tartalma. A viszonyban lévő tagok észrevétele még nem

⁵⁰ *Várkonyi* H.: A gyermekkor lélektana. I. 1938. 201. 1.

⁵¹ U. o.

⁵² *Kornis*: i. m. III. 81. 1.

elegendő, mint azt *Grünbaum* kísérletei igazolják.⁵³ 12. Hogy Montessori a gyermeket a tudóshoz hasonlítja, ebből következik az a sokak által már hangoztatott tény, hogy a gyermeket a felnőttek kicsinyített másának tartja. E felfogás hibáira nem kell külön rámutatnunk. 13. A gondolkodás szerinte egy ingerből indul ki, mely éppen egy megoldandó helyzet is lehet. Ebből következik, hogy felfogása a behaviorizmus felfogásával igen szoros kapcsolatban van: a gondolkodás csendes beszéd, melyet egy inger indít meg. Eközben mindama próbálgatások lejátszódnak, amelyeket pl. a test hajt végre, ha testi feladatot kell megoldania. „Ha a próbálkozások során a csendes beszéd elérkezik ahhoz a reakció-taghoz, mely a megoldást jelenti, az inger megszűnik, a megoldás pedig nem más, mint a megtalált gondolat.”⁵⁴

Hátra van még a két neves nevelőnek az akarati életről vallott felfogása. Bassola véleménye szerint Decroly külön akarati jelenségek létezését nem ismerte el.⁵⁵ Ezzel szemben Montessori az akaraterőről részletesen ír,⁵⁶ eljárásában pedig elszigetelt akaraterőgyakorlatokat is ajánl (csendlecke).

Az elmondottakban összehasonlítottuk ezen két sajátosan jellemző nevelői felfogás lélektani alapját. Itt csak arra mutatunk rá, hogy az egységes alap mindkettőnél megvan: Decrolynál az ösztönök, Montessorinál a didaktikai természetű érzékfejlesztő gyakorlatok. Decroly egészben tekinti tendenciákból felépítve az emberi lelket, Montessori részekre szedi, mégis azonban a legfontosabbnak az értelmi, majd az akarati életet tekinti, eközben azonban az érzelmi életet elhanyagolja.

III. *Az érdeklődés és játék szerepe az új iskolákban.* — Az érdeklődés az újabb iskolai törekvések didaktikájának középponti gondolata. Erre már többen rámutattak.⁵⁷ Mellőzve e helyen az érdeklődés különböző elméleteit,⁵⁸ csak egy dologra mutatunk rá. Arra, hogy Decroly tendenciáinak igen megfelel az érdeklődésnek ösztönnek, tendenciának való tekintése. Montessori pedig készséggel csatlakozik Claparède és Dewey biológiai felfogásához. A két szemléletmód igen közel áll egymáshoz. Részletes elemzésük helyett csupán az érdeklődésnek az újabb iskolai törekvésekben való fontosságára mutatunk rá.

Az érdeklődésnek Claparède két fajtát különbözteti meg: bio-

⁵³ *Grünbaum* A.: Über die Abstraction der Gleichheit. Ein Beitrag zur Psychologie der Relation. Arch. f. d. ges. Psych. 1908. 12. köt. 340—478. l.

⁵⁴ *Baranyai* E.: i. c. 10. l.

⁵⁵ *Bassola* Z.: i. m. 17. l.

⁵⁶ Mint 44. 174—194. l.

⁵⁷ *Decroly*: La théorie de la recapitulation. 1930., *Dewey*: Az érdeklődés és erőfeszítés az akaratnevelésben. Ford.: Weszely. 1915., *Nagy* L.: A gyermek érdeklődésének lélektana. 1908.

⁵⁸ Erre vonatkozólag részletebben l. *Csohány*: A kérdező gyermek. 1940. 15. kk. l.

lógiai és pszichológiai. Mivel pedig a pszichológiai érdeklődés bizonyos biológiai érdekek felel meg, e két fajta érdeklődés kapcsolata igen kézenfekvő. Ily szempontból tekinti a problémát *Bartók* is.⁵⁹ *Kenyeres* szerint „a kétféle érdek között nem lehet nagy eltérés, mert ezt a természet nem tűri. A kétféle érdeklődést tehát nagyjában egynek vehetjük.”⁶⁰

A tárgyak, ingerek sokasága közül mi mindig a választás pillanatában uralkodó szükségletünk szerint választunk. Viselkedésünk ez esetben részben a külső ingertől, részben pedig a pillanatnyi érdeklődéstől függ.⁶¹ Az érdeklődés szükségletből fakadván, mi sem természetesebb, ha az új iskolák a gyermek fejlődéséhez igazodó tanítást, nevelést úgy értelmezik, hogy a tanterv az érdeklődés tekintetbevételével szerkesztendő meg. E felfogás nem mentes a naturalizmus-tól sem, ezt maga *Ferrière* is elismeri.⁶² *Decrolyn* keresztül érvényesült *Stanley Hall* mondása: „Csak az lehet jó civilizált, aki jó vad volt!” Mivel pedig a vadember szükségletei az élelemmel, lakással, ruházattal és a munkával kapcsolatosak, azért a tanterv lélektani alapon ezekre, mint szükségletekre építendő fel. Így jött létre *Decroly* érdeklődési központok szerint felépített tanterve.

Ferrière a tevékeny iskola igazi és teljes megvalósítását nem a tanterv módosításával akarja elérni, nem is a módszer kérdésén fordul meg minden: az egész iskolának kell a tevékeny iskolává átalakulnia. Eközben azonban arra kell vigyáznunk, hogy nehogy összetévezzük az érdeklődést a kíváncsisággal, másrészt pedig az erőfeszítést az unalommal.

Hogy hogyan megy az ilyen iskola munkája, arra a következő példát adja:⁶³ „Néhány évvel ezelőtt a hegyekbe rándultam ki növendékeimmel, megnézni olyan barlangokat, amelyekben hajdan őseink laktak. A gyermekek mindjárt kérdésekkel állottak elő: mivel éltek a barlangban lakó emberek, hogyan öltözködtek? Több oly könyvünk volt, mely ezekkel a kérdésekkel foglalkozott. A növendékek végül arról írtak: hogyan folyt le a napja őseink gyermekeinek és hogyan folyik le a ma gyermekének? Azután kerestük, hogy mik voltak az ősember szükségletei s megállapítottuk, hogy: a táplálkozás, a lélekezés, az eszközök a táplálkozáshoz, a lakás, a ruházat, a meleg és a világosság előállításának eszközei, az ellenségek és a betegségek elleni védekezés, a munka és a pihenés, a közlekedési eszközök. A gyermekek mindig élénk érdeklődést mutattak. Néhány növendék rámutatott az esztétikai szükségletre (művészet) és az önzetlen igazságra irányuló szükségletre

⁵⁹ *Málnási Bartók* Gy.: *Ember és élet*. 119. kk. 1.

⁶⁰ *Kenyeres* E.: *Az új iskola és pedagógiája*. Magyar Paed. 37. évf. 1—2. sz. 24. l.

⁶¹ U. o.

⁶² *Ferrière*, A.: *A tevékeny iskola*. Magyar Paed. 38. évf. 1—2. sz. 3. l.

⁶³ U. o. 4—5. l.

(tudomány). Egy 8¹/₂—9 éves leány gyermekes módon kifejezte azt is, hogy ezek a szükségletek értéktelenek voltak, ha nem állottak az élőlény egész élete összhangjának szolgálatában."

Látjuk, hogy itt Decroly által adott szükségletek kiszélesítéséről van szó.

A további munka vázlatos menetét Ferrière így adja:⁶⁴ 1. Adatok gyűjtése. 2. Adatok osztályozása (számozott borítékokban). 3. Az adatok feldolgozása (a borítékok kiegészítése, kicserélése, logikus elrendezése, az „életfüzet”-be való elrendezés). Ferrière megállapításai szerint az új iskolák, mivel az érdeklődésre, az egyéni munkára építenek, igen jól kihasználják a gazdaságos tanulás legfőbb elvét: mennél több hasznos eredményt, minél kevesebb hiábavaló erőfeszítéssel.

C. W. Washburne 10 évig tartó megfigyelései Winnetka városában arra a megállapításra vezettek, hogy a jó tanulók 4-5 év alatt, a közepesek 6-7 év alatt végzik el azt, amit egyébként 8 évig tanulnak a hagyományos iskolákban. Ha az érdeklődésre alapított egyéni tanítás folyik, mint még pl. E. Collings iskolájában vagy A. Boschetti svájci „derült” iskolájában, akkor sem kell a módszer miatt elvesztett időt keresnünk.

Hogy az érdeklődésre épített tanítási eljárás a hivatalos tantervek és magasabb osztálylétszám mellett is mennyire megvalósítható, arra ugyancsak Ferrière adta meg a feleletet.⁶⁵ A gyermeki érdeklődés felkeltésének és lekötésének egyik legbiztosabb módja a játék. Ezért az új iskola követői között egy sincs, ki a játék kérdésével, annak lélektani alapjaival ne foglalkoznék. Sokan a testi és szellemi tevékenység egyedüli formájának tartják. Ebből következik, hogy a kisgyermektől nem is kívánhatunk mást, mint játékos gyakorlatokat.

A játék mibenlétének kérdésében is állást foglalnak. E célból célszerű megemlítenünk Claparède,⁶⁶ Groos,⁶⁷ Bujtendijk,⁶⁸ Nógrády⁶⁹ felfogását, már csak azért is, mert az új iskola híveinek véleménye az előzőkkel többé-kevésbé megegyezik. a) Claparède szerint a játék célú cselekvések fiktív helyettesítése, amely kellemes érzélemmel jár. b) Groos szerint a játék célja az egyének a későbbi komoly élettevékenységekre való előkészítése (begyakorlási elmélet). A játék lélektani eredete az ember veleszületett ösztöne, célja a későbbi élettevékenységek tudattalan előkészítése. c) Bujtendijk a játék lényegét a fiatalság fogalmából magyarázza és az ösztönélettel és annak a környezetben megnyilvánulva-

⁶⁴ U. o. 5. kkl.

⁶⁵ *Ferrière*: c.c. továbbá Ferrière előadásai Budapesten. Közli: Kemény F. Népt. Lapja. 61. évf. 47—48. sz.

⁶⁶ *Claparède É.*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia. Ford.: Weszely Ö. 1915.

⁶⁷ *Groos, K.*: Das Selenleben des Kindes. Die Spiele der Menschen.

⁶⁸ *Bujtendijk F. J. J.*: Das Spiel von Mensch und Tier.

⁶⁹ *Nógrády*: A gyermek és a játék.

nuló cselekvéseivel is kapcsolatba hozza. A játék csupán azt a módot jelenti, ahogy a „fiatal lények a környezettel valamilyen összeköttetésbe kerülnek.”⁷⁰ Bujtendijk élesen szembehelyezkedik a gyakorlással, melynek külső célja van, magának a játéknak azonban soha sincs. Spranger ezen felfogást bírálva megjegyzi, hogy Bujtendijk voltaképpen a játék filozófiájához „előjátékot” irt.⁷¹ d) Nógrády játékelmélete teleologikus, a célt az egyes szervek és részképességek felépítésében látja. e) Egyéb felfogások, mint Lazarus üdülési elmélete, H. Spencer erőfölösleg elmélete, Stanley Hall atavisztikus elmélete stb., mind oly szemléletmódok, melyek itt tárgyalhatók volnának. Mivel azonban egyrészt az új iskolákban alkalmazásuk nincs, másrészt pedig már róluk másutt szölkünk,⁷² e helyen mellőzzük őket.

f) Decroly a már említett utánzás- és játéktendencia megnyilvánulásaként tekinti a játékcselekvéseket. A többi tendenciáktól mégis különböznek abban, hogy míg azok valamely szükséglet felépésekor jelentkeznek, addig ezen utóbbiak anélkül is. Feladatuk az, hogy az egyén képessé váljon bizonyos szükségleteknek későbbi kielégítésére. Ezért előkészítő ösztönöknek is nevezi őket. A játék és utánzás tendenciája azonban élesen elválaszthatók egymástól. Az előzőnek legjellemzőbb jegye az eredetiség, önállóság, az utóbbié a minta nélkülözhetetlensége. Decroly és általában az új iskolák felfogása legközelebb Grooséhoz áll: a játék előgyakorlat a későbbi komoly élettevékenységekre. Eközben azonban a felesleges energiák elhasználása is megtörténik. Evvel némiképp el is tér Groostól. Mindezekből következik a játéknak a munkával való egybevetése is. Mindezeknek pedagógiai alkalmazását is megadja az u. n. „nevelő játékok”-kal. E gondolatot Bassola megállapításai szerint Kirkpatricktól vette.⁷³ A játékosztont használja fel az elemi ismeretek (olvasás, írás, számolás) megtanításánál. Decroly, jól ismervén Montessorit, több játékot tőle vett át. Utóbbi pedig igen sokat merített Itard és Seguin műveiből.

Játékai didaktikai célzatúak és két csoportra oszthatók. Az elsőbe azok tartoznak, amelyeket az abnormis gyermekeknek alkotott és amelyekben az érzékszervi elszigetelés mellett foglalt állást; a másik csoportba a normális fejlődésű gyermekek számára alkotott és a számolás, olvasás, nyelvtan elemeinek begyakorlását elősegítő játékok. Decroly érdeméül éppen azt szokták felhozni, hogy az abnormis gyermekeken kipróbált és bevált módszert nem alkalmazta minden változtatás nélkül a normálisokra.

g) Montessori felfogása a játékról szintén Grooséhoz áll legközelebb. A gyermek belső szükségletből játszik. Ezt azonban nem

⁷⁰ Várkonyi: i. m. I. 127. l.

⁷¹ Die Erziehung 1935. szept. sz.

⁷² A játék egy újabb nevelési rendszerben címmel. Ev. Népiszkola 46. évf. 10—11—12. sz.

⁷³ Bassola: i. m. 44. l.

nevezhetjük ösztönöknek, mert ezzel voltaképpen semmit sem mondtunk. Inkább célszerűbb biológiai szükségleteknek nevezni. Így felfogván a dolgot Decroly értelmezésével megvan az összhang. Pedagógiai vonatkozásban szerinte úgy sem az a fontos, hogy mi a játék, miért játszik a gyermek, hanem az, hogy hogyan? Ha ezt a kérdést megvizsgáltuk, akkor nevelési vonatkozásban felhasználása könnyű. Így jut el éppen olyan didaktikai alkalmazásokhoz, mint Decroly (halászás, számok, szövegek kirakása stb.).⁷⁴

A játék lélektani felfogásának bármely módjához csatlakozik is az új iskola egy-egy képviselője, a következményekben egyetértenek. Az egész iskolai életet a játék szellemének kell áthatnia. Kenyeres arra is figyelmeztet, hogy ez nem jelenti azt, hogy a komoly munkából szórakozást, mulatságot csináljunk.⁷⁵

Nem kell azonban minduntalan a játékosztönre építenünk. Ha a gyermek érdeklődését játék nélkül is fölkellettük, akkor főleges ahhoz, mint eszközhöz folyamodnunk, mert az így könnyen céllá válhat. Kenyeres írja: „A tanítás művészete éppen abban van, hogy a jövő szempontjából vett hasznosságot, melyet a gyermek képtelen értékelni, jelen haszonná alakítja át, mert a gyermek csak ezen utóbbi iránt érzékeny.⁷⁶ A tantervek elérendő, jövő célokat adnak, ezeket kell tanításunkban jelen érdekké átalakítanunk. A jelen érdeklődés biztosításának legfőbb módja a játék felhasználása, mert benne egyesül a jelen a jövővel.

A nevelésben, tanításban megvannak a felnőttnek a maga szempontjai (értékek), de ne feledjük el, hogy a gyermekeknek is megvan a maguk szemléletmódjuk (lelki életük szerint). E kettőt egyesíti magában a játék. Ne feledjük el alkalmazásakor a derűs, vidám jókedvet se, amely újabb tevékenységre (játék, munka) sarkalja az egyént.

IV. *Az alaki képzés és az átvitel az új iskolákban.* — Az I. alatt tárgyalt kérdéskomplexummal sok tekintetben összefügg az alaki képzés és az átvitel kérdése is. Mivel azonban az új iskolák e téren elméleti megalapozást nem adnak és mivel a tárgyalt kérdést helyenként homályosan körvonalazva adják elő, azért e pontot is ideiktattuk.

A probléma a következő: **a)** formális művelés lehetséges-e?; **b)** vajjon a formai művelés és az eredményátvitel csupán az értelemre szorítkozik-e vagy más természetű képességeinkre is?⁷⁷

A kérdés részletes fejtegetését az angol pszichológusok beállításában megadja Várkonyi.⁷⁸ Megtalálhatjuk nála az átvitel lelki

⁷⁴ E kérdésről részletesebben Garai: i. m. 76—86. l., didaktikai felhasználásáról pedig Montessoi: Módszerem kézikönyve.

⁷⁵ Kenyeres mint 60. 25. l.

⁷⁶ U. o. 26. l.

⁷⁷ Várkonyi H.: A „formális” képzés történetéhez. Nevelésügyi Szemle. I. évf. 5. sz.

⁷⁸ Várkonyi H.: Az alaki képzés és átvitel. 1938.

területeinek elhatárolását, az átvitel értelmezésére szolgáló különféle elméleteket (azonos elemmel elmélete, közös módszer elmélete, két tényező elmélete stb.) és az ezekből származó pedagógiai következtetéseket. Mellőzve e helyen az átvitel lelki alapjait kutató felfogásokat, csupán bizonyos pedagógiai következtetésekre utalunk. Várkonyi ezeket a következőkben adja:⁷⁹ 1. Az átvitel tana az alaki képzés lehetőségét, értékét és szükségességét bizonyítja. Az alaki képzés tana pedig a tantárgyak belső alakító értékének kihasználására törekszik. 2. Gyakorlati következményként adódik a módszer öntudatosítása. Ismernie kell ezért a tanítónak, tanárnak az egyes szaktárgyak sajátos gondolkozási módszerét, hogy ezekben növendékeit beavathassa. 3. Az átvitel szoros kapcsolatban van a tanulók intelligenciájával. És mivel az intelligencia leg-sajátcsabb működése a viszonylátás és viszonytalálás, azért a tanításban e körülmény szem előtt tartandó annál is inkább, mert egyik téren talált viszony más csoportviszony felismerésére is előnyösen hat. 4. Az élet eszményeinek és értékeinek a növendékek elé való tárása feladata a tanítónak. Castiellóval együtt hangsúlyoznunk kell az erkölcsi értékek mellett a kellemes érzelmi hatást is.⁸⁰ 5. Végül a gyakorlás és ismétlés mint az átvitel alapjai is megemlítendőek.

A felsorolt pontokra vonatkozólag egészben vizsgálva az új iskolai mozgalmakat, megállapításainkat az alábbiakban foglalhatjuk össze:

1. Az új iskolák a tanítás anyagának belső alakító erejét nagy mértékben kihasználják. Kerschesteiner szerint a tanítás lényege nem az ismeretek mennyiségében keresendő, hanem a „fogékonyságban minden emberi iránt, az ítéletek biztonságában, a feladatok vállalásának és kivitelének önállóságában, az akarat s a magatartás egymás mellé rendelésében.”⁸¹ Dewey kísérleti iskolájának egyik főkérdése az volt, hogy hogyan található a történelemben, a természettudományokban és a művészetekben olyan nevelő anyagot, amelyet a gyermek is értékesnek tart és szívesen tesz magáévá?⁸² Montessori nem egyszer hangsúlyozza, hogy eszközeinek a lélekre gyakorolt hatása a fontos. Az átvitel lehetőségét az értelem terén elismeri. Ez az egyik oka sajátos, a műveltség alapelemei átszarmaztatását megelőző gyakorlatainak. Talán a túlságos intellektualizmust lehetne hibájának említeni. Technikai ügyességek, sokszor viselkedésformák átvitelének lehetőségét sem vonja kétségbe, bár e jelenségek elemzésével nem foglalkozik. Decroly felfogása e kérdésben hasonló, de Ferrière, Claparède sem nyilatkoznak máskép. E kérdéssel összefüggő következmény: nincsenek mereven elválasz-

⁷⁹ U. o. 95. kkl.

⁸⁰ *Castellico*: Geistesformung.

⁸¹ *Best Hammond G.*: A modern iskola cselekvő módszereiről. Education, Boston, 1930. szept. Közli: Népt. Lapja 63. évf. 39—40. sz.

⁸² Mint 60. 12. 1.

tott tantárgyak. Kenyeres jellemzése szerint: „Az új iskola híveinek az a felfogása, hogy a szokásos órarend az óránként váltakozó tantárgyakkal inkább szétszórja, mint összefogja a gyermek szellemi energiáját és megakadályozza az elmerülést.”⁸³

2. Az átvitel elemzése vezetett a munkáltató oktatás lélektani megalapozásához. Tudjuk, hogy az újakat éppen ez a módszer jellemzi a régiekkel szemben. Evvel függ össze az egyéni képességek kibontakozásának elősegítése is.

3. Az előzőkből következik az intelligencia fejlesztése. Viszonyok találása, elemzése gyakori az új iskoláknál (l. Montessori érzéktnevelő eszközeit; viszonykeresés: hosszú-rövid, nagy-kicsi, érdes-síma stb.).

4. Az élet eszményeinek előmutatása, az érzelmi élet fejlesztése terén hiányokat észlelhetünk. Az újabb iskolák intellektualisztikus szemléletmódja az érzelmet elhanyagolja.

5. A gyakorlás, ismétlés lehetőségét azonban a legteljesebb mértékben biztosítja. Hiszen a gyermekek annyiszor végzik gyakorlatait, ahányszor akarják.

Befejezésül csak annyit: ha értekezésünkkel sikerült a jelenlegi kavarodó lélektani felfogások tömkelegében némi irányt adni, amelyre azután ki-ki felépítheti az újabb mozgalmakból is leszűrt nevelési felfogását, tanítási eljárását, akkor célunkat elértük.

Dr. Garai József.



I R O D A L O M.

Lugasi György: *A filozófus Prohászka*. Szeged, 1941. A M. Kir. Horthy Miklós Tudományegyetem Filozófiai Intézetének közleményei. 3. szám. 82 lap.

Prohászka Ottokárnak, a felejthetetlen aranyzavú püspöknek világnézetéről, gondolatairól és tanításairól már sokat hallottunk szóban és írásban, de mindezideig olyan mű nem jelent meg, amely Prohászka filozófiájáról kimerítő, összefoglaló képet nyújtott volna. Ezt a hézagpótló munkát végezte el a filozófiai szakirodalomban Lugasi György, bajai áll. tanítóképző-intézeti tanár, aki e művét a Horthy Miklós Tudományegyetem bölcsészeti karához egyszersmind doktori értekezésül nyújtotta be.

Amint az értekezés előszavában írja, a mű megírásában semmiféle filozófiai rendszerre és kész keretekre nem volt tekintettel, hanem olyan rendszerezést alkalmazott, amely kizárólag Prohászka gondolataira támaszkodik. Maga a mű összesen 9 fejezetre tagozódik.

Az I. fejezetben Prohászka *egyénségének legjellemzőbb tulajdonságairól* értekezik. P. lelkének két uralkodó csillaga volt: a szentség és a szépség, amelyeknek szolgálatába állította egész életét Megállapítja, hogy Prohászkaiban „szinte teljességgel voltak kifejlődve az összes emberi tehetségek, még olyanok is, amelyek a legritkábban egyesülnek egy egyén-

⁸³ Kenyeres E.: A didaktika újabb irányelvei. III. Egyet. Tanügyi Kongr. Napl. I. 1928. 125. l.

ben és pedig azon a fokon, amely a legnagyobb emberi nagyságnak, a genialitásnak kritériuma."

A II. fejezetben P. *világnézetéről* olvasunk. Itt részletesen megtárgyalja a világnézet fogalmát és lelki alapjait, majd a világnézetről és a modern természettudományról és a modern filozófiáról szól. P. sem a természettudományt, sem a modern bölcseletet nem vélte arra alkalmasnak, hogy világnézetet adjanak. Igazi filozófiának a régi görög bölcseletet (Sokrates, Platon) tartotta, de keresztény természetfölötti kiadásban. Az igazi filozófia lényeges eleme a vallásosság. A valódi eszményi ember-típus az, aki a test és lélek világát önmagában harmóniába hozza.

A IV. fejezet P. *ismeretelméletét* fejtegeti. E problémák közül P. a következőkkel foglalkozott: a megismerés módjai (érzéki, fogalmi s intuitív), a megismerés határai s az ismeret rendeltetése.

Az V. fejezetben a szerző P. *metafizikáját* ismerteti. Megállapítja, hogy P. a realizmus híve, a valóságra és igazságra van beállítva ismeretével, erkölcsiségével, egész gondolkodásával, ahol észkokokkal is bizonyíthat. A lélekről s a halhatatlanságról szóló felfogásában általában kevés újat nyújt.

A VI. fejezet a *kozmológiáról* szól. Megismerjük P. azon felfogását, hogy mi Isten szerepe a világ teremtésében, majd a föld kialakulásáról s az élet kifejlődéséről szóló nézeteiről olvasunk.

A VII. fejezetben még egy nagy metafizikai probléma van hátra, amelyre mindenütt utalás történik, s ez: *Isten fölismerése*. E tekintetben P. szinte semmi újat sem ad, hiszen ezzel a kérdéssel a történelem folyamán csaknem valamennyi filozófus foglalkozott és a problémát eléggé kimerítették. P. fogalmai nem mondják meg, hogy kicsoda Isten önmagában, azt azonban megmutatják, hogy ki ő *nekünk* s hogy milyen viszonyba helyezkedjünk vele szemben.

A VIII. fejezetben a *miszticizmusról* olvasunk, arról, ami a látható mögött van, amit nem boncolgatni, hanem megérezni, átélni s a „második lélekbe" kell átengedni.

Végül, a IX. fejezetben megtudjuk, hogy P. bölcseletének kialakulására kik voltak nagy hatással. Ezek közül első helyen Platon áll, akit annyira becsült, hogy „isteni Platon" névvel illette. Platonista volta kétségkívül felismerhető, de egyesek a modern filozófusok közül Bergsonnal is kapcsolatba hozzák. Majd a szerző mellőzi annak felkutatását, hogy kik, milyen hatást gyakoroltak P. bölcseletének kialakulására. „Inkább örvendezzünk, hogy a Sors őt nekünk adta s szellemében igazán nagy magyarrá tette. Ne legyen legfőbb törekvésünk az, hogy minden gondolatát idegen forrásokból eredeztessük, hanem örüljünk annak, amit adott s gyönyörködjünk abban a művészi módban, ahogyan adta. E misztikus léleknek tudása mind csupa elragadtatás az élő valóság nagyszerűségében és csodás gazdagságán, mely azt az ajándékozót mutatja meg neki, aki mindezeket adja: Istent."

A szerző alapos, lelkiismeretes munkát végzett Prohászka filozófiai gondolatainak feltárásával és rendszerbe foglalásával. Ez a munka annál is nehezebb volt, mert Prohászka nem volt „hivatásos" filozófus, akinek ezzel a céllal irt műveiből könnyen interpretálni lehetett volna egész bölcseleti rendszerét, hanem misztikus lélek volt, szónok és apostol, akinek több ezer lapos összegyűjtött munkáiból kellett a szerzőnek kihámozni és rendszereznie szétszórt filozófiai gondolatait. Kár, hogy a mű végén

nem nyújt tartalommutatót, amely az olvasó számára az áttekintést biztosítaná és a könyv beosztásáról a tájékozódást megkönnyítené.

Mindazok, akik a lángelkű püspök e kevéssé ismert oldalát, filozófusi arcképét meg akarják ismerni, nagy haszonnal olvashatják e művet. Melegen ajánlom a filozófia iránt érdeklődő kartársaim figyelmébe.

Dr. Szántó Károly.

Padányi Viktor: Középkutatásunk kérdései. Egy új magyar középkutatáspolitikai néhány alapvonala. 1941. Szeged. Ablaka György könyvnyomdája. 66. l.

A szerző glosszában jelzi, hogy írása nem kíván tudományos igényű nyelvel fellépni s inkább eszmélkedés középkutatásunk nagy kérdéseiben. Valóban ez az igazság. Az eszmélkedés azonban sokhelyt áttüzesedik bátor, kemény állásfoglalással, különösen ott, ahol a szerző a szívéhez nőtt polg. isk. és polg. isk. tanárság küzdelmes multját, nehéz jelenét és derengő jövőjét rajzolja. Általában a polg. iskola és tanárság sorsa tárul elénk e egyetemesebb és elvi háttérbe való beágyazottságában. Miután a probléma megoldásában központi helyet biztosít a liceumnak, kívánatos, hogy részletesebben foglalkozzunk vele.

Széles alapokról indulva, művelődés- és szellemtörténeti szempontból vizsgálja a kérdés gyökerét: hogyan jelentkezett az öncélú középkutatás. Szüksége a felsőoktatás integráns részének minősített gimnázium mellett. Ezt pedig a 15. és 16. sz.-ban bekövetkezett életformabeli változással hozza összefüggésbe. A városi polgár világnézete merőben különbözött az arisztokrácia és nemesség életfelfogásától, az előbbinek a természetűdős, az utóbbiaknak a papság fejezte ki világérzését. A középkor szerzős tudományosságát az újkor gyakorlati eredményekre törekvő scientizmusa váltja fel. Kifejlődik a racionális gyökerű polgári kultúra, mely megbontja a hitegység jegyében kilakult műveltséget. A kialakuló individualizmus felfokozza a vagyon és pénz jelentőségét, ez lesz a hatalom mértéke. A kötött gazdasági rendet a liberálizmus, a pénzgazdasági rendszer modern formája, a kapitalizmus váltja fel. Kialakult művelődési téren az ezerarcú modern kultúra.

A következő fejezetben az újkori életigényt elemzi, amely szükségképpen maga után vonja az öncélú középkutatás kialakulását. Az ókori és középkori műveltség és a megélhetési gondok egymástól független fogalmak voltak, ezzel szemben az újkori tudományosságot megélhetési okok (szerzős biológiaiának nevezi) motiválják. A filozófiai magaslaton álló tudóst felváltja a szakember. A term. tud. hatalmas fejlődése és a metafizika száműzése folytán fel kellett adni a tudományosság középkori egységét és színvonalát. A tud. ágak praktikus elemeinek elsajátítására van szükség az újkori polgárnak. Ilyen szükséglet az alapja az újkori értelemben vett középkutatásnak, amelynek feladata a középtértelenség életigényeinek szolgálatában praktikus, önálló, öncélú műveltséget nyújtani. Ez a tömegigény iskolapolitikai kérdéssé válik.

A továbbiakban a gimnáziummal, mint klasszikus, középfokozatú oktatási intézménnyel foglalkozik. Hivatása az egyetemi képzés számára mind a tárgyi, mind a formai előfeltételeket megadni. Anyaga, szelleme, célja a humanizmus. A gimn. nak hivatása őrizni köznevelésünk és oktatásunk ezeresztendős humanisztikus alapjait, biztosítani a magyar magaskultúra fennmaradását.

Ezzel szemben a civilizációnak is megvan a maga demokratikus igénye. A társadalom nagy tömegei számára az iskolapolitikai igényt nem

műveltségi, hanem megélhetési körülmények szabják meg. Mivel ennek nemzetgazdasági és népjóléti vonatkozása van, szerző az emberi és nemzeti szükségletet tekintve, előbbrevalónak tartja az ú. n. mélykultúrájánál is. A nemzet élete óriási értelmiségi személyzetet kíván s ennek kiképzése más szempontot igényel, mint a humanisztikus gimnázium. Műveltségigénye magasabb, mint a népi műveltség, mert ezt társadalmi középállása, szerepe is megkívánja. Nemzeti alapokon nyugvó és nemzeti elemekkel telített gyakorlati készségeket nyújtó, de mégsem szakirányú műveltséget kíván. Nálunk csak 67 után jelentkezik ez a szükséglet, amikor államiságunk kiteljesedik, s egyre nagyobb kis- és középtisztviselői gárda válik szükségessé. Ennek a kielégítése lett a Csengery-féle 6 osztályos polg. isk. Szerző sorra veszi az iskola születési hibáit s elemzi azokat a körülményeket, melyek meggátolták az iskola kiépülését, s 4 osztályos intézménnyé történt összezsugorodására vezettek. A polg. isk. tanárság azonban sohasem szünt meg a 8 osztályú polg. isk.ért küzdeni.

Szerzőnk a következőkben öncélú középoktatásunk tengelyét a liceumban látja. Elemzi a szakképzés és az ált. gyakorlati középoktatás lényegét, igyekszik a kettőt elválasztani egymástól. Szerinte az öncélú középoktatás egyáltalán nem von maga után szakirányú jellegét. Igényterületét sem mezőgazdasági, ipari vagy kereskedelmi igények töltik ki, hanem olyan általános igény, amely szakkövetelmények nélkül gyakorlati követelményű. Ezt szerzőnk elég önkényesen „regisztratív munkaterületnek” nevezi, mint amit a modern állami gépezet a közigazgatási, igazságszolgáltatási és egyéb közintézmények segédhivatali, pénzügyi, adóhivatali, közügyi jegyző-irodái, anyakönyvi hivatali, jövedéki, telekkönyvi, vasuti, postai munkakörben tett szükségessé. (Szerencsésebb lenne ezt őszintén kishivatali vagy segédhivatali munkakörnek nevezni). Gyakorlati jellegű, teljesen nemzeti alapú, formális elemek nélküli, bezárólagos, egész műveltséget kívánnak. Statisztikai alapon is kimutatja ennek az iskolának szükségességét, mert a középoktatási képzettséget megkívánó 125.000 munkaterületből 45.000 csak gyak. középiskolai végzettséget kíván. Ezt az érdeket szolgáló intézmény pedig 1938-ig egy se volt, ugyanekkor azonban 173 gimnázium működött.

Ezt az iskolát az Eötvös-Trefort korszak a szükséglet jelentkezése hiányában nem valósította meg. Klebelsberg iskolapolitikája viszont tudományos képzésre törekedett. Megállapítja, hogy Klebelsberg reálgimnáziuma elhibázott vágányra tolt a gyak. középoktatás szükségletének kérdését. Ezért is kellett felszámolni az 1924. XI. tc-t.

Hóman Bálint „nemzettörténeti” síkon mozgó iskolapolitikája oldja meg végül is a kérdést, amikor a gimnáziumot visszatéríti klasszikus alapjai felé. Legnagyobb jelentőségű alkotása mégis az 1938. XIII. tc., amely összefogja a különböző szakirányú középfokú iskolákat a gyak. középoktatás egységébe és megteremtí a 70 éve vajdó ált. jellegű, öncélú középoktatási intézményt: a liceumot. Szerzőnk elemzi aztán a liceum célkitűzését, megállapítja heterogén voltát, pedig az oktatási és nevelési egycélúság minden iskolafaj számára ped. maxima. A főiskolai szaktanulmányokra való előkészítés s a tanítói hivatásba való bevezetés teljesen másodrangú célja szerzőnk szerint a liceumnak. Szinte felkiált örömeiben, hogy itt van immár az az intézmény, amelynek szüksége 70 éve döngeti iskolapolitikánk kapuját. Meggyőződéssel vallja, hogy a liceum, mint ált. gyak. jellegű középiskola fog népszerűvé válni. Természetesen a liceum alsó tagozata a polgári iskola lenne.

A füzet III. fejezetében a polg. isk. heterogén voltát, kétarcúságát teszi vizsgálat tárgyává. Megállapítja, hogy a polg. inkább középiskola, mint gyakorlati életre előkészítő iskola. A több mint 30.000 tanulókat oktató gyak. irányú középiskolák számára a polg. isk. nélkülözhetetlen középiskola. Az egységes előképzettség szempontjából is ez lenne az érdek. Viszont a gyak. középiskolák (kereskedelmi, ipari, mezőgazdasági stb.) jelentőségét igazolja az, hogy bennük több tanuló szerzi meg a középiskolai műveltséget, mint a gimnáziumokban. Tehát a gyak. középiskoláknak feltétlenül szükségük van egy kifejezetten számukra létesített középfokú alapiskolára. Ezért kell a polg. iskolát középiskolai jellegűvé átalakítani s fel kell adnia az önzetlen népművelői jellegét. A gyak. életpályára készülő tanulócsoporthoz a most már 8 oszt. népiskola felső négy osztályába utasítja, amely után a 8. o.-ra épített 1 éves iparos-kereskedő iskolában fejeznék be tanulmányaikat. Leányok számára ez gyermeknevelési, háztartási, stb ismereteket nyújtana. Fenti elgondolással megszűnik a polg. isk. kétlakúsága, mert elveszítene „gyakorlati” jellegét, formálisan képző, ált. jellegű intézmény lenne, pontosan olyan alapiskola, mint a gimnázium latin nélkül. Ez a jellemzés csábít annak megjegyzésére, hogy célszerűbb lenne így a gimnázium alsó 4 osztályát átalakítani egységes alapiskolává. Az elgondolás végrehajtása 150 polg. isk. megszűnését jelentené. Az így feleslegessé vált tanerőket a kötelező 18-as óraszám bevezetésével gondolja foglalkoztatni. A kb. 560 tanszék megszüntetésével felszabaduló (pedig valójában nem szabadul fel semmi, mert a tanárokat úgy is fizetni kell) polg. isk. tanári státusnak a középiskolai tanári státussal való azonosítását gondolja pénzügyileg megoldani. Az így középiskolaivá tett polgári isk. kapcsolható a gyak. középiskolákhoz s így szervezetileg a gimn. mellett lenne egy másik 8. osztályú középiskolánk is. Ez lehetővé tenné tanárképzésünk olyannyira kívánatos egységének megvalósítását.

A következőkben éppen ezzel a kérdéssel foglalkozik. Ismerteti a polg. isk. tanárképzés küzdelmeiben gazdag, eredményekben szegény multját. Valóban elszomorodhatik még a legérdektelenebb olvasó is azon a sok meg nem értésen, rideg ellenálláson, amellyel hiába viaskodott annyi legjobb szándék, jogos törekvés. Majd részletesen foglalkozik az 1927. évi polg. isk. törvény alapján megszervezett mai tanárképzéssel. Bátoran rámutat a hibákra, az egyetemen történő kooperációra. Ezek mellett melegen emlékszik meg értékeiről. Az akadémiai tanítóképzés bevezetésével szerzőnk szerint semmi értelme sincs további fenntartásának, mert legértékesebb anyaga: a tanítóság nem látogatja. Ha a polg. iskola átalakul középiskolává, feltétlenül át kell alakítani a polg. isk. tanárképzést és a gyak. középiskolák egész területére képesítést kell adnia. Ezt az átalakítást követeli a polg. isk. tanárság fizetése és kvalifikációja. Fájdalommal panaszkodik fel a szerző, hogy a pénzügyi kormányzat és az egyetem ma sem ismeri el a Polg. Isk. Tanárképző Főiskolát főiskolának, ez a magyarázata, hogy sem erkölcsi (nem doktorálhatnak), sem anyagi megbecsülésben nincs kellő része a polg. isk. tanárnak. Érdekes megoldását ajánlja a szerző a gyak. középiskolák egységes tanárképzésének. Közben erős kritikában részesíti a gimnáziumi tanárképzést s a líceum szerinte szükséges óratervi változtatását ismerteti s indokolja. Furcsán hat éppen napjainkban az angol nyelv bevezetésének indokolásaként külpolitikai szempontokat emlegetni, ugyanakkor azt kijelenteni, hogy az olasz tanításának semmi indokoltsága sincs. A gyak. középiskolák tanárképzését a gazdaságtudományi egyetemen gondolja, mert a gyak. középiskolák ter-

mészetes főiskolai betetözése a gazd. tud. egyetem. Másik megoldásként a szegedi Horthy Miklós tud. egyetemet ajánlja, amelyen a jogi fakultás helyett közigazgatási és közgazdaságtudományi fakultás és mezőgazdasági tanszék megszervezését gondolná az egységes gyak. középiskolai tanárképzés érdekében.

A dolgozat utolsó fejezetében keserűen szól szerzőnk a devalorizált tanári munkáról. Előbb a polg. isk. tanárság erkölcsi és anyagi sérelmeiről emlékszik meg s értékeli nemzetnevelői munkáját, majd általában szól az egész tanári rend rosszul-fizettségéről. Mélyen fekvő okát a liberálkapitalista világszemléletben találja meg, amely a közösségi munka értékét devalorizálta s a magángazdasági tevékenységet rendkívül sokra értékelte. Kívánja, hogy a tanári munka értékelése egyszinten legyen, mint ahogy régen volt, a bírák, katonák értékelésével. Végül statisztikai adatokkal igazolja, hogy a tanári utánpótlásban veszélyes hiányok jelentkeznek, s a rendi öngyilkosság határozott jelei ismerhetők fel.

A nagy szintetizáló erőre valló írással kapcsolatban el kell ismerni, hogy lelkes szószólója a polg. isk. ügyének, az öncélú gyak. középiskolának. Általában a polg. isk. érdekének szemszögéből itéli meg a kérdést és sikerül is ezt legtöbbször összehangolnia az ált. iskolapolitikai kérdésekkel. Amit a liceum ped. célkitűzésének kiküszöböléséről mond, nem nagyon megnyugtató ránk nézve. Ha az ált. gyak. iskolát 45.000 munkahely (regisztratív munkaterület), a pedagógiai szempontot legalább 35—40 ezer nevelői — tehát kifejezetten közösségi — munkakör követeli. A liceumtól független akadémiai tanítóképzés a mai tanítói fizetés mellett feltétlenül megbukna. Népünk művelését, nevelését ilyen veszélynek kitenni még a 45 ezer kis- és segédhivatalnoki állás kedvéért sem szabad. Az öncélú középoktatás gondolatát nem tudta ellenmondás nélkül kifejtetni, mert ő is a gazdaságtudományi egyetemen látja a gyak. középiskolai műveltség betetözését. Vagyis a középoktatás fogalmát nála is az oktatásban való helye és nem a középértelmiség érdeke határozza meg. A liceumok számára nem fest valami emelkedett hivatást. Szerinte a gyak. középiskola az életre készülés puszta eszköze, már pedig a magasabb nevelői érdekről egy iskola sem mondhat le. Ezért téves a gyak. középiskolát csak a civilizáció fogalmával kapcsolni és belőle az önzetlen művelődést kihagyni. Sokszor kerül ellenmondásba önmagával. Fogalmai, kifejezései sokszor önkényesek, bár stílusát szemléletesség, erő jellemzi. Ezekről a megjegyzésektől eltekintve lelkes munkát végzett.

Dr. Kiss Lajos.

Boda István: *A magyar alkalmazkodás problémája.* Új élet felé c. tanulmányosorozat 10. száma. Budapest, 1941. Studium. 16 l.

E tanulmány elsőizben a Magyar Psychológiai Szemle 1—2. számában jelent meg s a szerző azt a Magyar Psychológiai Társaság múlt évi közgyűlésén mint elnöki megnyitót adta elő. Célja az alkalmazkodás pszichés lényegének elemzése és megmagyarázása, majd pedig e témával kapcsolatban a magyar vonatkozású problémákra a felelet nyújtása. Napjaink a nagy átalakulások korszaka. Az egyének és népek sorsát nagy mértékben az határozza meg, hogy az új, megváltozott körülményekhez eléggé rugalmasan, gyorsan és sikeresen tudnak-e alkalmazkodni. A magyar élet a nagy európai átalakulások időszakában a megújulás útján már megindult. Joggal érdeklí a pszichológusokat az, hogy exakt feleletet nyerjenek abban a kérdésben, vajjon a magyarságot a maga jellegzetes népi, faji, nemzeti jegyei mennyiben teszik az eredményes, gyors alkalmazkodásra képessé, vagy képtelenné.

A szerző az alkalmazkodás pszichés lényegét és lelki előfeltételeit teszi elsősorban vizsgálata tárgyává. Arra a megállapításra jut, hogy „a helyes alkalmazkodás igazi lendítője a nagyobb érték felé irányuló, önmagunk legyőzésére és alakítására is képessé tevő törekvés.” — „Az alkalmazkodás egész problematikáját a cselekvést közvetlenül kiváltó és végrehajtó akaratnak kérdése tetözi be.”

Az általános elemzések után önként vetődnek fel a *magyar vonatkozású kérdések*. Vajjon megvannak-e a magyarságban kellő mértékben a helyes alkalmazkodáshoz szükséges értelmi, érzelmi, akarati előfeltételek, vajjon kitartó-e a magyar akarat, nem gyöngült-e el a történelmi élet folyamán és vajjon képes-e még a maga egész életés-pszichés értékében való szabad kibontakozásra? A feltett kérdésekre a szerző a lélektani személyiségvizsgálatok legújabb módszerei segítségével elegendő tudományos bizonyossággal adhat feleletet Ezek alapján arra az eredményre jut, hogy a magyar alkalmazkodás fogyatékos, de elegendő képességünk van arra, hogy levethessük gyöngéinket, ha igazán akarjuk. Érdekes és megnyugtató megállapításokat tesz, amikor hangsúlyozza: „Legyen bár felnőtt magyarjaink közélete nem egy tekintetben megromlott és gerinctelenné süllyedt és talán felnőtt, gyanakvóvá és bizalmatlanná vált parasztjaink jórésze is különféle gyengeségek viselője: a magyar fajtajelleg mint örökletes adottság nem változott meg gyökeresen, a magyar gyermek és a magyar ifjúság — e vizsgálatok szerint — változatlanul mutatja a magyarság átöröklött, természetes-gátolatlan spontánságú, egészséges temperamentumú, bátor és egyenes lendületű, különös érzelmi komolyságú, józan értelmiségű, etikailag sajátosan magasrendű bizó életerejét.” E vizsgálatok tanúbizonysága szerint a magyarság ma is alkalmas a magasabbrendű átalakulásra. Ennek főszekőze pedig a szerző szerint a minden ízében magyar személyiségre szabott nevelés és a magyar személyiségnek megfelelő nemzeti közéletvezetés és alakítás volna.

Minden nevelő, aki egy magasabbrendű nemzetnevelés és általános nemzeti megújulás szükségességét átérzi. értékes indításokat nyerhet e tudományos alapokra támaszkodó és mindvégig érdekesítő tanulmány olvasása közben.

Dr. Szántó Károly.



H I R E K

Örömmel jelentjük, hogy eddig 30 intézet küldötte meg a szerkesztőség számára az 1941-42. isk. évről szóló évkönyvét. Minthogy a mult isk. évben működött intézetek száma meghaladta a 80-at, ismételtén kérnünk kell azoknak az intézeteknek a vezetőit, akik az évkönyvet még nem küldték meg, szíveskedjenek azt a szerkesztőség címén (XII., Menkina János-u. 8/b. II. 3.) mielőbb postára adni.

Igazgatói kinevezés. — A közokt. miniszter dr. *Daday Lászlóné dr. Egan Ilonát*, a szabadkai áll. kisedóvónóképző-intézet igazgatásával megbízott kisedóvónóképző-int. r. tanárt az áll. kisedóvónóképző-int. igazgatók létszámába, ugyanazon intézethez, kisedóvónóképző-int. igazgatóvá a VII. fiz. osztályba kinevezte.

Igazgatói megbízás. — A közokt. miniszter az orsz. izr. tanítóképző-intézetben az igazgatói teendők ellátásával dr. *Cseh Arnold* tanárt bízta meg. A megbízott igazgató határozott egyéniségének, rátermettségének

mint igazgatóhelyettes adta jelét. Igazgatói működése elé a hatóság és a tanártársak bizalommal tekintenek.

A bpesti tankerület új szakelőadója. — A közokt. miniszter *Mesterházy Jenő* c. igazgatót, a bpesti áll. tképző-intézet tanárát szolgálattételre a bpesti tankerület kir. főigazgatóságához osztotta be. Új szolgálati beosztásában a bpesti tanító(nő)képző-intézetek szakelőadói tisztét fogja betölteni. *Mesterházy Jenő* több évtizedes tanári, írói és egyesületi kiváló és eredményekben gazdag tevékenység után került a tanügyi igazgatás területére. A bpesti tankerületben a szakelőadói munkakör ellátása különösen is nehéz és kényes feladat. Nemcsak tökéletes tájékozottságot, hanem kiváló egyéni tulajdonságokat is kíván. *Mesterházy Jenő* gazdag és sokoldalú tapasztalataival, alapos hozzáértésével, erős kritikai érzékével, igazság- és emberszeretettel párosult nagy munkabíráásával bizvást maradéktalanul fogja megoldani az új munkakörben eléje kerülő kérdéseket. A legnagyobb bizalommal tekintünk előadói tevékenysége elé. Hisszük, hogy munkájával felettesei megelégedését fogja kiérdemelni, tanártársai körében pedig új tisztelőket fog szerezni.

Helyettes tanári kinevezések. — A közokt. miniszter *Tury Géza* alsódabasai lakost, okl. tanítóképző-intézeti tanárt, *Göcsei Imre* szegedi áll. polgári iskolai helyettes tanárt a kiskunfélegyházi állami tanítóképző-intézethez, *Medveczky Julia* szarvasi ev. tanítónőképző-intézeti tanárt, *Zelenka Sára* Zsuzsanna budapesti lakost, okl. tanítóképző-intézeti tanárt, dr. *Dóczy Pálné Csiky Lenke* kolozsvári lakost, okl. zenetanárt, *Kunvári Olga* budapesti lakost, okl. tanítóképző-intézeti tanárt a kolozsvári állami tanítónőképző-intézethez, *Gonda László* okl. középiskolai rajztanár kispesti lakost a csáktornyai állami tanítóképző-intézethez ideiglenesen, *Edelényi Béla* szegedi lakost, okl. tanítóképző-intézeti tanárt a lévai állami tanítóképző-intézethez, *L'Auné Emma* budapesti lakost, okl. tanítóképző-intézeti tanárt a cinkotai állami tanítónőképző-intézethez, dr. *Sebestyén János* kiskunhalasi lakost, okl. tanítóképző-intézeti tanárt a köszegi állami tanítóképző-intézethez, *Zubán Márta* makói lakost, okl. középiskolai tanárt a nagyváradai állami tanítónőképző-intézethez ideiglenesen és *Miltényi Györgyi* bátaaszéki áll. polgári iskolai tanárt, okl. tanítóképző-intézeti tanárt a budapesti II. ker. áll. tanítónőképző-intézethez a tanítóképző-intézeti tanárok létszámába helyettes tanárrá kinevezte. A közoktatásügyi miniszter *Kucsera Béla* ipolydamásdi lakost, okl. középiskolai tanárt a jászberényi állami tanítóképző-intézethez ideiglenesen a tanítóképző-intézeti tanárok létszámába helyettes tanárrá kinevezte.

Beosztás szolgálattételre. — A közokt. miniszter dr. *Hunya Sándor* endrődi áll. polg. isk. r. tanárt Marosvásárhelyre áthelyezte és szolgálattételre az ottani áll. tképző-intézethez, *Schronk Jenőt*, a marosvásárhelyi polg. iskolánál szolgálatot teljesítő középisk. tanárt szolgálattételre ugyancsak a marosvásárhelyi áll. tképző-intézethez, *Novotny József* lévai polg. isk. r. tanárt szolgálattételre a lévai áll. tképzőhöz, végül *Galovics M.* Izabella mosonmagyaróvári áll. polg. isk. r. művezetőt Munkácsra helyezte át és szolgálattételre további intézkedésig az ottani áll. tképző-intézethez osztotta be.

Áthelyezések. — A közokt. miniszter *Balázs Zsigmond* tanárt (tört.) Székelykeresztúrról a nagyváradai áll. tónőképző-intézethez, *Brosch Edit* tanárt (pedagógia) Kolozsvárról ugyancsak a nagyváradai áll. tónőképző-intézethez, dr. *Koltai István* tanárt [pedagógia] Kfélegyházáról a bpesti német tanítási nyelvű áll. tképzőhöz, *Kalocsai Antalt* (természetr. kémia)

Képlegyházáról a székeleykeresztúri áll. tképzőhöz, *Dobry Lajost* Csáktornnyárol a kolozsvári áll. tképzőhöz, *Szlabóczky Emil* (rajz) tanárt Csáktornnyárol a képlegyházi áll. tképzőhöz, dr. *Buzás László* r. tanárt (pedagógia) Munkácsról a jászberényi áll. tképzőhöz, dr. *Biró Béla* r. tanárt Kolozsvárról a bpesti áll. tképzőhöz, *Kostyák Imre* tanárt a kolozsvári áll. ttónóképző-intézetből az ottani áll. tképzőhöz, *Ritli Béla* r. tanárt Kőszegről a lévai áll. tképzőhöz helyezte át.

Nyugdíjazás. — A közokt. miniszter dr. *Szemere Samu* tanügyi főtanácsost, az orsz. izr. tanítóképző-intézet igazgatóját 35 évi tanári és igazgatói szolgálat után, saját kérelmére, 1942. évi szept. hó 1-ei hatálylyal nyugalomba helyezte; ugyancsak 35 évi szolgálat után vonult saját kérelmére nyugalomba *Sárosi István*, a kiskunfélegyházi áll. ttóképző-intézet érdemes igazgatója és *Marczelly Kornél*, a pápai áll. ttóképző-intézet tanára. Kívánjuk, hogy soká és egészséggel élvezzék a több évtizedes áldozatos munkával jól megérdemelt nyugalmat!

Változások a hitfelekezeti intézetek tanári testületeiben. — A nagykőrösi ref. tképző *Jakab József* személyében új testnevelési tanárt kapott. — A nyiregyházi ref. ttónóképző-intézet igazgató-tanácsa *Hadházy Lajos* okl. tanárt (földr. tört.) rendes tanári minőségben megválasztotta. — A pécsi rkat. tképzőhöz az egyházi főhatóság *Antal György* zenetanárt kinevezte. — Új zenetanárt kapott a soproni ev. tképző-intézet is. Ott az iskolafenntartó egyházkerület a megüresedett zenetanári állásra *Szederkényi Nándor* tanárt választotta meg. A vasvármegyei kir. tanfelügyelőséghez tanügyi fogalmazói minőségben kinevezett dr. *Deák István* tanár helyébe pedig az egyházkerület óraadó tanári minőségben *Aradszky Pál* okl. tképző tanárt (magyar, német, tört.) bízta meg. — Dr. *Kiss István* tanárt [természetr., földr., kémia], aki az előző isk. évben a lévai áll. tképzőben szolgált, az illetékes egyházi főhatóság a pápai ref. ttónóképző-intézetbe választotta meg r. tanári minőségben. — A debreceni ref. tanítóképző-intézet új tanárai: *Hadas Balázs* (magyar, német) és *Csenki Imre* (zene). — A sárospataki ref. tképzőhöz a pedagógiai tanszék ellátására *Ködöböcz József* okl. tképzői tanárt választották meg.

Doktorátust tett tanárok. — *Vincze Sándor*, a bajai áll. ttóképző-intézet tanára summa cum laude eredménnyel doktorizált a kolozsvári tudományegyetemen. Főszakja magyar történelem, mellékszaka egyetemes történelem és pedagógia. Doktori értekezése: *Szeged város gazdaságpolitikája a XVIII. század első felében.* — Másik kartársunk *Simon László* nagykőrösi ref. tképző-intézet tanár, aki pedagógia fő-, filozófia és esztétika mellékszakból szerzett a debreceni tudományegyetemen doktorátust. Doktori dolgozatának címe: *Az erkölcsi nevelés szerepe a tanulóotthoni nevelésben.* — A szegedi tudományegyetemen doktorizált *Sáfrán György*, a munkácsi áll. ttónóképző-intézet tanára. Doktori dolgozata, *Zirzen Janka és az egységes magyar nőnevelés kezdete*, a magyar ttónóképzést is közlelőlel érdekl.

Katonai szolgálatot teljesítő igazgatók, tanárok. — Az új világháború sok intézetben nehezítette meg a munkát. Sok intézetből vonultak be katonai, illetőleg harctéri szolgálatra tanárok. Tudomásunk szerint katonai szolgálatot teljesítenek: a bpesti XII. ker. áll. ttóképzőből *Garamvölgyi Ervin*, dr. *Kelemen József*, dr. *Wagner Ferenc*; az ungvári gkat. ttóképzőből *Egressy Miklós*, *Kosztju György*, *Simonovszky Ferenc*; a bajai áll. ttóképzőből *Vönöczky Géza*; a lévai áll. ttóképzőből *Varju Sándor*; a miskolci ev. ttóképzőből *Zádor Tibor*, a soproni ev. ttóképzőből *Szederkényi*

Nándor; az egri rkat. ttóképzőből Hamza Tibor, Bakonyi Ferenc, Merő László; a nyiregyházi áll. ttóképzőből Lóky Károly, Bársony Sándor, a csik-szeredai rkat. ttóképzőből Sántha Alajos, Szlavonits Ferenc; a székelykereszturni áll. ttóképzőből Takács Béla ig., Simó László, Khell Zoltán, Kiss Zsigmond, Kalocsai Antal; a sepsiszentgyörgyi ref. ttóképzőből B. Szücs Ferenc; a kolozsvári tanker. kir. főigazgatóságtól Rozsondai Zoltán; a nagykovácsi ref. ttóképzőből dr. Juhász Béla, Jakab József, Danczkay Győző, Márton Barna; a sárospataki ref. ttóképzőből Zilahi Ferenc; a pápai áll. ttóképzőből Csekő Árpád ig., Fraknoi Vilmos, Lauday Sándor, Galló Pál; a pécsi rkat. ttóképzőből Klug K. György, vitéz Széky Pál, dr. Kisbán László. — A bevonultak itt közölt névsora távolról sem teljes. Kérjük szíves kiegészítését!

Az Orsz. Tanítóképző-int. Tanárvizsgáló Bizottság tagjai. — Folyóiratunk előző számában közöltük, hogy kik a bizottság elnökei. Tagjaivá pedig a közökt. miniszter kinevezte a filozófiára és pedagógiára dr. *Bognár Cecil*, dr. *Halasy-Nagy József* és dr. *Mester János* egyetemi ny. r. tanárokat, a magyar nyelvészetre dr. *Klemm Antal* egyetemi ny. r. tanárt, a magyar irodalomra dr. *Sik Sándor* egyetemi ny. r. tanárt, a német nyelvre és irodalomra dr. *Schmidt Henrik* egyetemi ny. r. tanárt, a történelemre dr. *Hermann Egyed* és dr. *Tóth László* egyetemi ny. r. tanárokat, a földrajzra dr. *Kogutowicz Károly* egyetemi ny. r. tanárt, a mennyiség-tanra dr. *Rédei László* és dr. *Riesz Frigyes* egyetemi ny. r. tanárokat, a természettanra dr. *Fröhlich Pál* és dr. *Szell Kálmán* egyetemi ny. r. tanárokat, a vegytanra dr. *Bruckner Győző* és dr. *Kiss Árpád* egyetemi ny. r. tanárokat, az ásványtanra dr. *Ferenczi István* és dr. *Koch Sándor* egyetemi ny. r. tanárokat, az állattanra dr. *Ábrahám Ambrus* és dr. *Farkas Béla* egyetemi ny. r. tanárokat, a növénytanra dr. *Greguss Pál* egyetemi ny. r. tanárt.

Irodalmi szemle. — Dr. Lux Gyula: *A szó hangja és jelentése közti lélektani kapcsolat.* (Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye, 44. évf. 6. sz.) — Dr. Mezösi Károly: *A fegyverjog (jus armorum) megváltása a töröktől visszafoglalt területeken* (Századok, 1942. évf. 4—6. sz.) — Árpády Gyula: *Esztétikai nevelés a népiskolában* [Néptanítók Lapja, 75. évf. 16. sz.] — Dr. Móczár László: *Kaparódarazsak ivadékgondozásáról* (Természettudományi Közlöny, 74. köt. 8. sz.) — Ifj. Buday Lajos György: *A módszeres rajzoktatás kérdéseiről* (Rajzoktatás, 45. évf. 8.) — Szombathy Miklós: *A bibliaismertésről világi szemmel* (Protestáns Tanügyi Szemle, 16. évf. 9. sz.) — v. Rozsnoky Antal: *Vitéz Nagybányai Horthy István †* (Kisdednevelés, 67. évf. 9. sz.)

Személyi hírek, előadások. — A Sárospatakon kiadott „Aranykapu” vezérkönyvsorozatban megjelent dr. Csada Imre c. igazgatónak vezérkönyve. Az új vezérkönyv a népiskolai III. osztály számtani és mértani anyagának feldolgozására ad sok új gondolatot tartalmazó irányítást.

Új intézet. — Tanítóképzésünk történetében jelentős esemény a hajdúdorogi gör. kat. magyar tanítóképző-intézet megnyitása. Az új intézet a jelenlegi isk. évvel kezdte meg működését. A tanító- és tanítónőképző-intézetek száma ezzel 83-ra emelkedett. Az intézet igazgatói teendőinek ellátásával az illetékes egyházi főhatóság *Estók Bertalan* ungvári gkat. ttóképző-int. tanárt bízta meg. Új intézet létesítésekor az elhelyezés a legnehezebb kérdés. Az intézet egyelőre az ottani áll. polg. iskola és a gkat. el. iskola épületeiben kapott helyet. Egyelőre csak az I. osztály nyílt meg. A felvételre jelentkezők száma meghaladta a 40-et. A tervek szerint az intézet saját épülete a jászberényi áll. ttóképző épüle-

tének mintájára, jelentős államsegély hozzájárulásával, az állomás közepében 5 holdas területen fog felépülni. Az építés a jövő évben kezdődik s így a hajdúdorogi tképző lesz az ország egyik legkorszerűbben elhelyezett intézete.

Intézeti hírek: — Az illetékes egyházi főhatóság a *kalocsa*i rkat. ttónőképző-intézetnek Szabadkára való áthelyezését határozta. Az áthelyezés fokozatosan fog megtörténni. A jelenlegi isk. évben a párhuzamos I. és II. osztály már Szabadkán működik. Az osztályok egyelőre a volt áll. tanítónő-, most áll. óvónőképző-intézet és az áll. polg. leányiskola épületében kaptak helyet. A párhuzamos osztályokba 80—80 szabadkai és bácskai származású növendék kérte felvételét. Az intézet végleges elhelyezésének terve is készen van: az apácák régi iskolaépületét megfelelő építkezéssel fogják úgy kibővíteni, hogy az a tanítónőképző-intézet korszerű befogadására alkalmas legyen. — Az előző isk. évben megnyílt *szatmárnémeti* ref. leányliceum-ttónőképző-intézet egyelőre még nélküli a megfelelő saját épületet. Egyelőre a ref. leánygimnázium épületében van elhelyezve. Az intézetet *Széll* Judit, a nyíregyházi ref. ttónőképző-intézet volt tanára igazgatja, az egyes tárgyak tanítását jórészt a leánygimnázium tanárai látják el. A mostani isk. évben a fejlődő intézetnek két osztálya van. — A *nyíregyházi* ref. ttónőképzőben a jelenlegi isk. évben párhuzamos I. és II. osztály működik. — A *komáromi* ref. ttóképző, melynek most befejezett V. osztályába fiúk és leányok jártak, fejlődésének új korszakába lépett. Eddig koedukációs intézet volt. A ref. egyetemes konvent döntése szerint az intézet az 1942—43. isk. évtől kezdve kizárólag mint fiúliceum és tanítóképző-intézet fog működni. A döntésnek megfelelően a jelenlegi isk. évben a liceum I. osztálya nyílt meg.

Az erdélyrészi és délvidéki tanárok tanfolyama. — A tanfolyam a legteljesebb siker jegyében folyt le. Értékét az is lényegesen fokozta, hogy munkarendjének középpontjában a népi gondolat, a magyarságismeret és a nemzetnevelés állott. A magasszínvonalú, értékesebbnél értékesebb és színesebb előadások igen sok oldalról világítottak rá a tanítói hivatás mérhetetlen fontosságára s rendkívül meggyőzően érzékeltették a tanítóképzésnek ilyen irányú feladatait. Az új idők új felfogása, magunkra ébredt szellemisége, a magyarság korlátlan szolgálására való ösztönzés, mint uralkodó tendenciák íztak a tanfolyam minden előadójának szavaiban. A tanfolyamra 63-an jöttek el és a szellemi munkára kedvezőtlen rekkenő hőséget leküzdve mindvégig a legnagyobb érdeklődéssel kísérték az előadásokat. Folyóiratunk előző számában közöltük a tanfolyamon résztvevők csoportképét, ezuttal közöljük névsorát. Jelen voltak: *Kandray Géza* ig., *Kristóf Sarolta*, *Fosztó Olga*, *Mihalikné Gyulai Erzsébet*, *Kostyákné dr. Váczy Erzsébet* [kolozsvári áll. ttónőképző]; *Petres Kálmán* ig., *Deérné Barcsi Natália*, *Dobi Judit*, *L'Auné Emma*, *Uray M. Asteria* (gyergyószentmiklósi rkat. ttónőképző); *Ferencz József*, *Sturek Emil* (csikszeredai rkat. ttóképző); *Antoni Mária*, *Brosch Edit*, *Papné Varga Ilona*, dr. *Dolch Erzsébet*, *Zomboryné Vadas Klára* (nagyváradai áll. ttónőképző); *Koncz Lajos* ig., *Asztalos Imre*, *Bene József*, *Kiss Elek*, *Mátyás Ferenc*, *Nemes János* (marosvásárhelyi áll. ttóképző); *Bertalan Lázár*, *Kiss Zsigmond* (székelykeresztúri áll. ttóképző); dr. *Váróné Csató Gabriella* ig., dr. *Boérné Léber Margit*, *Csató Jolán*, dr. *Jeszenszkyne Vicsay Ibolya*, dr. *Lévay Lajos*, *Molnár Margit*, *Szabó Judit*, *Tamás Dombi Katalin*, dr. *Tókné Tolvay Erzsébet*, dr. *Tömörnyé Vajna Judit*, *Buna Anna* [székelyudvarhelyi ref. ttónőképző]; *Maucsec Mátyás* (csáktornyai áll. ttóképző); *Ritli Béla* (kőszegi áll. ttóképző); *Nagy Sándor* ig. (komá-

romi ref. ttóképző); dr. Szegi Ödön (székesfehérvári főigazgatóság); Obert M. Alacoque ig., Döry M. Leontina, Heinrich M. Aloisia, Málassi M. Chrisola, Nagy M. Bertilla, Remetyánné Szamosi Erzsébet, Lőrincz M. Augusztá, Kinál M. Benigna, Baumgartner M. Celestin (szatmárnémeti rkat. ttónőképző); Angeli M. Liguora (esztergomi rkat. ttónőképző); Zádor Dezső [jungvári gör. kat. ttónőképző]; Mátrai M. Benigna, Nagylóznai M. Mercedes, Vetési M. Hildegárd (zsámbéki rkat. ttónőképző); Rusznyák Antal ig., Bogdány Margit, Dragulits Olga, Legetits Miklós, Waletth Stefánia (zombori áll. ttónőképző); Tóth Antal, Gédra Dénes (újvidéki áll. ttóképző); M. Orosz Emilia, Hajdu M. Gabriella (nagyváradai rkat. ttónőképző).

Az igazgatók és a neveléstud. tárgyakat tanító tanárok tanfolyamának résztvevői. — A tanfolyamról folyóiratunknak következő számában adunk összefoglaló képet. A tanfolyamot a szakszerűség jellemezte. A kiváló előadók nem csupán tájékoztatni iparkodtak, hanem megoldásra alkalmas gondolatokat és kérdéseket is adtak. Emellett az önmagunkkal való törődésre, az önmagunkkal való benső foglalkozásra is eszméltettek, amivel hathatósan szolgálták az önnevelést. És nem maradtak az elméletek hűvös régióiban, hanem leszálltak az iskolai élet gyakorlati kérdéseihez is. A tanfolyam résztvevői mindvégig a legnagyobb érdeklődéssel kísérték az előadásokat. Az érdeklődést nemcsak a résztvevők tekintélyes száma [130] bizonyítja, hanem az a lankadatlan kitartás, amellyel az előadásokat kísérték. A tanfolyamon résztvettek: M. Horváth Mária ig., M. Szabó Mária Dionysia (Baja); M. Varga Edith ig., M. Szalay Eugénia (Bp. Orsolya-rend); Richter M. Sarolta ig., Lóránt Erzsébet (Bp. Angolkisasszonyok); Csorda M. Romana ig., Emmert P. Klotild (Bp. Ranolder-int.); Soós Marcellina ig., Unzeitig Imelda [Bp. Salvator-int.]; Mellau Márton ig., Nádasi Mária Chantal (Debrecen); Répássy M. Ernesztin ig., M. Horváth Ottilia (Dombóvár); Dr. Somos Lajos ig., Kovács Vendel, M. Bárány Irén dr. (Eger); Plavits M. Fremista ig., Körmendi M. Augusztá, dr. Biborka Ferenc (Esztergom); dr. Föhrécz József, Tibor István, Schler M. Kunigunda ig., Csádez M. Angela (Győr); dr. Erdős József ig., Gaál Mária Purissima (Kalocsa); Semetkai Józsefné, M. Korcsmáros Alfonza (Kassa); M. Kövesdi Józsa, M. Szőke Vilma (Kecskemét); Szőnyi Mária Concessa (Kiskunfélegyháza); Fogarasi M. Stefánia, Magasi M. Franciska [Kievárda]; Blénessy M. Judit, Garger M. Margarita (Köszeg); Lakatos M. Olimpia (Miskolc); Kiss János, Brosch Edit, Dolch Erzsébet, Orosz M. Emilia (Nagyvárad); Piros R. Gabriella, Vajda S. Róza (Pápa); dr. Gábel Pál, Fekete János, Rónaky M. Jolánta, Pap M. Teréz (Pécs); M. Hencz Augusztina, S. Bartha Jolanta dr. (Sopron); dr. Dehény M. Alacoque (Szabadka); Obert M. Alacoque, Heinrich M. Aloisia (Szatmárnémeti); dr. Becker Vendel, dr. Katona Miklós, Nacsá M. Adalberta, Géczy Mária Immaculata (Szeged); Grész Leó ig., Simon M. Mettila (Székesfehérvár); dr. Dunda Ernő, Csurgovich György, Böör György (Ungvár); dr. Braunecker Mária ig., Csomay M. Gonzaga [Zalaegerszeg]; Kerner M. Lucia, Szabó M. Anita (Zsámbék); Chobodiczky Alajos, dr. Lugasi György (Baja); Petres Kálmán, Sturek Emil, L'Auné Emma (Gyergyószentmiklós); Koncz Lajos, Asztalos Imre (Marosvásárhely); Bertalan Lázár (Székelykeresztúr); dr. Váró Gézané Csató G., Szabó Judit (Székelyudvarhely); dr. Bartha Károly ig., Kiss Tihamér (Sepsiszentgyörgy); dr. Koltai István, dr. Szántó Károly (Kiskunfélegyháza); Medgyesi Zsófia ig., Haitsch Ella (Cinkota); Váczy Ferenc ig., Nánási Miklós (Nagykőrös); dr. Jantsky Béla, Dobos Magdolna, dr. Sáfrán Györgyi (Munkács); Nagy Ferenc ig., Szomborné

Szántó Lenke, Vargháné Erdélyi Olga (Bp. VII. ker. ttönöképző); dr. Egey Antal ig., Ködöböcz József (Sárospatak); dr. Evva Gabriella (Kecskemét); dr. Tóth Antal ig., Klacsó Jenő (Léva); Szilágyi János ig. (Ujvidék); dr. Horváth Endre ig., Papp Éva, Szegedi László (Pápa); Nagy Sándor [Komárom]; Kandray Géza ig., Kristóf Sarolta (Kolozsvár); Lehoczky Egyed (Miskolc); Dohanics János ig., dr. Kiss Lajos, Porzolt Kálmán ig., Arany Irma (Nyiregyháza); Girtler Mária ig., dr. Sáray Julianna, Turcsányi Sipos Margit (Győr); Török Tibor ig., dr. Zombor Zoltán [Debrecen]; Tóth Gyula (Jászberény); Polesinszky Jenő ig., dr. Pfeifer Vilmos (Csáktornya); Nemeshanyi Béla ig., Ritli Béla (Kőszeg); Grynaeus Ida ig., dr. Jelitainé Lajos Mária dr., Szentirmay Jánosné (Bp. II. ker. ttönöképző); Garam Melánia, Kétszery Margit [Zombor]; Lipter Melánia ig., Kada Judit (Szarvas); Rozsondai Károly ig., dr. Garai József (Sopron); M Szegedi Janka, M. Kunszt Mária (Veszprém); M, Benes Amade (Eger); Ferencz József [Csíkszereda]; Nagy Mária, Zomboryné Vadas Klára (Nagyvárad).

A tanári mellékmunkák értékelése. — Az amúgy is nagy felelősséggel járó nevelőmunkát teljesítő tanárt különböző mellékmunkák is terhelik. A tanárnak beteg kartársát sokszor hónapokon keresztül minden ellenszolgáltatás nélkül kell helyettesítenie. Ez a helyettesítés annál terheesebb, mert számtalan esetben a helyettesítőnek szakjától messze eső tárgyat, sőt tárgyakat kell becsülettel ellátnia. Terhes mellékmunkák a jegyzőség és az osztályfőnökség is, mert az újabb Rendtartások lényegesen megnövelték a tanári értekezletek számát és az osztályfőnök írásbeli és egyéb teendőit szinte ugrásszerűen gyarapították. Az osztályfőnök akár külön irodát is nyithatnának! Eddig díjazatlan mellékfoglaltságok: a kirándulásvezetések, a könyv- és szertárkezelések, az óratöbbletek, a kölcsönös óralátogatások, a gyakorlati kiképzésben való részvétel. Sokan állítják, hogy ezek a mellékmunkaformák szervesen hozzátartoznak a tanári törzstevékenységhez, annak mintegy ki nem küszöbölhető tartozékai. Ennek a felfogásnak a tarthatatlanságát nem nehéz cáfolni. E teendők legtöbbje már pusztán azért sem tartozhat szervesen a tanár nevelőtevékenységéhez, mert abban hátráltatja, attól a legtöbbszor elvonja. Más közalkalmazotti munkakörökben is vannak mellékmunkák, azzal a különbséggel azonban, hogy azokért a küzdő közalkalmazott kellő díjazást húz. A tanári mellékmunkák megfelelő értékelése bizonyára fokozná a tanári pálya vonzó hatását.

Halálozás. — Dr. Kosáry János c. igazgató, a budapesti németnyelvű áll. ttöképző-intézet tanára, zongoraművész, zeneszerző szept. 14-én hosszú, még a világháborúban szerzett betegségével kezdődő szenvedés után 60 éves korában elhunyt. A farkasréti temetőben hantolták el szept. 16-án. Sokan kísérték el utolsó útjára. A halottasházban a németnyelvű tanítóképző részéről dr. Lux Gyula igazgató, a VII. ker. áll. ttönöképző tanári testülete nevében, mely intézetnek előzőleg a megboldogult másfél évtizeden keresztül tanára volt, *Molnár Oszkár* volt igazgató mondott búcsúbeszédet. Dr. Kosáry János nagyműveltségű és igen sokoldalú tanár volt. Kedves egyéniségével tanártársai körében sok őszinte barátot, lebilincselő tanítómódjával és az ifjúság iránti meleg szeretetével tanítványai körében sok tiszteltőt szerzett. Emlékét sokan áldják és hívségesen őrzik!

Nyugtázást következő számunkban közlünk.

Felelős szerkesztő és kiadó: Molnár Oszkár.