

A Gyermek

a Magyar Gyermektanulmányi Társaság közlönye
az állam és a főváros támogatásával
július és augusztus kivételével havonként

Das Kind

Organ der ungarischen
Gesellschaft
für Kinderforschung



L'Enfant

Organe de la Société
Hongroise pour
l'étude de l'Enfant

The Child

Organ of the Hungarian
Child Study Society



Felelős szerkesztő:

Nagy László



Szerkesztőség: Budapest, VIII. ker., Üllői-út 16/b. szám

TARTALOM:

Gyermektanulmány.	Lap
<i>Nemesné M. Márta</i> : A tartalmas kérdések kora (Második és befejező közlemény)	1
Kísérleti pedagógia.	
<i>Hermann Imre dr.</i> : A szimmetria-érték a gyermekkorban	23
Pedagógiai törekvések.	
<i>Nagy László</i> : A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didaktikai problémái	29
Gyógyító pedagógia.	
<i>Klug Péter</i> : Gyermektanulmányozás a siketnémák intézeteiben	71
<i>A béke</i>	76
Gyermektanulmányi mozgalmak	77
Übersicht der letzten Nummer	88
Résumé	90

Közleményeinket csak a forrás megnevezésével lehet átvenni!

A szerkesztőség és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság elnöksége címe: **Nagy László ügyvezető elnök, Budapest VIII., Üllői-út 16/B.** — Az összes kéziratok és levelek társulati ügyekben ide küldendők. — Hivatalos órák: hétfőn, szerdán és pénteken d. u. 4—7 óráig.

A Társaságot illető minden pénzküldemény, tagsági, előfizetési díjak és könyvrendelések valamint az összes reklamációk a **Magyar Gyermektanulmányi Társaság pénztári és könyvkiadóhivatala Budapest, VIII. Mária Terézia-tér 8.** címen küldendők. **Magyar postatakaréknál a csekk számlánk száma 35557.**

A tagsági díj pedagógus tagoknak 10 K, más foglalkozású tagoknak 15 K, amelyért A **Gyermek** című közlöny is jár. Egyesületek, intézetek általában jogi személyek csak előfizetők lehetnek. Az előfizetés díja egész évre 30 korona. A **Gyermek** egyes számainak ára, egyes füzet 3 K., kettős füzet 6 korona.

A **Gyermektanulmányi Múzeum.** Igazgató: Ballai Károly, **Budapest, VIII. ker., Mária Terézia-tér 8.**

Uj Iskola. Igazgató: Domokos Lászlóné. **Budapest, I., Biró-u. 16.**

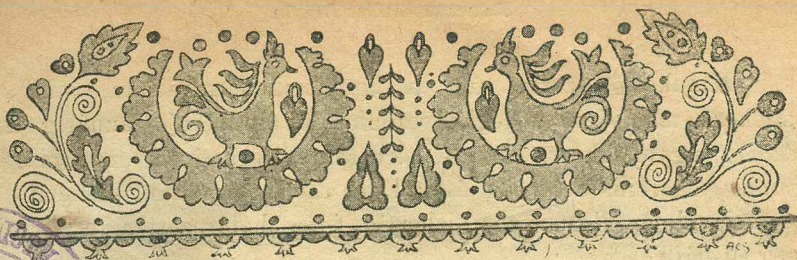
Gyermektanulmányi Iskola (Anyák iskolája). Igazgató: Dr. Dienes Valéria, **Budapest, VI., Eötvös-utca 3. Társadalmi Múzeum.**

A **gyermek- és ifjú szórakoztató osztály iradahelyisége VIII. Üllői út 16/B. II.**

A **Társaság könyvtára** a Gyermektanulmányi Múzeum helyiségében. Könyvtári órák: pénteken d. u. 5—6 óráig.

A kiadóhivatal kéri a tisztelt tagokat, sziveskedjenek lakásváltozásaitak bejelenteni különben a posta nem tudja kézbesíteni a közlönyt.

Hányzó lappeldányokra vonatkozó reklamációk csak 3 hónapon belül intézhetnek el díjtalanul.



GYERMEKTANULMÁNY

pesten.

(Második és befejező közlemény.)

A gyermek értelmi fejlődése az év folyamán.

Láttuk, hogy 4;6 körül jelentékeny változás áll be a gyermek szellemi életében. A tökéletesbülés gyors tempója mellett nem kellene csodálkoznunk, ha állandó változással, kibontakozással találkozoznánk e téren a vizsgálat alá vett életszakaszokon belül is. Ezt feltételezve, *évszakok szerint* csoportosítottam M. érdeklődési köreit, ami azután némi bepillantást engedett e problémába.

Az évszaki eloszlás nagy különbségre mutat a gyermeki érdeklődés tárgyiban. Összel igen nagy a kérdések száma, január—február—március ellenben erős esökkenést mutat. M. aztán ismét összeszedi magát, de nem éri el eredeti kíváncsiságának nagyságát.

- | | |
|--|--------------|
| I. Szept. 22.—dec. 21. a kérdések számának napi átlaga | 4.58 |
| II. december 22.—március 30. napi átlag | — — — — 2.54 |
| III. április 1.—június 30. napi átlag | — — — — 3.74 |
| IV. július 1.—szeptember 30. napi átlag | — — — — 3.91 |

Ennek az eltérésnek lehetnek a fejlődés folyamatától független okai, mint a szellemi élet rendes évi hullámmása, amiről több tanulmány áll a rendelkezésükre, de amelyek *Meumann* szerint (*Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*, 1911. I. 199. old.) sajnos, még ma ki nem elégítők.

Schuyten a figyelem koncentrációját kísérte figyelemmel, méréseket eszközölvén az egész éven át naponta d. e. és d. u.

Lobsien „a közvetlen megtartást” ellenőrizte minden hónap 15.-én.

Mindkettő szerint úgy a figyelemkoncentrációra, mint az emlékező tehetségre a legkedvezőbb idő októbertől januárig terjedőleg; ugyanekkorra esik M. kérdéseinek legnagyobb mennyisége. Január—március Schuyten és Lobsien szerint egyaránt szellemi depresszió ideje. Ugyanez a jelenség igen határozottan nyilvánul meg M-nál.

Márciustól kezdve Lobsien és Schuyten szerint az izomerő erősebb fejlődését, a szellemi erő csökkenése kíséri.

Bár M-nál is észlelünk az okt.—januári periodus szellemi életével szemben csökkenést, viszont a depresszió időszakával szemben jelentékeny az emelkedés. Ám épp ezen a ponton térnek el Lobsien és Schuyten megfigyelései másokétól. Így *Lehmann A.* és *Pedersen F.* szerint a nap vegyileg ható sugarai előmozdítják a szellemi életet, míg a meleg egyénileg különbözőképen hat, úgy hogy optimuma változó. Számba véve, hogy a meleg és hideg csupán részletjelenségei a meteorológiai hatásoknak és hogy évi változásaik igen nagyok, csak annyit állapíthatunk meg, hogy a kérdések számának nagy periodikus különbségeiben az évszakok hatása el nem hanyagolható tényező.

Már most, ami a *tartalom* periodicitását illeti, mindazokban a tárgyakban, amelyek M. érdeklődésének előterében állanak, ugyanazt a jelenséget észleljük: heves érdeklődés az első szakban; csökkenés a másodikban, emelkedés a harmadikban; az eredeti színvonalat eléri vagy megközelíti a negyedikben. Így van ez „a természeti jelenségekkel“ és a „növényekkel“. A „technológia“, mint érdeklődési kör, emelkedőben van. (Lásd az idősebb N. Gy.-nél.) „Az emberi organizmus és az állatok“ köre, amelyből úgyszólván kiindul M. kíváncsisága, hanyatlak. Általában mindazok a szakmák, amelyek erősen érdeklik a gyermeket, az egész éven át föl-fölmerülnek és a kérdések száma nagyjában arányos az évszakokra eső összászámokkal.

Az évszakok szerinti csoportosítás egy előbbi megállapítást is támogat, amennyiben rámutat arra a szoros viszonyra, amely az érdeklődés és a környezet hatása közt fönáll.

A „növények“ eltűnnek a színről a téli hónapokban, 11 kérdés esik 3 hónapra, 39, 42 és ismét 42-vel szemben. Jellemző az is, hogy a kisebb össz-számmal bíró tavaszi-nyári félév nagyobb számmal szerepel, mint a növényekben szegényebb képet nyújtó első periodus.

Az évszakok befolyása mellett kérdés, hogy nem mutatkozik-e értelmi *fejlődés* a tanulmányozott korszakon belül? Az agyműködés

tökéletesbülésére mutatna, ha az elvont kérdések számában volna kimutatható emelkedés.

Az *elvont kérdések* egy része elesett amiatt, hogy tanulságosaknak alig voltak nevezhetők, másrészt az a körülmény, hogy igyekeztem a kérdések spontaneitását megtartani, kevés impulzust adott a gyermeknek az elvontabb szakmák iránti érdeklődésre.

De azért határozott, ha lassú is, az emelkedés, az elvont felé. A „történelem“ csak a 4. periodusban szerepel; „a szók értelme“ iránt csaknem megkétszereződik az érdeklődés; a „társadalmi élet“ is növekvő érdeklődés tárgya. A vallási kérdések száma nagyobb decemberben, de az a mikulással függ össze. (Belgiumban, hol a gyermek élt, nem a karácsony, hanem a Mikulás a gyermekek főünnepe.) A többi kérdés száma oly csekély és annyira nyilvánvalóan a véletlentől függő, hogy nehéz őket kritikus szemmel nézni.

M. intellektusának összehasonlítása más hasonlókorú gyermekkel. Irodalom.

Midőn azon voltam, hogy irodalmi anyaggal támogassam fölfogásomat és bebizonyítsam, hogy M. szellemi színvonala korára jellemző, normális, amint arról meg vagyok győződve, az irodalom ugyancsak cserben hagyott. Ezirányú részletes megfigyelésekkel alig találkoztam, pedig hogy a feltételezett egyezés fönnáll, arra már magában az egy „*Journal de Lili*“, Perez: „*L'enfant de 3 à 7 ans*“ című könyvének függeléke mily sokatmondó!

Egy Indiában lakó angol anya naplót vezetett *Lili* leányáról. Mint megjegyzi, egyetlen módszere vele szemben az volt, hogy kérdéseire hűségesen felelt. Következő megjegyzéseit akár egyenest M.-ra vonatkoztathatnók.

A kis *Lili* csoportosítja az állatokat (patásokat és szarvval bírókat, különféle fajta kutyákat, macskákat, madarakat.) Nagyon érdekelte az állat és az ember anatómiája. Anyja összefoglaló véleménye szerint L. 5;10 jelentékeny ismeretekkel bír az emésztésről, vérkeringésről stb., általában körülbelül mindarról, amit *Berl Pál* „*Année préparatoire de l'enseignement scientifique*“ című könyve felölel. Ez a francia pedagógiai irodalomban közismert, kis elemi iskolai természettani és rajzi szakkönyv.

Sajnos, nem elég az, amit *Perez L.* anyjának feljegyzéseiből közöl; ami keveset ad. M.-ra is illő. Így L.-t foglalkoztatta, hogy a

föld csillag, hogy a föld forog, hogy tűz van benne stb. (Notabene utóbbi kérdések még erősebben foglalkoztatták Gy. fiamat.)

Anyák általános megjegyzéseire és itt-ott történő pontosabb feljegyzéseikre még vissza fogok térni, midőn a továbbiakban majd behelyezem M. szellemi érdeklődését a hasonló korú gyermekek általános érdeklődési megnyilvánulásaiába.

Szükségesnek tartom azonban előbb, hogy összehasonlítsam eredményeimet azokkal a vizsgálatokkal, melyek *Hartmann* „*Analyse des kindlichen Gedankkreises*“ című műve kapcsán keletkeztek.

Habár én M. kérdéseinek vizsgálatára helyeztem a fősúlyt a nyert feleletekből, mégis tapasztalnom kellett, hogy szép ismeret-anyagra tett szert az őt környező világról. Ez különben a kérdések tartalmából is látható.

Miután pedig *Hartmann* épp az iskolába lépő gyermek használható fogalmait vizsgálta, vizsgáltam, hogy a *Hartmann* módszerével tett vizsgálatok eredményeim mellett szólnak-e. Az tűnik-e ki belőlük, hogy a gyermekek általában erős passzív tudományos érdeklődéssel bírnak e korban?

*Hartmann*¹⁾ 100 oly fogalom ismeretéről igyekszik meggyőződni, amelyeket az annabergi gyermekeknek közvetlen környezetükből szerinte okvetlenül ismerniök kell. Naponta látott egyszerű tárgyakról, naponta hallott egyszerű eszmékről kérdezi ki a kicsinyeket, olyanokról, amelyekről nagyrészt M.-nak is tudnia kellene.

Hogy ne ítéljek ez irányban vaktában, megvizsgáltam, hogy M. kérdezősködött-e ezen tárgyak felől, bár az ellenkezője sem bizonyítana amellett, hogy nem vett volna tudomást felőlük, a jegyzés ideje előtt vagy után.

Egészen hiányzott M.-nál a 63. szám: völgy és a 81. szám: kocka, továbbá a helységnevek. A 39-es érthetetlen okból kerül a jegyzékbe, nem tételezhető fel, hogy az átlag-gyermek a világtájakat már 6 éves kora előtt ismerje. A 86—90. számok oly betanult vallási fogalmak, amelyek nála nem szerepelnek.

Persze ennyire eltérő módszerek mellett a közvetlen összehasonlítás lehetetlen. Így pl. *Hartmann* tudni akarta, foglalkoznak-e valamelyest a gyermekekkel, verset, mesét kérdez ki tőlük. Ez azután teljesen a spontán érdeklődés keretén kívül esik.

¹⁾ A berlini pedagógiai egyesület már 1870-ben kezdett az iskolába lépő gyermekek fogalmi körével foglalkozni; nyomukba lépett 1879-ben K. Lange Plauenben. Az eljárást legjelentősebben *Hartmann* „*Analyse des kindlichen Gedankkreises*“ című művében dolgozta fel.

M. tehát minden kérdéssel nem foglalkozott és alkalmasint egyre-másra nem is tudott volna felelni. Föl kell azonban tennünk róla, hogy hasonló szellemben összeállított kérdéssorozatnak nagy részéről használható fogalmakkal kellett volna birnia. Ha ezen föltevés nem állhat meg, úgy tényleg felmerül a kétely, vajjon kérdései nem voltak-e egyebek formális gyakorlatoknál?

Én annak idején, sajnos, nem kísérleteztem M.-val Hartmann szellemében és így csak arra nézve tudtam meggyőződést szerezni, hogy megtartotta-e utólag azt, amit feleletként hallott tőlem; hogy szerzett-e akkor használható fogalmakat?

Tehát az ő saját kérdéseiből taláalomra minden 50-iket kérdeztem ki, midőn pedig a kérdés jellege az utólagos kérdezést nem engedte meg (pl. az illető tárgy jelenlétében lett volna csak föltehető), a rákövetkezővel helyettesítettem. 7;5-ben¹⁾ intéztem hozzá az így adódó 26 kérdést. Bizonyára egyik-másik ismélődött azóta, de ezen ismereteinek alapját mégis csak az ő spontán kérdéseire adott feleletek vethették meg.

M. 26 kérdés közül 23-ra tudott 2—2½ év múlva kielégítő választ adni.

Egyes válaszai rövidek, de pontosak, pl. 1250. Én: „Mi van a habaresban?“ M.: „Mész, víz, homok, összekeverik.“ — 950. Én: „Van az apa-tehénnek teje?“ M.: „Nincs.“ — Én: „Mi az apatehén neve?“ M.: „Ökör.“ Én: „Van szarva?“ M.: „Igen, hogy védekez-zék“ stb.

Néha kissé zavarosak a feleletek, de a régi emlékek azért nyilván nem tűntek el nyom nélkül és helyeset is tartalmaznak. Pl. 300. Én: „Miért hülünk meg?“ M.: „Ha az ember fázik, a torok is fázik, ha nem vagyunk elég melegen öltözve.“ Én: „A torokfájásról beszélsz?“ M.: „Ezek a szallagok itt meghülnek.“

A feleletek közül vannak rövidek s van egy-két bizonyítatlan is, mint az említettek, a többségre azonban pontos, kielégítő feleletek esnek. Bár 13 igen szép feleletet nyerek M.-tól, csak kettőt hozok fel példa gyanánt. 105. Én: „Mi kell ahhoz, hogy gyümölcs teremjen?“ M.: „Fa, víz, föld, televényföld, táplálék, nedv, levelek, virágok, gyökér, szár.“ — Én: „És mi kell ahhoz, hogy a gyümölcs megérjen?“ M.: „Nap!, hogy meleg legyen, jó idő, nem mint most.“ Én: „És minek kell a vízben lennie a gyökér számára?“ M.: „Mütrágya.“ (Azt feleli, hogy „degré“ „engrais“ helyett.) Én: „Az er-

¹⁾ Azaz hét éves öt hónapos korában.

doben is adnak mütrágyát a fáknak?“ M.: „Nem, ott jó televényföld van.“ Én: „Honnan kerül az oda?“ M.: „A száraz levelekből, amelyek leesnek, a homokot pedig a szél viszi oda.“ Én: „Mi van a virágokban, amelyekből gyümölcs lesz?“ M.: „Himpor és bibeszár. (Tréfásan feleli: „des épauettes jaunes“ pollen helyett és „des Pisti“ — unokaöccse neve — „pistils“ helyett.) Én: „Milyen a himpor?“ M.: „Kis pontok, kis nénik és bácsik.“

Még a szerintem igen nehéz kérdésre, hogy hogy nevezik azt, ami olyan, mint a víz, is megfelel. M. (gondolkozva): „Ha kiöntöm a vizet? Elrontja, kieszi a szint.“ Én: „Az előfordul, de ha arra gondolsz, hogy te jársz, mit mondsz akkor a vizről?“ M.: „Hogy folyik.“ Én: „Hogy nevezzük azt, ami folyik?“ (Nótabene, franciában nem rejlik már a szóban a felelet is, miután „coule“ és „liquide“ nem hasonlók.) M.: „Folyékonynak.“ Én: „És ami nem folyik, mint a fa, a kő?“ M.: „Az kemény, szilárd.“

Csak 3 kérdésre nem tudott M. felelni. (1. „Mi van a fekete kenyérben?“ kérdésre a rozsot nem tudja emlékezetébe idézni. 2. „Miért van olyan világos nyáron és oly sötét télen?“ Ez bizonyára legnehezebb kérdéseinek egyike volt. 3. Elfelejtette, hogy mi a keményítő.

Az eredmény arra mutat, hogy M. ugyancsak tanult kérdészködése közben; hogy használható fogalmakat szerzett, még pedig egy sokkal fejlettebb gondolatkörben, mint azt Hartmann feltételezi. M. bizonyára megállotta volna a helyét, ellenben a legtöbb gyermek nemcsak Hartmannál, de a többi más hasonnemű kísérleteknél általában nem állta meg a sarat. És ha még számba vesszük, hogy 100 olyan fogalmat kikeresni, amelyik épp a gyermek érdeklődési körébe esik, igen nehéz és hogy M. is az adott 100 fogalomnak egyharmadát csak egyszer-egyszer méltatta figyelemre egy év alatt, s hogy bár jelentéktelenebb hányadát egészen mellőzte; mégis feltűnő a Hartmann-féle elemzés eredménye.

H. egyetlen oly fogalomra se bukkan, amelyet valamennyi gyermek kivétel nélkül ismert volna, se *Stanley Hall*, se *Grüllich* (297 városi és 23 falusi gyermek), csak *Rude* (Argenau) talál 31 kifejezést 100 közül, amelyet valamennyien ismernek. Utóbbinak némelyik kérdése könnyebb, de lisztáik általában egyezők s alkalmasint megítélésük kisebb-nagyobb szigorúságán múltott, hogy míg *Rudenél* mind a 100% tiszta fogalommal bír a meséről, *Hartmannál* csak 22%; kocsin menésről *Rudenél* 100%, *Hartmannál* 53% vonaton menésről *Rudenél* 100, *Hartmannál* 49%; az apa nevérol és fog-

lalkozásáról *Rudénál* 100%, *Hartmannál* 61% stb. Am még *Rude* megállapításai szerint is milyen szomorúan alacsony intellektust várhatunk az átlag 6 éves gyermektől; *Stanley Hall* szerint is az iskolába lépő gyermekek általában nem bírnak fogalmakkal, amelyeket pedagógiailag fölhasználhatnánk. A legeslegközönségesebb dolgokról sincs szabatos fogalmuk. *Grüllich* is csodálkozva tapasztalja, hogy a 297 gyermek, kiket egy kis városban vizsgált meg, azt se tudja, mi az eső és mi a hó, a természeti jelenségekről sejtelmük sincs, sē az emberi foglalkozásokról (még apjukéről se!), falu és a város közti különbségről stb. *Olsen* (Varde — Dánia, 1900) hasonló összehasonláshoz jut 5600 gyermekben tett vizsgálódásai alapján, csak avval enyhítve véleményét, hogy a fiaskót egyrészt a kifejezés nehézségének tudja be, másrészt, hogy a gyermek képtelen szavakba önteni gondolatait. Némileg jobb eredményeket mutattak fel a Hartmann-féle elemzések falusi gyermekeknél, akiknek szabatosabbak a fogalmaik.

Az én nézőpontomból azonban legtanulságosabb a különböző társadalmi osztályú gyermekek összehasonlítása; itt találtam meg annak az ellentmondásnak a kulcsát, amely annyira ellenkező eredményeinek valószínű nyitja.

Weimari jómódú polgári gyermekek gondolkörét állították párhuzamba az annabergi kis városi vegyes, de inkább alacsonyabb osztályú gyermekek gondolkörével. Két tárgyban kerekedtek a kis annabergiek a weimariak fölé, t. i. az ásványokat és az emberi foglalkozásokat illetőleg. A környezet ismeretében egyenlők: emberi foglalkozásokban weimariak 31%, annabergiek 42%; ásványokban weimariak 2%, annabergiek 10%; környezetben weimariak 34%, annabergiek 34%, különben mindenben a magasabb osztályokhoz tartozó weimariak vezetnek:

idő fogalma	W. 11%	A. 7%
állatok	" 30%	" 23%
növények	" 38%	" 20%
természeti jelenségek	" 46%	" 38%
vallás	" 46%	" 26%
ér, szám	" 46%	" 42% stb.

Mit láunk ebből a párhuzamból? Azt, hogy bár a kis, félig falusi Annabergben nemesak inkább föltünhetnek a gyermekeknek az emberi foglalkozások, az ásványok, az állatok, növények, természeti jelenségek mindezekben mégis elmaradnak. Még pedig nyilván azért, mert nem elég, ha a gyermek néz és kérdez, felelni is kell

neki! És a magasabb társadalmi osztály gyermekének mégis csak inkább felelnek. Végeredményben úgy áll alkalmasint a dolog, hogy a kérdések, midőn átlépik az üres formulák periódusát, beleütköznek a környezet indolenciájába és visszaszoritva, megfojtva, lassankint kiapadnak. Megfigyeléssel még nem tud messzire jutni a kis gyermek és ha meg is figyel, nem tudja szavakba önteni ismereteit. A környezet nem felel s az érdeklődés s vele az intellektus kifejlődése elakad, mert mint Paola Lombroso megjegyzi (Die Seele der Kinder — La vita dei bambini), épp azok a fogalmak szabatosak a gyermeknél, amelyeket úgy nyert, hogy kérdezvén, feleltek is neki. Viszont érthető módon elmegy a kedve a kérdezgetéstől, ha újra meg újra ki van téve annak a rossz érzésnek, amelyet a kielégítetlen kíváncsiság okoz neki.

Nagy kár, hogy nehéz az e korú gyermek spontán megnyilatkozásaihoz férközni. Bő teret nyujtanának e periodus tanulmányozására a szerencsésebb helyzetű polgári gyermekek szüleinek megfigyelései. Azaz, a további vizsgálati anyagon ki lenne mutatandó, hogy a kérdések korának egy második periodusában „a formális előgyakorlat” helyébe a tartalmi kielégítést követelő kérdések lépnek. A kérdések ekkor már uralkodnak a logika összes formáin. Az érdeklődés tartalmilag minden oldalú a konkrét környezeti benyomásokkal szemben, lassú fejlődéssel haladva az elvontabb tárgyak felé. Az általános konkrét benyomásokban egyes tárgykörök kiemelkedő helyet foglalnak el, első sorban azok, amelyek a gyermek korai szubjektivitásának köréből mennek át az első objektív érdeklődés periodusába, továbbá amelyekben cselekvési, milyenségi, hely- és okhatározói motívumok dominálnak. Az egyszer felébresztett érdeklődés újabb benyomásokra újra meg újra erőre kap. Ható ereje egyhuzamban rövid időtartamú, de kitartóan fel-felújulván, alapos tanulmányra képes a gyermeket készíteni, valamint szétágazó eszmetársulásra. Az agy a megszerzett ismeretanyagot rendezni, osztályozni igyekszik; öntudatlanul bár, de az analog vonások egybefogásával, következetesen.

Íme, ez összbenyomásunk M. szellemi életéről a vizsgálatok alapján.

A gyermeki érdeklődés általában a tartalmas kérdések periodusában.

A szellemi érdeklődés, természetesen, a gyermek általános érdeklődésének csak egyik megnyilvánulása. Az érdeklődés összes megnyilvánulásainak vizsgálatában arra törekedtem, hogy a gyermek spontán voltát figyeljem vagy figyeltessem. Épp azért első sorban olyan szülőkhöz fordultam, akik a természetes korlátokon belül gyermekeik hajlandóságának engedtek. Ez az iskolába lépés kora előtt nem is volt oly nehéz. Már több körültekintésbe került a begyűlt anyag megválogatása abból a szempontból, hogy mennyire szavahihetők a megfigyelők.

Hogy lehetőleg pontos adatokkal rendelkezsem, amikor csak lehetett, anyát és apát külön kérdeztem ki; ezenkívül egy ideig pontos jegyzeteket készítettem egy-egy nap lefolyásáról. Így igyekeztem lehetőleg pontosan megismerni, hogy a 4 $\frac{1}{2}$ —7 éves gyermekek spontán cselekvéseiből mily irányú érdeklődési motívumok tűnnek ki.

A szülőkhöz intézett kérdőív lehetőleg sokoldalúan foglalkozik a gyermek spontán cselekedeteivel.¹⁾ A feleletekből kihámozható, milyen e periodus jellege; melyek a gyermek erős érdeklődési motívumai. Egyre azonban, sajnos, nem képesítenek: nem tudjuk belőlük a különféle kategóriákat jelentőség szerint pontos sorrendbe állítani, ami pedig a különböző korok egybeállításában igen jó szolgálatot tenne.

A motívumok erejének mérésére nincs pontos értékmérőnk különböző érdeklődési területeken belül. Mert vajjon miből következtünk arra, hogy valami nagyon érdekli a gyermeket? Arckifejezéséből, megjegyzéseiből, különösen pedig abból, hogy újra meg újra foglalkozik a tárggyal. Mérhető leginkább még az lenne, hogy mennyi ideig szokott valamivel önként foglalkozni. De épp ez nem vonható matematikailag párhuzamba. Egy gyermek órákig elbabrálhat építőköveivel és 10 percig bámulhatja a csillagos eget, de ki tudná megmondani, hogy az a 10 perc nem tesz-e többet ki, mint az építgetéssel eltöltött órák? Vagy milyen mértékkel lehet a ritmus az a gyűjtés iránti érdeklődést összemérni?

Ezekkel az inhaerens nehézségekkel kell számolnunk annál is inkább, mert ebben a korban még csak a gyermek tevékenységei

¹⁾ Térhiány miatt mellőztük a kérdőív pontjainak közlését. Szerk.

sincsének egyenes arányban érdeklődésével. Ugyanis még képtelen arra, hogy önállóan módját ejtse, hogy azt tegye, ami iránt érdeklődik. Így ha L. E. nagyon sokat játszik kis állatokkal, úgy az nem arra mutat, hogy ő jobban érdeklődik az állatok iránt, mint a többi korabeli gyermek, akiknél egy kivétellel valamennyinél észrevették a nevelők az ezirányú hajlandóságot. Az csak azt jelenti, hogy mivel épp L. E. kapott ajándékba egy „Noé bárkáját“, épp neki volt módja hajlamát cselekvőlegesen is kifejezni.

A gyermek maga még nem tud megbízhatóan felelni kérdéseinkre, ezt a segédeszközt tehát teljesen kikapcsoltam. Viszont még ekkor úgy adják magukat a kicsinyek, amilyenek és állandó pontos megfigyelésük aránylag könnyű.

A feldolgozott kérdőívek a következő gyermekekre vonatkoznak: 1. N. M. leány 4;3—5;3-ig. 2. D. J. fiú 4;6. 3. Sz. B. fiú 4;6. 4. F. V. leány 5;1. 5. K. Gy. fiú 5;3. 6. D. A. fiú 4;6—5;4 és 6. 7. N. Gy. fiú 5;6. 8. V. L. fiú 6. 9. L. E. fiú 6. 10. H. L. fiú 6;2. 11. Sz. A. leány 6;5. 12. Gy. G. fiú 7. 13. Sz. B. leány 7. 14. W. G. fiú 7.¹⁾

Az itt jelzett időpontban a feljegyzések persze az ezt megelőző hónapokra, nem egyszer, ahol naplójegyzetek álltak rendelkezésemre, évekre nyúltak vissza. Ezeknek elemezésében, mint már említettem, többé-kevésbé Nagy László szempontjai szerint rendeztem az anyagot. Így, mint ő, első sorban a tevékenységgel foglalkozom, mint az érdeklődés egyik leghathatósabb motívumával.²⁾

Tevékenységek mint az érdeklődés motívumai.

A kérdőívek elemzése arra mutat, hogy szabadban, ahol élénk mozgást végezhet, legszívesebben tartózkodik a gyermek. A játékszer ilyenkor nem játszik fontos szerepet és a legtöbb esetben a játék mineműsége sem.

Maga a gyermeki intellektuális érdeklődés, mely oly élénk volt M.-nál és Gy.-nál, szabadban a pihenés perceire esett.

Akárhányszor elmosolyodtam, hogy mint kergetődztek, majd

¹⁾ Az életkorok jelzésében az első szám az évek számát, a második hónapokért jelzi. Tehát 4;6 azt jelenti, hogy az illető gyermek 4 éves és 6 hónapos.

²⁾ Midőn itt különösen a tevékenységet kísérő szubjektív „testi érzés“ erejét emelem ki, úgy evvel vélem megértetni, hogy az objektív érdeklődésbe mi viszi be közvetve a mozgásnak érdeklődés ébresztő erejét.

egy kissé megállva, hogy kifujják magukat, előálltak kérdéseikkel. Ez a magatartás oly jellemző a kis gyermekre, sőt általában a gyermekre 10—12 évig, hogy már most nem állhatom meg illusztrálását egy később előforduló példával.

Két 9—10 éves fiú nagy buzgalommal gyűjtött kagylót a Duna partján. Nagybátyjuk megkérdezte tőlük, hogy tudják-e, mi-ből vannak a kagylók? „Nem tudjuk“ volt az egyhangú felelet. „Akarjátok-e, hogy elmondjam?“ „Nem, nem“ válaszolják és már hajlonganak a kagylók után. Hazamenet nincs már kedvük futkosni; ekkor előkerülnek kagylók és velük együtt a kérdezősködés is. Kísül, hogy egész jól tudják a fiuk, hogy milyen anyagból állnak a kagylók, csak ösztönszerűen feleltek nemmel, hogy lerázzák magukról a zavaró bácsit; ellenben most intelligens kérdésekkel ostromolják ugyanarról a tárgyról.

Tanítványaimnál is azt tapasztaltam, hogy a szabadban nem szívesen figyelnek magyarázatra, ha nem maguktól jönnek kérdezni.

Hogy a „tevékenység“, a mozgás önmagában mily erős érdekel bir, azt mutatja a nagy kitartás, amelyet e részt a gyermekek nevelők tanúskodása szerint kifejtének. I. D. A. nem akar többé bemenni, ha kinn szabadon mozoghat. 4. H. L. Törött „Hollaender“-jével hónapokon át játszik, neki rugaszkodva kormányozza, gyorsítja, lassítja.

A testi mozgás nyilván az organikus érzések kellemessége folytán oly hatásos és így érthető, hogy a kis gyermek, aki még igen erősen reagál a testi érzésekre, a jó levegőn még inkább élvezi a mozgást.

Vizont a szobában is rendszeren visszazoritják a mozgással kapcsolatos foglalkozások a teljes pihenést feltételező tevékenységet. A testi tevékenység teljesen leköti a gyermeket; az intellektuális érdeklődés a tudat közzöbe alatt játszik várni az alkalomra, hogy a szünő tevékenység helyébe lépjen.

A testi és lelki tevékenység eme játékából ered, hogy ugyanazok a gyermekek, akik saját iniciatívájukból tetemes munkára képesek, ellenállanak a tanítás kényszerének, legyen bármily jelentéktelen kis követelményről szó. A mozgás elemi szükséglet és egyéb csak a pihenés pillanataiban érdekli őket, vagy midőn még nem határozta el, hogy mit csináljanak.

A szülők egyértelműleg panaszkodnak otthon tanuló gyermekeikre, hogy semmi kitartásuk nincs a tanulásban. Még Sz. B.

sem akar tanulni, holott csak kétszer hetenként kap leckét, még pedig kizárólag azokból a tárgyakból, amelyek felől kiapadhatatlan kíváncsisággal kérdezősködött.

Sz. A. csak nem rég kezd tanulgatni. Ha nem tanítják, egyszerre csak tanulni akar és sír, ha nem kap leckét. Rendesen azonban éppen nem élvezi és $\frac{1}{4}$ óra nagyon is hosszú neki.

Hát még H. L. esete mily sokatmondó! Amikor nem tudja, hogy mit csináljon, tanácsot kér anyjától. Olyankor szívesen old meg számtani példákat. Különbösen is kis autodidakta, 5 éves korában megtanulja önként a betűket, de midőn anyja, gyermeke haladásán félbuzdulva, a betűk összeolvasására akarja tanítani, kemény ellenállásra talál. Pedig öt percnél tovább nem is próbálja tanítani! Utóbb aztán saját akaratából megtanul összeolvasni, de amikor neki felel még.

Minden jel arra mutat, hogy a kényszerű mozdulatlanság kesserves türelempróbája a kis gyermekeknek és hogy bizonyára a „testi mozgás tevékenysége“ miatt szeretnek mindnyájan (3. L. E. kivételével) dolgozni segíteni, akár a háztartásban, kertben vagy műhelyben.

Ugyanezt az elemet kell keresnünk e kor játékszereiben is. Tényleg, mennél inkább kedveznek a játékszerek a mozgásnak, annál jobban felelnek meg. De vannak játéknemek, amelyek mellett szólnak, hogy már e periodusban másszerű motívumok kezdik a tiszta mozgását háttérbe szorítani.

Percepcióval kapcsolt motorításba megy át a tiszta mozgás szeretete. A gyermekek mind különös előszeretettel játszanak oly szerkezetű játékokat, amelyek adott elemek kombinálását teszik szükségessé. Ilyenek a kőépítőszekrények, mozaikjátékok és különösen a „Matador“, mint amelyik igen változatosan kombinálható. A vizsgált gyermekek valamennyien igen szeretik az enmő játékokat, némelyek a primitívebbeket, mozaikszerűket, a legtöbb a nehezebbeket, pl. a papírkép-összeragasztást.

A kombinálás motívuma szerepel az „írva-olvasás“ játékokban is, amidőn D. A. az általa ismert néhány betűből a legkülönbözőbb szókat rakja össze csakúgy, mint Sz. B. és V. P.

Még a számolás is kombináló mozgó játék a testi tevékenységhez kötve, legalább kezdetben. D. A. torna közben kezdi számolni, hogy hányszor végzett valamely gyakorlatot és még hányszor kell végeznie; V. L. golyózás közben veszi észre a számviszony-

latokat és kivarrás közben veszi észre, hogy $2 \times 3 = 6$. H. L. előre kiszámítja, hogy mozaikmintáihoz hány kő kell egy-egy színből, hogy elég van-e színeiből bizonyos kombinációhoz stb.

Mind e játékok, amelyeknél a mozgás motívumához járul az adott részek kombinációjának eleme, 5 év után igen kedveltek.

Itt látjuk első kezdetét ama begyakorlási tendenciának, amelylyel a következő periodusban mint főtényezővel fogunk találkozni. *Ezek a magasabb agyfunkciók előkészítő gyakorlatai.* (Összehasonlítás, megkülönböztetés, figyelem, mintegy izolálva gyakoroltatnak.) Ezt a predukációs irányzatot állandóan figyelemmel fogjuk kísérni dolgozatunk folyamán. Már most feltűnik egy másik begyakorlási folyamat kezdete: *a kezűgyességé.* A kitartó ismétlés annál feltűnőbb egyes területeken, midőn általában a gyermek változó nyughatatlansága oly szembetűnő. Sz. B. később is feltűnően ügyetlen; számtalanszor rakja egymásra kockáit fogyó nagyság szerint. F. V. 5;1. végtelen hosszú kötelet köt. H. L. „több mint 100 képet varrt ki gyönggyel.“

A motoritás rendkívüli vonzó ereje mellett tehát oly motívumok kezdenek belejátszani a gyermek tevékenységi érdeklődésébe, amelyek hivatva vannak lassankint visszaszorítani föltétlen uralmát a gyermeklélek felett.

Érzékletek mint az érdeklődés motívumai.

A kis gyermek természet szerűen fogékony a külső benyomások iránt. Minthogy e korban még nincsenek állandó célképzetei és ezek körül forgó gondolatai, azért tudattartalma belülről nem determinált s így nyitva áll a külvilág behatásainak. A felnőtt a priori ellenállással néz az érzékletek elé, a gyermek ellenállása, ha van is, gyöngye, ellenben motoritása élénk s így az érzékletek erős reagálásra számíthatnak.

Úgy M., mint Gy. és a kérdőíveken szereplő gyermekek valamennyien a *mozgó tárgyak* iránt érdeklődnek különösen.

A mozgás folytonos kép-változással jár s így a néző várja pillanatról pillanatra, hogy mi fog következni; ez a feszült várás: érdeklődés és figyelem. Midőn maga mozog, önmaga felé fordul figyelme, midőn más mozgást szemlél, az köti le: passzív, objektív figyelem keletkezik. Világos, hogy valamint a látási, úgy az élénk hallási, tapintó, szagló és ízelő érzékletek is fölkeltik a gyermeki érdeklődést.

E fő motívumok fordítják a gyermek érdeklődését a természet jelenségei, állatok, emberi foglalkozások felé.

Tévedés volna azonban azt hinni, hogy a gyermeket kizárólag csak az érzékek ismétlődése vezetheti e tárgyak iránti újólagos érdeklődésre. Épp úgy, mint a percepció motoritásában előfutárját láttuk további fejlődési folyamatoknak, úgy itt is már a későbbi fejlődés kezdeteire bukkanunk. Záros időn belül bár, de elkülönítetten működik már ekkor az egyszer fölbresztett érdeklődés, mint önálló objektív érdeklődés. Gy. fiam (5;4) nagy égő viaszgyertyákat látott a templomban. A szokatlan vizuális érzéklet megtette a maga hatását. „Miért oly hosszúak a templomi gyertyák?” kérdezte. Ugyanaznap és amennyire megítélni tudtam, vizuális benyomástól függetlenül, ismételte kérdését. Este, egy rendes gyertya jelenlétében: „Ez egy kis gyertya, de a templomban annál nagyobbak. Elvágják? hogyan vágják el?” Majd meg — mint különálló, az érzékletből eredő, de tisztára objektív kérdéssel fordult hozzám: „Hogyan készítik a gyertyát és mi ez itt? és rámutatott a lecsöppenő stearinra. Ez a rendes út, amelyet a gyermek érdeklődése e korban befut.

A megvizsgált gyermekek objektív érdeklődése hasonló M-éhoz és Gy-éhoz. Az ő főérdeklődési köreik szerepelnek a nevelőktől felemlítettekben, mert alkalmasint ugyanazok az ingercsoportok hatnak rájuk is erősebben a környezet számtalan benyomása közül. Többnél mindjárt megjegyzik a szülők, hogy gyermeküket minden érdekelte, így pl. V. P.-t, „minden érdekli, amit lát, ami csak körülveszi.”

Gy. G. „apjával sétálva a szabadban számtalan kérdést intéz; különben minden fölkelte érdeklődését”. Szó se lehet arról, hogy — mint a formális kérdések korában — többet számít a kérdés a feleletnél a fölhozott esetekben. Gy. G. „Órahosszat el tud álldogálni gépek előtt, legkisebb részleteit is számon kéri.” Az én Gy. fiam különben e periodusban sírva fakadt, ha nem feleltek intellektuális kérdéseire.

Összehasonlítás kedvéért a szülői jegyzetek e részét érdemes lenne egészen közölni. Rövidség kedvéért mégis csak egyes példákra szorítkozom:

Sz. A. ugyan aránylag keveset kérdez, passzív természetű viszont pontos feljegyzések alapján állapítható meg, hogy érdeklődési körei 6 év körül: állatok, természeti jelenségek, gyártás, emberi szervezet, növények, munkások, majd földrajz és erkölcs. Sz.

B., miután vidéken volt, nem győzött állatokról és növényekről elég hallani. Emellett a természeti jelenségek, a produktív munka, földrajzból, amit látott, továbbá egészség, betegségek, a test részei érdeklik, mindez kb. 4 év óta. Több szülő megjegyzi, hogy a kérdések száma lassacskán megesz. H. L.-nél már 6 év körül, Sz. B.-nél 7-ik évében; K. Gy. 3 és 4;6 közt kért legtöbbet, de most is (5;3) mindenről kérdezősködik. Nem kérdező gyermek, olyan, akinek szívesen felelnének, csak egy akadt. Ugyanez a gyermek egész elemi iskoláztatása közben feltűnt passzivitásával.

Mint mindig, úgy e kérdésnél is igyekszem kimutatni, hogy mint megy át valamely tevékenység a másikba; itt a primér érzéklet átmenete a szekundér intellektuális érdekbe az, amire föl akartam hívni a figyelmet.

Erzelmi motívumok.

Az érdeklődés maga is érzelmi, mert hisz a tárgy viszonya a lélekhez érzelmet ébreszt. Minthogy azonban bizonyos motívumok élénkebb, mások halványabb érzelmek ébresztői, jogunk van Nagy Lászlóval külön csoportként kezelni az „érzelmi motívumokat“.

Testi érzelmek.

Az első helyen említett testi érzelmeket már az előző szakaszban érintettem. Tény, hogy éhség, szomjúság stb. szubjektív érzetei oly erős érzelmeket ébresztenek, mint semmi sem. Az általuk determinált és objektivált érdeklődés az emberi organizmus iránt legerősebb és legkitartóbb is; e szempontból megvizsgált 100 kérdés közül M-nál 4 látszott mozgási érzéketből eredni és 8 testi érzésetől. Gy-nál 100-ból 5 esett előbbire, 12 utóbbira.

A testi érzelemből fakadó érdeklődés kisugárzásai az egészség, az emberi érdeklődés, valamint a produktív munka és a pénz korai értéklése, azaz mindaz, ami testi érzelmeinkre jótékony lehet. Aminek hasznát vagy kárát látja a gyermek, az érdekli, de igen gyakran érdeklődik épp a hasznosság-károság tudatának kizárásával még akkor is, ha eléggé kézen fekvő lenne, mert e viszonylatukat nem ismerte fel vagy csak homályosan látja. (Lásd M. társadalmi érdeklődését.)

Birtokszerezés vágya.

A birtokszerezés vágya oly általános, élénk és ösztönszerű, hogy nem fogunk csodálkozni, ha még ekkor is rendkívül élénk érzelmi visszahatására bukkanunk.

Ösztönösségére jellemző, hogy a gyűjtések főszempontja az, hogy csak sok legyen. Jellemző Sz. B. 4;6 gyűjtésének módja. „Mindenfélét összevissza dobozokba rak. Majd meg bélyeget gyűjt, teletömi velük zsebeit, azután nem törődik többé gyűjteményével.“ D. A. „szép kavicsokat gyűjt“. Elég ritka, hogy a „szépség“ általában szerepeljen, a legtöbb gyűjtő, mint F. V. „kagylókat gyűjt, mert mulattatja a szedés“, azután nem ad kincseire.

Egy rendszeres gyűjteményen kívül (H. L. képes lapjai), esupán egy téren találkozunk kitaratóbb gyűjteményekkel, amely szempontok tekintetbe vételét tételezi fel. Ezek L. E. és V. L. gyűjtései.

V. L. „erős birtokszerezési ösztönnel mint kis fiú az ágy alá dugta játékait. Mostanában filléreket gyűjtött, míg 40 fillérje lett. Ezért aztán saját kezdeményezésére játékokat vett testvéreinek. Miután kiadta, elszomorodott, hogy nincs több pénze. Erre ismét gyűjteni kezdett az ismerőseitől.“

A pénz hasznosságának fölismerése visszanyúlt a testi érzellem-komplexum alkotta eszmekör erős hatású területére.

Az esztétikai érzelem.

Az esztétikai érzelem különös helyet foglal el a többi közt. Feltűnően erős e korai periodusban, aztán mintha a legtöbb egyénél elsatnyulna, sőt kiveszne. E jelenség magyarázatát a következőkban keresem: minden érzetnek meg van a maga érzelmi együtjárója; minthogy pedig a gyermeklélek a külső benyomások hatásának nyitva áll, az egyes érzetek esztétikai érzelmei iránt épp oly fogékony, mint más érzékletek velejárói iránt. Persze, hogy mi okozza az érzékletek „szép“ érzelmét egyízben és „érdekességi“ érzelmét másízben, nem tudnám megmondani. A ritmus iránt mindenestre erős érzékük van a gyermekeknek.

Az esztétikai befogadóképesség nagy, ellenben az értékéles elenyészően kicsi vagy teljesen hiányzik, dacára annak, hogy épp a megvizsgált gyermekanyagban véletlenül több művészi hajlandóságú verődött össze.

Igy D. A. igen muzikális zenész házaspár gyermeke „azért szeret egy zeneművet, mert anyja örült, hogy oly jól tudta“ és azokat a dalokat szereti, „melyeket szépen énekel“. Viszont az a gyermek úgyszólván naphosszat muzsikál és rajzol.

Lehet azonban, hogy e tevékenységében esztétika alig vagy nem is szerepel, csak a cselekvés maga okoz örömet és hogy ez neki nem más, mint kombinációs és utánzó játék.

Sz. A. ugyan különösen szeret egy Brahms Berceuse-t hallgatni, de csak úgy látszik élvezni, midőn különálló hangokat ver le a zongorán.

De tekintsünk el azoktól az esetektől, amelyekben a „tevékenység“ alkalmasint a domináló mozzanat, feltűnő, hogy a kérdéses polgári gyermekek mind érdeklődnek a művészetek iránt.

Sz. A. a színeket szereti, ékszereket, díszítést; L. E. képeket, porcellánt, himzéseket. Többen sokáig hallgatják, ha más muzsikál.

Ezen korú gyermekek esztétikai ítéletre nem képesek, azonban e különféle esetekben a főt említett motívumok is kellőleg megértetik érdeklődésüket és másrészt a szülők, a környezet befolyása e korban igen nagy lehet, még egy harmadik föltevés valószerű: „művészet terén az egyéni hajlam koraérettsége valószínű“. Erre nézve a tapasztalat elég példát nyújt.

Ez irányban mindenesetre esztétikai elemek létrehozásával lép meg e periódus legtöbb gyermeke: *a mesemondásban*. Köztudomású, hogy mily áhítattal hallgat a gyermek a mesemondóra. A szülők nem tudják eléggé hangsúlyozni, hogy mily telhetetlenek ebben a gyermekeik. Gy. G. „óráig tud mozdulatlanul ülni (!), ha mesélnek neki“. K. Gy. „kifáradhatatlan a figyelésben“ stb. A hallgatott mesében természetesen számos más elem is hat, de tény, hogy a feszült figyelme gyermekek ellesnek belőlük esztétikai-konstruktív elemeket.

A képzeleti (utánzó) játékok, amelyekben szintén szokás esztétikai motívumokat feltételezni, inkább hozzásegítenek az esztétikai élvezéshez, mintsem már maguk esztétikai élvezetet nyújtanának. Hisz a gyermek a játékban épp a való események analogizálására törekszik. Neki épp az a fontos, hogy a valóságot másolja, amint a tudósnak fontos, hogy a „való és a kifejezés“ analogiáját találja meg, míg a művésznek még akkor is, ha a való élet mását akarja létrehozni, a kifejezés alakí eleme a lényeges. De ha nincs is szépi elem az utánzó játékban, igenis előkészít az esztétikai meg-

értésre. A gyermek a valót játékká változtatja át, hogy a tartalmat mozgássá alakítsa tudatában. (Einfühlung.) A mese változatos belső mozgási képzetek és a valódi tevékenységek felelevenülő emlékképei hatnak a gyermekre. Sz. A. és Sz. B. szülei is megjegyzik, hogy a képek tartalma vonzza gyermekeiket és nem formaszépsége. Játéktól, mesehallgatástól megindítva maguk a gyermekek is mesélnek, még pedig gyakran meglepő formakészséggel. Sz. B. több mesét fűz egybe, változtatva részleteit, de egyik-másik egész önállóan költ. Közlök két kis mesét a mondottak illusztrálására. Az első Gy. fiámé 5;9. Egy nagy szekeret látott. Dispozíció: Volt egyszer egy nagy szekér. A kocsis szerette volna, ha a lovak gyorsan futottak volna, de a szekér olyan nehéz volt, hogy a lovak annyira megharagudtak, hogy olyat toppantottak a lábukkal, hogy csak úgy szikrázott. Bonyodalom: Erre a kocsis rájuk ütött, a lovak el akartak rohanni és annyira szaladtak, hogy elszakították a gyeplőt. Minden ember meg akarta fogni őket, de ők felszaladtak az égbe. Az emberek ágyúkat hoztak, krumplikkal lövöldöztek rájuk (ezen jó maga nevet egyet), mire a lovak leestek és tüzet köptek, amit az égből hoztak le. Kibontakozás: Az emberek megkötözték erre a lovakat, lenyalták a tüzet róluk és aztán megindult a szekér.

Sz. A. meséi: Hol volt, hol nem volt, volt egy farkas. Ez elment sétálni egy nagy erdőbe és nagyon éhes lett. Körülnézett, hogy mit ehetne, de hamarjában nem látott semmit, hát ment tovább. Egyszerre lát messziről valami nagyot, megörült, hogy mennyi enni valója lesz, odafut és meg akarja enni. Egyszerre megfordul az a nagy, kitérte az orrmányát, mert elefánt volt és elnyeli a farkast. Hát az elefánt tovább megy és egyszerre csak találkozik egy farkassal, amelyik ugyanaz volt, mert amint el akarta nyelni, a farkas kiugrott az orrmányából és elszaladt. Az elefánt nem vette észre, mert buta volt.

1912. aug. 31. Adél mesél: Egyszer volt egy kis lány, az elment az erdőbe sétálni. Azt hitte, hogy az erdőben sok vendéglő van, ahol mindenféle jó enni valót fog kapni. És amint az erdő közepébe ért, látta, hogy ott nincs semmi vendéglő, csak sok fák és sok virágok. És mikor már elfáradt, hazá akart menni, de nem tudott hazatalálni. És sokáig járt, míg végre egyszer talált egy kis házat. Ott bekopogtatott. Ki van itt? kérdezték a házból. Egy kis leány, felelte. Akkor kinyitották az ajtót és látta, hogy éppen az ő házuk volt és nagyon örült. Azért nem ismerte meg kívülről, mert elhurecolkodtak, mialatt ő az erdőben volt. Nagyon örült az anyus-

kájának, hogy hazatalált, aztán lefeküdt a kis lány aludni és még most is alszik, ha még nem halt.

A félig tudatos esztétikára a mesemondás terén *Stern* hoz egy érdekes példát a már említett művében.

Fia G. (5;6), hogy meséit érdekessé tegye, antitéziseket alkalmaz. „A tűzoltók ráesnek egy rózsabokorra, amelynek nincsenek tüskéi és amelyek mégis megszúrják. A rablók meggyújtják lámpásukat — és még se látják.” Ez az esztétikai formaképzés annál érdekesebb, mert gyakori visszafejlődésére kell számítanunk.

Rokonszenves és szociális érzélem.

A gyermek az ő rokonszenvének kifejtésében még nem válogat, szereti azokat, akik vele vannak, gyámolítják, vagy akik hozzá hasonló kis gyermekek; de ha egoizmusát sértik, hamar véget ér a rokonszenv is és így nem is tud nagyobb csoporttal játszani, bár 5 év után derengeni kezd benne a társas érintkezés haszna.

D. H. (4;6) nem tud öccsével játszani. Egy ideje észreveszi, hogy az is használható egyre-másra, ő a sebesült, ha katonakórházat játszik stb. De még általában nincs társadalmi tapasztalata és tudatosan csak a szülőktől való függéssel van tisztában.

M. nem állt meg a szubjektív társadalmi érdeklődésnél, sőt ellenkezőleg, mondhatni, hogy oly tiszta objektív szociális érdeklődés mutatkozik e korban, mint felnőtt korig alkalmasint soha. Ennek a paradoxonnak magyarázata a következő: A gyermek úgy érzi, hogy közvetlen környezetén kívül senkitől se függ, senkire sincs szüksége, főleg pedig, hogy szülei mindentől meg tudják védeni. Benne tehát távoli környezetéről bizonyos objektív felfogás fejlődött ki.

517. M. kérdése jellemző: Itt nincsenek rablók? Én: Nincsenek. M.: Én megismerném, ha tolvaj lenne. Én: Azt épp nem lehet rajta meglátni. M. (tréfásan): De ha volna neki egy tarisznyája és abban egy gyermek, látszana, hogy tolvaj. Akkor hívnálak téged, Mariskát és Mária Luzát (kis pajtásai) és te bevinnéd a dutyiba. De úgy-e ott adnának neki enni? Ezután és utóbb még gyakran „a szegény tolvajok” szomorú sorsa felől kérdezősködött. Nagyon sajnálja őket, hogy olyan kicsi a szobájuk és hogy nem szabad kimenniük. De érdeklik őt más társadalmi kérdések is, szegénység, gazdagság, kórházak, mint szubjektivebb színezetűek, községháza, igazságügyi palota és más középületek s ami bennük történik, mint

egészen objektív jellegű események. Az épületek külsejének rendkívülisége keltette fel figyelmét, csak úgy mint a katonák, örök, tűzoltók uniformisaikkal.

V. L.-t koldusok, nyomorékok érdeklik. W. G.-t az emberek sorsa stb.

A szociális érdeklődés is világosan mutatja, hogy e periodusban éles bifurkáció van kétféle érdeklődési ok között: az egyik ösztönösen szubjektív, a testi élet erős lelki visszahatására vezethető vissza; a másik nincs közvetlen viszonyban a tevékenységekkel, passzív és objektív, magának az agy működésének ösztönös tevékenysége.

Intellektuális objektív érdeklődés.

Miután már az eddig felhozottakból kitűnt, hogy e periodusra általában jellemző az intellektuális objektív érdeklődés sokoldalúsága és intenzitása, fölvetjük magunkban a kérdést, hogy nem lát-szik-e a megállapítás ellentétben avval, hogy az e korú gyermek különben játékkal tölti el életét. Vannak, kik e kort méltán a játék korszakának nevezik, hisz a gyermek folyton azt teszi, ami közvetlen jó érzést kelt benne s képes ugyanazt épp azért hihetetlen sokszor ismételni, pl. K. Gy. hónapokon át vonatosdit játszott. De épp abban van e primitív tevékenységnek nagy jelentősége, hogy benne a kérdés-felelet lázt, mely a gyermekeket évekre elfogja, más kitartó gyakorlással a funkciókat tökéletességig adaptálja. Hiba lenne a kérdés-felelet lázt, mely a gyermekeket évekre elfogja, más nézőpontból itélni meg. Az agy, abban az esetben a játszó szerv, az érez közvetlen kielégülést és keresi a jó érzés megújulását.

Hogy a gyermek spontán tevékenységei mennyire játékosak, arra mutat a céltudatosságának majdnem teljes hiánya e korban. Pl. D. A. sokat és jól rajzol. Mikor hozzákezd, ezt mondja: „Magam is kíváncsi vagyok, mi lesz belőle.“

Ennek a periodusnak kiélése természetesen rendkívül fontos. Hisz ekkor történik a benyomások végtelen tömkelegének első elrendeződése. Így tehát nem lehet közönyös a gyermekre, hogy felelnek-e számtalan kérdésére. De ha nem is felelnek, bizonyára, tökéletlenebbül bár, de mindazonáltal megtörténik ezen alapvető elrendeződési folyamat. Az érzéki elsajátítás és a nyelv kifejlődése egy normális gyermeknél se marad el; a formális kérdések, amelyekben érzéki benyomásait nyelvileg rögzíti meg a gyermek, szintén föl-

tétlenül megjelennek. És ha ez a kifejlés kedvezőtlen viszonyok közt csökevényes is, mindenesetre a fogalmak elrendezésére készíti a gyermeket.

Az eszmetársulások három főirányban jönnek létre:

a) Mint a logikus gondolkodás társításai, az apperceptiált fogalmak a logika törvényei szerint társulnak s az egyént környezetéhez adaptálják. Ez az egyén első tájékozódása és elhelyezkedése a mindenségben.

b) Vannak továbbá a gyermeknek a képzeletben lefolyó asszociációi amelyek különböző kombinációkat hoznak létre és típusokat teremtenek meg. Így az utánzó játékokban mama-típust, kocsis-típust teremtenek, a gyakorlati életre fontos asszociációkat létesítenek.

c) Az agy formális kiképzésében, csak úgy mint a testi ügyességekben, kezd külön-külön képezni egyes működéseket és működés-komplexumokat: összehasonlítás, figyelemösszpontosítást. (Lásd a szerkesztő és gondolkodtató játékokat: lottókat, dominókat, tréfás egyszer-egyet stb-t.)

A „tartalmas kérdések” korának ezek a legfontosabb mozzanatai. Vissza-visszatérünk majd rájuk, mert valamint a később tárgyalandó tevékenységek mind, az eddig említettek is arra szolgálnak, hogy a kiforrott egyén képességeinek kialakítására, előkészítsenek.



Adjuk a nép kezébe

A gyermeknevelés kis kátéját

Ára 5 K, (tagoknak 3 K).



KISÉRLETI PEDAGÓGIA.

A szimmetria-érték a gyermekkorban.

Irta: **Hermann Imre dr.** ideg orvos, Budapest.

A szimmetrikus alakot a legegyszerűbb esztétikai formák közé soroljuk. Hiszen szimmetrikus ábrázolásokat már a legkezdetelebbebb gyermekrajzokban is láthatunk, még pedig nemcsak az embert ábrázoló sémákon, hanem az ékítményszerű rajzban¹⁾ is. A kis gyermek sokszor játékába is visz szimmetrikus formákat. *Stern* W. pl. följegyzi a 2 éves és 9 hónapos Güntherről: „A terített asztalon vonatot tákolt össze, amelynek szimmetrikus alakja tűnt föl.”²⁾ A 4 éves 11 és fél hónapos fiúról pedig így ír: „Az ő alakjai különben is feltűnnek szimmetriájukkal... Megjegyzendő, hogy minden útmutatás nélkül, spontán találta meg a szimmetrikus elrendezés formáját.”³⁾

Szem előtt kell azonban tartanunk a következőt: abból, hogy a szemlélő a gyermek rajzában, játékában szimmetrikus alakot lát, még nem következik az, hogy a gyermek tudatában a szimmetriára jellemző forma, mint lelki alakzat („Gestaltqualität“) van jelen. Lehetséges ugyanis, hogy a gyermek megnyilvánulásaiban a szimmetria csak mint „melléktermék“ szerepel. *Bühler* a gyermeknek föltűnően rossz arányérzéséből valóban arra következtet, hogy a kis gyermek azért rajzol szimmetrikus embersémát, mert tudja,

¹⁾ *G. Fr. Muhl*: Ornamentsversuche mit Kindern. III. Zeitschrift f. angew. Psychol., Bd. 8, 1914, 522. old.

²⁾ *W. Stern*: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig, 1914, 227. old.

³⁾ *W. Stern*, id. m. 229. old.

hogy az embernek páros szervei vannak.¹⁾ *Wundt* nyomán *Muth* és *Krötsch*²⁾ viszont a ritmikus mozgások szeretetéből vezetik le a szimmetriát.

Abból, hogy a szimmetria-alak szívesen jelentkezik a gyermek megnyilvánulásaiban, nem következik tehát, hogy a gyermek a szimmetriát, mint egységes alakelemet tényleg fölfogta; a szimmetria megjelenése csak arra mutat, hogy akár a szimmetria maga, mint így fölfogott alakzat, akár pedig az a hatóok, amely a szimmetriát melléktermékképpen létrehozza, a gyermekre nézve bizonyos értékkel bír. A szimmetriának, illetve az ezt előidéző oknak az értékessége az, amit a gyermek megnyilvánulásaiban észlelhetünk.³⁾ Az előbbieket alapján a „szimmetriaérték“ fogalmát ott is alkalmazni fogjuk, ahol esetleg nem a szimmetriára jellemző alakzat maga volt az értékes, hanem csupán az objektív megnyilvánulás mutat arra, mintha a szimmetriaalakzat lett volna a különleges értékkel bíró tudattartalom.⁴⁾

A szimmetria, mint alakzat, tudattartalmat jelez és így objektív módszer részére, tehát a gyermeklélektan szempontjából is, elvileg megközelíthetetlen; a szimmetria, mint érték, objektív módon is megközelíthető, ha sikerül más értékkel szembeállítani. Ilyen szembeállítás a lényege az alább közlendő kísérleti módszeremnek. A kísérleteket *Révész Géza* tanítványai végezték, az általa vezetett gyermekvizsgálatokkal kapcsolatosan. Összesen 54 fiút és 53 leányt vizsgáltunk; a vizsgáltak kora: 3—10 év.⁵⁾

A kísérlet menete a következő: A vizsgálandó gyermek elé összevissza az asztallapra két db 2·8 cm., két db 5·2 cm. és egy db 7 cm. átmérőjű egyszínű kartonkorongot helyezünk és a gyermeket felszólítjuk, hogy rakja ezeket egymás mellé egy sorba, úgy amint legjobban illenek egymáshoz; ha a gyermek a feladatot nem értette

¹⁾ *K. Bühler*: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena, 1918, 164—165. old.

²⁾ *W. Krötsch*: Rhythmus u. Form in der freien Kinderzeichnung, 1917. (a Zeitschr. f. angew. Psychol. 15. kötetének referátuma alapján.)

³⁾ A szimmetria-érték fogalma, épúgy, mint a szimmetriának mint különleges optikai alakzatnak a fölfogása *Mach*-tól származik. L. *E. Mach*: Die Analyse der Empfindungen, Jena, 1918, 7. Auflage, 99. old.

⁴⁾ Szimmetriát, mint mellékterméket eredményezhet a két kézzel való tükrözésszerű együtdolgozás is. V. ö. *W. Stern* id. m. 228. l.: „Sokszor megfigyeltem őt játék közben; az alakokat egyidejűleg mindkét kézzel a középtől szimmetrikusan fölfelé és lefelé, jobb- és balfelé helyezi.“

⁵⁾ 14 (3—6; 6 éves) gyermeket ezen vizsgálatoktól függetlenül a Marczibányi-téri óvodában vizsgáltunk. (6; 6 éves = 6 éves és 6 hónapos).

meg, tovább magyarázzuk: „hogy egy rendes sor legyen“, idősebbnek, hogy „úgy tedd egymás mellé, hogy értelme legyen, mért teszed az egyiket a másik mellé.“ A föladat, a kísérleti személy beállítását tekintve, tehát részint megfelelt a *Révész Emil és Kéri Hedvig* által színekkel végzett vizsgálatoknak,¹⁾ részint hasonlít a *Stern* iskolájában használatos sorrendezési tesztekhez (Ordnungstest). Meg kell említenem *Katz*²⁾ és *Révész Emil*³⁾ tapasztalatát, hogy kisebb gyermeknél az instrukció szavainak eltérése nem nyom sokat a látban; a gyermek éppen csak azt fogja fel, hogy valamit „jól“ el kell végeznie.

A sorrendezés ebben a szimmetriakísérletben vagy úgy sikerül, hogy nagyság szerint kirakott sor (szimbolikusan jelezve: 1, 1, 2, 2, 3) vagy szimmetria és nagyság szerint elrendezett (1, 2, 3, 2, 1), vagy esetleg szimmetria szerint a nagyság tekintetbe vétele nélkül kirakott (2, 1, 3, 1, 2) sor keletkezik. Lényegileg tehát két érték: a nagyság és a szimmetriaérték küzdhet egymással vagy egyesülhet közös értékke. Ennek az értékelésnek a tudatossága már föltételezhető, hiszen tudatosan megértett föladat eredményeképen jelentkezik. Egészen pontosan kifejezve azt vizsgáljuk, hogy a szimmetria, mint rendezési elv, a föntebb megállapított tágabb értelemben értékkel bir-e és ha igen, milyen viszonyban van ez az érték a nagysággal, mint rendezési értékkel.

A föladat végrehajtásában nem elégedtünk meg a kirakás egy módjával, hanem a gyermeket másféle rendezésre szólítva fel, a feladatot újra adtuk. Ha a rendezés sehogyan sem akart sikerülni, — 3 percnél tovább nem vártunk — a legkisebb korongot letettük a gyermek elé és felszólítottuk, hogy tegye melléje azt, amelyik a leginkább oda való, legjobban oda illik.⁴⁾ 3—6 éves gyermekeknél a kirakást többször úgy is próbáltuk megkönnyíteni, hogy a két legkisebb korongot egymástól megfelelő távolságban elhelyeztük.

A szimmetriakísérletet legtöbbször oly feladat előzte meg, amelyben különböző nagyságú négyzeteket kellett sorba rendezni, itt a helyes elrendezés a nagysági volt. Kísérleteinknek eredményét ez mindenképen befolyásolta; de tekintettel arra, hogy olyan idő-

¹⁾ *Révész Emil*: Színérzeteink rendezettsége. Athenaeum, 1916., II. kötet és *Kéri Hedvig*: A színek lélektani rendezésének kérdése. Népművelés, 1917., 6. szám.

²⁾ *D. Katz*: Studien zur Kinderpsychologie. Wissenschaftl. Beiträge zur Päd. u. Psychol. 4. Heft. 1913.

³⁾ *Révész Emil*, id. munka különnyomata, 14. lap.

⁴⁾ Ezt a módot már alkalmazta *Révész Emil* is (id. m. 27. old.) és *Kiss Margit*: Mértani alakok lélektani hasonlóságának kérdéséhez. Népművelés, 1918.

sebb gyermekeknél, akiknél a szimmetriakisérlet első rendezési feladatnak szerepelt, sokszor szintén csak a nagysági elrendezés sikerült,¹⁾ lényegesebb értékelődést ez a sorrend nem okozhatott. Bizonyos az, hogy az *első* kirakási mód a megelőző rendezéstől függ, amit abból is látunk, hogy a fordított sorrendben adott vizsgálatoknál a nagysági feladatba néha szimmetriát igyekeztek belevegyíteni.²⁾

Az eredmény összeállításában szimmetrikus és nagysági elv szerint megoldottaknak vettük mindazokat az eseteket, amelyeknél a kirakások bármelyikénél (első, második stb.) ez a két elv együtt szerepelt; a „szimmetria nagysági elv nélkül“ csoportba kerültek azok, akik a 2, 1, 3, 1, 2 séma szerint rendeztek; a nagysági csoportba jutottak azok, akik csak nagyság szerint, de szimmetrikusan nem tudták a sort elrendezni. Minthogy összesen 30-féle rendezési mód lehetséges, egy szimmetrikus rendezési mód valószínűsége 3·3 százalék.³⁾ (Mivel a rendezésre többször adtunk alkalmat és többféle mód, mint teljesen rendezetlen, esetleg föltétlenül vissza-

I. Tábla. **A rendezések száma korok és rendezési elvek szerint.** (A százalékszámok az egyes korcsoportokra vonatkoznak.)

A rendezés elve	A gyermek kora			(Együttesen)
	3—6	6—8	8—10	3—10 év
nagyság	16=69%	34=68%	17=50%	67=63%
nagyság és szimmetria	**5 ⁽¹⁾ *=22%	10 ⁽²⁾ =20%	14 ⁽³⁾ =41%	29=27%
szimmetria nagyság nélkül	—	2 ⁽¹⁾ =4%	2 ⁽¹⁾ =6%	4=4%
nem sikerült rendezés	2=9%	4=8%	1=3%	7=6%
összesen	23=100%	50=100%	34=100%	107=100%

¹⁾ Erről ezen kísérletsorozaton kívül vizsgált gyermekeknél is meggyőződünk.

²⁾ Ennek alapján módszer lehetne kidolgozni a feladatok kölesönös befolyásának a vizsgálatára, ami a gondolkodás önállóságára vethet fényt.

³⁾ Az első rendezéssel kirakott szimmetria lerakások száma alig kétszerese ennek a valószínűségi számnak (vagyis a két szimmetriasor lehetőségét tekintve azzal egyenlő értékű).

* A zárójelben lévő kis szám az első rendezéssel sikerült szimmetria-lerakások számát jelzi.

** Ezen 5 közül csak 1 volt 5 éven aluli korban; 5 éven aluli korban 6 gyermeket vizsgáltunk.

utasítottatik, ennél a számnál nagyobb számnak kellene a valószínűséget jelezni.) Az eredményt l. az I. táblában.

A nagysági elv nélkül kirakott szimmetria, mint legjobb megoldás, alig fordul elő; a 3—6 éveseknél egyáltalában nem. Szimmetria nagysági elvvel együtt a 3—8 éveseknél az eseteknek kb. $\frac{1}{5}$ -ében, a 8—10 éveseknél $\frac{2}{5}$ -ében jelentkezett; a két szimmetria együtt a 3—6 éveseknél az esetek $\frac{1}{5}$ -ében, a 6—8 éveseknél $\frac{1}{4}$ -ében, a 8—10 éveseknél majdnem a felében nyilvánult. A 3—6 éveseknél, mint említettük, igen nagy megkönnyítéseket tettünk; éppen ezek az esetek bizonyítják, hogy a szimmetria ebben a korban, mint rendezési elv, igen csekély értékkel bír, 9 ilyen eset közül ugyanis csak kétszer sikerült a szimmetria megjelenését kierőszoakolni. Az idősebbeknél a szimmetrikus elrendezés láthatólag könnyebben ment, kevesebb segítségre szorult. *A szimmetriaformának értékelése*, épp úgy, mint a ritmikus mozgások kedvelése,¹⁾ 8 éves kortól kezdve jelentkezik nagyobb mértékben. A szimmetriaértékelés megjelenése tehát az értékelésnek fejlettebb fokára vall, mint a nagysági értékelés (legalább a rendezés szempontjából); ez a fejlettebb értékelés a vizsgált korban nehezebben jelentkezik, mint a kevésbé fejlett értékelés.

Igen érdekes a szimmetria értékelését az intellektuális szellemi fejlettség fokával összehasonlítani. Annak következtében ugyanis, hogy a szimmetriakisérlettel vizsgált gyermek legtöbbször (93-at) a Binet-Simon-féle vizsgálati módszerrel megvizsgáltuk, módunkban van azokat a gyermekeket, akiknek szellemi fejlettsége korukénál előrehaladottabb, szembeállítani azokkal, akiké visszamaradott (azokat, akiknek intellektuális szellemi fejlettsége korukénak megfelelt, illetve csak igen csekély különbséget mutatott, összesen 18-at, ebből az összeállításból kihagytam). Az összeállítást négymezős táblázatba foglaltam és korok szerint közlöm (l. a II. táblázatot). Egyrészt az így mutatkozó számoknak alacsony volta, másrészt az a bizonytalanság, amely az u. n. intelligencia kornak a születési korról való összehasonlításából származik (hónapokról, nem évekről lévén szó), a pontos számításokat megtiltja, ezért csak durvább számításokat közlünk. Ha a szellemi fejlettség foka és a szimmetriaelv jelentkezése között összefüggés volna, akkor a felső sor bal számjegyét számlálóként a jobbal mint nevezővel arányba

¹⁾ Muth az „Ornamentsversuche stb.“ c. munkájában a 8. életévtől kezdve látja a ritmikus és szimmetrikus alakoknak nagyfokú előtérbe nyomulását.

állítva, nagyobb számot kellene kapnunk, mint az alsó sorban ugyanígy eljárva. Az 5—6 évesek megfelelnek ugyan ennek a követelménynek, de ezeknél összesen csak 1 gyermek visszamaradottabb (tudjuk, hogy ebben a korban a Binet—Simon-féle próba tényleg túlkönnyű); a 6—8 évesek éppen az ellenkező összefüggést mutatják; a 8—10 évesek a várt összefüggésnek megfelelően oszolnak meg. A három csoport vagy a két idősebb csoport együtt viszont jóformán minden összefüggés hiányát mutatja (az előbbi esetben

II. Tábla. Négymezős táblázat a szellemi fejlettség és szimmetria választás összehasonlítására.

a) 5—6 évesek		A szimmetria-választás	
		sikerült	nem sikerült
A szellemi fejlettség	a közepesnél jobb	2 esetben	7 esetben
	a közepesnél rosszabb	— „	1 „
b) 6—8 évesek			
A szellemi fejlettség	a közepesnél jobb	6 esetben	21 esetben
	a közepesnél rosszabb	4 „	8 „
c) 8—10 évesek			
A szellemi fejlettség	a közepesnél jobb	8 esetben	5 esetben
	a közepesnél rosszabb	4 „	9 „

a két arány $\frac{16}{33}$, $\frac{8}{18}$; az utóbbiban $\frac{14}{26}$, $\frac{8}{17}$; az „asszociáció“ Jule szerint az előbbi esetben 0.04, az utóbbiban 0.08; tehát elenyészően csekély; az „asszociáció“ értéke a 8—10. csoportban már 0.56). Arra nézve, hogy vajjon az intellektuális szellemi fejlődéstől független fejlődéssel vagy olyan fejlődéssel állunk-e szemben, amely csak a 8 éves koron túl halad a szellemi fejlődéssel karöltve, csak kiterjedtebb vizsgálatok adnának feleletet.

Vannak azonban ezen kísérleteken kívül álló olyan tapasztalatok, amelyek, ha az előbbi kérdéseinkre nem is tudnak feleletre alapul szolgálni, de legalább ennek a kérdésnek a fontosságát ki-

emelik. Így *Peritz* az infantilizmusról szóló monografiájában az infantilizmus (gyerekesség) jellemző sajátságai közt említi az értékelés visszamaradottságát, egyáltalában nem csökkent intellektuális képesség mellett.¹⁾ Révész Géza a Nyiregyházi Erwinről szóló könyvében kiemeli azt a különbséget, mely egyrészt a Binet—Simon-féle vizsgálat, másrészt a gyermek spontán értékelései között föllelhető. Révész Géza ennek következtében a tehetség korai fölismerését nem a szűken fölfogott intellektuális tulajdonságok kizárólagos figyelembevételétől, hanem e fogalom tágabb meghatározásával egyebek közt a spontán *értékelés* milyenségének megítélésétől várja.

Szimmetriakisérletünk a tehetség lélektanának még más oldalról is nyújt tanulságot. Ha ugyanis a szimmetria megjelenését külön képességnek tulajdonítjuk, ami a mai tehetségvizsgálatok szellemében, de nem a régi képességelmélet értelmében megengedett, gondolatmenetünket így is összefoglalhatjuk: *Az objektive mutatózó spontán megnyilvánulás nem ad mindig fölvilágosítást arról, hogy valamely képesség mint tudatos jelenség tényleg jelen van-e vagy pedig a kérdéses megnyilvánulás csak melléktermék;* esetleg azonban külön objektív vizsgálatokkal ilyen körülmények között is kideríthető, hogy valaki tudatosan milyen fontosságot, értéket tulajdonít azoknak a megnyilvánulásoknak, amelyek a kérdéses képességre utalnak; korok és szellemi fejlettség szerint megállapítható, hogy ennek az értékelésnek milyen a fejlődési menete.

¹⁾ *G. Peritz*: Der Infantilismus. Spez. Path. u. Therapie innerer Krankheiten, 1917, I. Band, II. Hälfte, 732. old.



Pedagógiai és gyermektanulmányi szempontok gyermekvédelmi rendszerünkben.

Szerkesztette: NEMES LIPÓT.

Ára 5 K.



PEDAGÓGIAI TÖREKVÉSEK.

A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve és főbb didaktikai problémái.

Irta s az Új Iskola testületi ülésén 1920. június hónapban sorozatosan előadta.
Nagy László, Budapest.

Első közlemény.

Tájékoztató.

Az egységes nyolc osztályú népiskola tantervének és didaktikájának elkészítésére és közre adására az az elvi álláspontunk indított, hogy a gyermek fejlődése, különösen a 14 éves korig, jól kimutatható egységes törvények szerint történik. Ezen közös törvények hatása alá az összes gyermekek tartoznak, bármely vidéken lakjanak és bármely társadalmi álláshoz, vagyoni helyzethez tartozzanak. Ezen körülmény következtében a 6—14 éves korig a gyermekek oktatása helyesen csak az egységes iskolával oldható meg. Teljesen téves, a tudományos kutatások összes eredményeivel össze nem egyeztető eljárás, a hasonló korú gyermekek képzését oly eltérő módon és rendszerekkel hajtani végre, mint amilyeneket a 10—14 éves korú gyermekek számára létesített a mai iskolarendszer. Mi meg vagyunk győződve, hogy ha bármikor, rövid idő múlva vagy később, újra felszínre kerül az iskolai reform s az a 6—14 éves korú gyermekekre nézve csak az egységes népiskola elvei szerint és keretei között oldható meg. Ez volt az oka az Új Iskola testülete azon határozatának, hogy szükségesnek tartja a nyolc osztályú egységes népiskola tantervének elkészítését s ha gyakorlati okból a hivatalos fórumok nem is váltják rövideesen valóra ez eszmét, a működésében mégis szem előtt tartja ezt a célt s mint kísérleti iskola, ahogy lehet, tanítása rendszereit általános

gyermek-fejlődéstani alapon rendezze be. A nyolc osztályú népiskola tantervének elkészítésére engemet, mint az új iskola elnökét és pedagógiai irányítóját, kért fel.

Első sorban az 5—6., azután a 7—8. osztály tantervét adjuk közre s csak azután kerül a sor az 1—4. osztályokra. Azért választottuk ezt a sorrendet, mert a felső osztályok tantervén sarkallik az egységes tanterv problémája. Az alsó négy osztály különben is egységes.

A tantervben a *Domokos Lászlóné* vezetése alatti Uj Iskolában, a budapesti volt VI. ker. tanítónőképző gyakorló iskolájában (vezetik *Urhegyi Alajos* és *Szárnovszkyné Demjén Ilona*) szerzett tapasztalataimat, a *Gyermektanulmányi Múzeumban* végzett tanulmányaimat és a saját gondolataimat dolgoztam fel.¹⁾

A jelen tanterv és a hivatalos tantervek szerkezete között lényeges különbség van.

A hivatalos tantervek általánosan valamely iskolafokozatra vagy fajra nézve, pl. a középiskola vagy népiskola összes osztályai számára a szakok szerint csoportosítják és sorolják fel a tanítás anyagát és módszerét. Ezen szokástól eltérőleg ez a tanterv a csoportosítást és felsorolást az *osztályok szerint* végzi. Tehát bemutatja pl. az 1. osztály, azután a 2., a 3. és a többi osztályok egész anyagát és módszeres eljárásait külön-külön csoportosítva mindenik osztályra nézve a tanulmányi ágakat. Ezt a berendezést mutatja a most közlés alá kerülő részlet is, az 5. és 6. osztályok tanterve.²⁾

Ezen csoportosítás a tanterv elvi álláspontjából folyik. Gyermektanulmányi szempontból az a helyes eljárás, ha minden évfolyam vagy fejlődési ciklus tantervét külön szervezzük meg. Min-

¹⁾ A Gyermektanulmányi Múzeumban főleg a következő gyűjteményeket vettem számba dolgozatom megírásában: *Nemesné Müller Márta* Családi Iskolájának, az *Uj Iskolának*, *Urhegyi Alajos*nak, a *Pedagógiai Szeminárium* gyakorló iskolájának, *Biró Sándornak*, *Gröber Vilvának*, *Kovácsné Schichtanz Ilonának*, *Bikfalvy Ilonának* kiállításai s a játék- és rajzfejlődéstani sorozatos kiállításokat.

²⁾ Németül már megjelent egy hasonló berendezésű nagyobb szabású didaktikai mű, amely azonban nem gyermekfejlődéstani, hanem *közművelődésfejlődéstani* alapon iratott: *W. Rein*: Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen. 8 kötet. 4. kiadás, 1888. Dresden. Bleyl u. Kaemmerer. Ez a mű 8 kötetben tárgyalja a 8 osztályú német népiskola tantervét, úgy, hogy mindenik osztálynak egy kötetet szentel. Habár e mű dogmatikus felfogással készült és a tantárgyak egymásra vonatkoztatását egyoldalúan és hiányosan oldja meg, mégis évfolyamok szerinti berendezésénél és kitűnő részletes utasításainál fogva igen jó szolgálatot tehet bármely tanítónak.

den fejlődési időszaknak megvan a maga sajátos jellege, amely csak úgy domborítható ki világosan, ha az egész tanulmányi szövedéket külön készítjük el. Ezen felfogás szerint minden évfolyam vagy ciklus külön lélektani célt kap, külön problémát old meg a gyermek oktatása számára; egy-egy sajátos pedagógiai eszmének szolgálatában áll, amely az illető fejlődéstani korszak lélektanából származik. De nem csupán a célok, hanem a módszerek is változnak a fejlődés időszakai szerint.

Tehát az előhaladó osztályok szerint változnak a tantárgyak, változik ezeknek egymáshoz és a sajátos pedagógiai célhoz való viszonya, csoportosítása, egyensúlya. A súlypont egyik tantervcsoportról átszáll a másikra az osztályok szerint s lényegesen átalakul a módszer is.

A régi didakszis a maga egységes céljával és tanulmányi szervezetével helytelen lélektani alapon állott. A tanulmányi szempontokat, a tantárgyi érdekeket, a szakmát tette a képzés alapjává és emelte a gyermeki lélek fejlődésének szempontjai és érdekei fölé.

Ennek a rendszernek következménye lett, hogy az iskola megelégedett a szaktudás gyarapodásával, de nem kereste, nem látta a gyermeki és ifjui lélek egységes fejlődését, szerves kibontakozását, egyéni konstruencióját. Pedig minden egyes tantárgy és foglalkozás, a számolás, mérés, a kézimunka, az irodalom, az előbeszéd, a fogalmazás, nemcsak a szaktudományt növeli a gyermekben, hanem jól megszervezve képes hatni az egész individuumra, belekapcsolódhatik az összes többi szakmába; azok szövedékéből erőszakos operáció nélkül ki nem szakítható. Sőt valamennyi szakmának hatása csak akkor értékes, ha belekapcsolódik az egészbe s a hatáskörök egymást támogatva egységesen hozzák létre a személyiségek fejlődését.

Egyszóval ez a tanterv demonstrálni törekszik azt a felfogást, hogy *a tanulmányi rendnek gyermekfejlődéstani alapon való felépítése nemcsak lehető, hanem egyedül helyes*. Az ilyen tanulmányi rend elméleti szempontból is helyes, mert közel áll a gyakorlati megvalósításhoz, a gyermek való életéhez.

A nyolc osztályú egységes népiskola 1., 2., 3. és 4. osztályai számára külön tantervek készültek; az 5—6. osztály számára összefoglalóan együtt; hasonlóképen a 7—8. osztályok számára is. Ennek fejlődéstani oka, hogy 7-től 10 évig a gyors fejlődés következtében évről-évre lényegesen változik a gyermek fejlődéstani jellege; ellenben a 11—12 éves és a 13—14 éves ciklusra nézve ma

még jobban lehet fejlődéstani jellegzetes képet megállapítani, mint az egyes évfolyamokra külön. Tehát a felső négy osztályra nézve 2—2 osztály összefogásával lehetett szabatosabban megállapítani a tantervet és az oktatás módszerét. Egyébiránt meggyőződésünk, hogy az osztályok határvonalai a fejlődési ciklusokon belől idővel mindinkább el fognak homályosodni.

Az 5—6. osztály tanításának terve és alapvető módszertani kérdései.

Irányelvek.

A gyermek objektív érdeklődése a 11—12 éves korral új stádiumba lép. Külső tevékenysége új irányt vesz. Ennek oka, hogy erő kifejtései az izmok és csontok megerősödésével fokozattakká válnak; intelligenciája a tapasztalatok bővülése s a szintetikus elméműködések akcióba lépése következtében magasabb színvonalra emelkedik. A testi és értelmi erők ezen meggyarapodása átalakítja a gyermek magatartását a külvilággal, főleg a természeti környezettel szemben. Nem elégszik meg a pusztá tapasztalatszerzéssel. Hatni akar a természeti környezetre. Halmozódó testi és szellemi erőit arra használja fel, hogy a külső természeti tényezőket egyéni és társas életének szolgálatába állítsa. A passzív magatartás aktívvá változik s a tiszta objektív érdeklődés helyébe a *gyakorlati érdeklődés* lép.

Ezen fejlődési stádium a gyermek 10—12 éves korára esik. Főszajtsága a gyermek *gyakorlati foglalkozásai*. A gyermek cselekedni s érvényesülni akar s azon tárgyak becsét a többi fölé emeli, amelyeket gyakorlati céljaira fölhasználhat, feldolgozhat. A gyermek foglalkozásai nem egyszerűen a képzeletét játsziasan foglalkoztató működések, hanem a *munka* határmezsgyéjén álló többé-kevésbé komoly tevékenységek. A 11—12 éves gyermek egész lelki világának irányítója, főmozgatója a gyakorlati gondolkodás és tevékenység.

Ezt szem előtt tartva, az 5—6. osztály egész oktatási berendezésének központjába a *gyermeki munka* teendő. A *munkaoktatás* az az alap, amelyen az 5—6. osztály egész oktatási rendszere felépítendő. A „munkaiskola“ eszméje az egységes népiskola 5—6. osztályában domborodik ki leginkább. Ezen két osztály feladata tehát a *gyermeknek a komoly célú és tárgyú foglalkozásokba való bevezetése*. Ezzel eleget teszünk Meumann azon megállapítá-

sának, hogy az egész oktatás nem szolgál egyébre, mint a *gyermeki munka* szabályozására, szemben azon régi meghatározással, amely szerint a methodika feladata a *tanítói munka* számára szolgáltatni normákat. Ezen eszme megvalósításával az iskolai tantermetek *iskolai műhelyekké* alakítjuk át.

Ezen célmegállapításból következnek a következő tételek:

a) Az 5—6. osztály uralkodó tárgyai a *természettudományok*, a *matematikai tárgyak*, a *művészeti foglalkozások*. E tárgyak közül azok, amelyek a gyakorlati foglalkoztatásra különösen alkalmasak, nem jelennek meg önálló tárgyként, hanem csupán a munkaoktatás egyes ágait alkotják; ilyenek a *természettan*, *vegytan*, *gazdaságtan*, *mértan* s a *képzőművészeti tárgyak*.

b) Önálló *elméleti oktatás* az 5—6. osztályban tulajdonképen nincs, hanem arra szolgál, hogy a gyermekek gyakorlati foglalkozásait támogassa, okszerűvé, öntudatossá tegye. Ez vonatkozik az olyan tisztán elméleti tárgyra is, mint a nyelvtan. A külön elméleti oktatás mellőzését indokolja a gyermeki gondolkodás iránya, amely ezen korban még a cselekvéshez kötött, tehát *konkrét* irányú és tartalmú.

A tanulók *erkölcsi képzése* is gyakorlati irányt követ, a munkaoktatáshoz kötött s főleg a gyakorlati munka és a szociális tevékenység megszervezéséből s erkölcsi irányításából áll.

Ugyanez vonatkozik az *esztétikai érzelmek és képzetek* kialakítására is, ami szintén nem önállóan történik, hanem az esztétikai irányú foglalkozásokhoz, a *rajzhoz*, *mintázáshoz*, *slójdhoz*, az *esztétikai kifejező mozdulatokhoz (orchesztikához)* s főleg az *irodalommal való foglalkozáshoz* fűződik.

Amilyen reális alapon nyugszik a gyermekek saját társas élete, éppen olyan képzeleti, szubjektív természetű a *felnőttek társas élete iránti érdeklődése* ezen korban. Ezen szubjektív társas erkölcsi és esztétikai irányú érdeklődés kielégítésére szolgál a *történelem*, *irodalom* s részben a *földrajz*. E tantárgyak tanításának szempontjai tehát nem azonosak a többi tárgyakéival; ezek tehát külön csoportokat alkotnak. Azonban kapcsolat mégis van ezen és a többi tárgyak között, amennyiben a gyermekek külső aktivitásukat pusztán szellemi természetű tárgyakra is szeretik kiterjeszteni. A gyermekek foglalkozásai azonban ezen tárgyak keretében inkább képzeletiek, drámaiak, mint reálisak. Továbbá ezen tárgyakban is érvényesül a gyermek konkrét gondolkodása. Végül az irodalmi és a művészi tárgyak keretébe tartozó kifejezés módok, az *előbeszéd*,

a fogalmazás, a rajz, a mintázás átszövik az egész oktatást és érvényesülnek nemcsak az irodalomban, hanem az összes többi tárgyakban, a természettudományokban, a matematikában és a többiekben is.

1. csoport. Testnevelés.

A testnevelés az iskolai oktatás uralkodó eszméje legyen. Ezért szükséges, hogy a tanítás főleg a melegebb hónapokban általában a *szabadban* történjék s a tanulók az üdülésre s a testedzésre szánt időt télen is lehetőleg a szabadban töltsék, sőt természeti megfigyeléseket, földrajzi, történelmi s egyéb kirándulásokat, sétákat végezzenek; a testedző játékokat, az atletikai gyakorlatokat, sportokat, ha az idő kedvező, mind nyáron, mind télen föltétlenül a *szabadban* kell végezni.

A testedző gyakorlatok általában *játékokból, könnyű szabadtéri sportokból, atletikai gyakorlatokból, a ritmikus és kifejező táncmozgásokból* (orchesztika) állanak. A játékok közül a *küzdő és versenyző* játékok állanak előtérben, amelyek már bizonyos fokú társas szervezettséget feltételeznek.

A *svéd torna* csak korrekciós gyakorlatként szerepel e korban az egyoldalú testképzés s a testi petyhüdség kiigazítására az órák között. Ezért a *bordafal* legyen meg minden tornateremben.

Az összes testgyakorlatcsoportok szerepelnek mind a *fiúk*, mind a *leányok* testnevelésében. A különbség az egyes gyakorlatok megválogatása mellett főleg a képzés irányában van. A fiúk képzésében főleg a nagyobb erő kifejtésekre, a kifelé ható energia kiképzésére, a cselekvésbeli önállóságra, lélekjelenlétre, a társas összetartásra törekszünk. A leányok tornázásában ellenben dominál a mozgásszervek hajlékonysága, a mozgás könnyedsége, kerekdedsége, ritmikusága, kifejező volta, az egyensúly biztossága. A gyakorlatok megválasztásában egyébként szabad teret kell engedni az általános testképzés követelményeinek határain belül az *egyéni hajlamoknak és érdeklődésnek* mind a fiuknál, mind a leányoknál.

A testedzés és a testképzés általános követelménye az oktatásnak. Az 5—6. osztályban a „testnevelés“ különösen a *munka-oktatással* függ össze. A „testgyakorlatok“ és a „produktív munka“ két különböző oldalát jelentik a testnevelésnek, az egyik inkább a testedzést és erőképzést, a másik a kéznek s általában a testnek ügyesítését. A két ág azonban összefügg szorosan egymással és egy-

séges egészet, egy teljes testnevelési rendszert alkot s együtt eredményezi a minden oldalulag kiképzett testet.

A 11—12 éves korú gyermek *társas élete* átmeneti stádiumban van. A gyermekek társas életében az egyéni önzés és a társas érzelem, az egyéni érvényesülés és a társas összetartás, az egyéni önállóságra törekvés és a vezető tekintély előtt való föltétlen meghódolás küzdenek egymással. Az egyéni önzés e korban még oly erős, hogy a gyermekek spontán társulásai rendszeren nem hosszú életűek.

A testnevelés feladata az egyéni szempontok és a társas együttműködés érdekeinek összeegyeztetése oly módon, hogy a társas élet kárt ne szenvedjen, tehát *a társas élet erősítése*. Arra azonban, hogy a „testnevelő gyakorlatok“, a játék, az atlétika, a sport *állandó* társulásokot hozzanak létre, nem alkalmasak. Maguk a gyermekek sem tartják e foglalkozásokat elég komolynak ahhoz, hogy ezeket tegyék egyesüléseik céljává és egyedüli tartalmává. Ez okból az állandó társulások nem a játék, a sport üzése céljából, hanem a produktív munka területén hozandók létre. (Lásd később a „munkatársulásokat“.) E munkatársulások keretébe azonban bevonhatók, sőt bevonandók a sportok, atlétikai gyakorlatok, az orchesztika is.

2. csoport. Alkotó munka.

Általános megjegyzés.

A testnevelés mellett s vele kapcsolatosan vezető szempontja az V—VI. osztályok tanterve megállapításának a *munka* eszméje. A munkaoktatás az V. és VI. osztályok tanterve számára *összefoglaló fogalom*, amelynek keretébe tartoznak mindazon tantárgyak, amelyeknek ismeretelemeit a gyermek általában fel szokta használni a kézi alkotásai számára. Ide tartoznak tehát: 1. a *természettan*; 2. a *vegytan*; 3. a *mértan*; 4. a *gazdaságtan*; 5. a *kézi munka*; 6. a *rajzolás és festés*; 7. a *mintázás*; 8. a *szépirás és művészi betűvetés*.

Abból, hogy ezen különböző anyagú tantárgyak egyetlen gyűjtőfogalom, a munka eszméje alá vonatnak, következik, hogy *ezen tantárgyak tanításában a súlypont nem a rendszerező ismeretnyújtásra, hanem az ismeretek gyakorlati alkalmazására esik.*

A munkaoktatásnak kétféle iránya lehet, u. m. 1. *reproduk-*

tív, azaz az elsajátított ismeretet kifejező, utánzó természetű; az ilyen az oktatás keretében főleg arra szolgál, hogy a tanuló azt az ismeretet, amit elsajátított, kézi alkotással fejezze ki; tehát kifejezőmód gyanánt szolgál. 2. *Produktív*, vagyis újonnan alkotó irányú. Ez a munka a gyermek teremtő fantáziájának megnyilvánulása. Az előbbieket keretébe főleg a *természettan*, *vegytan*, *mértan* tartoznak; a tulajdonképeni produktív munkák keretébe pedig a rajzolás, mintázás, kertészeti gyakorlatok, műhelymunka és a női kézimunka számíthatók. Ez a megkülönböztetés azonban inkább elméleti, mint gyakorlati természetű. A valóságban ez a kétféle munka nem választandó el egymástól. A gyermek is együtt, egymásra hatva alkalmazza a kétféle munkát természetesen foglalkozásaiban. Egyébként, hogy a gyermek reprodukív vagy produktív munkát végez: az nemcsak a tárgy természetétől, hanem az egyes gyermekek *egyéni különféleségétől* is függ.

Módszeres berendezésére nézve a munka szintén kétféle lehet, u. m. *egyéni* és *közös* (kollektív) *munka*. Hogy a gyermekek valamilyen munkát egyénileg külön-külön vagy közösen hajtanak-e végre, az első sorban a munka természetétől függ. A női kézimunka, a mintázás, a rajzolás inkább az egyéni munkára utalják a gyermekeket. Ellenben a gazdasági és kertészeti gyakorlatok, a műhelymunka, a mérések, a fizikai és kémiai gyakorlatok és alkotások gyakran utalják a gyermekeket a kollektív munkára. Mivel ebben a korban a gyermekek gyakran társulnak önmaguktól is közös munkák végrehajtására, azért szükséges és a szociális nevelés érdekében célszerű, hogy *a tanító különös gondot fordítson az együttes munkákra*. Ezen együttes munkán természetesen a legtöbb esetben nem értendő az egész osztálynak, hanem kisebb csoportoknak munkája.

1. *Természettan.*

Az V—VI. osztályok anyaga a természettan összes ágaiból veendő. Azonban az anyag kiválasztásában és sorrendjében nem törekszünk tudományos rendszerességre. *Konkrét tárgykörök* s a gyermekek esetleg felmerülő érdeklődése szerint vesszük sorba a jelenségeket, a működő erőket. Ilyen konkrét tárgykörök lehetnek: *emelőgépek, gőzgépek és motorok, repülőgépek, vízvezetékek, kutak, a testek esése, hajítás, forgás és keringés, időmérés, hangszerek, táviró és telefon, delező, hőmérő, világítás* stb. A gyermekeknek csak olyan természettani berendezéseket, eszközöket mutassunk,

amelyeket ők is el tudnak készíteni s olyan kísérleteket, amelyeket ők is végre tudnak hajtani. *Elméleti tudásként* csak annyit nyújtunk, amennyi az egyes jelenségek és működő gépek megértéséhez és elkészítéséhez szükséges.

A természettan tanításának módszertani alapelve a gyermek *öntevékenysége*. A tanítás a gyermek megfigyeléseiből indul ki. E megfigyelések a gyermekeket problémákhoz vezetik a tanító segítségével. A problémák megoldása végett a tanítóval együtt kísérleteket eszel ki s hajt végre. A kísérleti eszközöket maga készíti. De szerkeszt és csinál a gyermek a kísérleti eszközökön kívül különböző egyszerű és összetett munkagépeket, repülőgépeket, villamos berendezéseket és hajtó gépeket. A gyermekek a nagyobb arányú munkákat, repülőgép-, hidépítéseket, vasutakat, hegypályákat és egyébeket csoportosan együtt csinálják. A természettani tanítás kedvező alkalmakat nyújt a kollektív munkákra.

A munka kijelölésében kövessük a gyermek *egyéni érdeklődését*. Itt fontos a tárgyi érdeklődésen kívül az is, hogy némelyik gyermek vagy gyermekcsoport egyes kisebb gépek csinosa és ügyes elkészítésében merül ki, a másik gyermek vagy gyermekcsoport pedig szereti a nagy vállalatokat.

2. Vegytan.

A vegytani anyag berendezésének, tanítási módszerének szempontjai azonosak a természettanéival. Az anyag kiválasztásában tehát itt is arra törekszünk, hogy azt nyújtjuk, ami a mindennapi élethez és a gyermek tapasztalatköréhez is a legközelebb esik. Ilyenek főleg az *égési és erjedési folyamatok*; az elemzések közül csak a legközönségesebb testeknek, pl. a *víznek, levegőnek, mészkőnek*, esetleg *néhány sónak* felbontását vegyük. Törekedjünk egy-egy jelenségesoport, ul. az égési folyamatok tüzetesebb feldolgozására, inkább, mint a sokféle jelenség fölületes érintésére. Egyébként kövessük a gyermek érdeklődésének megnyilvánulását.

3. Mértan.

Miként a természettani és vegytani oktatásnak, úgy a mértan tanításának is a főcélja az 5. és 6. osztályokban nem a rendszeres ismeret, hanem a foglalkoztatás, nem a fogalomnyújtás, hanem a cselekedtetés.

A mértan tanításának kiinduló pontja tehát minden esetben

valamely *konkrét tárgy*. A tárggyal való foglalkozásnak eredménye valamely *új mértani ismeret*, de a befejezése magának a konkrét tárgynak utánzó vagy ujonnan alkotó *előállítás*a.

Ennélfogva a mértan tanításának körébe a következő foglalkozásnemek tartoznak:

a) *Cselekvő szemlélések, elemzések és összehasonlítások* az alakok minőségi és mennyiségi viszonyainak megismerésére, alaksorozatok csoportosítására, hasonlósági és egybevágósági esetek megállapítására s esztétikai érzelmi mozzanatoknak, mint didaktikai és cselekvési motívumoknak keletkeztetésére.

b) *Szabadkézi rajzolás* a szerzett alakismeretek és viszonyok külső kifejezésére, új alakkombinációk és szerkesztések vázlatos elkészítésére.

c) *Pontos szerkesztések* mértani segédeszközökkel a tárgyak elkészítése, díszítő és egyéb alakkombinációk megalkotása, konkrét építészeti s egyéb feladatok megoldása céljából.

d) *Konkrét tárgyak, szabályos idomok elkészítése*, a megelőző szerkesztési rajztervek technikailag, esztétikailag pontos keresztülvitele. Itt szerepelnek az összes munkanemek: a papirhajtogatás, az összes kartonmunkák, az agyag-, fa- és lombfűrész munkák.

e) Az elkészített tárgyak *feldíszítése* alakkombinációkkal, szintelen vagy színes formákkal.

f) *A mérések* minden fajtája. Gyakorlandók a hosszúság-, a terület-, a köbtartalom, a súlymérések és a szögmérések. A mérések valóságos testek mérései legyenek valóságos mértékekkel, mérőszalagokkal, méterrudakkal, felosztott vonalzókkal, négyzetekkel, kockákkal, szögmérőkkel, súlyokkal, űrmértékekkel s gyakorlandók a tanteremben, az udvaron, a kertben, a szabadban, oda-haza a különböző házi foglalkozások kapcsán. A mérések gyakran közösen hajthatók végre s kölcsönös ellenőrzéssel. A *szemmértékkel* való mérés egy esetben sem mellőzendő, nemkülönben ennek korrekciója a pontos mérés. Gyakorlandó kis és nagy távolságoknak szemmértékkel való becslése.

Sem az alakokkal való foglalkozások, sem a mérések nem teszik kizárólagos sajátját a mértan tanításának. Alakok minőségi és mennyiségi viszonyaival, mérésekkel a legtöbb tantárgy, különösen a produktív munka keretében foglalkozik a gyermek munkájának gyakorlati kivitele céljából. A slöjd és a számtan tanítása jórészt a mértani foglalkozásokon épül fel. A gyermekek alaki képzetét és a tárgyak kiterjedéséről való fogalmait tehát a többi tan-

tárgy keretében, a produktív munka többi ágában, továbbá a számtanban, a természetrajzban, földrajzban is kell fejleszteni. A természettel való foglalkozás közben a gyönyörű természeti alakokra való figyelmeztetés mellőzése didaktikai hiba.

A *tulajdonképeni mértani* oktatás tehát csupán arra szolgál, hogy a gyermekek figyelmét külön is összpontosítsuk a tárgyak alaki tulajdonságaira, kiterjedési viszonyaira, tisztázzák fogalmait és képesítsük arra, hogy tudjanak alakokat, alakszépségeket fölfedezni, az alakokkal bánni, új alakkombinációkat konkrét célok érdekében létrehozni és felfedezni. A slöjd, a rajz, az agyagmintázás, a fizika, a gazdaságtan s a többi tantárgyak tanítása keretében pedig kötelességünk, hogy a gyermek így szerzett tisztult alaki képzetait s alakító készségét alkalmazza. Ezen különféle irányú alkalmazások közben fokozatosan érezni és látni fogja a gyermek az alakok és mérések nagyszabású esztétikai és technikai jelentőségét.

Az alakokkal és mérésekkel való foglalkozás fő didaktikai elvé az *önmunkásság*. Arra kell törekedni, hogy a gyermek a maga jószántából és kedvéből elemezze az alakokat, maga fedezze fel az oldalak, szögek viszonyait, arányait, maga keresse az alakok hasonlóságát, egybevágóságát, maga igyekezzék behatolni az alakok misztériumaiba, az átlók, merőlegesek, osztó vonalak átalakító hatásába, ismerje fel ezeknek az új alakkombinációkban nélkülözhetetlen voltát; a tanító segítségével ő maga jusson szerkesztő eljárásokhoz.

Hogy a gyermek magától igyekezzék kutatni s újat teremteni, ehhez szükséges az *érzelmi* motívumok fölbresztése. A gyermek találja örömét új alakviszonyok fölfedezésében s ápoljuk szakadatlanul a mértan tanításának *esztétikai* vonatkozásait. A gyermek ne csak ismerje meg, hanem szeresse is az alakokat. Az alakok megismerését kössük össze mindig esztétikai ítélezésekkel. Törekedjék a gyermek új alakszépségeket fölfedezni s létrehozni. Igyekezzék mindenkor és mindenhol az ő alakkombinációit alkalmazni s örüljön annak, ha egy konkrét feladatot, pl. gótívü ablakba körök kombinálását, szépen tud megoldani.

A mérésekbe úgy vihetünk érzelmi motívumokat, ha *versenyt* támasztunk a gyermekek között. A gyermekek versenyezzenek, hogy ki tudja jobban megmérni szemével a festméretek, távolságokat, edényürtartalmakat s ellenőrizzék egymás becslését pontos mérésekkel.

A *tanterv anyagául* szolgál általában a mértan elemi anyaga. A sorrendet a mértannal kapcsolatos tantárgyak menete s a gyermekek felmerülő érdeklődése szabja meg. Irányadó sajátlagos szempontja a tanítás sorrendje megállapításának a *foglalkozások fokozatos nehézsége és összetettsége*. Eleinte inkább a könnyebb előállítású, egyszerűbb alakokkal foglalkozzanak a gyermekek s fokozatosan térünk át a szerkezetesebb alakokra.

4. Gazdaságtan.

A gyermeknek általában, de különösen a 11—12 éves korban, a gazdálkodás, az emberek ezen ösfoglalkozása iránti érdeklődése természetszerű.

A gazdaság az a foglalkozás, amely a legközvetlenebbül köti legintenzívebb érdeklődése tárgyához, a természethez s módot nyújt neki, hogy erőit a természeti erőknél kipróbálja. A gazdaság a legalkalmasabb terület, hogy a gyermek, mint kölcsönható tényező érintkezzen a természettel. Mi sem könnyebb tehát, mint a gyermek érdeklődését a gazdaság bármely ága, a mezőgazdaság, állattenyésztés, kertművelés, virágtermelés iránt fölébresztetni. A gyermek rendkívül örül annak, ha látja az ő növényének gyarapodását, amelyet ő vetett s ápol s biztatja őt az a gyakorlati gondolat is, hogy abból neki és hozzátartozóinak haszna lesz. A gyermek az ő gondozta növényét, állatját majdnem úgy szereti, mint a szülő gyermekét. A gazdaságot tehát nemesak úgy kell tekintetünk, mint a jövő szempontjából hasznos munkát, hanem mint a gyermek egyik legkedvesebb foglalkozását. Ezért minden iskolában, falusiiban és városiban egyaránt, módot kell nyújtani a növény- s lehetőleg az állattenyésztésnek bármely szűk keretekben, pl. virágcserepműveléssel való meghonosítására.

A gazdaságtani oktatás, úgy mint a produktív munka többi ágának tanítása, gyakorlati irányt követ. Célja, hogy a tanulókat bevezessük gyakorlatilag a könnyebben felfogható, egyszerűbb kivitelű *gazdasági termelő munkába*, főleg a veteményes kerti munkába, a virágtermelésbe és gondozásba, a selyemhernyó tenyésztésbe, a baromfitenyésztésbe. A leányiskolákban ezeken kívül szerepelnek még az egyszerűbb háztartási munkák, a mosás, takarítás, egyszerűbb eledelek, konzervek elkészítése.

Fontos, hogy ezen korban már ne elégedjünk meg a tanulók pusztá próbálgatásaival, hanem arra kell törekednünk, hogy *ők*

szzerűen és tervszerűen tudják végrehajtani az egyszerűbb gazdasági termelő munkákat. Ügyeljünk arra is, hogy a gazdasági munka különös mértékben nyújt alkalmat a kollektív munka gyakorlására, sőt megengedhetjük, hogy a tanulók maguk között termelő szövetkezeteket létesítsenek. Ne csak a termelést ölelje fel a gazdasági munka, hanem a *termékek értékesítését* is.

Az *elméleti oktatás* simuljon teljesen a gyakorlatokhoz s az elméleti ismeretekből csak annyi nyújtandó, amennyi a munka ok-szerű végrehajtásának elsajátításához szükséges. Az oktatás kiegészítendő a termelő munkák idényszerű csoportosításával és rendszeres összefoglalásával.

5. Kézimunka.

A tulajdonképeni kézimunka, úgy miként a többi produktív munka, *egyik ága a testképző munkának*, megtanítjuk vele a gyermeket a különböző műhelymunkák technikai kivitelére, tehát erősítjük testét, ügyesítjük kezét és fejlesztjük munkakészségét. A tulajdonképeni kézimunkának azonban a technikai célon kívül *művészi képző feladata is van* s ezt egyrészt úgy érzük el, ha a gyermekben nem csupán a pusztán technikai készséget és ügyességet fejlesztjük, hanem rávezetjük a munka szép és tetszetős kivitelére. A gyermeknek ezen korban már kifejlődik az érzéke a szép formák, a szép színek, a szinhatások iránt. Azzal azonban, hogy a gyermeket képesítjük a szép formák és színek előállítására, még nem értük el esztétikai célunkat, hanem szükséges, hogy adjunk módot szabad *alkotó fantáziájának* megnyilvánulására.

A műhelymunka tehát pedagógiai berendezésénél fogva kétféle lehet: a) *kötött*, amikor a tanító a munka technikájára vezeti a gyermeket; b) *szabad*, amikor a gyermek képzelete szerint alkot. Ennek az utóbbi alkotásnak azonban inkább játékszerű, mint művészi jellege van ezen korban. Azért a gyermek szabad alkotását sohase kössük meg előre a formák, színek erőszakolásával; az esztétikai szempontokra való figyelmeztetés mindig csak utólag következzék el. Ellenben a kötött munkában a technikai formákat és készségeket öntudatosan gyakorolja a gyermek.

Ami a kézimunka tananyagát illeti, az V. és VI. osztályokban már előfordulhatnak a műhelymunkáknak összes főbb ágai, u. m. a *famunkák* közül: asztalosmunka, fafaragás, játékszerkészítés, a lombfűrészelés; a *papírmunkák* közül a kartonmunka, könyv-

kötés; a *fonómunkák* közül a kalapkészítés, kosárfonás; a *vasmunkák* közül a kalitkakészítés, játékkészítés; az *agyagmunkák* közül a cserepesmunka; a *virágkészítés*, a csokorkötés; a *fonalas munkák* (a női kézimunkák) közül a ruhavarrás, szabás, foltozás, a diszmunkák, a babakészítés, babaruhavarrás és a többi egyszerű női kézimunkák (kötés, horgolás).

Hogy ezen munkák közül melyek szerepelnek valamely iskola tantervében, azt a társadalmi környezet s az egyes gyermekek *egyéni* érdeklődése dönti el. A munkanem megválasztása természetesen függ a tanulók *nemi különbségétől* is. Azonban a régi szigorú megkülönböztetésnek a *fiúk és leányok kézi munkája között* nincs helye; a fonalas munkát tanulhatják a fiúk is, viszont a leányok a papír, a fa, lombfűrész s egyéb munkákat.

Általában a kézimunkában is, mint az oktatás többi ágában, szem előtt tartandók a didaktikai alapszabályok, az *önmunkásság* s az *egyéni tehetség* elve. Hogy tehát milyen színvonalat kívánjunk az egyes munkákban a tanulóktól, az függ az egyes tehetségének fokától és irányától. Egyik gyermek a technikai kivitelben, a másik a művészi produktivitásban erősebb.

6. Rajz.

A rajztanításban ezen a fokon a rajzolásnak ötféle módját különböztetjük meg, u. m.:

- a) a közvetlen természeti szemléletből való rajzolást,
- b) a közvetlenül szemlélt tárgyaknak emlékezetből való rajzolását,
- c) a képzeletből való rajzolást,
- d) a szerkesztéseket,
- e) a diszitó rajzok tervezését.

Ha mindezen rajzolásmódokat számba vesszük, akkor kitérünk, hogy a rajzolás mint *kifejezés mód*, az *összes tantárgyakban* szerepel, pl. az olvasmánytárgyalásban, a történelemben, gyermekek fogalmazásai és mesemondásai kapcsán a képzeleti rajzolásban, mint illusztrációban; a természettudományokban, mértanban a szemléletből és emlékezetből való rajzolásban; a mértanban, kézimunkában, mint szerkesztés és diszitórajzolás. A gyermek rajzbeli kifejező képessége tehát *minden tantárgy szolgálatában áll*, tehát mindeniknek keretében fejlesztendő is.

Hogy azonban a tulajdonképeni rajztanítás anyagát megjelöl-

hessük, meg kell különböztetünk a) *öntudatos rajzolást*, amelyben a gyermek öntudatosan fejezi ki a formákat, színeket s a figyelmet a rajzolásmódokra, azoknak technikájára irányul; b) *az ösztönszerű rajzolást*, amikor a gyermek közvetlenül fejezi ki gondolatait s csak arra gondol, hogy hiven érvényesítse képzeletét s érzéseit. Az előbbi t. i. a *tudatos rajolás a tulajdonképeni rajztanítás tárgya*, az utóbbit pedig minden egyes tantárgy keretében alkalmazza a gyermek. Természetesen ezen kétféle rajzolásmód egyenlően fontos, egymást kiegészíti s előmozdítja. Azért a kettő között állandó és belső kapcsolatot kell fenntartani.

Megkülönböztetünk továbbá a rajolás pusztá technikájának elsajátításán kívül még *objektív és művészi irányú* rajztanítást is. Az objektív rajztanítás főleg a tárgyi tartalom kifejezésére, tehát hűségre törekszik; a művészi irányú rajztanítás pedig a tárgyakon a szépet veszi észre s fejezi ki, s rávezeti a gyermeket, hogy érzéseit s gondolatait, képzeletű képeit rajzzal tudja kifejezni; a művészi irányú rajolásban tehát mindig van valami alkotás. Az objektív rajolás a különböző tantárgyak, különösen a természettudományok keretében az ismeretszerzés és emlékezetbe vésés segédeszköze. Ellenben a *szép formák, szinhatások keresése, meglátása és kifejezése a tulajdonképeni rajztanítási órákon történik*. Megjegyzendő, hogy a művészi irány nem kizárólagos sajátja a tulajdonképeni rajztanításnak. A *szabad képzeleti rajolás*, a gondolatok és érzések rajzbeli kifejezése alkalmazandó minden tantárgy keretében; nem mellőzhető, ha arra alkalom nyílik; a szép formákra és szinhatásokra való figyelmeztetés sem. Kétségtelen azonban, hogy a *szépnek öntudatos keresése és kifejezése a tulajdonképeni rajztanítás feladata és célja*.

Ezek szerint a tulajdonképeni rajzoktatásban a következő nevezetesebb műveletek fordulnak elő.

1. Rajolás végett föl kell kerestetni a gyermekekkel alkalmas tárgyakat, amelyek a könnyű érthetőségen kívül szép formákat és szinösszetételeket mutatnak. Ilyen tárgyak lehetnek a különböző emberi eszközök, dísz tárgyak, bútorok, virágok, fák, bokrok, házikók, játékszerek, szabályos testek, amelyeket megtanulnak a gyermekek nemcsak helyes és világos szemléléssel látni, hanem észrevenni rajtuk a szép formákat, színeket, szinárnyalatokat is. Nem elég azonban, hogy a gyermek csak lássa a szép tulajdonságokat a tárgyakon, hanem *érezze is szépségüket*. Szükséges, hogy a gyermekben létrejöjjön a beleélés érzelmi állapota, amit előmoz-

dithatunk a fantázia felébresztésén kívül azzal is, hogy a gyermek a tárgyak szép formáit, vonásait ujjának lendületes mozgásával kíséri. Fődolog, hogy a gyermek gyönyörködjk a tárgyban.

2. Fontos, hogy e korban rávezessük a gyermeket a *perspektivikus* látásra, a tárgyvonalak távlati elváltozásaira.

3. Miután megadtuk az utasításokat a kivitelre, a gyermekek *a maguk erejükből*, az ő egyéni belátásuk szerint és technikai készségükkel hajtják végre a rajzolás műveletét. A rajzolást, természetesen, közös bírálat követi.

4. A lerajzolt tárgyakat, mint motívumokat, felhasználhatjuk *diszitő tervezések* készítésére, ritmikus, részarányos formák, szinkombinációk összeállítására. Ez esetben a gyermek rajzolása már nem természeti szemléletből, hanem emlékezetből és képzeletből való rajzolás.

5. Habár a gyermekek az összes tantárgyak keretében használják a rajzot, mint kifejező mozgást, ismereteik, gondolataik, érzelmeik illusztrálására, mégis gyakorolnunk kell néha a rajztanítás keretében is a gyermekek *szabad alkotó képzeletét* erre alkalmas feladatokkal.

6. A *magyar népies diszitések* összehatására, szerkezetére és elemeire figyelmeztetjük a gyermekeket s ösztönözzük őket, hogy az elemekből ők is szerkesszenek diszitéseket. Itt is létre kell jönnie a szemléléskor a gyönyörűség-érzésének. A rajztanítás ezen része szorosan kapcsolódik a kézimunka tanításához.

7. A *kéz technikai kiképzéséről* sem szabad megfeledkeznünk, görbe és egyenes vonalú ídomok rajzolásának gyakorlásával.

Fontos dolog, hogy a rajzolás tanításában lehető tág teret engedjünk *az egyéni tehetségek* különböző fokának és irányának. A fejlettebb intelligenciájú gyermekeket rávezethetjük a perspektivikus felfogásban a *távlati látásra* is és ösztönözhetjük őket, azaz megengedhetjük nekik, hogy a rajzolt virágot, fát, házat s egyebet távlati környezettel lássák el. Engedjünk szabad teret a fejlettebb forma-, részarányossági vagy színérzéknek, a megfigyelő vagy képzelő erő erőteljesebb megnyilvánulásának.

7. Mintázás.

Az agyágmintázás e korban úgy, miként a rajzolás, mint *kifejezőmód* és mint *művészi irányú mintázás* jön tekintetbe.

Habár a rajz a 11—12 éves korú gyermeknek általánosabb

kifejezőmódja az agyagalakításnál, mégis a tapasztalat azt bizonyítja, hogy az ekorú gyermek még mindig szívesen fordul az agyaghoz, hogy lelkének tartalmát kifejezésre juttassa, mert ujjai között reális alakot öltenek az emberek, állatok, tárgyak; sőt kétségtelen, hogy egyes gyermek lelkéhez közelebb áll az agyagmintázás három dimenziójánál, megjelenítő hatásánál és formaságánál fogva, mint a rajz. Ezért az agyagozást általánosan használjuk a különböző tantárgyak keretében, mint tanítási segédeszközt; így a mértanban a gyermek a szabályos testeket, idomokat agyagból vagy plasztilinből is megformálja, de a földrajzban, történelemben, az olvasmányok kapcsán is gyakran használja a gyermek az agyagból való alkításokat, egyes objektumok, események megjelenítő illusztrálására különösen, ha azokat pálcika-, fa- és papírpítményekkel egészítheti ki s teheti elevenebbé, hatásosabbá.

A tulajdonképeni mintázó leckeórákon a mintázás tanításának szempontjai, céljai nagyjában véve azonosak a rajztanításéival. Ez alakításoknak is főleg *esztétikai céljaik* vannak. A különbség abban van, hogy az agyagmintázáskor inkább vezetjük a gyermeket a formák, formaszépségek meglátására s öntudatos kifejezésére; míg a rajzoláskor pedig inkább a színhatások és az alakok távlati kombinációi fordulnak elő.

Az agyagmintázást is kössük össze a gyermek érzelmi állapotainak felidézésével; érezze a gyermek azt a gyönyört, amelyet valamely szép formájú tárgy meglátása és három dimenziós létrehozása benne fölidéz és találja örömét abban, hogy ha valamely jelenet alakjai, tárgyai megelevenednek a keze alatt. Hogy a gyermek öröme fokoztassék, festessük meg vele az agyagtárgyakat és égettessük ki azokat.

8. Szépirás és művészi betűvetés.

A folyó szépirást, amelynek elemeit a gyermekek a 3. és 4. osztályokban már elsajátították, tovább gyakoroljuk. Azonban ezt a feladatot kiegészítjük azon másikkal, hogy a tanulókat rávezetjük a művészi betűk és a keretdiszítések tervezésére. A tanulók a szükséges technikai készséget kockásan léniázott papiroson sajátíthatják el; azonban hozzá kell őket szoktatni, hogy ők maguk is tervezzenek diszített betűket írófüzeteikre, kézimunkáikra és adott mértani formákra.

9. Munkatársulások.

Mínt hogy a gyermekek erkölcsi egyénisége, szociális gondolkodása kialakulásának lényeges tényezője az ő társas életük, azért a tanító mellözhetetlen feladata a gyermekek társulásának figyelemmel kísérése, gondozása, irányítása, sőt mivel az a legtöbb esetben hiányzik vagy titkos, a megszervezése.

A 11—12 éves gyermekek, különösen a fiúk, miként a megfigyelések s a gyermekek titkos társaságairól szóló adatok bizonyítják, már hajlamosak a szervezett társulásokra. E társulások tárgya és célja igen különböző, de legtöbbször két eszme, a *munka* és a *harc* eszméje körül alakulnak ki. A gyermekek egyesülnek valamely konkrét cél elérésére, ház-, várépítésre, kikötő építésére vagy általánosan mindenféle munka előállítására, gazdasági munkára: egyesülnek továbbá, hogy katonásdit játszanak, egymás ellen harcoljanak. Néha csupán a társas élet maga a cél s ez kirándulásokban, nem ritkán közös mulatozásban nyilvánul meg. A 11—12 éves gyermekek társas életének általában *erős erkölcsi tartalma* és vonatkozásai vannak, amelyek részint az ő egyéni társas viszonyaiban gyökereznek, részint a felnőtt társadalom hatása alatt fejlődnek ki. A gyermekek spontán társulásai mindig össze vannak kötve nagyzó belépési és kizárási formalitásokkal, szigorú önbíráskodással. Ez önkéntes társulások rendszeresen csak néhány hétig tartanak s ritkán élnek néhány hónapig. Az összetartás hiánya és egyesek önzése miatt szétzúllenek.

A 11—12 évesek ezen társulási kedvét eddig szabadon engedték burjánogni vagy legalább kihasználatlanul hagytuk a nevelés céljaira. Pedig a gyermekek erkölcsi tartalmának lényege, az ő legfontosabb gyakorlati erkölcsük, u. m. az igazságszeretet, az igazmondás, a becsület, szótartás, barátság, másokon való segítség, összetartás, jótékonyág, a szervező képesség, persze az ő hibáik is, az ő társas életük folyamán fejlődnek ki. A gyermekek erkölcsi élete az ő szilárd alapját kevésbé az elméleti oktatás közben, mint valóságos társas életükből és gyakorlati erkölcsi viszonyaikból kapja meg.

Elkövetjük azonban azt a hibát is, hogy éppen az erkölcsi nevelés érdekében a gyermekeket korukat meghaladó társulásokba, az ú. n. cserkészeti egyesülésekbe kényszerítjük. A 11—12 éves fiú gyermekek társulásainak, mint fentebb megjelöltük, sajátos, külön céljaik vannak, a felnőttekkel szemben elzárkózók s idegen-

kednek a nagy diákoktól hatalmaskodásaik miatt. Ezért nem tanácsos, hogy az 5. és 6. osztályos gyermekek társulási problémáját egyszerűen úgy oldjuk meg, hogy őket a cserkészekhez besorozzuk.

Ennél helyesebb, hogyha az 5—6. osztályos gyermekeket önálló társulásokra ösztönözzük, amelyeknek tartalma és célja a munka legyen. A harcon kívül, a gyakorlati munka eszméje áll legközelebb a 11—12 éves korú gyermek lelkéhez. Ezzel lehet őket leginkább megszervezni s hosszabb időre együtt tartani.

A társulás létrehozásában egyáltalán ne alkalmazzunk kényszert, sőt az egyesület céljának kijelölését se erőszakoljuk a gyermekekre. A tanító figyelje meg a gyermekek közös foglalkozásait, a vezérek érdeklődését s csak akkor vegye át az irányítást, mikor a gyermekek között valamely foglalkozásnem iránti kedv kifejlődött. A társulást úgy kell irányítani, hogy az kitartó együtt tevékenységre ösztönözze a gyermekeket. Tehát legyen az valamilyen távolabbi, nagyobb konkrét cél, pl. kiállítás az iskolai év végén. Vagy legyen a cél általános természetű. Ilyenek a *műhelymunka* és a *gazdasági munka*. Különösen ez utóbbi alkalmas állandó társulások létrehozására, amint ezt az Egyesült Államokban már szervezkedett mezőgazdasági gyermektársadalmak bizonyítják.¹⁾ A legalkalmasabb motivuma lehet a gazdasági munkában való egyesülés a magyar gyermektársulások létrejöttének is. A gyermekek közös munkája, akár a műhely, akár a gazdasági munka, ne csak a termények termelésére, hanem elosztására és közös értékesítésére is terjedjen ki.

Erkölcsei szempontok okvetlen felölelendők, nemcsak gyakorlati okokból a munka megbecsülése, erkölcsi célok felé irányítása, a takarékoság és igazságos keresményrészesülés érdekében, hanem gyakorlandók az *általános erkölcsi eszmék* is, a jótékonyosság, igazmondás, becsületesség, egymás segítése, az állatok, madarak, a növények, virágok védelme, a hazafias célok iránt való fogékonyság.

Felhasználhatjuk a nevelői hatásokra a formalításokat is, fogadalomtételt a belépéskor, a jelvényviselést, a kizárás nagy büntető hatását. Meg kell engednünk, sőt elő kell mozdítanunk, hogy a gyermekek *önbiráskodást* gyakoroljanak. Az önbiráskodás azonban kétélű fegyver, amellyel mindent elérhetünk, de mindent fel

¹⁾ Ilyen gyermektársadalmat ír le Monroe V. S. „Die Entwicklung des sozialen Bewusstseins der Kinder“ című munkájában. (Megjelent Berlinben, kiadója Reuther u. Reichard, 18(9), 67—69. lapok.)

is bomlaszthatunk. Ezért azt a gyermekek igénybevételével mindig a tanító vezesse a legnagyobb tapintattal, óvatossággal és főként igazsággal.

4. csoport. Természettudományok.

1. Természetráaj.

A természettudományok közül a természetráaj tanítása az V—VI. osztályokban már önálló célt követ. A tanítás céljává *maga a természet* válik. Feladatunk a gyakorlati célok mellett, hogy a tanulókat *a természeti élet biológiai összetételének, oki összefüggéseinek* felfogására képesítsük. Ezt a kissé magasabb célt azért tizhetjük ki, mert a 11—12 éves gyermekben tetemesen fokozódik a természet iránt való objektív érdeklődés s mert a gyermek szintetikus elmemüködése fejlődik annyira, hogy a biológiai nagyobb komplexumok (pl. mezei élet, vízi élet, erdei élet) összefoglaló felfogására képes s végül mert a 3. és 4. osztályokban üzött „természeti megfigyelések” s ezek tervszerü feldolgozásai a természetráajnak ezen magasabb szempontokat követő, összefüggő tanítását előkészítik.

A természetráaj anyagának kijelölésében és a tanítás keresztülvitelében a következőket tartasuk szem előtt.

A természetráaj anyagául szolgálnak:

I. *Állatok és növények élete (biológia).*

II. *A föld élete: a föld felületét átalakító hatások, a víz, a levegő, a hideg, a meleg, a vulkánok működése, a földrengések.*

III. *A föld anyagainak felhasználása, talajnemek, sziklanelmek, bányák.*

A természetráaj tanításának kettős alapja van: *a közvetlen megfigyelés és a gyakorlati foglalkozás.* A megfigyeléseket illetőleg arra kell törekednünk, hogy a gyermekek a részletek, az egyes jelenségek megfigyelése mellett vegyék észre a különböző természeti lények és tényezők *egymásra hatását, az oki összefüggést* a természeti környezet s az élőlények alkotása és életműködése között. Lássák meg a különböző lények együttműködését, harcát; az alkalmazkodás jelenségeit, az együttlés tényeit, a szervek alakja és működése közötti összefüggést. Nem a tudomány a célja a biológiai tanításnak, hanem a *természeti élet* a maga konkrét valóságában.

A gyermek megfigyelései legyenek *összefoglalók és részletezőek* s a külső tulajdonságok mellett terjesszük ki azokat a *bonctaniakra* is. Használjon a gyermek nagyítót, mikroszkopikus bemutatásoktól se idegenkedjünk. Az állati és növényi lények felboncolását tegyük lehetővé. Amit megfigyelnek a gyermekek, azt rajzolják is le s használják fel közös megbeszélésekre, vitákra s írásbeli dolgozatok készítésére.

A természetrajz tanítása kapcsán is fordítsunk nagy gondot a *gyakorlati foglalkozásokra*. Ezek a gyakorlati foglalkozások lehetnek: állatok tenyésztése és gondozása akváriumokban, terrariumokban; növények, virágok termesztése szabadban, szobában; biológiai kísérletek; talajkísérletek terméketlen, termékeny földekkel stb.

A *gazdaságtan és természetrajz tanítása között* szoros kapcsolatot tartandó fenn. Az egyes növények és állatok gazdasági és természetrajzi szempontból való tárgyalását nem kell egymástól szorosan elkülöníteni. Valamely természeti objektum egyszerre mind a két szempontból tárgyalható.

2. Földrajz.

A földrajzi viszonyok tanulmányozása általában három fő érdeklődési érzelemből származhatik. Az egyik az *objektív érdeklődés*, amely a föld életjelenségeinek összefüggését, az erők működésének törvényszerűségeit kutatja; ez az érdeklődés a földrajzi tudomány alapja. A másik a *szubjektív érdeklődés*, amely a fantázia működésén épül fel s az ismeretlen megismerésére törekszik. A harmadik a *gyakorlati érdeklődés*, amely valamely földrajzi objektum, viszony megismerésére azért törekszik, mert az az egyénre vagy a közre nézve hasznos.

A 11—12 éves korú gyermekben kétségtelenül megvan a földrajzi érdeklődés, azonban őt nem a földrajzi tények nagy fizikai és fejlődéstani összefüggései érdeklik, hanem az ő érdeklődésének lényege, hogy mindaz, ami őt egy ismeretlen és titokzatos világba elvezeti, a képzeletét izgatja. Az ismeretlen megismerésére törekvés, a titokzatosság utáni vágy, a csodás szuggesztív hatása, egyszóval a szubjektív szempontok a mozgatói a 11—12 éves korú gyermek földrajzi érdeklődésének. A gyakorlatias gondolkodás szintén fokozódó erejű tényezője a földrajzi érdeklődésnek, azonban ettől az érzelmi tényezőtől még nem

lehet nagy eredményt várni, mert az ezen korú gyermek értelmi belátását meghaladja a bonyolult közgazdasági, szociális és kulturális viszonyok értékelése. A gazdasági viszonyok s főleg az *őstermelés és a technikai termelés* az, ami első sorban köti le a gyermek érdeklődését; a szociális és kulturális alkotások még felette állanak az ő érdeklődésének.

Ezekből a gyermektanulmányi megállapításokból következnek a földrajzi oktatás berendezései.

A földrajzi anyag kijelölésében megfordítjuk a régi didaktikai szabályt (ismertről haladunk az ismeretlen felé). A tanítást az ismeretlen viszonyok feltárásán kezdjük s ezután térünk át az ismertebb, a gyermek tapasztalatköréhez közelebb álló viszonyok ismertetésére.

Tehát az V. osztályban Magyarország elismérlése s a földgömb általános ismertetése után térünk át a gyermeknek *idegen, ismeretlen* földrészek, u. m. *Ázsiának, Afrikának, Ausztráliának, Oceániának, Amerikának, a sarkvidékeknek* ismertetésére s csak a VI. osztályban térünk át az *európai államokra*.

Az előbb említett lélektani okoknál fogva alakul át az V. és VI. osztályokban a földrajzi tanítás iránya is. Eleinte a földrajztanítás majdnem kizárólag a természeti és emberi életre, ennek ritkaságaira, csodáira, ősi állapotaira szorítkozik, úgy hogy a földrajztanítás kezdetben *természettudományi* irányt követ s csak fokozatosan, főleg a VI. osztályban, Európa tárgyalása közben változik át *gazdasági és szociális* földrajztanítássá. A gazdasági viszonyok közül is első sorban az őstermelést, a technikai élet primitívebb viszonyait ismertetjük a gyermekekkel. A szociális és kulturális viszonyok közül pedig a népfaji elválást, a népeletet, népszokásokat, a vallási kultuszt, a mithológiát, a népművészetet tanítjuk s csak ezután térünk át a szövevényesebb emberi viszonyokra és alkotásokra. Ezért a vidékek ismertetésének egymástutánjában nem kell követnünk a földrajzi rendszert, hanem a gyermekek általános és alkalomszerű érdeklődése szerint haladunk.

Azon tendencia, hogy a gyermeket a neki ismeretlen és titokzatos világ felé vezetjük, megteremti a földrajztanítás sajátos *módszerét*. Ezen az elemi fokon az utaztató módszerrel nem elégszünk meg, hanem arra törekszünk, hogy a gyermek maga kutasson, keressen a földrajzi tények iránt. Tehát nem az útleíró, hanem tulajdonképpen a *fölfedező módszer*t kell követnünk. Új állatokat, új növényeket, vidékeket, emberfajokat kutasson és találjon



a gyermek a kezébe adott felfedező és egyéb útleírásokból, könyvekből, képekből. Maga a térképtanulmányozás is kutatás legyen új hegyalakulatok, vulkánok, hegyszorosok, hegymagasságok, termékeny és terméketlen vidékek, moesaras helyek, új folyók, szigetek, tengerszorosok s egyebek után. Ennek a felfedező módszernek kitűnő iskolája, ha a gyermekek saját vidékükön felfedező utakat, kirándulásokat végeznek, új földrajzi objektumok, utak, vizmosások, források s egyebek után.

Természetesen, nem elégedhetünk meg az új tények feltalálásával, hanem eszméltetnünk is kell a gyermekeket az egyes tények *okaira*. Figyelmeztetnünk kell a természeti, a gazdasági és kulturális viszonyok közötti *összefüggésekre*; de az emberi kultúra azon hatalmára is, amely bizonyos fokig képes a természeti viszonyok mostohaságait leküzdeni.

A földrajztanítás különös mértékben alkalmas a gyermekek *foglalkoztatására*. Ezeknek számos neme gyakorolható a tanítással kapcsolatosan, így a homok-, agyag-, papír-, gipszmunkák, a rajzolás, festés, ragasztás. A földrajzi alkotások, különösen a nagyobb földrajzi objektumok elkészítése kitűnő alkalmul szolgál a kollektív munkára. Arra kell törekednünk, hogy a gyermek a felcsigázott fantáziáját valamely színes előadásban, fogalmazásban, rajzban, mesében, agyagalakításban fejezze ki.

A megismert vidékekről, földrészekről, földrajzi viszonyokról térképvázlatokat, kivonatokat szerkesszen; elbeszéléseket, leírásokat mondjon, fogalmazványokat, rajzokat, agyag- és homokmunkákat, ragasztásokat készítsen. A térképkirovat egyes viszonyok feltüntetésére, kidolgozására alkalmas; készítsen térképeket vasutakról, tengeri utakról, felfedező utakról, folyókról, hegységekről, néprajzi viszonyokról s egyéb részletviszonyokról.

3. Természettudományi olvasmányok.

Mint hogy az oktatás egész rendszere a tanulók *öntevékenységén* alapul, azért a régi értelemben vett tankönyvekre nincs szükség. A tanulók maguk végzik megfigyeléseiket, foglalkozásaikat s vizsgálódásaik közben maguk jutnak eredményekhez, amelyeket ők *tételekbe* foglalnak s leírnak. Megfigyeléseikről, kísérleteikről pedig fogalmazvány formájában számolnak el. A tanulóknak tehát nem tankönyveik, hanem *tételfüzetek* vannak. Csak annyi engedhető meg időkimézés okából, hogy e tételfüzeteket nyomtatott ösz-

szefoglalások pótolják. Tehát csak kompendiumokkal támogatjuk a tanulók összefoglaló és emlékezeti munkáját.

Tankönyvek helyett *olvasókönyveket* adunk a gyermekek kezébe. Minthogy az olvasókönyvek a gyermekek összes tanulmányainak szolgálatában állanak, azért megkülönböztetünk a *szép-irodalmi és történelmi* olvasókönyveken kívül *természettudományi* olvasókönyveket is.

A *természettudományi olvasókönyvek* felölelik az V—VI. osztályos tanulók természettudományi tanulmányainak összes ágait, tehát tartalmazzak *földrajzi, természetrajzi, természet- és vegytani, gazdasági, technológiai* olvasmányokat. Ezen olvasókönyvben foglalt olvasmányok egyrészt arra valók, hogy kielégítsék a gyermekek érdeklődését, gyönyörködtessék őket, másrészt, hogy ezekből juthassanak olyan adatokhoz, amelyeket ők iskolai munkájuk közben feldolgozhassanak.

Az olvasmányok tehát ne száraz leírások legyenek, hanem irodalmi színvonalon álló gyönyörködtető és tanulságos leírások; képek a növény- és állatvilágból, a föld életéből, találmányok leírásai a természettudományok köréből; képek a gazdasági életből; gyárak, bányák leírásai; utleírások, fölfedezések, tájleírások, néprajzi leírások. Mindezen olvasmányok a 11—12 éves gyermekek érdeklődésének megfelelően *elbeszélésjellegűek* legyenek.

Az olvasmányokat többnyire maguk olvassák el a tanulók s a leckeórán az olvasmányok tárgyalása, a belőlük merített adatok feldolgozása történik. Az olvasmányok tárgyalásakor arra törekedjünk, hogy a gyermekek érdeklődése, gyönyörködése fokozódjék s továbbolvasásra, adatszerezésre, megfigyelésekre, kutatásokra indíttassék.

5. csoport. Számтан.

A szám általános tulajdonság s a számтан bírja a központosító tantárgyak összes sajátosságait. Magába öleli a tudományok összes ágait s tartalma kisugárzik az emberi tudás és műveltség összes viszonyaira.

Ezért természetellenes a számтан tanítását egyetlen tantárgy kizárólagos tulajdonává tenni. A számismeret minden tudás kísérője, kritériuma. Hiba volna különösen az V. és VI. osztályokban merev elválasztó falat állítani a számтан és a többi tantárgyak közé. Hiba volna továbbá a számtant pusztán az értelem, a tudás tár-

gyává tenni. A számtan tanításának jelentékeny *pedagógiai* hatása lehet. Különösen alkalmas a gyermekek szociális s ezzel kapcsolatos erkölcsi felfogásának fejlesztésére.

A 11—12 éves gyermek főfoglalkozása a játékból fokozatosan kinövő kézimunka s az V—VI. osztályok fő koncentráció tárgya a kézi foglalkoztatás. A gyermek az ő foglalkozásaival e korban már gyakorlati célokat követ s mindinkább érzi a mennyiségi viszonyok uralmát munkáján s a tárgyak, anyagok felhasználásán, az emberi, a társadalmi és természeti viszonyokon. A gyermek gyakorlati és szociális számtani érzéke ezen korban már mutatkozik és sikeresen fejleszthető.

Ebből következik azon követelmény, hogy *a gyermek produktív munkája, az összes tantárgyak és számtan tanítása között szoros kapcsolat legyen.*

Munka és tanulmány közben számtani problémák merülnek fel, amelyeket vagy nyomban vagy a számtani órán oldunk meg és tisztázunk. Másrészt a számtani órákon elért igazságokat folyton alkalmazzuk gyakorlatilag a munka s egyéb tanulmány közben. A számtan tanítás tehát minden tantárgy keretében szerepel s *a tulajdonképeni számtani órák arra szolgálnak, hogy a tanulók számfogalmait tisztázzák, fejlesszék, a számműveleteket világosakká, szabatosakká tegyék s a sablon fokáig gyakorolják.*

Ebből következik azon másik követelmény, hogy a *számtan tanítása konkrét irányt kövessen.* A tanuló konkrét foglalkozásai, tanulmányai nyújtják a számtani tanítás anyagát s számtani fogalmi és készségei is ezekben nyernek közvetlen alkalmazást. A számtani példák is nem mesterkéltén kitaláltak legyenek, hanem *adódjanak.* A számtan tanítása nem csupán az emberi étellel, hanem a tanuló életével függ össze szorosan. Ily módon érezni fogja a gyermek a számtani igazságok, következtetések, műveletek szükségszerűségét; másrészt tapasztalni fogja azok hatalmát, logikai kényszerűségét, aminek tudatlanságból vagy hanyagságból való mellőzése sikertelenné teszi munkáját.

A számtani oktatás *anyagának* megállapítása az V—VI. osztályokra nézve semmi nehézséggel nem jár; mert annak menete a tapasztalatokból úgyszólván már teljesen kialakult s az általánosan elfogadott fokozatos tárgybeosztás meglehetősen megfelel a gyermekek értelmi fejlődésének.

A IV. osztállyal szemben új fogalmak s műveletek gyanánt lépnek fel: a *tizedestörtek* s velök való alapműveletek; majd ké-

sőbb a *közönséges törtek*; a közönséges törtek átalakítása tizedessekké s viszont; az *arányok fogalma* s a kettős tétel; a *számtani következtetések* többről egyre, egyről többre, többről többre s végül a *százalékszámítás*.

Ezen számtani anyag tanításának keresztülvitelében a következőt tartjuk szemünk előtt:

1. Ugy kell vezetni a gyermeket, hogy *ők maguk jöjjenek* új számtani igazságokra, műveletekre és jelzőmódokra. Ha pedig ez általában nem volna keresztülvihető, úgy kell a gyermekek foglalkozásaiból, tapasztalataiból kiépíteni szemléletesen a számtani tételeket és eljárásokat, hogy azokat a gyermek egészen természetesen találja. Megoldandó számtani példákat is maguk keressenek és gyűjtsenek a gyermekek.

2. A *függvényes, grafikonos kifejezőmódra nagy gondot fordítsunk*. A grafikonok számtani összehasonlításából közvetlenül származik az arányok felismerése, az arányosság fogalma.

3. A *tizedes törtek* kifejezésére, jelzésére és a velök való műveletekre a mértékek, pénzek s megfelelően felosztott tárgyak, rajzok, táblázatok szemléltetése alapján, úgy kell megtanítani a gyermekeket, hogy ezek a tizes számrendszer alapján úgyszólván észrevétlenül térjenek át a tizedes törtek jelzésére s a velök való műveletekre.

4. A közönséges törtekkel való számműveletek szövevényesebbek a tizedeseknél. Ezért ezek tanítása a VI. osztályra marad, sőt az sem baj, ha e nehézkes műveletekkel csupán a VII. osztályban ismertetjük meg a gyermekeket. Ekkor már értelmileg rendszeren annyira fejlettek a gyermekek, hogy önmaguktól is rájönnek a közönséges törtekkel való viszonyításokra s műveletekre. Különbösen az anyag felölelésében nagy szerepe van az egyes tanulók *egyéni képességének*.

5. Arra kell törekedni, hogy a gyermekek a számtani logikai következtetések elemi formáját, a többségről az egységre, az egységről a többségre, a többségről a többségre következtetést ne csak *fölfedezzék*, hanem *meg is kedveljék*, szívesen gyakorolják. Kitűnő logikai torna ez. A gyermekek maguk adjanak fel egymásnak analóg példákat.

6. A számtan tanítója gyűjtse és gyűjtse össze a gyermekekkel mindennapi foglalkozásaik és tanulmányaik közben fölmerült *problémákat, példákat* s az arra alkalmasakat együtt oldják meg. A termelő és terményértékesítő munkának, a megtakarí-

tásnak, a gyermeki munkának egyetlen mozzanatát se hagyja figyelmen kívül. A gyermekek versenyezzenek is egymással, hogy minél több számtani példát tudjanak produkálni.

6. csoport. Történelem.

I. A történelem tanítási terve megállapításának szempontja azonos a többi tárgykéval: *a történelmi anyag minősége feleljen meg a gyermekek értelmi színvonalának, érdeklődési fokának.*

A 11—12 éves gyermek érdeklődése a közvetlen természeti és társadalmi környezettel szemben teljesen objektív, sőt gyakorlati; ellenben a tőle térben és időben távol eső emberi élettel, tehát a történelmi eseményekkel is szemben még mindig a *szubjektív* fokon áll. Miként a földrajzból, úgy a történelemből is az érdekli a gyermeket, ami az ő képzeletét megragadja, tehát a *rendkívüli, a regényes, a csodás események, főleg az egyes egyének küzdelme*, ha az nagyszabású, ha van benne valami, a hétköznapit felülmuló erő. Ami ezen kívül esik a történelemben, az az ezen korú gyermek érdeklődését állandóan lekötni általában nem tudja. Korai és sikertelen eljárás volna tehát a történelem tanítását az V—VI. osztályban a termelés rendszereinek, intézményeinek, a társadalmi alakulatok természeti, közgazdasági és jogi viszonyainak s a politikai életbe való kapcsolódásának ismertetésére alapítani. Éppen ilyen hiba az alkotmányjogi s egyházjogi eszméket s az eszmei fejlődés gondolatát vinni a tanítás középpontjába. A történelem tanítása tehát az V—VI. osztályban sem az u. n. *materiálizmus*, sem az *idealizmus elve* álláspontjára nem helyezkedhetik, ami természetesen korántsem jelenti ezen elemek kizárását a tanításból. A történelem tanításának elvét az V—VI. osztályban leghelyesebben a *lélektani irány* szóval jellemezhetjük. Ezen irány lényege rövidesen a következőképen jelölhető meg:

1. A történelem egyes eseményeivel foglalkoztatjuk a gyermekeket, *történeti eseményeket* és nem összefüggő történelmet tanítunk. A történeti események közül azokat válogatjuk ki, amelyek tartalmuknál fogva *a gyermek érzelmi és erkölcsi világához, primitív társadalmi felfogásához közel állanak.* A történelmi eseményben szereplő ilyen vonzó, a gyermekekre ható érzelmek és erkölcsi mozzanatok a szülői szeretet, gyermeki szeretet, barátság, hősieség, általában a harc, a küzdelem, továbbá a táplálékszerzés, vagyongyűjtés, szülőföldhöz való ragaszkodás, a faji érzés, a haza-

szeretét, a becsületesség, jótékonyág, igazságszeretet, a nagy szenvedések; vagy ezeknek ellentétei, a gonoszság, cselszövés, önzés, kegyetlenség, hálátlanság érzelmei. A gyermekre azonban az ő idealizmusánál és optimizmusánál fogva jobban hatnak a fenkölt jelek, a lélekemelő események, mint a gonoszság utjai.

2. A történelmi eseményeket ott, ahol lehet, úgy tüntetjük fel, mint az *egyéni küzdelmek eredményeit*. Habár tehát történelmi eseményeket tanítunk, mégsem szorítkozhatik tanításunk pusztán az események regisztrálására s az egyének jellemzésére. Az események elbeszélésében, az egyének küzdelmeiben és munkájában vissza kell tükröződnie azon *lelki motivumoknak*, amelyek az egyént valamely elhatározásra birták, az eseményben közbejártak. Az egyének küzdelmeiben, cselekvéseiben, alkotásaiban, az eseményekben szereplő lelki mozzanatok rajzát, az egyének, események lélektani jellemzését értjük tehát főleg a *lélektani elven*. Ez közel áll a gyermek lelkéhez, ezt megérti.

E mozzanatok rajza egyénhez van ugyan kötve, mégsem egyéni természetű egészen. E rajzokban meg kell jelennie egyszerűsített, egyénies formában azon korszakot mozgató eszméknek, társadalmi felfogásnak, a politikai, gazdasági, társadalmi és műveltségi viszonyok mérlegelésének. Lássa a gyermek az egyén és a természeti és társadalmi környezet egymásra hatását. Érezze, hogy az egyén, bármily kimagasló is, a gazdasági, társadalmi, a kulturális erőtenyezők hatása alatt áll s a tömegek ereje és szervezése nélkül nem tehet semmit.

A történelmi korokat, a társadalmi, gazdasági és kulturális viszonyokat is kell individualizálnunk olyképen, hogy *életképeket* adunk. Például leírjuk vagy megalkottatjuk egy fővezér életmódját, egy köznemes, polgár, ipari munkás, jobbágy életét, a tábori életet egy bizonyos korban.

II. Ami a történelmi tanítás anyagát illeti, az az V—VI. osztályban főleg a *magyarok története*. Azonban kiterjeszkedik a tanítás az idegen népek történelmi eseményeire is s ahol lehet, összefüggést mutat ki a külföldi és magyar események között.

Hogy a történelmi események melyik anyagát vegyük az V. és melyiket a VI. osztályban, erre nézve szigorú válaszfalat nem szükséges megállapítani. Hiszen egy-egy történelmi eseményt a gyermek felmerülő érdeklődése szerint ki is lehet szakítani a korszakból.

Általában mondhatjuk, hogy az az esemény, amely a mai kortól időbelileg távolabb esik, az a 10—11 éves gyermek lelké-

hez közelebb áll leegyszerűsödött viszonyainál fogva. Ezért az V. osztály anyaga inkább az *ember őstörténelme, a keleti és nyugati népek története az ókorban* s a magyarok történetéből a *történelmi mondakör, a hunok, avarok története, a honfoglalás*. Ellenben a VI. osztályú tanulók reálisabb és szociálisabb gondolkodásához inkább illenek a *magyar állam szervezkedésének és küzdelmeinek eseményei*.

Megjegyzendő, hogy a történelmi események tanítása nem szigetelendő el a többi szakma tanításától. A történelem tanítása belenyúlik úgyszólván az összes tantárgyakba. A felfedezések, tárlalmányok történetét, egyes feltalálók, tudósok, írók, művészek, államférfiak, újítók, reformátorok életrajzát ott, azon tantárgy keretében kell ismertetni, ahol arra alkalom kínálkozik.

III. Ami a történettanítás *formáját* illeti, erre nézve a következőket kell szem előtt tartani:

1. A tanítás főszekőze a tanító elbeszélése, amely irodalmi színvonalon álljon, mint a mesemondás. Amit tanít, annak legyen mindig erkölcsi magja, tartalma, hangulata; hasson a gyermek képzeletére.

2. A gyermek az ő föltámadt érdeklődését újabb adatok gyűjtésével elégíti ki. Ebből a célból felkutatja olvasókönyvét, a történelmi könyveket és ifjusági olvasmányokat olvas.

3. Általában a tanulók *öntevékenységének, önálló foglalkozásának* a történelem tanításában is tág teret nyitunk. Tovább kutat, új adatokat gyűjt. A történelmi alakok jellemrajzát, alkalomszerűen, lehetőleg a történelmi életképeket is, magok a tanulók állítsák össze iskolai s iskolán kívüli tanulmányaikból.

4. A történelem tanításának akkor van sikere, ha a gyermekek képzelete és hangulata annyira felfokozódott, hogy létrejön a teljes *elképzelés* érzelmi állapota. A gyermekek érzelmi emócióikat különféleképen fejezik ki:

a) Elmondják ők is a történetét a magok felvett egyéni hangulata szerint. A száraz elrecitálás értéktelen és céltalan. Ellenben jó alkalom ez a színes, szép előadás gyakorlására.

b) A tanulók egy történelmi eseményről, békeszerződésről megjelenítő előadásokat, dialógokat, monológokat tartanak. Szintén alkalom a színes, ötletes előadásra.

c) Egyes történelmi eseményekről és személyekről vitáznak, miközben önálló ítéletek alkottatnak s értékelések fejlődnek ki. Ez értékelések vonatkoznak mindig a multra és jelenre.

d) Történelmi füzetjökbe leírják, lerajzolják az eseményeket. Agyagmunkákat, fegyvereket, történelmi ruházatokat, babákat készítenek, sőt az arra alkalmas eseményekről, amelyek a lelköket jobban megihlették, szindarabokban, bábszínházokban számolnak be.

7. csoport. Magyar nyelv és irodalom.

Ebbe a tárgykörbe a gyermekeknek a következő főbb foglalkozásnemei tartoznak:

1. *Olvasás*, amely magában foglalja az irodalmi oktatást. 2. *Élőbeszéd*. 3. *Fogalmazás*. 4. *Helyesbeszéd, helyesírás*. 5. *Nyelvtan*.

Mint minden felosztásnak, úgy ennek is inkább elméleti, mint gyakorlati értéke van. A lélek kialakult s érvényesülni vágyó tartalma s ennek általános külső kifejezőmódja, az élőbeszéd vagy írott nyelv s ennek formái, a stílus szépsége és helyessége, a nyelvi formák és írásmódok (helyesírás) egymással szorosan függenek össze a valóságban. E különböző szempontok tárgyalása különösen az V—VI. osztályban el nem választható, amikor a gyermeki lelkét domináló külső aktivitás a tartalmat és formát összekapcsolja. Azért az említett öt foglalkozásnemen nem értendő külön leckeórákra kiszabott öt külön tantárgy. A magyar nyelvi és irodalmi tárgyak, helyesebben mondva tantárgyak a gyakorlatban *egységes tantárgyat, egymástól el nem különíthető egységes foglalkozásrendszert alkotnak*.

1. *Olvasás és irodalom.*

Amit mondtunk az irodalmi oktatás különböző ágainak egymásközi összefüggéséről, ugyanaz áll az egész irodalmi oktatásnak az oktatás többi ágaival, a többi tantárggyal való kapcsolatról.

Az irodalmi oktatást magát sem lehet egy bizonyos tantárgy kizárólagos tulajdonává tenni. Távol áll a népiskolától, hogy hivatásos szépirodalmi írókat képezzen. Az irodalom az emberi műveltség általános megnyilvánulása; minden műveltségi ágnak megvan a maga irodalma. Az irodalom lényegének megfelelő eljárás tehát, *ha az irodalom tanítását belekapcsoljuk általában az egész oktatásba, ennek minden ágába*. Az irodalmi tanítást az egész oktatás

szolgálatába kell állítani. Ez megfelel a gyermektanulmányi szempontoknak is.

Ugyanis a 11—12 éves gyermek már mindenféle irodalmi mű iránt érdeklődik. A közvetlen környezet reálításai és objektív tapasztalatai nem elégitik ki egészen a lelkét. Vágyik a képzeletét és kedélyét megfogó természetfeletti csodás és ideális világra. Sőt ez utóbbinak sokszor nagyobb jelentőséget tulajdonít a valónál. Ha tehát megvannak az irodalmi művekben az erősebb hangulatok, a nagyobb szabású eseményszerűség, úgy érdeklődik azok iránt, bármily tárgyúak is. Az irodalom iránt való érdeklődés tehát nem valamely speciális, hanem *általános irányú érzelem* a gyermekben. Ez a lélektani oka, hogy minden tantárgy kapcsán utasítjuk a gyermeket olvasmányaihoz.

Ha ezen általános irodalmi oktatás mellett mégis föl vesszük külön tantárgyként is az irodalmat, ennek oka, hogy a 11—12 éves gyermekben megvan az irodalmi szépnek különösen a *tartalmi elemei* iránt való fogékonyság. Azonban az irodalmi alkotásokban rejlő alaki szépnek, sőt magának a tartalmi szépnek is spontán élvezésére ritkán képesek. Nem veszik észre a mélyebb érzelmi mozzanatokat, az érzelmek fokozódását, egymásba kapcsolódását, a megoldás törvényszerűségét, az igazságszolgáltatást. Egyszerűen nem értik meg az irodalmi alkotások *esztétikai felépítését*, minek következtében az esztétikai élvezetek lelkükben alacsony színvonalon maradnak vagy egyáltalán létre sem jönnek. Szükséges, hogy a homályos megérzéseket felszínre hozzuk, világosakká tegyük, a megsejtést a tudatosság bizonyos fokára emeljük, a gyermeket az irodalmi szépben való intenzív gyönyörködésre képesítsük s lelkét azon utra tereljük, amely a magasabb rendű, a szellemi élvezetek felé vezet. Röviden szólva, *a külön irodalmi oktatással az egyszerűbb irodalmi alkotásokban rejlő szépet akarjuk a gyermek sejtő lelkében valóra váltani.*

Olvasmányok. Kétségtelen tehát, hogy az olvasókönyvekben a magyar szépirodalomnak és ifjúsági irodalomnak csak az abszolút becsű darabjai foglalhatnak helyet. Azonban ez az egyetlen szempont nem nyújt kielégítő megoldást az olvasmányok megválogatásához. Szükséges, hogy feleljenek meg azok a 11—12 éves korú gyermekek lelki sajátosságainak, objektív, erkölcsi és természeti érdeklődésük irányainak. Gyermektanulmányi szempontból a 11—12 éves korú gyermekek olvasmányaira nézve a következő lényeges tulajdonságok állapíthatók meg:

1. az érzelmesség,
2. az eseményszerűség,
3. az egyszerű, közvetlen, de szép nyelvforma.

Ezeket a követelményeket számba véve, az V—VI. osztályos gyermekek olvasó könyveiben első sorban a *kisebb epikai művek* foglalhatnak helyet; a *lirai művek* közül azok, amelyekben belső mozgalmasságon kívül *külső eseményszerűség* is van. Természetesen, a magyar irodalom mellett nem nélkülözhetők a külföldi ifjúsági irodalom remekei sem: *Robinson, R. Kipling, Andersen* stb. művei.

Az olvasmányok tárgyalása. Ami az olvasmányok tárgyalását illeti, általános szabály nem állapítható meg. A *tárgyi célú* és az *esztétikai célú olvasmányokkal szemben* más-más eljárást kell követnünk. Ezeknek lélektani viszonya a gyermekkel szemben nem azonos. A tárgyi célú olvasmányok olvasásával a gyermek pusztán a felébredt olvasási kedvét és érdeklődését akarja kielégíteni. Ezért azon földrajzi, természettudományi, gazdasági, történelmi olvasmányokat, amelyek a gyermek ismeretvágyának és érdeklődésének kielégítésére valók, a legtöbb esetben nem kell iskolailag tárgyalni. Ezen olvasmányokra nézve a tanítónak fő feladata az érdeklődés fölkeltése s az olvasást a tanulók önállóan végezzék el s az iskolában csupán az olvasmány számon kérése történik. Ezen számonkérés azonban olyan legyen, hogy abból az olvasmánynak nemcsak ismeretterjesztő, hanem eszmei, esetleg érzelmi tartalma is kiemelkedjék.

Más eljárás alá esnek az *esztétikai célú* irodalmi olvasmányok. Ilyeneknek iskolai tárgyalása szükséges. Mert, habár tartalmilag fel is fogja ezeket a gyermek s érzelmeire is hatnak bizonyos mértékben a spontán olvasáskor is, mégis abból a célból, hogy ezeket a gyermek igazán élvezze, szükséges őt az ilyen olvasmányok esztétikai strukturájába bevezetni. Ez magától nem történik meg. A felfogás ezen hiányosságát a tárgyalásnak kell pótolnia.

A tárgyalás szempontjai gyanánt a következőket állapíthatjuk meg:

1. Legyen az főleg *tartalmi* s kevésbé alaki (stiliztikai, nyelvtani); mert a gyermek ezen a fokon az irodalmi alkotásoknak főleg a tartalma iránt érdeklődik. A nyelvezet szépségei, a színes kifejezések, szép hasonlatok csak annyiban tartoznak a tárgyalás keretébe, amennyiben a tartalmi szépségek átérzését teszik teljessé.

2. A tartalomból főleg az *érzelmi motívumokat* emeljük ki, mert a gyermek is főleg ezeket keresi és szereti.

3. Hasson a tárgyalás a gyermek *képzeletére*.

Hogy a célt elérhessük, a tárgyalásban bizonyos *lélektani menetet* kell követnünk.

A tárgyalást *előkészítés* előzze meg, amikor a gyermeket a műnek megfelelő *hangulat* iránt fogékonyá tesszük s érdeklődését a mű iránt fölgerjesztjük. Ez az előkészítés el is maradhat, ha talán ezt a munkát maga a tárgyitanítás végezte el.

Az előkészítést követi a *tárgyalás*, amikor a gyermek tárgyszerű és esztétikai hangulatát kibontakoztatjuk úgy, hogy a gyermek a mű és az író hangulatát teljesen átélje. Ez a képzelet működésének intenzív fokozását jelenti az u. n. *beleélés* stádiumáig. Ezt főleg a *megjelenítő leírásokkal* érjük el.

Végül a gyermek felduzzadó érzelmeinek lefolyást teremtünk oly módon, hogy a gyermekek az olvasott mű cselekményeit párbeszéd formában, drámai előadással, énekkel, élőlírással, rajzzal, írásban kifejezik.

A költemények s különösen a lírai költemények hangulati hatását oly módon is biztosíthatjuk, hogy óra elején 1—2 költeményt elszavaltatunk, mi által esztétikai hangulatot, légkört teremtünk.

2. Élőbeszéd.

Amint az elszórt irodalomból és saját vizsgálatokból megállapítható, a beszéd fejlődésében a következő főbb fokozatokat különböztetjük meg:

Első a *beszéd mechanizmusának kifejlődése*, amin értendő a beszédhangok és a szó- és mondatbeli kifejezések elsajátítása, vagyis ezen idő alatt történik meg a beszédszervek begyakorlása és a tárgyi és a szóképek közötti mechanikus asszociációk keletkezése. Ezen a folyamaton a három éves korra már nagyjában túl esik a gyermek, de ez a fejlődés különösen egyes selypítő gyermekeknél eltart a 8—10 éves korig is.

A második a *nyelvtani (grammatikai) fejlődés kora*, amin értendő a gyermek nyelvének a felnőttek nyelvéhez való igazodása (adaptáció); azaz a felnőttek által használt szóképzések és szóviszonyítások elsajátítása s a gyermekek sajátos sematikus szóképzéseinek elhagyása. Ide tartozik a tájnyelv kialakulása is a gyermeknél. Egy-

szóval a grammatikás fejlődés korában történik a gyermek nyelvének a *környezet nyelvéhez* való alkalmazkodása. Ez a fejlődés általában véve a 9—10 éves korig tart.

3. *A lélektani fejlődés kora.* Ezen korban történik meg a *beszéd differenciálódása a lelki tartalom szerint.* A beszéd fejlődésében első sorban az *érzelmi* tartalom vezet. A beszéd gazdagsága, színessége, erőteljessége első sorban az érzelmek és az akarat megnyilvánulásaiban alakul ki. Ez történik a 10—12 éves korban. A 13—14 éves korban pedig a beszéd differenciálódása már inkább az *értelmi tartalom és működések* kifejezésében tapasztalható. Ezen időszakban a beszéd a gyermekegyének lelki tartalmához igazodik. Ez tehát az *egyéni fejlődés korának* is mondható.

4. *A logikai fok.* Ezen a fokon is gyarapodik még a szóbőség, de a fejlődés súlypontja a gondolkodás és beszéd logikai formáinak kialakulására esik. Ez történik a 15 éves koron túl az ifjú korban. A beszéd ebben a korban újra érzelmes, pathetikus és elvont formákat kedvelő, kevésbé egyéni, mint a megelőző korban.

A 10—12 éves gyermek tehát a beszéd egyéni lélektani differenciálódásának első stádiumában van. A gyermek tíz éves korában már annyira bírja a nyelvet, hogy az élőbeszéd az összes többi kifejezőmódokat uralja. A lelki tartalom az élőbeszédben nyilvánul meg a legközvetlenebbül s a legkönnyebben. *Az élőbeszéd a leggyetemesebb s legközvetlenebb kifejezőmódja a 11—12 éves gyermeknek.* Ez a ténymegállapítás jelöli meg az élőbeszéd fontosságát és helyét az V—VI. osztályú gyermekek tanításában. A nyelvfejlődés ezen tényeiből két általános érvényű igazság állapítható meg.

Amiként vezettük eddig a gyermeket a beszéd mechanikai elsajátításában, úgy támogatnunk kell a pszichológiai kialakulás fontos folyamatában azonban úgy, hogy a vezetés ne gátolja, sőt mozdítsa elő a beszéd *egyéni fejlődését.*

Az élőbeszéd gyakorlása ne legyen egy tantárgyhoz kötve, hanem az *minden tantárgy kapcsán egyetemesen gyakorlandó,* mint a lelki tartalom egyetemes kifejezőmódja.

Ennek a két alaptételnek megvan a két didaktikai következménye.

a) Az élőbeszéd differenciálódását akként mozdítsuk elő, hogy a gyermeket minden egyes tantárgy kapcsán, tehát a természettudományokban, a produktív munka különböző ágaiban, a matematikában, történelemben, irodalomban bevezetjük az illető tu-

dományágak kifejezésmódjaiba. Amiként egyik tárgyat sem szabad elhanyagolni, úgy egyik előadásmódjának gyakorlása sem mellőzhető. A lelki differenciálódást minden téren követnie kell a nyelvi differenciálódásnak. *Külön beszédgyakorlatokról* az irodalom tanításának kapcsán csak annyiban lehet szó, hogy kissé intenzívebben karoljuk fel azokat s alkalom adtán a formai szépségekre, a beszéd helyességére és színességére több gondot fordítunk. Természetesen, ezek a gyakorlatok nem folyhatnak a tárgyi tartalmaktól elvontan, hanem a tárgyalt irodalmi művekhez kapcsolódva.

b) Másik didaktikai szabály az *élőbeszéd közvetlenségének megőrzésére* vonatkozik. Vagyis arra kell törekednünk, hogy a gyermek beszédjé a lelki tartalomnak közvetlen és ne mesterkéltn kifejezője legyen, amire a nyelv természetes és erőteljes gazdagodása és egyénies fejlődése érdekében van szükség. A gyermek csak gondolataira és érzelmeire gondoljon; a beszéd csak reakciója, természetes megnyilvánulása legyen a kiképződött lelki tartalomnak.

Ebből ismét ez következik: Az élőbeszéd fejlesztésében a fő súlyt a *lelki tartalom kiképzésére*, érzelmes és logikus kiépítésére helyezzük, a beszédet magát hagyjuk át teljesen a gyermek *öntevékenységének*. A folytonos megszakításokkal, igazításokkal, a szabályok, formák hangoztatásával ne okozzunk gátlásokat. Ehelyett hassunk inkább a gyermek *akaratára*. Legyen közöttük verseny: mond szebben, még szebben! Tehát a tanuló a maga akaratából és erejéből találja meg a helyesebb, szebb kifejezéseket.

Ebből a szempontból kell megítélni a *kötött és szabad* előadásokat is. A gyermek élőbeszédjének annál nagyobb a didaktikai értéke, minél több *öntevékenység, önerőkifejtés* nyilvánul meg abban. Legértékesebb az élőbeszéd képző hatása, ha annak tartalmát és nyelvét önmaga produkálja a gyermek, tehát a *szabad előadás*. Ellenben a legkevesebb a képző hatása a beszédnek, ha annak tartalmát és nyelvét mechanikusan szerezte a gyermek, tehát a *leckefelmondás*. Természetesen, a *szaválás* nem tartozik ezen utóbbi kategóriába, mert ebben érzelmeket kell a gyermeknek magában származtatnia s ezek kifejezéséhez a megfelelő hangszínezetet, hanglejtést, dinamikát, tempót eltalálnia. Szükséges azonban, hogy a gyermek szaváláskor valóban érezzen és spontán találja el a hanghordozást, egyszóval öntevékenyen alkosson.

Amikor azonban tartalmi s élőszóbeli produktivitást kívánunk a gyermektől, számba kell venni az *egyéni különbségeket*, azt, hogy némelyik gyermek inkább a reprodukcióban, a nyert lelki

tartalom világos és hű kifejezésében, a másik az új tartalom és forma költésében erős.

Szem előtt tartva a mondottakat, az V—VI. osztályban a következő élőbeszédgyakorlatok fordulnak elő:

1. Közvetlen tapasztalatok, szemléletek spontán vagy rendszeres leírásai.

2. Beszámolók a tanítás közben szerzett lelki tartalmakról; természetrajzi, földrajzi leírások, kísérleti eljárások, történelmi események leírásai.

3. A gyermekek beszámolója a saját tanulmányaikról az összes tantárgyak köréből. Ezen szabad beszámolók jóval értékesebbek az előbbieknél.

4. Beszámolók a saját alkotásaikról, költött meséik, történetek elmondása; drámák, megjelenítő dialógok.

5. Viták valamely természettudományi kérdéstről, állatról, növényről, gazdasági termékről, erkölcsi, társadalmi vagy történelmi eseményről.

6. Szavalatok.

3. Fogalmazás.

A fogalmazás tanításában fontos a helyes lélektani szempontok kitűzése.

Az érzelmeknek, gondolatoknak írásos kifejezése a 11—12 éves korban még *kezdetleges*. A gyermek fogalmazása rendes körülmények között nem haladja meg a megfigyelések leírásait, sőt a fejletlenebbeknél a látottak pusztá felsorolását sem. A gyermek fogalmazványai jóval tökéletlenebbek szavakkal való előadásainál. Ezért korai és természetellenes a gyermek fogalmazványaitól akár tárgyi, akár alaki szempontból már ebben a korban tökéletességet kívánunk.

Másik sajátja a fogalmazványoknak az élőszóval szemben, hogy *hiányzik belőlük a közvetlenség*. Míg az élőbeszédben a szó, a gondolat és érzés közvetlen reakciójaként jelenik meg, addig fogalmazáskor a gyermek válogat gondolatai és kifejezései között csak azokat írja le, amelyeket értékesebbnek tart. Ezen mérlegelek zavarják a gyermeknek különben is laza gondolatmenetét. Fokozzák a fogalmazás nehézségeit a mesterséges tanítói hatások, amelyek fogalmazási, mondatszerkesztési s különösen helyesírási szabályokat iktatnak a gondolat és kifejezése közé. Ezek a nehézségek egészen elalélttá tehetik a gondolat folyását.

Ezen lélektani meghatározásokból két didaktikai követelmény származik:

1. Fogalmazáskor szabadítsuk fel a gyermeket a helyesírás, a fogalmazás, stilusszabályok rabláncaitól s a fogalmazási és helyesírási hibákra csak utólag figyelmeztessük a gyermekeket; sőt a leghelyesebb, ha magának a gyermeknek engedjük át a saját vagy mások ilyenmő hibáinak kijavítását.

2. Gondoskodnunk kell motívumokról, amelyek előmozdítják, hogy a gyermek gondolatai és írásbeli kifejezései között a közvetlen kapcsolat létrejőjön, megerősődjék. A *közvetlenség* a legfőbb törvénye az írásbeli dolgozatoknak, amire itt még nagyobb gondot kell fordítani, mint az élőbeszédnél.

A közvetlenséget másként kell biztosítanunk az *egyetemes jellegő fogalmazványoknál*, amelyek minden tantárgy keretében előfordulnak s másként az *irodalmi célő fogalmazványoknál*. Az egyetemes jellegő beszámolóknál oly módon biztosítjuk az írásbeli kifejezés közvetlenségét, hogy gondoskodunk a gyermek illető tudattartalmának teljes tárgyi kiképzéséről és összefüggéséről. Csak azt íratjuk le, amit a gyermek teljesen megismert, hangulatilag átél, gondolatilag elrendezett. A világos gondolattartalom írásbeli kifejezésekor már nem merülnek fel a gátló mérlegelések s a szó az ilyen tartalomnak teljesen rendelkezésére áll. A gyermekben az a gondolat származik, hogy amit leír, az jó és értékes. Például valamely végrehajtott természettani kísérletet a leírás előtt élőszóval többször elmondatunk, míg a leírás tartalma és formája teljesen világossá nem válik s csak ezután adjuk fel önálló leírásra. Természetesen, az írásbeli feladatnak nem szabad pusztá emlékezeti leírássá süllyednie, lehetővé kell tenni az egyéni feldolgozás szabadságát.

Az u. n. *irodalmi célő fogalmazványok* előkészítésében nem elégszünk meg a tartalom kidolgozásával. Ezen fogalmazványoknál legfontosabb a *képzelet* megindítása. A képzelet játéka annyi önélvezetet nyújt a gyermeknek, hogy azt a fogalmazás nehézségei sem akasztják meg. Sőt a leírás közben kifejlődő belső mozgalmasság még fokozza a kedvet az írásbeli kifejezésekhez. Minél közelebb áll a gyermek hangulata a képzeleti beleélés állapotához, annál önfeledtebben dolgozik.

A képzelet működésének megindulását s magasabb fokra emelkedését intenzív *hangulatkeltéssel* érhetjük el. Tévedés azt hinni, hogy pusztán a gondolattartalom logikai kialakításával, az

értelmi belátással spontán írói munkára indíthatjuk a gyermekeket. Helytelen az írásbeli dolgozatok témáinak egy egész évre való kijelölése. Az önfelelt beleélés állapotát a gyermekeknél általában vagy mozgásérzetekkel vagy hangulatkeltéssel érhetjük el. A mozgásérzeteknek a játékoknál van szerepe; a képzeletjáték szárnyalását pedig valamely kedélymozgalommal tudjuk felidézni. Ezen hangulatok mindig alkalmyszerűen, pillanatnyilag származottak legyenek.

Tehát az írásbeli dolgozat feladásának munkája abból áll, hogy valamely természeti vagy társadalmi vagy történeti esemény kapcsán örömet, szomorúságot, lelkesedést, szorongó érzést, vágyakozást vagy bármiféle élénk érzelmet támasztunk a gyermekekben, miközben megadjuk a témát. A gondolatlefolyást teljesen a gyermekre bizzuk.

Mindezen előkészítő akciók mellett is kell izgatnunk a gyermekek *akarátát* az íráshoz. Ennek módja, hogy a témát probléma formájában adjuk fel. Például ilyen feladatot adunk tavasszal a megfelelő hangulati előkészítés után: „Meséljétek el, miért késik a tavasz tündére.”⁴¹⁾

4. Nyelvtan. Helyesírás. Beszéd.

A nyelvtan az V—VI. osztályban még nem önálló tárgy, hanem a *helyesírás* tanításának, a *beszédkészség és fogalmazó képesség* fejlesztésének szolgálatában áll.

Minthogy az V—VI. osztályban egyéb helyesírási szabályok mellett főleg a mondatokat összekötő és elválasztó írásjelekre vagyunk különös figyelemmel, azért ezen két osztály nyelvtani anyaga a szóragozási és szóképzési gyakorlatokon kívül az *összetett mondatokat*, *u. m. az egymás mellé és az egymás alá rendelt mondatokat* öleli fel. Ezen nyelvtani ismeretek nem rendszeresen nyújtandók, hanem alkalmyszerűen egyes olvasmányok elemzése és felmerülő helyesírási kérdések megoldása kapcsán.

⁴¹⁾ A fogalmazás tanítására nézve hasznos útmutatásokat nyújtanak a következő dolgozatok:

Szász Irén: A gyermek képzelete. A Gyermek. 8. évfolyam (1912), 161., 242. lapok.

Hajtmann Etelka: A gyermek képzeletének nevelése az írásbeli feladatokkal. A Gyermek. 9. évf. (1915) 378.

Domokos Lászlóné: A beleélő fantázia foglalkoztatása a fogalmazás tanításában. A Gyermek. 12. évf. (1918) 258. l.

A helyesírás tanításában a *hallási és látási gyakorlatok* mellett kiemelkedő szerepe van a *szószármaztatásoknak*.

A helyesírás mellett a nyelvi oktatás fontos feladata a *helyes beszédre* való szoktatás, ami áll az *irodalmi nyelv és kiejtés* elsajátításából, a *magyaros szórendre s a magyaros kifejezésekre* való szoktatásból. A magyartalan szórend és kifejezés esetén nem elégszünk meg annak kijavításával, hanem meg is magyarázzuk, illetőleg megmagyaráztatjuk magokkal a tanulókkal a kifejezés helytelenségét, lehetőleg az idegen nyelvekkel való összehasonlítás alapján.

A *nyelvi elemzésekre* egyébként is gyakran van szükség az V. és VI. osztályban. Ugyanis a nyelvi kifejezések árnyalatai és gazdagsága a 10 éves kortól fogva gyorsan fejlődik. A nyelvnek ezt a differenciálódását elő kell mozdítanunk s öntudatosá tennünk. Erre a célra szolgálnak a következő nyelvelemzések:

a) *szavak értelmének átalakulását* vizsgálhatjuk szóképzésekkel, pl. jár — járkál, gondol — gondolkodik, beszél — beszélget;

b) alkalom szerint rá mutatunk a *rokonértelmű szavakra* s jelentésök finom különbségeire, pl. ég — lángol, alacsony — törpe, üt — ver, okos — bölcs, bátor — vitéz.

8. csoport. Ének.

Az énektanítás tulajdonképeni anyaga a *karének*, a magánének az egyes karénekek megtanításakor csak mint módszeres kiegészítő eszköz szerepel. Ez a berendezés, ha talán elméleti szempontból vitatható is, de az oktatás mai rendje mellett aligha változtatható meg.

A gyermeket a spontán magán és társas énekre nem teljesen azonos motívumok indítják. Hogy a gyermek önmagában valami dal eléneklésébe fog, abban lényeges szerepe van azon *esztétikai tetszésnek*, amely az illető dalhoz fűződik. A dal felfogásakor érezte a gyermek a dal szövegének és zenéjének tartalmában és formájában a szépet, amelyet dalával szívesen felelevenít. Éneklés közben a dal hanghatása megindítja a képzelet és érzelmek működését. Ehhez járul az a hatás, hogy énekléskor az összes hangadó szervek, a hangszalagok, a tüdő, a toldalékeső mozgásai izgatják a képzeletet, az érzelmeket.

Ezen esztétikai érzelmi mozzanaton kívül nevezetes szerepet játszik a közvetlen vagy közvetetlen *utánzás* is.

Ez az ösztönös hatás megnyilvánul nemcsak a hallott beszéddel, hanem az énekkel szemben is, felnőttnél, ifjunál és gyermeknél egyaránt, ez utóbbiaknál intenzívebben, mint a felnőtteknél.

A karénekekben mindeme tényezőkhöz még egy nevezetes érzelem, a *társas érzelem* járul. Mint minden együttes cselekvés, úgy a közös éneklés hanghatása és együttes akciója is gyönyörűséget okoz a gyermeknek, az énekléskor tudatossá váló összes érzelmeit fokozza. Különösen élénkek az érzelmek akkor, ha az éneklés közös mozgással, járással, táncsal, kézmozdulatokkal van összekötve. A gyermek képzelete a beleélésig fokozódhatik s ezzel együtt összes funkcionáló kedélymozgalmai élénk tevékenységet fejtenek ki. Végeredmény az, hogy míg egyrészt a gyermekeket az esztétikai és társas érzék közös énekre hangolják, addig másrészt a társas ének hatása alatt ezen érzelmek a magasba lendülnek.

Ezen a lélektani alapon gyermekkori karénekeknek két csoportját különböztetjük meg:

a) Első csoportba tartoznak a gyermekek együttes mozgásával összekötött dalok, az *indulók*, a *játékdalok*, a *táncdalok*, a közös hangulat kifejezésére szolgáló *szociális* dalok, a *hazafias énekek*, *korálok*.

b) A művészi érzelmek kielégítésére szolgáló *kardalok*, a *népdalok*, s egyéb *közkeletű dalok*, *gyermekdalok*.

Ezek közül a 11—12 éves gyermek lelkéhez azok a dalok állanak legközelebb, amelyek közös mozgással vannak összekötve, tehát az első csoportba tartozók. A népdalok s egyéb esztétikai vonatkozású dalok közül is főleg azok tetszenek neki, amelyek temperamentumuknál fogva lendületesen szárnyalók s a gyermekeknek módot adnak élénk énekaktivitás kifejtésére.

Azonban helytelen volna a kardalokat pusztán a szociális hatás és tevékenység szempontjából válogatni meg. Kell, hogy kimagasló szerephez jussanak e tekintetben az *esztétikai szempontok*. Sőt pedagógiai okokból a dalok megválasztásában és megtanításában uralkodik az esztétikai cél. Főkövetelmény, hogy a *karénekek*, *tármily egyszerűek is, feleljenek meg a szép sajátosságainak s a művészi előadás kellékeinek*. Ez az esztétikai kívánalom vonatkozik azon kardalokra is, amelyek tulajdonképen a tömeges mozgás szolgálatában állanak, tehát a tornadalokra is.

A karénekek megtanításakor tehát a főcél a szépnek hatása és élvezése, a szociális érzelem pedig az ezen célt előmozdító, de igen fontos tényezőként szerepel.

A gyönyörködés intenzívebbé tétele végett rá kell vezetnünk fokozatosan a tanulókat az énekdarabok *zenei megértésére*. Kérjük tőlük számon a tetszés vagy nem tetszés érzelmét s kérdjük meg annak okát is. Irányítsuk figyelmüket az énekdarabok szépségeire, a témákra, motivumokra, a szép dalmenetekre, összhangzatokra, a dinamikai finomságokra. A szépet szembe kell állítani a nem széppel. Számítsunk e munkánkban is a gyermekek *öntevékenysége*re. A gyermekek maguk állapítsák meg a helyes tempót, a hangszínezést. A hatást fokozzuk a harmonium- vagy zongorakisérettel. Egyszóval arra kell törekednünk, hogy a *gyermekek a zenében rejlő szép élvezetét tudatosan tudják létrehozni*.

Arra kell törekednünk, hogy az énekórán *dalos kedv* uralkodjék. Ne unalmas recitálásokkal kezdődjék, hanem énekekkel s az egész órán át ne a technikai gyakorlat s a hangjegyelemzés legyen a fő, hanem a dal. A tanterem levegője a dal atmoszférájával töltődjék meg.

Ami a dalok megtanítását illeti, a hallásból és a hangjegyből való megtanítás között az V—VI. osztályban is még szoros kapcsolatot kell fenntartani. Ez abból áll, hogy a gyermekek általában csak azt a dalt éneklik hangjegyekből, amelyet ők hallásból maguk ültettek át hangjegyekre. Csak az egész könnyű és ismeretlen dalokat próbálhatják megelőző hallásgyakorlat nélkül, a hangjegyből közvetlenül leénekelni.

9. csoport. Idegen nyelvek.

A tanulók az V—VI. osztályban folytatják a III—IV. osztályokban megkezdett idegen nyelvi tanulást.

Idegen nyelv gyanánt választható a lehetőség szerint a német, a francia, angol, olasz vagy valamely szláv nyelv.

A tanulók a nyelvbeli előhaladottság foka szerint elkülönítendők két vagy több csoportra.

Míg a III—IV. osztályban a tanulók együttes foglalkoztatása és beszédje történik, addig az V—VI. osztályban a tanulók *egyéni beszédje* s egymásközi *társalgása* a fontos. Ügyelni kell arra, hogy a tanulók a kijelölt időben kizárólag az idegen nyelvet használják társalgásra.

Míg a III—IV. osztályban a tanulók *közvetlen cselekvései és észrevételei* szolgálnak kiinduló pontjául a beszédgyakorlatoknak, addig az V—VI. osztályban már az *elbeszéléseken* van a súly-

pont. A tanulók elmondják napi élményeiket, de beszámolnak vágyaikról, terveikről. Fontos, hogy vonjuk be a munkatanítást az idegen nyelvi oktatás keretébe. Mondják el a gyermekek idegen nyelven, hogyan készítettek el valamely eszközt, hogyan hajtattak végre egy-egy kísérletet.

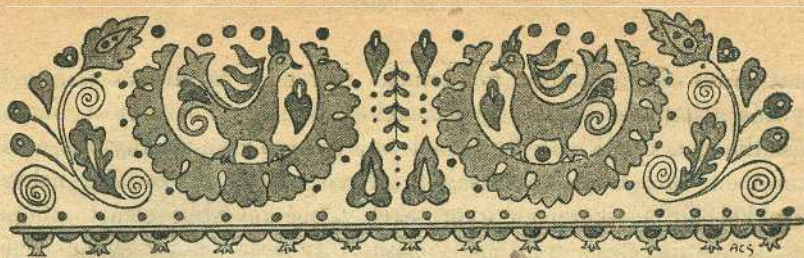
Azonban a tanulók közvetlen cselekvései itt is fontos szerepet játszanak az idegen nyelv tanításában. A tanító teremtsen való helyzeteket, rendezzen játékokat, melyekben a tanulók mindenikének van módja foglalkozni és a beszédben részt venni. A tanulók játék közben vagy játék céljából játékverseket, mondókákat, énekeket tanulnak idegen nyelven. A *dalok és versek tanítására* nagy gondot kell fordítani, mert ezeket szívesen tanulják meg, szavalják és dalolják a gyermekek.

Arra alkalmas *képeket* szemléltetünk és iratunk le. A képleírások nem csupán az élőszóval való gyakorlatok anyagául szolgálnak, hanem idegen nyelvi gyakorlatok írására is. Amit elmondanak a gyermekek élőszóval, azt részben írják is le.

Kis elbeszéléseket, verseket *olvastatunk* a gyermekekkel s azokat reprodukáltatjuk és elszavaltatjuk. Élőszóval is mondjunk összefüggő kisebb meséket s olvassuk el azok tartalmát a gyermekekkel. Arra ügyeljünk, hogy a gyermekek konkrét gondolkodásának megfelelően lehetőleg csak *konkrét* jelentésű szókészleteket adjunk nekik.

A nyelvi formákra is gondot kell már fordítani. Azokat azonban nem rendszeresen kell tanítani, hanem alkalomszerűen egy-egy felmerült hiba, nehézség vagy a tanulók által intézett kérdés kapcsán. Nyelvi szabályokat csak alkalomszerűen, utasításképpen adunk. Legyen szótárgyüjteményök is. A gyermekek maguk is gyűjtsék az idegen szavakat. Ebben bizonyos versenyt fejtsenek ki.¹⁾

¹⁾ Ezen fejezet megírásában szemem előtt tartottam *Bakonyi Hugó és Lukács Ödön dr. művét: Német nyelv- és olvasókönyv*. Szemlélet, cselekvés és élmény alapján, a polgári fiúiskolák első osztálya számára. Mühlbeck Károly rajzaival Lampel R. (Wodianer és fiai) R.-T., 1918.



GYÓGYÍTÓ PEDAGÓGIA.

Gyermektanulmányozás a siketnémák intézeteiben.

Irta és a siketnémák szegedi intézete tanári testületének 1920. február 26-án tartott módszeres értekezletén felolvasta **Klug Péter** igazgató.

Az eredményes nevelésnek, oktatásnak kétségtelenül legelső feltétele, hogy ismerjük a gyermeket. Ismernünk kell a gyermek testi és lelki összes tulajdonságait, a fejlődésük törvényeit, szellemi életük megnyilatkozásait, egész érzés- és gondolatvilágukat. A jó kertész is ellessi, a szó szoros értelmében tanulmányozza palántáinak, virágjainak és fáinak minden tulajdonságát, mert munkájának sikerét csak így biztosíthatja és viszont a legszorgalmasabb gazda is tönkre megy, ha állatai és terményeinek sajátos életkörülményeinek ismerete nélkül akarna gazdálkodni. Mennyivel fontosabb és szükségesebb tehát, hogy a legfinomabb, legérzékenyebb palántának, a gyermeknek nevelője, oktatója szintén ismerje azokat a testi és lelki erőket, melyeket életre kelteni, elővarázsolni, fejleszteni és kiépíteni hivatott. Amennyire régi sarkigazság és vitán felül álló követelmény ez, épp oly kétségtelen tény az is, hogy az embertan, élettan, bölcsészet, neveléstudomány stb. útján, tehát elméleti ismeretek elsajátításával csak az alapját vehetjük meg a gyermek megismerésének, de benső világát valójában csakis a közvetlen és rendszeres tanulmányozás révén ismerhetjük meg.

Mindez természetesen a siketnémákra is vonatkozik, sőt fokozottabban kell hangsúlyoznunk, hogy a siketnéma gyermekek többé-kevésbé elzárt, primitívnek látszó, de épp oly komplikált testi-lelki életének, gépezetének beható ismerete nélkül az eredményes nevelést és tanítást kizártnak kell tekintenünk.

Az érzékű gyermekek tanulmányozása sem oly könnyű fel-

adat, mint azt általában gondolnók. A rendes és sikeres tanulmányozás a halló és beszélő gyermekeknél is nagy hozzáértést, alapos készültséget, rendkívüli figyelmet és a gyermektanulmányozás módszereiben való teljes jártasságot igényel. Még fokozottabb nehézségekkel jár a siketnéma gyermekek többé-kevésbé elzárt világának a megfigyelése, tanulmányozása. Ugy lehet, hogy éppen e nehézségek és a hangos beszéd hiánya folytán feltornyosult akadályok okozták, hogy a siketnémák intézeteiben mindeztideig rendszeres gyermektanulmányozást nem folytattak; nemcsak nálunk nem, de a külföldön sem. A hangos beszéd kétségtelenül igen értékes szolgáltatást tesz a gyermektanulmányozásnál s hiánya, illetőleg a mesterségesen tanított beszéd tökéletlen volta mindenesetre nagy nehézségeket gördít a tanulmányozó elé, de nem pótolhatatlan s okkalmóddal a siketnéma gyermekek tanulmányozása is sikeres lehet s az elért eredményekből szintén biztos és értékes alapigazságokat, a siketnémák lelki életére vonatkozólag pedig természetesebb fejlődéstörvények megalkotásához szolgáltatunk határozottabb adatokat.

Nem állítok nagyot, amikor megállapítom, hogy mindaz, amit a hazai és külföldi szakirodalom a siketnémák testi és szellemi tulajdonságaira vonatkozólag felölel, legnagyobb részt feltevéseken s legfeljebb felületes megfigyeléseken alapul. Csak példának említem fel azt az általános feltevést, hogy a siketnémák szín- és alakemlékezete a látókénel tökéletesebb, hogy optikai megfigyelései gyorsabbak, alaposabbak s tapintó képességeik is fejlettebb, mint az érzéküké. E körülményeket azonban sohasem vizsgáltuk rendszeresen és egyáltalán nincsen tudomásunk arról, hogy a kísérleti pszichológia valamelyik siketnéma intézetben otthonra talált volna. A szegedi testületnek 1913-ban hozott, a növendékek intelligencia-mérésére vonatkozó határozata is csak határozat maradt.

A beszédtanítás kétségtelenül igen nagy problémája teljesen lefoglalta a maga részére a szakemberek összességének minden figyelmét. Ezt a kérdést azonban kizárólag nyelvtudományi alapon tárgyaltuk s tisztán ez alapon akartuk megoldani. Szinte emberfölötti erőlködést fejtettünk ki, hogy e téren a tagadhatatlan stagnálást legyőzzük és a siketnémák beszédét, beszédkészségét egy újabb lépéssel többre vigyük. Hiábavaló erőlködésünk sokaknál esodálkozást, a kishitűeknél a szerintük változhatatlanban való megnyugvást, némelyiknél fokozottabb, szinte dacos küzdelmet váltott ki. Eközben azonban megfeledkeztünk magáról a gyermekről és arról a tudományról, mely ez idő alatt nagyra fejlődött és immár, azelőtt megfejthetetlennek hitt problémánk megoldására vezetett: a

kísérleti pszichológiáról és a gyermektanulmányozásról, helyesebben ezek gyakorlati műveléséről és alkalmazásáról. Nem tartom kizártnak, hogy talán éppen a kísérleti pszichológia fog bennünket az annyira óhajtott célhoz közelebb vinni és meghozza nekünk azt, amiért ezideig oly hiába fáradoztunk: növendékeink beszéde alaki és tartalmi tökéletesbülését. Mert az kétségtelen, hogy a kísérleti pszichológia alapján növendékeink igen sok oly képességét ismerjük meg, melyet eddig egészben vagy részben figyelmen kívül hagytunk és melyre építve a némák nevelését, tanítását a természetükből folyó törvényekre alapíthatjuk. E helyt csak arra utalok, hogy a siketnémák beszédoktatása eredménytelenségének egyik legfőbb oka, hogy legtöbbször túlsok anyagot dolgozunk fel s megterheljük őket oly sok új kifejezéssel, melyek felfogó- és emlékező képességeiket meghaladják. Kárba vész az idő, erő, munka és fáradság; és ami még súlyosabb, a gyermek kimerül, figyelme lankad s elveszti érdeklődését is. Ha azonban pontosan ismerjük képességeit és azt is tudjuk, hogy az év melyik hónapjaiban képes a gyermek nagyobb szellemi munkára, akkor a tananyagot is pontosan ezekhez alkalmazkodva oszthatjuk fel s minden pernyi munkánk meghozza a siker gyümölcsét. Kétségtelen továbbá az is, hogy a beszélő szervek élettani működésének behatóbb vizsgálata, tanulmányozása szintén közelébb hoz bennünket az óhajtott célhoz.

A siketnéma gyermekek tanulmányozásának kétségtelenül legegyszerűbb és legközvetlenebb módja a megfigyelés, némáinknak állandó szemmel tartása, oly módon, hogy bizalmunkat felköltve és elnyerve, őket velünk szemben közlékenyekké és mindenkefelett természetesekké tegyük. Figyeljük meg őket az iskolában, és otthon, munka közben és szórakozásaikban; vegyünk részt játékaikban, örömeikben és bánatukban, igyekezzünk behatolni érzés- és gondolatvilágukba, tanúsítsunk érdeklődést minden iránt, ami az ő figyelmüket is felkölti. Törekedjünk arra, hogy előttünk ne alakoskodjanak, hogy szívüket, lelküket, sőt képzeletvilágukat is őszintén tárják fel előttünk; még álmaik se legyenek előttünk elrejtve. Ily módon megfigyelve a gyermekeket, kétségtelenül értékes kulcsot nyerünk a némáink érzés- és gondolatvilágához, minek főleg nevelésükben fogjuk rendkívüli hasznát tapasztalni.

A nagyobb gyermekek lelki világába megfelelően összeállított kérdésekre adandó feleleteikből is betekintést nyerhetünk. Támogatva vagy jelekkel pótolva ezt a módszert a kisebbeknél is, biztató sikerrel alkalmazhatjuk. A siketnémák értelmi fokának megvizsgálása a Binet—Simon-féle módszerhez hasonló, de e célból a

siketnémák beszédképességének megfelelően egyszerűsített módszert alkalmazhatunk. Szókincsük vizsgálatához a Faragó-féle Minden-tudó Képeskönyv vagy a Hill-féle képgyűjtemény használható. Értékes anyagot nyújt növendékeink megfigyelésére, tanulmányozására ösztönserű rajzaiknak, agyag és egyéb kézimunkáiknak a gyűjtése és szakszerű feldolgozása is.

Nagyobb nehézség nélkül eszközölhetünk antropológiai méréseket, továbbá érzetküszöbméréseket, tapintásérzék vizsgálatokat és munkabirási, öntudat- és emlékezet vizsgálatokat. Ezek a vizsgálatok azonban már némi felszerelést kívánnak, de a kísérletek legtöbbször egyszerű készülékekkel hajtható végre.

Megmérjük a test és testrészek nagyságát bizonyos időközökben, a test súlyát, a tüdő kapacitását, a koponyát, izomerőt stb. E célokra egyszerűbb eszközöket is használhatunk, de tévedések kizárása céljából legalkalmasabbnak a Stephani—Mannheim-féle testmérő, Albis-féle mérleg, Barnes-féle spirometer, továbbá a Flint-féle stethometer, Peterson és Bertillon-féle fejmérőket; végül különböző dinamóméterek. A testi munka mérésére Meumann, Dubois, Mosso, Lehmann, Henry stb. szerkesztettek különféle alkalmas készülékeket, melyek az ergográf nevet kapták.

A tapintás szervének, a bőrnek a hideg és meleg, valamint külső izgatás, szúrás vagy nyomás iránti érzékenysége szintén szolgálhat különböző mérések alapjául. Legalkalmasabb eszközök e célra a Frey-féle, az Ebbinghaus- és Spearman-féle esztézióméterek, a Wundt-féle nyomásmérleg.

A hallási maradványok vizsgálatához különböző sípok, hangvillákat és szirénákat alkalmazhatunk. A hangszer hatása a siketnémáknál főleg a tapintásszerven és közérzésükben nyilvánul meg s a vizsgálódás e téren sem lehetetlen.

Talán legkevesebb nehézséget okoznak a siketnémáknál az optikai vizsgálatok; ezekhez papiroskorongokat forgató készüléket és oly egyszínű korongokat szoktak használni, melyekre más színekből több-kevesebb ráilleszhető. Legmegfelelőbb készülék Zimmermann variációs színpergettyűje.

A növendékek szagló- és ízérzéke szintén lehet vizsgálódásunk tárgya. E tekintetben érdekes megfigyeléseket tehetünk, hogyha a gyermekek ütőerét vagy lélekzöszervét, illetve a mellkast grafikai irókészülékkel hozzuk kapcsolatba, mely a különböző kellemes vagy kellemetlen ízeknek a hatását tünteti fel. E grafikai készülékek egyébként a különböző képek szemléletének vagy más befolyások hatásának a feltüntetésére is alkalmasak.

Mind e vizsgálatoknál fontos körülmény az érzetküszöbök megállapítása, ami ugyan fokozottabban pontos munkát igényel, mint a halló gyermekeknél, de éppenséggel nem ütközik leküzdhetetlen akadályokba a siketnémáknál sem.

A tanítás szempontjából kétségtelenül legfontosabbak az emlékezet- és intelligenciavizsgálatok. Behatóan tanulmányozhatjuk tanítványainknak alak-, szín-, szó-, számemlékezetét. Az alak emlékezetet legalkalmasabb módon a Bernstein-féle készülékkel vizsgálhatjuk, a színemlékezet vizsgálatához különféle színű pamutokat vagy papiroszeleteket használhatunk. A szó- és számemlékezet vizsgálatához növendékeink beszédkészségének megfelelő szavakat és számjegyeket, számsorokat állíthatunk össze. Vizsgálhatjuk aztán növendékeink figyelő, appércipiáló, reprodukáló, felismerő, összehasonlító, sőt képzelő és kombináló képességét is. Az értelem vizsgálatához a Binet—Simon-féle módszerhez hasonló, a siketnéma gyermekek átlagképességének megfelelő módszert állíthatunk össze.

Vizsgálat tárgyát képezheti az öntudat, az akarat, a kedély és hangulatváltozás is és még igen sok egyéb lelki folyamat, megnyilvánulás és körülmény. Szinte határtalan tere mutatkozik a gyermektanulmányozónak, ki munkája közben fog csak újabb jelenségeket találni, melyek további kutatásra serkentik. A követendő eljárásokról és módszerekről e rövid értekezés keretében most természetesen nem foglalkozhattam. Célom ezuttal csak az lehetett, hogy a gyermektanulmányozásnak és kísérleti pszichológiának a siketnémák nevelése és oktatása szempontjából való nagy fontosságára rámutassak és nagyjából megjelöljem, hogy minő megfigyeléseket, méréseket és vizsgálatokat eszközölhetünk a siketnémáknál fogvatkozásuk dacára.¹⁾

A siketnéma gyermekek rendszeres és beható tanulmányozásának és a kísérleti pszichológia gyakorlati értékét a nevelés és tanítás szempontjából ma még meg nem határozhatjuk. A perspektíva e tekintetben azonban igen szép reményekre jogosít, mert kétségtelen, hogy növendékeink összes testi és lelki erőinek alapos ismeretében inkább leszünk képesek eredményes működést kifejtteni, nemesebb érzéseiket s szellemi képességeiket az eddiginél sikeresebben kifejlesztetni, őket hajlandóságuknak és képességeiknek megfelelőbb

¹⁾ Annak figyelmébe, aki a kísérleti lélektani eszközöknek és módszereknek a gyermektanulmányozásban való alkalmazásával közelebbről akar megismerkedni' ajánlom a következő művet: Rudolf Schulze, *Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik*. Harmadik kiadás. Leipzig, Voigtländer kiadása. 1913.

életpályára irányítani. De meggyőződésem szerint várhatjuk azt is, hogy a beszédtanítást természetesebb alapokra fektetve, újabb fejlődésnek a lehetőségét fogjuk megteremthetni e téren is. Tehát nemcsak erkölcsben és jellemben, hanem tudásban is közelebb hozzuk az általunk kiképzett siketnémát ahhoz a célhoz, melynek elérése nélkül munkánk gyakorlati értékével megelégedettek sohasem lehetünk.



A béke.

A földrajzilag és gazdaságilag egységes, ezeréves Magyarországot a bosszút lihegő, rövidlátó békecsinálók széttrögték, megcsontkították, életképességét problematikussá tették!

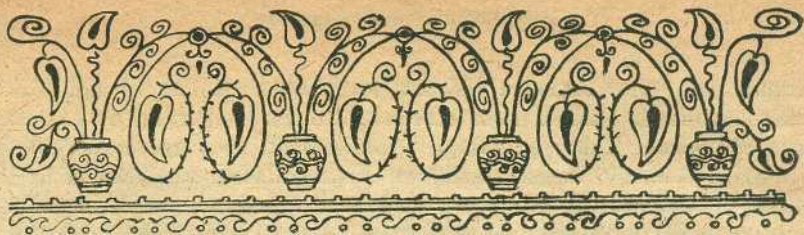
Nagy a mi fájdalmunk, még nagyobb az elkeseredésünk meg nem érdemelt mostoha sorsunk miatt.

Ezt a „békét“ mi soha el nem ismerjük és a pozsonyi, a szepesmegyei, a kassai, a nagyváradi és belényesi, végül a nagybecskereki fiókköreinket a jövőben is magyarországiaknak valljuk s továbbra is fentartjuk velük a lelki közösséget s a magyarországi gyermekkultúráért velük együtt, minden anyagi és erkölcsi erőnk egyesítésével fogunk és akarunk dolgozni.

Szilárd meggyőződésünk, hogy ezt a „békét“ az élet és a kultúra a maga hatalmas erejével megfogja változtatni s mi, akiket ezerév minden szenvedése, ezerév minden harca, munkája és akarása kovácsolt össze, ismét egyek leszünk!

Elszakított testvéreink és fiókköreink ne csüggedjete, tartsátok fenn a budapesti központtal a kapcsolatot s folytassuk továbbra is közös munkánkat.





GYERMEKTANULMÁNYI MOZGALMAK.

Nehézségek folyóiratunk kiadásában. A papírárak elképzelhetetlen magassága, a nyomdai árak nagysága, a tagsági díjak, az előfizetési díjak hiányos beérkezése miatt még mindig beláthatatlanul messze van az az idő, amikor közlönyünk megjelenhetik a rendes (4 íves) terjedelemben a rendes (havi) időközökben. Ezek a nehéz idők ráfeküsznek társaságunk tudományos munkásságára s már régóta hevernek értékes dolgozatok iratszekerényünkben közlés nélkül. Jelenleg a következő nagyobb dolgozatok várnak hónapok, sőt nagyobb idők óta közlésre: *Bakonyi Hugó*: A nyelvtani formák fejlődése a gyermeknyelvben. *Chatel Lujza*: Akaratfejlődéstani típusok. *Ivanovics Magdolna*: Magyar fiúk írásai. *Varga Béla*: Félév gyermekeim életéből. *Bikfalvy Ilona*: Fonaltas munka.

A Magyar Gyermektanulmányi Társaság gyermek- és ifjúságszórakoztató akciója. A gyermekszórakoztató osztály ügyeivel foglalkozott az igazgatótanács f. év április hó 14.-én tartott ülésén. Nagy László elnök ismertette a mozgalom állását. A gyermekszórakoztató osztály anyagi szükségleteire *Schönwald Kabos* az osztály gazdasági tanácsosa 47,500 K-t és 8,680 márkát előlegezett s tagok ugyanezen célra 9,200 K-t jegyeztek, végül *Szimon István* cég 200 K-t adományozott.

A gyermekszórakoztató előadások országos szervezése szépen halad előre. A Tolnamegyéből, a szegszárdi fiókról már volt szó; Dombóvárt a közjótékonyági egyesület közművelődési osztályába olvadt be a korábban megalakult gyermekszórakoztató bizottság. Elnök *Gebhardt Antal* dr. bíró lett. *Simontornyán*, *Pakson* és *Dunaföldváron* is megalakultak a fiókok. *Kecskeméten* is hajlandó a már régebben működő tanítói bizottság a társaság akciójába kapcsolódni.

Várady József a bábszínházakról referált. A próbák új darabokkal folynak s szeretnék, ha május—június hó folyamán az új műsorral a bábszínház bemutatkozhatna. A próbákat hátráltatják a fel-felmerülő scenikai és művészi problémák, amelyeknek sikeres megoldása elsőrendű művészi megnyilvánulássá fogja tenni a bemutatkozást.

Mint ahogy az ezen rendszerű bábjátékot a gyermekek rövid idő alatt el tudják sajátítani, tervezzük azt is, hogy karácsonyra kibébitett.

alakban *játék-bábszínházakat* hozunk forgalomba. Ha az anyagnehézségek leküzdhetők lesznek, ezen tervünk bizonyára sikerülni is fog. Ezután *Schönwald* Kabos gazdasági előadó számolt be a gyermekszórakoztató akció pénzügyi megszervezéséről. A tárgyalások, amelyeket a nagybancok vezérférfiaival folytatott, még nem fejeződtek be. A megoldás, tekintve, hogy kulturális cél megvalósításáról van szó, több nehézségbe ütközik, de remélhető, hogy kedvező lesz.

A május 28.-án tartott igazgató tanács ülésén is behatóan foglalkoztak a gyermek- és ifjúságszórakoztató osztály ügyeivel. Örömmel vették tudomásul az elnök azon jelentését, hogy a *szegedi fiók* is felkarolta a gyermekszórakoztatás ügyét. *Nagy* László és *Várady* József tagok jelenlétében megalakította a gyermek- és ifjúságszórakoztató osztályát. Tolnamegyében *Nagyszékely* községben is alakult gyermekszórakoztató szakosztály dr. *Berze Nagy* János tanfelügyelő buzgólkodására. Továbbá szép reményekre jogosító mozgalom keletkezett *Hódmezővásárhelyen*, *Szentesen* és általában *Csongrádmegyé* nagyobb községeiben, *Debrecenben* és az egész *Hajdúmegyében* dr. *Szabó* Béla tanfelügyelő úr lelkes működése következtében, továbbá *Esztergom* és *Veszprém* vármegyékben.

Elnök igen fontos mozzanatról számolt be, arról, hogy a „*Falu Országos Szövetsége*” elnökségével összeköttetésbe lépett, ahol a legszívesebben fogadták a Magyar Gyermektanulmányi Társaság közreműködését a gyermek, az ifjúság és a felnőttek számára rendezendő előadások és általában a szövetség kulturális intézményeinek megszervezése körül. Ennek a belső viszonynak jeléül a Falu Országos Szövetség közgyűlése *Nagy* László elnököt beválasztotta az *országos választmányba* és a központi *igazgatóságba*.

Örvendetes eredmény az is, hogy a Margitszigeten játék elárúsítás és bábszínház felállítására kaptunk engedélyt.

Június 5.-én tartott igazgató tanács ülésen folytatólagosan foglalkoztak a gyermek- és ifjúságszórakoztatás ügyével. Elnök bemutatta azon szerződés szövegét, amelyet a Rádium filmgyár és filmforgalmi részvénytársasággal voltunk megkötendőek. Az igazgatótanács elfogadta a szerződést, mert a Rádium filmgyár az akciót kulturális szempontból fogta fel és ilyen alapon kívánta megoldani. Biztosítva láttuk továbbá a szerződésben, hogy az akció pedagógiai, művészi, általában egész szellemi vezetése továbbra is a Magyar Gyermektanulmányi Társaság kezében marad. A Rádium csupán pénzügyileg és gazdaságilag gondoskodik az akcióról. Az igazgatótanács felhatalmazta az elnökséget a szerződés aláírására.

A szerződést az elnökség alá is írta. Azonban az ügy menetében váratlan fordulat állott elő. Röviddel az ülés után lépett életbe Magyarország ellen a gazdasági bojkott. Ennek következtében a bécsi vezérigazgatóság megtagadta a szerződés aláírását. Ennek folytán a Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak ezen hatalmas arányokban megindított szép és értékes mozgalma gazdaságilag újra súlyos helyzetbe került. Ugy látszik, hogy az ügy a külső politikai viszonyok kedvezőbbé válásáig alig lesz megoldható. (Közvetlen lapzártá előtt újra kedvezőkké lettek a kilátások a szórakoztató akció gazdasági megszervezésére.)

A középiskolákba való felvétel szabályozása. A közoktatásügyi miniszter rendeletet adott ki, amelyben a középiskolákba való felvételt szabályozza. A rendelet célja az, hogy a tanulóknak a középiskolákba való tódulását megakadályozza. A miniszter egészségtelennek minősíti ezt a jelenséget: 1. mert megduzzasztja az osztályok létszámát; 2. nagy mértékben szaporítja a szellemi proletáriátust olyanokkal, akik a gyakorlati pályákon sokkal jobban boldogulhatnak. Ennélfogva minden tanuló, aki elvégezte sikerrel az elemi iskola negyedik osztályát és a gimnázium, reál, vagy középiskola első osztályába akar beiratkozni, felvételi vizsgálatot tartozik tenni.

Ezen a vizsgálaton megállapítják, hogy a tanuló az értelmi fejlettségnek azon a fokán áll-e, amely a középiskolai tanulmányok megkezdéséhez és sikeres folytatásához szükséges. A vizsgálat írásbeli és szóbeli vizsgálatból áll. Az írásbeli vizsgálat tárgya valamely magyar olvasmány szövegének leírása tollbamondás után. A szóbeli vizsgálat pedig valamely olvasmány tartalmának előadása és az előforduló egyszerűbb nyelvtani alakok felsorolása, a számtanból a négy alapművelet egész számokkal ezerig. Az egyszeregy biztos tudása és a fejszámolásban való ügyesség. Jeles írásbeli esetén a bizottság a tanulót felmentheti a szóbelitől, viszont akinek rossz az írásbelije, azt nem bocsátják szóbelire.

Helyeseljük és a gyermektanulmányi szempontokkal megegyezőnek találjuk, hogy a tudományos pályákra csak az arra alkalmas, az elvont gondolkodásra képes egyének kerüljenek. Azonban éppen gyermektanulmányi szempontból korainak tartjuk az alkalmasságnak a 10 éves korban való eldöntését. Csak 14—15 éves korban lehet valamely gyermekről ebben az irányban megközelítően pontos véleményt mondani. Legyen a gyermekeknek 14 éves koráig egységes iskolájuk és ekkor történjék tanácsadás, hogy a gyermek tudományos vagy művészi vagy gyakorlati pályára való-e.

A 10 éves korban még legföljebb csak a tehetséges tanulók kiválogatásáról lehet szó. Ennek pedig nem alkalmas módja az a fölvételi vizsgálat, amelyet a miniszteri rendelet megjelöl. Ez az elrendelt vizsgálat nem a tehetséget, hanem leginkább a mechanikai tudást állapítja meg. A 10 éves gyermekek között lehet sok nagytehetségű egyén, aki a mechanikus tudást iskolája, illetőleg tanítója gyengesége miatt nem sajátította el; azonban természetes intelligenciájuk megvan. Mi helyeseljük, hogy 10 éves korban a tanulók között bizonyos kiválogatás történjék *tehetségük szerint*. Azonban ennek meghatározására a lélektani vizsgálatok, az ú. n. intelligencia próbák alkalmasak, amelyeket az amerikai Egyesült Államokban, Németországban általánosan alkalmaznak. Ezért azt ajánljuk, hogy a miniszter úr gyermektanulmányilag és pedagógiaileg képzett pszichológusokból összeállított bizottsággal készíttessen intelligencia vizsgálati tervezetet. Ezt próbálja ki az augusztusi felvételi vizsgálatokon s azután a tapasztalatok szerint rendelje el azoknak általánosítását.

Külföldi segélyakciók a budapesti gyermekek helyzetének enyhítésére. Elsősorban is a legnagyobb hálával emlékezünk meg az *angol segélyakción* — *Action Lodge Famine*, — melynek vezetője *dr. Arm-*

strong Smith, ki csendben, az ő nemesen szerény modorában, túlhalmozva a nehéz munkától, csodákat művelt a sínylődők érdekében. Sok millió értékű segílyt juttatott az inségeseknek és mindig oda, ahol tényleg leginkább volt szükség gyors segílyre. Leromlott kórházak kezdték meg segílységével újjaműködésüket; ruhaneműeket és élelmet odományozott, stb. *Dr. Armstrong Smithnek* a gyermekek iránti nagy szeretete teszi most majd lehetővé, hogy 1200 budapesti fiú és leányka utazik egy évre Angliába, hol meleg családi körben élvezhetik majd az angol kultúra áldását. Most több száz szegény gyermeket küld a bizottság a nyári szünidőre vidékre.

A tüdőbetegek gyógyításának égető kérdésében, mely egyik legfájóbb problémánk, *Anglia* sietett páratlan energiával segílygünkre; *dr. Hector Munro* kezdeményezte ezt az akciót, az ő és *dr. Armstrong Smith* fáradhatatlan munkálkodásának köszönhető mindaz, amit elértünk. Többek közt: azon tüdőszanatóriumok és gondozók megnyitása, melyek kényszerűségből zárultak be; sok száz tuberkulotikus gyermek elhelyezése a balatoni két szanatóriumba, mind eklatáns példái ez akció működésének. Kiváló munkatársak többek között *Miss Edith Tucker*, *Rev. F. Hankinson*, kik nemes jótékonyssággal, önzetlenül fáradsnak inségesek sorsának enyhítésén. Az *Amerikai Vörös Kereszt Capitain J. Pedlow* vezetése alatt ugyanily nagyszabású, fáradhatatlan munkát végez, bámulatos körütekintéssel oldva meg nehéz feladatát. *Hollandia*, *Svájc*, és a *Skandináv államok* jóléti akciói is fáradhatatlanul működnek nemcsak nagy mennyiségű élelmet és ruhaneműt juttattak szegényeinknek, hanem pl. *Hollandia* már 3000 magyar gyermeket fogadott be a legmelegebb vendégszeretettel, *Svájc* 1200-at, *Svédország* 100-at, utóbbi gyermek-üdülőt is tart fenn itt Budapesten. A norvég akció *Haugsethné Lamács* Lujza, a M. Gyermektan. Társaság Norvégiában élő jegyzője fáradhatatlan tevékenységének eredménye.

Az *olasz segílyakciót*, melynek megalakulásának eszméjét a *Gyermektanulmányi Társaság* kebelében vetették fel, a páratlanul kedves és jóságos *Signorina Paola Mombelli* vezeti, *Mombelli generálisnak*, az *olasz katonai misszió* vezetőjének leánya, ki fiatal lelkének egész lelkesedésével és melegségével dolgozik az inség enyhítésén. Sok száz család részesült már liszt, ruhanemű és pénzsegélyben. Munkatársa a Gyermektanulmányi Társaság igazgatótanácsának egy tagja: *Wärmer Erzsébet*. Bizalommal reméljük, hogy a külpolitikai helyzet lecsendesedésével megvalósul az a szép terv; hogy az olasz tengerpartra telepítenének rachitikus és skrofulózus gyermekeket, kik *Itália* azürkék ege alatt biztos gyógyulást találnának.

Igaz hálánk a sok jóságért, mely nemes jötevőink lelkét áthatja!
 W. E.

A miskolci Gyermekház. A tél folyamán, hóban, fagyban épített Miskolc városának tanácsa egy hajlékot a Szeles-utcai állami iskola területén. A hajlékhoz fűződő ügyszeretet, a hajlék célját, rendeltetését, de egyszersmind Miskolc város tanácsának modern gondolkozását elárulja a hajlék neve: „*Szeles-utcai városi Gyermekház.*“

A háború óta Miskolcra, mint nagy városra, gyermekvédelmi téren nagy feladatok várnak. Az apa elesett, vagy fogságba került; az anya a létfontartás nehézségeivel küzdve, gyermekét teljesen élhanyagolta. Fel-nőnek a mi szegényebb társadalmi osztályhoz tartozó gyermekeink az utcán. Kérem én, mivé lesz a gyermek, ha kizárólag az utca nyújt neki szórakozást?

A mi Gyermekházunk e bajon akar segíteni. Összegyűjtjük abban azokat a gyermekeket, kiknek a szülői nevelés nem örökös. Összegyűjt-jük abban továbbá általában ama gyermekeket, kik ösztönszerűen érzik a foglalkozás szükségét, de nem vezetni őket senki. A Gyermekházunkban öt helyiség van.

1. A munkaterembe bejöheth, sőt be is jö a kötelező iskolaidőn kívül akár a korai, akár a késői órákban az alkotni vágyó gyermek.

2. Aki szorgalmasan dolgozik, fárad, kap jó amerikai ebédet, de városi uzsonnát, sőt a közel jövőben reggelit is. Ebben a teremben különben meséket olvasnak és hallgatnak a gyermekek, gyönyörködnek a báb-színházi előadásokban, a vetített képekben.

3. Van könyvtári helyiségünk; mely jelenleg egyúttal élelmezési raktár is.

4. Konyhánkban ma 300 gyermek részére főznek.

5. Irodánkban bonyolítjuk le az összes gyermekjóléti ügyeket, a Stefánia-szövetség ajándékait, az amerikai gyermeksegélyző akciónak 2200 gyermekre kiterjed élelmezési és ruházati adományait, de itt bonyolítja le a város százezreket érő ruhá, cipő és élelmezési jótékonyágát is. Ez a Gyermekház búcsújáró hely! Ide jönnek, kiknek szükségök van élelemre, ruházatra; de ide jönnek azok is, kik szórakozni akarnak. Munkatermünkben a munka, kertünkben a kertészkedés vonzza a gyermekeket iskolánkhoz, mint mágnes a vasat.

Gyermekházunkat március 17-én adta át *dr. Szentpály* István polgármester a kormánybiztos képviselőjében, a nőegyletek és Miskolc pedagógiai érdekeltségének jelenlétében a rendeltetésének. Azóta itt nagy munka folyik. Gyermekek, tanítók, szülők egy cél felé törekcsenek: a hazának, a magyar fajnak hasznos szolgálatot tenni.

Gyermekházunkat maguk a gyermekek festik ki, környékét hangulatossá ök teszik. A freskók hatásos gyermektárgyú képek, a ház oldalára felfut a szőlőtő, a házat virágcsoprtok és rózsák környezik. Egyszóval a Gyermekházban nem ismerjük a ridegséget, a tétlenséget.

Szegedi fiókkör működése. Szegedi fiókkörünk összehívására a gyermekek és ifjúság helyes irányú szórakoztatásának s iskolán kívül foglalkoztatásának ügyében tartottak április 18.-án délelőtt és délután a városházán értekezletet, melyek eredményeként remélhető, hogy a jövő nemzedék érdekében való e fontos ügy Szegeden is rövidesen megoldást nyer. Az értekezleten a központ kiküldöttei: *Nagy* László elnök és *Várady* József igazgató is résztvettek. A helyi intézmények és egyesületek részéről képviseltették magukat a kir. tábla, törvényszék, járásbírótság, a

Move, a Tevél, a növédő, s valamennyi iskola, egyes bankok s megjelent több pénzügyi kapacitás is. Délelőtt 10 órakor szűkebbkörű tanácskozás volt. Ezen *dr. Szele* Róbert nyug. főigazgató elnökölt. Elnöki megnyitóján esetelte azt a tarthatatlan állapotot, hogy a gyermekek ezrei, nélkülözve az iskola nevelő hatását, az utcára kerültek, züllésnek indultak s hogy mily rendkívüli veszélyes a nemzet jövőjére ily nemzedék fel-növése. Idejében meg kell tehát tennünk azokat az intézkedéseket, melyek eme gyermekeknek a jó útra térítése és általában a gyermekeknek a jó úton való megtartása érdekében szükségesek. Utána *Nagy* László ismertetette a gyermekek és ifjúság szórakoztatásának országos rendezésére alkotott tervezetet, mely szerint gondoskodni kíván a vezetőség nemcsak a városok, hanem a falvak és a tanyák fiatalságának a szórakoztatásáról is. Az előadásokat városrészek szerint tartanák s azokon a szegényebb gyermekek díjtalanul jelenhetnének meg. Lesznek mese, ismeretterjesztő, mozgókép, színi és zenei előadások, továbbá bábszínházak is. Létesíteni fog a bizottság ifjúsági könyvtárakat, olvasó- és játszótermeket, foglalkoztató-műhelyeket és gondoskodni fog a testnevelésről is. A darabokat elismert kiváló írók írják és csak oly darabok adhatók elő, melyeket a megválasztandó dramaturgiai bizottság előzőleg elfogadott. Az akció városokban inkább gyermekvédelmi, falvakban népművelési célokat is szolgál. Ezután *Várady* József ismertette a vállalkozás anyagi oldalát; szerrinte a kérdés országos rendezése nagy befektetést igényel, mely részvénytársasági alapon hozandó össze. A szükséges összeget kb. 3 millió korona. Előnyös feltételek mellett a központ opciót szerzett 80.000 méter tudományos filmre, melyek a kikötött vételárnál jóval többet érnek. Készen van a bábszínház is s reméli, hogy azt május vége felé Szegeden is bemutatathatják már. Az akció feltétlenül életképes, mivel helyes gazdasági alapon indul meg s meggyőződése szerint a szegedi pénzintézetek a helyi szervezet részére szükséges összeget biztosított ellenérték ellenében jegyezni fogja. *Dr. Málly* Ferenc úgy véli, hogy a pénzintézetek a kívánt tőkét jótékony adakozásnak fogják tekinteni s inkább mulatságok rendezésével óhajtaná, azt összehozni. *Wimmer* Fülöp meg van róla győződve, hogy a helyi pénzintézetek nem zárkoznak el a szükséges támogatás elől. *Forgách* Júlia szerint életképesnek ígérkezik az akció. *Dr. Regdon* Károly különösen a foglalkoztatók létesítésének szükségességét hangoztatja. Többek hozzászólása után a jelenlevők kimondták a szegedi bizottság megalakítását. Elnökké megválasztott *Orkonyi* Ede dr., al-elökké *Klug* Péter, titkárrá *Láng* István. A dramaturgiai bizottság elnöke lett *dr. Málly* Ferenc. Tagjai: *Koltay* Gy., *dr. Regdon* G., *Bücsy* J., *Gulácsy* S., *Székelly* Gáborné, *Forgách* J., *Heckh* N., *Szauerwald* N., *Devich* S., *Hidvégi*, továbbá a *Move*, a *Tevél* és a *Gyermektanulmányi Társaság*, valamint az iskolák képviselői. A gazdasági bizottságot az elnök fogja összehívni.

Délután fél 5 órakor e tárgyban a városháza közgyűlési termében nyilvános gyermektanulmányi értekezlet volt, mely alkalommal a közgyűlési terem egészen megtelt érdeklődő közönséggel. Az ülésen *Klug* Péter elnökölt. Az előadó *Forgách* Júlia volt, ki élvezetes, szabad előadásában ismertette azokat az elveket, melyek a gyermek szórakoztatásá-

nál irányadóul kell, hogy szolgáljanak. Szerinte már az óvodákban is mellőzni kell a *kész játékokat* s inkább csak munkaanyaggal lássuk el a gyermeket, hogy ezekből ők maguk készíthessék el játékaikat. Ezt a játékszerű oktató foglalkoztatást az elemi iskolában is kötelezővé kell tenni. Mindenkor a $\frac{3}{4}$ órai tanítást $\frac{1}{4}$ órai játék kövesse. Az egyes városrészekben gyermekházakat és napközi otthonokat kell létesíteni; addig is, míg a tervezett és rendszeres szórakoztatás megindul, kijelölt megfelelő tereken össze kell gyűjteni a gyermekeket, hol csak szakszerű felügyelet mellett különösen magyar népjátékokkal szórakozhatnának.

A tetszéssel fogadott előadás után *Mály Ferenc dr.* a középiskolai ifjúság megfelelő szórakoztatásának kérdését ismertette. *Szerinte a magyar Gyermektanulmányi Társaság gyermek és ifjúság szórakoztató programja, többé-kevésbé, megegyezik a tudásnak általános műveltséget adó azon részével*, amely polymatikus tudás néven ismeretes a pedagógiában. Legfontosabbnak tartja azonban az ifjúsági szórakoztatások szempontjából a polymatikus tudás azt a részét, amelyben az ismeret és a tudás, „das Wissen und das Können“, mint egymásraható, mint egymást ellenőrző eleme a műveltségnek szerepel. Az első helyet a zenének juttatja. Kiemeli hazafias, erkölcsnemesítő, izlésfinomító és fegyelmező hatását. A továbbiakban a zenei előadások gyakorlati megvalósítását tárgyalja, be akarja vonni a szegedi filharmonikusokat, a középiskolák önképző köreit, hogy zenei és ismeretterjesztő előadásokkal az ifjúság hasznos és érdekes szórakoztatását megvalósítsák. A színházi előadásokon és az ifjúsági előadásokon kívül súlyt helyez a műkedvelői előadásokra is, mert ezeknél a szórakozással kapcsolatban a társadalomban való élés helyes formáit sajátítja el az ifjúság. A mozgófénykép előadásoknál kiemeli, hogy az ismeretterjesztésnél mint szemléltető és érdeklődést ébrentartó eszköz, kiváló fontosságú. Az ismeretterjesztő előadásokból inkább a gyakorlatiakat ajánlja, amelyek pl. kirándulásokkal, gyárak megtekintésével stb. vannak egybekötve. A mese előadásokat csak a 3 legalsóbb osztály növendékei részére ajánlja, egyébként bábszínházzal kötné össze őket. Kiemeli a grafikus művészetek, a rajz és a képzőművészetek nevelő hatását és szórakoztató értékét. Ajánlja továbbá a kézműipar elsajátítását műhelyekben, végül pedig a testgyakorlást, a játékot és a táncot, mint testedző és önfegyelmező elemet. Mindezeknek beható pedagógiai és gyakorlati méltatása után kiemeli a szórakozásoknak hazafias irányadó szempontját, az erkölcsi eszményiséget, az esztetikai műveltséget és a hazaszeretetet.

A mindvégig feszült figyelemmel hallgatott és a közönség részéről nagy elismeréssel honorált előadás után *Nagy László* és *Várady József* ismertették újból részletesen a gyermekek szórakoztatásának és foglalkoztatásának nagyszabású tervezetét, melynek részleteiről nagy elragadtatással értesült a hallgatóság. Az előadásokhoz a szülők részéről *Lippay Lajos dr.* szólott, ki elismeréssel adózott a Gyermektanulmányi Társaságnak nagyjelentőségű munkájáról és az iskolák s szülők közötti érintkezésnek rendszeresítését kívánta.

Elnök megköszönvén az érdeklődést, azzal zárta be az ülést, hogy a gyermekek helyes irányú szórakoztatásának és foglalkoztatásának, a

jövő nemzedék megmentésének az ügye, valójában egész társadalomnak, a magyar nemzet összességének az ügye s méltán tarthat számot általános érdeklődésre és támogatásra.

—9.

A magyar népert. A Magyar Gyermektanulmányi Társaság megalakulása óta állandó figyelmet fordított a magyar nép kulturális viszonyainak tanulmányozására és fejlesztésére. Nagyszabású tények igazolják e téren való működésünket. A Gyermektanulmányi Múzeum nem egyéb, mint a nép gyermekein közvetlenül végrehajtott tanulmányok eredménye. Kint a fronton szolgált katonákon és az esztergomi ujoncon szerzett adatgyűjtések is nem egyebek, mint néplektanulmányok. (L. Nagy L. tanulmányát A Gyermekek 1919. 1—3. számában.) A Gyermeknevelés Kis Kátéja című kiadványunk pedig tudomásunk szerint az első neveléstani mű, amely a nép számára íratott. A társaság által megindított gyermek- és ifjúságszórakoztató mozgalom szintén a magyar nép elmaradott kultúrájának fölkarolására és megizmosítására szolgál. A Magyar Gyermektanulmányi Társaságnak immár közel 2 évtizedes működése kiemelkedően a magyar népművelést kívánja fejleszteni. Ez az oka annak, hogy a társaság tagjai közt nagy és mély rokonszenvet kelt a *Falu Országos Szövetség* megalakulása, amely a magyar nép gazdasági, szociális és közművelődési céljainak fölkarolását tűzte ki célul.

A *Falu Országos Szövetség* eszméje *Rubinek* Gyula minisztertől ered, aki ezen eszméinek megvalósításán egy évtized óta fáradozik. A megalakuló ülést *Horthy* Miklós kormányzó úr, *József főherceg* és *Csernoch* János hercegprimás úr jelenlétében május 26.-án tartották, amelyen *Rubinek* Gyula elnök szép beszédben vázolta a szövetség programját. Kiemelte a szövetség gyermekvédelmi működésének nagy fontosságát. Meghatóan emlékezett meg a Magyarország falvainak temetőiben napról-napra sokasodó fehér keresztokről, amelyek mindegyike egy-egy elhunyt magyar csecsemő pusztulását jelzi. A közgyűlésen, amelyen a magyar kormány és a magyar társadalom összes számottevő tényezői résztvettek, megalakították az országos szövetséget. A közgyűlésen az országos választmányba, továbbá a központi igazgatóságba beválasztották *Nagy Lászlót*, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság ügyvezető elnökét.

Melegen üdvözljük a Falu Országos Szövetséget s kívánjuk, hogy a magyar nép jóvoltáért megindult akcióját sikerüljön erőlyesen és egész programját a megvalósulás útjára terelnie.

A Családi Iskola évvégi kiállítása. A *Nemes Aurélné* vezetése alatt álló, gyermeklélektani alapon működő iskola ez iskolai évet is nagyobb stílusú kiállítással zárta le, amelyen az intenzív nevelő-oktatással eltöltött tanév eredményeit láttuk.

Az elmúlt tanévben a tanítás középponti tárgya az egészségügy volt. Ez volt a tanultak gerince, e körül csoportosultak a többi tantárgyak, mint az írásbeli feladatok, az olvasás tárgyai, a számolás, a földrajz, a történelem stb. amelyek keretében dolgozták föl az egészségügyi vonatkozásokat. Így pl. a földrajzban nagyon egyszerűen értetik meg a gyermekkel a városok fejlődésének feltételeit s a nagyvárosok egész-

ségtelen lakásviszonyait. Pl. a gyermekek (III. osztály, tanító: *Varsányi Géza*) a középkori, a mult század közepi Buda és Pest városok, majd a mai Belváros domború térképét készítették el az év folyamán. Ez a munka igen termékeny volt, mert mintegy tapasztalat alapján érzékeltették egy város fejlődésének tényezőit. A középkorban, amikor a városok főfeladata úgyszólván a vagyon- és életbiztonság biztosítása volt, inkább a védelemre alkalmasabb hegyi területen fejlődött, míg a pesti lapályos oldalon tespedt; csak mikor már az ipar, kereskedelem és közlekedés dominált a városi életben, fejlődött hatalmas méretekben a pesti oldal. A Belváros domború térképéből vonhatták le az egészségügyi vonatkozást: „Teljesen beépített terület; szűk utcák, kevés park, kevés levegő; tehát inkább üzleti helyiségeknek való.“ Kár, hogy több ilyen kitünően sikerült megoldást részletesen nem ismertethetek. E helyett általános képét adom a kiállítás tartalmának. Láttuk az emberi test részeit; továbbá a táplálkozásról, a lakás, a ruházkodás fejlődéséről, a jó játékokról, egészséges életmódról, az edzésről, étkezésről, alkoholoról, alvásról, a faluról és a városról, a foglalkozással járó veszedelmekről készített rajzokat és plasztikai alkotásokat. Az egész kiállítás tehát egységes célt, az ember egészségét szolgálja. Azonban ez a közös munka felöleli a négy osztályú elemi iskola összes ismereteit és munkáit. A módszertani gondolat lényege tehát, *hogy a tanítás az összes szak- és részletismereteket egy közös eszme és cél szöveglatába állítsa.*

A gyermekek alkotásai nem spontán készültek, azokban láthatni az öntudatos pedagógiai vezetést. Azonban ez a vezetés gyermektanulmányi módszerekkel történik, tehát nem fogta meg a gyermek kezét, nem rögzítette a szemét kötelező irányban, nem kötötte meg szellemét, nem szorította értelmét szűk korlátok közé, hanem arra törekedett, hogy az el-sajátítandó ismeret öntudatosává váljék, konkrét legyen, a kidolgozásban szabadságot kaptak s végül a tanulás megfogalmazása volt a közös munka. Az egész kiállítás klasszikus példáit mutatja a *tanulói kollektív munkának.*

Bizonyos az, hogy ez a vezetés próbára teszi a tanító készségét és elengedhetlenné teszi a gyermektanulmányi diszciplinák elméleti és gyakorlati ismeretét s megköveteli a tanító teljes odaadását. Az eredményről ítélve, a jó tanító ezen jellemző tulajdonságai mind az igazgatóban, mind a tanítóknak megvannak. Örömmel időztünk a Családi Iskola kiállításán.

(bi).

Matematikai előadásorozat. A Gyermektanulmányi Múzeum tanfolyamot rendezett a variáció és korreláció számításról orvosok és pedagógusok számára, mely husvétől június végéig tartott. A tanfolyam előadója Juvancz Iréneusz matematikus volt. Az antropológiai vagy pszichológiai vizsgálat anyagául szolgáló tömegek a vizsgált tulajdonság szerint olyan törvényszerűséggel variálnak, melyet *Laplace* és *Gauss* a fizikai méréseknél tapasztalt először s melyről *Quetelet* felismerte, hogy az antropológiában is érvényesül. *Galton*, *Edgeworth* *Pearson* az antropológiában s az öröklődéstanában teljesen ki is dolgozták e matematikai módszert. Ujabban a pszichológiára is kezdik alkalmazni és pe-

dig sok sikerrel. Különösen a korreláció számítás ígér nagyobb eredményeket. Ha t. i. két tulajdonság a variáció számítással kellőképen ki van puhatolva, akkor a korreláció számítás módot ad e két tulajdonság viszonylatának matematikai meghatározása. A pszichológiában e téren még sok a tennivaló. Az előadó érdeméül hangsúlyozzuk, hogy az irodalom kész eredményeit több helyen saját eszméivel egészítette ki és ezenkívül azt is, hogy számításainak anyagául mindig magyar kutatókat, magyar gyermekeken és felnőtteken való mérési eredményeit használta fel. Reméljük, hogy a válogatott hallgatóság e módszer birtokában hazai pszichológusainknak 20 évi mérési felvételeiből az antropológiai és pszichológiai tulajdonságoknak sok rejtett kapcsolatát fogják feltárni.

A szegedi fiókkör ülése. Szegedi fiókkörünk választmánya f. évi március hó 13.-án ülést tartott, melyen több fontos határozatot hozott. Az elnöki tisztelet, dr. Szele Róbert nyug. tankerületi főigazgató akadályoztatása miatt, Klúg Péter ügyvezető alelnök töltötte be. Elnök eszelvén azokat az okokat, melyek a fiókkör eddigi munkálkodását akadályozták, meggyőző szavakkal fejtegette annak szükségét, hogy a fiókkör az újjáépítés munkájában szintén közreműködjék. „Ha valaha, úgy most van igazán tere a munkálkodásunknak, úgymond, mert a most fel-támadó, most épülő hont a jövő nemzedék lesz hivatott megtartani, nagyobbá, hatalmasabbá és boldogabbá tenni. Ezen nemzedék nevelése való-sággal új honalapítás.“

Az elnöki jelentés tudomásul vétele után elhatározta a választmá-ny, hogy újból felír az illetékes hatóságokhoz és kérni fogja, tiltsák meg a gyermekeknek *iskolán kívüli nyilvános szereplését és politikai felvonulásokban való részvételét*, továbbá, hogy oly *mozi előadásokra járjanak*, melyekben rémes filmdrámák s erkölestelen tárgyú filmeket vetí-tenek. A testi fenyíték alkalmazása tárgyában a kérdőíveket a választmá-ny továbbra is gyűjti, azonban a feldolgozást nyugodtabb időre ha-lasztja. A *tehetséges gyermekek* felkarolásának céljából alakított bizottsá-got a választmány felhívja, hogy munkásságát kezdje meg. A bizottság új titkárául dr. Fírbás Oszkár kéretett fel. A gyermekek és ifjúság *szó-rakoztatásának* s *iskolán kívüli helyes irányú foglalkoztatásának* ügyét a választmány örömmel karolja fel, mivel a szervezet létesítésében egy évtizedes törekvésének megvalósulását látja. E tárgyban április 18.-án nyilvános értekezletet is rendez a fiókkör (l. a külön tudósítást). Dobay István: *A tanyai gyermek lelkipilága*, Széchy György: *A tehetséges tanyai gyermek felkarolása* és Brunner Ödön: *A tanyai gyermekek gon-dolkozására milyen hatással volt a háború és a forradalom?* címen előadá-sok tartására vállalkoztak. A választmány örömmel vette az ajánlkózást s az előadásokat alkalmas időben nyilvános gyermektanulmányi érte-kezlet tárgyául kitűzi.

Internátus vidéken fiúk számára. Endrödy Mária, az Uj Iskola volt tanítónője Vecsésen internátust nyit 10—14 éves fiúk részére, akiket előkészítő oktatásban részesít a középiskola alsó osztályaira. Az inter-nátus egészséges vidéken, kertben van elhelyezve, különösen alkalmas

gyenge fejlettségű vagy bármilyen tekintetben fogyatékosan nevelt gyermekek számára. Jelentkezéseket elfogad *Endrődy Mária Vecsésen*, Erzsébet-utca 10. sz. a. és Budapesten, IX. ker., Tóth Kálmán-utcai iskolában. Telefon: József 2—06.



Kiadásunkban újabban megjelent munkák:

- Nemes Lipót:** A gyermekmentés útjai. Ára 20 K.
- Nagy László:** A háború és a gyermek lelke. Ára füzve 15 K, (tagoknak 12 K), egész vászonba kötve 20 K.
- Binet Alfréd:** Az iskolásgyermekek lélektana. Fordította *Dienes Valéria dr.* Ára füzve 15 K, (tagoknak 12 K), egész vászonba kötve 20 K.
- Nógrády László:** A mese. Ára füzve 15 K, (tagoknak 12 K), kötve 20 K.
- Éltes Máttyás:** Rövid útmutató a Binet-Simon-féle intelligencia vizsgálatokhoz. Ára 5 K, (tagoknak 3 K).

Valamennyi megrendelhető a Társaság könyvkiadóhivatalában: **Budapest, VIII. kerület, Mária-Terézia-tér 8.**

A postai küldés díját is kérjük megküldeni.



ÜBERSICHT DER LETZTEN NUMMER.

Jahrg. XIII. No. 4—10.

Die Titel der in jüngster Nummer erschienenen Aufsätze:

Inhaltvolle Fragen im Kindesalter, von Frau M. M. NEMES.

Methodische Grundsätze der Testprüfungen, von Dr. E. HERMANN.

Korrelationen geistiger Fähigkeiten an Kindern und weniger gebildeten Erwachsenen, von Dr. L. FOCHER und Dr. L. SZONDI.

Reformpläne des ungarischen Unterrichtswesens, von Lad. NAGY.

Ausländische Hilfsaktionen zwecks Linderung der Lage der Budapester Kinder, von ELISABET WÄRMER.

Kinderforschungs-Nachrichten.

† **Graf Alexander Teleki 1861—1919.** Ein überaus herber Schlag traf die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung durch den Tod ihres allverehrten und tiefgeliebten Präsidenten, des Grafen Alexander Teleki. Sie beklagt in dem Daheimgegangenen ihren ersten Vorsitzenden, der die Gesellschaft vor nahezu zwei Jahrzehnten in zuversichtlicher Begeisterung in Gemeinschaft mit einigen Fachleuten ins Leben rief und ihr seither als leitender Ratgeber unvergängliche Dienste leistete.

Sein ganzes Streben ging dahin, das ungarische Volk dem Fortschritt und fürs Wissen zu erziehen. In allen Zweigen des öffentlichen und wissenschaftlichen Lebens, aber auch auf dem Gebiete der Pädagogik, der er zwar als Laie angehörte, hatte er bereits in einer Zeit für die modernsten Arbeitsziele, wie den handwerklichen Unterricht und die Kinderforschung, gekämpft, wo diese Ideen der ungarischen Gesellschaft noch unbekannt gewesen und von den meisten Fachmännern gemeinhin belächelt worden sind.

Zerstreungen für Kinder und Jugendliche. Unsere Gesellschaft leitete bereits im September 1918 eine Bewegung behufs einer einheitlichen Landesorganisation erzieherischer und unterrichtlicher Zerstreungen für Kinder und Jugendliche ein. Der Ausschuß der Gesellschaft befaßte sich am 16. Januar endgültig mit der Frage und brachte folgenden Entschluß.

Die einheitliche Landesorganisation von kinderzerstreuenden Vorstellungen werden für notwendig erachtet, um dadurch den Kindern ein edles Vergnügen zu bieten, ihre ästhetischen und sittlichen Gefühle zu ent-

falten, sie in den verschiedenen Studien zu belehren und ihre freie Zeit vernünftig ausnutzen zu lassen, nicht minder auch die allgemeine Volksbildung zu fördern.

Zur Durchführung dieser Angelegenheit hält der Ausschuß die Ungarische Gesellschaft für Kinderforschung auf Grund ihrer diesbezüglichen Wirksamkeit und Verdienste, welche sie in dieser Richtung bislang in der Hauptstadt und Provinz ausübte, am besten geeignet.

Mit der Organisation und Leitung der Kinderzerstreuungs-Vorstellungen wurde eine achtgliedrige Kommission betraut. Diese Kommission wird unter dem Namen „Kinder und Jugendzerstreuungs-Abteilung der Ung. Gesellschaft für Kinderforschung“ wirken. Ihre Aufgabe besteht darin, die Arbeiten der Organisation, die Administration, sowie die pädagogische und künstlerische Leitung zu erledigen.

Pädagogische Klinik. Unter der Leitung des Richters E. *Kármán* und dem Mitwirken des Heilpädagogen O. J. *Vértes* sowie der Nervenärzte St. *Máday* und E. *Hermann* wurde in Budapest eine pädagogische Klinik eröffnet. Diese will sich vorwiegend befassen: 1. Mit solchen Kindern, deren Erziehung insofern auf Hindernisse stößt, als die Familienverhältnisse zerrüttet sind, oder wo das Kind sich ins Leben der Familie nicht zu fügen vermag, oder wo die Familie dem Kinde kein Verständnis entgegenbringt. 2. Mit solchen Kindern, die sich dem Leben in der Schule nicht anpassen können, und weshalb ihrer Angelegenheit eine gründliche Untersuchung oder eine andere Behandlung nottut. 3. Mit solchen Kindern und Jugendlichen, die in ihrer Beschäftigung oder Laufbahn zu keinem Ziele gelangen können, und somit auf besondere Ratschläge bezüglich der Berufswahl verwiesen sind. In allen diesen Fällen erforscht die Klinik die Ursachen, welche die sittliche Entwicklung des Kindes hemmen oder verhindern, weshalb sie trachtet, dieselben rechtzeitig zu verhüten. Die Kinder werden daselbst entsprechenden ärztlichen, psychologischen und sozialen Untersuchungen teilhaftig, von deren Ergebnis ihre Behandlung, oder wenn notwendig, ihre anderseitige Unterbringung abhängig gemacht wird.





RÉSUMÉ OF THE LAST NUMBER.

No. 4—10.

Count Alexander Teleki. With great sorrow we must announce the decease of our beloved President Count Teleki who was buried under expressions of great condolence. He lived and worked for the Hungarian people, he was a pioneer of progress, he despised nothing so much as ignorance, inactivity, incapacity and absolute thought. In every branche of social and scientific life, in pedagogy also, the most modern ideas were chosen as leading-principle of his activity, f. i.: sloyd-instruction, child-study, and this at a time, when the Hungarian society did not know these ideas and the experts even despised and deprecated them.

The scheme of reform of Hungarian public-instruction.

Drawn up by LADISLAUS NAGY, President of the Hungarian Child Study Society.

Schoolorganisation. 2. The Ministry of public-instruction is to be thoroughly reorganised. In the whole reform the pedagogical standpoints ought to be realised. Along the whole line stress must be laid upon real pedagogic knowledge; in every departement the management and expert-work must be taken over by pedagogues.

3. The whole of the child protection institutions, such as school child-protection, the state child shelters and child law-courts, the patronages, temporary-homes, orphan-asylums, orphan-courts, homes for the protection of mothers and babies, forest-schools, the direction of child protection institutes are to be united and placed under the sphere of the Cultus-Ministry. For this purpose in the Cultus Ministry a special departement is to be organised for the whole of child protection-affaires.

4. For the sake of developing a link between the school and the society the institution of holding discussions with the parents is to be generally organised and regulated. These discussions with the parents however may not interfere in the affaires of the school, but can only have an informative character.

Arrangement for child-study. In the interest of individual education mentioned in the I. chapter, care must be taken for selection in accordance with the degree and quality of the individual capacity of the pupils. Generally in connection with this, in the interest of individual education and for the purpose of placing the choice of the career upon a certain

basis it is necessary that the teachers shall keep *individuality sheets* about the children in all the schools.

Furthermore in the capital and in the provinces, in the greater centres of culture *pedagogic-psychological laboratories* are to be established in which, as well as scientific investigations, care must be taken for the psychological training of the teachers and the psychological examination of the children who are sent here.

The purpose as well as the form of the school certificates must be radically altered. From the leaving certificates there must be omitted the so called notes of merit. Upon the base of the individuality sheets the certificates must be filled out in such a way as to give the fullest possible orientation to the public and to the authorities about the individuality of the pupils. Further, every thing must be omitted which does not concern the public, which either in physical or moral respects would brand the pupil and injure his future.

Exclusion from certain or from all schools (dismissal) as well as „failing“ are now entirely abolished. After a thorough psychological examination particular care adapted to the individuality is devoted to the education and teaching of such pupils as are weak scholars or of doubtful morality.

6. *Child protection standpoints.* The school has the obligation of extending a triple protection to the children belonging to it:

I. Hygienic protection.

II. Moral protection.

III. The protective dispositions of the society as well as of the authorities are to be extended *to talented as well as to abnormal children.*

For this end arrangements are to be made to serve the purpose of bringing about a permanent and inner connection between:

the school and child protection institutions,

the school and cure-pedagogic institutions,

the school and the child-courts,

the school and the activity of the police (creation of *child guardian institution.*) Again the child-courts are to be pedagogically reorganised.

In connection with every school and kindergarten in the whole land there are to be brought into existence *day homes* and institutions where the children are kept occupied.

In the interest of the hygienic protection of the children every school must participate in *medical control and advice.* Care must also be devoted to the proper pedagogical-hygienic training of the school-doctors.

I. *Child protection.*

From 0—1 year: baby-homes.

From 1—4 years: kindergartens.

II. *Kindergartens.*

For children between 4--7 years of age.

1. In every parish.
2. Obligatory for those children who at home lack the necessary protection and education.
3. More than 50 children may not be under the direction of one teacher.

III. *Elementary school.*

2. Obligatory time of learning lasts from 7—14 respectively 14—17 years.

3. Every elementary school is not only a child educating but also a child protecting institute.

4. Attendance at and absolving of the elementary school is for every child obligatory and gratis.

5. For children who are physically and mentally deficient *learning is obligatory* and separate institutes are to be maintained for them.

6. Coeducation is not obligatory but permissible.

7. The elementary school is in general a uniform institution; its organisation, the purpose of its activity and the school curriculum are everywhere the same. On the other hand freedom of action and free individual internal arrangement in accordance with the external and internal circumstances of the school must be insured for every elementary school.

9. In one elementary school class room there may not be at one time more than 30 pupils under the direction of one teacher. With the increase of teachers and class rooms the undivided schools are to be everywhere gradually ceased (undivided schools: where all six classes are at 1 room under the guidance of one teacher.)

10. The learning-plan of the 8 classes of the elementary school is to be annually determined according to the degrees of the physical and mental development of the children, whereby the general purpose of the instruction must be borne in mind.

11. Children of greater and less capacity must be grouped into separate classes. Children of corrupt morals must be educated in separate institutes but may be, in lighter cases, also taught together with normal children.

12. Every kindergarten and elementary school is to be provided with the necessary common hygienic, child-hygienic and child protecting arrangements and staff (school-guardians.)

IV. *Continuation schools.*

For children from 14—17 years.

1. Into continuation schools those may enter who have finished 7 (8) classes of the elementary school.

2. In the lower grade of continuation schools preparation is given for an agricultural, industrial and commercial career. According to this they may be of three kinds :

- a) agricultural continuation schools,
- b) industrial " "
- c) commercial " "

3. The agricultural continuation schools are for the sake of agricultural training to be provided with a model-farm of at least 5 acres which the parish maintains.

V. Middle schools.

2. The middle school instruction is free.

3. The middle school consists of two parts.

a) The lower part consists of a three year course the chief purpose of which is to raise the general culture of the pupils and place their capacity of work upon a higher level.

b) The higher part consists of a two year course which serves temporarily as a preparation for the higher technical schools. As well as technical instruction, general scientific culture is also imparted.

4. In the three year course lower part regard must be taken to the more or less clearly shown directions of individual interest of the pupils, therefore the *subjects of instruction are divided into three typical groups* and the pupils may receive instruction in three directions :

a) Instruction in natural history.

b) Instruction in abstract sciences.

c) Instruction in an artistic direction (this group is particularly accentuated in girls schools.)

The instruction of the youth follows in general a theoretical and practical direction and in this is brought out self culture and self occupation (seminarium exercise, laboratory practice); in the education of the youth however self disciplin (limited self judgement) is brought out.

5. *Acceptance.* Only such pupils can be accepted from the elementary school into the middle school as have talent for higher studies. By the acceptance the pupils are submitted to a psychological examination (intelligence and capacity examination) under the guidance of a psychologist. Acceptance depends upon the result of this examination.

7. The two higher years are divided into parts according to the cultural contents of the career groups. In these branches the following are taught :

a) Studies necessary to the developing of the scientific level (general branches.)

b) Branch studies forming the special culture content of each career group (special branches.)

Groups :

- I. Natural history and mathematical group.
- II. Sociology and political economy group.
- III. Linguistic and literary group.
- IV. Art group.

It is permissible to change from one cultural branch to another.

10. The activity of the advisory offices in the choice of a career is to be extended on the one hand to those pupils who come from the elementary school into the middle school and into the continuation technical school and on the other hand to those who have absolved the middle school and desire to choose some scientific career.

11. In the middle schools attention must be paid to the promotion of the physical development of the pupils as well as to their protection from an hygienic, moral and sexual standpoint. Special arrangements are made for the support of talented pupils, both from the side of the society and the authorities.

VI. High Schools.

1. These are according to their character of two kinds. a) *scientific technical schools*: schools preparing for scientific careers (not theoretical scientific schools.) b) *Free university* solely for the purpose of cultivating science and satisfying scientific interest.

2. Every high school therefore imparts:

- a) theoretical scientific instruction,
- b) and develops practical skill for the career in question.

3. According to this every high school must have the following equipment:

- a) There shall be *theoretical scientific lectures*.
- b) *Seminaries* for the development and application of the theoretical scientific knowledge, and for independent technical studies.
- c) Practical courses for the acquisition of the practical procedure necessary for the career in question.

d) Colleges must be maintained which serve solely for the satisfaction of *scientific interest*.

4. Every scientific technical school works according to a determined plan of study.

5. Side by side with the scientific technical schools and in connection with them, there exist the so called *free universities* where, on paying a certain fee, everyone can inscribe himself and attend those lectures which interest him.

6. At the free university besides the nominated professors, special professors may be invited to hold lectures.

Pedagogie clinique.

In Budapest, in the Üllői-street, in a modest and retired fashion, that pedagogic institute been opened which corresponds to public needs and which is at the same time sign of our modern pedagogic progress. The first leader of this institute is *Dr. Elemer Kármán*.

The Pedagogic clinique was instituted in interest of those children who are morally defective and especially require moral training. The Pedagogic Clinique is a part of the „Criminal-pedagogic Institute“ (erected in the year 1915) and occupies itself with all such children who in the family, in the school, or in their occupation fall short of the normal and require guidance in their moral or social life. Therefore the child participates in exact medical, psychological and social examination. The institute besides giving advises, strives to put the child into a place suitable to him, naturally in accordance with the present narrowed relations and possibilities.

Methodical principles of test-examination. By Dr. EMERICH HERMANN.

The correlation of intellectual capacity of children and adults of smaller culture. After investigations reported by Dr. L. FOCHER and Dr. L. SZONDI.



Children protection-movements.

Foreign aid-actions for the amelioration of the position of the children of Budapest.

For the improvement of the terrible necessity of our children much has been executed by magnanimous aid-actions of foreign states.

The *English-Aid-Action* the so called *Action Lodge Famine Relief* Fung with *Dr. Armstrong Smith* at its head has done wonders in regard to the assistance of our needy. In all discretion, in his noble modest manner, overburdened by the weight of the colossal work *Dr. Armstrong Smith* has already created so much good. Under his wise direction' support and help in the value of millions has been distributed always to the most needy places; hospitals have been again put into action, clothes and provisions presented, etc. His great love for the children will now render it possible that more than a thousand boys and girls from Budapest will be taken to England to enjoy for several months the blessing of English culture in warm family-cercles. Now an action will be instituted by the commission for the purpose of sending poor children to the country during the summer holidays.

In the solution of one of the most painful problems the caring for the patients suffering from consumption incomparable activity has been shown by England where this matter was commenced and continued by

Dr. Hector Munro and to whose and *Dr. Armstrong Smith's* indefatigable exertions we owe all the success which has been attained. F. i. the reopening of those consumption hospitals which have been from necessity so long closed, the placement of several hundreds of consumptive children at Lake-Balaton are all conspicuous results of this action. Honoured collaborators are: *Miss Edith Tucker*, *Rev. F. Hankinson*, and others, who all following their own noble charitable instincts, are carrying out a most unselfish and valuable work, doing unforgettable good to our poor and needy.

With the same energy is also working the widely extended *American Red Cross aid-action* under the leadership of *Captain J. Pedlow*, who for months has been indefatigably working for the improvement of the position of those in need and has solved his difficult task with admirable insight. — We must here mention the charitable work being done by Holland, Switzerland, the Skandinavian states; which have not only sent great quantities of materials, but f. i. Holland has received with incomparable hospitality 3,000 children; Switzerland 1,200; Sweden 100 children as well as maintaining a child-home here in Budapest.

The *Italian Aid-Action* is conducted by the charming *Signorina Paola Mombelli* — daughter of the *General E. Mombelli*, head of the Italian Military Mission for Hungary — who with the enthusiasm of her youth and the warmth of her heart is giving most valuable assistance. She is the initiator of the idea of sending sick children to the Italian watering places.

With expression of our deepest gratitude we acknowledge the magnanimous spirit in which all these actions are made.

Budapest, Inne, 1920.

Elsa Wärmer.



Megjelent és nagyon aktuális

Grósz Gyula dr.: Gyermekegészségtana.

Ara vászonba kötve 20 K, füzve 15 K; tagoknak 12 K.