

hogy a *teljesen tekintély nélküli nevelés* eszméje is tévedésen alapszik. Nem vitázhat a nevelő a növendékekkel akkor, mikor annak *engedelmeskednie kell*. E tekintetben *Montessori* nevelési rendszere érdekes tanulságokkal szolgálhat.

Várkonyi Hildebrand dr.

## A nevelőtanítás előkészítése.\*

(A tanmenetek, óravázlatok problémája)

Az iskolalátogató jól teszi, ha a szorosán vett hivatalos érintkezésen kívül is keresi a tanári testület tagjainak társaságát, hogy megvitatásra alkalmas témák felvetésével fokozza a pedagógia időszerű kérdései iránt az érdeklődést, másrészt pedig lelki kapcsolatok kiépítése révén megérezze a nevelés munkásainak gondolkodását, eszméit, világszemléletét. Így indult eszmecsere közben merült fel előttem néhány hét előtt az a tanárság egy részének érzéseire jellemző kérdés, hogy mi szükség van arra a sok rendszabályra és sokoldalú ellenőrzésre, amely ma a tanár munkáját nemcsak irányítja, hanem feszélyezi is? Régen tanzsabadságról beszéltek, ma meg a nevelőaktusnak egyre több megnyilatkozása, a tanítási eljárásnak egyre több mozzanata kerül a felügyelet sokrétű bírálata alá, sőt az írásbeli ellenőrzés sablonjai, vértelen, bágyasztó rendszabályai közé. Nem lecsökkentése-e az a tanári munka értékének? Nem leheto-e fel ezekben az intézkedésekben a nevelői készség és tanítói képességek ellen megnyilvánuló kétely, a tanári rend megbecsülésének hiányossága?

Ennek a kérdésnek megoldását több oldalról meg lehetne kísérlni. Lényegét magam éppen a tanári munka fokozott jelentőségében és magasabbrendűségének hangsúlyozottságában látom. Amíg ugyanis azt hittük, hogy a tanítás mindössze abban áll, hogy a tananyagot kijelöljük, feladjuk, megmagyarázzuk, számonkérjük és elbíráljuk, addig, — bár tisztelet a sok lelkes és mélyenszántó szép „magyarázatnak” — munkánk könnyen áttekinthetőnek, végtelenül egyszerűnek látszott. Nem csoda, hogy abba mindenki bele is mert szólni, véleményét felelőtlenül nyilvánítani. Nem csoda, hogy sokak szemében munkánknak s magunknak, magának a tanítói hivatásnak a megbecsülése is fogyatékos volt. Amint azonban világossá vált, hogy korántsem

\* A miskolci tankerület közép- középfokú és szakiskolai tanárainak 1936. október 29-én tartott első közös értekezletén elhangzott előadás feljegyzések alapján készült kivonata.

csupán az ismeretek közléséről, a tanulógyaknak kívülről induló telítéséről, hanem arról van szó, hogy a ránk bízott gyermeklelkek kibontakozásának avatott kezű vezetői, a nevelés számtalan hatótényezőjének biztos áttekintésű irányítói legyenek, akik a tanításban az ismeretszerzésben is a léleknevelés egyik tényezőjét látjuk, akkor a gyermek fejlődéséhez való alkalmazkodásban látjuk didaktikánk alapjait. (Évtizedek távlatában ráismerünk külföldön annyira értékelt Nagy Lászlónk meglátásaira és megállapításaira.) Éppen ezért megérezzük a gyermeki lélek rejtelmeiben való bűvárkodás szükségességét és végül ezen a nyomon feltámad bennünk feladatunk magasabbrendűségébe vetett hitünk s a nemzetnevelés nagy felelősségének tette sarkaló ereje. Akkor bontakozik ki előttünk hivatásunk teljes nagyszerűségében, hogy részben a felemelkedettség lelki erejével, részben azonban a nagy dolgok szent alázatával töltsön el és késztesse bennünket a folytonos tökéletesedés útjára, másokat pedig ennek a munkának fokozott megbecsülésére és értékelésére. A nevelőtanítás munkájának ezt a fokozott jelentőségét állítja a tanügyi kormányzat a reformintézkedések homlokterébe. Ennek a gondolatnak a szolgálatában állanak azok a rendszabályok is, amelyek sok félreértés és a lényeg fel nem ismerése miatt a tanárságban a tapasztalt nyugtalanságot okozták és a fent vázolt vitatémát is fölvetették.

Már pedig a tanárnak ehhez a magasabbrendű munkához egyensúlyozott lélekre, zaklatástól mentes nyugalomra van szüksége. Idézem Teleki Pál grófnak, az Orsz. Közokt. Tanács megnyitóján elhangzott szavait: „Vigyáznunk kell, hogy a tanárság el ne bürokratizálódjék, és ne gyilkolja meg munkája tartalmát a halmozódó adminisztratív rendszabályok.“ Előadásom céljául azt tűztem ki, hogy a 3500/1936. eln. sz. rendelettel kiadott szabályzatnak a tanári munkára vonatkozó főbb intézkedéseit a gyakorlati megvalósulás szempontjából nemcsak ismertessem, hanem azoknak valóban hézagpótló, üdvös rendeltetésére, szükséges és a lelkiismeretes tanár egyéni szempontjaiból is kívánatos voltára rámutassak.

A pedagógia fejlődésének iránya a mesterkéeltségtől a természetesség felé mutat. Az öncélú, szövevényes módszerek, merev, élettelen fogások, bármilyen tetszetősek egyébként elméletileg, a gyakorlatban nem váltak be. Hogyan válhatnának be olyan eljárások, amelyek idegességet, kapkodást és gyötrelmet okoznak. Kívánatos tehát mindazoknak a félreértéseknek a kiküszöbölése, amelyek nyugtalanságot okozhatnak. Üdvös annak a belátása, hogy a tanítás előkészítésére vonatkozó követelmények a tanítás értékét, tehát a kötelességtudó tanár érdekeit szolgálják. Szükséges ezenfelül, hogy a tanárság teljesen eltel-

jék hivatása, munkája szépségeinek varázsától, hogy szent magamegfelelkezésig fokozott teljes odaadásával állhasson magasztos hivatásának szolgálatában.

A tanmenetekre és óravázlatokra vonatkozó rendelkezések a fokozott *tervszerűség* nevében illeszkednek a tanári munkát szabályozó keretek közé. Felmerülhet tehát mindenek előtt az a kérdés, vajjon szükség van-e a tervszerűség fokozására. Mi ad nagyobb erőt, lendületet a munkának: az előre kitervelt rendszer-e, vagy a tanári lélek spontán intuíciója-e?

Vajjon nem nagyobb-e az értéke a szabad tanári egyéniség spontáneitásának, az ihletett tanári lélek szabad kisugárzásának, a semmitől sem korlátozott intuitív egyéniség őszinte megnyilatkozásának, mint az előre kitervelt, esetleg lélektanilag is megalapozott, de végeredményében megkötött tervszerűség? Valóban magam is voltam már tanúja ilyen kisugárzó egyéniség csodálatos szuggesztív hatásának. Az 1861-iki országgyűlésről volt szó, mikor a terembe léptem. A tanár a katedránál ülve, drámai hangon festette Teleki László helyzetét, majd mikor az elnöki bejelentést idézte: „Teleki László meghalt“, maga is döbbenetes csendzünetet tartott s könnyecseppet törült ki a szeméből. Talán meg kellett volna bírálnom az osztály látszólag passzív szerepét, az osztályfoglalkoztatás hiányát stb., de nem volt erre szavam. Mert, aki ennyi átéléssel, ilyen lelkiülettel lép az ifjúság elé, annak minden tette, minden mozdulata nevelőértékű, azt talán az általános szabályok sem mindig irányítják, mint ahogy a zseni is felette van sok törvényszerűségnek. De ezeknek a gondolatoknak a tövébbfűzése már a született nevelőszemélyiség kiválasztásának bonyodalmas problémájához vezetne. Ilyen csodálatosan sugárzó, intuitív lélek mégis csak ritka, kivételes jelenség. Mi, többiek, kik több-kevesebb különleges készséggel, több-kevesebb szuggesztív képességgel, de a buzgó szakember odaadásával és becsületes elszántságával keressük az optimumot, bizonyára munkánk teljesen nélkülözhetetlen tényezőjét fogjuk a tervszerűbb előkészületben felismerni.

Mindenekelőtt két megállapítást kell tennünk. Az egyik, hogy a szóbanforgó szabályok hangsúlya *a tanítás munkájának előkészítésén*, nem pedig az írásbeliség révén lehetővé vált ellenőrzésen van. A másik, hogy a tervszerűség semmiképp sem jelent megkötöttséget. Egyesek és jogi személyek évi költségvetése is csak általános keret, amelyhez szószerint ragaszkodni senkinek sem jut eszébe. A legtetszetősebb óratervet is aggodalom nélkül lehet, sőt kell is megmásítanom, vagy egészen el is vetnem, ha pld. a feltett kérdéseimre kapott feleletek olyan megállapításra vezetnek, amelyek haladásomnak esetleg egészen új irányt szabnak.

A korszerű nevelőtanítás *előkészítésének* egyébként három fő mozzanatát különböztetjük meg. Ezek:

1. a tanmenet készítése;
2. előkészület egy-egy nagyobb tanítási egység előtt;
3. közvetlen előkészület a tanítási óra előtt (óravázlat készítése).

1. *A tanmenet* az 1935:VI. t.-c. végrehajtási utasításának 21. §-a szerint „részletes s a szükséghez képest kisebb, vagy nagyobb didaktikai egységekre osztott, az . . . . . ismétlésekre szánt időt is feltüntető“ legyen.

Ilyen *tanmenetet* a népiskolai tanítók eddig is évente készítettek. A polgári iskolák 4 évenként, a felsőkereskedelmi iskolák és tanítóképzőintézetek 5 évenként terjesztették fel állandó jellegű tanmenetüket jóváhagyás végett. A középiskolák még a 90-es években használtak ú. n. állandó tanmeneteket, amiknek maradványaként most már csupán ú. n. módszeres előirányzatokon terjesztik elő a módszeres értekezletek jegyzőkönyvével együttesen a tanítás változó részeinek (olvasmányoknak, memoritereknek, dolgozatoknak stb.) jegyzékét.

A tanmenetet ezután az említett utasítás értelmében minden közép-, középfokú- és szakoktatási intézet jellegre és fokozatra való tekintet nélkül *évente* fogja a tanker. kir. főigazgatónak jóváhagyás, illetőleg felülvizsgálat végett előterjeszteni. Ezután tehát nem állandó, hanem *évi tanmenetről* kell beszélnünk. Ezt az évi tanmenetet természetesen annak a tanárnak kell készítenie, aki az illető tárgyat a következő tanévben tanítani fogja. Hiszen magának készíti. Azért készíti, hogy munkájának tervszerű irányítója, áttekintésének segédeszköze és korrekcióinak, javításra, helyesbítésre vonatkozó utólagos megjegyzéseinek, a tanulságok levonásának gyűjtője legyen.<sup>1</sup> Ha pedig eddig az „állandó tanmenet“ az irattár gondosan őrzött darabja volt, azután egyik példányának feltétlenül a szaktanár kezén kell lennie. A tanmenet tehát, — bár hivatalos irat s így felülvizsgálat tárgya is, — *elsősorban nem a felügyelet részére*, hanem a tanár részére készül, hogy munkáját célszerűbbé, arányosabbá, a totalitás szempontjaihoz alkalmazkodóbbá, okszerűbbé tegye. Rendeltetése, hogy a tanárnak nemcsak segítőeszköze, munkájának támasza, hanem elgondolásainak, nagyobb vonalú terveinek, céltudatos beállítódásának felsőbb helyen is méltá-

<sup>1</sup> Az értekezlet előtt egyes tanári testületek előzetes felszólításra kérdéseket vetettek fel. Volt olyan vélemény, hogy a tanmenetet az a tanár készítse, aki az illető tárgyat abban az évben már tanította, mások a szaktanárok együttes munkájával vélték a tanmenet kérdését a legjobban megoldani. Ha a tanmenet minél tökéletesebb formában való előállítására volna a cél, tényleg ez volna a helyes. Ámde nem ez a cél!

nyolt letéteményese legyen. Tehát nemhogy kerékkötője lenne a tanári egyéniség szabad kibontakozásának, hanem ellenkezőleg, régen nélkülözött megoldási lehetősége annak, hogy a tanár a tanterv nagyvonalú keretein belül a maga egyéni elgondolásait, terveit, esetleg még csak a kísérletezés stádiumában lévő gyakorlati eljárását felsőbb jóváhagyással megvalósíthassa. Ha eddig pld. félve nyúlt a tanár a munkáltató eljáráshoz, mert félt, hogy számon fogják tőle kérni az emiatt elhanyagolt lényegtelen részleteket, most bátran választhatja ebbeli tervét a tanmenetben. Ezúton a *túlterhelés elleni küzdelemnek* is hatalmas eszközét láthatjuk a tanmenetben. Volt már alkalmam válaszolni azokat a nehézségeket, amelyekkel a túlterhelés ellen küzdő tanár a tantervben „előírt anyagot megkövetelő felsőbbbség” és saját belátásának, lelkiismeretének ellentéte következtében találkozik.<sup>2</sup> Most módja van az anyag egyszerűsítését, rövidítését a tanmenetben feltüntetni és ekként eljárásához a felsőbb jóváhagyást már előre biztosítani. Természetes, hogy minden ilyen feltűnőbb eltérést az egyes tanmenetek végén meg kell indokolnia, hogy érvelésével a felülvizsgáló szakelődöt is beavassa elgondolásaiba.

Mindezekkel a szembetűnő előnyökkel szemben is méltán szólhatnának még a következő ellenvetések is: A tanmenetet június végén kell készíteni, amikor a munkatorlódás és a tanárok rendkívül elfoglaltsága ismert tény. Amennyiben a tanmenetek mintájául pld. a polg. iskolában előírt tanmenet szolgálna (nyomtatványa: Kir. Egyet. Nyomda M. 677. rakt. szám), amely mai formájában inkább emlékeztet egész évre kidolgozott óravázlat gyűjteményére, mint áttekinthető tanmenetre, akkor az a tanárokat júniusban valóban csaknem leküzdhetetlen gátlások és gyötrelmek elé állítaná. Ezeknek az aggodalmaknak eloszlatását a következőkben látom: A következő évi *tantárgyfelosztásnak és tankönyvjegyzéknek május végéig el kell készülnie*, hogy a tanároknak a tanmenetek alapos kidolgozására legalább egy teljes hónap álljon rendelkezésükre. A tanmenetnek vázlatosnak és csak egyes módszeres egységekre kiterjedőnek kell lennie, hiszen a részletek kidolgozására éppen az óravázlatok szolgálnak. Erre a célra a Kir. Egyet. Nyomda fent megjelölt és az idő szerinti beosztáshoz, hetekre osztott egységekhez igazodó nyomtatványa alkalmatlan. A beosztás alapja nem lehet hetek s hónapok szerinti tagozódás, mert a tanítás nem hetek, hanem *módszeres egységek* szerint folyik le. Az egyes módszeres egységek megjelölésére természetesen lehetőleg a tankönyv fejezet és

---

<sup>2</sup> V. ö.: Róder Pál: A tanárság pedagógiai továbbképzéséről. Orsz. Közpisk. T. E. Közl. 1930. évi 347. oldal.

részegység címeit használjuk. Ilyen tanmenet tervezete pld. a következőkép alakulhatna:

Tanítási egységek. (Olvasmányok, nyelvt., memoriter, stb. címe)	Utalások. (Szemléltetés, kapcsolatok, háziolvasmány tanulógyakorl. stb.)	A felhasznált		Napt.	Sorsz.	Megjegyzés. (Irodalom. Utólagos észrevételek.)
		órák	hetek	megjelölés.		
		száma		hét.	óra.	
<u>I. fejezet.</u>						
(X. problémakör.)						
1. didakt. egys.		3	1	szept. 2-ik h.	3-ik	
2. „ „		5			8-ik	
Összefoglalás. Ism.		1	2	3-ik és 4-ik h.	9-ik	
<u>II. fejezet.</u>						
(Y. problémakör.)						
1. t. egység		2				
2. „ „		3	1	okt. 1. h.	11.	
Összefogl. ism.	Az ism. szempontjai	2	1	2. h.	14.	
Isk. dolg. ir. és jav.		2	1	3. h.	18	

stb.

A kisebb-nagyobb didaktikai egységek száma az egyes tantárgyakban igen különböző. Ezzel a rendszerrel mégsem fogja egy-egy tantárgy tanmenete egy írópapír-ív terjedelmét meghaladni. A részletességnek ez a foka szükséges, de elégséges is és felfogásom szerint teljesen megfelel a végrehajtási utasítás szellemének.

Bár heti 1 órára valóban csak évi 30 órát számíthatunk, célszerű a beosztást a naptári megjelölés szerint 35 órára készíteni és az ismétlések és összefoglalások időbeosztásával kissé bőkezűbben bánni.

A folyó iskolai évben használt tanmenetet<sup>3</sup> június elején a következő évi tanár veszi át és azt az idézett végrehajtási utasítás 21. §-nak 6. pontja szerint vagy elfogadja, vagy módosítja, vagy teljesen elveti. A teljesség kedvéért az első esetben is felterjesztendő a tanmenet. Viszont megfontolásra érdemes, vajjon nem szükségtelen-e a jóváhagyott tanmenet egyik példányát a főigazgatói hivatal irattárában őrizni? Így elég lenne 2—2 példányt készíteni.

A középiskolákban használatos „módszeres előirányzatok” természetesen már a jóváhagyott tanmenetek alapján készülhet-

<sup>3</sup> A miskolci tankerület középiskolái ebben az évben is elkészítik december végéig az évi tanmenetet.

nek. Ez a körülmény nagyban emeli majd értéküket. Semmitmondó dolgozat-címek helyett a jelzett időre kitűzött olvasmányhoz, tárgyalat problémakörhöz igazodó megjelölések fogják majd az előirányzatokat is használhatóbbakká tenni.

Ime, a tanmenetek célszerűségének, használhatóságának, munkakönnyítő és egyéniségérvényesítő lehetőségeinek szempontjai. Ebben a megvilágításban bizonyára nem céltalan megterhelést, a kicsinyes ellenőrzés korlátait, hanem a tanári munka fontos segítőeszközét, értékelkedésének lényeges tényezőjét látjuk meg bennük.

2. A nevelőtanítás előkészítésének második fontos mozzanata *a nagyobb tanítási egység megkezdéséhez*, megindításához kapcsolódik. Ha tudatában vagyunk annak, hogy a feldolgozandó ismeretanyagnak a növendékeink lelkében kialakuló műveltség egészének szerves részévé kell lennie, akkor az egyes részegységeknek az illető ismeretanyag egészéhez való kapcsolatait és a többi tárggyal való vonatkozásait nagy gonddal kell felkutatnunk és tanításunk ilyenén beállítását előkészítenünk. A tantárgyízü ismereteket valósággyökerekkel kell az élet reális talajához kötnünk, a mozaikszerűen egymást követő problémaköröket pedig a vonatkozások sokféle szálaival kell egybefűznünk.

Ezért nagyobb részegység feldolgozása előtt tanulmányoznunk kell a tanmeneteket. Hogyan fogjuk az illető részt az egészbe szervesen beleilleszteni?! Elő kell készítenem növendékeimnek az anyaggyűjtésbe való bevonását, a gondolatsort esetleg megindító kirándulást, háziolvasmányt, élményt. A tanulmánygyakorlatokhoz szükséges felszerelést gyakran pótolhatjuk egyszerű, házilag készíthető eszközökkel, ha előkészítésükre, összegyűjtésükre idejében gondunk van. A helyes értelemben vett szemléltetés is gyakran válnék lehetetlenné, ha csak az órára való előkészület idején gondolnánk rá.

Anélkül, hogy a léleknevelés finomabb mozzanatainak részleteire kitérnék, itt említem meg a tanulóifjúság lélektani berendezésének, alkatának, fejlődési fokozatának, az osztály erőviszonyainak, képességeinek tanulmányozását. W. Stern szerint a mérnök nem merne hídát építeni, anélkül, hogy az anyag teherbírását, szilárdságtani adatait stb. ne ismerné, a tanár pedig sokkal nevesebb anyagon, fejlődő lelkeken végzi felelőséges munkáját. A gyermek típusa azonban nagy változásoknak van alávetve, méginkább változékony az osztály lélekrajza, kollektív karaktere, összetétele. Ha növendékünkben nem csupán befogadó egyént, hanem cselekvő lényt látunk, fel kell kutatnunk a problémaindítás helyes kiindulópontjait, az osztály adottságainak, vagy uralkodó fejlődéstani vonásainak megfelelő metódika főbb irányelveit. Ezt a munkát nem végezhetjük el a tan-

menet készítése idején, de céltévesztett lenne az is, ha az egyes tanítási órákat közvetlenül megelőző előkészületre halasztanók, amikor erre a nagyobb elmélyedést igénylő tanulmányra nincs is elegendő időnk.

Ide tartozik a vezérkönyvek, didaktikai munkák megfelelő részletének áttekintése is, ami különösen kezdő tanárnak ad jól érvényesíthető indításokat. A tudatos egyéni módszer kialakulásának alapvető feltétele a didaktikai irodalomban való folytonos tájékozottság. Mindeme kérdések eldöntésének időpontja az új, nagyobb tanítási egységet előkészítő munkálatok idejére esik.

3. A nevelőtanítás előkészítésének mindenesetre legkiemelkedőbb és legfontosabb tényezője a tanítást *közvetlenül megelőző előkészület*. Erre épült fel eddig is a lelkiismeretes, jó tanári munka. Vannak, akik eddig is megőrizték róla készült feljegyzéseiket, sőt utólagos megjegyzéseket is feljegyezték a jövőre való okulásul. Különösen az új fogalmakat építő gondolat- és kapcsolatainak, pld. a történelem tanításánál egyes fejlődés- és okozati összefüggések rögzítésére készültek ilyen vázlatok. A természettudományi tárgyak tanárai a kísérleti eszközök előkészítéséről és összeállításáról is készítettek, — részben saját kényelmükre — vázlatos feljegyzéseket. A testnevelési tanárok váltogatott óraterveiket meg is számozták és röviden a számozásuk szerint jegyezték a haladási naplóba. Az új szabályzatnak az *óravázlatok* készítésére vonatkozó része sem mondható tehát teljesen újnak. Mégis szükségesnek tartom, hogy részletesebben ismertessem ezt a problémát abban a megvilágításban, ahogy azt a vonatkozó rendeletek szellemében és a gyakorlati megvalósulás reális légkörében látom.

Ennek a közvetlen előkészületnek a tényét elemezve tevékenységünknek következő lépcsőfokait ismerhetjük fel:

- a) A tanmenethez való illeszkedést;
- b) a tankönyvhöz való alkalmazkodást,
- c) az ismeretanyag belső feldolgozását;
- d) a tanítási óra vázlatának elkészítését.

a) A tanmenetben vázolt nagy összefüggések állandó szemeltartásának szükségességét nem kell hangoztatnom. Különösen a kezdő tanárnak ajánlható, hogy az előkészületet tanmenetének tanulmányozásával kezdje. A tanmenet vetíti munkájára azt a vörös vonalat, amely az összhangzatos tervszerűséget biztosítja. Még ha el is kellett térnie eredeti munkatervétől és meg is kellett változtatnia az egész tanmenetét, akkor is érintkezésben kell vele maradnia, sőt annál gondosabban kell a változtatásra vonatkozó utólagos bejegyzésekre figyelnie és jegyzeteit az újabb tapasztalatokra vonatkozó kiegészítő észre-

vételeivel kiegészítenie. Így marad mindvégig a tanmenet a tanítás vezérfonala.

b) A második lépés a tankönyv megfelelő részének tanulmányozása. Valamikor a tankönyv szövegéhez való ragaszkodás a tanításnak egyik legjobban hangsúlyozott alapelve volt. Ma kissé felszabadultunk a szolgai ragaszkodásnak ettől a nyomásától, mégsem szabad ezt a szempontot elhanyagolnunk. A tankönyv a tanuló biztos segítő eszköze, amely a beteg, mulasztó tanulót a mulasztása idején történekről is tájékoztatja s kedvező esetben az egész iskolai munkának maradandó tükörképe. Megokoltság nélkül tehát nem térhetünk el nagyobb mértékben a tankönyvtől, bár rossz tankönyvhöz, vagy a tankönyv hibás, alkalmatlan, selejtes részletéhez feltétlenül ragaszkodni épen olyan hiba volna. Minél inkább eltérünk azonban a tankönyvtől, annál nagyobb a felelősségünk annak a részletnek minden tekintetben kifogástalan, alapos iskolai feldolgozásáért és begyakorlásáért. Önkényeskedésre való hajlam, megszokottság, vagy épen kényelmi szempont természetesen nem lehet az eltérés kiinduló pontja. Mindenesetre figyelembe kell vennünk, hogy a tanulót a mi önállóskodó, egyéni gondolatmenetünkhöz való alkalmazkodás nagyobb és nehezebb feladat elé állítja, mint minket, képzett szakembereket, a feldolgozás részleteinek a tankönyv sorrendjéhez, jelöléseivel való idomítása.

c) A tanmenet és tankönyv megfelelő részletének tanulmányozása idézi fel bennünk a tanítási órán feldolgozásra kerülő ismeretanyagot. A következő lépcsőfok ennek az ismeretanyag *benső feldolgozása*, bennünk élővé válása. A benső feldolgozás megindításához szükséges benyomást a tankönyvben bármily elemi módon, röviden, vagy bőven, frissen, vagy vértelen merevséggel, helyesen, vagy hiányosan, akár hibásan is közölt ismeretekből kell merítenünk. Felidézzük magunkban elmélyedő tanulmányaink emlékét s velük együtt a jól végzett munka kielégült, serkentő érzelmét, az elmúlt évek tanítási gyakorlatának nem egy kellemes élményét, vagy a fogyatékos eredmény hiányérzetét. Mindezeknek a hatása alatt felismerjük a feldolgozandó anyagot, mint lelkünk tartalmát, ráismerünk saját tulajdonunkra. Ilyen módon mintegy nosztrifikáljuk, individualizáljuk a szóban forgó ismereteket, amelyekben ráismerünk a szellemi, morális, esztétikus, szociális stb. értékekre, vagy inkább megérezzük őket. Felébred bennünk a vágy, hogy ezeket az értékeket növendékeinkkel átéljük (Werterlebniss, Spranger). A közös értékélmények teremtik meg növendékeink között és köztünk, kiknek magunknak is értékhordozóknak kell lennünk, azt a szellemi közösséget, amely a nevelő-tanításnak alapfeltétele. (Träger zeitloser Werte. Die Werterfülltheit, mint a nevelői

lélek egyik kritériuma. G. Kerschensteiner: Die Seele des Erziehers.)

Ha csak a tankönyv könyvízü, leckeszerű tananyagát „adjuk le”, a „leckét” „magyarázzuk meg”, bizony az élet lendülete is hiányozni fog munkánkból. „Lecke”, „magyarázat” rég megunt, gyűlöletes szavak növendékeink előtt, akik nem egy rossz emléket visznek az életbe magukkal arról az élettelen, kényszeredett munkáról, amit ezek a szavak rendszerint jeleznek. Messze vezetne annak vizsgálata, vajjon a műveltségélemeknek a közfel fogásban tapasztalt kétféle értékelése nem ezekkel a rossz emlékekkel hozható-e összefüggésbe (Németh László). De már az bizonyos, hogy a nevelő-tanítást az élet lüktető ereje lendíti, annak a munkának az elevenereje, amely az érdeklődés külső tényezői (bizonyítvány, jutalom, büntetés stb.) helyett az immansens érdeklődés spontáneitására épít (Dewey), amely magában a jól végzett közös munka örömeiben (gemeinsame Schaffensfreude: Kerschensteiner) találja meg kiindulását és új munkára serkentő jutalmát.

Ezzel szemben a lélekölő robotmunka a tanulónak és tanárnak a lelkét is egyaránt sorvasztja. Aki a tantárgy kijelölt részét unalmas, tudóskodó fölényvel magyarázná s fölényének alapját, talán tekintélyének forrását is annak érzetében keresné, hogy ezeken az ismereteken régen túlvan, s az ismeretgazdagodás őt már hidegen hagyja, annak a tanítását növendékei is közönyös részvétlenséggel fogadják. Ez a munka is vezethet eredményhez, ha az otthoni beemlézés és az iskolai „szigorú, de igazságos” feleltetés, a „leckekikérdezés” jól meg van szervezve, de ez az eredmény messze esik a nevelőtanítás célkitűzéseitől. A munkának ez a megszervezése, súlypontjának a házi leckékre való eltolódása jellemezte egyébként a régies „jól bevált” könyviskola rendszerét is. Van ebben a munkában valami megtévesztő tetszetősség. A sok felelés, referálás után pontosan kiszámíthatók az „igazságos” érdemjegyek, a kijelölt leckét a szülők és instruktorok is betaníthatják, a mulasztások könnyen pótolhatók stb. Sőt, — minthogy a könyvből magyarázott és megtanult szöveg könnyen reprodukálható, a könyv tetszetős szövegének reprodukciója pedig pallérozottabb beszédkészség látszatát adja, s végül minthogy a bőséges ismétlések után a tananyagot még a gyengébbek is a „vízfolyás” gördülékenységevel és folyamatosságával tudják elmondani, — az eredmény (legalább is látszatra) szinte a tökéletességig fokozható. Ha azonban ennek a munkának nevelőmozzanatait kutatjuk, vizsgálatlan képet nyerünk. A tanulás és anyagtudás ebben az esetben alig több az érdemszerzés, bizonyítvány-érdemjegy ellenértékénél. Az ismeretanyagnak tehát csak a „lefelelésig”, a referálásig, a vizsgáig van értéke, a megkettőzött lélek spontán

érdeklődése pedig más területen, a selejtes, könnyű élvezetek közt keresi „értékeit“.

A nevelőtanítás lelkes, elhivatott hívei felszabadulnak ettől a robotmunkától. A felszabadulás útja az, hogy maguk is keressék az értéktartalmakat, hogy az ismereteket értékeként adassák át növendékeiknek. Túlzás volna ezt az inspiráló hatást az ismeretek egész területén egyenlő intenzitással hajszozni. Azonban a legszárazabbnak mondott témába is lehet életet vinni. Az előkészület idején az életnek ezeket a csiráit keressük fel, amelyek a benső feldolgozás folyamán többnyire önként, természetesen, mesterkélttség nélkül fognak jelentkezni. Az intuitív beleélés fentvázolt módján keressük az értéklémények emlékeit, hogy felébresszék bennünk az újraátélés vágyát. A tanítóléleknek ez a beállítottsága fogja bennem azt a készséges szándékot, kívánságot kialakítani, hogy az adott ismeretanyag világába, mint értéktartományba növendékeimet beavassam. Ennek a váagnak, kívánságnak a diszpozíciója átsugárzik majd a tanulókra is. Az fogja bennünk is azt a vágygyá fokozott készséget kiváltani, hogy az ismeretekbe akár megerőltető szellemi erőfeszítés árán is belemélyedjenek.<sup>4</sup> Mert a tanuló nemcsak a játékos utakat keresi, ha becsvágyat érez a nagyobb teljesítményekre, az erőfeszítésben is kedvét leli. Csakhogy a szellemi erőfeszítésnek rejtjelmeibe be kell avatnunk, meg kell éreztetnünk vele ennek a magasabbrendű élvezetnek az ízét.

Ne a külső indítóokok és célok keltette mesterséges érdeklődés felkeltésén fáradozzunk tehát. A mesterkélttség seholsem inkább elvetendő, mint a pedagógiában. De talán maga az „érdeklődés“ sem eléggé kifejező annak a lelki motívumnak a jelzésére, amely a tanításnak a nevelés mélységéig ható átütő erejét jellemzi. Vágnak, tudásvágnak, az értékekkel való töltekezés, gyarapodás vágyának kellene talán mondanunk a tanuló részéről és a közlés, tanítás, lélekalakítás vágyának a tanár részéről. Tessék nekem elhinni, hogy csak ezek a találkozó *vágyak* képesek a nevelőtanítás minden akadályát legyőzni, csak a tanárnak és növendékének erre a fokra magasztosult értelmi és akarati közössége tudja felvenni a harcot a gátlásokkal, az iskolai munkára nem éppen kedvező közfelfogással és egyéb ellentétes környezeti hatásokkal.

Ámde ez a munka valóban már az alkotó művészet magaslatain mozog (Kerschensteiner szerint: Werte bewusst in andern verwirklichen . . .). Ez az alkotó munka már az előkészület idején kezdetét veszi. Az indítások, kezdőhatások alapmotívu-

---

<sup>4</sup> V. ö.: Intuitív-azonosuló eljárás Dr. Domokos Lászlóné és Blaskovich Edith dr.: Az alkotó munka az új iskolában.

mait a tanítási órákra való előkészület idején kell fellelnünk és összegyűjtenünk.

4. A fentebbiekben vázolt benső feldolgozás eredményei jó részben ellillannának, az élet mindennapi aprólékosságai közt szétszóródnának, ha azok egyszerű tükröképét, a gondolatmeneteket s velük együtt az érzelmi és akarati mozzanatok megindítóit is emlékeztetőül le nem rögzítenők. Ebben látom az *óravázlatoknak* azt a szembetűnő legnagyobb előnyét, amelynél fogva a tanítás munkájának tökéletesítését leginkább szolgálják és amelynél fogva joggal lehet arra számítani, hogy a tanárság bennük nem a kényszerű feladat terheit, hanem kívánatos és üdvös segítőeszközét fogja látni, amely munkáját lendületesebbé, könnyebbé, üdőbbé és mélyebben szántóvá teszi. Hogy tervszerűsége szoktat bennünket, hogy órák közben is vezet, figyelmeztet bennünket s hogy utólagos észrevételeink feljegyzése révén a jövőre vonatkozólag is hasznos szolgálatokat tehet, talán nem is kell külön hangsúlyozni. Talán azt is szükségtelen bizonyítani, hogy az óravázlatok *elsősorban magának a tanárnak*, nem pedig a felügyeletnek készülnek. Ezért szükségtelen tárgyi magyarázatokba bocsátkozni s szükségtelen beidegzett és így külön figyelmeztetőt nem igénylő részleteket közölni. Az óravázlat nem részletes tanítási terv, de nem is csupán haladási napló. Részletessége tekintetében a tanár igényei a döntők. Kezdő tanárok bizonyára jobban kidolgozott tervvel, a gyakorlottabbak nagyobb vonalú vázlattal fogják munkájuk értékét leginkább emelni. A gondolatmenetet mondatok helyett vezérszavakkal elégséges jelezni. A felügyelet részére csupán annyit kell biztosítani, hogy a vázlatokat tintával írott rendes lapokra ( $\frac{1}{4}$  ív is elég), vagy füzetekbe jegyezzük és hogy a használt rövidítések érthetők legyenek. A kiemelkedő helyek aláhúzása, akár színes aláhúzások alkalmazása, ábrák, táblázatok, a kísérletek, szemléltetések beiktatásának jelzése nagyban emelhetik a vázlatok használhatóságát.

Mint hogy a vázlatoknak az a rendeltetése, hogy a tanítás menetét irányítsák, önként következik, hogy azokat a tanítás folyamán használhatjuk is. Céljuknak épen ezért jobban meg fognak felelni, ha rajtuk az egyes fejezetek mellett az eltelt időt, illetve a tervezett időtartamot is jelezzük. Az idő jelzésére legalkalmasabb feljegyezni, hogy hány óra, hány percre tervezzük az egyes szakaszok befejezését. A 45 perces órák beosztása különös gondot és eljárást igényel. Egyik ifjú kartárs leleményességét dícséri az óra lapjára alkalmazott vékony fémkeret, a tanítási óra normális tagozódásának megfelelő beosztással és órák szerint átállítható berendezéssel.

Az óravázlatokra mintákat nem adhatok, de valóban elhibázott is volna minden ilyen kísérlet. Ehelyett részletes bírálat

és közös megbeszélés végett bemutatok néhány vázlatot, amelyeket iskolalátogatások során gyűjtöttem és amelyeknek megfelelő tanítást is alkalmam volt megfigyelni.<sup>5</sup>

Az óravázlatok beosztása rendszerint megfelel az óra tagozódásának. Tehát a következőkben alakulhat: a) *számonkérés*, b) *áthajlás az új ismeretkörre*, c) *az új probléma kifejtése*, d) *összefoglalás (begyakorlás)*, e) *utólagos megjegyzések*.

a) *Számonkérés* osztályfoglalkoztatással, majd 1—2 önálló felelettel. Ha az önálló felelőket már az előkészület idején kijelöltük, fel is jegyezhetjük nevüket a vázlatba.

Ennél a pontnál röviden ki kell térnem az osztályozás (szeklektálás) kérdésére. Ezt a kérdést ugyan érdemes lenne külön értekezleten megvitatni. Az osztályozó zsebkönyv szokásos, körülmenyes használata időrabló, gátlásokat okozó s ma már meglehetősen túlhaladott álláspont. A jegyre felelés és referálás rendszerének legnagyobb hibája, hogy alkalmilag betanult anyagot, tehát esetleg látszateredményt fogad el az elbírálás alapjául, könnyen ki is játszható, tehát jórészt téves ítéletekre épít. Az önálló feleleteknek is meg van a jogosultságuk, a beszéd-készség fejlesztése és az ebbeli képesség elbírálása szempontjából, de a tanulók biztos ismeretére az egész osztállyal való állandó érintkezés, tehát az osztályfoglalkoztatáson alapuló számonkérés vezet. Az itt szerzett tapasztalatainkat is bejegyezzék, esetleg csak +, vagy — jellel, de csak az óra után, mert a mai munkautem mellett erre az órán aligha marad idő. Feljegyzéseinket viszont nemcsak a szorosanvett számonkérésre korlátozzuk, mert az új ismeretek feldolgozásánál megnyilatkozó gondolkodásmód, képzelő, vagy kezdeményező erő, logikus kapcsolási képesség stb., nem kevésbé fontos tényezői az elbírálásnak, mint épen a néha bizony kétes értékű házi munkásság. Mint-hogy pedig ilyen módon nem 3—4, hanem 20—30 rövid feljegyzésem és még ennél is több, megbízhatóbb, a tanuló egész egyéniségére vonatkozó intuitív megfigyelésem lehet, biztosabb, találóbb lesz az ítéletem, mint a régi módszerrel akár tizedes pontossággal kiszámított számtani közeparányos.

A számonkérést tehát úgy kell vezetnünk, hogy szerves része legyen az órának és illeszkedjék bele az egész gondolatmenetbe.

Az óravázlatokra és az óra szerkezetére vonatkozólag megjegyezhetjük, hogy az elkülönült számonkérés teljes kikapcsolása, vagy a tárgyalás menetébe való teljes beolvadása is lehetséges. Előbbi a munkáltatás óráján, utóbbi valamely tárgykör összefoglaló ismétlési óráján fordulhat elő. (L. az alatt közölt

<sup>5</sup> Az ülésen hatalmas íveken bemutatott óravázlatok szövegét l. alant mellékelve.

II. o. polg. isk. természetrajzi óravázlatot és gimn. V. oszt. történelmi vázlatot.) Általában azonban üdvös lesz a számonkérés tárgyát, a főbb kérdéseket és szempontokat is a vázlatba jegyezni.

b) A számonkérést az új anyagra való áthajlás követi. Ennek módozatai a tárgy, probléma és osztály (alsó, vagy felső) különbözősége szerint igen változatosak lehetnek: hangulat-keltő vers, ének, elbeszélés, mint az érdeklődés felkeltésének eszköze, a már ismert adatok felderítése, a probléma kitűzése, a cél megjelölése, az értékérzület, ismeretek utáni tudásvágy felkeltése stb. Az áthajlással tehát az új tárgykörre való természetes átmenetet és az érzelmi és akaratú mozzanatoknak már a kiindulásnál való kisarkítását kívánjuk biztosítani. A vázlatba jegyzett egy-egy szó, vagy jel figyelmeztessen bennünket ezekre a szempontokra.

c) A probléma *feldolgozása*. Az anyaggyűjtés fokozatait, a rendszerezés egyes fázisait, a probléma megoldásának és megfogalmazásának adatait vezérszavakban jegyezzük a vázlatba. Hasznos a gondolatindító, rávezető kérdéseket, nyelvi tárgyaknál a retroverzióra felhasználandó mondatokat, számtannál az egyszerűbb fejszámolási példákat is feljegyezni. Láttam olyan vázlatot is, amelyet természete szerint (történelem) a táblára is feljegyzett a tanár és azt, mint az óra vázlatos képét, a tanulók is feljegyezték a diariumba. Ezekben a részletekben valóban kibontakozhatik „a tanár egyéni felfogása, nevelői és tanári egyénisége“.

d) Az *összefoglalás* főbb szempontjainak, a begyakorlásra szánt példáknek és alkalmazásoknak, a házi gyakorlásra kitűzött feladatoknak feljegyzésével fejezzük be a tanítási óra vázlatát.

e) Jó gondolatnak találtam, hogy egyes tanárok az óravázlat után, vagy a lap szélén az *utólagos megjegyzés* részére tartják fenn a helyet. Van, aki a vázlatgyűjtemény megfelelő lapjára jegyzi az illető tárgykörre, vagy annak didaktikájára vonatkozó irodalmi olvasmányának címét.

Az óravázlatokról ennél bővebben nem szólhatunk. Talán máris tovább mentem, mint amennyire a végrehajtási utasítás 23. §-ának 5-ik pontja szerinti „tanácsom“ és „útmutatásom“ mehetett.

Befejezésül az óravázlatok kiviteléről, a nevelőtanítás órmenetének levezetéséről szólhatnék. A napokban az az ötletem is támadt, hogy ilyen összejövetelem magam elé kéretem egyszer az egyik középiskola egyik osztályát és bemutatom azoknak a nemcsak sokféle jellegű, módszerű, de a nevelőértékek kisugárzása szempontjából nagyon is szélsőséges értékű tanítási óráknak a képét, hangulatát, aminek az iskolalátogatások során ta-

núi lehetünk. Először felülnék a katedrára és óvatos kimért-séggel, többé-kevésbé ünnepélyes, fegyelmező szünetekkel bele-kezdének valami magyarázatfélébe, amíg hallgatóim észre nem vennék, hogy meglett, fegyelmezett ember létükre erőfeszítés-sel sem tudnak már figyelni. Aztán áttérnek a nem sokkal na-gyobb igényű, de mégis már néhány évtizedes múltra visszate-kintő kérdve-kifejtő „tanalakra“ és így tovább, a tevékeny szel-lemű cselekvő iskola munkaüteméig. Az ilyen bemutató után talán már eszmecserére is alig lenne szükség, mert az élő példa valóságából ki-ki levonhatná a tanulságot. A végrehajtási uta-sítás 39. §-a „mintatanításról“ szól s ezek tartását bizonyos fel-tételekhez köti. Talán lesz a közeljövőben ilyenre is vállalkozó. Kartársaim buzgó hivatásszeretetét ismerve addig is (talán a „mintatanításra“ való előgyakorlatként is) ajánlom az ú. n. „*bemutató órák*“ további felkarolását, mert azokban is az élet valósága lüktet és azok is az élet varázsával vonzzák a peda-gógiai érdeklődés búvkörébe a munkája tökéletesítésének útjait járó lelkiismeretes tanárt. Ezek az órák igen alkalmasak arra, hogy a pedagógia aprólékosnak látszó s mégis nagy horderejű kérdéseit az érdeklődés homlokterében tartsák.<sup>6</sup>

„A magyar tanárságnak súlybeli növekedésre van szük-sége“, olvastuk nemrég előkelő folyóiratban „Nem külső kor-mányszati intézkedésekkel, a társadalom úgynevezett jóakarata-nak megnyerésével, hanem csakis belső erőinek emelésével...“<sup>7</sup> Van-e terület, ahol a belső erők magasra emelése kézenfekvőbb és értékesebb lehetne, mint a hivatásunk mélységein járó s csak látszatra aprólékos problémák, amelyekből a nemzetnevelés gyökérszálai szívják nélkülözhetetlen életnedveiket?!

## Az óravázlatok bírálata.

Az alábbiakban néhány óravázlatot mutatok be, azokból, amelyeket legnagyobbreszt iskolalátogatások során gyűjtöttem. Nem elméletileg kigondolt vázlatok ezek, hanem az iskolai élet valóságából kiragadottak. Nem igénylik, jórésztben nem is al-kalmasak arra, hogy *mintakul* szolgáljanak. Közlésüknek in-kább az a célja, hogy bíráló állásfoglalást és pozitív, vagy ne-gatív tanulságokat váltson ki. Így magam is tettem rájuk egy-két bíráló megjegyzést. (L. 1935:VI. t.-c. végrehajtási ut. 23. §. 4. és 5. pontját.)

<sup>6</sup> L. Róder P.: Iskolapolitikai célkitűzések gyak. megvalósítása. Orsz. Középisk. T. E. Közl. 1933. 224. old.

<sup>7</sup> Magyar Szemle 1936. okt. Kerecsényi Dezső: A középisk. tanárság.