

élő ember, a legnehezebb testi munkát végzik gyárakban vagy bányákban; sérti idejük, sem megfelelő tanultságuk nincs, hogy gyermekeikkel foglalkozzanak. Az egyház pedig csak szombaton, amikor az amerikai iskolában szünetel a tanítás, foglalkozhat a gyermekkel, azonkívül a vakáció idejében a nyári iskolában. Nehéz munka ilyenkor az amerikai iskola sovén légkörében nevelődő gyermeket olyan dolgokra oktatni, amelyek már nem nagyon érdeklik. Itt a sikernek úgyszólván egyetlen feltétele a tanító egyénisége, hogy mennyire tudja lekötni és magával ragadni a tanulókat. Az amerikai magyar iskolák nagy hiánya, hogy nincs megfelelő tankönyvük. A hazulról küldött könyvek nem felelnek meg a sajátos amerikai viszonyoknak. Szükség lenne megfelelő tankönyvekre, annál is inkább, mert az amerikai magyar élet ma örvedetes újjáéledést mutat. Ujabbán amerikai magyar intézmények átküldenek diákokat magyarországi főiskolákra, nyári egyetemekre. Nagyon fontos lenne, hogy legalább azok jöhetnének haza egy időre, akik az amerikai magyarok jövő nemzedékét oktatják az új hazában. A magyar államnak kellene segítenie s haza hozatni az arra érdemes fiatal, már Amerikában született lelkészeket, tanítókat és tanítónőket.

*Sárik Elek.*

**EDUCATION : Boston, Massachusetts, Vol. 59. No. 1—4.**

1938. IX. No. 1,

*Remedial Reading Number.*

Az egész füzet az olvasás tanításának tökéletesítésével foglalkozik az elemi olvasástól kezdve a középiskolák irodalmi olvasmányaiig. (Remedial Reading.)

*Walter Dearborn : Motivation versus „control“ in remedial reading.*

Moor, Pressy és egyéb iskolai tankönyvek Amerikában az olvasás tanításának megkönnyítésére az olvasással kapcsolatos szemmozgások tanulmányozására mozgóképeket is felhasználnak. Ez irányzat képviselői szerint az olvasásnál is nagy jelentősége van a szemek mozgásának. Megfigyelik tehát, hogy miképpen kell a szemeknek balról jobbra mozogniuk. Növelni kell a szem szövegátfogó képességét hogy az olvasó egyszerre nagyobb gondolati egységeket is megragadhatson, viszont csökkenteni kell a szem mozgásában beálló szünetek számát. Ezzel az eljárással elérjük azt, hogy a szem a szövegben nagyobb gondolati egységeket is áttekinthet és ugyanakkor növekszik az értelem átfogóképessége is. A szerző bíráló fejtegetéseiben a sikert sokkal inkább a tanító egyéniség személyi sikerének, mint egy-egy ki-mondott módszer alkalmazásának tulajdonítja. Tehát nem a szemek vizuális távjának fokozása, hanem sokkal inkább az értelemnek az ösztönzése vezet a sikerhez. Az eljárás technikai módszereinél fontosabb a tanuló lelkes munkakedvének fokozása.

*Ullin W. Leavel : Reading instruction in the Educational Scheme. (Az olvasás tanítása a tantervben.)*

A különböző szaktárgyak tanításának anyaga zárt, körülhatárolt területen mozog. Az olvasás tanításának azonban nincs meg a maga elhatárolt tárgya. (Subject-matter.) Ezért az érvényben lévő tantervekben a tanításnál az olvasás pusztá technikája szerepel mint végcél. E felfogás azonban elhanyagolja az olvasástanítás funkcionális szempontjait, noha kétségtelen, hogy az olvasóképességnek az a rendelkezése, hogy általa, mint eszközzel, az emberi elme művelődési alkotásainak megértéséhez eljuthassunk, A tanterveknek e szempontokat figyelembe kell vennie. Az olvasástanítás anyagát kapcsolatba kell hozni a különböző tudománysszakok ismeretanyagával. Ami viszont a tanítás módszereit illeti, a századokon át használt szinte-

tikus módszernél, mely az olvasásitanításnál logikai formaegységekre építi rendszerét és a logika törvényei szerint halad az egyszerűbbtől az összetettebb felé, sokkal célravezetőbb az analitikus módszer, amely lélektani jellegű és az olvasás tárgyát a gyermek saját tapasztalataiból merített élményegységekre építi. Ennél az eljárásnál a gyermek olvasmányáiban saját élményszerű tapasztalatainak szimbolikus kifejezését fogja látni. A szavakban és mondatokban rejlő szimbólumokkal személyes élményeit azonosítja, ami fontos, mert élmény nélkül a betűszimbólumok nem sokat jelentenének számára. Ha a látóidegek el is juttatják azokat az agyhoz, az még nem olvasás. E nyomtatott szimbólumoknak élményszerű tapasztalatokkal kell társulnia, ha azt akarjuk, hogy a szervezet e külső hatásokra emlékezés formájában reagáljon.

*Paul Witty and David Kopel: The Interest Inventory in Directing Children's Reading.*

A tantervnek figyelembe kell vennie a gyermek problémáit, érdeklődését, hogy az olvasásitanítás élő valósággá, funkcionális jelentőségűvé legyen. Az ismeretközlés ilyen formáját a különböző progresszív iskolák (Fröbel, Montessori, stb.) különböző módszerekkel igyekeztek megvalósítani. Kétségtelen dolog, hogy a gyermekek pedagógiai értelemben vett fejlődése függvénye a gyermek érdeklődésének. Az érdeklődés megállapításánál azonban a legnagyobb óvatossággal kell eljárni. A cikk szerzői éveken keresztül alkalmazták a kérdőíves módszert, amely kellő felülvizsgálat után megbízható eredményeket hozott. A gyermekek érdeklődési körének megállapítása azonban nem mentesíti a nevelőt első kötelezettsége alól, mely abban áll, hogy *irányítsa* a gyermek értelmi és erkölcsi fejlődését, tehát érdeklődését is.

*C. DeWitt Boney and Edna Leman: Individuality in Beginning Reading.*

A szerző a „Nassau School”-ban öt éven keresztül végzett kísérletekről számol be, amely kísérleteknek az volt a célja, hogy a kezdőfokon az olvasás tanításában tágítsák a hivatalos tantervi kereteket és az anyag kiválasztásában nagyobb teret engedjenek a gyermek individualitásának. Kitént, hogy az előírt olvasókönyvek használata semmivel sem jár nagyobb eredménnyel, mint a szabadon választott, könnyű olvasmányok vagy könyvek alapján történő tanítás. Mindazonáltal ez utóbbi eljárás sem mondható biztosan célravezetőnek. Nem jelent panacea-t, mert csak bizonyos körülmények között alkalmazható és így nem lehet általános érvényű.

*Richard B. Crosscup; Experimental exercises in Learning to interpret reading.*

(Kísérleti gyakorlatok az interpretáló olvasás tanításához.)

A cikk az 1937—38-ban a Cambridge School-ban (Kendall Green, Massachusetts) bevezetett olvasókönyv oktató módszereit tárgyalja. Helyesli a könyv célkitűzéseit és további hasonló kísérletekre buzdít. A tankönyvben kétféle gyakorlatot találunk. Az egyik csoport (Exercises for determination and discrimination of word-meaning and Context.) gyakorlatainak célja a szóbőség fejlesztése és pedig oly módon, hogy a tanulók a szavaknak fogalmi tartalmát minden árnyalati gazdagságával az összefüggő szövegből (Context) ismerhessék meg. Ennek a folyamatnak fázisai: 1. A szó alapjelentése, 2. A szó egyéb jelentései, 3. A jelentés árnyalatai. A tankönyv idevágó olvasási gyakorlatainak célja ennek a spontán asszimilációs folyamatnak, amely különben szüntelenül tart a gyermekkortól egész az érettség koráig, elősegítése és tudatosítása. Számtalan gyakorlati példa van a könyvben. A gyakorlatok második csoportja (Exercises for interpretive understanding of reading) a magasabb értelemben vett interpretáló, tehát magyarázó és kritikai olvasás szolgálya. Az olvasás folyamata tehát nemcsak abból áll, hogy a szerző gondolatait

megértsük és kövessük, hanem azok ösztönző hatása alatt az olvasóban magában is megindul a gondolatok bizonyos láncolata (a spontaneous flow of thought of the reader's own). Ez a gyermekek asszociáló képessége szerint igen változatos lehet és az értelmes és értelmetlen olvasás közötti fázisok egész skáláját eredményezheti. A cikk az eljárást sok érdekes példával világítja meg. Arra nézve, hogy ez a gondolkodó olvasás milyen mértékben van meg a tanulóban, az olvasott szövegre vonatkozó kérdőíveknek (a tanulók által) megfelelő kitöltése nyújt tájékoztatót. A tankönyv progresszív felépített gyakorlatai közül a nehezebbek már érett gondolkodást, józan ítéletet, komoly szociális és erkölcsi magatartást, emberismeretet, szóval egy bizonyos tapasztalati bölcsességet (background knowledge) igényelnek. Az interpretáló olvasás gyakorlatai szinte határtalan lehetőségeket nyújtanak különböző lélektanai tanulmányokra és kísérletekre.

*Secondary Education Number. 1938, X. No. 2.*

*Harrison H. Van Cott: Functions and operating practices of secondary education in a democracy. (A demokratikus államok másodfokú iskoláinak nevelő eljárásai.)*

A szerző rámutat arra, hogy a középiskolák nevelési célkitűzései és módszerei az utóbbi 30 évben milyen gyökeres változáson mentek át. A nevelői munka központjában a *gyermek* áll, akit a saját boldogulására és a nemzeti társadalom javára kell értékes egyéniséggé nevelni. Ma már nemcsak egy bizonyos ismerethalmaz közvetítéséről van szó, hanem a gyermek testi és lelki egészségének ápolásáról, erkölcsi egyéniségének kialakításáról, szociális és állampolgári neveléséről, sőt az iskolának irányítania kell a tanulók iskolánkívül eltöltött szabad idejének felhasználását és megkönnyítenie még a tanulók pályaválasztását is. Az iskolák célkitűzései között tehát szerepel a „Health Objective“, „Mental Objective“, „The Citizenship Objective“, „The Home Membership Objective“, „The Ethical Character Objective“ és végül „The Vocational Objective“. A fejlődés iránya általában az egyéni szükségleteknek megfelelő differenciált egyéni munkaprogrammok felé halad.

*W. B. McPherson: Teachers First.*

A cikk bírálja az oktatók társadalmi szereplését, ami különösen kisebb városokban gyakori eset. A társadalmi szereplésnek azonban nem szabad elvonnia a tanítót nevelői hivatásától, mert ez az elsősorú feladata. Elsősorban tanítóknak kell lenniök és senki sem nehezíthet rájuk, ha nevelői hivatásukra hivatkozva a társadalmi szereplésről lemondanak.

*H. M. Laferty: A personal question to teachers.*

Az iskolai bizonyítvány merev szimbólumaival nem ad pontos magyarázatot a tanulók előmeneteléről. A szülőknek kapcsolatba kell lépniök az iskolával, hogy annak munkáját állandóan figyelemmel kísérhessék és támogassák. Csak a szülőkhöz és az iskola együttműködése biztosíthatja ugyanis a gyermek zavartalan erkölcsi növekedését. A szülőkhöz és az iskola közötti megnevezések komoly következményekkel járhatnak. A mai nevelési rendszerben a hangsúly a *gyermeken* van, aki a névtelenség homályából individualitássá lépett elő és akit éppen ezért egyéniségének megfelelően kell nevelni. A modern nevelőgondolkodás uralkodó vonása abban rejlik, hogy a felnőtteknek a nevelésre vonatkozó dogmatikus feltevései helyett a fejlődés lélektan elveinek okos érvényesítésében látja a nevelés sikerének titkát. Az aszketikus formalizmust fokozatosan kiszorítja a meleg és megnyerő környezetben végzett életnevelő munka (functional learning). A szülők azonban méltán kérdez-

hetik : megtörténik-e mind ez valóban az iskolában gyermekeik érdekében? Valóban arra nevel-e az iskola, hogy gyermekeink a mai modern világban boldogulhasanak? Az amerikai középiskola — sajnos — még nem éri el a mai dinamikus civilizáció követelményeinek nivóját. A nevelés sikerét azonban lényegesen emelhetné az iskola és a szülőház együttműködésének további fokozása (Better teacher-home relationships). Az iskola még mindig nem tud eleget a diákjairól. A *Diagnos of the individual* aránylag még mindig nem jutott megfelelő szerephez a nevelésben, pedig ez a siker elengedhetetlen feltétele.

*Creative Writing Number*. 1938, XI, No. 3.

*Trentwell Mason White : Concerning the subject of Creative Writing.*

A *creative writing* viszonylag új szó a pedagógiai terminológiában. Nem azonos a régi „*frecomposition*“ gondolatával. Tanítása teljesen új technikai eljárást kíván. A régi angol tanárok a formalizmus szolgálatában annyira elnyomták a képzelet minden megmozdulását, hogy szinte csöpdálatos, hogy egyáltalában van amerikai irodalom. Amerikai irodalom azonban mégis csak van és épen azért olyan eredeti, mert a lelkük szabad kifejezésért harcoló független és merész lelkek messze elszakadtak az iskolakönyv szabályaitól, amidőn forradalmi lendülettel valami újat alkottak. Poe, Irving, Cooper nem tanítóiktól tanulták a kompozíciót. Ma a *Creative writing* az iskolák egyik legfontosabb tantárgya. Célja nem az, hogy minél több tanulót neveljünk írói pályára, hanem, hogy minden tanuló alkotó és teremtő képességei felszabaduljanak és így őt jövőendő életpályájukon való boldogulásukhoz hozzá segítsék. Az amerikai mindenkor törekszik lelkének kifejezésére. *Our nation is eager to express itself*. A füzetben a legkiválóbb tanítók elmondják a *creative writing* tanítása közben szerzett tapasztalataikat.

2. *Lucia Back : Creative writing : The problem in Elementary school.*

A *creative writing* tanítása az elemi iskolában annyit jelent, hogy a tanulókat a fogalmazásban hozzá szoktassuk a szavak olyan kombinációjához, amelyek azoknak mélyebb értelmet vagy nagyobb szépséget kölcsönöznek együttesen, mint amennyivel külön-külön bírnak. Az ilyen fogalmazás hatásának egységesnek kell lenni, ha művészi jellegét biztosítani akarjuk. Példák a helyes és helytelen fogalmazásra.

3. *Jeanora Don Weingarten : Creative writing : Appreciation and creation in the Junior High School.*

A cikk rámutat azokra az eljárásokra, amelyek alkalmasok arra, hogy a középiskolákban fejlesszék a költészet iránti érzéket. Bátorítsuk a tanulókat az írásra, nem fontos, sikerül-e írásművük. A tanításnál a tantárgy formális oldala (grammatika, retorika, kompozíció stb.) sem mellőzhető, de meg kell értenünk, hogy ezek csak mint a gondolatok és érzések belső realitásának kifejezői jutnak jelentőséghez.

4. *Constance R. Dowd : Creative writing : A Suggestion for the High School.*

Minden művészi alkotás a művésznak a tárgya iránti érdeklődéséből származik. Mindenek előtt a diákok képzeletére kell hatást gyakorolni, hogy eszméik legyenek, amelyek kifejezésre törekzenek. A tanításnál alkalmazható eljárások közül, a szerző sikerrel alkalmazta a következőket: a) a megkezdett, de be nem fejezett történet módszere. Ez az eljárás erősen ösztönző hatású és különösen akkor jár sikerrel, ha a befejezésre váró történet közel áll a diákság saját érdeklődési vagy tapasztalati köréhez. b) Bizonyos főnévi fogalmak kitűzése trópusok (szóképek) alkotására. Megszokott, banális hasonlatokat mellőzni kell. Például a szemről ne írjuk azt, hogy kék mint az ég, mert a szemnek a színén kívül van kifejezése, alakja

sajátságos mozgása stb., amelyek mind alkalmasak speciális szóképek teremtésére. E feladatoknak megvan az a jó következménye, hogy fejlesztik a diákok megfigyelő képességét és ezen kívül elősegítik annak megértését, hogy a nyelv végtelenül gazdag színes szóképek teremtésének lehetőségében. c) Oly témákat kell adni, amelyek biztosan megihletik az osztály egyik-másik növendékét. Pl. Egyik ösünk emlékiratai, visszaemlékezés hazánkra (ez különösen külföldön született diákoknál alkalmazható), egy-egy különleges rokonnak a jellemrajza, legrégebb emlékeink felidézése, életem fordulópontjai, önarckép, családi szokások stb. Ezek és ehhez hasonló témák nagyon alkalmasak a diákság képzelő erejének fokozására.

5. *Ward. S. Miller: Creative writing: One phase of the process.*

Mi a creative writing célja? Mesterművek? Nem. A cél a diák ébredező és bontakozó lelkében növelni a megfigyelés, gondolkodás és a kifejezés képességeit. Énjének megnyilatkozása legyen teljesen egyéni, azaz mindig arra törekedjék, hogy saját ritmusával és tempójával vetítse le egyéniségének megnyilatkozásait. A lélek belső melódiáinak, harmóniáinak vagy dissonanciáinak hű reprodukálásához gazdag szókincs kell. Érdekes példákkal illusztrálja a szókincsfejlesztés módszeres eljárásait.

6. *Boris E. Nelson: Creative writing in Europe: The Situation under Dictatorship.*

A cikkíró igyekszik kimutatni, hogy Németországban, a parancsuralmi harmadik birodalomban uralkodó szellem már csirájában elfojt minden önálló alkotó ösztönt. A közoktatásügyi minisztérium rendeletével előírt kötelező iskolai olvasmányok jegyzéke, valamint az Eberhardt-Köbel-féle Heldenfiibel használata azt mutatják, hogy az egyénnek teljes faji alárendeltsége mellett a német oktatás és nevelés területén csak a martiális erényeket szabad hangsúlyozni és magasztatni. A szerző eijttéli a nemzeti és faji türelmetlenséget és álláspontja igazolására hivatkozik Goethe, Schiller felfogásaira, akiknek műveiből idézeteket közöl.

*Latin Number.* 1938. XII. No. 4.

*B. L. Utman: Comments by the Editor.*

Az amerikai közoktatás tömegprodukcóra irányuló metódusait, amelyek miatt főleg a középfokú diákság veszít, már többen illették súlyos kritikával. A mult és jelen pedagógiai módszereinek hívei szenvedélyes hangon vitatkoznak. Mindkét rendszernek van jó és rossz oldala. A szerző a régi és új latin nyelvi tankönyveken igyekszik e tétel igazságát kimutatni.

2. *Charles Smiley: A Conspiracy against the lad of parts. (A tehetséges fiúk elleni összeesküvés.)*

Seholsem olyan száralmas a magasabb képességű ifjak nevelése, mint az Amerikai Egyesült Államokban. Dicsekszünk, hogy sehol sincs annyi középiskola, sehol annyit nem költenek a nevelésre: pedig a valóság az, hogy ez az összeg egyáltalában nem áll arányban a diákok hatalmas számával. Az amerikai oktatási rendszerben a legnagyobb hiba épen a pénzhiánynak tulajdonítható. Ezért hiányos az individuális hajlamoknak megfelelő egyéni oktatás. Az állampolgároknak legjelesebbjei elkerülik a nevelői pályát, mert anyagi szempontból nem kecsegtető. A hatóságok sem állnak hivatásuk magasztán: abban a hamis feltevésben élnek, hogy demokratikusabbak vagyunk, ha a tömeg szempontjait figyelembe véve a középiskolákra olyan tantervet kényszerítünk rá, amely szerény igényeinél és könnyűségénél fogva minden gyermek számára könnyen elvégezhető. Pedig e demokratikus tömegprodukcó helyett inkább a középiskolák tehetséges gyermekeinek felkarolása

alapozná meg a Res publica boldogulását. A valóban tehetséges gyermekek azonban nem kapják meg képességeiknek megfelelő képzésüket. Helytelen dolog itt demokratikus elvekre hivatkozni, mert a demokrácia vezetése is a legjobbjaikon nyugszik. Ennek a vezető rétegnek a kiképzésében nagy szerepe lehet a latin nyelvnek, amely hatalmas formális képző erejénél fogva egyik legalkalmasabb tantárgy a legkiválóbb elmék kiművelésére.

### 3. Stella S. Center: *Latin in important factor in Developing Skill in Reading English.*

Önálló ítélete és kritikája csak annak az embernek lehet, aki az ehhez szükséges ismeretanyagot olvasmányai útján megszerezte. A cikk szerzője több szakíró adatai alapján megállapítja, hogy az amerikai ifjak tizenöt-húsz éves korban még nem tudnak jól olvasni, vagyis úgy olvasni, hogy a nyomtatott szöveg saját gondolatköriük gazdagítását eredményezné. (To get ideas) Erre őket külön meg kell tanítani. A Remedial Reading törekvései tehát nemcsak az alapfokon, hanem a felsőfokon is nagyon indokoltak. Az értelmes olvasás biztosításához igen sok tényező szükséges, mindenekelőtt megfelelő szókincs, mert, ha az olvasó szókincse nem ér fel az író szókincséhez, a gondolatátvitel sem történhetik meg. A szókincs fejlesztése tehát fontos feladat. Sok példán mutatja be, mily mértékben megkönnyíti a latin nyelv ismerete az angol szókincs gyarapodását. A latin nyelv ismerete „Potenciális passzív” szókincset ad, amely messze túllépi a szóban és írásban valóban használt „aktív szókincs” terjedelmét. Elvezet az angol szókincs háromnegyed részének forrásához. A szóanalízis és szöveg összefüggések (context) alapján az ember kifejlesztheti azt a képességét, hogy tudományos szempontból megbízhatóan megállapíthassa egy még elő nem fordult szónak értelmét. Szinte önmagának szótárává lesz.

### 4. William H. Strain: *A Frequency Study of Latin inflections. (Frekvencia tanulmány a latin alakok köréből.)*

A cikk röviden párhuzamba állítja az anyanyelv és az iskolában tanult idegen nyelv tanulását kísérő körülmények és az ezekből származó eljárások különbségeit. A latin gyermek a latin nyelvet mint anyanyelvét hálási és utánzás alapján, tehát közvetlen módszerrel tanulja meg. Az iskolában, az út megrövidítése céljából, segédeszköznek a grammatikát használjuk fel, a grammatika ugyanis egy-egy komplex nyelvrendszer megtanulásának a természetes módja. Más kérdés azonban, hogy van-e szükség a gazdag morphologia minden egyes alakjára? Vannak-e olyan alakok, amelyek csak nagyon ritkán fordulnak elő és esetleg mellőzhetőek lennének? Caesar, Cicero, Vergilius, Ovidius, Livius és Nepos a tananyagban szereplő műveinek tanulmányozása azt mutatja, hogy a nyelvtanban megtanított nyelvi alakok háromnegyed része alig fordult elő azokban a szövegekben, amelyek a latin tanítás alapjait képezik. Táblázatokban mutatja be pontos adatait a név és igeragozás alakjai gyakoriságának. A táblázatok azt mutatják, hogy sok olyan grammatikai alak van, amely a valóságban alig fordul elő. A tanításnak csak azokat kellene felölelnie, amelyek feltétlenül szükségesek.

### 5. John Toldsley: *Latin is a Social Science Study.*

A latin tanuláshoz szociális szempontból is nagy jelentősége van. A világuralomra jutott római népnek a lelke a nyelvének a közvetítésével befolyásolhatja a latin nyelvű közösségek kívül álló idegenek jellemének kialakulását is. Különösen akkor produkál mély lélektani hatást a kutatóra, ha a tanulmányozás folyamán nemcsak az értelemre, hanem az érzelmre is appelláló módszerek érvényesülnek. Meg akarom tudni, mi tehette olyan nagyvá a római népet? Magam is hozzá hasonló,

részben *azzá* akarok lenni. Ha ilyen gondolatok vezérlik tanulmányainkat, nevelési szempontból vitathatatlannak látszik a latin tanulmányok szociális jelentősége.

*Dr. Németh Sándor.*

**Néptanítók Lapja 1939: 6—7. sz.**

A felvidéki államfordulat óta a magyar művelődéspolitikai legalapvetőbb kérdése a felszabadult területek oktatásügye lett. E kérdéskörnek a részletei igen szer-teágazóak. A cseh szellemiség leghatásosabb terjesztő eszköze az iskola volt s így az okozott károkat, a baj természetének megfelelően, elsősorban a magyarelvű irányítás alá került iskolákkal kell ellensúlyoznunk. Ennek a helyes gyakorlati magatartásnak szabja meg az irányvonalait *Kósa Kálmán: Felszabadult területeink a múlt és jövő iskolapolitikájának tükrében* c. tanulmányában. Érvelésének szavahihetőségét megrostált adataival igazolja. Jellemző képet festenek a tanügyi statisztikai adatok, melyek szerint a csehszlovákoknál 6976 lélekre esett egy polgári iskola, 48.687 lélekre egy középiskola és 21.536 lélekre egy tanítóképző, addig egy magyar tanítási nyelvű polgári iskola 62.902, középiskola 137.384, tanítóképző 691.923 (!) magyar lakosra jutott.

Kósa Kálmán a magyar kultúrpolitika szervezetébe úgy kívánja beleilleszteni a Felvidéket, hogy az újjáépítést a legszelesebb néprétegek kultúrájának emelésével, a népoktatásügy rendezésével kezdi. A helyzetnek ez a nagyvonalúan reális felismerése főként a Felvidéken kívánatos, mert ezáltal az iskola is eredményesen járul hozzá a társadalomszemléleti ellentétek megszüntetéséhez. A szerző megvizsgálja az összes iskolafajtákat s mindenütt kifejti a hivatalos magyar álláspontot is. Nem áll módunkban valamennyi elvi természetű nézetét ismertetni, ennél fogva csupán a mindannyioknál közös gondolatforrást világítjuk meg. Kultúrpolitikánk legelső feladatául az erkölcsi tartalommal telített nemzetnevelés biztosítását jelölte meg, de a szentistváni elv korszerű értelmezésében. A nemzetnevelést így értelmezi a hivatalos magyar kultúrpolitika s ezt bizonyítja többek között az is, amit vallás- és közoktatásügyi miniszterünk a képviselőház egyik múltévi ülésén a kisebbségi népiskolákkal kapcsolatban mondott: „A népiskolában a kisebbségi anyanyelvi és magyarnyelvi oktatás keretében teljes mértékben érvényesülni fog a nyelvi kisebbségek kulturális joga, de természetesen érvényesül a magyar nemzet és a magyar állam érdeke is, mert idegenajkú derék honfitársainkat megtanítjuk az állam nyelvére és arra, hogy a nemzetközösség szellemébe illeszkedve jó és hűséges állampolgárok legyenek.“

*Wagner Ferenc.*