

E 500/28

A TANULÁS EGÉSZSÉGTANA

IRTA:

BENEDEK LÁSZLÓ dr.

EGYETEMI NY. R. TANÁR,

A DEBRECENI M. KIR. TISZA ISTVÁN TUDOMÁNYEGYETEM

1935/36. TANÉVI RECTORA.



DEBRECEN, 1935.

DEBRECENI M. KIR. TISZA ISTVÁN TUDOMÁNYEGYETEMI NYOMDA.

A TANULÁS EGÉSZSÉGTANA

IRTA:

BENEDEK LÁSZLÓ dr.

EGYETEMI NY. R. TANÁR,

A DEBRECENI M. KIR. TISZA ISTVÁN TUDOMÁNYEGYETEM

1935/36. TANÉVI RECTORA.



DEBRECEN, 1935.

DEBRECENI M. KIR. TISZA ISTVÁN TUDOMÁNYEGYETEMI NYOMDA.



**Kiadja a debreceni m. kir. Tisza István Tudományegyetem Tanácsa.
368/1935—36. etsz.**

Napoleon mondotta, hogy „az agyvelő emlékképek nélkül olyan, mint egy vár katonák nélkül”. Így van ez most és így volt ez már a pleistocen ősember korában, — mert bizonyos, hogy a fokozódó agyvelősödés (cerebratio) ellenére, az emberi elme alapszerkezetében nem változott meg. Ez a tény az előbbi mondásnak bizonyos fokig valóságértéket biztosít, mert az embernek fennmaradását és kiváltságos helyzetét az élőlények világában éppen az tette lehetővé, hogy rendelkezett az élet változó igényeihez mért alkalmazkodásnak legfőbb fegyverével: az *értelmességgel*, ezzel a belső lelki készséggel, amely ismeretek által egészül ki. Az ismeretek, emlékezésbeli dispoziciók, tehát az értelmességnek feltételei is kétféleképen jutnak birtokunkba. Egyrészt közvetlen, személyes tapasztalás, másrészt tanulás révén.

A szellemi anyagszerzésnek az az alakja, amelyet *tanulásnak* nevezünk, sokkal összetettebb folyamat, mint az érzékelés és észrehevés általában. Pedig egyetlen behatásnak észrevése sem marad elménkben elszigetelve, hanem rokon elemek felébresztésével jár együtt, amelyek az új tudattartalommal egységes új képződménnyé: *szemléletté* olvadnak egybe. Hogy az érzékelés észrehevéssé vagy szemléletté fejlődjék, szükséges, hogy *figyelmünk*, lelki „én“-ünknek sajátzerű tevőleges, cselekvő tartása reáirányuljon, minek folytán ez a tartalom a lelki látómezőnek központjába kerül, míg más elemek — tudatossá válásukban — gátolva lesznek. Ezenkívül szükséges, hogy az *emlékezés* is ebben a lelki történésben egyidejűleg közreműködjön; általa megfelelő, már megszerzett emlékezési készségek, emlékképek összeköttetésbe lépnek a jelenben beható ingertárggyal. Így válik az érzéki benyomás a szellemi összefüggések egységes szövedékének alkatrészévé. Mindez feltételezi egy ú. n. „*tiszta*” *én-tudatnak* jelenlétét, azt a módot, ahogyan az „én” saját magát megéli. Ez a *cselekvő, egységes és azonos „én”*, ez a tapasztalat-feletti, transzcendentális alany fordul tehát az érzékelési tartalmak felé és a megismerés csak általa válik érthetővé.

A tanulásnál, ellentétben a közönséges érzékeléssel, nem az ingertárgyon: tehát a látott írásjegyen, vagy az előadott hangzón, szavakon van a hangsúly, hanem azokon az *emlékképeken, társított képzeteken*, amelyeket a szóképeknek jelen-

tése felidéz. A társított szemléletes és nemszemléletes tartalmak más és más kombinációkban merülnek fel azon feladat, illetve irányképzet szerint, amelyet a tanulásnak anyaga képvisel. A figyelmezés a tanulásnál éppen az érzékletek által felkeltett ezen képzetösszefüggéseket részesíti előnyben, hasonlóképp az emlékbévesés és az anyagfeldolgozás, a tulajdonképeni érzéki észrebevésnek tárgyai helyett, az általuk mozgósított képzet-sorok: a van tekintettel igaz ugyan, hogy a szavakra, számjegyekre való közvetlen emlékezés az utánmondással egybekötött gépies tanulásnak segítőtenyezője.

A beszéd, mint a tanulásnak nélkülözhetelen eszköze, az emberi légző, hangadó és artikuláló szerveknek zenei, idő- és erőbeli hangsúly által jellemzett terméke, amely tárgyakat, tényálladékokat szavakban jelképez, miközben lelki folyamatokkal szoros kapcsolatba jut. A beszéd akár hangzó sorokban, akár konvencionális írásjegyekben közölve, a beszédre figyelőben felébreszti a szóváltásnak, jelentéskölcsönzésnek egész lelki irányulását és egyben megjeleníti azt az észszerű tartalmat, dologi adottságot, vonatkozást, amelynek kifejezésében a beszédnek, vagy írásnak célja kiteljesült. A tanulás egyrészt a tanulót az életfeladatokhoz mért tudáskincshez juttatja, másrészt a szerzett anyag feldolgozására és általában a gondolkozási műveletekre őt begyakorolja, egyszersmind megtanítja arra, hogy a veleszületett és szerzett, illetve begyakorolt értelmi készségeivel miként gazdálkodjon.

Önmegfigyelések és kísérleti vizsgálatok kiderítették, hogy a *felfogásnak és gondolkodásnak különböző típusai* vannak. Sokan a tárgyról nyert látási benyomások folytán keletkező képzetekkel gondolkoznak, ezeket *látási, vagy vizuális típusúaknak* nevezzük. Ez a jelleg a plaszticitásnak, testiességnek különböző fokát érheti el. Már *Kant* bölcséleti kriticismusában utalás történik arra, hogy az érzékleti tartalmak szellemi vázlatba illesztetnek be. Újabban egyes kutatók (így *E. R. Jaensch*) ezt a sémát a képzetek plasztikus világából eredőnek tartják. Más egyéneknél a *hallási* emlékképek vannak előtérben („akusztikus jellegűek”); ezeknél az olvasás azonnal a hangzók hallási képzeiteit idézi fel és pedig főleg a magánhanzókét. Az így gondolkodókat hangtalan olvasásuk alatt a külvilágból eredő hallási ingerek sokkal jobban zavarják. Tehát az akusztikus, hallási jellegűeknek a tanulásnál sokkal inkább van szükségük a teljes csendre, mint a látási típusúaknak. Ismét mások képzeletükben a beszéd, ritkábban írás-mozgási képzeteket hasznosítják és a belső, nem hangos beszédet, vagy olvasást a hangképzésben résztvevő izomzat akcióinak emléképeivel kísérik. Gyakoribbak a „*kevert típusúak*”. Az emberek többsége a beszéd elemeire nézve kevert: hallási és kisebb részben mozgási típushoz tartozik, a dologi benyomásokra nézve pedig főleg látási képzetekben gondolkodik. A tanulás

módszerére vonatkozó kísérletek szerint a „látási jellegű” gyermekek a hangos beszéd által előadott tananyagot lassabban tudják követni, mert nekik időre van szükségük, míg a hallási anyagot látási képzetekké transzformálják.

Minden tudomány arra törekszik, hogy a jelenségeknek belső indítékait, a szerepet játszó tényezők hatásmódjának állandó formáit felismerje. Az ú. n. „gyakorlati tudományok” ezt a felismerést a gyakorlati élet érdekében hasznosítani igyekeznek. A *neveléstudományi lélektan* is gyakorlati tudomány elsősorban és így az előadott megállapítások és egyéb vizsgálati, észlelési eredmények azt a célt szolgálják, hogy a tanulót minél inkább meg lehessen óvni idő- és munkavesztéstől, vagyis minél inkább lehessen általuk biztosítani az oktatási és tanulási munka ökonómiájának feltételeit. Az utóbbi jellegekre tekintettel tehát a tanítónak eleve számítani kell arra, hogy előadását részben vegyes, részben tisztán hallási, részben látási és beszédmozgási jelleghez tartozó tanulók hallgatják. Ezért a szóbeli előadást a szövegnek (helyesen) félhangos olvasásával kell kísértetni. Miután pedig leggyakoribb a vegyes típusú tanuló, másrészt miután a tárgyi benyomások látási, tapintási és mozgási elemei a konkrét egyéni fogalmak képzését és ez utóbbiaknak a szóképekkel társítását hatékonyan szolgálják, — ezért legélesebb fogalmakra és legtartósabb eredményekre vezet az az oktatási mód, amely a hallott, látott és félhangosan olvasott szövegnek konkrét tartalmait tevékenységekben drámailag életessé teszi, vagy legalább is ezen rész-cselekményeket a képzeletben megjeleníti, — így törekedve arra, hogy a tudat központjába jutott tartalom minél több érzékleti területen keltsen visszhangot. Itt kiegészítőleg megjegyzem, hogy a hallási tárgybenyomások tartósabbaknak bizonyulnak, mint a más érzéki területről származók — az alsó osztályokban; míg a közép- és felsőbb osztályok tanulóinál az anyagnyújtásnak vizuális módszere mindinkább előnyhöz jut.

Magától értetődő, hogy a *tanulási anyag felfogására meghatározott időtartamra van szükség*. A tanító tapasztaltságától és érzékétől függ az anyag nyújtásának tempója, amellyel a tanulást nagy fokban befolyásolhatja. A lelki személyiség saját magának minden aktivitásáról tudomást szerez és ez utóbbiakat ú. n. lefolyási érzésekkel, érzelmekkel kíséri. Abban az esetben, ha a pillanatnyi feladat a képességekhez képest túlnagynak látszik, az elégtelenség érzése jelenik meg, amely mint minden túlsúlyra jutó indulat, a megjegyzőképeséget (generatív) gátolja. Ebből a tényből következik, hogy a jó pedagógus a feladatoknak kiszabásánál mindig ügyel arra, hogy a gyermek önbizalmát a teljesítmények elérhetése által fokozza, és hogy fogyatékoságnak érzését ne keltse fel. Bizonyos, hogy a *közvetlén emlékezés* nagy különbségeket tüntet fel a szerint, vajjon a tanuló a szövegnek szavait *tartalmilag* kifogástalanul átérti,

vagy reánézve azok értelmetlenek. Egy nyolc éves gyermek értelmetlen szótagokból mintegy hármat képes utánamondani, addig értelemteljes szavakból, — ha még hozzá azok egy mondatnak alkatrészei, 18 szótagnak, sőt gyakorlás esetén ennél jóval többnek utánamondása is sikerülhet.

Bizonyos az is, hogy *értelmes anyag tartósabban rögzül az emlékezetbe, mint az értelmetlen*. Ebből következik, hogy az oktatásnál a szóképeknek értelemszerinti megmagyarázása előre kell menjen, annyival is inkább, mert különben a tanuló az előtte meg nem értett szavakhoz új értelmet fűzhet, amellyel annak megjegyzését akarja biztosabbá tenni. Ez a technikai fogás végeredményben nagyobb energiafelhasználással jár. A tanulási munkateljesítmény nagysága a figyelemlkoncentráció mértékétől függ. Bár a figyelmezés mind összpontosításban, mind terjedelemben és erősségben fejleszthető, mégis általában a normális figyelemnek is megvan a maga típusos munkagörbéje. Hosszabb szövegnél a szöveg kezdetén és végén a figyelemlkoncentráció a legerősebb, míg a szöveg közepén bizonyos ellazulás észlelhető. Ezért a tanuló éppen a középső szakaszt szokta megtanulni utoljára. Miután pedig a hozzáforduló alkalmazkodás az akarat által irányítható, ezért a kezdeti nekilendülés a folytatólagos szellemi munka értékét annak elején gyakran emelni szokta, hogy azután közvetlenül enyhébb visszaesés legyen tapasztalható. A figyelem megerősítését módszeresen kidolgozott tervek szerint már 40 évvel ezelőtt francia lélekbúvárok kezdeményezték. A gyakorlást mind látási és hallási, mind tapintási, mozgás-érzési, sőt bőrmozgás-érzési, helyzet- és helyérzési területekről származó ingerfélésegekkel végezhetjük. Az egyes érzékszervi benyomások mennyiségi növelése mellett *Pestalozzi* és mások mintájára később arra is kell törekedni, hogy a figyelem egyidejűleg két érzéki területről származó adatokra is beállítható legyen. Mindazok az okok, amelyek a figyelemnek ellazulását, fáradékonyságát okozzák, lehetőség szerint kiküszöbölendők.

Amint a fizikában a mozgási állapotot csak új erőbehatás képes megváltoztatni, úgy a tanulási munkának alapfeltételeit képező figyelem is *szívesen kitart: perszeverál* az egyenmű tevékenység mellett, különösen akkor, ha a tanulást érzelmileg erősen színezett benyomások előzték meg. Ilyenkor a gyermek a fáradékonyságnak benyomását keltheti, pedig csak az előzetesen felébresztett élénk képzetek vonták magukra figyelemének energiáját. Ez a szokványosság vagy renyhesség az akarat nevelésével hatásában gyengíthető. Szintén tévedésre adhat okot az ú. n. *lassan tanuló típus* is, mert figyelmezése kitartóbban tapad meg az előző feladaton. A „lassan tanuló” azonban a rövidebb szünetek alatt is megőrzi figyelemének beállítását, míg a gyorsan tanulónak a megszakított feladathoz újra kell alkalmazkodnia. A lassan tanulónál az is

előnynek számítható, hogy a tanulásnak módszertanát alaposan sajátítja el, ami a későbbi tanulásnál előnyére válik.

A *figyelem fáradékonyságának testi okai*: általános tápláltsági zavar, anyagcsere betegségek, agyvérszegénység, a vérképzésnek rendellenességei, idült fertőző betegségek, amelyek a figyelmet szóródottá teszik és a felfogást, társítási munkát lassítják. Az ú. n. *ideges, neuropátiás gyermekek figyelmeztetése* nehezen köthető le a tanulásnak tárgyára, különösen akkor, ha a témakör reánézve közömbös. Ezenkívül a lelki fejlődésnek, főleg az érzelmi és akarati körben való visszamaradása a *törekvéseknek ingatagságával, célbizonytalanságával* a figyelemnek tényében is megnyilvánul. Ezt a rendellenességet *infantilizmus* néven szoktuk megjelölni. A *bódítószerek adagolása, nemkülönben álmatlanság, menstruációs zavarok, az érzékszervek hiányos fejlődése, adenoid vegetációk* mint a *figyelmetlenségnek szervezeti okai* ismeretesek. Ezekre nézve az orvosi vélemény kikérendő. Az alvási időtartam a gyermek kora szerint lehetőséghez képest kinyújtandó. A 6—9 éves gyermeknek: 11 órai, 12—13 évesnek: 10, a 14—18 éveseknek: 9 órai alvásra van okvetlen szükségük. A reggeli legyen tápértékben gazdag, idegizgató kávé nélkül, a második reggeli a délelőtti hosszabb szünetben fogyasztandó el. A szeszitalok élvezete a fejlődő gyermeki értelemnek, figyelőkészségnek és a tanulási előmenetelnek egyik legnagyobb ellensége.

Az *experimentális lélektannak* művelői már 1879 óta minden európai országnak tanuló-ifjúságán nagy módszeres gondossággal végeztek tanulási kísérleteket, amelyek a hibaforrások kiiktatása mellett a ritmusra, az experimentátor személyére, a feladat egymásutániságának biztosítására tekintettel voltak és a rövidebb-hosszabb betű-, szótagsorozatokat időmérővel és óraművel összekapcsolt berendezésekben nyújtották. A *felmondásnak* hibaarányán kívül figyelték a sorban egymásután következő két szótagnak társítási szilárdságát, az ú. n. *találatot*, ezenkívül a *megtakarítási időszázalékot*, vagyis a sorozatok ismétlésével járó időmegtakarítást stb. Bár hangsúlyoznom kell, hogy az *emlékezet hűsége* az értelmességet magában véve nem határozza meg, mert annak *egyik* feltétele, mégis a tehetséges és jó tanulók egyszersmind jó megjegyző- és reprodukáló-képességgel bírnak. Kivételesen gyenge tehetségű, sőt elmefogyatékos is rendelkezhetik eléggé terjedelmes és tartós emlékezőképességgel. Ilyenkor a már kész, másoktól átvett, nem önállóan termelt társítások hamisan még a magasabb intelligenciabenyomását is kelthetik.

A nem ismételt benyomások, összefüggések a közvetlen ráemlékezés után gyorsan elhalványodnak, még pedig annál inkább, minél kevésbé élénk és éles volt az alapjukul szolgáló érzéki behatás. A feledés is a tanuló fáradságával arányosan hamarabb és nagyobb terjedelemben következik be. Meg-

gondolások és lélektani kísérletek azt is mutatják, hogy egy prózában, vagy versben írt szövegnek megtanulása erőbefektetés szempontjából akkor a leggazdaságosabb, (mert legtartósabb és leghűségesebb eredményekre vezet), ha a tanuló azt *egészében ismétli*, nem pedig, ha előbb részekre bontja és a már megtanult részleteket utólagosan rakja össze. Az ú. n. „*egész módszer*” előnyben részesítendő a „*rész-módszer*”-rel szemben. Sajnos a gyermekek többsége a szöveget részletekre osztva ismétli. Az is hibának vehető, hogy a gyermekek többsége egyenlőtlen erőfelhasználással tanul; így a szöveg kezdetét sokkal többször ismétli, mint annak végét, sőt az utóbbit mindig elhanyagolja. A felmondás részleteiben is ennek megfelelően nagy különbségek vannak. A „*rész-*” és „*egész módszer*” közötti különbséget, illetve az előbbinél az erővesztéséget az okozza, hogy a külön megtanult részleteknek végső és elülső szakaszát a külön szakaszok közötti társítások megteremtése érdekében újra kell ismétlni. Másrészt az elemeknek az egésznek szerkezetéhez való viszonyát meghamisítja. Szorgalmazzuk ezért tanulóinknál, hogy az „*egész módszer*” szerint tanuljanak. A „*rész-eljárás*” egyébként az emlékezetnek élettanilag adva lévő szintetizáló tevékenységével is ellenkezik, amely még a széttagolt, összefüggéstelen elemekből is, pl. monoton, egymásután következő zörejekből melódiákat termel ki. Résztanulással való kombináció csak ott ajánlható, ahol a szövegrészek között nagy különbségek vannak az értelemszerű felfoghatóság tekintetében.

A fejlődő gyermeki értelem teljesítőképessége és a kedélyélet összhangja nem ritkán szenved a *vérmirigyrendszer* *üzemzavarai* miatt; különösen a pajzsmirigynek és az agyfüggeléknek *elválasztási termékei*, az ú. n. *hormonok* a testi szervek fejlődésén kívül az értelmesség éréseire is befolyást gyakorolnak. Az érzékelési működéseket pl. a pajzsmirigy, kedszmirigy, agyfüggelék és ivari mirigyek erősen gyorsítják. A vérmirigyrendszernek részleges fejlődésgátlásai a tárgyra összpontosulás erőtlenségét, a folytatólagos szellemi munkában fokozódó kimerültséget vonják maguk után. Az ivari ösztönnek gyakran már a hetedik életév előtt, az ú. n. *neutrális* gyermekkorban való korai ébredése, illetve élmények által való *aktíválása* a lelki személyiség kvalitásában is kedvezőtlen változásokat teremthet. Illyenkor a túlmozgékony érzelmi élet mellett még túlerős élménybehatásoknak elintézésére képtelen szellemi élet áll fenn. Kritikus időszak a 7–9-ik életévek közé eső periódus, amely nem ritkán az oktató és nevelő irányításra alkalmatlan tulajdonokat figyelemkimerülést, dacosságot, indulatkirobbanásokat hoz felszínre. A serdülési krízisek, világnézeti konfliktusok a vérmirigyrendszer érési időszakában jelentkező üzemi ingadozásokkal összefüggést tartanak fenn. A serdülés alatt a megélések mélyülnek és a belső lelki fel-

dolgozásokat mindinkább átható erő jellemzi, úgy hogy az „én”-személyiség gazdagodik és vonatkozásai fokozatosan tagoltabb dologi és értékvilág felé igazodnak. A belső mirigyrendszer felfokozott, vagy összhangtalan működésével ilyenkor az előképzett kóros lehetőségeknek, alkati elmebajoknak kiváltására alkalom nyílik; a fokozódó önállósulás rendjén a társadalmi élet is ilyenkor az egyénnel szemben új igényeket támaszt. A serdülés utáni időszaknak, az ú. n. „postpubertas”-nak vérmirigyessé összhangtalansága a lelki környezetből származó behatások iránt különösen fogékonnyá tesz, mint a nagy francia esztétikus mondta: ilyenkor „az egyén a dolgok szemléletére hirtelen megrázkódást érez”. Az életfeladatoknak szolgálatába lépés alkalmat ad az ifjúnak arra, hogy lelki diszpozíciói felett seregszemlét tartson és összemérje eszköztárát az uralni vágyott dologi világgal. Ilyenkor a vérmirigygyenge egyénnél a tudatosult fogyatékoságoknak lelki feldolgozásából a kevesebbértékűségnek érzése támad. Ilyenkor az idegesen kevesebbértékű nem ritkán elfordul a családi és társadalmi milieu-tól, a kötelességadta feladatoktól. Az így előállott lelki helyzet kifelé gyakran, mint a személyiségérvés megvédése, vagy mint irracionális világfájdalom jelentkezik, amelyhez azonban a „szenvedő” ragaszkodik, — mint *Petrarca* írta: „lo mi son un di quei che il pianger giova”. (Azok közül való vagyok, akiknek a sírás — öröm.) Hogy ezek a lelki krízisek az iskolai előmenetelnek hátrányára vannak, ezek után nem szorul bizonyításra, de szükségesnek látszik e helyen is kiemelni, hogy ilyenkor a házi orvos hatékonyabban tud beavatkozni, mint a legjobb iskolai rendszabály.

Az eredményes oktatásban a *szünetek kérdése* is szerepet játszik, miután a friss tanulóval a tanulás eredményesebb. Ha a teljesítmények és fáradás összehasonlítása révén keletkezett munkagörbére gondolunk, akkor az első 2 óra között: 10 perces, a második és harmadik között: 15, a harmadik és negyedik, esetleg a negyedik és ötödik tanórák között: 20 perces szünet volna indokolt. A berlini egyetemen is 20 perces szünetek vannak érvényben. A *házi feladatoknak* elvégzésére napi 1—3 óra volna fordítandó a gyermek kora szerint emelkedő tendenciával. Modern iskola-reformátorok az iskolai tananyagot egyrészt a minimumra szeretnék leszorítani, másrészt — *Haarlem* és néhány angliai magántanintézetnek mintájára, amelyeket tanulmányozni nekem is alkalmam volt, — az otthon végzendő iskolai feladatoktól eltekinteni kívánnak. Ezeket a törekvéseket nem szívesen tenném magamévá. Nem pedig azért, mert egyrészt a tanulónak a tanulás technikáját, módszertanát is el kell sajátítania, amelyet az egész életén át tudás-kincsének gyarapítására fel fog használni; másrészt, mert a tanulás egyszersmind az önfegyelmzésnek, az akaratfejlesztésnek egyik legjobb eszköze; végül, mert a fennmaradt idő

elégséges a játékra, sportra, szisztematikus testgyakorlásra, zenére, modern nyelvekre, szépirodalmi olvasmányokra. Természetes követelmény azonban, hogy az otthoni feladat már csak ismétlésre, vagy könyv nélkülieknek gépies begyakorlására szorítkozzon és lehetőleg ne terhelje azokat a szülőket, akik magántanítót nem tarthatnak.

A délelőtti tanórák közé iktatandó és nagy izommunka-terheléssel járó tornaórák kérdésében tartózkodóbb volnánk, miután bizonyos az, hogy az erős testi fáradás a szellemi munkagörbét károsan befolyásolja és mintegy hozzáadódik a szellemi kifáradáshoz. A (közös) tornaórák alatt mindinkább a ritmusos gyakorlatok, sőt az énekkel kísért ritmusos tánc kezd utat törni. Ez fejleszti az ütem- és időérzékletet s ezért magam is ajánlandónak tartom. Egyébként az ifjúsági sportok közül a tüdő ventilációjának elősegítése és fejlesztése céljából, főleg a sportszerű futás- és úszás tanítását ajánlom; a szellemi frissességre leginkább ezek a sportok hatnak a tanulóra kedvezően. A skandináv államokban kezdik általánossá tenni a kötelező úszástanítást. A játékdélutánok napján házi feladatok nem adandók. A nyugati modern fővárosok tervrendezésénél legújabban 1 km rádiusszal bíró látogatási körre 2 hektárnyi játéktérrel számítanak a parkokban és ültetvényeken kívül. Kopenhága város évente 100.000 pengőnyi értéket áldoz az iskolakertekre. Nem is beszélve arról, hogy Platon és Seneca a gyermekeket játékok között szabadban taníttatták. A tanulóifjúságról való gondoskodás a nagy szünidőben sem szűnhet meg. Az európai országokban a nyári szünidő 6—10 hétre nyúlik: az elemi és középiskolákban. Az angol public schoolok az iskolai munkára csak 185 napot fordítanak és csak a hétnek 5 napját használják fel oktatásra. Kívánatos volna nálunk is, hogy a gyermekek szünidei tartózkodása és tevékenysége az iskolaorvosnak bevonásával szervezés alá kerülne, akik a tanév végén egyénenként végzett vizsgálatok után a szünidőnek hasznosítására a gyermeki szervezet érdekében útmutatást nyújtanának. A nyugati államokban életre kelt törekvéseknek az felelne meg, ha a nagyszünidő részben nyári sportokra, másrészt minden kényszertől mentes, vezetett tanulmányi utazásokra volna fordítható.

A nyaralattási akciókat — szünidei kolóniák képzésével — nálunk is országosan kell megszervezni és minden szegény gyermeket hozzá kell juttatni a nyárnak természetes gyógytényezőihez. A szünidő akkor lesz ideálisan a gyermek értelmi gazdagítására, esztétikai és közösségi érzéseinek fejlesztésére, szervezetének átédzésére fordítható, ha a szorgalmi időt a gyermekek kimerülés nélkül fogják abszolválni. Az év közötti ú. n. „vándor-napok“ („Wandertage“) a szomszéd városoknak tanulmányozására, Németországban nem váltak be. Kívánatosnak tartanám, ha nálunk célszerű foglalkoztatás gyanánt is a

középiskolák, — polgári és a kiválóan bevált önálló gazdasági népiskolákban a tanulók körében ú. n. „*történelmi egyesületek*” tervezetnének dán mintára, amely egyesületnek feladata volna gyűjteni a különböző vidékek nemzeti hagyományait, mondáit, népies szólásmódjait, szójárására, viseletére, közmondásaira és ősi táncaira vonatkozó adatokat. Nem mulaszthatom el, hogy meg ne emlékezzem az általam ez év nyarán Dániában tanulmányozott *sløjdról*, vagyis az elemi-polgári iskolákba bevezetett és talán nálunk is általánosan bevezetendő kézművesmunkáról. Az ilyenirányú foglalkoztatás az egész gázcserének, bőrlégzésnek, szívakciónak, (vitális) tüdőkapacitásnak, izomerőnek fokozása mellett közelebb hozza a tanulót az objektív valósághoz, a külvilág dologi szerkezeteihez, amelyeket a cselekvő hozzáfordulással behatóbban tanul meg szemlélni, feldolgozni, értékmérni és ítélen azokkal szemben állást foglalni. A tárgyi vonatkozások jelentőségének megértése és ezzel együtt a megismerés folyamata az egyéni aktivitás által gazdagodik. E helyen is köszönetet mondok a dán állami pedagógiai ügyek és gyűjtemények inspektorának, *Poul Müller* úrnak, személyes vezetéséért, az átszervezés alatt álló kopenhágai iskolamúzeumnak bemutatásáért és a dán népfőiskola intézményének megismertetéséért. A *dán népfőiskolában*, amely az északi országoknak egyik jellemző oktatásügyi alkotása, amely szabad keretek között több hónapon át, internátusrendszerben ellátott felnőtt tanulóit olyan ismereteknek birtokába juttatja, amelyek alkalmasak arra, hogy a polgári társadalomnak hatékony tagjai lehessenek. Ezekben az iskolákban a központi tárgy a sløjd.

Egyébként a gyermekek önállóságának nevelésére már régebben rendszerek keletkeztek, elég legyen a *Montessori-féle nevelési rendszerre* utalnom, továbbá a *Dengler-féle szabadtevékenységű osztályközösségre*. A Montessori rendszer az Egyesült Államokban és Hollandiában talált követőkre. A kedvező környezetnek fejlesztő hatását érvényesíti ez a rendszer a gyermek aktív öntevékenysége mellett. Az osztályközösségi rendszer pedig társadalmi keretet von a fejlődő gyermek köré tanulóitársaiból és az önállóságot a közösséghez való tartozásérzéssel és a felelősségtudattal harmóniában kívánja fejleszteni.

A jó tanítónak legfontosabb tulajdonsága az a képesség, amellyel saját magát a gyermeki lélekbe bele tudja élni; ez teszi lehetővé a gyermek lelki helyzetének, sokszor önző magatartásának, a szervezeti krízisekből, érisi folyamatokból eredő sajtátszerű visszahatási módoknak megértését. A kirobbanásokra hajló, ingerült, szeszélyes oktató a benyomások befogadására annyira kész gyermeki lélekben állandó feszültséget, sokszor dacosságot fejleszt. Egyébként is kívánatos, hogy a tanítók és tanárok — a lelki prophylaxis és a képességek, kiváló tehetségek felismerése céljából — is lélektani kiképzés-

ben részesüljenek és időnként a lélektani alapismereteken kívül a gyógypedagógiai és orvos-lélektani tudományszakoknak fejlődését is megfelelő tanfolyamokon továbbkövethessék. Nagy haladás ezen a téren, hogy a kultuszminisztérium a Magyar Pszichológiai Társaság elaboratumának javaslatát magáévá tette és anyagi hozzájárulással is biztosította a Társaság által ez év őszén (október és november hónapokban) megrendezett és most már rendszeresített népes lélektan-tanári tanfolyam sikerét.

Nagyon fontos a gyermek individualizáló nevelése és oktatása érdekében, hogy a szülők érintkezést tartsanak fenn a gyermek oktatóival, sőt a gyermek tanulótársainak szüleivel, hogy a jellemfejlődés jobban ellenőrizhető legyen. Természetes, hogy ehhez elsősorban az kell, hogy a szülők nemes ösztöneikre és a magyar családok tiszteletre méltó hagyományaira hallgatva családjuknak éljenek és hogy a nők ne a nemzeti gazdasági termelésben való részvételükre, hanem gyermekeknek testi és lelki fejlődésére legyenek büszkéek. Kedvező jelenségnek kell tartanunk, hogy röviddel ezelőtt kultusz-kormányunk hathatós kezdeményező lépéseket tett az iskolai jellemnevelés támogatására. Üdvözölni kell a Magyar Szülők Szövetségének akcióit is, amely a családot, mint a nemzetnevelés legfontosabb tényezőjét kívánja megerősíteni. A vallástanítás nemcsak a normál, hanem a kisegítő iskolákban is vezetni van hivatva az erkölcsi nevelést. Mindent meg kell tenni, hogy még a gyengébb tehetségű is vallásos élményekre tegyen szerés a vallástanulás ne csak üres szóhüvelyeknek gépies memorizálását jelentse.

A nevelési tanácsadásban a pedagógus mellett az elmeorvosok is működjenek közre; elmeorvos alatt értve a kórlelektani szakképzettséggel bíró orvosokat, akik a pályaválasztásnak és a nevelési tanácsadásnak nagy szolgálatokat tehetnek a későbbi lelki kríziseknek, idegességeknek, sőt egyes elmebajoknak megelőzése által. A kisegítő osztályokba, illetve kisegítő-iskolába való sorozás csak az orvosok által való vizsgálattal lehetséges, akiknek figyelmét a gyenge tehetségű tanulóra a tanítónak kell felhívnia. Minden nevelő és tanító gondoljon arra, hogy az európai adatgyűjtések szerint az egyes osztályok növendékei között $1\frac{1}{2}$ —2% lehet értelmileg vagy jellegszerkezetet tekintve kevesebbértékű. Nevelésügyi adatgyűjtések a mellett szólnak, hogy a *gyermekben gazdag családoknak* gyermekei mind tanulási előmenetelben, mind az erkölcsi fejlődésben túlszárnyalják az egygyermekes családok gyermekeit. A gyermekek ugyanis a példaadás leghamarabb a hozzájuk életkorban közelebbálló testvéreiktől fogadják el; ezenkívül az estvékével való versengésnek is jellemfejlesztő és nevelő hatása van. A családok gyermekgazdagsága ezek szerint nemcsak a nemzet propagatív erejét van hivatva fokozni, hanem egyszerűen az értelmi és erkölcsi nevelés ügyét is előmozdítja.

