

Leltár 1.6.129
9247

Ln = 399

Sz. III. a - 131

NEVELÉS

ÉS

TANÍTÁS

A GAZDASÁGI SZAKOKTATÁSI
INTÉZMÉNYEK BEN

Magyar Gazdaképző Iskola
Hajdúböszörmény.

IRTA:

Dr. MIRKÓ JÁNOS

A SZERZŐ KIADÁSA.

KASSA, 1944.



SZTE Egyetemi Könyvtár



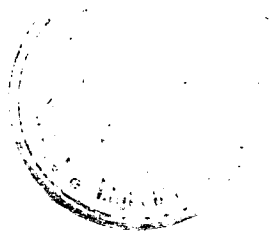
J000818647

92474

Kiadásért felel: Dr. Mirkó János.

*„A legszebb életfeladat, amely minden ember természetes életfeladata : **a nevelés.** Ez a legnagyobb szolgálat, amit a jelen embere a jövő emberének tehet.“*

Weszely.





A szerző előszava.

Munkámat elsősorban azok számára írom, akik a gazdasági szakoktatás szolgálatában állanak, illetőleg akik e nemes feladat megoldására a jövőben vállalkoznak. A gyakorlatban már több évi tapasztalattal rendelkező kartársaimnak bőven áll rendelkezésére neveléstani munka, amelyeket a Függelékben felsorolok. Fiatalabb kartársaimnak azonban a mai lüktető élet zajában nincs arra idejük, hogy ezeket a munkákat komolyan, alaposan áttanulmányozzák, s így kellő irányítás nélkül hiányos nevelői felkészültséggel kezdenék meg a magyarság gerincét alkotó gazdátársadalom nevelését, s olyan épületet építenének, amelyről utólag kellene megállapítanunk, hogy nem felel meg a célnak. Ezért e munkámmal arra törekszem, hogy olyan gyakorlatias nevelési alapismereteket nyújtsak, amellyel a nevelői gyakorlatban tudatos munkát végezhetnek kartársaim. Igyekeztem a nevelési ismereteknek oly keresztmetszetét bemutatni, amely nélkülözhetetlen alapja a gazdasági tanári feladat megoldásának.

Bizonyos tekintetben kevesebbet mond e munkám, mint amennyit az általános nevelés és tanítástani munkák tárgyalnak, másrészt pedig többet felőlel, mért egyéni gyakorlatias nevelői tapasztalataimmal kibővítve, azokat a szempontokat tartottam főképp szem előtt, amelyekre a gazdasági tanárnak elsősorban szüksége van.

E munkám a gyakorlatban már régebben működő kartársaimnak alkalmat ad ismereteik felújítására, a gazdasági tanári pályán most induló kartársaimnak pedig lehetőséget nyújt, hogy ezen az alapon ismereteiket céltudatosan felépítsék.

■ E helyen mondok hálás köszönetet **dr. Várkonyi Hildebrand** egyetemi tanár úrnak és nagykállói **Kállay Béla** közép-fokú gazdasági tanintézeti igazgató, tanulmányi felügyelő úrnak, akik munkám kéziratát időt és fáradságot nem kimélve nagy gonddal átnézték, s hasznos és értékes tanácsokat adtak.

A szerző.

Tartalomjegyzék.

Előszó	5
A szerző előszava	7

I. A nevelésről általában.

1. A nevelés	13
2. A nevelés lehetősége	16
3. A nevelés tényezői	18
a. A nevelők	21
b. A nevelési közösségek	21
α . A családi nevelés	21
β . Az iskolai nevelés	23
γ . A tanulóotthoni nevelés	25
δ . A nevelő és növendék viszonya	34

II. Neveléstan.

A. A testi nevelés	38
1. A testi nevelés jelentősége, célja és felosztása	38
2. A testgyakorlás	39
a. A torna	40
b. A sport	41
c. A játék	41
3. A testi és szellemi nevelés kapcsolata	42
B. A szellemi nevelés	43
1. Az akarat nevelése	43
2. Az érzelem nevelése	46
3. Az értelem nevelése	47
a. A gondolkodás nevelése	50
b. A képzelet nevelése	51
c. Az emlékezet nevelése	52
4. Az erkölcsi nevelés	54
a. A kötelességteljesítésre való nevelés	56
b. Az erkölcsi bátorságra való nevelés	58
5. Az esztétikai nevelés	60
6. Nemzeti nevelés	61
C. A nevelés eszközei	63
1. A tekintély	65
2. A szeretet	69

3. A példa	71
4. A jutalom	73
5. Engedelmesség. Parancs és tilalom	75
6. A fegyelem, fegyelmezés	78
7. A szoktatás	82
8. A felügyelet	84
9. A büntetés	85
a. A fizikai és erkölcsi büntetés	87
b. A büntetés módjai	88
10. A tanítás	90
11. Egyéb nevelési eszközök	91
a. Olvasmányok	91
b. A rádió	94
c. A film	95
d. Az ünnepélyek	96
e. A kirándulások	97
12. A nevelés eszközeinek a használata	101

III. Tanítástan.

A. Általános tanítástan	102
1. A tanítás célja	102
a. A tárgyi és alaki képzés	103
2. A tanítás anyaga	104
a. A tanításterv	105
b. A tantárgyfelosztás	110
3. A tanítási idő. A szünetek	112
4. Az órarend	113
5. A tanításmenet	119
a. A módszeres egység	120
b. A vonatkoztatás	121
c. A tanításmenet elkészítése	123
B. A tanítás módja	132
1. A módszerről általában	133
a. Az ismeretszerzés lélektani mozzanatai	135
b. Az ismeretszerzés logikai mozzanatai	136
2. A tanítási óra tagolása és időbeosztása	138
a. Az elméleti tanítási óra tagolása	139
b. A gyakorlati tanítási óra tagolása	141
c. A tanfolyamos órák és a népies előadások tagolása	142
3. A tanítási alakok	143
a. A közlő tanítási alak	144
b. A rávezető tanítási alak	148
a. A kérdés szerepe a tanításban	151
b. A felelet szerepe a tanításban	151

4. A munkáltató tanítási alak	157
5. Az érdeklődés, a figyelem és a szorgalom fölkeltése	159
6. A cél kitűzése	162
7. A megértetés módjai	165
a. A magyarázat	167
b. A rávezetés	169
c. A szemléltetés	170
a. A szemléltetés fajai	174
b. A tantermi szemléltetés	176
c. A cselekvések szemléltetése	181
8. A tanultak megerősítése	183
a. A táblavázlat	184
b. Az összefoglalás	192
c. A leckék és a házi feladatok	195
d. A számonkérés	197
e. Az ismétlés	201
9. A tanításra való készülés	205
10. A tanítási órák felépítése	224
a. Az elméleti tanítási óra felépítése	224
b. A gyakorlati tanítási óra felépítése	226
c. A tanfolyamos tanítási órák felépítése	228
d. A népies előadás felépítése	229
11. A tanítás megítélésének a szempontjai	231
12. Az iskolai munka eredményének a számbavétele	235
a. Az osztályozás	236
a. Az eredmény megállapító írásbeli dolgozatok	241
b. A vizsgálatok	242

IV. Befejezés.

1. A tanár önművelése	246
E munka megírásakor felhasznált és tanulmányozásra ajánlott pedagógiai munkák	248



I. A nevelésről általában.

1. A nevelés.

Az ember, élete első percétől az utolsóig folytonosan változik. Ezt a változást azok a hatások idézik elő, amelyek a bölcsőtől a koporsóig érik, s nagyobb vagy kisebb, kedvezőbb, vagy kedvezőtlenebb megnyilvánulásúak lehetnek.

Ezek a hatások részben *természetiek*: a születés helye, az éghajlat, a táplálkozás, a környező növény- és állatvilág; másrészt *társadalmiak*: a környezet, a család, a társadalom szelleme, a vallási viszonyok, olvasmányok stb.

A változások sorozatát *fejlődésnek* mondjuk, ami végbemegy beavatkozás nélkül is, csupán természeti alapon. Ez azonban még mindig nem fedi a nevelés fogalmát. Ezeknek a hatásoknak ugyanis az élet különböző szakaszaiban más és más a jelentőségük, s míg valaki nem tud különbséget tenni a hatások között, addig azt sem tudja,

hogy mely hatásokat kell távoltartania magától, s melyeknek kell szabad utat engednie az érvényesülésben. Ebből következik, hogy *a fejlődés munkájába mesterségesen be kell avatkozni*, mert csak így tehetünk képessé valakit, a különböző hatások közül a legmegfelelőbbek kiválasztására. E mesterséges beavatkozásra az embernél szükség van. Igaz az is, hogy a fejlettség alacsonyabb fokán álló népeknél ez a beavatkozás alig terjed többre, mint a test ápolására és gondozására; míg a fejlettségnek magasabb fokán álló népeknél ennek a beavatkozásnak kell nagyobb mérvűnek lennie, ellenkező esetben a gyermek fejlődése nincs biztosítva.

Ezt *a beavatkozást, irányítást* (válogatást) végzi a **nevelő**: *a szülő, a tanító, a tanár. Akit a nevelő segít, irányít, az a nevelt, növendék* (tanuló), *a tevékenység maga a nevelés.*

Ez a nevelés lehet testi és szellemi. A szellemi nevelés terén beszélhetünk: értelmi, érzelmi és erkölcsi, vagy pedig vallásos, esztétikai, tudományos, gazdasági stb. nevelésről.

A nevelés tehát a fejlődés elősegítése. Ez igen bonyolult tevékenység, s azoknak a működéseknek az összességét értjük alatta, amelyekkel a gyermek testi és lelki kifejlődését elősegítjük. Tehát nemcsak a testét akarjuk nevelni, fejleszteni, hanem a szellemi képességeit is, s így a gyermeket emberré akarjuk nevelni, mégpedig művelt emberré, mert felnőtt ember talán nevelés nélkül is lehet, de művelt ember nem. *Igy a nevelés beavatkozás a növendék fejlődésébe a növendék érdekében.* A nevelő pedig azt akarja elérni, hogy ez a fejlődés ne legyen hízagos vagy káros, hanem a növendék úgy fejlődjék ki, hogy egyéni feladatait az emberi, sőt a nemzeti közösségben is képes legyen önállóan megoldani. Ez a nevelés *általános célja.*

E szerint *a nevelés az önneveléssel* fejeződik be. Aki már maga képes irányítani a saját maga fejlődését, annak a nevelése a nevelő részéről befejeződött. A nevelésnek viszont erre képessé kell tennie a növendéket. Ezt pillanatnyi hatásokkal, egyszeri hirtelen közbelépéssel nem lehet

elérni, ehhez hosszabb időre, folyamatos, következetes, türelmes nevelői tevékenységre van szükség. Ezt úgy érzük el, hogy hosszabb időn keresztül csak olyan hatásokat engedünk érvényesülni, amelyek a kitűzött célhoz közelebb visznek. Az általános cél mellett még különös célokat is szoktak kitűzni, pl. valakit gazdává, kertésszé, iparossá stb. nevelni.

Végül meg szokták különböztetni a nevelés alaki és tárgyi célját. Alaki cél alatt értjük az ember egyéni képességeinek: értelem, akarat, érzelem, emlékezet stb. a kifejlesztését, tárgyi cél alatt a környezet műveltségének (pl. szakműveltség) az átadását. E két utóbbi szorosan összefügg egymással, mert hiszen az értelem, az emlékezet stb. éppen azáltal fejlődik, hogy a lélek bizonyos műveltségi anyagot vesz fel.

A nevelés végső célját a nevelőnek egy pillanatra sem szabad szem elől tévesztenie. De mi is a nevelés végső célja? E kérdésre a feleletet a neveléstudomány több formában megadta, s ha a nagy elmélkedők fogalmazása egymástól különbözik is, a lényege ugyanaz: **a tökéletes ember kifejlesztése**. A tökéletes ember, **a személyiség**, mint eszménykép áll a nevelő előtt, s célul a tökéletességnek az elérését tűzi ki.

A nevelés igen sok tényezőnek az együtthatása, épen ezért, aki e hatalmas munkára vállalkozik, annak e feladat megoldására fel kell készülnie. A hivatásérzet, rátermettség mellett fel kell mélyülnie abban a tudományban, amely a neveléssel foglalkozik: a **neveléstudományban**, mert csak így válhatik előtte tudatossá a nevelés nagyon is apró vonásokból álló nagy munkája. Aki esetleg csak bizonyos szabályokat ismer, de nem érti a szabályok célját, nem végezhet tökéletes munkát. Ezért is szükséges az alapos elméleti előkészület a nevelésre.

A neveléstudomány anyagát a nevelésre és tanításra vonatkozó ismeretek adják. E szerint a neveléstudományt már két részre oszthatjuk: **neveléstanra és tanítástanra**. Általában külön fejezetben tárgyalják **az iskolaszervezési és az iskolaszervezettani** ismereteket is. Az ezekkel

való foglalkozáshoz igen célszerű, sőt szükséges még azokat a tudományokat is megismerni, amelyekre a neveléstudomány támaszkodik, illetőleg amelyeknek az eredményeit a neveléstudomány is felhasználja. Nevezzük ezeket a **neveléstudomány társtudományainak**. Ilyenek: az *erkölcstan* (ethika), az *egészségtan*, a *logika*, az *esztétika*, a *társadalomtudomány* (szociológia), a *lélektan* (pszichológia), *főképp a neveléslélektan*, a *néprajz* stb.

Az ezekkel való foglalkozás azért szükséges, mert ezeknek az ismerete nélkül nyugodt lélekkel nem avatkozhatik be a fejlődés természetes menetébe senki, már pedig a nevelőnek ép *ez a beavatkozás a feladata*. Ezek nélkül az ismeretek nélkül kuruzsló lehet a nevelés területén, de hivatásos nevelő soha senki, mert egyetlen szavával, egyetlen tétével többet rombolhat, mint amit igen hosszú időn át épített. Viszont a felsorolt tudományokkal való foglalkozás lehetővé teszi, hogy a nevelő számbavegye az egyén veleszületett képességeit, s a természetes fejlődést tervszerű tudatossággal úgy irányítsa, hogy *a fejlődés az egyén és a társadalom érdekeinek megfelelően*.

Ezekkel a tudományokkal foglalkozni itt messze vezetne, ezért mellőzzük, a pedagógiai irodalomban azonban forrásmunka bőven áll rendelkezésre.

2. A nevelés lehetősége.

A nevelés lehetőségét illetően a közhit különböző véleményeket hirdet. Nem hivatott körökben inkább a nevelés lehetetlenségét bizonyítgatják, vagy leglább is azt állítják, hogy igen keveset köszönhetnek a nevelésnek. A társadalom is általánosságban bizonyos lekicsinyléssel nyilatkozik a nevelés munkájáról. Ezek után nincs mit csodálkoznunk, ha a 4-6 elemít végzett gazdatársadalom is idegenkedve fogad minden olyan tevékenységet, amely az ő nevelésének a szolgálatában áll. Épen ezért komoly feladatunk társadalmunk minden egyes rétege előtt bebizonyítani ezzel a kérdéssel kapcsolatban a hivatalosan elfogadott tényt. A köztudatban igen gyakran hallatott közmondások ezzel kapcsolatban: „Az alma nem esik messze a fájától”, „A vér nem válik vízzé”, „Vére hajtja a rosszra”, „Ki milyennek születik, olyan is marad” stb.

A nevelés lehetőségébe vetett hit a XIX. században komoly tudományos vita alapját képezte. Két tábor állott

egymással szemben. Az egyik hívei, az *optimisták*, a nevelést mindenhatónak; a [másiké, a *pesszimisták*, a nevelést tehetetlennek tartották.

Néhány példa ezzel kapcsolatban:

a. **Az optimisták:** *Leibnitz* azt mondja: „adjátok kezembe a nevelést és egy század alatt Európa képét megváltoztatom. *Ratke* már 1612-ben tanítóművészetének a fogásaitól Németország egyesítését várta. *Turgot* a királyhoz benyújtott emlékiratában azt juttatja kifejezésre, hogyha a nevelésügyet tervei szerint szervezik meg, Franciaország egy évtized alatt újjászületik. *Helvetius* szerint „a nevelés mindenható”. *Kant* szerint az embert emberré a nevelés teszi. Igen sokan valják még ugyanezeket a gondolatokat: pl. *Locke*, *Fichte*, *Pestalozzi*, *Báró Eötvös József*, ezenkívül már a nagy görög bölcselek is: *Platon*, *Sokrates*. Megfigyelve ezeket a gondolatokat azt látjuk, hogy a környezet hatását döntő jelentőségűnek tartják.

b. **A pesszimisták:** *Schoppenhauer* szerint a nevelésnek semmi hatása nincsen, mert az emberrel a jelleme veleszületik, s az egész életén állandó marad. Ha tehát valaki jónak született, az élete végéig jó, aki rossz hajlamokkal születik, az élete végeig rossz ember lesz. Ezt a felfogást legtovább fejlesztette *Lombroso*, majd *Brocca*. S ezek a legsötétebb hangulatot teremtik a nevelési lehetőségek számára. Ez ugyanis azt jelenti, ha születési körülményeinken nem áll módunkban változtatni, a nevelés felesleges. Ebből látható, hogy a pesszimista felfogás az öröklést tartja döntő jelentőségűnek. Ezek azonban egy tényről megfeledkeztek, pedig *Darwin* maga is két tényezőtől tette függővé az egyén és faj kialakulását: az átörökléstől és az alkalmazkodó képességtől. Ez utóbbi lehetőséget ad a nevelésre.

Egyik felfogás sem állhat meg a maga tényeivel. *Rousseau* „*Emil*”-jében azt írja: „minden jó, mikor az Alkotó kezéből kikerül, s minden megromlik az ember kezei között”. E gondolat szerint az ember jónak születik, s a nevelésre nincs szükség, mert ezzel csak gátoljuk a fejlődést. E szerint az ember a természet törvényeinél fogva

magától fejlődik ki, s a mesterséges beavatkozás csak káros lehet a fejlődésre. *Korunk álláspontja az, hogy a gyermek bizonyos hajlamokkal jön a világra, amelyek nevelési szempontból kedvezőek, vagy kedvezőtlenek.* A tudományos kutatások igazolták, hogy az egyén fejlődésére a nevelésnek határozottan nagyobb volt a hatása, mint az átöröklésnek. Sőt még az is bebizonyosodott, hogy a lelki tulajdonságok, pl. iszákossági hajlam, sem öröklődnek minden esetben. A nevelés tehát nem mindenható, de nem is tehetetlen. Nem mindenható, mert csak az fejlődhetik ki, aminek a csiráját már születésünkör magunkban hordjuk, viszont a neveléstől függ, hogy ez a csira milyenné fejlődik.

A nevelés nem mindenható, mert vannak korlátai, határai. A nevelés tehetségeket, képességeket nem teremthet, csak a meglevő képességek fejlődését segítheti elő.

3. A nevelés tényezői.

A növendék fejlődését igen különféle s jóformán megszámlálhatatlan hatás irányíthatja, amelyeket közös néven a nevelés tényezőinek mondunk. Általában két fő-tényezőt szoktak megkülönböztetni: *a nevelőt és a növendéket.* Már e két tényező is a tényezők egész sorát foglalja magában, hiszen egyik sem a világtól elszigetelten él, hanem egy környezetben, amely percről-percre befolyásolja mindkettő lelkiállapotát és cselekvését. Az ebből származó hatásokat ki nem zárhatjuk, ezzel számolni kell. Így *a két fő-tényező mellett még számtalan tényezőt felsorolhatunk,* amelyek hatással vannak a növendékre. Ilyen tényezők: a családtagok, az otthon, a rokonok, a születés helye, a szomszédok, az éghajlat, az életviszonyok, a társadalom szelleme, a társak, az utca, az iskola, az egyház, az állam, az olvasmányok, a színház, a mozi, a rádió, a hírlapok, stb., amelyek mind hatással vannak a növendék erkölcsi felfogásának, jellemének, akaratának a kialakulására. Néha bizony ezt a hatást nem a legkivánatosabb módon fejtik ki.

E tényezők között vannak olyanok, amelyek *terüszterü hatást gyakorolnak,* vagy legalább is nevelő irányzatúak.

Ezek a *nevelés igazi tényezői*: az iskola, a nevelőintézet, az egyház, az állam, a község, a szülők és a család. A többi itt fel nem sorolt tényező a *nevelés alkalmoszerű tényezői* pl.: hírlapok, mozi stb., amelyeknek értékes nevelői hatása csak akkor lesz, ha az előbb felsorolt tényezők hatását elősegítik, nem pedig rombolják. Természetes az összes nevelői tényező hatása kétségesse válhatik, ha a második főtényezőnek, a növendéknek a testi és lelki hajlamai kedvezőtlenek. Épen ezért a nevelőnek ezekkel minden esetben számolnia kell, s a tervszerűen csoportosított tényezőket úgy kell érvényesítenie, hogy az esetleges kedvezőtlen hajlandóságok legyőzhetőek legyenek.

A nevelés egyik főtényezője a nevelő. A *nevelőnek* lehetőség szerint *meg kell ismernie az összes nevelési tényezőt*, mert munkája csak ebben az esetben lehet a legeredményesebb, s közelítheti meg a kitűzött célt. Ismernünk kell ezért azokat a *követelményeket, célkitűzéseket*, amelyeket az állam azzal az iskolatípussal, melyben működünk, meg akar valósítani, tisztában kell lennünk azokkal a *társadalmi követelményekkel*, amelyeknek számára nevelünk. Ne felejtjük el egy pillanatra sem, hogy légüres tér számára nem nevelhetünk embereket, s azok mindig nemzetünk társadalmának lesznek a tagjai. A *nemzeti érzés és a nemzeti öntudat ápolása elsődrendű feladatunk*. Ismerjük meg annak a társadalmi rétegnek a szokásait, jó tulajdonságait, hibáit, amelyből tanulóink származnak, s ezeket használjuk fel tervszerűen nevelői munkánkban. A téli gazdasági iskolák tanárainak erre bőséges alkalmuk van a gyakorlati oktatást célzó tanulólátogatások alkalmával.

Természetesen *nevelési eljárásunk nem a hibák ostromozása*, hanem a *hibák javítása, a jó tulajdonságok elmélyítése*. Nem elég pl. megállapítani a gazdatársadalom idegenkedését, bizalmatlanságát, hanem szeretettel, jóakarattal meg kell találni a módot ennek a megváltoztatására. Minél többet vagyunk velük együtt kisebb-nagyobb dolgaikban, minél nagyobb megértést tanusítunk velük szemben, annál hamarabb megtaláljuk az utat a lelkükhöz. Ehhez azonban az szükséges, hogy *ne csak hivatalból keressük fel őket*, hanem

legyen időnk máskor is velük törődni, s ne a tanári tekintély magaslatáról ereszkedjünk le hozzájuk, hanem gazdai megértéssel szorítsuk meg a kezüket.

Az igazi nevelő azonban közelebbi tapasztalatokat is szerez magának, így megtalálja a módot a szülők gondolkodásának, anyagi körülményeinek megismerésére, s nem feledkezik meg arról sem, hogy *a növendékek első nevelői* mégis csak *a szülők* voltak, és az első hatásokat fejlődésük folyamán azoktól kapták. Ezeknek az ismereteknek a birtokában már egy lépéssel közeledett ahhoz, hogy növendékével egyénileg is foglalkozhassék. Nem kétséges pl., hogy másfajta egyéni hatásokra van szüksége annak a tanulónak, akinek szülei dolgozók, takarékosak, beosztó életmódot élnek, mint annak, aki nap mint nap káromkodást, civakodást hall, kinek szülei máról-holnapra élnek, dolgozni nem szeretnek, stb. Hasonló okok miatt célszerű az egész *otthonnak*, a családtagoknak a megismerése, mert a nevelő ebből szintén hasznos következtetéseket vonhat le nevelési eljárására nézve.

Igen mély s nagyon maradandó hatással vannak a növendékeinkre a *társaik* is. E hatások, — mondhatjuk, — nem egyszer maradandóbbak, mint akár a szülő, akár a nevelő által gyakorolt hatás. Ha itt kíváncsi nevelői hatásról van szó, akkor nincs semmi baj, de azzal is számolni kell, hogy a társak a rossz tulajdonságaikkal is hatnak. Természetesen itt nem arról van szó, hogy a barátkozásokat egykorúak között megszüntessük, hanem arról, hogy kísérjük figyelemmel, s a vadhajtásokat még idejekorán vesszük le. E hatások vizsgálatát később még bővebben tárgyaljuk a tanulóotthonokkal, s az iskolai neveléssel kapcsolatban.

A nevelés tényezői között igen jelentős helyet foglal el *a könyv, a hírlap, a rádió, a mozi, a színház* stb. Ezekre a nevelőnek ismét figyelemmel kell lennie, jóllehet ezek közvetlenül nem állanak a hatáskörében. A növendékek olvasmányait olykor ellenőrizni kell („ponyva”). Vannak olyan mozi-, és színdarabok, amelyek *a nevelő munkára kedvezőtlen hatással vannak*, ezeknek a megtekintését a nevelő

ne engedélyezze. Az ilyen hatások ártalmas voltáról cél-szerű a növendékeket is felvilágosítani.

Összefoglalva: a nevelő igyekezzék az összes tényezők tökéletes megismerésére, s ilyenmő ismereteit nevelési eljárásában kellő tapintattal hasznosítsa.

a. A nevelők.

Nevelésen ujabban az összes hatásokat értik, amelyeknek a növendék fejlődésében részük van. Ha ebből indulunk ki, azt mondhatjuk, hogy valamennyi nevelési tényező egyúttal nevelő is pl.: a film, az utca, a mozi, a város, a falu, a hegy, az inas, a szolga, stb. Ily értelemben teljesen igaz E. Krieck mondása: „Mindenkori mindenkor mindenkit nevel.” Ez igaz, de a nevelési tényezők száma végtelen, s csak átvitt értelemben mondhatjuk nevelőknek. *Nevelőn elsősorban személyt értünk*, mert hiszen embert emberré csak az ember nevelheti. Így felfogva a nevelő fogalmát, elsősorban a szülőkre a lelkészekre, a tanítókra gondolunk. Tehát azok az igazi nevelők, akik a *nevelést irányítják, a többi nevelési tényezőt a nevelés érdekében felhasználják*, függetlenül attól, hogy tudatos, tervszerű és szándékos hatások létesítésével vagy csak alkalmoszerű hatásokkal vesznek részt a nevelés munkájában.

b. A nevelési közösségek.

A nevelés csak közösségben lehetséges. A nevelés két főtényezője: a növendék és a nevelő is a közösség tagja, s beletartozik a társadalomba. Nem vitás az, hogy *közösség számára csak közösségben lehet nevelni*. Ilyen nevelési közösségek a következők: *a család, az iskola, az intézet, az egyház, a nemzet*. Mi itt a három elsővel foglalkozunk.

a. A családi nevelés.

A család a legszűkebb nevelési közösség. A gyermek szemében a család képviseli a társadalmat, amely rá állandó hatással van, mert hiszen *a család életközösség*,

amelynek tagjai kénytelenek egymáshoz alkalmazkodni, s magukat a közös akaratnak alárendelni. A gyermek fejlődésének első pillanatától kezdve ebben a társadalomban nő fel, s ennek hatása kíséri el a legmesszebb. Ez megmarad akkor is, mikor a növendék neveléséhez már az iskolai nevelés társul, sőt azután is. A családi nevelés ugyanis a legfogékonyabb korban fejti ki hatását. A családok viszonya azonban a legkülönbözőbb így az ugyanabba a nemzeti társadalomba tartozó gyermekek is a legkülönbözőbb hatásoknak vannak kitéve.

A családi nevelésben az igazi nevelői teendőket a szülők és a családtagok látják el. Az elsőség természetesen a szülőké. A szülők feladata egyrészt a gyermek testi gondozása, másrészt az, hogy a családi élet a gyermek gondolatvilágát és érzelmi életét az egész életre megalapozza. Épen ezért *a gyermek fejlődéséért a legnagyobb felelősség a szülőké.* Ennek a magasrendű hivatásnak igen nagyszámú szülő képtelen megfelelni, mert ehhez nem elég a szülői, sokszor igen egyoldalú szeretet, ehhez még bizonyos fokú nevelési készségekre és ismeretre is szükség van. Épen ezért erre a feladatra a szülőket elő kell készíteni. Ezt a feladatot kívánja megoldani a Szülők Iskolája. Szakoktatási tevékenységünkben is, ahol csak lehet, elsőrendű feladatként vár ránk a szülőknek a szülői feladatra való előkészítése, Erre alkalmoszerűen igen sok lehetőség van, amelyet az igazi nevelő tervszerű munkája érdekében állandóan szem előtt tart, s felhasznál pl. szülők meglátogatása, szülők érdeklődése alkalmával, esetleg szülői értekezleteken.

Vannak tanfolyamaink: háztartási vándortanfolyam; iskoláink: háziasszonyképző iskola, gazdasági felső leánynevelő intézet, stb., amelyekben a neveléstan tantárgyként szerepel. Ezekben az intézményekben a lehetőség bőven megvan, hogy a kiskgazdátársadalom jövődő anyáit magasrendű hivatásukra előkészítsék. Épen azért ott e tantárgyat az előbb kifejtettek értelmében kell tanítani, s a tantárgy komolyságának megfelelő óraszámot biztosítani.

A gyermek nevelésének főirányítói a szülők, s ebben a nevelésben az *apa főképp a tekintélyt, az anya a szeretetet*

képviseleti. Ennek a szeretetnek azonban nem szabad oly módon megnyilvánulnia, hogy az anya az apának azokat az intézkedéseit, amelyeket szigoruaknak tart, titokban ellensúlyozza, mert így azokat hatásaiban teljesen megsemmisíti. Igen nagy baj az a családi nevelésben, ha a szülők nem egyöntetűen járnak el. Ne feledkezzenek meg a szülők arról sem, hogy életük példája fontosabb, mint amit mondanak a gyermeknek, mert hiába tanítják a legszébb elveket, ha tetteikből mást lát a gyermek.

Összefoglalva: *A gyermek nevelési szempontból első s legmaradandóbb benyomásait a családi körben kapja meg.* Ez a nevelés a legközvetlenebb és legegységibb lehet, azonban sok tekintetben *hézagos, egyoldalú, tervszerűtlen és általánosságban alkalmoszerű, s gyakran jellemzi a következetesség és egyöntetű eljárás hiánya.* Így kívánatos is, hogy a családi nevelés közvetlenségének és egyéni módjának a megtartása mellett *a mutakozó hézagosságokat az iskolai nevelés tervszerű munkája kiegészítse, s a lehetőség szerint egyöntetűvé tegye.*

β. Az iskolai nevelés.

Azokat az intézményeket, amelyek a kultúra tovább származtatásának az eszközéül szolgálnak, iskolának nevezzük. Az iskolai nevelés egyrészt kiegészíti a családi nevelés munkáját, másrészt bizonyos ismereteket tovább származtat.

Az iskola nevelési szempontból olyan kedvező légkört teremt a növendék fejlődése számára, ami semmivel sem pótolható. Nagyszámú **előnye** közül említsünk meg néhányat: A hivatásos nevelők *tudatos, tervszerű, következetes eljárása* folytán teljesen a nevelés célját szolgálja. Az iskolai élet *határozott rendje*, a tanulmányokkal kapcsolatos leckék és házi feladatok pontos elvégzése *edzi az akaratot, pontosságra és kötelességteljesítésre szoktat*; az iskola életközössége alkalmas arra, hogy a növendékekben *nemes érzelmek* (szeretet, együttérzés, szánalom, önbizalom stb.) kifejlődjenek. Természetesen vannak **hátrányai** is: pl. az iskolában az *egyniseggel való foglalkozás kisebb mérvű*, mint a családban, *a társak kedvezőtlen hatásokat is fejthetnek ki egymásra stb.*

Az iskolai nevelés előnyei sokkal nagyobb számuk és súlyosabbak, mint a hátrányai. Az u. n. **magántanulás** esetében a növendékeket megóvják az iskolai nevelés hátrányaitól, de nem részesíthetik annak óriási előnyeiben. Már pedig annak, aki az életét emberi életközösségben éli, szüksége van, hogy arra előkészüljön, ez pedig csak emberi életközösségben lehetséges. Ennek hiányában természetesen nem sikerülhet a nevelés sem, s amikor a magántanulás esetében a nevelői gondoskodás megszűnik, az ifjú az élet súlyos, felelősséggel járó kísértéseivel, nehézségeivel és főleg a közösségi élet kötelességeivel szemben teljesen tanácstalanul áll. Az ilyen magántanulókra mondja Mitrovics: „Üvegházinövények ők, kik bármely évszakon is túlkorán kerülnek ki a szabadba”. Más okokat is tekintetbe véve a fentiekkel összhangban igen üdvös intézkedés tehát az, hogy *a mezőgazdasági szakoktatási intézményekben tanulmányait magántanulónként senki sem végezheti el.*

Megállapíthatjuk tehát, hogy *a család az egyéni, az iskola a közös nevelés színhelye.* A családban az egyéniségnek van nagyobb hatása, s az érzelmi szempontok az uralkodók, az iskolai nevelés viszont inkább értelmi színezetű. Összevéve: *a kettő egymást igen eredményesen egészítheti ki.* Ezért szükséges, hogy a szülő munkája összhangban legyen a tanár munkásságával. Ebben a tekintetben a hivatásos nevelőkre nagy nemzeti feladat vár, mégpedig ennek az összhangnak a megteremtése, a szülők megnyerése a céltudatos nevelésnek. A szülő ugyanis bár a család legföltettebb kincsét, gyermekét bizza a nevelőkre, mégis bizonyos esetekben ellenszenvvel viseltetik az iskolával és a nevelőkkel szemben. Nem egyszer elpalástolja szándékosan a gyermek kisebb hibáit, nem is gondol arra, hogy ezek későbbi bűnök csirái lehetnek. Ezért a nevelő ragadjon meg minden alkalmat arra, hogy ezt a közös munkateret megteremtse. Természetesen ne erőszakolja a saját véleményét, inkább éreztesse meg, hogy milyen gonddal fáradozik azon, hogy „saját lábán megálló” embert neveljen gyermekükből, vagyis hogy a gyermek sorsát ő is a szíven viseli. Közben viszont hallgassa meg a szülők véleményét is, és a szerzett

tapasztalatait egyéni nevelési eljárásaiban a későbbiekben hasznosítsa.

γ. A tanulóotthoni nevelés.

A tanulóotthon a család helyett vállalja a nevelés feladatát olyankor, ha a család ezt valamilyen okból nem teljesítheti. A tanulóotthon tehát helyettesítője a családnak, s így célja az, hogy az iskolától távol lakó tanulók nevelését a család helyett megoldja. Ezért a tanulóotthoni nevelésben a felügyeletnek, szoktatásnak, jószándékú irányításnak, szeretetnek, ellenőrzésnek stb. érvényesülni kell, mert enélkül nem lehet igazi otthon, s nem felelhet meg a szülők hozzáfűzött reménységének sem. A kitűzött célját csak akkor oldja meg a tanulóotthon, ha egész külső és belső életét előre tervszerűen megállapított nevelési eljárás jellemzi. Ennek első biztosítéka a nevelő tanár személye.

A nevelő, a tanár a tanulóotthon lelke. Egyéniségében fokozott mértékben kell érvényesülniük mindazoknak a tényezőknek, amelyek a tanárt nevelő személyiséggé avatják. Ezért nevelő tanár csak nagyműveltségű, jó pszichologus, a tanuló ifjúság lelkét ismerő és megértő, kellő tapasztalattal rendelkező, lelkesedő, fegyelmezett nevelő lehet, aki szeretettel, szívesen foglalkozik az ifjúsággal. Emiatt kezdő tanárokat csak megfelelő kiválasztással és kellő gyakorlat megszerzése után szabad ilyen felelősségteljes helyre állítani.

A nevelő tanár a tanulóotthonban a tanulók atyja, ezért minden ténykedését szeretetteljes atyai szigorúság jellemezze. Igyekezzen a tanulók bizalmát megszerezni, hogy a tanulók minden dolgukban bizalommal forduljanak hozzá. Ennek alapfeltétele, hogy a legkisebb dolgaikkal sem utasítsa el őket, — mert ami az ő szemében apróság, a tanuló számára fontos lehet, — hanem teljes megértéssel intézze azokat. Mindenben érezze a tanulók megértő, szeretetteljes intézkedését, amely azonban az atyai szigort se nélkülözze. Ez a szigorúság azonban minden esetben inkább megelőző, mint megtorló legyen. A nevelő tanár figyelme, ellenőrzése mindenre kiterjedő legyen. E feladatnak minden rátermettség, jóakarát mellett is csak akkor tud eleget tenni, ha a tanulóotthonban lakik. Viszont egy embertől sem lehet azt kívánni, hogy minden idejét a tanulóknak szentelje, hiszen neki is van külön élete, ezért 80-nál nagyobb létszámú tanulóotthonban, legalább két nevelőnek kell lenni, akik azonban ugyanazon elvek szerint járnak el és egymást időközönként válthatják. Ez a rendszer igen alkalmas arra, hogy a kezdő tanárok megfelelő tapasztalatot szerezzenek.

A közösségi életre, az önállóságra, felelősségre, egymástól való függetlenre stb. való nevelés érdekében célszerű tanulóotthonokban az önkormányzat megvalósítása. Ez abban áll, hogy az egész tanulóotthon egy nagy családot jelent, amelyben a családfő a nevelő tanár. A család irányításában résztvesznek a család tapasztaltabb tagjai is, mégpedig vagy azok a tanulók, akik egyéni tulajdonságaiknál fogva alkalmasak erre a kitüntetésre, s egyben követendő példaképpen állhatnak a többi tanuló előtt, vagy pedig a legfelsőbb osztály tanulói hetességi sorrendben.

Első esetben a tanulóknak a kiválasztásában kellő körültekintéssel kell eljárunk, s legcélszerűbb, ha nem egyszerűen kijelöljük a nevelőtanár ifjúsági helyettesítőjét, hanem a tanulóifjúsággal választtatjuk meg. Itt már a nevelő tanár irányításának számtalan módja lehetséges.

A nevelő tanár ifjúsági helyettesítője, a tanulóotthoni megbízott, a nevelő tanár irányítása mellett résztvesz a tanulóotthoni teendők ellátásában és szükség szerint helyettesíti is a nevelő tanárt.

A második esetben a tanulóotthoni megbízott személye bizonyos időnként pl. két hetenként változik, úgy hogy a nevelő tanár helyettesítésében minden felső osztályos tanuló résztvesz, így a vezetésben bizonyos gyakorlatra tesz szert.

Legcélszerűbb, ha az ifjúsággal választtatunk egy állandó ifjúsági megbízottat, s hetesi váltással oldjuk meg a folyosó és szobafelügyeletet. Ezek a folyosói és szoba-hetesek legyenek mindig közvetlenül a tanulóotthoni megbízott felügyelete alárendelve. Arra viszont a nevelőtanárnak legyen gondja, hogy ezek a tanulók ne hatalmaskodjanak a többi tanulók fölött, megbízatásukban ne hatalmi pálcát véljenek felfedezni, hanem a közösségért, a tanulóifjúság nevelése érdekében dolgozzanak. Ily módon érhetjük el csak, hogy a tanulók nem fegyenceknek, nem rabszolgáknak érzik magukat és a tanulóotthon nem börtön lesz számukra, hanem valódi életközösség, igazi otthon.

A tanulóotthon tervszerű nevelési munkájában fontos tényező az a rendszeresség, amely szerint ez a munka halad. Ezért a tanulóotthonok számára már a munka megkezdése előtt nevelési célunk szem előtt tartásával állapítsuk meg a tanulóotthoni házirendet. A házirendet a hirdető táblán függesszük ki, a tanulók

figyelmét hívjuk fel rá és gondoskodjunk arról, hogy mind magunk, mind a tanulók azt a legpontosabban, következetesen minden körülmények között tartsák be. A házirend röviden, világosan tartalmazza azokat az általános utasításokat, amelyeket a tanulónak a tanulótthoni életében szem előtt kell tartania. Nevelési szempontból célszerű a napirend megállapítása is. Itt legyen figyelemmel arra is, hogy mindenre megfelelő helyet és határozott időt biztosítsunk. Pl. a tanulás, a pihenés, a szórakozás, a magánügyek intézése, a tisztálkodás, a ruhatisztítás stb. idejét állapítsuk meg pontosan. Főelv itt, hogy mindennek legyen meg a határozott időpontja, amit mi magunk is tartsunk be és tartassunk be következetesen. Munkánk során arra igyekezzünk, hogy a tanuló életét meleggé, otthonossá tegyük, csak annyi kötöttséget szabjunk meg, amennyire okvetlenül szükség van.

Nevelési szempontból helyes, ha nem rideg számként kezeljük a tanulókat, hanem mint egyéniségeket. Így pl. adjunk módot arra, hogy szobatársaikat maguk választhassák meg. Adjunk időt, hogy ezt megbeszélhessék, hallgassuk meg kívánságaikat és ha lehetséges teljesítsük is azokat, elhelyezéskor pl. rokonnakat, földieket engedjünk együtt lakni, viszont a „cinkostársakat“ különítsük el. A gyengébb előmenetelű tanulókat helyezzük el jobb előmenetelűek, szorgalmasabbak között, kifogásolható magaviseletűeket helyezzük el a megbízható, kifogástalan magaviseletűekkel közösen. Lehetőség szerint egykorúakat, osztálytársakat egy szobába, sőt egy épületrészbe, ha ez nem lehetséges, gondoljunk arra, hogy a felsőbb osztályosok ne törekedjenek uralomra az alsóbb osztályosok felett. Ezért lehetőség szerint a közösségi érzést fejlesszük a tanulóinkban. Az egyszer kijelölt helyet a tanulók tartsák meg, csak a legkivételesebb esetben adjunk módot a helyváltoztatásra. A tanulók étkezésben való elhelyezése is legyen állandó.

A rendre, tisztaságra való ránevelés szolgálatában áll a rendszeres haj-, fog-, száj-, láb-ápolás, az állandóan derékig hideg vízben való mosakodás, valamint a ruházat, a lábbeliek gondozása. Az ezekhez való szoktatás kitartó türelmet kíván a nevelőtől, s fokozott lelkiismeretes ellenőrzést minden iskolatípusban. Az előbbieket az első perctől kezdve kívánjuk meg a tanulóinktól.

Táplálkozásban a tanulókat mértékletességre kell szoktatni. Rá kell eszméltetni a tanulókat, hogy „nem azért élünk, hogy együnk, hanem azért eszünk, hogy éljünk“. Étkezés közben a tanuló ügyeljen a rendre és a tisztaságra, tanulja meg az evőeszközök használatát.

A szabad idő felhasználására is meg kell tanítani a tanulókat. Megfigyelhetjük, hogy szabad időben a tanulók egy része igen unatkozik. A tanulók játszani sem tudnak, sportolni sem. Meg kell velük szerettetni a játékot, a sportot. Játsszunk, sportoljunk velük együtt, állítsuk a nemes szórakozásokat az érdeklődésük körébe, azonban a versenyszerű sportolással legyünk elővigyázatosak, mert járatlanságunk folytán könnyen neveltségessé tehetjük magunkat. Egyébként is helytelen, ha a tanár saját tanítványaival versenybe bocsátkozik. Erről legfeljebb gyakorlásként lehet szó, de csakis abban az esetben, ha a gyakorlásból a tanuló és nem a tanár tanul.

A dohányzás a fejlődő szervezetre ártalmas, ezért ragadjunk meg minden alkalmat a tanulók felvilágosítására, s amennyire lehetséges káros szenvedélyüket akadályozzuk meg. Azoknak a tanulóknak, akiknek szülői és igazgatói engedélyük van a dohányzásra, tanulóotthonban arra kijelölt helyen adjunk engedélyt. Mindenütt azonban ne engedjük meg, pl. szobákban ne. Továbbá csak bizonyos időben engedjük meg, pl. tanulás közben nem.

A tanulás ellenőrzése is nagyon fontos. Egyes tanulók egész délutánonként elüldögélnek a könyv mellett és végeredményben semmit nem tanulnak meg. A sikertelenség miatt kedvüket, ambíciójukat veszítik, s a mulasztottakat később már pótolni sem tudják. Ezért mindjárt a tanulás kezdetétől figyelemmel kell őket kísérni, s meg kell tanítani, hogyan kell tanulni. A tanulás ellenőrzésében és irányításában a jobb tanulmányi eredményt mutató, szorgalmasabb és lelkiismeretesebb tanulókat kapcsoljuk be. Ez a nevelő tanár számára segítséget, a tanulóra kitüntetést jelent. A tanuló ellenőrzését, irányítását ez utóbbi esetben mindig a tanuló társi szellem hassa át.

A tanulók számára a tanulóotthonon kívül is biztosítsunk szabad mozgást vásárlásaik elintézésére végett, vagy egészségi, sőt szórakozási szempontból is. Ezt megkívánja az önállóságra, az életre való nevelés. Az örökös gyámkodás ebben megakadályozza a tanulókat, s ha egyszer

a felügyelet, az ellenőrzés megszűnik, a tanulók féktelenül vetik magukat a szabadság élvezésébe. Ez nem jelenti azt, hogy minél több szabad eltávozást engedélyezzünk, csak annyit, amennyi szükséges és elegendő, de ez sohasem mehet a köteleességteljesítés rovására. Az eltávozások időpontját a célnak megfelelően állapítsuk meg.

A tanulóotthonokban lakó tanulókkal a pontosságra, rendszoktatás érdekében tanítási év elején készíttessünk ruháikról, eszközeikről stb. nyilvántartást (leltárt). A szekrényrendre adjuk meg az általános utasításokat. A szekrény állandó rendbentartását kívánjuk is meg. Erre a váratlan ellenőrzés mellett jelöljük meg állandó meghatározott időt. Ezzel ráneveljük tanulóinkat, hogy hetenkint egyszer köteleességük szekrényüket teljesen rendbetenni.

Bármilyen gondos és tervszerű a nevelő tanár eljárása, hibák, tanulói vétségek, kihágások mindig fordulnak elő, amelyeket megelőzni nem lehet és amelyek felett napirendre térni nem szabad. Ilyenkor a büntetés sem maradhat el. Ezzel azonban igen óvatosnak kell lenni. Büntetésünket minden esetben az emberileg lehetséges igazságosság jellemezze. Ismétlődés esetén legyen meg a kellő fokozatosság, s lehetőség szerint a természetes visszahatás elve érvényesüljön benne: nem tisztította ki a cipőjét, tisztítsa ki, elszakította a ruháját, varrja meg, nem teljesítette a köteleességét, akkor szabadideje rovására kell munkáját elvégeznie. Munkával azonban sohasem szabad büntetni. A munkát meg kell szerettetni, már pedig ha munkával büntetünk, meggyűlöltetjük azt. Célszerű bármilyen vétség esetén önbírálatot gyakoroltatni a tanulókkal, a döntéshoz pedig a tanuló társakat is bevonni. A tömegbüntetést kerülni kell. Vannak azonban esetek: pl. a vétkes kiletét nem lehet megállapítani, ilyenkor a tömegbüntetés igen jótékonyhatású, mert a tanulók egymás között tudják, ki a tettes, s megfelelően büntetik. Pillanatnyi hatások alatt pl. haragból sohasem büntessünk; mert azzal csak ártunk a nevelésnek. Besugókat, árulkodókat ne tőrjünk meg, először figyelmeztessük négy szemközt, ismétlődés esetén név említése nélkül leplezzük le.

A tanulóotthoni nevelésnek vannak előnyei:

A tanulóotthoni rend és megszabott foglalkozás szabályozza a tanuló fejlődését, s határozott életmódhoz szoktat. Fejleszti a közösségi érzést. A nevelő munka

általánosabb és egységesebb a tanulóotthonban. Elősegitheti a szakképzést is.

A tanulóotthoni nevelésnek vannak azonban nehézségei is, amit nem lehet figyelmen kívül hagyni. Az egyéniség kevésbé ismerhető meg. A különböző koru, különböző testi és szellemi tulajdonságokkal bíró tanulókat igen nehéz együttesen nevelni, mert itt olyanok kénytelenek együtt élni, akiket nem a rokonszenv, hanem a véletlen, vagy épen a kényszerűség hozott össze. A rosszra csábítás nagyobb, a hibák pedig igen könnyen terjedhetnek. A nevelés azonban épen ezeken a nehézségeken mutathatja meg legtisztábban a munkáját, s fejtheti ki a legszebb eredményt.

d.) A nevelő és a növendék viszonya.

Az összes nevelési tényezők bizonyos viszonyban állanak egymással, ezek közül mi most csak *a nevelési tényezők két sarkpontját, a nevelőt és növendéket* ismerjük meg alaposabban.

A nevelő és a növendék viszonya régebben abban állott, hogy a nevelő feltétlenül rendelkezett a növendékkal, az pedig alá volt rendelve, akarata nem is lehetett, és így csak az elfogadó szerepére szorítkozott. Tehát *a nevelő fellebbvalót, a növendék alattvalót je'entett*. Ma ezt a viszonyt a *mellérendelés* fogalma közelíti meg, e szerint a nevelő támogatja, jóakarátulag irányítja a növendéket, arra törekszik, hogy az a kitűzött célt elfogadja, lelkesedjék érte, és azt meggyőződésből, vágyódásból igyekezzék elérni, nemcsak egyszerű kényszerűségből.

Decroly ezt a viszonyt így fejezte ki: *a nevelő legyen megfigyelő, kezdeményező, előrelátó, gyakorló, lelkesítő, a tanuló pedig kísérletező, utánzó, alkotó, föltaláló*.

A nevelést ebben az értelemben is a nevelő irányítja, de figyelembe veszi, hogy a növendéknek is van akarata, ezt azonban ismernie, s a nevelés szolgálatába kell állítania. Továbbmenve, ismernie kell a *növendék testi és szellemi tulajdonságait, annak fejlődését és egyéni sajátosságait*.

A későbbiekben részletesen foglalkozunk a nevelés eszközeivel, már itt meg kell azonban említenünk, hogy a nevelés eszközei közül a *ku turjavak* azok, amelyek leginkább a nevelő hatalmában állanak. A nevelő legfőbb célja tehát az, hogy a növendék megnyissa lelkét ezek előtt. A kultúrák adják a legalaposabb érintkezési pontot, amelyen a nevelő irányító szerepét a leghatározottabban megvalósíthatja.

A növendék fogalmán általában fiatalkorúakat értenek. A mi téli tanfolyamainkon idősebb gazdák is tanulnak, ezért a későbbiekben külön beszélünk *tanulóról*, s alatta iskolai nevelésben részesülő ifjakat, külön *hallgatókról*, akik alatt tanfolyami nevelésben részesülő idősebb gazdákat értünk.

A tanulóval és hallgatóval szemben csak a cél tekintetében állíthatunk követelményeket: *Milyenné akarjuk nevelni őket?* Ezenkívül legfeljebb a nevelés útjára adhatunk tanácsokat, amelyen ezt a célt megközelíthetjük.

Ezzel kapcsolatban felmerül az a kérdés, melyek a nevelő főbb jellemvonásai, milyen tulajdonságoknak kell egyesülniök a nevelő személyiségében, hogy a nevelésben célul kitűzött nagy nemzetépítő feladatát megoldhassa? Minket közelebbről **a gazdasági tanár személyi tulajdonságai** érdekelnek. A gazdasági tanár fogalma bizonyos tekintetben többet jelent, mint a tanár fogalma. A gazdasági tanártól azt is megkivánjuk, hogy *a nevelői tulajdonságok 100%-ig meglegyenek személyiségében*, de emellett rendelkezék mindazzal a tulajdonsággal, amelyek az embert gazdává teszik, tehát *legyen 100%-ig gazda is*.

Jelenleg még nincs a szakoktatásban kialakult szakrendszer. A specializálódás cél, de a mezőgazdasági ismeretek többi ágában is otthonosan kell mozognia a tanárnak. Különösen érvényes ez az alsófokú szakoktatási intézményekben és a tanfolyamokon tanító tanárookra, akiknek főképp a gyakorlati síkon kell mozogniök, mert ott a legkülönbözőbb kérdések adhatják elő magukat. A feleletől nem zarkózhatunk el azzal, hogy ez vagy az nem a mi tárgykörünkbe vág. Itt nem szabad szem elől téveszteni, hogy épen a hallgatók kisebb szellemi színvonala miatt a gazdai tekintély megtartása elsőrendű fontosságú, nemcsak a bizalom megnyerése, de annak a megtartása céljából is. Ebből következik, hogy *a gazdasági tanár korának megfelelő szakértelemmel rendelkező elméleti és gyakorlati gazda legyen*. Tudjon mindent a gazda szemüvegén keresztül megfigyelni, és képes legyen a gazda gondolkodásmódjába beilleszkedni. Ez utóbbi miatt *alapos környezettanulmányra és gazdaismeretre* van szüksége, amit főképp tapasztalat útján szerezhet meg.

Nem elegendő, hogy a gazdasági tanár munkakörében csak megélhetőségi lehetőséget lásson, mert akkor az csak *hivatalt* jelent a számára. Az ilyen ember csak boldogulni akar. Ennek a lehetősége sokszor jobban megvan más

pályán, azért az ilyen ember keresse boldogulását ott. A gazdasági tanári munkakör ellátásának boldogságot kell jelenteni az egyén számára, lelki szükséglet kielégítését, vagyis *hivatásérzetet*.

Akiben megvan ez a hivatásérzet, mely a hivatás-szeretetből állandóan táplálkozik, az tudja, hogy legfeljebb csak annyit adhat tanítványainak, amennyivel ő rendelkezik. Ezért igyekszik magát olyanná alakítani, amilyenné a növendékeit szeretné nevelni. Csak olyan szokásokat gyökerez-tethet meg növendékeiben eredményesen, amelyek az ő egyéniségében élnek: pl. az állatok szeretetére csak az nevelhet, aki maga is szereti az állatot, derűtségre, aki maga is derült, takarékosagra, aki maga is takarékos, engedelmességre, aki maga is tud engedelmeskedni.

A nevelő a növendékeket külső és belső tulajdonságaikra, származásukra való tekintet nélkül egyformán szeresse. Ez a **szeretet** elsősorban gyengéd bánásmódot, szelidséget és jó kedélyt, derűt jelent. A gyengédség azonban nem egyenlő a gyengeséggel, mert a növendéknek e mellett mindig éreznie kell a nevelő határozottságát és szilárdságát, vagyis a gyengédség az erélyességet is magában foglalja. A kedvező hajlamok kifejllesztését megértő szelidséggel ápolja a nevelő, míg a kedvezőtlen hajlamok visszafejllesztését erélyes határozottsággal irányítja, közben azonban mindig maradjon *türelmes*. Nem nevelő egyéniség az, aki a pillanatok hatása alatt azonnal elragadtatja magát. Az ilyen hirtelen tetteivel nem bizalmat, hanem gyűlöletet támaszt a nevelő a fejlődő növendéke lelkében. Ezért a szeretet nem nyilvánulhat meg elnézésben, kivételezésekben. Ha a nevelő szeretetével valamely növendéket pillanatnyilag kitüntet, az nem lehet más, mint a legelhagyottabb, a legbátortalanabb, vagyis az, aki erre a szeretetre a legjobban rá van utalva. Arra törekedjék, hogy ezt az általános szeretetet a növendékek bizalmukkal hálálják meg. Ha ezt a bizalmat sikerült felkeltenünk, akkor nevelési munkánk már eredményt ért el.

A nevelő szavai és tettei minden körülmények között fedjék egymást. Ne feledje el sohasem, hogy szavaival nem annyira, inkább *cselekedeteivel, példájával sőt egész életével*

nevel. A növendékek a legnagyobb bírálóink, akik megfigyelik, hogy szavaink megmagyarázzák-e tetteinket, tetteink bizonyítják-e szavainkat. Ezért a nevelőnek szavát és ígérését okvetlenül be kell tartania, mert másként meginog a növendékek hite a nevelő igazmondásában. Már pedig a növendék előtt úgy kell állania a nevelőnek, mint aki feltétlenül megbízható. Ez igen erős meggyőződést kíván. Ép ezért a tanárnak rendszeres nevelői gondolkodáson alapuló szilárd pedagógiai meggyőződésének kell lennie, s ekkor nem engedi magát az igazságtól semmiféle eszközzel eltéríttetnie.

A tanulókra a *nevelő megjelenése*, ruházata, mozgása, hangsúlyozása is hatással van. Ebben semmiféle erőltettségnek nem szabad lennie, mert ez ellenkező hatást válthat ki. Igyekezzen ebben a tekintetben a nevelő mindig a legtermészetesebb maradni. Pl. az élet gondjait, kellemetlenségeit hagyja nevelői munkáján kívül, vagyis állandóan legyen meg a lelkiegyensúlya.

Ismerje a nevelő önmagát, s inkább szigorú legyen önmagával szemben, mintsem elnéző. Legyen testileg és lelkileg ép és egészséges.

Az összes kívánalmak felsorolása szinte lehetetlen. Összefoglalva: *a tanárnak (gazdasági tanár), mint nevelőnek* kora legműveltebb emberei között kell helyet foglalnia, mint egyéniségnek a „mintaember” tökéletességére kell törekednie.*

Előbb már említettük, hogy a pedagógia két nagyrésze tagolódik: Neveléstanra és Tanítástanra. E két rész nem független egymástól, mert tanítás közben is a nevelési célkitűzéseket kívánjuk megvalósítani.

Most előbb ismertetjük a Neveléstani, azután a Tanítástani részt.

*) A továbbiakban inkább tanár, tanuló, hallgató kifejezéseket használunk.

II. Neveléstan.

A nevelés célja az ember kifejlődésének az elősegítése. Régi mondás: *ép testben ép lélek*. Ez találóan megvilágítja, hogyha az ember teljes kifejlődését akarjuk elérni, nemcsak a lelket kell művelni, hanem a testet is fejleszteni. A tapasztalat sokszor igazolta már, hogy a beteges tanuló kevésbbé tud eleget tenni tanulmányi kötelességeinek, és kevésbbé is nevelhető, mint az egészséges. Azt is igazolták, hogy a tanuló betegsége alatt lelkileg is visszaesik, munkakedve hanyatlak, a szervezet megbetegedése pedig hosszabb időre kiható nyomokat hagy, pl. akadályozója lehet a helyes ítéletnek, a képzetek szabad lefolyásának. A beteg test valóságos zsarnoka lehet a szellemnek. Ezért a neveléssel a test és lélek harmonikus kifejlesztésére kell törekednünk. Ennek megfelelően a nevelést két részre szoktuk osztani: *testi és szellemi nevelésre*.

A. A testi nevelés.

1. A testi nevelés jelentősége, célja és felosztása.

Az előbbiek szerint is a testi nevelés jelentősége abban áll, hogy *a testi képességekkel együtt a szellemi képességeket is fejlesztjük*. A testi képességeknek két csoportját különböztetjük meg: 1. Olyanok, amelyek *az életnek természetes velejárói*, például a növekedés, a belsőszervek működése. Ezeknek a fejlesztése természetes körülmények között nem szükséges. 2. A második csoport már *a nevelő hatáskörébe tartozik*, ilyenek: *az ellenállóképesség, a kitartás, a munkaképesség, az alkalmazkodóképesség*, amelyek már fejleszthetők, s fejlesztésük egyuttal szolgálja *a testi élet természetadta értékeit* is. Ilyen testi értékek: az egészség, erő, épség, ügyesség, szépség. Ezek megtartása, gyarapítása ugyanolyan nevelési feladat, mint a szellemi értékeknek

az utókorra való átszármaztatása. Ezzel megmondottuk a testi nevelés célját is: **a testi értékek és képességek megőrzése és fejlesztése**. Minthogy a testi nevelés nem kimondottan öncélú, hanem a lélek nevelésének az eszköze, ezzel már fontossága is nyilvánvaló.

A testi nevelésnek két csoportját különböztetjük meg: az első *a testi értékek megőrzésére* vonatkozik: a test ápolása, gondozása; a második a testi értékek és képességek *fejlesztésére* irányul. Az elsőre nézve irányadó elveket ad az *egészségtan*, a másodikra *a testgyakorlás*.

Az egészségtanból éppen ezért ismernie kell a tanárnak a helyes táplálkozás, jó levegő, ruházat, edzés, alvás és pihenés, tisztaság stb. jelentőségét. Ezek érdekében, amennyire a lehetőség megengedi a szükséges intézkedéseket meg kell tennie. Bár ezeknek a feltételeknek megteremtése nem áll mindig a nevelő hatalmában, mégis az ezzel kapcsolatos ismereteket kiválóan értékesítheti a tanuló-otthonokban, valamint ügyesen használhatja fel a szülők felvilágosítására gyakorlati oktatásai alkalmával. Téli gazdasági iskolai tanulók szüleinek a figyelmét nemcsak célszerű ezekre felhívni, hanem egyenesen kötelesség is. Természetesen erre meg kell találni a módot, valamint a hangot is. Ezenkívül a tanulók figyelmét is célszerű felhívni a tisztaság, a ruházat stb. jelentőségére, amire a napi kihallgatás bőséges lehetőséget nyújt. Megfelelő hangon ezeknek a hangsúlyozása igen eredményes lehet téli tanfolyamokon is.

Ezeknek az életfeltételeknek a biztosítása elsőrendű fontosságú, azonban ezek mégis csak a testi egészség fentartására vonatkoznak, a testi nevelés viszont a test fejlesztését is célul tűzte ki. Ez utóbbi igen fontos a gyermek- és ifjúkorban. Természetesen e második cél megvalósításához az első érvényesülése feltétlenül szükséges.

2. A testgyakorlás.

A testi nevelés eszközei azok **a testgyakorlatok**, amelyek *a test erősítésére és ügyesítésére szolgálnak*. Ezek egyuttal alkalmasak az ellenállóképesség, kitartás, gyorsaság, alkalmazkodóképesség, teljesítőképesség, s ezzel együtt

a munkabírás fokozására is. Ugyanis minden testgyakorlat mozgás, izomerőkifejtés, így egyben munkateljesítmény is. Ily értelemben minden testgyakorlatnak megvan a maga s egyben a munka értéke. A testgyakorlás vezetése elsősorban a testnevelő tanár feladata. Egyébként, minden tanárnak kötelessége a testnevelés szem előtt tartása.

A testi nevelés tényezői : a torna, az atlétika és sport, a különféle játékok s részben a kirándulás.

a. A torna.

A tornagyakorlatokban a test gyakorlása bizonyos tervszerűséggel történik. A gyakorlás egymásutáni sorrendje megállapított. Így *a tornagyakorlatokban rendszeresség az uralkodó mozzanat*. Minthogy a gyakorlás által a fejlesztés a cél, a gyakorlatok összeállításában szem előtt kell tartanunk, hogy minden izmot gyakoroljunk, vagyis a gyakorlatok összeállításában is legyen bizonyos tervszerűség, rendszeresség. Ne legyenek a gyakorlatok olyanok, hogy egyoldalúan ugyanazokat az izmokat gyakorolják, sőt esetleg fárasszák ; pl. nem elegendő csak nyak- és kézagyakorlatokat végeztetni, hanem arányosan a test minden részét foglalkoztatni kell.

Ezeket *a tornagyakorlatokat télen-nyáron tartsuk a szabadban*, mert a zárt levegőjű, nagyrészt poros termekben értékük nagy mértékben csökken, sőt ártalmas is lehet.

Nagy *hátrányuk* ezeknek a tornagyakorlatoknak az, hogy *üresek, tartalom nélküliek, nem kötik le a tanulók érdeklődését, s kedélyvilágukat nem foglalkoztatják*. Ezért lelkesedés nélküli vezetés, nemkülönben ugyanazon gyakorlatoknak heteken keresztül való végeztetése unalmas, lélek nélküli favágássá válhat. Időközönként a gyakorlatokat változtatni kell.

b. A sport.

Sport alatt ma az összes játékos és versenyszerű testedző testgyakorlatot értik. Így magában foglalja az u. n. atlétikai gyakorlatokat és a különböző szabályokhoz kötött játékokat: teniszt, labdarugást, ezenkívül az uszást, korcsolyázást, kerékpározást stb.

Ezeknek a testgyakorlatoknak nagy *előnyük*, hogy a verseny gondolata megvan bennük, ami nagyban fokozza a tanulók lelkesedését, kedvet, érdeklődést, és becsvágyat teremt.

A verseny gondolata mindenkit fokozott teljesítményre ösztönöz. E miatt a sportoló tanulók néha túlzásba mennek, mert fődolognak tekintik azt, hogy rendszeres gyakorlás által mennél nagyobb versenyeredményt érjenek el. Ez természetesen bizonyos tekintetben átlagosnál nagyobb izomfejlettséget is jelent, azonban a testnevelésnek nem célja valamely izom minél jobban való kifejllesztése, hanem az, hogy minden izmot egyformán fejlesszen ki. Így a test erősebb és ügyesebb lesz.

Visszont a verseny gondolatát sem szabad azért megölni, sőt alkalmat és módot kell adni a tanulóinknak, hogy fokozatos begyakorlással fejleszthessék különleges testi képességüket és ügyességüket. Ezen a téren csak azoktól a túlzásoktól kell megóvni a tanulóinkat, amelyek testük épességét veszélyeztetik. Ezért itt, mint általában a testi nevelés területén, az orvosi tanácsot mindig igénybe kell venni.

c. A játék.

A játék ösztönszerű, alkalmi, természetes testgyakorlás, amit *a tervszerűtlenség jellemez*. Akik rendszeres testgyakorlásban nem részesülnek, azoknál a játék pótolja azt. Hiszen megfigyelhetjük, hogy a gyermek ösztönszerűen megtalálja a maga kifejllesztéséhez szükséges gyakorlatokat: ugrál, futkároz, birkózik, ás, farag stb.

A játék érdekessé válik a tanuló előtt, mert *van tartalma, ami az értelmet, a kedélyt, a képzeletét foglalkoztatja, életkedvét, ügyességét, leleményességét fokozza*. Örömet talál benne a tanulóifjúság ép úgy, mint a gyermek, mert felüldíti, felfrissíti, nevelő hatású és elvonja más káros időtöltéstől. Ezenkívül nagy jelentőségű a jellem fejlesztése szempontjából, mert *bizalmas közelségbe hozza a tanulókat társaikhoz* és így a közösséghez való alkalmazkodásra nevel.

A játék nemcsak a testi, hanem a szellemi nevelésnek is eszköze. Nevelési szempontból különösen az u. n. *csapatjátékok* (labdarugás, kosárlabda) jelentősek.

3. A testi és szellemi nevelés kapcsolata.

A testi nevelés együtt jár a szellem nevelésével. Amikor a testet ápoljuk és fejlesztjük, egyuttal a jellembeli tulajdonságokat is fejlesztjük, mert ezek a testgyakorlatok szoktatnak a fáradalmak elviselésére, a türelemre, az erőfeszítésre. Egyben értékes erények fejlődését segítik elő, mint pl. a pontosság, engedelmesség, rendszeretet, kötelességtudás, lelkiismeretesség, munkakészség, közösségi érzés stb.

A testgyakorlás szabályozott gyakorlatai a lélek számára is gyakorlatokat jelentenek, pl. a test fegyelmezettsége elősegíti a lélek fegyelmezettségét is, továbbá a test erejének a fejlesztése növeli az akaratot, csökkenti a káros vágyak erejét, s így a lélek könnyebben ellenálíthat a kísértéseknek. A rendszeres testmozgás közben fejlődik az önbizalom, a bátorság, fokozódik a szellemi munkára való képesség, tehát az értelmet is fejleszti. A közös testgyakorlások, csapatversenyek ápolják az együttérzés, egyet-akaras, és az egymáson való segítség érzelmét.

Összefoglalva: A test fejlesztése maga után vonja az akarat, az értelem és érzelem fejlődését is.

B. A szellemi nevelés.

A szellemi nevelés feladata egyrészt a **szellemi képességek**, mint például: *akarat, értelem, emlékezet, képzelet, érzelem*, stb. *fejlesztése*, másrészt a **kultúra értékeinek az utókorra való átszármaztatása**. E két feladat mindig együtt jár. Azzal, hogy a kultúra értékeit átszármaztatjuk, gyakoroljuk az értelmet, emlékezetet, de hatást gyakorolhatunk ugyanakkor az érzelemre, s ez ösztönzőleg hathat az akaratra. Tehát a kultúra értékeinek felvétele fejleszti a szellemi képességeket. A szellemi képességek fejlődése viszont elősegíti a kultúra értékeinek az átvételét. Mint ebből is látható, a szellemi nevelés — mint általában a nevelés — igen bonyolult, megszámlálhatlan részből összetett tevékenység.

Könnyebb áttekinthetőség kedvéért a neveléstudományban külön tárgyalják: az *akarat*, az *érzelem* és az *értelem* nevelését. A szellemi nevelés tetőpontja az erkölcsi nevelés.

1. Az akarat nevelése.

„És tudod az erő micsoda? Akarat.” A neveléstudományban az akaratnak különböző meghatározásait olvashatjuk: „Akaratnak azt a lelki jelenséget nevezzük,

mely tudatos célképzettel az ész megfontolt állásfoglalásával jön létre, s cselekvésben végződik." Mások akaratnak nevezik a cselekvésre való törekvést, vágyat, kívánságot. Ez utóbbiakból folyó cselekvések az u. n. *ösztöncselekvések*, míg az ész elhatározásán alapuló cselekvések a tulajdonképeni *akarat cselekvések*. E cselekvések összessége szabja meg az ember viselkedését, egész magatartását, ezért az akarat az ember életére döntő hatású. Nem véletlen tehát, hogy az akarat nevelése a nevelésnek központi kérdése lett.

A nevelés főcéljának tekintették mindig az *erkölcsi nevelést*, vagyis az erkölcsi jellemképzést, a személyiség kifejlesztését. Az erkölcs egyenlő a helyes cselekvéssel. Cselekvéseink pedig az akaratától függenek, így az akarat és erkölcs közötti összefüggés világos. Az akaratnevelés tehát szorosan az erkölcsi nevelés szolgálatában áll.

Feladatunk, hogy *akaraterős, kitartó, küzdeni tudó embereket neveljünk*. Ennek az érdekében arra kell törekedni, hogy *az ösztöncselekvések felett az uralmat az akarat cselekvések vegyék át*. A nevelő feladata, hogy a jelentkező ösztönöknek helyes irányt szabjon, vagy ha káros hatásúak, megszüntesse azokat. Ez nem azt jelenti, hogy most már a tanulónak minden vágyát, törekvését, kívánságát figyelmen kívül kell hagyni, s az ellenkezőt kívánni meg tőlük, hanem azt, hogy a teljesíthető ösztöncselekvéseket alakítsuk tudatos cselekvésekké. A nevelői célzatú ösztöncselekvések kifejlődését és tudatosítását elő is kell segíteni, és arra törekedni, hogy azokban is az értelmi megfontolás vigye az uralkodó szerepet. Ekkor az értelem fékezi a káros vágyakat, egyben pedig az értelmi megfontolás meggátolja a szenvedélyek keletkezését. Vagyis a cél az, hogy az ösztöncselekvéseket akarat cselekvésekké alakítsuk át.

A cselekvés az ember akaratától függ. A neveléssel azt kell elérni, hogy tanulóink mindig a jót, a helyeset cselekedjék. Tehát arra kell képessé tenni őket, hogy tudatosan, szándékosan akarják a helyeset cselekedni, ne legyenek vágyaiknak, indulataiknak egyszóval ösztöneiknek rabjai még akkor sem, ha nincs idő és alkalom az értelmi megfontolásra. Végeredményben, a helyes cselekvés szinte

tudattalanul, önkénytelenül, irányítás nélkül történjék. Ez az akaratnevelés legmagasztosabb eredménye, de ez egyúttal a nevelés legnehezebb feladata is, így nem csoda, ha némelyek megoldhatatlannak tartják.

Ez azonban csak némelyeknek a véleménye, amivel szemben áll a tudományos álláspont és a gyakorlati tapasztalatok végtelensége, amely szerint az *akarterő gyakorlással* épügy *fejleszthető*, mint az emlékezet, képzelet stb. Fejlesztéssel az erős és kitartó akarat elérése a cél, amely *cselekvő* (aktív), vagy *fékező erő*t fejt ki. A cselekvő akarat a külső cselekvésben kifejezésre juttatja a kedvező lelki jelenségeket, tehát elősegíti azok érvényesülését, a fékező akarat pedig meggátolja a kedvezőtlen lelki jelenségeket abban, hogy külső cselekvésekben is kifejezésre jussanak.

A *cselekvő vagy fékező erő kifejtésére* azonban *képtelen a gyenge*, valamint a *muló*, ugynevezett „szálmaláng” akarat. Ezeknek a fejlesztése rendkívüli fontosságú, mert romboló munkát hordanak magukban. Mindnyájunk előtt ismert, hogy a nagy fellobbanással megkezdett munka majdnem mindig befejezetlen marad, ha nincs meg benne a kitartás. Arra kell nevelni a tanulót, s odahatni, hogy a megkezdett munkát mindig fejezze be. Ebben elsőrendű szerepe a szoktatásnak van. A *gyenge akarat* átka a társadalomnak, az ilyet gyakorlással erősíteni kell.

Az akarat gyakorlásakor megoldható feladat elé kell állítani a tanulókat. Az ilyen feladatok ne legyenek könnyűek, viszont ne is legyenek a tanuló fejlettségi fokát meghaladóak. Ez utóbbi esetben a *sikertelenség érzete* keletkezik, ami pedig egyáltalán nem alkalmas az akarterő fokozására. *Juttassuk gyakorlás közben sikerekhez tanulóinkat*, mert ez ösztönzőleg hat.

Akaratgyakorlaskor teljesen egyénileg kell foglalkozni a tanulókkal, mert csak így gyakorolhatunk mindenkit abban, amiben gyengé. Az akaratnevelés hatalmas, szinte áttekinthetetlen terület a nevelő számára. Az akaratnevelésnek megvannak az óriási nehézségei, de megoldásuk magában hordja egyúttal a legnagyobb örömet is. Nagyobb öröm alig képzelhető el nevelő számára, mint az, ha *neveltje*

minden körülmény közt helyesen (erkölcsi értelemben) cselekvő ember lesz.

2. Az érzelem nevelése.

Az érzelemnek különböző megnyilvánulásairól szoktak beszélni: öröm, félelem, unalom, türelem, remény, aggodalom, utálat, gyűlölet, irigység, kevélység stb. Minden tettünket valamilyen érzelem kíséri, sőt meg is előzi. Mások cselekedeteivel kapcsolatban is keletkeznek érzelmeink. A kis gyermek életében irányító szerepe van az érzelmeknek, a későbbi korban — ha nem is minden esetben — az értelmet és az akaratot gyakran befolyásolják. Innen van nagy jelentőségük a lelki életben. Az érzelmi nevelés bizonyos tekintetben fontosabb, mint az értelem nevelése. Az értelem és az érzelem, az ész és a szív harcában többször marad győztes a szív, mint az ész.

Kifejlett érzelmi élet nélkül igazi műveltség el sem képzelhető. Az érzelmek lehetnek **nemes** és **alacsony** érzelmek. Az érzelmek nemessége magasabbrendűvé teszi az embert, ezért *a valódi értéket a nemes érzelem képviseli, amelyek a jóra, szépre és igazra irányulnak (Szellemi érzelmek), míg az alacsony érzelmek nagy veszélyt jelenthetnek, mert ezek az érzékire, a durvaságra, az önzésre irányulnak, s csak a mindennapi szükséglet kielégítésére szorítkoznak (Érzéki érzelmek).*

Nevelésünkben tehát arra kell törekednünk, hogy *tanulóinkban nemes érzelmek fejlődjenek ki.* Az érzelmek föléb-resztésére és erősítésére csak érzelmek alkalmasak. Ezért az érzelmek nevelését, fejlesztését és erősítését olyan tantárgyakban, mint a hit- és erkölcstan, történelem, irodalom, természeti jelenségek tantárgyai, fokozott mértékben érvényesíteni kell. Bizonyos fokú nemes érzelmek föléb-resztésére azonban a többi tantárgy is ad alkalmat, csak a nevelő ne hagyja az esetleges lehetőségeket sohasem figyelmen kívül. Tudva azt, hogy a tanulóifjúság életében igen nagy szerepük van a *hangulatoknak*, ezeket használjuk fel minden tantárgy keretében az érzelmek erősítésére. Tanításainkban keltsünk tehát hangulatot, sőt *egész tanítá-*

sunk hangulata legyen derűs, vidám, legyen benne kedélyesség. Hangulatkeltésre, érzelmek fölébresztésére a folyamatos beszéd inkább alkalmas, mint a kérdések sorozata, ezért ezt használjuk inkább.

Az érzelmek ébresztésének igen kevés eszköze van, s azoknak sem vagyunk teljes mértékben urai, mert hiszen az érzelmek hatása kiszámíthatatlan. Az érzelmek pedagógiája nagyrészt még a jövő feladatai közé tartozik, inkább még csak a cél áll előttünk világosan: *olyan érzelmű ember kifejlesztése, aki érzelmeit tudja irányítani, és csak a nemes érzelmeknek juttat érvényesülési lehetőséget.*

A reményt azonban az érzelmek nevelésével kapcsolatban sem szabad feladnunk. Lehetőség szerint törekednünk kell arra, hogy tanulóinkban kellő fogékonyságot ébresszünk az érzelmek iránt, gazdagítsuk kedélyvilágukat, s olyanokká neveljük őket, hogy a nemes érzelmek legyenek rájuk döntő erejűek, és azok állandósuljanak.

Ebben az esetben az érzéki érzelmek felett a szellemi érzelmek veszik át az uralmat, és módot adnak az erkölcsi érzelmek kifejlődésére: istenfélelem, nemzeti érzés, becsület-érzés, együttérzés, szeretet, stb.

3. Az értelem nevelése.

Az ember szellemi életében az értelem működése igen fontos. Az értelem szoros kapcsolatban van a többi lelki működéssel, befolyásolhatja, irányíthatja, nemesítheti az akaratot és érzelmeket. Az értelemmel teremti meg az ember a szellemi értékek világát is. E fontosságból következik, hogy fejlesztése, nevelése elengedhetetlen, mert ezáltal az életküzdelemre, az életfeladatok megoldására készítjük elő tanulóinkat.

Az értelmi nevelés tehát jelenti *az értelem kiművelését*, ami magában foglalja a tanuló veleszületett értelmességének a fejlesztését, és képessé teszi a tanulót annak a megállapítására, hogy mit, miért és hogyan kell tennie. A kettő teljesen együtt jár, eredménye pedig az *önállóság* kifejlődése.

Önálló az, aki maga tud határozni és cselekedni. Ez a gondolkodás fejlettségétől is függ, de alapos, rendezett ismeretre is szükség van hozzá. Az önállóság eléréséhez e szerint nem elegendő a gyors észjárás, az ismeretek sokasága is szükséges, fontos továbbá, hogy ezeket az ismereteket okosan tudja fel is használni.

Az önállóság kifejlődése érdekében a nevelésnek elő kell segítenie az elme kiművelését, a gondolkodás fegyelmezettségét, az ismeretek rendezését, s végül gondolni kell a védelmére is.

A tanulóinkkal veleszületett értelmi képességeket nem hagyhatjuk magukra, hanem gondoskodnunk kell azok kedvező fejlődéséről. Ezt elősegítjük a gondolkodás képességének a fejlesztésével és az ismeretek nyújtásával. Amikor ismeretet vesz fel a tanuló, az egyuttal hatást gyakorol a gondolkodó képességére is. Tehát e két feladat egymástól elválaszthatatlan. Azért üldözendő az ismereteknek értelem nélküli beemlézése, mert az a gondolkodó képesség fejlesztését egyáltalán nem támogatja. Gondolnunk kell tehát arra, hogy az új ismeretek felvételekor úgy irányítsuk a tanulóink gondolkodását, hogy képesek legyenek a jelenségek, az okok kapcsolatait felismerni, azokból következtetéseket levonni, végül a cselekvések helyességét megállapítani.

Ezt a célt csak akkor érjük el, *ha tanulóink gondolkodása fegyelmezett*, vagyis ha a gondolkodásban a logika szigorú törvényszerűsége érvényesül. *Szellemi munka e feltétel teljesülése nélkül nincs*, de e feltétel teljesülése egyáltalán nem vehető természetesnek sem. A tanuló a legritkább és csak a legkivételesebb esetben képes a logikus gondolkodásra. Szükséges az eszét ebben is gyakorolni, rendhez szoktatni. Ezt a rendszerességet elérheti a tanuló, ha magát állandóan *ellenőrzi*, pl. megfigyeli, hogy helyesen értelmezte-e a jelenséget, tapasztalatait megérti-e? Erre az ellenőrzésre a nevelőnek rá kell szoktatni a tanulót. Eleinte állandóan irányítani is kell, hogy a lényegét, az igazságot ki tudja választani. Ezáltal szellemi munkabírása is fejlődik. Ilyen *ellenőrzés nélkül viszont gondolkodása felületes, kápkodó marad, mindenkor hajlamos lesz azonnali általánosításokra, ösztöneinek*

és hangulatának a rabja lesz, aki nemcsak meggondolatlanul beszél, hanem a szerint is cselekszik. Továbbá hiányzik megítéléséből a tárgyilagosság, s nem lesz képes az életfeladatokhoz alkalmazkodni.

Az elme kiműveléséhez és a gondolkodás fegyelmezettségének a gyakorlásához *ismeretanyag* szükséges. A tanuló az iskolában is, de azonkívül is rengeteg, igen sokféle ismeretet szerez, amelyek különféle gondolatokat támasztanak benne. A nevelés feladata, hogy az ismeretek e tömkelegében rendet teremtsen, amit **az elemzés (analízis)** és **egységbefoglalás (szintézis)** képességének a fejlesztésével segít elő. Szükséges tehát, hogy a tanuló képes legyen a jelenségeket, tárgyakat elemezni, azok lényeges részét kiemelni, de szükséges az is, hogy a részekből az egészet is képes legyen megalkotni.

Mindez csak akkor teljesülhet, ha az elme kiművelése annak *védelmével* párosul. Elme védelme alatt nemcsak az agyvelő védelmét kell érteni, mert az elsősorban a szervezet védelméhez tartozik, hanem a *kimerüléstől* és főképp a *túlterheléstől* kell megóvni az elmét. A kimerülést előidézhetik a felületes ismeretek sokasága, a tisztázatlan fogalmak, a túlterhelést az ismeretek felesleges halmozása, amelyek a gondolkodás tisztaságát veszélyeztetik. Ezért nem az a fontos, és különösképpen a szakoktatási intézményekben nem fontos az, hogy feleslegesen olyan ismeretekkel halmozzuk el a tanulóinkat pl. alsófoku intézményekben, amelyek az élettől és a gyakorlattól távol állanak. *A túlterhelés, valamint kimerülés megakadályozásának első feltétele, hogy a tanár ne kívánja mindazt az ismeretet átszármaztatni, amit ő tud.* Az ismeret-átszármaztatás szakoktatási intézményeinkben feltétlenül és elsősorban a *gyakorlati élet követelményeihez alkalmazkodjék.* Ebben az esetben kifejlődhetik tanulóinkban *az önnállóságra való állandó törekvés,* ami az értelmi nevelés célja.

Az értelmi nevelés céljának a megvalósításában szerepe van — mint az eddigiekből világos — a gondolkodásnak, továbbá a képzeletnek, valamint az emlékezetnek is. Lássuk ezeket röviden külön-külön.

a. A gondolkodás nevelése.

A gondolkodás összetett művelet, amelynek **elemei:** az ítélet, a következtetés és a fogalom. Pl. ha két dolgot összehasonlítok, és azok viszonyát megállapítom, akkor ítéletet mondok. Az ítélet eredménye a fogalom.

A tanár tartsa szem előtt, hogy a tanuló, mikor az iskolánkba jön, már bizonyos *gondolkodási képességet* hoz magával. A gondolkodás kialakulását *a környezet nagy mértékben befolyásolja*, mert ha a tanuló környezetének a gondolkodása zavaros, ő is zavart gondolkodású lesz. Ha pedig a környezet befolyásolhatja, akkor a tanár gondolkodásmódja is hatással van a tanuló gondolkodásának a fejlődésére. Ezért fődolog a gondolkodás nevelése érdekében, hogy *a tanár logikusan, természetesen, helyesen és világosan gondolkodjék*. Nincs túlzás tehát abban, ha azt mondjuk, hogy *a tanári pályára csak tisztán és világosan gondolkodó elmék valók*.

A tanuló gondolkodását fejleszti az iskolában első sorban a tanár gondolkodása, másodszor pedig igen jelentős mértékben a tanítás anyaga. Bár kétségtelen, hogy a mennyiségtan e tekintetben vezet, nem szabad azonban szem elől téveszteni, hogy *minden tantárgynak megvan a maga sajátos logikája*, és ezt a gondolkodásra való nevelés érdekében célszerűen ki kell domborítani.

A gondolkodás nevelésére legnagyobb hatással a tanítás módszere van. A tanítás módszerével más helyen részletesen foglalkozunk, itt csak éppen rámutatunk a fontosságára jelenlegi szempontból.

Ebből a szempontból az a tanítási módszer a legjobb, amely a legjobban gondolkodásra készíti. Nem alkalmas gondolkodtatásra az a módszer, mikor a tanár előad, a tanuló pedig hallgat, mert ez csupán az emlékezet gyakorlásra megfelelő, feltéve, hogy a tanuló előadás után emlékezetbe vési az anyagot. Az újabb tanítási módszerek a tanulók foglalkoztatását tartják szem előtt, vagyis a tanuló ne csak tétlenül üljön a tanítás alatt, ne csak szavakat tanuljon meg, hanem cselekvőleg részt vegyen a munkában,

közreműködjön az ismeret megszerzésében. Igénybe veszi a tanuló egész szellemi erejét, leleményességét, önálló gondolkodását, fokozza esetleg a munka iránti érdeklődését, további munkásságra ösztönzi.

Összefoglalva: a gondolkodás nevelését szolgálja a tanár gondolkodása, a tanításanyag logikája, leghatásosabb eszköze pedig a tanítási módszer.

b. A képzelet nevelése.

A képzelet az értelmi munkában a teremtő erőt képviseli, s vagy a gondolkodással vagy az emlékezettel társul. Ez utóbbiak nevelése tehát ennek a nevelését is szolgálja. A képzelet csapongását figyelhetjük meg a tanításaink alkalmával, amikor a gondolkodás nevelésén fáradozunk, tanulóink pedig egész más térről hoznak elő ismeretet, úgy gondolva, hogy az is a tárgyalt ismerethez kapcsolódik. Ezt a kapcsolatot csak az ő képzeletük teremtette meg. Az ilyen *képzeleti csapongásokat* nem szabad figyelmen kívül hagyni, vagy egyenesen fegyelmezetlenségnek minősíteniük, mert ez csak azt mutatja, hogy tanulóinknak élénk a képzeletük. Erre figyelemmel kell lennie a tanárnak, és nem szabad elnyomnia az ilyen megnyilvánulásokat, ellenkezőleg azokat egyenesen az ismeretszerzés szolgálatába kell állítani. *A képzelet az ismeretszerzésben nélkülözhetetlen*, mert akinek nincs képzelete, az magától semminek meg nem találja a magyarázatát.

Tanulóink között vannak *élénkebb és lassúbb* képzeletűek. Az élénk képzeletű tanuló képzelete tervszerű irányítás és fékezés nélkül rendszertelenné, csapongóvá válhatik. A tanár feladata, hogy ettől megóvja, viszont a lassut a képzelet tevékenységében gyakorolja.

A képzelet nevelése együtt történik a gondolkodás nevelésével. Például szemléltetés alkalmával a szemléltetendő tárgy szemlélése nemcsak gondolkodásra készítet, hanem a képzeletet is foglalkoztatja. Valamely jelenség lerajzoltatásakor is a képzeletnek adunk kisebb vagy nagyobb feladatot. A képzelet működése nélkül egyes ismeretek átszármaztatása, megértetése lehetetlen volna.

Az elképzeltetés fejleszti az előrelátást, a tévedések okának a felismertetésével viszont megfékezzük a felületességet és a felesleges képzeleti csapongást.

c. Az emlékezet nevelése.

Az emlékezet az elme számára elraktározza az anyagot, amelyet az értelem feldolgoz. Az emlékezet munkája összefügg a gondolkodással, ez szolgáltatja az anyagot az ítélethez, a következtetéshez. Régen csak az emlékezeti tudást nevezték igazi tudásnak és a gondolkodásnak csak másodrendű szerepet tulajdonítottak. Ma fordítva áll a helyzet, ami szintén nem helyes, mert nem szabad az emlékezetet túlbecsülni, de nem szabad lenézni sem. Nincs olyan foglalkozás, amelyben az emlékezet munkája nélkülözhető volna. Nem tagadhatjuk azt sem, hogy akinek jó emlékezete van, az mindig előnyben van azzal szemben, aki gyenge emlékezetű, feledékeny. Az is igaz, hogy az iskola nem taníthat meg mindenre, ami az életben szükséges. Annál inkább szükséges tehát az emlékezet fejlesztése. A tudományos vizsgálódás megállapította, hogy az emlékezet teljesítő-képessége fokozható. Ezt az iskolai munka nem hagyhatja figyelmen kívül.

Jó emlékezet az, amely könnyen birtokába veszi, bevési az emlékezetben megőrzendő ismeretanyagot, és könnyen fel is tudja azt idézni. Mind a **bevésésnek**, mind a **felidézésnek** megvannak a maga feltételei. A **bevésést befolyásolja** többek között a figyelem. Minthogy a figyelem részben az akarat hatalma alatt áll, az akarat közvetve szintén befolyásoló tényező. Hatással lehet rá az érzelem is.

Köztudomású, hogy a kellemes dolgokat jobban meg-
őrizzük emlékezetünkben, mint a kellemetleneket, ez
utóbbiakat nem is idézzük fel szívesen. A *kellemes érzel-
mekkel kísért benyomások maradandóbb hatást gyakorolnak
ránk, mint a kellemetlen érzelmi színezetűek.* Ezért tanítás
közben arra kell törekedni, hogy minden tanítási anyag
megkapja a maga érzelmi színezetét. Ez szükséges, de még
nem elegendő. A tanár feladata az is, hogy tanítás közben
állandóan *derűs hangulat uralkodjék*, mert így az ismeret-
anyag bevésése kellemes érzelmek között történik, s mara-
dandóbb lesz. Ezen a derűs hangulaton csak akkor
változtasson a tanár, ha pl. fegyelmi szempont azt meg-
kívánja. Az ilyen nyomasztó hangulatnak azonban nem
szabad sokáig tartania, mert mérgezőleg hat.

A derűs hangulat megteremtésében kerülni kell minden mesterkéeltséget, művészkedést. A tanítás komoly munka, az úgynevezett viccelődés, tanulók kipellengérezése esetleg pillanatokig derűt kelthet, a tanulók nagyrésztében azonban épen kellemetlen érzelmeket támaszt. Nem efféle derűre gondolunk itt, hanem arra, amely a tanár és tanuló között fennálló kölcsönös bizalomból táplálkozik, a természetesség benyomását kelti és közvetlenségben nyilvánul meg.

A fölídőzésnek is megvannak a *feltételei*. Ilyen feltétel: *a bevésés maradandó jellegű* legyen. Ez alapfeltétel, mert ha az ismeretanyag nem vésődött be maradandóan, a felidőzés már majdnem lehetetlen. A felidőzést befolyásolja *a tanuló lelkiállapota* is, és sok függ a tanuló *hangulati állapotától*. Pl. ellentétes érzelmek az emlékezeti tevékenység működésére gátlólag hatnak. Azért fontos, hogy a tanár a felidőzéséhez megfelelő *osztályhangulatot* teremtsen, mert ellenkező esetben a gátlások még akkor is jelentkeznek, ha a tanulók odahaza a legalaposabban elkészültek. Ilyen gátlást idéz elő a tulszigorú tanár rettegető fellépésével. Ugyanúgy helytelen „szekundák”-kal rémíteni a tanulókat. Általában semmi célja nincs az osztályzatra való feleltetésnek, és ezzel kapcsolatban a tanári „notesz” használata. Az *osztályzatra való feleltetés a notesz használattal együtt gátolja a tanuló természetes megnyilvánulását*, a tanár és a tanuló közé állandó válaszfalat épít, és megakadályozza, hogy a tanuló teljes odaadással, fesztelenséggel foglalkozzék a tantárgy ismereteivel. Másrészt a tanuló előtt az osztályzat lesz a főcél, nem pedig a tárgyi ismeret.

Alsófokú szakoktatási intézményekben, ahol csak két évfolyam, tehát legföljebb 80 tanuló van, a notesz használatát egyenesen megtiltanám. Ennyi tanulót a tanárnak egyénileg kell ismernie, és a minősítését az összbenyomás, nem pedig egy-egy felelet alapján megállapítania. *A tanulók értékét, tárgyi tudását nem lehet néhány bejegyzés alapján számtani középérték-számítással megállapítani*. A noteszt legföljebb a tanuló egyéniségének megismerése céljából szükséges följegyzésekre tarthatjuk alkalmasnak: pl. nehezen fegyelmezhető, társaival szemben goromba, megbízható,

felületes, vagy néha az igen jó felelet után a szorgalmat, jó tanuló esetén a szorgalom hiányát pecsételtetjük meg egy-egy sajátkezü beírással, aminek nevelő hatásáról később lesz szó. Középfokú szakoktatási intézetekben is alig több a notesz célja.

E rövid kitérés után megállapíthatjuk, hogy az emlékezetnek az értelem munkájában fontos szerepe van. Az emlékezet munkájában az érzelmeknek is nagy a szerepük. De következik az is, hogy az értelmi tevékenységek egymástól nem függetlenek, hanem egyiknek a fejlesztése maga után vonja a másik fejlődését, ezért mi nevelői munkánkban nem végezzük külön a gondolkodás, képzelet és értelem nevelését, hanem egyszerre mindig mind a három tényezőt szem előtt tartjuk, bármelyiknek az uralmi szempontjáról van is szó.

4. Az erkölcsi nevelés.

A testi és a szellemi nevelés minden ága egy magasabb cél szolgálatában áll: hogy megteremtse az egyénben *a helyes cselekvésre való lelki készséget*, vagyis kialakítsa **az erkölcsi jellemet**. Lehet valaki azonban kiválóan harmonikusan fejlett testileg, szakjában igazi tudós, rendelkezhet a szellemi értékek egész halmazával, nem biztos azonban, hogy cselekvései erkölcsi magaslaton állanak. Ez a végső cél, és ezért tekintették századokon keresztül az erkölcsi nevelést a nevelés központi, egyben legfontosabb feladatának.

Az erkölcsi nevelés fontosságát különösképen kell ma hangsúlyoznunk, amikor a társadalom egyrésze u. n.: **kettős erkölcsnek** a hive: *elméletben idealista, valóságban utilitarista*. Másoktól azt kívánja, hogy az erkölcsi törvények értelmében cselekedjék, magára nézve azonban nem tartja kötelezőnek. Ezt a kettősséget találóan fejezte ki *Benda Julian* író: „*az emberiség két évezreden cselekedte a rosszat, de tisztelte a jót.*” Ezzel a nevelésnek számolnia kell.

Tanulóink jellemét nemcsak az iskola szelleme fejlesztí, hanem még sok más: a környezet, a család, stb., ahol a tanulók már az iskolába lépés előtt látják, hogy

a folyton hangoztatott erkölcsi elvek nincsenek összhangban az életben tapasztalható cselekedetekkel, pl. valamit így kell mondani, de nem úgy kell cselekedni, hanem ahogy azt az érdek megkívánja. Ilyen körülmények között már a közvetlen környezetben kialakul a tanulóban a kettős erkölcs fogalma, és kialakítja magában, hogy a családban, a nevelők előtt másként kell viselkednie, mintha ők nincsenek jelen. Hamar rájön a tanuló arra is, hogy az emberek céljaik elérése érdekében gyakran hazudnak. Maga is tapasztalja, hogy a hazugság kihágások esetén megmentheti a büntetés kellemetlen érzésétől.

Ehhez hasonló esetek sokasága igazolja, hogy milyen fontos feladat az erkölcsi nevelés, és milyen óriási feladat különösen olyan környezetben, ahol az erkölcsi törvények kötelező erejét csak egy oldalúan ismerik el. Nagy baj volna azonban az, ha az egész társadalmat jellemezné ez a kettős erkölcs. Ez nem áll, s a neveléssel meg is kell akadályozni ennek a bekövetkezését. *Az erkölcsi nevelés fontosságát minden nevelőnek éreznie kell, s annak a célkitűzéseit igyekeznie kell megvalósítani.* Nem gondolkodhatik úgy egy nevelő sem, hogy az a hittanár feladata, mert nincs olyan tantárgy, amelyben az erkölcsi törvényszerűségek felismertetését, a megvalósításra való készséget ne lehetne fokozni. Ne felejtse el egy tanár sem, hogy minden tudomány az igazság tiszteletére nevel, ezért a legmélyebb erkölcsi oktatást a tudományban rejlő igazság adja.

Az erkölcsi nevelés céljának a megvalósításához először ismernie kell a jót, amit az erkölccstan tanít meg, tehát ismerni kell *az erkölcsi törvényeket*. Másodszor akarni kell a jót cselekedni.

Az erkölcsi törvények megtanítása elsősorban nem a gazdasági tanár feladata, a megvalósításra azonban a gazdasági tanár is bőven talál alkalmat. Az alkalmi nevelésre a mindennapi életben előadódó esetek egyenesen szükségyszerűen kötelezik a tanárt, hogy a helyes cselekedetek megvalósítására törekedjék.

Az a cselekvés, amely megfelel az erkölcsi törvényeknek: *az erény*, ellentéte *a bűn*. A tanulót arra kell tehát nevelni, hogy kötelességének tartsa az erényt, és kerülsze a bűnt.

a. A kötelességteljesítésre való nevelés.

A kötelességteljesítésnek két feltétele van: *a tanuló ismerje, mi a kötelessége, és akarja azt teljesíteni*, mégpedig ne kényszerűségből, hanem saját maga elhatározásából. Természetesen az út a kényszerítő hatásokon keresztül vezet az önálló elhatározáson alapuló cselekedetekhez. A kötelességteljesítést bármely esetben bizonyos érzelmek is kísérik, sőt meg is előzik, és ösztönzőleg hatnak a kötelességek teljesítésére. Az érzelem a cselekvéseket vagy helyesli, vagy nem. Ez az érzelem a **lelkiismeret**.

A lelkiismeretesség fontos tényező a kötelességteljesítésben, mert ez a kötelességek pontos és hű teljesítését vonja maga után.

Lelkiismeretesen végezzük munkánkat akkor, ha teljes lélekkel oldjuk meg feladatainkat. Lelkiismeretes kötelességteljesítésre neveljük a tanulókat már azzal is, hogy ellenőrizzük, vajjon megtanulták-e a leckét, elkészítették-e a házi feladatot? A kötelességteljesítésre való nevelés céljából *adjunk kisebb nevelői célzatú feladatokat* tanulóinknak, s azokat pontosan kérjük számon. Ilyenkör azonban nem szabad megelégednünk felületes, nagyjában elvégzett cselekedetekkel, mert a kötelességteljesítésre való nevelésben *a pontosság nélkülözhetetlen*. Ezért mindig *meghatározott időt adjunk a cselekvés elvégzésére*, vagy bármilyen tevékenységre, és annak elvégzésében a legalaposabb gondosságot kívánjuk meg. *A pontosságban azonban minden téren a tanár járjon elől jó példával*. Ehhez hasonló gyakorlatias követelmények már messze vezetnének, azokkal részletesen foglalkozunk „A nevelés eszközei” című fejezetben. Kötelességét azonban csak az teljesíti lelkiismeretesen, akiben megvan a *felelősségérzet és az önuralom*.

A felelősségérzet fejlesztése érdekében a tanulót ébresszük tudatára annak, hogy minden tettéért felelős, nemcsak *a szülőnek* vagy *a tanárnak*, hanem *saját lelkiismeretének* is, s ez a felelősség el nem hárítható. Azzal a ténnyel, hogy a tanulók helytelen tetteinek a következményeit tanulótársaik is látják, és igen gyakran érzik is,

felébresztjük a másokért való felelősségérzést is. Így megtanulják, hogy bizonyos tekintetben *nemcsak önmagukért, hanem társaikért is felelősek*. A felelősségérzet jótékonyhatású, mert helyes cselekvést eredményez, a felelősségérzet hiánya azonban gyakran *helytelen cselekvésre vezet*.

Lehet, hogy tanulónk felismeri a helyes cselekvés irányát és felelősséget is érez magában a keresztülvitelre, még sem a szerint cselekszik. Ilyenkor azt mondjuk, hogy nincs ereje a rosszra való hajlandóság legyőzésére, nem tud uralkodni indulatain és érzelmein, nincs meg az *önbizalma*. Ezt az *önuralmat* megszerezni nehéz gyakorlással lehet. Épen ezért az *önuralom*, valamint az *önfegyelem hiányából* fakadó apróbb vétségeket, mint a veszekedés, rendetlenkedés, sugás, fecsegés stb. ne tekintsük erkölcsi vétségeknek, hanem épen eszköznek az önuralomra való nevelés szolgálatában.

Egyes munkák elvégzése fokozott követelmények elé állíthatja a tanulókat, s hajlamosak a munkát abbahagyni. Lehetetlen feladat megoldását ne kívánjuk, de az eselleg felmerült nehézség ellenére is folytattassuk azt a cél eléréséig. Ezáltal *kitartásra* neveljük őket, már pedig az erkölcsi cselekvések végrehajtása gyakran állítja nehézségek elé, és amennyiben ez a kitartó erő nincs meg, még lelkiismeretességük ellenére is megtorpannak a cél elérése előtt. Nehezen elért célnál keltsük fel a jól végzett munka örömet, amellyel önérzetét és önbizalmát is fokozhatjuk.

Az **erkölcsi kötelelességeket** három csoportba szokták osztani:
α, az ember kötelelessége Isten iránt, β, az ember kötelelessége önmagával, γ, másokkal szemben.

α. Isten iránti legfőbb kötelelesség: „Szeresd a Te Uradat, Istenedet teljes szivedből, teljes lelkedből, minden erődből!”

β. Az ember önmagával szemben való kötelelességei közül néhányat megemlítünk. Ilyenek: testünk ápolása és védelme; az egészség fenn-

tartása, tisztaság, mértékletesség, továbbá: igazmondás, őszinteség, becsületesség, nyugalom, bátorság, valamint szorgalom, megelégedés, takarékosság; az önzés kerülése stb.

γ. Mások iránti kötelességek sokasága is felsorolhatatlan. Mások alatt értjük a tanuló szempontjából a közvetlen környezetének a személyeit: szülők, családtagok, tanárok, társak, akik iránti erkölcsi kötelességek legfontosabbika: a szeretet, a tisztelet és az engedelmesség. Mások lehetnek ezenkívül a tanuló társak, maga a társadalom, amelyekkel szemben a tanárnak ismerni kell a kötelességeket, s nevelői eljárásában azt kifejezésre kell juttatnia. Pl. igen fontos az áldozatkészség érzelmének felébresztése és mélyítése, a szolgálatkészség, valamint az udvariasság fejlesztése másokkal szemben.

b. Az erkölcsi bátorságra való nevelés.

Az erkölcsi neveléssel kapcsolatban eddig elmondottakon kívül tartsuk szem előtt az *erkölcsi önnállóságra és takarékosságra, valamint az igazmondásra és önbizalomra* való nevelés szükségességét. Ezeket egyöntetűen jellemzi, hogy magvalósításukhoz erő, mégpedig *erkölcsi erő* szükséges.

α. Erő kell ahhoz, hogy ha felismertük a helyeset, még kedvezőtlen befolyások ellenére is cselekedjünk. A rossz társak hatásának a tanuló állandóan ki lehet téve, mind a családi, mind az iskolai nevelés idején. Erősíteniünk kell tehát azért, hogy ellen tudjon állani a nem kívánatos hatásoknak. Ezért minden tanárnak, különösképen pedig az *osztályfőnöknek*, arra kell törekednie, hogy minden osztályban a legegészségesebb szellem legyen az uralkodó.

Az egészséges szellem kialakításában az *osztályfőnök-tanár* egyéniségének döntő jelentősége van, de a többi tanár egyénisége is befolyással bír. Ezért is kívánatos, hogy *a tantestületekben a leggyobb megértés és összhang legyen az uralkodó, merennek* hiánya hatását éreztetheti a tanulók magatartásán is.

Egészséges szellem kialakítására csak az *tanár* képes, aki meg tudja nyerni a *tanulók bizalmát*. Az ilyen tanár rendelkezéseit a tanulók szívesen követik mert érzik, hogy a tanáruk mindenkor mindenben *őzet-*

lenül velük van, és segíti őket. Ez a bizalom azonban csak ott fejlődhet ki, ahol a bizalmas megnyilatkozások, a szótartás, a megbízhatóság, az együttérzés sohasem szenvednek csorbát. Ily értelemben pedig *ne csak a tanulóól kívánja meg a tanár a bizalmat, hanem ő is legyen bizalommal vele szemben*. Kölcsönös bizalom nélkül a nevelő munka lehetetlen. Az a tanár, aki ok nélkül bizalmatlan a tanulóval szemben, a tanulóban csak megrögzött bűnöst lát, nem tudja megnyerni a tanulók bizalmát, pedig már a tanulókkal szemben tanusított bizalom is nevelési mód, mert a tanuló méltó is akar lenni az iránta megnyilvánuló bizalomra. Az a tanár, akiben a kölcsönös bizalom kifejlődésére az érzelem nincs meg, semmiképen se vállalja az osztályfőnöki teendők ellátását, mert egymaga képes lesz azt az egész nevelést tönkre tenni, amit a tanári testület huzamosabb időn keresztül épített.

Az erkölcsi önállóság fejlesztése érdekében az igazság követőit sohasem engedjük nevetség tárgyává tenni társaik előtt, ellenkezőleg, helyes eljárásukat minden egyes esetben igazoljuk.

β. A tanár a tanulókkal való *egyéni foglalkozáskor* megállapíthatja, hogy egyes tanulóknál a *kishitűség*, másokban az *elbizakodottság* nem kívánatos mértékben van meg. A kishitűeket bátorítani kell, felkelteni bennük a hitet, hogy a kitűzött feladatok megoldására ők is képesek. Hasznos, ha kisebb sikerekhez is tudjuk juttatni őket. Az elbizakodásra hajlamos tanulót meg kell fékezni. Az önbizalmat általában úgy igyekezzünk kifejleszteni, hogy tanulóinkra mindig érvényes legyen *Széchenyi* egyik mondása: *„Soha el nem bízni magát, de azért magában mindig bízni.”* Ez az aranyközépút, amelyre föl kell emelni állandó bátorítással a kishitű tanulót, s le kell szállítani állandó fékezéssel az elbizakodásra hajlamosat.

γ. Nagyon becsüljük meg a tanulók *igazmondását*. E tekintetben *annyira mehetünk, hogyha igazat mond, ne büntessük*. Ezzel is juttassuk kifejezésre az igazmondás óriási jelentőségét. Főcélunk e téren az, hogy a tanuló tettei és szavai összhangban legyenek. Számolnunk kell

azzal, hogy a tanulókból gyermekoktól kezdve megvan a hajlam az igazmondástól való eltérésre. Ennek okát kereshetjük a család és környezet ily irányú példájában, továbbá a tanuló hősködésében, esetleg önzésében és nem utolsósorban a büntetéstől való félelemben.

A hazugságokat az előbbieket miatt ne tekintsük súlyos bűnnek, hanem inkább olyan hibának, amit javítanunk kell. Természetesen ezek a vétségek is más elbírálás alá esnek abban az esetben, ha többszöri figyelmeztető, nevelő eljárásunk ellenére is ismétlődnek. Az igazmondásra való nevelés is gyakorlással történhetik, s a tanártól éber figyelmet kíván. Az igazmondásra való szoktatáskor kívánatos a tanuló minden tette után nézni, hogy esetleges vétségekre ne hetek, vagy hónapok múlva hivatkozzunk, mert ellenőrzésünk hatásában sokat veszít értékéből.

d. A *takarékosságra* való nevelés elsősorban szintén a szülők feladata. Számoljunk azonban azzal, hogy nagyon kevés tanuló jár szakoktatási intézetbe a szülői háztól. A szülői háztól elkerült tanuló a *szabadság és függetlenség* érzelmét éppen a könnyelműbb életmódban juttatja kifejezésre s pénzkérő levelek sokaságával zaklatja a szülőket.

A takarékoság nemzeti feladat. Ennek érdekében minden téren kívánjuk meg tanulóinktól a legmesszebbmenő takarékoskodást, de neveljük rá őket arra is, hogy *fősvénységbe* ne essenek. A takarékoság ne csak a saját, hanem a közvagyon megbecsülésére is terjedjen ki. Ebben a szellemenben tartjuk meg minden évben a takarékosági napot.

5. Az esztétikai nevelés.

Az erkölcsi nevelés mellett gazdasági szakoktatási intézményeinkben a lehetőség szerint biztosítsunk módot az esztétikai nevelés számára is. Az *esztétikai nevelés* — épúgy, mint az erkölcsi nevelés — nem külön tantárgyat jelent, nem szabályokkal kell itt sem nevelni, hanem példákkal, *megéreztetéssel és átéléssel*. Ez minden tantárgy keretében a megfelelő szempontok kiaknázását jelenti.

Az esztétikai nevelés feladata a *lélek eltöltése a szép érzésével*. Ezt az érzést pedig az *ízlés* irányítja, tehát az

esztétikai neveléssel tanulóink izlését kívánjuk fejleszteni. Az izlés fejlesztésével egyrészt képessé akarjuk tenni a tanulót *a szép megérezésére*, annak a *felfogására, megértésére*, másrészt arra, hogy *alkotásai szépek legyenek*.

Az esztétikai nevelés alapja elsősorban *a szemlélet*, ezért meg kell tanítani a tanulót látni, hogy észrevegye *a környezetében*, a természetben, sőt az emberek cselekedeteiben is a szépet. Ilyen szemléletet nyújthat az irodalom, az ének, a zene, a föld, az állat, a növény, a tanuló otthona, az iskola épülete, gazdasága stb. A tanuló izlése azonban csak akkor fejlődhetik, ha alkalmat adunk a szépben való gyönyörködésre, ezért gyakran fel kell erre hívni a figyelmét, szoktatni kell a szép meglátására. Az összehasonlításokat is eredményesen fel lehet használni a szép megéreztetésére.

A második követelmény akkor teljesül, ha a tanár úgy nevel, hogy a tanulónak minden munkájában, egész magatartásában kifejezésre jut a szép; pl. a beszéd folyamatosságában, hangsúlyozásában, írásban, mozdulataiban épűgy, mint a boglyarakásban vagy a kapálásban. A vázlatfüzet rendes, gondos, izléses elrendezése ugyanűgy szolgálhatja az izlés fejlesztését, mint a kertészetben az egyes palántaűgyak elkészítése vagy a gazdasűgban a magtár rendben tartása, ha abban az esztétikai nevelés szempontjai érvényesűlnek.

A szépben való gyönyörködés üdítűleg hat a lélekre, s egyben gazdagítja, nemesíti a kedélyt. A gazdák környezetében levű szép észrevétetésűvel erősíthető a gazdai öntudat és önérzet.

6. Nemzeti nevelés.

A nevelésnek, amely a mai közössűgbűl indul ki, a jűvű közössűgét kell előkészítenie életfeladatainak a megoldására. Nem elegendű tehát az egyűn tulajdonsűgainak a kiművelése, hanem a nevelésűl arról is gondoskodni kell, hogy a tanuló, mint a jűvű embere a számára kijelűlt életkűzössűgben megtalálja és megállja a helyűt. Ez a közössűg ifjúsűgunk számára a magyar nemzeti társadalom. Ily értelembe a nevelés lé-

nyége abban áll, hogy a tanulóifjúság élje át a nemzet erkölcsi, szellemi és anyagi értékeit. Amellett, hogy a tanulót erkölcsössé neveljük, a magyar nemzeti közös-ség tagjává is kell nevelnünk, mert ebben az ország-ban, ebben a közösségben fogja életét élni.

Ne gondoljuk azt, hogy a magyar nemzeti nevelés szolgálatában csak a nemzeti irodalom, a történelem és a földrajz áll, mert minden tantárgy alkalmas ennek az ápolására. A tanár szeretettel, magyaros lelkesedéssel tanítsa mindazt, ami magyar, ezzel olyan érzelme-ket ébreszthet a tanulóiban, amely ragaszkodást, tisz-teletet, lelkesedést von maga után minden nemzeti ér-ték iránt. A hazafias ünnepélyek épügy állhatnak a magyar nemzeti nevelés szolgálatában, mint pl. a ma-gyar irodalom; csak érvényesüljenek benne azok a szempon-tok, amik a magyar irodalom tanítását a nem-zeti nevelés szolgálatába állítják.

A nemzeti nevelés szolgálatában áll a magyar föld, mint a magyar élet színhelye, termékenységgel és szépségével, a magyar dal, a nemzet szokásai, mű-vészete stb. Ezeket a tanár nevelési munkájában ahol csak lehet, domborítsa ki. A magyar föld szeretetére a földműves ifjúságot nem kell nevelni, hiszen számukra tulajdonképpen ez jelenti a hazát. A saját földjének a szeretetéből el lehet vezetni a hazaszeretet magasztó-sabb átéléséig. Ismeretes a földműves társadalom eré-nyei: munkájában kitartó és szorgalmas, életmódjában takarékos, magatartása nyílt és bátor. De ismernünk kell a gyengeségeit is mint pl. a bizalmatlanság. Arra kell törekedni, hogy az utóbbiak elhagyásával az előbbiek erősödjének. Itt azonban a jó tulajdonságok tulértéke-lése, a hibák kiméletlen ostorozása semmiképpen sem célravezető. A cél érdekében minden esetben marad-junk a komoly tárgyiasság magaslatán, s onnan igye-kezzünk a nemzeti nevelés célkitűzéseit megközelíteni. E területen a gazdasági tanárra, mint a földműves tár-sadalom nevelőjére óriási, egyben magasztos feladat vár. Ha tüzes, erős magyarság, lángoló hazaszeretet, lelkesedés, a kérgestenyérű magyar földműves társada-lomnak a szeretete, boldogítása vezérli e téren, akkor a cél eléréséhez nagymértékben hozzájárul.

Ilyen nevelés mellett a földműves ifju nemcsak azt fogja érezni, hogy az államnak egy tagja, egy polgára, hanem azt is, hogy a nemzetnek is tagja. Azt kell

érezni mindenkinek, hogy magyar és magyar közt nincsen különbség; nem szabad, hogy a foglalkozási ágak, a felekezetek elválasszák a magyart, hanem kell, hogy közelebb hozzák egymáshoz.

C. A nevelés eszközei.

Az eddigiekben ismertettük, hogy milyenné akarjuk a tanulót nevelni, milyen feladatok megoldását várjuk a neveléstől? Néhol a fejtegetés közben néhány példával igyekeztünk rámutatni azokra a hatásokra is, amelyek e cél elérésében támogatnak bennünket. Azok a nevelő hatások azonban közelítőleg sem merítették ki az összes lehetőségeket. Sőt a lehetőségek teljes kimerítésére itt sincs módunk, de felesleges is volna, mert ez azt jelentené, hogy a nevelő egyéniségének semmi jelentősége nincs a nevelésben, hanem minden esetre elő lehet írni az u. n. receptet. A nevelésben ilyen „receptek” kidolgozása és érvényesítése lehetetlen, mert akkor ahány eset lehetséges a nevelő és a növendék egymásra való hatásában, annyi „recept” volna szükséges, ez pedig számokkal kifejezhetetlen. Vannak pl. tanulók, akik inkább az érzelmi hatások iránt, mások az értelmi hatások iránt fogékonyak, némelyekkel szép szóval, másokkal csak szigorú fegyelemmel lehet több eredményt elérni. Így már az egyéniség előzetes ismerete alapján csak egy kisebb közösségben végtelen sok receptre volna szükség. Nem ilyen „receptek” készítése itt a célunk, s nem a lehetséges nevelőhatások ismertetését akarjuk, hanem azoknak a hatásoknak a körvonalazott rendszerét mutatjuk be, amelyek a nevelő eljárásában gyakrabban előfordulnak, és amelyeket általánosságban alkalmazni szoktunk.

A nevelő hatásokat a nevelés céljának a megvalósítása érdekében eszközül használjuk fel: ezek a nevelés eszközei pl. a szeretet, a példaadás, az oktatás, a jutalom, a szoktatás, a büntetés stb.

A tanár nevelői munkájában előre sohasem tudhatja, hogy az adott esetben melyiket kell a cél érdekében érvényesítenie. Egy biztos, a nevelés céljának mindig tisztán kell a tanár előtt állania, s a nevelés eszközei közül az adott esetben nevelői lelkének a sugallatára azt kell kiválasztania, amely legbiztosabban vezet a célhoz. Már ez a tény is mutatja, hogy ugyanabban az esetben is más-más nevelői eljárás érvényesülhet, mert más és más a anárok egyénisége is.

A nevelés eszközeit többféleképpen szokták csoportosítani. Lehetnek: érzelmi, kényszerítő és értelmi eszközök.

α. Az érzelmi eszközök: a szeretet, a példa, a tekintély, a bizalom stb., amelyek *a tanuló érzelmi világában gyökereznek.*

β. Kényszerítő eszközök: a fegyelmezés, a parancs, a tilalom, a büntetés, a megfélemlítés stb.

γ. Értelmi eszközök: a tanítás, a meggyőzés, a rábeszélés, a belátás. Ezek *a legmagasabbrendű eszközök.* mert a belátást teszik uralkodó mozzanattá a nevelésben. Ezekkel érhető el, hogy a tanuló tudatosan győzze le a vágyakat, az ösztönöket. Ezek kiegészítik, tudatossá teszik az érzelmi és kényszerítő eszközök alkalmazásakor keletkezett hatásokat is. Így azok is az értelmén keresztül érvényesülnek és hatnak a valóságban.

E csoportosítás világosan mutatja, hogy a tanulóink a szellemi fejlettségnek, általában a fejlettségnek miné alacsonyabb fokán állanak, annál inkább a kényszerítő eszközök viszik a nevelésben az uralkodó szerepet. A fejlettség magasabb fokán is kell érvényesülniök a kényszerítő eszközöknek, amennyiben szükségesek, rendes körülmények között azonban itt már az értelmi eszközöké az uralom. Az érzelmi eszközök mindig jótékony hatásúak, s mind a kényszerítő eszközök, mind az értelmi eszközök érvényesülésével párhuzamosan eredményesen használhatók.

A nevelés eszközei hatásukban is különböznek egymástól, más a szeretet, más a büntetés, más a tilalom, más a példa hatása. *Vannak ösztönző és gátló, kellemes és kellemetlen érzelemmel kísért nevelő eszközök.* Általánosságban **a nevelő eszközök hatása érzelmek keltésén alapszik.** Amennyiben ezek az érzelmek kellemesek, úgy vonzó-, megnyerő-, ellenkező esetben pedig visszatarító-, megfélemlítő hatásúak. Értékesebbek természetesen a megnyerő hatásúak.

Minden nevelési eszköz használatának megvannak a maga előnyei, de egyben megvannak a maga hátrányai is. Hogy ezeket tisztán lássuk, nézzük most külön-külön a nevelés eszközeit az előbbi beosztás részbeni elhanyagolásával.

1. A tekintély.

A tekintély alapja a tisztelet, ami az értékek elismerését jelenti. E szerint a tekintély elismerése annak, hogy valaki nálunk bizonyos, vagy pedig több tekintetben is nagyobb értékű.

A növendékekben a tiszteletet a nevelőknek kell felébreszteniök. A tisztelet nyit utat a nevelőhatások érvényesülésének, mert engedelmességre indítja a növendéket. Annak a tanárnak, akit tisztelnek a tanulók, szívesen engedelmeskednek, szavát, tanítását megfogadják. E tisztelet hiánya rombolólag hat, s a tanár szavát csak kényszerűségből fogadják el. Ez viszont nem hat nevelőleg. A tanulóban általánosságban megvan a hajlandóság a fölötte állók tiszteletére, de ügyelni kell, hogy ezt a tekintélyt valami tönkre ne tegye. A tanár is ember, vannak hibái, s mint nevelőt az egész társadalom figyeli, bírálja, hibáit, gyarlóságait túlzott kiszínezéssel emlegeti. A szülők nagy előszeretettel beszélnék gyermekeik, a tanulók előtt ezekről a hibákról, a tanárok cselekedeteit helytelenítik, lekicsinyléssel nyilatkoznak a tanárról, természetes, hogy ilyen körülmények között a tanár, aki mint mintakép állott a tanuló előtt, veszít tekintélyéből. A védekezés egyetlen módja, hogy ismerje a tanár saját kisebb-nagyobb hibáit, s ne adjon lehetőséget viselkedésével, magatartásával tekintélyrombolásra.

A tanárt a tanulók először *hivatalos állása* miatt tisztelik, tisztelik benne a tanári állást, amit betölt. Ez a **hivatalos tekintély**. Szomorú volna azonban, ha a tanárnak csak ilyen tekintélye volna, mert akkor csupán az iskolai rendet tisztelnék, annak engedelmeskednének. A hivatalos tekintélynek meg kell lennie, de ez önmagában *nevelési szempontból értéktelen*. Ezt a tanár egyéni tekintélye teheti értékkessé, aminek alapja a *tudás és a jellem*.

Az egyéni tekintélyt kiváló egyéni tulajdonságaival szerzi meg a tanár. Ezek lehetnek *külső* vagy *belső* tulajdonságok. Nevelési szempontból a *belső tulajdonságok az értékesebbek, de a külső megjelenés sem lehet közömbös*.

A tanulót először a külső benyomások ragadják meg. Ezek a maradandók és az uralmat biztosítják mindaddig, míg a belső tulajdonságok át nem veszik a vezetéskét. A külsőségekre ezután is szüksége van a tekintélynek, mert ettől véglegesen sem a tanuló, sem a társadalom nem tudja magát függetleníteni. A külső tulajdonságokat a tanár megjelenése, föllépése, magatartása, ruházata juttatják kifejezésre. A tanár külső megjelenése azonban sohasem legyen erőszakos, mesterkéltséggel, kerülendő ezzel kapcsolatosan a szinpadiaság stb. E külsőségekből belső értékek kisugárzását várja a tanuló, és ha alaposabb megismeréskor a tanuló arra a tapasztalatra jön, hogy a várt belső értékek hiányoznak, akkor a tanár rengeteget veszít a tekintélyéből.

Belső tulajdonságok: **a tudás és a jellem**.

Elemi követelmény, hogy a tanár tudásban magasabban álljon, mint a tanuló, akit tanítani akar. A tanuló tiszteli azt, aki tudásban fölötte áll. Így tisztelik az alsóbb évfolyamos tanulók a felsőbb évfolyamosokat. Azonban a *legnagyobb tudású tanár sem részesül kellő tisztetelben, ha*

jellembeli hibái vannak. A jellem mindenkínél fontos, de többszörösen fontos a tanárnál, a nevelőnél, aki hivatott az erkölcsi jellem kialakítására. Ezért joggal szigorúbban méri a társadalom a tanár erkölcsi ballépéseit. Ezért *legyen a tanár erkölcsi eszménykép!* Ne felejtse el sohasem, hogy az igazságosság tekintélyének az alapja. Az igazságot, az erkölcsi komolyságot a tanulók nagyon jól megérik. Ítéleteiben, bírázataiban nyilvánuljon meg az odaadó önzetlenség, az igazságosságra való törekvés. Pillanatok hatása alatt soha ne ítélkezzék, s ítéleteit fontolja meg, mert a tanári tekintély veszélyeztetése nélkül visszavonni semmit sem lehet. Legyen tudatában annak, hogy *ítéletei megfellebbezhetetlenek*, legfeljebb csak a tanár saját lelkiismeretéhez fellebbezhet. Az igazságtalanság érzelme pedig a tanuló lelkében élő tanári tekintélyt alapértékétől foszthatja meg. A tekintély igazi értékét ezek a belső tulajdonságok adják meg.

A tekintély külső megnyilatkozásának abban kell állania, hogy az igazi belső értéket kifejezésre juttassa.

A tanulóinktól meg kell kívánnunk, hogy *tiszteletüknek kifejezést adjanak*, mégpedig nemcsak a szülőknek és nevelőknek, hanem mindazoknak, akik környezetében élnek. Ez történhetik szavakkal, mozdulatokkal, fölállással stb. E tekintetben azonban *egyöntetűen kell eljárni*. Kíváncos, hogy ugyanazon iskolatípusokban a *tiszteletadásnak* ugyanazok a módjai vezettessenek be.

Baj van a nevelésben ott, ahol a tanár a tekintélyét képzeletbeli elérhetetlen magasságnak tartja, ahonnan leszállani nemcsak tanári méltóságon aluli, hanem egyenesen bűn. Az ilyen tanár a tanulók részéről történt bárminemű figyelmetlenségben, kisebb kihágásban már tekintélye méltóságának a megcsorbitását látja. Nem azt mondom ezzel, hogy ne öröködjék tekintélye megtartásán, de *ne minősítsen minden mozzanatot tekintélyrombolásnak*. Ehhez megértő magatartásra van szüksége a tanárnak. Értse meg, hogy a tanulónak az iskolában mozgását fékeznie, természetes vidámságát el kell fojtania, s ha néha mégis mozog, ha egy-két szót szól, ha nem tudja a leckét, ha nem tud 6—7

órán át padban ülni, abban még nem a tanár iránti tiszteletlenség nyilvánul meg. A rend megsértését sohasem szabad egyéni sérelmünknek tekinteni. Ha ehhez alkalmazkodunk, a tanuló büntetés esetén sem érez ellenszenvet a tanár iránt. Némelyek már ezt is türhetetlennek minősítik, nem is szólva arról, ha a személyes érintkezéskor követ el hibát a tanuló. Aki így értelmezi a tanári tekintélyt, aki nem tud ezek fölé a vétségek fölé emelkedni, annak nem sok örömet, gyönyörűséget jelent a nevelés, mert mindenben tekintélye megsértését látja, kellemetlen érzelmeket támaszt magatartásával a tanulóknak is, és megsértett tekintélyének a megóvása érdekében nem tud könnyen napirendre térni a dolgok felett. Nem képzelhető el az emberi gyengeség olyszzerű megnyilvánulása, hogy a tisztelet valamilyen formában megnyilvánult hiányosság feletti bosszúságát hosszabb időn keresztül éreztesse a tanár. Ez a tekintélyrombolás legbiztosabb alakja.

Egyes tanárok főtörekvése, hogy tekintélyüket szigorúan fönntartsák. Ezzel kapcsolatban egyenesen azt kívánják, hogy a növendéknek ne legyen egyáltalán akarata. Nem helyes. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a tanuló mindent tehet, mindent el kell neki tûrni, hanem csak azt, hogy olyan követelményeket támasszunk velük szemben, amikre egyéni adottságaikkal és erejükkel képesek. Mulasztásaik, hibáik még nem személyes sértések, sőt még dacosságuk, ellenszegülésük sem mindig az, hanem lehet, hogy intézkedéseink természetes visszahatásai, ezért az ilyen eseteket fölindulás nélkül vizsgáljuk ki. Sohasem szabad a fegyelmet úgy beállítani, hogy az elsősorban a mi személyes tekintélyünket hivatott szolgálni.

Tekintélytiszteletet nem lehet parancsolni. Az a tekintély, amelyet kényszerrel tartanak fenn, nem igazi tekintély, mert azt a tanuló nem önként, az általa felismert értékek alapján és csak addig ismeri el, amíg a kényszer fennáll. Némelyek tévesen úgy akarják biztosítani a tekintélyüket, hogy ama „bizonyos” három lépés” távolság helyett legalább hat lépésre tartják maguktól a tanulókat. Ebből a távolságból is csak fölényeskedés, hangoskodás, a tanuló

lenézése és megvetése jellemzi a tanulóval szemben tanúsított magatartásukat. A tanulóban ne lássék már eleve a tanár „hivatásos” ellenséget! Az ilyen ember nem tanár, s ha viseli is a nevet, nem tud bizalmas közelségbe kerülni a tanulókkal. Az pedig sohasem fogja szívét feltárni előtte, — már pedig ez a gazdalfjak esetében a nevelés érdekében elengedhetetlen követelmény. A nevelésben nem elegendő tehát a növendéktől megkövetelni a tekintélytiszteletet, és panaszkodni annak a hanyatlása miatt, hanem feltétlenül szükséges, hogy a tanárban meglegyenek azok a belső tulajdonságok, amelyek értéket adnak a tekintélynek. A valódi tekintély nem törekszik magát igazolni, nem kíván erőszakosan érvényesülni, határozottság, bölcsesség és önuralom jellemzik, és tiszteli az alárendeltek személyiségét is.

Az igazi nevelői tekintély egészen közel engedheti magához a tanulót, sőt keresi az alkalmat, hogy a tanuló lelkének a közelségébe jusson. Ez azonban soha sincs a tekintély rovására. Annak a tanárnak, aki annyira félti a tekintélyét, bizonyára megvan rá az oka.

2. A szeretet.

A szeretet a nevelés nélkülözhetetlen eszköze. Szeretet alatt az u. n. pedagógiai szeretetet értjük, amely a jóakarát szeretete. *Ez jelenti az élénk, barátságos, vidám viselkedést, valamint a lelki melegséget, közvetlenséget a tanulóval szemben.* A pedagógiai szeretet mindig a tanuló erkölcsi, testi és szellemi javainak az előmozdítására irányul. A szeretetet ki kell mutatni a növendék iránt, a szeretetnek meg kell nyilvánulnia, máskülönben a növendék nem adhat választ arra. *A növendék válasza szintén szeretet,* amely megfelelő viselkedésben jut kifejezésre, mint pl. tisztelet, bizalom, engedelmesség.

A szeretetet és tiszteletet összehasonlítva, azt tapasztaljuk, hogy a szeretetben bizonyos melegség érvényesül, ami nincs meg a tiszteletben, viszont a tisztelet alapja az érték elismeréséből fakadó érzelem, ez pedig a szeretetből hiányzik. Ellenben a szeretet befolyásolja az érté-

kelést. Gondoljunk ezzel kapcsolatban *a szülők értékelésére*, ami a jó tulajdonságok túlértékelésében s a rossz tulajdonságok megszüpítésében nyilvánul meg.

A tanár szeretete különbözik a szülő ily értelmű szeretetétől. A tanár szeretete megértésben, komoly jóakarató támogatásban, jóindulatban, rokonszenven nyilvánul meg. Az ilyen szeretetnek minden nevelőben élnie kell, e nélkül nevelni nem lehet. Milyen gazdanevelő az, aki nem szereti a gazdatársadalmat? Hogyan tud az közel férközni a gazda lelkéhez?

A szeretetet természetesen nem kell lépten-nyomon kimutatni, a tanulók ~~ugyis~~ megérik azt, mint ahogy hiába mutatja a szeretetet az, akiben nincs meg. A szeretetet kieroszakolni nem lehet, hiába akar valaki a tanulók kedvében járni, hiába törekszik népszerűsége, azzal csak bizalmatlanságot és ellenszenvet, de nem szeretetet ébreszt.

Nem mondhatjuk a szeretet megnyilvánulásának némely tanár kedvtelését, ami „*viccelődés*”-ben, *gúnyolódásban* nyilvánul meg. A tanuló nevetségessé tétele esetén olyan érzelmek keletkeznek, amelyek *gyűlöletet termelnek*. A szeretettel nem a tanuló hibáit kell kiélezni, *nem az osztorozás, hanem a javítás a cél*. Ezt pedig sokkal jobban elérjük egy-egy jóindulatú megjegyzéssel, biztatással, elismeréssel. Ezáltal a tanuló is megéri, hogy komolyan vesszük. A szeretetnek tehát komoly és igazságos bánásmódban kell megnyilvánulnia. A szeretet ily értelmezésben nem elnézést jelent, és ezért nem is zárja ki, sőt *megkívánja az igazságos szigorúságot*.

A tanár szeretete legyen általános, mindenkire kiterjedő. Nem jó tanár az, akinek vannak az osztályban választott u. n. *kedvenc tanulói*. Ilyen kiválasztásra sem a rokonság, sem a tehetség nem adhat alkalmat. Az ilyen kedvenc tanuló rendesen bizalmas közelségbe kerül a tanárral, s igen sokszor a tanár bizalmát arra is felhasználja, hogy a tanulóitársai magatartásáról őt tájékoztassa. Nincs olyan tanár, akinek erre szüksége volna. Gyakran azonban még ezen is túlmegegy, s egyéni viszonyainak megfelelően mutatja be tanulóitársait tanárának. Egyéni kedvtelése szerint azt mondhat mindenkiről, amit akar, jót, vagy rosszat, mert

nincs meg az ellenőrzés lehetősége. Egyébként is igen erkölcstelen dolog bárkit olyankor támadni, mikor az védekezni nem tud. Ezt a tanár nem engedheti meg, ezért a tanárnak választott kedvenc tanulóit ne is legyenek, mert csak akkor számíthat rá, hogy szeretetét a tanulók is szeretettel viszonzozzák.

A szeretetnek megvan nevelés szempontjából a nagy jelentősége. Ha a tanulóknak sikerült felébreszteni, már nagy eredményt értünk el, könnyebben irányíthatjuk, vezethetjük tanulóinkat a jóra, hiszen a szeretet már szinte öntudatlanul irányítja az érzelmeit. Annak a tanárnak, akit szeretnek, szívesen engedelmeskednek, meghallgatják és meg is fogadják tanácsait, bizalommal vannak iránta, és tisztelik a nélkül, hogy erőszakolnia kellene azt.

A pedagógiai szeretet mély és nagy erkölcsi erőt jelent. Más nevelési eszközzel, paranccsal, szoktatással, stb. nem lehet helyettesíteni.

3. A példa.

Az emberrel veleszületett alapösztön az *utánzás*. Ez a gyermeknél sokkal erősebben érvényesül, mint a felnőttéknél, azonban az utóbbi sem vonhatja ki magát hatása alól. Az ember magatartásban, modorban, öltözködésben gyakran utánozza környezetének a tagjait. Ez az *utánzás lehet öntudatlan és lehet tudatos*, amikor **követésnek** mondjuk.

A tanulóink cselekvéseiben is érvényesül az utánzás ösztöne, és az *utánozható cselekvéseknek mint példák, állanak a tanulók előtt*. Példaadó e tekintetben mindenki a tanuló előtt, aki környezetében van. A példa nevelő hatását már a rómaiak ismerték: „*Hosszú a tanítás útja, rövid és hathatós a példa*”, mondja *Seneca*, vagy „*A szó elröppen, a példa vonz.*”

Nevelési szempontból kívánatos, hogy a tanulók olyan példákat lássanak, amelyek követésre méltók. A valóság azonban az, hogy nemcsak a tanár példái érvényesülnek, hiszen a környezetben számtalan példát lát a tanuló, amelyek kedvezőtlen hatásúak is lehetnek. Így nemcsak

az a cselekedet példa a tanuló számára, amit a tanár példának szán, hanem minden cselekvés. Ezért a tanárnak a lehetőség határain belül egyrészt arra kell törekednie, hogy a tanulók mennél kevesebb rossz példát lássanak, másrészt képessé kell tennie a tanulókat, hogy a példákat a bírálat szemüvegén keresztül nézzék, és csak a jó példákat kövessék.

A tanár minden viselkedésének, minden tettének olyannak kell lennie, hogy az például szolgálhasson. A jó példaadásban tehát a tanárnak kell előljárnia. Azt mondhatnánk, *a tanár egész élete ne legyen más, mint példaadás*. Ez a példaadás azonban *sohasem legyen szándékos*, valamely cselekedetet ne azért hajtsuk végre, hogy a tanulók kövessék. Az ilyen cselekedet veszedelmes lehet, a tanulók könnyen meggyőződhetnek arról, hogy a tanár csak példa kedvéért cselekedett úgy, s ezzel azt érheti el, hogy még az önkénytelen példaadást is színészkedésnek tekintik. Az ilyen példaadás nem viszi előre a nevelést. A tanár minden cselekedetének olyannak kell lennie, hogy az példaadó legyen, akár látják, akár nem látják a tanulók. A tanár egy pillanatra sem feledkezzék meg, hogy *a példa hatása erősebb, mint a szóé*, ezért arra kell törekednünk, hogy *a szavaink és tetteink összhangban legyenek*. Kétségtelen, hogy a tanuló környezetében levő *élő példák hatása* sokkal maradandóbb, mint *a távoli múltból vett példák*. Ez utóbbiak hatása is felhasználható, pl. történelmi, irodalmi stb. eszményképek.

Nemcsak a példaadás, hanem *a példa átvétele*, utánzása is lehet **szándékos** és **önkéntelen**. A tanuló szándékosan, tudatosan utánozza azokat, akik környezetében élnek, mert abban a tudatban van, hogy amit ők tesznek, helyes. Az utánzás lehet azonban önkénytelen is.

Az utánzásra való hajlam igen erősen jelentkezik a tömeg hatása alatt. Ezért cselekszi a tanuló társai közt ugyanazt, amit a többi, még akkor is, ha az egyéniségével teljesen ellenkezik. A tömeghatás érvényesülhet jó és rossz irányban egyaránt. Az igazság azonban az, hogy a tömeg hatása gyakrabban káros irányban érvényesül, amivel a tanárnak számolnia kell.

Kivánatos, hogy *a példák ne csak kivételes esetekben álljanak a tanulók előtt*, hanem szinte állandóan, sőt ismétlődjenek. Így sokkal eredményesebb a nevelési munka.

4. A jutalom.

A kellemes érzelmek felemelőleg hatnak, fokozzák az életkedvet és a tevékenységet. *A jutalom ilyen kellemes érzelmeket ébreszt fel.* Jutalomban azonban csak kivételes esetekben részesítjük tanulóinkat, pl. jól végzett munka eredményeképen. Tehát *a jutalmazásban a tanár megelégedését, elismerését fejezi ki olyan munkáért, magatartásért, amely az átlagos mértéket meghaladja.*

A jutalmazást kísérő kellemes érzés utáni vágy *ösztöni a tanulót a munka pontos elvégzésére*, a munka fokozására. Minthogy ez a vágy igen erős, a jutalmazással szép eredményeket lehet elérni. A jutalmazás azonban *káros hatású lehet*, egyrészt, mert nem a munka elvégzése, hanem *a jutalom elnyerése lesz a cél* a tanuló előtt, másrészt pedig *hiúságot, önhiíltséget és irigységet támaszthat.* A tanárnak e hátrányokat szem előtt kell tartania, pl. hiúság, önhiíltség kifejlődését a jutalom csökkentésével, nehezebb feladat elé állításával mérsékelni lehet.

Megkülönböztetünk *kétféle jutalmat: anyagi és erkölcsi* utalmat. A különbség a kettő között az, hogy az anyagi jutalom az elismerést értéket jelentő tárgy által fejezi ki: gazdasági eszközök, pénz, könyv, stb., míg az erkölcsi jutalom főképp szavakkal: dicséret, kitüntető osztályzat, elismerő oklevél stb. Ilyen erkölcsi jutalom a szakoktatási intézményeinkben (középfokú) újabban rendszeresített ruházati jelzés. A jutalmazásnak erkölcsi módja az is, ha pl. tanulóotthonban valamely tisztség ellátásával bizzuk meg a tanulót.

A jutalmazás lehet *alkalmi*, amely a dicséretes cselekvést közvetlenül követi, vagy pedig *általános*, amikor pl. egy tanítási évnek vagy tanfolyamnak a szorgalmát jutalmazzuk. Az anyagi jutalmazásnak a családi nevelésben van a helye. Az iskolai nevelésben arra kell törekedni,

hogy az *erkölcsi jutalmazásnak legyen uralkodó szerepe*, s azáltal váljék becsessé, hogy az külső kifejezése az elismerésnek. Ilyen célzattal részesítjük anyagi jutalomban tanulóinkat, vagy hallgatóinkat az iskolai év ünnepélyes bezárásakor, vagy téli gazdasági iskolákban a terményverseny-kiállítás alkalmával, vagy téli tanfolyamok zárásakor gazdasági eszközök, műtrágyák, könyvek szétosztásával a szorgalom és előmenetel elismeréséül. Az anyagi jutalmak közül a pénzjutalomnak csak kivételesen lehet helye az iskolában. A pénzzel a szülők terhén könnyítenénk, de ez a pénz a legritkább esetben jut el addig.

Nevelési szempontból az erkölcsi jutalom az értékesebb, s arra kell törekedni, hogy a tanuló is azt tartsa kívánatosabbnak. Az erkölcsi jutalmat kifejezheti a tanár egy fejbólintással, tekintetével, vagy egy-egy dicsérő szóval: „Jól van”, „Meg vagyok elégedve”. Általában *a dicséret legyen rövid*.

A dicsérettel nem szabad fukarkodni, meg kell találni azonban a középutat, mert könnyen túlzásba vihetjük. A dicsérettel való fukarkodásnak az lehet az eredménye, hogy általában többet gáncsoskodunk, elégedetlenségünket többször juttatjuk kifejezésre, mint megelégedésünket, s a tanulók fásulttá lesznek, elvesztik lelkesedésüket. A bőkezűség pedig azt vonja maga után, hogy a jutalom elveszti az értékét. Ezért *csak olyan esetben jutalmazunk, amikor azt a tanuló különösen megérdemli*. Helytelen pl. minden tanulót megdicsérni azért, mert megtanulta a leckét.

Jutalmazáskor a tanuló egyéniségét is tartsuk szem előtt, itt sok függ a tanár tapintatától. A kevesebb önbizalommal rendelkező tanulót erősebben dicsérjük meg ugyanolyan teljesítmény esetén, mint az elbizakodásra hajlamosat. Az utóbbinál célszerű kifejezésre juttatni, hogy tőle azon a téren még többet várunk. Hasonlóképpen gyengébb képességű tanulókat, ha szorgalmukkal jobb eredményt értek el, mint előbb, elismerésünkkel további munkára készíthetjük, lelkesedését fokozhatjuk. Itt azonban ügyeljünk, hogy egyszerű kötelességteljesítésért lépten-

nyomon ne jutalmazunk, s ne annyira az eredményt, mint inkább az eredmény eléréséért való törekvést ismerjük el.

Jutalmazáskor gondoljunk azokra az érzelmekre is, amelyeket elismerésünk a tanulótársakban vált ki. A tanulókat e miatt sohasem szabad összehasonlítani egymással, mert az egyik részről elbizakodottságot, másíkról irigységet támaszt. Az a tanár jutalmaz helyesen, aki a tanuló lelkében kellemes érzelmeket kelt, amit a többi tanuló alig vesz észre, a jutalmazott azonban teljesen tudatában van. A tanulótársaknak csak annyira kell tudomást venni a jutalmazásról, hogy ők is törekedjenek irigység nélkül annak elérésére.

A jó tanár nem fejezi be munkáját az elismerés nyilvánításával, hanem azonnal felhasználja az alkalmat, hogy jutalmazása új, fokozott eredmény eléréséhez célkitűzésül szolgáljon. Ennek következményeként a tanuló is lelkesedéssel és szívesen törekszik a jobb eredmény elérésére.

E rövid ismertetésből jegyezzük meg nagyon jól: *jutalmazásra szükség van, a jutalmazásnak azonban egyetlen nevelő módja elismerésünk nyilvánítása szavakban, dicsérés formájában, ezzel sem szabad azonban túlzásba menni.* A kellő mérték megtartása igen fontos. Különösképen ügyeljünk arra, hogy tanulóink kötelességüket ne az elismerés reményében teljesítsék. Az életben még a legjobban elvégzett munka sem várhat, és nem is kap minden esetben elismerést!

5. Engedelmisség, parancs és tilalom.

Engedelmisség alatt akaratlárendelést értünk. A tanuló kezdetben akaratát a mások: szülők, föllebvalók, tanárok akaratának, később törvényeknek és szabályoknak, legvégül pedig saját belátásának, a tiszta értelemnek rendeli alá. Az engedelmisségnek e három formája lényegében azonos, mert hiszen a szülők, a tanárok és a saját belátásunk sem tanácsolhat mást, minthogy kövessük a helyes törvényeket.

Engedelmisségre *érzelmi és értelmi* okok készíthetik a tanulókat. A fejlődés kezdetén az *érzelmi* okok vannak előtérben. Ilyenkor erősebben vágyódnak a kellemes

érzelmei után, s ez az érzelem segíti az engedelmességre való készséget. Ilyen érzelem: *a szeretet, a tisztelet, a félelem, a remény*. Ebben a korban *feltétlen engedelmisséget* kell kívánni a tanulótól. A fejlettség magasabb fokán azonban már az értelmi megfontolásnak kell vezetni az engedelmisségben.

A tanuló azonban minden esetben nem tudhatja, hogy mit kell tennie, és mit kell kerülnie. Ezt tudtára kell adni, ami **parancs** vagy **tilalom** formájában történik. A *parancs pozitív, a tilalom negatív* értelemben fejezi ki a tanár akaratát, amelynek a tanuló alárendeli magát, tehát engedelmeskedik.

A parancsolási és a tilalmazási jogával a tanár megdöntően éljen. Először is figyelembe kell vennie azt, hogy az *engedelmisség alapja lehet értelmi, lehet tekintélyi*. Ez utóbbi csak külsőleges engedelmisség, és nevelés szempontjából kevés értékű, sőt gyakran veszedelmeket rejtethet magában: képmutatás, titkolt lázadás, a parancs kijátszása. Éppen ezért *csak olyat parancsoljunk, ami elkerülhetetlenül szükséges és keresztülvihető*. Fontos az is, hogy a parancs teljesítését ellenőrizzük.

Parancskiadásakor a tanár szavai, utasításai legyenek rövidek, határozottak és világosak. Az olyan parancs, amely *magyarázgatásra* szorul, már a magyarázgatáskor elvesztette értékének nagyrészét. Az pedig a tanár tekintélyének a rombolását jelenti, s az engedelmisséget egyenesen kizárja, ha a parancssal szemben a tanulók részéről vitát és alkudozást enged meg a tanár. A parancsban mindig érvényesüljön a jóakarat.

Olykor adhatunk parancsot nemcsak utasítászerűen, hanem *tanács, kívánság, sőt kérés* formájában is.

A parancsot és annak a végrehajtását mindig *következetesség* jellemezze. Ezért a parancs sohasem legyen szeszélyes és önkényes. Óvakodni kell olyan parancsolástól, amelyet a másik pillanatban végrehajthatatlansága miatt vissza kell vonni. Ha mégis megtörténik az, hogy egyes parancsokat meg kell változtatni előre nem látott okok miatt, akkor azt a tanulóknak magyarázzuk meg. Rendes körülmények között a parancs magyarázatra nem szorul,

mert azt a tanulónak meg kell értenie és végre kell hajtania.

A *parancsokkal a tanárnak rendkívül takarékosan kell bánni*. Egyszerre *ne parancsoljunk sokat, és kerüljük a folytonos parancsolgatást* is. Az első esetben a parancsok halmozásának a következménye egyrészt az lesz, hogy a tanulók nem tudnak annak eleget tenni, másrészt háttérbe szorul a tanulók kezdeményező ereje, amire pedig a nevelésben tág teret kellene biztosítani. Így mennél több a parancs, annál többször fordul elő a *parancs megszegése*, ami pedig nevelési szempontból egyáltalán nem kívánatos. Ha pedig egyszer kialakult a tanulóban, hogy lehetetlen minden parancsra eleget tenni, már veszélyben van az engedelmességre való nevelés, ami kihatással van a fegyelemre. A folytonos parancsolgatáskor a tanuló megszokja azt, s könnyen jelentéktelennek tekinti, ami pedig károsan hat a felelősségérzet kifejlődésére. Legnagyobb nevelési hiba, hogy a *folytonos parancsolgatás és tiltás következményeként az önnállóság nem fejlődhetik ki*, mert a tanuló csak a parancsból tudja, mit kell, és a tilalomból, mit nem szabad tennie.

Ez nem jelenti azt, hogy a parancsot és tilalmat száműzzük a nevelésből. Bizonyos esetekben *a nevelésnek egyenesen szüksége van mind a parancsra, mind a tilalomra*, csak arra kell ügyelni, hogy számuk mennél kevesebb legyen.

Mindaz, amit e tekintetben mondtunk, fokozott mértékben érvényes a tilalomra.

Nevelési eljárásunkat sohasem kezdjük azzal, hogy „itt ezt nem szabad, azt nem szabad”, hanem inkább azzal, hogy itt ezt kell, azt kell cselekedni! A *tilalmi jelzőtáblákat csak a valóságos hibák elkövetése után állítsuk fel*, mert máskülönben a tanulók esetleg épen a tilalmakból ismernek meg olyan helytelen cselekvéseket, amelyek talán eszükbe sem jutottak volna.

Általában a *gyakorlati nevelésben a parancs és tilalom a legritkább esetben jelentkeznek tiszta alakjukban*, hol jutalmazással, hol büntetéssel kapcsolják össze: parancs juta-

lommal, esetleg büntetéssel stb. Ezzel az a cél, hogy a tanuló számára egyetlen út maradjon, mint lehetőség: a parancs teljesítése. Ez nagy nevelési hibát hord magában, mert a parancsadó elismeri magáról, hogy parancsát csak akkor teljesíti a tanuló, ha meg is fenyegeti, vagy jutalmat helyez kilátásba. Az ilyen parancs engedelmesség szempontjából értéktelen, mert nem a parancsnak engedelmeskednek a tanulók, hanem a büntetés elkerülése vagy a jutalom elnyerése miatt. Az ilyen tanárnak vagy sokszor kell büntetnie, vagy állandóan jutalmaznia.

6. A fegyelem, fegyelmezés.

A fegyelem egyenlő az engedelmességgel. *Fegyelmezett az, aki tud engedelmeskedni, akarátát hajlandó mások akarátának alárendelni. A fegyelmezettséget mutatja a parancsok pontos teljesítése, a szabályok megtartása, továbbá a külső rend.* Fegyelmezés alatt a tanárnak a fegyelem megtartására irányuló tevékenységét értjük, aminek az a célja, hogy a tanuló a tanár akarátának engedelmeskedjék. Minthogy a fegyelmezettség megmutatkozik a külső rendben is, azért a külső rendet is szokták fegyelemnek nevezni.

A fegyelem tehát vonatkozik az iskolai külső rend fenntartására és az erkölcsi akarat fejlesztésére. Ez a két tevékenység nem azonos, de bizonyos mértékben támogatja egymást. Nem azonos, hiszen a tanuló kényszerből óvatosan ügyelhet a külső rend megtartására; ezért még nem biztos, hogy erkölcsi magatartása tökéletes, sőt ellenkezőleg romlott is lehet. Viszont lehetséges, hogy tanulónk léptenyomon vét a külső rend, fegyelem ellen, pl. élénk vérmérséklete miatt, e mellett azonban erkölcsi magatartása még kifogástalan lehet.

A kétféle fegyelem azonban egymást bizonyos mértékben kiegészíti, mert a külső rend gyakorolja az akarátot a helyes cselekvésben, viszont az erkölcsileg emelkedettebb egyén a külső rend megtartásában is nagyobb fegyelmezettséget tanusít.

A két feladat közül természetesen az erkölcsi akarat képzése a fontosabb. Az iskolai munka szempontjából

azonban szükséges a külső rend megtartása, ugyanis az iskola a közös élet és a közös munkásság színhelye. Ennek lehetőségét csak bizonyos szabályok által megállapított rend biztosíthatja. Az egyénnek ebbe a rendbe okvetlen bele kell illeszkednie, annak a szabályait be kell tartania, mert ha mindenki azt csinálja, ami neki jól esik, komoly munkáról szó sem lehet. Az iskolai fegyelem célja elsősorban épen az, hogy biztosítsa az iskola munkájában a zökkenő nélküli nyugodt menetet. Ezért szükséges bizonyos rendet előre megállapítani. Ezt az *előre megállapított szabályok összességét nevezzük rendtartásnak.*

Minden iskolának megvan a maga rendtartása, amelynek ismerete a tanárra nélkülözhetetlenül szükséges, mert ennek hiányában a tanár maga sem tudja magát mihez tartani. Ezért a gazdasági szakoktatás szolgálatában álló tanároknak, ha az egyik iskola tipustól a másikhoz kerülnek, első dolguk legyen a rendtartás alapos áttanulmányozása. Ez fegyelmezési eljárásukra általánosságban megadja az útmutatásokat, s munkájukat megkönnyíti. A rendtartás ismerete azért is fontos, mert nem elegendő a szabályok előírása, hanem arról is gondoskodni kell, hogy azokat mindenki meg is tartsa. Ez az ellenőrzés elsősorban a tanár feladata.

A tanárnak erre irányuló tevékenysége a fegyelmezés. Fegyelmezés nélkül minden tanítás lehetetlen feladatra vállalkozik. Tudjuk azt, hogy a tanárok fegyelmezés tekintetében is különböző rátermettséget árulnak el, némelyek *született jó fegyelmezők*, már egyéniségükben rejlő erővel fegyelmet tartanak, mások viszont egyenesen *rossz fegyelmezők*, s állandóan bajuk van a fegyelmezéssel. Az is tény, hogy a fegyelmezés keresztülvitele nemcsak a tanártól, hanem más tényezőtől is függ: osztálylétszámtól, tanártársak fegyelmezési módjától, stb. Eredményesebb a fegyelmezés munkája, ha kisebb létszámú az osztály, és a tanári testület fegyelmezési eljárása összhangban van.

Vannak azonban általános feltételek, amelyek betartása megkönnyíti a fegyelmezés munkáját. A továbbiakban

ezeket akarjuk nagy vonásokban összeállítani, s egyben tanáccsal szolgálni.

Tévedésben van az a tanár, aki azt hiszi, hogy a fegyelmezés nem más, mint büntetés. A büntetés épen úgy csak egy eszköze (nem is a legjobb eszköze) a fegyelmezésnek, mint a jutalmazás, példaadás, felügyelet, foglalkoztatás, rendre, pontosságra szoktatás stb.

A fegyelmezés szolgálatában áll már az is, ha a tanár tanítási óráját pontosan megtartja. Becsöngetés után azonnal megkezdje a tanítást, s kicsengetéskor befejezi a munkát. Szem előtt tartja, hogy az 50 perc tanítási idő a tanáré, a 10 perc szünet a tanulóé. Ezzel hozzá szoktatja őket ahhoz, hogy a tanítás pontosan kezdődik. Ha a tanulók azt veszik észre, hogy a tanár az óráról következetesen késik, a harmadik, negyedik esetben a tanulók sem mennek becsöngetés után azonnal az osztályba (példaadás). A tanuló tudatában van annak is, hogy munkája után pihenésre, felfrissülésre szolgál a szünet, így kicsengetés után, ha a tanár még mindig magyaráz, elégedetlenségének ad kifejezést. Ilyenkor az osztály fegyelme felborul, s nem utolsó esetben az ilyen tanár ellenszenvessé válik a tanuló előtt. Ezért a rendelkezésre álló időt kell tökéletesen kihasználni.

A fegyelmezés megkívánja azt is, hogy a tanítási idő alatt a tanulókat a tanár a lehetőség szerint foglalkoztassa. Ezért a munkának a tanár megjelenésekor azonnal meg kell kezdődnie, mert így idő nincs is a fegyelmezetlenség megnyilvánulására, míg ha azt kívánjuk a tanulóktól, hogy tétlenül üljenek, minthogy az ellenkezik a tanuló tevékenységi ösztönével, a rend pillanatok alatt felbomlik. Ezért kívánatos már a haladási napló beírásakor foglalkoztatni a tanulókat. Annál a tanárnál, aki tudja foglalkoztatni az osztályt, s úgy tanít, hogy tanításával a tanulók figyelmét teljesen leköti, fegyelmezetlenség nem fordul elő, mert ilyen tanár az osztályt állandóan „kézben tartja.” A foglalkoztatás csak akkor lehet a kívánalmaknak megfelelő, ha a tanításra kellően készült (l. később) a tanár. Tévedés volna azt gondolni, hogy ott jó a fegyelem, ahol a tanulók meg sem mernek mozdulni, ellenkezően ott jó, ahol az osztály élénken részt vesz a közös munkában, emellett azonban mindenki közreműködik a rend fentartásában, és a tanár parancsát azonnal engedelmesség követi.

Nélkülözhetetlen feltétele a fegyelmezésnek az érzékszervek épsége. Itt elsősorban a szem és fül épségére gondolunk, mert fegyelmezési szempontból szükséges, hogy a tanár a fegyelmezetlenséget azonnal észrevegye. Egyszerre kell látnia és hallania, ami az osztályban történik. A fegyelmezetlenségre hajlamos tanuló ilyenkor egyszerű tekintettel, ha ez nem elégséges, figyelmeztetéssel rendre lehet

utasítani. *A figyelmeztetés megszakítja a munka menetét.* ezért e téren előnyben vannak azok a tanárok, akiknek szerencsésebb voltuknál fogva már tekintetükben van bizonyos „szűrősság”, ami fegyelmet parancsol, vagy legalább is a rosszalást kifejezésre juttatja. Már a figyelmeztetés érdekében szükséges, de az egész nevelés is okvetlen megkívánja, hogy *a tanár a tanulókat névszerint ismerje*, mert ezt a gyengeségét a tanulók könnyen kihasználják. Viszont a fegyelmi esetek elintézését minden esetben hagyjuk a tanítás befejezése után, azzal a tanítás menetét ne zavarjuk meg.

Előfordulhat az is, hogy a tanár becsöngetés után rajta kívül álló okokból munkáját nem kezdheti meg, de más esetben is az osztály mozgékonyabb, hangosabb lehet, mint rendes körülmények között (bár ez jól fegyelmezett osztályban alig lehetséges). Ilyenkor a tanár *tartsa meg nyugalmát, legyen türelmes, nyugodt és komoly, mert haragjával és bosszankodásával csak elismeri a tanulók fölényét.* A szokásos „csend legyen” kifejezés nem elég hatásos, célszerű a rendetlenkedőket azonnal felelősségre vonni. Ugyanúgy járhatunk el, ha a sűgások egyszerűbb figyelmeztetések ellenére tovább ismétlődnek.

A fegyelmezés keresztülvitelében legyünk következetesek, *ne csak néha kívánjunk meg a fegyelem érdekében egyes cselekedeteket, hanem állandóan.* A jóakarat és igazságosság vezesse fegyelmezésünket, s legyen az minden részrehajlástól és személyeskedéstől mentes. A fegyelmezettséget ne igyekezzünk büntetéssel elérni, minden csekélységet ne büntessünk, sőt ne is bosszankodjunk rajta, különösen ne jöjjünk indulatba. Viszont, ha olyan fegyelmezetlenség történt, ami büntetést von maga után, ne érjük be fenyegetődzéssel, hanem cselekedjünk megfontoltan. Fegyelmezéskor vegyük tekintetbe az egyéniséget is, *másként kell fegyelmezni az érzékeny, másként a durvább tanulót.* Más a fegyelmezés módja felnőtt gazdánál, mint iskolai tanulónál. Az összes fegyelmezési eljárásokat előírni nem lehet, a tanárnak *a fegyelmezési módot minden esetben megfontolás tárgyává kell tennie.*

A fegyelmezésnek az előbbieken vázolt módja, következetessége rendes körülmények között biztosítja az iskolai fegyelmet. Ennek a fegyelemnek az elérése elsőrendű cél, s szolgálnia kell a tulajdonképeni erkölcsi fegyelem célját. Ezért az iskolai törvényeknek, a mások akaratának engedelmeskedő külső fegyelmet lassanként a belső fegyelemnek, majd pedig az önfegyelemnek kell felváltania. Az olyan fegyelem, amely csak addig érvényesül, míg az iskola rendtartása élteti, nem fegyelem. Éreztessük meg tehát tanulóinkkal, hogy a szabályok önmagukban véve jók, azok az egyén és közösség célját szolgálják. Ha a tanulóval sikerül beláttatni a szabályok helyességét, akkor a fegyelem valóban az akarat, továbbmenőleg az erkölcsi nevelés eszközévé válik. E cél elérését minden tanár igyekezzék megvalósítani, s vigye át tanulói lelkébe, hogy „*rend a lelke mindennek*”!

7. A szoktatás.

Szokás alatt bizonyos cselekvéseknek ugyanazon módon való elvégzését értik. Ezeknek az ember életében nagy jelentőségük van, hiszen a mindennapi élet cselekvéseit általában minden ember úgy végzi, ahogyan azt megszokta. Nem csoda tehát, ha általánosságban a szokásokat úgy emlegetik, mint az ember második természetét. A szokások azonban nemcsak a cselekvésekben, hanem a gondolkodásban és érzelemben is megnyilvánulnak. Kíváncsú tehát, hogy tanulóinkban olyan szokásokat létesítsünk, amelyek a helyes cselekvést, gondolkodást, érzelmet teszik állandóvá. A szokások létesítését **szoktatásnak** nevezzük.

A szoktatásnak már az élet első napjaiban meg kell kezdődnie, s fő ideje a gyermekkor, azonban nem nélkülözheti a nevelés az ifjúkorban sem. Szokások maguktól is létesülnek, pl. a gyermek megszokja a hangot, a járást, az ízt, ugyanúgy a tanuló megszokja a dicséretet, a szidást, a munka fáradalmait stb. A nevelésben a tervszerű szoktatásnak van jelentősége. Mind a maguktól, mind a tervszerű szoktatással létesülő szokások keletkezésének alapfeltétele az, hogy az illető cselekvést *gyakran és azonos*

módon végezze a tanuló. Tervszerű szoktatáskor a cselekvések gyakorlását addig végeztetjük, míg azok gondolkodás nélkül nem mennek végbe.

A szoktatással párhuzamosan halad a *leszoktatás*, amiről akkor van szó, ha már szokássá vált nem kívánatos cselekvéseket akarunk megszüntetni. A valóságban ez is szoktatás, mert valakit valamely rossz szokásáról úgy szoktathatunk le, hogy az ellentétes jó szokásokat gyökereztetjük meg. Így a leszoktatás és szoktatás tulajdonképpen egyszerre történik.

A szoktatás az akaratnevelés szolgálatában áll, mert gyakorolja az akaratot valamely cselekvés végrehajtásával, e mellett azonban még meggyökereztetni a jó szokásokat. Később az akarat szerepe már csak a cselekvés megkezdésekor érvényesül. Szoktatással sajátítja el a tanuló pl. a pontosságot, a türelmet, az illendőséget. A példaadás, a fegyelmezés egyuttal szoktatás is.

A szoktatást igen előnyösen használhatjuk téli gazdasági iskolák tanulóotthonaiban, de általánosságban is a nevelés céljának a megvalósítására. Szoktatással tanítjuk meg pl. tanulóinkat az evőeszközök helyes használatára, a ruháik, a szobáik tisztántartására, a füzetek gondos vezetésére, a szekrényeik rendbentartására, a pontos felkelésre, az ajtók csendes betevésére, az étkezés előtti kézmosásra, ugyanúgy a figyelmességre, az előzékenységre, a helyes magatartásra stb. Ezekre a kisgazdaiifjak nevelésében nagy szükség van. A nem kívánatos cselekedetekről leszoktatjuk a tanulóinkat azáltal, hogy nem adunk módot azok gyakorlására.

Kívánságunk máról holnapra nem válik a tanulók szokásává. A cél eléréséhez *nevelői türelemre* van szükség. Először ugyanis az egyes cselekvéseket lassan, figyelemmel, tudatosan kell végeztetni, majd tudatosan gyakoroltatni, míg önkénytelenül, figyelés nélkül is el tudja azt a tanuló végezni. Ép ezért a türelem mellett még a *következetesség* is főkövetelmény. A legkisebb következetlenség már nemcsak késleltetheti, hanem egyenesen megszüntetheti a cselekvés szokássá válását. A következetesség főképp azt kívánja meg, hogy *ugyanazon a módon ismételtessük a cselekvéseket*, és ne csak néha, hanem állandóan kívánjuk meg.

8. A felügyelet.

A nevelés az összes eddig ismertetett eszközével sem valósíthatja meg a célját, mert hiába vannak a legszebb tervek, elgondolások, hiába szabjuk meg, hogy a tanulónak mit kell, és mit nem szabad tennie, hiába magyarázzuk meg a követendő cselekvés helyességét, nem biztos, hogy azt követni fogja. Szükséges, hogy a tanár *a munka elvégzéséről, a feladat megoldásáról meggyőződjék*. Ez a célja **az ellenőrzésnek, a felügyeletnek**.

A felügyelet feladata elsősorban megelőző jellegű, másodsorban pedig a tanár hatásának a biztosítását szolgálja. Ily értelemben *a felügyeletet a tanár lelkiismerete és felelősségérzése is megköveteli*.

A tanulónak tudnia kell, hogy őt mindig szemmel tartják. Ez a tudat visszatartja a helytelen cselekedettől, s a helyes cselekvésre kényszeríti. A kényszerítő hatás miatt ügyeljen a tanár arra, hogy *a felügyelet ne legyen kicsinyeskedő, zaklató, sőt nyomásgtó, akadékoskodó, hanem a hibák megelőzését szolgálja, és kiegészítő célzatú legyen*. A felügyeletben inkább a jóakarató érdeklődés nyilvánuljon meg. *A túlzásba vitt felügyelet képmutatást fejleszt, az önállóság kifejlődését gátolja*. Éppen ezért a felügyelet *ne legyen folytonos*, mintegy szakadatlan, hanem adjunk szabadságot a tanulóknak, engedjük őket saját akaratuk szerint is cselekedni, mert csak úgy tudhatjuk meg, hogy mely szempontból kell fokozott ellenőrzést gyakorolnunk. Helytelen pl. tanulóotthonokban az állandó személyes ellenőrzés, sokkal nevelőbb hatású a váratlan ellenőrzés. Az állandó ellenőrzés megszűnésekor fölszabadultnak érzik a tanulók magukat, könnyebben cselekszenek helytelenül, mintha az a tudat él bennük, hogy bármely pillanatban számot kell adniuk cselekedeteikről. Ugyanúgy célszerű megoldani a folyosói és udvari felügyeletet az óráközi szünetekben. Kíváncsi azonban előre megállapítani, hogy mikor ki gyakorolja ezt a felügyeletet.

Végül a felügyelet legyen mindig *közvetlen*. Nem rendőri ellenőrzésre van szükség a nevelés érdekében,

hanem jóindulatú, segíteni akaró támogatásra, s egyben meggyőződünk arról, hogy utasításainkat a kívánságnak megfelelően hajtották-e végre a tanulók. Szórakozásukat is ellenőrizzük (feltűnés nélkül vegyüljünk a tanulók közé szabad idejükben is).

A felügyelet terjedjen ki mindenre, legyen váratlan és közvetlen!

9. A büntetés.

A tanár eszményi elképzelése a nevelésben akkor valósulna meg, ha célját *kényszerítő eszközök* nélkül érné el. Ehhez azonban egyuttal eszményi világra is szükség volna. Ilyen azonban nincs, így a tanár rá van utalva kényszerítő eszközök használatára. A kényszerítő eszközök közül a leggyakrabban alkalmazott eszköz a büntetés.

A büntetés alatt kellemetlen érzelmek okozását értjük. A kellemetlen érzelmeket a lehetőség szerint a tanuló kerülni akarja, ezért bizonyos esetekben alkalmas arra, hogy a tanulót eddigi útjától eltérítse. A büntetés céljaként szokták emlegetni *a helytelen cselekvéstől való visszatartást, a javítást, a megfélemlítést, vagy az elrettentést és a megtorlást.*

Általában a büntetésnek *a visszatartó ereje* érvényesül abban az esetben, ha a kellemetlen érzelmek, amelyek a helytelen cselekvést kísérik, erősebbek, mint a helytelen cselekvést kísérő kellemes érzelmek. A visszatartó erő hatását egyesek fokozni kívánják a büntetésnek a megfélemlítéssel való összekapcsolásával. Lehet, hogy hatásában ez erősebb, mint az elkövetkezendő büntetés tudata, de nevelési szempontból még hátrányosabb, mert a helytelen cselekvéstől csak a felfokozott büntetés érzelme riasztja vissza a tanulót. Így pl. az engedelmességre nevelés módja nem lehet az, hogy „ezt kell tenned, mert ha nem teszed, ilyen és olyan büntetésben fogsz részesülni” stb. Ez nem javítás, s nem minden esetben érvényesül a visszatartás sem. *Javitássá akkor válik a büntetés, ha az a megbánás érzését felkelti.* Ilyenkor a büntetést természetes következménynek tartja a tanuló, és egyenesen kívánja a meg-

büntetését. Ebben az esetben hasonló cselekedetek bekövetkezését a tanuló lelkiismerete nem engedi meg. A javulás akkor következik be, ha a tanuló nem a büntetést akarja csak elkerülni, hanem lelkiismerete parancsára nem akar rossz lenni.

A visszatartás még nem javítás, annál kevésbbé az a *megtorlás*. Ez utóbbit a tanár szándékosan sohase alkalmazza, mert ez már nem nevelési eljárás. A megtorlás egy esetben lehet nevelői célzatú, ha az az elkövetett helytelen cselekedet természetes következményeként hat.

A tanárnak a büntetéssel tehát a javítást, vagy legalább is a helytelen cselekedetektől való visszatartást kell célul kitűznie. Különösen ügyelni kell arra, hogy az ne keltse az igazságtalanság érzetét, mert akkor dac, makacsság, bosszúállás, gyűlölet, elkeseredés lesz a következménye. Ha a büntetéssel a tanár nemcsak félelmet és szégyent, hanem a becsületérzést is felkeltette, célját nagymértékben elérte.

Az előbbiekből következik, hogy a tanárnak a büntetés káros hatásaival is kell számolnia. Ezek közül eddig már az előbb említettük többek között a *megszégyenítést*, amelynek következményeként a tanuló lealázottnak érezheti magát, ennek *következtében csökkenhet a munkakedve és az önérzete*. Megtörténhet, hogy a büntetés visszatartó ereje nem kimondottan a cselekvésre szorítkozik, hanem mint gátló hatás, kiterjed a lelki működésre is, ami pl. könnyen *kicsinyhítavé teheti a tanulót*, mert elveszti önbizalmát, és belenyugszik abba a gondolatba, hogy ő rossz. Viszont ennek megváltoztatására nem érez magában elegendő erőt, és az ilyen tanuló talán egyetlen büntetésünk következtében vész el a helyett, hogy a társadalom értékes tagja legyen. *A büntetés hatása alatt a tanulók el is durvulhatnak.*

A büntetés káros hatásai megvannak, még sem lehet azt kirekészteni a nevelés eszközei közül, mert vannak esetek, amikor hatásuk más nevelői eljárással nem helyettesíthető. Most nézzük, milyen eszközei vannak a büntetésnek?

a. A fizikai és az erkölcsi büntetés.

Megkülönböztetünk *fizikai* (ütés, éheztetés) és *erkölcsi* (megszégyenítés, feddés, dorgálás) büntetést. Ezenkívül vannak átmenetek is, pl. kimenő elvonása.

A fizikai büntetés kellemetlen érzelmek okozása a test útján.
A mai nevelői felfogás a büntetéseknek ezt a nemét száműzte az iskolából. A tanár soha ne éljen vele, helye inkább a családi nevelésben van.

Az erkölcsi büntetés kellemetlen lelki érzelmet jelent. Ilyen erkölcsi büntetés a figyelmeztetés, intés, szemrehányás, feddés, dorgálás. Mindegyikkel az a célunk, hogy a tanuló tudomásul vegye helytelen cselekedete miatti elégedetlenségünket. Az erkölcsi büntetésben tehát a nevelő mindig rosszalását fejezi ki a történetek felett. Természetesen a rosszalás kifejezése függ a nevelő egyéniségétől pl. a heves, indulatosságra hajlamos tanár erősebb kifejezéseket használ, mint a gyöngéd lelkületű. A büntetés történhetik négy szemközt, vagy nyilvánosan, gondoskodjunk azonban lelki nyugalmunk, higgadtságunk megőrzéséről. Így dorgáláskor kerüljük a durvaságot, szidalmazást, igyekezzünk szavainkat kellően megválogatni. Hasonlóan kerüljük a gúnyos és csipős megjegyzéseket, mert könnyen abba a helyzetbe jutunk, hogy eldobjuk a követ, és nem tudjuk, hol áll meg.

Mind a fizikai, mind az erkölcsi büntetést illetően *Rousseau* és *Herbert Spencer* tanításával kapcsolatosan az a vélemény alakult ki, hogy a tanuló cselekvésének irányítói azok a következmények legyenek, amelyek a cselekvéseket követni szokták. Ez fejezi ki a természetes következmények elméletét. E szerint a tanuló a következményekből jön rá, hogy mit kell kerülnie. Ezzel szemben a mai felfogás az, hogy ez a következmény esetleg csak a férfikorban jelentkezik, amikor már késő (pl. nem akart tanulni), vagy életveszélyes lehet a következmény. Ezért ebből az elgondolásból a mai nevelési felfogás egy igen fontos elvet von le: *„Minden büntetés olyan legyen, hogy a tanuló telttének természetes következményeként tűnjék fel.”*

b. A büntetés módjai.

Az iskolában általában kevés a megengedett büntetés, azoknak a számát azonban *szaporítani felesleges* is. Mennél több a büntetés valamely iskolában, vagy valamely tanárnál, annál rosszabb az iskola, vagy a tanár.

Fegyelmezetlenség esetén jól nevelt osztályban célt érünk egyszerű intéssel vagy figyelmeztetéssel. Mind a két esetben a tanár bevezetett eljárására bízhatjuk, hogyan juttatja kifejezésre ezt. Például: tanítás közben egy pillanatra megáll, váratlan hangsúlyemelés, a fegyelmezetlenül viselkedő tanulóra néz hosszabb időn keresztül, esetleg kopog stb. Szükség van azonban arra is, hogy rosszálását ne csak az előbbi formában, hanem szavakkal is kifejezésre juttassa a tanár: pl. egyesek nem figyelnek, vagy néven szólítjuk a rendetlenkedőt. Amennyiben ezek az eljárások nem vezetnek eredményre, vagy kihágások fordulnak elő, tovább kell menni. *Kihágás, szabálytalanság, vétségek elkövetése esetén tartassunk önbírálatot a tanulókkal, beszéljük meg az esetet, mondja el a tanuló a tényállást.* Ez már maga büntetés, mert erről a legszívesebben nem beszélne. Ez alkalmat ad arra is, hogy helytelen cselekedetét belássa, és megbánja, s a büntetést is szabja ki maga. Ezt aztán vagy helyben hagyjuk, vagy megváltoztatjuk. Utóbbi esetben azonban feltétlenül megindokoljuk eljárásunkat. *A büntetések kiszabásában mindig maradjunk tárgyilagosok, ne kezdjük minájárra a legnagyobb büntetéssel, mert nem tudjuk fokozni.*

A pirongatás, feddés, dorgálás, megszegényítés alkalmával szavaink méltók legyenek a művelt nevelő ajkára, ezért becsmérlő, megalázó kifejezéseket, sértő jelzők használatát kerülni kell.

Főindult, ideges állapotban soha ne büntessen a tanár, minden eljárását nyugodtan végezze, a büntetés kimondásától ne idegenkedjék. Ha azonban a kigondolt büntetést nem fontolta meg kellően, akkor inkább ne mondja ki, hanem az ügy végleges elintézésére tűzzön ki egy későbbi időpontot. Ezalatt a tanár is meggondolhatja, hogy milyen

büntetést fog kiszabni, a tanulónak is van ideje meggondolni, mit tett. Ez a várakozás nevelési szempontból jótékony hatású lesz. Ez nem jelenti azonban azt, hogy mindig várakoztassuk meg a tanulót, nem is volna helyes. Rendes körülmények közt a büntetés kövesse a legrövidebb időn belül a helytelen cselekedetet.

Minden büntetés kiszabásakor legyünk *igazságosak és következetesek*. Ugyanazt a helytelen cselekvést minden tanulónál büntetni kell, és semmi esetre sem szabad nevelői eljárásunkban előfordulni, hogy egyszer büntetünk egy helytelen eljárást, máskor pedig nem. Az elkövetett vétséget azonban egyénenként külön-külön bíráljuk meg. A *fokozatosság* követelményét is tartsuk szigorúan szem előtt, annyira, hogy ugyanannak a cselekedetnek egymás utáni megismétlődésekor ugyanannál a tanulónál már szigorúbb mértékkel mérjünk.

A büntetések kiszabásakor gondoljunk arra, hogy azzal, amit a neveléssel elérni óhajtunk, ne büntessünk. Így pl. nagyon helytelen a munkával való büntetés, hiszen nevelési célunk éppen a munkára való nevelés, a munka megkedveltetése. Ha pedig büntetést lát a tanuló a munkában, akkor azt nem fogja megkedvelni. Nem szabad tehát büntetésből munkát kiszabni a tanulóra pl. burgonyaszedés, csuklózttatás; igen gyakori szokás: „Leírja kétszázszor...” mondás sem helyes. Helyes viszont pl. a napi-rendet vagy annak egy-egy szakaszát leíratni vagy megtanultatni, ha a tanuló arra hivatkozik, hogy azt nem ismerte. Azonban semmiesetre sem kétszázszor iratjuk le!

Ellenkezik a nevelés fogalmával a *tanulóknak a tanítási óráról való kiküldése* is. A tanulónak ott kell lenni a tanítási órán, kiküldeni nem szabad. Némelyek még fokozni kívánják a büntetést azzal, hogy mint igazolatlan mulasztót az osztálynaplóba beírják.

Ha a tanár képtelen egyes esetekben a fegyelem megtartására, a rendetlenkedő tanulót vagy az óráközi szünetben, vagy azonnal (pl. nyíltan ellenszegülő tanulót) rendelje igazgatói kihallgatásra, egyébként a tanításról önhatalmúlag ne távolítsa el.

Súlyosabb fegyelmi kihágás esetén a büntetéseket *a fegyelmi szabályzatban előírt fokozatok szerint szabja ki a tanári testület*. A fegyelmi szabályzat ismerete minden tanárra kötelező. Ezzel kapcsolatban itt csak annyit jegyzünk meg: kívánatos, hogy az osztályfőnökök minden ilyen dologról tudomása legyen, s az osztályfőnök a szülőket minden olyan esetben értesítse, ami az egyszerű „tanulói csínytevést” meghaladja. Ez nagyon helyes, mert így a szülő gyermekei kilengéseiről, magatartásáról nemcsak akkor szerez tudomást, amikor már késő, pl. iskolából való eltanácsolás idején.

Összefoglalva: *büntetésre szükség van, a büntetés olyan legyen, amely mindig a nevelés célját szolgálja.*

10. A tanítás.

Az értelmi nevelés legfontosabb eszköze a tanítás. A tanítás alatt értjük a rendszeres ismeretnyújtást, a szellemi munka irányítását, az elme tartalmának a gyarapítását és rendezését.

Az érzékelés, tapasztalatszerzés már az élet kezdetén megindul, amit követ a gondolkodás, mert hiszen a gyermek a szerzett tapasztalatokat igyekszik fel is dolgozni. *Tanítás nélkül azonban a tapasztalás hézagos, a következtetés eselleg téves, a gondolkodás helytelen maradhatna.* A tanítással gondoskodunk arról, hogy a tanuló megismerje azt, amire szüksége van, tudja gondolatait rendezni, megértse a mások gondolatait.

A tanítás lehet alkalmi és rendszeres.

Az *alkalmi tanítás* az alapvető, s értékesség szempontjából nem marad a rendszeres tanítás mögött. Köre főképp *a családi nevelésben van*, a gyermek kérdezősködik az után, ami őt érdekli, kérdéseivel oda vezeti a szülőt, a testvért, hogy kielégítő választ kapjon.

A rendszeres tanítás helye az iskola, ahol a különböző tantárgyak nyújtják az ismereteket. Ezek helyes képet adnak a világról, s egyben betekintéssel szolgálnak annak a törvényszerűségeibe. Az ismeretszerzés maga után vonja az értelem kifejlődését is. Éppen ezért a tanítást mindig

a tanuló fejlettségéhez kell mérni. Például másként tanítunk az állattenyésztés köréből valamely ismeretet a téli gazdasági iskolában, másként a középfokú gazdasági tanintézetben, ismét másként a mezőgazdasági főiskolán. Szem előtt tartjuk azt is, hogy *minden fokon más a tanítás rendeltetése, a módja, és változik a tartalma is.*

Az iskolai nevelésben a tanítás a fő, mert ez gyakorolja, fegyelmezi a gondolkodást, rendezi az ismereteket. A tanár azonban ne feledkezzék meg arról, hogy *a tanítás nem a főcél, hanem a tanuló fejlődését elősegíti munka egyik eszköze.* Éppen ezért nem az a fontos, hogy pl. a növénytermesztést szóról-szóra tudják a tanulók, hanem, hogy az ismeretek elsajátítása közben a tanulók egyéni erői is kifejlődjenek. A növénytermesztés ismerete fontos, de ezzel még csak a tanuló ismeretköre bővül, e mellett szükséges, hogy gondolkodása is fejlődjék, az ismeretek gyakorlati használatára is képes legyen.

11. Egyéb nevelési eszközök.

Vannak olyan nevelési eszközök, amelyekben csak közvetve vagy pedig egyáltalán nem érvényesül a tanár hatása. Ezek *ma már igen fontos eszközei a nevelésnek,* ezért érdemes velük röviden foglalkozni, annál is inkább, mert *hatásaival a tanár a munkájában gyakran találkozók.* Nem utolsó esetben pedig éppen a tanár feladata azok esetleges káros hatásait visszafejleszteni, a kívánatos hatások érvényesülésére pedig módot adni. Ide soroljuk: *az olvasmányokat, a rádiót, a filmet, az iskolai kirándulásokat, az iskolai ünnepélyeket.*

a. Olvasmányok.

A gazdasági szakoktatási intézetek tanulói korban a 14. életévüket betöltötték. Az addigi értelmi nevelésükben tehát már bizonyos magaslatra emelkedtek, s a gyakorlati életben tapasztalatokat szereztek. Már eddigi életükben is érvényesítette nevelői hatását az olvasmány. A tanár első feladata meggyőződni arról, tanulói szeretnek-e olvasni,

s milyen munkák iránt érdeklődnek. Ilyen tanulmányozás közben jön rá arra, hogy alsófoku szakoktatási intézetek tanulói nem igen szeretnek olvasni, vagy pedig nem mindig kíváncsi munkákat olvasnak. Első lépés tehát, ha az olvasmányokat nevelés szolgálatába akarjuk állítani, a tanulókat meg kell nyerni, *s meg kell velük az olvasást szerettetni*. Ez azonban lehetetlenség u. n. *kötelező olvasmányok* bevezetésével alsó fokon. Inkább ajánlatos az olvasmányról való beszélgetés formájában föl hívni rá a figyelmet, esetleg az önképző gazdakörben ismertetni egy-két könyvet, és módot adni azok elolvasására. Fölhasználhatók olyan munkák is, amelyeket egyes tanulók már olvastak, s velük szívesen elbeszélgetünk azokról a többi tanuló jelenlétében. Vagy tanítás közben szakmunkákra hívjuk fel a figyelmet, bizonyos idő múlva érdeklődünk utána ki olvasta el, s őt kitüntetjük azzal, hogy beszámoltatjuk. A tanulók egyéniségének az ismerete nagyban segít bennünket célunk elérésében, az olvasás megkedveltetésében.

Középfokú szakoktatási intézményben is szükség van az olvasás megkedveltetésére, itt azonban már a kötelező olvasmányokat sem lehet nélkülözni. Mindenesetre a tanárnak úgy kell irányítania a tanulókat, hogy megértsék, nem azért kell olvasni egyes munkákat, mert kötelező, hanem azért kötelező, mert olyan értékeket képvisel, ami más munkákban nincs meg. Kíváncsi egy pár mozzanatra a tanulók figyelmét oly módon föl hívni, mint moziban bemutatják a következő műsort. Ezzel fölkeljük a tanulók érdeklődését a munka iránt.

Első föltétel tehát az olvasás megkedveltetése. Az olvasmányok azonban nagy hatással vannak az ifjú lelkére, ezért igen fontos, hogy mit olvasnak. Az olvasmányok megválogatása fontos, pedagógiai feladat, a tanárnak ép ezért fontos, hogy nemcsak a szak-, hanem a szép-irodalmat is jól ismerje, és a tanulókat irányítani tudja az olvasmányok kiszemelésében. Ne felejtjük el, *a jó könyv segítő-társa, a rossz azonban a legveszélyesebb ellenfele a tanárnak a nevelésben.*

Miket olvashatnak tanulóink? A tanulók *olvasmányai lehetnek szép-, és szak-irodalmi munkák, folyóiratok és napilapok.* A *szépirodalmi ifjúsági olvasmányokra* ma már katalógusok állanak rendelkezésre, amelyeket a tanárnak ismernie kell, és elsősorban azokat kell az ifjúsági könyvtár számára beszerezni. Azok közül is kívánatosabb a tanulók érdeklődési körének, fejlettségi fokának legmegfelelőbbeket kiválogatni. A *szakirodalmi munkák* ismerete a tanárral szemben elemi követelmény. A folyóiratokat és a napilapokat az önképzőkörök szerzik be, itt nevelési szempontból kívánatos, hogy a tanár jelölje ki azokat, amelyek olvasását a tanulókra nézve célszerűnek látja. *A folyóiratok szintén szépirodalmi és szaklapok legyenek.* A *napilapok* olvasása miatt bizonyos fokú bírálatra is rá kell nevelni a tanulókat, amire ismét egyes cikkek megbeszélése ad megfelelő módot. Erre azért is szükség van, mert napilapokat nemcsak az iskolában, hanem odahaza is olvashat a tanuló, s így a tárgyilagos mérlegelés elsőrendűen fontos.

A tanulóotthonok adjanak módot arra, hogy a tanulók ismereteiket a szorosan előírt követelményeken túl is gyarapíthassák olvasmányokkal. Ezért tanulóotthonokban legyenek u. n. *olvasótermek* (szobák), ahol megfelelő házi-rend mellett ifjúsági folyóiratokat, napilapokat és egyéb munkákat olvashatnak, tanulmányozhatnak a tanulók.

Míthogy a tanulók igen sok esetben a fentemlíteteken kívül nagy szeretettel olvasnak más értéktelen munkákat is, 10—20—50 filléres u. n. *sárga regényeket, az ellenőrzés e téren sem maradhat el.* Azok káros hatásáról csak a legritkább esetben győzhetők meg a tanulók, másrészt e munkákat gyorsan adják kézről-kézre, beszélnek róla, s oly mértékben elterjedhet, hogy egészen hatalmába keríti a tanuló ifjúságot. Ezért a meggyőzés mellett szigorú ellenőrzésre is szükség van. Tanulóotthonokban gyakran kívánatos ellenőrizni a tanulók munkáját ebből a szempontból is, könyveiket, szekrényeiket meg kell tekinteni, de olykor a küntlakó tanulók ellenőrzése is kívánatos. Itt számoljon a tanár azzal, hogy épen a tilalom teszi e munkákat kívánatossá. Nehéz megakadályozni,

hogy a tanuló káros olvasmányhoz ne jusson, a káros hatást, amennyire lehetséges, ellensúlyozni kell.

Összefoglalva: *Az olvasmány gazdagítja a tanuló lelki-világát, ezért az olvasást meg kell kedveltetni a tanulóval. Olvasmányai megválogatásában irányítani kell, és a lehetőség szerint meg kell gátolni a szennymunkák olvasását, s annak káros hatásától meg kell védeni a tanulókat.*

b. A rádió.

Tanulóinkat és hallgatóinkat nem zárhatjuk el az élet különböző hatásaitól. Számolnunk kell azzal a hatással is, amelyet a rádió tanulóinkra gyakorol. Tanulóink elsősorban a szórakozás miatt kedvelik a rádiót, kétségtelen azonban, hogy bizonyos hatásokat fejt ki, csak ezek nem tervszerűek. *A szórakoztatás mellett a gazdasági szakismeretek időközönkénti nyújtásával a gazdasági szakoktatás, valamint a népies gazdasági oktatás szolgálatában áll.*

Általában a rádió által gyakorolt hatásokkal kapcsolatban nevelési szempontból kívánságokat támaszthatnánk, kifogásokat azonban aligha, mert a rádió nem közvetlenül kívánja a nevelés ügyét szolgálni. Így sohasem helyettesítheti az iskolai tanítást, valamint a tanár személyiségét sem, továbbá az öntevékenység érvényesülésére nem adhat módot, és nem veheti tekintetbe a tanulók egyéniségét. Ezeket figyelembe véve, *a rádió csak kiegészítője lehet a tanításnak.* Ezt a feladatát a gazdasági szakoktatási intézetekkel kapcsolatosan ma már el is látja.

Mint ismeretes, a rádiós gazdasági előadások irányítását most a Földművelésügyi Minisztérium végzi. A rádió műsorán meghatározott, mindig ugyabban az időben hangzanak el az időszerű gazdasági előadások, főleg a legujabb ismeretek közlésével. Ezek az előadások kiegészítik egészen gyakorlatias módon mindazt, amit vagy az iskolában, vagy a tanfolyamokon tanítanak tanáraink. A tanár feladata ezeket az előadásokat a tanítás szolgálatába állítani. Éppen ezért nem elegendő csak a tanulók és hallgatók figyelmét az előadások időpontjára és tárgyára fölhívni, hanem

módot kell adni azok meghallgatására is, és érdeklődést ébreszteni a tárgy iránt. Igyekezzünk odahatni, hogy ez az érdeklődés a tárgy iránti szeretetből fakadjon. Igen alkalmas itt a *gazdai öntudatra* való hivatkozás. Célunkat akkor érjük el, ha a mi irányításunk nélkül *is szükségesnek tartják* tanulóink és hallgatóink az előadások meghallgatását. Az erre való ránevelés nem megy máról-holnapra, a tanár kitartó munkája szükséges hozzá.

Megfigyelésem szerint a téli gazdasági iskolák tanulói már kezdetben elvesztették kedvüket és érdeklődésüket, mert az előadást nem értették meg teljesen. Kíváncsok ezért, hogy a gazdasági tanár mind a tanulókkal, mind a téli tanfolyamos hallgatókkal együtt hallgassa végig az előadásokat, és azt minden egyes esetben közös megbeszélés kövesse a tanár irányításával. E megbeszélésen kell az előadásban hallott ismereteket beilleszteni a tanulók eddigi szakismereteibe. Sorozatos hasonló eljárással elérhető, hogy tanulóink lelki szükségletnek tekintik a rádiós gazdasági előadások meghallgatását.

A rádiót ily módon közvetlenül az oktatás szolgáltatába, ezzel és egyéb hatásaival közvetve a nevelés szolgáltatába állíthatjuk.

c. A film.

A *film hatásaival* a tanárnak számolnia kell, mert annak a *gondolkodás, az érzelem, a világnézet kialakításában nagy szerepe van*. A filmet ép emiatt nem lehet és nem kívánatos elzárni a tanulók elől, még akkor sem, ha számításba vesszük, hogy nem minden film ezt a hatást váltja ki. *A régebbi filmek a tömegek értelmi és erkölcsi nevelésére alig voltak tekintettel*. Ma már vannak filmek, amelyek mindenki, s vannak, amelyek csak 16 éven felüliek számára alkalmasak. Ez bizonyos fokig megszorítás, de nevelési szempontból egyáltalán nem elégséges. Azt is el kell ismernünk, hogy a mai csapongó képzeletű ifjúság körében szinte filmörület uralkodik, és érzelmi világát kritikái megfontolás nélkül befolyásolja a film. E téren a tanár irányítására nagy szükség van. Ezért helyes a rendtartásoknak az a pontja, amely megszabja, hogy a mozik látogatása osztályfőnöki stb. engedélyhez van kötve. A tanárnak

éreznie kell a felelősséget, s ne csak azoknak a filmeknek a szemlélésére ne adjon engedélyt, amelyek 16 éven aluliaknak nem alkalmasak, hanem azokra sem, amelyeknek a megtekintése nevelési szempontból nem kívánatos.

Másrészt a film igen hatásosan támogathatja a nevelés munkáját, ugyanis a jó film az érzelmek egész tömegét kelti, az ismeretanyag felvételét megkönnyíti. Ezért kár volna kirekeszteni a nevelés eszközei közül. A tanár feladata tehát az, hogy azoknak a filmeknek a hatását engedje a lehetőség szerint érvényesülni, amelyek a nevelés munkáját elősegítik.

Ma már az u. n. mozifilm mellett, amelyek főképp az érzelmre hatnak, készítenek u. n. oktatófilmeket, amelyek elsősorban az értelemhez szólanak, így a tanítás szolgálatában állanak. Ezek már inkább szemléltető eszközök, s az ismeretek föl vételét és megértését segítik elő, mintegy élményszerűvé teszik a tanítást. Az oktató filmnek megvannak a maga előnyei: valóságosság, amit semmi más élettelen szemléltető eszköz nem ad meg: távlati hatás; a mozgást a valóságnak megfelelően mutatja be; fejleszti a térszemléletet; éles megfigyelésre és a lényeges mozzanatok gyors kiemelésére szoktat.

Az eddig készített oktatófilmeket intézeteinkben főképp a közismereti tantárgyak keretében lehet fölhasználni. Igen kevés gazdasági vonatkozású filmünk van jelenleg. A filmnek mint szemléltető anyagnak a használatát a „Szemléltetés” c. fejezetben részletesebben ismertetjük.

d. Az ünnepélyek.

Az iskolai ünnepélyek az érzelmi nevelés szolgálatában állanak, ebből a szempontból erősebb a hatásuk, mint a tanításé. Tárgyuk lehet az emlékezet, a hála, a hazafias érzés. Ilyen ünnepélyek: az iskolaév megnyitása, bezárása, március 15., október 6., az államfő névnapja stb. Az egyes ünnepélyeket célszerű összekapcsolni miséken és istentiszteleteken való részvétellel, ezáltal a vallásos nevelés céljait is szolgáljuk, egyben a hazafias érzést is mélyíthetjük. Pl. évzáró ünnepély előtt templomba megyünk,

utána tartjuk az ünnepélyt, ezt követően a tanulóifjúság megkoszorúzza a hősök emlékművét, s díszmenetben elvonul a nemzeti zászló előtt. Az ünnepélynek a fenti módon való összeállítása vallásos, hazafias érzelmek keltése mellett mélyíti a hősök iránti tiszteletet is.

Az érzelem nevelése mellett alkalom nyílik az ilyen ünnepélyen a tanulók cselekvésére is. Nevelési szempontból ez a cselekvés igen hasznosan aknázható ki, pl. kitüntetés a szereplés stb. Az ünnepélyre való előkészületkor a tanár könnyebben bepillantást nyerhet tanulói lelkébe, s fölismerheti jó és rossz tulajdonságait. De az ilyen cselekvés előkészíti a tanulót nyilvános szereplésre is.

Jó alkalmat adnak az ünnepélyek a szülők meghívására. Ezt kár elmulasztani házi ünnepélyek rendezésével, mert a szülők, a társadalom jelenléte mélyíti az ünnep érzelmét és az ünnepi gondolatot. Másként is kívánatos, hogy az iskola és a szülők időnként közelebb jussanak egymáshoz.

Az iskolai ünnepélyre készülni kell már jóval előbb. Nem elegendő a műsorszámokat az utolsó héten kiválasztani, és az ünnepélyen jól-rosszul előadni. Az ünnepély rendezése nagy előkészületet kíván. Az egyes műsorszámokat úgy kell megválasztani, hogy egy központi gondolat kifejezői legyenek, az ünnepély célját magukban foglalják. A márióholnapra összecsapott ünnepély hatásában nem lesz nevelő értékű sem a tanulókra, sem a szülők előtt nem lesz alkalmas az intézet tekintélyének az emelésére.

Az ünnepély műsorának a megállapításában ne az idő kitöltése legyen a cél, hanem kellő rövideg mellett adjunk tartalmat az ünnepélynek. Ne egy és félórás ünnepélyeket rendezzünk, hanem inkább háromnegyed-órásokat. Gondoljunk arra, hogy a hosszú és gyakori ünnepélyek megszokottakká válnak és nem alkalmasak az igazi ünnepi hangulat keltésére.

e. A kirándulások.

A kirándulások, vagy a testnevelés vagy a szellemi nevelés szolgáltatában állanak. Mindkét esetben e mellett még szóra.

kozást is nyújtanak. E megkülönböztetés azonban, ha mélyebben meggondoljuk, csak alaki, mert azt jelenti, hogy vagy a testi nevelés, vagy a szellemi nevelés céljának a megvalósítása az uralkodó mozzanat. Többé-kevésbé azonban mind a kettőt szolgáljuk, s a szórakozási lehetőséget egyik esetben sem rekeszthetjük ki, mert akkor az egész kirándulás nyomott, élettelen színezetet kap. Ez pedig nem kívánatos.

Tehát a kiránduláson a célokat nem lehet egymástól elválasztani, s azt mondani, hogy a kirándulásnak pl. csak a szórakozás vagy csak a testedzés a célja. Minden kirándulás minden célt szolgál. *Az alsófokú és középfokú intézetekben rendezett kirándulások azonban elsősorban a tanítás szolgálatában állanak, s olyan ismeretek, tapasztalatok szerzését teszik lehetővé, amelyeket az intézet nem nyújthat.* Pl. gazdaságok tanulmányozása, országos állatvásár megtekintése, növénygyűjtés, különböző üzemek tanulmányozása stb. Minket elsősorban az ilyen kirándulások érdekelnek. Ezeket a kirándulásokat **tanulmányutak**nak nevezzük.

A kirándulások a tanítás rendes menetét megszakítják, s az igen gyakori kirándulások e miatt egyenesen zavarólag hatnak az iskolai munkára. Ebből az következik, hogy *nagyon sűrűn ne rendezzünk kirándulásokat.* Időtartam szempontjából lehet néhány órás, egy napos vagy több napos kirándulást rendezni. Mindegyik esetben gondolni kell arra, hogy *kellő előkészület nélkül a legrövidebb kirándulás sem sikerülhet.*

Miben áll az előkészület? A kirándulás előkészítése a tanár feladata, s ebbe a munkába a tanulókat is bevonhatja. Először is meg kell állapítani, hogy mi lesz a *kirándulás főcélja*: tanulmányozás, testedzés stb. Az előkészítés csak akkor sikerülhet, ha a tanár azokat a helyeket, ahová a kirándulást tervezi, ismeri. Célszerű ezért, ha még nem ismerné a helyet, előre megtekinteni, a helyszínen a legmesszebbmenően tájékozódni mindenről, mérlegelni, hogy mennyi időre van szükség nemcsak az egész, hanem már a részletek tanulmányozására is. Ha ez nincs módjában, idejében levélben kell tájékozódást kérnie mindenről. Igen

célszerű a tanulmányozás ottani vezetésére pl. gazdaságban a helyi viszonyokkal ismerős személyt felkérni, s egyben megkérni az ottani pontos munkaterv összeállítására.

A helyi munkatervek ismerete alapján állítsa össze ezután a tanár az egész kirándulás tervét. Igen nehéz, de annál fontosabb itt az idővel való célszerű gazdálkodás. Az idő legjobb kihasználására kell törekedni oly módon, hogy az a tanulókra ill. hallgatókra ne legyen fárasztó, de ne csak futtában tekinthessék meg a dolgokat, hanem kellőképpen tanulmányozhassák is. A pihenések, az étkezések helyét és időpontját is pontosan meg kell állapítani. Az időbeosztás megállapítása a legnehezebb feladat, mert a tömegnek sokkal több időre van szüksége ugyanazon dolgok megismerésére, mint egy embernek. Ezért inkább több időt irányozzunk elő, mint kevesebbet.

Mikor a kirándulás teljes tervét összeállítottuk, képzeletben gondoljuk végig, mintegy filmszerűen pergessük le magunk előtt az egészet, és amennyiben zökkenők mutatkoznak, azok elhárítására már a kirándulás megkezdése előtt tegyük meg a szükséges lépéseket.

A kirándulás megkezdése előtt a tanulókat, ill. hallgatókat az egész tervről tájékoztatni kell, így ismertetjük velük a célt, fölhívjuk a figyelmüket mindarra, amit látniök lehet, azaz fölkeltjük az érdeklődésüket a tanulmányút egyes mozzanatairól. Minthogy szabadban a fegyelem megtartása nagyobb munkát jelent, mint bent az osztályban, célszerű ismertetni a tanulókkal, hogy a kirándulás alatt milyen magatartást kívánunk. Természetesen a szabad mozgást ne vonjuk meg tőlük (pl. órák hosszát a zárt rendben való menetelés csak gyűlöltté teszi a kirándulást), de gondoskodjunk arról, hogyha a szükség kívánja, adott sípjelre a rend azonnal helyreálljon. Rend, fegyelem nélkül kirándulást vezetni lehetetlenség. Nagyon jó hatású, ha arra érdemes tanulókat a vezetés és rendtartás munkájába bekapcsolunk; nagy létszám esetén a szükségnek megfelelően két-három csoportot létesítünk, s mi csak a legfőbb irányítást tartjuk meg magunknak. A nagy létszám és a nagyobb időtartam még azt is meg-

kívánhatja, hogy ne egyetlen tanár vezesse a kirándulást, különösen, ha vonatot, gépkocsit, hajót stb. is igénybe kell venni az út megtételére. Utóbbi esetben jegyek megváltását stb. központilag kell intézni. Az előkészülethez tartozik még annak a körvonalazása is, hogy mit kell és mit szabad a tanulóknak magukkal vinniök.

Pontosan meg kell állapítani a kirándulás helyét és időpontját, valamint a visszaérkezés idejét. Gazdaságokat, üzemeket stb. jó előre kell értesíteni a megérkezés pontos idejéről. A pontos, részletekig kidolgozott előkészület magában hordja az egész kirándulás sikerét.

A kirándulás tartama alatt az előre megállapított tervet szinte percnyi pontossággal menetrendszerűen tartsa be a tanár. A kirándulás tartama alatt ne egyéni kedvteléseit keresse, hanem felelőssége tudatában figyelme terjedjen ki mindenre, legyen ez alatt az idő alatt teljesen a tanulóé. A tanulók figyelmét hívja fel mindenre, s készségesen adja meg érdeklődésükre a kielégítő választ. Vezesse az egész kirándulást nyugodtan és öntudatosan. A csoportok együtt-tartása miatt a vezető tanár legyen elől, s a menet végén is legyen pl. egy megbízott tanuló, aki összetartja a csoportot.

A kirándulás befejezése után a látottakat meg kell beszélni a tanulókkal, mert csak így biztosíthatjuk, hogy a szerzett ismeretek maradandók is lesznek. Hosszabb időtartamu kirándulást úgy kell rendezni, hogy utána egy napi pihenés legyen.

Nem sikerülhet az a kirándulás, ahol a tanár féltve örködik tekintélyének a megóvásán. A kiránduláson ez nem lehet cél. Hiszen itt van a legnagyobb módja a tanárnak arra, hogy a tanulók egyéniségét, jellemét, gondolkodását jobban megismerje, mert az szabadabban nyilvánul meg ilyenkor. A kirándulás általában tervszerű vezetés mellett közelebb hozza a tanulót és tanárt egymáshoz. A szórakozásra biztosított idő a szerzett tapasztalatot az élményszerűség színezetével vonja be, s így az egész kirándulás mint kellemes élmény marad meg a tanuló emlékezetében.

12. A nevelés eszközeinek használata.

Az előbbieken áttekintettük általánosságban a nevelés eszközeit. Mint említettük, *minden egyes esetre nem lehet általánosan érvényes szabályokat felállítani* már azért sem, mert ugyanabban az esetben két tanár nem ugyanazt a nevelési eljárást választja, az eredmény mégis a legjobb lehet mind a két esetben. Ezenkívül is minden eset más és más. Ezért *az eszközök megválasztása nemcsak a felvelődött esettől, hanem a tanár és a tanuló egyéniségétől is függ.*

A nevelési eszköz megválasztásához a tanuló ismerete igen szükséges, pl. szeretetre, bizalomra vágyó tanulóra nézve a szigorúság szenvedést jelent, mert kegyetlenséget, üldözést érez a szigorúságban. Ugyanilyen kárt jelent az engedékenységre arra a tanulóra, akinek szigorú vezetésre van szüksége, mert akarata gyöngévé, ingadozóvá válik, az engedékenységre szeszélyt, nemtörődést eredményez. *A tanuló egyénisége szabja meg, hogy szigorúság vagy engedékenységgel jellemezze a tanár munkásságát.* Ezt nagy mértékben befolyásolja még a tanár jellege is, ami viszont független tényező, mert nem lehet előírni, hogy milyen jellemű legyen a tanár. A mesterkéeltséget, képmutatást a nevelői eljárásból száműzni kell, a tanár igazi természete jelenjék meg a nevelésben.

Hogy a nagyszámu nevelő eszköz közül melyiket választja ki a tanár, ahhoz helyes ítéletre, a tanuló egyéniségének ismeretére, a helyzet helyes megítélésére, s nem utolsó esetben művészi megérzésre van szüksége. Minden nevelési eszköznek megvan a maga előnye, de magában hordhatja a veszedelemet is, ezért a tanárnak minden esetben mérlegelni, s igazságosan és méltányosan választani kell a rendelkezésre álló eszközök között.

Ne felejtse el a tanár sohasem, hogy vannak gyakrabban és ritkábban használható nevelési eszközök, *minden esetben használható nevelési eszköz azonban nincs.*

A nevelési eszköz kiválasztását minden nevelői eljárásban a nevelés céljának kell irányítani.

III. Tanítástan.

A tanítás a nevelésnek egyik igen fontos eszköze, s az iskolai nevelésben a legnagyobb helyet foglalja el. Az iskola egész nevelési rendszere az értelem kiművelésén keresztül valósítja meg a nevelés célját. Ebből kifolyólag a következő három nagy kérdés előtt állunk: 1. Mit tanítsunk? 2. Mikor tanítsunk? 3. Hogyan tanítsunk? Ezekre a kérdésekre feleletet kell adnunk. A felelet pedig magában foglalja az értelmi nevelés körébe tartozó összes tudnivalókat. Ezt a feleletet adja meg a **tanítástan** vagy **didaktika**.

A tanítástan tehát a tanításra vonatkozó ismereteket tárgyalja, foglalkozik, mint látni fogjuk pl. a tanítástervvel, a tanításmenettel, az órarenddel, az ismeretközlés különböző módjaival stb.

A tanítástan tartalmát két részre osztjuk. Az első rész a „mit és mikor” kérdésekre adja meg a feleletet: ez az általános tanítástan. A második része pedig a „hogyan” kérdésre felel, ez a rész a módszertan vagy methodika.

A. Általános tanítástan.

Az általános tanítástan körében foglalkozunk a tanítás céljával, a tanítástervvel, az óratervvvel, a tanításmenettel, órarenddel, a tanítási óra tagolásával és az idő beosztásával, valamint az ezekkel kapcsolatos tanítástani ismeretekkel.

1. A tanítás célja.

A tanításról eddig azt mondtuk, hogy a nevelés egyik eszköze, s főcélja a tanuló értelmének a fejlesztése. Ez azonban nem zárja ki, sőt egyenesen megkívánja, hogy az értelem fejlesztésével összhangban az érzelmi és akarat nevelést is szolgáljuk, célkitűzéseit megvalósítsuk.

A tanítás történhetik *a családban*, ez azonban csak *alkalomszerű*, és *az iskolában*, amely *már tervszerű*. A továbbiakban csak a tervszerű tanítással foglalkozunk.

A tervszerű tanítás *valamely ismeretnek vagy ügyességnek abból a célból való közlését jelenti, hogy azt a tanuló elsajátítsa. A tanulás ennek megfelelően ezeknek a birtokbavételét jelenti.* Megszoktunk különböztetni **nevelő- és szaktanítást**. A kettő között a határvonalat a szerint huzzák meg, hogy az előbbi az ismeret vagy az ügyesség elsajátítását csak eszköznek tekinti a nevelési cél eléréséhez, az utóbbiban pedig ez a végső cél. *A mezőgazdasági szaktanítás* a kettő között foglal helyet. *Okvetlen szaktanítás*, mert célja az, hogy a mezőgazdasági szakismeretekből és a gyakorlatból annyit nyújtson a tanulóknak, amennyi életfeladataik szakszerű megoldásához szükséges. *Azonban nevelőtanítás is*, mert a szakismeretek nyújtását minden fokon összekapcsolja a nevelés célkitűzésének az elérésével, vagyis nem oly módon sajátíttatja el a gazdasági szakismereteket, mint a kovács, géplakatos stb. tanuló azokat megtanulja. A mezőgazdasági szaktanítás e szerint *nevelő szaktanítás*. A továbbiakban egyszerűen tanítást mondunk, de alatta mindig nevelő szaktanítást kell érteni, ami azt jelenti, hogy a nevelés célkitűzését a gyakorlati életben egyúttal hasznos ismereteken keresztül kívánjuk megvalósítani.

Minden tanításnak két célját különböztetjük meg: a tárgyi és az alaki képzést.

a. A tárgyi és az alaki képzés.

A tanításkor ismeretek elsajátítására adunk alkalmat a tanulóknak. Ha a tanuló az új ismeretet megtanulja, akkor — mint mondani szokták — több a tudása, ismeretei megszorodtak. Ebben az ismeretgyarapodásban van a tanítás tárgyi eredménye. Az olyan tanítást, amely az ilyen eredmény elérését tartja főcélnek, **tárgyi képzésnek** nevezzük.

Nincs azonban olyan tanítás, amely elszigetelten képes volna az ismeretek elsajátíttatására, mert *az ismeretek*

birtokbavételekor a tanuló gondolkodik, emlékezte, képzelete gyakorlódik, és érzelmeire is hatással van. A tanítás tehát az értelmet, gondolkodást, emlékezetet, általában a szellemi képességet fokozza. Ez a tanítás *alaki* vagy *formális eredménye*. Az olyan tanítást, amely az alaki eredményt tekinti főcéljának, **alaki képzésnek** mondjuk.

Mint az előbbiekből kitűnik, a kétféle képzés egymástól elválaszthatatlan. Az ismeretszerzés közben gondolkodó-, emlékező-képessége is stb. erősödik a tanulóknak, viszont lehetetlen pl. a tanuló gondolkodóképességét gyakoroltatni úgy, hogy bizonyos ismeretet ne nyújtunk. Ebből következik, hogy *a jó tanítás az, amelyben mind a tárgyi, mind az alaki képzés arányosan érvényesül.*

E szerint helytelen arra törekedni, hogy a tanulóknak csak az ismeretei gyarapodjanak, hasonlóképp helytelen a fősúlyt az értelem, a gondolkodás, az emlékezet stb. erősítésére helyezni. Első esetben az u. n. *didaktikai materializmusba* esünk, ami azt jelenti, hogy az ismeretek túlzott mennyiségét a tanuló szellemileg képtelen lesz feldolgozni. Ez az értelmi fejlődést meggátolja, és a tanuló az emlékezetében csak több-kevesebb ideig tartja meg az anyagot. A második esetet *didaktikai formalizmusnak* nevezik. Ez az anyagot teljesen mellékesnek, csak egyszerű eszköznek tekinti. Helytelenségét bizonyítani felesleges is.

A tanítás tárgyi és alaki céljának tehát a tanításban úgy kell kifejezésre jutnia, hogy a tanuló az ismeretet elsajátítsa, és az anyag formális képzőereje is érvényesüljön.

2. A tanítás anyaga.

A nevelési cél megvalósítása érdekében szükség van tanítási anyagra, amelyen a nevelési eljárás gyakorolható. Ennek az anyagnak olyannak kell lennie, amely értéket jelent. *Az értékes anyag* azonban olyan óriási, hogy annak a teljes elsajátítása lehetetlen, ezért *kiválogatásra van szükség*. A kiválasztás alapját a tanítás célja szabja meg. Ma már különböző típusú iskolák vannak, azokban a tanítás célja nem lehet azonos.

A szakoktatási intézmények tanulóikat a magyar haza polgárává, közelebbről *a magyar gazdaságszervelet értékes tagjává akarják nevelni*. Ezért a tanítás anyagának a kivá-

lasztásában két szempontnak kell érvényesülnie: nemzeti-nek és gazdaságának. Így tagolva megtalálható mindaz a szempont, amelyeket a tanítási anyag kiválasztásakor szem előtt kell tartani. Ennek részletezése itt azonban felesleges, mert *a tanítás anyagát a különböző iskolatípusokra teljesen egyöntetűen meghatározza a tanításterv.*

Itt jegyezzük meg, hogy a tanítás anyaga ismeretekből és ügyességekből áll. *Nem az összes ismeretek, hanem azoknak csak egy bizonyos része szolgálhat azonban a tanítás anyagául. Ennek a résznek összetartozó csoportját tantárgynak nevezzük.* Tantárgy pl.: állattenyésztés, történelem, gazdasági gyakorlat stb.

A gazdasági szakoktatási intézményekben tanított tantárgyak mind az alsó-, mind a középfokon két nagy csoportot alkotnak: *gazdasági szak- és közismereti tantárgyak.* Szaktantárgyak pl. állattenyésztés, kertészet, növénytermesztés, gazdasági-, kertészeti gyakorlat. Ezeket tovább lehet csoportosítani: *elméleti és gyakorlati tantárgyakra.* Közismereti tantárgyak: magyar nyelv és irodalom, történelem, menynyésztés stb.

A tanítási anyagnak tantárgyankénti megjelölése még igen keveset mond, mert ugyanazon tantárgy ismereteiből nem ugyanazokat kell tanítani pl. téli gazdasági iskolában, mint mezőgazdasági főiskolán. Fontos továbbá annak a megjelölése is, hogy mennyi időt kell azzal a tantárggyal foglalkozni. E kérdéseknek a pontos meghatározása a tanításterv feladata.

a. A tanításterv.

Minden iskolatípusnak megvan a maga *tanítástervé.* A mezőgazdasági szakoktatási intézmények tanításterveit a különböző iskolatípusokra és tanfolyamokra a földművelésügyi minisztérium adta, ill. adja ki. Már az előbbiekből következik, hogy a téli gazdasági iskolának, a középfokú gazdasági tanintézetnek, a téli gazdasági tanfolyamnak a tanítással nem ugyanaz a célja, így különböző a tanításterve is. A tanár első feladata, hogy a különböző tanításterveket áttanulmányozza, s saját iskolatípusának a taní-

tástervét részleteiben is jól ismerje, mert a tanítási munkájának ez az alapját képezi.

A *tanításterv* határozottan *megjelöli* az egyes iskola-típusokban *tanítandó tantárgyakat*, valamint azt, hogy az *egyes tantárgyakra az iskola heti óraszámából mennyit kell fordítani*. A tanítástervnek ezt a részét, amely a tantárgyakat és a rájuk fordítandó óraszámot tünteti fel *óratervnek* nevezzük. Minden iskolatípusnak van tehát óraterve.

Egy ilyen óratervet mutatunk be mellékelve.

Óraterv

a m. kir. téli gazdasági iskolák részére.

T a n t á r g y a k	Heti órák száma			J e g y z e t
	alsó	felső	össze- sen	
	évfolyamon			
<i>I. Közismereti tantárgyak:</i>				
Hit- és erkölcs tan	1	1	2	
Magyar nyelv	4	2	6	
Mennyiségtan — mértan .	4	—	4	
Vegytani és természettani ismeretek	2	—	2	
Egészégi ismeretek	—	1	1	
<i>II. Szaktantárgyak:</i>				
Növénytermesztés	5	4	9	Ebből évfolyamonként
Állattenyésztés	5	7	12	1 óra külön gyakorlat
Kertészet, szőlőművelés és borászat	3	3	6	"
Földmérési ismeretek . . .	—	2	2	"
Kisgazdaságok berendezése és üzemvezetése	—	3	3	
Kisgazdaszámtartás	2	1	3	
A gazda általános tudnivalói	—	2	2	
<i>III. Gyakorlati foglalkozások:</i>				
Ifjusági gazdakör és segély- egylet	2	2	4	
Ének- és szavalókar	2	2	4	
Összesen :	30	30	60	

Az óratervből kiolvasható pl., hogy valamelyik tantárgyat hány órában kell tanítani abban az intézetben, ill. annak az intézetnek valamelyik évfolyamán. Továbbá

hány órát tanítanak a közismereti tantárgyakból, szak-tantárgyakból, ill. összesen hetenként. Ennek az ismerete alapján készítjük el az órarendet.

A tanításterv világosan megjelöli továbbá, hogy *mi a tanítás célja* a különböző tantárgyakkal; pl. *középfokú gazdasági tanintézetben* az állattenyésztés tanítási célja: „A háziállatok szervezetének, életműködésének, a főbb hazai gazdasági állatfajtáknak és azok hasznosításának, az általános és különleges tenyésztési módoknak, az okszerű takarmányozás szabályainak ismertetése, valamint állategészségtani és tejgazdaságtani ismeretek nyújtása.”

Ugyanezen tantárgy tanításának célja *téli gazdasági tanfolyamon*: „Az állat szervezetének, a szervezet gyakorlatilag fontosabb életműködéseinek ismertetése; a kisdzárára nézve — a köztenyésztés szempontjából is — legfontosabb állattenyésztési és állategészségügyi alapismeretek megtanítása, valamint a magyarországi viszonyok között a népies tenyésztésben jelentőséggel bíró fajták ismertetése, kiegészítve a nélkülözhetetlen takarmányozási és tejgazdasági ismeretekkel.”

A tanításterv feladata az is, hogy a tantárgyak által kijelölt ismeretanyagból körvonalakban megjelölje a tanítás anyagát, s azt az egyes évfolyamoknak megfelelően elrendezze.

A tanítás anyagát az ujabban készített, u. n. **keretes tanítástervek**, nem sorolják fel teljes részletességében, hanem csak általánosságban vázolják. Ezeknek az az előnyük, hogy nem annyira merevek, nem kötik meg annyira a tanár kezét, s a felhasználásukban (tanításmenet) *módot adnak a tanár egyéniségének érvényesülésére* is. Tehát több szabadságot adnak, *rugalmasabbak*, s így a helyi viszonyokhoz könnyebben alkalmazhatók, mint a régebbi kötött tanítástervek.

A tanításterv végül *rendezi a tanítás anyagát*. E szerint ugyanazon tantárgy keretében a tanítás anyagát úgy állítja össze, hogy *szem előtt tartja egyrészt a tanuló szellemi képességeit, másrészt a tanítás anyagának a logikai felépítettségét*. Ezért nem fordulhat elő a tanítástervben sohasem,

hogy olyan ismeretet ugyanazon tantárgy keretében magasabb évfolyamon kelljen tanítani, ami az alsóbb évfolyam anyagának a megértéséhez szükséges. Nem fordulhat elő azonban az sem, hogy a különböző tantárgyakban a rokon, az egymáshoz közelálló ismereteket különböző évfolyamokon kelljen tanítani.

Összefoglalva: a tanításterv egy iskolatípusra kijelöli a tantárgyakat, meghatározza a tantárgy tanításának a célját, az illető tantárgyra fordítandó heti órák számát, általánosságban megjelöli és évfolyamonként elrendezi a tanítás anyagát.

Az ilyen tanításterv az ország minden ugyanolyan típusú intézetére érvényes, ezért **országos tanítástervnek** is nevezik. Az egyes vidékek különleges mezőgazdasági viszonyai szükségessé tehetik, hogy egyik-másik tantárggyal a helyi viszonyok kívánalma szerint bővebben, vagy kevésbé kell foglalkoznunk. Ezért célszerű, hogy mielőtt a tanár az intézet évi munkájára előkészülne (tanításmenetet készítené), előzőleg a maga részére u. n. **helyi tanítástervet** dolgozzék ki, amely az országos tanításterv szem előtt tartása mellett a helyi viszonyokat is különlegesen figyelemben részesíti. A helyi tanításterv készítése *nem érintheti* azonban a *tanítás célját* és az óraterv követelményét, tehát *tantárgyakat nem hagyhat el* a tanár, önhatármulag, sem *azok óraszámát meg nem változtathatja*. Ebben az esetben tehát arról van szó, hogy ugyanazon tantárgy keretében egyes részleteket, pl. sertéstenyésztést, bővebben, más részeket, ami azon a vidéken lényegtelen, pl. juh-tenyésztést, csak nagyobb vonásokban tanít. *A tanítási anyag logikai felépítettsége azonban e miatt sohasem szenvedhet*. Ilyen helyi tanítástervek kidolgozása nemcsak megengedhető, hanem téli gazdasági iskolákban, valamint a különböző téli, háztartási stb. tanfolyamokon egyenesen nélkülözhetetlen, ha komoly és eredményes munkát akar a tanár végezni. Az előkészítés alapfeltétele a helyi viszonyok tökéletes ismerete.

Helyi tanulók számára fontosabb a helyi tanításterv. Ha viszont az intézmény elsősorban nem helyi célokat szolgál, jelentősége csökken, bár a helyi adottságok (különleges termelési ágak és irányok) így is érvényesülnek.

A különleges helyi viszonyok azonban megkívánhatják azt is, hogy a tantárgyak között áll fent az előbbi viszony, nemcsak a tantárgy egyes részei között. Ha pl. gyümölcs és zöldségtermelő vidéken van a téli gazdasági iskola, vagy téli tanfolyam, ott a növénytermesztéssel kevesebbet foglalkoznak, vagy fordítva. Ilyen esetben különösen is szükséges a helyi tanításterv elkészítése. Ekkor az egyes tantárgyakra fordítandó *heti tanítási óraszám is megváltoztatható* a szükségnek megfelelően, oly módon, hogy *a heti összes óraszám nem változhat, és a kevésbé fontos tantárgy teljesen el nem maradhat*. Ez a helyi tanításterv, mint tervezet, csak akkor valósítható meg az iskolában, ha azt a Földművelésügyi Miniszter jóváhagyja. Ezért a tervezetet felülbírálás és engedélyezés végett a Földművelésügyi Miniszterhez fel kell terjeszteni.

Minden tanítástervhez tartozik egy általános és egy részletes utasítás. A tanítástervek általánosságban megjelölik a tanítás anyagát, de sem a cél elérésére, sem a tanítás anyagának feldolgozására nem adnak útmutatást. Egyes pedagógusok felfogása szerinti az utasítás felesleges és káros, mert a tanár egyéniségét nem engedi érvényesülni. Az utasítások azonban nem arra szolgálnak, hogy azt a tanár tűzön-vízen keresztül megtartsa, hanem útbaigazítással arra, hogyan közelítheti meg a tanár a tanítástervben kitűzött célt. Erre pedig szükség van, mert gondolatokat, eszméket ad a tanárnak a munkájához, az egyéni szellem érdekében pedig egyenesen nélkülözhetetlen.

Az általános utasítás azokat az általános elveket foglalja össze, amelyeket minden tantárgy tanításában lehet és kell érvényesíteni. Tehát a tanítás irányítására ad általános útbaigazítást. *A részletes utasítás* pedig egyrészt bővebben kifejti a tanításterv által körvonalazott tanítási anyagot a tantárgyak keretén belül, másrészt útmutatással szolgál az egyes tantárgyak feldolgozására, a tantárgy tanításának a módszerére. Ebből következik, hogy minden tanárnak ismernie kell az Utasítás általános részét, s a részletes részből a saját tantárgyára vonatkozó tájékoztatást,

mert ez egyéni felfogásának a megerősítését, esetleg az igazolását is szolgálja.

b. A tantárgyfelosztás.

A tanítástervben a különböző iskolafajok számára különböző tantárgyak különböző heti óraszámában szerepelnek. *Az iskolai munka megkezdése előtt a tantárgyak tanítását a tandrok között az igazgató szétosztja. A tantárgyfelosztással kapcsolatban első kívánság, hogy minden tanár a szaktárgyait kapja meg tanításra elsősorban, mert csak így kívánható meg, hogy munkáját hivatásszerűen, fokozott kedvvel végezze.* Ez másrészt biztosíték arra is, hogy az adott körülmények között az iskola a legjobb eredményt érje el.

Ez a feltétel a legnehezebben teljesíthető különösen alsófokú szakoktatási intézményeinkben. Nálunk ugyanis a szakrendszer még nem fejlődött ki. Középfokú szakoktatási intézményeinkben a felettes hatóságunk már igyekszik azokat a szaktanárokat kiválasztani, akik egyik vagy másik szaktárgyban már bizonyos fokig alaposabban kiképezték magukat és a remény megvan arra, hogy teljesen bedolgozzák magukat az illető tárgykörbe. Alsófokon azonban a szakrendszer hiánya miatt előállhat az az eset is, hogy pl. mind a tanár, mind az igazgató inkább az állattenyésztéssel, vagy növénytermesztéssel foglalkozott eddig, s ezután is sokkal szívesebben tanítaná ugyanazt a tantárgyat. Ez azonban lehetetlen. Az egyiknek azt a tantárgyat, ill. tantárgyakat kell tanítani, amelyikkel eddig nem is foglalkozott behatóbban, s talán nem is olyan kedvvel és lelkesedéssel fog vele foglalkozni. Ez természetesen felmérhetetlen értékben jut kifejezésre az eredményben. Ezért, ha jelenleg még a szakrendszer nem is alakult ki, a tantárgyfelosztáskor az egyes tantárgyakat a lehetőség szerint a tanár hajlamainak megfelelően osszuk szét. *Elsősorban azoknak a tantárgyaknak a tanítását bízzuk rájuk, amelyekben már gyakorlatot szereztek, azután azokat, amelyre kedvvel vállalkoznak, s csak végül az u. n. „gazdátlan” tantárgyakat: gazdasági építészet, gazd. levelezés,*

közgazdasági és jogi ismeretek. Remélhetőleg a szakrendszer kialakulása e tantárgyaknak is teremti gazdákat. Addig 2 évenként célszerű a változtatás. Ez a váltás csak akkor maradhat el, ha a tanár egy szakban valóban kiválik. Utóbbi a középfokú, esetleg felsőfokú utánpótlás is megkívánja. Természetesen a közismereti tantárgyakat középfokú gazdasági tanintézetekben az illető szaktanárra, alsőfokú szakoktatási intézményben a tanítóra bizzuk. A tantárgyfelosztás első feltétele, hogy minden tantárgyat az a tanár kapjon meg, akinek az szaktárgya, vagy legalább is azzal a lelkesedéssel fogja tanítani, mintha az volna.

A heti óraszámot arányosan osszuk szét. A lehetőséghez képest tekintetbe kell venni már a tantárgyfelosztáskor a tanár egyéb elfoglaltságát is: botanikus kert; kísérleti tér, tanulóotthon vezetése, könyvtári teendők ellátása. Akiknek több mellékelfoglaltsága van, arra kevesebb heti óraszámú tanítást bizzunk, mint akinek kevesebb az elfoglaltsága. Főszaktárgyakat, pl. növénytermesztést, kertészetet, állattenyésztést ne osszuk meg több tanár között oly képen, hogy az állattenyésztést minden év folyamán más-más tanár tanítsa (kivételesen a párhuzamos osztályok esete), inkább a mellékfoglalkozások teljesítését bizzuk más tanárra. Ha ez nem valósítható meg, akkor legyen gondunk arra, hogy ugyanaz a tanár az évfolyamát minden évben tartsa meg. Tehát ha ebben az évben az első évfolyamon tanított állattenyésztést, következő évben a másodikikon tanítson stb. (Felvezető rendszer). Üzemmel összefüggő tárgykört (kertészet) az üzemvezető tanítson. A tanár gyakori változása az eredmény rovására megy. A tantárgyfelosztás második követelménye az arányos elfoglaltság biztosítása.

Természetesen *az igazgató ilyenmő elfoglaltsága az igazgatói teendők ellátása miatt kisebb legyen.* Az arányos elosztás mellett azonban gondoljunk arra is, hogy *heti 18 tanítási óránál több egy tanárra ne essék*, mert ez a tanár részére okozott igénybevételt jelent. Ez pedig előbb, vagy utóbb a tanítási munka komolyságát s az elérhető eredmény fokát veszélyezteti. Ne feledjük el azt sem, hogy a tanításra is készülnie kell a tanárnak, tehát a 18 óra nem napi

3 óra elfoglaltságot jelent, hanem jóval többet. Az *önképzésre is kell időt biztosítani*, mert e nélkül a tanár igen gyakran visszafejlődik, ami munkája rovására van.

Az *osztályfőnöki teendők* ellátását célszerű önként jelentkező tanárra bízni, akinek azonban a szóban levő osztályban ne csak 1—2 órája legyen hetenként. Ugyanazon az évfolyamon az osztályfőnököket évenként ne változtassuk, hanem *az osztályfőnök vigye végig minden évfolyamon a tanulókat*. Ez nevelési szempontból elégségetlen követelmény. (Természetesen pl. az osztályfőnök áthelyezése a változást szükségessé teszi.)

A tantárgyfelosztás megelőzi az iskolai munka megkezdését. Mielőtt a tanár és az iskola a munkát megkezdene (tanításmenet, órarendkészítés), néhány dologgal számot kell vetnie pl. az iskolai év tartama, szünetek stb.

3. A tanítási idő. A szünetek.

Azt az időt, amíg a tervszerű iskolai munka tarti *tanítási időnek* nevezzük. A mezőgazdasági szakoktatás, intézményekben a szorosabb értelemben vett tanítási idő nem egyforma. *Középfokú intézetekben* a tanítás általánosságban 10 hónap, azonban az I., II. és III. évfolyamos tanulók számára 11 hónap, mert az intézeti tanítás befejezése után még egy hónapig nyári munkagyakorlaton vesznek részt. Viszont a IV. évfolyamon a képesítő vizsgálat miatt rövidebb a tanítási idő. A tanítási idő ugyan csak 10 hónapra terjed *háziasszonyképző és a mezőgazdasági szakiskolákban* is. Ez utóbbiban a gyakorlati képzés nyáron is folyik. A mezőgazdasági szakiskolának a tanításterve oly módon van összeállítva, hogy a téli félévben inkább az elméleti oktatás, a nyári félévben pedig a gyakorlati munkáltatás van túlsúlyban. *Téli gazdasági iskolában* a szorosabb értelemben vett tanítási idő november elején (az őszi gazdasági munkák befejezése után) kezdődik, és március közepéig (a tavaszi gazdasági munkák megkezdéséig) tart. Ez az u. n. *téli félév*. A *nyári félévben* a tanulókat saját gazdaságukban keresik fel a tanárok, ott gyakorlati oktatásban részesítik. Ez utóbbi félévet nem

számíthatjuk az előbbi értelemben a tanítási időhöz. *Tanfolyamaink* még kevesebb tanítási idővel rendelkeznek, vannak, mint a nevük is mutatja: három- és kéthónapos téli tanfolyamaink és a hat hét időtartamú háztartási (gazdasági) vándortanfolyamaink.

Mielőtt az egész évi, ill. a tanfolyami munkára előkészülne a tanár, a rendelkezésre álló tanítási időt figyelembe kell vennie, mert ebből további következtetéseket vonhat le pl. az óratervben az egyes tantárgyakra megszabott heti órák alapján, stb.

Számolnia kell a tanárnak továbbá azzal is, hogy *a tanítási időt hosszabb-rövidebb szünetek megszakítják*, pl. karácsonyi, húsvéti stb. szünet. Ezeket már a tanításmenet készítéskor számításba vesszük, de nem feledkezünk meg a szüneteknek a tanulókra gyakorolt hatásáról sem.

Az iskolai szünet hatása a tanulókra kettős: egyrészt *pihenést és felfrissülést* jelent, másrészt azonban *az iskola hatásának az elmosódását jelenti*. Az előbbi szükségességét bizonyítani felesleges, az utóbbi megakadályozása százszázalékig lehetetlen, mert az iskolai hangulatból teljesen kizökken a tanuló, és átengedi magát az otthon, nem utolsósorban a pajtások hatásának. Ennek a következménye az, hogy a tanár sem nevelési, sem tanítási munkáját nem folytathatja ott, ahol abban hagyta. Ezért bizonyos mértékig itt vissza kell menni, mintegy előbből kezdeni a munkát. A nagyobb szünetek azonban nemcsak utólag, hanem már előre is éreztetik hatásukat pl. a tanulásban. A közelgő szünet teljesen eltölti a tanulók lelki világát (az utazás, az otthon, a kikapcsolódás stb. gondolata lesz uralkodóvá). Az ilyen hatásokat már a tanításmenet elkészítésekor figyelembe vesszük.

4. Az órarend.

Az iskola, mint például is szolgáló munkahely, csak előre megállapított tervszerű beosztás mellett végezhet komoly és eredményes munkát. Ezért szükség van minden iskolai foglalkozás pontos idejének megállapítására. Az óraterv

meghatározza az intézet heti óráinak a számát évfolyamonként és tantárgyanként, további utasítást azonban nem ad. Ennek a felhasználása, az u. n. heti menetrend elkészítése, már az igazgató, ill. a tanári testület feladata. Feladatunk tehát az óraterv által megállapított tantárgyak tanítási idejét a hét köznapjain annyi órában elhelyezni, mint azt az óraterv előírja. Ha ezt minden tantárgyra elvégezzük, akkor **órarendet** készítünk.

Az órarend az iskolai munka heti és napirendje, mert beosztja a különböző évfolyamok óráit a hét egyes napjaira, és a napnak meghatározott óráira.

Az órarendnek olyannak kell lenni, hogy az iskolai munkában zökkenő ne álljon be. Jó az az órarend, amelyben a következő két alapvető feltétel minden körülmény között teljesül: a) *Mindegyik tanár az egész tanítási idő alatt lendületesen, frissességgel végezhesse munkáját*, ezért naponta 3 óránál több tanítási órája ne legyen; b) *A tanítási idő alatt a tanulók is minden körülmény közt megőrizhessék szellemi frissességüket*, vagyis a tanulók a legkisebb kifáradással, a lehetőség szerinti legjobb eredményt érhesék el.

Az az órarend, amelyben e két feltétel teljesül, segíti mind a tanár, mind a tanuló munkáját, a rossz órarend azonban meggátolja őket a komoly munka végzésében. A vázolt feltételek teljesülését több kisebb feltétel teljesítése teszi lehetővé, amelyeket az órarend készítésekor szem előtt kell tartani. Lássuk ezeket a feltételeket.

Az egyes évfolyamok heti óráinak számából következtetést vonhatunk a tanulók napi elfoglaltságára. Pl., ha az évfolyam összes heti órászáma 36, az azt jelenti, hogy napi 6 óráig az iskolában van a tanuló elfoglalva, amihez még napi 2-3 óra tanulás járul. E szerint tanulóinknak napi 9-10 órai szellemi munkával járó elfoglaltságuk van, ami már a felnőttek munkabírását is fokozott mértékben próbára teszi. Ez az oka annak, hogy az egyes órák felhasználhatóság tekintetében nagyon különböző értékek. Ezt a munkaidő gazdaságos felhasználása miatt tekintetbe kell venni, s az egyes tantárgyakat így szempontból kell mérlegelni.

Először tehát meg kell állapítani, hogy a tanítási órákat a nap melyik szakában helyezzük el. Természe-

tesen itt *elsősorban a délelőtti órák jönnek számításba*, mert ezek a gondolkodás frissesége miatt is sokkal értékesebbek. Például heti 36 óra naponta 6 órai tanítást kíván, ezt a délelőtti órákra helyezni nem lehet. Itt két eset lehetséges, vagy 8—14 h. között osztjuk be az órákat, vagy 8—12 és délután 14—16 h.-ra. Az első esetben a tanítás nem felel meg a tanítás célkitűzéseinek, mert teljes kifáradást eredményez, az utolsó órák pedig teljesen értéktelenek lesznek. Ezen úgy szoktak gyakorlatilag segíteni, hogy 11 h.-kor, a harmadik tanítási óra után hosszabb szünetet iktatnak be. Ezzel azonban a kifáradás kérdése nem oldódik meg. A másik megoldás nehézsége abban rejlik, hogy a tanulók számára, még ha két óra szünetben vissza is tudnak térni az iskolába, a délutáni 2 órai szellemi munka következik, s a pihenésre és felfrissülésre szánt időt kénytelenek járkálással eltölteni. E mellett, ami sokkal lényegesebb, délután a 4—5 óra szellemi munka sokkal kimerítőbb, mint a délelőtti. Az említett két lehetőséget célszerű a következőképen összeegyeztetni: a délelőtti órákat 8—13 h.-ra beosztani, közben a harmadik tanítási óra után egy hosszabb szünetet beiktatni; az ének, a testgyakorlás, az önképzőköri, valamint középfokon a gazdasági gyakorlatok óráit a délutáni órákra osztjuk be megfelelő csoportosításban úgy, hogy mennél kevesebb délutánjuk legyen az egyes évfolyamoknak elfoglalva.

A napi elfoglaltság megállapítása után az egyes tárgyak óráit helyezzük el a következő szempontok szerint:

A pedagógiai kísérletek azt igazolják, hogy *a tanítási idő második és harmadik tanítási órája a legértékesebb*, mert a tanuló akkor jut a tanulás igazi lendületébe. Az első óra hasonlóképen ilyen értékes, a kezdeti lendület hiányától eltekintve. Az első órák ugyanis valamivel kisebb értékűek, mert idő kell ahhoz is, hogy a tanulók a tanulás hangulatába beleilleszkedjenek. Ezért *a nagyobb szellemi munkákat igénylő tantárgyakat* (pl. mennyiségtan, vegytan, állattenyésztés, növénytermesztés) *a tanítási idő első óráira, a kisebb szellemi munkával járó tantárgyakat* (pl. történelem, estgyakorlás, gazdasági gyakorlat stb.) pedig a tanítási idő

későbbi órdira helyezzük. Természetesen minden tantárgyat nem lehet csak az első órákra helyezni, ezért ügyelni kell, hogy minden tantárgynak jusson az első órákból. Így elérhető az, hogy az első órák a különböző tantárgyak között egyenletesen oszoljanak meg. Azokból a tantárgyakból, amelyekből dolgozatot is kell íratni: pl. mennyiségtan, magyar, tegyünk órákat a korai időre is.

Az órarend összeállításakor második követelmény a *változatosság*. Nem mindegy ugyanis, hogy a tantárgyak akárhogy következzenek egymás után, hanem *bizonyos rendszerességnek kell a tantárgyak váltakozásában lenni*. Ezért az ugyanolyan szellemi munkát igénylő tantárgyakat ne helyezzük egymás után, mint pl. mennyiségtan, üzemtan, gazdasági számtartást, vagy másik eset: növénytermesztés, állattenyésztés, kertészet, ez nemcsak fárasztó, de unalmas is a tanulóra. Így a változatosság érdekében kívánatos olyan tantárgyak óráit közbeiktatni, amelyek más irányú szellemi tevékenységet kívánnak. Az elvontabb tantárgyak közé olyanokat helyezzünk, amelyek az élethez közelebb állanak; pl. egy napi beosztás: mennyiségtan, állattenyésztés, magyar, gazd. építéset, történelem. A változatosság azt is megkívánja, hogy *ugyanazon az évfolyamon ugyanannak a tanárnak ugyanazon a napon ne legyen egymásután 2—3 tanítási órája*. A tanár megszokottá, tanítása unalmassá válik. Továbbá arra is ügyelni kell, hogy ne legyenek a tanulók számára kimondottan könnyű és kimondottan nehéz napok.

Hogyan helyezzük most el valamely tantárgy 2—4 óráját az órarendben?

Kényelmi és egyéni szempontok érvényesítése teljesen helytelen. Első elv, hogy a rendes tanároknak mindennap legyen tanítási órájuk. Helytelen az is, hogy egy tanárnak egyik nap 1, másik nap 4 órája van. Érvényesülnie kell tehát az órarend összeállításában a következő elvnek: *a tanár tanítási órái egyenletesen oszoljanak meg.*

A tantárgyak elhelyezését illetően két felfogás az uralkodó. Az egyik szerint a tantárgyak órái *arányosan* legyenek a tanítási napokon elhelyezve, pl. három órás tantárgy órái hétfő—szerda—péntek, vagy kedd—csütörtök—szom-

bat, ill. két órás tantárgy esetén kedd—péntek stb. A másik felfogás szerint ezeknek az óráknak *egymás utáni napokon* kell lenniök. Indokolásként említik, hogyha a két óra közel van pl. szerda—csütörtök, akkor a csütörtöki óra sokkal többet ér, mert ekkor a tanulók élénken emlékeznek a szerdán tanult anyagra. Ellenvetésként viszont megemlíthetjük, hogy a következő szerdán annál kevésbbé emlékeznek az előző hét csütörtökjén tanult anyagra. Közben ugyanis igen sokféle hatás éri a tanulókat, s az akkori benyomások nagy mértékben elhalványodnak. Ezért heti két órás tantárgyat semmiképen sem tegyünk egymást követő napra. Heti 3 órás tantárgynál kettőt tehetünk egymás utáni napra, s a harmadikat úgy helyezhetjük el, hogy lehetőség szerint közel legyen a következő heti első órához pl. kedd—szerda—szombat. Máskülönb *inkább az arányosság érvényesüljön az órarendben, mint az egymásutániség.*

Ugyanabból a tantárgyból két órát rendszeren egy napra nem teszünk. Vannak azonban olyan tantárgyak, amelyeknél az elmélyedésre, valamint a begyakorlásra az egy óra nem elegendő pl. gazdasági, kertészeti gyakorlat, háziipar, gazdasági számtartás stb. (a különböző iskolafajok számára ezeket a vonatkozó miniszteri rendeletek felsorolják). Ezeknél nemcsak megengedhető, de egyenesen *szükséges is, hogy egy nap legalább két, esetleg 3 óra legyen belőlük*, mert így komolyabb és eredményesebb munkát lehet végezni. Hasonló okokból kívánatos pl. téli gazdasági iskolában a növénytermesztési, az állattenyésztési, a kertészeti gyakorlatokat összekapcsolni ugyanazon évfolyamon tartott elméleti órával, úgyhogy az elméleti órát közvetlenül kövesse a gyakorlati óra. Ennek az az előnye is meg van, hogy több időt igénylő gyakorlat is végezhető, vagy ilyen esetben a két egymás után következő óra teljesen a gyakorlat számára felhasználható.

A délutáni tanítási órákat úgy állítjuk be az órarendbe, hogy legalább két óra ebéd idejük maradjon a tanulóknak. Ez a szünet azért is fontos, hogy a tanulók a délelőtti szellemi munka fáradalmaít kipihenjék és fel-

frissülve kezdjenek a délutáni munkához, s a bejáróknak is legyen idejük az iskolába való visszatéréshez. Célszerű, hogy a hét első napján az osztályfőnök tartsa az első tanítási órát, valamint az is, hogy *az osztályfőnöknek az osztályában minden nap legyen legalább egy tanítási órája*, mert így a tanulóival mindennap találkozik, s jobban szem előtt tarthatja az osztályát.

Az iskolai tervszerű munka megkívánja, hogy az egyes tanítási órák, ne megszakítás nélkül következzenek egymás után, hanem közbe szünetet kell iktatni. Az ilyen *óráközi szünetnek* az a feladata, hogy a tanuló felélénküljön, pihenjen, és a tanterem levegője kicserélődjék (szellőztetés). Hosszú szünetekre nincsen szükség, mert az a munka hangulatát eloszlatja, elegendő erre a célra 5—10, esetleg a harmadik tanítási óra után egy 15—20 perces óráközi szünet. Ezalatt a tanulók ne a tanteremben tartózkodjanak, hanem a tiszta levegőn a szabadban, s ott engedjünk nekik szabad mozgást, akkor felélénkülnek, jobban képesek a további figyelésre. Az óráközi szünetekben a tanári ellenőrzés nem szünetelhet, de ez ne gátolja a tanulókat a megengedhető szabad mozgásban. Az órarend összeállításakor egyenletes elosztással szét kell osztani a tanárok között az óráközi szünetek alatti felügyeletet is, ahol a beosztásnál a tanárok kívánságát teljes mértékben méltányolni lehet.

A tanulóktól egészségügyi, valamint nevelési szempontból is kívánjuk meg óráközi szünetek alatt a szabadban való tartózkodást, viszont a tanár a szünet befejezése után azonnal kezdje meg a következő tanítást nemcsak azért, mert minden időre szüksége van, ha lelkiismeretes, eredményes munkát akar végezni, hanem azért is, hogy a tanár távolléte porverésre, zajcsinálásra, birkózásra, veszekedésre stb. jó alkalmat ad.

A jó órarend lehetővé teszi az idő gazdaságos felhasználását, s egyben a rendre és időbeosztásra szoktatás szempontjából a nevelésnek is fontos tényezője.

Az itt leírt követelmények megvalósítása elé igen gyakran nagy nehézségeket gördítenek a helyi adottságok, pl. bejáró óraadó tanárok

egyéni szabadidejük szerint kéri az óráik beállítását. Természetesen ezt a kérelmet teljesíteni kell, kívánatos azonban a pedagógiai szempontok érvényesítésének módját adni, ha lehetséges. Ezeket az időpontokat az órarend elkészítése előtt mindenképpen rögzíteni kell, s amennyire lehet ennek figyelembe vételével kell megvalósítani az órarend pedagógiai követelményeit.

Az órarendnek itt ismertetett követelményei nemcsak az iskolai tanítás tervszerűségében nélkülözhetetlenek, hanem elengedhetetlenül érvényesíteni kell azokat a *tanfolyamok órarendjeinek* az összeállításakor is. Így pl. a téli tanfolyamok órarendjeinek az elkészítésében igen gyakori a messze menő egyéni és helyi szempontok érvényesülése, különösen, ha az előadók nem laknak helyben. A változatosság elvének a keresztúlvitele itt igazán elengedhetetlen szerintem, mert az egész nap munkában elfáradt gazda részére az ugyanazon tantárggyal való huzamosabb foglalkozás semmi esetre sem hat felüdítőleg, hanem a testi fáradságot szellemi fáradság követi, ennek a következőképpen pedig az előadás igen kicsiny eredménye, esetleg teljes eredménytelensége. Különösen számolni kell azzal, hogy a felnőtt gazdáknak a legritkább esetben van módjuk az óráról-óra-ra való készülésre. A tanfolyamok órarendjének az összeállítására a vonatkozó *Rendtartás* pontos útbaigazítást ad. Ugyancsak az előbb tárgyaltak állanak az óráközi szünetekre, a nagyobb szellemi munkát igénylő tantárgyakra stb. Fokozott mértékben érvényesíteni kell tehát tanfolyamokon minden pedagógiai lehetőséget, ami az eredményességet elősegíti.

Az órarendet a tanár lelkiismeretesen tartsa be, a gyakori órarend változtatás, az indokolatlan gyakori óracserék nem szolgálhatnak mintául a tanulóknak az időbeosztás következetességét illetően. Az igazgatóval aláíratott órarendet minden évfolyamon (az évfolyam órarendjét) ki kell függeszteni.

5. A tanításmenet.

A tanításterv által előírt tanítási anyagot a tanárnak a rendelkezésre álló idő alatt el kell végeznie. A tanítás tervszerűsége ezért megkívánja, hogy a tanítási anyagot

úgy ossza be a tanár, hogy azt a rendelkezésre álló idő alatt mennél tökéletesebben dolgozhassa fel. Elő kell tehát a tanárnak a tanítás megkezdése előtt készülnie az egész évi munkára.

Ez az előkészület az u. n. **tanításmenet** elkészítését jelenti. Tanításmenetet készít a tanár, ha a tanításterv alapján az egyes évfolyamokra kijelölt tanítási anyagot *a tantárgy természetének és a tanulók szellemi fejlettségének megfelelően felosztja, az így kapott részeket sorrendben elrendezi, a más tantárgyakkal való kapcsolatok lehetőségét megjelöli, és a felosztásnak megfelelően az egyes részek feldolgozására szükséges időt is megállapítja. A tanításmenet a tanár munkájának a vezérfonala, mert biztosítja a tanításban a tervszerűség érvényesülését.*

Mint az elmondottakból látható a tanításmenet elkészítése nem egyszerű feladat, de az iskolai munkában nem is nélkülözhető. Mindenesetre figyelembe kell venni, hogy a tanításmenet elkészítése *eszköz a tanítás szolgálatában és nem cél.* Fontos és értékes eszköz azonban, ami *a tanítás színvonalát emeli, és a nevelést előmozdítja.* Jó eszköz nélkül nem lehet jó munkát végezni, ezért a tanításmenet gondos, alapos, a legkisebb részletekig átgondolt elkészítése a tanár lényeges feladata. A tanításmenetet nem a felettes hatóságnak, hanem saját magának készíti a hivatása magaslatán álló lelkiismeretes tanár. A felettes hatóságnak a fennálló rendelkezés értelmében, — de saját megnyugtatósára is — jóváhagyás végett az iskola igazgatósága útján bemutatja.

Mielőtt a tanításmenet kidolgozási szempontjait részletekig áttekintenénk, tisztázzunk néhány fogalmat.

a. Módszeres egység.

A tantárgy keretében kijelölt tanítási anyagot, már maga a tudomány csoportosítja pl. a növénytermesztést általános és részletes növénytermesztésre; a kertészetet zöldség, gyümölcs — termesztésre. E csoportokon belül még mindig lehet olyan beosztást létesíteni, amely egy szorosan összetartozó részt foglal magában pl. az állat-

tenyésztés körében állatbonctan, juhtenyésztés, apró házi-állatok tenyésztése. Ezek a szorosan összetartozó részek a **tárgykörök**, a tágabb értelemben vett módszeres egységek. A tárgyköröket újra tovább tagolva, kis összetartozó részekre, kapjuk a tulajdonképeni **módszeres egységet** vagy **tanítási egységet**. E szerint a *módszeres* egység egy-egy órán feldolgozható, összefüggő anyagot jelent.

A *módszeres egység nagysága különböző* lehet. *Függ a tanulók szellemi fejlettségétől és az anyag természetétől*, de semmi esetre sem a könyvbeli oldalak számától. Terjedelemre egy módszeres egység a könyvben épen úgy lehet husz sor, mint két oldal. Itt természetesen a tanárnak mérlegelnie kell azt, hogy a módszeres egységként kiválasztott anyag összefüggő legyen és kerek egészet képezzen, s olyan és annyi legyen, amit egy tanítási órán el lehet végezni. A továbbiakban módszeres egység alatt a vázolt követelményeknek megfelelő tanítási anyagot értjük. Ily értelemben módszeres egység pl. a szív működése, összefoglaló órán viszont már módszeres egység az állati test belső szervei, stb. A módszeres egység nincs előre meghatározva, ez a tanár feladata és a kiválasztásban a tanár elgondolása teljes mértékben érvényesül.

b. A vonatkoztatás.

A tanításra kiszemelt különböző ismeretek egymással összefüggésben vannak. Az ismereteknek tantárgyak szerint való elkülönítése valójában csak az emberi elme rendezésének a következménye, ami a feldolgozást, áttekintést könnyíti meg. Olyan tantárgy nincs, amely más tantárgyak ismeretével nélkülözné a kapcsolatot, és a maga elszigeteltségében megállhatna.

A tudat egysége azonban megkívánja, hogy amit megismerünk, megtanulunk, az egymással összefüggésbe kerüljön. A tantárgyakkal az ismereteket mesterségesen tagolták szét, már pedig az értelemben csak az maradhat meg, ami az összefüggő egészbe be tud illeszkedni. Ez akkor következik be, ha az ismeretek kapcsolatba kerülnek egymással, és nem összefüggéstelenül halmozódnak fel. Ezt a kap-

csolatot mesterségesen is elő kell segítenünk, ezért *az ismereteket nem a maguk elszigeteltségében kell tanítanunk, hanem vonatkozásba kell hoznunk egymással.* Amikor így módon a különböző ismereteket összefűzzük, akkor a különböző tantárgyak ismereteit kapcsolatba hoztuk egymással. Ez az elv a **vonatkoztatás** vagy **koncentráció** elve.

Ezt a kapcsolatot a lélek akkor is elvégzi a maga módja szerint, ha a tanár nem gondoskodik róla, csak nem biztos, hogy ezek a kapcsolatok helyesek is lesznek. A tanárnak ezt a munkát elő kell segíteni, mert nagy fáradtságtól kíméli meg a tanulót, a megtakarított energiát pedig más irányban érvényesítheti, végül pedig meglesz annak a biztonsága is, hogy a kapcsolatok helyesek, és tovább építhetünk rájuk. Ezért amikor csak lehetséges, a különböző tantárgyak között teremtsük meg a kapcsolatot.

Minden tantárgy körében bőven van alkalom ilyen tárgyi vonatkoztatásra. Helytelen volna úgy felfogni a feladatunkat, hogy csak növénytermesztést, csak állattenyésztést tanítunk s egyébbel nem törődünk. A növénytermesztés vegytani, géptani, természettani stb., vagy az állattenyésztés növénytermesztési, vegytani stb. kapcsolati lehetőségei mellett észrevétlenül nem szabad elmenni. Jóakarattal mellett is előfordulhat e kapcsolatok elmulasztása, ezért már a tanításmenet készítésekor célszerű nagy vonásokban ezt megjelölni.

A vonatkoztatás megvalósítása nemcsak a saját tantárgy tökéletes ismeretét kívánja meg, hanem a rokon és más tantárgyak hasonló ismereteit is. Ha a tanár ezekkel nincs tisztában, bizonytalan lesz a tárgyi kapcsolatok létesítésében, s inkább ront, mint épít. Szükséges tehát, hogy a tanár azokat alapos tanulmányozás tárgyává tegye. Ezt elősegíti részben a kölcsönös óralátogatás is.

Természetesen *a vonatkoztatás elvének a keresztülvitele nem azt jelenti, hogy minden órán mindennel foglalkozni kell,* és más tantárgy ismereteit kell tanítani. Pl. növénytermesztésben a talajismeret tanításakor nem taníthatunk vegytant, csak utalunk a vegytanban erre vonatkozó ismeretre, amit a tanulók már tanultak. Tehát nem kell újat tanítani, nem kell a másik tantárgyat helyettesíteni, csak a más tantárgyban tanultakat módszeres egységünk meg-

értéséhez fel kell használni, s az általunk tanítottakat beilleszteni a tanulóknak már meglévő ismereteikbe.

A tárgyi vonatkoztatás azt is megkívánja, hogy a különböző tantárgyakban tanítandó ismereteket, fogalmakat *közös névvel* jelöljük meg, pl. az eke részeit gazdasági gyakorlaton és géptani órán egyformán nevezzük. Ezt év elején vagy év közben célszerű egy módszeres értekezlet tárgyává tenni, és jól megvitatni. Az eredményt pedig minden tanár következetesen tegye a magáévá, és tantárgya keretén belül valósítsa is meg. Lehetetlen, hogy ugyanabban az intézetben, ugyanabban az osztályban egy és ugyanazon dologról másként beszélnek, ill. esetleg másként kell a tanulóknak is beszélniük pl. az állattenyésztési és másként az állattani órán!

Összefoglalva: *Minden tantárgy kapcsolatba hozható más tantárggyal, a tanár kötelessége a vonatkoztatás célirányos megteremtése.*

c. A tanításmenet elkészítése.

A tanításmenet elkészítésekor célszerű a következő szempontokra figyelemmel lenni: 1. *Meg kell állapítani a rendelkezésre álló tanítási idő óraszámát.* 2. *A tantárgyat tárgykörökre, majd ezeket módszeres egységekre kell tagolni.* 3. *Kijelöljük, mennyi időt fordítunk az új anyag tanítására és mennyit ismétlésre.* A rendelkezésre álló időből megállapítjuk, mennyi jut az egyes tárgykörök tanítására. 4. *A tárgyi vonatkozottságok megvalósítása.* 5. E szempontok megállapítását követi *a tanításmenet írásbeli elkészítése.*

Először tehát meg kell állapítanunk, hogy a valóságban *hány tanítási óra áll rendelkezésre.* Erre tanfolyamon nincs szükség, mert ott a tantárggyal kapcsolatban nem a heti óraszámot állapítja meg a tanításterv. Iskolai oktatásban ez szükséges. Nem lehet egyöntetű az óraszám megállapítása minden iskolafajra, mert nem ugyanaz a tanítási idő. Így míg középfokú tanintézetekben 10, addig téli gazdasági iskolában csak 4 hónapot vehetünk alapul.

Általánosságban azokban az iskolákban (középfokú gazdasági tanintézet, háziasszonyképző iskola stb.) amelyek-

ben 10 hónap a tanítási idő, minden heti egy órára évi 32 órát (32 tanítási hétnek megfelelően) számítunk. Heti 3 órás tantárgynál 96 órát számítunk. Téli gazdasági iskolában minden heti egy órára évi 17 órát számítunk. Ha e szerint állítjuk össze a tanításmenetet, általános érvényű lesz a tanításmenetünk, de az a valóságnak nem minden esetben felel meg. Mégis ezt az u. n. *normál tanításmenetet* kell kidolgoznunk. A tanári lelkiismeretesség alapján évről-évre naptárral a kézben célszerű azt megállapítani, a hivatalos szünetnapokat tekintetbe kell venni, sőt kivánatos 2—3 órát egyéb (igazgatói, főigazgatói) szünetnapokra leszámitani. Középfokú tanintézetek negyedik évfolyamán tekintettel arra, hogy a tanítás itt a képesítő vizsgálat miatt korábban befejeződik hasonlóképp külön kell az évi óraszámot megállapítani. Az így megállapított óraszám a valóságot már sokkal jobban megközelíti. A normál tanításmenetet a földmívelésügyi minisztérium hagyja jóvá. Ezen a tanár önhatalmuan nem változtathat. Ezért a tanítási év megkezdése előtt végezzük el az esetleg szükséges változtatásokat, s amennyiben ilyen van, azt az első tanári értekezlet jegyzőkönyvében jelenteni kell. Ha gondosan készült a normál tanításmenet, nagy változtatásra csak rendkívüli esetben van szükség.

Ha jó idő megállapítással készült a tanításmenet, meglepetések nem érhetnek bennünket, ellenkező esetben vagy nagyon sok, vagy igen kevés idő marad az új anyag megtanítására. Az első esetben sok idő marad az ismétlésre, ami magában véve még nem nagy baj, ellenben valószínűleg kevés időnk volt az új anyag tanítására, s azt kellő alapossággal nem dolgozhattuk fel. A második esetben alig marad időnk az ismétlésre, s minden valószínűség szerint legalább is az anyag egy részét nem tudjuk módszeresen feldolgozni, ami a tanulók megterhelését vonhatja maga után.

A második lépés *a tantárgynak tárgykörökre, majd módszeres egységekre való bontása*. Ezt alaposan átgondolva kell végezni, s az anyag természetében rejlő nehézségeket, az anyag terjedelmét, stb. tekintetbe kell venni.

Az egyes *tárgykörök elvégzésére szükséges idő megállapítása* a legnehezebb, de legfontosabb feladat. Itt követ-heti el a tanár a legkönnyebben a legnagyobb, s néha helyrehozhatatlan hibákat, pl. túlbecsüli a tanulók képes-ségeit, vagy a tanítási anyagban rejlő nehézségeket nem értékeli kellőkép. Nem egyszer egy-egy részlet a tan-könyvben alig néhány sor, tanítása mégis több időt kíván, mint egész oldalakra terjedő anyag. Az összes módszeres egységek száma megadja, hogy hány óra volna szükséges az új anyag feldolgozásához. Pl. rendelkezésre áll 96 taní-tási óra, a módszeres egységek száma 80, akkor ismét-lésre maradna 16 óra. Az ilyen eset mérlegelésével meg kell állapítanunk, hogy az évi összes órából mennyit for-dítunk az új anyag feldolgozására és mennyit ismétlésre. Ez természetesen függ a tanítási anyag terjedelmétől, természetétől (másként állapítjuk meg az ismétlési órák számát, pl. állattenyésztésnél mint üzemtannál), valamint a tanulók szellemi képességeitől és korától is, pl. fiatalabb tanulóknak többszöri ismétléssel adunk alkalmat a tanultak rögzítésére. A többszöri ismétlés beállítása indokolt téli gazdasági iskolákban és téli gazdasági tanfolyamokon is a tanulók ill. hallgatók szellemi képességei miatt. Az utóbbi miatt ellenben nem indokolt a tanítási anyag legkisebb részleteinek a feldolgozását is tervbe venni, *annyit tanítsunk, amennyit tanulóink és hallgatóink szellemi képessége megbír, de azt tanítsuk meg alaposan.* A lényegét minden körülmények között tanítsuk meg. *A lényeg kiválasztásában mindig a gyakor-latiaság és életszerűség lebegjen szemünk előtt.* Ezt mindenütt szem előtt kell tartani, különösen az alsófoku szakoktatási intézetekben és a különféle tanfolyamokon ez legyen a vezérlő elv, kiegészítve a helyi viszonyok alapos bekapcsolásával. Középfokú és alsófokú szakoktatási intézetekben is vannak egyes évfolyamok, amelyekben kiválóan értelmes és sokszor feltűnően tehetséges tanulók gyűlnek össze, vannak olyanok is azonban, akiknek színvonala jóval az átlag alatt marad. Egyenlő követelményeket ilyen esetben nem támaszthatunk. A gyengébb évfolyamokon a részleteket mellőzzük, és eléged-jünk meg a lényeg alapos tárgyalásával. Az ismétlésre,

a begyakorlásra itt több időt biztosítunk. Jobb szellemi képességű évfolyamokon a részletekbe is belemegyünk, sok ismételésre ott nincsen szükség.

Ismételésre kétféleképpen biztosítunk időt: részben az új anyag tárgyalása közben az egyes tárgykörök befejezése után összefoglalásként, részben pedig a tanítási év végén. Egyik a másiknak függvénye. Legmegfelelőbb az az eset, ha a tárgykörök 5—7 módszeres egységből állanak, ez azonban nem mennyiségi művelet, mert lehetséges a tárgy természete szerint, hogy egy tárgykör 15—20 módszeres egységből áll. Az első esetben minden 5—7 óra után beállíthatunk egy ismétlő órát, ami egyuttal összefoglalás is, a második esetben kívánatos 5—7 órára egy ismétlő órát beállítani, s a tárgykör befejezése után a tárgykör terjedelmének megfelelően még 1—2 ismétlő órát állítunk be közvetlenül egymásután. A tantárgy természete szerint, ha ezek az ismétlő órák alkalmat adnak alapos összefoglalásra, elegendő az egész iskolai évben (10 hónap) tanító iskolákban is két heti óraszámot biztosítani évvégi ismételésre. Ellenkező esetben három heti óraszám kívánatosabb és megengedhető. Természetesen ily értelemben ez nem áll téli gazdasági iskolákra és a különböző tanfolyamokra, mert ez maga után vonná a tanítási anyag olyan hatalmas módszeres egységekre való tagolását, amely mellett a tanítási anyag módszeres feldolgozása lehetetlenség volna. Így az említett iskolában és tanfolyamokon a tárgykörök utáni összefoglaló ismételéseket megtartjuk ugyanolyan módon, a tanítás végén azonban a legnagyobb óraszámú tantárgyból is elegendő 3—4 óra ismételés, téli iskolában pedig egy heti óraszámot foglalhatunk le összefoglaló ismételésre.

Ezeket a szempontokat összevetjük a tárgykörök módszeres egységekre való tagolásakor nyert eredménnyel, s akkor *állapítjuk meg pontosan az új anyag tárgyalására és az összefoglalásra szükséges óraszámot*. Ez tantárgyak szerint különböző lehet. Az összehasonlítás nem egyszerű eredményezi az anyagnak *új módszeres egységekre való csoportosítását, aminek az összetartozandóság elvét azonban mindig meg kell tartania*.

Mikor az egyes órák anyagát ily módon pontosan megállapítottuk, következik *a tárgyi vonatkoztatás megállapítása*. Pontosán végig kell menni minden módszeres egységen, s külön-külön megállapítani, hogy más tantárgyak melyik részével lehet és kell kapcsolatot teremteni. Természetesen az illető tantárgynak csak a már tanult részei jöhetnek számításba. Ezeket a vonatkozásokat tanításmenetük *Utalások* című rovatában emlékeztetésképen föl is jegyezzük. Ugyanebben a rovatban tüntetjük fel a tanításnak azokat a mozzanatait, amelyek korábbi gondoskodást kívánnak a tanártól pl. film, nagyobb szemléltetés, tanulmányi kirándulás, megfigyelésre utalások stb.

Ezután *megállapítjuk a tárgykörök sorrendjét és az ismétlések módját*.

Az anyag tanításának a sorrendjére sem a tanításterv, sem a tankönyv nem kötelezi a tanárt. Ettől el szabad térni, gondoskodni kell azonban arról, hogy a sorrend megváltoztatása a logikai következetességet ne zavarja, és ne legyen hézagos, összefüggéstelen a tanítási anyag. A sorrend megváltoztatását a tanár mindenkor tudja megindokolni!

Az ismétlések elhelyezését az elmondottak szem előtt tartása mellett befolyásolják még az iskolai nagyobb szünetek. E tekintetben két felfogást szoktak érvényesíteni. Az első szerint a tanulóknak a szünetet hasznos munkára kell fordítaniok, ezért pótolni kell egyrészt az esetleges mulasztásokat, másrészt elmélyíteni ismétléssel a szerzett ismereteket. Az ezt vallók a karácsonyi szünetre leckeként feladják a könyv első felét, a húsvéti szünetre a második felét ismétlésül. Karácsony és húsvét után pedig órákon keresztül számonkéréssel foglalkoznak. Ez több szempontból nem felel már meg a mai pedagógiai felfogásnak, aminek a részletezése itt felesleges. Ennél már minden tekintetben értékesebb az, ha szüneteket nem tartunk, és úgy foglalkoztatjuk a tanulókat. A szünetre viszont szükség van, kívánatos nemcsak a pihenés, felfrissülés, de a teljes kikapcsolódás érdekében is, mert a munka megkezdése után annál eredményesebb munkát végezhetünk, mivel fogékonyabbak a tanulók, s érdeklődésük is

nagyobb. Igaz az is, hogy a tanulók visszaesnek, ha nem foglalkoztatjuk őket. Ilyenkor az ismeretek bizonyos fokú elhomályosulása is tapasztalható, de ne felejtjük el, hogy egy iskola sem tekintheti az értelmi oktatást egyetlen céljának. A szünet pedig jellem, kedélynevelés szempontjából kellően fel nem becsülhető értéket rejt magában.

Ezek szerint a tanításmenet készítésekor nemcsak a szünetek felhasználásáról kell lemondani, ellenkezőleg úgy kell készíteni, hogy a szünet előtti utolsó tanítási órán új anyagot már ne tanítsunk. Használjuk fel ezt az órát a legutóbbi tárgykörnek, vagy egy részletének összefoglaló ismételtesére. A szünet utáni első órát pedig ne számonkérésre használjuk fel, hanem új célkitűzéssel haladjunk tovább az anyag feldolgozásában. Ép ezért leckét se adjunk fel a szünetre, a lelkiismeretes, komoly munkára nevelt tanuló az esetleges hiányokat úgy is pótolni fogja, a hanyag tanulónak pedig hiába adunk fel leckét, úgy sem tanulja meg.

Mindezek után következik *a tanításmenet összeállítása* a vázolt szempontok figyelembe vételével. Mint az alább látható intézeteinkben használatos tanításmenet mutatja, ez két részből áll: külső és belső részből.

A külső részen feltüntetjük az intézet pontos nevét, a tantárgyat, a heti óraszámot, a használatos tankönyvet, a tanítás célját stb. (lásd ott.). *A belső részen* a következő fejezetek vannak: tárgykörök, szükséges órák száma, órák sorszáma, módszeres egységek, utalások, megjegyzések. A tanításmenet elkészítése az előbbiekből világos. Megjegyezzük még, hogy a szükséges órák száma c. rovatban a tárgykörre szükséges óraszámot írjuk be. A szükséges óraszámot hetekben is feltüntetjük, pl. 14 óra heti három órás tantárgy esetében $4\frac{2}{3}$ hét (be kell írni!). Az ismétlési órákhoz a tárgykört írjuk be módszeres egységnek, vagy pedig „Ismétlés 12—19 órák anyaga.” Az utalások c. rovatot a már említett szempontok szerint kell kiállítani. A „megjegyzések” c. rovatba különleges megjegyzéseinket tüntetjük fel. A külső kiállításra a melékelt minta szolgál útmutatással.

M. kir. „II. Rákóczi Ferenc” Középfoku Gazdasági Tanintézet
és Mezőgazdasági Szaktanácsadó Állomás, Kassa.

1943/1944. tanév.

TANÍTÁSMENET

az állattenyésztés tanításához

IV. osztály.

Tanítási hetek száma: 28. Heti órák száma: 4.
(Összesen: 112 óra).

Tankönyv: Selmeczi Kurt: Állattenyésztési ismeretek IV.

Cél: A lótenyésztéssel és a sertésenyésztéssel kapcsolatos
főleg gyakorlati tudnivalók elsajátítása, továbbá állat-
egészségtani alapismeretek nyújtása.

Kassa, 1943. szeptember 30.

m. kir. gazdasági tanár.

Látta:

igazgató.

Tárgykörök (Nagyobb tanítási egységek)	Szükséges		Órák sor- száma	Módszeres egységek ¹ .
	órák	hetek		
I. Lótenyésztés.				
a. A ló testtájai.	44	11	1.	Az anyag ismertetése. A lóte- nyésztés jelentősége.
			2.	A ló testtájai. A fej és tájai.
			3.	A törzs és tájai: nyak, hát, mar- ágyék, far, farok.
			4.	Szügy, mellkas, has, horpasz, nemzőszervek.
			5.	A végtagok tájai: lapocka, felkar, könyök, alkar, lábtő, lábszár.
			6.	Boka, csüd, pártá, pata.
			7.	A hátsó végtagok tájai.
			8.	Ismétlés 1—8 órák anyagából.²
b. A ló külső tu- lajdonságai.	7	$3\frac{1}{4}$	9.	A lábállások.
			10.	A ló járása, járásmódok.
			11.	A ló színe, szőre, jegyei.
Szeptember utolsó tanítási hete.²			12.	A ló kor- és ivarszerinti elne- vezése, másodlagos ivarjelleg. A ló fogazata.
			13.	A ló életkorának meghatározása.
			14.	A ló rossz szokásai.
			15.	Ismétlés a 9—14 órák anyagából.
c. A lófajták cso- portosítása. A fajta megvá- lasztása.	6	$1\frac{1}{2}$	16.	A lófajták csoportosítása. Arab telivér. Lipizzai.
			17.	Angol telivér, amerikai ügető, pinzgau, belga, ardenni.
			18.	Hazai lófajták: angol félvér, No- nius, Gidrán, mezőhegyesi fél- vér, magyar hidegvérű ló.
			19.	A tenyésztés irányításának és a fajta megválasztása. A tenyész- kerületek.
			20.	Ismétlés 16—19 órák anyagából.
d. A lótenyésztése.	6	$1\frac{1}{2}$	21.	A tenyészkanca és tenyészmén kiválasztása.
			22.	A köztenyésztésben használt mé- nek. Állami lótenyésztési in- tézmények.
			23.	A párosítás. Az ivarzás. Ivar és tenyészéretttség.
			24.	A fedeztetés idejének megállá- pítása. A fedeztetés. A mén és a kanca számarányának megállapítása. A fogamzás el- maradásának okai.

1. A tanításmenetet dr. Balla István m. kir. gazd. tanár készítette.

2. A vastagon szedett rész a tanításmenetbe piros tintával irandó be.

U t a l á s o k (Szemléltetés, kapcsolatok, házi olvasmány, munkáltató gyakorlatok, dolgozatok, film stb.).	Megjegyzés
Gazdasági gyakorlat. Képek. Szabályos és hibás testalkatú lovak modellekről. Gazdasági gyakorlat. Képek. Képek. Gazdasági gyakorlat. Fogmodellek. Képen, modellen, természetben. Térképen. Gazdasági gyakorlat. Gazdasági gyakorlat. Képek.	A különféle lófajtákat a tanulók természetben a mezőgazdasági kiállításon és tenyésztésükön is láthatják és tanulmányozzák.

A tanításmenetben feltüntetett módszeres egységeket szóról-szóra vezetjük be az osztálynapló haladási részében a tantárgyunk rovatába. A tanításmenet előirányzatához a lehetőség szerint alkalmazkodjunk, ha valami ok miatt ez lehetetlen, azt elsősorban az igazgatónak, nagyobb eltérés esetén a földmívelésügyi minisztériumnak a havi tantestületi értekezlet jegyzőkönyvében jelenteni kell. Az eltérés okát a jövőre való tekintettel célszerű magunknak is a saját tanításmenetünkbe bejegyezni (pl. „nem elegendő az idő a módszeres egység elvégzésére”).

B. A tanítás módja.

A *tanulás szellemi munkát, a tudásnak, az ismereteknek* valamint az *ügyességeknek a megszerzését* jelenti. A tanár pedig *alkalmat ad a munka elvégzésére*, megindítja és irányítja azt. Ez utóbbi tevékenység a **tanítás**. E szerint a tanítás és tanulás *a tanár és a tanuló közös munkája*. Nincs ugyanis oly tanítás, amely csak a tanár munkája lenne, mert nincs eszköz, amely a tanuló akarata és közreműködése nélkül a tanuló lelkébe bejuttathatná az ismereteket.

A tanár *tanítási művészete* éppen abban áll, hogy az ismeretek befogadására, az ügyességek elsajátítására készíti a tanuló lelkét. Ez a lelki működés önkénytelenül is végbemehet, a befogadás és elsajátítás eredménye azonban bizonytalan marad, míg ha a tanuló akarattal közreműködik az ismeret megszerzésében vagy az ügyesség elsajátításában, az eredmény sokkal biztosabb lesz. Ezért **a tanár feladata: a tanuló akaratának felébresztése**, hogy a tanuló akarja azokat megszerezni, majd pedig az anyag kiválasztásával és elrendezésével, valamint az anyag közlésével *az akadályok és nehézségek elhárítása*, végeredményben *az ismeretszerzés, ill. a tanulás könnyűvé tétele*. Ez nem azért szükséges, hogy a munkavégzéstől a tanulót megkíméljük, sőt ellenkezően, a munkát a tanulónak kell elvégeznie. Mi csak megkönnyítjük ezt a munkát azért, *hogy mennél kevesebb energiával és mennél kevesebb idő alatt, több munkát tudjon elvégezni*. Ez a tanár része a közös

munkában **A tanuló része** pedig a *figyelés, a hatások felvétele, az ismeretek megértése, a rögzítés, a begyakorlás és az alkalmazás.*

E közös munka megteremtéséhez **lelki közösségre** van szükség, amihez *a kapcsol a tanulni való anyag szolgáltatja.* Ha ez a lelki közösség nincs meg, a fel dolgozás nem történhetik közös munkával, hanem vagy *a tanító egyoldalú munkájával, ami, mint láttuk-lehetetlenség,* vagy *a tanuló egyoldalú munkájával, ami ugyan lehetséges,* de ez legfeljebb *önképzés, semmi esetre sem tanítás.* A tanítás és a tanulás szempontjából azonban *nemcsak az ismeret és az ügyesség a fontos, hanem az az út is, amelyen a tanuló ismeretekhez jut,* vagyis a **módszer.** Mint némi túlzással Eötvös mondja: „Félig sem olyan fontos az, amit tanítunk, mint az, hogyan tanítjuk. Amit az iskolában tanultunk, annak legnagyobb részét elfelejtjük, de a hatás, melyet egy jó oktatási rendszer szellemi tehetségeinkre gyakorol, megmarad.”

1. A módszerről általában.

A módszer valamely cél elérése végett követelt tervszerű eljárás. Megkülönböztetünk **tudományos és tanítási módszert.** **A tudományos módszer** az az út, amely bizonyos igazságok megállapítására vezet. A tanításban azonban nem tudományos igazságok megállapításáról van szó, hanem a tudományosan megállapított igazságok átadásáról, tovább származtatásáról, közléséről. **A tanítási módszer** *azt a tervszerű eljárást jelenti, amellyel az ismeretek tovább származtatásához a legcélravezetőbb utat állapítjuk meg.* Külön szoktunk beszélni a nevelés módszeréről, amely nevelési szempontból jelöli meg a legcélravezetőbb utat. A tanítás és a nevelés módszere abban különbözik a tudományos módszertől, hogy az út kijelölésében nemcsak a logikai mozzanatokat, hanem a lélektaniakat is figyelembe veszi.

A továbbiakban módszeren általában. — ha csak külön ki nem emeljük, — a tanítás módszerét értjük. **A tanítási módszer három tényezőtől függ:** a tanártól, a tanulóól és a tantárgytól. Ha csak a tanártól függene a

módszer, nagyon sokféle módszer volna, mert igen különböző a tanárok egyénisége, gondolkodása, modora, előadóképessége stb. Ha pedig csak *a tanuló*tól függene, akkor csak egyféle módszer volna, mert a lelki élet törvényei minden tanulónál azonosak. Végül a módszer *a tantárgy természete* szerint más és más, s épen ez adja meg a módszernek a jogosultságát.

Volt idő, amikor a módszerbe vetett vak hit volt az uralkodó, s a tanítás eredményét teljesen a módszertől tették függővé. Ellenhatásként fejlődött ki az a felfogás, amely szerint a tanításban a módszernek semmi szerepe nincsen, mert minden a tanár személyiségén fordul meg. Egyik felfogás sem helyes. A mi felfogásunk szerint *módszer nélkül kapkodássá válik a tanítás, tehát nélkülözhetetlen, de önmagában nem mindenható*, mert **befolyásolja a tanár, a tanulók egyénisége, a tantárgy természete, az évfolyam létszáma** és még sok más mellékkörülmény, ami nem engedheti meg, hogy sablonná váljék. A módszernek *rugalmasnak kell lennie*, amely a szerzett tapasztalatok felhasználásával tovább fejleszthető.

Említettük, hogy az *évfolyam létszáma* is befolyásolja a módszert, mégpedig mind a tanítási, mint a nevelési módszert. Bár a nevelés tárgya az egyén, a tanárnak mégis az egész évfolyammal kell foglalkoznia. Így mennél nagyobb létszámú az évfolyam, annál kevesebb időt, figyelmet tud egy tanulóra fordítani, mert figyelmének nagyon meg kell oszolnia. Nagy létszámú évfolyamon nagyobb munkát jelent a fegyelmezés, a szemléltetés, a foglalkoztatás, stb. A kisebb létszámú évfolyamokon minden könnyebben megoldható. Mennyi legyen tehát az egyes évfolyamok létszáma? Eredményes közös munka csak abban az esetben lehetséges, ha *az évfolyam létszáma nem haladja meg a 40 főt*. Ez a felső határ, a közösségi szellem megteremtésére legalkalmasabb **a 30—35 létszámú évfolyam**. A 40-en felüli évfolyamon már a tanulókkal nem lehet eredményesen foglalkozni. *Gyakorlatokon* (gazdasági, kertészeti, kosárfonó, seprőköto stb.) már nem lehet eredményesen foglalkoztatni a tanulókat, *ha számuk a 20-at*

meghaladja. Ezért a gyakorlati oktatásokon még a 30-as létszámú évfolyamot is kívánatos két csoportba osztani.

A módszer a vázoltak szerint nélkülözhetetlen, de azt a módszert kell választani, amely az ismeretszerzés folyamatának a legjobban megfelel. Ez pedig a lélektan és a logika törvényei alapján állapítható meg.

a. Az ismeretszerzés lélektani mozzanatai.

Tanításkor legkönnyebben akkor közölhetünk ismereteket (fogalmakat), ill. sajátíttatunk el ügyességet, ha ismerjük, *hogyan szerez az ember ismereteket, hogyan jut ügyességek birtokába?*

A lélektan tanítása szerint a külvilág tárgyai érzékszerveinkre hatást gyakorolnak, s bennünk érzet keletkezik. Az érzetek képzetté alakulnak és összefűződnek. A képzeteket az értelem rendezi, összehasonlítja, a közös vonásokat kiemeli, és összefoglalja. Az összefoglalás eredménye a fogalom.

A tanításnak *e szerint szemlélettel kell kezdődnie* (példák, tárgyak), amikor is a tanuló lelkében érzetek keletkeznek, a tanárnak pedig elő kell segíteni a képzetek keletkezését és összefűződését. Ezt követi az összehasonlítás és a közös jegyek kiválasztása alapján a *fogalomalkotás*. A fogalom tehát a tanítás végső eredménye, ezért *a tanítást sohasem szabad fogalmak közlésével kezdeni*. A fogalomhoz el kell jutni, pl. nem helyes a faj fogalmának a tanítását így kezdeni: „Faj az az állatcsoport, amelynek egyedei egymásközt tovább szaporodnak, és biztosan öröklődő közös tulajdonságokkal — faji bélyegekkel — rendelkeznek.”

Példákból kell kiindulni, elegendő példa mondása és mondatása után a fajt meghatározó tényezőket kiválasztjuk, s így jutunk el a faj fogalmához. Itt kell megjegyeznünk azt is, hogy a meghatározással nem taníthatjuk meg valaminek, pl. a fajnak a fogalmát, mert csak az tud bármit meghatározni, aki azt a dolgot már tökéletesen ismeri. Ebből pedig további következtetést vonhatunk le. *Tanításunkban sohasem szabad meghatározásokból kiindulni, sőt az sem helyes, hogy mindig meghatározásokhoz jutunk. Különösen*

alsófokú intézetekben és tanfolyamokon egyenesen kerülni kell a meghatározásokat. A lényeg az, hogy a tanuló ill. a hallgató tudja pl. mi a különbség a faj és a fajta között, nem pedig az, hogy mindkettőt külön meg tudja határozni. Ha mégis elkerülhetetlen néhány meghatározás betanítása pl. középfokon, akkor azt ugyanazokkal a szavakkal, ugyanabban a sorrendben tanítsuk mindig, mert akkor maradandóbb lesz.

A fogalom megalkotásával a tanítást nem fejeztük még be. Nem elég a továbbiakban csak arról gondoskodni, hogy *a fogalom megmaradjon*, hanem az is szükséges, hogy *kellő időben, megfelelő gyorsasággal felidézhető és gyakorlati szempontból hasznosítható legyen.* Ezért a fogalmat rögzíteni kell. Begyakorlással a felidézést elő kell segíteni, s arra is gondolni kell, hogy a tanuló a fogalmat, a szerzett ismeretet alkalmazni is tudja.

Az ismeretszerzés lélektani mozzanatai az ismeretekkel kapcsolatban: *1. az ismeretek nyújtása és megértése, 2. megerősítése (megőrzése), 3. alkalmazása.* E három lépés közül *a megértetés a fő*, a leghosszabb, s az értelemnek van benne uralkodó szerepe.

Az ügyességek, pl. gyakorlati fogások megszerzéséhez az izmokat megfelelő helyzetbe kell hozni a szükséges sorrendben és kellő gyorsasággal. Ehhez is szükséges *1. a szemlélet és megértetés, 2. a begyakorlás, 3. az alkalmazás.* A fősúly azonban itt nem a megértésen, hanem a *begyakorlás* mozzanatán van.

Az itt elmondottak támpontul szolgálnak lélektani szempontból a tanítás menetére. Az ismeretszerzés lélektani menetét részleteiben még külön fejezetben fogjuk tárgyalni: az érdeklődés felkeltése, a figyelem, a megértetés módjai, megerősítés, stb. címek alatt.

b. Az ismeretszerzés logikai mozzanatai.

Az ismeretszerzés lélektani mozzanataiból azt tanuljuk meg még, hogyan megy végbe *a gondolkodás a valóságban.* A nevelésszempontjából azonban az is fontos, hogy *a gondolkodás helyes is legyen.* Tanítás közben a tanuló gondolkodásában

rendet kell teremteni, mert hiszen *gondolkodásuk rendezetlen, néha fejletlen és zavaros*. Ezt úgy érzük el, ha minden módon elősegítjük a tanulók helyes, tiszta és világos fogalmainak a kialakulását. Ezért szükséges a helytelen, zavaros fogalmak azonnali kijavítása. A helyes fogalmakat rendezni, egymással kapcsolatba hozni és rögzíteni kell.

Ebben segítségünkre vannak a logika módszerei: az **indukció** és a **dedukció**.

Az *indukció útján egyes esetekről következtetünk az egészre* pl. állattenyésztésben az egyes példányok bemutatása alapján eljutunk a fajta fogalmához. A tanításban az indukciónak mindkét logikai művelete: *analízis és szintézis* érvényesül. *Analízis* az a megismerési mód, amely a tárgyakat, dolgokat, jelenségeket részeiben igyekszik felfogni, pl. a virágot, az állati testet, a növényeket részekre bontjuk és úgy ismertetjük. Ezt végezzük a megértés, az áttekinthetőség miatt. Működésünket azután követi a *szintézis*, aminek lényege az, hogy a részekből felépíti az egészet. Az *analízis segítségével haladunk az érzékelhető dolgoktól az elvont fogalmak felé, az egyes esetekből az általános törvényszerűség felé. Míg a szintézissel az új ismereteket a már meglévő ismeretekkel kapcsoljuk össze*. A tanítás minden mozzanatán végig vonul mind az analízis, mint a szintézis.

A *dedukcióval az egésztől a részekre következtetünk* pl. növénymeghatározáskor. A dedukció és az indukció egymást kiegészítik, alsófokú szakoktatási intézményekben, valamint tanfolyamokon azonban mégis az indukciónak kell módszeres eljárásunkban jelentősebb helyet biztosítani.

A *logikus gondolkodás elérése elsőrendű cél*, ezért ismeretközlés közben erre főszólyt kell vetni, amire minden tanítás közben bőven van alkalom. A gondolkodás fejlesztése az *ítéletalkotásra* való nevelés szolgálatában áll. Az ítélet a fogalomalkotás alapja, s a következtetés előfeltétele. Ezért nagyon fontos, hogy a tanítás folyamán *a példák, a kísérletek, az egyes tényekből a következtetést a tanulók maguk vonják le*. A tanár feladata az irányítás. A tételek, a törvényszerűségek, a szabályok megállapítása a tanuló

feladata. Megfelelő irányítás mellett a tanulók nagy része az eredményhez el is jut.

A módszer, mint tervszerű eljárás, megkívánja, hogy az új ismeretek feldolgozásakor a lélektani és logikai mozzanatokat közösen, mindig az elérendő célnak megfelelően használjuk.

2. A tanítási óra tagolása és időbeosztása.

A tanítás módszere, mint az eddigiekből világos, több tényezőtől függ: a tantárgy természetétől, a tanuló szellemi képességétől stb. *Vannak olyan mászteres követelmények, amelyek minden tantárgy keretében érvényesíthetők.* Így pl. bármilyen mászteres eljárással tanítunk, *a tanítási óra részegységeit*, valamint a rájuk fordítandó időt szem előtt kell tartani.

Mi — könnyebb áttekinthetőség kedvéért — a tanítási órákat négy csoportba osztjuk, s mindegyikkel kapcsolatban külön ismertetjük *az óra tagolását és az időbeosztását*. Így a továbbiakban megkülönböztetünk: *elméleti és gyakorlati tanítási órát*, külön foglalkozunk *a tanfolyamok tanítási óráival*, valamint az alkalomszerű *népies előadások tagolásával*, felépítésével és célirányos időbeosztásával.

Minden tanítási óra három részre tagolódik. E három rész időbeli egymáshoz való viszonya tette szükségessé az előbb említett megkülönböztetést.

a. Az elméleti tanítási óra tagolása.

E fejezet valóságban magában foglalja mind a középfokú, mind az alsófokú szakoktatási intézményekben tartandó tantárgyak tanítási óráit a gyakorlati órák kivételével (történelem, állattenyésztés stb.). Ez nem jelenti azt, hogy ezekből a tantárgyakból gyakorlati tanítási órát ne lehetne tartani, csak akkor ajánlatosabb azokon a gyakorlati óra beosztását követni.

Az elméleti tanítási óra a következő három részre tagolódik: a számonkérésre, az új anyag feldolgozására és az összefoglalásra. Számonkérés alatt értjük az előző

tanítási óra új anyagának a kikérdezését. Az új anyag feldolgozása jelenti a jelen tanítási órára kitűzött módszeres egység megtanítását. Az összefoglalás részben az ez órán tanultak rögzítését szolgálja, részben alkalmat ad a tanárnak annak az ellenőrzésére, hogy a tanulók a tanítást megértették-e. A tanítási órán a három rész sorrendje nem közömbös, nem kezdhetjük az órát összefoglalással, esetleg az új anyag feldolgozásával. A mai tanítási követelményeknek megfelelően minden tanítási órát a számonkérésrel kezdünk, az új anyag feldolgozásával folytatjuk, s az összefoglalással fejezzük be. Mind a három mozzanatnak minden tanítási órán meg kell lennie, mert ezek szervesen összetartoznak, s egymást kiegészítik.

Helytelen tehát az olyan tanítási elgondolás, amely szerint a tanár 4—5 órán át új ismeretet „magyaráz”, s azután 1—2 órán keresztül feleltet. Ez nagy mértékben hasonlít a felsőoktatásban meghonosodott előadási rendszerhez, ami lehetséges, hogy a felsőoktatásban helyes és eredményes, szakoktatási intézményeinkben azonban kerülendő. Nincs az az indok, amellyel az óra három részét egymástól el lehetne választani, a nélkül, hogy ez ne lenne az eredmény rovására.

Az a tanár, aki az egész tanítási órát „átmagyarázza”, nem tanít, maga sem kíváncsi az eredményre, számára a tanítás csak robotot jelent, s azt tartja fontosnak, hogy ő jól vagy rosszul elvégezze feladatát. Az ilyen tanítás rendszeren a másik szélsőségtől sem mentes, mert osztályozó stb. értekezletek előtt az egész órát feleltetésre használja, s máskülönben a számonkérést és összefoglalást „felesleges időpazarlásnak” tekinti. Ilyen órákon át tartó magyarázatok alkalmával a tanár nem győződhet meg sem arról, hogy a tanulók megértették-e az anyagot, sem arról, hogy szorgalmasan készültek-e a tanítási órára. Ezzel a rendszerrel felületességre neveljük a tanulókat, magunk leszünk az oka, ha a feltorlódtott, összegyűlt tanítási anyagot képtelen lesz a tanuló elsajátítani. Már pedig a számonkérés és az óravégi összefoglalás elmaradása előbb-utóbb erre vezet. A feleltetésre szánt óra ilyen tanítás mellett aztán valóban felesleges időpazarlás lesz, mert nem egyszer gyengébb tanulókból okvetlen ki akarják kényszeríteni azt a tudást, ami nincs is bennük, s ezt az időt a többi tanuló csak elfecsérel. Lehet-e az így elsajátított anyagra nyugodt lelkiismerettel tovább építeni? Nem.

Az eddigiekből világosan látszik, hogy a tanítási óra mindhárom része egyformán fontos. Akármilyen rövid vagy hosszabb idő áll rendelkezésre, az legyen tervszerűen tagolt. A tanulóknak is meg kell tudniok, hogy a tanár

munkája rendszerességen alapszik. Ettől a rendszerességtől még mesterségesen előkészített külső körülmények se téríthessék el a tanárt, pl. tanulók kérdései, szülők látogatása stb. Ha pedig az órát bármi okból mégis meg kell rövidíteni, akkor az ne egy rész elhagyását vonja maga után, hanem mindhárom rész arányos megrövidítését.

A tanítási órák rendes körülmények között 50, rendkívüli esetekben 40—45 percig tartanak. Az említett három rész között nem egyenlően osztjuk meg ezt az időt. A felosztás több körülménytől függ, így pl. a tanulók szellemi képességétől, szorgalmától, a módszeres egység nehézségétől, a tanár módszeres eljárásától, stb. Általánosságban a következő felosztást vesszük irányadónak: Az idő háromtized részét számonkérésre, hattizedét az új anyag feldolgozására, egytizedét az összefoglalásra fordítjuk. Tehát 50 percig tartó tanítási órából 15 percet számonkérésre, 30 percet új anyag feldolgozására, 5 percet összefoglalásra szánunk. Ezek tájékoztató számok, s nem jelentik azt, hogy másodpercnyi pontossággal be kell tartani, hanem ezeket a módszeres egységeknek, a tanulók szellemi képességének stb. megfelelően kell bővíteni vagy szűkíteni. Ha pl. az előző óra anyaga könnyebb módszeres egység volt, a tanulók jól megértették, a mai óra módszeres egysége nehezebb, a feldolgozására több idő szükséges, akkor a számonkérés idejét megrövidítem, s a megtakarított időt az új anyag feldolgozására fordítom: pl. 10, 35, 5, vagy 12, 34, 4, stb. Lehetetlen azonban az, hogy a számonkérés 30, az új anyag feldolgozása 15 és az összefoglalás 5 perc legyen. A tapasztalat azt mutatja, hogy az olyan tanítási órán, amelyen új anyagot is tanítunk, ha a tanításmenet jól van megszerkesztve, a számonkérés legnagyobb ideje 20—22, az új anyag feldolgozásáé 35, az összefoglalásé 5—7 perc. Természetesen egyik meghosszabbítása maga után vonja a másik kettőnek a szükség szerinti megrövidítését.

Kitérünk itt röviden az ismétlési óra beosztására. Az ismétlési órában a hármastagságnak szintén érvényesülnie kell. A számonkérés itt hosszabb, különösen, ha

az előző tanítási óra is ismétlés volt, kb. 25—30 perc. Az új anyag tárgyalásán itt néhány, a jövő tanítási órára leckeeként feladandó módszeres egység összefoglalását értjük, ideje 15—25 perc, végül rövid összefoglalás 4—5 perc.

b. A gyakorlati tanítási óra tagolása.

Gyakorlati tanítás alatt értjük itt a tanítástervben „gyakorlat”-nak nevezett tantárgyak tanítását. Ide számítjuk továbbá az egyes elméleti tantárgyakból tartott gyakorlati órákat is. Így beszélhetünk gazdasági, kertészeti, állattenyésztési, növénytermesztési, növénytani, állattani, vegytani, természettani stb. gyakorlati tanításról.

A gyakorlati tanítást két csoportba oszthatjuk: **munkáltató és szemléltető gyakorlati tanításra.**

A munkáltató gyakorlati tanításban a tanulók a tanár bemutatása szerint maguk végeznek minden munkát, azzal a céllal, hogy a munkafogásokat stb. elsajátítsák. Ilyen munkáltató gyakorlati órát tartunk pl. a metszésről, oltásról, permetezésről, kapálásról, szekér szétszedéséről és összerakásáról, különféle ételek elkészítéséről, stb. A szemléltető gyakorlati tanításban a tanulók kézimunkával már kevésbé vesznek részt, legfeljebb néhány tanuló dolgozik felváltva a tanár irányítása mellett. A fősúly itt a szemlélődésen van, pl. permetlé készítés, állatbírálat, istállóberendezés stb. Ide számíthatjuk távolabbi értelemben a téli gazdasági iskolák, valamint a tanfolyamok gyakorlati oktatását is.

Itt azonban csak a szorosabb értelemben vett, iskolában történő gyakorlati tanítással foglalkozunk, a gyakorlati tanítások felépítését pedig később tárgyaljuk. Előre bocsájtsuk azt, hogy munkáltató gyakorlati tanítás módszeres egységének a feldolgozásához legalább 2 tanítási óra ideje szükséges.

A módszeres egység terjedelme azonban hosszabb időt is kívánhat, pl. háztartási iskolákban a főzési, szabási gyakorlatok, amelyeket nem célszerű félbenhagyni. Ha azonban lehetséges a módszeres egységet úgy megválasztani, ahogyan a célnak megfelelő, akkor válasszunk olyan módszeres egységet, amely két, legfeljebb 3 tanítási óra alatt részleteiben is feldolgozható. Ennél több időt nem célszerű iskolai munkában egyfolytában gyakorlatra fordítani, mert az már nem tanítás lesz, hanem dolgoztatás.

A szemléltető gyakorlati tanítás alkalmával a módszeres egység feldolgozásához egy tanítási óra ideje is elegendő.

Gyakorlati tanítási óra alatt tehát a továbbiakban 50—100—150 perces órát értünk. A tanítási óra hármastagoltságának itt is érvényesülnie kell. E három rész: **az előkészítés, az összefoglalás és a begyakorlás.**

Előkészítés alatt történik az elméleti ismeretek felújítása, a munka ismertetése és bemutatása, *begyakorlás*kor a tanulók gyakorolják magukat a munka végzésében, s *összefoglalás*kor számot adnak egyéni tapasztalataikról és a végzett munkáról, megbírálják a munkát. E három résznek itt is minden tanítási órában meg kell lennie.

Az időbeosztást illetően a módszeres egység nagy befolyással van. *Általánosságban előkészítésre fordíthatunk 5—20 percet, összefoglalásra bármelyik órán elegendő 5—8 perc, a fennmaradó időt pedig mindig begyakorlásra szánjuk.*

c. A tanfolyamos órák és a népies előadások tagolása.

Tanfolyamos órák alatt itt a téli két és három hónapos gazdasági, a háztartási tanfolyamok, valamint a kisebb időtartamu pl. rét- és legelőművelő, stb. tanfolyamokon tartott előadási órákat értjük. Az előadások itt is a tanítás szolgálatában állanak. A tanfolyamok működése bizonyos mértékig iskolai keretek között folyik.

E mellett azonban igen gyakori feladata a gazdasági tanárnak az u. n. *népies gazdasági előadások* tartása, amelyeknek a célja egy-egy időszerű gazdasági kérdés ismertetése. Ezek tehát nem előre meghatározott céllal működnek, csak egy-egy kérdést ragadnak ki a szükséges gazdasági ismeretekből, s azt világítják meg; míg a tanfolyamok a szükséges gazdasági ismereteket vagy teljes egészükben, vagy valamely részletében dolgozzák fel.

Az előadás *hármastagoltsága* mindkét esetben *biztosítható*. A tanfolyamokon az órás beosztás épűgy megvan, mint az iskolai tanításban. *Itt is van számonkérés, új anyag feldolgozás és összefoglalás, csak az egyes részekre fordított idő más, mint az iskolai tanításban.* Számonkérésre itt elegendő 5 percet fordítani. A számonkéréssel nem a múlt órai anyag elsajátításáról kell meggyőződni, hanem főképp a múlt óra előadási anyagának az elmélyítésével előkészíteni

a jelen óra módszeres egységének a megértését. Az új anyag feldolgozására kb. 35 percet szánunk, az összefoglalásra pedig 8—12 percet. Az alaposabb összefoglalást az teszi indokolttá, hogy a tanfolyamok hallgatóinak (önnálló gazdák stb.) a legritkább esetben van módjuk az otthoni szellemi munka kifejtésére, ezért a megerősítést lehetőség szerint már az előadási órán el kell végezni. Ez a célja az új anyag feldolgozására szánt hosszabb időnek is, mert így alaposabban lehet az új ismeretet feldolgozni.

Népies gazdasági előadás megtartására rendes körülmények között legalább két óra áll rendelkezésre. Ebből az időből azonban csak 30—50 percet fordítunk az előadásra. Ez az idő, ha a tanár kellően készült az előadásra, elegendő egy időszerű kérdés megvilágítására. A megmaradt időt megbeszélésre kell fordítani. Mégpedig az előadás megkezdése előtt fordítsunk időt a környezet tanulmányozására, ismerjük meg a község általános viszonyait, továbbá lehetőség szerint egyes jellegzetes gazdaságok egyéni viszonyait. A szerzett ismereteket az előadáson értékesítsük. Az előadás befejezése után tisztázzuk az előadásközben felvetődött kérdéseket részleteiben is, mélyítsük el az előadottakat gyakorlati szempontból. Ne feledjük el, az előadás általános útmutatás, az azt követő megbeszélés már egyéni tanácsadás. A megbeszélés mind nevelési szempontból, mind az előadás kiegészítésére igen alkalmas és értékes. Az előadást a következőkép kívánatos tagolni: **előkészítés, tárgyalás vagy ismeretközlés, összefoglalás.** Előkészítésre 4—5 percet, összefoglalásra szintén 4—5 percet szánunk, a többi időt pedig az ismeretközlésre fordítjuk. Mind a tanfolyamos előadás, mind a népies előadás felépítését későbbi fejezetekben ismertetjük.

3. A tanítási alakok.

Az ismeretközlés külső formáját a tanítás külső alakjának, technikájának mondjuk. A mai tanításban három tanítási alak használatos: a közlő, a kérdve-kifejtő vagy rávezető, és a munkáltató. Szakoktási intézményeinkben és tanfolyamainkon is mind a hármat használjuk. Ma már

a legkülönbözőbb néven halljuk ezeket a tanítási alakokat emlegetni, azonban azok mindegyike lényegében az előbb felsoroltak egyikéhez vagy másikához tartozik.

a. A közlő tanítási alak.

A régebbi iskolai tanításban a közlésnek két módját használták: az ismeretek *tollbamondását* és az *előadást*.

Az ismeretek *tollbamondását*, az u. n. **jegyzetkészítést**, a tankönyvek hiányával magyarázták. A közlésnek ez a módja ma már idejét multá, s még akkor sem indokolt, ha tankönyvek nem állanak rendelkezésre. A *jegyzetkészítés elrabolja a tanulók minden idejét, egyáltalán nem segíti elő az ismeretek megértését, és a tanítás teljesen elveszti nevelő hatását*. A tanuló nem a lényeget jegyzi le, mert nincs meg a kritikai érzéke annak a kiválasztásához. Az ilyen tanítás alig áll másból, mint az ismeretek leírásából, beemlékezéséből, s a jól-rosszul megértett ismeretek számonkéréséből. Ép ezért *a tanításnak ez a módja nem engedhető meg a komoly iskolai nevelésben*. Könyv hiányában készítsünk bővebb táblavázlatot, s annak leírásában irányítsuk a tanulót.

A közlésnek másik, ma is használatos módja, az **előadás**. Ezt a tanítási alakot használja a tanár akkor, ha az ismereteket elmondja, szabadon előadja, a tanulók pedig hallgatják. Ezt a tanítási alakot használják az akadémiákon, a főiskolákon és az egyetemeken. Innen van a régi neve is: *akadémiai tanítási alak*. Ezt a tanítási alakot használjuk bizonyos kiegészítéssel esetenként mi is felnőtt gazdák oktatására.

Az előadás lehet: *elbeszélés, fejtegetés és felolvasás*. A felolvasással a közép- és alsófokú gazdasági szakoktatás célkitűzései nem valósíthatók meg, ezért ezt tanításunkból ismét száműzzük.

A *felolvasás* csak eszközként szerepelhet a tanításban, pl. valamely időszerű gazdasági kérdéssel kapcsolatban mind az iskolában, mind a tanfolyamon felolvashatjuk valamelyik országos szaktekintély cikkének, vagy valamely könyv lényeges részét. Hasonlóképp a magyar nyelv tanításával kapcsolatban tartható mintaszerű felolvasás, pl. köl-

temények. A tankönyv szövegének a felovasása és felolvasatása felesleges, és nem engedhető meg. Így az előadásnak két formája lehetséges: az *elbeszélés* és a *fejtegetés*. Tanfolyamokon pl. elbeszélésszerűen közlöm az ismereteket, s főképp egyéni színezetet, élményt viszek az elbeszélésembe, mint egyéni kísérleteimet, tapasztalataimat adom elő. Olykor az okokat is magyarázatom. A fejtegetés itt is, méginkább azonban az iskolai tanításban, helyén való.

Az előadásban néhány szempontot a tanárnak szem előtt kell tartania.

A jó előadás első és igen fontos alapfeltétele a *széleskörű biztos tárgyismeret*. Amit jól tudunk, ami vérünkbe vált, arról nemcsak folyékonyan, hanem szívesen is tudunk beszélni. Ez alkalmas arra, hogy tanulóink, hallgatóink figyelmét magunkkal ragadjuk, érdeklődésüket ébrentartsuk. A kevés, hiányos tárgyismeret következménye a fogytékos, száraz előadás, amit iskolában esetleg kényszerűségből végig hallgatnak tanulóink, népies előadásokon pedig érdeklődés nélkül magunkra hagynak.

Fontos a *kifejezések gazdagsága* is, ezért a tanárnak meg kell szereznie a kellő szóbőséget. Itt az önképzésnek nagy eredményei lehetnek. Nem nélkülözhetők az előadásban továbbá a *jó stílus követelményei* sem. *Világosságra, szabatoságra és magyarosságra* kell törekedni az előadásban, e mellett *kifejezéseink legyenek változatosak, szemléletesek és választékosak*. Ezek mind elősegítik az új ismeretek fel fogását és megértését.

Az előadónak végül *ismernie kell a hallgatók és tanulók lelkivilágát, szellemi színvonalát*, mert ezt szem előtt kell tartani az előadás felépítésekor. Másként tartjuk előadásunkat a téli tanfolyamon, és másként beszélünk ugyanarról az ismeretről középfokú iskolában. Előadás közben a jó előadó képzeletben követi hallgatói gondolatait, és mintegy velük együtt okoskodva jut el a kívánt eredményhez. Ezért tegye föl magának gyakran ezt a kérdést: *milyen gondolat keletkezik hallgatóim lelkében, ha azt mondom?*

Végül előadásunkban olyan kifejezéseket használjunk amelyekkel hallgatóink ismernek és megértenek. Itt térünk ki *az idegen kifejezések használatára*. Nem engedhető meg ez sem középfokon, sem alsófokon, némely esetben pedig egyenesen üldözendő.

Az előadás sohasem legyen szónokias. A szónoklat hatása egészen más, mint amit a tanítás kíván.

A közlő tanítási alaknak vannak figyelemre méltó előnyei és hátrányai, amelyeket röviden az alábbiakban foglalunk össze.

A közlő tanítási alak **előnyeként** szokták említeni, hogy *az új anyag feldolgozására a legrövidebb idő elegendő*, s szerintük ez biztosítja az anyag hiánytalan elvégzését. A tanár szempontjából ez teljesen igaz, mert a többi tanítási alakhoz képest ezzel használhatja ki legjobban az időt. Talán a tanár a maga részéről hiánytalanul el is mondja a módszeres egységet, ezt még sem tekinthetjük előnynek, mert időnyereségre épen itt nem törekedhetünk. Abból, hogy a tanár hiánytalanul előadja a tanítási anyagot, nem következik, hogy a tanulók is hiánytalanul feldolgozzák. Így az időnyereség sok esetben nem előnyt jelent a tanítás számára, hanem hátrányt.

Minthogy a tanításnak a tárgyi eredményesség mellett egyetlen értékmérője a nevelőhatás, ezért az előadásnak a később tárgyalandó tanítási alakokkal szemben határozott előnye *a hatáskeltés*. A tárgyért lelkesedő, megfelelő szókincessel és előadói készséggel rendelkező tanár a tanulókat teljesen magával ragadja, s akaratil elhatározásra készíti őket.

Vannak a tanításban továbbá olyan alkalmak, amikor egyenesen szükséges az ismeretek közlése. Például oly tények esetében, amelyekhez a tanulóknak nincsenek meg a szükséges előismereteik, vagy az életben nem figyelhettek meg, ilyenkor, valamint az elbeszélő jellegű tantárgyakban igen előnyösen használható ez a tanítási alak.

A közlő tanítási alaknak legnagyobb **hátránya** az, hogy *a tanár és tanuló közös munkájában nem teremti közvetlen kapcsolatot*, és így az egész tanítási óra alatt nem biz-

tosítja a tanár és a tanuló együttműködését. Ennek mind a két részről káros következménye lehet, pl. a tanár nem győződik meg, hogy a tanulók képesek-e követni gondolkodásmenetét. A tanulók szempontjából pedig megtörténhetik, hogy az új anyag egyes részeit nem értik meg, e miatt a továbbiakban az ismeretek idegenül hatnak rájuk. Ha a tanár okfejtéseit nem tudják követni, *a fegyelem is meglazulhat*. Egyes tanárok az ilyenkor előálló figyelmetlenséget is a tanulók rovására írják, pedig az okot a tanárnak saját munkájában kell keresnie. A kísérleti lélektan megállapítása szerint *felnőtt ember is csak 30—35 percig képes egyfolytában figyelni, ifjú tanuló még kevesebb ideig*. Előadás alatt pedig más feladata alig van, mint figyelje a tanár fejtegetését. Ha ezt megérti, figyelme akkor is lankad, még inkább bekövetkezik ez, ha nincs meg a tantárgy iránti érdeklődése, ill. nem érti meg az előadás egyes részeit. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy *az előadás még akkor se tarison hosszú ideig, ha magyarázó jellegű, tehát ha mód van rá, csak néhány pillanatra is szakítsuk meg a közlést*. Alkalmas erre akár egy közbevetett kérdés feladása, akár egy-egy tanuló által felvetett gondolat megbeszélése. Helytelen azonban a tanárnak az az elgondolása és indokolása, hogy a tanulók és hallgatók előadás közben ne tegyenek fel kérdéseket, mert ezzel egyrészt zavarják az előadás menetét, másrészt úgyis rátér mindarra, amit a szóban levő módszeres egyszerűséggel kapcsolatban a tanulóknak és hallgatóknak tudniuk kell. Ez nem áll. Ellenkezőleg, arra kell ránevelni őket, hogyha valamit nem értenek, meg merjék kérdezni. *Ez a közbevetett kérdés nem zavarja az előadásmenetét, inkább figyelmeztet annak a hiányosságára*. Ezt pedig nem az előadás végén (esetleg sohasem) kell pótolni, erre a legalkalmasabb pillanat az, amikor a hézagosság jelentkezik.

Az előadás tehát sohasem lehet az ismeretek lélek nélküli elmondása, hanem az ismeretek okszerű magyarázása. *A tanítás közben elhangzott rövidebb előadások változatosságot visznek a tanításba, olykor okvetlenül szükségesek, káros következményeire való tekintettel azonban alkalma-*

zását *tulságba ne vigyük*. Hátrányait tartsuk szem előtt, és a lehetőség szerint a tanítás eredményessége szempontjából küszöböljük ki azokat. *Az előadásban mindig inkább a magyarázat, a fejtegetés nyilvánuljon meg, mint az ismeretek egyszerű elmondása.*

b. A rávezető tanítási alak.

Azt a tanítási alakot, amikor a tanításban a tanár kérdéseket intéz a tanulókhoz, s a tanuló erre feletet ad, vagy a tanuló kérdez, a tanár ezt meghallgatja, majd a feladott kérdésre a feleletet, mint közös megbeszélés eredményét adják meg, **rávezető tanítási alak**nak nevezzük. A rávezető tanítási alakban tehát *a tanár kérdéseivel irányítja a tanuló gondolkodását, s a tanulók feleletei vezetnek az új ismeretekhez.*

Ezt a tanítási alakot nevezik még *Sokrates-i, kérdeve-kifejtő, párbeszédés tanítási alak*nak is. Ez a tanítási alak valóban Sokrates-től származott, aki Athen utcáin fel s alá sétálgatva az emberekhez kérdéseket intézett, s feleletre készítette őket. Kérdéseivel gondolkodásra készítette hallgatóit, és az általuk adott feleleteken építette fel a további okoskodást. A kérdés annyira megmagyarázta már a dolgokat, hogy csak majdnem igen-nel és nem-mel kellett rá felelni. Így itt az *okoskodást* valóban *a mester végezte*, a hallgatók csak gondolatban követték azt. Ez az eljárás módot adott a mesternek arra is, hogyha okoskodását félreértették, kijavíthassa. Ebből fejlődött ki a mai rávezető vagy kérdeve-kifejtő tanítási alak.

A sokratesi párbeszédttől különbözött az u. n. *katekézis*. Ebben a *kérdés és felelet előre meg volt határozva*, s a tanulóknak így előre meghatározott feleleteket be kellett tanulniuk. Ez inkább az emlékezetbevésésnek egyik formája. Hitigazságok tanítására még ma is használatos eljárás.

A *kérdeve-kifejtő* vagy *rávezető tanítási alak* az előbbi tanítási alakoktól abban különbözik, hogy *itt sem a kérdés sem a felelet nincs előre megállapítva*, csak a rávezetés menete. E tanítási alak lényegét az adja, hogy mindazt, amit

a tanuló ismert vagy tudhat, a tanár ne mondja meg. *A tanár kérdéseivel úgy irányítja a tanulók gondolkodását, hogy az eredményhez maguktól jussanak el.* A kérdéseket általában a tanár adja fel úgy, hogy minden következő kérdés alapja az előző kérdésre adott felelet. Nem biztos, hogy ez a felelet helyes, minthogy a további fejtegetésben mégis ezt kell alapul venni, a tanárnak a végső célt egy pillanatra sem szabad szem elől tévesztenie. Sőt az anyaggal annyira tisztában kell lennie, hogy a kapott felelet és a végső cél között a fejtegetés új láncolatát azonnal képes legyen megszerkeszteni. Látnia kell, hogy a kapott válaszból melyik út vezet legkönnyebben a végső célhoz. A kérdésnek olyannak kell lennie, hogy a tanulók többsége a feleletet megtalálhassa.

A tanítás ilyeszerű felépítése magasfokú tárgyismeretet, kifejezőképességet, ügyességet, hosszú gyakorlatot és erős logikát kíván.

A rávezető tanítási alak alkalmazása továbbra is előtérben szerepelteti a tanárt, aki vezeti, irányítja az egész tanítást, mert ő dolgozza fel az anyagot, ő ösztönzi a tanulót a feleletre, ő irányítja a tanulók gondolkodását a kívánt eredmény felé. Ez a munka leköti a tanár egész figyelmét, s csak akkor vezethet eredményre, ha egész lélekjelenlétét a tanításnak szenteli.

A rávezető tanítási alak alkalmazásának is megvannak a maga előnyei és hátrányai, amelyeket röviden az alábbiakban foglalunk össze.

Előnye, hogy *nem kárhoztatja teljes téllenségre a tanulókat, őket állandóan ébrentartja, mert a kérdések hatása alatt kénytelenek követni a tanár gondolatmenetét.* Mint-hogy a feladott kérdésekre a feleletet maguknak kell megfogalmazniuk, *szellemi tevékenységet is fejtenek ki.* Ez a tevékenység a felelet keresését jelenti, s bár gondolkodtató munka, mégsem ad elég alkalmat a tanuló egyéniségének a kifejlődésére, mivel megszabott úton kell járnia. Ez viszont ennek a tanítási alaknak már hátránya, s óva int ennek a tanítási alaknak a túlságba vitelétől és erőltetésétől.

Előnye továbbá, hogy *leginkább megfelel az ismeret-elsajátítás pszichológiai feltételeinek*, és tökéletesebben érvényesül benne a közös munka elve, mint az előadásban. *A közvetlen kapcsolat megteremtésére is módot ad.* Így alkalma nyílik a tanárnak, hogy a tanulókat egyénileg alaposabban megismerje, képességeiket, tudásukat a valóságnak megfelelően ítélje meg. E tanítási alak alkalmazásakor *meggyőződhetik* a tanár arról is, hogy *a tanulók megértették-e az anyagot*, tudják-e követni gondolatmenetét, s a hiányokat így azonnal pótolhatja. A kellően meg nem értett részeket más szempontból, vagy ugyanúgy, de alaposabban megvilágíthatja. A tanuló viszont azokat az ismereteket, amelyek kifejtésében tevékenyen résztvett, *jobban megtartja emlékezetében*, mint amit egyszerűen közöltek vele. Így *a rávezető tanítási alak egyrészt megkönnyíti a tanuló otthoni munkáját, másrészt maradandóvá teszi az ismeretet, vagy elősegíti a rögzítést is* (l. megerősítés). A rávezető tanítási alak alkalmazásakor *fejlődik a tanuló kifejezőkészsége*, mert gondolatait módjában van saját szavaival kifejezni. Ez pedig *hatással van az önbizalom kifejlődésére is*.

A rávezető tanítási alaknak e nagy előnyei mellett is megvannak a maga **hátrányai**. *Gátolja az egyéniség önálló kifejlődését.* A tanár ugyanis kötelességének tartja, hogy a tanuló figyelmét mindenre felhívja, a tanuló pedig mindig számít erre a segítségre és a megfigyelésben, következtetésben, az eredmény elérésében nem végez valóban önálló munkát. Ezért a tanár rávezető kérdései (l. később) ne legyenek annyira aprólékosak, hogy a tanulónak csak a tanár gondolatait kelljen saját szavaival elmondani, hanem az önálló gondolkodásra is alkalmat kell adnunk. A rávezető tanítási alak *túlságbavitele, erőszakolása nemcsak felesleges, hanem egyenesen káros*, mert így éppen a nagy előnyeit veszti el a tanítási alak.

A váltakozó kérdések és feleletek az ismeretanyagot túlságosan szétaprózhatják, s *a tanuló könnyen elveszítheti az anyag áttekintését.* A feleletek rövidsége pedig *kifejezésbeli lanyhaságra szoktatja a tanulót.* Végül sokkal több idő szükséges

az egyes módszeres egységek feldolgozására, mint az előadásban.

A rávezető tanításban a kérdés elsősorban a tanárt illeti, de *a tanulóknak is módot kell adni a komoly kérdésre*, pl. kételyek esetén, vagy ha valamit nem ért tökéletesen. Helytelen, ha a tanár megtiltja a tanulóknak, hogy kérdezzenek. Ebben a kérdésben óvatosan járjon el a tanár, mert ha a tanulókat szabadjára engedi, könnyen visszaélnék a helyzettel, ami pedig a fegyelem rovására van.

A rávezető tanítási alak a tanulók öntevékenységet tekintve nagy haladást jelent a közlő tanítási alakkal szemben. A tanítás munkájában eredményesebben alkalmazható, ügyelni kell azonban, hogy túlzásba ne vigyük, mert értékét vesztheti.

A rávezető tanításban igen nagy szerepe van a rávezetésnek, amelyről a tanítási alak a nevét is kapta. Ezzel később foglalkozunk. Igen nagy fontosságú az egész tanításban, különösen a rávezető tanítási alakban, a **kérdés és felelet**, ezért már itt részletesebben foglalkozunk velük.

a. A kérdés szerepe a tanításban.

A tanításban használt *kérdés mindig felszólítás* arra, hogy a tanuló ismereteiből azt fejezze ki, amit tőle kívánunk. Ezért a kérdést *fogalmazhatjuk kérdő és felszólító alakban*: Melyek az állati test belső szervei? Ismertesse az állati test belső szerveit! Gyakrabban azonban *kérdő alakban* adjuk fel a kérdést. A *kérdőmondat tulajdonságát* szem előtt tartjuk: kérdőszóval, vagy az állítmánnyal kezdjük a mondatot, majd a fordított szórendet használjuk, és a hangsúlyban kifejezésre juttatjuk, hogy itt kérdésről van szó.

A kérdéseket igen sokféleképpen osztályozták. Mi a cél és a kérdésre adott felelet szerint csoportosítjuk. **Cél szerint lehet: rávezető, vagy kifejtő és vizsgáló a kérdés.**

A *rávezető kérdéssel* az a célunk, hogy a tanuló valamely általa ismert dologból saját gondolkodása alapján az új ismerethez eljusson. Ilyen rávezető kérdést adunk fel akkor is, ha a tanuló előtt homályos dolgokat meg

akarunk világítani, vagy tévedést helyreigazítani. Például szemléltetéskor kérdezzük: Milyen részeket látunk első pillanatban ezen a növényen?

A vizsgáló kérdéssel a tanulók már megszerzett ismereteit kívánjuk felújítani azért, hogy az az ismeret nem veszett-e el, vagy pedig azért, mert a továbbiak megértéséhez szükséges, vagy pedig az ismeret megerősítését segítjük elő vele: Hány részből áll az állati test? Melyek az állati test részei? Milyen legyen a jó vetőmag?

Felelet alapján lehet eldöntő és meghatározó a kérdés.

Eldöntő kérdés pl. Szabad-e a buzát viaszérésben aratni? Az ilyen kérdés már készen adja a felelethez az összes elemeket, s a tanuló önmunkásságát nem veszi igénybe. A felelet vagy igen, vagy nem. Minthogy gondolkodásra alig készítet, lehetőleg ne használjuk, csak akkor, ha valamit nagyon kiakarunk emelni.

A meghatározó kérdések igen különbözők: Miről tanultunk a múlt órán? Hogyan készítjük elő a talajt a búza alá? Néha elegendő egy szóval, egy mondattal, máskor több mondatban kell felelni a meghatározó kérdésekre. Ide tartoznak a felszólítási alakban feladott kérdések is.

Szoktak még beszélni fő-, összefoglaló-, kisegítő- stb. kérdésről, s már nevük megmagyarázza azokat, ha pl. a tanuló a feladott főkérdésre a szükséges ismereteket nem képes felidézni, a szükséges kapcsolódást a kisegítő kérdés feladásával kíséreljük meg elősegíteni. A kisegítő kérdés azonban nem lehet a főkérdés egyszerű megismétlése, mert az a kérdés megértését nem segíti elő, tehát más alakban kell azt elmondani. A tanár hosszú várakozása sem segíti elő a felelést, mert ilyenkor a tanulóban a sikertelenség érzése válik uralkodóvá. Ezért kell a kérdést bővebben, más szavakkal megismételni.

Minden kérdésnek olyannak kell lennie, hogy a tanulóban gondolatokat ébresszen és ösztönzőleg hasson a szellemi munka megindulására. Ez a tanárra nézve igen fontos, egyúttal azonban nagyon nehéz feladat is. Nem elég a tanulókat kérdezni, hanem úgy kell kérdezni, hogy feleletül éppen

azt kapjuk, amit akarunk. A kérdést így feladni nem egyszerű dolog; ehhez gyors ítélőképesség, nagy gyakorlottság és a nyelv használatában kellő biztonságra van szükség. A kérdésnek tehát *mind logikai, mind nyelvi szempontból helyesnek kell lennie.*

A kérdő mondat szórendjére, a helyes kérdőszó megválasztására gondot kell fordítani. Igen gyakori pl. a „melyik” és „milyen” kérdőszó felcserélése, aminek gyakori következménye a kérdés határozatlansága. A *kérdés határozottsága* megkívánja, hogy annyi jegy legyen benne, amennyi a fogalmat, s így a feleletet meghatározza. A hiányos kérdés nem lehet határozott. Itt első dolog, hogy tisztában legyünk azzal a fogalommal és helyesen válasszuk meg, amelyre a kérdés irányul, ez természetesen függ az előbbi feleletektől is. A kérdés határozottsága megkívánja, hogy *megtévesztő és rábeszélő kérdéseket ne adjunk fel.*

A kérdés legyen *érthető.* Ezért az *idegen szavakat, bonyodalmas mondat szerkezeteket kerülni kell.* Általában olyan szavakat használunk, amilyeneket a tanulóink, hallgatóink megértenek. *Körmondatokban sohasem kérdezzünk,* mert ez megnehezíti a kérdés megértését, nem lesz a tanulók előtt világos a kérdés, és hátráltatja a feleletet. Az ilyen kérdésben elvész a lényeg is.

Legyen a kérdés továbbá *egyszerű, rövid.* Ezért *ne adjunk fel összetett kérdéseket,* hanem bontsuk fel több egyszerű kérdésre. Helytelen pl.: „Melyek az állati test belső szervei és mi a rendeltetésük”? A kérdés rövidsége miatt kerülni kell minden *felesleges sallangot,* pl. „Mondja meg nekem, mit nevezünk fajnak? Figyelfen ide, most kérdezek valamit, mesélje el, melyek az állati test részei?” stb. Ilyenkor valóban a tanár maga sem tudja, mit akar kérdezni, hanem közben gondolkodik rajta. Néha pedig így készítik elő a kérdés feladását: „Most valami nehezett kérdezek”, „Úgy sem tudja megmondani”. Ha nem tudja megmondani, akkor felesleges kérdezni, mert a tanuló nem is fog rajta gondolkodni, ugyanez az eset, „ha valami nehezett kérdez” a tanár. Igen gyakori, helytelen mód a kérdezésben az, amikor ugyanazt a kérdést egyszerre két-három alakban

is feladjuk pl. „Hol van a csánk, merre kell keresni”? Kerüljük a „hogyan néz ki”, „mit gondol”? kifejezéseket, amelyeket némelyek kiegészítő kérdésként szoktak feladni.

A kérdés helyes föladásában elsőrangú szerepe van a *hangsúlyozásnak* is. Olykor éppen a hangsúly jelzi, hogy mire irányul a kérdés. A hangsúlyozás legyen mindig természetes és kifejező.

Összefoglalva: A *helyes szórenddel, határozottan, érthetően, röviden, világosan és egyszerűen fogalmazott kérdéseket kifejező hangsúlyozással mindig az osztályhoz intézzük.*

Az osztályhoz intézzük a kérdéseinket, mert egész tanításunk az osztályra vonatkozik, nemcsak egyes tanulókra. Ezért *a kérdést előbb kell feladni*, s néhány pillanat múlva, amikor a feleletet az egész osztály már átgondolta, szólítsuk fel a tanulót, akit a felelésre kiszemeltünk. A kérdés feltevése és a felszólítás közötti idő okvetlen szükséges a tanulóknak gondolkodásra. Ha a tanulót előbb szólítjuk fel, a többi tanuló tovább nem gondolkodik, már pedig az iskolai tanításban nem az a cél, hogy csak egyes tanulókat gondolkodtassunk, csak egyeseknek adjunk alkalmat a beszédre. Tehát nem csak egyeseket, hanem az egész osztályt kell foglalkoztatni.

A *helyes osztályfoglalkoztatáson* azt értjük, hogy az osztály tanulóinak nagy része egy tanítási óra keretén belül szóhoz jut. Ezt úgy érjük el, ha az egymásutáni kérdéseket a tanulók között felosztjuk. Így pl. ugyanannak a tanulónak két főkérdést nem adunk fel egymásután, legföljebb a főkérdést egy-két kiegészítő kérdés követi. A jó osztályfoglalkoztatás főkövetelménye *az arányosság*, ami azt jelenti, hogy a tanulókat a lehetőség szerint egyenletesen foglalkoztatjuk. Osztályfoglalkoztatásunkban azonban legyen *tervezetesség*, így *ne mindig ugyanazon sorrendben szólítsuk fel a tanulókat*, mert a sorrendet megszokják, s csak azokon a kérdéseken fognak gondolkodni, amelyek rájuk kerülhetnek. Pl. sem névsor, sem ülésrend szerint nem szabad a tanulókat felelésre felszólítani.

A tanulókat vagy nevükön, vagy intéssel szólítjuk fel. *A névvel való felszólítás mindig a vezetéknéven történjék.*

A keresztnéven szólítás valamint a *tegezés* a tanulóknál a bizalmaskodás érzelmét ébreszti fel. Különösen helytelen az egyik tanuló vezetéknéven, a másik keresztnéven való felszólítása, sőt tegezése. Egyöntetűség kedvéért mindig vezetéknéven szólítsunk, és magázzuk a tanulókat!

A felszólítással kapcsolatosan sokszor vitatott kérdés *a tanulók jelentkezésre szoktatása*. Megkívánjuk azt, hogy a tanuló velünk való közös munkáját külső jellel is kifejezésre juttassa, pl. új-felnyújtással. Ez igen fontos, itt mégis ügyelni kell arra, hogy ezt tulságba ne vigyük. Ezért célszerű *a számonkérés alatt mellőzni*, mert hiszen az előző óra anyagát mindenkinek tudnia kell. *A tanítási óra többi részeiben egyenesen meg kell követelni*, mert ebből látjuk, hogy mennyire dolgoznak velünk a tanulók. *A rávezető tanítási alakban* pedig teljesen *nélkülözhetetlen* a tanulók ilyeszerű jelentkezése. Bizonyos esetekben számonkérés alatt is megengedhető. Rá kell nevelni azonban a tanulókat, hogy csak akkor jelentkezzenek, ha a feladott kérdéssel kapcsolatban valóban vannak gondolataik, tehát ne csak szokásból, mert „úgy kívánja a tanár ur”. Ne feledjük el, hogy a túlkorai jelentkezés zavarhatja a felelőt is számonkéréskor.

b. A felelet szerepe a tanításban.

A kérdéssel az a célunk, hogy a tanulók egyikétől, vagy másiktól *feleletet* kapjunk. A tanuló felelete azért fontos, mert az szolgáltatja az alapot a további haladáshoz. *A feleletekkel kapcsolatban alaki és tartalmi követelményeket támasztunk.*

Alakilag megkívánjuk, hogy *a felelet nyelvileg kifogástalan, hangos, kellően hangsúlyozott és természetes legyen.* A nyelvi szempontból kifogásolható feleletet ki kell javíttatni, elsősorban magával a tanulóval, ha ez nem lehetséges, a tanulótársak egyikével, utolsó esetben magunk javítjuk ki. Ugyanez az eset a tartalmilag helytelen feleletekkel kapcsolatban. A hangos, jó hangsúlyozású beszédre is állandóan figyelmeztetni kell a tanulókat, míg meg nem szokják. Általában a tudás bizonytalansága következtében

a természetes beszédmodornál mindig halkabban beszélnek a tanulók, s ha kezdetben nem kívánjuk meg a hangos beszédet, teljesen megszokják.

Tartalmi szempontból lehet a felelet helyes, helytelen és részben helyes.

A *helyes feleletet* tudomásul vesszük, azonban nem ismételjük, hanem a további munkánkban alapul vesszük.

A legritkább esetben, ha különösen ki akarunk valamit emelni, engedhető csak meg a feleletek megisméltése. A helyes feleletért olykor-olykor meg is dicsérhetjük a tanulót, de csak akkor, ha valóban értékes feleletet adott. Minden jó feleletet felesleges és káros megdicsérni, mert akkor a dicsérés megszokottá válik, és nevelő értékét teljesen elveszíti.

A *helytelen feleletnek* első sorban az okát kell keresnünk. Lehet pl., hogy a kérdés nem volt határozott; esetleg jó volt a kérdés, de a tanuló rosszul értette; az is lehetséges, hogy a tanuló nem készült, vagy gondolatai éppen akkor más irányban voltak lefoglalva; esetleg az alapismeretei nincsenek meg, hogy helyes feleletet adhasson stb. Mindegyik esetben *meg kell találni a javítás módját.* Elsősorban természetesen *magunkban kell keresni a hibát*, s ha a kérdésünk nem felelt volna meg a követelményeknek másként, az előbbi pontban tanultak szem előtt tartásával kell megfogalmaznunk. Ha nem bennünk van a hiba, akkor is tovább *keressük az okot a tanulóban*, a tanár azonban ilyenkor is minden körülmény között őrizze meg a nyugalma, mint mondani szokták, „ne jöjjön ki a sodrából”, s a rossz feleletet ne tulajdonítsa mindjárt hanyagságnak, sőt rosszakaratnak. Szándékosság csak a legritkább esetben fordulhat elő ezen a téren, az pedig azonnal észrevehető. A tanár nyugalma ekkor is nagyon lényeges.

Az ok megállapítása után a javításnak kell következnie. Pl. figyelmetlenség esetén a kérdést vagy más tanulóval mondatjuk el, vagy magunk ismételjük meg; ha nem értette meg a tanuló, kiegészítő kérdésekkel világítjuk meg; ha ismerethiányt tapasztalunk, a hiányt pótolni kell, nem

szabad könnyen hagyni, mert azt hiszi a tanuló, hogy a készületlenségét így is „megúszhatja”. Ilyen készületlenség esetében figyelmeztetés mellett a jól átgondolt megdorgálásnak is helye van. Ha pedig arról győződünk meg, hogy a hiány az osztály nagyrésznél mutatkozik, akkor bizonyára az előző órai új anyag feldolgozásában van a hiba. Ilyen esetben a továbbhaladást meg kell szakítani, s visszavertni a hiányok pótlására, s csak azután haladhatunk tovább. Erre nincs szükség olyankor, ha csak egy-két tanulónál tapasztalunk nagyobb fokú hiányosságot. Ekkor büntetésként meghatározott időre azzal a néhány tanulóval pótoltatjuk a hiányokat. Olyan esetekben, mikor a hiányosságok kisebb fokúak, az órán azonnal pótolni kell.

A felelet azonban lehet *részben helyes és részben helytelen*. Ilyenkor, ami jó a feleletben, megtartjuk, és azon építünk tovább, a felelet helytelen részével pedig az előbbieken ismertetett módon járunk el. Ez az eset igen gyakran fordul elő, mert nem várhatjuk mindig azt a tanulóktól, hogy úgy feleljenek, amint mi azt előre elgondoljuk. Egy magában ezért tehát a feleletet nem szabad helytelennek minősíteni.

A helytelen feleleten a tanulótársak szeretnek mulatni (káröröm), ez csak a legritkább esetben engedhető meg, könnyen megszüntethetjük pl. „Majd meglátom, hogyan tudják a nevetők”, stb.

4. A munkáltató tanítási alak.

A *munkáltató tanítási alak a tanulók öntevékenységen alapszik*. Lényege abban áll, hogy az ismeretekre a tanulók maguk jönnek rá, a tanár kisebb fokú irányítása mellett. Kivitelben hasonlít a rávezető tanítási alakhoz, de a tanár vezető és irányító szerepe itt sokkal kisebb, mert csak fölveti a megoldásra váró kérdéseket, és irányt szab a tanulók tevékenységének.

A kérdés egy-egy feladat kijelölésében áll, ezeket a feladatokat azonban úgy állítjuk össze, hogy több kisebb feladat sorozatos megoldása vezessen el bennünket a végső

célhoz. Eredménytelen volna egy módszeres egységre vonatkozó nagyobb feladat kitűzése, mert a végső célig való eljutásig többször tévedésbe esnének tanulóink, és több alkalommal volna szükség a tevékenységükbe való beavatkozásra. Ezért kitűzzük az egész tanítás feladatát, de mindjárt részletfeladatokat állítunk közvetlenül a tanulók elé. E részletfeladat megoldása után új részletfeladat kitűzésével haladunk tovább.

A tanár ne igyekezzék az egyes igazságok felismerését rávezető kérdésekkel elősegíteni, s a következtetések levonásában sem kell a tanulók segítségére lenni. Bizzuk ezeket a munkákat teljes mértékben rájuk. A tanulók egyéni megfigyeléseiket, tapasztalataikat közös megbeszéléssel vessék egybe, s így állapítsák meg az eredményeket. Feltétlenül előfordul egy-egy ilyen tanításban, hogy helytelen vágányra jutnak a tanulók, ilyenkor a tanárnak kell gondoskodni a gondolkodás helyes irányába való visszatérítéséről. Ezt nem rávezető kérdésekkel végezzük, hanem a megfigyelés, vagy következtetés helyességében való kétely támasztásával. Ezzel elérjük, hogy a tanulóknak maguknak kell még egyszer átgondolni mindent, s maguknak kell a hibát megtalálni és kijavítani. Így ránevelhetők a tanulók az eredmény helyességének a megállapítására, s fejlődik bíráló érzékük.

A kivitelezésben a tanár jelenléte biztosítja a fegyelmezett rendet, s egy-egy közbeszólása megóvhatja a megbeszéléseket a tárgytól való eltéréstől. A szemléltetéseket vagy a tanár maga vagy a tanulók végzik. A szemléltető anyag felhasználásáról a tanár gondoskodik, a megfigyelésben és a következtetések levonásában már csak a tanulók vesznek részt.

Ez a tanítási eljárás *az egyéni képességek önálló kifejtésére készíti a tanulókat*, amit egyik tanítási eljárás sem nyújt. Tárgyi szempontból nagy **előnye** a többi tanítási alakkal szemben, hogy *a tudományos megismerés módjához a legközelebb áll*, s ezáltal a tudományos gondolkodás elsajátításának a legbiztosabb eszköze. **Hátránya** viszont, hogy nagyon sok idő szükséges egy-egy módszeres egység fel-

dolgozásához. Ezzel kapcsolatban jegyezzük meg, hogy minden - módszeres egység nem is alkalmas ilyen feldolgozásra, s máskülönben sem lehet célunk az emberi gondolkodásnak és a természet törvényeinek a tanulókkal való felfedeztetése.

A munkáltató tanítási alaknak egyik változata honosodott meg a mezőgazdasági gyakorlati oktatásban (l. később).

Összefoglalva az ismertetett *tanítási alakok előnyeit és hátrányait*, megállapíthatjuk, hogy egyedül üdvözítő módszer nincsen. A maga helyén *mindegyik eljárásnak megvan a jogosultsága*, amit nagy mértékben a módszeres egység egyes részletei szabnak meg. Ahol lehet, a tanulók öntevékenységének teret biztosítunk, vannak azonban olyan anyagrészek, amelyeket eredményesebben dolgozhatunk fel rávezetéssel, másokat pedig közléssel. Az egyes tanítási alakok *alkalmazását tehát a célszerűségi szempontok szabják meg. A módszer csak eszköz a tanítás eredményességének a fokozására.*

5. Az érdeklődés, a figyelem és a szorgalom fölkeltése.

Az érdeklődés, a figyelem és a szorgalom nélkülözhetetlen tényezők a tanításnak, eredményességét nagy mértékben fokozzák, nélkülük a tanítás életnélkülivé válik. E tényezők elsősorban a tanuló lelkiállapotától függenek, a tanár akaratától csak közvetve és igen kis mértékben. Sem az érdeklődést, sem a figyelmet nem lehet megparancsolni és megkövetelni, hanem ezeket a lelkiállapotokat a tanulóknál föl kell ébreszteni. Arra kell törekedni, hogy a tanítás tartama alatt állandóan ébren is maradjanak.

Mind az érdeklődés, mind a figyelem *lehet önkénytelen és szándékos*. Természetesen *az önkénytelen érdeklődés és figyelem élénkebb, mint a szándékos*, viszont az utóbbi az akaratot is erősíti, ezért a tanításban arra kell törekednünk, hogy ez vigye az uralkodó szerepet, u. i. az életben való kötelességeink teljesítése edzett önkéntes figyelmet kíván.

Az érdeklődés a figyelem legfontosabb előzménye, mert az ember arra figyel, ami őt érdekli. A tanításban tehát az *érdeklődés felkeltése megelőzi, s egyben maga után vonja a figyelem fölébresztését*. Ez mutatja az érdeklődés és figyelem szoros kapcsolatát.

Általában az embert, így a tanulót is *az érdekli, ami vele valamilyen kapcsolatban van*. A teljesen ismeretlen dolog ezért nem alkalmas önmagában az érdeklődés felkeltésére. Ha azt akarjuk, hogy az érdekelje a tanulókat, ismert dolgok segítségével kell az érdeklődés központjába állítani.

Az érdeklődés és figyelem függ a tanuló tehetségétől, a tantárgy jelentőségének a belátásától, a tantárgy körében elért eddigi sikereitől, a tanítás módjától, s nem utolsósorban a tanár személyiségétől.

A tanár a tantárgya iránti szeretetével vonzóvá teheti tanulói előtt az anyagot. Szakoktatási intézeteinkben, különösen a téli gazdasági iskolában és a tanfolyamokon az érdeklődés felkeltésére a tantárgy ismeretei igen alkalmasak. Ezek a tanulók és hallgatók épen azért akarnak tanulni, hogy a szaktantárgyak ismereteit elsajátítsák. Itt tehát már a tantárgyak magukban hordják a közvetlen érdeklődés csiráit, csak azokat a tanárnak valóban ki is kell fejleszteni, és a tanítás szolgálatába állítani. Amely tantárgy iránt a tanuló és hallgató közelebből érdeklődik, aziránt a tanítás és az előadás közben nagyobb figyelmet tanúsít. A közömbös tantárgyak, a tanulótól térben és időben távolabb álló dolgok, nem állanak közvetlenül az érdeklődés körében, s így figyelmüket sem kötik le. Ezért a távolabb eső dolgokat is kapcsolatba kell velük hozni, mert ez a tény igen alkalmas az érdeklődés felkeltésére. Nagyon kíváncsiak ezért, hogy téli iskolákban és téli tanfolyamokon mindig a helyi viszonyokból, ha lehetséges, egyenesen a tanulók és hallgatók otthoni viszonyaiból és gyakorlati ismereteiből induljunk ki. Ez áll hozzájuk a legközelebb, ezért figyelmüket jobban leköti. Középfokú iskolákban is az érdeklődés és figyelem felkeltése miatt használjuk fel a tanulók gyakorlati tapasztalatait, a tanegységben látott és szerzett ismereteiket, s minden módot megragadunk, hogy az új ismereteket közelebb hozzuk hozzájuk.

Az érdeklődés felkeltése egy-egy tanítási órán történhetik *hangulatkellesztéssel, kapcsoló ismétléssel vagy áthajlással*. Itt azonban arra kell ügyelnünk, hogy túl messze ne menjünk az érdeklődés felkeltésekor, hanem ha lehetséges, közvetlenül a számonkérés anyagát használjuk erre föl. A kapcsoló ismétlés azt is lehetővé teszi az érdeklődés

felkeltése mellett, hogy a két módszeres egységet összefűzzük. Hangulatkeltéskor minden mesterkéeltséget, erőltetett mozzanatok bekapcsolását kerülni kell. Legjobb, ha a hangulatkeltés tárgya is kapcsolatban van a tanítás anyagával, vagy legalább is gyakorlatilag kapcsolatba lehet vele hozni.

Nem elégedhetünk meg tanításainkban az érdeklődés és a figyelem felkeltésével. A tanítás szellemi munka, így bizonyos idő múlva a tanulóban jelentkezik a fáradtság érzelme, ami maga után vonja a *figyelem és érdeklődés lanygulását*. Fontos feladatként várakozik tehát a tanárra az, hogy a tanítás egész ideje alatt *ébrentartsa* az érdeklődést és a figyelmet. A gyakorlat azt mutatja, hogy könnyebb ezeket fölkelteni, mint ébrentartani. A tanár lelkesedése és fegyelmzőképessége, valamint a tanulóknak a tantárgy iránti érdeklődése mellett, *az érdeklődés és figyelem ébrentartása nagy mértékben függ a tanítás módjától*. A tanítás módját tehát úgy kell megválasztani, hogy a tanulók kisebb nagyobb mértékben résztvegyenek a közös munkában, s abban közreműködésüket olykor-olykor siker is koronázza. E miatt helytelen egész órán keresztül olyan tanítási eljárással tanítanunk, amely a tanulók közreműködéséhez nem ad alkalmat. Ezért tanítási eljárásunk is legyen változatos. A fentemlített gyakorlatiasság, életszerűség, otthoni viszonyok megbeszélése, pl. tanfolyamokon közbeiktatott rövid elbeszélések nagyon alkalmasak a figyelem ébrentartására.

A figyelem ébrentartásához az előbbiekből kifolyóan hozzátartozik az is, hogy a *tanítás színes, változatos, hangulatos* legyen. A *hangulat* nem nevetgélést jelent, hanem a tanításra alkalmas lelkiállapotot, amelyet az élénkség és nyugalom jellemez. Természetesen ez nem zárja ki, hogy egy-egy tréfát, ami beilleszthető a tanítás menetébe, a tanár el nem mondjon. A figyelem ébrentartásának tulajdonképpen első feltételeként kellett volna említenünk a *tanításra alkalmas kedvező környezetet*. A külső körülmények hatása alól ugyanis (külső zaj) sem a tanár, sem a tanuló

nem vonhatja ki magát, ez azonban a tanáron kívül eső tényező, ezért hagyjuk utoljára.

Bár a szorgalom az akarat dolga, mégis nagy mértékben az érdeklődés az alapja. Ami érdekel bennünket, azzal szívesen foglalkozunk, mert kedves előttünk. Az ilyen munka gyönyörűséget okoz. Ha tehát azt kívánjuk, hogy a tanulók akarják a munkát elvégezni, vagyis szorgalmasak legyenek, módot kell adni a munkában rejlő gyönyörűségük megtalálására. Ezt elérjük, ha a tanításanyagot kapcsolatba hozzuk velük, sikerekhez juttatjuk őket, ha a munka elvégzése nem haladja meg az erejüket, azonban minden akadályt ne hárítsunk el, hanem a nehézségek leküzdésére is adjunk alkalmat, mert így juthatnak csak a siker érzelméhez.

A szorgalomnak tehát az érdeklődés az alapja, de ez nem irányíthatja állandóan, s nem is szabad teljesen az érzelmekre alapítani. Az életben olyan munkát is el kell végeznünk gyakran, ami nem áll érdeklődésünk közvetlen körében. Az ilyen munka elvégzésére a jobb belátás vezeti az embert. A szorgalom alapja az érdeklődés, igazi irányítója azonban a munka hasznosságának, célszerűségének belátása és megfontolása.

6. A cél kitűzése.

A tanítási anyag megértésére a tanulót elő kell készíteni. Az előkészítés szolgálatában áll már az előbbi fejezetben ismertetett hangulatkeltés és kapcsoló ismételtes. A tanítás azonban nemcsak azt kívánja meg, hogy a tanuló érdeklődjék, hanem azt is, hogy a tanuló ismerje a célt, amit azon az órán, vagy abban az évben annak a módszeres egységnek vagy tantárgynak a tanításával el akarunk érni. *A tanulónak ismernie kell a célt, mert csak akkor ismerheti meg azt az utat, amely a cél eléréséhez vezet.* Ez pedig nem lehet tanításkor másodrendű kérdés, mert hiszen *az út megismerése olykor van olyan fontos, mint maga az ismeret.* Célt tévesztett az a tanítás, amelyben a tanulók utólag látják a célt, mikor az eredményhez eljutnak. *Ezért a taní-*

tás előkészítését mindig határozott célkitűzéssel fejezzük be. Ez a célkitűzés kiinduló pontja viszont az új anyag feldolgozásának.

A célkitűzés a figyelmet az új anyagra irányítja, s ösztönzi a tanulót, hogy saját erejével igyekezzék a célhoz elérni, ami azért lényeges, mert erősíti a tanuló akaratát, és céltudatos munkához szoktat. A cél ismerete megkönnyíti továbbá a szerzett ismeretek összefoglalását, mert tisztán látják a tanulók azt az utat, amelyen az ismeretekhez eljutottak, s ennek segítségével könnyen végig gondolhatják a tanítás egész menetét.

Ebből következik, hogy nem elég egy tanítási óra anyagához a célt kitűzni, hanem *egy óra keretében is sokszor kell célt kitűzni.* Ilyen értelemben az egész tanítás nem más, mint *célok kitűzése és célok elérése.* A cél elérésén a tanár és a tanuló közösen fáradozik, a tanár irányít, a tanuló pedig dolgozik. Legcélszerűbb a tanítási év első óráján minden tantárgyra kitűzni a *tanítás évi célját.* Helytelen tehát az a tanítás, amely az első tanítási órákat az előző évi tanítási anyag ismételtesére használja fel azzal az indokolással, hogy felújítsák az ismereteket. Az igaz, hogy a tanulók a szünetben sok mindent elfeledtek, vagy legalábbis az ismeretek elhomályosodtak előttük. Néhány óra viszont nem elegendő arra, hogy felidézzék teljesen ezt a tanítási anyagot, de nincs is rá szükség. Sokkal célszerűbb az első órán a tanítást célkitűzéssel kezdeni, mint céltalan ismételtetéssel, s ha az előző évi tanítási anyagból az új ismeretek feldolgozásához szükség van, azt a megfelelő helyen kell felújítani. Így az ismétlés értékesebb lesz, s nem is jelenti néhány óra felesleges elpazarlását.

Az évi cél kitűzése mellett *az egyes tárgykörök tanítását is kezdjük célkitűzéssel, sőt minden módszeres egység feldolgozását ezzel kell kezdeni.*

Az óra anyagának feldolgozásakor kitűzött célt *főcél*nak nevezzük, ezt azonban nem érhetjük el azonnal, ezért közelebbi, u. n. *mellékcélokat* kell kitűznünk. A mellékcéloknak olyanoknak kell lenniök, amelyek elősegítik

a főcél elérését, tehát annak a szolgálatában állanak. *A kitűzött főcél az óra végéig el is kell érni*, mert akkor a tanítás nem lesz befejezett, kerek egész, és a tanulóban bizonyos hiányérzet keletkezik. Előfordulhat az is, hogy egy módszeres egységet több tanítási órán keresztül tudunk csak feldolgozni, ilyenkor a tanítási óra főcélját egy részlet-cél kitűzésével jelöljük meg.

A célkitűzést kellően elő kell készíteni. Az előkészítést azonban sohasem szabad elsietni, és elkapkodni, mert akkor a célkitűzés nem lesz határozott. A célkitűzéssel kapcsolatban további követelményünk még: *legyen egyszerű és érthető. Sohasse legyen általános, mint pl. „Mai órán tovább megyünk”.* Ez nem lehet egy óra célkitűzése.

A célt kitűzhetjük kijelentő-, kérdőmonddal, vagy pedig mint megoldandó feladatot (problémát) jelöljük meg. Ez utóbbi a leghelyesebb módja a célkitűzésnek, csak nem mindig alkalmas a módszeres egység az ilyen célkitűzésre. Ennek a módnak az az előnye is megvan még, hogy az érdeklődés és figyelem felkeltésére is igen alkalmas. Amennyiben így nem lehetséges a célkitűzés, a célt lehetőleg kérdő monddal fogalmazzuk meg, ez alkalmas az érdeklődés felkeltésére.

Óra végén viszont mutassunk rá, hogy a célt elértük. Ha a célt kijelentő monddal fogalmazzuk, akkor is célszerű kérdést intézni az osztályhoz, s a feladott kérdésre kapott válasz lesz a célkitűzés. Ezáltal elérjük, hogy a tanulók már a célkitűzésben is tevékenyen közreműködnek. Különösen a főcél kívánatos ilyen alakban kitűzni. Úgyeljük azonban nagyon, mert az erőltetett, mesterkelt kérdezési módunkkal a célkitűzést egyenesen nevetségessé tehetjük. Ne okvetlen akarjunk a célkitűzés „alá kérdezni”, inkább kellő előkészítés után jelentsük ki, hogy mivel fogunk foglalkozni.

A célkitűzésnek egyénenként és módszeres egységenként változó, nagyon sok módja lehetséges, s a fentiekkel inkább csak tájékoztatással akartunk szolgálni.

7. A megértetés módjai.

A célkitűzést közvetlenül követi az új anyagnak a feldolgozása, vagy mint mondani szoktuk, a megtanítása. A tanításban a tanár feladata, hogy megértesse az anyagot. A megértetés eredménye, hogy a tanuló megérti, felfogja azt. „Nem értem” kifejezés azt jelenti, hogy régebbi, már meglevő ismereteim és az új ismeret között nem találok meg az összefüggést. A megértés tehát ennek az összefüggésnek a felismerése, így a megértetéssel az ilyen összefüggések fölismerésére kell képessé tenni a tanulót.

Az értelmi összefüggés megtalálása a tanulás alapja, ennek hiányában is betanulhat az ember valamit, lehet, hogy szavakkal is el tudja mondani, de ez még nem tudás. Ennek gyakorlatilag semmi értéke nincs. Sőt, az a tudás sem ér semmit, ha pl. a tanuló nagyon szépen elmondja, hogyan kell a vetőgépet beállítani, és a valóságban a munkát nem tudja elvégezni, vagy elmondja, hogyan kell kaszálni, a valóságban azonban kaszálni nem tud. Ahhoz, hogy el tudja mondani a kaszálás menetét, a megértés vezet. Ebből az következik, hogy nemcsak az ismeretek megszerzése, de az ügyességek elsajátítása is a megértésen, sőt tovább menőleg, a begyakorláson alapszik. Begyakorlásról azonban addig szó sem lehet, míg a mozgások összefüggésének az egymásutánját meg nem értettük, mert addig izmainkat nem tudjuk megfelelően irányítani. Megértés nélkül tehát az egyes mozdulatok sem lehetnek hatalmunkban, így nem is tudhatjuk őket valóban.

A megértetés tehát mind az ismeretszerzésnek, mind az ügyességek elsajátításának az alapja, s eredménye a megértés. Ezt követi aztán a megerősítés, azaz az ismereteknek az emlékezetben tartása, és az ügyességeknek a begyakorlása.

A megértés csak akkor jöhet létre, ha a tanulónak megvannak a régebbi ismeretei, amelyhez az újabb ismereteket hozzá lehet fűzni. A tanítás megkezdése előtt a tanárnak meg kell győződnie, hogy meddig terjednek a tanulók ismeretei, mert csak akkor járhat el eme régi módszertani elv szerint: Az új anyag feldolgozásakor mindig az ismeretesből

kiindulva kell az ismeretlen felé haladni! Ezt az elvet azonban nem elég egyszerűen elfogadni, hanem a valóságban érvényesíteni is kell, mert *nélküle a megértés hiányos, hézagos lesz.* Itt meg kell jegyeznünk, hogy nem az az ismert anyag, amit az osztálynapló bejegyzései szerint elvégeztünk, hanem az, amit a tanulók a valóságban tudnak is. Ezért ne vegyük sohasem természetesnek, hogy a tanításmenet szerint haladva mindig az ismeretesből haladunk az ismeretlen felé, hanem *vegyük tekintetbe a következőket:* egyes tanulók időközönként különböző okból hiányozhatnak, a tanításban nem minden tanuló vesz mindig egyenlő mértékben részt, a tanításra nem figyelnek azonos módon, s nem egyenlő mértékben végzik el otthoni munkájukat; bizonyos idő múlva, még ha nagyon jól tudták is az anyagot, felejtenek, hiszen lélektani lehetetlenség volna, hogy minden megmaradjon emlékezetükben, amit éveken keresztül tanultak. Így a tanár könnyen abba a hibába eshetik, hogy *ismeretlen anyagra, eselleg tévedésekre építi fel a megértetést,* mert mindazt, amit a tanításterv előír, ismertnek tételezi fel.

A helyes eljárás ilyen esetben mindig az, hogy az új anyag feldolgozásának a megkezdése előtt tájékozódunk a tanulók ismeretei, tudása felől.

Célra vezető eljárás, hogy a tanár a célkitűzés után módot ad a tanulóknak, hogy a kérdéssel kapcsolatos ismereteiket elmondhassák. Megfelelő szoktatás következményeként ők később önként számolnak be mindarról, amit a kérdéssel kapcsolatban tudnak, hallottak, tapasztaltak. Ügyelni kell arra, hogy ennek ne az u. n. előre való tanulás legyen az eredménye. Tervszerű vezetés, figyelmeztetés és ennek szükségességéről való meggyőzés esetén ez nem is következik be. Az egyéni tapasztalataikról szívesen számolnak be, ami érdeklődésüket a tantárgy iránt fokozza, az életben való megfigyelésre ösztönzi, s a tanárnak módot ad a tanuló téves felfogásának a kiküszöbölésére. Módot ad az osztály átlagos eddigi ismereteinek a megállapítására, s ezen az alapon kezdheti meg a tanár az új anyag megértetését.

A meggyőződés elmulasztásával azonban a tanár a másik szélsőségbe is eshetik, *elhanyagolja a tanulóknak már meglevő ismereteit,* s így időt tölt, valamint erőt pazarol ezek megértetésére. Mulasztást követünk el, ha nem

vesszük tekintetbe, hogy a tanulók számára az ismeretszerzésnek számos forrása áll rendelkezésre: rádió, napisajtó, folyóiratok, népművelési előadások, ismeretterjesztő filmek stb. Tanításkor ezeket az ismereteket számításba kell venni, a tanítás szolgálatába kell állítani, valamint a rendszertelenül szerzett ismereteket rendezni kell. Ezek az életből hozott tapasztalatok igen értékes alapul szolgálnak a megértetéshez.

Ezzel az eljárással elérjük azt, hogy nem építünk ismeretlenre, s nem töltjük az időt olyan ismeretek megértetésével, amelyeket a tanulók már tudnak. Némelyek ezt a meggyőződést hosszadalmasnak tartják. A gyakorlat ennek az állításnak ép az ellenkezőjét igazolja, mert ismert dolgokra feleslegesen nem kell időt pazarolnunk, az ismeretlen dolgokat pedig előnyösebb azelőtt tisztázni, míg nem építettünk rájuk. Ez utóbbi esetben sokkal több lesz a valóban ismeretlen anyag, s ennek következtében sokkal több idő is szükséges a pótlásukra. A tanulók hozzászólásai másként sem tehetik ezt a meggyőződést hosszadalmassá, mert a feldolgozásra kerülő anyagrészt a tanár jelöli ki, és ezzel a tanulók hozzászólásait erre a területre korlátozza.

A tanulók ismereteiről való meggyőződés tehát szükséges, elengedhetetlen, mert csak ezután következhetik az új anyag megértése. A megértés pedig akkor következik be, ha az új ismeret a régi ismeretekkel kapcsolatba lépett, és az összefüggést a tanulók felismerték.

A megértetésnek két módja van: a magyarázat és a rávezetés. Mindkettőt minden fokon szemléltetéssel kívánatos kiegészíteni, ill. mind a magyarázat, mind a rávezetés munkáját szemléltetéssel kell elősegíteni.

a. A magyarázat.

A megértetés általános formája a magyarázat. Magyarázattal tehetjük világossá, az értelem számára felfoghatóvá a fogalmakat, fogalomköröket, tényeket, tárgyakat, jelenségeket, folyamatokat stb.

Mindazt, amit egy módszeres egységben meg kell magyarázni a tanításkor, a tanár előre már a tanításra való előkészület alkalmával állapítsa meg. Bármilyen lelki-

ismeretesen átgondolja azonban a módszeres egységet, még mindig előfordulhat a tanítás közben, hogy lesznek olyan magyarázatra szoruló részek, amelyekre előre nem számíthatott. Ez a tény is azt kívánja, hogy a tanár a módszeres egységgel minden vonatkozásban tisztában s a magyarázatára mindig készen legyen.

A magyarázat lehet hosszabb vagy rövidebb, időtartamát a célja szabja meg. Ha pl. fogalmakat magyarázunk, rövidebb idejű, mintha egész jelenségsorozatokot kell megértetnünk. A módszeres egység is nagy mértékben befolyásolja a magyarázatot, pl. előfordulhat, hogy a tanítás legnagyobb része magyarázatokból áll. Felfogásunk szerint a különböző népies előadások, tanfolyamokon tartott előadások sem lehetnek mások, mint magyarázatok. Valóban azonban *a magyarázat a tanításnak csak egy részlete*, még pedig inkább csak rövidebb részlete, s főképp hiányok pótlásakor, vagy meg nem értett részek megvilágításakor nagy jelentőségű. Igen gyakran a szemléltetésünket is magyarázattal kell kiegészíteni (l. alább).

Ezek után fölteszük a kérdést: *Hogyan kell tehát magyarázni?* Ezt több szempont szabja meg. Ilyen a tanulók, ill. hallgatók értelmi színvonala, pl. másként kell az ellés körüli teendőket vagy az ellés lefolyását megvilágítanom középfokú tanintézetben, és másként tanfolyamokon olyan gazdák előtt, akik ellést már munkakörükben is vezettek le. *Irányadó elvként szolgáljon itt, hogy a tanulók, illetve hallgatók gondolatvilágába éljük magunkat*, tekintetbe vesszük az ő szókincsüket és kifejezőképességüket, s úgy tesszük fel magunknak a következő kérdést: *„Ha én volnék az ő helyükben, hogyan kellene nekem magyarázni,?”* Ebből a szempontból nézve a dolgot, a helyes, világos magyarázathoz mindig hamarabb eljutunk.

Összefüggő, hosszabb egységekben se magyarázzunk különösen alsófokon, hanem a lehetőség szerint még akkor is tagoljuk a magyarázatot, ha az anyag természete az összefüggő magyarázatot kívánná meg. *A magyarázat tagolására igen alkalmasak a közbevetett kérdések*, amelyek egyrészt a figyelem ébrentartását is elősegítik, másrészt módot adnak a tanulók eddigi ismereteinek a magyarázatában való további felhasználására. *A túlságosan feldarabolt magyarázat azonban szertehullóvá válik*, s a tanuló, ill. hallgató e miatt nem nyer folyamatos, összefüggő képet. Ezért

a magyarázat legyen rugalmas, s mindig alkalmazkodik a tanulók szellemi képességéhez, pl. középfokú gazdasági tanintézetek két felső osztályában arra is tekintettel kell lenni, hogy a tanulók egy-két év múlva felsőbb tanulmányaik során folyamatos előadásokat fognak hallgatni. Erre is részben elő kell készíteni a tanulókat, így megengedhető, hogy minden tantárgy körében tartsunk folyamatos magyarázatokat is időközönként. Az ilyen magyarázattól még inkább megkívánjuk, hogy *szabatos, világos, de választékos, sőt meggyőző erejű legyen.*

Akár tagolva, akár összefüggően magyarázunk, magyarázat közben meg kell adnunk mindazokat a fogalmakat, elemeket, amelyek az új ismeretek megértéséhez szükségesek. Ügyeljünk arra, hogy ezeknek az elemeknek mind a tanulók, mind a hallgatók előtt ismereteseeknek kell lenni. Tehát a *tanuló előismeretei, valamint az anyag minősége dönti el, hogy adott esetben hogyan magyarázzunk?*

b. A rávezetés.

A tanulók a készen kapott ismereteket rendszerint elfogadják és megtanulják. Az így szerzett ismeret azonban igen kevésbé alkalmas a lelkielőre fejlesztésére, már pedig, mint említettük, ez is egyik feladata a tanításnak. Ezért rendszerint nem készen nyújtjuk az ismereteket a tanulóknak, csak az okozatokat állítjuk eléjük, s az okra rávezetjük őket. Ily értelemben az *egész tanítás a tanulóknak az új ismeretre való rávezetése.*

Rávezetéskor a tanulók szerzik meg az ismereteket, a tanár csak alkalmat ad azok megszerzésére, gondolkodásra, munkára készíteti őket, csak irányít, vezet. **Alapelv:** „Amit a tanulók el tudnak maguk is végezni, végezzék el maguk; amire rá lehet őket vezetni, azt ne adjuk készen, hanem jöjjenek rá maguk“.

Éppen ezért rávezetéskor mindig ismert dolgokból vagy pedig szemléletekből kell kiindulni. Ezért a tanárnak itt is számításba kell vennie, melyek az ismeretes dolgok a tanuló előtt, amelyekre építeni lehet. Az ismert tényezők közül azonnal világosan látnia kell egészen a végső eredményig az okozati összefüggés láncolatát. Ehhez szükséges,

hogy a tanár a tantárgyat olyan jól ismerje részleteiben is, hogy a rávezetés menetét mindig úgy tudja alakítani, ahogy azt a váratlanul előállott helyzet megkívánja. A rávezetésnek, mint előbb láttuk, a rávezető tanítási alakban van nagy szerepe.

A tanuló eddigi ismereteinek a megállapítása után a tanár kérdéseivel irányítja a tanuló gondolkodását. Amint így az első eredményig elérkeznek, újabb kérdéssel kell tovább vezetni a tanulót mindaddig, míg a végső eredményig el nem érnek. Igen gyakori, hogy a tanuló okoskodásában eltér a célhoz vezető úttól, ilyenkor újabb kérdésekkel kell gondolatait a célra visszairányítani.

Az ilyen rávezetés igen *sok időt vesz igénybe*. Nagyon sokan ott hibázzák el a rávezetés alkalmazását, hogy erőltetik ezt az eljárást, és minden új ismeretre rá akarják vezetni a tanulót még akkor is, ha alapismeretei nincsenek meg hozzá. *A tanárnak meg kell éreznie, hol van a rávezetés határa, s azon túl forduljon a magyarázathoz*, mert az erőltetett rávezetés károsabb lehet az eredményesség szempontjából, mint egyszerű magyarázat nélküli előadás. Különösen óvakodjék a tanár egyes szavaknak s félszavaknak a kitaláltatásától, ez már nem rávezetés, csak nevetséges kínlódás, akarnakoskodás. *A rávezetés lényege a gondolkodás irányításában legyen*, s értéke nemcsak az eredményhez való eljutásban van, hanem az eredményhez vezető út megismerésében is.

A rávezetést lánckötéltől hasonlíthatjuk, ahol minden láncszemnek megfelel egy-egy lépés a cél elérési irányában. Amint egyes láncszemek hiánya következtében széthull a lánc, úgy a rávezetés is értéktelen, ha az egymásután következő lépések alkalmával a gondolatsorokban hézag keletkezik. Tehát nagyon kell ügyelnie a tanárnak, hogy ez be ne következzen.

c. A szemléltetés.

Szemléltetés alatt az érzéki benyomások felfogását értjük. E szerint a szemléltetés alkalomnyújtás az érzéki benyomások felfogására, vagyis a szemlélésre. Minthogy az érzéki benyomások a képzeteknek és fogalmaknak, vagyis az egész tudásnak az alapját képezik, azért *a szemlé-*

tetés nélkülözhetetlen segédeszköz a tanításban. Céltévesztett az olyan szemléltetés, amely pl. beéri a szemléltetendő tárgynak a bemutatásával, a nélkül, hogy a tanuló szellemi tevékenységét, közreműködését megindítaná. Ez még nem szemléltetés. *Ma szemléltetés* alatt ennél a szó igazi értelmében *jóval többet értünk*: megfigyelést, megtapintást, megízlelést, hallást vagy szaglást, sőt a tárgy boncolgatását, megbírálatát, értékelését, megbecsülését és még az ezek utáni megbeszélést, feldolgozást is.

Ilyen értelemben a szemléltetés a megértetés szolgálatában valóban nélkülözhetetlen segédeszköz. *Önnállóan is szolgálhatja, kielégítheti a megértetés kívánalmait*, a gyakoribb eset azonban az, hogy magyarázattal kell kiegészíteni, vagy pl. a rávezetésben szemléletből indulunk ki. Általánosságban az új anyag feldolgozása közben többször vesszük segítségül, mert használatával jobban megközelítjük a módszeres elvek érvényesítését, amit oly gyakran hangoztatnak: *az ismeriből, a közelebb levőből, a valóságból kell kiindulni, s fokozatosan haladni az ismeretlen, a távolabbi, az elvontabb felé*. E haladásban jó szolgálatot tesz maga a szemlélet.

Bár a szemléltetés, a megértetést szolgálja, nem szabad lekicsinyelni a szemléltetéssel megszerzett ismeretek nagy számát, maradandóságát sem. Nevelési szempontból pedig igen fontos, hogy *a tanulók a szemléltetéssel gyakorolják és tökéletesítik érzékszerveik tudatos használatát*. Így pl. a szemléltetés pontos megfigyelésre szoktatja, az érzékelésben gyakorolja, felületességről leszoktatja, stb. a tanulót.

A szemléltetés elvének érvényesítése régi kívánság a tanításban: *Locke* már a XVII. században azt mondja, hogy „nincs semmi az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben”; *Comenius* is úgy kívánja a tanítást könnyűvé tenni, hogy az érzékeket annyira foglalkoztatja, amennyire lehetséges. *Pestalozzi* a tanításban már a széleskörű szemléltetést tartja a legfontosabbnak.

A szemléltetésnek ezek az elvei ma is érvényesek. A szemléltetés a tanításban ma is nélkülözhetetlen. Ez azonban nem jelenti azt, hogy lehetséges annyi érzéki benyomást nyújtani, amennyi a megértéshez önmagában, magya-

rázat vagy rávezetés nélkül is elegendő. Fölvetődik tehát a következő kérdés: **„Mennyit szemléltessünk?”** Röviden azt feleljük, *amennyi okvellen szükséges*. Tulságba vinni felesleges a szemléltetést, mert a folytonos szemléltetés csak szórakoztatás, fáradtságot okoz, s nem hagy maradandó nyomot. Közülük csak az marad meg a tanuló lelkében, amely érdekli, amelyet megért, a többi nyomtalanul eltűnik. Ebből viszont már az is következik, hogy a *szemléltetéshez mindig hozzá kell fűzni az értelmi munkát*, ezáltal tesszük a szemléltetett tárgyat felfoghatóvá, állítjuk a tanuló érdeklődési körébe, mert e nélkül értéktelen mutogatássá lesz a szemléltetés.

A *mesterként szemléltetést kerüljük*, mert ez nem szolgálja a megértést, s nem hogy világossá tenné a dolgokat, inkább bonyolultságot eredményez. Az ilyen mesterként szemléltetés teljesen felesleges, mert egyáltalán nem áll a cél szolgálatában. *A folytonos szemléltetést is kerülni kell!* Ezért helytelen és nem engedhető meg az olyan szemléltetési eljárás, amikor a tanár egész órán keresztül csak szemléltet. Ez azonban már kapcsolódik a következő kérdésünkkel: **„Mikor szemléltessünk?”**

Az élet maga is számtalan szemléletet nyújt, amelynek az idejét mi nem szabhatjuk meg, de azokat tanításunk folyamán mégis felhasználjuk. Az életben gyűjtött szemléleteknek, tapasztalatoknak már az ismeretek feldolgozását megelőző előkészítésben is szerepe van. Ezeket a szemléleteket, tapasztalatokat veszi a tanár számításba, mielőtt az új anyag részletes feldolgozásába kezdene. Ilyen *előzetes szemlélésre* számtalan alkalmat ad a már ismertetett kirándulás, a film, a kiállítások megtekintése, az udvarszemlék, a tangazdaság, a kisebb gazdaságok tanulmányozása, az olvasmányok, egyes iskolákban a folyosókon elhelyezett képek, stb. Ezek a szemléletek azonban *tervszerűtlenek, s nem egyszer kiegészítésre szorulnak, mielőtt építenénk rájuk*, aminek az az oka, hogy az érzéki benyomások emlékei mindig halványabbak, mint maguk az érzéki benyomások. Ez nem zárja ki, hogy tanításunkban a régebbi szemléleteket fel ne használjuk, de a szemléltetés idejére is

útmutatást ad. Ugyanis az érzéki benyomások a legelőkelőbbek, hatásuk legnagyobb a szemléltetés pillanatában, amiből következik, hogy *közvetlenül akkor kell szemléltetni, amikor a szemléltetendő anyaggal kapcsolatos ismeretet tanítjuk.* Helytelen tehát akár a tanítási óra elején, akár a tanítási óra végén összesűrített szemléltetés. Még inkább elítélendő az olyan eljárás, amikor a tanár 2—3 tanítási órával *előbb vagy később szemléltet*, mint a szemléltetéssel kapcsolatos tanítási anyagot feldolgozza. Ha előre szemléltet, a tanulók nem képesek a lényeget kiemelni, s nem tudják, mire való az egész szemléltetés; ha később szemléltet, az ismeret már elhalványodik s nem tudják a szemlélettel kellőképpen kiegészíteni. Az ilyen szemléltetés értékéből nagyon sokat veszít.

Az utólagos szemléltetés megokolt lehet abban az esetben, amikor célja az elsajátított ismeretek elmélyítése, begyakorlása és alkalmazása. Az utólagos szemléltetést a maga helyén előzze meg az eddigiekben kívánt szemléltetés is. Következtetésképpen emeljük ki: *a szemléltetés és az anyag feldolgozása haladjon mindig egymás mellett párhuzamosan!*

Ezzel kapcsolatban térjünk ki *a folyosókon elhelyezett szemléltetendő anyagra.* Régebben szokásban volt egyes intézetekben a szemléltetendő anyagnak folyosói szekrényekben való elhelyezése, vagy a képeknek a falra való kifüggesztése. Az bizonyos, hogy *a folyosók és osztálytermek falait célszerű és szükséges jól kiválasztott díszítésre és hangulati hatásra alkalmas képekkel felszerelni.* Ez azonban csak annyi legyen, amennyi a falak ridegségének az elosztásához szükséges. Túlságba vinni felesleges és célt tévesztett dolog. Természetes, hogy ezek lehetnek történelmi, földrajzi, művészettörténeti stb. képek, azonban sohasem lehetnek az iskolai szemléltetés szolgálatában, s főképp ne legyenek nagy számmal. Számtalanszor megesik, hogy amikor az egyes folyosó vagy tanterem díszítésére szánt képekből egyet-kettőt szemléltetésre bevisz a tanár, csak alig néhány tanuló ismer rá (hogy már látta). A folyosó és tanterem díszítésére tehát minél kevesebb képet használjunk, és főcélunk a díszítés legyen.

Ellenvetésképen azt szokták mondani, hogy mennél több képet helyezzünk el a folyosók és az osztálytermek falán, mert akkor egyidőben többet szemlélhetnek, s tanulmányozhatnak a tanulók. Ez nem lesz sohasem igazi szemlélés, mert hiányozni fog a tanár irányítása, vezetése. A tanulók ilyenkor azt látnak a szemléltető tárgyon, amit akarnak, és úgy értelmezik, ahogyan akarják. Ez tehát nem teszi tökéletesebbé a szemlélést, de nem is segíti elő. Ennél célszerűbb minden évfolyamhoz közel a folyosón u. n. *szemléltető szekrényeket* elhelyezni. Az üvegajtóval ellátott szemléltető szekrényekbe célszerű a szemléltető anyagot már *a tanítási óra előtt egy nappal elhelyezni*, ez alkalmas arra, hogy a tanulók figyelmét fölébressze a szemléltetendő tárgy iránt, s a maguk módja szerint megszemléljék azt. A tanítási órán az alább tárgyalandó módon szemléltetjük, és az óra befejezése után *még egy napra ismét a szemléltető szekrénybe helyezzük*, hogy az órán tanultak alapján alaposabban megfigyelhessék a tanulók.

a. A szemléltetés fajai.

Megkülönböztetünk **belső** és **külső** szemléltetést.

A belső szemléltetés lényege az átételezés, elképzeltetés. Belső szemléltetés pl. a tanulók élményeire való hivatkozás. Belső szemléltetéshez fordulunk mindannyiszor, amikor külső szemléltetés nem áll semmiféle formában rendelkezésünkre. A belső szemléltetés *legfontosabb eszköze a tanár élő beszéde*, amely legyen *színes, eleven, s kísérje a tanuló elképzelését a részletekig*. A belső szemléltetés megkívánja, hogy a tanár beszédét kifejező mozgások, megfelelő arckifejezés kísérje. *A színészkedés azonban kerülendő.*

A külső szemléltetés kiterjed a természeti tárgyakra, a jelenségekre, és az ügyességek tanításával kapcsolatosan különösképen a cselekvésre.

A természeti tárgyak szemléltetésekor a szemlélendő tárgyat pl. növényt, állatot, különféle magvakat stb. bemutatjuk a tanulóknak, hogy arról érzéki benyomásokat szerezhessenek.

Az érzéki benyomások legmaradandóbbak akkor, ha a tárgyat a valóságban mutatjuk be. Ez azonban sok esetben lehetetlen. Olyan eset is lehetséges, és a szemlélet tökéletesebb is, ha nem a valóságban szemléli a tanuló a tárgyat pl. virágszerkezetet modellel szemléltetünk. Általánosságban a tárgyak szemléltetésére nézve ma a következő sorrend az elfogadott: Először a tárgy a maga *valóságában*, ha ez lehetetlen, akkor *készítményekben* pl. kítőmött állat, ezek hiányában a tárgyak *utánzatait* használjuk. Ezeket követi közvetlen hatásukat tekintve a *színes* (a tárgy színét utánzó) kép, majd *az egyszerű kép*. A képekhez számítjuk a filmet és a diapozitíveket is. Ezek hatásukban megelőzik a képeket. Végül, ha más nem áll rendelkezésre, *rajzban* szemléltetünk. A színes rajz itt is jobban megfelel a célnak, mint az egyszerű rajz. Ez általánosan elfogadott sorrend, azonban korántsem jelenti azt, hogyha ugyanazt a tárgyat többféleképpen szemléltethetjük pl. valóságban, utánzatban, képen, *közülük ne azt válasszuk ki, amely a céljainknak a legjobban megfelel*. Tehát az ismertetett sorrend nem kötelező, sőt egy dolgot ha a cél úgy kívánja, kétféleképpen is szemléltethetünk, Pl. valamit képekkel szemléltetünk, a lényeg kiemelése végett pedig néhány vonallal a táblára is felrajzolhatjuk, ill. bizonyos esetekben fel is kell rajzolni.

A külső szemléltetésben különösen a valóság szemléltetésére a szakoktatási intézményekben igen nagy lehetőség van (tangazdaság). Ezt a lehetőséget a legnagyobb mértékben fel kell használni. Ha ez nem áll rendelkezésre, vagy pedig a szemléltetés célja úgy kívánja, akkor forduljunk a szemléltetés többi alakjához. A szemléltetéshez szükséges eszközöket, utánzatokat, képeket stb. ma már az iskola igen nagy mértékben veszi igénybe. A szemléltető eszközök készítése ma külön iparággá fejlődött, s minden gazdasági szakoktatási intézmény a legszükségesebb szemléltető eszközzel fel van szerelve. Minden tanfolyamnak van pl. egy u. n. *gyűjteményszekrénye*, ami tartalmazza a legszükségesebb eszközöket. Olyan gyűjteménytár azonban nincsen, amelyben minden elképzelhető szem-

léltető anyag rendelkezésre álljon. Ez egyrészt felesleges is volna, másrészt a tanár vegyen annyi fáradságot, hogy az egyszerűbb szemléltető anyagot maga készítse el. A szemléltető anyagnak általában egyszerűnek, könnyen felfoghatónak kell lennie, mert csak így szolgálják a megértést.

A tárgyak bemutatása mellett szemléltetünk még jelenségeket is. Pl. „A különböző talajösszetételek különböző mértékben engedik át a vizet”. Ez a jelenség a természetben akarat és öntudat nélkül végbemegy, a megfigyeltetése, bemutatása azonban nem mindig lehetséges. Ha ezt a jelenséget szándékosan idézzük elő, akkor *kísérletet* végzünk. A természetben való megfigyeléssel szemben a kísérleteknek az az előnyük, hogy hatalmunkban vannak, s nem kell várni, míg a jelenség véletlenül bekövetkezik. *A kísérleteket a tanár mindig gondosan készítse elő*, mert könnyen megtörténhetik, hogy bemutatása nem sikerül. Ennek következményét nem kell különösen hangsúlyozni.

b. A tantermi szemléltetés.

A szemléltetés módját korántsem lehet receptszerűen összeállítani, mégis néhány általános tanácsot adunk a keresztútvitelére, amelyből az adott esetben megfelelően további következtetéseket vonhatunk le. Már említettük, hogy a tárgy bemutatása még nem szemléltetés, gondoskodni kell, hogy *a tanulók a bemutatott tárgyat meg is nézzék, megfigyeljék*. Sokszor tapasztalhatjuk, hogy egyes tárgyak igen gyakran és huzamos ideig a tanulók előtt vannak, még sem tudnak számot adni róla. E két esetből már két következtetést vonhatunk le: *a szemléléshez idő kell*, mert a tanuló megfigyelése másként felületes marad. Szemléltetésünknek tehát alaposnak kell lenni, elsietni semmi körülmények között nem szabad.

A szellemi fejlettség, a szemlélésben való gyakorlottság ezt az időt nagy mértékben befolyásolja. Pl. téli tanfolyamon vagy téli gazdasági iskolában több időt kell szánni a szemlélésre, mint középfokú iskolában. Alapos szemlélésre azonban a tanuló önmagától különösen az első alkalmak-

kor nem képes, ezért rá kell őket nevelni. A tanárnak tehát irányítani és gyakoroltatni kell a szemlélést, az érzékelést. Ezáltal megtanítjuk a tanulót: *nézni, meglátni, meghallani, bírálni, következtetni* stb.

A szemléltetés közben a tanulókat minél hamarabb kapcsoljuk be a munkába, vagyis a tanuló ne csak nézze a szemléltetendő tárgyat, hanem *tapasztalatairól, megfigyeléseiről* nyomban adjon számot is. Ezzel megismerjük, hogy mit láttak meg maguktól, a hiányokat pótolhatjuk, a tévedéseket azonnal kiigazíthatjuk. Elv azonban az, hogy *amit a tanuló a bemutatott tárgyon, jelenségen maga is megláthat, megfigyelhet, megállapíthat, arról saját erejéből számoljon be.* Ezután kezdődik a tanár munkája, a figyelemnek a hiányokra vagy a tévedésekre való ráirányítása. Természetesen felesleges a szemléltetett tárgy valamennyi tulajdonságát felsoroltatni a tanulókkal, mert az a szemléltetést unalmassá teszi s talán éppen a lényeges tulajdonságok maradnak homályosak. Már pedig éppen arra kell ránevelni a tanulókat, hogy *a lényeg ragadja meg a figyelmüket.* Ez csak úgy lehetséges, ha a tanulók figyelmét ráirányítjuk arra a tulajdonságra, amelyet ki akarunk emelni, vagyis *a szemléltetést elő kell készíteni.* Ez nem jelenti azt, hogy előre megmondjuk a tanulóknak, mit láthatnak a szemléltetendő tárgyon, ill. mi lesz a kísérlet eredménye, mert így a szemléltetés értékéből nagyon sokat veszít. Leggyakoribb eset ilyenkor, hogy a tanulók elhiszik a tanár szavára s nem is igyekeznek arról maguk is meggyőződni (pl. kísérletnél). A tanulságokat, *a megfigyelések eredményeit is a tanulókkal kell összefoglaltatni.*

Ezeknek az általánosságban és nagy vonásokban érintett elveknek a gyakorlati megvalósítása sok leleményességet, ügyességet, rátermettséget kíván a tanártól. Vegyük pl. azt az esetet, amikor a szemléltetendő tárgy olyan kicsiny, hogy egy átlagos létszámú évfolyamon sem lehet úgy bemutatni, hogy minden tanuló egyszerre lássa. Ha most minden tanulóhoz külön odaviszi s megbeszéli a tanár a jellemző tulajdonságokat, igen kevés idő marad a módszeres egység többi részeinek a feldolgozására. Ezt tehát nem teheti, hiszen van tanítási óra, ahol nemcsak egy tárgy vagy egy jelenség szemléltetéséről van szó, s ilyenkor az óra magára a szemléltetésére sem lenne elegendő. Már pedig nincs olyan tanítási óra, amelynek

a szemléltetés elvégzése volna az egyedüli célja. Ilyenkor aztán időmegtakarítás címén igen gyakori az „Add tovább!” kifejezéssel kísért helytelen szemléltetési mód. A tanár egyszer lelküismeretesen elmond mindent, s a tanulók a bemutatott tárgyat kézről-kézre adják, közben a tanár talán a másik tárgyat mutatja be és fölhívja a figyelmet a lényegesebb látnivalókra. Ilyenkor az a tanuló, aki az előbbi tárgyat szemléli, nem figyel, nem is figyelhet a tanár ismertetésére, ha pedig figyelne, akkor nem szemléli meg alaposan a tárgyat. Legtöbb esetben azonban már nem is tudja, hogy mit kellene megnézni a szemléltetett tárgyon. Így a maga módján szemléli azt meg és éppen azt figyeli meg rajta, amit ő akar. Az ilyen szemléltetés a mellett, hogy értéktelen, még a fegyelem felborulására is igen gyakran alkalmat ad.

Ezért a fentebb említett néhány elv szem előtt tartásával a szemléltetést úgy kell végezni, hogy az a legeredményesebb lehessen. Pl. ha a *szemléltetendő tárgy elegendő nagy*, és a terem bármely részéből láthatók azok a lényeges részek, amelyekre a figyelmet fel akarjuk hívni, akkor elegendő felmutatni, ill. mindenki által láthatóan elhelyezni, (célszerű pl. sötét tárgyakat világos háttérrel ellátni, vagy fordítva) s a vele kapcsolatos megbeszélést megtartani. Viszont, ha a *szemléltetendő tárgy kicsiny*, de nagy számban áll rendelkezésre, pl. magvak, különféle termések, kisebb növények, akkor célszerű vagy már a tanítási óra elején, még inkább az új anyag tárgyalása idején minden tanulónak kiosztani, s a szemléltetést így a kíváncsiság közös megbeszéléssel kiegészíteni. *Ismét más eset*, ha a szemléltetendő tárgy nagy, de a lényeges részek távolról nem figyelhetők meg, vagy kicsiny, de kevés számban áll rendelkezésre. Ekkor leghelyesebben úgy járunk el, ha a fegyelem meglazulása nélkül alkotható kisebb csoportoknak egyszerre mutatjuk be a tárgyat (magunk visszük oda, ha ez nem lehetséges, akkor az egyes csoportok jönnek a szemléltetendő tárgy közelébe). Minden csoportnál az egész évfolyam által hallható hangon tartjuk megbeszéléseinket, ami a többi tanuló figyelmét felhívja a szemléltetendő tárgyra. Kísérletek bemutatásakor pedig, ha a tanulók helyükről nem láthatják, a kísérlet helyéhez oly közel állítjuk fel őket, hogy mindenki láthassa. Az adott viszonyok szerint számtalan mód van arra, hogy mennél ered-

ményesebben végezhesse a tanár a szemléltetést. Ezeket felsorolni lehetetlen.

Mint az előbbiekből világos, a tanár szemléltetéskor nem egyszerűen mutogat, hanem bemutatását a szükségnek megfelelően magyarázattal is kíséri, vagy pedig közbevetett kérdésekkel irányítja a tanulók figyelmét a lényeges részekre. Ugyanúgy történik a tanulságok levonása. Kellő gyakorlat után a szemléltetést nem kell ilyen aprólékosan felépíteni, mert a tanulók már nem fognak tájékozatlanul állani az új feladatok előtt, maguk is látnak, figyelnek, bírálják, s ez célunk is a szemléltetéssel.

Röviden foglalkozunk még az *oktató film* és *diapozitívek, képek bemutatásával és a rajzban való szemléltetéssel*.

A *filmek és diapozitívek* szemléltető eszközként való felhasználása az utóbbi időben nagymértékben elterjedt. Ma már majdnem minden szakoktatási intézetünknek van filmvetítő gépe és epidiaszkópja. Az epidiaszkóphoz diapozitívek is nagy számban állanak rendelkezésre, s a ráeső fénnel pedig kisebb képeket (könyvek ábráit, tárgyakat, stb.) is egyszerre láthatókká tehetünk a tanulók előtt. A szemléltetésre vonatkozó általános megállapítások itt is érvényesek. Pl. a vetítést elő kell készíteni, a legmegfelelőbb időben kell a tanítás menetébe bekapcsolni, utólagos és megelőző vetítések szintén céltévesztettek, kisebb értékű hatást keltenek. Ne tartsunk olyan tanítási órákat, amelyen egész idő alatt vetítünk, ez csak szórakozás lesz. Amint kerülni kell a filmbemutatók halmozását, úgy nem szabad mellőzni sem azokat, mert *a szemléletet élményszerűvé teszi*. Olyan filmek bemutatását, amelyeknek a szemlélete az adott körülmények között a tanítás munkáját nem viszi előre kerülni kell, és a maga helyén kell bemutatni. Ugyanúgy mutatjuk be a diapozitíveket vagy a fentebb említett képeket. Ennek viszont sokszor gátat vetnek egyes nehézségek, pl. egy-egy intézetben legfeljebb csak egy terem van vetítésre berendezve. Természetesen az eszményi állapot az volna, ha minden osztály így volna berendezve. Ez azonban mégsem lehet akadály, mert megfelelő osztálycserével a vetítés mindig megoldható. A diapozitívek és képek

vetítését minden esetben követheti a szemléltetéssel kapcsolatos megbeszélés, míg a fimvetítést rendes körülmények között a vetítés közben csak kevés és a legszükségesebb magyarázattal kísérjük, a vetítés befejezése után okvetlenül részleteiben is feldolgozzuk, mert máskülönben a bemutatásnak nem egy értékes mozzanata elvész. Ha a film tárgya és felépítése kívánja, egy-egy lényeges mozzanatnál megállítjuk a vetítőgépet, s akkor dolgozzuk fel a látottakat. *A feldolgozás e szerint nagymértékben függ a film szemléltető anyagától, valamint a tanulók képességétől. A feldolgozást azonban sohasem szabad elhagyni, különösképpen nem szabad a tanulókra bízni, pl. a vetítés tárgyát házi feladatul kitűzni.*

A képeket általánosságban nem vetítéssel mutatjuk be. A bemutatás általános módjai itt is érvényesek, kiegészítésként csak azt jegyezzük meg, hogy az olyan szemléltető táblák használatánál, amelyen több kép is van, gondoskodjunk arról, hogy a szemlélődés központjában csak az a kép álljon, amelyről szó van, a többi eltakarjuk, stb.

A táblai rajz szükség esetén helyettesítheti, de nem pótolhatja a szemléltetést, ezért inkább *a szemléltetés kiegészítésére és elmélyítésére használhatjuk.* A táblai rajzok elhelyezését a táblavázlattal kapcsolatosan ismertetjük. Itt a rajz kivitelezésére nézve megemlítjük, hogy annak teljes mértékben a megértetés szolgálatában kell állania, ezért *nem a művészies, tökéletes kivitelezésre, hanem a lényeg kiemelésére kell törekedni.* Ezek a rajzok legyenek mennél egyszerűbbek, *az áttekinthetőség legyen főjellemzőjük,* s a jelentéktelen részleteket mellőzni kell, mert az csak bonyolultta, nehezen érthetővé teszi a rajzot. Az áttekinthetőség, hűség és érthetőség nagymértékben fokozható *a színes kréta használatával.* Ennek a használatában ajánlatos bizonyos egyéni rendszert bevezetni, pl. a színeket a szemléltetett anyag természetes színének megfelelően ajánlatos megválasztani; vagy a lényegét mindig következetesen ugyanazzal a színnel rajzolni. Kívánatos a rajzhoz egy-egy szóval emlékeztetőül odairni, hogy mit ábrázol.

A színes kréta használata szükségessé teszi, hogy minden tanár számára a használatos fehér krétán kívül még legalább piros, kék és zöld kréta álljon rendelkezésre. A rajzokat a tanulóknak is el kell készíteniök vázlatfüzetükben.

Néhány fontosabb táblai rajznak a hosszabb időn át való megőrzése végett a gyakorlatban az a szokás fejlődött ki, hogy *a rajzokat előre elkészítik*, s mikor sor kerül a tárgyalására, egyszerűen kifüggesztik a táblára. Ennek *előnye*, hogy a tanítás után még kifüggeszthető a szemléltetőszekrényben, vagy olyan helyen, ahol a tanulók tanulmányozhatják; *hátránya*, hogy a rajz nem a tanulók előtt készült el, s így nem váltja ki azt az eleven hatást, mint az osztályban készített rajz. A rajzot célszerű előre elkészíteni, de nem azért, hogy csak azzal szemléltessünk, hanem a rajz táblán való elkészítése után bemutassuk készen, és módot adjunk vele a tanulóknak a további szemlélésre. A rajzot azonban a táblára is el kell készíteni, hogy annak kialakulását a tanuló láthassa. *A rajz nagyságára* nézve jegyezzük meg, hogy olyan rajzot kell készíteni, amely a tanterem bármely részéből jól látható, áttekinthető. Kerüljük azonban az óriási ábrákat és fordítsunk gondot a külalakra is.

c. A cselekvések szemléltetése.

Cselekvések szemléltetésére van szükség mindannyiszor, ahányszor a tanulókkal valamely ügyességet, munkát akarunk elsajátíttatni, pl. kapálás, vetőmagtisztítás, takarmányelőkészítés, földmérés, tehát általánosságban a gazdasági és kertészeti gyakorlat keretében, továbbá csuklógyakorlatok végzésekor, stb. A tanulók a cselekvéseket végezni fogják, először tehát tudniuk kell, hogy mit végezzenek, vagyis meg kell érteniök a munkát. A megértés alapja itt a szemléltetés. Erre a szemléltre van építve a tanulóknak minden cselekvése, ezért *itt a szemléltetés tökéletessége elsőrendűen fontos*, mert ha a tanulók szemlélet alapján megértik a munka lényegét, a begyakorlás

alkalmával úgy akarják azt végezni, amint szemlélték. Akár a gyakorlati munkákat, akár a csuklógyakorlatokat tekintjük, nem egyetlen cselekvés, hanem *cselekvéssorozatok szemléltetéséről* van szó. Pl. az ásás tanításakor nem elég az ásó fogását, hanem a munka minden egyes mozzanatát be kell mutatni, hogyan nyomjuk a földbe, hogyan emeljük az ásóval a földet, stb.

A cselekvések tanításában tehát fontos *a cselekvések pontos bemutatása*. Ennek a szemléltetésnek az a célja, hogy a tanuló megértse a cselekvés lényegét s képes legyen azt el is végezni. Célszerű *a cselekvést először teljes egészében összefüggően* (pl. kapálás, kaszálás, ásás, tűzdelés stb.) bemutatni. Ezután a mozgássorozatot részleteire bontjuk s ilyen *részletekben mutatjuk be lassan és kellő magyarázat kíséretében*. Vannak olyan cselekvéssorozatok is, pl. szabás-varási, főzési gyakorlatok, ahol csak részletekben mutathatjuk be a munkákat az idő rövidsége miatt. Természetesen gondoskodni kell, hogy a tanulók a szemléltetést mindannyian láthassák, ezért félkörben állítjuk fel a tanulókat abban a távolságban, ahonnan a legjobban megfigyelhetik és a legnyugodtabban szemlélhetik a munkát. Nem állítjuk nappal szembe, vagy úgy, hogy más zavaró körülmény figyelmüket elterelje.

A részletekre való bontáskor fontos az, hogy a nyugvópontokat helyesen válasszuk meg, és valóban a cselekvéssorozatok fordulópontjain álljunk meg, mert a szemléltetésünk csak akkor lesz kellően tagolt. A tagolt bemutatás után vagy magunk bemutatjuk, vagy *egy-két tanulóval bemutattatjuk ismét az egész cselekvéssorozatot*. Ekkor a tanulókkal megfigyeltetjük, esetleg *birdáltatjuk és javíttatjuk is*, itt azonban magyarázatra csak a legritkább esetben és kiegészítésként lehet szükség. A szemléltetést máskülönben mindig a tagolt bemutatáskor kísérik magyarázattal. *A szemléltetést követi a gyakorlás.*

A cselekvéseket lehetőség szerint *mindig a tanár mutassa be*, mert ezzel a tanulót a munka megbecsülésére neveli.

8. A tanultak megerősítése.

A tanítás munkája a tanítási anyag megértetésével nincsen befejezve, mert *az ismeret vagy ügyesség a megértés által még nem lett a tanulók birtokává*. Gyakran tapasztalható, hogy a tanulók jól és könnyen megértének valamit, de hamar és könnyen el is felejtik azt, még pedig annál könnyebben, mennél könnyebben jutottak hozzá. Ezért gondoskodják a tanár a megértett ismereteknek a tanulók emlékezetében való megerősítéséről.

A megerősítés feladata kettős: egyrészt az új ismeretet az emlékezetben meg kell őrizni, másrészt gondoskodni kell arról, hogy szükség esetén gyorsan és könnyen felidéződjenek a szerzett ismeretek. A megerősítésnek e kettős munkáját szolgáljuk a *különféle összefoglalásokkal, begyakorlással, számonkéréssel, ismétlésekkel, leckékkel és házi feladatokkal*.

A régi iskolai munkában *az emlékezetben való megőrzést tartották a legfontosabbnak*, s a megértetést szinte teljesen elhanyagolták. *Ma már fordítva áll a helyzet*, mert *a megértésre helyezik a fősúlyt*, a megerősítést hanyagolják el, mert azt majdnem teljesen a tanulóra bizzák, s azt kívánják, hogy a házi munka keretében végezzék el a tanulók. Egyik felfogás sem helyes, mert *a megerősítés szorosan a tanítás munkájához tartozik*, ezért az elvégzése elsősorban és nagy részben az iskola feladata. Ez minden típusú iskolára áll, de a mi gazdasági szakoktatási intézményeinkben, különösen a téli gazdasági iskolában és a téli tanfolyamainkon fokozott mértékben érvényes. Ha az iskolában nem gondoskodunk az alapos megerősítésről, tanulási idő hiányában munkánk eredménye teljesen elveszhet.

A megerősítés legrégebbi formája a betanulás. Természetesen ezt a megértetésnek meg kell előznie, mert e nélkül üres szótanulásra vezet. Betanuláskor a betanulni valót addig kell ismételni, míg a felidézés minden nehézség nélkül könnyen és gyorsan megtörténik. Ha a betanulandó anyag könnyűben van, akkor a tanuló otthon is elvégezheti a munkát.

A betanulással kapcsolatban különféle felfogások uralkodnak: Régebben úgy gondolták, hogy könnyebb valamely szöveget betanulni, ha

kisebb részekre osztják, és az egyes részeket külön-külön tanulják meg (frankcionált tanulási eljárás). Az újabbkori kísérletek eredményeként megállapították, hogy az összefüggő szöveget teljes egészében egyszerre kell megtanulni, többször kell az egészet végig olvasni mindaddig, míg megtanulják (globális tanulási eljárás). Túl hosszú szöveget viszont részletekre kell osztani, s az egyes összefüggő részleteket külön-külön, majd azután az egészet együtt kell tanulni (közvetítő tanulási eljárás). Bármelyik tanulási eljárás látszik célszerűnek, számolni kell azzal, hogy a tanulók különböző képzettypusokhoz tartoznak, vannak látási, hallási, mozgási típusúak. A tanárnak ezt figyelembe kell vennie a tanításkor is, de a tanuláskor már döntő fontosságúak, mert a hallási tipushoz tartozó tanuló sokkal hamarabb tanul meg valamely anyagot, ha hangosan tanul, a mozgási típusúak sétálva tanulnak könnyebben. Ezeket a tanárnak alapos tanulmányozás tárgyává kell tenni, s pl. tanulóotthonban, stb. érvényesíteni.

A megerősítést nagy mértékben *megkönnyítik a rendszerbefoglalások, felosztások*. Pl. sokkal könnyebben megjegyzi a tanulók a jó vetőmag kellékeit, ha azt mondom, hogy az első . . . , a második kellék . . . stb. Ugyanezt a célt szolgálja az új anyagnak a részekre való felosztása, tagolása. Az ilyen *felosztásnak azonban helyesnek és logikailag alapon állónak kell lennie*. Egy módszeres egységet legalább kettő s legfeljebb három összetartozó kisebb részre osztunk fel. Ez a felosztás tanuláskor már megkönnyíti a megerősítést.

Most ismertessük külön-külön a megerősítés különféle módjait.

a. A táblavázlat.

A tanítás logikai felépítettsége megkívánja, hogy a módszeres egység feldolgozásán egy **vezérgondolat** vonuljon végig (vörösfonal), amely *a tanítás gerincét képviseli*. Erre rakjuk rá tanítás közben a felépítésben szereplő részeket. A tanulónak a tanítás egész menete alatt világosan kell látnia a vezérgondolatot, és a részek felépítésében részt kell vennie. Az egyes részek lényegét kifejező, u. n. *vezérszavakat*, kívánatos a táblára fel is írni. E mellett a táblán van a helye minden fontosabb és megjegyzésre érdemes adatnak, valamint a már említett szemléltetést kiegészítő rajzoknak, idegen szavaknak, neveknek is. *Ezek összesége*

adja a táblavázlatot, amely már az új anyag feldolgozásakor a megértés (összefüggések áttekintése stb.), utána pedig a megerősítés szolgálatában áll.

A táblavázlat készítése már a tanítási cél kitűzésekor megkezdődik. A világosan, szabatosan megfogalmazott célt fölírjuk a táblára, amely óra végéig ott áll a tanulók előtt. A tanítás további folyamán a vezérgondolat alapján megválasztott, *s a lényegét magában foglaló vezérszavak kerülnek megfelelő elrendezésben a táblára*. A fentebb említett adatoknak és rajzoknak ott biztosítunk helyet a táblán, ahol azt a tanítás felépítettsége megkívánja. Helytelen tehát külön csoportosítani az adatokat, rajzokat és vezérszavakat, ezek kerüljenek egymás után úgy a táblára, amint azt a tanítás vezérgondolata megkívánja. Ily módon a táblavázlatban a tanítási óra végére mintegy az egész tanítás tükröképe kerül a táblára.

A táblázat tehát a tanítás gondolatmenetét tükrözi vissza, s igen alkalmas arra, hogy a tanítási órán feldolgozott anyag leglényegesebb részleteit világos elrendezésben állítsa a tanulók elé. Természetesen a táblavázlat annál jobban fokozza a tanítás eredményességét, minél inkább közreműködnek a tanulók annak elkészítésében. Ezért fontos, hogy a vezérszavakat lehetőség szerint a tanár és tanuló közösen állapítsák meg, és a tanulók mondják meg, hogy mit írjunk a táblára, vagyis a táblára írás és rajzolás közben is foglalkoztassuk a tanulókat.

Kár volna azt gondolni, hogy a jó táblavázlatban minden új ismeret megtalálható teljes részletességgel. Ez ellenkezik a táblavázlat fogalmával. *A táblavázlat csak a lényegét tartalmazza röviden áttekinthető elrendezésben, ezért felesleges egész mondatokat, valamint lényegtelen dolgokat a táblán rögzíteni*. Viszont nem képzelhető el olyan tanítási óra, ahol a táblára vezérszavak egyáltalán ne kerülnének fel. Ez azt jelenti, hogy azon az órán semmi följegyzésre és megjegyzésre érdemes ismeretet nem tanítottak, s az ilyen tanár megfosztja tanulóit attól, hogy világos áttekintésük lehessen az anyagon. Táblavázlat készítése

alól nem ad felmentést az az érv sem, hogy a téli gazdasági iskolák tanulói, tanfolyamok hallgatói oly rosszul és oly lassan írnak, hogy akkor nem marad idő a módszeres egység feldolgozására. Ha a vezérszavakat gondosan választjuk meg, és sem többet, sem kevesebbet nem írunk a táblára, mint amennyi épen szükséges, mindenre bőven jut a rendelkezésre álló időből.

A táblavázlat-készítésnek megvannak a maga szabályai, amelyekből néhányat itt följegyzünk. Az *írás legyen a tanterem bármely részéből tisztán és könnyen olvasható*, ezért ne írjunk túl apró betűvel, de ne írjunk tulságos nagy betűkkel sem, mert a rendelkezésre álló teret akkor nem használjuk ki gazdaságosan, rossz példát adunk a tanulóknak, s vétünk a külső alak ellen. A rendelkezésre álló táblaterület gazdaságos kihasználása megkívánja, hogy a följegyzések a tábla bal felső szélétől kiindulva egymás alatt és egymás mellett foglaljanak helyet. Jegyezzük meg, hogy a táblavázlat nem a tábla telefirkálását jelenti, s készítésében *gondosságnak, alaposágnak kell megnyilvánulnia*. Helyesírási hibáknak, ékezetek, betűk elhagyásának nem szabad előfordulni a táblavázlatban. Az áttekinthetőség megkívánja a *gondos beosztást*, ami pedig rendszeretetre való nevelés szempontjából nagyon fontos. Ezért *ne írjunk a táblára zsufoltan, összefolyóan*. Még a legegyszerűbb magyarázó rajz is mindig legyen világos, áttekinthető és gondos. Az elrendezésre és a lényeges dolgok kiemelésére mindig fordítsunk gondot, pl. kiemelünk egyszeri-kétszeri aláhúzással, de kiemelhetünk már a táblán való elrendezéssel is. Végül a táblavázlat áttekinthetőségét fokozhatjuk az elrendezés megfelelő tagoltságával is pl. 1., 2., 3., a., b., c. pontokat iktatunk be (l. az alábbi mintákat!)

A táblavázlat készítése ily módon csak a jelen számára készülne, s annak értékét csak az összefoglaláskor aknázhathatnánk ki kellőképen. Azonban további célunk is van vele, mégpedig az, hogy nemcsak a megőrzést, de a felidézést is elősegítsék. Ezért a táblavázlatot a tanulókkal is leiratjuk az u. n. vázlatfüzetbe. Középfokú iskolákban célszerű, hogy

minden tantárgyhoz külön vázlatfüzete legyen a tanulóknak (kívánatos, hogy ugyanazon tantárgyhoz, mindenkinek ugyanolyan füzete legyen, egyik tantárgyhoz nagyobb, a másikhoz kisebb terjedelemben a szükségnek megfelelően), alsófokú intézményekben egy nagyobb vázlatfüzet u. n. *munkafüzet* is elegendő, amelyben azonban a tanár irányításával lapszámozás és tartalomjegyzék készítése mellett minden tantárgynak meglegyen a maga helye.

A vázlat-, ill. munkafüzet használatára ki kell a tanulókat oktatni (tisztaság, rend, beosztás stb.). Amit mi a táblára felírunk, azt a tanulók írják be ezekbe a füzetekbe. *Erre időt kell adni* a tanulóknak és a beírásokat tanítási óra közben is *egy-egy betekintéssel ellenőrizze a tanár*, időközönként pedig szedje be és vizsgálja át azokat. A vázlatfüzetbe *a táblavázlatnál többet írni felesleges, sőt meg nem engedhető*, mert akkor már jegyzetet készít a tanuló, ez pedig a figyelmét elvonja az anyag megértésétől.

Az így elkészített vázlat most már mindig készen áll a megerősítés munkája érdekében. Ez alkalmat ad a tanulóknak, hogy az otthoni munkájában a tanítási anyagot részleteiben is felidézhesse, tehát elősegíti a bevésést, sőt még az ismétlésekkor is alkalmat ad a tanítás egyes mozzanatainak az átélésére.

1. Táblavázlat.**Hajtás és vessző¹⁾**

- Hajtás** {
1. Vezér :
 - a) fővezér
 - b) oldalvezér
 2. Oldal
 3. Fattyú

I. Növekedési:

- Vessző** {
1. Vezér :
 - a) fővezér
 - b) oldalvezér
 2. Oldal
 3. Fattyú

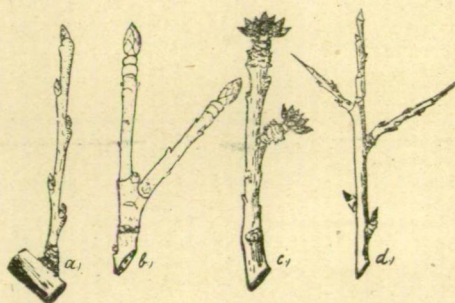
II. Termő:

1. Hosszúszártagú :
 - a) teljes
 - b) fogatékos



2. Rövidszártagú :
 - a) simatermőnyárs
 - b) dárda
 - c) bokrétás
 - d) tövises

} termőnyárs



¹⁾ Óravázlatát lásd 209. és 216. oldalon (Részletes óravázlat és 1. óravázlat).

2. Táblavázlat.

Tarlóhántás¹⁾.

Haszna: 1. Vizgazdálkodás.
2. Munkakönnyítés.
3. Kártevők irtása.
4. Televényképzés.

Tarló a legdrágább legelő.

Sekély hántás: 2—3 ujjnyi.

Mélyebb hántás: 3—6 ujjnyi.

Eszköz: eke, lókapa, megterhelt borona, minden porhanyító.

Kezelés: borona, esetleg henger, borona. Ismét eke.

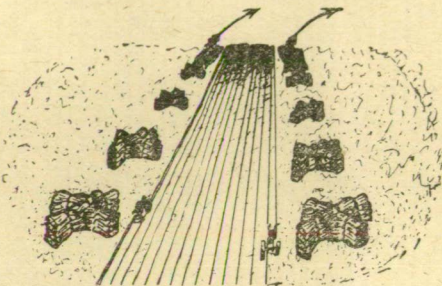
¹⁾ Óravázlatát lásd 219. oldalon (3. óravázlat).

3. Táblavázlat.

Tarlóhántás¹⁾.

Kasza után eke.

Azonnal, mindenütt.



- Előny:
1. Gyom, rovar, kártevő irtása.
 2. Vizgazdálkodás.
 3. Televény képzése.
 4. Gyors, olcsó.
 5. Munkakönnyítés.

Eszközök:

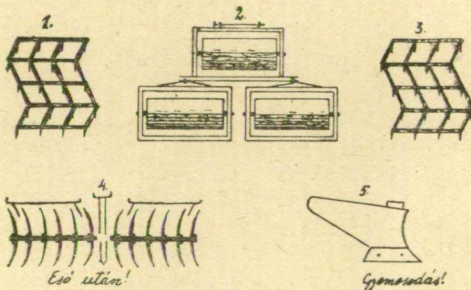


Sekély: 3—6 cm.

Mélyebb: 8—12 cm. Ha:

1. Száraz	} a talaj.
2. Laza	
3. Kérgesedő	
4. Vetés előtt.	
5. Trágya a tarlón.	

Kezelés:



¹⁾ Óravázlatát lásd 220. oldalon (4. óravázlat).

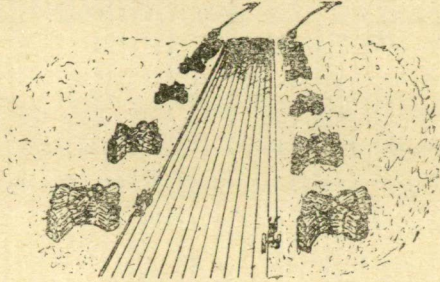
4. Táblavázlat.

Tarlóhántás¹⁾.

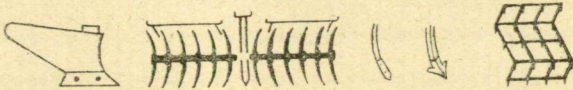
Késlekedés: vizvesztesség, talajromlás.

Azonnal.

Legalább'sorok között
Átrakás.



Eszköz:



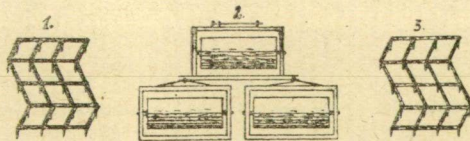
Kivitel: Sekély 10 cm.-ig.

Mélyebb: 1. Száraz
2. Laza
3. Tevéketlen
4. Cserepesedő
5. Vetés előtt.
6. Trágya a tarlón.
7. Tarackosodás.

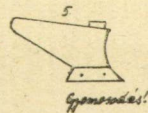
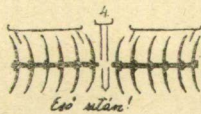
} talaj esetében.

Előnyök: a) Éves gyom, kártevők irtása.
b) Nedvesség megőrzése (hajszálcsovesség).
c) Tarlóbomlás (humusz).
d) Munkakönnnyítés.
e) Gyors, olcsó.

Kezelés: Célja: beérés.



Kivitele:



¹⁾ Óravázlatát lásd 222. oldalon (5. óravázlat).

b. Az összefoglalás.

Összefoglalás alatt a tanított anyagnak a vezérgondolatok alapján való újbóli áttekintését értjük. Egy tanítási óra keretében többször tartunk összefoglalást: a számonkért anyagot összefoglaltatjuk (l. később), a módszeres egység egyes részleteit összefoglaltatjuk az u. n. *részletösszefoglalások* alkalmával, végül az egész óra tanítási anyagát foglaltatjuk össze az *órávégi összefoglaláson*. Gyakorlati órán csak órávégi összefoglalást tartunk, részletösszefoglalásokra ott csak a legkritikább esetben van szükség.

Az összefoglalás a lényeg kiemelése mellett teljesen a megerősítés szolgálatában áll. A továbbiakban a *részletösszefoglalást és tanítási órát befejező összefoglalást* ismer-tetjük. A kettő között lényegbeli különbség nincsen, mert ami az egész módszeres egységre nézve az órávégi össze-foglalás, ugyanaz a módszeres egység egy részére nézve a részletösszefoglalás. *Részletösszefoglalást azonban egy tanítási óra keretében többet is tarthatunk* pl. iskolai tanításban két, tanfolyamos előadásban két-négy részletösszefoglalásra is szükség lehet, a már annyiszor emlegetett okok miatt (felnőtt gazdák, otthoni munkát a legkevesebbre csökken-teni, ami a részletösszefoglalások nagyobb számával és alaposabb keresztülvitelével megközelíthető).

Az összefoglalás mind a tanár, mind a tanuló szempontjából igen értékes és nélkülözhetetlen része a tanítási órának. A tanár az összefoglaláskor megállapíthatja, hogy a tanulók megértették-e minden részletében az új anyagot. Bár a tanár már az új anyag feldolgozásakor megfigyeli, hogy a tanulók figyelemmel kísérik-e a feldolgozást, részt-vesznek-e a munkában, általánosságban meggyőződik, hogy értik-e az anyagot? Mégis előfordulhat, hogy a tanulók egy része valami ok miatt nem követhette a feldolgozás menetét, amit, minthogy a feldolgozás is leköti a tanár figyelmét, nem vett észre. Így erről az összefogla-láskor győződik meg. Esetleg előfordul akár előadásban, akár rávezetés alkalmával, hogy egyes lényeges részletek nem domborodtak ki kellőképp, vagy homályosak maradtak,

vagy bizonyos mértékben rendszerezés válik szükségessé, amelyekről a tanár ekkor győződhetik meg. Ha így az összefoglalás alkalmával kiderül, hogy valamely fontosabb részletet a tanulók általánosságban nem értették meg, akkor azonnal újra hozzá kell kezdeni a feldolgozáshoz. Részlet-összefoglalások alkalmával ennek még semmi akadálya nincs. Ha azonban az óravégi összefoglaláskor derül ki, akkor már az új feldolgozásra nincs elegendő idő, mert erre rendszeren csak 4—6 percet szánunk. Ilyenkor ezt a részletet a leckéből kihagyjuk, s a következő tanítási óra számonkérése után közvetlenül újra feldolgozzuk, és csak azután kezdünk az új módszeres egység tárgyalásához.

Az összefoglalás a tanulók szempontjából azért fontos, mert akkor rövid, áttekinthető képet kapnak az egész óra anyagáról, így felismerhetik a tanítási anyag lényeges részeit. E fontosabb részek kidomborítása elősegíti az ismeretek megerősítését, és körvonalazza a megerősítés otthoni feladatát. Az összefoglalással elkerülhető a tanulók túlterhelése is, mert már az iskolában elsajátítják az új anyag leglényegesebb részét, s így otthoni munkaként csak a részletek megtanulása marad.

Az eddigiekből világos, hogy a tanítási órának az összefoglalással való befejezése nélkülözhetetlen, elmulasztása pedig a tanítás sikerét és eredményességét veszélyezteti.

Hogyan foglaltassuk most már össze a tanítási anyagot? Régebben az volt az elterjedt mód, hogy a tanár vagy maga olvasta, vagy *a tanulókkal felolvastatta a könyvből* az anyagot. Ez teljesen helytelen, mert épen a lényegét veszti el az összefoglalás, *a tanuló nem kap áttekinthető képet a lényegről, a tanár pedig nem győződik meg*, hogy a tanulók mily mértékben értették meg az anyagot. Sem összefoglaláskor, sem az új anyag feldolgozásakor *a felolvasztás nem engedhető meg*.

Iskolai tanításban kerülni kell az összefoglalásnak azt a módját is, hogy a tanár maga mondja el a tanítás lényegét, mert ez az eljárás a tanulót ismét kikapcsolja. Ezzel szemben népies gazdasági előadásokban mindig, valamint tan-

folyamokon addig, amíg a hallgatókat a hozzászóláshoz nem szoktattuk, mind a részletösszefoglalásnak, mind az összefoglalásnak ez az egyetlen s egyben legjobb módja. Később tanfolyamokon az összefoglalás legjobb módja a megbeszélés, amikor a tanár a beszédfonalát úgy irányítja, hogy a lényegyet a hallgatók emeljék ki.

Az iskolai oktatásban *az összefoglalás ma használatos módja* az, amikor a tanár *az egész tanítási anyagon kérdés-felelet alakjában végig megy*, szem előtt tartva az anyag lényeges részeit. Ekkor azonban már nem rávezető kérdéseket, hanem vizsgáló kérdéseket ad fel, oly módon, hogy azokra a tanulók 1—3 mondatban megfelelhessenek. Ezért helytelen az ilyen kérdés: „Mit tanultunk a mai órán? Erre az egész anyagot el kellene mondani, az pedig *nem cél, hogy egy tanuló foglalja össze az egész anyagot*. Ha mégis érzékelni akarja a tanár, hogy az összefoglalás következik, akkor mondhatja: „Most összefoglaljuk a mai óra anyagát!”, esetleg megmondja az összefoglalás anyagát. A legtöbb esetben, ha a tanítást úgy vezette a tanár, hogy a tanulók megérik a kitűzött cél elérését, nincs is szükség ilyen érzékeltetésekre. Tehát olyan kérdéseket kell feladni, amelyekre adott feleletükben a tanulók emelik ki az anyag fontosabb részeit. Inkább kevés kérdést adjunk fel, mintsem annyira elaprózzuk a kérdéseket, hogy a tanulók egy-egy szóval adjanak választ. Kerüljük a kérdezésnek azt a módját is, amikor a tanuló a feleletet egyszerűen elolvassa a táblavázlatból. Ezért *a kérdés olyan legyen, amely a módszeres egységnek arra a lényegesebb részére vonatkozik, amelyre nézve a tanuló beszámolását várjuk*. Módot kell tehát a tanulóknak adni, hogy a módszeres egység egy-egy részén belül maguk szedjék és fűzzék össze az új anyag feldolgozásakor hallottakat. Nem lehetséges ez, ha minden kérdés feladása után esetleg rávezető, sőt kisegítő kérdéseket is adunk. Nem ez a cél, hanem az, hogy megállapítsuk, mit értettek és mit tartottak meg emlékezetükben a tanulók. Az összefoglaláskor viszont *nem egyes tanulók, hanem az évfolyam átlaga által elért eredményt nézzük*, ezért mennél több tanulót kell foglal-

koztatnunk, s nemcsak a közepes, hanem a gyengébb előmenetelűeket is. Lehetőleg olyanokat is fel kell szólítani, akik az új anyag feldolgozásában kevésbé vettek részt, mert ez kényszerítőleg hat, és így a felelősség alól ők sem vonhatják ki magukat.

Az összefoglaláskor szoktassuk a *tanulókat kellő gyorsaságra és rövidségre*. A részletekben nem kell elmerülni, mert az az áttekinthetőséget zavarja, elegendő a lényegnek, a fontosabb dolgoknak a kiemelése. *Kerüljük az összefoglalás végén az egy tanulóval való folyamatos elmondást*. Ezt még nem tudhatják, s ez nem az óravégi összefoglalás feladata. E helyett *óravégén jelöljük meg a leckét, és tűzzük ki az esetleges házi feladatot*, hogy a tanulók tisztán lássák otthoni munkájukat.

c. A leckék és a házi feladatok.

A tanítás, így a tanulás is, elsősorban az iskolai munkához tartozik. A tanulást azonban teljes egészében és részleteiben sem lehet teljesen az iskolában elvégezni, ezért *a tanulás otthoni munkáját nem lehet nélkülözni*. Az otthoni munka teljes mellőzése éppen olyan hiba, mint a tanulást teljesen a tanuló otthoni munkásságára bízni. Ez utóbbi esetben a tanítás nem állana másból, mint a házi munka kitűzéséből, vagy röviden: lecke feladásból és számonkérésből. Az otthoni munkásságot azért nem célszerű mellőzni, mert az *fejleszti a tanuló öndílségét, kötelességérzetét*, s így nevelőhatású, továbbá *elmélyíti a tanultak megerősítését*.

A tanulóknak tehát nemcsak célszerű, de egyenesen szükséges is házi foglalkozást adni, ami lehet **lecke** vagy **feladat**. *Lecke a tanulásra kiszabott anyag, feladat a megoldásra kijelölt kérdés*.

Leckének csak az iskolában feldolgozott anyag adható fel, s már a módszerek egységei kijelölésekor törekedjünk arra, hogy egy-egy leckeként feladott módszeres egység anyaga annyi legyen, amennyit még a gyengébb képességű tanuló is el tud végezni. Gazdasági tantárgyak anyagából szóról-szóra legfőljebb néhány teljesen elkerülhetetlen meg-

határozást kívánjunk meg a tanulóktól, alsófokon azonban még ezt sem. A lecke megtanulására pedig tanítsuk meg a tanulókat mind a közép, mind az alsófokú szakoktatási intézményekben.

A *feladat* szorosan kapcsolódik a tanított anyaghoz, nehézségét illetően pedig ismét a gyengébb képességű tanulókat tartsuk szem előtt. A feladat megoldására a tanulókat már tanítás közben képesekké kell tenni, nehezebb feladat esetén hasonló példán célszerű a megoldást bemutatni. A kellően előkészített feladat gyakorlás által a meg erősítés szolgálatában áll, előkészítés hiányában a tanuló mások segítségét veszi igénybe, munkája így értéktelen, s nem utolsó esetben értelem nélküli másolás lesz. Arra is legyen azonban gondunk, hogy minden feladatban legyen bizonyos fokú leküzdeni való nehézség, mert ez fokozza a munka kedvet, viszont ne is haladja meg a tanuló átlagos képességét, mert a sikertelenség csökkenti a munkakedvet.

Kétféle házi feladatot tűzhetünk ki, mégpedig minden tanulóra egyformán *kötelező és szorgalmi* feladatot. Az előbbi a begyakorlás szolgálatában áll. Ez mennél kevesebb legyen. Az utóbbit pedig csak azok végezzék el, akik akarják. Ez utóbbi a nevelés szempontjából nagyon értékes, mert *fejleszti az önmunkásságot, az akaratot és a jellemet*. Az esetleges eredmények pedig a munkakedvet fokozzák nagymértékben. Ilyen szorgalmi feladatot azonban ne tűzzünk ki minden órára, mert akkor hatásukat veszítik.

A leckék és házi feladatok beosztásában gondos körültekintéssel járjon el a tanár, s gondoljon arra, hogy más tantárgyakból is kapnak házi munkát a tanulók. Ezért ne támasszunk olyan követelményeket, amelyek túlságosan igénybe veszik a tanulót. Az eredménytelenséggel kedvét veszti a tanuló, s fél, esetleg csak negyed munkát végez, ami pedig nem lehet cél. A túlzásba vitt követelménynek ugyanis az a következménye, hogy a tanuló belefárad az örökös munkába, szellemi rugalmasságából veszít. A házi munka tehát mennél kevesebb legyen, s a tanulóknak maradjon idejük szabad foglalkozásra is.

A leckék elvégzését és a feladatok megoldását a következő tanítási óra elején számon kell kérni a tanulóktól.

d. A számonkérés.

A feladott lecke és feladat *számonkérésével kötelességteljesítésre neveljük* a tanulót, és fejlesztjük a kötelességérzetüket is. Ha csak föladjuk a leckét és a feladatot, de nem kérjük számon, nem veszik azt komolyan, s kötelességüket elmulasztják. Az is előfordulhat, hogy általunk ismeretlen okokból a tanuló nem végezhetette el munkáját, ezért azonban nem szabad azonnal elítélnünk. Leghelyesebben járunk el, ha tanulóinkat ráneveljük, hogy *a számonkérés megkezdése előtt kötelességmulasztásukat az ok megjelölésével bejelentsék*. Természetesen mesterkéltlen előszedett okok alapján nem fogadjuk el a jelentést, s mindkét esetben határidőhöz kötjük a mulasztások pótlását.

A házi feladatok elvégzéséről a tanárnak meg kell győződnie. Arra azonban természetesen nincs ideje, hogy mindenki feladatát megtekintse, ezért néhány tanuló feladatát ellenőrzi (mindig más-más tanulókét, az osztály különböző részein), majd egy-két tanulóval a végeredményt felolvasztatja, s a többiekével összehasonlittatja. Ha eltérések vannak, a hibákat megkeresik, és közösen megbeszélik. Az osztályban *a feladat újbóli megoldása* csak akkor indokolt, ha az osztály általánosságban téves úton járt el a feladat megoldásakor. A házi feladatok ellenőrzésére szánt idő a számonkérés idejében már benne van.

A számonkérés célja hármias. Először módot ad a tanárnak, hogy meggyőződjék vajjon a tanulók többsége megértette és elsajátította-e az előző óra tanítási anyagát, s arra lehet-e a továbbiakban kellő mértékben építeni. Ez magában foglalja már a tanulók otthoni munkásságának, tehát a szorgalomnak az ellenőrzését is, s ennél fogva alkalmas a számonkérés a kevésbé szorgalmas tanulók kötelességteljesítésre való ösztönzésére. Amennyiben hiányok mutatkoznak, tévedések és félreértések észlelhetők, számonkérés alkalmával ezeket pótoljuk, ill. kiigazítjuk. Ez a számonkérés *második* feladata. *A harmadik* pedig abban áll, hogy

az előző óra anyagát elmélyítjük, a következő módszeres egység feldolgozásához szükséges részleteket kiemeljük, s ezáltal annak a megértését mintegy előkészítjük.

E hármast csak akkor érjük el, ha *a számonkérésbe bizonyos tervszerűséget és rendszerességet viszünk. Miben áll ez a tervszerűség?*

Először is nem szabad megelégedni azzal, hogy az előző óra anyagából két-három tanuló jól rosszul beszámol, hanem *az osztály átlagának a tudását kell megállapítanunk.* Ezért az osztályt úgy kell foglalkoztatnunk, hogy mennél több tanuló jusson szóhoz, mégpedig nemcsak a szorgalmasabb, jobb tanulmányi előmenetelt felmutató, hanem a közepes és a gyenge tanulók is. Ez a feltétel azt kívánja, hogy egy-egy tanuló feleletét mennél rövidebbre szabjuk. Nagyobb létszámú évfolyamon egy-egy tanuló szerepe éppen ezért talán csak egyetlen kérdésre adott felelettel már be is fejeződik. Azonban a legnépesebb évfolyamokon is legalább az évfolyam felének szóhoz kell jutni egy óra keretében.

Mint hogy a tanításunk az egész évfolyamnak szól, így a számonkéréskor sem külön egyénnel foglalkozunk, ezért *kérdéseinket mindig az egész évfolyamhoz intézzük.* A kérdés feltevése után rövid időt adunk a gondolkodásra, hogy azalatt minden tanuló megalkothassa magában a feleletet. Általában *számonkéréskor a jelentkezés nem helyes,* mégis, míg a tanulókat hozzászoktatjuk a számonkérés alatti rendszeres munkához, megengedhető. Olyankor, ha egyik vagy másik tanuló nem tud válaszolni, egyenesen meg kell kívánni a jelentkezést. Ha ilyenkor csak néhány tanuló jelentkezik, felesleges vele tovább foglalkozni, mert az osztály átlagának a munkáját nem lehet úgysem megítélni. Ilyenkor megkeressük az okot, s annak megfelelően pótoljuk az esetleges hiányt, egyben mindjárt meg is győződünk, hogy tanulóink is megerősítették-e azt. Ha pl. csak egy-egy tanuló nem tud választ adni, akkor másik tanulóval adjuk meg a helyes feleletet, az előbbi tanuló mintegy büntetésképpen addig állva hagyjuk s a helyes feleletet elmondattuk vele is. *Néha-néha adhatunk fel olyan kérdéseket is, amelyre mindegyik tanuló meg tud felelni,* mert ezzel

a gyengébb tanulót is felrázhatjuk a közönyösségből. Máskülönb is *a számonkérés nem rejtvények megfejtése*, hanem számadás az elvégzett munkáról.

E szerint a számonkérés alig volna más, mint *kérdések és feleletek váltakozása, aminek nagy hátránya* az, hogy a tanulóknak *nem ad módot a módszeres egységre* ill. *tárgykörre vonatkozó ismereteik összefoglalására*. E hátrány kiküszöbölése végett minden tanítási órán alkalmat adunk két-három tanulóknak, hogy *az előző óra anyagáról összefüggően számoljon be*, amikor is megtanul a tanuló rendszeresen gondolkodni, meglévő ismereteit csoportosítani és gondolatait önállóan kifejezni.

A számonkérés összefoglalásakor átfogóbb kérdéseket adunk fel, s a felelet elhangzása közben a rávezető és kiegészítő kérdéseket nem használjuk. Felesleges időtöltés u. i. egy-egy tanuló kötelességmulasztását ily módon pótolni, és ilyen esetben készületlensége miatt megérdemli a rossz osztályzatot. Ez egyuttal az otthoni munka ellenőrzése is, mégis ügyeljünk arra, hogy *ez az összefoglalás ne legyen a könny szavainak lélektelen eldarálása*. Arra sincs szükség, hogy ilyenkor egy tanuló az egész előző óra anyagát elmondja, a legtöbb esetben 6—10 mondat teljesen elegendő a fentiek megállapítására, s átadhatjuk a szót másik tanulóknak. Ilyenkor azonban *mindig új kérdést adjunk fel*, s ne a „folytassa” kifejezéssel hívjuk fel a tanulót felelésre, mert ez nem indíthatja meg a gondolkodását, de nem is kívánhatjuk, hogy egy másik tanuló gondolatvilágába teljesen beleélje magát.

Az előbbiekből következik, hogy *a számonkérés két részre tagolódik*, az u. n. **villámkérdésekre** és az **összefoglalásra**. Mindkét részben egyszer megyünk végig az előző órai anyagon. A kérdések feladásakor a tanárnak vezető szerepe van, az összefoglaláskor azonban háttérbe vonul, s kérdéseivel nem zaklatja állandóan a tanulókat. A felelők többszöri változtatása ily módon a számonkérést élénkkeszi.

A tapasztalat azt igazolja, hogy a számonkérésre szánt 15 percből a számonkért anyag összefoglalására kb. 5 perc elegendő.

A számonkérés soha sem legyen a fegyelmezés vagy éppen az elvesztett tanári tekintély visszaállításának az eszköze. Ezért kerüljük az olyan külső körülményeket, amelyeknek célja a tanuló megfélemlítése. mint pl. a tanári zsebkönyvben való hosszas keresgetés, lapozgatás, egy vagy több tanulónak a tanári asztalhoz felelésre való kiállítása, stb. Ez utóbbi ma már teljesen idejét multá, mert ellenkezik a számonkérés fogalmával, az évfolyamot pedig két részre osztja: felelőkre és hallgatókra. Hasonlóképp idejét multá a régebben divatban volt „referálás” is, ez sem egy-egy tárgykör befejezése után, sem az osztályozó értekezletek előtt nem engedhető meg, csak a legkivételesebb esetekben, ha a tanuló különösképen érdemessé teszi rá magát, mert az kizárja tanár és tanuló között az annyiszor emlegetett és megkívánt közös munkát.

Az eddigiekből világos, hogy a számonkérés szerves része a tanítási órának, így egy órán sem hiányozhat, legfeljebb *a szükségnek megfelelően megrövidíthető.* Az a tanár, aki számonkérés nélkül megkezdí az új anyag feldolgozását, nem győződik meg a megelőző órai anyag megértéséről és elsajátításáról, valamint az ismeretek megerősítését is elhanyagolja, könnyen homokra épít, mert az új anyag feldolgozásához nincsen meg a kellő alap. *A számonkérés gyakori elhagyásával kötelelégmulasztásra neveljük a tanulót, és felelősségérzetük is csökken.* A lecke megtanulásának az elmulasztása pedig túlterhelést okozhat, mert vagy sokkal rövidebb idő alatt kell pótolniuk mulasztásukat, mint ami rendesen rendelkezésükre állott, vagy pedig sohasem tanulják meg az anyagot. Ez azért is nagyon hátrányos, mert nem fogják megérteni a későbbi ismeretekből mindazt, ami ezen a hiányon épül fel.

A számonkérés elmaradhatatlan. *A túlságbavitele azonban éppen olyan káros, mint az elhagyása.* Felesleges volna pl. az egész tanítási órát vagy annak nagy részét számonkéréssel eltölteni, mert így a tanítás könnyen lecke kikerdezőssé és föladássá válik, ami pedig nem tanítás. Ennek ezenkívül az a hátránya is megvan, hogy az örökös felel-

tetés nem tudja a tanulók figyelmét lekötni, s ez az unalom nem egyszer a fegyelmetlenség kiindulópontja lesz.

e. Az ismétlés.

Bármilyen alapos és mindenre kiterjedő a tanítási óráinkban a részletösszefoglalás, óravégi összefoglalás, számonkérés és bármennyire gondosan készítik el a tanulók házi feladataikat, végzik el a leckéiket, ha az egyes ismeretekkel tovább nem foglalkoznak, a megerősítés nem tökéletes, mert lassanként az ismeretek elhalványodnak. Ezzel a tanárnak számolnia kell, s arra kell törekednie, hogy az egyszer feldolgozott ismeretek el ne kallódjanak. *Szükség van ezért az ismeretek időközönkénti felidézésére, felújítására. Ez a felidezés az ismétlés célja és feladata.*

Az ismétlés fontosságát és értékét már igen régen felismerték. Régi (latin) közmondás szerint „Az ismétlés a tudás anyja”. Természetesen a tudás az ismétlésen alapszik, ebből azonban ne következtessünk arra, hogy végnélkül, s folytonosan kell ismételtetni. Ennél sokkal célravezetőbb *az időközönkénti ismétlés.*

Az ismétlés azonban korántsem jelenti a már megtanult ismereteknek ugyanazon módon való felelevenítését, ez fáradságos és unalmas munka volna. *Az ismétlésbe bizonyos változatosságot, vagyis újabb szempontokat, új megvilágításokat kell vinni*, pl. a gyakorlati vonatkozások elmélyítését és kiépítését, valamint a tanultak rendszerbe foglalását, a régebbi ismeretekkel való alaposabb összefűzését. Ily értelemben az ismétlés *ismétlő összefoglalás* lesz. Az ilyen tanítási óra vezetése nem könnyebb, nem egyszerűbb az eddig ismertetett óráknál, s így alaposabb előkészületet kíván a tanártól is.

Az ismétlés azonban *a tanuló számára sem egyszerű feladat*. Az érdeklődés felkeltése itt nagyon lényeges, s az ébrentartására a már ismert anyagnak az új szempontok szerinti összefoglalása igen alkalmas.

Meg szoktak különböztetni: *előkészítő* vagy *kapcsoló-, részlet- és általános ismétlést*. Ez utóbbit összefoglaló ismét-

lésnek is mondják. Lényegbeli különbség valóban nincsen közöttük.

Előkészítő vagy *kapcsoló ismétlést* tulajdonképpen minden tanítási órán végzünk, mert az új anyag megértéséhez szükséges régebbi ismereteket fel kell újítanunk. E nélkül az új anyag megértetése hiányos és téves lehet. Ez a felújítás azért is szükséges, mert az új ismeretek összefüggésbe kerülnek a régiekkel, s ez elősegíti az emlékezetbevését, és a felidézést. Az ilyen előkészítő ismétléskor azonban csak az új anyaggal szoros kapcsolatban levő ismeretekre kell kitérni.

Igen gyakori szokás az év elején az első órákat ilyen előkészítő ismétlésre felhasználni azzal a megokolással, hogy az biztosítja a zökkenőmentes átmenetet az anyagban. Ez az év elején szokásos előző évi anyagnak az ismétlése teljesen felesleges és célszerűtlen. Az új iskolai évet nem ismétléssel, hanem új célkitűzéssel, új eredmények kilátásba helyezésével kell kezdeni. Elismerjük természetesen, hogy az előző évi anyag egyes részleteinek a felelevenítésére szükség lehet, erre azonban nem órákat használunk fel, hanem minden órán felújítjuk a régi anyagból azt, amire ezen az órán szükség van.

A *részletismétlés* az elmélyítés szolgálatában áll. Már a tanításmenet készítésével kapcsolatosan említettük, hogy egy-egy tárgykör befejezése után vagy húsvéti és karácsonyi szünet előtt ismétlő órákat állítunk be. Ezeken az ismétlő órákon a már megszerzett ismeretek földidézésével a megerősítést segítjük elő. Az ilyen ismétléseket azonban nem kell halmazni; mert unalmassá válhatnak. A lelkiélet törvényszerűsége megkívánja, hogy az ismétléseket szünetek válasszák el egymástól.

A részletismétlésben már az új szempontokat, az anyag elrendezését érvényesítjük, s az anyagnak lényegesebb részeit kiemeljük.

A részletismétlésnek két módja van használatban. Az egyik szerint az új anyag feldolgozásával párhuzamosan halad a már elvégzett anyag ismétlése. A tanulóknak óráról-órára egy-egy, esetleg két tanítási óra anyagát ismétlésként is feladják. A másik szerint a folytatólagos tanítást

alkalmas időpontban megszakítják, és egész tanítási órákat szánnak az ismételésre.

Az első mód külön órát nem ad az ismételésre. Itt azonban a fősúly a tanuló otthoni munkáján van, s ebben irányítást, vezetést nem kapnak, ezért mi nem is helyeseljük. Igaz, vannak *előnyei*: pl. kevesebb anyag jut ismételésre óránként, a tanulók jobban elmélyedhetnek. Ezek azonban mégis csak látszólagos előnyök, mert az igazság az, hogy az eljárás nem ad módot az összefoglaló szempontok érvényesítésére, és az anyagot ugyanúgy szétdarabolja, mint az első feldolgozáskor.

Ha a szükség úgy kívánja, mégis megoldható az óránkénti részletismétel, de nem az előbb ismertetett módon. Helyesebb, ha nem egy-egy módszeres egységet adunk fel még az újonnan feldolgozott anyag mellett ismételésként, hanem *minden órán néhány percet u. n. visszapillantásra szánunk*, amikor is a tanár a már tanult anyagból *fel-eleveníteti azokat a lényeges ismereteket, amelyekre lépten-nyomon szükség van*. Ilyenek vannak pl. a középfokú szakoktatási intézményekben tanított természettudományi és mennyiség-tani tantárgyakban. Az ismételésnek ez a módja azonban csak a tanított anyag leglényegesebb mozzanataira terjedhet ki, ami szükséges, de nem elegendő az ismételés elvégzésére.

A részletismétel *másik általunk is használatos módja* jobban elterjedt a gyakorlatban. Ez abban áll, hogy időközönként egy-egy tárgykör befejezése után néhány órát ismételésre fordítunk. Erre hivatkoztunk már a tanításmenetek készítésekor is. Óvakodjunk azonban ezzel kapcsolatban a tanításnak találomra való céltalan megszakításától. Így pl. csak azért, mert közeledik az osztályozó, vagy ellenőrző-értekezlet, helytelen ismétlést a tanítás rendes menetébe beerőszakolni. A tanuló tudását az ilyenkor bemutatott egyetlen felelet úgy sem döntheti el (1. osztályozás).

Ennek az ismétlő eljárásnak az előbb ismertetettel szemben *határozott előnye*, hogy az anyag számonkérésére több időt biztosít és *módot ad a tanítási óra keretében az egy-egy tárgykörben szerzett ismeretek csoportosítására*,

rendszeresítésére, s az új szempontok érvényesítésére. Ezáltal a tanítás sokkal eredményesebb. Természetesen elemi követelmény, hogy az ismétlés a tanulóra nézve is komoly munkát jelentsen, ezért olyan terjedelmű anyagot jelölünk ki, amelynek elvégzése munkát kíván. Viszont ügyelünk arra, hogy az egy-egy órára kiszabott ismétlési anyag ne rójon nagyobb munkát a tanulóra, mint ami egy-egy órai új anyag elvégzéséhez szükséges. Ezt a munkavégzést elő is készítjük, mert — mint ismertettük — az ismétlési órán is biztosítunk időt az új anyag feldolgozására. Ez az idő azonban kevesebb, mert itt a fősúly az ismétlési anyag számonkérésén van. Az új anyag tárgyalása itt az ismétlésre feladandó anyag rendezését, áttekintését és előkészítését jelenti. Gazdasági tárgyakban itt igen ajánlatos a gyakorlati vonatkozások elmélyítése és az alkalmazás lehetőségének a kidomborítása.

Az ilyen ismétlési órákon az anyag számonkérése a legnehezebb feladatok elé állítja a tanárt. Helytelen pl. az olyan kérdéseknek a feladása, amelyek a tanulótól a könyv egyes részeinek az elmondását kívánják. Céltalan ugyanannak az anyagnak több tanulóval való elmondatása is. Ezért leghelyesebben akkor járunk el, ha *előbb csak a lényegre vonatkozó rövid kérdésekben álmegyünk az anyagon, s azután átfogóbb kérdések alapján összefüggően beszélgetünk egy-egy részről*. Természetesen ha hibás utra tér felelet közben a tanuló, mindjárt bekapcsoljuk az összességet. Itt azonban a rövid feleletekre szánunk kevesebb időt (4–5 perc), s a számonkérés többi idejét az összefüggőbb feleletekre fordítjuk.

A részletismétléssel együtt az anyagot év végére már kétszer dolgozzuk fel. Ezt követi az *évvégi általános ismétlés*, amelynek módja azonos az előbb vázoltakkal. Az általános ismétléssel, a mellett, hogy a megerősítést szolgáljuk, módot kell adni az egész év tanítási anyagának alapos áttekintésére. Ezt úgy érhetjük el, ha ilyenkor már *nem a részletismereteket, hanem kizárólag a lényeget tartjuk szem előtt*. A részletismeretek ugyanis csak a lényeg megértéséhez voltak szükségesek, idővel feledésbe is mennek, s lehetséges, hogy

ép a lényeg rovására hurcolja azokat a tanuló magával. Ettől a felesleges tehertől tehát meg kell a tanulókat szabadítani azáltal, hogy a lényegét a lehetőség szerint kiemeljük és elmélyítjük, a lényegtelen részeket pedig elhanyagoljuk. Ilyen részletismétlési és általános ismétlési órákat a tanfolyamok tanításain is tartunk, s azt már a tanításmenetbe beállítjuk. Az általános ismétlési órák egyúttal az u. n. vizsgai bemutatóra előkészületül szolgálnak.

9. A tanításra való készülés.

A tanár a tanítás előbbiekben ismertetett követelményeinek csak akkor tud eleget tenni, ha *a tanításra lelkiismeretesen és alaposan óráról-órára előkészül. Előkészület nélkül még a leggyakorlottabb tanár sem tarthat jó, eredményes tanítást.* Az előkészület a pálya kezdetén sok, később kevesebb munkát jelent. Ez az előkészület nem nélkülözhető sem az iskolai, sem a tanfolyamos oktatásban s egyaránt szükséges a legegyszerűbbnek elképzelt népies előadásban is.

A tanításra való készülésnek két része van: tárgyi és pedagógiai része. A tárgyi rész a tanítási anyag tanulmányozását, a pedagógia pedig az anyag feldolgozásának a tanulmányozását kívánja.

A tanításra való készülés első feltétele, hogy a tanítás tárgyával, anyagával a tanár teljesen tisztában legyen. Nem elegendő azonban a tanítás anyagából csak annyit tudnia, amennyit meg akar tanítani, hanem annál jóval többet. Ezért először is *tanulmányozza át* a tanár *a tankönyvet* alaposan, teljes részletességgel, abból tisztán áll előtte, hogy a tankönyv szerzője a szóban lévő módszeres egységgel kapcsolatban mit kíván megtaníttatni. A tanár számára *ez az alap, a kiindulás, ami azonban nem elegendő,* mert lehetnek a tankönyvnek tömör, kevésbé világos részei, amelyek bővebb megvilágításra szorulnak, ezenkívül tanítás közben az anyaggal kapcsolatban a tanulók is adhatnak kérdéseket. Ezért okvetlen szükséges, hogy a tanár *a módszeres egységgel kapcsolatban más szakkönyvek megfelelő*

részeit is áttanulmányozza. Az alapos tárgyismeret mellett szükséges, hogy mennél több helyi vonatkozású példát tudjon a tanár mondani a tanítási anyaggal kapcsolatban. Ezek a példák sohasem annyira kéznél fekvőek, ezért szükség van a gyűjtésükre és feljegyzésükre. Az ilyen *példákkal a tanítás színessé, élvezetessé tehető.* Amikor a tanítás anyagával teljesen tisztában van a tanár, következik az előkészület pedagógiai része.

Minden módszeres egység feldolgozásával kapcsolatban a következő kérdéseket kell önmagunknak feltennünk: *Melyek a módszeres egység leglényegesebb részei? Melyek azok a felújításra szükséges régebbi ismeretek, amelyek az új anyag megértéséhez nélkülözhetetlenek? Hogyan tűzzük ki a tanítás célját? Hogyan dolgozzuk fel (közlés, rávezetés, szemléltetés), és hogyan tagoljuk az anyagot? A tanulók érdeklődését hogyan tarthatjuk ébren? Végül, hogyan lehet a feldolgozott új anyagot megerősíteni (mikor tartunk részletösszefoglalást stb.)?*

E kérdések alapos átgondolása közben kialakul a tanárban a tanítás egész felépítése. Ezzel az előkészület azonban még nincs befejezve, szükséges a tanítás felépítését írásban is rögzíteni. Az írásban elkészített tanítási tervezetet **órávázlatnak** nevezzük.

Az órávázlat a tanítás fontos segédeszköze, amely az anyag rövid felsorolását, vezérszavakat, valamint adatokat, rajzokat tartalmaz, de sohasem lehet a tankönyv kivonata. Tüntessük fel az órávázlatban, hogy a tanítási óra egyes részeire mennyi időt kívánunk fordítani, mert ez hozzátartozik a tanár tervszerű, tudatos eljárásához. Íráskor ügyeljünk az órávázlat *áttekinthetőségére*, s általában mindazokra a szempontokra, amiket a táblavázlat készítésénél figyelembe vettünk. A *vezérszavakat gondosan válasszuk meg*, mert azok kerülnek a táblára is. Az órávázlatban felesleges összefüggéstelen egész mondatokat felírni.

Igen célszerű, sőt szükséges az órávázlatban a *szemléltetés helyét*, s ezzel mintegy az idejét is feltűnően megjelölni. Gyakran megtörténik, hogy a tanár úgy elfoglalja magát a magyarázattal, s általában az ismeretek feldolgo-

zásával, hogy a szemléltetésről teljesen megfélekedezik. Ha bejegyzí (nemcsak a szemléltetés szót írja be, hanem a szemléltetés anyagát is), és önmagát ellenörzi, ez nem fordul elő. Különös gondot kell fordítanunk *a kísérletek beállítására*. Az olyan kísérletnek, amelynek eredménye csak a tanítási óra befejezése után volna észlelhető, nincsen értéke. Ezért a kísérleteket úgy kell beállítani, hogy az eredmény éppen akkor legyen megfigyelhető, amikor arról szó lesz. Ehhez ismerni kell a kísérlet időtartamát, s az óravázlatban meg kell jelölni a beállítás időpontját. A kísérleti eszközök részeit s az órán használatos szemléltetendő anyagot az óravázlatban felsoroljuk, ami segítségünkre van a következő évben való előkészületkor. *A rajzokat pedig megfelelő helyre rajzoljuk be az óravázlatba*, még akkor is, ha azok igen egyszerűek. Nem szabad arra számítani, hogy a rajzokat emlékezetből is le tudjuk a táblára rajzolni. Alakilag a tanításra való előkészületnek ezzel eleget is tettünk. Tartalmilag azonban csak akkor teszünk eleget, ha azt alaposan át is gondoljuk, sőt kezdetben részletesen kidolgozzuk és meg is tanuljuk.

Az óravázlatot *saját használatára készíti a tanár s értékét* nem a kifogástalan elkészítés, hanem *a használhatósága adja meg*. Így a vezérszavak logikus egymásutánja megóv bennünket az elkalandozástól, valamint az anyag egyes részeinek az elhagyásától. Tehát az óravázlat tehermentesíti a tanárt attól, hogy az anyag teljességére kelljen ügyelnie, s így a megtakarított energiát a színesebb, életteljesebb tanításra fordíthatja.

Az óravázlatot *a tanítási órára magunkkal vesszük*, s a tanári asztalon jól megközelíthető helyen helyezzük el. Az óravázlatot ép azért készítjük, hogy az előbbiekben elképzelt tanításunk felépítését ellenörizzük. Téves gondolat, hogy az óravázlat használata a tanári tekintélyt rombolja. A tanárnak *nemcsak joga, de egyenesen kötelessége is, hogy önmagát ellenörizze*, s ezért időközönként bele kell tekintenie az óravázlatba. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy állandóan kezünkbe tartsuk, s szinte minden kérdést onnan olvassunk ki. Az óravázlat jó segítségül szolgál, ha pl.

a tanár valaminő oknál fogva elveszíti a tanítás vezérgondolatát, s ilyenkor egy pillantás is elegendő, hogy a tanítás rendes menetébe visszatérjen. A tanár tekintélyét az ilyen eset egyáltalán nem rombolja, sokkal kellemetlenebb, ha a tankönyvet kellene segítségül vennie, vagy óra végén derülne ki, hogy valamely fontosabb részt teljesen elhagyott.

Az óravázlatot újabban füzetekbe készítették, ennél azonban sokkal könnyebben kezelhető és szükség esetén egyszerűen kicserélhető, ha külön lapokra írjuk azt.

Az óravázlatot a tanítás után nézzük át, vizsgáljuk meg, észrevételeinket, tapasztalatainkat, megjegyzéseinket jegyezzük fel benne, ami által a jövő évi tanításunkat ugyanarra a módszeres egységre nézve tökéletesítjük.

A leggondosabban készített óravázlatot is csak az használhatja eredményesen, aki készítette, mert csak ő tudja, hogy mit miért akar úgy végezni. Az óravázlatot mindig óráról-órára kell elkészíteni, mert az új módszeres egységet mindig az előző órai anyaghoz kell kapcsolni. Az egyszerű elkészített óravázlatokat a következő tanítási években is használjuk, de a különböző évfolyamokon nem lehet azonos módon megvalósítani, változhatnak pl. a körülmények, az évfolyam szellemi szintje, stb.

A következőben óravázlat mintákat mutatunk be. Az elsőnek a tanári pálya kezdetén van nagy jelentősége s mindazt tartalmazza, ami elképzelésünk szerint a tanítási órán elhangzik. Ez a *részletes óravázlat*. A többi vezérgondolat alapján összeállított vezérszavakat tartalmazza tervszerű elrendezésben. Ez a fentebb említett *óravázlat*.¹⁾

¹⁾ A részletes óravázlatot, az 1. óravázlatot valamint az 1. táblavázlatot (lásd 209., 216. és 188. oldalon) Horn Ede m. kir. gazdasági tanár, a kassai m. kir. „II. Rákóczi Ferenc” közép fokú gazdasági tanintézet kertészeti üzemvezető tanára készítette. A 2—5. óravázlatokat és a 2—4. táblavázlatokat (lásd 218—222. és 189—191. oldalon) Hodászy Miklós m. kir. gazdasági tanár, az újvidéki m. kir. közép fokú gazdasági tanintézet állattenyésztési tanszék vezető tanára készítette. Nevezett kártársaimnak szíves közreműködésükért ezúton mondok hálás köszönetet.

Részletes óravázlat.

Intézmény : M. kir. Középfokú Gazdasági Tanintézet.

Tanítás ideje : 1943. szeptember 19.

Tantárgy : Kertészet. IV. évfolyam.

Módszeres egység : Hajtás, vessző.

Óra sorszáma : 4.

Számonkérés :

12 perc *A gyümölcsfakorona szerepe, rügy. Asszimilálás, termés ;*

rügyek : élettan, elhelyezkedés; rendeltetés szerint.

Hány főrészből áll a gyümölcsfa teste ?

Három főrészből: gyökér, törzs és korona.

Hol helyezkedik el a korona ?

A korona a törzsön helyezkedik el.

Miből áll a korona ?

Vékonyabb-vastagabb ágakból, gallyakból, vesszőkből, hajtásokból.

Mi a korona szerepe a fa életében ?

A korona szerepe az áthasonítás (asszimilálás) és a virágzást követő gyümölcstermés.

Mit értünk áthasonítás alatt ?

Áthasonítás az az élettani folyamat, amikor a levél chlorofilja segítségével, a levegő széndioxidja felhasználásával a gyökerek által felvett, vízben oldott szerves anyagokból a növény teste felépítésére alkalmas szerves anyagokat készít.

Miért érdekel bennünket a korona gyümölcstermése ?

Azért, mert éppen a termése miatt ültettük kertünkben a gyümölcsfákat.

Miről tanultunk az előző órán még ?

Az előző órán még a rügyekről tanultunk.

Milyen rügyeket ismerünk élettartam szerint ?

Élettartam szerint egy- és többéves rügyeket ismerünk.

Mit értünk az alatt, hogy a rügy egyéves ?

Azt, hogy ha a rügyfakadás évében nem hajt ki, vagy nem hoz termést, akkor a nélkül, hogy rendeltetésének eleget tett volna, elpusztul.

Milyen gyümölcsfának vannak egyéves rügyei ?

Egyéves rügyei a csonthéjas gyümölcsfának vannak.

Milyen csonthéjas gyümölcsfákat ismer ?

Csonthéjas gyümölcsfák : szilva, cseresznye, kajszi, stb.

Milyen rügyeket ismerünk rendeltetés szerint ?

Rendeltetés szerint hajtó, átmeneti és termő rügyeket ismerünk.

Milyen rügyeket ismerünk elhelyezkedés szerint?

Ismerünk csúcs-, mellék-, oldal- és alvórügyeket.

Mi az oldalrügy szerepe?

Az oldalrügy szerepe hosszabb-rövidebb hajtás fejlesztése.

Hogyan nevezzük másképen a termőrügyet?

A termőrügyet másképen virágrügynek nevezzük.

Mi ennek a szerepe?

Termést hozni.

Mi az egyéves és többéves termőrügyek közötti különbség?

A csontthéjasoknál egyéves rügy esetében termőrügyekből közvetlenül egy vagy több virág nyílik ki, míg az almás-termésűeknél többéves rügy esetében először rövidke hajtás fejlődik, és ezen fejlődik egy vagy több virág.

Mi az átmeneti rügy?

Az a rügy, mely több éven át fejlődik, míg abból termőrügy lesz. De ha rügy fölött visszametsszük, akkor belőle termőrügy helyett hajtórügy fog kifejlődni.

Összefoglalás :

Foglalja össze a korona szerepéről tanultakat!

Ismertesse a rügyeket elhelyezkedés szerint!

Mit tanultak a rügyek rendeltetés szerinti csoportosításáról?

Áthajlás:

Ha tavasszal figyelemmel kísérjük a rügyek sorsát, milyen érdekes változást figyelhetünk meg?

Azt, hogy a rügyek duzzadnak.

Meddíg duzzadhatnak a rügyek?

Addig, míg ki nem fakadnak.

Milyen szint ölt a korona a kifakadás, a rügyfakadás után?

Zöld szint.

Mitől kapja a korona a zöld szint?

Az előtörő levelektől.

A rügyekből csak levelek törnek elő?

Nem; a rügyekből zöldszínű hajtás is lesz. A rügyekből hajtások törnek elő, amelyeken a levelek helyezkednek el.

Láthatunk olyan növényi részeket egész év folyamán, amelyeken levél van?

Nem, mert ősszel a fáról lehull a lomb, ha pedig a lomb lehullott, akkor nem hajtásról, hanem vesszőről beszélünk.

Célkitűzés :

Kísérjük figyelemmel a rügyfakadást, a rügyekből fejlődő hajtásokat, az ezekből fejlődő vesszőket. A mai órán a hajtásról és a vesszőről tanulunk.

Uj anyag feldolgozása:

33 perc **Hajtás.** Figyeljük meg bármilyen fa koronáját, úgy látjuk, hogy a hajtások mindenütt egyforma erősen nőnek, azok egyenlő hosszúak lesznek?

Nem. A korona tetején a hajtások jobban fejlődnek. Ha a korona fejlődését jobban megfigyeljük, láthatjuk azt is, hogy a hajtásnövekedés erősebb a korona oldalán, az oldalágak csúcán és a csúcs közelében is.

Ugyanilyen hosszú hajtásokat látunk a korona más részén is?

Nem. Az ágak oldalain gyengébben fejlődnek a hajtások. Mit látunk még az idősebb fa koronájában, ha figyelmesen megnézzük?

Igen erősen fejlődő hajtásokat, amelyek majdnem átnövik az egész koronát.

Ezek szerint csoportokba is foglalhatjuk a hajtásokat és meg is nevezhetjük azokat.

Hol helyezkednek el a vezérhajtások?

Az ágak végén helyezkednek el.

A szerint, hogy a sudár végén, vagy pedig az oldalágak végén helyezkedik el, nevezzük fővezérhajtásnak, oldalvezérhajtásnak. (Rajz.). Ha elhelyezkedésüket figyelembe vesszük, szerepüket is megmondhatjuk.

Mi lehet a szerepe a fővezérhajtásnak, mely a sudár végéből fejlődik?

A sudár és vele a korona hosszanti, függőleges nevelése.

Mi lehet a szerepe az oldalágak végén fejlődő hajtásnak?

Az oldalágak a korona oldalirányú növelésére szolgálnak.

Hol van még hajtás az ágon?

Az ág oldalán.

Milyen névet adhatunk az ág oldalán elhelyezkedő hajtásoknak?

Oldalhajtás. (Rajz.).

Mi a szerepe az oldalhajtásnak?

Az, hogy lombot neveljen.

Miért van erre szükség?

A tápláló anyagok áthasonítása, ill. az asszimiláció érdekében.

Vannak olyan hajtások, amelyek az egész koronát átnövik, ezek igen gyors fejlődésűek. Vízajtásoknak vagy fattyúhajtásoknak nevezzük.

Mindig ott fejlődnek ezek a hajtások, ahol szükség van rájuk?

Nem. Rendszerint sűrűn egymás mellett, és a koronát sűrítik. Ekkor mondhatjuk, hogy a korona sűrű állású.

Ezek a vízajtások télen rendszerint elfagynak.

Mi lehet ennek a gyakori elfagyásnak az oka?

Az, hogy ezek lazább szövötűek, nedvdúsak, és így a keményebb teleket nem bírják ki, elfagynak.

Ha visszagondolunk az óra elején hallottakra, most már megmondhatjuk, mi a hajtások jellemzője, bármilyen hajtásról is van szó.

Mit kell találnunk a hajtások oldalán?

Leveleket.

Milyen szárképletet nevezünk tehát hajtásnak?

Azt, amelynek az oldalán levél van.

Itt egy hajtás, figyeljék meg!

Ennek az oldalán csak levelek vannak?

Nem, a levelek hónalján még rügyek is vannak.

Majdnem helyes a megállapítása. Csak tanuljuk meg azt, hogy amíg a hajtás oldalain levelek vannak, a levelek hónaljában nem rügyeket, hanem szemeket találunk.

Részletösszefoglalás.

Mi a hajtás?

A hajtás az az ágrész, aminek oldalán levél van, és a levél hónaljában szem.

Milyen hajtásokról tanultunk?

Vezérhajtásról, amely elhelyezkedés szerint lehet fő- vagy oldal-vezérhajtás, oldalhajtás és víz- vagy fattyúhajtás.

Mi a hajtások szerepe?

A fővezérhajtás szerepe a korona függőleges növelése, míg az oldalvezérhajtásnak a korona oldal irányú növelése. Az oldalhajtás szerepe lomb, levél nevelés, hogy minél nagyobb legyen a fa áthasonító fefülete.

Vessző.

Mi a hajtás?

Hajtás az az első éves ágrész, aminek az oldalán levél van. Ezek szerint csak addig nevezhetjük hajtásnak, míg azon levél van. Ha a levelek lehullottak, másként nevezzük. Vessző lesz a neve. A továbbiakban a vesszőről tanulunk.

Mi van a levelek hónaljában?

A levelek hónaljában szemek vannak.

Meddig hívjuk ezeket szemnek?

Addig, míg a lomb le nem hullott.

A hajtás leveleinek hónaljában szem van, míg a vesszőn lombhullás után rügyeket találunk.

Hogyan helyezkednek el a rügyek a vessző oldalán?

Mindig csavarvonal alakban.

Az előbb nyári lombos állapotban idéztük magunk elé a fa koronáját. Tegyük ezt most a téli lomb nélküli állapotban. Az előbbi esetben különböző hosszú hajtásokat láttunk, télen különböző hosszúságú vesszőket láttunk, ha ismét beköszönt a tavasz, a fák ismét kirügyeznek.

Minden vesszőn csak hajtás fejlődik?

Nem, a hajtórügyből hajtás, a termőrügyből virág fakad. E szerint a vesszőket két nagy csoportba sorozhatjuk: növekedési és termővesszőkre.

A növekedési vesszők ugyanolyan nevűek, mint a hajtások, csak éppen a hajtás szó helyett vesszőt kell mondanunk. Melyek tehát a növekedési vesszők?

Növekedési vesszők a vezérvessző, amely lehet fő- és oldal-vezérvessző, oldalvessző és fattyúvessző.

Mi a fő- és az oldal-vezérhajtás szerepe?

A korona szélességi és hosszanti irányú nevelése. Lehet-e más szerepe a fő- és oldal-vezérvesszőnek?

Nem.

Hol lesz akkor a termés?

Az oldalvesszőkön.

Miből fejlődik az oldalvessző?

Az oldalhajtásból.

Mi az oldalvessző szerepe?

Szerepe kétféle: hajtást és lombot nevelni, termőrügyet fejleszteni, tehát terméshozás.

Mi különbség van e között a két vessző között?

Egyik rövidebb, mint a másik, a rövidebb vesszőn a rügyek közelebb vannak egymáshoz, mint a hosszabb vesszőn.

Hogyan nevezték a két rügy közti távolságot növénytani órában? Izköznek.

Minek nevezzük akkor a rügyek alatti vastagabb vesszőrészt? Iznek.

Azt tanultuk, hogy a vesszőket csoportosíthatjuk növekedési és termővesszőkre.

Milyen vesszőket nevezünk termővesszőknek?

Amelyeken a legtöbb rügy termőrügy.

Van ezen a vesszőn termőrügy?

Igen, van.

Milyen vesszőknek nevezzük ezért ezeket?

Termővesszőknek.

Hasonlítsuk most össze ezt a két termővesszőt!

Milyen különbséget látunk a rügyek elhelyezkedésében?

Azt látjuk, hogy az egyiknél közelebb, a másikon távolabb vannak egymástól a rügyek.

Ezért az egyiket rövid-, a másikat hosszúsártagú termővesszőnek nevezzük.

Mit nevezünk tehát hosszúsártagú termővesszőnek?

Azt a vesszőt, amelyiken az ízek egymástól távol vannak, Hosszúsártagú termővessző kétféle lehet: teljes és fogyasztó (Rajz). Teljes termővesszőnek nevezzük azt a hosszúsártagú termővesszőt, melynek az oldalán kettes, hármas rügyek vannak. Ezek vagy mind termőrügyek, vagy a harmasok közül kettő termőrügy, és a harmadik hajtórügy.

Fogyasztó az a hosszúsártagú termővessző, amelyen a rügyek egyesével állanak, a rügyek nem mind termőrügyek és a vessző is olyan gyenge, hogy egy szem termés súlya alatt is elhajlik. Ez a fajta termővessző jellemző az őszibarackra a mandulára, stb.

Hogyan neveztük ezt a másik termővesszőt?

Rövidsártagú termővesszőnek.

Rövidsártagú termővessző többféle van. Símatermőnyárs 8—12 cm hosszú termővessző, melynek az oldalán fejletlen hajtórügyek, a csúcán pedig átmeneti rügyek vannak. (Rajz.)

A dárda hasanló az előbbihez, csak 5 cm-nél rövidebb.

Mind a két termővessző az almatermésűekre jellemző. (Rajz.)

A cseresznyefát gyermekkorunk óta ismerjük. Már rügyfakadás előtt is megnéztük, hiszen vártuk az első gyümölcsnek a termését.

Milyen rügycsoportulás tűnik ezen a cseresznyefán a szemünkbe?

Látható olyan termővessző, amelynek a végén bokrétához hasonlóan helyezkednek el a termőrügyek.

Ezt nevezzük bokrétás termőnyársnak. (Rajz.) Ha jobban megnézzük, a rügyek között középen egy kicsi hajtórügyet látunk.

Szilvát, vadkörtét is szedtünk gyermekkorunkban, különösen a vadkörtét volt fájdalmas szedni, mert a vesszője végén lévő tövis szúrt és felvrezte kezünket.

Mivel ezen a termőnyárson tövis van, tövises termőnyársnak nevezzük. A tövises termőnyárson a tövis alatti vesszőrészén találjuk a termőrügyeket. (Rajz.)

Összefoglalás:

5 perc Miről tanultunk ezen az órán?

A hajtásról és a vesszőről.

Milyen hajtásokról tanultunk? (Mutassa meg az ábrán!)

Vezér-, oldal- és fattyúhajtásról.

Hányféle vezérhajtás van? (Mutassa meg az ábrán!)

Fő- és oldal-vezérhajtás.

Mi a vezérhajtások szerepe?

A korona függőleges és oldalirányú növelése.

Mi fejlődik a hajtásból?

Vessző.

Mit nevezünk vesszőnek?

Vessző a koronának az a része, melyen levél nincs és oldalain csavarszerűen rügyek találhatók.

Hányféle vesszőt ismerünk?

Növekedési és termővesszőt.

Mi a szerepük a növekedési vesszőknek?

A fő- és oldal-vezérvessző szerepe a korona növelése, az oldalvesszőé pedig hajtás-, lomb-, termővessző-növelés.

Hányféle termővesszőt ismerünk?

Hosszú- és rövidszártagú termővesszőt.

Mi jellemzi a hosszúszártagú termővesszőt?

Teljes termővessző oldalán kettes és hármasszártagú csoportok vannak, míg a fogatékos egyes rügyek, melyek közül nem mindegyik termőrügy, és a vessző rendszeren olyan vékony, hogy a termés súlya alatt elhajlik.

Melyek a rövidszártagú termővesszők?

Simatermőnyárs, dárda, tövises és bokrétás termőnyárs

Mi a termővessző szerepe?

Terméshozás.

Melyik gyümölcsfára jellemző a hosszúszártagú termővessző?

A dárda és simatermőnyárs az almástermésűekre a tövises termőnyárs a szilvára, körtére, a bokrétá, termőnyárs a cseresznyére, meggyre, mandulára.

Begyakorlás:

Kiosztunk különböző termővesszőket, s a tanulók külön megállapítják, hogy milyen termővessző van a kezükben.

Lecke feladása.



1. Óravázlat.

Intézmény : M. kir. középfokú gazdasági tanintézet.

Tanítás ideje : 1943. szeptember 19.

Tantárgy : Kertészet. IV. évfolyam.

Módszeres egység : Hajtás, vessző.

Óra sorszáma : 4.

Számonkérés :

12 perc A gyümölcsfakorona szerepe, rügy. Áthasonítás (asszimilálás), termés ; rügyek : élettan, elhelyezkedés, rendeltetés szerint.

Áthajlás :

Rügyek duzzadása, rügyfakadás, hajtás. Lombhullás, vessző.

Célkitűzés :

Hajtás, vessző.¹⁾

Új anyag feldolgozása : Hajtás.

33 perc Csoportosítás :



1. Vezérhajtás : a) fővezérhajtás
b) oldalvezérhajtás.
2. Oldalhajtás.
3. Viz- vagy fattyúhajtás.

Szemléltetés tanítás közben.

Részletösszefoglalás.

Vessző.

Csoportosítás :

I. Növekedési vessző :

1. vezérvessző : a) fővezérvessző
b) oldalvezérvessző,
2. oldalvessző,
3. fattyúvessző.

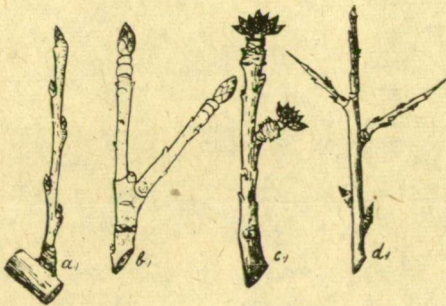
II. Termővessző :

1. hosszúzártagú :



- a) teljes,
b) fogyatékos.

2. rövidszártagú :



- a) simatermőnyárs,
b) dárda,
c) bokrétás termőnyárs,
d) tövises termőnyárs.

Szemléltetés tanítás közben.

Összefoglalás :

5 perc Rövid kérdésekben.

Szemléltetés : Rajz, hajtás, vessző bemutatása természetben, képen valamint rajzban.

¹⁾ Táblavázlatát lásd 188 oldalon (1. táblavázlat).

2. Népies előadás vázlata.

Az előadás helye: Magyar Olvasó és Gazdakör.

Az előadás ideje: 1944. január 10. 18h.

Az előadás tárgya: A tarlóhántás.

Előkészítés:

10 perc A talajművelés célja. Az őszi talajelőkészítésének idevágó elvei. Utalás helyi tapasztalatokra.

Célkitűzés:

Az előkészítés első munkája: **Tarlóhántás.**

Tárgyalás:

35 perc Hántás fogalma.
Hántás célja, haszna.
Késedelmi veszteségek.
Hántás kivitele: a) azonnal,
b) átrakás lehetősége,
c) legalább sorok között.

Részletösszefoglalás vázlatosan.

Sekély hántás
Mélyebb hántás mélysége, szerepe.
Használható eszközök, azok munkája. Az egyetemes eszközök használatának kiemelése.
A hántott tarló kezelése.

Összefoglalás:

5 perc Munkavégezmény. Különlleges helyi szempontok. Felhívás a tanintézet eszközeinek megtekintésére és a szaktanácsadói tevékenységre.

Kiegészítés. Elmélyítés.

Esetleges kérdésekre felvilágosítás. Megbeszélés a tarlóhántás és időszerű kérdések kapcsán.

Szemléltetés tanítás közben.

Közvetett elképzeltetés, megfigyelésre utalás.

3. Óravázlat.

A tanítás helye: 227/a. számú m. kir. téli gazdasági tanfolyam.

A tanítás ideje: 1943. december 4. 19^h.

Tantárgy: Növénytermesztés.

Módszeres egység: Tarlóhántás.

Óra sorszáma: 7.

Számonkérés:

5 perc Szántás nevei mélység szerint.

Athajlás:

Mindent a maga helyén! A sekély szántás legfontosabb neve:

Célkitűzés:

A tarlóhántás.¹⁾

Új anyag feldolgozása:

- 35 perc Haszna:
1. Talajnedvesség megőrzése.
 2. Későbbi munka könnyebb.
 3. Gyom, rovar (szárkukac!), élősködő irtása.
 4. Tarló bomlása, televény keletkezése.

Tarló a legdrágább legelő.

Részletösszefoglalás.

A tarlóhántás eszközei. Jellemzőességek, hibák.

A helyes sekély hántás. A legolcsóbb mód és eszközök.

A meghántott terület kezelése.

Összefoglalás:

10 perc Rövid kérdésekben az elhangzottak és tapasztalat alapján.

Kiegészítés. Elmélyítés.

Esetleges kérdésekre felvilágosítás.

Szemléltetés tanítás közben.

Gépek bemutatása képeken és tanulmányi kiránduláson. Szárkukac készítmény. Kapcsolás a talajtani (televény, morzsalé-kosság), és természettani (hajszálcsövesség) ismereteihez. Utalás tapasztalatokra. Gyakorlati példák.

¹⁾ Táblavázlatát lásd 189. oldalon (2. táblavázlat).

4. Óravázlat.

Intézmény: M. kir. téli gazdasági iskola.

Tanítás ideje: 1943. november 18.

Tantárgy: Növénytermesztés. Alsó évfolyam.

Módszeres egység: Tarlóhántás.

Óra sorszáma: 18.

Számonkérés:

15 perc A talaj tömörítése.

Áthajlás:

Talajmunkák áttekintése. Talajművelési rendszer, — előkészítés ősziek alá.

Célkitűzés:

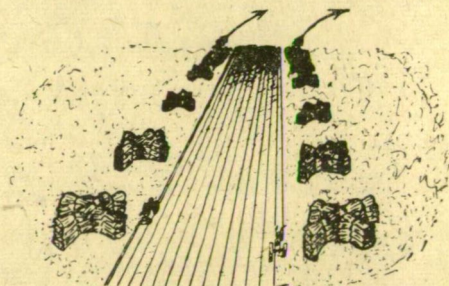
Az előkészítés első munkája: Tarlóhántás.¹⁾

Új anyag feldolgozása:

30 perc Ideje: kasza után.

Helye: legalább sorok köztöt.

Átrakás lehetősége.



Előny: 1. Gyommag kikél.

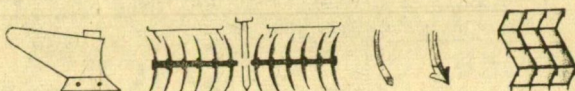
2. Morzsalékos felszín (Útalás a hajszálcsovességre.).

3. Kártevők irtása: szalmadarázs (szárkukac), torzsgomba, stb.

4. Bomlás, televény keletkezése.

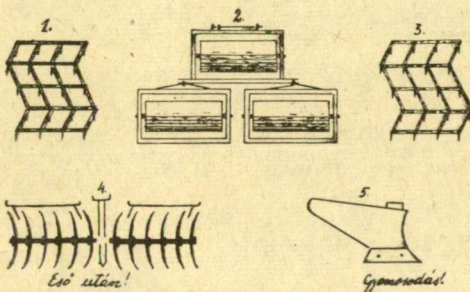
5. Gyors, olcsó.

6. Munkakönnyítés.

Eszközei :Részletösszefoglalás.

Sekély hántás: 3—6 cm.

Mélyebb hántás: 8—12 cm Ha: 1. Túlszáraz } a talaj.
 2. Laza }
 3. Kérgesedő }
 4. Közvetlen vetés előtt.
 5. Tarlóra trágyát hordtunk.

Kezelés :

Otthoni szokások, hibák.

Összefoglalás :

5 perc Rövid kérdésekben az elhangzottak alapján.

Szemléltetés tanítás közben.

Rögzítést könnyítő vázlatrajzok. Eszközmodellek. Kártevők képei.
 Utalások a nyári tanulólátogatások tapasztalataira.

¹⁾ Táblavázlatát lásd 190 oldalon (3. táblavázlat).

5. Óravázlat.

Intézmény : M. kir. közép fokú gazdasági tanintézet.

Tanítás ideje : 1943. október 29.

Tantárgy : Növénytermesztés. II. évfolyam.

Módszeres egység : Tarlóhántás.

Óra sorszáma : 34.

Számonkérés :

15 perc Gépi erő a talajművelésnél. Talajművelő munkák csoportosítása.

Áthajlás :

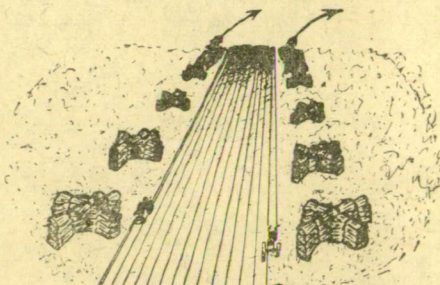
Főelv : Vizgázdálkodás. Ut : Morzsalékos szerkezet és gyommentesség. Az aratás után első munka :

Célkitűzés : Tarlóhántás :¹⁾

Új anyag feldolgozása :

30 perc Késlekedés : vízvesztesség,
talajromlás.

Azonnal. Legalább sorok közt.
Átrakás lehetősége.



Eszköz :



Részletösszefoglalás.Kivétel: Sekély 10 cm-ig.

Mélyebb, ha:

- | | |
|---------------------|------------|
| 1. Száraz | } a talaj. |
| 2. Laza | |
| 3. Tevéketlen | |
| 4. Cserepesedő | |
| 5. Vetés előtt. | |
| 6. Trágya a tarlón. | |
| 7. Tarackosodás. | |

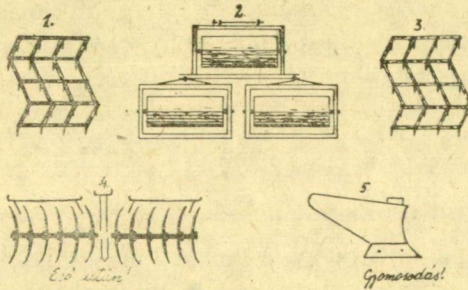
Összes előnyök: a) Éves gyom, kártevő (szalmadarázs, gabonalegyek, bagolypille, torzsgombák, stb.) irtása.

b) Nedvesség megőrzése, hajszálcsővesség megbontása.

c) Tarlóbomlás, humusz (televény) képzés.

d) Munkakönnyítés.

e) Nagy teljesítmény.

Kezelés célja: beérés.Kivitele:Összefoglalás:

5. perc Rövid kérdésekben.

Szemléltetés: Káros gyomok és rovarok bemutatása természetben és képen, torzsgomba kártétele képen, eszközök bemutatása gazdasági gyakorlaton, gépmodellek bemutatása, tárgyi kapcsolás a talajtani, gazdasági növénytani és állattani, természet-tani ismeretekkel, utalás a nyári gazdasági gyakorlatra és megvilágítás esetleges példákkal.

¹⁾ Táblavázlatát lásd 191. oldalon (4. táblavázlat).

10. A tanítási órák felépítése.

Az előbbieken részletesen ismertettük a különböző tanítási órák tagolását és időbeosztását, valamint foglalkoztunk az egyes részek felépítésével külön-külön (számonkérés, stb.). Itt most röviden összefoglaljuk az ott megkülönböztetett elméleti, gyakorlati és tanfolyamos tanítási órák és népies előadások felépítését.

a. Elméleti tanítási óra felépítése.

Minden tanítási óra elején vannak *hivatalosan elintézendő dolgok*, mint pl. a jelentésadás meghallgatása, a hiányzók számbavétele (ellenőrzéssel) s ezek bejegyzése, valamint a tanításmenet alapján a módszeres egység beírása az osztálynaplóba. Ez mind időt vesz igénybe, de ezt mégsem a tanítási óra előtt kell elintézni, hanem az órából szakítunk rá időt. Erre rendes körülmények között 1-2 perc elegendő, mégis megrövidíti a tanítási óra idejét, mert hiszen a legpontosabb tanár sem mehet be pontosan csengetéskor. Ilyenkor u. i. a tanulóknak kell ismét 1-2 percet adni, hogy az osztályban elhelyezkedhessenek. Így *a tanítási órából elveszett 4-5 perc időt* vagy arányosan osztjuk meg a számonkérés és új anyag feldolgozása között, vagy pedig egyikből, illetve másikkól veszünk el. Ezt az időt a lehetőség szerint csökkenteni kell.

Ezután következik a tanítás keresztülvitele. A *számonkérést* két részre osztjuk: rövid villámkérdésekben végigmegyünk az előbbi óra anyagán, s minél több tanulót igyekszünk foglalkoztatni. A kérdésről tanultakat szem előtt tartjuk, s hangsúlyozással is törekszünk a lényeg kiemelésére. Tanulóinktól megkívánjuk a hangos beszédet, világos, magyaros mondatszerkesztést és ne engedjük meg, hogy a tanlók ülve feleljenek. Ha az előző órán szemléltettünk, a szemléltető anyagot erre az órára is behozzuk, és a számonkérés folyamán felhasználjuk. A számonkért anyagot 2-3 tanulóval átfogó kérdések alapján összefoglaljuk. A tanár álljon az osztály előtt, úgyhogy azt teljesen

áttekinthesse, és általában ne szoktassuk a tanulókat arra, hogy örökösen a padok között sétálva, forgolódásra adjunk alkalmat. A padok közé a legritkább esetben, főképp ellenőrzéskor és szemléltetéskor menjünk. Az unott, fáradt, ide-oda támaszkodó tanár tanításán a tanulók is fáradtak lesznek és unatkoznak. *A számonkérésbe lendületet, életet és gyakorlatiasságot kell belevinni.*

A számonkérés összefoglalása után *kapcsoló ismétléssel haladunk a célkitűzés felé.* Közben gondoskodunk az *érdeklődés felkeltéséről*, amikor a tanulók tapasztalatai, egyéni gyakorlati megfigyelései és élményei is eredményesen felhasználhatók. A tanár is mondhat el a tanításhoz kapcsolatos egyéni élményt, ez azonban sohasem legyen erőszakolt és mesterkélt. *Ez az előkészítés mindig alapos, a célkitűzés következetes és világos legyen.* Az új anyag feldolgozásába a lehetőség szerint be kell kapcsolni a tanulókat. A tanítás felépítése legyen logikus tagoltságú, s ne legyen túlságosan gyors vagy lassú, hogy a tanulók tudják követni. Részletösszefoglaláskor és szemléltetéskor kövessük a már megismert elveket. *Találjuk meg az utat a tanulók lelkéhez, legyen meg bennünk a közvetlenség,* s ne olimpuszi magasságból tekintünk le a tanulókhöz.

Mennél több példát, olykor-olykor találó humoros dolgot is beszöhetünk a tanításunkba. *A táblavázlat készítésekor* adjunk elegendő időt a tanulóknak is a vázlat elkészítésére, s egyszer-egyszer a bejegyzéseiket ellenőrizni is kell. Ha hiányokat tapasztalunk, pótoljuk azokat. *A kórusban való felelés új anyag feldolgozásakor* egy-egy esetben indokolt lehet, általánosságban azonban kerüljük. Vezessük úgy a tanítást, hogy a leggyengébb tanulók is eredményhez jussanak. *Legyen a tanítás élénk, lendületes, színes,* hogy ne a munka nehézségét érezzék a tanulók, hanem élvezzék a munkát.

Az összefoglalás legyen ütemes, pergő kérdésekben feldolgozott, s a leggyengébb tanulókat is juttassuk szóhoz. Az összefoglalás után tűzzük ki a leckét és a házi feladatot, az órát pedig csengetés után legkésőbb egy perccel fejezzük be.

b. A gyakorlati tanítási óra felépítése.

A gyakorlati tanítási óra megkezdése előtt a tanításra való előkészület nemcsak a tanítási anyag átgondolásában és az óravázlat elkészítésében áll, hanem még az u. n. *gyakorlati előkészületből* is. Ilyen pl. a tanítás munkahelyének a megjelölése, a szükséges eszközöknek a munkahelyen való előkészítése, vagy szükséges esetekben pl. mentőládáról való gondoskodás stb.

Az előkészületkor a tanár a legnagyobb körültekintéssel járjon el. Nem fordulhat elő, hogy kevesebb eszköz áll rendelkezésre, mint amennyire 1–1 csoport foglalkoztatásánál szükség van.

Az alapos és mindenre kiterjedő előkészület után kezdhető meg csak a gyakorlati tanítás. A munkahelyen úgy kell a tanulókat felállítani, hogy a bemutatásokat mindenki jól megfigyelhesse. Legcélszerűbb megfelelő távolságban (nem távol, de nem is közel) félkörben felállítani őket (sohasem nappal, széllel szemben).

A fegyelem megtartása itt nagyobb feladatot ró a tanárra, s munka közben is nehezebb összetartani a tanulókat. Ezért ajánlatos valami állandó jeladásról gondoskodni (sip), s határozott utasításban megadni, hogy adott jelre pl. a munkát mindenki abbahagyja, vagy a tanárhoz megy, stb. Különösen jelentős ez olyan munkagyakorlatokon, ahol a tanár egyszerre nem is képes áttekinteni a munkaterületet.

A gyakorlati tanítási óra első része az előkészítés. Ez két részből áll: *a gyakorlati munkával kapcsolatos elméleti ismertek felújítása és a munka bemutatása.* Az elsőnél csak igen röviden utalunk az elméletben tanultakból azokra a leglényegesebb ismeretekre, amelyek a végzendő munkával kapcsolatosak. Ezt a kapcsolóismétlést követi a célkitűzés. Ehhez rendes körülmények között 3–5 perc elegendő. *A második részre* már módszeres egységek szerint több-kevesebb időt szánunk. A tanár úgy mutassa be a munkát, hogy mindenki alaposan, teljes részletességgel megfigyelhesse, és a munka egymásutánját megérthesse. Munkavégzés közben adódható megfigyelésekre a figyelmet

itt hívjuk fel, de nem mondjuk meg, hogy mit fognak tapasztalni.

A bemutatást a munka **begyakorlása** követi. Előfordulhat még 20-as létszámú osztályokban is, hogy csoportokba kell őket osztani (ha nagyobb a létszám, annál inkább). Ilyen beosztást kívánhat az egyes munkamozzanatok külön-külön való begyakorlása is. Ebben az esetben a csoportba osztott tanulók közül ki kell jelölni egy *csoportparancsnokot*, aki a tanár távollétében a felügyeletet gyakorolja, és az egyes munkamozzanatokat szükség esetén a tanulótársainak megmutatja. Ezért csoportparancsnoknak olyan tanulót jelöljünk ki, aki a munkavégzésben kellő gyakorlottságot mutat. *A tanár feladata a begyakorlás alatt* az egyes csoportok ellenőrzése, az egyéni munkavégzés megfigyelése, s az esetleges javítások végzése. Ha kirívó hibát talál, vagy olyan jelenséget észlel a tanár, amire érdemes a tanulók figyelmét fölhívni, a munkát megállítjuk, s az észlelési helyen megbeszélést tartunk.

Begyakorlás alatt *a munka minősége s a kézfogások tökéletes elsajátítása a cél*. Ezért *a versenyeket kerülni kell* mindaddig, míg a munkavégzés nem tökéletes. A begyakorlás alatt nem veszélyes munkák közben a beszélgetés megengedhető. Ha a különböző csoportok különböző munkafogásokat végeznek, kellő időben gondoskodni kell a csoportcseréről, hogy minden mozzanatot jól begyakorolhassanak a tanulók.

A szakgyakorlatokban a begyakorlás alatt rendes körülmények között csak egy-két tanulót tud a tanár foglalkoztatni (Állati testméretek felvétele). Ilyenkor a tanulókat gyakrabban kell váltani, a többi tanulót pedig becsléssel és szemléléssel foglalkoztatjuk. Egyébként a szakgyakorlatokra a szemléltetésről tanultak s a fentiekben vázoltak az irányadók. Ezek tekintetbevételével esetenként kell a leghelyesebb módot megválasztani.

Összefoglaláskor a munkavégzés közben szerzett tapasztalatokat kérjük elsősorban számon, ezért a munka végzésére vonatkozó kérdéseket adunk fel, majd egy-két gyengébb gyakorlatú tanulóval a munkát is bemutatztatjuk,

és megbíráltatjuk. Ezt követően gondoskodunk a használt eszközök megtisztításáról és gondos elhelyezéséről. A tanítási óra befejezése után sorakoztatjuk a tanulókat, de tanítás közben az örökös sorakozókat kerülnie kell. Az általános nevelési szempontnak itt is érvényesülnie kell. Ha egy óránál hosszabb ideig tartó (2—3 óra) gyakorlati tanítást tartunk, a begyakorlás közben szünetet iktatunk be, amit a tanulók tetszés szerint szabad mozgásra használhatnak fel.

c. A tanfolyamos tanítási órák felépítése.

A tanfolyamos tanítási órán, mint már említettük, az óra hármas tagoltságát biztosítjuk, az egyes részekre azonban a már előbb ismertetett időt fordítjuk (5, 35, 10). A számonkérést itt nem a szó valódi értelmében végezzük, nem vizsgáló kérdésekkel megyünk végig az előző óra anyagán, hanem mintegy megbeszélésszerűen elmélyítjük azt. Így értelemben a tanfolyamos tanítási óra számonkérése inkább kapcsoló ismételtsnek tekintendő, s csak az előző óra tanítási anyagának lényegét emeljük ki, tekintettel a következő módszeres egységre. Ezt a kapcsoló ismételts a leggyakorlatiasabb síkon kell tartani. Az előbbiekből világos, hogy az ily módon számonkért anyag összefoglalására nincs szükség.

A számonkérést eredményként követi a célkitűzés. Az új anyag feldolgozásában gyakorlati példák, a gazdák otthoni viszonyaiból indulunk ki, azt megbeszélés tárgyává tesszük, a helyes eredményt kiemeljük, s rögzítjük. Az ismeretek egyszerű elmondása nem vezet célra, s nem alkalmas az érdeklődés ébrentartására. Pedig ezeken az órákon ez igen fontos, mert az egész napi munkában elfáradt gazdák figyelme hamarabb kifárad, így érdeklődésük élnétségéből veszít. Már ezért is célszerű az otthoni viszonyok boncolgatása, de a személyeskedéstől nagyon tartózkodjunk, csak akkor szabad és kívánatos neveket említeni, ha bizonyos tekintetben követendő például állíthatók az egyén gazdaságában tapasztaltak a tanfolyam hallgatói elé. Az ostromlás, dorgálás teljesen céltüvesztett nevelőeszköz. Az új anyag feldolgozásában a tökéletes gyakorlatiasság mellett legyen meg a lendület,

élénkség, szín, hangulat, s a tanár részéről ezenkívül az igazi *lelki közvetlenség*. A tanítás menetében a logikaiság és egyszerűség érvényesüljön. *Beszédmódunkban, kifejezéseinkben* alkalmazkodjunk a hallgatóink szellemi színvonalához, és sohasem a tudomány magas stílusával tárjuk eléjük az ismereteket. Kerüljük a *meghatározásokat*, az *idegen kifejezéseket*. A szemlélődésre általában hosszabb időt adunk, mint a rendes iskolai oktatásban. *A táblára* pedig igazán *csak a tanítás leglényegesebb mozzanatait írjuk fel*. A tanításban *a helyi viszonyokat* erősen domborítsuk ki, és csak olyan ismereteket tanítsunk, amit a hallgatónk az ottani viszonyok között megvalósíthat. *Részletösszefoglalást* többször kell tartani, mint az iskolai tanítási órán. A felelésre való szoktatásban nagy segítségére van a tanárnak a „*kórus*” megszólaltatása. Tömegben könnyebben beszélnek a hallgatók, mert hiányzik az egyéni felelősségérzet. Így itt a kórus szerepe indokolt, de gondoskodni kell arról, hogy egyéni feleléshez is hozzá szokjanak hallgatóink. Módot kell adni, hogy kérdéseket tegyenek fel a hallgatók hozzánk, s azokat közösen beszéljük meg.

Az *összefoglalás* a megerősítés szolgálatában áll. Azért is több időt fordítunk rá, hogy alaposabban elmélyíthessük az ismereteket. Az összefoglalás módja a megbeszélés, s az irányító szerep *a lényeg kiemelésében* a tanaré. Itt is célszerű megmondani a hallgatóknak, hogy a könyvben hol találhatjuk meg azokat az ismereteket, amelyről szó volt.

d. A népies előadás felépítése.

Többször szükséges, hogy a gazdasági tanár egy-egy időszerű kérdésről népies előadást tartson. A népies előadásra rendes körülmények között két óra áll rendelkezésre, amelyből 30—50 percet az időszerű kérdés ismertetésére használunk, a fennmaradó időt pedig megbeszélésre fordítjuk.

A népies előadás tárgyának a megválasztásában nagy körültekintéssel járjon el a tanár, *a helyi viszonyok* mellett vegye figyelembe az *időszerűséget* is. Időszerű, s a helyi viszonyok között megvalósítható kérdéseket kell tárgyalni.

Vezérelv a népies előadásban a tökéletes *gyakorlatiasság s életszerűség* legyen. Ezek hiányában a legtökéletesebben felépített előadás után is hiányérzet keletkezik a hallgatóban, mert érdeklődésből ment az előadásra, tanulni akart valami hasznosat, s ez hiányzik neki.

Előadásunk csak akkor lehet kellően felépített, ha arra gondosan előkészülünk. Az előkészülethez szorosan hozzátartozik az óravázlat készítése, amelyen a főbb gyakorlati szempontokat tüntetjük fel. Ezáltal biztosítjuk az *előadás tervszerű felépítését*. Lelkiismeretlenség készületlenül a gazdák eléállani, s ott kényszerűségből össze-vissza beszélni arról, ami az előadónak éppen eszébe jut. Az ilyen tanár tönkreteszi a gazdasági tanár tekintélyét a község gazdái előtt, akik máskor nem mennek szívesen az előadásra. Legnagyobb hiba pedig az, hogy nem tanultak az előadásból a hallgatók semmit. Már pedig *a népies előadás is elsősorban az oktatás szolgálatában áll*. Az előkészülethez tartozik végül az is, hogy a tanár a szükséges szemléltető eszközöket vigye magával.

Az előadási órát itt is három részre tagoljuk. Az első rész az *előkészítés*, amihez az érdeklődés felkeltését és a cél határozott kitérését számítjuk. Erre 4-5 perc is elegendő. Úgyes dolog, ha az előadó már előadása előtt tájékozódik a helyi viszonyok felől, s azon az alapon hívja fel a hallgatóság figyelmét az előadásra. Természetesen az előadásnak logikus tagoltságúnak kell lennie, s stílusban a gazdák szellemi képességeihez alkalmazkodnia. Jó előadó csak az lehet, aki „tud a gazdák nyelvén beszélni.” Ez megkívánja, hogy az előadó mennél többet tartózkodjék a gazdák között, megismerje gondolkodásmódjukat, s így előadásában *először a szívükhöz*, ezen keresztül az eszükhöz szóljon. Ezt az elvet az előadás egész folyamán érvényesíteni kell.

Az óra második része az *új ismeretek közlése*. Az új ismeretek közlésekor az előadó egyéni tapasztalatait használja fel, sőt érdeklődjék a gazdák otthoni viszonyai iránt, a helyeset rögzítse, a hibákat alkalmas módon és tapintattal javítsa. Győzze meg a gazdákat eljárásuk helytelen-

ségéről. A logikailag tagolt előadás *legyen érdeklődést keltő, lendületes, gyakorlatias*, s a gazdák valóban hasznos ismereteket szerezzenek. A táblára itt igen keveset írunk, csak a leglényegesebb dolgot néhány vezérszóval. Előadás közben *részletösszefoglalást gyakrabban tartunk*, hogy többször hallják hallgatóink ugyanazokat az ismereteket. Az ilyen részletösszefoglaláskor a tanár maga mondja el a legfontosabb ismereteket. Nem az a fontos, hogy az előadó sokat beszéljen, hanem az, hogy a gazdák az előadását követni tudják.

Az *összefoglalásban* az előadó foglalja össze az egész előadásának a lényegét, buzdítsa a hallgatóit azok gyakorlati megvalósítására. Amennyiben az előadással kapcsolatos nyomtatványok, pl. rádióelőadások, rendelkezésre állnak, azokat ilyenkor osztjuk szét a gazdák között.

11. A tanítás megítélésének szempontjai.

A tanítás megítélésének szempontjai mindazok a kérdések, amelyeket eddig a neveléstan, tanítástan és módszertan körében tárgyaltunk. Így azok részletes felsorolása lehetetlen és felesleges is. Ezért a következőkben néhány főbb gondolatot, mint vezérgondolatot, vetünk fel kérdés alakban a tanítás megítélésére vonatkozóan.

A tanítás **anyagával** kapcsolatban a következő kérdéseket vetjük fel:

1. A tanítás anyagát jól tudta-e a tanár, előkészült-e a tanításhoz; gyűjtött-e a feldolgozáshoz elegendő példát, adatot, s nem követett-e el szakhibákat?

2. Megvolt-e az óra felépítésében a tanítás hármasság tagoltsága; nem fordított-e egyikre vagy másikra több, ill. kevesebb időt, mint amennyi valóban szükséges volt; az anyag mennyisége arányban állott-e a rendelkezésre álló idővel?

3. Megfelelő és a tárgyhoz illő-e az érdeklődés felkeltése, valamint a kapcsoló ismétlés; ennek következményeként a célkitűzés határozott, világos, a tanítási anyaghoz illő, gondolkodásra, tevékenységre készítető-e?

4. A tanítás anyagát helyesen fogta-e fel a tanár, mind szak-, mind pedagógiai szempontból, jól tagolta-e azt, ennek megfelelően a részletösszefoglalásokat jó helyen és időben tartotta-e?

5. A tanítási anyagot helyesen állítja-e a tanár a tanulók elé, felhasználja-e a tanulók tapasztalatait, gyakorlati ismereteit a tanítás felépítésében?

6. Tanítás közben szemléltet-e, végez vagy végeztet-e kísérletet, s ezek eszközeit a célnak megfelelően választja-e meg? Szemléltetéskor a bemutatott tárgyakat, kísérleteket látta-e minden tanuló, s volt-e elég idejük, hogy azokat kellőképpen megszemlélhessék! Ezzel kapcsolatban helyesen és következetesen vezeti-e a tanár a tanulók gondolkodását a szemléletekről, kísérletekről a tényekre, és ad-e alkalmat a tanulóknak önálló megfigyelésre, következtetésre, s ezekről való beszámolásra?

7. Az így elért eredményeket rögzíti-e; van-e gondja az esetleges tévedések helyesbítésére?

8. Tanításában alkalmazkodik-e a tanulók fejlettségi fokához, bekapcsolódik-e a tanulók gondolkodásába, és alkalmazkodik-e azokhoz? Ennek megfelelően mind szak-, mind pedagógiai szempontból nem túlságosan gyors vagy lassú a tanítás menete?

9. Világos, logikus volt-e a tanítás felépítése; az új ismeretek átadásában megvolt-e a kellő fokozat, teremtett-e a tanulók már meglévő ismereteivel kapcsolatot: tekintettel volt-e a helyi viszonyokra, érvényesítette-e a koncentráció elvét?

10. Helyesen választotta-e meg az új anyag feldolgozásának a módját, megegyezik-e a tárgy természetével (előadó, rávezető, munkáltató); rá tudta-e a tanulókat az új ismeretre vezetni; magyarázatai helyesek voltak-e (nem volt-e egyes magyarázata felesleges, vagy máshol nem hiányzott-e a magyarázat?)?

11. A kérdések megfeleltek-e az ismertetett feltételeknek? Ezzel kapcsolatban a kérdezéssel nem ment-e túlságba, megkülönböztette-e, s helyesen alkalmazta-e a rávezető és vizsgáló kérdéseket; a kérdés feladásakor tekintetbe

vette-e a tanulók előzően adott feleletét? A tanulók kérdeznek-e maguktól is, s ezekre a kérdésekre kiélegető választ kapnak-e?

12. Kiderítette-e a helytelen felelet okát, javította, vagy javíttatta-e azt, s gondoskodott-e az így kijavított ismeret megerősítéséről?

13. Készített-e táblavázlatot; az világos, áttekinthető volt-e, s megfelelt-e a már előzőekben ismertetett követelményeknek? A táblai rajzok szemléletesek, kifejezők voltak-e; helyesen használta-e a színes krétát?

14. Hogyan foglaltatta össze a tanult új anyagot, rendezte-e a szerzett ismereteket?

15. Gondoskodott-e a tanultak megerősítéséről; az otthoni begyakorlásra adott-e megfelelő útbaigazítást; a tanultak alkalmazását tekintetbe vette-e (gyakorlatiasságra nevelés); kijelölte-e a leckét és a házi feladatot?

16. Tanítás és előadás alkalmával világosan, szemléletesen, érdekkeltően és logikusan beszél-e a tanár? Használt-e feleslegesen idegen kifejezéseket?

17. Osztályfoglalkoztatása megfelelő, s a tanítás valóban a tanár és tanuló közös munkája volt-e?

18. A tanulók szívesen és lelkesen vesznek-e részt a közös munkában, megszerettette-e a tanár velük a tantárgyat, a tanár lelkesedik-e a tantárgya iránt; tanítása meggyőző-e és alkalmas-e arra, hogy a tanulókat a tantárggyal való foglalkozásra ösztönözze?

19. Nem tanított-e feleslegesen olyan ismereteket, amely a módszeres egységgel semmi kapcsolatban nincsen; ha a tanulók valamit nem tudtak, megtörtént-e valamilyen formában a hiányok pótlása?

20. A tanítási óra végéig elérte-e a kitűzött célt; megfelelő időben befejezte-e az órát?

Nevelési szempontból ismét nagyon sok kérdést vehetnénk fel. Emlékeztetésképpen az alábbiakban néhányat megemlítünk, amelyek részben a tanár egyéniségével is kapcsolatosak.

1. Helyesen érvényesítette-e a nevelés eszközeit; nem

vitte-e túlzásba a jutalmazást és büntetést; parancsai és tilalmai nem voltak-e túlzottak, esetleg feleslegesek?

2. Rendre, fegyelemre szoktatta-e a tanulókat. Szoktatásai a felügyeletben és ellenőrzésben következetesek voltak-e?

3. Megnyilvánul-e a tanár részéről a szeretet, közvetlenség, s ez nincs-e a tekintély rovására?

4. Észreveszi-e a tanulók esetleges kihágásait: sugás, fegyelmezetlenség stb., s hogyan intézi el azokat? Nem ragadtatja-e el magát a büntetés kiszabásakor; igazságos és következetes-e?

5. Le tudja-e kötni a tanulók figyelmét; képes-e őket foglalkoztatni?

6. Nincsenek-e kiváltságokat élvező tanulói; egyes tanulók felett nem tör-e pálcát, azért mert „nem bírja” a tanuló egyéniségét? Tudja-e függetleníteni magát az egyéni hatásoktól? A büntetések kiszabása után az elkövetett hibát tovább érezteti-e a tanulóval?

7. Megfelelő-e a tanár magatartása, hangja; kiejtése tiszta-e; beszéde nyugodt, határozott, logikus és érthető-e? Kifejező-e a hangsúlyozása?

8. Milyen a tanár fellépése; nincsen-e olyan mozdulata, szava, hanghordozása, ami magatartását félszeggé, egyéniségét a tanulók előtt nevetségessé, mulatságossá tenné?

9. Tisztán, határozottan, világosan tanít-e; milyen a kérdéses és a feleltetési módja; türelemmel van-e a tanulók iránt, vagy idegeskedő?

10. Megfelelő-e a tanár elhelyezkedése az osztályban a tanítás alatt; a tanulók láthatják-e, s jól hallják-e a hangját; ismeri-e név szerint a tanulókat?

Nagy vonásokban megkíséreltük a tanítás megítélésének főbb szempontjait felsorolni. Helytelen volna azonban azt gondolni, hogy a tanítás megítélése nem más, mint hibák keresése, ellenkezőleg, helyesebb a tanítás értékének a keresése, s a közben adódó hibákra a tanítás értékének emelése miatt mutatunk rá. *A tanítás megítélésében az önbírálat elsőrendű fontosságú.* A tanár maga tudja a legjobban, hogyan képzelte el az egész tanítást, s így ő áll-

píthatja meg legközvetlenebbül, hogy mit sikerült, és mit nem tudott megvalósítani elgondolásából. A lelkiismeretes tanár minden tanítási óra után feladja saját magának ezt a kérdést. *A helyes, tárgyilagos önbírálat a fejlődés, tökéletesedés alapja és legbiztosabb útja.* Hivatása magaslatán álló tanár ezzel nem elégszik meg, hanem módját ejti, hogy más kartársai tanításait meghallgassa. Igen üdvös dolog, ha ez a kölcsönös óralátogatás minden tanári testületben meghonosodik, amit ma már a vonatkozó miniszteri rendeletek is előírnak. Nem elég azonban az egyes tanítások meghallgatása, hanem azt minden körülmény között kövesse *a kartársak tárgyilagos és minden személyeskedéstől mentes tapasztalatainak a kicserélése, a vázolt szempontok szerinti megbeszélése.*

Egymás véleményének a meghallgatása kölcsönösen tanulságos lehet. Időközönként az egész tanári testület jelenlétében ajánlatos bemutató mintatanítások tartása, s utána az egyéni gondolatok kicserélése a módszeres értekezleten történik. Az itt röviden vázoltak igen alkalmasak az egyének módszeres tanítási és nevelési eljárásának a tökéletesítésére és közös nevezőre való hozására.

12. Az iskolai munka eredményének számbavétele.

A tanár a tanulókat állandóan figyelemmel kíséri, s mintegy naponta megállapítja, hogy munkájuknak milyen az eredménye. Így lassanként *minden tanulóról kialakul előtte egy kép*, amely az év folyamán állandóan csiszolódik, vagy eltorzul. A kép kialakulásában azonban nemcsak a jól vagy kevésbé jól elsajátított tanítási anyagról való beszámolás vesz részt, hanem *az ismeretek mellett a magaviselet, szorgalom, képességek és készségek is döntő fontosságúak.* Hibásan ítéel ezért az a tanár, aki csak az emlékezeti anyagot veszi számításba. Másképpen ítéeljük meg pl. a gyors észjárású, jó felfogóképességű, de lusta és rendetlenkedő, mint a lassú gondolkodású, gyengébb képességű, de becsületes, lelkiismeretes, kötelességét minden körülmények között teljesítő tanulót.

Ezt a képet minden tanulóról kialakítjuk magunkban: Ez kötelességünk is, mert az intézet bizonyos időben **bizonyítványt** ad a tanulóknak, középfokú tanintézetekben

minden év végén, tanfolyamokon, vagy téli gazdasági iskolában, a tanfolyam, ill. a téli gazdasági iskola elvégzése után. Középfokú tanintézetekben e mellett évközben is küld az iskola a szülőknek a gyermekük tanulmányi előmeneteléről értesítést.

A tanfolyamokon és a téli gazdasági iskolákban kiadott bizonyítvánok csak a tanulmány elvégzését igazolják, s jogot adnak az ezüst-, ill. aranykalász jelvény viselésére. Téli gazdasági iskolákban e mellett az egyes tantárgyakban elért eredményt az anyakönyvbe be kell jegyezni, de ez nem kerül a bizonyítványba. A középfokú gazdasági tanintézet azonban olyan bizonyítványt ad, amelyben az egyes tantárgyakban elért eredmények az u. n. *érdemjegyekkel* vagy *osztályzatokkal* vannak kifejezve. Hogy ezt az érdemjegyet a bizonyítványokba milyen szávakkal jegyezzük be, azt a különböző iskolatípusokra nézve a rendtartási szabályzat pontosan meghatározza.

A bizonyítványba kerülő osztályzatot a tanár állapítja meg, s az osztályozó értekezleten a tanári testület tudomásul veszi és megerősíti.

a. Az osztályozás.

A tanár a tanulóra kialakult véleményét hivatalosan meghatározott szóval (jeles, jó stb.) vagy számjeggyel (1, 2, 3, 4, 5,) az u. n. *osztályzattal* fejezi ki. Nálunk 4, ill. 5 osztályzat van használatban. Azt az eljárást, amellyel az osztályzatot megállapítjuk, tehát a tanulókat elbíráljuk, *osztályozásnak* nevezzük.

Az osztályozás akár a tanulók tudására, szorgalmára, akár magaviseletére vonatkozik, *pedagógiai szempontból nem helyeselhető*, mert pl. nincs meg hozzá az abszolút biztos alap, azért az *osztályozás mindig viszonylagos*, és *sohasem lehet abszolút értelemben igazságos*. A tanuló előtt az osztályzat fog a tanulás céljaként állani, s nem a tudás. A *tanulókat csoportokba osztja*, így irígységet támaszthat közöttük. Nem egyszer keserűség és romlás okozójává vált már az osztályozás. Ennek ellenére is ma még társadalmi és célszerűségi okok miatt szükséges. Ezért szük-

séges, hogy a tanárnak az osztályozásra meg legyenek az irányadó elvei.

Az osztályozás, minthogy sohasem lehet 100%-osan igazságos, *a legnehezebb feladata* a tanárnak. Ezen a ponton éri az iskolát is a legtöbb vád a szülők, a társadalom, sőt az egész közvélemény részéről. Ezzel a nehézséggel azonban minden tanárnak számolnia kell. Ezért *a tanárt mélyen hassa át a legmagasabbrendű tárgyilagosság és a tökéletes igazságosság érzelme*. Az olyan tényezőktől, amelyek ebben gátolják, meg kell szabadulnia, nem lehet tekintettel osztályozáskor a rokonszenvre, ellenszenvre, a szülők személyére, avagy társadalmi állására, nem lehet azonban rabja hangulatának és érzelmeinek sem.

Az osztályozással azt juttatjuk kifejezésre, hogy a tanuló mennyiben tudott eleget tenni az iskola által kitűzött feladat megoldásának. Amikor a tanár ezt megállapítja, egyúttal a saját munkáját is megbírálja.

A tanuló által elért eredmény függ a szellemi képességétől, értelmi fejlettségétől, szorgalmától és a tanár munkájától. Az igazságos osztályozásban ezt a négy szempontot mérlegelni kell. Ezen az alapon állapítjuk meg, hogy mire haladt a tanulónk, s mi várható még tőle.

Nagy hiba volna, ha az osztályzatokat egy-egy felelet alapján állapítanánk meg, ép ezért az említett négy szempont tekintetbe vételével az osztályzatban a tanuló egész évi-, félévi munkájának kell vissztükröződnie.

Év közben feleletei alapján osztályzatot kap a tanuló, a bizonyítványba azonban csak ezeknek az osztályzatoknak az alapján kialakult *végosztályzat* kerül (nem középérték).

A számonkérés előbbieken ismertetett módja mellett szinte naponta alkalma van a tanárnak megismernie a tanulók képességét, értelmi fejlettségét, és szorgalmukról is meggyőződhet. Ha pl. két-három egymást követő tanítási órán egy-egy feladott rövid kérdésre is feltűnő tájékozatlanságról, hanyagságról tesz bizonyosságot a tanulónk, már megérdemli, hogy egy rossz osztályzatot kapjon. Ez nevelőleg is hat, mert a tanulók látják, hogy a tanár munkájukat állandóan figyelemmel kíséri. Természetesen ennek az ellenzője is áll: ha pedig feltűnően gondos készütségről tesz tanúságot a tanulónk, akkor jutalomképen jó osztályzatot nyer. Az összefüggő feleletek pedig minden esetben osztályozhatók.

A tanuló ismereteiről csak nyugodt lelkiállapotban tud beszámolni, ezt nyugodt bánásmóddal biztosíthatja a tanár. A türelmetlen, indu-

latos tanártól a tanuló megijed, és zavarba jön. Némelyik tanuló már akkor megijed, ha felszólítják. A tanárnak minden egyes esetben meg kell találni a módot az ilyen tanulók egyéni bátorítására, s nem szabad azonnal elítélni, és a rossz osztályzatot bejegyezni.

Az osztályzatok bejegyzésére téli gazdasági iskolában és mezőgazdasági szakiskolában véleményem szerint nincs semmi szükség. 60—80 tanulót a tanárnak egyénileg teljesen ismerni kell, s az értékét sohasem szabad 2—3, *notesz*be jegyzett számból megállapítani. Aki azonban nem bízhat kellőképpen emlékezetében és emberismeretében, jobb ha bejegyzi azokat, a végső eredményt azonban *az összbenyomás alapján* a bejegyzett osztályzatok segítségével állapítsa meg. A *notesz* használatának csak addig van értelme, míg a tanulókat meg nem ismeri a tanár. Majdnem teljesen ez a helyzet a középfokú gazdasági tanintézetekben is. Minthogy itt 150—200 tanulóval van dolga a tanárnak, célszerű az egyes osztályzatok bejegyzése, mert ez megóvjaa a tanárt nagyobb mérvű tévedésektől. Pl. kialakult egy kép benne egy tanulóról, később ez a tanuló bizonyos mértékű hanyatlást vagy emelkedést mutat, bejegyzések hiányában könnyen az eredeti kép érvényesül a tanár lelkében. Általában minden tanár hajlamos az első benyomásnak emlékét rögzíteni, s ha egyszer egy tanuló, mint elégséges osztályzatú szerepelt, alig vesszük észre, hogy később tudhat annyit, mint egy jó rendű. Fordítva is érvényes! *Mérjünk egyforma mértékkel, és szabadítsuk fel magunkat az az előítéletektől (Tárgyilagosság!)*. A bejegyzések ily szempontból nélkülözhetetlenek, de a tanítás menetét ne zavarjuk vele, hanem végezzük el ezt a tanítás befejezése után. Különösen jó vagy különösen gyenge eredményt nevelői céllal tanítás közben is bejegyezhetünk.

A bejegyzések azonban csak tájékoztató számok, az általános véleményünk kiegészítésére valók, s így a végosztályzat megállapításának nem lehetnek az alapjai. Különösen helytelen az olyan osztályozó eljárás, amikor 5-6 számjegy számtani középértékét számítja ki a tanár végosztályzatként. Ez azt jelentené, hogy valamely anyagrész nem tudása pótolható egy másik rész megtanulásával. Akkor jár el

a tanár tárgyilagosan, ha nem az egyes leckékről való ismeret alapján, hanem az egész ismeretanyag tudása alapján alkotja meg a végosztályzatot. Pl. vannak olyan alapvető ismeretek, amelyeket minden tanulónak ismernie kell, ha ezt nem tudja, hiába tanul meg mondjuk az iskolai év végén egy-két leckét kitünőre, mégis meg kell buknia, mert máskülönben rendszertelen munkára, könnyelműsége szoktatjuk a tanulót. Különösen szigorúan kell elbírálni azt a tanulót, aki egyszer tud, máskor nem, s általában az tapasztalható, hogy „számít” a felelésre.

Az osztályozásban tanáronként nagy ingadozás szokott mutatkozni. Ugyanabban az intézetben ez egészségtelen, mert pl. ha a növénytermesztés tanára túl szigorúan, s az állattenyésztés tanára pedig kevésbé szigorúan osztályoz, a tanulók a növénytermesztést rendkívüli mértékben fogják tanulni, de a többi tantárgy rovására. Leghelyesebb, ha minden tanár lehetőség szerint egyforma mértékkel mér. Ezért szükséges, hogy a tanárok egymás között időközönként tapasztalataikat megbeszéljék.

Azokat a tanulókat, akik több tantárgyból elégtelen vagy általában gyenge eredményt mutatnak, nem szabad jóakarattal évről-évre felsőbb évfolyamba bocsátani. *Helytelen az olyan eljárás is, hogy az egyes tantárgyak eltérő eredményeit kiegyenlítik*: pl. a tanulónk növénytermesztésből igen gyenge, a többi tantárgyból közepes, történelemből kiváló eredményt mutat fel. A történelem érdemjegyét ilyenkor nem szabad lerontani, s a növénytermesztését felemelni. Az ilyen kiegyenlítésnek helye nincs, s az ilyen bizonyítvány nem a való tényeket tükrözteti, az ilyen osztályozás igazságtalan, és nevelési szempontból káros, mert e szerint a növénytermesztésben mutatott eredménytelenség a történelemben felmutatott eredménnyel volna pótolható. Az ilyen kiegyenlítés nagy zavarokat okozhat egy intézmény életében. Ilyenkor a helyes eljárás az, hogy a növénytermesztés tanára ellenőrizze önmagát, s különös figyelemmel vizsgálja meg a tanulót, hogy megítélésében nem tévedett-e? Ha ítélete helytálló, kapja meg a tanuló a megérdemelt osztályzatot, mindentől függetlenül még az elégtelent is. A jobb osztályzattal a hiányokat úgysem egyenlítjük ki.

Vannak *méltánylást érdemlő esetek* is, amikor indokolt esetben elnéző jóakarattal bírálunk el egy-egy tanulót, de

ez nem lehet sorozatos ugyanannak a tanulónak iskolai életében. Ilyen méltánylást érdemlő esetekhez azonban semmiképpen sem számíthatjuk azt az osztályozási eljárást, amikor azért adnak elégséges osztályzatot egy tanulónak, mert elmegy más intézetbe. Ilyen esetben nincs kegyelem. Hasonlóképp helytelen eljárás a javítóvizsgálatokon alacsonyabb mértéket megszabni, mint az évvégi osztályozáskor. A javítóvizsgálatokon feltétlenül meg kell kívánni, hogy az elmulasztottak pótlásáról számot adjon a tanuló. Nem szabad úgy felfogni a dolgot, hogy mulasztásáért az elégtelen osztályzattal már megbűnhődött a tanulónk. Ha megfelelő eredményt nem mutat fel, osztályismétlésre kell utasítani.

Az osztályzat tárgyilagoss, részrehajlatlan, s igazságos ítélet eredménye legyen. Szigorúságra szükség van, de ez nem zárja ki a méltányosságot és szeretetet. Sohase legyen az osztályozás enyhe, mert azt a hitet kelti a tanulóban, hogy kevés, esetleg felületes munkával is lehet eredményt elérni, a túlszigorú osztályozás viszont elkedvetleníti a tanulót. Különösen káros, ha a tanár a bíró álláspontjára helyezkedik, és a tanulót elítélendő bűnösnek tekinti. Az osztályozásban érvényesüljön a jóakarat, s ne csak az emlékezeti tudást tekintsük, hanem a szorgalmat, igyekezetet is. Kétes osztályzat esetén adjuk a jobbikat, mert ezzel minden esetben kevesebbet ártunk.

Az osztályzattal való titkolódzás teljesen felesleges, sőt az *osztályzat megállapítása előtt néhány héttel célszerű az osztállyal együttesen megbeszélni az egyes tanulók osztályzatait.* A tanulók nagyon jól ismerik egymást, s az árnyalati különbségeket könnyebben észreveszik. Ezért veszik észre a szándéktalan, de előforduló legkisebb igazságtalanságot is. Ez a közös megbeszélés nem azt jelenti, hogy a tanár a tanulók véleményét mindenben elfogadja, hanem azt, hogy saját véleményével összehasonlítja. Amennyiben nagy eltéréseket tapasztal, még van ideje a mutatkozó különbségek ellenőrzésére. Célszerű először a tanulóval önmagát megosztályoztatni, s tanulótársaival pedig a saját osztályzatot megbiráztatni. Ha kellő komolysággal vezetjük az ilyen osztályozásokat, nevelési szempontból is igen értékesek.

A sok elégtelen osztályzatban nemcsak a tanuló, hanem a tanár munkájának az eredménye is visszatükröződik.

a. Az eredménymegállapító írásbeli dolgozatok.

Az iskolai munka folyamán *egyes tantárgyak keretében kötelező az iskolai írásbeli dolgozat készítése*. A mi felfogásunk szerint minden tantárgy keretén belül célszerű u. n. *eredménymegállapító dolgozatokat készíttetni*. Ezek a dolgozatok a tanuló ismeretének az ellenőrzésére is alkalmasak, s módot adnak a tanárnak az elbírálásban az igazságosság megközelítésére és az elbírálás megkönnyítésére. E célkitűzésből következik, hogy ilyen dolgozatot *keveset kell iratni*, még közép fokú gazdasági tanintézetben is teljesen elegendő két dolgozat, a félévi és évvégi osztályozás előtt 2-3 héttel. Kár volna azonban közvetlenül az osztályozás előtt iratni, mert abban az esetben, ha a tájékoztató dolgozat az osztályozáshoz nem azt a képet mutatja a tanulóról, ami bennünk addig kialakult, még módunk van önmagunk ellenőrzésére a szóbeli feleletek alapján. A dolgozat osztályzata nem döntheti el önmagában a végső osztályzatot, csak segít bennünket annak megállapításában. Ezért ne tulajdonítsunk neki túlzott értéket.

Az ilyen *dolgozatok tárgya* csak már feldolgozott és átismételt anyag lehet, mert nem a tanulók találékonyságát, hanem az ismeretek elsajátításának a mérvét akarjuk megállapítani. Ezért felesleges is egyetlen feladat alapos kidolgozását megkívánni, hanem egy-két átfogóbb kérdést adunk fel, s arról számolnak be a tanulók. A *dolgozati kérdésekkel alkalmazkodni kell a tantárgy természetéhez és a tanulók szellemi színvonalához*. Lehetőség szerint biztosítani kell a tanulók önálló munkásságát.

A dolgozatok nagy előnye, hogy a tanárnak *módot ad a tanítás eredményének egyenlő feltételek között való ellenőrzésére*, mert ugyanazt az anyagrészt ugyanabban az időben, ugyanannyi időtartam mellett dolgozzák fel. De a dolgozat elősegíti a tanuló alaposabb megismerését is.

A kifejezőkészség, a szellemi fejlettség pl. dolgozatírás közben jobban kitűnik, mint szóbeli feleléskor.

A dolgozatírásra elő kell készíteni a tanulókat, amit ne vigyünk túlságba, s alkalmazkodjunk az osztály szellemi színvonalához. A dolgozat megírásakor egész komoly ellenőrzést gyakoroljunk.

A dolgozatok javítása sok gondot és fáradságot jelent a tanárra. A dolgozatokat *pontosan és lelkiismeretesen kell kijavítani*. Amennyiben lehetséges ugyanazon a napon vagy két egymást követő napon kell ugyanannak az évfolyamnak a dolgozatait kijavítani, mert ellenkező esetben elhalványulnak az egyes dolgozatok emlékei. Mikor minden dolgozatot kijavított a tanár, az általános kép kialakult benne, akkor következik az egyes dolgozatok *megosztályozása*. A javításkor kívánatos megjegyzésünket a dolgozatba, s célszerű külön a magunk számára is följegyezni. Ennek nagy hasznát vesszük a megbeszélés alkalmával. Ezeket az eredménymegállapító dolgozatokat kijavíttatni a tanulókkal felesleges, *a hibákat* azonban *meg kell beszélni* velük, mert ez nevelési és tanítási szempontból is igen értékes. Az osztályozásban legyünk föltétlenül igazságosak.

b. A vizsgálatok.

Vizsgálat alatt valamely tény megállapítását értjük. Az *iskolai vizsgálat* az iskolai munka eredményének a megállapítását jelenti. Ilyen értelemben csak az u. n. *képesítő vizsgálat* van meg a mezőgazdasági szakoktatási intézményekben. Ilyen még a mezőgazdasági főiskolákon tett vizsgálat is. Az összes többi *vizsgálat valóban összefoglaló ismételés*, bár néha azokat is vizsga néven emlegetjük, pl. téli tanfolyamok, téli gazdasági iskolák záróvizsgálja.

A képesítő vizsgálat célja valóban a jelölt tudását puhatolja, de a tanár munkájáról is tájékoztat. Az *évváró*, *valamint osztályvizsgálat* név alatt emlegetett vizsgálatoknak nem lehet az a célja, hogy minden egyes tanuló tudását külön-külön megállapítsa, erre idő nincs, másrészt felesleges is. A tanárnak egész évi megfigyeléséből, számtalan tapasztalatból kell megállapítani a tanuló értékét, nem

pedig abból az egy feleletből, amit véletlenül tud, vagy nem tud épen a vizsgai izgatottság hatása alatt. Ezért a vizsgálat nem lehet más, mint ünnepélyes bemutatása a végzett munkának. Ez a valóságban így is van mind a tanfolyamokon, mind az alsófokú szakoktatási intézményekben.

Az ünnepélyes vizsgálatok célja, hogy a tanári testület bemutassa munkáját az érdeklődőknek. Fontos ez, mert vele ébren lehet tartani, sőt fel lehet kelteni az érdeklődést az intézet, ill. a tanfolyam iránt.

Minthogy ily értelemben a vizsgálatot nem az eredmény megállapítása végett tartjuk, hanem főkép ismertetés végett, *elő kell rá készülni*. Az előkészülethez tartozik az olyan *lelki beállítódottság teremtése*, amely nem tünteti fel rémként sem a tanulók, sem a hallgatók előtt a vizsgálatot. Célunk, hogy a *vizsgálat derült, lélekemelő ünnepély legyen*, a hallgató képet kapjon az iskolában vagy a tanfolyamon uralkodó rendről, fegyelemről, valamint azokról az ismeretekről, amiket ott meg lehetett tanulni. Ezért minden tantárgyban a szerzett ismeretek keresztmetszetét kell nagy vonalakban bemutatni, főkép a helyi viszonyok és a gyakorlati szempontok kidomborításával. Mindazt, amit tanultak, elmondani ugysem lehet a rendelkezésre álló 20—25 perc alatt, ezért a lényeg kiemelésére fordítjuk a fősúlyt. Úgyesen összeállított vizsgamenet a hallgatóságnak is módot ad az okulásra, s elismerést szerez az iskolának.

Az előkészületnek azonban megvan a határa. Összefoglaló ismételés keretében feldolgozzuk az anyagot, megbeszéljük a gyakorlatias kérdéseket is, azonban személytől teljesen függetlennek kell az ilyen előkészületnek lennie. *Tiltott dolog az u. n. próbavizsgálatok rendezése*, ezzel a tanár sem a tanulóknak, sem a hallgatóinak nem használ, a maga becsületének pedig teljes mértékben árt.

A vizsgálat lefolyása alatt feltétlenül kerüljük a megszégyenítést vagy a büntetésnek bármely alakját, mert az kedvezőtlen színben tünteti fel az egész munkánkat. A jutalmazásnak, dicséret stb. itt is helye van, sőt nem kell szűkkeblűen osztogatni, mert nagymértékben hozzájárul

ahhoz, hogy a vizsgálat a résztvevő számára is kedves élmény maradjon. Amennyiben a feladott kérdésre a hallgató vagy tanuló nem tud választ adni, észrevétlenül térjünk át más kérdésre. Azzal minden tanárnak számolnia kell, hogy a legjobban sikerült vizsga sem fogja azt a képet mutatni, amit ő elképzelt.

Mind a középfokú-, mind az alsófokú mezőgazdasági szakoktatási intézetekben a régebben szokásban volt évvégi, u. n. *osztályvizsgálatok helyett évvégi összefoglaló órát tartunk*. Ezeket az összefoglaló órákat általában támadják, keveslik az egy órát az egész évi anyag áttekintésére, mások teljesen feleslegesnek tartják, mert a tanulók úgy sem készülhetnek rá el. A helyzet az, hogy nem is kell rá készülni, mert éppen azt akarjuk megállapítani, mennyi az a tudás, amit a tanulók magukkal visznek. Ha ugyanis az egész tanítási idő alatt még annyit sem értünk el, hogy a tantárgy legfontosabb részeit külön készülés nélkül is tudják a tanulók, mennyit fognak abból évek múlva tudni? Az ilyen tanár fáradozása és egész évi munkája hiábavaló volt. Akinek pedig az egy óra időtartam áttekintésre nem elegendő, az nem irányította helyesen az általános ismétlést, elmerült a részletekben, s a lényeg elveszett a tanításában.

Az összefoglalásban már csak a lényegre vonatkozó kérdések szerepelhetnek, ezekre pedig mindegyik tanulónak, ha nem kapott elégtelén osztályzatot, meg kell felelnie. A felesleges szöszaporítást kerüljük, magyarázatokra nincs szükség. Megfelelő vezetés mellett még a nagy létszámú évfolyamokon is mindenki szóhoz juthat.

Teljesen célt tévesztett az évvégi összefoglalóknak az a módja, mikor az egész órát arra használja fel a tanár, hogy néhány tanulónak még az utolsó alkalmat megadja a javításra. Egy egész évi hanyagságot, kötelességmulasztást nem lehet esetleg egy jól „kifogott” kérdésre adott felelettel jóvátenni. Ha arról győződünk meg, hogy a tanuló egész évi munkája elégtelen, akkor igazságtalan ú. n. féljegyre kiállítani, s a döntést olyan kartársunkra bízni, aki a tanulónak ezt az egyetlen feleletét hallja. Viszont, ha az egész tanítási év alatt nem tudta a tanár igazságosan megítélni a tanulót,

5 perc alatt csak igazságtalanul ítélheti meg egész évi munkáját. Emiatt aztán el szokott maradni az egész évi anyagnak az összefoglaló áttekintése, amely az évi munkának szerves része.



Befejezés.

1. A tanár önművelése.

A tanári vizsgálattal a tanár nem fejezte be a hivatására való előkészületet. A legkitünőbb tanári oklevél sem jelent értéket, ha a tanár nem műveli tovább magát. A gazdasági tanár tevékenysége nagyon sokirányú, s munkájának mindig korszerűnek kell lennie. Ennek a követelménynek csak akkor tud megfelelni, ha *mind szak-, mind pedagógiai szempontból* lépést tart a korrallal. De a régebben elsajátított ismeretek is idővel elhalványulnak, feledésbe mennek. *Gondolnia kell tehát minden tanárnak egyrészt a régebbi ismeretek felújítására, mert e nélkül könnyen a tankönyv színvonaláig süllyed a tudása, másrészt meg kell ismernie a munkájával kapcsolatos újabb eredményeket, ha lépést akar tartani a korrallal, s nagy nemzetépítő feladatának meg akar felelni.*

Ezért *szakszempontból* olvassa, s állandóan kísérje figyelemmel a gazdasági szaklapokat, és ismerje meg a legújabban megjelent gazdasági szakkönyveket. Ebből a célból még az is célravezető, hogy a folyóiratokról, valamint egy-egy szakkönyvről a rendes havi tanári értekezleteken felváltva a tanári testület egy-egy tagja részletesen, a lényeg szem előtt tartásával beszámol.

Hivatása magaslatán álló tanár tudatában van annak, hogy szaktudása, lelkiismeretessége, kötelességtudása még nem avatja jó tanárrá. Még az e tekintetben legkiválóbbaknak is nagy fogyatkozásai lehetnek a nevelőtanítás szempontjából. Ezért *a szakképzés mellett a neveléstani és tanítástani ismereteinek a bővítése, képességeinek a folytonos fejlesztése is elsőrendű feladata.* Tanulmányoznia kell a pedagógia korszerű kérdéseit, s az abból levont tanulságokat egybe kell vetnie a saját eljárásával. E nélkül a tanár nevelői és tanítási eljárásában a megszokott élettelen gépies-

ség válik uralkodóvá. Elismerjük, hogy igen sok tanárnak veleszületett szerencsés és kiváló személyi tulajdonságai vannak, tanítási és nevelési készsége magasfokú, de még ezek sem mentesíthetők az *önképzés* követelménye alól. Ezenkívül azt se feledjük el, hogy a legjobban bevált tanítási és nevelési eljárás is elavulttá válhat 10-20 év múlva.

Szükséges tehát az önművelés és a továbbképzés pedagógiai szempontból is. A szerzett ismeretek felújítására igen alkalmasak azok a *pedagógiai munkák*, amelyeket később felsorolok. A legújabb pedagógiai kérdéseket pedig a *pedagógiai folyóiratokból* ismerhetjük meg legközvetlenebbül. Amit a szakképzésről az előbb mondtam, az a pedagógiai képzésre is pontosan érvényes: Egy-egy újabban megjelent értékes pedagógiai munkát ismertessünk a tanári értekezletek keretében!

A továbbképzés szolgálatában állanak a módszeres értekezletekkel kapcsolatban már előbb ismertetett bemutató tanítások, valamint a kölcsönös óralátogatások.

Összefoglalva: *A jó tanárt a folytonos fejlődés készsége jellemzi. Ez avatja a tanárt igazi nevelőtanári személyiséggé, akinek a számára „A legszebb életfeladat, amely minden ember természetes életfeladata: a — tervszerű nevelés“.*



Függelék.

Tanulmányozásra ajánlott neveléstani munkák és folyóiratok.

E fejezetben azokat a szakmunkákat sorolom fel, amelyeket egyrészt a munkám megírásához forrásmunkaként felhasználtam, másrészt, amelyeknek a tanulmányozását munkám elmélyítése szempontjából fontosnak tartom.

1. Magyar szerzők könyvei:

Dr. Barankay Lajos: A szaknevelés elméletének alakulása. (1931). — *Dr. Boda István*: A nevelői célkitűzés problémájához. (Berlin, 1926.); Bevezető a lélektanba (Egy lélektani rendszer vázlata, 1934.). — *Bognár Cecil*: Pszichologia. (1935.). — *Balatoni Béla*: A tanulás titkai. (1943.). — *Dr. Becker Vendel*: A magyar alsófokú gazdasági szakoktatás problémája és annak megoldása (1936.). — *Csiki László*: Mezőgazdasági szakoktatásunk kialakulása, fejlődése és mai helyzete (Második kiadás 1943.). — *Dr. Devich László*: A szakoktatás jelentősége a mezőgazdaság fejlesztésével kapcsolatban (1942.). — *Dr. Dékány István*: Pedagógiai elvek (Bevezetés a nevelői gondolkodásba, 1936.). — *Drozdy Gyula és Frank Antal dr.*: Neveléstan, Tanítástan, Módszertan (1931.). — *Éber Ernő*: A népies mezőgazdasági oktatás elvei és módszerei (Különnyomat a Közgazdasági Szemle 1934. évi 11-12. számából.). — *Erdélyi Tibor*: Gazdasági népművelés (1943.). — *Fekete-Váradi*: Széchenyi vallomásai és tanításai (Második kiadás.). — *Fináczy E*: Világnézet. — *Dr. Frank A.* — *Németh*: Neveléstörténelem. — *Dr. Frank Antal*: Önismeret (Önmegismerésre való nevelés, 1928.). — *Imre Sándor*: A családi nevelés főkérdései; A magyar nevelés körvonalai; Nemzetnevelés; Népiskolai neveléstan; Háborús élet, megújulás, nemzetnevelés, A gazdasági középiskolák része a közneve-

lésben. — *Kornis Gyula dr.*: Bevezetés a tudományos gondolkodásba; Kultúra és nemzet. — *Karácsony Sándor dr.*: Leckék a leckékről (Hogyan kell tanulni? 1931.). — *Dr. Ketter László*: Az iskolán kívüli mezőgazdasági szakoktatás időszerű kérdései (Különlenyomat a Magyar Gazdák Szemléjéből). — *Dr. Marcell Mihály*: A bontakozó élet (1932.). — *Dr. Mitrovics Gyula*: A neveléstudomány alapvonalai (1933.). — *Nagy L.*: Didaktika gyermekfejlődéstani alapon. (1921.). — *Pauler Á.*: Bevezetés a filozófiába. — *Dr. Padányi - Frank Antal*: A nevelés módszere (Előadások. Cikkek. 1939.). — *Somogyi József*: Hazánk közoktatásügye a második világháborúig. — *Dr. Prohászka Lajos*: Az oktatás elmélete (1937.). — *Schandl Károly*: Isten napszámosai. — *Szelényi Ödön*: A neveléstan alapvonalai (1922.). — *Tettamanti Béla dr.*: A személyiség nevelésének magyar elmélete; Az osztályozás és az iskolai munka (Különlenyomat a „Cselekvés iskolája” 1934/35. 9-10. számából.). — *Dr. Tóth Tihamér*: Levelek diákjaimhoz. Dohányzol? A jellemes ifjú. — *Váradai József*: Iskolaszervezetten, A magyar közművelődési rendszer vázlatos áttekintése. — *Weszely Ö.*: Bevezetés a neveléstudományba (A pedagógia alapvető kérdései, 1932), Nevelés és tanítástan; A korszerű nevelés alapelvei (1935.). — *Várkonyi Hildebrand dr.*: Bevezetés a neveléslélektanba; A nevelés néhány alapelve; A gyermek testi és lelki fejlődése; A lelki élet zavarai.

A nemzetnevelők könyvtárából: *Bognár Cecil*: Nevelés és lélektan. — *Egyed István*: Magyar államélet. — *Kósa Kálmán*: Közoktatásügyi igazgatás és iskolafelügyelet. — *Rónai András*: Hazánk.

Magyar pedagógiai lexikon (I.-II. kötet).

Tanterv a mezőgazdasági középiskolák számára.

2. Idegen szerzők művei:

Bühler Sarolta: Az ifjúkor lelki élete (Fordította: Várkonyi Hildebrand, 1925). — *Dewey J.*: Az iskola és társadalom (Fordította: Ozoray F., 1912). — *Claparède E.*: Gyermekpszichológia és kísérleti pedagógia (Fordította: Weszely Ö., 1915). — *Herbart J. Fr.*: Pedagógiai előadások

vázlata (Fordította: Nagy J. Béla, 1932). — Payot J.: Az akarat nevelése (Fordította: Wesely Ö., 1921). Spranger E.: Az ifjúkor lélektana (Fordították: Nagy Miklós és Péter Zoltán, 1929). — Willmann O.: Didaktika (Fordította: Schütz József, 1917).

3. Folyóiratok :

Nevelésügyi Szemle (A Délmagyarországi Nevelők Egyesületének Hivatalos Lapja. Szeged). *A cselekvés Iskolája* (Pedagógiai dolgozatok). Kiadja: „A gyakorló Polgári Iskola Könyvtára”. Szeged. *Néptanítók Lapja* a m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium heti lapja. Budapest. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*. Budapest. *Országos Polgári Iskolai Tanáregyesületi Közlöny*. Budapest. *Magyar Középiskola* (A Katolikus Középiskolai Tanáregyesület folyóirata. Budapest). *Protestáns Tanügyi Szemle* (Az Országos Református Tanáregyesület és az Országos ág. hitv. Evangélikus Tanáregyesület Hivatalos Közlönye. Budapest—Debrecen. *Kereskedelmi Szakoktatás* (A Kereskedelmi Szakiskolai Tanárok Országos Egyesületének Közlönye). Budapest. *Felvidéki Nevelő* (A budapestvidéki, kassai, komáromi, miskolci és szatmárnémeti tankerület nevelésügyi szemléje). Kassa. *Egészség* (Az Országos Közegészségi Egyesület folyóirata). Budapest. *Magyar Kultúra*. Budapest. *Magyar Paedagogia* (A Magyar Paedagogiai Társaság Folyóirata). Budapest.