

ÉSZREVÉTELEK A KÖZÉPISKOLAI TANÁRVIZSGÁLATOK REFORMJA TÁRGYÁBAN.

Közoktatásügyünk az utóbbi évek folyamán mélyreható változások színterévé lön, de a vizsgálatok rendjében minden maradt a régiben. Szinte valamennyi újítás abban végződött, hogy új meg új anyaggal terhelte meg a tanulókat, úgyhogy a középiskolai tanuló túlterhelése ma általánosan panaszolt jelenség és a legilletékesebb ajakról hallottuk a félelmet felhangzani, hogy ez a túltömött középiskola egyszer explodálni fog. Nem is csoda, mert a reform a tradíciónak és az élet új követelményeinek a megalkuvásából született meg, ami azt jelenti, hogy mindegyik szempont hívei annyit belezsúfoltak a középiskolába, amennyit csak tudtak, s az eredmény a szegény tanuló túlterhelése lett.

Ugyanez a jelenség szinte megismétlődik a tanárképzés terén. A keretek itt is a régiek maradtak, de a követelmények tetemesen megsokasodtak. A mai rohanó korban roppant nagyra nőtt minden tudomány és mindenféle új tudományok születését, a régiek differenciálódását éljük meg, de azért ma is éppen úgy egyetlen tanárvizsgálati szak például a történelem vagy a természetrajz, mint ezelőtt negyven esztendővel, holott köztudomású, hogy alaposan képzett újkori történész vagy zoológus sem igen lehet valaki négy esztendő alatt, nemhogy az egész történet vagy a zoológia, botanika és mineralógia egész területét bejárhatná az ember. Pedig ez még csak egyik szaktárgy, amely mellett ott van még a másik is; sőt azontúl a filozófiában és a pedagógiában is otthonosan kellene forgolódni a jelöltnek. Hogy a tanárvizsgálat mai formájában korszerűtlen, azt nem csupán ennek szenvedő hősei, a jelöltek, hanem a vizsgáztató professzorok is mélységesen érzik.

A tanári vizsgák ma két nagy nehézséggel küszködnek. 1. A jelöltek túl vannak terhelve, s ezért alig végezhetnek igazán elmélyült szaktanulmányokat, hanem a „mindenből egy keveset“ elv alapjára kénytelenek helyezkedni. 2. A professzorok olyan későn jutnak abba a helyzetbe, hogy a jelölt tudása és általános szellemi képessége fölött ítéletet mondjanak, hogy a vizsgáig már legalább két évet eltölt a jelölt az egyetemen, s ekkor már csak a nagy idővesztés miatt sem megy más pályára, hanem bukdácsolva is kitart.

E két mozzanat eredménye aztán, hogy végeredményben sok olyan jelölt jut tanári oklevélhez, akik sem tudásuk, sem általános lelki s különösen szellemi habitusuk szerint nem valók erre a pályára.

Kétségtelen, hogy ez olyan baj, amelynek az egész társadalomra kiható jelentősége van, s keresnünk kell a módot,

hogyan lehetne ezt kiküszöbölni, vagy a veszélyt legalább is a minimumra csökkenteni.

Ami a jelöltek túlterhelését illeti, ez az eset feltétlenül fennáll.

Mióta a törvényhozás egyenlő értékűnek nyilvánította minden fajta középiskola érettségi bizonyítványát, azóta a tanárjelöltek igen különböző előkészülettel kerülnek az egyetemen az egyes szakstudiumokra. A törvény nem törődik vele, hogy pl. a leendő historikus tud-e latinul vagy sem, de nem így a tanárképző-intézet, amelynek tagjaként készülhet a jelölt ma a tanári pályára. A tanárképző azt mondja, hogy nem az a lényeges, hogy a jelölt sikerrel tegye le a vizsgáit, hanem mintegy teoretikusan eleve megállapítja, hogy mik a sikeres vizsga előfeltételei. Nem hiszi, hogy valaki képzett nyelvész vagy historikus lehet, ha nem tanult latint és görögöt, tehát megköveteli azoktól a jelöltektől, akik nem tettek e nyelvekből érettségit, hogy ezt a mulasztásukat az egyetemi tanulmányok első idejében pótolják, mert különben nem engedi őket a második egyetemi év végén alapvizsgára. Ámde alapvizsgáig nemcsak ezt kell a szegény jelöltnek pótolnia, hanem szakjára való tekintet nélkül foglalkoznia kell egy-két féléven át a magyar irodalom-történetével, a magyar művelődés történetével, sőt ugyancsak e két év alatt „lehetőleg“ meg kell ismerkednie a pszichológia, a logika és az etika alaptanaival, s hozzá még a filozófia történetével is; mert ezt szintén igazolnia kell az alapvizsgára való jelentkezéskor. Mivel pedig a nyelvi szakok jelöltjei rendszerint igen kevésbé jártasok a német, olasz, francia vagy angol nyelvekben, az alapvizsgáig ezt is érdekük a lektorok óráin gyakorolni. Sőt ebben minden más-szakos hallgató is jól teszi, ha követi a példájukat; mert köztudomású, hogy egyedül a magyar nyelv ismerete nem elegendő ma már komoly tudományos tanulmányokra.

Mindez maga csaknem elég elfoglaltságot adna annak a hallgatónak, aki csak az imént lépte át az egyetem küszöbét, s eleinte bizonyosan elfogódva és tapogatózva mozog ebben a neki újszerű világban. De ott vannak aztán még a szaktanulmányok, amiknek a kedvéért jött az egyetemre, — ezekből is kellene egyetmást tanulnia. Az eredmény aztán, hogy az első két évben van a tanárjelöltnek heti 35—40 órája. Elfoglaltságának már csak a fizikai idő szempontjából is elég tekintélyes, hiszen az egyetemi előadások nem egyfolytában vannak, mint a középiskolai tanórák, tehát ez azt jelenti, hogy a hallgató, ha valóban hallgat, egész napját az egyetemen tölti, teremről teremre járva, s az előadások közti lyukas időt aligha használhatja komoly munkára, mert alapvizsga előtt még a szemináriumok se veszik fel őket. De meg nem is lehet úgy dolgozni, hogy egy óra mulva a munkát félbe kell szakítani. Ezért aztán a legtöbb komoly jelölt kizárólag csak a szaktanulmányaival foglalkozik, s a többi tanulmány fiktív, csupán az indexben szereplő stúdiummá válik. A magyar embernek ugyanis már

fiatal korában megvan az a jó tulajdonsága, hogy nem hagyja magát túlterhelni, s a nyomás elől ilyen tanulási fikcióval védekezik.

De kérdem: van ennek értelme? Ér valamit egy ilyen fikció fenntartása? Nem volna helyesebb a szükségletek és a lehetőségek mérlegetése, s a kibúvók tűrése helyett olyan helyzet teremése, amely meg se szüli a kibúvókat?

Há a tanárjelöltek csak férfiak lennének, akkor a túlzott követelmények nem is volnának tragikusak veendőik, mert a férfi pszichéje nagyobb függetlenséget és önálló kezdeményezést jelent a reáható tényezőkkel szemben. A férfihallgató vagy elhordozza a rárótt feladatokat, vagy ki tudja azok közül választani azokat, amelyek választott életcélja szempontjából fontosak és aztán főleg ezeknek adja át magát. Ámde nem hűnyhatunk szemet ama körülmény előtt, hogy ma a tanárjelöltek fele nő, akiket nem lehet erről a pályáról elterelni, sem pedig azzal elintézni, hogyha nem bírnak eleget tenni a nem nekik való feladatoknak, akkor maradjanak a főzőkanálnál vagy a varrógépnél. Sokkal mélyebbről fakadó szociális és pszichikai tényezők hajtják e nőket a tanári pálya felé, semhogy ilyen könnyed vágással lehetne ezt a gordiusi csomót megoldani. A nők ezen a pályán itt vannak, s jelenlétük sok tekintetben egyenesen kívánatos. Már pedig köztudomású, hogy az ő receptív és önállótlan, a kezdeményezéstől irtózó pszichéjük a követelmények mechanikus teljesítésére veti magát. Ők az előadások hűséges látogatói, s tudásuk elsősorban az ott hallottak gépies visszamondására szorítkozik. Még ha könyveket olvasnak, akkor is azok után nyúlnak, amiket tanáraik ajánlottak, s azt látják meg a könyvekben, amit a tanár szerint ott látniuk kell. Ezek a szegény női jelöltek összeroskadnak a vizsgák előtt, mert a sok óra megfosztja őket a tanulásra szánt időtől, s mivel általában nem tudnak különbséget tenni fontos és kevésbé fontos ismeretanyag között, agyontanulják magukat és mégsem tudnak a jószándékú dilettantizmus fölé emelkedni. A sokféle anyaggal való birkózás miatt nem tudnak azzá a tudományosan képzett, tudományosan továbbdolgozni képes és a tudományt a képzésben eleven életté alakító tanárrá lenni, akit az iskola és a társadalom egyaránt vár tőlük.

A tanári pálya alfája pedig a kellő szakudás megszerzése, mert enélkül csak felszínes rétorok vagy kontárok ülnek a katedrákon. El kell tehát háritani a képzés útjából minden olyan fölösleges terhet, amely a szaktanulmányokban való elmerülést akadályozza és a figyelmet más irányba tereli. A mai társadalom a szakemberek vállán nyugszik, s nem is alkalmazhat mást, mint jól képzett szakembereket, akár férfiak azok, akár pedig nők. S mivel a szakember differenciált lényt jelent, lehetetlenség a szakképzést olymódon megkötni, hogy abban az egyéni hajlamnak és kezdeményezésnek úgyszólván semmi hely se jusson. A mai tanárképző hajlik az agyonszabályozásra: mintha abban a meggyőződésben volna, hogy a szakképzésnek

csak egyetlen útja lehetséges, az, amelyet ő megállapít. Különösen a segédtudományok és a tanulmányokhoz szükséges nyelvi ismeretek megszerzését a jelölt szabad ténykedésére lehetne bízni. Ha a történésznek kell tudnia latinul és a filológusnak görögül, a lényeges az, hogy valóban tudjon, de ne törődjünk vele, hogy ezt a tudást ő milyen úton-módon, hány félév alatt szerzi meg. Hasonlóan vagyunk más, tisztán közművelődési tárgyakkal. A tanári vizsgákon a jelölt szaktudása felől érdeklődünk, mert ezért áll elénk, s még a filozófiai és pedagógiai ismereteit is csak ezzel kapcsolatban mérlegeljük, s a szakjával való vonatkozások ismerete irányában érdeklődünk.

A magam részéről egyenesen anakronizmusnak látom, hogy minden tanárjelöltnek, szaktudományára való tekintet nélkül, vizsgáznia kell a magyar irodalom ismeretéből. Ez a vizsga általában nem emelkedik az érettségi vizsgálat követelménye fölé. Már egyszer tehát keresztülesett rajta minden jelölt, mert hiszen érettségi vizsga nélkül nem jöhet az egyetemre. A középiskolában a magyar irodalomnak és nyelvnek nyolc éven át megszerzi azt az ismeretét, amelyet elvárunk a művelt magyar embertől: miért kell erről az érettségi után két évre egy egészen más irányú szaktanulmány közepette újra számot adnia? Ennek a követelménynek volt értelme akkor, amikor a tanárjelöltek egy része nemzetiségi, idegen tannyelvű középiskolában tanult, tehát fennállott az a veszedelem, hogy nincs e nemzeti tárgyban a jelöltnek oly fokú ismerete, amelyet méltán elvárhatunk attól a tanártól, akinek a magyar állam ad képesítést. S része lehetett e követelmény felállításában annak is, hogy a múlt század végén tudományos életünkben és a tanárképzésben is ennek a tudománynak a képviselői vitték a vezérszerepet. Ma azonban nincsen olyan tanárjelölt, aki ne magyar nyelvű és magyar szellemű középiskolában tanult volna: tehát volt alkalma irodalmunk életével és jelenségeivel megismerkedni, ennél fogva szinte bizalmatlanság a középiskola iránt, amelyik érettségi bizonyítványt adott a jelölt kezébe, hogy az érettségi egyik tárgyából még egyszer azonos, mert nem tudományosan elmélyültebb, számadásra vonjuk a jelöltet.

Hasonló a nemzeti történelem ismeretével is a helyzet. Ezt is behatóan tanulnia kell az érettségig minden jelöltnek: a természettudományi szakok hallgatói tehát cseppet sem válnak nemzeti múltunk ismerőivé azáltal, hogy indexükben ott szerepel heti négy órával akárcsak egy féléven át is egy kollégium a magyar történelemből.

Azt hiszem, hogy a nemzeti érzés veszélyeztetése nélkül egész bátran elhagyhatnók ezt a követelményt a mai tanárjelöltekkel szemben, mert ez ma már alig több fikciónál és a figyelmet szétszóró akadállynál, hiszen eredete egy ma már megszűnt lehetőségben gyökerezik.

Az egyetemen szakképzés folyik. Eppen ezért mentesíteni lehetne ezt a képzést minden olyan mozzanattól, amely az ú. n.

általános műveltséghez tartozik és ami a szaktanulmányokban való elmélyedésnek bármily csekély mértékben útjában áll. Ugyanez a szempont készlet meggondolásra abban is, hogy nem kellene-e több szakra bontanunk azokat a nagyterjedelmű szakokat, amelyek, mint pl. a „történelem“, a „természettudomány“, köztudomás szerint ma a tudományok egész seregét foglalják magukban, s amelyeknek minden részében képtelenség még egy lexikonagyú embernek is otthonosan mozognia. Ez azonban annyira szakkérdés, hogy nem tartom magamat illetékesnek a véleménynyilvánításban. Az előbb érintett pont kérdésénél is nem a tudományos szakszerűség, hanem az általános műveltség szempontja miatt időztem kissé hosszasan.

Egyszóval: a túlterhelés ellen oly módon látok védekezést, hogy a tanárjelöltet tisztán és kizárólag szaktanulmányaira szorítandónak vélem, s ennek az érdekében leveendőnek látok a válláról minden olyan terhet, amely ezen felül nehezedik rá.

Ezek után áttérek a másik problémára, hogy t. i. hogyan lehetne a tanári pályára törekvők kiválogatását eredményesen biztosítani, s az oda nem való jelöltektől ezt a pályát idejekorán megszabadítani. Ennek alig van más módja, mint a vizsgarend. Szokás ugyan arra hivatkozni, hogy különösen kis egyetemeken módjában áll a tanárnak már a vizsga előtt alaposan megismerni a jelölteket, hiszen a szemináriumokban és a laboratóriumokban szemtől szemben áll hallgatóival, érintkezik velük, meglátja tehát, mi rejlik bennük, s így számára a vizsga már nem tartogathat meglepetéseket. Ez igaz is, meg nem is. Igaz annyiban, hogy a jelölt gondolkodását és képességeit a szaktanár valóban nagyjában megismerheti, de téves abban, hogy ezen az alapon el lehetne a nem oda való elemeket a pályáról terelni. A jelölt tudásának az átfogóját mégis csak a vizsgán van alkalma a tanárnak kitapogatnia, s másfelől csak a vizsgai eredmény tartalmaz olyan hivatalos ítéletet a jelölt tudásáról, hogy ennek az ő szemében súlya van, s ez az akadály, amelynek az átugrásától látja függőnek a tanárjelölt, hogy továbbhaladhat-e ezen a pályán vagy sem. A vizsga hatásával tehát másnemű tanács vagy megítélés még csak össze sem hasonlítható.

Eppen ezért arra kell törekednünk, hogy vizsgarendünket úgy állapítsuk meg, hogy a célnak legmegfelelőbb legyen. A cél pedig tudvalevőleg e pályára tódulók kiválogatása.

Itt először is annak a kérdésnek kell a szemébe néznünk, hogy sok vagy kevésszámú vizsga-e a kívánatos? E kérdés megoldásában nem külföldi példákra, hanem a magyar lélek természetrajzára kell támaszkodnunk. Sem az állandó erőfeszítéshez szokott német, sem a versenyvizsgálatok légkörében formálódott francia tanárjelölt nem lehet itt a mintánk. A magyar általában tétlenségre hajló és kontemplatív faj, akit csak nagy célok és érdekek tudnak heves és nagy erő kifejtésre ösztökélni. Közismert róla a szalmalánghasonlat, amely azt akarja mondani, hogy könnyen tüzet fog, lángra gyúl, de nem kitartó.

A szabadsággal nem tud okosan élni és a hosszas erőfeszítésben ellankad. Ezért olyan időközökben kell egy-egy legyőzendő feladat elé állítani, amely lehetőleg biztosítja az erőfeszítés állandóságát, a munka ütemes menetét. Erre szinte önként ajánlkozik az évenként való számadás kötelezettsége. A tanári vizsgáknál is ez az eljárás látszik a leginkább célravezetőnek. Ezzel elérnénk azt is, hogy a jelölt már pályája első esztendejében kénytelen magát egy olyan hivatalos megítélésnek alávetni, amelynek az alapján fontolóra veheti, vajjon megmaradjon-e ezen a pályán vagy sem. A vizsgáztatóra pedig nem hárul még az a felelősség, hogy esetleg két évet semmisít meg a jelölt életében, ha kellő szigorral mérlegeli a tanári pályára való alkalmatosságát, s lelkiismeretének a szavára hallgatva, elvágja előtte a haladás útját.

Az én elképzelésem szerint tehát a mostani rendszer helyett, mely a második év végén az alapvizsga, a negyedik év végén a szakvizsga s az ötödik, a gyakorlati év végén a pedagógiai vizsga elé állítja a tanárjelöltet, egy egészen új vizsgarend volna bevezetendő.

Eszerint az első év végére egy ú. n. *elővizsga* lenne állítandó. Ennek a célja az volna, hogy egyrészt általánosan tájékoztasson a jelölt tudományos gondolkodási készségéről, másrészt pedig igazolja, hogy választott életpályája tudományos igényeivel tisztában van. Evégből e vizsga tárgyaként szerepelne a jelölt szaktárgyának enciklopédikus bevezetése. Ezzel azonban a világért sem valamely tudomány dióhéjba való összetömörítésére s nem valami kompendiumra gondolok, hanem arra, hogy a jelölt legyen tájékozott szaktudománya felosztásáról, problémáiról, a tudományok közt való helyzetéről és — amit először kellett volna mondanom — a rövid történetéről. Kívánatos, hogy mielőtt mélyebb tudományos utazásra indul, tájékozódjék az ismeretlen terület térképén, mint a gondos utas, aki pl. Baedekert forgat, mielőtt Párizsba utazik. Erre a kezdőnek annyival inkább szüksége van, mert az egyetem nem enciklopédiázmusra akar nevelni s az egyes kollégiumokon csak részletekről van szó, amikor a részletek hangsúlya egészen megváltozik, s aki csak ezt látja egy tudományból, annak sokszor elvesz a helyes arányok iránti érzéke: túlságos fontosságot fog tulajdonítani olyan részeknek, amelyek egészen jelentéktelenek a tudomány egészében. Olyasféle bevezetésre gondolok tehát; amelyet *A classica-philologia encyclopaediája* címen írt meg Vári Rezső, vagy a nyelvészet kérdéseiről Horger Antal, s az irodalomtörténetről részben Tolnai Vilmos. De a matematikusnak és a természettudomány művelőjének is jó szolgálatot tenne, ha jobban ismerné szaktudománya történetét és problematikáját: sok tapogatózástól és zsákutcától megmentené az ilyen tájékozódás.

Mivel pedig érthető, hogy az egyetem nem vallhatja feladatának az ilyen előadások rendszeres megtartását, itt nyílik a tanárképzőnek szerepe. Reá vár a feladat, hogy kézenfogva az új adeptust, megadja neki szaktudománya területén ezt az első

és nélkülözhetetlen tájékoztatást. Ezzel valóban azzá lenne, aminek lennie kell: áthidalná a középiskola és az egyetem közti távolságot, átvezetné az ifjút a középiskola kötött világából a tanulás egyetemi szabadságába. S bizonyosan egy tanárképző sínes, amelyik azt szeretné, hogy egyetem legyen az egyetem mellett, s hogy az egyetemen is ő maradjon a tanárjelölt tanulmányainak az ura, hanem olyan előadásokról és gyakorlatokról gondoskodik, amelyeket az egyetem nem tekinthet a saját feladatai közé tartozóknak. A tanárképző ugyanis a jelölt egyetemi tanulmányait nem irányítani, hanem segíteni hivatott.

Ez a bevezetés egyúttal egy logikai probléma elmélyítésére is alkalmat adna, nevezetesen a tudományok rendszerének és osztályozásának a kérdését is megvilágítaná, s így folytatása lenne a középiskolában megkezdett filozófiai tanulmányoknak. De természetesen nem a filozófusra, hanem a szaktanárra várna a vizsga megejtése.

Ugyancsak az elővizsga anyagául kínálkozik az etika, az a filozófiai tudomány, amely legközelebb esik az emberhez s legalkalmasabb arra, hogy az élet céljaival kapcsolatosan önálló gondolkodásra szoktasson. Kétségtelen, hogy ma a filozófia nem egy a tudománnyal, de nem egy a világnézettel sem. Ha a szaktudományok filozófiai vonatkozásaitól elkülönített légüres térben szerepel ez a disciplina a jelölt világtudományában, könnyen üres verbalizmust és skolasztikus szópalotát lát csupán benne, amit aztán fölöslegesnek és kínzó tehernek fog érezni amaz öneszmélés helyett, amire éppen a szaktudományában való tisztánlátás kedvéért szeretnénk őt rásegíteni a filozófiával. Ez öneszmélés kezdete lenne az etikai kérdésekben való jártasság: méltó nyitánya tehát a tudományos képzésben elmerülni készülő életnek.

Ezek a tárgyak így együttesen megbízható eszköznek bizonyulnának annak a megítélésében, érdemes-e a jelölt a tanári pályára vagy sem. Az elővizsga ebben a jelzett formájában sokkal inkább igazi „Intelligenzprüfung“ lenne, mint a mai alapvizsga, s meglenne az az előnye is, hogy egy évvel előbb mutatná azt az értelmi képességet, amelyet a jelöltől tanulmányai további folyamán várhatunk. Utána természetes folytatásként nyílnának meg a tudományos szaktanulmányok kapui, amelyekről aztán a tulajdonképi alapvizsgán és a szakvizsgán adna tanúbizonyosságot a tanárjelölt.

A két szaktárgyból teendő alapvizsga esnék a második év végére, míg a szakvizsgát két részre lehetne szakítani: a harmadik év végén az egyik s a negyedik év végén a másik tárgyból vizsgázhatna a jelölt. Sok érv s mindenek fölött a tárgyban való elmerülés, a koncentráció lehetőségének ajánlása ezt a kétfelé szakítást. A vizsgák anyagát persze újra kellene ez esetben megállapítani, de azt hiszem, a túlterhelésnek kevésbé tenné ki a jelölteket ez a vizsgarend, mint az, ami ma van érvényben.

Kissé részletesebben szeretnék foglalkozni a filozófiai és pedagógiai záróvizsgával, mert ez ma egészen idegen testként

van odafüggesztve a tanulmányok végére. A legtöbb jelölt valami különös tehernek érzi, amely a figyelmét eltereli a szaktanulmányaitól. Ebből magyarázható csak meg, hogy sokan vannak, akik igen szép eredményű alap- és szakvizsga után a pedagógiai vizsgálaton igen siralmas eredményt tudnak felmutatni. Ennek az okát én abban látom, hogy e vizsga tárgyai nincsenek szoros kapcsolatba hozva a jelölt szaktanulmányaival, hanem mintegy új filozófiai és pedagógiai szakvizsgaként szerepelnek. Ezen az idegenszerűségeen csak úgy segíthetünk, ha e vizsgálat anyagát szoros kapcsolatba hozzuk a jelölt szaktanulmányaival. Úgy képzelem ezt, hogy a filozófiából és pedagógiából valóban a szaktanfolyamok zárófejezeteit, az öneszméltető rendszerezés utolsó aktusát csináljuk. Ez más szóval azt jelenti, hogy ne követeljük a jelölttől e disziplinák tőle idegen tételeit, hanem azokra a problémákra szorítkozunk, amelyek ismerete nélkül a szaktudományi ismeretei nélkülöznek a filozófiai rendszerezés magasabb rendű szempontjait, tanítói tevékenysége pedig a kellő fokú öntudatosságot.

Ezért aztán pszichológiából a lelki élet általános ismerete mellett külön súlyt fektetnék az ifjúkor sajátos lelki életének ismeretére, hiszen a középiskolai tanár 10—20 éves fejlődő egyéniségekkel fogja eltölteni az életét, kell tehát, hogy tisztában legyen vele, hogy ezek nem egyszerűen kialakulatlan felnőttek, hanem olyan lények, akik egészen sajátos lelki törvényszerűségek uralma alatt állanak.

Logikából más és más követelményt állítanék a történeti és természettudományi szakok jelöltjei elé. Mindegyiknél a saját szaktudománya metódikus kérdéseit állítanám előtérbe. Az egyiknél a szellemi tudományok (történet, szociológia), a másiknál a természettudományok ismeretelméletét és logikáját követelném meg. Így aztán megmaradna a jelölt még a filozófiában is a saját szaktudománya gondolkörében, mert a filozófia nem lenne más, mint valóban szaktanulmányainak az alkotó tudomány irányába való tudatosítása. Ez a körülmény egyúttal megszabja azt a szempontot is, amelynek az irányítása mellett a filozófia története tanulmányozandó volna. E studiumból főleg azokat a mozzanatokat kell a jelöltnek ismernie, amelyek szaktudománya fejlődésére termékeny eszméket képviselnek. Egész természetesen mutatkozik különben, hogy pl. egy classica-philológiával foglalkozó tanárnak elsősorban az antik s a természettudománnyal foglalkozónak a modern filozófia tanulmányozása az értékesebb. Eppen ezért megelégedném azzal, ha a jelölt a filozófia egy-egy ilyen nagy korszakának az ismeretébe mélyedne el, de nem követelném tőle az egész filozófiatörténetnek a mai mód szerint rendesen igen felületes ismeretét. Itt a kevesebb igazán több lenne, mert komolyabb megértésre nyújtana alkalmat.

A filozófiának illetően tanulmányozása azonban azt is jelenti, hogy ennek csak akkor volna igazi értelme, ha olyankor történnék, amikor a jelölt már teljesen otthonos a szaktudo-

mányai területén. Ebből az következik, hogy teljesen indokolatlan a mai vizsgarendnek az a követelménye, amely a filozófiai tanulmányokat hihetetlenül csekély (két-két) heti óraszámban már az egyetemi tanulmányok élére, az első két évre helyezi el. Ezek a studiumok igazi szellemi érettséget követelnek meg, éppen azért nem a pályára való készülés elejére, hanem a végére kívánkoznak. E végből célszerűnek mutatkoznék, hogy a mostani gyakorló évet, a szakvizsga utáni esztendőt fordítsuk a jelöltek filozófiai és pedagógiai elméleti képzésére. Azt ajánlanám tehát, hogy kötelezzük a jelölteket ez évben mintegy 12—15 filozófiai és pedagógiai elméleti óra hallgatására és 4—5 órai gyakorlatra egy éven át az egyetemen, illetve a tanárképzőben. Ezzel párhuzamosan mintegy 6—8 órán át pedig hospitálnának a gyakorlóiskolában. Ez az év, amely nem kívánna tőlük másirányú elfoglaltságot, igazán eredményessé válhatna a filozófia és pedagógia elméleti ismeretének a szempontjából. Azt hiszem, a gyakorlati téren is hamarosan mutatkoznék ezeknek a tanulmányoknak az üdvös hatásuk, mert megszűnnék ebben a formában az az idegenszerűség, amely inkább elriasztja, mint vonzza feléjük a hallgatókat.

Magától értetődik, hogy a pedagógia egyetemi tanulmánya nem terjedne többre, mint a pedagógia alapvetésének, történetének és a nevelési ideáloknak a megismertetésére. Az egyes tárgyak didaktikájának a tanulmányozása már a hatodik, a tulajdonképeni gyakorlati évben, a gyakorlóiskolában történék az egyetemi tanárok irányítása szerint. Ahogy úszni legcélszerűbben a vízben tanul meg az ember, úgy tanítani is legjobban az iskolában lehet megtanulni. Persze nem úgy képezelem a dolgot, mint ahogyan annak idején én is tanultam tanítani. Engem ugyanis, mikor az egyik eltávozott tanár helyébe az egyetem padjairól megtettek helyettes tanárnak, az igazgatóm bevezetett az osztályba s azt mondta a tanulók felé fordulva: „Fiúk, mától kezdve majd a tanár úr fog benneteket magyarra és latinra tanítani. Viseljétek jól magatokat!” Nekem pedig kezét nyújtott: „Isten vele, kolléga úr!” — s ezzel én tanárrá avatódtam. De önmagamon tapasztaltam, hogy a didaktikai érzék csakugyan akkor születik meg az emberben, mikor már maga is tanítani próbálgat. Erre a tanítási próbálgatásra kellene szánunk a tanárjelöltek hatodik esztendejét, amikor szakszerű vezetés mellett most már nemcsak látogatnának, de tanítanának is a gyakorlóiskolában. Vele párhuzamosan didaktikai praktikumon vennének részt, amely a tanítás és az iskolai élet minden kérdésére kiterjedne. Ezt a hatodik, gyakorlati évet azonban már be lehetne számítani a tanári szolgálati időbe. Oklevelet azonban csak akkor kapna a jelölt, ha az ötödik, még egyetemi év végén filozófiából és elméleti pedagógiából, a hatodik év végén pedig gyakorlati pedagógiából vizsgát tenne.

Ezzel a tanári képzés ideje öt évről hatra emeltetnék ugyan, de a hatodik év szolgálati jellege miatt tulajdonképen

a maival azonos maradna. Azonban a képzés tervszerűsége és befejezettsége tekintetében, azt hiszem, a mai állapottal szemben sok előnyt rejtene magában ez a berendezkedés.

Így az egyetemi évek megadnák a jelöltnek a szükséges elméleti alapot, amelyre öntudatosan lehetne azután a gyakorlatot építeni. Míg a gyakorlati év viszont kellő óvatossággal vezetné át a jelöltet az önálló tanítás nagy és fontos munkakörébe. Mert a tanítás és a nevelés nemcsak elmélet, nemcsak tudomány, hanem művészet és technika is. Csak ahol ez a két mozzanat, tudás és praxis harmonikusan olvadnak egymásba, ott remélhetünk a szó igaz értelmében jó tanárokat. Ezért kell a tanárképzésben egyaránt szóhoz juttatni az egyetemet is, meg a gyakorlóiskolát is.

Ezzel azonban a középiskolai tanárok képzése még nem zárulhat le. Az egyetem megtette a kötelességét, ha felébresztette a leendő tanárban a komoly tudományos érdeklődést, s megmutatta neki az élő tudomány útját. A gyakorlóiskola sem mulasztott semmit, ha bevezette őt a tanítás és nevelés gyakorlati tevékenységébe és meggyökerezett benne a tanári hivatás öntudatát. De mindkét irányú aktív szellemnek, a tudományosnak és a praktikusnak, elevenen meg is kell maradnia, sőt tovább kell fejlődnie a középiskolai tanárban. Aki tudja, hogy napjainkban milyen mérföldes léptekkel halad minden tudomány, de különösen a természettudományok, az tisztában van a továbbképzés szükségességével is. Egy tanár 35 évig „szolgál”, s ma alig ismer rá az ember a 25 évvel ezelőtti fizikára és kémiára. Mi lesz tehát azzal, aki nem akarja, vagy nem tudja továbbképezni magát? Jobb erről nem is beszélni. Ennélfogva szükség van a középiskolai tanárság intézményes továbbképzésére. Lehetőleg 8—10 évenként minden tanárnak kötelességévé, de egyúttal lehetővé is kellene tenni, hogy szakjában egy ú. n. továbbképző tanfolyamon vegyen részt. Olyanformán lehetne ezt csinálni, ahogyan az orvosi továbbképzés történik. Önként adódik, hogy e kurzusok csak az egyetemeken szervezhetők, mert ott vannak meg azok az előfeltételek: személyek, laboratóriumok, szemináriumok és könyvek, amelyek a továbbképzés színvonalát és eredményességét egyáltalában biztosíthatják. Kultuszgormányunk olyan sok jelét adta a kultúra és a nevelés ügyében fejlesztési szándékának, hogy könnyen megtalálná a továbbképzés intézményes megszervezésének a módját.

Némileg ezzel függ össze az a kérdés is, hogy íratni kellene a kor színvonalán álló igazán tudományos tankönyveket. Jól tudjuk, hogy erre már a múltban is történtek kezdeményezések, most ezt az akciót folytatni lehetne. Köztudomású, hogy a magyar tudományos könyvkiadás ügye napról-napra rosszabbodik. Magánkiadók állami támogatás nélkül nem igen mernek olyan tankönyveket kiadni, amelyekre a bölcsészethallgatóknak van szükségük. Már pedig tanáraink tudományos színvonala követeli, hogy ne csupán hibás és hiányos egyetemi jegyzetektől és rossz kompendiumokból merítsék tudásukat,

hanem jó és a kor színvonalán álló tájékozódást nyerhessenek tankönyveikből szaktudományuk ama részéről is, amiket véletlenül az egyetlen nines módjukban hallgatniok.

Az iskola, a jövő gyümölcsöskertje, minden okos áldozatot megér, s az iskola sorsa a jól képzett és lelkes tanárokon fordul meg.

(Pécs.)

NAGY JÓZSEF.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A lengyel középiskolák és érettségi vizsgálat.

A lengyel közoktatásügy a világháború felforgató eseményei és új országrészek hozzácsatolása folytán egyenetlen, tarka képet mutatott, amelyet a kormány a függetlenség kivívása óta eltelt tíz év alatt komoly munkával és tetemes áldozatokkal fokozatosan egységessé iparkodott tenni. Az 1917 körül alakult vallás- és közmívelődési minisztériumban külön ügyosztályt szerveztek a külföldi oktatásügy szemmeltartására és idegennyelvű kiadványok révén a külföldnek tájékoztatására. Ezeknek egyike* szolgál e közlemény alapjául is, amely főleg a középiskolák ismertetését tartja szem előtt.

Lengyelországban 1919-ben rendelték el az ingyenes iskola-kötelezettséget valamennyi 7—14 éves gyermek részére. Az 1927-ben megjelent iskolaszervezeti törvény értelmében az iskolázás alapja az általános hétosztályú elemi népiskola, amelyhez közvetlenül csatlakozik az ötosztályú főgimnázium. Ezek a régiebb nyolcosztályú gimnáziumok helyébe léptek olyformán, hogy a népiskola három felső osztálya (V., VI., VII.) az algimnáziummal azonos (l. alább az óratervet). A főgimnáziumok, a tantárgyaknak egy-egy csoportját „didaktikai alapul” véve, háromfélék: *a)* mennyiségtan-természettudományi, *b)* humanisztikus (latin), *c)* klasszikus (latin és görög) jelleggel (l. alább az óraterveket). Ezeknek nálunk rendre a reáliskola, a reálgimnázium és a humanisztikus gimnázium felel meg. Mindhárom csoportban különös súlyt vetnek a nemzeti tantárgyakra, beleértve a szülőföld ismertetését. Az iskolázás általános elvét imígy állapítja meg hivatalos forrásunk (54.): „Az iskola egyformán gondoskodik a növendékek értelmi kiképzéséről és arról, hogy nevelés útján ne csupán saját államuknak, hanem egyúttal az egész népesaládnak hasznos polgáiraivá váljanak.” Jelleg szerint imígy oszlanak meg a középiskolák: a 794 intézet közül 270 állami, 65 önkormányzati (városi vagy kerületi), 459 magánjellegű. A két utóbbi csoport közül 128 teljes, 290 körlátolt nyilv. joggal felruházott, míg 106 nyilv. jog híján van. Az intézetek közül 313 fiú-, 242 leány-, 239 koedukációs iskola. Érdekes, hogy a fiúk többsége (62·5%) állami gimnáziumokba, a leányok többsége (74·0%) ellenben magánközépiskolákba jár. A közölt óra-

* *Bildungs- und Schulwesen in der Republik Polen. Warszawa 1929. Verlag des Ministeriums für Kultus und öffentliches Bildungswesen. 158 kis 8-r. lap.*