

A TANÁRKÉPZÉS REFORMJA.¹

I.

Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter úr nagy-szabású iskolapolitikai reformjai után most a felsőoktatás kérdéseinek a megoldása került előtérbe. Mult év decemberében az illetékesek széles körére kiterjedő kongresszus beszélte meg a teendőket. Ennek előadásai és a felszólalások három testes kötetben nemrégiben hagyták el a sajtót. E reformok sorából a középiskolai tanárképzés kérdésével kívánok foglalkozni. Olyan tárgy ez, mely pályám kezdetétől állandóan érdekelt s most mint tanárvizsgáló bizottsági elnököt egészen közlelről érint; másrészlről jelentőségénél fogva mélyen belevág az egész magyar közműveltség jövőjébe. Nagy részben a középiskolai tanárság tudományos színvonalától és pedagógiai készségétől függ egész középosztályunk fejlődése, tudományos és erkölcsi felelősségérzése.

De hát van-e szükség a tanárképzés reformjára? Nem megnyugtatók-e az eredmények, melyeket a tanári tevékenység középiskoláinkban felmutat? És ha kívánnivalók vannak, a tanárképzés reformjával lehet-e azokon segíteni, avagy párhuzamosan más intézkedések is szükségesek ehhez?

Kísérreljük meg minden elfogultságtól mentesen keresni a fölvetett kérdésekre a feleletet. Kezdjük a legszembetűnőbb részleteken: a középiskolában szereplő klasszikus és modern nyelvek tanítása körében elérjük-e csak a várható legminimálisabb eredményeket is? Vajjon a növendékek tetemesebb része elsajátítja-e ezeket csak annyira is, hogy könnyebb szövegeket folyékonyan olvashassanak? Az érettségi vizsgálatok erre a kérdésre igen lehangoló feleletet adnak. És még azzal sem nyugtathatjuk meg magunkat, hogy legalább sikerült a középiskoláknak amia kultúrák és irodalmak iránt némi érdeklődést támasztani a növendékekben, mert az utolsó vizsgálat, ha csak nem szaktárgyául választja a növendék valamelyik nyelv és irodalom tanulmányozását, rendszerint a végső búcsút is jelenti ettől a kultúrától. Ugyanilyen szomorú a helyzet a magyar irodalmi tanítás eredményeit illetőleg is. A magyar irodalom tanítása ugyanis azt a célt tűzi maga elé, hogy növendékeinket bevezesse irodalmi életünk folytonosságába és ezt az irodalmat velük megszerettesse.² Ha ezt a célt elértük

¹ A M. Paed. Társaság 1937. szeptember 18-i ülésén tartott előadás.

² L. a gimnázium tanítástervét (1926) és az 1927-i utasításokat.

volna, megtörténhetnék-e az, hogy éppen a történelmi folytonosságot képviselő költőink kötetei olvasatlanul és megvásárolatlanul hevernek a kiadóknál? Sőt megnyugtathatjuk-e magunkat csak azzal is, hogy az iskolákban már tárgyalt írók iskolán kívül is kedvelt olvasmányai maradtak a közönségnek? Vajjon nem csipkelődve emlegetik-e, hogy a kötelező olvasmánnyá tétel egyet jelent a koporsóbatétellel? Mernénk-e érdeklődni az iránt, milyen példányszámmal forognak közkézen Vörösmarty- és Arany-kiadásaink? Talán még Petőfit is többen emlegetik, mint olvassák. Az újabb irodalmi irányok kétségtelenül sok vitát és érdeklődést támasztottak. De azt hiszem, ennek is több volt a füstje, mint a lángja. Adyt nem olvasták annyian, mint amennyien szídták. Viszont pedig — legalább kezdetben — olvasói nem a törzsökös magyar közönség soraiból kerültek ki. Általában az újabb irányok híveiről bajos volna azt mondani, hogy érdeklődésükhöz és olvasmányaikhoz az ösztönzést középiskolai tanulmányaiktól vették, sőt talán inkább azoknak ellenére jutottak be ezeknek a sodrába. Más tanulmányi körben nehezebb az eredményekkel számadást csinálni. Ha arra gondolunk, hogy a természettudományok körében gyakran hallottunk elismerést a gimnáziummal szemben a reáliskolák rovására, talán azt következtethetjük, hogy itt az eredmények kielégítőek lehettek. Ezzel szemben azonban a kongresszuson igen tekintélyes egyén részéről hangzott el — többek között — az a megjegyzés, hogy az egyetemi hallgatók előkészültsége nem megfelelő és a nyugateurópai érettségizett ifjúsággal a miénk ebben a tekintetben a versenyt nem állja ki; tárgyi ismeretük elégtelen, műveltségük hiányos.³

Még egy, a statisztika adhat feleletet arra, mily mértékig oldja meg feladatát a középiskola. Az innen nyert válasz azonban egészen elszomorító. Mivel nevelési kérdésekben a statisztika csak régmúlt évek eredményeiről tud beszámolni, én is régiebb idők számvetését idézem. Az 1913/4. év statisztikája azt mutatja, hogy az I. o.-ban vizsgálatra jelentkezett 15.502 tanuló közül az érettségire már csak 5379 maradt meg, azaz nem több, mint 34,6%, tehát a növendékeknek csaknem teljes háromnegyedrészre elkallódott.⁴ Finály Gábor egyik fővárosi középiskola tizévi adatából jut arra az eredményre, hogy a tanulóknak csak 14%-a éri el a VIII. osztályt és csak 32%-ot tesz ki a legalább elégséges eredményt elért tanulóknak a száma, ellenben 68% elégtelen eredménnyel távozott.⁵ Hasonlóan szomorú eredménnyel zárult Imre Sándor számítása is, aki szerint 1902/3-ban a gimn. I. osztályából csak 28,3% jutott el olyan tanulmányokhoz, melyekre valóban a gimnáziumnak a hivatása az előkészítés.⁶

Finály saját adataival kapcsolatban annak az óhajnak ad kifejezést, bárcsak lehetne módot találni arra, hogy a középiskola

³ Magyar Felsőoktatás, III., 55. l.

⁴ Mitrovics Gyula: *Nevelésügyi feladataink a háború után*. Debrecen, 1918, 9. l.

⁵ Magyar Középiskola, 1917, 24. l.

⁶ Imre Sándor: *Nemzetnevelés*. Budapest, 1912, 135. l.

nevelő és tanító munkája tanulóinak 50—60%-ával szemben érvényesülhetne! Újabban mintha eme — máskülönben nagyon is szerény — kívánság megvalósulása felé közelednénk, bár a statisztikai anyag fogyatékosága még nem nyújt elég alapot biztos következtetésre. Csak 14 fővárosi és 4 debreceni középiskola adataiból végezhettem számításokat. A fővárosban 1267 I. osztályú növendék közül csak 818 ért fel a VIII-ig, tehát még most is 34% azoknak a száma, akik a gimnáziumból céljukat tévesztve távoztak el. Ennél még ridegebb képet nyújt a négy debreceni fiúközépiskola statisztikája, amely szerint 367 I. osztályú tanuló közül már csak 164 iratkozott be a VIII-ba, tehát a háború előtti arányhoz közelítve, csak 44-68%.

A középiskola ilyen szigorú rostálása megnyugtató lehet a felső oktatás érdekében; ámde vannak ennél magasabb, átfogóbb szempontok is; ilyen pedig az *egyetemes nemzetnevelés* érdeke. Ha anyagi szempontból fontosak és jogosultak a tervgazdálkodás érdekei, mennyivel inkább állanak ezek a lelki és erkölcsi értékekkel, az emberi sorssal és az emberi erővel való okszerű elbánásra. Miért pocsekoljunk pénzt, időt és energiát olyan munkára, mely mind az egyén, mind az egyetemesség szempontjából legnagyobb részében kárba veszett?

Mindezek tudatában a középiskola munkájának legnagyobb becsülése mellett sem lehet azt mondani, hogy a mai középiskola hivatásának egészen megfelelő s abban javításra váró hibák és fogyatékoságok nincsenek. Elsősorban tehát ezekre a hibaforrásokra kell rámutatnunk. Nem mennénk előbbre, ha azt mondanók: nem alkalmas az az anyag, amelyet az iskola nevelésre átvész és nem részeseül a közönség részéről megfelelő támogatásban. Ebben sok igazság lehet, de mégsem a teljes igazság. Ezzel a kifogással ugyanott vagyunk, mint mikor az egyetem sok mindenért a középiskolára hárítja a felelősséget. A felelősség áthárításával semmivel sem megyünk előbbre. Amint Rousseau előbb apát akart nevelni, hogy aztán az apa nevelhesse gyermekét, úgy ma is az iskolának kell gondoskodnia arról, hogy közönsége alkalmas legyen az iskolai munka támogatására. Az anyagban nincs alapvető hiba, mert iskolásaink átlagos képességei felől nem lehetnek kétségeink. Hogy iskolarendszerünk nem alkalmas a növendékek hajlamok szerinti szétválogatására, ez teljesen igaz: ez azonban szervezeti és iskolapolitikai kérdés, amely csak egységes alapú középiskola mellett bi- vagy trifurkációval volna megoldható. Erős a meggyőződés, hogy a fejlődés ez elől nem térhet ki sokáig, amint hogy külföldön erre egészséges példákkal találkozunk; nálunk a helyzet azonban ma erre nem látszik alkalmasnak. Így — ha az iskolával szemben támasztott kifogások jogosultak — a mérlegelhető körülmények között nem marad hátra más, mint annak feltételezése, hogy sok esetben az iskolai munkában kell a bajok forrását keresnünk: a tanítói és nevelői munka nem olyan természetű, amelyetől teljes siker volna remélhető. Ennek ismét lehetnek személyi és tárgyi okai külön-külön; de együttesen is.

Tárgyi ok lehet a kellő felszerelések hiánya, de ide számítandó az osztályok túlszűfolttsága is.

Tapasztalatom szerint azonban felszerelésekben nagyobb hiány nem sok helyen lehet, kivéve a vetítőkészülékeket és a mozgófilmet. Ahol ez meg is van, legtöbb helyen nem elégséges a vetítési anyag, pedig az epidiaszkópius vetítéshez való berendezkedés nem jár nagyobb költséggel. Viszont ma már a legtöbb tárgynál nélkülözhetetlen, a természetrajz és földrajz tanítása pedig nélküle egyenesen elképzelhetetlen. Enélkül a földrajz fogalom és képzetek híján lévő, tehát élménytelen nomenklatúra. A film éppoly kiegészítő része kell, hogy legyen a földrajztanításnak, mint a térkép, s irodalmi órának az olvastatás. Nagyobb a hiány a könyvtári anyag beszerzésében és kiegészítésében, amely már-már a tanárok további önképzésének teljes lehetetlenségét jelenti. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a javadalmak elégtelensége miatt maguk a tanárok sem gondolhatnak jelentősebb könyvvásárlásokra, itt a helyzet egészen elszomorító. Ha a só megízettlenül, mivel sózzák meg?

Nem kevésbé vigasztalan a helyzet a magas osztálylétszám miatt, amely még igen sok helyen teszi lehetetlenné a tanítás sikerét. Az anyag megnövekedése miatt csak a legmódszeresebb eljárásokkal lehet kitűzött célunkat elérni, viszont ezek népes osztályokban nem alkalmazhatók. Így a tanár képtelen helyzetbe kerül s kénytelen látszateredményekkel beérni. Fél munkát végez s kétes értékű az eredmény is. Ennek nemcsak a tanultság fogyatékossága és pontatlansága lesz az egyedüli káros eredménye, hanem az is, hogy a növendékek megszokják a tökéletlen s ezért lelkiismeretlen munkát, aminek jellemfejlődés szempontjából kiszámíthatatlanok a következményei. Itt a bajok orvoslása pénzügyi feltételektől függ és szintén nem pedagógiai, hanem kormányzati feladat. Úgyis szintén az is, hogy az előlépési lehetőségek fokozásával megszűnjék az a bizonytalanság, amely az átmeneti helyzetű tanárok munkakedvét rontja. Ezeknek nagy száma szintén egyik újabb akadálya a sikernek. Az eredményes munkának, főleg a tanári pályán ugyanis megvannak a maga nem kicsinyelhető és jogosult pszichikai feltételei is.

Nem szabad azonban azt sem elhallgatnunk, hogy a normális vagy éppen csekély létszám nem jár mindig együtt az eredmény teljességével. Igen sokszor vettem részt 20–22 tagú osztály érettségijén s főleg irodalmi tárgyakban az eredmény a legtöbb helyen szerényebb igényeknek sem volt megfelelőnek mondható. Ez talán elég ok arra, hogy a tanulmányi színvonal kérdésének tárgyalásánál a *személyi* szempontokat se tekintsük kikapcsolhatónak. Ezeket figyelembe kell vennünk akkor is, ha a középiskolai tanárságnak a hiánytalan siker érdekében vívott küzdelmeiért más-különbben a legnagyobb tisztelettel adózunk.

Így jutunk el a tanárképzés reformjának a kérdéséhez. Hogy ennek fölvetése jogosult, ez utóbbiak igazolják.

II.

A tanárképzés s még inkább a tanárnevelés kérdését az előrebocsátottak után főleg három szempontból kell vizsgálat tárgyává tennünk. Ezek: a szakképzés, a pedagógiai előkészítés és végül, de fontosság dolgában a legkevésbé sem utolsó sorban, a világnézet szempontja.

Egyetemi körök méltán panaszkodnak a miatt, hogy a nyelvszakosok a választott nyelv bírása nélkül jönnek az egyetemre. Még súlyosabb a helyzet azoknál, akiknek más tárgyak segéd-eszköze gyanánt van szükségük az ó- vagy újkori nyelvek valamelyikére. Valóban alig lehet viaszásabb dolgot elképzelni, mint azt, hogy pl. németszakosok nem tudnak németül s mégis kénytelenek a német nyelvtudomány mélyére hatoló fejtegetésekkel foglalkozni a tanár előadásai alapján. Ez olyan lehetetlen helyzet, amely minden komoly munkának útját állja. Mivel az általános műveltség dolgában is panaszok hangzottak el, azért merült fel az a gondolat, hogy az eddigi alapvizsgát a második szemeszter végén elővizsga előzze meg.⁷ Ennek kettős rendeltetése volna: az egyik az, hogy a jelölt számot adjon a tanulmányai komoly folytatásához szükséges elemi ismeretekről; a másik pedig, hogy általában is képességeiről tegyen bizonyosságot.

Ezek jogosult követelmények, azonban mégsem lehet ezeket a biztosítékokat az egyetemmel hozni kapcsolatba. Az egyetem ugyanis nem lehet abban a helyzetben, hogy elemi ismeretekre preparálja a hallgatóit. Az egyetem még első tanfolyamán sem engedheti át a szót a lektoroknak. Ha jogosult a panasz — már pedig jogosult — hogy a jelöltek nincsenek birtokában az egyetemi pályájuk sikeres folytatásához szükséges föltételeknek, nem kell őket fölvenni az egyetemre. Az általános műveltség hiányán pedig a középiskola és az érettségi színvonalának emelésével kell segíteni. Elhamarkodott és elvtelen eljárás volna az egyetem és a középiskola hivatásának az összecserélése bármilyen komoly baj elhárítására is. Efféle póttanfolyamok rendezése nem lehet egyetemi feladat. A középiskolát kell olyan helyzetbe hozni, hogy hivatását kifogástalanul betölthesse.

Többben ennek az elővizsgálatnak a körébe utalnának bizonyos bölcséleti és tudománymódszertani ismereteket is. Ma már nem lehet kétség arra nézve, hogy a bölcsélet a végső elvek rendszeres összefoglalása és kifejtése s ezért egyedül a tanulmányok befejezése után van helye. A jelöltek két hónappal előbb vizsgáztak a filozófiai propedeutikából; mi értelme lehetne hát annak, hogy szeptemberben azt újra kezdjék? Avagy két hónap elteltével mivel lesznek alkalmasabbak eme tanulmányok elmélyítésére? Fölmerült az a gondolat is, hogy a tudományos módszerek kérdésébe vezessék be őket emez előtanulmányok folyamán. Ámde az egyes tudományok módszerét azok tanulmányozása közben saját-

⁷ Erre s a következőkre nézve lásd a kongresszusi napló III. kötetében Németh, Gyula előadását, II. s köv. 11.

títhatják el legjobban. Ez annak a módszertani hibának a megismérlése volna, mint mikor nyelvtanon kezdték a nyelvtanulást, szabályokkal előzték meg a nyelvtényeket. Egyébiránt eme tárgyak előadása is csak propedeutikus jellegű lehet s ezért ezek is csak idegen teherként jelentenének az egyetem számára.

Mivel mindezekkel kapcsolatban ez az elővizsgálat bizonyos mértékig intelligenciavizsgálat jellegével is bírna, mindinkább abba az irányba terelődik a kérdés, amely határozottan az érettségi vizsgálatok célkitűzései egy részének az átvállalását jelentené. Voltaképen, mint neve is mutatja, ennek a célja is a jelöltek általános „érettség”-ének a kipuhatólása. Tehát itt az volna a feladat, hogy az érettségi vizsgálatok megbízhatóságát fokozzuk. Ennek pedig az intelligenciavizsgálat szempontjából két eszköze is lehetne. Az egyik a középiskolában a személyi lapok bevezetése az első osztálytól kezdődőleg, a másik a lélektani vizsgálatok megéjtése esetleg az érettségi vizsgálatokkal párhuzamosan. Ez utóbbira Brandenstein Béla is felhívta a figyelmet a kongresszuson⁸ és a M. Pszichológiai Társaságnak is emlékirata van róla a minisztérium előtt.

Még mindig itt van azonban a szaktanulmányokhoz okvetlenül szükséges előismeretek hiánya. Ha az ezekre való előkészítéssel nem akarjuk terhelni az egyetemet s annak munkaszínvonalát leszállítani, nem maradhat más hátra, mint *a jelzett körben az egyetemeken felvételi vizsgálatoknak a tartása*. Erre jelentkezni bárkinek lehetne érettségi vizsgálattal. De annak sem lehetne akadály, hogy akik magukat előkészületleneknek érzik, azok számára a *tanárképző intézetek* rendezzék meg a szükséges tanfolyamokat. Azt ki lehetne mondani, hogy akik a felvételi vizsgálaton megbuknak, eme tanfolyamok látogatására köteleztessek. Az egyetemre azonban csak azok iratkozhatnak be, akik ezen a felvételi vizsgálaton a próbát kiállották.

Ez tehát tehermentesítené az egyetemeket nekik nem való feladat alól, másfelől nem érintené az egyetemi tanulmányok idejét. Mert ha valaki előkészületlensége miatt a hiányok helyrehozatalára egy évet kénytelen előzetesen fölhasználni, az csak magára vethet. Ez mindenesetre a középiskolai tanulmányokra is csak ösztönzőleg hatna.

A szakképzés körébe tartozik az a kifogás is, hogy tanárjelöltjeink az egyetemeken tárgyaik egyes részleteiben beható tanulmányokat folytatnak ugyan, annak egésze fölött azonban nincs áttekintésük; annyira, hogy még a középiskolai anyagot sem ismerik teljes biztonsággal. Ezen tanárképző-órákkal próbálták idáig segíteni. Ez azonban egy másik nagy akadályt támasztott a komoly tanulmányok elé: a minden egyetemi elvvel homlok-egyenest ellenkező hihetetlen magas óraszámot. Ezt növelik még azok az egyetemi órák is, amelyeket a jelölteknek a segéd tanulmányok és az általános művelődési tárgyak köréből kell hallgat-

⁸ I. m. III. 46. és köv. II.

niok, 40—50 heti óra az átlagok közé tartozik, de a 70 sem ritkaság. Ez minden komoly munkának a megtagadása! Azon az önáltatáson alapul, hogy az ú. n. „hallgatással“ minden bajon segítve van. Ezzel már csak a pedagógiai morál nevében is szakítani kell egyszer! Az, hogy a jelölt valamit beír az indexbe, semmit sem használ. Viszont pedig mindent hallgatnia teljes lehetetlenség, vagy pedig szakítás magával a tanulással. Aki hetenként 50—60 órát végighallgat, annak sem ideje, sem kedve a további tanuláshoz.

A bajok előtt azonban szemet húnyni mégsem szabad, s a hiányokról gondoskodni kell. Arról már meggyőződhattünk, hogy az eddigi eljárás, az indexszerű „hallgatás“ mit sem ér. Azért helyette másról kell gondoskodni. Ez a más pedig nem lehet egyéb, mint *megfelelő kézikönyveknek a kiadása*. Az indexrendszert sajátos hazai viszonyaink között éppen ezeknek a kézikönyveknek a hiánya teremtette meg. Hinnünk kell azonban, hogy tudományos életünk ma már abban a helyzetben van, hogy ezeknek a hiányzó műveknek a megalkotására kész is, képes is. Ezeknek pedig ki kell terjeszkedniök egyfelől a középiskolai, de másfelől a tanári vizsgálatok anyagára is. A tanárképzés és képesítés munkásainak egyik legszebb feladatuk lehetne minden esetre az ezekről való gondoskodás. A kivitel részleteinek a megvilágítása kívül esik feladatomon. Csak az anyagi lehetőségekre vonatkozólag kell azt megjegyeznem, hogy a közoktatásügyi kormányzat részére a támogatási vagy kiadási költségeknök tetemes része fokozatosan megtérülne már azzal is, hogy a tanárképzés órák tiszteletdíjai megfelelően csökkenének. Pár évvel ezelőtt magam is foglalkoztam egy „Tanári Könyvtár“ szerkesztésének gondolatával, de vidéki helyzetem és sajátos viszonyaink miatt — bár a közönség körében élénk érdeklődéssel fogadták — a terv csak terv maradt. Remélnünk lehetne azt is, hogy az összes középfokú iskolák és az egész magyar tanárság szükséges és kedvelt vállalkozás gyanánt fogadná és támogatná, nemcsak a közvetlenül érdekelt ifjúság.

Ha a felvételi vizsgálattal a megfelelő előkészültség és a szükséges nyelveknek az ismerete biztosítva volna, másfelől a kézikönyvek a tudományos anyag áttekintését megkönnyítenék és annak megszerzését minden egyes jelölt számára szinte házi feladattá tennék, akkor az eddigi négy tanulmányi évnek elegendőnek kell lennie a szoros értelemben vett *szaktárgyak* körében a szükséges anyag lelkiismeretes elsajátítására. Aki erre nem képes, az nem alkalmas a tudományos pályára.

III.

Azoknak a tudományoknak a körében, amelyeket a középiskola felőlel, a magyar tudományos irodalom csaknem egészében a középiskolai tanárság szorgalmának és felkészültségének eredménye. Ez kétségtelenül bizonyítja, hogy a szaktudományok terén

a középiskolai tanárság egésze ellen nincs helye komoly kifogásnak. Azokkal a kiegészítésekkel tehát, amelyeket az előzőkben javasoltam, ezen a téren a korszerű követelményeket kielégíteni és a hiányokat pótolni lehet. Más oldalról azonban a középiskola munkájában mégis megállapítható súlyos fogyatkozások és hibák arra mutatnak, hogy a középiskola mégis életbevágó hibákban szenved s ez — egyebeken fölül — a tanárképzés útján sürgős orvoslásra szorul. Eltagadhatatlan, hogy nevelési és módszertani kérdésekben a középiskola teljesítőképessége a követelményeknek nem felel meg. Ezen nincs is mit csodálkozni; ez nem is lehet más-képen, mert idáig, csekély kivételek leszámításával, a középiskolai tanárok pedagógiai, metodikai és didaktikai kiképzésével intézményesen nem foglalkoztunk. Természetesen eme kivételek közé számítandó az az értékes munka, amelyet a budapesti gyakorló-középiskola végzett, és legyen szabad megemlítenem azt az igen szerény keretek között folyó kísérletet is, amellyel már a felekezeti akadémia bölcséleti karán is, és azóta állandóan, próbálkoztunk Debrecenben. Nincs szerencsém ismerni a szerzetesrendi tanárképző-intézetek ilyenirányú közelmúltbeli tevékenységét, de tudom — s eredménye után nyilvánvaló — hogy ott is foglalkoztak a jelöltek gyakorlati kiképzésével. Mindezek azonban a munkába álló tanárság nagy zömét nem érinthették. Miután tehát a főbaj a pedagógiai és gyakorlati téren jelentkezik és nem a szakismeret körében, természetes, hogy a bajok orvoslását is ezen a téren kell keresni. Rá kell itt mutatnom arra is, hogy mennyivel fejlettebb munka folyik a pedagógiai és módszeres eljárások szempontjából a nép-, mint a középiskolákban! Ezek munkásai körében is általában nagyobb az érdeklődés pedagógiai kérdések iránt, mint a középiskolában, hol az érdeklődés inkább a szaktárgyak felé terelődik. Természetes magyarázata ennek az, hogy a tanítóképző-intézetekben a tárgyi ismeretek nyújtása mellett párhuzamosan intenzív pedagógiai képzés folyik. Egészben ugyanez áll a polgári iskolai tanárképzésre is, melynek kitűnő munkáját személyesen is volt alkalmam tapasztalni akkor, amikor mint igazgató olyan intézetben működtem, ahol munkatársaim vegyes képesítésűek voltak.

A pedagógiai előkészítés jelentőségéhez járul még a világnézeti kérdések nagy fontossága. Nyitott ajtót zörgetnék, ha vitatni akarnám, hogy a középiskola feladata nem szakpályákra való előkészítés, még csak nem is magában a pusztá ismeretközlés, hanem a nevelés; a világnézetre való nevelés; embereszményeknek a megvalósítása növendékeinkben; bennük a tiszta humánum kifejlesztése. Mint minden nevelésnek, a gimnáziumi nevelésnek is a célját a nemzeti társadalom szolgálatára alkalmas vallás-erkölcsi személyiség kifejlesztésében látom. A vallás-erkölcsi személyiség lényegét és tartalmi vonásait pedig az evangéliumok alapján kifejlett istenfiúság krisztusi eszményében találom meg.

Világnézetre azonban nem nevelhet az, akinek magának sincs saját személyes tapasztalati és tudományos élményeken alapuló

világnézete. A szakképzés ehhez csak részletekben nyújtja az anyagot, ellenben a bölcelet az a terület, amelyen a szaktudományok egymásnak találkozóit adnak és ahol azok eredményei a bölceleti fogalmak magasabb egységébe összefoglalhatók. A bölceleti, világnézeti tudományok tehát nemcsak egyéni világszemlélet öntudatos kialakulásának nélkülözhetetlen feltételei, hanem a nevelői céltudatosság biztosságának is. Eddig is elismerte ennek a gondolatnak a helyességét a tanárképzés, de csak elvben, más kérdésekben is követett eljárása alapján. Ennek a helytelen iránynak a jellemzésére egy megfelelően rossz szó képzésével alkossuk meg a hozzáillő elnevezést: az „*indexbeliség*“ keretében; vagyis beírtuk ezeket a tárgyakat az indexbe. Igaz, hogy vizsgáznia kellett belőlük, de csak olyan frissen mázolt ékesség volt a tanárképzés külsején, mert behatóan csak igen kevesen foglalkoztak velük; olyanok, akik azt mintegy harmadik szaktárgyaikul kedvelték meg. Már pedig a pedagógiának s mindannak, ami idetartozik, minden tanár számára vérbeli dolognak kell lennie. De nem is foglalkozhattak velük alaposabban, mert a pedagógiai vizsgálatra már vidékről jöttek a jelöltek s így mikor ezekre került sor, elmúlt a tanár részéről a közvetlen ráhatás lehetősége s vezető nélkül tapogatóztak a bölceleti kérdések óriás területén. Ez éppen a legnehezebb dolgokban utalta őket az autodidaxis sokszor annyira veszélyes vagy legalább is bizonytalanságokkal járó és céltévesztő útjaira.

A hallgatók nagy részét a legvonzóbb előadások és a legenergikusabb tanári egyéniség sem köthette le az egyetemen a filozófiai és pedagógiai előadások számára, mert minden gondjukat és idejüket elfoglalta a szakvizsgálatra való előkészület. Felelősségük tudatában nem is erőszakolhatták a professzorok a dolgot, mert ez egyet jelentett volna a szakvizsgálat elhanyagolásával.

Hogy a pedagógiai vizsgán valahogyan mégis keresztülmentek a jelöltek és sok esetben még a tanjegyek is elismerést tartalmaznak, ebből messzebbmenő következtetést levonni nem lehet. Nem szabad ugyanis számításra kívül hagyni azt sem, hogy ebben a helyzettel való megalkuvásnak is szerepe lehet. A helyzet a pedagógiai vizsgálat tanárait megalkuvásra kényszeríti. De a vizsgálat látszólag megnyugtató eredménye egyébként sem jelenti azt, hogy a jelöltek a filozófiai és pedagógiai gondolkozásba beleiskolázódtak. Ez csak azt jelenti, hogy annak a minimális ismeretanyagának, amelyet a szabályzat előír, emlékezetileg — és azt is hozzátéhetjük: átmenetileg, az elfelejtés számára — birtokába jutottak. Szó sem lehet arról, hogy csak a történelmi anyag: a neveléstörténet és a görög gondolkozókon kezdve a főbb bölceleti rendszerek fölött egyévi legszorgalmasabb tanulás mellett is kielégítő áttekintést szerezhessenek, mikor megelőzőleg minden mással, csak éppen ezzel nem foglalkoztak, akkor, amikor a mai tanárjelöltek idejét és érdeklődését gyakorlati kérdések, a tanítás

gyakorlati elsajátítása foglalja le. Pedig a történelmi anyag mellett még az elméletiek mélységei is eléje tárulnak.

Nem lehet céloom itt azoknak a tárgyaknak s fejezeteknek ismertetése, amelyek a pedagógiai vizsgálaton behatóan kérdezendők volnának. Céloomnak megfelelően csak azt kell kellőképen hangsúlyoznom, hogy különösen a lélektudomány tanulmányozandó erősebben, mint a *pedagógiai* gondolkodás alapja. Ezt vizsgai penzumok megtanulásával elsajátítani nem lehet. Ez csak beható foglalkozás gyümölcseként jelentkezik. Mint nagy hiányra arra is rá kell mutatnom, hogy az *esztétika* teljesen hiányzik a bölcséleti tudományok sorából a vizsgálati követelmények között, holott az nélkülözhetetlen segédeszköze minden irodalomtudománynak. Irodalmi, tudományos becsü és hitelü értékelés éppoly kevésbé képzelhető el az esztétika alapvető tételei nélkül, mint a sebészet anatómiai ismeretek híjában. Az esztétika ezek miatt okvetlenül fölveendő a bölcséleti tárgyak sorába. Legfőlebb arról lehet szó, hogy csak az irodalomszakosoktól kérdezendő; ámbár kívánatos volna történésektől is a művészettörténetre való tekintettel, amely a történelemmel kapcsolatban jut szóhoz a középiskolában. A *pedagógiáról* szükségtelen külön megemlékezni.

Ha mindezeket figyelembe vesszük, be kell látnunk, hogy eme tudománycsoport tanulmányozásánál egy teljes esztendőre legalább is szükség van oly időben, amidőn a jelöltnek *más gondja nincs*. Legtermészetesebb követelmény tehát, hogy a *szakvizsgálat letevése után még egy évet töltsön minden jelölt a pedagógiai vizsgálat tárgyainak a tanulmányozásával az egyetemen*. Abban ugyanis a különböző felfogások hívei általában megegyeznek, hogy a tanárképzés érdeke az egyetemi tanulmányi idő meghosszabbítását követeli. Ezt az évet szánjuk oda, ahol a legtöbb szüksége van a tanulmányok elmélyítésének: a pedagógiai vizsgálat előkészületeire. A jelölt tehát csak az ötödik év végén jelentkezhetik középiskolai gyakorlatának a megkezdésére. Ezt a gyakorlati évet azonban teljesen töltsse ki s megcsonkítására a katonai szolgálat jogot ne adhasson. Egy teljes esztendői gyakorlatra a besorozott jelöltnek éppúgy szüksége van, mint annak, akit a katonai szolgálatra alkalmasnak nem találtak. Mivel pedig a katonai szolgálat megérdemli a jutalmazást, az illetők a nyugdíjba való beszámításnál kapjanak rekompenzációt, hogy ez a kárpótlás ne a középiskola kárára nyujtassék nekik. A tanári pálya előkészületi ideje még így sem hosszabb, mint más pályáké. Pedig nem szabad megfeledkeznünk arról a sajátos helyzetéről, mely az ifjú tanárra vár az iskolában: azonnal önálló munkakört kell betöltenie, ahol az elkövetett hibák jóvá nem tehetők.

Nem szabad fennakadni azon, hogy ez megnehezíti a tanári pályát. *Suprema lex salus reipublicae*. A szigorítás és az előkészület kikerülhetetlen megnehezítése csakis oly időben következhetik be, amikor bőség van a jelentkezőkben. Most pedig, sajnos, ezt az időt éljük. Másfelől sohasem volt olyan nagy szükség a tanári munka kifogástalan teljesítésére, mint most, mikor az

átmenetek és lelki forrongások idejét éljük. Amikor az anyagi és szellemi érintkezés elől úgyszólván minden akadály elhárult, amikor a sajtó és rádió a villamosság szárnyain röpi a gondolatokat, amikor az élet lázas üteme megtagadja az emberiségtől a nyugalmat az eszmék higgadt kiérlelésére, az iskolának sokszoros jelentősége van. Az élet lázas irama a társadalom szétfeszítő erőit növeli s ez a differenciálódási folyamat szélsőségeit vonja maga után. A társadalomra és államra ezzel szemben az a föladat hárul, hogy szorosabbra fogja az összetartó eszközöket s az integrálás minden eshetőségét kihasználja. Ilyen tényező az iskola. Csaknem az egyedüli eszköz ma már, mely az állami hatalom súlyával tartósabban képes befolyás alatt tartani a társadalmi erők fejlődését. Amelyik társadalom és amelyik állam ezt a lehetőséget elhanyagolja, önmaga fölött mond halálos ítéletet.

IV.

Amikor az állammal és társadalommal szemben a szétfeszítő erők annyira érvényesülnek, különös jelentősége van annak, hogy minden egyes tanár teljesen alkalmas és kész legyen az állami és társadalmi egység érdekeinek a szolgálatára. Ez a szempont idáig talán önmagától is érvényesült; talán nem volt szükség arra, hogy különösebb figyelemmel ellenőrizzük az érvényesülését. Ezen az időn azonban ma már túl vagyunk. Államromboló forradalmi tényezők a legszívósabb kitartással vetik rá magukat az ifjúságra s különösebben is a leendő tanárookra. Ők tudják, mit cselekszenek. Ilyen körülmények között végzetes könnyelműség volna az állami, a társadalmi és nemzeti érdekeknek a fedetlenül hagyása. Ma az a helyzet, hogy a tanári oklevelet ki kell adnunk mindenkinek, ha a kellő tudományos ismeretet igazolja; ki még olyannak is, akinek még az államhűségével szemben is jogos aggodalmaink lehetnek. A feddhetetlenséget ugyan a szabályzat megkívánja, a negatív ítélet azonban a mai gyakorlat és jogszabály szerint csak akkor következhetik be, ha már súlyos fegyelmi eset cáfolja ezt a feddhetetlenséget. Már pedig az egészen utolsó eset, mikor ez bekövetkezik. De ezen kívül hányan vannak olyanok, akiket a zavaros és kiforratlan kor- és kóreszmék már eleve alkalmatlanná tesznek arra, hogy a kritikátlan gyermeklelkek fejlődését befolyásolják egészséges irányban! Azért itt az utolsó óra, hogy a tanárképzés és képesítés ebben az irányban is kiterjedjen a tanári egyéniségek alakító munkájában. Nyilván ez a szándék sugalmazta a közoktatási kormánynak azt a gondolatot, hogy internátusokat állítson a tanárképzés szolgálatába. Ennek azonban csak akkor lesz kellő hatása, ha az megfelelő szemináriumai képzéssel párosul. Ennek feladata az volna, hogy alkalmas egyének vezetése mellett s bizonyos mértékig a köteles kollégiumoktól függetlenül irányítsák és ellenőrizzék a jelöltek világnézetének a fejlődését. Az ellenőrzésben természetesen a legnagyobb méltányosságra és türelemre volna szükség; ha azonban valaki végzetesen eltévely-

dik, az egyéni érdekekre való minden kímélet nélkül eltávolítandó a tanári pályáról, mert kialakulatlan világnézetek és eszmék küzdelmének nem lehet színtere az iskola. Itt csak a gondolatot vetem föl; a részletes kifejtés nem tarozik ide. Az elmondottakat csak azzal kell kiegészítenem, hogy rendkívüli idők rendkívüli intézkedéseket kívánnak. Ma pedig tagadhatatlanul ilyen rendkívüli időket élünk.

MITROVICS GYULA.

ÍRÁS, NYELV, BESZÉD.

A magyar történetírás legrégebb ismertnevű képviselője, Kézai Simon szerint négy tenger mosta Attila birodalmának határait. E partokat Sicambriával, a hatalmas birodalom középpontjával krónikásunk szerint egy négy sugarú, a négy világtáj irányában haladó hírszolgálat kötötte össze, egyes órállomásokból alkotva, oly távolságokban, hogy a kiáltás az egyikőtől a másikig hallatszott. Így a hún fejedelem gyorsan értesülhetett mindenről, ami birodalmában vagy ennek szomszédságában történt s maga is gyorsan küldhette mindenfelé parancsait.

Szükségtelen külön is kiemelnünk, hogy ez a nagyszabású, a szájról-szájra továbbadott üzeneten alapuló katonai és kormányzati berendezés a képzelet országába tartozik. Csak az írás volt az, mely a hangzó szónak igazán szárnyat tudott adni. Bár a kiejtett szó is repül: a levegő hullámain utazik a beszélő ajkától a hallgató füléhez, mégis a telefon és a fonográf, a grammfonó és a rádió föltalálásáig terjedéskörének sugara elenyészően csekély volt a leírt szóéhoz képest. Mily esodálatos dolog, hogy több ezer esztendővel ezelőtt Egyiptomban egy darab bőrt utáltak ki egy Ptah-ver nevű suszter számára, s bár e közléshez messzebbmenő igények sem tér, sem idő dolgában nem fűződtek, mégis pusztán mert papiruszra is leírták, még ma is tudomásunk van róla. Tudtul veheti mindenki, földünk bármelyik pontján él.

A betűk látható és maradandó köntösbe öltöztetik az elhangzott szó tünékeny és levegőbe foszló testét. Védik és megőrzik — de *el is takarják* szemünk elől. Oly szorosan tapadnak hozzá, hogy szinte egybe is olvadnak vele. Mióta írni tudunk, a kiejtett és a leírt szót a valóságban alig választjuk el egymástól: mikor egy szóra gondolunk, nyomban írott alakban jelenik meg lelki szemünk előtt. Amint nehéz dolog, sőt szinte lehetetlen a született vaknak látásképeket nélkülöző lelkivilágába beléhelyezkednünk, éppúgy, mint írástudók, már alig tudjuk tisztán és a valósághoz híven szemünk elé idézni, hogy minő fogalma és képzete is lehet az analfabétának a beszédről. Nem látási, azaz betűképek, de valószínűleg nem is annyira igazi, szorosabb értelemben vett hang-émlékképek; semmiesetre sem ezek egyedül, hanem a beszélő-