

TANÁRKÉPZÉS ÉS TANÁRKÉPZŐDÉS.

A tanárképzést a múltban legutoljára a Középiskolai Tanár-egyesület tette nagyszabású vita tárgyává 1891. évi közgyűlésén Kármán Mór szép refecratuma alapján. E vita folytatásaként írta meg Beöthy Zsolt nem rég megjelent becses értekezését, melyhez Heinrich Gusztáv egy napilapban érdekesen hozzászolt. Következtek Hóman Ottó tartalmas felolvasása a Pædagogiai Társaságban és Heinrich G. szakavatott tétélei. Beöthy értekezésével csaknem egyidejűleg egy internatusféle intézet felállításának híre merült fel. Ez internatus felállítását kilátásba helyezte jelenlegi miniszterünk is, nemkülönben a tanárképzés fejlesztését és reformját. Így a tanárképzés kérdése a legaktuálisabbá vált.

És méltán. Azt ugyan nem akarnám állítani, hogy a középiskolai szervezet, röviden mondva az egységes középiskola kérdése most már hosszú, vagy éppen beláthatatlan időre tűnt volna le a napirendről. Mint azelőtt, úgy most is meg vagyok győződve, hogy az egységes középiskola igen alapos okokkal fogva a közel jövő iskolája. Ily irányban gravitál a fejlődés menete nemcsak minálunk, hanem másutt is. Még a hivatalos tényezőit tekintve e dologban oly conservatív felfogású Németországban is, mint ezt minden elfogulatlan szemlélő előtt világossá teszik azon újabb és újabb palliatív intézkedések, melyek a nem rég létesített reform daczára épp a középiskolák most is tarka szervezetéből eredő kelletlenségek enyhítésére állandóan szükségessé válnak. A kérdés tehát csakhamar újból itt lesz és bátor megoldást fog követelni. Mindazonáltal készségesen megengedem, hogy a középiskolai szervezet kérdésénél sokkal égetőbb kérdés jelenleg a tanárképzés komoly fejlesztése és egészen helyes irányba terelése. S ha jól tudom, gróf Csáky is tervbe vette a tanárképzés reformját.

S a tanárképzés javítása nemcsak nálunk oly égetően szükséges, hanem Európaszerte mindenütt. Az új világrészben is, sőt ott még inkább, mint Atkinson nemrég megjelent becses műve mutatja. (The professional preparation of secondary teachers in the United-States, 1893.) Bátran lehet mondani, hogy, a mennyiben panaszok lehetnek a középiskolák működése ellen, e panaszok igen nagy részt a bizonyos tekintetben egészen hiányos

tanárképzésre vezethetők vissza, de visszavezethetők, mint látni fogjuk, az egész vonalon szélesebb körökben korlátlanul uralkodó téves fölfogásokra is, melyek hátrányára vannak a pædagogiai és szorosabb értelemben vett tanári munka megbecsülésének és ez által a művészebb megaslalon álló tanárrá való fejlődésnek:

I. Az iránt alig lehet és tulajdonképen nincs is nézeteltérés, hogy a leendő középiskolai tanárnak választott szaktárgyainak tudományos színvonalán kell állania, és hogy jártasnak kell lennie szaktudománya kutató módszereiben. Ily módon a jelölt tudományos emberré lesz, bár még korántsem befejezett középiskolai tanárrá; e szaktudomány azonban mindenesetre a tanárképzés elengedhetetlen alapja és határozott sine qua non-ja. E szaktudományi alapot az egyetemi tanárok adják meg előadásokkal és az általuk vezetett szaktudományi seminariumokkal és societásokkal.

A szaktudás e-neme, a mennyire tapasztalatom terjed, mindinkább megnyugtató lesz azon jelölteknel, kik teljes négy évig voltak az egyetemen. Ily értelemben már 1891-ben is nyilatkoztam, s így jögom van általában igazat adni miniszterünknek, kinek programbeszéde szerint a tanárképzés szóban levő része ellen kifogást tenni nem lehet.

Há esetleg hiányok mutatkoznak, akkor rendesen ki lehet mutatni, hogy oka a dolognak nem az institutióban, mint olyanban rejlik, hanem az illető egyetemi tanároknak, vagy a jelöltnek az egyetemnek fel nem róható magánviszonyaiban. Akadhat gyengébb vagy kevésbbé szorgalmas egyetemi tanár. Vagy a jelölt nem volt teljes négy évig az egyetemen, mint pl. bizonyos tanárainknál nem egyszer történik. Vagy, a mit különösen Heinrich Gusztáv regóta oly helyesen hangsúlyoz, a jelölt szegénysége miatt erejét kellően összpontosítani nem volt képes stb. Mindezekről azonban az egyetem mint olyan nem tehet s ezek külön orvoslást igényelnek, a mint a szegénység szülte bajokon miniszterünk segíteni is akar.

Igaz, felmerülhetnek e téren is méltányos kívánságok. Teszem fel, igazi történettudóst alig képzelhetek behatóbb politikai és nemzetgazdaságtani ismeretek nélkül; miért nem kötelezzeték tehát a történész ezeket is hallgatni, mint a német történettudósoknak és középiskolai történettanároknak Münchenben 1893-ban tartott congressusa is erősen kiemelte? Vagy pl. nagyon kívánatosak

az egyetemen kellő számmal nagyobb tudománykörökre terjedő összefoglaló előadások, minek könnyebb eszközölhetése végett természetesen a tanszékek számát szaporítani kellene. Azonban azt kívánni, mi szintén megtörtént, hogy az egyetemi tanár előadásait megkötött marsruta szerint tartsa, nem helyes. Épp az egyetemi tanárnak kell nagymérvű szabadság a tudomány fejlesztése érdekében. A szaktudományi egyetemi tanulmányoknál mindig úgy volt és úgy lesz, hogy bizonyos dolgokat és hézagokat a jelölt szorgalmas magántanulmányok által egészít ki és tesz teljessé. Ha ez nem történik, akkor a jelölt vagy hanyag, vagy képtelen fiatal ember és nem a karba való. Különben a Heinrich G. által e közlönyben közölt tételek egészen kielégíthetik az igényeket.

II. Tehát a tanárképzésnek szorosabb értelemben vett szaktudományi része lényeges reformra nem szorul. Az igazi hiányok tulajdonképen a tanárképzés «tanári» részénél kezdődnek, mely részre eddig nálunk épp úgy, mint külföldön nagyobb gondot nem fordítottak, még pedig ama hagyományos balvélemény hatása alatt, hogy a szaktudós és középiskolai tanár azonos fogalmak oly értelemben, hogy a szaktudományilag kellően képzett fiatal ember oda állítható az iskolába, mint önálló kész középiskolai tanár.

Így nem egyszer panaszra lehet ok, ha a tanárjelölteknek és tanároknak általános philosophiai, pædagogiai és methodikai elméleti képzettségét tekintjük. Ez irányban elég gyakran határozottan nem elégséges az összefüggő alaposabb ismeret. Tudom, mindkét egyetemünkön van pædagogiai tanszék, holott ily tanszék elég sok német egyetemen még nem található, mégis az imént mondottakból egy szót sem vagyok hajlandó visszavonni.

Épp úgy érezhetők a hiányok a szaktudományok inkább az iskolában szükséges részleteinek, a szorosabb értelemben vett középiskolai tudásoknak sphaerájában, vagy bizonyos, az iskolában letelejtől fogva szükséges gyakorlati ügyességekben, mint Kármán nevezte. Vannak pl. tanárok, kik a román vagy germán tudományos nyelvészetben elég jártasak, a francia és német nyelvet azonban, melyet tanítanak, kellő folyékonyssággal beszélni, vagy e nyelveken szabatosan írni nem képesek. Van classica philologus, ki a középiskola igényeit tekintve sem elég erős a latin stílusban, a latin beszédben pedig a tanárok csaknem különbség nélkül járatanok. Nem egy geographiai tanár a geographiai rajzolásban nem

elégé tájékozott, ép úgy a térkép technikájának alaposabb megértésében, tehát a térképolvasásban sem, stb. Már most hogyan tanítsanak e tanárok a fejlettebb, modern módszerek szerint, mely módszerek az említett ismereteket és ügyességeket elengedhetetlenül feltételezik? S hogyan tanítson általában lélektani alapon, kellő önmegfigyeléssel és önbírálattal az olyan tanár, kinek már elméleti pædagogiai és didaktikai ismeretei is hézagosak, kinek a tanítandó és nevelendő subjectum lelki és testi igényeiről még elméletileg sincs egészen tudatos képe?

E hiányokat másutt is érzik és megszüntetésökre javaslatokat tesznek. *Rethwisch* (Jahresberichte über das höhere Schulwesen, 1891.) e célra külön seminariumokat javasol, melyeket az egyetemekkel körülbelül olyan kapcsolatba kellene hozni, a milyen kapcsolatban a berlini keleti seminarium az ottani egyetemmel van. *Atkinson* fent említett művében az egyetemekkel összekötött kellő számú pædagogiai institutumok vagy önálló állami pædagogiai seminariumok mellett nyilatkozik. *Sallwürk* (Das Staatsseminar für Pædagogik, 1890) az egyetemtől független állami pædagogiai seminarium szervezését óhajtja. *Richter* (Das Gymnasialseminar in Jena, 1891) azt ajánlja, hogy alkalmas középiskolai tanférfiak mellékesen tartsanak az egyetemen az iskolaszerű tudást (schulmässiges Wissen) közvetítő cursusokat. *Schiller Herman* (Vortrag auf der Münchener Philologenversammlung, 1891) és *Zange* (Gymnasial-Seminare und die pædagogische Ausbildung der Kandidaten des höheren Schulamts, 1890) szerint a szóban levő tudást és ismereteket egyes iskolák mellett szervezett gyakorlati pædagogiai seminariumokban el lehet sajátítani. Ezen az állásponton van a porosz kormány is 1890. évi, még később említendő rendeletében. Magától értetődik, hogy az épp említett férfiak a jelöltek szaktudományi kiképzését az egyetem feladatának tartják és hogy minden egyetemen szintén szükségesnek tartják a tudományos pædagogia tanszékét.

Nálunk tudvalevőleg már a 70-es évek eleje óta léteznék tanárképző. De miután ez, pædagogiai szakosztályát kivéve, az eleje tűzött célokat megvalósítani nem törekedett, tulajdonképen úgy tekintendő, mintha nem léteznék. Ebből kiindulva *Kármán* említett referatumban ajánlja, hogy kiegészítő erők végezzék az egyetemen a leendő középiskolai tanárok személyes gyakorlatainak fontos munkáját, kapcsolatosan az illető egyetemi tanárokkal.

és szerves összeköttetésben az egyetemi tanulmányok főbb szakai val. *Beöthy* pedig idézett cikkében a szükséges tanulmányok egész anyagának összefüggő és befejezett cursusokban, didaktikai irányban és utasításokkal való megismerésére tanárképző-intézetet javasol az egyetem bölcsészeti karának kebelében, vagy vele a legszorosabb kapcsolatban.

Szóval mind élenkebbé lesz érzete annak, hogy már az egyetemi évek alatt figyelemre kell méltatni a leendő középiskolai tanár közvetlenebb igényeit is. S csakugyan, kissé különösen vagyunk a mai egyetemi szervezettel. Tény, hogy az egyetem bizonyos fokig gyakorlati célokat követ, mert életpályákra is készít elő. Ehhez képest minden más facultas a maga általános tudományos disciplináin kívül szorosabb értelemben vett szak- vagy pályaismereteket is iparkodik nyújtani, pl. a jogi facultas a perrendtartást és hasonlókat. Mindenütt vannak az illető pályára vonatkozó specialis collegiumok és gyakorlatok. Tehát a jogi facultas nemcsak jogtudóst képez, hanem «jogászt» is, a theologiai pápot, az orvosi orvost.

A különféle általános szaktudományok conglomeratumából álló bölcsészeti facultas azonban a tanárképző neve alatt szereplő, de mégis tisztán szaktudományi semináriumaival együtt tulajdonképen csak specialis elvont szaktudóst képez, pl. tudós nyelvészt, történészt; stb., de nem képez mint olyan már középiskolai tanárt is. A mi a speciális szaktudóst elméletileg középiskolai tanárrá idomítaná, arra egy pædagogiai, jobban mondva tanári facultas volna hivatva, de a milyen még eddig sehol sem létezik. (Az ismert francia intézmény más szempontból ítélendő meg.) Pedig logice kéllene léteznie a három facultas mellett, míg valamennyi négy felett az egyetemes jellegű; theologusok, jogászok és orvsnövendékek részére is szükséges bölcsészeti facultas állana. Utóbbinak feladata volna valamely általános szaktudományba s ennek kutatási módszerébe vezetni be növendékeit, a tanári facultasnak pedig feladata volna a középiskolai szempontból, lehetné mondani, még amorphi szaktudósnak elméletileg megadni a középiskolai tanári idomot. Jelenleg jóformán csak ily amorphi szaktudósokat szolgáltat az egyetem.

Tudom, ez eszmemenet radicalis s hogy a tanári facultas egyhámar nem fog létesülni. Nem is folytatom tovább; hanem a fentebb előadottak alapján röviden constatólom; hogy szükség van

bizonyos intézkedésekre, melyeknél fogva a tanulmányait végzett jelölt elméleti tekintetben nagyjából már felmutathassa a középiskolai tanári idomot philosophiai és pædagogiai összefüggő elméleti ismeretek és legalább azon iskolai tudás birtoka által, mely magánúton nehezen, vagy egyáltalában el nem sajátítható. Sokat azok közül, miket Beöthy előadott javaslatában kíván, a később fejtegetendő gyakorlati seminariumi idő alatt el lehet sajátítani, sőt Beöthy javaslata egész teljében a jelenlegi viszonyok közt, nézetem szerint keresztül sem vihető és több tekintetben nem sok haszonnal járna. Különös sulyt helyeznék arra, hogy a fiatal ember, mikor akár mint helyettes tanár, akár csak mint gyakorló jelölt, tanítani kezd, már vizsgálat által igazolta legyen kellő pædagogiai elméleti képzettségét. Ily értelemben kellene módosítani a vizsgálati szabályzatot. Jelenleg gyakran a vizsgálat pædagogiai részét mellékes dolognak tekintik; komolyabb e nemű tanulmányokat elég gyakran alig tesznek, a vizsgálatot nem egyszer éven keresztül elodázzák. Innen az aránylag sok bukás e vizsgálaton és az a feltűnő jelenség, hogy elégségesnél jobb érdemjegyet ritkábban lát az ember, mi biztos jele annak, hogy elég sok vizsgázó csak úgy kegyelemből megy át. Szóval philosophiai és pædagogiai elméleti tanulmányokra elég gyakran komolyabb gondot nem fordítanak, e tanulmányoknak igazi értéket nem látszanak tulajdonítani nem egyszer azok sem, kik dicséretes vagy jeles szakvizsgálatot tettek.

Heinrich G. a felállítandó internatustól a középiskolai tudás tekintetében is nem egy dolgot vár. Megengedem; egy jeles vezetők alatt álló internátus igen sokat lendíthet a dolgon, és Heinrich erre vonatkozó tételei örömmel üdvözölhetők.

III. Látjuk tehát, hogy ott, hol a tanárképzésnek «szak-tudós» részét elhagytuk és a szorosabb értelemben vett «tanári» részre tértünk át, már bizonyos hiányokról kellett beszélni. De van a tanárképzés utóbbi részének az eddig említettekénél sokkal nagyobb és a középiskolai oktatás egész szellemére és eredményére sokkal kihatóbb hiánya, t. i. az, hogy tanáraink rendszeres és tervszerű *gyakorlati* pædagogiai és didaktikai kiképzésben egyáltalán nem részesülnek. A jelesen működő úgynevezett gyakorló iskola itt komoly czáfolatúl nem szolgálhat, mert a kik ott befejezett gyakorlati kiképzést nyernék és nyerhetnek, az összességhez képest

igen csekély számmal vannak és lehetnek. Majdnem azt lehetne mondani, egy csöpp víz az a száraz földre.

A mai tanárképzés legeslegnagyobb hibája tehát mindenestre abban rejlik, hogy az összes jelölteknek rendszeres tervszerű gyakorlati kiképzést nyújtó intézményekkel eddig nem rendelkezünk. E hiányt részemről már 1888-ban is különösen kiemeltem (Tanárregyesületi Közlöny); felhozták és felhozzák mások is, de, a mi mindig feltűnt, többnyire nem azzal a határozott, sőt felkiáltó hangsúlylyal, melylyel e dologról beszélni kell. Pedig a tanárképzés komoly javítását tulajdonképen e ponton kell kezdeni. Hic Rhodus . . . A tapasztalatból meritett megingathatatlan meggyőződésem, hogy tökéletesíthetjük az egyetemet, állíthatunk bármilyen internatust, bocsáthatunk el az egyetemről akár kész akadémikusokat és elláthatjuk őket a szükséges iskolaszertű tudással is: ha a most szóban levő hiányon a legkomolyabban nem segítünk, bizonyos bajok a középiskolai oktatás terén megszűnni soha sem fognak, és a középiskolák, nálunk épp úgy, mint másutt, némi, hozzájuk nem illő, inferioritásra lesznek kárhozthatva.

Mert, mint már mondtam, azzal a balvéleménynyel véglegesen szakítanunk kell, hogy az általában elméletileg, vagy éppen csak szaktudományilag kiképzett fiatal ember ily módon már értene a középiskolai tanításhoz is. Odáig még messze út van. A főfeladat az iskola igényei iránt az ily fiatal embert előbb valóban fogékonnyá tenni. Feltétlenül előbb magában az iskolában gondos és tervszerű vezetés mellett tanulmányoznia, megfigyelnie és tudatosan gyakorolnia kell a pædagogiai, pszichológiai, ethikai és szellemi hygienai szempontok által szabályozott tanítás és nevelés művészetét; feltétlenül előbb gyakorlati útmutatás alapján meg kell győződnie és meg kell tanulnia, mennyire okvetetlenül elsőrangú feladat és mikép kell beilleszkedni az iskolai organismus egészébe, szolgálni mint alkalmazkodó rész, csakis az egésznek érdekeit és lemondani arról, hogy egy-egy tanár külön egésznek tekintse magát, kinek a többiek dolgához kevés vagy semmi köze; feltétlenül előbb be kell vezetettnie a gyakorlati fegyelem-tartásba és annak titkaiba, mikép lehet a nevelés és tanítás legeslegelső, de egyuttal legeslegnehezebb feladatát, t. i. a *formális feladatokat* eredményesen megoldani, a lelki és szellemi erőket tervszerűen fejleszteni, az értelem, szív és akarat nevelését eszközölni, a megfigyelő, összehasonlító, ítélő képességet gyakorolni;

teljes gyakorlottságot kell szereznie arra nézve, mikép sikerül az említett czélokra a tudományos, de az iskola szempontjából ily formában még nyers anyagot organizálni és czélszerű tanítási anyaggá átalakítani óvatos kiszemelés, gondos kikészítés, tervszerű tagolás és egymásra való vonatkoztatás által.

Nem nagy mesterség kikerekített, összefüggő előadást tartani, de felette nehéz feladat, a tanuló szellemi színvonalára leereszkedve, ügyes kérdező, heuristikus és genetikus eljárással lépésről-lépésre, úgy hogy mindig a saját lábán járjon, bizonyos czélokra elvezetni a tanulót; pedig főleg alsóbb osztályokban döntőleg ezen fordul meg a dolog.

Hát igaz, ezek tulajdonképen ismeretes dolgok s ezeket mások is tudják és tudhatják; de épen mert tudhatják és orvoslás nincs, világos, hogy sokan még sem úgy tudják, a mint kell, és hogy itt megrögzött balvéleményekkel állunk szemközt, a melyeket mind újabban és erélyesebben ostromolni kell. Sajátságos s bizony keveset érő dolog volna arcanum gyanánt kiadni a jelszót, hogy jobb módszer kell, arról pedig, hogy kellő intézmények által a módszer tényleg javulhasson, megfelelkezni.

Igaz, másutt is úgy volt és Porország kivételével jelenleg is úgy van, és igaz, hogy középiskolai törvényünkben rejlik első sorban a hiba. E törvény nyomása alatt történhetett, hogy az 1888-ban kiadott Tanárvizsgálati Szabályzat megelepszik azzal is, ha a jelöltnek az egész öt év alatt legalább egy évi (persze közelebről nem szabályozott) gyakorlata volt, mi azonban abból is állhat, «hogy a jelölt egy magántanulót valamely nyilvános iskolában való vizsgálatétel czéljából önállóan és jó sikerrel tanított». Próbaévi intézmény is léteznék nálunk, de ez az intézmény szabatosan szabályozva, kellő instructióval kísérve vagy komolyan megkívánva tudtommal nem volt, míg Ausztriában a próbaév 1884 óta kellően szabályozva van. Szóval tényleges intézményeink a tanárképzés «tanári» részére figyelemmel eddig nem voltak.

A tanárok tervszerű gyakorlati kiképzéséről már elég nagy irodalom van. A fentemlített iratok többnyire mind ezzel a kérdéssel foglalkoznak. Megnevezhető itt még különösen Schiller Herman «Pädagogische Seminarien für das höhere Lehramt, 1890» című, ismert jeles műve, mely a legalaposabban megismertet e kérdés egész történetével és Németországban való akkori állásával. Elég tanulságos az osztrák Adamek «Die pädagogische Vorbil-

ding für das Lehramt an der Mittelschule, 1892. cz. füzete is. Behatóan és igen tanulságosan tárgyalta továbbá e kérdést a porosz igazgatók egy értekezlete (Sechste Direktoren-Konferenz in der Provinz Sachsen, 1889. Verhandlungen, 32. kötet).

Nem szükséges itt fejtegetni a felmerült javaslatokat, a Poroszországban már régóta létező egyes intézményeket, az egyesek előnyeit és hátrányait. Elég itt constataálni, hogy csak kevesen pártolják az egyetemmel összekötött gyakorló iskolákat, vagy éppen a gyakorlati pädagogiai kikézésnek az egyetemi éveken belül való eszközését. A szaktudomány és elméleti pädagogiai (ill. elméleti iskolaszerű) kikézés a legtöbбек szerint az egyetemi évek dolga; míg a gyakorlati pädagogiai kikézés csak azután következhetik, még pedig, mint csaknem általánosan ajánlják, arra való egyes középiskolákkal kapcsolatban szervezett gyakorló seminariumokban. Megjegyzendő, hogy Ausztriában eddig sokan a gyakorlati kikézés elnyerésére az ott kellően szervezett próbaévet elegendőnek tartják (IV. Deutsch-österreichischer Mittelschultag zu Wien, 1892.)

Korszakot alkotó volt Poroszországban az 1890. évi min. rendelet; mely több tekintetben mintául véve a giesseni és hallei ismert seminariumokat és meghagyva a már meglévő intézményeket is, kellő számú középiskolák mellett gyakorló pädagogiai seminariumok felállítását mondta ki. Minden egyetemet végzett tanárjelölt alkalmazása előtt egy évig rendszeres pädagogiai gyakorlaton lenni köteles, de azonkívül még egy próbaévet is tölteni valamely középiskolánál. Mindkét év feladatai szabatosan megvannak állapítva. A seminariumi év feladatai közé azonban, mint már említettem, az elméleti pädagogiai kikézés is tartozik.

E seminariumok, mint egyhangulag írják, eddig igen szép fejlődésnek indultak, s működésök hasznossága, sőt szükségessége iránt az elismerés mind általánosabbá lesz, más német államokban és Németországon kívül is. Egy kívánságot már most is több helyről hangoztatnak, t. i. hogy az elméleti feladat jó részétől megszabadítandó a seminarium.

Hasonló, még pedig egy évre terjedő seminariumokra nálunk is feltétlenül szükség van. Ajánlották már e seminariumokat többen, pl. Kármán M. 1891-ben, e sorok írója 1888-ban, Heinrich G. említett tételeiben e czélra a gyakorló iskolán kívül más budapesti középiskolákat is hoz javaslatba. Nézetem szerint ott kell

felállítani ily seminariumokat, hol a viszonyok a legalkalmasabbak, és ez lehet esetleg a vidék is. Beöthy értekezésében olvassuk, hogy a budapesti gyakorló iskola tanári kara két évvel ezelőtt a tanár-vizsgáló bizottság véleményével kapcsolatos felterjesztést intézett a miniszteriumhoz, melyben az ösztöndíjas gyakorló tanárság intézményének a gyakorló iskola keretén kívül is életbe léptetését indítványozza és szabályozza. Erre, az a megjegyzésem, hogy e kérdés bennünket közlő érdekelvén, mindenesetre hozzá kívánunk szólni e fontos ügy részleteihez. Egy oldalról jövő felfogások előtt vakon meghajolni nem lehet, mert nem egy correcturára szoruló javaslat lehet ott.

Beöthy azt a megjegyzést is teszi, hogy a tanárszükség mostani viszonyai közt a próbaévnék bármilyen szabályozása pium desiderium fog maradni. De lehet nézetem szerint bizonyos fokig, azonnal is segíteni, mint hasonló viszonyok között Ausztriában történt, hol jelenleg szintén igen nagy a tanárszükség. A miniszter 1893-ban kellő instructiókkal ellátott rendeletet adott ki a helyettes tanároknak az igazgató és szaktanárok által a praktikus tanításba való rendszeres és tervszerű bevezetésére vonatkozólag. Ily rendeletre nálunk is a legnagyobb szükség van és az osztrák példát e tekintetben mielőbb utánozni valóban dicséretes dolog volna.

IV. De valaki itt azt mondhatná, hogy a fentiekben felsorolt hiányokat később a tanári praxis alatt is pótolni lehet, sőt pótolni kell, mert a tanárképzés nem lehet befejezve az egyetemmel, vagy a hivatalba lépés pillanatával. A tanárképzésen kívül van *tanárképződés* is. Utóbbinak élénk érdeklődés, alapos iskolai és didaktikai tanulmány és önbírálat alapján folyton kell tartania, és az iskola idealistikus légköre megtermi, vagy meg fogja teremni gyümölcseit.

Nagyon helyes, ha egészen így lehetne. Csakhogy tényleg a fenforgó viszonyok között gyakran alig lehet így a dolog.

Nem akarnék s méltányos sem volna sérelmet okozni. Azért inkább Zange fentemlített szép művéből Németországra nézve idézek egyet-mást: «A tanítási eljárás és módszer az, hol tagadhatatlan hiányok vannak. Van ugyan haladás egyes dolgokban, de általában és egészben véve még hiányzik a középiskolai tanároknak a methodikai munka iránti érzék.» — «Gyakran lehet látni, hogy minél alaposabb szaktudós valamely tanár, annál kevesebb

benne a pædagogiai czélok és törekvések iránti hajlam. Az ide vágó irodalom iránti érdeklődés középiskoláinkban bámulatosan csekély.» — «A methodika iránti közöny, nemkülönben a csekély hajlandóság az iránt, hogy a kínálkozó utakat mind ismerjék, vizsgálják és a legjobbat válaszszzák, a középiskolai tanárság messze rétegeiben el van terjedve, nem kötelességérzet hiánya miatt, hanem azért, mert ilyfajta törekvéseknek semmi, vagy csekély értéket tulajdonítanak.» — «Nincs gyakoribb látvány a tanárok között, mint a rengeteg tudós (ein gelehrtes Haus), de rossz tanár.» — «Úgy találtam: minél alaposabban hatol be valaki hivatalba lépése előtt vagy alkalmával tanári hivatása magasztos és nehéz feladataiba elméleti tanulmányok és praktikus megfigyelések és gyakorlatok által, annál nagyobb benne később is az a hajlandóság, hogy módszerét mindig újból és újból vizsgálgassa, és hospitálás, megbeszélés útján másoktól tanuljon; s megfordítva, minél hiányosabb volt valamely tanár pædagogiai és methodikai képzettsége kezdettől fogva, annál nagyobb önmegelégedést szokott tanusítani.» S így folytathatnám lapokon keresztül.

Hát ha így áll a dolog a középiskolai oktatás classicus földjén; ha ott jobb viszonyok között, oly gazdag és virágzó pædagogiai irodalom mellett a tanárképződés mellett nehezen ment és megy: kérdem, jobbak lesznek-e a viszonyok bárhol Európában és nálunk is. Régibb generatióinkat «tanárrá» épenséggel nem nevelték az egyetemen. Az újabb generatióban, mint láttuk, intézményeink szintén hiányosan nevelik a «tanárt». Hát nem természetes-e, hogy a tanítás terén a művészi magaslat aránylag ritka lesz, hogy nem egyszer didaktikai indifferentismussal, gépies tanítási mechanismussal és nyers szaktudományi materialismussal fogunk találkozni. Különösen az alsóbb osztályokban fog meglát szani a csekélyebb művészi ügyesség, és tudjuk is, hogy maguk tanáraink épp az alsóbb osztályokban, hol az eredményre nézve a tanítás módszere a döntő, az eredménnyel igen gyakran nincsenek megelégedve. Éppen tanáraink ítélik el legjobban az eddig másutt is divó tanárképzési rendszert, mely a «tanárra» gondot nem fordít, s mégis azt akarná, hogy mint «tanár» remekeljen az iskolában.

Bátran mondhatom, a gyakorlatban sűrű tanácsokkal, hol hiány van, iparkodunk javítani és segíteni, s nem is minden eredmény nélkül; de nagyobb stilusban az egész vonalon

segíteni mozaikszerű consilia scholasticával még senkinek sem sikerült és nem is fog sikerülni. E célra feltétlenül szükséges az összefüggő elméleti alapra fektetett előleges tervszerű vezetés és gyakorlás, e célra kell hogy megelőzőleg a tanárképzés tegye meg minden tekintetben a magáét.

V. Zange igazgató azt mondja a német tanárról, hogy kötelességtudás, belső érték, jellem, megvesztegethetetlenség s más hivatalnoki erény tekintetében bátran kiállja a versenyt a többi osztályokkal. Ezt általában el lehet mondani a magyar tanárról is, sőt a magyar tanár többi osztályainkat gyakran fölülmulja.

A fentebb vázolt hiányokért pedig csak a tanárt vagy a közvetlen felügyeletet felelőssé tenni nem lehet. A tanár gondolatvilága, meggyőződése oly irányt vesz, a milyen irányban nevelték és a milyen irányban azután nevelődik. Ha esetleg azt érezné és látná, hogy a tanítási munka mint olyan, az azzal foglalkozó elmélet és tudomány, az iskola csendjében művészi becsvágygyal elért siker inkább árnyékban marad: akkor valóban csodálatos volna, hogy becsvágyát a legtöbb tanár épp ezen felette nehéz, és tövises, de személyes megbecsülésére és boldogulására nézve mégis elég terméketlen téren iparkodnék kielégíteni. Ezt bővebben kifejtteni itt hely hiányában nem lehet, azért csak érinteni akarom a vonal egyes főpontjait.

1. Hogy a dolog az egyetemen és tanárképzésnél úgy van, az eddig előadottakból világos. De nézzük tudományos akademiánkat. Bizonyára nincs akadémiai tag, ki azt hinné, hogy a pædagogia és didaktika, és a mi ezekkel összefügg, nem volna oly teljes értékű tudomány, mint akár a történelem, physika stb. Mégis akademiánk a pædagogiai tudomány fejlesztésére eddig alig tett valamit. Évek óta pl. hiában lesem, mikor lesz már kiírva valamely elméleti pædagogiai vagy didaktikai pályatétel. Azért eddig még becses és használható pædagogiai kézi könyvvel sem rendelkezünk, mert a véletlenül mint kész mű utólagosan jutalommal kitüntetett Felméri-féle könyv inkább csillogó, mint gyakorlati használhatóságát tekintve tartalmaz. S nincs igazi értékű nagyobb pædagogiai irodalmunk általában sem. Mennyire szükséges volna egyebek közt az egyes disciplináknak részletesen kidolgozott didaktikája és methodikája! Mindenesetre viszonyaink közt az akademia egyik feladata, emelni az elméleti pædagogiai tudomány prestige-ét, jó példájával közértehetővé tenni, hogy a ki ide vágó kutatásokat folytat, a többi sza-

kokkal egészen egyenrangú tudományos munkát végez. Ez lendületet adhatna és áldásos visszahatással lehetne a tanárképződésre, egész középiskolai oktatásunk szellemére s ezek által tudományos életünkre.

2. Különös, sőt döntő súlylyal a tanítási munka jellegére, a tanárok törekvéseinek irányára mindig a végrehajtó adminisztrációban nyilvánuló felfogások és appreciálások lesznek. De ezek is egyoldalulag inkább az ügynevezett szakszerű tudásnak, a főiskolai szaktudósok csaknem kizárólagos tekintélyének látszanak kedvezni. Az arecpag túlnyomó többségben, esetleg kizárólag főiskolai tanárokból szokott összeülni. Ővük az irányadó vezérszerep, ők itélniek a középiskola létkérdései felett, persze nem egyszer az alább elmondandó okoknál főgva hiányosan, mint pár évvel ezelőtt az érettségi vizsgálati értekezleten történt.

Hát mi meghajlunk a főiskolai tanárok és tudósok tekintélye előtt, tanácsaikat szívesen vesszszük, hisz a középiskolai munka anyagát az általok első sorban képviselt egyes szakdisciplinák szolgáltatják, bár más részről meg kell jegyezni, hogy a középiskolai férfiak közt is akad elég számmal jeles szaktudós. De minthogy a középiskolai kérdések megítélésénél épp oly fontos a tanítás és nevelés művészete és tudománya, a tudományos anyag középiskolai organizálása, a speciális középiskolai módszer; minthogy a főiskolai tanárok ezt a részt feladatuk köréből elutasítják, tehát nyilvánvalóan ezen dolgokkal közelebbről nem foglalkoznak s tulajdonképen rá sem érnek foglalkozni; végre miután a tanítási gyakorlatot rendszerint kevésbé ismerik, úgyszólván csak madártávlatból nézik: kívánnunk és óhajtanunk kell, hogy középiskolai ügyekben a középiskolai szakférfiak szavának legalább is olyan súlya legyen, mint a főiskolai tanárok és tudósok szavának. — Jól mondja Zange, hogy a philológiának, matematikának stb., mint olyannak, még igen kevés köze van az ifjuság neveléséhez és képzéséhez. Ha a középiskolai ember száva, mint kell, a saját dolgában nyomatékosnak tekintetik, akkor ez erős ösztönzés arra, hogy az iskolai kérdéseket is minél többben behatóan tanulmányozzák, akkor ez hatalmasan képes elősegíteni a tanárképződést.

Legfontosabb természetesen az előléptetések rendszere. Felette óhajtandó — s itt van a tanárképződés, a tanító művészet sikeres emelésének egyik punctum saliens — hogy előléptetések

nél az iskolai munka körül tanusított önfeláldozó szorgalom és lelkiismeretesség, a kiválóbb tanítási művészet, mely dolgok nem éppen mindennapi jelenségek, megkülönböztető figyelemben részesüljenek. Ily tanároknak, ha véletlenül nem irnak is, külsőleg nem szerepelnek, s nevüket ily módon nem hozzák forgalomba — s ők jeles tanárok, tán épp azért mert nem szerepelnek — soha figyelmen kívül maradniok nem szabad. Ha gyakrabban megtörténnék, hogy nem az a győztes, ki az iskolában fáradhatatlan és kiváló, hanem bármely öknál fogva esetleg olyan, ki az iskolában elég tehetetlennek bizonyult, vagy éppen kinek az iskola körülbelül utolsó gondját képezte: akkor a tanítási munka gondosan ápolandó és igen érzékeny növénye gyökerében támadtat nek meg, és akkor valóban hiában való volna minden további erőlködésünk. A tanári érdem megítélésénél első az iskola legyen, minden egyéb — bokros elfogultság vagy írói érdem is — csak akkor dönthet, ha az említett elsővel párosul.

Itt valaki azt mondhatná, hogy a valódi tanítási érdem érdekét képviselni a főigazgató és igazgató van hivatva. A pozsonyi tanári kör nem rég hozott határozata szerint pedig «személyi ügyekben a főigazgatónak befolyás adandó». (L. Tanáregyesületi Közlöny, 1895. év 304. l.) E határozatnak világosan az az értelme, hogy a tanárok meggyőződése szerint a főigazgatónak személyi ügyekben befolyása nincs és hogy ily befolyást szükségesnek tartanak. Részemről sem pro, sem contra nem nyilatkozhatom, mert akkor ismernem kellene az összes főigazgatók tapasztalatait. — Annyit tudok, hogy Poroszországban a Provinzialschulkollegiumnak, melynek vezető és irányadó lelke a Provinzialschulrat, vagyis ottani főigazgató, személyi ügyekben igen befolyásos, majdnem döntő szerepet visz. Még a minister által kinevezendő igazgatókat is az szemeli ki, és a tanári közvéleménynek csak az a kívánsága, hogy a Schulkollegium igazgatói állásra ne mint eddig egy, hanem több személyt hozzon rendszeren javaslatba. (L. Pädag. Wochenblatt, 1895. év 141. l.) És ez helyesen van így, mert nincs jobb eszköz a tanárok iskolai becsvágyának, a tanárképződésnek valódi és sikeres emelésére, mint a tanároknak az a biztos tudata, hogy lelkiismeretes munkájok után e munka közvetlen tanui, a főigazgató és igazgató útján is várhatják boldogulásukat. Sőt, ha ezt az eszközt a főigazgató és igazgató nélkülözni volna kénytelen, az eredményesebb tevékenység már eo ipso meg lenne bénítva és a főigaz-

gató személyes ráhatása és érintkezése alól a biztos talaj el lenne vonva.

3. Hogy közönségünknek az iskolai munka értéke iránt érzéke nincs, hogy felfogása e tekintetben nem komoly és alacsonyan jár, azt itt fejtegetni bizonyára felesleges. Ő a jeles tanár fogalmát igen különös módon construálja magának. A tanítás művészetéről, nehézségéről sejtelve is alig van, mert az a közfelfogás — s lehet, hogy annak idején így látták az iskolában — hogy a tanár évről-évre elrecitálja a «betanult» tankönyvet, ily módon leczkét ad és kihallgat. Ez, gondolja, nem különös érdem, és ehhez ő is úgy ért, mint a tanár.

Csodálkozhatunk-e, ha ily módon közönségünk az iskola légkörétől is irtózik, de tanügyi dolgokban mégis irányadó szakértelmet követel magának?

Valóban nagy probléma, mikép lehetne közönségünket kissé közelebb hozni az iskolához. Még a községi, vagy felekezeti iskolával valamikép törődik, legalább külsőleg, többi iskoláink azonban legtöbbször egészen magukra maradnak, az államiak első sorban. Iskoláink komolyabb munkája elől, ha véletlenül nem tavaszi ünnepélyről, hangversenyről vagy hasonlóról van szó, menekül a jeles férfi-publicum. Sőt nem egyszer iskolai ünnepélyekre is a «honoratiorokat» az igazgatók csak megalázkodó eseményekkel tudják becsalni.

Külföldön iskolai synodusokról vitatkoznak. Badenben úgynevezett Beirat-okat szerveztek. Sokat gondolkoztam, mikép lehetne nálunk segíteni, de megvallom, egészen megfelelő expedienst eddig nem tudok. Nagy nehézséget okoz középiskoláink tekintetéből a jelenlegi közigazgatási megyei rendszer is.

Pedig mennyire hasznos lenne egy kis okos nyilvánosság! Mily hatással lehetne ez a tanárok erejének, versenyének az iskolában való még nagyobb kifejtésére! Akkor ébredne a közönség irányadó része annak tudatára, hogy az igazi iskolai tanítás művészet, felette nehéz mesterség, a melyhez külön beható tanulmányokon alapuló szakértelem kell. Akkor látná és tudná, ki tulajdonképpen a jeles tanár. Ily módon emelkednék az iskolai munka respectusa, a tanároknak, mint szintén elismert szakembereknek, tekintélye, és sokat nyerne a tanárképződés ügye. S kevesebb lehetne az iskola és család közti feszültség is.

A milyen a közönség, olyan természetesen a napisajtó is.

Gyulai Pál a napokban igazságos szemrehányást tett a sajtónak a szépirodalom becsesebb fajainak, a komoly műkritikának és a tudomány népszerűsítésének elhanyagolása miatt. Még nagyobb panaszja lehetne az iskolának. Napisajtónk a tanügy és iskolai munka népszerűsítésére, lehet mondani, általában igen keveset, vagy mit sem tesz. Ez felette nagy mulasztás a közművelődés érdeke ellen. Tehát itt is a gyakori circulus vitiosus. A sajtó azért repudiálja az érdekesebb tanügyi cikket is, mert ez nem kell a közönségnek, a közönség pedig azért nézi le a tanügyi cikket, mert a sajtó nem szoktatta hozzá.

4. Ausztriában a legfőbb tanügyi hatóság nem elégszik meg azzal, hogy a legélénkebb figyelemmel kíséri a szerzett tapasztalatokat és az elméleti methodikai mozgalmakat, hanem ezek eredményéhez képest időközönként nagyobb tájékoztató rendeleteket bocsát ki, módosítja a hivatalos utasításokat, sőt esetleg még a tantervet is. A tantervet ott lényegesebben 1884-ben módosították és kiadtak hozzá bő utasításokat. De a didaktikai kutatások és a tanügyi haladás hatása alatt azóta újból szükségesnek tartották több nemű változtatást eszközölni. Így módosították az élő nyelvek tanítására kiadott methodikai utasításokat, még pedig erősen simulva az újabb analytikus módszerhez. Újból állapították meg a class. philologiai oktatás főfeladatait és szabályozták a philologiai írásbeli dolgozatok ügyét. Megváltoztatták a geographia, történelem, mathematika tantervét az alsóbb osztályokban. S mindezt más-más években. Poroszországban 1882-ben történt nagyobb mérvű tantervi változás, de már 1891-ben lényeges új módosítások következtek be, és a szerzett tapasztalatokhoz és a methodika haladásához képest új célok új módszerekkel tüzettek ki.

E jó példát nálunk is utánózni kellene. Helyes az iskolában a methodus terén is a conservatív vonás, de óvakodni kell a tespedéstől, az elernyedéstől, mely sehol oly könnyen nem áll be, mint itt. Minálunk tulságos mértékben szokás megkivánni a tanügyi conservatismust. Nem árt pedig olykor-olykor kissé felrázni a folyadékot. Tudom, kormányunknak nehéz helyzete van. Azonnal kész minálunk a lárma, a «paraphusok» miatti recriminatio, a tanár «művészi egyéniségének» (mely azonban nem egy esetben olyan, patronokkal és sablonokkal dolgozó mesterember egyéniség s lehet) hangsúlyozása.

Poroszországban az actualis kérdések iránt a tanári közvéle-

ményt is meg szokták hallgatni. Láttunk fentebb jellemző példát. 1889-ben a tanárképzés ügyét beszéltették meg az igazgatókkal, 1890-ben pedig a minisztérium intézkedett e dologban. A széleskörű tanári közvélemény tolmácsolására tudvalevőleg e célra igen ügyesen szervezett igazgatói conferenciák szolgálnak; azért közoktatási tanácsra ott nincs szükség.

Nálunk a Közoktatási Tanácshoz fordulnak. Elismerem a Tanács által képviselt tudást és tapasztalatot, de azt nem lehet mondani, hogy a Tanács eddig az általánosabb közvéleményt is képviselhette volna; a mit képviselt, csakis a szűkebb körű budapesti közvélemény lehetett.

Az általános tanári közvélemény gondos ébresztése, czélszerű módon való megkérdezése a leghathatósabb eszközök egyike volna a tanárképződés, az iskolai munka emelése érdekében. Általánosabban szoknának hozzá a tanárok komoly kérdések beható tanulmányozásához, jobban figyelnék meg az iskolai élet egészét.

A Közoktatási Tanács intézményének részemről elvben nem vagyok barátja. De ha a Közoktatási Tanácsot elfogadjuk, mindenestre úgy kell szervezni, hogy általa az egyetemesebb országos tanári közvélemény is nyilatkozhasseék. Különbön mindig egyoldalú intézmény fogna maradni, mely nem ismeri eléggé az egész hazára kiterjedőleg a gyakorlati élet igényeit.

5. Szólni kellene még az igazgatói intézményről, de e fontos ügy külön tárgyalást igényel. Itt röviden csak azt mondjuk, hogy a tanítási munka fejlődésének, a tanárképződésnek egyik főtényezője a középiskolai igazgató képzettsége. Mindezek benső és viszonylagos kapcsolatban vannak. Ha reformálódik a tanárképzés és tanárképződés, jelesebb lesz az igazgató is, mert hisz tanárból lesz az igazgató. Oly energia-átalakulás áll be akkor, mely ismét a tanárképzésnek és képződésnek legnagyobb hasznára van.

* * *

Nem volt szándékom az előadottakban egészen részletes, vagy mindenben újdontatúj javaslatokat tenni, hanem inkább szándékom volt erélyesebb és tájékoztatóbb megvilágítással rámutatni a tanárképzés azon hiányaira, melyek okvetlenül eltávolítandók, ha komolyan óhajtjuk a tanítási munka, az igazi módszer még nagyobb mérvű emelkedését. De rámutattam a tanárképződésnek, a tanítási

munka megbeesülésének fontosságára és emelésök módjaira is. Elég jóakarát, rátermettséget és erőszunnyad még szellemi munkáinkban, csak alkalmazni kell a megfelelő pontokon a varázsvesszőt és még élénkebb keringésbe hozni a nedveket. Akkor a még nagyobb lendülettel a kívánt még nagyobb eredmény sem fog elmaradni.

SPITKÓ LAJOS.

FEGYELEM ÉS SZABADSÁG AZ ISKOLÁBAN.*

Marey, ki a tudós világ ítélete szerint, ma korunk egyik legnagyobb physiologusa, 1891-ben megjelent jelentésében kegyetlenül ostromozza, a testi nevelés és fejlődés tekintetéből, az iskolákban bevett gépiesen fegyelmező tornatanitást.

«Néhány erőteljes növendék, mondja, a kiknek élétszükségük a testi mozgás, és kik arra mohón vágyanak, szenvedélyvel és testi erejük kifejtésével végzik az előszabott mozdulatokat, és azokban nagy ügyességre tesznek szert; de a többi, a satnyák és gyöngék, kiknek legnagyobb szükségük volna az erősbödére, öröm és öntudat, az akarat közreműködése nélkül, végzik, parancsára a rhythmikus és monoton mozdulatokat, nincs előttük a tornának elég vonzóereje, hogy legyőzzék a miatt ösztönszerű ellenszenvüket minden testi mozgás és fáradtság iránt, a nehézségeket kijátszszák, s a torna semmit, de épen semmit sem használ nekik.

«Ez a torna természetellenes. Térjünk vissza a természethez, helyettesítsük a fegyelmezett, gépies mozdulatokat, oly ügyes és szabad játékokkal, melyek örömet, vígságot okoznak, melyek versenyre ösztönöznek, a vért gyorsabb, egészségesebb keringésbe hozzák, erőt, ügyességet fejtenek ki, s még a leglustábbakat, a leggyöngébbeket is felköltik; fölrázzák egészségtelen tespedésükből. De nem parancsára, hanem önként, szabadon!»

«A mai torna, mondja Leopardi, a vénségnek egy csúf gonosz csinyja, mit a fiatalság ellen annak kárára gondolt ki.»

És valóban, ha elgondoljuk, hogy a németek, a kiktől ez a tudományos fegyelmezett torna eredt, a torna tanítását is tudó-

* Félőlvasta a szerző a Magyar Pädagogiai Társaságnak 1895 február 16-kán tartott rendes havi ülésén.