

## AZ ISKOLAI FELÜGYELETRŐL.

A Magyar Pædagogiai Társaság 1915. évi közgyűlésének elnöki megnyitója.

A tárgy, melyről ma elmélkedni akarok, szinte kimeríthetetlen. Összefügg a közigazgatási jog legsúlyosabb kérdéseivel, a művelődési politika legnehezebben megoldható problémáival ép úgy, mint a legfinomabb pedagógiai mérlegelést kívánó szempontokkal. Állam és egyház, politikai és hitközség, a társadalom minden rétege és köre érdekelve van az iskola felügyeletében. Nincs oly társadalmi eszme, mely kikapcsolható volna belőle. Ha herbarti terminológiával akarnék élni, azt mondanám, hogy az iskolai felügyelet tegyen eleget a jogrendszer, a közigazgatási rendszer, a művelődési rendszer, a jutalmazó és büntető rendszer eszméinek egyaránt, s viselje magán a «lelkes társaság» eszméjének bélyegét is.

Ezúttal csak pedagógiai megfontolás álláspontjáról nézem a kérdést. Az iskolai felügyeletnek sem történetével, sem jogi vonatkozásaival nem foglalkozom. Nem kérdezem, vajjon a felügyeletnek mai rendje, amint törvényeink megszabják, megfelel-e a modern iskolai közigazgatás kívánalmainak? vajjon a továbbfejlesztés milyen irányban haladjon? akként, hogy az iskolai felügyelet is beleillesszessék az állami közigazgatás egész nagy szervezetébe, avagy a köznevelés intézményei számára a szakszerű illetékesség alapjára helyezkedő külön szerv alkottassék-e meg? Nem kutatom azt sem, hogyan felelhetne meg a felügyelet leginkább azoknak a követelményeknek, melyek az iskolának, mint a nemzeti kultúra egységesítő és összefoglaló intézményének természetéből folynak? Azt sem vizsgálom, hogy az iskola a felügyelet szempontjából politikum-e vagy ecclesiasticum, vagy talán mindkettő, vagy talán egyik sem? Végül, bármily csábító legyen is, nem szólhatok ennek az alkalomszerű, időhöz kötött megnyitó beszédnek szűk keretei közt a tanfelügyelői minősítés sokat vitatott kérdéseiről sem, s csupán annak a véleményemnek futólagos jelzésére szorítkozom, hogy a népiskolai felügyeletre való illetékességet nemcsak a diploma dönti el, hanem igen sok más is. Ha nem csalódom, a közoktatási kormányának akár kedvező, akár

kedvezőtlen tapasztalatai, melyeket tanfelügyelőkkel tett, ép úgy vonatkoznak a tanítókból, mint a (különben csekély számú) jogászokból lett tanfelügyelőkre: mindkét kategóriából vannak igen kiváló és igen gyenge tanfelügyelőink. Ami elengedhetetlenül szükséges, az a személyiségből folyó tulajdonokon kívül az iskola ismerete és a nagy általános műveltség; s amit szerintem mindenek előtt meg kellene alkotni, az a legnagyobb szigorúsággal megejtendő tanfelügyelői képesítő versenyvizsgálat,\* mely egyszeriben véget vetne a minden jobb érzésű emberben megütközést keltő s a közoktatási kormányra is bizonyára súlyosan ránehezedő illetéktelen pártfogolásnak és avatatlan beleszólásnak.

Mindezek, ismétlem, kívül esnek mai előadásom körén. A *felügyelet módjáról* akarok néhány gondolatot elmondani, nem téve különbséget népiskola és középiskola, tanfelügyelő és szakfelügyelő, igazgató vagy főigazgató közt. Személyi vonatkozások nélkül egész általánosságban kívánnék feleletet adni arra a magában is elég fontos kérdésre, hogy azok, akik valamely iskolában felügyelő teendőket végeznek, ebben a tisztókben ott a helyszínén hogyan járjanak el?

Evégből mindenekelőtt szükségesnek látszik a felügyelet célját pontosan kitűzni. Ez nem lehet más, mint az egész kormányzaté: a jó iskola összes feltételeinek biztosítása. A felügyelőnek meg kell állapítania, hogy ezek a feltételek megvannak-e, s ha nincsenek, miben rejlik a hiányok oka? s hogyan lehetne a hiányokon segíteni? Csakhogy itt egy másik kérdés tolul előtérbe: melyik a jó iskola? Bizonyára nem az, mely a törvények és szabályok paragrafusainak követésében keresi egyedüli érdemét, vagy beéri azzal, hogy gépiesen lemorzsolja mindennapi teendőit, hanem amely szabály és törvény nélkül is nemes hevülettel és érzékeny lelkiismerettel igyekszik a nevelés ügyét szolgálni. A jó iskola valóban «lelkes társaság», melyben a rend nem fojtja el a szabadságot, a norma nem szegi szárnyát a lélek szabad röptének, a tekintély nem köti gúzsba a szellem kívánatos mozgalmasságát, amelyben szeretettel, kedvvel dolgozik tanító és tanuló.

A következtetés nem lehet kétséges. Csak az a felügyelet számíthat belső sikerre, mely mozgó elvét a szeretetből meríti: az iskola, a tanító, a gyermek szeretetéből, s mely ennél fogva nem annyira nyers ellenőrzéssel, mint inkább jóakarató támogatással igyekszik feladatát megoldani. Mintha ez a tulajdonság nem minden felügyelőben volna meg; mintha akadnának közöttük olyanok is, akik

\* Ily versenyvizsgálatot kívánt Kármán Mór 1906-ban. V. ö. *Pædagogiai dolgozatok*, II. köt. 90—91. l.

mindig csak hibákat és fogyatkozásokat fürkésznek, de érdemeket sohasem keresnek; vagy olyanok, akik igazságosak, de nem tudnak méltányosak lenni; sőt olyanok is, akik inkább eltúrik, hogy zsarnokoknak nevezzék, semmint szemrehányást tehessenek maguknak, hogy szeretetök kimutatásával alkalmat adtak tekintélyök vélt csorbitására. Ezek sorában találhatók rendszerint azok a felügyelők, kik egyéni súlytalanságuk megsemmisítő érzésében csakis hivatalos állásuk külső attribútumaiból merítik erejüket; akik nem a lelkes rend hívei, hanem a lélekölő sablónok rabjai; akik csak a szürke egyformaság vígasztalan látványaiban tudnak gyönyörködni; akiknek lelkében minden egyéni vonás a lázadásra vezető rendbontás rémét idézi fel; akik a legtárgyalagosabb ellenmondást sem képesek elviselni; akik nem látják be, hogy pedagógiai kérdések nem hatalmi kérdések, s akiknek jelenlétében fakóvá válik a legszínesebb gondolat, elhidegül a legmelegebb érzélem, s erejét veszti minden ihlet és lendület.

A helyszínén végzendő felügyeletnek nemcsak az ellenőrzés a feladata (ezt tartják hivatalos körök a leglényegesebbnek), hanem egy másik, magasabbrendű, szélesebb perspektivákat nyújtó, elmeébresztő, lélekindító feladat is: a szeretet hevületétől áthatott szellemi irányítás feladata.

Talán nem szállok le a köznapiság szintjére, ha az *ellenőrzésről*, erről a nem rokonszenves, de szükséges, legtöbbször inkább lesújtó, mint felemelő hatásait éreztető feladatról is megemlékezem.

Mire irányuljon az ellenőrzés? Semmi másra, mint a kötelesteljesítésre. Abban a soktagú és mindennél finomabban megszerkesztett organizmusban, melynek neve iskola, az összes tényezőknél sikeres együttműködése csak úgy lehetséges, ha mindenki pontosan teljesíti kötelességét. Igen, de hol kezdődik a pontatlanság, s hol végződik a pontosság? Ismét a szeretetnek mindent megtermékenyítő nagy elvére kell hivatkoznom. A kérdés nemcsak az, hogy a tanár vagy tanító kötelességteljesítése megfelel-e a paragrafusok rendelkezésének, hanem ezenfelül az is, hogy a szabályokba lelket tud-e önteni s képes-e arra, hogy legjavát adja annak, amije van. Itt két dologról van szó. Egyik, vajjon a tanító szabályszerűen megfelelt-e kötelességének? A másik, vajjon többet tett-e, mint amire a szabályok kötelezik? vajjon a tanító csak leckéket adó tisztos mesterember, aki ellen kötelességmulasztás miatt soha sem lehetne fegyelmi vizsgálatot indítani, avagy hivatása szentségétől áthatott apostol, aki eszét és szívét, lelkének minden kincsét fejedelmi bőkezűséggel adja oda szeretete zálogául a fiatal nemzedéknek? Ezt az önfeláldozó odaadást kell a felügyelőnek mintául oda állítania; ezt kell első sorban észrevennie és méltányolnia, ezt kell figyelmébe ajánlania azoknak, akik kormá-

nyoznak, s akik nemcsak azért vannak, hogy sújtsanak és büntessenek, szabályozzanak és rendelkezzenek, utasítsanak és parancsoljanak hanem azért is, hogy az individualizálni tudó közigazgatás bizonyos képességével a munkások sokaságában megtalálják, meglássák, hatalmuk egész súlyával és tekintélyével oltalmukba vegyék az átlagból kiemelkedő, csakis az iskoláért élő igazi nevelőket és tanítókat.

Az ellenőrzésnek ez a méltányoló gyakorlása már maga is egyik tényezője a felügyelet ama másik, szerintem magasabbrendű feladatának, melyet *szellemi irányításnak* neveztem. Itt már nemcsak tények megállapítása a teendő, hanem a további fejlődés útjának megmutatása.

Az iskola szellemi munkásait a megásott mederben való szüntelen haladás nem kis veszedelemmel, a pangás veszedelmével fenyegeti. A tiszteletreméltó hagyomány állandóságának ellensúlyra van szüksége, hogy a megmerevéstől megóvassék. Az iskolai életnek évről-évre szabályszerű váltakozással lepergő munkája, a szükségkép hosszabb időre megállapított tantervi célok és feladatok, a fegyelmi és tanulmányi rendnek elmozdíthatatlan keretei észrevétlenül megcsökkenhetnek a kezdeményezés erejét, a gyermeki lélekbe való beleérzés képességét, az önfeláldozásra készítő szeretet hatalmát; utóbb a lelkesedés már csak nagy időközökben vet egyszer-egyszer lobot, a nevelői lelkiismeret már csak elvéte hallatja intő szavát; a tanító eljárások a mindennapos egyformaság lohasztó hatása alatt mindinkább vesztenek jellemzetes accentusukból s mindinkább gondolkodás nélkül alkalmaztatnak; a módszerből lassanként pusztá rutin válik; utoljára már csak bágyadtan és szintelenül, lomhán és röghöz tapadón kúszik tovább a valamikor oly éber, oly lelkes, oly magasra törő oktatás. Az iskola munkásságából ilyenkor már kiveszőfélben van az igazi érdeklődés; az, melyet Herbart szellemi mozgalmasságnak nevez. Nincs már semmi, ami indít, serkent, hajt, mozgat; a tanítók beérik a meglévővel, s nem szegzik tekintetőket távolabbi célokra; nincsenek többé eszményeik, melyekhez módszereiket és eredményeiket mérhetnék; nincs meg bennök többé a szellemi szerzemények gyarapításának, gazdagításának, tökéletesítésének ösztönző kívánsága. De hiányzik belőlök az az érdeklődés is, melyet a közönséges nyelvhasználat jelöl. Érdeklődünk valami iránt, amit szeretünk; ahol nincsen érdeklődés, ott nincs szeretet, verőfény, öröm és boldogság; ott hiányzik az az érzelmi rugó, mely hihetetlenül felfokozhatja a szorgalmat, a tetterőt, a munkabírást.

A felügyeletnek, úgy gondolom, mindent meg kell tennie, hogy ez az általános szeretetlenség, ez a lassan, de biztosan emésztő ernyedés be ne következék. Üdítő fuvallatnak kell átjárnia az iskolát,

mikor a felügyelő megjelenik benne. Látogatása legyen esemény, mely nemcsak a tanulmányi és fegyelmi naplókban, hanem a lelkekben is nyomot hágy. A felügyelő hozzon magával friss szellemet és meleg érzelmeket; hozzon gondolkodásra és megvitatásra alkalmas anyagot, eszméket, szempontokat, irányelveket. Tűzzön ki célokat, melyek megfeszítik az akaratot s a szunnyadó erőket eleven erőkké változtatják. Ahol az érdeklődés szikráját felvillanni látja, élessze ezt a szikrát teljes igyekezettel, míg lángra nem lobban; ahol a nemesebb felfogás csiráját megleli, ne mondjon le a virágfakasztó kikelet réményéről.

Felmerül azonban itt az az elvi kérdés, hogy a felügyeletnek ez az irányító és ösztönző feladata mily határok közt mozogjon s különösen mikép érvényesüljön az oktatás módszeres kívánalmaival szemben? Mily mértékkel mérje a felügyelő a módszert, melynek átka a megkötöttség, áldása a szabadság? Hol van a határ, melyen innen az elméleti szabályok követése, melyen túl a tanár személyiségéből eredő eleven hatások értékelése fekszik?

Hogy vannak a módszernek egyetemes elvei, abban nem lehet kételkednünk. Ha nem mondhatjuk is el Comeniussal, hogy van oly módszer, melylyel mindenkit mindenre meg lehet tanítani (universalis omnes omnia docendi methodus), tudjuk Pestalozzi és Herbart óta, hogy az oktatásnak nagyjában azt a menetet kell követnie, amelyben a gyermek a maga pszichikai alkotásánál fogva a maga ismereteit megszerzi. Nem lehet elébb emlékezetbe vésetnünk valamit, mielőtt annak megértetéséről nem gondoskodtunk; s nem lehet valamit más-képen megértetni, mintha előzetesen világos szemléleteket keletkeztetünk a gyermekben. A gyermeki lélek ismeretszerző folyamatának ez az útja egyetemes, mert természetes, s így minden oktatás igazi eredménye valóban attól függ, hogy a tanító tud-e alkalmazkodni ehhez a menethez? Bizonyára helyesen cselekszik tehát a felügyelő, ha a kellő mederbe segíti azt a tanítót, aki meg nem értett vagy félig megértett ismeretanyagot tanultat be; vagy aki szemléleti substrátum nélkül közöl fogalmi ismereteket; vagy aki nem gondoskodik a képzetek társításáról, mely nélkül szükre szorul a gondolatkör s szegénnyé válik a lelki élet.

Viszont azonban nagy hibának tartanám, ha a felügyelő ezt az ő irányító tiszttét úgy fogná fel, hogy a módszeres eljárás minden ízébe bele kell nyúlania s aggódó pedanteriával megszabnia minden egyes lépést, melyet a tanító tesz. Mert az oktatásnak nemcsak elméletileg megalapozott normái vannak, hanem művészi mozzanatai is. A tanító lelkéből a növendék lelkébe átáradó érzelmi hatásnak nincsen szabálya és mértéke; hiányát nem pótolhatják sem formális

fokozatok, sem a didaktikának más elméleti szabályai. A fokozatok elmélete csak akkor értékes, ha szellemmel telítjük meg; ha nem tekintjük oly pórásznak, mely életünk végéig rabságba ejti oktató-személyiségünket, Vélekedésem szerint ez az eset valóban akkor következne be, ha a fokozatokat mindvégig oly módon alkalmaznók, mint ahogyan kezdő tanítók alkalmazzák. Minden tevékenység, mely művészi alakítással jár, kezdetben, a megtanulás stádiumában, szakaszosan halad, akként, hogy a tevékenység egyes mozzanatai időben elkülönülteknek látszanak és éreztetnek; később ezek az izületek önkéntelenül összefolynak, egybeolvadnak; a tevékenység már könnyen, símán folyik le, esetleg oly licentiákkal is, melyek egyéni bélyeget adnak az alkotásnak. Aki zongorázni tanul, eleinte pontosan és aggodalmasan megszámlálja az ütemek időtartamát s tagolva játszik; aki már megtanult zongorázni úgy, ahogy az elmélet megkívánja, ezen a kereten belül szabad leleménnyel színezhethet és árnyalhat, művészi lendülettel alakíthat. Aki tanítani tanul, módszeresen és hiány nélkül kell hogy végighaladjon valamennyi fokozaton, artikulált menetben; aki jól megtanult tanítani, annak már joga van szabadabban játszania az oktatás hangszerén; nem szabad ugyan neki sem vétenie az elmélet lényeges követelményei ellen, de nem szabad magát általok lenyügöztetnie. Az oktatás fokozatainak első sorban propedeutikus a szerepök; később csak arra valók, hogy az oktatás menetének a legáltalánosabb és legtágabb értelemben irányítást adjanak, de nem arra, hogy a tanító szolgálai módon ragaszkodjék hozzájuk, ami egészen bizonyosan megfosztaná az oktatást pillanatszülte melegségtől és közvetlenségétől. A lényegyet megragadó értelmezéssel kell őket a művészielen alakító oktatás céljaira felhasználni. Rendszerint úgy is van, hogy a jó tanító a fokozatok elméletére s általában a didaktika elméleti szabályaira tulajdonképen csak akkor eszmél rá, amikor eljárásának helyessége felől kételyei vannak.

Mindezt korántsem az a pedagógiai naturalizmus mondatja velem, mely irtózik minden módszertől s az önkifejlődés kényelmes sodrára szeretné bízni a gyermeket. Távol vagyok attól a laza felfogástól, melynek hirdetői felmentve érzik magokat még attól is, hogy oktatásuk menetét előzetesen végiggondolják. A fokozatokkal való szabadabb elbánás kívánalmát annak a veszedelemnek tudata kelti, mely az oktatás mechanizálásából ered. Nagy tévedés azt hinni, hogy azért, mert valaki a fokozatok pontos megtartásával végzi oktatását, már jól tanít. A betű öl, a szellem éltet. Ma már túl vagyunk a Ziller-féle illúziókon, hogy az oktatás sikere maradék nélkül a módszertől függ. Már nem hisszük el Zillernek és híveinek, hogy ha az oktatás gondoskodik a gyermeki képzetek kellő kapcsolásáról, csoportosításáról,

egymásra vonatkoztatásáról, akkor a célba vett eredmény feltétlenül és okvetetlenül biztosítva van. A gyermeki lélekre igen is tervszerűen kell hatnunk, de mennyi történik ebben a léleekben, ami nincs hatalmunkban, ami elzárkózik minden kicirkalmazott terv elől, ami meg nem mérhető és ki nem számítható, ami nem várja meg mintegy rendeltetésszerűen beleavatkozásunkat, hanem játszi szeszélyvel fel- és letűnik, kavarog, hullámzik: ami merőben egyéni, ősi, spontán s ennél fogva megfejthetetlen és ellenőrizhetetlen.

Mindezeket tudnia és éreznie kell a felügyelőnek. Ezért az oktatás módszerébe vágó útmutatásait korántsem szabad azzal az ellenkezést nem tűrő rendelkezéssel megadnia, melynek a nyilvánvaló kötelességmulasztással szemben helye lehet. Itt oly dolgokról van szó, melyeket nem lehet matematikai szabotossággal megállapítani vagy bürokratikus ésszel szabályozni. Itt tanakodásra, megbeszélésre, eszme-cserére van szükség, főleg amikor a tanító eljárás módja szoros kapcsolatban van az anyag minőségével; amikor tehát szakszerű ismeretre és szaktudományi belátásra is szüksége van a megfigyelőnek. A majdnem másfél századdal ezelőtt megalkotott tankerületi főigazgatói intézménynek itt van a leginkább sebezhető pontja a mai fejlettebb viszonyok közt. A XIX. század közepéig még nagyon egyszerű volt középiskoláink szervezete és tanterve. A hatosztályú gimnáziumban komolyan csak latin nyelvet tanítottak; amit a tanterv még ezenfelül felsorolt, alig jöhetett számításba. Lehetséges volt tehát az osztálytanítás, vagyis az, hogy minden osztálynak csak egy tanára legyen; s lehetséges volt a főigazgatótól azt is elvárni, hogy mint művelt és iskolázott ember az oktatás egész anyagát és módját áttekinthesse. A módszer fejlesztéséről akkor minálunk még vajmi kevesen álmadoztak. Ahogyan a jezsuiták tanították a latin nyelvet, a Quæ maribussal és minden más hagyományos fogással egyetemben, úgy tanították továbbra is. Ma merőben más a helyzet, s ezért nem késchetik már soká az arról való gondoskodás, hogy a főigazgatók szakszerű segítséget kapjanak s mellettök és kívülök a középiskolai szakfelügyelői intézmény megszerveztessék. Hogyan adhasson a filológus főigazgató igazán hasznos szellemi irányítást és módszeres útmutatást a matematikus tanárnak, amikor ehhez a tudományhoz nem ért? vagy hogyan lásson bele a nyelvi és irodalmi oktatás módszerének finomságaiba, szövevényeibe, problémaiba az a főigazgató, aki tudományosan csakis matematikával és fizikával foglalkozik? Még a didaktikai általánosságok is csak akkor igazán evidensek, ha konkrét anyagon nyerik megvilágításukat. És míg a filológia tanárai az előbbi esetben talán hálásan fognak megemlékezni azokról a becses ösztönzésekről, melyeket filológus főigazgatójuktól nyertek,

addig az ugyanazon tankerületben működő matematikusok, fizikusok, természetrajztanárok, kémikusok, rajztanárok esetleg évtizedeken át semmi olyat nem fognak tanulni főigazgatójuktól, ami őket tárgyük módszeres intézésében számbavehetően előbbre vinné. A főigazgató ma már nem lehet más, mint az iskola tanulmányi és fegyelmi rendjének felsőbb fokon ellenőrzője, az általános pedagógiai felügyelet intézője, és (amennyire adminisztratív teendőinek sokasága a tudományban való haladást megengedi) a saját szaktudományába vágó oktatás módszerének fejlesztője. Aki többet kíván, lehetetlent kíván; aki többre vállalkozik, önmagát ámitja.

Bármint legyen, a módszerbe vágó utasításoknak mindig inkább tanácsadó, mint rendelkező természetűeknek kell lenniök. Ilyenek azonban csak akkor lehetnek, ha a felügyelő magához bocsátja a tanítókat, s bizalmat tud kelteni maga iránt. Kölcsönös felvilágosítás és ennek alapján kölcsönös megértés és együttérzés legyen jelszava. Ne megközelíthetetlen magasságban trónoljon alattvalói fölött, hanem hódítsa meg őket tudományával, tapasztalatainak gazdagságával, indítékainak tisztaságával s mindenekfölött azzal a szeretettel, mely a köznevelés összes munkásait kell hogy áthassa; azzal a szeretettel, mely az Írás szavai szerint tűró és kegyes, mely nem irigykedik, nem cselekszik rosszul, nem fuvalkodik fel, nem nagyravágyó, nem gondol rosszat, nem örül a hamisságon, hanem az igazságon örvend s mely nélkül legékesebb szavaink olyanná lesznek, mint zengő réz vagy pengő cimbalom.

De vajjon időszerű-e ép most a szeretet fenséges evangéliumát hirdetni, mikor minden, ami körülöttünk van, csupa gyűlöletet lehel? Mikor az életadó anyaföld soha nem látott emberi öldöklés színhelyévé lett; mikor az áldott napsugár emberi holttetemek hekatombáira pazarolja fényét; s amikor az ég alja nemcsak a hajnal hasadásától, hanem felgyújtott emberi lakások tűzcsóváitól is piroslík? Remélhetően elegen vagyunk, akiket mindez hitőkben meg nem ingathat. Emberi gyarlóságainknál fogva vétkezhetünk a szeretet törvénye ellen, de a törvény lételében, az erkölcsi tökéletesség eszményének igazságában nem szabad kételkednünk. Mélyen él bennem a hit, hogy az engesztelő és megbocsátó, a tűró és kegyes ember-szeretet diadala, ha későn is, ha időtlen idők mulva is, teljes bizonyossággal be fog következni. Ez lesz a megváltás nagy művének befejezése. S hogy ez a remény valamikor megvalósuljon, annak csak egyetlen eszközét ismerem: a szeretet melegtől áthatott nevelést.

A nevelés hatalmába vetett ezzel a rendületlen hittel nyitom meg a Magyar Pædagogiai Társaság XXIII. közgyűlését.

FINÁCZY ERNŐ.