

gogusai, a népszerűséggel mitsem törődve, a nemzeti életnek legnagyobb és legizgalmasabb perceiben is, megmaradnak ezen az alapon és mást mint erkölcsi motivumokat, mást mint örök érvényű erkölcsi elveket nem érvényesítenek és munkájukban nem használnak fel eszközül: ezért bizonyára becsülés és tisztelet illeti meg őket, akár győz népük a háborúban, akár elbukik.* SzABÓ LÁSZLÓ.

A KÖZÉPISKOLAI TANÁRKÉPZÉS REFORMJA.

— Felolvasás a M. Pæd. Társ.-ban 1914 május 16-án. —

(Első közlemény.)

A középiskolai reform ügyében közvélemény, hogy a középiskola reformja eredményes csak úgy lehet, ha vele együtt középiskolai tanárképzésünket is reformáljuk. Enélkül a kérdés bármily szerencsés megoldása is csak félmunkát jelentene. A középiskola eredményének javulására mindaddig, míg tanárképzésünk terén javulás nem áll be, gondolni sem lehet; tanárképzésünk reformja annyira hozzátartozik az egész középiskola reformjához, hogy helyesen csak annak egyik kimagasló kérdéseként fogható fel. Tanárképzésünk reformjának ez időszzerű volta késztet, hogy tájékoztatásul egy személyes jellegű megjegyzést bocsássak előre. Nevezetesen azt, hogy amit a következőkben elmondani bátor leszek, azt nem a kérdés időszzerűsége miatt állítottam egybe az íróasztal mellett, hanem régebbi személyes megfigyelések és tapasztalatok érlelték meg. Már nagyobb deák koromban is, amikor tisztában voltam azzal, hogy élethivatásomúl a pedagógiai pályát választom, felvetődött bennem a kérdés, hogy a jó középiskolai tanár nálunk — aránylag véve — miért oly ritka. Egyes tanáraink sajátos magatartása terelte figyelmemet e kérdésre és azóta ez folyton foglalkoztatott. Egyetemre kerülve, az első

* *Jacobi* coblenzi tanár egészen ellentétes eredményre jut (*A francia ifjúság bujtogatása az iskolában*; Deutsches Philologen-Blatt, 1914., 46., 47. sz.). Arra hoz fel adatokat, hogy a francia olvasókönyvek a németek ellen «gyűlöletet oltanak az ifjú szivekbe»; és e «mérgezés» gyümölcseit észleli a mostani háborúban. L. még: *Pharus* 1914., 12. sz. E cikkeik összevetése meggyőz afelől, hogy az ellentétek kiélezésében nem láthatunk rendszert (mint *Jacobi*); nem a francia iskolát, hanem egyes tanítóit illeti a felelősség. A szerk.

félévtől tanulmányaim végéig, kiképezésem egész tartama alatt figyelemmel kísértem jelenlegi képzésünk menetét, gyűjtöttem adatokat és megfigyeléseket és ezeket történeti és összehasonlító tanulmányokkal kiegészítve, igyekeztem megtalálni kérdésemre a magyarázatot. Mai nézeteim főforrása a tudatosan folytatott, személyes megfigyelés. Egy tanárjelölt megfigyelései és még eleven benyomásai az egyetem padjaiban és a gyakorló idő tartama alatt, ezek adják az alaphangot a tárgyalás egész menetében.

I.

1. Bármennyire útszélinek tetszik is a kérdés, hogy mit kell értenünk jó tanáron, jelenlegi képzésünk és a történetéből vont tanulás készlet, hogy fejtegetéseim fonalát e kérdés tisztázásával kezdjem.

A jó tanárnak két mellőzhetetlen kelléke: szakismeret és oktatásra való rátermettség (az oktatást Herbart értelmezésében nevelőoktatásnak érve). Minden pedagógus jól tudja, hogy a kettő, bár szorosan összetartozik, lényegében mégis nagyon különbözik egymástól, egészen más-más kategóriába tartozik. A szakismeret nyilván tudást jelent, tanulás útján elsajátítható ismeretanyagot, melyet minden rendes gondolkodású ember megfelelő szorgalommal és kitartással elsajátíthat.

Egészen más az oktatásra való rátermettség! Ez képesség, diszpozicionális hajlam, mely vagy megvan az egyénben, vagy nincs. Ha megvan, akkor megfelelő képzés útján fejleszthető, tökéletesíthető; ha nincs, akkor hiábavaló minden szorgalom, erős akarat, mert mindezzel a kontárkodásnál többre nem vihetni. Az oktatás a lelki képzés művészete; ezt, mint semminemű más művészetet sem, megtanulni, tanulás útján elsajátítani nem lehet és épen azért a tanítói hivatásnak e művészi érzék a tulajdonképeni *conditio sine qua non*-ja!

Ezt kellene mindig szem előtt tartani, valahányszor a tanítói hivatás e két kellékéről van szó. Nagyon jellemző oktatásügyi viszonyainkra, hogy szakirodalmunkban és a közfelfogásban általában a tudásnak, a szakképzettségnek sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a pedagógiai rátermettségnek. A tanártól elsősorban szaktudást kívánnak és sokan ezzel már be is érik, olyképp gondolkodván, hogyha ez megvan, akkor «a többi már magától jön», (L.: OKTK. 1902/3., 430. 1.).

E közfelfogás következménye: a tárgyi képzés prioritása a pedagógiai fölött és ez utóbbi természetének félreismerése, vagy legalább is kellő mértékben figyelembe nem vétele, igen hűségesen valósul jelenlegi tanárképzésünk egész menetében, meghatározza annak egész jellemét és főforrása az egész képzés aránylagos termékétlenségének.

2. E végzetesen téves, egyoldalú felfogás szomorú következménye

már a rendszeres képzés megindulása előtt jelentkezik és kíméletlenül bosszulja meg magát azáltal, hogy sikerét már eleve is nagyon kétségesse teszi. Kétségtelen ugyanis, hogy bármily jó, gondos és tervszerű legyen is maga a szervezet, a képzés egész menete, az nem hozhatja meggyőződéseit, ha nincs kellőleg megalapozva. ha nem történik gondoskodás arról, hogy a tanári hivatásra kiképzendő ifjak erre alkalmasak legyenek. Mert ha elismerjük, hogy a tanítói hivatás nem sablonos mesterség, hogy annak méltó betöltéséhez nemcsak szakismeret, hanem mindenekelőtt dispozicionális hajlam kívántatik, akkor látjuk, hogy ennek kellő mértékű figyelembe vétele nélkül semminemű képzéstől kielégítő eredményt nem várhatunk.

Már pedig a mi jelenlegi képzésünk — épen a vázolt uralkodó közfelfogás szellemében — a siker ez alapfeltételével egyáltalában nem számol. Hangsúlyozzuk, hogy e szellem a jelenlegi szervezetünk sajátja, mert nem mindig volt ez így. A tanítói pályára lépő ifjúság gondos megválogatását, e tény fontosságát nálunk régebben tudták kellően méltányolni.*

Pedig tanárképzésünk ki nem elégtő voltának e megfontolásteljes mellőzése és így a szilárd alap hiánya — mondhatnók — a főoka. Nem is lehet szó sikeres képzésről mindaddig, míg oktatásügyi kormányunk tanárképzésünk reformját e ponton nem kezdi el, míg alapvető feladatának nem tekinti a tanári pályára lépő ifjúságnak e hivatás természetéről és mindennemű viszonyáról való hivatalos felvilágosítását és ez úton nem gondoskodik arról, hogy e pályára a lehetőség szerint csak erre alkalmas ifjak lépjenek.

3. Evégre a tanárképzésnek nem az egyetemen, hanem már a középiskolában kell megkezdődnie. Erre mutatott rá Rombauer már majdnem negyedszázaddal ezelőtt, utalt arra is, hogy rég elismert elv Németországban, hogy «tanárokat a legjobbakat már a középiskolán kell kiszemelni» s hogy «a tanári pályára nem valókat már a középiskola törekedjék e szándékuktól elterelni» (OKTK. 1891—92., 293. l.).

A tanári pályát választó ifjúnak egészen tisztában kell lennie mindenekelőtt önmagával, egyéniségével, a tanári hivatás természetével, feladataival. Tudnia kell, hogy e hivatáshoz elsősorban egyéni rátermettség szükséges. Tisztában kell lennie azzal, hogy a tanári hivatás egyike a legnehezebb, legtöbb felelősségű hivatásoknak s nem

* Pl. az első protestáns tanári közgyűlésen (1847) felhívják az eperjesiek «valamennyi tisztársaik kellő figyelmét tanítványaik közt kivált oly ifjak kiszemelésére, kik a tanári hivatalra *tehetséget és hajlamot* mutatnak». L. Imre Sándor: A középiskolai tanárok előkészítése a gyakorlatra. M. P. 1904., 155. l. U. o. több, hasonló adat.

a legkönnyebb, legkényelmesebb, amint azt a tanulóifjúság éretlen naivságában, tanárain tett tudatlan megfigyelései alapján hiszi.

4. A tanári hivatásnak e felszínes és a közfelfogás által támogatott megítélése* döntő, mondhatnók végzetesen döntő befolyással van az érettségizők elhatározására. Több évi megfigyelésem alapján beszámolhatok arról, hogy a tanári pályára lépő ifjúságunk tetemes részét e ferde, felszínes, túlságosan optimista megvilágításból merített szempontok csábítják e pályára. Tanárjelölteink közt igen sokat találunk, kik e pályát azért választották élethivatásukul, mert legtöbb a vakáció, mert «a legkényelmesebb», «legkönnyebb», «legnyugodtabb», legkevesebb munkával és fáradtsággal jár; mert «a tanár úr nagy úr», mert «igen szép társadalmi állás». Ilyen és ehhez hasonló indokoknak van elhatározó jelentősége.

A tanári pályára tévedtek közt vannak azután olyanok is, kik a középiskolai tárgyak egyikét-másikat megszerették és azt tökéletesen elég jogóimnek hiszik ahhoz, hogy tanárokká képeztessek magukat. Ezeknek egy részét nem maga a tárgy behatóbb ismerete, mint inkább a hozzátartozó, többé-kevésbé mulatságos, függelékeny rész vonzza és téveszti meg. Különösen a természettudományi szakon találhatók ilyenek. Ezek már az első félévben is tökéletesen kiábrándulnak szeretett szaktárgyaikból, amidőn szomorúan látják, hogy pl. a természetrajz behatóbb tanulmányozásában a lepke-, bogár-gyűjteményeknek vajmi kevés a szerepük, hogy az elektromagnetikus tünemények szakszerű, tudományos megértése sokkal szárazabb, kevésbé vonzó és főleg nehezebb, mint egy elektroszkop elkészítése, a villamos csengettyű kiigazítása, vagy mint az iskolában látott szép, szórakoztató fizikai kísérletek utánzása. E típus másik faja azok az ifjak, kiket valóban komoly tudásvágy ösztönöz e pályára; kik valamely tárgyat nemcsak megszerettek, hanem érzik, tudják, hogy ez nekik való, hogy ez irányban való továbbképzésükben találják majdan legnemesebb örömeiket. Ezek az egyetemre kerülve csakugyan a legbámulatosabb szorgalommal, kitartóan fekszenek tanulmányaiknak; nem ábrándulnak ki, keresztül küzdik magukat a legnagyobb nehézségeken is; tanulmányaik mélyedésével érdeklődésük, kitartásuk egyre emelkedik. Csak hogy ezeknek a mindenesetre megbecsülést és elismerést érdemlő ifjaknak is sokat kellene megfontolnoki, mielőtt tudományos továbbképzésük céljából ép a tanári pályát választják élethivatásukul. Tudniok kellene, hogy valamely tudományág iránt érzett előszeretetet

* «Vessünk véget annak az ósdi felfogásnak, hogy aki nem jó orvosnak, jogásznak, még mindig megfelel, ha tanár lesz belőle.» Miklós Elemér: «A tanár egyénisége.» M. P. 1907., 332. l.

magában véve távolról sem elegendő ok arra, hogy ebből középiskolai tanárrá képeztessek magukat; ez még nem biztosít senkit afelől, hogy e tárgynak egyszersmind jó tanítója is lesz; valaki lehet igen kiváló tudós és igen rossz tanító, mert ismereteket elsajátítani — főképp ezzel nincsenek tisztában ifjaink — egészen más természetű szellemi munka, mint már a meglevő, kész ismereteket, éretlen hallgatóság lelki színvonalának megfelelően közvetíteni úgy, hogy a tanulónak ezzel ne csak ismeretkészlete gyarapodjék, hanem egyúttal értelmessége, szellemi és erkölcsi látóköre is. Tudnia kellene az ilyen tudós hajlamú ifjúnak — ki rendszerint már az egyetemen szaktárgyának egy speciális, tisztán a tudóst vagy szakembert érdeklő ágára adja magát — hogy ily egyoldalú, bár megbecsülést érdemlő képzettséggel nem tudhat boldogulni és helytállani a középiskolában.* És van-e szomorúbb látvány, mint a bármiféle téves okból a tanítói pályára tévedt ember, ki itt csak gyötri önmagát és a keze alá kerülő ifjúságot, mellyel bánni nem tud s így egész nemzedékek megrontójává, meg-tévesztőjévé válik?!

Mit jelentene, ha nálunk is a tanári pályára csupa idevaló egyének lépnének? Ennek nagy művelődési következményét első pillanatra alig is tudnók megállapítani. Megszünnék mindenekelőtt a napjainkban e téren egyre ijesztőbb mértékű túltermelés; ezt más-ként sem *numerus clausus*sal, sem más mesterséges úton megszüntetni nem lehet. Az alkalmas tanárjelöltekből csupa jó tanárok kerül-nének ki, kik hivatásukat kellőképp felfogva és gyakorolva, ifjúságunk helyesirányú, egyöntetű nevelése által meghoznák a középiskolától egyéni és nemzeti szempontból várt eredményt. Megszünnék vagy legalább is megritkulna más téren is a pályatévesztés; gyorsabban bontakoznék ki ennek alapján nemzeti kulturánk.

Hangsúlyozva ismétlem tehát, hogy tanárképzésünk reformját nem az egyetemen, hanem a középiskolában; nem az egyetemi képzés változtatásával, hanem a kiképzendőik megválogatásával kell megkezdenünk. Csak ez úton és ez alapon várhatunk eredményt a képzés menetének reformjától is.

Jelenlegi képzésünk bemutatása céljából legjobb lesz a genetikus irányt követve, a tanári pályára lépő ifjút képzése folyamán oklevele megszerzéséig figyelemmel kísérnünk.

* Főleg e típusból kerülnek ki azok a tanárok, kik tudtak és akaratuk nélkül egyetemi stílű előadásokkal gyötrik I. osztályú tanítványaikat is.

II.

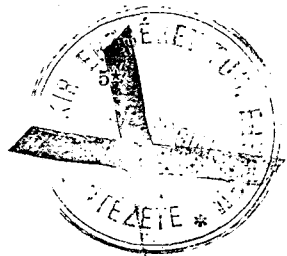
1. Az «érett» ifjú felkerül az egyetemre, eddigi nyugodt, gond nélküli életéből hirtelen, minden átmenet nélkül egészen más világba csöppen. Szülői és tanítói gyámkodása épen akkor szűnik meg, amikor arra leginkább rászorul. A magára hagyva, tanácstalanul álló ifjú azt sem tudja, mit csináljon, mihez fogjon. Mily jól esnék most egy kis útbaigazítás, támogatás, bátorítás; de ez nem kínálkozik sehol. Körülötte csupa idegen arc, idősebb «kollegák», kik bizonyára meg tudnák mondani, hogy mi a teendő ilyenkor, amikor első ízben kell beiratkozni, de ezeket most önmaguk dolga foglalja el és a gyámoltalan, eleddig pórázon vezetett ifjú nem is meri megszólítani, no meg rösteli is kérdezősködése által elárulni, hogy ő ezekben az elemi dolgokban járatlan, hogy első éves «gólya».

Nem esetelem itt részletesen mindazokat a szenvedéseket, melyeken a gyámoltalan és tapasztalatlan új egyetemi polgár keresztül megy s amelyek egészen elkéséritik és nem egyből a pályája iránt magával hozott lelkesedést is kiölni képesek. Ennek kimerítő bemutatása külön, komoly tanulmányt tölthetne meg.¹ Csak rámutatok arra, hogy Poroszországban már 1838-ban gondoskodik egy rendelet arról, hogy «a gimnáziumi igazgatók vagy arra való tanárok a tanulóknak az utolsó félévben rendkívüli órákban útmutatást adjanak egyetemi tanulmányaik célszerű berendezésére, mert az eddigi tapasztalatok szerint azok, kik a tanári pályára készülnek, ritkán rendezik tanulmányaikat az egyetemen tervszerűen és azért sok esetben eltévesztik a kitűzött célt».² Mily nagy mértékben közelíthetné meg középiskolánk akár mai célkitűzését is, ha e példát megszívlelnők és meghonosítanók; mily valóban humánus munkát végeznénk ezzel s mily mérhetetlen hasznára válnék ez kulturális életünknek. Mennyi ifjú életet mentene meg az ilyenmú felvilágosítás az eltévelygéstől, irányítana más, hajlamaiknak megfelelőbb életpályára és megtisztítaná sok, oda nem való elemtől a tanári pályát.

2. Tanárképzésünk méltatásában a tanárra bízott munka nagy nemzeti, művelődési, politikai jelentősége az irányadó. Az államnak legfőbb érdeke, hogy tanárai kivétel nélkül jó tanárok legyenek. Lehetnek köztük jók, jobbak, kitűnőek, de rossznak, hivatásához nem

¹ L. «az egyetemre való átmenet»-re: Schneller István, A tanárképzésről; M. P. 1899., 438. l.

² Idézi Kármán, Pæd. dolg. II. kötet 346. l.



értőnek nem szabad egynek sem lennie, mert egy rossz tanár többet árthat, mint amennyit használhat egy egész tanári kar munkája.

Hogy pedig tanáraink a lehetőség szerint mind legalább is jók legyenek, ahhoz az egyéni diszpozíció mellett szükséges az államnak megadnia a módot arra, hogy azzá válhassanak. Az államnak gondoskodnia kell arról, hogy minden tanárjelölt legalább olyfokú képzésben részesüljön, mely őt majd képesíti a rábizott nagy feladat sikeres végzésére. Ez kötelessége. Csak ha ennek a legnagyobb lelkiismeretességgel eleget tesz, követelheti joggal megbizottjaitól, hogy hivatásukat ők is lelkiismeretesen fogják fel és teljesítsék.

E szerint tulajdonkép csak olyan intézmények tárgyalására kellene szorítkoznunk, melyek tisztán állami jellegűek és kivétel nélkül minden tanárjelöltre nézve kötelező erejűek.

Ilyen jellegű, egyenesen csak a tanárképzést szolgáló, minden jelöltre kötelező, kivételt, kijátszást nem tűrő intézményünk *egyetlen egy sincs!* Egy kis körültekintés mindenkit meggyőzhet arról, hogy ez az állítás nem túlzott.

3. Valamennyi képző intézményünk közül az *egyetem* magaslik ki a képzés munkájában való részvétele által a többi, e célt szolgáló intézményeink fölé, már csak azért is, mert az egyedüli, melynek látogatását a középiskolai törvény 61. §. 2. pontja kategorikusan ráparancsolja minden tanárjelöltre, kivétel nélkül.

Mi sem áll távolabb tőlem, minthogy az egyetemnek mint tisztán *tudományos* intézménynek tanárképzésünk munkájában való részvétele jogosultságát, vagy akár csak előjogát is kétségbe vonjam. Hogy a tanárnak «kora színvonalán álló szakképzettséggel» kell bírnia, hogy — mint Utasításunk mondja — csak az taníthat jól, aki bőviből meríthet, azt még vitatni is valóban elmaradottságot jelentene. De mindenesetre jogos, égetően szükséges volna valahára kijelölni, hogy az egyetemnek tanárképzésünk munkájában mely helyet kell elfoglalni; véglegesen megállapítani közreműködésének körét, megszabni határait, hogy e meghatározás alapján tisztán láthassuk, mit várhatunk és kívánhatunk az egyetemtől s mit nem. Mert ép ez a még ma is észlelhető határozatlanság az okozója ama sok szélsőséges, jórészt meddő vitának, melyek tanárképzésünk kérdése körül oly régóta folynak. Csak ezután, a rendezett, egységes, minden szélsőségtől ment alapon várhatjuk végét. Ezeknek és állapíthatjuk meg egyértelműleg, hogy egyetemünk megfelel-e a számára kitűzött feladatnak vagy sem s hogy minemű más képzőintézményre van szükségünk a képzés kiegészítésére, tökéletesítésére, végett.

Nem tekinthetem feladatomnak e bonyolódott kérdés megoldását, csak tisztázásához szándékozom hozzájárulni.

Azoknak, kik az egyetem színvonalát féltik s kisebbitésnek tartják a tanárképzésben való részvételét s azt csakis az önzetlen tudományos munkásság csarnokának képzelik, azt válaszolnám röviden: *az egyetem nem akadémia*; a másik szélsőséges párt képviselőinek, hogy *az nem iskola*, hanem *középhegyet* foglal el a kettő között, mint azt Schleiermacher megállapította.

És talán nincs állam, melynek egyetemeire e meghatározás találóbb volna, mint ép a miénkre. A bölcsészeti fakultás a tanárképzésben való részvétel alól nem vonhatja ki magát, de nem is tekintheti azt egyedüli feladatának, hanem a szükséglethez és fennálló viszonyokhoz képest egyik legfontosabb s legméltóbb feladatának kell tekintenie. E részvétel mindenestre csakis az *elméleti* kiképzésre terjedhet ki; ennek körét és tartalmát szintén szigorúan tisztáznunk kell, ha az e téren mutatkozó ellentéteknek is véget akarunk vetni.

A középiskolai tanárnak, felfogásom szerint, *három* irányú: — egymással össze nem tévesztendő — elméleti kiképzésre van szüksége: 1. ismernie kell a szorosabb értelemben vett középiskolai *tanítási* anyagot; 2. szüksége van szaktárgyainak *tudományos*, kora színvonalán álló ismeretére és 3. *pedagógiai-filozófiai* képzettségre. Ezek közül csakis a két utóbbiban való segédkezés tartozhatik a bölcsészeti fakultás munkatervébe.

4. Ezzel tulajdonkép — ha következetesek akarnánk maradni — le is zárhatnók a tanárképzést szolgáló intézmények sorát és ha tárgyalásainkat ez irányban mégis folytatjuk, azt épen paradoxnak tetsző állításunk igazolása végett tesszük.

Ez idő szerint — ismétlem — úgy áll a dolog, hogy nálunk a tanárnak szorosabb értelemben vett tanári képzésben nem kell részt vennie; a jelöltre csak a tudomány- vagy műegyetem látogatása kötelező, mindazok az intézmények, melyek «tanárképző» jelzővel vannak ellátva, vagy legalább is ezt a célt volnának hivatva szolgálni, nem kötelezők a tanárjelöltre!

Nem kötelező — hogy csak azokat említsük, melyek egyáltalában szóba jöhetnek — a szemináriumokban való részvétel; nem kötelező a középiskolai tanárképző intézet, mert 14. §-a szerint «a tanárképző tagja lehet minden egyetemen vagy műegyetemen rendes hallgatóul bejegyzett tanárjelölt, ki a kijelölt határnapig a tanárképző igazgatójánál felvételre jelentkezik», és nem kötelező maga a gyakorló év sem, mert középiskolai törvényünk 61. §. 3. pontja szerint képesítést nyerhet a tanárjelölt akkor is, ha «a gyakorlati középiskolai tanítás» helyett kimutatja, hogy «egy évet akár hazai, akár külföldi egyetemen tanulmányai folytatására fordított».

Ime ezek volnának azok az intézmények, melyeket e helyütt

egyáltalában felemlíthetünk.¹ Ezek azonban nemcsak hogy nem kötelezők, de jelenlegi szervezetükben egyébként sem alkalmasak e célra.

5. A még most is e cím alatt emlegetni szokott *szemináriumokkal* rövidesen végezhetünk. Ezeket tudvalevően 1887-ben állították fel a budapesti egyetem bölcsészeti karának 1878-iki felterjesztésére (l. Magyar Tanügy, 1879., VIII. évf., 104. l.).

Ezt a tipikusan német intézményt a tanárképzés céljaira kívánta bölcsészeti karunk, de hogy erre nem való, azt legjobban a saját, gyorsan megváltozott felfogása igazolja, mert «mire a bölcsészeti kar javaslata megvalósult, első motivuma bizonyos átalakuláson ment keresztül s végül a szemináriumok szervezését már nem annyira a tanárképzés, mint inkább a saját tudományos feladatainak szempontjából sürgette és vívta ki».²

Az *egyetemi* szemináriumok, úgy ahogy most nálunk vagy akár a német egyetemeken vannak, valóban kizárólag csak a tudós, a tudományos képzés szolgálatában állanak.

Németországban ezeknek a tanárképzés céljára való alkalmatlanságát már rég belátták és éppen ez szolgáltatta az első impulzust arra, hogy helyettök a középiskolák mellé állították kitünően beváló és valóban példásan szervezett pedagógiai szemináriumokat. A mi egyetemi tanáraink közt is, kik ilyen szemináriumok élén állanak, alig hiszem, hogy egy is akadna, ki azokat most is még középiskolai tanárképzés céljára alkalmasaknak találná.

A természettudományi szakon levő gyakorlatokra is ugyanazt mondhatjuk. Ezek is, mint a szemináriumok, alkalmasok lehetnek arra, hogy a jelölt «a tudomány eszközeivel s módszerével önálló munkásság útján is, minél alaposabban megismerkedhessék»,³ de a tanárképzés céljának nem felelhetnek meg.

6. Az első komoly lépésnek tanárképzésünk méltó szervezésében a br. Eötvös József által 1870-ben az egyetem és műegyetem mellett — külön-külön reálisk. és gimnáziumi jelöltek számára — létesített *tanárképző intézet* tekintendő; ez egyenesen e célból szerveztetvén, hivatva lett volna ezt az országos érdekű ügyet hazai viszonyainknak megfelelő mederbe téríteni és tovább fejleszteni.

Csakhogy — sajnos — ez nem következett be. Aki a m. kir. középiskolai tanárképző intézet fejlődése vagy helyesebben átalakulása

¹ Mert ezek ha nem kötelezők is, de munkájokban legalább *szabad* (!) résztvenni minden jelöltnek.

² Beöthy Zs., Az egyetemi tanárképzés kérdéséhez. OKTK. 1894., 181.

³ Heinrich G.: Tétélek a tanárképzésről. Magy. Pæd. 1895., 97. l.

történetét ismeri, jól tudja, hogy ez az intézmény feladatának, kitűzött céljának nem felelt, mert nem felelhetett meg, soha.

Nem térhetek ki e helyütt a sok panaszra és kifogásra, melyek az intézményt úgyszólván megalakulása óta a legkülönbözőbb körök részéről érték; ehelyett hadd idézzek csupán néhány olyan sort, mely e sokszoros támadások okát tárja világosan elénk.

«A magyar tanárképző intézet legjellemzőbb pontja (2. §.), — mondja Kármán 1890-ben (OKTK. 1890—91.) — hogy «a tanárképezdében az oktatás rendes, kötelezett tanterv alapján történik, melyhez a képezdeki növendékek alkalmazkodni tartoznak». A szabályzat 5. §-a már most a tanárképezdét arra utalja, hogy céljai számára az egyetemi előadásokat használja fel s maga csak ez előadások szükséges kiegészítéséről gondoskodik; igen, de sem az egyetem, sem a műegyetem nem érezte abbéli kötelezettségét, hogy is volt felsőbb hatóság által tudtommal oda utasítva, hogy előadásainak megállapításában legyen csak némileg is tekintettel a tanárképzés tervszerű követelményeire. A tanárképezdeki tanárok készítettek ugyan a miniszterium felszólítására egy tantervet, meghatározván azokat a tanulmányokat, amelyeket a képezde tagjai, akkor még három évre terjedő tanfolyamban hallgatni kötelesek (l. M. T. 1874., III. évf. 841. l.), de ugyanazon tanárok az egyetemen és műegyetemen nem igen érezték magukat arra kötelezve, vagy legalább nem igen mutatkoztak arra hajlandóknak, hogy előadásaik sorát e megállapodások szerint rendezzék. A képezdének pedig, ha pótolni akarta volna ekként mutatkozó fogyatkozásait, valóban önálló, teljesen dotált tantestülettel kellett volna rendelkeznie. A tanterv, mint sok egyéb tanügyünk régebbi adminisztrációjában, írott malaszt maradt.»

Ime, ez idézet igen élesen világít rá azokra az okokra, melyek miatt képzőnk kezdetől fogva nem felelhetett meg rendeltetésének, s bár e sorok a 90-es évekből valók, az intézmény e szervezetében rejlő bajain a későbbi részleges módosítások nem segíthettek. A helyzet most is az, hogy a képző majdnem kizárólag az egyetem előadásaira van ráutalva, ez azonban tanulmányai rendezésében eredeti magatartásához következetesen ragaszkodik. A képzőnek az egyetemtől való függése és ennek mereven tudós képző jellege mintegy természetes következménykép vonta maga után, hogy ez rányomta idővel pecsétjét a képzőre is, az egyetem tudós-képző szempontjai egyre nagyobb mértékben hódítottak itt is, míg az eredetileg az egyetem *mellé* rendelt képző annak *alárendelt* vazallusa lett.

A tanárképzőt is tehát körülbelül ugyanaz a sors érte, mint az egyetemi szemináriumokat, melyeknek szervezését eredetileg szintén a tanárképzés fejlesztése szempontjából javasolták.

Pedig eredetileg az első, Eötvös-féle s még inkább a Trefort javított szervezet, a téves alap ellenére is alkalmas lett volna helyesirányú fejlesztésre,¹ mert célzata és szelleme a tanári hivatás kívánta sajátos követelményeket, nevezetesen a pedagógiai szempontokat sokkal nagyobb mértékben hangsúlyozta és tartotta szem előtt, mint a későbbi, vagy akár csak a jelenlegi szervezet is. Sajnos, joggal mondhatjuk mai viszonyainkról azt, amit Kármán mintegy negyedszázaddal ezelőtt volt kénytelen kimondani, hogy «a tanárképzés ügye mint olyan, szervezetét és rendjét értve, alighogy haladt, tehát — legalább azt hiszem, hogy az Eötvös-féle szervezet elvben és célban mindenestre főlebb áll mindazon, ami azóta, hogy eltávozott tőle, e téren történt».²

Tanárképzőnk szervezetének ez egyoldalúsága kifejezést nyer az egész szabályzatban, főleg annak 8. §-ában. Ott a b) pontban «a tanárképzés szempontjából szükséges előadások tartására főiskolai tanárokat kér föl», tehát a képzés súlypontját és vezetését továbbra is az egyetemre bízza mindannak ellenére, hogy évtizedes tapasztalatok, ismételt felszólalások a Közoktatásügyi Tanács kimutatásai s maga a miniszterium eredménytelen utasításai már bőségesen meggyőzték közoktatásügyi kormányunkat arról, hogy a mi viszonyaink között *a bölcsészeti fakultás tanárai ebbeli megbízatásuknak soha nem tettek, nem tehettek eleget*, hogy a még tisztán tudós képzés szempontjából is kívánatos *bevezető előadások*, sőt a sokat hangoztatott *négy évi ciklikus előadási rendszerek sem tarthatók meg a mai szervezet mellett*, s hogy végre az ú. n. «tanárképzői előadások» megválogatásában³ ép annyira nem veszik tekintetbe a középiskolai tanárság szükségleteit, mint akár a többi előadásoknál.

Mindezekben a bajokon csak gyökeres reform, oly radikális újjászervezés segíthet, amelyből ez a rég elavult szellem és vezéreszmék teljesen kiküszöböltetnének, egy új — mondhatnám — ép ellentétes szempontokon nyugvó szervezet, melyre tisztán a középiskolai tanári hivatás gyakorlati kifejtésének szükségletei lennének mérvadók; röviden olyan, mely után a «középiskolai tanárképző» címet jogosan viselhetné s munkaterve a kitűzött célnak meg is felelne.

Ilyen gyökeres reform eszméje nálunk egyébként elég korán, már 1875 ben vetődött föl,⁴ amikor is a miniszterium a bajon úgy

¹ L. az Eötvös-féle szervezeti szabályzatot a magy. kir. tanárképző 1870—71. értesítőjében; Trefort módosítását pedig az 1880. jan. 20-iki miniszteri leiratban.

² A tanárképzés ügye hazánkban. OKTK. 1890—91.

³ V. ö. bármely félév órarendjét.

⁴ V. ö. Kármán idézett munkáját: A tanárképzés ügye hazánkban.

akart segíteni, hogy a képezdét internátussal egybekötött intézette akarta átalakítani a párizsi «École Normale Supérieure» mintájára. A további reform-tervezetekben és tanácskozásokban ez intézmény ismételten ajánlották mintaképen. Különösen az internátussá való átalakításnak sok híve volt és — személyes tárgyalásaim alapján állíthatom — van még ma is. Ennek azonban mindig voltak — főként anyagi — akadályai.

Ez az elhalaszthatatlan, gyökeres átszervezés lehető volna minden nagyobb rázkódtatás és áldozatok nélkül is. Az intézmény megmaradhatna továbbra is annak, aminek eredetileg indult: tanárképzőnek, csupán — mint mondtam — a benne uralkodó téves szellemet és vezető elveket kellene megfelelőbbekkel helyettesíteni és ezek értelmében a fentebb hangsúlyozott, átalakított egyetemi képzés tervezetével egybehangzóan újjászervezni.

FODOR MÁRKUS