

III. PEDAGÓGIA ÉS LÉLEKTAN

A POLGÁRI ISKOLAI TANÁRKÉPZŐ FŐISKOLA FELSŐOKTATÁS- PEDAGÓGIAI HAGYOMÁNYAIBÓL

Írta: BERECZKI SÁNDOR

A Szegedi Tanárképző Főiskola jogelőde a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola volt. Ezért szándéksom megvizsgálni, hogy a felszabadulásig hazánk egyetlen polgári iskolai tanárképző főiskoláján milyen formában jelentkeztek olyan törekvések, amelyek a mai általános iskolai tanárképzés, s egyben a felsőoktatáspedagógia értékes hagyományának tekinthetők. E történeti visszapillantást a felsőoktatás pedagógiájának jelenleg nagyon intenzív kutatása is indokoltá teszi. Az aktuális problémák vizsgálata mellett azonban eléggé elhanyagolt még a magyar felsőoktatás történetének elemzése mind az oktató-nevelőmunka elmélete, mind gyakorlata szempontjából. Az egyes felsőoktatási intézmények történetét pedig ebből a szempontból is érdemes lenne megvizsgálni.

Az 1873-tól 1947-ig működő Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola munkájának fenti szempontból való elemzését az is indokolja, hogy a történetének egyes fázisait tárgyaló munkák vagy nem helyesen értékelik az ott végzett munkát, vagy nem helyezik bele a főiskola történetének egészébe. Ezek az értékelések általában a főiskola szervezeti problémáival foglalkoznak, s nem elemzik behatóbban az oktató-nevelőmunka tartalmát és módszereit. Úgy látszik, a főiskola múltjának értékelésére is érvényes az a megállapítás, melyet az intézet egykori igazgatója, Gyertyánffy István még 1897-ben az intézet akkori jelenére mondott: „Ez az intézet ugyanis, — s ezt jogos intézeti önérettel mondom — mindig több volt, mint amennyinek látszott, s mint amennyire azt mások felbecsülni jónak látták. Azt, hogy a polgári iskolai tanítóképző tényleg főiskolai feladatokat teljesít, s így tényleg ennek a jellegével bír is, letagadni ugyan semmiképpen sem lehetett, de azért intézetünknek a főiskolák sorában az őt oly méltán megillető helyet elfoglalnia mindeddig még nem lehetett. Az elemi tanítóképzők sorában voltunk és vagyunk elrejtve még mind e mai napig. Pedig ez az intézet — a legnehezebb viszonyok között is — valóban nagy és szép tanító, illetőleg tanárképzési feladatokat teljesített.” [1]

Főiskolánk történetét elemző munkák között első helyen kell megemlíteni LADÁNYI ANDOR könyvét. [2] LADÁNYI e művében elsőnek tekinti át a magyar felsőoktatási intézmények fejlődését. Nem kívánok kitérni e munka értékeinek ismertetésére, csupán Főiskolánk múltjára vonatkozó megállapításait szeretném kiemelni. Ladányi az „egyéb képzési ágak” között foglalkozik a polgári iskolai tanárképzéssel. Vizsgálata főleg a szervezeti keretekre, illetve az e körül kialakult küzdelemre korlátozódik. Ez valóban nem volt rendezett és nem nyújtott valami vigasztaló képet. Ez azonban a tanárképzésnek csak egyik oldala volt, s ha a szervezeti kereteket nem lehet is elválasztani az oktatómunka tartalmától, s annak eredményességétől, mégis meg kell állapítanunk, hogy a szervezeti keretek (képzési idő, szakcsoportosítás) elégtelensége ellenére a tanárok oktató-nevelőmunkája valóban főiskolai szinten folyt. Hozzá

kell rögtön tennem azt is, hogy a tanári kar nagyon tudatosan és kitartóan küzdött a jobb feltételek megteremtéséért.

Egyik fő törekvésük az volt, hogy az intézetükben folyó munka színvonalának megfelelően megkapják a főiskolai címet. Követelésük és sérelmük abból származott, hogy az 1868. 38. tc. létrehozta ugyan a polgári iskolát, nem mondta ki azonban az erre az iskolatípusra felkészítő tanárképző főiskola megszervezését. E miatt a tanári kar évtizedeken keresztül kénytelen követelni az intézet főiskolává minősítését. Így pl. már 1890-ben felterjesztéssel fordulnak a miniszterhez sérelmeik orvoslása érdekében. A miniszter rendelete aláhúzza: „az említett intézkedéseknek egyáltalán nem tulajdonítható az az értelmezés, mintha a polgári iskolai tanítóképzede magában véve magasabban nem állana a középiskolánál, vagy a minősítési törvény szempontjából ezekkel egyenrangba helyezett kereskedelmi és ipariskoláknál”. A miniszter a tanári kar megnyugtatósa érdekében szükségesnek látja azonban megjegyezni: „Egyébiránt nem akarok elzárkózni annak kívánatos, sőt szükséges volta elől, hogy a népoktatási törvény majdani revíziója alkalmával a polgári iskolai tanító- és tanítónőképzés törvényileg is szabályoztassék.” [3]

Mint tudjuk, e törvény revíziójára nem került sor, s az intézetet is csak 1918-ban ruházták fel a főiskolai címmel. Ennek ellenére az intézet tanárai már kezdettől fogva — vagyis 1873-tól — tudatában voltak annak, hogy főiskolai szinten végzik oktató-nevelő munkájukat. Tevékenységüket nem egyszer állították párhuzamba az egyetemen folyó tanárképzéssel, s nem minden ok nélkül hangoztatták képzési rendszerük előnyeit és értékeit a középiskolai tanárképzéssel szemben. Az egyetemen folyó képzéssel való összehasonlításuk is azt mutatja, hogy intézetüket a felsőoktatás rendszerébe kívánták beilleszteni.

A főiskolai cím megadásának késlekedése a tanároknak a jogos mellőzöttség érzését váltotta ki, s ezért még nagyobb elszántsággal küzdöttek és dolgoztak azért, hogy ott valóban főiskolai szintű oktatás-nevelés folyjon. Ezzel a főiskolai címet is ki akarták természetesen érdemelni. Ez a küzdelem azonban nagyon sok energiát kötött le, s hozzájárult ahhoz, hogy a tanárok nem tudták még alaposabban kidolgozni oktató-nevelőmunkájuk pedagógiai kérdéseit. Csak sajnálni lehet azt, hogy sok értékes kezdeményezésük nem tudott teljesen kibontakozni, illetve helyes irányú törekvéseik, próbálkozásaik akkor nem váltottak ki nagyobb pedagógiai érdeklődést s követést. Nyugodtan megállapíthatjuk, hogy az akkori magyar felsőoktatási intézmények egyikében sem volt olyan nagyfokú a pedagógiai erjedés, az új utak, módszerek keresése, mint éppen a polgári iskolai tanárképző intézetben. Ezt szinte természetesen is vehetjük, mivel az intézetben nagyon sok kiváló elméleti és gyakorlati szakember működött. Pozitíven értékelték az intézetben folyó munkát, — s e tekintetben is a pedagógiai felkészítést — a magyar közoktatásügy neves egyéniségei, mint pl. Heinrich Géza, Kármán Mór, Pauler Ágoston, Mitrovics Gyula, Fináczy Ernő stb.

Az intézet az ország egyetlen ilyen jellegű tanárképzője volt, s ez is hozzájárult ahhoz, hogy a tanárok feladatukat nagyfokú felelősséggel látták el, s igyekeztek mindig minőségi munkát végezni. A tanári értekezletek jegyzőkönyveit olvasva lépésről-lépésre figyelemmel kísérhetjük az oktatás és nevelés tartalmára, módszerére vonatkozó állandó tökéletesítő szándékukat. Éveken keresztül pl. minden hónapban alapos elemzésnek vetették alá végzett munkájukat, valamint az egyes hallgatók fejlődését. Később ezeket az értékeléseket félévenként végezték el, gondosságukban, alaposágukban s pedagógiai gondolatokban való gazdagságukban azonban mindig magasan színvonalúak maradtak. A jegyzőkönyvekben olvasható értékelések éppen ezért kitűnő forrásanyagot szolgáltatnak a polgári iskolai tanárképző inté-

zetben kidolgozott és alkalmazott felsőoktatáspedagógiai elvek fejlődésének megrajzolásához és értékeléséhez.

Mielőtt ezek közül néhányat kiemelnék és elemeznék, vissza kell térnem ahhoz a problémához, hogy valóban főiskolai szintű volt-e az intézetben végzett munka? Nyilvánvaló, hogy felsőoktatáspedagógiai örökségről csak akkor beszélhetünk, ha a jogelőd valóban főiskolai szintű feladatokat oldott meg.

A tanári kar tagjai közül sokan fejtették ki nézetüket az intézet főiskolai jellegét illetően. Ezek közül most csak IMRE SÁNDOR megállapításait ismertetem. IMRE SÁNDOR 1910-ben az intézet új tantervével kapcsolatban látja szükségesnek a főiskolai cím és jelleg, s egyúttal az intézetben végzett munka sajátosságának tisztázását.

Az intézet kétségtelenül főiskola — írja — „ha talán hivatalosan ez nincs is elismerve, ami különben az intézet és az ügy érdekében kívánatos volna.” Majd megállapítja: „A mi polgáriskolai tanárképzőink egészen kétségtelenül ama feladat előtt állanak, hogy minden tekintetben magasabbrendű, főiskolai munkát adjanak hallgatóiknak. A főiskolai munka tudományos munka mindkét fél, azaz a tanár és hallgató részéről egyaránt. Tudományos munkába való bevezetés a tudományos munka eredményeinek, a kutatás módjának feltárására és a feladatok ismertetése által. Ezt végzi teljes szabadsággal az egyetem, melyen a professzor nem gondol szükségképpen arra, hogy hallgatói miféle céllal ülnek előtte... A polgáriskolai tanárképzőknek főiskola volta a tudományos munkának nem ezt a teljességét jelenti. Itt a polgári iskolai tanárnevelés a feladat, amelynek ugyan csupán tudományos alapon tehetünk eleget, de magunk külön tanulmányait mindnyájunk közös feladatának elébe tennünk, csupán intézetünk céljának veszélyeztetésével lehet. Számunkra a tudományos álláspont érvényesítése kötelesség — de nem valamely részlet önálló művelésében áll, hanem az egész körre nézve az eredmények ismeretében, a fejlődéssel való lépéstartásban és annak megfelelő tanításában.” [4]

IMRE SÁNDOR itt idézett gondolata mellett, hogy körvonalazta az egyetem és a főiskola munkájának különbözőségét, rámutatott arra is, hogy a tanárképzés milyen szempontból tekinthető tudományosnak, illetve a tanárképzés területén milyen követelményeknek kell eleget tenni ahhoz, hogy az a tudományosság igényének megfelelő legyen.

A tanári kar az adott feltételek között eleget is tett ezeknek az igényeknek. Az intézet feladatát, a jövődi tanárok szakmai, pedagógiai, gyakorlati kiképzését s mindezek szintézisét: a tanári hivatástudat s érzés kialakítását a főiskola jól oldotta meg. Különösen a pedagógiai képzés eredményeire voltak büszkék, s az egyetemen folyó tanárképzéssel szemben ezt tekintették legerősebb oldalának. De nemcsak ők, hanem az intézeten kívülállók is. Így pl. a minisztérium többször is megállapította: „a középiskolai tanárok egy részével szemben a polgári iskolai tanárok a tanítás metódikájában és a nevelés tudatosságában nagyobb készséget tanúsítanak.”

Később, amikor a polgári iskolai tanárképző egyetemmel való kooperációja szóba kerül, MITROVICS GYULA egyetemi tanár is megállapítja: „A tanárképző kitűnően megoldotta a maga sajátos feladatait eddigi kereteiben.” [5] Arra figyelmeztet: nehogy az egyetemre áthelyezett polgári iskolai tanárképzés didaktikai színvonal dolgában alatta maradjon az eddigi képzésnek. A kooperációt ellenzők ugyanis azzal érvelnek, hogy az új szervezeti keretben az intézetnek éppen ez az értékes vonása számolódik fel. Az 1928-ban végrehajtott kooperáció szerencsésen oldotta meg a polgári iskolai tanárképzés magasabb színvonalra történő emelését, anélkül, hogy az megszüntette volna az intézet tanárképző értékeit.

Ezeket az észrevételeket azért tettem meg, mivel tisztázni kellett a főiskola múlt-

jának sokáig vitatott problémáját: annak főiskolai rangban, értékben és címben való elismerését.

A másik tanulmány, amely a főiskola múltjával foglalkozik, csak egy időszakot vizsgál, azt is az egykori igazgató, Gyertyánffy István értékelése alapján. [6] MAGYARFALVI LAJOS nagyon alaposan tárgyalja Gyertyánffy István pedagógiai törekvéseinek elvi alapjait, és rámutat azok haladó voltára. Nem tér ki azonban a szerző arra — vagy legalábbis csak néhány helyen —, hogy ezek az elvek hogyan befolyásolták a Pedagógium egészében végzett munkát. Különösen keveset foglalkozik a szerző a Pedagógium egyik intézetével: a polgári iskolai tanárképző működésével.

1. A hallgatók tanulmányi túlterhelésével kapcsolatos kérdések

A Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola felsőoktatáspedagógiai törekvései közül először az 1912—1913-ban lezajlott vitával foglalkozom. E vita tárgya a hallgatók tanulmányi túlterhelése volt. A vita megindulására a minisztérium 1912-ben megjelent rendelete szolgáltatott alapot, amely arra kért választ a tanároktól, hogy „mi módon, s mely intézkedéssel lehetne a hallgatók nagy elfoglaltságát csökkenteni?” A tanári kar több alkalommal foglalkozott a kérdéssel, s a jegyzőkönyvekben, jelentésekben megfogalmazott észrevételek sok hasznos felsőoktatáspedagógiai gondolatot tartalmaznak. Az egyes tanárok véleménye 1913-ban nyomtatásban külön is megjelent. [7]

A hallgatók tanulmányi túlterhelésének problémája nagyon összetett, s ezért az oktató-nevelőmunka sok eleme vetődött fel a róla kialakult vitában. Ezért csak azokat a kérdéseket emelem ki, amelyek felsőoktatáspedagógiánk számára ma is időszerűek.

A minisztérium említett rendelete alkalmat szolgáltatott arra, hogy a tanári kar több évtizedes törekvését ismét kifejezésre juttassa. A tanárok már az 1890-es évektől kezdve határozottan követelték, hogy a szakcsoportok beosztását változtassák meg. LADÁNYI ANDOR is említi tanulmányában, hogy „a legfőbb problémát a szaktárgyi képzés súlyos hiányai jelentették”. Ennek alapvető oka a szakcsoportrendszerben rejtett: a polgári iskolai tanárképzésben mindössze két (!) szakcsoport volt: a nyelv- és történettudományi, továbbá a matematika-természettudományi. A szakcsoportok túlságos terjedelme csak meglehetősen extenzív jellegű szaktárgyi képzést tett lehetővé.” [8] Ez a megállapítás igaz. LADÁNYI a későbbiekben hivatkozik a hallgatók véleményére, nem említi meg azonban azt, hogy a tanárok milyen szívós küzdelmet folytattak e helyzet megváltoztatásáért. Nagyon sok memorandumot, jegyzőkönyvet készítettek, és küldtek el a minisztériumba minden eredmény nélkül. Igaz, a minisztérium 1909-ben már arra utasítja a tanári kart, hogy három szakcsoportos tantervet dolgozzon ki. A tanárok azonnal munkához láttak, a szükséges szervezeti változtatás mégis csak 1920-ban következett be, amikor létrejött a három szakcsoport: a nyelvirodalom—történettudományi, a földrajz—természettudományi, valamint a mennyiségtan—természettudományi szakcsoport. A képzési idő három év maradt.

A tanárok helyesen látták, hogy az oktatómunka színvonalát lényegesen csak a szakcsoportok megváltoztatásával lehet javítani. Ezért is használták fel az alkalmat arra, hogy a minisztériumnak adott válaszukban a többi pedagógiai gondolatuk között ismét kérjék a három szakcsoport létrehozását, s ezt nagyon alapos elvi fejtegetéssel indokolták meg.

A túlterheléssel kapcsolatos 1912—1913-ban lezajlott vitát azért veszem külön vizsgálat alá, mivel ez mintegy összegezi az intézetben folyó oktató-nevelőmunka

néhány fontos elvi kérdését. Ezek több évtizedes pedagógiai tapasztalat alapján alakultak ki, és tekintettel arra, hogy a feltételek 1913 után sem változtak meg azonnal, még több évig megoldandó problémák maradtak.

A tanulmányi túlterhelés vitája arra is alkalmat adott, hogy szóvá tegyék az intézet főiskolai címének és jellegének el nem ismerését. E régi sérelmet most nagyon finoman említik meg elsősorban azzal összefüggésben, hogy az oktatás és nevelés a főiskolai cím meg nem adása nélkül is főiskolai szinten folyik. Az egyik tanár így ír erről a kérdéstről: „Az intézetet ... valójában főiskolai jellegűvé vált tanulmányi berendezése, az ott folytatott munkának nívója, a képzés munkáját végző regenerált tanári karnak tudományos képzettsége révén. Főképpen főiskolává teszi azonban az a feladat, melyet betölt, midőn érett ifjakat tudományos rendszerű és egyes tudományterületek körében befejezett képzésben részesítvén, őket künn az életben betöltendő önálló és nagyfontosságú munkakör ellátására előkészíti.” [9] Egy másik tanár így vélekedik: „Oly intézetet, mely önálló közéleti tevékenységre befejezett alakban nyújtott ismeretekkel, szakszerűen és tudományos apparátussal készít elő, főiskolának szokás nevezni. Nem a néven múlik a dolog, hanem azon, hogy a főiskolai foknak megfelelő előfeltételek biztosítva legyenek.” [10]

A vita szükségszerűen vetette fel az intézet céljának, illetve az ott végzett oktató-nevelőmunka sajátosságának megvizsgálását. GOLDZIHÉR KÁROLY fogalmazza meg legpontosabban az intézetben folyó képzésnek azt a sajátosságát, amely fennállásának egész idejére jellemző volt. GOLDZIHÉR így ír: „Hallgatóink működését nagy szorgalmuk és fegyelmezett kitartásuk mellett, mellyel előadásainkat feltűnő pontossággal hallgatják, elsősorban az jellemzi, hogy kifejezett, szakszerű érdeklődés adja tanulmányaik alapját. Egész neveltetésük és a pedagógiai munkára való selectiójuk vezeti őket abban, hogy a tudományos megalapozás mellett érdeklődésük különösen a metodikai kérdések iránt fejeződik ki. Míg az egyetemi hallgató alig törődik azzal, hogy a nyert anyagot milyen módon fogja későbbben tanításaiban értékesíteni, addig a Pedagógium hallgatóiban ez a szempont erősen dominál. A mi feladatunk tehát, hogy ezt a felette fontos mozzanatot helyesen felismerjük, tudományosan megalapozzuk, megzilárdítsuk és mind elméletileg, mind gyakorlatilag tovább fejlesszük. Így válik iskolánk egy sajátos jellegű pedagógiai főiskolává, mely a szó legigazibb értelmében hivatott is feladatára.” [11]

Úgy gondolom, hogy a fenti megállapítás részletesebb elemzésére nincs szükség. GOLDZIHÉR helyesen látja meg — hasonlóan a többi tanárhoz — az intézet erősségét: a pedagógiai beállítottságot és képzési célt. A tanári kar feladata is figyelemre méltó.

A képzési céllal szorosan összefügg a hivatástudat és hivatásérzés kérdése is. HERMANN ANTAL ezt a tanulással, az ismeretszerzéssel köti össze, amikor így ír: „A tanítóság nem hivatal és nem mesterség, hanem hivatás és tudományt követelő művészet. Erre rátermett, hivatásuktól áthatott emberek kellene. Hogy ilyeneket lehessen képezni és nevelni, gondos szelekcióval kell megválogatni az anyagot. Az elemi képző kitűnő bizonyítványa nem elegendő garancia. Tekintetbe kell venni a képzőigazgatók és más bizalmi emberek személyes információit. Mindenekelőtt tanítók gyermekeit kell felvenni, esetleg gyöngébb bizonyítvánnyal is. Emellett szól az öröklékenység elve és az evolúció elmélete. De a tanfolyam elején is meg kell rostálni a növendékeket és ki kell selejtezni a hivatlanokat. Akinek határozott rátermettsége és élénk hivatásérzéke van, könnyebben megbirkózik a nehezebb munkával, mint a tehetetlen és kényszeredett tanuló a könnyebbel.” [12]

HERMANN ezzel az utolsó mondatával a felsőoktatási tanulás nagyon lényeges lélektani összefüggésére mutatott rá. A hivatástudat és a tanulás ilyen kapcsolatára

napjainkban sem fordítunk kellő figyelmet. Tekintettel arra, hogy a tanulással összefüggő kérdésekre még visszatérek, most inkább HERMANN megállapítását más oldalról venném vizsgálat alá. HERMANN említi a ma olyan aktuálissá vált felvételi követelmények, a tanári pályára legalkalmasabb hallgatók kiválogatásának problémáját. Természetesen nem azzal a gondolatával érthetünk egyet, hogy elsősorban a tanítók gyermekeit kell felvenni. Itt főleg a követelmény indokolásával lehet vitába szállni. A szelekció, illetve a szelektálás szempontja azonban helyeselhető. A kitűnő bizonyítvány mellett szélesebb alapokon nyugvó jellemzést, véleményezést, s így a felvételre kerülő hallgató személyiségének jobb megismerését kívánja meg. Nem zárja ki ugyanakkor azok szelekcióját sem, akikről már az első időben kiderül, hogy a tanári pályára alkalmatlanok.

Itt feltétlenül ki kell térni az intézet gyakorlatában megvalósuló szelekcióra. HERMANN problémafelvetése ugyanis az intézet munkájának egyik nagyon fontos elemét, mondhatnánk úgy is, hogy erősségét, s egyben a tanári kar sokat hangoztatott büszkeségét érintette. A szelekció gondolata és gyakorlata az intézet munkáját alapítástól kezdve áthatotta. GYERTYÁNFY ISTVÁN intézeti koncepciójának — amely az elemi iskolától a tanítóképző intézeti tanárképzőig több iskolatípust foglalt magában — éppen a szelekció volt a pillére. Úgy tervezte, hogy a jövőbeni tanítóképző intézeti tanár az ő intézetében levő elemi iskolából kiindulva jut el a legmagasabb fokhoz, s így már kezdettől fogva át lesz hatva az intézet egységes pedagógiai szellemével. Ha ez a terv irreálisnak bizonyult is, azt mindenesetre követelményként tudták megfogalmazni és megvalósítani, hogy a polgári iskolai tanárképzőbe, többségükben elemi iskolai tanítói bizonyítvánnyal kerüljenek a hallgatók. A más iskolából jelentkezett hallgatóktól pedagógiai felvételi vizsgát követeltek meg.

A tanárképző intézet gyakorlatában érvényesülő szelekcióra azért is rá kell mutatni, mivel — eltérően az akkori felsőoktatási intézmények gyakorlatától — a szelekció nem társadalmi szempontú volt. Az egyetemek hallgatóit az osztályérdekeken nyugvó iskolarendszer szelektálta ki azzal, hogy csak egy kiváltságos osztály számára tette lehetővé a gimnáziumi, illetve az egyetemi tanulmányokat. A polgári iskolai tanárképző hallgatói az alsóbb néprétegek gyermekei közül kerültek ki, s így a szelekció követelése főleg a tanári pálya iránti érdeklődés és alkalmasság miatt történt. Ez a pedagógiai szempontú szelekció fontos előfeltétele volt az oktató-nevelőmunkának, s ez rá is nyomta bélyegét a képzés egész folyamatára. HERMANN más helyen nagyon határozottan és indokoltan állapíthatja meg: „Hangsúlyozni kell, hogy a Pedagógium a pedagógiától van.” [13]

A hallgatók ilyen kiválogatása az 1930-as évek közepéig maradt meg. Ettől kezdve azonban egyre nagyobb számban nyerne felvételt nem tanítóképzőből jött hallgatók is, s így a korábbi követelményeknek a tanári kar nem tudott eleget tenni.

A túlterhelés kérdése nagyon sok tantervelméleti problémát vetett fel. A tantervelmélet felsőoktatási pedagógiánk jelenleg is elhanyagolt kérdése, pedig annak elvi tisztázásával érdemes lenne foglalkozni. Mielőtt az említett vita tantervelméleti problémáira rátérnék, szeretném aláhúzni azt, hogy a tárgyalt időben a „mit és hogyan tanítsunk” kérdése egyedül a polgári iskolai tanárképzőben vetődött fel. A többi felsőoktatási intézmény nem tette ilyen alapos vizsgálat tárgyává oktatási anyagának és módjának elemzését. Ez is összefüggésben volt az intézet tanárképző céljával és pedagógiai aspektusával.

Az egyik legfontosabb tantervelméleti kérdés, amely a túlterheléssel kapcsolatban felvetődött, természetesen az volt, hogy mi okozza a túlterhelést. Mindegyik tanár egyetértett azzal, hogy az intézet oktatási színvonalát csökkenteni nem szabad.

JMRE SÁNDOR megfogalmazása szerint: „Kétségtelen, hogy saját szakjukra nézve a tanártársak sem javasolhatnak csonkítást az elfoglaltság csökkentése kedvéért, hiszen az egész tanári kar törekvése a tudományos színvonal emelése.” [14] A tudományok fejlődése azonban tantervi változtatást követel. MOESZ GUSZTÁV — éppen a tudományok fejlődése oldaláról szemlélve a túlterhelés problémáját — állapítja meg: „Az egyes tudományok óriási fejlődése mellett mindig többen lesznek azok, akik csak egy-két tárgy iránt érdeklődnek tüzetesebben.” [15]

E gondolattal értenek egyet a többi tanárok is, s a túlterhelés okának keresésekor eléggé egységes álláspont alakul ki. KOVÁCS JÁNOS ezeket mondja: „Ha a felnőtt, egészséges fiatal ember hivatásszerű tanulmányaira naponként 6 órát, sőt ha naponként 10 órát fordít is, az nem túlságos. Sőt szükséges ennyi, hogy tanulmányaiba kellően beledolgozza magát. De ha naponkénti 10, vagy akár 12 órai munkával sem érheti el azt az elmélyedő beledolgozást, mert tanulmányainak sokfélesége, sőt heterogén volta ezt lehetetlenné teszi, akkor előáll a szellemi túlterhelés olyan alakja, amelyen a tanulmányi időnek sem intenzív, sem extenzív kiterjesztésével segíteni nem lehet. Ilyen természetű túlterhelés van intézetünk jelenlegi tanulmányi rendszerében, abban, hogy a két szakcsoport mindegyike sokféle és részben heterogén tárgyat ölel fel. Gyökeres segítséget csak ennek megszüntetése hozhat.”

A tanári kar helyesen látja meg a túlterhelés létrejöttének egyik lehetőségét. Az akkor meglévő két szakcsoport esetében a túlterhelésnek ez a fajtája magától értetődően jött létre. A tanári kar ezt a kérdést mélyebben is megvizsgálja, hiszen a sokféle tárgy tanulmányának hátránya nemcsak az akkor érvényes két szakcsoport esetében jelentkezik. GYULAI ÁGOST a kérdést főleg tanuláslélektani oldalról közelíti meg: „Aki csak kevés tárggyal foglalkozik, s abban akármekkora napi elfoglaltsággal elmerül, lassanként egészen otthonos lesz benne, s szakképzettsége kialakulásánál fogva lassanként nem is érzi azt a foglalkozást kemény munkának: lesz benne valami az öröm tiszta érzéséből is. Ellenben a sokféle tárggyal való foglalkozás rendkívül fárasztó teherre válik a lélekre nézve, s ez nemcsak a munka intenzitását veszélyezteti, hanem lehetetlenné teszi a munka sikerének garanciájaként szolgáló kedv fennmaradását is. A tanulásnál a sokféle tárggyal való foglalkozás a tudás felületességét, elsekélyesedését hozza magával, ami a lélek energiáinak kimerüléséből származik.” [16] GYULAI ÁGOST a továbbiakban kifejti, hogy az általános műveltség és a sokoldalúság a tanári pályán mennyire fontos: „mennél szélesebbkörű műveltség nélkül tanár-embert el sem képzelhetek”. Rámutat azonban arra, hogy a hallgatók az általános műveltséget előző tanulmányaik során már megszerezték, s így a tanárképzés során „speciális studiumaikba erejük teljes megfeszítésével, idejük legnagyobb részének felhasználásával” [17] mélyedhetnek el. Ezzel kapcsolatban azonban a tanári kar hangsúlyozza a túlterhelés másik okát is, vagyis azt, hogy a hallgatók korábbi iskolai előképzettsége nemcsak az általános műveltséget adó tárgyaknál, de még a szaktárgyak esetében sem elegendő.

VÁNGEL JENŐ a tárgyak sokféleségét azért is ellenzi, mivel „a hallgató kiképeztesítésének három évi ideje alatt nem képes magát beleélni megfelelő pedagógiai kiképzés mellett saját szakcsoportja tudományainak észjárásába, úgy azonban, hogy abban önálló gondolkodó képességre is szert tehessen.” [18] VÁNGEL JENŐ tehát nem csupán az ismeretek megszerzésének mennyiségi, anyagi szempontjából vizsgálja a tanterv és szakcsoportosítás problémáját, hanem az adott tudományágak értelemfejlesztő formális oldaláról is. A túlterhelés megszüntetésével azt akarja elérni, hogy a hallgatók elsajátítsák a szaktárgyukhoz szükséges sajátos gondolkodási képességeket is.

RUCSINSZKI LAJOS a túlterhelésnek és a szakcsoportosításnak olyan tényezőjére is

rámutat, amely a hallgatók különböző képességeivel van kapcsolatban. Ezt írja: „Amely hallgató szívesen eltöpreng órákon, napokon át egy-egy matematikai feladaton, az rendszerint fázik a laboratóriumi gyakorlatoktól és megfordítva. Mind a két követelménynek egyaránt csak igen kevesen tudnak megfelelni.” [19] A probléma akkor jelentkezik, amikor a hallgatók mindkét területen eleget akarnak tenni, munkájuk eredménye azonban nem tükrözi a befektetett szellemi energiát.

Többen a túlterhelés okát a magas óraszámban látják. Az óraszámok csökkentésének kérdésében azonban eltértek a vélemények. Az óraszám 28—42 között mozgott. Az óraszám csökkentését elsősorban a tantervi anyag átrendezésével kívánják megoldani. LOVCÁSANYI GYULA így érvel: „A bajnak töve a tantervben gyökerezvén, ennek gyökeres revideálását tartom szükségesnek. Kihagyandó belőle minden olyan anyag, részlet, mely más tervek nyomán halad, s az egységesség kedvéért szerepel tantervünkben, de a polgári iskola céljainak keretébe okvetlenül nem szükséges. Egyes részleteknél, s nagy vonásokba való foglalással az anyagot annyira lehet redukálni, hogy egyes tantárgyaknál az óraszám két órával is apasztható, s a szabad idő részint a gyakorlati képzésre és szakkbéli önművelésre fordítható. Erre ifjaink ez idő szerint, sőt az okvetlenül elsajátítandó tudnivalókhöz is a legkevesebb időt fordíthatják.” [20]

LOVCÁSANYI GYULA észrevétele azért érdekes, mert nemcsak a tanítási anyag nagyobb összefüggésben való tárgyalására figyelmeztet — ami a felsőoktatás egyik követelménye —, hanem felhívja a figyelmet a hallgatók önálló munkájának fokozására is.

Ez a gondolat nagyon erős hangsúlyt kap a hallgatók tanulásának vizsgálatakor. Később erre még vissza kell térnem. A túlterhelés megszüntetését, illetve az oktatás intenzitásának fokozását abban is látják a tanárok, hogy nagyobb szerepet kívánnak biztosítani a szerzett ismeretek gyakorlati felhasználására. Ezért javasolja LITKE AURÉL: „Redukáltassék az előadás anyaga a tananyag megfelelő összevonásával és a kevésbé fontos részek rövidebbre fogásával. Az ilymódon fennmaradó órák az előadott anyag összefoglaló ismétlésére és kollokviumszerű megbeszélésre fordíttassanak.” [21] Ezzel el lehetne érni azt, hogy a hallgatók a lecsökkentett anyagban alapos jártasságra tegyenek szert. Az ismeretek alkalmazását húzza alá RUCSINSZKI LAJOS is: „Tanítványaink elleni panasz sohasem vonatkozott arra, hogy nem tudták volna az előadott tananyagot megtanulni, hanem arra, hogy annak önálló alkalmazásában nem tudtak a kívánatos nivóra felemelkedni. Ezt pedig lehetetlen volna elérni pusztán a tananyag megnyirbálásával, vagy az órák számának leszállításával.” [22]

GOLDZIHER KÁROLY azt várja a tananyag „ökonómikusabb beosztásától”, [23] hogy a hallgatók a tanév folyamán tényleg foglalkoznak is szaktárgyaikkal.

Mindezek a problémák elvezetnek bennünket az oktatás szervezeti kereteinek és az oktatás módszereinek vizsgálatához. E két kérdésben is több, ma is figyelemre méltó véleménynek találkozhatunk.

GYULAI ÁGOST a mai felfogásnak megfelelően veti fel az előadás és szeminárium viszonyát és feladatát. Ezt írja: „A tudományos képzésnél ma már világszerte nem egyedül az előadások hallgatásában, s az ott hallottak egyszerű megtanulásában van a munka súlypontja, hanem az ezeket az előadásokat kísérő laboratóriumi és szeminárium gyakorlatok végzésében, melyek gondolkozni, vizsgálódni, kutatni, erejét, nemesen megfeszíteni készítik a tanulóságot, s a leghatékonyabb befolyással vannak arra, hogy a tudás praktikussá, invenziózussá váljék az ifjakban. A képzésnek ezt az egycélú, de kétféle eljárású két methodusát egybe kell kapcsolnia az intézet munkájának is, s ez mindenestre elég elfoglaltságot ad az ifjúságnak.” [24] Azt hiszem,

GYULAI ÁGOST 1912-ben leírt gondolatához ma sem kell hozzátenni semmit; elfogadhatjuk oktatómunkánk irányelvéül.

Az egyoldalú elméleti képzés, s az ebből származó túlterhelés felszámolása érdekében követeli VANGEL JENŐ is „a szemináriumi foglalkozásoknak az egész vonalon való szervezését, megfelelő gyakornokok alkalmazásával.” [25]

Az oktatás szervezeti kereteit illetően tehát a tanárok a szemináriumoknak, gyakorlatoknak kívánnak több órát biztosítani, csökkentve így az előadások egyoldalúságát.

Az oktatás módszereinek tekintetében is helyes követelmények fogalmazódtak meg. Már említettem az előbbieken azt a törekvést, hogy nagyobb szerepet kívánnak juttatni a hallgatók önálló munkájának, gyakorlatának. Többen hangsúlyozzák ezen kívül a szemléltetés fontosságát is. Ezért követelik a szemléltető eszközök, gyűjtemények továbbfejlesztését, megszervezését. SZABÓ LÁSZLÓ így fogalmazza meg gondolatát: „Az érdeklődés mindenesetre fokozódni s az általam előadott anyagnak percipiálása kétségtelenül könnyebbé fog válni, ha megfelelő művészettörténeti gyűjteménnyel fog rendelkezni az intézet.” Moesz Gusztáv szintén a szemléltetés fontosságát fejtegeti: „Idő hiányában sok bemutatás elmarad, mert a kényelmes megszemléléshez, megfigyeléshez aránylag sok idő kell. Azt az ideális módszert, hogy a mikroszkópi készítményt minden egyes hallgató jól megnézzé, hogy a növényt, amelyről szó van, mindenki megszemlélhesse, hogy a képet mindenki kezébe véve jól megnézzé, a kevés óraszám miatt csak igen tökéletlenül alkalmazhatom. Mert hiszen sietni kell, hogy a tárgyat befejezzem! Hogy az ilyen sietéssel a tanítás értékét leszállítjuk, az nem kétséges.” [26]

Több tanár hangoztatja, hogy az eredményes tanuláshoz biztosítani kell az ismeretszerzés előfeltételeit. Ilyennek tekintik azt is, hogy a hallgatók ne a saját maguk fáradságos munkával készült jegyzetéből tanuljanak, hanem a tanárok adjanak ki kézikönyveket. HERMANN ANTAL ezt írja: „Minden szaknak szüksége volna egyenesen a Pedagógium számára készült, nyomtatott kézikönyvekre, kompendiumokra, melyek felölelnék az illető tárgynak lényeges anyagát, főleg a kollokviumok és vizsgálatok szempontjából.” Ő ugyanakkor a tanulás egyéb feltételeit is megjelöli: „A tanulás eszközei: a szemináriumok, laboratóriumok, könyvtárak mennél tökéletesebbekké fejlesztendők. A tanulási alkalom: mindezek használásának lehető megkönnyítése, jól berendezett kényelmes dolgozó- és olvasóhelyiségek.” [27] Jó lenne, ha kívánalmának ma eleget tudnánk tenni, mivel helyesen látja meg a hallgatók önálló, elmélyedt ismeretszerző tevékenységének legfőbb tényezőjét.

Ugyancsak HERMANN ANTAL fogalmazza meg a főiskolán alkalmazandó módszer fő követelményét és annak nevelési kihatásait: „A tanítás tartózkodjék a pepceselő elaprózástól és a kimerítő részletezést csak a tudományos munkálkodás módszerének ismertetésére használja kivételesen. A tanítási módszer törekedjék arra, hogy megkönnyítse a hallgatónak azt, hogy mélyrehatva felfogja a tárgy lényegét, áttekintve annak területét és beosztását, a nemzeti műveltség élő részévé, sőt világnézeté emelje a tanulás eredményeit, és ezeket ... ismét szervezesebb kapcsolatba hozza az élettal és a gyakorlattal. E célból szükséges volna, hogy a képzőbeli tanárnak nemcsak folytonos érintkezése, hanem irányító és elhatározó befolyása is legyen a gyakorló-iskola tanítására.” [28] E megállapítással kapcsolatban ismét azt kell mondanom, hogy az oktatási módszer alkalmazásában és elvi megközelítésében ma is tanulságos lehet e fenti gondolat. Fel kell figyelni HERMANN utolsó mondatára, hiszen az iskola-központúság nagyon lényeges követelményét, a tanárképzés legfőbb célkitűzését fogalmazta itt meg szerzője.

Az előzőekben már említettem, hogy az óraszámcsökkentés kérdésében a tanárok között megoszlottak a vélemények. Többen nem kívánták azt, hogy a túlterhelést ezzel mérsékeljék. Indokolásukban a főiskolai oktatás sajátos követelményére hivatkoztak. A többek által képviselt álláspont igazolására először GYULAI ÁGOSTOT idézem: „Végzetes tévedésnek, álhumanizmuson alapuló hamis jelszónak tartom azt a néhány év óta divatossá vált hangzatos frázist, mely folyton a tanulók túlterheléséről beszél. Az élet halálosan komoly dolog, s nagy és kitartó munkát igényel; ahhoz szokni kell, meg kell tanulni megfeszíteni az erőket; nagy feladatot betölteni, nagy célokat elérni, kemény munka nélkül nem lehet... Ilyen tanítókat kell nevelni nekünk is. Ezt pedig tanulmánybeli becézgetéssel, a túlterhelés fantomja fölött kelletlenül jobban aggodalmaskodva el nem érhetjük.” [29] Hasonló állásponton van VÁNGEL JENŐ is: „Ami a hallgatók korát illeti, azok 19—23 éves fiatal emberek, akik tehát a testi kifejlődés maximumát majdnem elérték és így egyáltalában nincsenek már abban a korban, amelyben a heti órák számának meghatározásánál a legminimálisabb értékeket kellene használni.” [30]

E megállapításokat olvasva felvetődhet bennünk az a gondolat, hogy amikor ma is előkerül a túlterhelés kérdése, nem hagyjuk-e figyelmen kívül ezeket az észrevételeket? A főiskolai hallgatók életkori sajátosságait nem kellene-e jobban igénybevenni, és a tanulás „kemény munkáját” jobban megkövetelni hallgatóinktól?

E ponton érkezünk el a főiskolai élet legfontosabb mozzanatához: a tanulás problémájához. Az intézet tanárai ezt a tevékenységet kétoldalúnak fogták fel, s benne pontosan és helyesen látták a tanárok és hallgatók szerepét. Ezt ismét nemcsak elvben fogalmazták meg, hanem oktató-nevelőmunkájuk gyakorlatában ennek megfelelően dolgoztak is. A főiskolán folyó oktató-nevelőmunka e szempontból is lényegesen eltért a legtöbb felsőoktatási intézmény gyakorlatától. Éppen a mindennapi életben végzett tevékenység alapján szerzett tapasztalatok tették lehetővé a tanulásról elmondott gondolataik megfogalmazását. Ismét GYULAI ÁGOST véleményét idézem: „Lehet-e komoly és intenzív, valódi értékű munkát teljes odaadás, fáradtságot nem ismerő lelkesedés és buzgalom, mondhatnám rajongás és ennek következtében az erők nemes megfeszítése nélkül végezni? Ezeknek a sajátságoknak kell érvényesülniök mind a tanárság, mind a hallgatóság részéről. Minden egyéb mellékes: anyagi javakkal való biztosítás, külső elismerés mind nem jelentenek semmit, ha e nagy érzés hiányzik. Természetesen ez intenzív munkának jól megválogatott eszközökkel kell folynia, melyeknek érvényesülésénél elsősorban a hallgatóság ereje van igénybe véve.” [31]

HERMANN ANTAL is a tanulás fontos előfeltételeként említi a munkakedvet: „Igen fontos és talán nem eléggé értékelt momentum a munkakedv. A tanítóké és a tanulóké egyaránt. A munkakedv éleszti és élteni a munkára való hajlamot és készséget, neveli és fokozza a munkaerőt és munkabírást, könnyűvé és kellemessé teszi a munkát. A tanulás a tanulókra nézve necsak kényszerűség és kötelesség legyen, hanem belső szükséglet és élvezet.” [32]

Az ismeretszerzésnek ez az elvi felfogása valóban előfeltétele annak, hogy főiskolai szintű tanulás és tanítás történjen.

A vita során többen látták úgy, hogy a túlterhelés okai között fontos szerep jut a helytelen tanulási módnak is. Ezért javasolja VÁNGEL JENŐ a következőket: „Mind-ezen bajokon leginkább csakis azzal segíthetni, ha hallgatóinkat nemcsak megtanítjuk szakismeretekre, továbbá arra, hogy hogyan tanítson, hanem, hogy megfelelő szemináriumi és gyakorlati foglalkozás mellett még arra is megtanítjuk őket, hogy hogyan kell biológiai alapon helyesen tanulni. Az utóbbira pedig neki annál inkább

is szüksége van, mert hisz ő maga is tanítani fog és növendékeit helyes tanulásra is meg kell majd tanítani. Vagyis elő kell adni különböző oldalról megvilágítva a tanulás higiéniáját.” [33]

E javaslat gyakorlati megvalósításával még most is adósak vagyunk.

VÁNGEL nagyon alaposan vizsgálja meg a főiskolai szintű tanulás követelményeit: „A tanulást mindig biológiai, vagyis helyes testi és szellemi életrendi alapon kell berendezni. Ez pedig megköveteli minden egyes hallgatótól *a*) a válogató cselekvés és nyugvás szükségességét, *b*) a kellő begyakorlást és végül *c*) a higiéniai és pedagógiai alapon való napi teendőknek pontos és helyes beosztását. Csakis az esetben, ha mind e három feltétel kedvezően van jelen, képes minden egyes hallgató cselekvő képességének maximumát minden testi és lelki megerőltetés nélkül elérni.” [34] VÁNGEL szomorúan állapítja meg, hogy sok hallgató nem veszi figyelembe ezeket a követelményeket. Leírása ma is jellemző hallgatóink többségére; csak a vizsgák előtt tanulnak, akkor azután éjjel-nappal. Az ilyen tanulás következményeit így jellemzi VÁNGEL JENŐ: „A hallgató éjjel-nappal küszköd, siet, izgatódik, s azután csodálkozik, hogy agyveleje nem veszi fel a tanult anyagot. Nem képes megérteni az illető tárgy tartalmát, mert mindig csakis egyes kisebb, legfrissebben tanult részek lebegnek emlékezetében, a többi pedig gyorsan elröppöl és mire lekollokvált, vagy vizsgázott volna, akárhányszor ismereteivel ott van, ahol a kollokvium, illetőleg a vizsgálat előtt volt, vagyis lelke fáradt, sorvadozó és minden szellemi munkától irtózó, testileg és szellemileg kimerült.” [35] Sajnos, a Vángel által megrajzolt kép még ma is nagyon jellemző a főiskolán folyó tanulásra.

Nagyon alapos vizsgálat tárgyává teszik a tanárok az oktatási folyamat másik összetevőjének, a főiskolai tanárnak a szerepét is. A több helyen felvetődő gondolatokat legszebben HERMANN ANTAL összegzi: „A munkakedv, munkabírási és kitartás biztosításának egyik fő tényezője a tapintatos, humánus bánásmód, az atyai szellemű vezetés, amely távol áll a paragrafust egyedüli dogmának tekintő pedantériától és drákói szigorától; de a konfidens pajtáskodástól és nyegle leereszkedéstől is; amely tiszteletet parancsoló elismert szellemi és erkölcsi fölényvel biztosítja a tekintélyt, tehát a fegyelmet is; amely nagy műveltséggel imponál, fennkölt világnézettel hódít; amely a saját szuggesztív példájával nevel az erényre és vezet az eszmények felé; amely rokonszenves egyéniséggel rokonszenvet kelt, és szeretettel szeretetet vált ki.” [36]

A főiskolán tanító tanár személyiségjegyeinek ez a felsorolása — nyugodtan mondhatjuk — egyedülálló volt a magyar felsőoktatás akkori pedagógiai felfogásában, sőt nagyon ritka volt az ilyen tulajdonságokkal rendelkező tanár a gyakorlatban is.

Az egyes tanárok tulajdonságainak megrajzolásán túl azonban hangoztatják a tanári kar pedagógiai ráhatásainak egységességének, követelményrendszerük összehangoltságának szükségességét is. Többen rámutatnak arra, hogy a túlterhelést az is előidézi, ha egyes tanárok a szemináriumi dolgozatokkal, kötelező olvasmányokkal túl sok időt vesznek el a hallgatóktól más tárgyak rovására. Ezért írja HERMANN ANTAL: „Minden szaktanárnak szakmájára nézve, minden illetéktelen, beavatkozás-tól ment teljes autonómiával és függetlenséggel kell bírnia. A hallgatók érdekében azonban kívánatos volna, hogy időnként tudomást szerezzenek egymás működéséről, különösen pedagógiai, methodikai és didaktikai elveiről és eljárásairól. Főleg pedig a pedagógia tanárával legyenek folyton kontaktusban. Nem uniformizálásról van szó, hanem az alapelvek egyeztetéséről. Az esetleges eltérések itt nem annyira az elvek ellentétéből keletkeznek, hanem abból, hogy nincs tudomásunk egymásról. Ez

pedig nehezíti a hallgatók munkáját, akik esetleg egyenesen ellentétes felfogások közt kénytelenek hánykolódní.” [37]

E megállapítás értékelésekor ismét felvethetjük a szokásos két kérdést: melyik felsőoktatási intézményben törődtek akkor azzal, hogy a tanárok összehangoltan végezzék munkájukat, s egységes pedagógiai elveket kövessenek? S megoldottuk-e mi is teljes egészében ezt a fontos pedagógiai követelményt?

IMRE SÁNDOR az ismeretszerzési folyamat egészének megvizsgálását kívánja, hogy a túlterhelés és a főiskolai szintű tanulás problémáját meg lehessen oldani. Ebben a folyamatban fontos szerep jut a kollokviumoknak. Ezért javasolja IMRE SÁNDOR, hogy a vizsgák és kollokviumok viszonyának kérdését külön is meg kell vizsgálni, mivel „e tekintetben találhatunk módot nagy változtatás nélkül is tetemes javításra”.

A tanári kar nem hagyja figyelmen kívül a tanulást nehezítő körülményt sem: a hallgatók anyagi, szociális helyzetét. Már említettem az előzőekben, hogy az intézet hallgatói az egyszerűbb néprétegekből származtak. Ez károsan befolyásolta intenzív tanulmányi munkájukat. GYULAI ÁGOST írja: „A hallgatók nagyobb része teljesen önmagára utalva, nagy nélkülözések közt, rendszeren naponkénti több órai keserves leckeadással biztosítja megélhetése feltételeit. Ez az elfoglaltság, mely fizikailag sok időt vesz igénybe, szintén súlyosbítja a képzés követelményei folytán felmerülő szellemi terheket.” [38] Hermann Antal is megállapítja: „Aki egész idejét a tanulásra fordíthatja, arra nézve most sincs túlterheltség. Aki pedig a nap nagy részében kenyérért robotol, az túlterhelt lesz az intézet tanulmányi szervezetének bármilyen könnyítése mellett is.” [39]

A tanári kar e fentiek miatt követeli az ösztöndíjak szaporítását, az internátusi férőhelyek növelését, hogy mindegyik hallgató az intenzív tanulásnak szentelhesse idejét.

Több tanár emeli ki a helyes időbeosztás, a megfelelő napirend tanulást segítő jelentőségét. Helyesen húzzák alá ezen belül a testgyakorlás, testi nevelés fontosságát. KMETYKÓ JÁNOS — az intézet testnevelő tanára — örömmel állapítja meg, hogy a minden hallgatóra kötelező heti 2 órás testgyakorlással az intézet megelőzte az összes főiskolát. Leszögezi: „Komoly, valóban egészséges, nemcsak az izmokat és csontokat, de az idegrendszert jótékonyan foglalkoztató mozgások gyakorlására van szükség a tanárjelöltnek.” [40] HERMANN ANTAL is az eredményes tanulás egyik feltételeként tekinti a testgyakorlást: „A testgyakorlás nemcsak a testet edzi, hanem a lelket is felüdíti, önfegyelmzésre szoktat, az akaratot acélozza és fokozza a szellem energiáját és fogékonyságát is.” [41] A testgyakorlás feltétele az intézetnek adva volt: mintaszerűen felszerelt sportteleppel rendelkezett.

2. Gyulai Ágost magyar filológiai szemináriuma

Az előző fejtegetésekben már láttuk, hogy az intézet tanári kara milyen nagy fontosságot tulajdonított a szemináriumi munkának. Ennek jelentőségét a gyakorlatban is megismerték, mivel ekkor már több tanár szemináriumi munkát is vezetett. Ezek közül is kiemelkedő tevékenységet végzett GYULAI ÁGOST. A tanárképzéssel kapcsolatos pedagógiai gondolataival már megismerkedtünk. Most az általa megszervezett magyar filológiai szeminárium munkáját vesszük elemzés alá. [42] E kérdéssel DRIEN KÁROLY is foglalkozott, amikor a szemináriumok jelentkezését vizsgálta a magyar felsőoktatási intézményekben. [43] Érdemes lesz azonban GYULAI ÁGOST

magyar filológiai szemináriumának történetével, az ott folyó munkával részletesebben is megismerkedni.

GYULAI ÁGOST 1904-ben — ekkor került az intézet magyar nyelv és irodalom tanszékére — szervezte meg szemináriumát. Ennek működéséről részletesen 1913-ban, tehát 9 éves tapasztalat után számol be. A szeminárium létrejöttének, működésének ismertetése közben GYULAI több fontos felsőoktatáspedagógiai gondolatot vet fel.

Tanulmányában először a szemináriumok és előadások kapcsolatának problémáját fejtegeti. Érdekesen mutat rá arra, hogy külföldön — elsősorban Németországban — milyen ellentétes felfogások alakultak ki az előadások, illetve a szemináriumok értékelésében. Voltak, akik az előadást már teljesen alkalmatlan oktatási formának minősítették. Ezt GYULAI sem fogadja el, azonban egyetért THEOBALD ZIEGLERREL, aki megjósolta, hogy „idővel a főiskolai oktatás súlypontja mindinkább a laboratóriumi és szemináriumi gyakorlatokra fog esni.” GYULAI úgy látja, hogy a magyar főiskolákon is a tanár és tanítvány közös munkáját biztosító szervezeti formának van jövője. A szemináriumok didaktikai értékét abban látja, hogy ott a hallgatók önálló munkát, kutatást tudnak végezni, s így elmélyültebben végezhetik ismeretszerző tevékenységüket, s ez gondolkodásuk fejlődéséhez is hozzájárul. Helyesen ismeri fel, hogy a főiskolai tanulás nem elégedhet meg az ismeretek egyszerű megtanulásával. „A tanáraitól hallott anyag egyszerű reprodukciója nem nevelheti többé a főiskolai hallgatót nemzete intelligenciájának olyan tagjává, ki helyét a modern életben minden tekintetben megállja.” [44] Ugyanakkor észreveszi a szemináriumi munka nevelő hatását is: „a tanár és a fiatal ember rendkívül közel jutnak egymáshoz, s az együttes tudományos munkálkodás, az állandó érintkezés minden tekintetben nagy nevelőhatással van az ifjúságra.” [45]

A szemináriumi munka elvi kérdéseinek tisztázása után kezd hozzá GYULAI ÁGOST a szervezeti forma és feltételeinek kialakításához. A tanszék vezetésének átvételekor észreveszi, hogy az addigi oktatási forma, az előadás, legfeljebb csak kész ismeretanyagot adott a hallgatóknak, az önálló tudományos munkára és érdeklődésre, s ezzel együtt a tudományos munkálkodás módszerére azonban nem tanította meg őket. GYULAI ÁGOST első teendője az önálló munka feltételeinek megteremtése volt. Az intézet eddig differenciálatlanul kezelt könyvtári anyagából ezért válogatja ki a magyar nyelv és irodalom tanításához szükséges könyveket, és hozza létre tanszékének könyvtárát. Így tette lehetővé azt, hogy a hallgatók igénybevehették a könyveket, s lényegében ez volt a szemináriumi munka első, „embrionális formája”. Ezzel azonban GYULAI nem elégedett meg. „A szemináriumi élet, melynek nyomon kellett kísérnie az előadásokat, már kezdettől fogva nem merülhetett ki pusztán a remekírók és a szakművek olvasásában, hanem igényelte a hallgatóságnak önállóságra törekvő irodalmi kísérleteit, szakkérdésekről szóló dolgozatok előkészítését, megírását és bírálatát.” [46]

A szemináriumi foglalkozásban az ifjúság is nagy örömét lelte.

Lényeges előrelépést jelentett az 1911-ben megjelenő új tanterv, amely már tantervileg is biztosított óraszámot a szeminárium hivatalos működéséhez. Eddig ugyanis Gyulai tanterven és a rendes órászámon kívül folytatta tevékenységét. A tanterv lehetővé tette azt is, hogy a tanár kidolgozza a heti 1 óras szeminárium programját mind a három évfolyamra, s így megtervezze annak összefüggő oktatási folyamatát.

A feltételek megteremtéséhez tartozott a szeminárium helyiségének biztosítása, berendezése, felszerelése. A helyiségek részletes ismertetésétől eltekintek, csupán annyit jegyeznek meg, hogy minden szemináriumban dolgozó hallgatónak megfelelő hely állott rendelkezésére. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a helyiségek elrendezésé-

vel kapcsolatban GYULAI ÁGOSTnak a következő megjegyzését sem: „E helyiségnek van kijárata a dolgozóhelyiségbe is, hogy a tanár a dolgozóasztaloknál elfoglalt hallgatóknak bármikor segítségére lehessen.” [47] E nagyon mellékesnek látszó megjegyzés mögött komoly pedagógiai gondolat húzódik meg: a tanár és a hallgató munkakapcsolata állandóan biztosítva van.

A szemináriumi helyiség könyvekkel, folyóiratokkal jól fel volt szerelve. A könyvtár csoportosítása is átgondolt: külön kezelték a hallgatók számára legszükségesebb könyveket úgy, hogy a csoportosításnál figyelembe vették az egyes évfolyamok igényét. Egy-egy évfolyam kézikönyvtárát a megfelelő évfolyamú hallgató kezelte.

A szeminárium nagyon értékes részét képezték azok a gyűjtemények, repertóriumok, amelyek nagy részét a hallgatók állították össze. Kár, hogy nem maradt meg számunkra pl. az a gyűjtemény, amely Petőfi költeményeinek összes illusztrációját foglalta magában, vagy pedig a Petőfi életére és munkásságára vonatkozó képek, illusztrációk anyaga. Gazdag volt a szeminárium irodalomtörténeti vonatkozású diapozitív gyűjteménye is.

E gyűjtemények összeállítása is komoly munkát igényelt mind a tanár, mind a hallgatók részéről. GYULAI ÁGOST meg is jegyzi: „A szemináriumi életben fontos, hogy a vezető tanárok is sokat adjanak hozzá nemcsak a saját lelkükből, hanem bizony a leckeórán kívül idejükből is, s örömeiket leljék a szemináriumban és az ott folyó munkában.” [48]

A szemináriumi munka zöme természetesen nem a heti 1 órában folyt le. Ezt a heti 1 órát GYULAI inkább az egyes hallgatók által végzett munka közös megbeszélésére, a tanulságok levonására, a szükséges útmutatások megadására, s olykor az elméleti alapok ismertetésére használta fel.

Az egész szemináriumi munka legértékesebb pedagógiai elemének azonban azt az előkészítő munkát tekintem, amelyet GYULAI hallgatóinak megismerésére fordított. GYULAI minden hallgatójáról „szemináriumi anyakönyvet” vezetett. A hallgatót az intézetbelépés első napjától igyekezett a legalaposabban megismerni. A hallgatókkal való beszélgetés — és amit nagyon fontosnak látok: tevékenységük, vállalkozásuk — alapján igyekezett felderíteni mindegyikük képességét és tehetségét, tudományos érdeklődését. Ezek ismeretében vonta be őket a nekik legmegfelelőbb munkába, s így biztosította aktivitásukat, lelkes munkavégzésüket.

Ez a „szemináriumi anyakönyv” egyben a hallgató munkájának ellenőrzésére is szolgált, mivel abba jegyezték be a hallgató egész évi szemináriumi munkájának minden fázisát: az elolvasott szakirodalmat, a szemináriumi dolgozat elkészítésének menetét, a szaktárgyból végzett tanítási gyakorlattal kapcsolatos tevékenységét, a szakfolyóiratok olvasását, a kollokviumon való szereplést. Így az egyes hallgatók törzslapja teljes képét adta egy év szemináriumi munkája értékének. GYULAI ÁGOST az így végzett szemináriumi munkának nagyon értékes pedagógiai indokolását adja: „A szemináriumi foglalkoztatás alapelve tehát az, hogy az egyénekhez alkalmazva, mintegy az egyén lelki világára szabva történik.” [49]

GYULAI ÁGOST részletesen ismerteti a szemináriumban folyó munka különböző típusait. Ezek a következők: a kötelező olvasmányokkal való foglalkozás; a folyóiratok olvasása, s egy-egy tudományos cikkről referátum készítése; nyelvtörténeti és irodalomtörténeti művek közös olvasása; szemináriumi dolgozatok készítése, ahol a tanár az anyaggyűjtéstől kezdve figyelemmel kíséri a hallgató munkáját a dolgozat elkészítéséig.

GYULAI ÁGOST a szemináriumban végzett csaknem 10 éves munka eredményeként említi meg a körülbelül 400 db szemináriumi dolgozatot, amelyek szemmel lát-

hatóan igazolják az ott folyó munka intenzitását. Fontos eredményként hozza fel a szeminárium másutt fel nem lelhető gazdag szemléltető anyagát, amely irodalomtörténeti múzeummmá gyarapodott. A szemináriumi munka eredményének tudja be azt is, hogy ott a hallgatók sok értékes irodalmi alkotással ismerkedtek meg, s ez nem egy hallgatót irodalmi munkásságra serkentett. A szemináriumi munka pedagógiai értékét így fogalmazza meg: „A szakbeli tudományos módszerek ismertetésével és gyakorlásával sokukba nemes impulzust hintett az önálló tudományos munka és továbbképzés számára.” [50]

GYULAI ÁGOST fentebb ismertetett szemináriumi tevékenységének értékét még jobban aláhúzza az a tény, hogy tudjuk, az intézet hallgatói nem a jobbmódú ifjak közül kerültek ki, s így azok számára is biztosította a tudományos érdeklődés és igények kielégítését, akik az egyetemen folyó tudományos kutatástól el voltak zárva.

E tanulmányomban a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola gazdag pedagógiai anyagából csupán két mozzanatot emeltem ki. Úgy gondolom, hogy mindkét törekvés megérdemli azt, hogy tanárképzésünk jelenlegi fejlettségi szintjén is elgondolkozva és az egyes észrevételek helyességét elismerve idézzük fel Főiskolánk felsőoktatás-pedagógiai örökségét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

[1] GYERTYÁNFY ISTVÁN, A Pedagógiumról. Budapest 1897.

[2] LADÁNYI ANDOR, A magyarországi felsőoktatás a dualizmus kora második felében. Budapest 1969.

[3] Tájékoztató adatok a budapesti állami Pedagógiumról Szerk. GYERTYÁNFY ISTVÁN. Budapest 1892.

[4] IMRE SÁNDOR, A polgári iskolai tanárjelöltek pedagógiai tanulmányai. Polgáriskolai Közlöny 1910. 177.

[5] MITROVICS GYULA, A tanítóképzőintézeti tanárképzésről Magyar Tanítóképző 1928. 162.

[6] MAGYARFALVI LAJOS, Gyertyánffy István és a budai Pedagógium. Budapest 1968.

[7] Vélemények az áll. polg. iskolai tanítóképző intézet hallgatóinak úgynevezett tanulmányi túlterheléséről. Szerk. VÁNGEL JENŐ. Budapest 1913.

[8] LADÁNYI ANDOR i. m. 342.

[9] Vélemények ... i. m. 9.

[10] Uo. 10.

[11] Uo. 12.

[12] Uo. 12.

[13] Uo. 8.

[14] Uo. 6.

[15] Uo. 15.

[16] Uo. 10.

[17] Uo. 10.

[18] Uo. 34.

[19] Uo. 9.

[20] Uo. 14.

[21] Uo. 7.

[22] Uo. 14.

[23] Uo. 12.

[24] Uo. 10.

[25] Uo. 34.

[26] Uo. 19.

[27] Uo. 8.

[28] Uo. 8.

[29] Uo. 10.

[30] Uo. 35.

[31] Uo. 9.

- [32] Uo. 18.
- [33] Uo. 35.
- [34] Uo. 36.
- [35] Uo. 36.
- [36] Uo. 11.
- [37] Uo. 12.
- [38] Uo. 7.
- [39] Uo. 11.
- [40] Uo. 25.
- [41] Uo. 21.
- [42] GYULAI ÁGOST, A Paedagógium magyar filológiai szeminárium A Paedagógium almanachja az 1912—1913. tanévről Budapest 1913.
- [43] (Előadás, szeminárium, gyakorlat a felsőoktatásban c. kötetben) DRIEN KÁROLY, A szemináriumok mint a hallgatók önállósága, alkotó aktivitása nevelésének műhelyei. Budapest 1966. 82.
- [44] GYULAI ÁGOST i. m. 66.
- [45] Uo. 59.
- [46] Uo. 65.
- [47] Uo. 63.
- [48] Uo. 60.
- [49] Uo. 61.
- [50] Uo. 62.

ИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТРАДИЦИИ ИНСТИТУТА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ „ГРАЖДАНСКИХ ШКОЛ”

Ш. Берецки

Автор рассматривает историю Педагогического Института подготовки учителей для гражданских школ, предшественника Сегедского Педагогического Института. Принимая во внимание современные стремления в области педагогики высшего образования, автор ищет ответа на вопрос, в каких формах в учебно-воспитательной работе проявились и сегодня актуальные педагогические стремления. Он выделяет из жизни института два момента. Первый — дискуссия 1912/1913 года на тему перегруженности студентов. В интересах решения этой проблемы педагоги искали те педагогические принципы и приёмы, с помощью которых можно поднять на более высокий уровень учебную работу. В ходе дискуссии высказывались очень интересные педагогические мнения, на которые и сегодня стоит обращать внимание. Так напр. выяснили соотношения лекции и семинара, вопрос активности и самостоятельности студентов, проблему взаимосвязи преподавателей и студентов, некоторые факторы проявления перегрузки. В связи с этим были подняты и вопросы о теории учебных планов и методики преподавания.

Другой момент — филологический семинар Агошта Дюлаи, организованный в 1904 году. Автор рассматривает формирование эффективности организации, работу семинара и проводимых в нём педагогических принципов.

Автор выбрал эту тему своей работы с тем, чтобы обратить внимание на ценное педагогическое наследие столетнего педагогического института и побуждать к подобным стремлениям.

AUS DEN HOCHSCHULPAEDAGOGISCHEN TRADITIONEN DES LEHRERSEMINARS FÜR BÜRGERSCHULEN

von S. Bereczki

Der Autor blickt in seiner Abhandlung in die Geschichte des Rechtsvorgängers der Pädagogischen Hochschule, des Lehrerseminars für Bürgerschulen hinein. Die gegenwärtigen pädagogischen Bestrebungen im Hochschulwesen betrachtend untersucht er, in was für einer Form sich die auch heute aktuellen pädagogischen Tendenzen in der didaktisch-erzieherischen Arbeit der obigen Ausbildungsstätte anzeigen. Aus der Vergangenheit des Instituts hebt er zwei Momente hervor. Das eine Moment ist die Diskussion 1912—1913 über die Frage der Überlastung der Stu-

denen. Im Interesse der Lösung dieser Frage suchten die Lehrer die pädagogischen Prinzipien und Methoden, durch die man die Lehrarbeit auf ein höheres Niveau heben könnte. Es fielen in der Diskussion viele interessanten pädagogischen Feststellungen, die auch heute verdienen, auf sie aufmerksam zu werden. So z. B. wurde die Beziehung zwischen Vorlesung und Seminar festgestellt, die Frage der Aktivität und Selbstständigkeit der Studenten, das Problem der Beziehung zwischen Lehrer und Studenten geklärt, mehrere Elemente des Auftretens der Überlastung klar gestellt. Damit in Zusammenhang wurden auch theoretische Fragen über den Studienplan und didaktische Probleme aufgeworfen. Das andere geprüfte Moment ist das von Ágost Gyulai im Jahre 1904 organisierte philosophische Seminar. Der Autor legt die Organisation und Arbeit des Seminars, die Herausbildung und Wirksamkeit der zur Geltung kommenden pädagogischen Prinzipien dar.

Der Autor hat dieses Thema als Gegenstand seiner Abhandlung gewählt, um die Aufmerksamkeit auf die wertvolle Vergangenheit des 100 Jahre alten lehrerbildenden Instituts zu lenken und zu ähnlichen Bemühungen zu bewegen.