

f) A nevelésnek azonban nemcsak az ösztönök ellenőrzése, esetleg elnyomása, helyes útra terelése a feladata; a nevelésnek sohasem szabad negatívumokban kimerülnie, hanem pozitívumokat is kell nyújtania. A nevelésnek fő tevékenysége minden téren, tehát az ösztönvilág területén is, a *fejlesztés*, a jónak és helyesnek *kibontakoztatása*. A nemi és erotikus viselkedésformákban és az alapjukat tevő tendenciákban nemcsak veszélyek forrásait kell látnia a nevelőnek, hanem az élet legnagyobb céljainak legfontosabb eszközeit és zálogait, a nemzedékek megújulásának, az élet folytonosságának szent misztériumát. A vallás ezen a téren is a legmagasabb erőforrásokat nyitja meg a nevelő előtt. De az a józan életfilozófia is, amelyet pl. *Mac Dougall*-nál találunk, komoly és bölcs útbaigazításokkal és tanácsokkal szolgál az élet végső céljainak, értelmének és a nemi életnek összhangba hozására (v. ö. I. m. XVI. fejezet.). Ez a fejezet az ifjú leánynemzedéknek szól és oly intelmeket tartalmaz az ő anyai hivatásukra, az önbecsülésre, a szabadságnak a kellő fegyelemmel való összeegyeztetésére, melyet, egyéb kiváló jellemnevelő könyvek mellett, bátran adhatnánk minden leánynak olvasásra és elmélkedésre.

Várkonyi Hildebrand dr.

Az eszményi tanár szellemi arculata.

A jelen sorok feladata az eszményi tanár lelki arcképének megrajzolása. Tanulmányom tehát a nevelő világ csak egy kis csoportjára vonatkozik arra, amely hivatásszerűen foglalkozik a neveléssel.

Mi teszi a tanítót jó tanítóvá, a nevelőt eszményi nevelővé? „Mely lényeges és nélkülözhetetlen lelki sajátosságok szerveződnek egybe a valódi nevelőben?” Ez a kérdés az antik világ elmélkedőtől kezdve szüntelenül foglalkoztatja a nevelőket:

Quintilianus, az ókori pedagógusok egyik legjobbjika, a jó tanító leglényegesebb kellékeit a következőkben foglalja össze: „apai lelkülettel viselkedjék növendékei iránt; ne legyenek bűnei, de másokét se tűrje el; legyen szigorú, de ne ijesztő; legyen nyájas de a vezetést tartsa kézben; örömmel válaszoljon növendékeinek; ha hibákat javít óvakodjék a keserűségtől.” Amint látjuk, ő a *külső* nevelői magatartás kellékeire helyezi a súlypontot.

A keresztyénség, amely a maga szellemi és erkölcsi fölényével eltemeti az antik világot és új világnézetet teremt, a

nevelői célkitűzésekben is szélesebb alapra helyezkedik. Megnyilatkozik ez Loyolai szent Ignác szervezetében, amely a jó tanítótól: azonos gondolkodás, érzés, és mintaszerű élet mellett, az oktatás anyagának és módszeres feldolgozásának tökéletességét is megkívánja. Itt már nem csak a viselkedésforma, hanem az azt kitöltő *belső tartalom is ki van emelve*.

Az ellenreformáció pedagógiai törekvéseinek másik kiváló harcosa De la Salle szent János, beszél a fegyelmezés erkölcsi és anyagi eszközeiről. Az első forrása a tanító tekintélye. A tekintélyt pedig személyes jó tulajdonságaival szeresheti meg. E ponton össze is foglalja azokat. Érdekes új szempont: hogy a fejlesztő lelki ráhatásnak nemcsak eszközlőjét, *alanyát*: a nevelőt veszi észre, hanem meglátja annak *tárgyát* a növendéket is, amikor számukra írt szabályaiban őket alkalmas és alakítható befogadókká formálja. Itt már a nevelő ráhatás két „sarkpontjával” találkozunk; (nevelő-nevelendő) összekötő fonaluk az a pedagógiai viszony (szituáció) amely a tanár és növendék között létesül; alapja pedig mindkettőjük lelki törvényszerűségeinek és tulajdonságainak mikéntje.

Ha speciálisan a magyar pedagógusok táborát szemléljük, úgy már a 17. sz.-ban Apáczai: *Magyar Enciklopediájában* is megtaláljuk a tanítói jellemvonások tükrét. Az a tizenegy pont azonban, amelyet Apáczai felölel, alapvető kellékek mellett lényegtelenebb motívumokat is tartalmaz. Pl. „amit tanított, ki is kell kérdeznie; pihenésre is engedjen időt” stb. Ezeket egyszerűen a jó módszer ismereti fogalmába sűrítethetnők.

A múlt század neveléstörténetének kiváló képviselői: Wesselényi, Széchenyi, Eötvös, inkább jó nevelést várnak a tanítótól mint tanítást és természetesen ennek megfelelő lelki beállítódottságot.

A legújabb kor pedagógiai törekvéseinek szószólói: Linde, Imre Sándor, azt állítják, hogy a nevelő *személyisége* hat leginkább s az oktatás anyaga is a belső egyesülés által lesz gyümölcsözővé. Ez az irányzat a jó tanító lelki jelenségeit egy átfogó egészbe a személyiségbe foglalja. A reális nevelőnek azonban itt két kérdést kell tisztáznia: a) milyen a személyiséget alkotó lelki jelenségek szerkezete; b) mi szerepe a jó tanár életében.

Az eszményi tanár lelki festésével ma talán legbehatóbban a német pszichológusok foglalkoznak. Említésreméltóak Baumgarten, Döring, Kerscheneiner tanulmányai, melyek bár sokoldalú megvilágítást és érdekes színezetet adnak, de maradék nélkül nem tudnak leszállani az eszményi tanár lelki rétegébe. Állásfoglalásukat kiváló pszichológusunk Várkonyi Hildebrand tette kritika tárgyává, aki egyúttal a nevelői személyiség lényegét tömör, szinte átütő ereje stilusával a követke-

zöképen határozza meg: „Nevelőnek azt a fejlett személyiséget nevezzük, aki a nevelést életcéljává teszi, aki a pedagógiai eszmének szolgája és személyi képességeinél fogva alkalmas arra, hogy ezen életcélját megvalósítsa.” Ennek a nevelőléleknek alapsajátosságait szerinte a következő összetevők alkotják:

1. fejlesztés és segítség képessége és készsége; 2. növendékek megismerése és megértése; 3. nevelői felsőbbség; 4. közlőképesség; 5. pedagógiai eszmétől való áthatottság.

Ezek volnának a nevelő lelkiszerkezetének központi mozzanatai. Hordozójuk egyenlő azzal a személyiséggel, akit mi „ideális tanárnak” minősítünk.

De menjünk egy lépéssel tovább. Nemcsak az a fontos, hogy mit várunk „Mi” az eszményi tanártól, hanem az is, hogy mit vár tőle a „növendék”, hogy benne a lelki kölcsönhatás megszülessék és tudatos életvezetéssé váljék.

Hogy a subjektív találgatás és önkényes ítélkezés vádját elkerüljem ankétot rendeztem. A neveléslelektani kutatás eme egyik legnevezetesebb módszere a 19. század 70-s éve óta divatos s különösen Amerikában örvendő széleskörű elterjedtségnek. Alapítója Galton. Vannak tagadhatatlanul ennek a módszernek gyengeségei, de talán fokozottabb mértékben előnyei, amelyek létjogosultságát biztosítják. A jelen esetben inkább az utóbbi érvényesült, amennyiben a válaszok nagy száma mérhető valószínűséget nyújtott.

A vizsgálatot kétféleképpen végeztem. Az elsőt 1937. december 21.-én Egerben, a Róm. Kat. Tanítónőképzőben, a másodikat 1938. jan. 18.-án Budapesten, a Damjanics-utcai Tanítónőképző-intézetben, összesen 220 növendéken. A vizsgálat időtartama 15 perc. Tárnya: Milyennek képelem az eszményi tanárt? Módja: Írásbeli válasz.

A kettős vizsgálat célja: a fővárosi és vidéki, továbbá az állami és felekezeti iskola növendékeinek felfogásában, igényeiben jelentkező eltéréseknek, vagy egyöntetűségeknek kianalizálása s ezek alapját tevő lélektani determinánsok magyarázata.

A következőkben bemutatom tehát azokat a *positív* és *negatív* vonásokat, amelyek a növendékek szerint az eszményi tanárban megtestesülnek, illetőleg leépítődnek.

Röviden: melyek a diákrajzolta eszményi tanárkép jellemzői?

1. hivatászeretet; 2. növendékszeretet; 3. megértés; 4. megismerés; 5. optimizmus; 6. vidámság; 7. szellemi felsőbbség; 8. közvetlenség; 9. szigorúság; 10. igazságosság; 11. megbízhatóság; 12. következtesség; 13. nemes modernség; 14. gyakorlatiaság.

E tényezők bizonyításául megszólaltatom a növendékeket; a mi feladatunk csupán az lesz, hogy e sokféle motívumot

egyetlen nagy hálózattá szőjjük azáltal, hogy megkeressük azokat az ésszerű logikai kapcsolatokat, amelyek a megjelölt elemeket, összefűzik és újjászervezik.

Első a továbbiaknak is alapját tevő: *hivatásszeretet*. Hogy nyilatkoznak róla növendékeink?

„Minden munkához, de különösen a tanári munkához szív kell. Ide nem elég az energia. Nehéz munka ez, amelyet nem lehet pénzen megvásárolni.“ — „Ne lássék meg a tanáron, hogy számára taposómalom az iskola, ahová csak kényszerűségből jár, mert ezt mi is annyira megérezzük.“ — „Az eszményi tanár szereti hivatását és nem tekinti csupán jövedelemforrásnak.“ —

A hivatásszeretnek sajátos, természetes folyománya: a *növendék pedagógiai szeretete*, amely nem más, mint magasfokú altruista beállítottság. Rugója: a „jóakarát“, amely nemcsak támogatást, hanem gátlásokat is tartalmaz. Ezt az egészséges szeretet a fejlődéshez éppúgy ignéyli a növendék, mint virág a napsugarat.

„Szeresse a tanár növendékeit. — mondja az egyik. Mert míg a kis gyermek talán ha nem érzi, nem törődik vele, de a nagyobbaknak fáj és nyomot hagy lelkükben.“

Ennek a szeretetnek kísérőjelenségei a növendékek által annyira szorgalmazott: *megértés, közpetlen, vidám, optimista magatartás*.

A *megértés* a növendékek helyzetébe való sajátos beleélést tételez fel. A kívánalmak talán éppen ezen a területen mutatják a legtöbb változatot. Vonatkoznak ezek a növendék iskolai munkájának méltányolására, családi körlményei, — magánélete. — idejének figyelembevételére. Lássunk néhányat:

„Legyen a tanár megértő. Nincs rettenetesebb, mintha az ember egész nap tanul s mégsem tud másnap az órán megfelelő eredményt felmutatni. A tanár ekkor azt mondja: „maga nem készült.“ Ez kimondhatatlanul fáj. Inkább azt mondaná tanuljon többet, de ezt is szeretettel.“ — Leckeadásnál gondoljon arra, hogy nemcsak az ő tárgya a legfontosabb, hanem a többi is tanulnunk kell. Már pedig „12 után nem öröm a tanulás.“ — „Értékelje a kitartó és lelkiismeretes munkát s vegye észre akkor is, ha azt a tanuló mérföldes reklámokkal nem is hirdeti.“ — „Ismerje meg növendékei otthoni körülményeit. Legyen olyan, hogy tanítványai tudjanak és merjenek is neki mindent elmondani, ami kérdés, probléma az életükben.“

Ez a megértés, amely a szeretetnek mintegy kísérő jelensége csak akkor lesz helytálló, ha gyökereit a realitások talajába bocsátja. Törekvésünknek tehát a „*megismerés*“ felé kell irányulnia. A megismerés lehet intuitív és tudományos. Egyik

sem elégít ki magában, a kettő együttese alkot csak kielégítő képet. A növendékek maguk is ezt kívánják.

„Ismerje meg tanítványai lelkét. Ne elégedjék meg a külsőleg megállapított tulajdonságokkal és a másoktól hallott véleményekkel. Maga iparkodjék őt lélektani alapon megfigyelni.“

— „Ne legyen számára csak egy név, akit osztályoznia kell.“

— „Ismerje meg az egyéni sajátosságokat, s az egyes korokkal járó hibákat.“

A való élet tapasztalataival mélyen átszántott lélektani megismeréssel szükségképen együttjár a „türelem“, amely a pozitív pedagógia mindig diadalmas eszközével: az *optimista* nevelői magatartással aratja óriási sikerét. Az optimizmus a jelen keretek között „nagystílúság“. Növendékeink nem szeretik ha a tanár kicsinyeskedésekben éli ki magát, s őt hibájáért gyarlóságaiért rögtön hűvöstre helyezi. Többen írják: „Az ideális tanár nem kerít minden semmiségnek nagy feneket;“ — „Ne vegye a diák-csínyeket személye elleni sértésnek, hiszen a diák mindig huncut.“ — „Hibáiért, mulasztásaiért ne sorolja a növendéket mindjárt a rosszak és buták kategóriájába.“

Ez a lelki emelkedettség, amely talán rózsaszínű szemüveghez hasonlítható, alapvető értéket abból a lendületes bízóerőből meríti, amely éppúgy tud hinni a növendék tökéletesíthető voltában, miként magvető és gyomláló munkájának sikerében. Az ilyen lelkületű tanár önkénytelenül is viszi a *mosolyt*, amelyet annyi kutató szempár keres a belépő tanár arcán.

„Hozzon a tanár derűt, vidámságot ha közénk jön. Legyen egy pár jó szava a gyermekekhez. Az ilyen tanár tantárgyát is szívesebben tanuljuk, mint azét, aki mindig morózus.“ — „Ugy szeretném elképzelni tanárait, mint amilyen a szűz Anya volt“ „örök mosollyal“ arcán. Órája előtt az osztály hangulata is nyugodt, derűs. Nincsen égberöppenő lelkifeszültséget levezető sóhaj.“ — „Legyen a tanár mosolygós, az iskolának nem kell komor épületnek lennie s az óráknak még nagy felelőskénél sem kell a vesztőhely hangulatához hasonlítania. Jókedvvel lehet csak tökéletes munkát végzeni.“

De vajjon az említett tökéletes munkát biztosítja e egy-magában a kedvező lelkihangulat? Nem. A növendékek ezt maguk is érzik, hiszen megnyilatkozásaikban lépten nyomon utalnak arra a két tényezőre, amely a fent kitűzött célt szolgálja: Mi ez? Széleskörű *szaktudás*, *tájékozottság*, *jó módszerrel* párosulva. Ezek egyúttal a tanári tekintély hathatós megalapozói.

„Én mindig az olyan tanárt szerettem, aki nemcsak tárgytudásban volt fölényben, hanem gondolkodása, logikai módszere is tekintély.“ — „A jó tanár gyönyörűen magyaráz. Az ember szája nyitva marad; senkisémet tud mást csinálni csak

figyelni,“ — „Az eszményi tanárról sugárzik az értelem; hozzá tud szólni minden kérdéshez. Előadása lebilincseli hallgatóit. Ilyenkor a csengő szava nem megkönnyebbülést, hanem szomorúságot cseng: Milyen kár, hogy már vége van az órának;“ — „Fontos, hogy a tanár szaktárgyának minden részletében tájékozott legyen. Az ilyennek szavaiból érezzük azt a fölényes intelligenciát, amely reánk olyan nagy hatást tesz.“ „A jó tanár úgy magyarázza el a gőzgép szerkezetét, hogy az ember úgy érzi, hogy a gőzgépnél szebb, fontosabb dolog nincs a földön.“

Az elhangzottakból levonható következtetés, hogy a növendék tanárában *szellemi felsőbbiséget* óhajt látni. Szinte megdöbbenő ennek az igénynek intenzitása és mélysége, ha a mai kultúrkör terjedelmére gondolunk. A tanár feje nem lexikon. S végeredményben nem is ez az elraktározott anyagmennyiség az igaz érték, hanem az ítélő, gondolkodóképeség hajlékonysága.

Hogyan viselkedjünk mégis, előforduló hiányok esetén, hogy tekintélyünk csorbát ne szenvedjen? Szépen megadja a választ egyik növendékünk erre: „Tényleg megeshet, hogy a tanár egyes dolgokat nem tud biztosan. Ilyenkor a leghelytállóbb az őszinteség. Őszinte tanárt a diák még nem nevette ki soha.“ Igaz, a becsületesség imponál!

A tanárnak szellemi és magátólértve, erkölcsi felsőbbisége csak úgy hat növendékeire, ha leereszkedik hozzájuk, ha *közvetlen*.

„Ne legyen mérföldes távolságban tőlünk. De mégis érezzük azt, hogy amikor bohóságainkon velünk nevet, azért mégis felettünk áll. Hogy mégis csak Ő a tanár;“ — „Engedjen egy napon nagyon kis bepillantást magába, egyéni életébe is. Ha a növendék csak valami keveset is tud róla, közelebb érzi magát hozzá.“ — „Ne legyen álig begombolkozott megközelíthetetlen tudós; legyen tanácsadónk, akihez bizalommal fordulhatunk.“ „Ideális tanár szerintem az, aki nem a helyzet magaslatáról kezeli tanítványait. S nem érezteti, hogy tanár és diák: az kettő. Azt mi úgy is tudjuk.“

Látjuk tehát, hogy a nevelőnek nem szabad bezárkóznia, hanem hozzáférhető „sugárzó személyiségnek“ kell lennie. Ezzel a kulccsal pattanthatja fel legkönnyebben a rábízottak belső világának zárait. Cél: nem a profán kíváncsiság; hanem az élet és lélek szent szolgálata.

Az ideális tanár *tekintély*. Hat: ha közvetlen, de „mértékel“. Esetleges túlzástól megóvja őt a szívjósággal párosult *szigor, igazságosság*. A növendékek őszintén bevallják, hogy a szigor bár kellemetlen, de hasznos. Üdvös hatásáért egyenesen kívánják is, ha igazságos.

„Legyen szigorú a feleletésnél, de ne osztályozzon pofára. Vannak olyan tanárok, akik nem mernek erőlesen fellépni

esetleges iskolánkívüli tekintély, vagy más kapcsolat révén egyes növendékekkel.“ „Az alkalmaknak megfelelően legyen a tanár komoly, erélyes, de mindig szelíd és nyájas.“

A nevelőhatások termékenységét biztosítja a *következetesség, megbízhatóság*. Egyikről sem nyilatkoznak hosszabban, egyszerűen bejelentik rá igényüket. „Tartsa meg a tanár amit mond, mert különben kiábrándulunk belőle.“ „Legyen megbízható, amit az ember elmond neki, őrizze meg magának.“

Fokozott mértékben szólal meg leányainkban: a *korigény*, amely a tanártól nemesebb értelemben vett modernséget, világnézetet s ezzel karöltve járó gyakorlatiasságot követel.

„Alkalmazkodjék a jelen élet kívánalmaihoz. Ne úgy neveljen, ahogy dédanyáink korában divat volt. Legyen modern, de egyúttal régimódi. Vagyis a korszellemnek és az ifjú lelki-világának megfelelően tanítson, de tartsa be és kívánja is meg az erkölcsi szabályokat.“ — „Ne legyen állandó téma az iskola és azok szabályainak magyarázata, hanem az életről is beszéljen, de sokat, hiszen az iskola az életre készít elő.“ — „Tanítását tegye értékessé azzal, hogy az életből vesz időszerű adatokat, példákat. Nevejen a gyakorlatiasságra.“

Megcsendül ezekben az óhajokban a vágy a jövő titokzatos fátyolának fellebbentése után, amely mögött illuziói tündérpalotáit véli felfedezni. Ne sajnáljuk tőle. S ne vetítsük a valóság árca alatt a tapasztalat szürke viskóit eléjük. Feladatunk azonban olyan határozott *világnézet* fundamentumait lerakni, amelyre akár tündérpalotát, akár kicsi viskót épít az élet: sziklaszilárd és megdönthetetlen lesz.

Az elhangzott és megtárgyalt 14 mótvium *egyetemes igény* alakjában jelentkezik növendékeink kívánságában. Nem elégszenek meg azonban a tétel kategórikus kijelentésével, hanem szükségesnek tartják annak „negatív“ felállítását is. Általában majdnem ez utóbbi formában élik ki intenzívebben magukat: „ne legyen merev; ne tegyen kivételt, személyi kedvezéseket; ne csüggedjen; ne pályázzék szeretetre; ne követeljen bizalmat; ne szeszélyeskedjék; ne szidjon sokat; ne panaszkodjék; ne gúnyolódjék; ne éreztesse haragját; ne legyen mogorva; ne panaszkodjék; ne gúnyolódjék; ne éreztesse haragját; ne legyen mogorva; ne legyen túl szigorú; ne legyen túl konzervatív.“ Ezek volnának a refrénszerűen visszatérő óhajok. — Érzékeltessük:

„Ne kivételezzék. Nem szép mikor az osztályból kiválaszt egy leányt s az lesz a kedvence. Természetesen az csinál mindent és jegyei is csak egyesek lehetnek.“ — „Ne csüggedjen hamar, várja be türelemmel munkája eredményét.“ — „Ne pályázzék a gyermekek szeretetére, mert azt úgyis észrevétlenülül szrrzi meg, ha a gyermekek látják, hogy szereti őket.“ —

„Ne követeljen bizalmat, mert ez csak hazugságra, valótlan dolgok állítására kényszerít. De ha bizalmunkkal megajándékozuk, vegye szívesen és adjon igazi tanácsokat.“ „Ne legyen a hangulat embere, szeszélyes, kapkodó;“ „Azt a tanárt, aki szívesen, vagy ha nem is szívesen, de gyakran és hosszan szid: nem szeretem;“ — „Ne panaszkodjék, hogy tanítványai annyi munkát adnak neki s dolgozatokat kell javítani. Ezt tudnia kellett mikor pályát választott s ha teher neki miért lett tanár?“ — „Ne tegyen soha gúnyos megjegyzéseket, mert egyes növendékek, akik hozzászoktak már, vagy természetünél fogva nem törődnek vele, úgysem reagálnak. Az érzékenyebbeknek azonban heteken át sajog és fáj.“ — „Ne tartson haragot a hiba után;“ — „A katedrán ne képzelje magát korlátlan úrnak, akinek kezében van a diákok sorsa és ne nézzen farkasszemet velők.“ — „Ne osztályozzon kézzel eltakarva, hanem nyíltan. Ez nem lehet titok hiszen a feleletet hallotta mindenki.“ — „Ne legyen túlásagosan konzervatív, mert ez ellenhatást szül. A gyermekben feltámadhat a „csak azért is“, s sok nem szabadra. Gyakori eset, hogy az ily nevelésben részesültek habzsólva fognak az élethez s hamar megcsömörlenek tőle.“

Ime, *vonító és taszító* tulajdonságainknak széles skáláját játszották le előttünk növendékeink. Most már mi is tegyük összehyomásainkat mikroszkópi vizsgálat tárgyává.

Kutató és megállapító jellegű ankétunk eredménye szerint: a növendékek nagy *lényeges* ecsetvonásokkal és *aprólékos* tulajdonság színezettel dolgoztak: de nem kimerítő, mindent magába foglaló pontossággal. „Teljes egészben“ egy sem tudta megrajzolni, hanem „csak részleteiben“ az eszményi tanár arc-képét. Inkább azokat a vonásokat emelik ki, amelyekkel kapcsolatban itt-ott sérelem érte őket. Szubjektívizmus! Így a kapott tesztek általában két csoportra oszthatók: a) nagy körvonalú lényegyet adókra, b) az apró-cseprő jellegzetességek között szétszóródókra. E két kategória, természetesen a növendék általános intelligenciájának tartalmi jegyeivel van egyenes arányban.

Szembetűnő sajátosság a túlzó *önérvényesítés* tendenciának uralma. A növendékek sokszor kicsinyes és önző diákszemüvegen, sokszor szűklátókörű horizontról nézve bírálják el a dolgokat. Kicsinyesnek és önzőnek minősítem mindazokat a kívánságokat, amelyek lehetetlenségeket kívánnak a tanártól. Ilyen pl. „mielőtt feladná a leckét, mindig érdeklődne az iránt, hogy másból mennyi feladatot kaptunk.“ — „Ne írasson dolgozatot, mert az nagyon rossz.“ „Gyengébb felfogású tanulónak „sokszor“ magyarázza el a leckét.“ „Kevesét feleltessen, ő maga sokat beszéljen . . .“ „Türelemmel várja be, amíg a gyermek tud felelni . . .“ — Vagy tud, vagy nem tud! Ezek nem tömeg-

kívánalmak. Ekkora igényt még a legideálisabb tanár sem elé-
gíthet ki. Világos, hogy ezekben a motívumokban az önszeretet
dominál, hiszen a körülmények gátló tényezőit is figyelemre
kell méltatnunk.

A *szüklátóköri óhajok* a növendék fejletlen kritika érzé-
kének és azt megalapozó tapasztalat és tudás mértékének hiá-
nyát mutatják. Pl. „Ne adjon fel túl sok leckét csak azért, hogy
az anyagot hamar elvégezhessek és a jövő évihez kezdhesünk.”
Ilyen önkény nem történhet meg. Tanterv, tanmenet az irány-
adó. — „Ne magyaráztassa el a gyermekekkel a következő lec-
két.” Mi volna ez a kitétel, ha nem a kérdve kifejtő módszer al-
kalmazásának téves bírálata? — „Egyéni szempontokat ne vi-
gyen tanításába.” Tévedés! Mindenkor értékesebb a helyes irá-
nyú és tartalmú produkció, mint más véleményének örökös ko-
pírozása.

Mindeneket meghaladó erővel hangsúlyozzák az *egyforma
bánásmód és igazságos osztályozás* alapvető szerepét. „Legyen
mindenkihez egyformán jó és kedves; egyformán szeresse a jó-
kat és rosszakat.” E jóhiszeműen kigondolt tételt nem fogadhat-
juk el anélkül, hogy a korlátlan szabadságot és egyenlő keze-
lést élvező Délamerikai gyermekcsereg rémuralmát meg ne ho-
nosítanók. Az igazságosság kétélű kard. Jogai, kötelességei nem-
csak a tanárnak vannak, hanem a növendékeknek is. Ezen az
alapon, a tanári kritika, magatartás értékmérője: az egyforma-
ság szempontja nem lehet. Mint minden túlkövetelmény, úgy ez
is, belső természeténél fogva lesz meddővé. A jóság, szeretet bi-
zonyos átlagos foka mindenkinek kijár. De nem szenvedhet
csorbát az igazságosság, ha egyeseknek abból többet juttat. Aki
arra jobban *rászorul*, vagy jobban *rászolgál*: az többet kap.
Vagy nem csendül meg az evangéliumban is: „amilyen mérté-
kkel mérték, visszaméretik nektek” . . .? Az a növendék, aki
akár szorgalmával, akár iskolai teljesítményével, avagy alkal-
mazkodó képességénél fogva nagyobb érdemet szerez, jogosan
élvezi a tanári jóakarát, elismerő gyöngédség magasabb fokait.
S az az igénytelen külsejű, gyengébb tehetségű, nehéz körü-
lmények között vergődő lélek, amely azonban jóra való készsége-
t lépten-nyomon igazolja, nem érdemel-e több figyelmet, szó-
val valami pluszt?

S az *osztályozás*? Ez talán a legnehezebb része a tanári
munkának. Maradék nélkül igazságos a mai rendszer mellett
sohasem lehet. Gondoljunk csak „kettes” jegyű tanulóinkra.
Nem lesz-e ezeknek a ketteseknek annyi árnyalata, annyi színe-
zete, ahány növendék azt kapta? A helyzeten csak az amerikai
ankéton nyugvó osztályozó módszer változtathatna.

Sokszor tehát maguk a növendékek vétének az igazságos-

ság és méltányosság ellen, amikor ferde tükörből nézve, ítélkeznek; továbbá, amikor kizárólagosan a „*várás*“ álláspontjára helyezkednek. Kiűt rajtuk valahogy az *egyke szelleme*. Az egyetlen, a körülrajongott, a féltett, a korlátlan jogokat élvező gyermek: akinek csak mindenki ad, aki éppen ezért sokat vár és kíván, de megfélemledik arról, hogy „*ő is adjon*“.

Nem hiányoznak tesztjeinkből a *poláris ellentétek* sem. Egyesek kategorikusan a *fiatal*, mások az *idősebb* tanárok mellett szavaznak. „Azok a tulajdonságok, amelyekkel én tanár ideálmomat felruháztam, csakis a fiatal tanároknál található meg,“ — írja az egyik. — A másik szerint: „Az eszményi tanár idős, tapasztalt, a fiatalok mindig keményebbek.“ Mi lehet a lélektani oka ezeknek a véleményeltéréseknek? Eltekintve az ifjúkor komolytalan s könnyen múló rajongásától, valószínűleg a: *vér-mérséklet*.

A *vér-mérséklet* főeleme: a pszichikus tempó és ritmus. A lelki tempó lehet gyors, vagy lassú. A gyorsabb tempójú ember gyorsan gondolkozik, cselekszik, reagál, egyszóval: *él*. A lassú éppen fordítva. Ritmuson *Kretschmer* azt érti, hogy van e lelki-életében a) szakaszosság, b) nekilendülés, c) szakadás.

A temperamentumba beletartozik a tempón és ritmuson kívül: a lelkiélet intenzitása, vagyis az egyén *energiaösszege és feszültsége*. Akiben ez utóbbi megvan, az minden lelkitörténet hajlandó: *élménnyé* alakítani. Ellentéte a lagymatag ember, az elvegetáló. A temperamentum összeolvad még a hangulattal és a személyiség külső rétegével: a viselkedéssel.

E különböző elemek, különböző mértékben szerveződnek az „*én*“ uralma alá és ágyazódnak bele a személyiségbe. Azok a típusok, amelyekben inkább a gyorsaság, a nekilendülés uralkodik, a fiatal tanárokhöz csatlakoznak; azok, akik a megfontoltság, a nyugodt, biztos haladás hívei, az idősebbek mellett foglalnak állást.

Összegyűjtött anyagunkat még *helyivonatkozás* szempontjából is vizsgálhatjuk. Az állami intézet növendékei csaknem kivétel nélkül: minden kritikát kiálló, alapos, biztos *tárgyi tudást* és bizonyos fölényes intelligenciát vár tanáraitól leginkább. De egyúttal művészi feldolgozást, szóval tökéletes *módszert* is. A főváros sűrített élete, tág látókört ad a lappangó szellemi erőket jobban kibontakoztatja. A fejlettebb értelmességi szint azután választékosabb és aprólékosabb igényeket támaszt, mint a kisebb városok aránylag nyugodtabb, kevesebb emóciójú légköre.

A *felekezeti iskola* növendéke ezzel ellentétben, inkább „*világnézetet*“ vár s majdnem kivétel nélkül inkább „*jó nevelőt*“ óhajt látni tanáraiban.

Meglepő különbség, hogy míg a vidéki gyermek a tétel *technikai megoldásában* primitív, a fővárosi növendék fogalmazási készsége elsőrangú. Gazdag szóbőséggel, világos, szabatos stílussal, fölényes biztonsággal forgatja a tollat. Kétségkívül a milió hatás áldása. A főváros könyvtárai, film- és színművészete, reklámjai, plakátjai, mindmegannyi gazdagító, fejlesztő tényező.

Van azonban valami, amit bár a vidéki csoport is megkíván, de amit a főváros gyermeke erőszakos könyörgéssel, olyan hangon sürget, mint ami hiányzik életéből: ez a *megértés*. Kisebb város közelebb hozza az embereket. Jobban ismerik egymás körülményeit, életét s ez könnyebb s biztosabb teret ad a tanár értékelő, nevelő munkájának. A főváros, amely szinte elnyeli az embermilliókat, a reális megismerést legtöbbször csak külön munka útján nyújtja. Ehhez azonban idő, energia szükséges. Ha a tanár ezekben nem bővelkedik, úgy a növendék valódi élete számára kínai fallal körülzárt terület marad. Hibáján kívül sok félreértés, meg nem értés melegágya lehet az említett körülmény . . .

Növendékeink tehát a maguk primitív módján megadták a választ, hogy mire kell tekintettel lennie a „*ma*” tanárának. Ha gondolatkészletüket asszimiláljuk és kiegészítjük, megkapjuk a tanárt eszményi magaslatra emelő *normákat*, egyszerűbben az *eszményi tanár tízparancsát*.

Legyen:

1. *Alapos tárgyi felkészültsége, intelligenciája;*
2. *művészi módszere;*
3. *feddhetetlen erkölcsisége;*
4. *határozott világnézete;*
5. *hivatásszeretete;*
6. *reális lélekismerete;*
7. *kiegyensúlyozott, optimista beállítódottsága;*
8. *kor igényeihez való alkalmazkodó készsége;*
9. *diszkrét magatartása;*
10. *etikus kollegalitása.*

Ez utóbbi a tanárok egymásközi viszonyára vonatkozik. Átvitt értelemben, az orvosi etikával azonosítom.

Elemző és összetevő munkánk után már csak egy kérdés merül fel: „*Létezik-e ideális tanár, vagy nem?*”

A növendékek szerint igen is, meg nem is. Az a csoport, amelyik hisz a tanár eszményi voltában: a rajongó, az optimista, a normális igényekkel rendelkező, aki szerényebb kerek közé szorítja vágyait: s boldog megvalósulást talál. A másik, amely az élettől mindent a legtökéletesebb formában vár és nem számol emberi képességek, körülmények, fejlődési törekvések határaival, a nem reális leánytípus: az eszményi tanárt csak „*diákálomnak*” tartja. Hiszen, „*hogy valamely személyiség, vagy eszmény mikor és kire hat, az függ a személyi alkattól, pillanatnyi lelki konstellációtól, továbbá az egyén lelki szükségletétől is.*” (Várkonyi.)

Hordozott-e tehát olyan embert ez a földgolyóbis, aki eszménységének e sokféle meghatározóját (determinánsát) állandó következetességgel szolgálta?

Igen! Az egyetlen, akinek alakja 2000 esztendő ködfátyolán át is sugárzóan vonzó; Akinek módszere örökifjúságot és modernséget revelál; Aki nagy misszióját páratlan tökéletességgel, mindeneket felülmúló eredménnyel végezte: az evangélium *Krisztusa*, a diadalmas világnézet gloriolájával az egyetlen, Akinek képe alá fenntartás nélkül írhatjuk: *Az eszményi Pedagógus!*

A föld embere pedig ne állítsa magát tudatosan eszményképül növendékei elé, mert ez durvább, vagy finomabb képmutatáshoz vezet. De mindenkori kötelessége saját példájával megmutatni nekik, a valódi eszmények *törekvő szolgálatának módját és folyamatosságát.*

A tanár, állandó megfigyelés és ítélet központja. Ezért: kikapart embere, *vigyázz!* Száz, meg száz szempár minden pillanatban éber figyelemmel lesi, kíséri: minden mozdulatod, tekinteted, szavad, cselekedeted. Soha szellemi negligenciában meg ne jeleni előttük, mert az a sok szempár: lát . . . ítél . . . és min-táz.

Bárány Irén dr.

Románia művelődéspolitikája s a magyarság.

Közép-keleteurópának ú. n. válságövezetébe tartoznak azok a népegyéniségek, melyeknek vallási kultúrája túlnyomórészt az ortodoxia talajában gyökerezik. Ezek között a legkevertebb népeknek számít a románság.

Történeti életük, a legújabb időkig, csupán függvénye lehetett az európai nagyhatalmak keleti politikájának s önálló állami létre csak 1859-ben ébredtek, amidőn Moldova és Valahia esetében perszonális unió (Cuza Sándor) keletkezett. A Balkán-félszigeten lepergő későbbi külpolitikai események — mondhatni — rendkívüli módon kedveztek a most már „Románia” néven egységes állammá lett fejedelemségeknek (1866) s így a világháborút megelőző félszázad a dákó-román jogalapra fektetett politikai követelések melegágyává tette a nemzeti királyságot.

Abban a memorandumban, amelyet még 1860-ban adott át uralkodójának Papiu, a következőket írta:

„Valamint a németeknek, szlávoknak és magyaroknak, hason-