

és védünk ezzel a munkával, hiszen magyar nyelvünk legdrágább kincsünk. Nyelvünk ellen vét, aki fitymálva beszél és ír az iskolai nyelvvédelemről. Ne felejtjük el Kölcsey szavait: „Meleg szeretettel függj a hon nyelvén. Mert haza, nemzet és nyelv egymástól elválaszthatatlan dolog s aki a nyelvért nem buzog, az a hazáért és nemzetért sem lesz kész áldozatra.“

Bakos József.

## A középiskolai reform oka és következményei.

Nyolc mozgalmas esztendő telt el azóta, hogy Hóman Bálint megalkotta a magyar középiskolai reform alapját képező 1934. évi XI. törvénycikket. Négy éve dolgozunk már az új Tantervvel, három éve irányítanak nevelői munkánkban az Általános Utasítások. És mégis, bizonyos jelekből arra lehet következtetni, hogy a reform szelleme még nem hatotta át teljes mértékben a tanári rendet, annak minden egyes tagját. Itt-ott még mindig kiütköznek — habár egyre kisebb mértékben — a régi tanítóiskola főhibái, az anyagközlésnek minden más tevékenység fölé való helyezése, a megszegyevítő büntetések alkalmazása, a diákság iránt érzett és ki is mutatott intézményes bizalmatlanság. Nézetünk szerint ez természetes. Nagyon érthető, hogy mindannyian, akik a régi iskolából kerülünk ki, időnként visszaesünk azokba a hibákba, amelyeket ott sajnos sokszor láthattunk: video meliora proboque, deteriora sequor — márcsak a megszokás hatalmánál fogva is. Azonban a megértés itt nem lehet azonos a megbocsátással: a nevelői lelkiismeret fokozatos fejlődést parancsol és a hibák mihamarabbi kiküszöbölését. Ezért talán nem lesz fölösleges, ha ismét egyszer tudatosítjuk a középiskolai reform lényegét és velünk szemben támasztott legfőbb követelményeit.

Minden ami a jelenben történik, bizonyos mértékben a múlt függvénye és a múlttal magyarázható; így a mostani középiskolai reform okát is a történeti fejlődésben kell keresni. Ez a fejlődés a renaissance-al kezdődik. A renaissance felfedezte a középkor folyamán egyidőre feledésbe merült örök nevelési eszményt, a harmonikus egyéniség kialakítását és ennek az eszménynek megvalósítására új iskolákat szervezett, a mai középiskolák őseit. Ezek az iskolák már nem tudósokat, vagy aszkétákat akartak nevelni, mint a középkor kolostori iskolái, hanem egész embereket, akikben az éles észszel és erős akarattal nagy érzelmi gazdagság is párosult. A sokoldalú nevelési feladat megoldásának nagyszerű eszköze akadt a klasszikus műveltségben. A latin és a görög nyelv, a kemény logikával felépített nyelvtani rendszer megtanulása kicsiszolta az elmét; Homeros, Horatius költészete, a görög művészet alkotásainak tanulmányozása elmélyítette és tudatosította az érzelmeket; a Stoa bölcsesete, Epiktetos, Marcus Aurelius tanításai megedzették az akaratot. Így a lélek minden tulajdonsága egyenletesen fejlődött a klasz-

szikus tanulmányok során és az eredmény nem is maradt el. Az új középiskolákból kikerülő újabb nemzedékek sokkal különbek voltak apáiknál és rövidesen a felvilágosodás fényébe borították egész Európát.

Azonban bármilyen nagyszerűek voltak is a renaissance iskolái és bármilyen nagy lépést jelentettek is előrefelé a haladás útján, mégis volt egy közös hibájuk, ami időjárával az egész rendszer téves úton való továbbfejlődését idézte elő és így közvetve a mostani reformhoz vezetett. Ez a hiba a középiskola feladatának tartalmi, vagyis tananyagszerű meghatározása volt. A renaissance nevelés elmélkedői, Morus Tamás, Erasmus még az egész ember kialakítását kívánták az iskolától, tehát formai célt láttak maguk előtt, a lelki tulajdonságok már említett fejlesztését. De a gyakorlati nevelők, akik már akkor is kézzelfoghatóbb célokra és lemérhetőbb eredményekre vágyódtak, időjárával tartalmi célkitűzést tettek a formai helyébe. Míg a bölcselek az emberi lélek általános kiműveléséről álmodoztak, addig ők az általános műveltségi anyag megtanítására kezdtek törekedni. Kezdetben ez a céltévesztés még egyáltalán nem csökkentette az iskolák nevelő értékét. A rendelkezésre álló művelődési anyag oly csekély volt, hogy az egészet fel kellett használni a lélek kiművelésénél és így a tartalmi cél lényegileg egybeesett a formaival. De azután multak az évek és a téves úton elindult középiskola egyre jobban eltávolodott eredeti céljától, a neveléstől. Az emberi ész egyre újabb és újabb tudásanyagot kerített hatalmába, különösen a természettudományok roppant fejlődése során, a középiskola pedig ragaszkodott az „általános műveltség” megadásához és az újabb ismeretek közlését is beillesztette tantervébe. Majdnem minden újabb tudományág kifejlődése egy újabb tantárgy behozatalát is jelentette, persze a nevelőtevékenység rovására. Mária Terézia híres rendelete, a Ratio Educationis már 18 tantárgyat írt elő a középiskola számára, latintól a kettős könyvvitelen keresztül egészen az ujságolvasásig, csodálhatjuk-e, hogy a nevelés itt már meglehetősen háttérbe szorult? Később pedig, a 19. század folyamán, amikor az általános műveltség anyaga úgy megnőtt, hogy egyáltalán nem lehetett többé a tantervbe beleszorítani, elkezdődött az új iskolafajták szervezése (Általános Utasítások, 25—6.) Az abszolutizmus kultuszminisztere, Thun Leó még csak egy párhuzamos iskolát állított a gimnázium mellé, a természettudományok tanítására szánt reáliskolát. De ehhez hozzácsatlakozott Trefort Ágoston idejében az önálló tantervű leányközépiskola, Csáky Albin minisztersége alatt a görögközlős gimnázium, Klebelsberg Kunó középiskolai törvényei után a reálgimnázium és a liceum is, úgyhogy a huszas években már éppen hatféle középiskolánk volt.

Az 1934. évi középiskolai törvény ismét felújította a renaissance gondolkodók felfogását az iskola szerepéről. Egyrészt megszüntette a különböző iskolafajokat és csak egyet ismert el, a gimnáziumot. Másrészt a gimnáziumban folyó munkát három cél felé irányította (Ált. Ut. 7.): az első és legfontosabb a vallás erkölcsi alapon álló egész emberek nevelése, az értelmi hipertrofiában szenvedő fél-emberek helyett; a második öntudatos magyar állampolgárok kialakítása;

csak harmadsorban következett bizonyos csökkentett tudásanyag nyújtása, ami eddig a középiskolának első, sőt mondhatnám egyetlen célja volt. Egyszóval, a tanintézetet nevelőintézeté változtatta át. Az elmúlt nyolc esztendő alatt a Tanterv és az Utasítások pontosabban körvonalazták a törvényben foglaltakat és kialakították az új középiskola-ideált, amelyben a növendékek humánus és szociális nevelését találjuk a munka középpontjában. Ezt a kettős nevelési tevékenységet kell most ismét áttekintenünk.

A humánus nevelés, vagyis másszóval az emberebb ember kiformálása három feladatot ró az iskolára: a gyermekek erkölcsi, esztétikai és értelmi nevelését.

Az erkölcsi nevelést a felvilágosodás iskolája a „hit- és erkölcsstan“-nak nevezett tantárgy két órájába szorította be; tudjuk, hogy gyászos eredménnyel vagy inkább eredménytelenséggel. Az erkölcs azonban nem lehet két órában tanítandó tantárgy, annak az egész iskolai életet átfogó elvnek kell lennie. Ezért a nevelőiskolában az erkölcsi nevelés átterjed a hittanórákról az összes többi tárgyak óráira is. (Ált. Ut. 31.) A hitoktató vagy a vallástan tanára megtartja vezetőszerepét, de fontos feladat jut minden egyes tanárnak is, mert hiszen minden tantárgy keretében akadnak olyan valláserkölcsi értékek, melyeket át lehet és át is kell származtatni a tanulók lelkébe. A magyar irodalom nagyjainak egyénisége, emelkedett erkölcsi felfogása, a szépirodalmi művek tartalma bőven ad anyagot az erkölcs életirányító szerepének bizonyítására (Ált. Ut. 33.) Ugyanilyen jól felhasználhatók a magyar történelemből Hunyadi János harcai a kereszténység védelmében; latinból Brutus vagy Mucius Scaevola története; fizikából a végtelen csillagvilág ismertetése. Az egyes tanárok szerepe nem merül ki a tantárgyuk nyújtotta erkölcsnevelő anyag kiaknázásában, hanem példájukkal is állandóan hatnak növendékeikre. Ők bizonyítják be az osztályteremben, hogy az emberek egyenlőségének elve és a felebaráti szeretet parancsa nem idejétmúlt szölamok, hanem élő valóságok. Egyszóval, az erkölcs nem tantárgy többé, az egész iskolai élet irányító elvévé lépett elő és minden tanár aktív erkölcsjavító tevékenységét követeli.

Hasonló a helyzet az esztétikai nevelésnél is. Ez is majdnem teljesen elhanyagolt területe volt a régi iskolának, mert hiszen az esztétikumnak igen kevés volt a piaci értéke: egyetlen tanár és egyetlen tantárgy művelte. Ma már ez is általános feladat (Ált. Ut. 84—91.) A vezérszölamot természetesen továbbra is a rajz és a műalkotások ismertetése viszi, de szóhoz jut az esztétikai nevelés az irodalom, a természetrajz, az ének, még a testnevelés óráin is. Irodalmi órákon a prózastílus elevensége, színessége, a vers formai bevégeztsége, ritmusa kell hogy alkalmat adjanak a szépézés felkeltésére, de persze csak ha tartózkodunk a tudós szempontok szerint való agyonmagyarázástól. A természetrajz az ásványok, növények és állatok világának kimeríthetetlen formagazdagságát, színpompáját kell hogy megszerettesse a növendékkel. Az énektanítás a harmóniák megismertetésével, a testnevelés a bátor, szép testtartásban, az ütemes mozgásban megszépülő erő hatása révén fejlesztheti

a szépérzéket. És mindehhez még hozzá kell tennünk, hogy a nevelőiskola az esztétikai nevelés terén sem érheti be a tanórákon elérhető eredménnyel, hanem állandóan kell törekednie a szép megvalósítására a növendék környezetében is. Új iskoláink közül egyik-másik már esztétikai szempontból is tökéletesnek mondható, de ahol anyagi okok nem engedik meg a régi kaszárnya-épület kicserélését, ott legalább a belső berendezésnek kell csinosodni. Az osztálytermekben virágokat és a tanulók színes rajzaiból, fényképeiből összeállított csoportokat, leányiskolákban kézimunkákat kell elhelyezni (Ált. Ut. 85.); a folyosókat szép művészi másolatokkal, világos színű, élénk mintájú falfestéssel kedélyesre hangolni. Ha nem aknázzuk ki a tantárgyakban található esztétikai értékeket és nem számítjuk állandóan, céltudatosan az iskolai környezetet, nem várhatjuk az új nemzedékben a művészi érték megbecsülését és általában az izléstelenség ellen való bátor kiállást, amit Utasításaink legfőbb célként tűznek a nevelőiskola elé. (Ált. Ut. 91.)

A harmadik teendő, amelyik elválaszthatatlan az egész ember nevelésétől, az értelem fejlesztése (Ált. Ut. 92—102.) A régi iskola ezt a feladatot teljesen a tantárgyakra bízta: „A latin nyelvtan felépítése olyan logikus, a matematika igazságai olyan kristálytiszták, hogy a velük való foglalkozás előbb-utóbb kifejleszti a gondolkodó készséget“ — ez volt a közfelfogás. A nevelőiskola tanárai elismerték ugyan a tantárgyak formális képző erejét, de nem elégedhetnek meg ennyivel; segítségül kell hogy hívják a módszert is az értelem kicsiszolásánál. Valószínűleg mindnyájan emlékszünk még régi-régi tanárookra, akik úgy tanítottak, hogy egyszerűen kijelölték a leckét, mondjuk a tankönyv 47. oldalán, a 36. sortól a 65. sorig és a következő órán könyörtelen szigorúsággal számonkérték. Ez a „tanítás“ látszólag eredményes volt, mert hiszen mindenki „megtanulta az anyagot“, de valójában többet értett mint használt, mert a tanulóban nem fejlesztette sem a szemléletalkotás, sem a viszonytalálás, sem a következtetés képességét, egyes-egyedül a megtartó emlékezetet. A legjobb tanuló az volt, aki legjobban hozzá tudott alkalmazkodni a könyvhöz, esetleg az aki szóról-szóra el tudta mondani a szöveget. Az ilyen módszerrel tanított gyermekek azonban esetleg sohasem jutottak el a szellemi önállósághoz és világéletükben mások gondolatainak kellett élösködniük. Ezért a nevelőiskolában éppen az ellenkező utat kell járnunk: tartózkodnunk kell az emlékezet egyoldalú és aránytalan megterhelésétől (Ált. Ut. 97.) és igyekezni kell oda hatni, hogy a tanulók minden ismeretet saját szellemi erőfeszítésükkel szerezzenek meg maguknak. A tankönyv szövegének szószórinti emlékezetbe vésése általában nem engedhető meg. Nem szabad sosem elhanyagolnunk a módszeres fokozatokat. Először is mindig kedvet kell ébresztenünk diákjainkban az óra anyaga iránt, szakkifejezéssel „rá kell hangolnunk“ az osztályt arra, amit tanítani szándékozunk. Tévedés volna ha mesterséges eszközökkel, jutalom vagy büntetés ígéretével akarnánk a tanulók figyelmét biztosítani (Ált. Ut. 95.): a ráhangolásnak mindig érdeklődést kell kelteni. Például: „Látjátok milyen szépen esik a hó odakinn? nincs kedvetek egy szép téli verset megtanulni?“ vagy „most érkezünk el

a mennyiségtannak ahhoz a fejezetéhez, amely lehetővé tette az Egyenlítő megmérést és a Mount Everest magasságának meghatározását". Az érdeklődés felkeltése után az idegen szöveget, a mennyiségtani jelenséget vagy a gazdaságtörténeti tényt problémaként kell az osztály elé állítani és az egész társaságot foglalkoztatva, együttes szellemi munkával kell megoldani. Ezután meg gondoskodni kell arról, hogy az ismeret elmélyüljön, jól beágyazódjék a tanulók agyába: az idevágó sokféle eljárás közül talán legnagyobb nevelő értéke annak van, amellyel az ismeretet mindjárt be is állítjuk a tanuló környezetébe, életközelségbe hozzuk vele, mint például amikor a tangens függvény ismertetése után kiszámítjuk — nem az Eiffel-torony — hanem az iskolaépület magasságát, vagy amikor a térképek összelfoglalásakor minden tanulókkal vázlatot készíttetünk lakásának környékéről. Legvégül a jól elmélyített ismeretet még számon is kell kérnünk, de ezt a számonkérést sem végezhetjük úgy, hogy egy tanulót aprólékos gonddal kifaggatunk a táblánál, amíg a többi kisebb-nagyobb csibészségekkel szórakozik a padban, vagy esetleg éppen szundikál. A számonkérésnél is lehetőleg mindenkinek dolgozni kell, ezért az egész osztályt foglalkoztatjuk, esetleg maguk a tanulók kérdezik és javítják egymást. Összefoglalva, érdeklődés — problémászerűség — életközelség — öntevékenység — ezek a sarkpontjai a nevelőiskola módszeres eljárásának, amellyel elérhetjük azt, hogy a tanulók szellemi tevékenysége sohasem maradjon egészen abba, hogy mindenki megdolgozik az ismeretért és akarva-akaratlanul is fejleszti értelmi képességeit.

Végiggondolva az előbb elmondottakon, látjuk, hogy a nevelőiskola nagy energiával és sok új eszköz alkalmazásával igyekszik megvalósítani az emberebb ember magasra kítűzött eszményét. De ugyanígy törekszik arra is, hogy a növendékeket beillesse a magyar életbe, hogy jó magyarokká is nevelje őket. A jó magyar alaptulajdonsága az, amit most divatos szóval „magyar önismeret”-nek neveznek, vagyis a nemzet múltjának, jelen helyzetének és jövődi törekvéseinek ismerete. Ehhez még néhány jellembeli tulajdonság járul, amelyek között legfontosabbak a társadalmi felelősségérzet, az együttműködésre való hajlandóság és az önkéntes engedelmség. Mindezek együttes kifejlesztése a nevelőiskola tanárának második főfeladata.

A magyar önismeretre való neveléssel hamar végezhetünk: ez a tantárgyakkal való foglalkozáshoz kapcsolódik és legfőként már megszerzett ismeretek tudatosításából áll (Ált. Ut. 37—50.) Például a magyar irodalom tanításánál kiemeljük a hazafias líra termékeit és a szatírából kiolvassuk a magyar hibát, az ódából a magyar erényt. A történelem óráin a magyar pártoskodást, szalmalángtermészetet ismertetjük, de persze az azt ellensúlyozó hűséggel és áldozatkészséggel együtt. A földrajzban, különösen a VII. osztály politikai és gazdasági földrajzában bebizonyítjuk a magyar törekvések geopolitikai indokoltságát és így tovább. Minden, vagy majdnem minden tárgyból kiemelünk néhány részletet, amely alkalmas jellemzően magyar tulajdonságaink bemutatására és ezekből a voná-

sokból lassanként kiformaljuk a magyárság szellemi arcképét a növendék lelkében.

Ennél sokkal több munkát ad azonban a jellembeli tulajdonságok fejlesztése. Ezek között első helyen említettük a társas felelősségérzetet (Ált. Ut. 59—60.) Aki a magyar hazának hasznos polgára akar lenni, annak éreznie kell, hogy ő egy nagy test egyik tagja és így a többi tagokkal is törődni köteles. Ezért a nevelőiskola cél tudatosan szoktat az elesettek, az alacsonyabb műveltségi vagy társadalmi színvonalon állók megsegítésére. A szoktatás az ifjúsági vöröskeresztben, a cserkészletben és bizonyos kisebb mértékben az önképzőkörben is folyik. Az ifjúsági vöröskereszt egyelőre még inkább csak az alkalmat keresi a segítségre (Ált. Ut. 223.) és a szervezés nehézségeivel küzd, de már így is figyelemreméltó eredményeket ért el, különösen a visszacsatolt területek szegény lakosságának és a hadbavonult honvédeknek megsegítése terén. A cserkészlet mint régebbi és jobban megszervezett mozgalom, nagy előnnyel indul ebben a nemes versenyben és sokkal több alkalmat talál a „jó munka“ elvégzésére. Benne „a tanulók öntevékenységének hasznos és áldásos kiteljesedését“ kell látnunk (Ált. Ut. 222.) A cserkészlet feladatai közé tartozik a mindenki karácsonyfájának felállítása; az időnként előforduló gyűjtések lebonyolítása; a gyűjtött anyag szétosztása; a kórházi betegek szórakoztatása; valamelyik szegény kültelki család „csapatcsaláddá“ való fogadása és gondjainak legalább részleges megosztása. Ez az utóbbi jó-munka vállalás különösen értékes a nevelőiskola célkitűzése szempontjából, mert eközben a középosztálybeli gyermek saját szemével ismeri meg a szegényebb népréteg helyzetét. Hasonlóan értékes az önképzőkörökben egyre jobban felkarolt falukutatás is (Ált. Ut. 220.), ami az egyke, a tbc és az alkohol pusztításait ismerteti meg a diákkal és szintén társadalmi felelősségérzetre nevel.

Ez az érzet azonban önmagában még nem elegendő, mert semmi eredményt nem ér el, ha nem párosul vele az együttműködésre való hajlandóság. A 19. század iskolái ezt sajnos egyáltalán nem fejlesztették. Az a társadalom, amelynek számára azok előkészítettek, a szabad verseny, a kemény törtetés társadalma volt, ahol senki sem törődött azzal aki egyszer lemaradt; ezért az iskolák engedték, hogy a diákok között is uralkodóvá legyen a versengés szelleme. A diákok versengtek (nem versenyeztek!) minden testi és szellemi „versenyszámban“, latinban éppen úgy mint matematikában, futballban éppen úgy mint vívásban. Ez azonban két okból is igen káros volt. Először is nagyon sok gyermeknek megkeserítette az iskolaéveit. Mindenki nem lehet jeles tanuló vagy legjobb futballjátékos és így, amíg egynéhány tehetségesebb gyermek learatott minden babért, a nagy többség sohasem jutott el a sikerben való kielégülésig és sokszor kisebbértékűségi érzést is szerzett magának. A második, ennél sokkal nagyobb baj pedig az volt, hogy az állandó versengés mindenkit rideg individuálistává nevelt. Akik az ilyen iskolákból kerültek ki, az életben sem törekedtek másra, mint saját boldogulásukra és önzésükkel sokszor nagy kárt okoztak a társadalom-

nak. Ezeket a bajokat kell most gyökerükben kiirtani a versengés kiszorítása által. A tanulásban való versengést erősen csökkenti az, hogy a gyermekek értékelése ma már nem teljesen az értelmi képességek összehasonlításán alapul; ma már az „osztályozásnál“ figyelembe vesszük a növendék istenfélelmét és hazaszeretetét, lovaságát és szerénységét, bajtársiasságát és engedelmességét. (Rendtartás). Az osztályok vezetőit sem a legjobb eszű, hanem a legjellemesebb tanulók közül szemeljük ki. A sportban a társas és a vándorsportokat karoljuk fel, mert ezekből vagy egészen hiányzik a verseny káros tényezője, vagy legalább is a közösségért való erőfeszítés formájában lép fel. Ha majd sikerülni fog a versengés szellemét egészen kiküszöbölni, akkor a gyermek már iskolás korában bele fog nőni a kollektív erőfeszítésbe és bizonyára felnőtt korában is hajlandó lesz másokkal vállvetve dolgozni a közös magyar cél érdekében.

Még egy jellembeli tulajdonságra kell felhívunk a figyelmet, ami szintén ott van a társadalom épületének alapkövei között, tudniillik az önkéntes engedelmességre. A régi iskola általában dreszszűrős fegyelmet tartott: különösebb magyarázat nélkül kihirdette a fegyelmi szabályokat (legtöbnyire csak tilalmak gyűjteményét, pozitív cselekvési ideál nélkül!) és szigorúan megbüntette azt, aki csak egyet is megszegett a sok közül. Ez a rendszer azonban nem vezetett, nem is vezethetett jóra. A diákok fegyelmezett viselkedésének csak egyetlen rugója volt, a büntetéstől való félelem és ezért mihelyt valaki kinőtt az iskolából, mihelyt nem érezte magán az ellenőrző szemet, sürgősen levetette a fegyelmezett magatartást, úgy mint ahogyan levetett volna egy szűkrezabott és szabad mozgását akadályozó kabátot is. Az egykori mintadiák örült, ha jegyváltás nélkül utazhatott a villamoson, megpróbálta kijátszani a közlekedési rendőrt és ész nélkül tolongott a színházak; mozik kijáróiban, mert sosem szokta meg, hogy önként engedelmeskedjék valami felsőbb parancsnak. Ezért az új iskola igen fontos feladatának vallja az önfegyelemre való nevelést (Ált. Ut. 58—9.) A fegyelem körülbelül azt kell hogy jelentse gyermeknek és felnőttnek egyaránt: „Uralkodnom kell önmagamon, és pedig nem azért mert különben megbüntetnek, hanem mert ez a viselkedésem jó önmagamnak és a társadalomnak is.“ Ennek a felfogásnak a kialakulása érdekében először is csökkenteni kell a tanár és a diák közötti hagyományos távolságot: a nevelőiskola tanárának bizonyos mértékben együtt kell sportolni, szórakozni növendékeivel és így kell elérnie azt, hogy jelenlétét ne érezzék felügyeletnek, távollétét pedig ne igyekezzenek azonnal rendetlenkedésre felhasználni. Változtatni kell a fegyelmezés módján is. A nevelőiskola tanára elsősorban egyéniségével. azután pedig a tárgyában rejlő érdekességgel fegyelmez; ha ez sem volna elegendő, akkor a tanuló értelméhez szól. Semmiesetre sem használja fegyelmező eszközként a tanári noteszt, nem fenyegetődzik és nem büntet, csak a legvégső esetben. Legfontosabb követelmény pedig, amit ezen a téren a nevelőiskola tanáraival szemben támaszt, a növendékeiben való megbízás. A nevelő nem járhat állandóan növendékei nyomában és nem ellenőrizheti lépten-nyomon

őket. Csak ha önállóságához engedi jutni a diákot, akkor szolgálja az öntudatosan fegyelmezett új nemzedék kialakítását.

Ezzel el is értünk fejtegetéseink végére és szeretnénk remélni, hogy a nevelőiskola célkitűzésének újabb felidézése által bármilyen csekély mértékben is, használtunk az új, különb magyar nemzedék ügyének.

Berg Pál

## Az alföldi tanítóság társadalmi és kulturális magatartása.\*)

Legtalálóbban jellemezhetném röviden a tanítóság mai helyzetét ezzel az egy szóval: válság! Valóban a tanítóság ma minden téren válságba került. Válságban van mint egyén, mert nem hisz munkájának értékében, — válságban van mint társadalmi életet élő csoport, mert nem találja a helyét és válságban van mint kulturális tényező, mert nem érzi hivatását és helyzetét átmenetinek látja a műveletlen és kultúrember helyzete között. Ismeri ma mindenki a tanítóság válságát, de érezni a maga teljességében és jelentőségében csak az érezheti, aki itt él vidéken közöttük. A fölültesen vizsgálódóknak is azonnal szemükbe ötlenek a külső jelek: kevesen mennek férfiak tanítónak s főképpen inkább a kisebb tehetségűek. A mukakedv erősen csökkent (kevés a tanító, a fölöttes hatóságok kénytelenek elnézők lenni a gyengékkel, hanyagokkal szemben). Ki-nevezett tanítók is sokan elhagyják helyüket s mennek kereskedőnek, levante körzetparancsnoknak, intézeti nevelőnek, vagy igyekeznek tovább tanulni.

Hogy példát is említek: egy fiatal kollégám, (mindössze másfél éve tanított), miután a tanfelügyelő többszöri hanyagsága miatt megdorgálta és olyasfélét emlegetett előtte, hogy ilyen hanyag ember nem való tanítónak, a második dorgálás után más pályát választott. Miért? — Két okból. Először mert ott több a fizetése, másodszer mert kevesebb önálló és felelősségteljes munkát kívánnak tőle.

Nehéz helyzetbe kerül ma az, aki a tanítóságot nemzetépítő társadalomépítő komoly nagy munkára szeretné föllelkesíteni. A tanítóság válságban van. Bárkit megkérdezzük, tudja ezt és azonnal megjelöli az okot: kezdő fizetés 120 pengő. Többet nem kell erről mondani, a többit bárki kiszámíthatja.

*És most ezek ellenére azt kell mondanom, hogy a tanítóság válságának mégsem ez az igazi oka.* Sokkal mélyebbre nyúlik ez vissza ennél. Senki sem tételezheti fel rólam, hogy a tanítóság érdekei ellen kívánok szólni, mégis bátran ki merem mondani: ha válságban van, elsősorban maga az oka. Nincs igazi tekintélye? Csak ma-

\*) Az alföldi falvak művelődési kérdései szemlénket elsőrenden érdeklik. ezért örömmel adunk helyet kartársunk kissé talán éles, de őszinte meggyőződésből fakadt sorainak s bőséges hozzászólást remélünk.