

A
MAGYAR KÖZOKTATÁSÜGY
EGYSÉGESÍTÉSE
(KÉT HÓMAN-TÖRVÉNY KRITIKAI MÉLTATÁSA)

SZOCIÁL- ÉS NYELVPEDAGÓGIAI
TANULMÁNYOK

AZ ELMÚLT HÚSZ ÉV JELENTŐS TANÜGYI
ESEMÉNYEIRŐL
EGY FÜGGELÉKKEL

ÍRTA:

DR. PHILIPP K Á L M Á N
TANÁR

A GASPEY—OTTÓ—SAUER MÓDSZERŰ HEIDELBERGI
NYELVKÖNYVEK MAGYARORSZÁGI SZERKESZTŐJE

ÁRA: 6P

A HOLLÓS MÁTYÁS TÁRSASÁG KIADÁSA
BUDAPEST, 1942.

DR. HENNYEY VILMOS
nyugalmazott helyettes államtitkár Úr Ömáltóságának

HOLLÓS MÁTYÁS TÁRSASÁG
írók, Művészek és Tudósok Budai Egyesülete
Elnökének
igaz szeretettel és tagtársi nagyrabecsüléssel
ajánlja

A SZERZŐ.

Felelős kiadó: Dr. Philipp Kálmán.
Bethlen-nyomda Rt. — Műszaki igazgató: Lombár László.

Dr. Hennyey Vilmos előszava,

A Hollós Mátvás Társaság írók, művészek és tudósok egyesülete kiadásában ez a harmadik kötet, amelynek megjelenését vállaltuk. Vállaltuk ezt az új kiadást, mert felismertük és elismerjük a tanügy nagy jelentőségét a nemzet életében. A mai világfelfordulásban nem lehet eléggé hangsúlyoztatnunk, milyen, fontossága van, a tanügyi kérdéseknek a jövő nemzedék megfelelő nevelése körül és milyen nagy jelentőségűek ezek hazánknak és a magyarságnak jövője szempontjából.

Mélységes megdöbbenéssel szemléljük a most folyó gyilkos háborút, melyet az európai civilizáció folytat a bolsevizmust képviselő orosz birodalom ellen. Abban a téves nézetben voltunk, hogy ez a minden egyéni önállóságot annyi embertelenséggel letipró rendszer agyaglábakon nyugszik s az elnyomottak felszabadulásával járó külső kemény támadásra rövidesen összeomlik. Azt hittük, hogy nem lehet hazafias lelkesedés és faji ragaszkodás, önfeláldozó készség olyan népben, mely csak nyomort, nélkülözést, szegénységet és kegyetlen elnyomatást lát maga körül és azt polgárai átélik saját személyükben és családjaikkal. S íme ez az eltiport, rabszolgaságban sínylődő nép kemény, szívós, acélos szerkezetnek bizonyult, amely oly erővel száll szembe az ellenséggel, mintha a legnemesebb lelkesedés hatná át és mintha izzó meggyőződéssel védené kormányformáját és egy szeretett otthont. És ha most elgondolkozunk azon, hogy ezt a meglepő jelenséget minek tulajdonítsuk, rá kell eszmélnünk arra, hogy elsősorban az iskolai tanítás, training, nevelés eredménye. Sikerült az Antikrisztus követőinek a család és vallás eszméinek kikapcsolásával, főleg az iskolai drill és tanítás útján az egyébként

szelíd természetű orosz népet olyannyira fanatizálni, hogy hazáját és kormányát vért szomjazó farkascordaként ugyanazzal a halált megvető odaadással védi meg, mint a fenkölt hazafias és vallásos érzülettőt eltelt, szabadságban felnőtt civilizált népek fiai.

Ez az elgondolás vezette a Hollós Mátyás Társaságot, amikor Philipp Kálmán tagtársunk művét, amely a magyar tanügy fontos kérdéseiben érdekesen és alaposan tájékoztat, saját égisze alatt bocsátja a nyilvánosság elé.

A szerző eddig leginkább a nyelvtanítás terén vált ki gyakorlati és irodalmi működésével. Hosszas franciaországi tartózkodása alatt a középiskolai nyelvtanítási reformot tanulmányozta és azt magyar tanügyi vontkozásban értékesítette, gyümölcsöztette is. Az e téren kifejtett termékeny munkássága irányította reá a Gaspey-Otto-Sauer heidelbergi tankönyvkiadóvállalat figyelmét, amelynek megbízásából kitűnő nyelvet tanító könyveket szerkesztett.

Szerző jelen munkájában egy fontos szervezeti kérdés körül csoportosítja mondanivalóit. Az évtizedeken át hullámzó harcot szemlélteti, mely az egységes és a különtípusú középiskola előnyei és hátrányai körül folyik. Két kiváló közoktatásügyi miniszterünk, Klebelsberg gróf és Hóman voltak a miniszteri székben egymásután a két ellentétes irány képviselői. És e könyv szerzője — mint tanár s igazgató mindkét rendszert élte át. Alaposan ismeri tehát a két különböző rendszer előnyeit és hátrányait s így könyve megbízható tájékozást nyújt ennek a tanügyi szervezés szempontjából kimagasló kérdésnek minden oldalról való élvezetes, mintegy alkalmi megismerésére. Szerző, mint-hogy a kétféle rendszerrel kapcsolatos nyelvtanítási kérdések elsőrangú szakembere és az élőnyelvtanítást megújító, liatásos rendszernek nálunk előharcosa, már ezen az alapon is felkészült a kétféle középiskolai tanrendszer ismertetésére.

A szerző írói talentum. Ez a tehetsége vezette őt ifjú korában szépirodalmi és költői eltévelyedések mezejére. Később életpályáján szerzett tapasztalatok és észleletek alapján önálló bírálatra és termékeny tanírói munkásságra. Újabban pedig mint a Hollós Mátyás Társaság tagja a

Társaság közlönyében, a Budai Krónikában fejt ki szintén figyelemreméltó közírói tevékenységet. A jelen kötet egy középiskolai tanári és igazgatói állásban eltöltött munkás élet elgondolásait tükrözteti vissza. Szeretettel és a legjobb kívánságokkal bocsátjuk útjára.

Budapest, 1942 október hó.

*Dr. HENNYEY VILMOS
a Hollós MátyásTársaság elnöke.*

Előszó.

Amikor 1911-ben a „Direkt Módszer” c. methodikai munkám megjelent; tanügyi körökből az az óhaj volt hallható, amely szerint ezután az idegen élőnyelvtanítás „kátéjának”, valamilyen az egész élőnyelvtanításra kiterjedő methodológiának kellene következnie. Munkámban ugyanis az idegén élő nyelvtanítás minden fázisára tértem ki. Azokból a munkálatokból indultam ki, amelyeket a jelen század elején a franciaországi nyelvtanítási reform tett szükségessé és aktuálissá. Természetes, hogy mindarról számoltam be, amiket franciaországi tartózkodásom alatt, a francia tanügyi világnak oly mozgalmas korszakában láttam, tapasztaltam és tanultam. Az eszközök, a különböző nyelvtanítási folyamatok a francia nyelvtanítási munka kohójából kerültek ki. A nyelvtanító methodika körül folyt harc élesítette, értékállóvá tette őket. A gazdag, nagy anyag a nyelvtanító munka minden fázisára példákkal, tanulással, okulásul szolgált, de azért csak *francia* volt. Érthető volt ennél fogva az a kívánság, hogy a szerzett, levont tanulságok alapján egy olyan, az idegen élőnyelvtanítás egészére kiterjedő munkálat írassék, alkottassék meg, amely — amikor az idegen; élőnyelvtanítás minden mozzanatára kiterjedt — a szerzett tapasztalatokból lehetőleg önálló alapon állapítsa meg azokat a lényegbeli és formai tényeket, amelyek a magyar tanügyi viszonyokra való vonatkoztatással, nevezetesen a magyar középiskolában az idegen élőnyelvtanítás normáivá válhatnak.

Erre nem kerülhetett sor. A hazafiúi kötelesség a harctérre szólított. S ugyanakkor a Gaspey-Ottó-Sauer heidelbergi nyelvtankönyvkiadóvállalat megbízásából szerkesztettem a „Társalgási alapon szerkesztett Új Német Nyelvtant”, amelynek korrektúráit a hosszú „fegyverszünetes” téli éjszakákon át a Dolomitokban végeztem el. A német kiadóvállalat tovább foglalkoztatott. A Német nyelvtant követték a francia, majd a magyar nyelvtankiadások. És ámbár ezek a kiválóképpen nyelvészeti munkák időm óriási részét lefoglalták, maradt még időm azokra a megfigyelésekre, amelyek az egész magyar tanügyre, nevezetesen a középiskolára, szervezetére, aktuális kiemelkedő eseményeire, methodikai munkájára, didaktikai eseményeire, élményeire vonatkoztak. Ezekről a kérdésekről megalkottam, megírtam véleményemet, amely minden esetben tekintettel volt azokra az alaptevézőkre, azokra a lehetőségekre, amelyekből a magyar tanügy problémáinak vizsgálatánál el nem lehet tekinteni, írásaim, amelyek kevés kivétellel íróasztalom fiókjába kerültek (Nem az aktuális viszonyoktól való idegenkedésem miatt!), jeleni munkámban napvilágot látnak, azzal a céllal, hogy láncszemeit alkossák annak az útnak, amely munkám céljához elvezessen, intencióit megértetni igyekezzék.

A munka négy részből áll. Az első rész a legújabb tanügyi kérdésekre terjed ki. (Ez a könyv alapvető része, amely felveti, érinti mindazokat a kérdéseket, amelyek a munka többi részében különböző szempontból megvilágíttatnak.) A másodikban olyan tanügyi kérdésekről van szó, amelyek a világháború befejezésétől a magyar közoktatásügy egységesítéséig (1934) az Ország tanügyének vezetőit és természetesen egész tanügyi, pedagógiai világát foglalkoztatták. A harmadik rész nyelvpedagógiai kérdésekkel foglalkozik, amelyek a nyelvtanítás problémáit abból a szempontból tárgyalják, hogy miként támogathatnák azok a lehető legeredményesebben az előbbi részben tárgyalt szociálpedagógiai elgondolásokat. (Itt találkozunk egy-két általános természetű pedagógiai kérdéssel is.) Végül a negyedik rész, a Függelék vegyes tartalmú. Ebben a részben a tanulmányok túlnyomólag nyelvpedagógiai vonatkozásúak. A világháború előtti időből valók és hármat kivéve,

pedagógiai orgánumainkban már megjelentek. Itt is hallunk egy-két általános pedagógiai, művelődéstörténeti szempontból számba jöhető kérdésről. Ezek a tanulmányok egyébként mind többé-kevésbé kultúrhistoriai vonatkozásúak is, mert az akkori tanügyi eseményekhez kapcsolódnak.

A tanulmányok egységét, összetartozását egy szempont határozza meg, amely végigvonul az egész könyv tartalmán, amelyből a könyv anyagát vizsgálva, arra a következtetésre jutunk, hogy a magyar közoktatásügy anyaga és a kor követelményei között nincs meg a mindenkép szükséges összhang, amely a mai magyar lélek kívánatos kialakulását a lehető legegyszerűbben, szükségszerűen előkészíthetné. Nem mintha korszerű anyaggal nem volna ellátva, sőt túl van» halmozva! De feldolgozása, kívánatos átlakosítása nem történik a kívánt módon, a megfelelő eredményekhez vezető úton, sőt megismerése útjába mesterséges akadályok gördítettek.

A könyv tanulmányai azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy rámutassanak azokra az utak-módokra, amelyek az okvetlenül szükséges tanulmányi összhang megteremtését elősegíthetnék. Határozott álláspontjuk: az ó-klasszikai stúdiumok és a modern nyelvek, reáliák egymásnak létjogosultságát tiszteletben tartva, igyekezzenek meghatározni a kereteket, amelyek között kívánatos fejlődésük, szerepük a magyar tanügy hagyományaival és a kor követelményeivel összhangba hozható. És amikor azt a határozott felfogást vallják, hogy az ó-klasszikai stúdiumok ereje, értékei a mai lélekhez közelebbálló, előtte szimpatikus utakon; átültetődtek, azaz a modern élőnyelvek ma már minden szükséges eszközzel rendelkeznek, amelyek segítségével az ó-klasszikai műveltség értékes és gazdag tárházát pontosan ismertetik, szellemét éreztetik: ugyanakkor éppen nem óhajtják az ó-klasszikai nyelvek elhanyagolását. Sőt! beható művelésüket kívánatosnak tartják, de azzal a megszorítással, hogy az csak korlátolt számú intézetekben történjék, arra szomszédhozó lelkek részére. Jól tudjuk, hogy a nemzeti hagyományok ápolása és a fontos kapcsolat az európai tudományos világgal az ó-klasszikai nyelvek művelését indokolják, szükségessé teszik. Nem is mondunk le ama kiváltságos szellemek neveléséről, amelyek ama fontos feladatok elvégzését

vállalják. De a nemzet egész vezető rétegére ezek a feladatok olyan terhet jelentenek, amely a nemzet haladásának útjába nem mindennapi nehéz akadályokat gördít.

Csak Klebelsberg középiskolai reformjára utalunk itten. Ez tekintettel volt ezekre a szempontokra, de nem vezethetett a kívánatos eredményekhez: nem volt előkészítve. A Klebelsberg-féle reformot azért állítjuk előtérbe, mert a munka egész anyagára, feldolgozásának módjára, intencióira jellemzőül szolgál. Nem törekedtem ugyanis a felvetett témák kimerítésére, hanem tisztán ama érzékeny pontokra tapintottam rá, amelyek mint „gyöngéik” megtámodhatók voltak. Nem voltak kellően előkészítve.

Annak előrebocsátása után, hogy a középiskolára vonatkozó javaslataim a legújabb reformok révén részben megvalósultak, egy szempontra mutatok rá, mely az objektív szemlélőnek tudnivalóul szolgáljon. A mai tanügyi épületben, nevezetesen a középiskolákban lehetnek intézkedések, gyakorlati hasznos rendszabályok, amelyekről mint az aktív iskolai élettől több év óta távolállónak nem lehetett pontos tudomásom. És ha ez a szempont egyes megállapításaim gyengítésére is szolgálhatna alapul: nem változtathat az alaptétel igazságán, melynek demonstrálására tanulmányaimban törekedtem.

Budapest, 1942 június hó.

Dr. Philipp Kálmán.

I. RÉSZ.

A MAGYAR KÖZOKTATÁSÜGY EGYSÉGESÍTÉSE.

Két Hóman-törvény kritikai méltatása.

Bon-mot-nak tetszik egyik volt országgyűlési képviselőnek a középiskolákról szóló 1934:XI. t.-c. tárgyalása alkalomával történt közbeszólása, hogy „jó törvény az, amely két minisztert kibír”. Bizonyos, ritka törvény az — különösen ha iskolareformról van szó — amely miniszterváltozásokat kibírna. A világháború utáni időszakban, amikor a nemzet fennmaradása, az ember megélhetése volt irányadó minden lépésnél, nem csodálkozhatunk a változások gyakori voltán. Kultuszminisztereink ugyan nem változtak, de annál nagyobb változásokon át estek a törvények, amin fennakadni éppen nem lehet, mert egy törvény, bármilyen körülménnyel hozták, nem csalhatatlan. A körülmények, az élet befolyása alatt változásoknak van, lehet kitéve. Fontos, hogy ezek a változások összhangba hozhatók legyenek azal a két fontos, irányadó szemponttal, amelyet a hagyomány és a haladás előír, megkövetel. Hogy ezek a követelmények egy iskolareformnál fokozott mértékben fennállanak, ezt vitatni nem lehet.

Rendkívüli idők rendkívüli embereket teremtenek. Ez a megállapítás önmagát igazolja, mert rendkívüli időkben csak rendkívüli szellemek állják meg helyüket, képesek megbirkózni azokkal az akadályokkal, azokkal a nehéz alapvető kérdésekkel, amelyek lépten-nyomon felvetődnek. Az 1867-ki kiegyezés utáni rendkívül mozgalmas időkben két congeniális magyar ember — Eötvös és Trefort — igyekezett megbirkózni azokkal a nem mindennapi nehézségekkel, amelyek azokban a magyar alkotások szempontjából

kritikus időkben a magyar közoktatásinak útjában állottak. Egy kiváló pedagógusunk találóan állapította meg, hogy a helyzet rugói ugyanazok voltak, mint manapság, a munka, a küzdelem ott is akörül forgott, hogy a magyar iskola magyarsága és korszerűsége kivívassék, egymással szükség-szerű összhangba hozassék. Az, erőfeszítéseket akkor komplikálták a felekezeti iskolák autonómiájából és a nemzeti-ségek követelményeiből adódó nehézségek. — A világháború utáni iskolarendezést elsőkélyesítette a nemzet nyomorúságából fakadó helyzet, amely lehetetlenné tett minden olyan rendezést, amely a magyar tanügy hagyományos mozgató erei szellemében létrejöhetett volna. A kaotikus viszonyok között a munka „úgy ahogy” tovább folytatódott. A világháború okozta bajoknak, hiányoknak, a kommün rombolásai romjainak megszüntetése, illetve eltakarítása folyt: minden rendszer nélkül. Erre ilyen zavaros viszonyok között gondolni sem lehetett. A nemzet fennmaradásáért folytatott ádáz küzdelmek közepette, hogyis létesülhetett volna egy nyugalmi állapot, amelyre valamilyen rendszeres elgondoláshoz, felépítéshez okvetlen szükség van. A nemzet az agóniához közelállva, az elvérzést megakadályozandó sebeinek bekötésével volt elfoglalva. Élniakarása, vitalitása végül győzedelmeskedett. A Gondviselés újra csak pártját fogta, megmentette a végpusztulástól. A közoktatásügyet is ki kellett emelni ebből a siralmas állapotból. Újjá kellett alkotni. Fel kellett építeni. A fájdalomtól sajtó élet kategorikus imperaívusaival mindennek elébe tolakodott. Lehetetlen volt, nem számolni vele. És ebben: a zűrzavaros valóságban egy nem mindennapi szellem volt az, aki megmutatta az utat, amelyen haladni kell. Kultúra, tudományosság, magyar kultúra, magyar tudományosság: ezek felélesztésére, megújítására törekedett. Nem úgy fogta fel a közmondásos magyar kultúrfölényt, hogy hangoztatásával, a reája történő folytonos hivatkozással szenvelegve rámutasson arra az érzékeny veszteségre, amely az európai kultúrközösséget a magyarság letiprásával érte, hanem a magyar kultúrának új elemekkel való gazdagításával, a kultúra iránti fogékonyságnak minél szélesebb körben való megteremtésével, a tudomány művelésére szánt intézmények támogatásával és életre hívásával igazolni igyekezett a magyar nemzet kultúrve-

zető képességét a Dunamedencében. Az az 5000 népiskola, amely a „virágzás” korában elhanyagolt ős-, fajmagyar vidékre került, az utolsó órában érkezett. A szentistváni Magyarország vezető stallumainak ellátása aránytalan, nagy számban a nemzetiségi vidékről történi, melynek a művelésére létesített iskolák és egyéb kultúrintézmények alkalmas, talajul szolgáltak az Ország vezető intelligenciájának ki-termelésére. Hogy ez; a magyar faj érvényesülésének a rovására történt: azt tagadni nem lehet. Jóleső, vigasztaló tün-etül .szolgálhat nekünk, hogy ezt a jelenséget egy tiroli né-met, két századon át meggyökeresedett, magyarrá vált csa-lád sarja igyekezett megváltoztatni, jóvá tenni. Magyarsága és európaiasága nyilvánul meg abban a küzdelmes törek-vésben, amellyel a magyar középfokú iskolák szervezetéi, a középiskolai reformot igyekszik megvalósítani. Adott hely-zetből indult ki, amely minden, csak nem kedvező volt a középiskola hagyományos talajának további erőteljes mű-velésére. Megteremtette a középiskolai típusokat, ahol mó-dot keresett és talált a hagyománytiszteletre, de egyúttal mindama szemponoknak kellő figyelmet .szentelt, amelyek a sanyarú viszonyok közt vergődő nemzet fennmaradását, létének megkönnyítését lehetővé tehettek. A műveltség dif-ferenciálódására való törekvése — amelyei a legutóbbi idő-ig felelős és felelőtlen helyről annyira hangoztatnak — aiz általa teremtett középiskolai típusokban nyerte el első konkrét vázát. Kifejezett intenciója, célja volt, hogy a kü-lönböző szellemiségek hatása alatt a nemzet életrevalóságát növelje, egy uralkodó szellem kizárólagos befolyása alól kivonja és eszerint látókörét kiterjessze, akcióképességét emelje. Erről, annak szükségességéről a gyászos kimene-telű világháborúnak ránk nézve oly végzetes következmé-nyei is meggyőzhették. Amint középiskolai reformjában magyarsága és európaisága egymással vetekedve a nem-zet felemelésének érdekeit tartották szem előtt, az egyetemek és egyéb tudományos intézmények megteremtésével a ma-gyar tudományosság ápolását, felemelését szolgálták. Óriási programm volt, egy olyannyira legyengült országban elér-hetetlennek tetsző! Volt is része érte heves támadásokban. Állta őket. Mert lehet szó arról, hogy az iram — amelyet diktált — szokatlan gyors volt, hogy ötletei, elgondolásai

keresztülvitelére nem állhatott idő rendelkezésére, hogy az ország anyagi ereje nem győzte a felmerülő költségeket, de sohasem arról, hogy kiváló akarásai nem voltak időszerűek, nem pótolta hiányokat és nem állottak annak a magasztos célnak szolgálatában, amelyet a magyarságnak a Duname-dencében elismert kultúrfölénye követelőleg előírt.

Hiányos volna eszme-futtatásunk, ha — mielőtt témánkra rátérünk — dokumentáriusan nem igazolnánk *Klebeberg* Kunó gr., volt nagy kultuszministerünk alkotásainak helytálló értékét és nem szállítanánk le kellő értékükre azokat a nem ritkán elhangzott „ujjongó” felbuzdulásokat, amelyek középiskolai reformjának bukását kísérték. Törekvésünket mindenekelőtt *Hóman* kultuszminister ismételt állásfoglalása támasztja alá, amikor közoktatásügyi programját kiváló elődje szerves folytatásaként állítja be, amikor a reáliák beállításának fontosságát hangsúlyozva, követelményeinek a lehető legnagyobb mértékben, eleget tesz, amikor a műveltség differenciálódására törekedve, minden uniformizálást elítél, sőt az „elparentált” reáliskola fenntartására valamilyen lehető formában módot keres. Csak egy klasszikus tanú tanúságtételére hivatkozunk még. *Kisparti* János, a szegedői tankerület nem rég elhunyt kiváló pedagógus főigazgatója, piarista tanár mondja:¹⁾ „A törvény (*Klebeberg* középiskolai reformjáról szólván) a típusok behozatalával megmentette nemzeti műveltségünk sok sörténetileg kifejlődött értékét, megóvta az elfakulástól és elsőkélyesedéstől s lehetővé tette egy-egy típuson belül a tanítás központi jelentőségű anyagának módszeres és nevelői szempontból irányított feldolgozását”. Majd: „Az általános műveltség tartalmi szempontból csak differenciált lehet”. De igen érdekesek és tanulságosak a következő megállapítások is: „Ki tartaná magát illetékesnek arra, hogy megállapítsa az általános műveltség összes tartalmi elemét s hol van az a lélek, amely képes volna mindezeket befogadni”. — „A nemzeti műveltség közös tárgyain kívül ilyen munkát. . . (az ismeretekre kiterjesztőleg) csak egy elhatárolt ismeretkörben végezhet a középiskola”. A *kezdeményezések keltésére*, az értékeknek hatóerőkké való fejlesztésére nézve az

*) Az O. K. Tanáregyesület debreceni közgyűlésén. (1932.)

egyes középiskolai típusokra a következő értékes, állandó jelentőségű disztinkciói szolgálnak: „A gimnázium teszi azt a humánium kiérettetésével a görög és latin auktorok kiszemelt munkáinak az olvastatásában, a reálgimnázium is a humániumot érezteti meg, amint az egy-egy nyugateurópai nép irodalmában megnyilvánul, sőt a reáliskola modern nyelvek tanításával teszi harmonikussá azt az inkább intellektualisztikus irányú műveltséget, amelyet a matematikai és természettudományi tárgyak tanításával nyújt”. Végezetül nem egy hasonló értékű megállapítása utána arra a következtetésre jut: „Ez az, ami tudományos műveltséget nyújt. Ez több, mint az egységes középiskola enciklopedizmusai. Ilyenről nem lehet ott szó, ahol a cél a nagyon is heterogén ismeretek begyömöszölése a tanulók fejébe. A típus elvszerűsége a szellem méltóságához emel”. — E megállapításokhoz nincs mit hozzátennünk. Általános érvényükhöz szó nem férhet. Bizonyos az, hogy az egységes középiskoláknak épúgy vannak ellenesei, aminthogy igen nagy volt azok száma, akik a Klebelsberg-féle középiskolai törvény végrehajtásával a „teljes tantervű anarchiától” féltek. Bizonyos az, hogy a reformot kiegészítő rendeletek nem voltak szerencsések, mert egyrésztől egy tisztán technikai értékű tárgy felvételével szükségtelenül túlterhelést idéztek elő, másrésztől a fakultivitás növelésével tudományos diszciplínák hiteltetésének ártottak és egyéb bontó zavarokat okoztak. — A Klebelsberg-féle reformok olyan időben indultak el, amikor még minden „izott” az országban. Az iskolaszervezésnél is az uralkodó viszonyokra kellett tekintettel lenni. Hozzá kellett járulni az akadályok elhárításához. Segíteni, gyógyítani kellett. Itt nem a klasszikus tanulmányok, hagyományok, hanem sokkal inkább a kor, az utilitarisztikus szempontok támogathattak. A 9 humanisztikus gimnázium, 94 reálgimnázium és 15 reáliskola (1930-ban: 28, 69, 19) fedte ezeket a követelményeket. Az iskolák külső és belső berendezkedése, anyaga, szelleme hozzájuk idomult. Fontosak voltak a tárgyi körülmények, amelyek lehetőleg mielőbb kenyérhez segíthettek. Elmaradt tehát minden olyan természetű munka, amely a rendszeresítést, a tanulmányok mélyítését, céltudatosságát szolgálhatta volna. Tanárképzés, szakképzés, szakarány stb. szóba nem jöhetett. A számom

közelebbfekvő, sürgős feladat miatt sorra nem kerülhetett. Megindult ugyan a bajokon segíteni törekvő külföldi intézetek megalapítása, de semmisen volt természetesebb annál, hogy gyümölcsaik megéréséhez idő kellett, nem szólnán arról, hogy célkitűzésük, munkájuk eredményei az iskolák didaktikai követelményeit tekiwtve, megfelelők voltak-e? Ha most még; ideszámítjuk azokat a békeidőből fennmaradt fontos nyílt kérdéseket, amelyek a tanügyi igazgatás és a pedagógiai felügyelet szempontjából felmerültek: a viszonylagos nyugalmi helyzet beálltával a közoktatásügy igazgatásáról, a középiskolákról szóló és legújabban a népiskolára vonatkozó törvények, rendelkezések időszerűsége nyilvánvaló, közérthetővé lesz.

Egyes alapkérdések tisztázásával kell végeznünk, mielőtt tulajdonképeni tárgyunkról, a Hóman-törvények jelentőségéről szólnánk és bírálatával foglalkoznánk. A két Hóman-törvény alatt a középiskoláról szóló 1934:XI. t.-c.-et, a közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935:VI. t.-c.-et értjük. Ezeket tartjuk Hóman minisztersége legsajátosabb alkotásainak. Az eddigiekből is már megtudtuk, hogy a középiskolai reformkérdések azok, amelyek a közoktatásügyünk legújabb kialakulásában vezetőszerepet vittek. A Hóman-törvényeket is a középiskoláról szóló törvény vezette be. A közoktatásügyi igazgatásról szóló törvény a régi középiskolai tankerületeket fogadta el területi egységekül és a tankerületi kir. főigazgatói telte meg az új tankerület vezetőjévé.¹⁾ És ámbár utóbbi a magyar közoktatásügyet az elemi iskolától a főiskoláig rendezni, szervezni törekszik, LV középfokú iskolák, nevezetesen a középiskolák ügye foglalja el a vezető, irányító szerepet. Úgy el nem kerülhető, hogy a felmerülő kérdések jelentékeny részénél a középiskolám való utalás, avagy a középiskoláknak másmilyen okból való érintése meg ne történjék.

Az anyag, melyet Hóman-törvények alatt összefoglaltunk, érdekel bennünket először is eredete miatt, amely a

¹⁾ Az intézkedés könnyen érthető. A tankerület munkája az egyetem és néhány szakiskolát kivéve, kiterjed a többi iskolára. A középiskolátok mint legmagasabb rendű iskolának vezető szerepe magától értetődő.

történelmi időkbe nyúlik vissza és adataival, hatásával irányítólag hatott a törvény két alapvető fontosságú, jellemző funkciójára: a *közoktatásügy igazgatására és a pedagógiai felügyelet megszervezésére*. Ritka törvények léptek fel ezzel a megalapozottsággal és ritka törvénynek van nálunk az övékéhez hasonló szakirodalma. A modern magyar közoktatásügy alapintézményéhez, az Ürményi-féle Ratio Educationis-hoz térnek vissza. (Az 1935-ki törvényt újjáéledt,¹⁾ harmadik Ratio Educationis-nak²⁾ nevezték el.) Magával hozzák adminisztratív jelességeit, de pedagógiai gyöngéit is. A törvényalkotó *Hóman* miniszter ismert dialektikájával országgyűlési beszédeiben ismételten hangoztatja a magyar művelődés egyik ősforrásához való visszatérését. Ennek a gondolatnak a középiskolai törvény tárgyalásánál a nála megszokott hévvel ad kifejezést, amikor mondja: „. . . végre megszületik a német-osztrák művelődéshez szabott ismeretanyagától megtisztított, a magyar öncélúság szolgálatába állított nemzeti középiskola”. Az útra nézve, amelyet követni kell, fontos direktívákat nyújt. Egyfelől azt mondja: „Ennek a műveltségének (a középiskola céljául kitűzöttnek) magában kell foglalni a korunk művelődési színvonala által előírt *humanisztikus és reális elemeket*”. Másfelől elhatározólag kijelenti, hogy a tanítás középpontjában a „nemzetismereti oktatás”, a nemzeti tárgyak állanak. E megalapításokat érdemes kultúrtörténeti szempontból vizsgálat trágává tennünk. Sok mindent megmagyaráznak. Észrevételeinkkel nem fogunk fukarkodni, ha az aktuális állapotok nem nyerik el megelégedésünket.

A Ratio Educationis, első magyar didaktikai alaptörvényünk a közoktatásügyi igazgatást az elemi iskolától a főiskoláig egységesíti, a Hóman-törvények ugyanazt teszik. Előbbi humánoriákat és reáliákat gyömöszöl egymás mellé, az 1934:XI. t.-c. ugyanazt célozza, amikor „korunk művelődési színvonala által előírt humanisztikus és reális elemeket” halmoz egymásra a gimnáziumban. A Ratio Educationis neohumanisztikus irányzatának megfelelően utilárisztikus céllal állítja be tetemes anyagát. Kü-

²⁾ *Gyulai* Ágost: Ratio Educationis rediviva. (1936. M. P.)

³⁾ *Madai* Gyula országgyűlési beszédében. (1935. május 8.)

lönösebb eredményre nem számíthatott, amikor megfelelő tanerőkkel nem rendelkezett, sőt azok kiképzésével sem törődött. A Hóman-féle középiskolai törvény is bő teret nyújt a gyakorlati tudásnak a latinmentes középiskolákban és a gimnáziumban is. Utóbbiban megfelelő tanerők bizonyára már kellő számban állnak rendelkezésre, de a tárgyak jellemének össze nem egyeztethető voltainál» az anyag túlméretezésénél fogva tanulmányi zavart és túlterhelést okoznak. Rátérünk a latin nyelv szerepére, amelyről újat aligha mondhatunk. A latin a mindenkori középiskolai oktatásunk „nervus reruma”. Helyzete szilárd, megdönthetetlen. Azok az átmeneti korszakok, amelyekben háttérbe szorult, arra voltak jók, hogy visszahatólag biztosítsák vezetőszeropét. A latin nyelv óraszámja sohasem volt olyan magas, minit ma a gimnáziumbn. A visszahatás, amelyet a Klebelsberg-féle reform kiváltott, sohasem volt olyan erős, mint manapság. Elismerjük a latin nyelvnek, az óklasszikai stúdiumoknak nemzeti létünk, nemzeti hagyományaink védelme körül kifejtett értékes munkáját. Jól tudjuk, hogy az európai művelődéssel való szerves kapcsolatainkat jelentékeny részben az óklasszikai tanulmányoknak köszönhetjük, de nem hallgathatjuk el, hogy vannak a hagyományok által ugyancsak alátámasztott értékes erőfeszítéseink, amelyek a Ratio Educationis korától fogva egyfolytában napirenden voltak, amelyek a latin nyelv, az óklasszikai stúdiumok hatásának korlátozását tűzték ki célul. De mondhatnánk — látszólag teljes joggal — hogy — miután a Hóman-lörvények főköszában a „nemzetismereti oktatás”, a magyar nemzeti tárgyak oktatása áll — eloszlanak azok az aggályok, amelyek a magyar nyelv elhanyagolása, háttérbe szorítása miatt merültek fel. Továbbá a Széchenyi óta hangoztatott reális irányban fejlesztendő tanügy iránt felmerült óhajoknak szakiskoláknak, gyakorlati középiskoláknak felállításával, sőt a gimnáziumnak reális ismeretekkel való elhalmozásával elegend tétetett. A Hóman-törvények jelentőségét az említett mindkét szempontból vitatni nem lehet. Nyugvópontra hozták azt a százados harcot, amely a magyar nyelv kellő elismeretése körül folyt. Ami pedig a reáliák elismertetését illeti, nem volt még miniszterünk, aki munkásságának minden

néven neveződő ténykedésében annyira hangoztatta volna a „praktikum” jelentőségét és érvényesítését a közoktatásban, mint éppen *Hóman* Bálint, kultuszminiszter. És ám-bár minden — úgy tetszik — a legnagyobb rendben van, mégis vannak és pedig vastagon aláhúzott észrevételeink, aggályaink. Kell lenni — és van is — valamilyen súlyos hibának, amely éppen az ismételten hangoztatott „praktikum” szempontjából az iskolaszervezés egy alaphibájára mutat rá, amely a kitűzött cél iránt táplált reményeinket illuziórikussá teheti. Ez a hiba technikai természetű. Az egységesítés tényéből, természetéből folyik, an i y sokszor kénytelen egy kalap alá fogni minden foghatót és nem foghatót is.

Ha végigtekintünk pedagógiai törekvéseink történetén, a 19. sz. negyvenes éveiiig két kiáltó panasz kísér végig bennünket. Az egyik a magyar nyelvnek a latinnal szemben elfoglalt árva szerepére vonatkozik. A másik az iskolák — az elemitől kezdve — tárgyi összetételét hántorgatja fel, amely a praktikus cél szem előtt tartásával, de minden praktikus eredmény elérése nélkül legkülönbözőbb jellemű tárgyakat halmoz fel minden rendszer nélkül. Kiváló szellemeink *Széchenyivel* az élén harcoltak a rendszer ellen. *Széchenyi* öt reáltanodája, iparostanodája, technikuma egészséges irányba fejleszthette volna a magyar tanügyet.¹⁾ A magyar sors tragikuma újra csak végzetszerűen közbeszólt és a nemzet lelkétől idegen kezdeményezésre a Thun-féle „Organisationsentwurf”-ra hárult a feladat ezeknek az értékes korszerű elgondolásoknak keresztülvitelére, amelyek a legnagyobb magyar lelkében felmerültek. A reáliskola megszületett a maga célkitűzésével, külön feladataival. S megszületett vele a típusrendszer. Sem az egyik, sem a másik nem lehetett népszerű a kiegyezés utáni magyar tanügy újjászervezői előtt. A gimnázium felvette a szerves kapcsolatot a régi, a hagyományokon alapuló gimináziummal. Az óklasszikai nyelvek újból szerephez jutottak. A kiváló *Kármán* a herbartizmus tételeivel támasztotta alá és céltudatosan „modernizálta” a gimnáziumot. Az 1883:XXX. t.-c. a

¹⁾ Csighy Sándor „A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései”. (1936.)

középiskolai törvény meghagyta a reáliskolát a maga külön célkitűzésével, feladatával. Nem volt szerencsés a doktorálás, amely a gimnáziumot a görögpoétával, a reáliskolát a rendkívüli latintanítással „összesűrítette”, megzavarta. Hazon belül új típusoknak adott helyet, amelyek nem szolgáltak a gimnázium tekintélyének emelésére. A reáliskola élte a maga életét, kifogástalanul megfelelt különálló feladatainak és ha nem zavarták volna olyan beavatkozások, amelyek célkitűzésével ellentmondók voltak, akkor — merem állítani — nem vált volna aktuálissá a műegyetemi tanárok egy részének az a sajnálatos, a reáliskola létrehozásához katasztrofális véleménye, hogy a reálisták a műegyetemnek nem kívánatos anyagát alkotják.² Három évtizednek a disszonáns jelenségei, a világháború szegényes körülményei és katasztrofális következményei mind hozzájárultak annak a feszültségnek a létrehozására, amelyben Klebelsberg reformjai kialakultak. *Spranger* Ede, kiváló német szociálpedagógus és filozófus a korról szólva, úgy jellemzi: „Ez az új világ tele van veszedelmes feszültségekkel, de egyben a szellemeknek olyan erős viaskodásával, mint aminőt a reformáció százada óta nem éltünk meg”.¹) Elsőrendű viaskodó szellem volt Klebelsberg Kunó gr., a nagy magyar kultuszminiszter, aki — miközben a szerencsétlen körülmények között viaskodó nemzete művelődési viszonyainak elrendezésén fáradozott, az őt körülvevő világ művelődési viszonyainak szemléletébe merült el, azzal a határozott céllal, hogy azokat az akkor egyedül lehető és, kívánatos módon összeegyeztesse. Sajnos, ritka lendületes munkájában az ország teherbírásának korlátolt méretei szabtak ha-

¹) A reáliskolák elhelyezése is magyarázza anyagának gyengébb voltát. A reáliskola helyén legtöbbszörre gimnázium is volt. Ismervén a magyar középosztály gimnáziumlázát, az nem igen támogatta a reáliskolát, így jelentékeny százalékban a kereskedő-, iparos-, munkásosztályból került ki anyaga, ami minőségére nem volt előnyös befolyással. Egyedülálló reáliskolák főleg nemzetiségi helyeken voltak. A reáliskola kérdésével foglalkozik egy cikkem a *Pesti Hírlapban*. (1934 május 9.) Jelen tanulmányaim közé is felvettem.

²) Az „Értelmi együttműködés bizottságának” Budapesten, 1936. június havában tartott ülésén.

tárt. Utóda, *Hóman* Bálint kultuszminiszter szerencsésebb helyzetben volt. Az értékes újítások, elgondolások, ötletek, tervek elrendezésére kerülhetett sor. *Hóman* miniszternek megvoltak az eredeti elgondolásai, koncepciója, de fennen hangoztatta, nem újat akar, hanem folytatni kívánja kiváló elődje munkáját. Folytatta is a népiskolák terén, amint azt nemrég megjelent ötkötetes munkájából kifejezetten látjuk, ahol 9000 népiskola közül 5500-nak a nyolcosztályos rendszerbe való áttérését jelenti be.³⁾ Középiskolai reformjának megindításánál hangoztatja „nem újabb átalakításról van szó, hanem olyan fennálló helyzetből logikusan és természetszerűen fakadó rendezésről és egyszerűsítésről, amely érzékenyebb változások nélkül lesz kivihető”. „Elsői sorban abból a célból” — hamg'zik indokolása — »hogy középiskolai típusainknak egymástól való elkülönülése világosabbá, helyes értékelésük a nagyközönség körében könnyebbé, főiskolai jogosításuk reális valósággá váljon.”³⁾ És ezúttal a sors kedvezése úgy akarta, hogy az egyetemeknél is álljon be egy jótévő fordulat, egy kívánatos szaporulat. *Klebensberg* emberfölötti munkája, amelyet a magyar kultúrfölény érdekében az egyetemek fenntartása körül kifejtett, az ország viszonyainak szerencsés alakulásával, a szegedi Horthy Miklós-egyetem felállításával egy újabb gyönyörű elismerésben részesült.

A *Hóman*-törvényeknek megvannak jellemző saját-ságaik, amelyek az összalkotás koncepciós voltát elvitatni nem engedik. Visszatérnek a magyar „humus”-hoz. Belőle táplálkoznak. Ereinek felhasználásával változtatni akarnak azokon a visszas állapotokon, amelyek a magyar közoktatásügy kívánatos egészséges fejlődésének útjában áll-

²⁾ A nyolcosztályos népiskolával külön tanulmányban foglalkozom. A középiskolai reform, a közoktatásügy egységesítése, a népiskolai reform egy lapra tartozik. Sajnos, amikor a nyolcosztályos népiskola tanterve, az utasítások (öt kötet) megjelentek, jelen tanulmányom máikész volt.

³⁾ *Hóman* miniszter meghívójából, amellyel neves tanügyi férfiakat a középiskolai reformra vonatkozó gondolatainak megvitatására összehívott. (1933. márc. 6.)

raak. Három jellemző irányban mozognak változtató akarásaik: 1. a közoktatásügyi igazgatás terén, 2. a pedagógiai felügyeletben és irányításban és 3. az ezeket betetőző elhatározásban, amely szerint a közoktatásügy fontos állomása, statútumaiba a megfelelő tehetségű és képességű egyén kerüljön. Ez utóbbi ponthoz megerősítésül szolgáljanak Hóman miniszternek eléggé ki nem emelhető szavai: „A közérdek ellen valónak tartom, — úgymond — hogy vezetőpozícióba olyanok kerülnek az *anciennitás* alapján, akiknek arra sem rátermettségük, sem szellemi minősültségük nincsen, mert minden intézmény, rendszer és reform elgáncsolói azok az egyének, akik hivatásérzés és kötelességtudás, másszóval képességek nélkül vesznek részt azok megvalósításában.”¹⁾ Én hozzátenném, hogy mindennemű *illetéktelen befolyás alapján!* Egy fájdalmas múlt keserű tanulságai sűrűsödnek össze a miniszter szavaiban. Vajha e kitételek érintetlen szellemében intézkedések az egész vonalon történhetnének.

Mi békekorabeli tanítók és tanárok — akik a békeidőben kezdtük és részben gyakoroltuk mesterségünket (bátran mondhatnám művészetünket!), akik a¹⁾ világháború alatt a harctereken vagy a „háborús körülmények” között iskolákban töltöttük el időnket és akik a háború utáni újra bekapcsolódtunk a munkába, amíg nyugdíjas helyzetünkben egy belső kényszernek eimgedve, folytattuk megfigyeléseinket, talán joggal állíthatjuk, hogy elmékedéseinknek, az összehasonlításokból származó megállapításainknak lehetnek megszívlelendő adatai. A közoktatásügyi igazgatásról szóló 1935:VI. törvénycikk végrehajtására készült utasítások lélekemelő (néha regényszámba menő!) olvasmány számunkra, akik minden apró-cseprő ügyünkben kénytelenek voltunk a minisztériumba szaladgálni (A hivatalos eljárás bevéjárása — lett legyen az a kérést teljesítő vagy megtagadó — az ügy érdemére nézve igen sok esetben illuziórikussá vált!). Mindez mennyi költséggel, mennyi időpazarlással járt! Az ügy elintézése legtöbb esetben sablon szerint történt, amin nem csodálkozhatunk. A miniszteriális tisztviselő nem is-

¹⁾ „A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése”. Hóman miniszter előszavából. (1935.)

merhette a dolog lényegét. Nem intézkedhetett egyéni elbírálás szerint. Ezek után az intézkedés erkölcsi háttere sem lehetett mindig kifogástalan. Az összeköttetés, a meg nem akadályozható protekció ebben az esetben könnyebben befolyásolhatta a dönteni hivatott miniszteriális közeget. Ez a helyzet — reméljük — most megváltozott. *Hómon* miniszter kijelentette, hogy nyolc és félévi munkája alatt minden lehető elkövetett az adminisztráció egyszerűsítése, divatos szólammal „racionálizálása” érdekében. „A minisztérium feladata” — mondotta — „nem apró-cseprő ügyek intézése, hanem az elvi irányítás, a kezdeményezés, az ellenőrzés és a nagy gondolatok felvetése.”¹⁾ Súlyos kijelentés, amelynek hatóereje következményeiben vált és válik mindinkább érezhetővé. A minisztérium tehermentesítése koncentrikusan és dekoncentráció útján történik. A minisztérium kebelében felállított állandó nevelési ügyosztály az iskolának „nevelés és oktatásügyi miniszteriális vonatkozású részeivel”²⁾ foglalkozik. Emeli jelentőségét, hogy kizárólagosan szakemberek végzik a fontos pedagógiai vonatkozású munkát.³⁾ A dekoncentráció útján megindított egészséges tisztulási folyamatnak legújabb nevezetes állomása az a legújabban hozott törvényes intézkedés, amely az intézkedés jogát számos esetben, amelyekben eddigelé a minisztérium járt el, a tankerületi kir. főigazgató hatáskörébe utalhatja.⁴⁾ Van és lehet-e tiszta fogalma a mai ifjú tanító- és tanár-nemzedéknek, hogy mit jelent mindez? Hogy azért, ami

¹⁾ Hómon miniszter országgyűlési beszédéből. (1941. jún. 27.)

²⁾ Kemenes Illés dr.: „A közoktatási igazgatás újjászervezése”. (1935.)

³⁾ *Kemenej*. Illés dr. kiváló pedagógus, tankerületi főigazgató az ügyosztály munkájában a közoktatási igazgatásunk „betetőzését” látja.

⁴⁾ Ilyen intézkedések: a tanulmányi és körzeti iskolai felügyelők megbízása és annak visszavonása, az állami népiskolai tanítók alkalmazása és kinevezése, a nem áll. népiskolákban államsegéllyel egybekötött tanítói állások betöltésének engedélyezése, a fővárosi népiskolai oktató személyzetének alkalmazásához szükséges előzetes hozzájárulás; áll. középiskolai, szakiskolai tanár, tanító, népiskolai tanító, minta-óvodai óvónő, nevelőnő áthelyezése. (1941. június hó.)

olyan természetesnek tetszhetik előtte, *a szakszerű, adminisztrációért* milyen éles harcok folytak a múltban és aránylag mily kevés eredménnyel? Ha a Hóman-törvények javára egyedül ezt az intézkedést, a szakszerű adminisztrációt könyvelhetnők el, érdemük akkor is elévülhetetlen volna.

A VKM. 3500/1936. eiln. sz. a közoktatási igazgatásról szóló 1935:VI. t.-c. életbeléptetése tárgyában hozott rendeletének 1. pontja így hangzik: „Az 1935:VI. t.-c. a célkitűzése az azonos nevelési szempontok szerint irányított *egységes nemzetnevelési rendszerbe* illeszkedő *iskolahálózat* kiépítése, a köznevelés egyöntetű és szakszerű irányításának és felügyeletének *biztosítása*. Ebből a célkitűzésből kifolyólag teszi kötelességemmé a törvény” — mondja a miniszter, — „hogy a különböző felügyeleti hatóságokat *a tankerületi kir. főigazgató* által vezetett és irányított szervezetbe vonjam össze.” Az *egységes nemzetvédelmi rendszeren* és annak irányítóján, a főigazgatón van a hangsúly. Jelentőségét emeli az a szoros kapcsolat, amely a Ratio Educationis-szal köti össze, amely ugyancsak a „nemzeti művelődés egységéből” indult ki és a tankerületi főigazgatókat bízta meg a kerületükben lévő összes iskolák — az egyetemet kivéve — feletti felügyelet gyakorlásával. Az 1867-ik kiegyezés utáni törvényeknek köszönhetjük — mondja az 1935:VI. t.-c. indokolása — „hogy az addig legalább is elvben egységes iskolafelügyeleti szervezet kétfelé szakadt és ezzel megindult az a folyamat, amely napjainkban már a köznevelés elvi egységének megbomlására és iskolafelügyeletünk teljes *atomizálására* vezetett”. E folyamatnak következménye volt — úgy folytatja az indokolás — „a tizenegy különféle felügyeleti szerv”, amelyek az iskolafelügyelet funkcióját végezték. Működésük „egy-egy iskolatípusra” korlátozódott. A különféle típusok, valamint a közoktatásügy egyéb hatóságai között nem volt meg a szükséges igazgatási kapcsolat. Onnan eredt a minisztérium túlterhelése, amely az adminisztráció szükségszerű következményeképpen; kénytelen volt „apró-cseprő bagatell” ügyekkel foglalkozni és „elvi problémákkal komolyan” nem foglalkozhatott, „kormányzati teendőkben komolyan” el nem merülhetett. A bajokon segítő, Hóman miniszter visszatért a Ratio

Educationis-hoz. Akcióját a következő tömör mondattal jellemezte: „Visszatérés a XIX. sz. specializáló és atomizáló rendszerétől a XVIII. sz. összefogó, szintetikus rendszeréhez.”¹⁾ Az elgondolás koncepcióos volta elvitathatatlan. Kerek egészre törekszik. És amikor az „egységes nemzeti világnézet” kialakítását tűzi ki célul és az „iskolai nevelés elvi egységének” biztosítására törekszik, éppem nem óhajt uniformizálni, hanem minden iskolafajnak, minden szaktárgynak egyéni jellegét, sőt az iskolafentartók speciális célkitűzéseit is szem előtt tartja. Az előtérben az *egység* alapgondolata áll. „Az egységes nemzeti világnézet” és „az iskolai nevelés elvi egysége” mellett áll az „átfogó és egyetemes nemzetnevelési elvek egységes érvényesítése a cél szolgáltatásban”, amely „valamennyi iskolának egységes nevelőszempontok szerint, elvszerűen irányított organikus iskolahálózatba való egybefoglalására” törekszik. Szép, nagy horderejű feladatok! Keresztülvitelük nem mindennapi nehézségekbe ütközik. A miniszter nem akar uniformizálni, megőrzi az iskolafajoknak, a tantárgyaknak egyéni jellegét, tiszteletben tartja az iskolafentartók speciális célkitűzéseit: és ezeket a nehezeül egyeztethető kívánalmakat kellő érvényre óhajtja juttatni abban az „összefogó, szintetikus rendszerben”, amely a kívánt egységek szempontjainak megfelelő „organikus iskolahálózatba” való bekapcsolódását célozza. Merem állítani, hogy ez a bekapcsolódás nem lesz kívánságszerinti. Nem hozza meg azokat az eredményeket, amelyekre egy „organicus iskolahálózat” belül az okvetlen szükséges összhangzó munka alapján számítani lehet és kell is.

Minden¹⁾ iskolafajnak, minden szaktárgynak megvan a maga kifejezett sajátos jellege. Ennek a kidomborítására iskolafaj és szaktanár egyaránt törekszik. A különböző követelmények összeegyeztetése egy iskolafajon belül a vezetés pedagógiai feladata. Az annál nehezebb lesz, minél ellentétesebb az iskolán belül összezsúfolt tárgyi diszciplínák jellege. Természetesen növeli a nehézségeket a szaktárgyon belül a szaktanár buzgósága,

¹⁾ „A közoktatásügyi igazgatás újjászervezése”. Előszó. (1935.)

„túlfűtöttsége”, féltékenysége, amelyek az összhangzatos munkának épen *nem* előfeltételei. Így félős, hogy az „egységesítésre” meglesznek az adminisztratív keretek, de a felmerülő tárgyi és alanyi akadályok bénítólag fognak hatni a gyakorlati keresztülvitelben. Zavart keltő hatások, lényegileg össze nem egyeztethető, össze nem illő elemek munkája folytán a kitűzött cél illuziórikussá, elérhetetlenné válhatik. Az adminisztráció azáltal, hogy szakszerűvé vált, ily körülmények között nem felelhet meg hivatásának. A jogász adminisztráció ebben az esetben megfelelőbb lehet, mert természete szerint formális intézkedésekre törekszik. Ezek nem befolyásoltatják magukat pedagógiai, didaktikai természeti vagy az iskola lényege szempontjából felmerülő elmentések, akadályok által. A szakszerű adminisztráció mindezekre különös tekintettel van. Létjogosultsága megszűnik, ha elhanyagolja őket, helyesebben, ha el kell hanyagolnia őket.

Az egységre való törekvés iskolapéldája az *egységes középiskola*, azaz olyan alkotás, amelyhez az egységesítés egy *tanügyi épületen* belül vezethet. Több, mint ötvenéves harc előzte meg születését. Ellenzői közt ott találjuk *Trefort* és *Klebelsberg* volt kiváló kultuszminisztereket. Pedagógus ellenzói között *Kisparti* után említsük még meg *Huszt* József egyetemi tanárt, aki a legmagasabb hangokat üti meg az egységes középiskola elleni kifakadásokban. A Klebelsberg-féle középiskolai reformot úgy tekinti, „mint az elvszerűség győzelmet a jelszavak felett.” Ilyen veszedelmes jelszónak tartja az egységes középiskola eszméjét, amely „szükségképen a magasabb színvonal lesülyedését, a tudományos érzék, a mélyebbre hatoló képzettség csökkenését jelentette volna.” De nem ezek a hangok fognak meg bennünket, amelyek a típusos középiskola meggyőződéses híve részéről éppen nincsenek az elfogultság híjával, hanem az egységes jogosítás mellett történő lendületes lándzsatorése. Amikor a humanisztikus gimnázium eddigi favorizálását elítéli, a monopóliumáról — amint az, úgy mond, minden monopóliumra áll — megállapítja, hogy az csak látszólag használt, de érdemileg ártott neki. Azóta elmúlt vagy 17 esztendő. Az egységes középiskola hétéves múltra tekinthet vissza. Az

elfogulatlan szemlélő elismeri jó oldalait és amikor kritikával él, hézagaira, hiányaira való figyelmeztetéssel gondolkodtató anyagot szolgáltat jobbitani törekvő szándékokra. Huszti megállapításaira 12 évvel utána egy kecskeméti vándorgyűlésen *Balanyi György* piarista igazgató adta meg az approbáló választ, mikor azt mondja: „Nem kétséges, hogy a törvény (1934:XI. t.-c.) azzal, hogy a többi típus megszüntetésével a gimnáziumot tette meg egyedül kötelező formának, akaratlanul és öntudatlanul észrevehető sülyedését idézte elő”.²⁾ A tudós piarista tanár mondja azt, aki minden engedményt az óklasszikai nyelvek rovására fájjal. Siratja az elitiskolát, amely szerinte „csak a régi értelemem vett gimnázium lehet, melyet éppen a társadalom vezető rétegének kicsiszolására s kellő szellemi és erkölcsi vértette! való ellátására alakított hosszú századok tapasztalata”² Az előadó véleményével — amely a hagyományos gimnáziumot mint egyedüli elitiskolát állítja oda — nem vitatkozunk. Az érdekelt megtudnunk, hogy az egységes középiskolával, a mai gimnáziummal „születési” hibáinál fogva nincsen megelégedve és hogy továbbá „a jövő fejlődés iránya — szerinte — nem az egységesítés, nem az osztatlan alap hivatalos trifurkálása, hanem új középfokú iskolai típusok kialakítása felé halad”.³⁾ Ugyanaz a véleménye egy kiváló pszichológusunknak és pedagógusunknak, *Mitrovics Gyula*, debreceni egyetemi tanárnak. „Hogy iskolarendszerünk nem alkalmas a növendékek hajlamok szerinti szétválogatására” — mondja — „ez teljesen igaz: ez azonban szervezeti és is-

²⁾ Dr. Huszti József „Reform után” (M. K. 1925. 1-4. sz.) — Még 1940-ben a polgáriiskolai reformról és tanárképzésről szólván, az egységes középiskolát „utópiának” tartja.

³⁾ Ide kívánczik Korniss Gyula eredeti megállapítása, amely ugyanazt a tételt más oldalról világítja meg: „Az iskola kevésbé lelkesen, álmosan, lendület nélkül tanítja a klasszikusokat, mert nincsen visszhangjuk a társadalomban, mert a tanár érzi, hogy munkája a kor értékérésének megváltozása miatt részben hiábavaló”. (Az OKTE budapesti körének záróülésén tartott beszédéből. 1935-36.)

²⁾ Balanyi György „Középiskola és hagyomány”. (M. K. 1987.) Előadta a Kath. TE budapesti körének Kecskeméten tartott vándorgyűlésén. 1937. május 6.)

koïapolitikai kérdés, amely az egységes alapú középiskola mellett bi- és trifurcatioval volna megoldható. Erős a meggyőződésem, hogy a fejlődés az elől nem térhet ki sokáig, mintahogy külföldön erre egészséges példákkal találkozunk,¹⁾ nálunk a helyzet azonban ma erre nem látszik alkalmasnak.”²⁾ íme a XIX. sz. „specializáló és atomizáló rendszerének” mily neves védői támadnak. És ez amilyen természetes, olyan indokolt is. Éppen nem lehet kimondanunk, hogy csak szintetizálunk vagy csak atomizálunk. Legkevésebbé egy élő szervezetnél, mint amilyen az iskola, amelynek ezerféle problémája szinte parancsolólag előírja a szintetizáló vagy atomizáló eljárást. Ámde maga Hóman miniszter elgondolásában, tervezetén belül lépten-nyomon helyet ad az atomizáló folyamatnak, ami tekintve a célkitűzést, amely a „praktikumot”, a praktikus eredményekre való folytonos utalást, törekvést hangoztatja, nem is lehet máskép. A Ratio Educationis hatását a 19. sz. negyvenes éveinek végéig érezteti, Tanügyi körökben nagy ellenhatást váltott ki. Különösen a protestáns felekezeti iskoláknál, amelyek a magyar nyelv mellőzése ellen keltek ki. Különös eredményekkel nem dicsekedhetik, ami nem annyira az intencióra, mint inkább a mostoha viszonyokra vezethető vissza. Az Eötvös—Trefort időszak pedagógiai törekvései nem váltak a humanisztikus gimnázium hátrányára, de létrehozták az egészséges magyar reáliskolát, amelynek hézagpótló, regeneráló munkáját — bátran elmondhatjuk — az a nemzedék bizonyítja ékesszólóan, amely onnan egy félszázadnál alig több idő alatt kikerült.

Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter a kultúrpolitikus körültekintő módszerével, a pedagógus alkalosságával fogott hozzá alkotásának megalapozásához. Kiváló gondja volt rá, hogy elgondolásának gyakorlati keresztül vitelénél mutatkozó nehézségek, ellentétek elháríttassanak,

¹⁾ Messzire vezetne — nemi lehet célunk — ha a külföldi, nevezetesen a mai német, olasz, francia és angol tanügyi szervezeteknek idevágó, bennünket közelről érdeklő életére, munkájára kitérnénk. Erről egy mondatban megállapíthatjuk, hogy kivétel nélkül az atomizáló rendszernek kedveznek.

²⁾ Mitrovics Gyula: „Tanárképzés”. (M. P. 1937. nov.-dec.)

elsimíttassanak, megszűnjenek. Azért teremtette meg az adminisztrációval szoros kapcsolatban a pedagógiai felügyelet kiterjedt hálózatát. Ha a közoktatásügyi igazgatásnál a *dekoncentráció*: az iskola belső, lelki életének, nevelői és oktatói értékének kifejlesztésénél a *pedagógiai felügyelet rendszere* a Hóman-törvényalkotások legfőbb érdeme. — A békeidőben a főigazgatókra és a tanfelügyelőkre hárult majdnem kizárólagosan a pedagógiai ellenőrzés feladata. Ennek a fontos feladatnak ilyképen már technikailag; sem lehetett eleget tenni. A főigazgatók enciklopédikus szakműveltségére sem lehetett építeni. Valóságos ünnepszámban meni egy szakközegnek a megjelenése, ami nem röppent el nyomtalanul; a tanácsok jól estek, de rendszerről, a tapasztaltaknak rendszerbe foglalásáról, értékesítéséről, a felvetett problémák megoldásáról nem lehetett szó. Tanító-, tanári egyesületek, körök ülésein, pedagógiai közlönyökben, folyóiratokban történt felszólalásoknak vajmi kevés hatásuk volt. Az első merész szó az OKTE 1920. okt. 14-i közgyűlésén hangzott el *Jánosi Béla* dr. ajkáról, aki — mintegy válaszul az 1919/20-ban, a budapesti tankerületben elrendelt szakfelügyeletre — kimondja, hogy „az eddigi középiskolai felügyeletünk nem volt eléggé beható, nem volt szakszerű”.¹⁾ A szakfelügyelet ügye nem került le a napirendről, de bizonyára a problémáktól izzó, válságos idők, viszonyok miatt csak í 928-ban jelenhettek meg a középiskolai szakfelügyelők számára szóló utasítások.²⁾ A középiskolai szakfelügyelet kérdése ezután is felszínen maradt. Előadások, cikkek, tanulmányok rámutattak elodázhatatlan megoldására. A szakfelügyelet gyakorlati keresztülvitele Német-, Olasz- és Franciaországban, Amerikában beható tanulmányok tárgya. Nálunk önálló elgondolásaikkal *Bartha József* dr. és *Kovács Géz* dr. tűnek ki.³⁾ Kétségtelen, hogy ezek hatással voltak,

³⁾ Jánosi Béla dr.: „A jövő feladatairól”. (Az OKTE közgyűlésén tartott előadás. 1920. okt. 14.)

²⁾ 1928. január 8.

³⁾ Bartha József dr.: „A középiskolai szakfelügyelet. (OKTEK 1929. dec.) Kovács Géza dr.: „Tanári továbbképzés”. (Budapesti Hírlap, 1929. júl. 21.) és „Középiskolai szakfelügyelet”. (OKTEK, 1930. jún. hó.)

lehetek azokra a rendelkezésekre, amelyeket az; 1935:VI. t.-c. az iskolafelügyelet kiépítésénél elrendelt. Egy kis kitéréssel — amely azonban az iskolafelügyeletet érdemileg érinti — szóvá kell tennünk a tanügyi fogalmazói kar kiépítésére és minősítésére vonatkozó rendelkezéseket. „E status rendszeresítésével — így szólnak az utasítások — megoldható lesz a VKM. fogalmazási tisztviselők külszolgálatának régóta aktuális kérdése is”. Majd: „Az igazgatás szakszerűségét segíti elő a tanügyi fogalmazói személyzet jogi képesítéssel nem rendelkező tagjai elméleti és gyakorlati közigazgatási képzésének kötelezővé tétele”. Amilyen üdvös s közoktatásügyi igazgatás dekoncentrációja szempontjából az előbbi rendelkezés, olyan sérelmes a tanítóság és tanárságra nézve az utóbbi. Elrendeltetik a tanügyi képesítésű fogalmazási tagok számára a szükséges jogi képzés megszerzése, de nem egyenlő *jogok* és köteleességek alapján: a jogi képesítésűek számára a tanügyi, pedagógiai képzés megszerzése. Sőt! a főigazgatói székbe tisztán jogi képesítésű egyén is kerülhet! A tanítóságra, tanárságra az milyen hátrányt jelent, azt bővebben: aligha kell igazolnunk.¹⁾ A tanügyi fogalmazási státusban kizárólagosan a szükséges jogi képzést nyert tanügyi képzettségűeket alkalmaznám, akik a közoktatásügyi igazgatás nem egy ügyes-bajos esetének elintézésénél a szükséges pedagógiai érzékkel, tapintattal rendelkeznek.

1. A pedagógiai felügyelet érdekében történt intézkedések okvetlen szükségesek, hézagpótlók voltak. A pedagógiai épületre, amely a megfigyelő, ellenőrző, tanácsadó, segítő szerveket, testületeket magába foglalja, szükség volt. A Hómantörvények azokat megteremtik és ha rendelkezéseik javításra, helyesbítésre is szorulnak: az épen nem változtat fontosságukon, lényegbeli értékükön.²⁾

¹⁾ Ezzel a sérelmes kérdéssel már többen hasonló szellemben foglalkoztak. (Gyulai Ágost: „Ratio Educationis rediviva”).

²⁾ A pedagógiai élet országos irányítása eddigelé majdnem kizárólagosan az Országos Közoktatásügyi Tanács feladata volt. Az iskolák munkájának szabályozása miniszteri, főigazgatói rendeletek útján történt. Nem volt, nem lehetett a Tanács és a tantestületek között szükséges közvetlen kapcsolat, amely nélkül hathatós pedagógiai irá-

Egyik-másik jelenséget a világháború előtti és Klebelsberg ideje alatt fennálló viszonyok szemszögéből nézek. Az intézkedések gyakorlati keresztülviteléről, eredményességéről vagy eredménytelenségéről ma nincsen alkalmam meggyőződnöm. A tankerületi tanácsokat a mai! pedagógiai élet, felügyelet, tanácsadás legértékesebb testületeinek tartom. Mennyi érték halmozódik fel bennük és válik közhasznúvá felső jóváhagyás, megerősítés útján. A múltban a tanító- és tanártestületi és szülői értekezleteken elhangzott előadások bármilyen értékesek is voltak, érdemüknek megfelelő elismerésben nem részesülhettek. Hatásuk a legtöbb esetben részleges volt, az intézetre terjedt, ki. A főigazgató, tanfelügyelő tudomást vett róluk és ezzel le is záródott a legtöbbnek az ügye. A tankerületi tanácsok ezzel szemben egy tankerület tanulmányi életéről számolnak be. Anyaguk, miután a tanítói és tanári testületeken belül feldolgoztatott, a körzeti iskolafelügyelő és tanulmányi felügyelő ítései szemén át rendszeresítve kerül a tankerületi tanács plénuma elé, amely a rendelkezésre álló bőséges anyag alapján; összehasonlítások, kellő kiválogatás után

nyitás el nem képzelhető. — Az OKT szervezetének módosítását Hóman kultuszminiszter egyik országgyűlési beszédében (1935) a következő indokolással jelenti be: „Az OKT szervezetének módosítását új szempontok, a közoktatási igazgatásnak ezekkel összefüggő átszervezése és, az ipari és mezőgazdasági szakoktatás nevelési és tanulmányi felügyeletének a kultusztarca hatáskörébe történt átvétele tette szükségessé.” ; Máshelyütt: „Az új iskolában tehát a *nevelő szempontnak* újra el kell foglalnia a maga helyét a tanító szempont mellett.” Szerény megjegyzésem volna az utóbbi kitételhez. A nevelő szempontnak újabb, öt joggal és méltán megillető térfoglalása ebben az esetben a pedagógusok mellett más képesítésű, foglalkozású tagok bevonását tenné indokolttá, amint az a Felső Oktatási Tanács megalkotásánál is megtörtént — Nem hagyhatom szó nélkül azt az újabb rendelkezést, amely szerint az OKT-nak nem lehet tagja nyugdíjas tanár vagy tanító. Magam hangoztattam az OKT-nak az étellel, az aktuális tanítás Körülményeivel való szoros kapcsolatának fontosságát, ámde azért a gazdag tapasztalatok tárháza mellett nem lehet szó nélkül elmenni.

meghozza intézkedéseit.¹⁾ Ezeknek jótévő hatása a tanke-
rület pedagógiai életére, intézetcinek nevelői és oktatói mun-
kájára elmaradhatatlan lesz. És gondoskodás történt, hogy
ezek a hasznos tanulságok az ország pedagógiai életére ki-
hatással lehessenek: egy állandó nevelési ügyosztály felállí-
tásával.

A tanulmányi és körzetiskolai felügyelők munkába állításának céljáról a miniszter az utasítások indokolásában a többek között a következőket mondja: „E tanulmányi fel-
ügyelők és körzeti iskolafelügyelők munkábaállításával a *nevelés és oktatás tökélesbítését* kívánom elérni, de egyúttal intézményesen is kifejezésre óhajtom juttatni azt az, *el-
ismerést és megbecsülést*, amely a jól végzett nevelő mun-
kának kijár és végül a felügyelői megbízatás lehetőségének biztosításával *fokozott munkára és önképzésre* szeretném serkenteni a tanárságot és tanítóságot”. A cél ritka szaba-
tossággal van meghatározva. A gyakorlat — sajnos — aka-
dályokat gördít útjába. A tanárságnak és tanítóságnak min-
dig kevés elismerésben volt része. Az igazgatói és csekély-
számú főigazgatói, tanfelügyelői tisztségeken kívül emelkedésre nem volt lehetősége. A tanulmányi és körzeti iskola-
felügyelet erkölcsi elismerésben részesítette a tanárság és tanítóság értékes, törekvő részét, amit el kell ismerni.

A felügyelők feladatát, amely a nevelés és oktatás tökéletesbítésére vezető értékes munkálatokra terjed ki, az utasítások találóan a következő három pontban jelölik meg: 1. Az igazgató működésének, igazgatási és pedagógiai irányító munkájának, 2. a tanerők működésének, pedagógiai készségének, nevelési eljárásának, 3. a tanárok (tanítók) tervszerű és céltudatos továbbképzésének ellenőrzésében. Érthető és elismerendő az a követelés, hogy az iskolalátogatást megelőzően az iskolalátogató igyekezzék tisztába jönni bizonyos kérdésekkel, amelyek „az intézet történetére, jelenlegi helyzetére, általános és helyi kultúr munkájára, az igazgató és tanárok, tanítók

¹⁾ A közoktatásügyi igazgatásáról szóló törvény nagyon helyesen különböző értekezletek összehívását teszi lehetővé (iskolalátogató értekezletek iskolafajonként és együttesen stb.), amelyek egy és ugyanazon cél szolgálatában állnak.

társadalmi és tudományos működésére” stb.-re vonatkoznak. Ezek segítségével lesznek munkájában. Irányítással, fontos adatokkal szolgálnak, amelyek buzgó törekvéseit megkönnyítik, céltudatossá, hatásosabbá teszik. Olyan kötelességek pedig, amelyeket az iskola adminisztrációjának felülvizsgálása, az épület megvizsgálása, a szertárak, könyvtárak megsemmisítése stb. reá rónak, csak hátráltatni fogják „a nevelő és oktatómunka ellenőrzését és irányítását”, tulajdonképeni főmunkáját. Egyébként technikailag is lehetetlen e követelményeknek eleget tenni, amikor egy intézet meglátogatására annyi félnap áll rendelkezésre, ahány osztály van.

Bizonyos egymásnak ellentmondó vagy helyt nem álló rendelkezések sem válnak a tanulmányi felügyelő munkájának előnyére. A körzeti iskolafelügyelők az általános nevelési és tanulmányi felügyeletet látják el a tanfelügyelő helyett. Ez világos. Itt szakfelügyelet nem jöhet tekintetbe. A tanulmányi felügyelőket szakcsoportok szerint válogatják ki. Ezek a „főigazgatói hivatal szakreferensei mellett és ezek felügyeleti munkájának kiegészítőeként” a főigazgató felhívása alapján esetről-esetre „érdemileg a szakcsoportokhoz igazodó felügyeletet” fogják gyakorolni. Továbbá a hivatalon kívül álló tanulmányi felügyelők, illetve körzeti iskolafelügyelők „munkásságának állandó ellenőrzése és elbírálása” a főigazgatósághoz kinevezett vagy szolgálattételre beosztott pedagógiai szakelőadók feladata lesz. Olyan tankerületekben pedig, melyekben; „az ugyanazon iskolafajhoz tartozó iskolák — első sorban szakiskolák — száma csekély”, szakreferens költségkímélés miatt nem lesz kinevezve. Az utasítások indokolásához, a következőket jegyezzük meg: 1. Ellenmondás van abban a rendelkezésben, amely a körzeti iskolafelügyelő munkájának elbírálását a szakelőadóra bizza, holott ez tisztán általános nevelési és tanulmányi felügyeletet gyakorol és így megbízásánál a szakrendszer nem irányadó. 2. A tanulmányi felügyelő helyzete bizonyos szempontból Wem. eléggé tisztázott. Addig, amíg ú. i. a körzeti iskolafelügyelő a kir. tanfelügyelőt (akinek területi székhelyén kívül minden iskoláját legalább négyévenként egyszer kell meglátogatnia), helyettesíti, a tanulmányi felügyelő a kir.

főigazgatón kívül a szakfelügyelőt, szakelőadót is helyettesíti és végzi azonfelül azt a terhes, felelőségteljes adminisztratív munkát, amely idejének jelentékeny részét lefoglalja.

3. Nem világos az a rendelkezés, amely szerint olyan tanterületben, amelyben csekélyszámú egyazon iskolafajhoz tartozó iskola van, a tanulmányi felügyelő csak általános nevelési és tanulmányi felügyeletet gyakorol. Miként történik itt a szaki ellenőrzés? 4. Az „iskolán kívül” ellenőrző, tanácsadó, felügyeleti munkát teljesítő körzeti iskola- és tanulmányi felügyelőnek állandóan fennmaradó kapcsolata intézetével megszívlelendő körülmény, de nem tartom okvetlen szükségesnek. A kellő pedagógiai, didaktikai tudással és tapasztalattal rendelkező felügyelő irányító, ellenőrző feladatának teljesítése közben is állandóan tanít, dolgozik, nevel. Mintha ő állna a katedra előtt, észrevételei, helyreigazításai szóval közvetlenül vagy írásban közvetve jutnak kifejezésre és befolyanak a munka irányítására» Ha pedig talán anyagi szempontból intézetbeli munkája el nem maradhat, az szigorúan összhangban; legyen felügyelői munkájával, főleg mindenféle pepecselő adminisztratív munkától mentes legyen.

Általában rendszeres munkahalmozás folyik, amelyben a rendszer és a munka nem állnak mindig a kitűzött cél előnyös szolgálatában. Az iskolával kapcsolatos tanulóotthon, nevelőintézet megvizsgálása, amely az étkezésre, az ismétlődő tanfolyamok elhelyezésére, felszerelésére, foglalkozási idejére, tanulmányi működésükre vonatkozik: kétségtelen nevelő értékű. Ezeknél a munkáknál épúgy, mint a külső és *belső rend* megvizsgálataánál az adminisztratív jellegű munka lehetőleg, mellőztessék. A lényegre, a nevelés- és oktatásra vonatkoztatható tanulságokra essék a fősúly, amelyeknek hasznosítása és általánosítása foglalják le — szeretném mondani kizárólagosan — a körzeti iskolafelügyelő és tanulmányi felügyelő drága idejét. Az adminisztrációt elvégezhetnék a tanterületbe erre a célra beosztott fogalmazási vagy számviteli tisztviselők.

Az adminisztratív munka túltengése éppen nem hiányzik a tanári, tanítói munka „berkeiben”. Nevezzük azt az „adminisztráció furcsaságainak” vagy „didaktikai

podanteriának”: az nem változtat az állapotok terhes voltán. Adminisztrációra szükség van, de az okkal-móddal történjék. Úgy, hogy az ne hátráltassa, ne befolyásolja károsan a tanulmányi rendet, a nevelői, oktatói munkát. Bizonyos az, hogy mindig lesznek tanítók, tanárok, akik a vonatkozásban, a számok elrendezésében, és felhalmozásában lelik kedvüket. Nem azok a legjobb tanítók, tanárok. Kiemelésükkel éppen ne szegjük a mélyen szántó pedagógus elmék munkakedvét. Ezek az adminisztrációban elkövetett esetleges mulasztásaikért bőven kárpótolnak bennünket tudásukkal, didaktikai készségükkel, erejükkel. Csak a vázlatkérdésre, a mai iskola egyik legjelentősebb tételére térünk itt ki, amelynek értéke az iskolai tanulmányok szempontjából elvitathatatlan: de amelynek mai összeállításánál adminisztráció és pedagógiai érzék egymással örökös, hadilábon állnak. A rendszer az adminisztratív szellemnek kedvez, mert nemcsak napról-napra, hanem óráról-órára, sőt percről-percre kívánja az anyag összeállítását. Nem helyes. Mennyi visszaélésnek ad helyet. A másolásnak nagy szerep jut osztályrészül. (Az utasításoknak ez ellen bizonyos tekintetben! nincs kifogásuk!) A vázlat célja, hogy ne menjünk készületlenül az órára. A másolás alatt is átgondolhatjuk az anyagot. Az igaz. Tájékozatlanul mindenestre nem lépünk be a tanterembe, de mondanunk sem kell, ez nem lehet a kívánt cél. Ha ugyanazt kétszer vagy többször írjuk le, unatkozunk és az unalom nem. gondolatébresztő. Elgondolásom szerint mindenkor — ha keveset is — valami újat kellene adni a magunkéból. Hogy az a vázlatírás szempontjából lehetséges legyen, a vázlat nem óráról-órára (erre a bejegyzési napló szolgál), napról-napra, hanem hétről-hétre, de még inkább csak hónapról-hónapra összefoglalva volna elkészítendő. Nem. hiányoznának belőle a szükséges tárgyi és módszeres adatok, ide azok nem mesterségszemen, hanem bizonyos pedagógiai, didaktikai szemszögből volnának összeállítva. Mintahogy módszer alatt sem a lépések egymásutáni rendjét, hanem azoknak időnkénti, helyenkénti kombinálását értjük, amint azt feladatunk megkívántja. A kivitel a következőképen gondolnám el: a tanító, tanár vázlatfüzetét vezetné és azt az igazgató, körzeti iskolatanulmányi felügyelő, tanfelügyelő stb. kívánsá-

gára bemutatni köteles volna. Az ellenőrzés mindenképen fennállana, de nem minden esetben gyakoroltatnék. Egy tanerőtől, akinek pedagógiai érzékéről, lelkiismeretes munkájáról meg vagyok győződve, nem kérnék vázlatot, de annál szigorúbban megkövetelném azt olyantól, akinek munkájával, munkája eredményével nem vagyok megelégedve.¹⁾ A törvény helyesen nem egy fellebbező fórumot teremtett, amelyek mindenképen fontos vázlatkérdésben is meg fogják találni a helyes, megfelelő utat, megoldást. Az értekezletek egész sora, az iskolalátogatást befejező értekezlettől a VKM. kebelében felállított nevelésügyi ügyosztályig mind fellebbezési helyek, amelyek pedagógiai, didaktikai kérdésekben tanácskoznak, javíthatnak, határozhatnak. A döntések tankerületi és országos vonatkozásban történnek. Előbbieket a tankerület határain belül „az, egységes nevelés és iskoláinak kooperatív működésére” vonatkoznak, utóbbiak az általános tanügyi adminisztráció szempontjainak szem előtt tartásával intézkednek. Hisszük és valljuk, hogy azok a pedagógiai fórumok, amelyek kijelölését, felállítását a Hóman-törvények lehetővé tették, előnyére válnak ama kiváló fontosságú elvnek, amely szerint minden helyre megfelelő képességű és tehetségű egyén kerüljön. Erre nézve t. i. a képesség és tehetség megállapítására a múltban nem sok történt. A főigazgató ajánlásait az ügyosztály a legtöbb esetben nem respektálta. A miniszter elé kerülni, szinte a lehetetlenséggel volt határos.¹⁾ Pedig akadtak a múltban is tanítók, tanárok, akiknek olyan mondanivalójuk volt, amely az iskola életének, nevelői és oktatómunkájának előnyére külön meghallgatást, megítélést érdemelt volna. Erre alkalom éppen nem, vagy nagyon nehezen kínálkozott. Mennyi nemes törekvés veszett így kárba. Ép azért nem tudjuk eléggé

¹⁾ A legújabb, a vázlatra vonatkozó rendelkezések nem egy üdvös intézkedést tartalmaznak, amelyek a fontos kérdés körül felmerült jogos aggályok eloszlásához vezethetnek.

²⁾ A középiskolai reform megalkotása előtt küldtem el összes munkáimat Klebelsberg Kunó gr. kultuszminiszternek. Válasz nélkül maradtam. A francia középiskolai reform körül szerzett tapasztalataimra (akkor Párizsban tartózkodtam) való hivatkozással kihallgatást kértem. Nem kaptam.

kiemelni azoknak a pedagógiai fórumoknak fontosságát, amelyek a Hóman-törvényekben régi óhajok teljesüléseként *égető* hiányokat pótolnak.

A Hóman-törvények érdemeit és hiányait a következő pontokban foglaljuk össze.

Érdemeik:

1. A közoktatásügyi igazgatás tökéletesbítése érdekében keresztülvitt dekoncentráció.

2. A szakszerű adminisztráció.

3. Kiterjesztették, egységesítették, teljessé tették a pedagógiai felügyeletet, amivel megbecsülhetetlen szolgálatot tettek a tanító-, tanárképzésnek és alkalmul szolgáltak olyan egyének képzésére, akik a miniszter óhajának megfelelően vezetőállásokban odavalóságukkal tűnnek ki.

4. Külön kiemelendők az értekezletek — amilyenek a felügyelői látogatást befejező értekezlet, az iskolai látogatók együttes és iskolafajonkénti értekezlete, szakértekezletek, pedagógiai szemináriumok stb. — amelyek az iskolák pedagógiai életének, nevelő és oktató munkájának rendszerezése, értékelése érdekében ritka értékes szolgáltatásokat tesznek.

5. *A nemzetismereti oktatás erősítésével elősegítették <tz* *egységes nemzeti világnézet kialakulását.*

Hiányaik (javításra, megváltoztatásra szoruló intézkedések, rendelkezések):

1. A formalizmus túlzása az adminisztráció túltengéséhez vezetett a lényeg rovására.

2. A szintetizálás, atomizálás, egységesítés és differenciálódás hangoztatott folyamatai természetesen egymásnak ellentmondó jellegüknél fogva is a gyakorlatban zavart keltenek, az eredményes tanítást nehezítik.

3. Az egységes középiskolánál a nemzetismereti oktatás, az egységes nemzeti világnézet megalakítása szempontjainak szem előtt tartásával a típusos középiskola felé *határozott engedmények* teendők. Ezekre nézve szolgáljanak irányadóul a sárospataki református gimnázium 1897-ben

kelt, de ma is aktuális, a tantervrevízió ügyében) hozott szavazatának következő megállapításai: „A mai európai műveltség sokkal inkább nyugszik a renaissance és a reformáció századainak kulturális vívmányain, mint a klasszikus ókor elmeszüleményein”. „... a klasszikus ókor világa más, uralkodó életelve legnagyobb részben a mainak merev ellentéte s ami benne általános emberi és örökérvényű volt, azt a renaissance felszívta magába s az emberiség közkincsévé tette”. — „A modern tudomány ezer kincsét kínálja, ne temessük hát ifjúságunkat minden áron koruk múltott föliánsok közé.” Végül: „Mikor a szellem csatájára fegyverezzük fel növendékeinket, a tudomány és a nemzeti haladás érdeke így kívánja, hogy olyan ismeretek közlésére és olyan fegyverek forgatásának begyakorlására törekedjünk, amelyeknek tudományos téren a lehető legtöbb hasznát vesszük és ott a lehető legnagyobb sikerrel forgathatják.”¹⁾

4. Meggondolás tárgyává teendő a hivatalon kívül álló körzeti iskola- és tanulmányi felügyelők hivatalivá való átminősítése. Igazi bevált, tapasztalatokban gazdag egyének választassanak ki, akkor kevesebbek is lehelnek.

5. Több kezdeményezési lehetőség a tanítói és tanári munkában, hogy a pedagógiai öserő minél akadálytalanabban kibontakozhassak.

A Hóman-törvények közoktatási épületünket olyan fix pontra helyezték, amely a *magyar* és az *általános európai művelődés* szempontjainak igyekszik megfelelni. Tartósságuk, helytállóságuk két egyformán fontos föltételtől függ. Az *egyik*: mennyire tudnak a két irány szempontjaihoz igazodó körülményeknek megfelelni, a követelményeknek eleget tenni, ezeket egymással az okvetlen szükséges összhangba hozni. A *másik*: elég erősek arra, hogy egyes tanügyi körök előtt tetszetős rendelkezéseket megszüntessenek, melyek a reform keletkezésének lázában jöttek létre és így a tanügyi épület jövőjére, tartósságára nem lehetnek kedvező befolyással.

¹⁾ „Középiszkolánk reformja.” Sárospatak, 1897. Maklár-Rácz ifj. Mitrovics Gyula szerkesztése.

SZÜKSÉG VAN-E LATINMENTES KÖZÉPISKOLÁRA?

(*Elmélkedés a nyolc éves Hóman-lexről.*)¹⁾

Hóman-törvényen (Hóman-lex) előszeretettel az 1834: XI. t.-c.-et, az egységes középiskoláról szóló törvényt emlegetik. A törvény végrehajtási utasításai 1936-ban jelentek meg. Az indokolásból kivehető, hogy a törvény azért készült, hogy a Klebelsberg-féle középiskolai reform nyugtalanító változtatásainak véget vessen. Úgy készült, hogy visszatérvén az ősi röghöz, az eredeti magyar kezdeményezéshez, egységessé tegye a magyar középiskolát: biztosítván a magyar nemzeti tárgyak vezető, irányító, központosító szerepét. Korai volna ma a reform eredményeiről, avagy eddigelé tapasztalt hiányairól ítéletet mondani. Elmélkedésünknek nem is az a célja, hanem az, hogy visszatérvén a reform kiindulási pontjához, kutassuk, hogy vannak-e olyan mozzanatok és ha igen, melyek azok, amelyek a reform keresztülvitelónéi zavarólag hathatnak. A reform előkészítésénél sokat hangoztatott szempont, hogy az 1924-es Klebelsberg-féle középiskolai törvény rendeletek útján történt változtatásaival nyugtalanságot teremtett, éppen nem lehetett eldöntő ok a reform értékállóságára nézve. Minden élő szervezet (olyan elsősorban az iskola!) változtatásoknak van, lehet kitéve. Minden törvény állandó természetű, összesűrített tapasztalatok alapján, körültekintő munkával készült: de ez nem örökérvényű. Ezt *Hóman* Bálint dr., vallás- és közoktatásügyi miniszter megerősíti, amikor törvényjavaslatáról ismételten kijelenti, hogy az kerettörvénynek készült, amely mindenkor kész arra, hogy a tapasztalatok által felvetett és egyéb természetű jogos kívánalmaknak helyt adjon. Nyomban rá felmerül a kérdés, vajjon az egységes középiskola, nevezetesen a mai gimnázium mai alapszervezetével képes-e azoknak az eredményeknek kiváltására, azoknak a hatásoknak felkeltésére, amelyekre a nemzet jól felfogott érdekében minden időben

¹⁾ Megjelent a Protestáns Tanügyi Szemlében. (1942. szept. hó.) A cikk májusban miniszterváltás előtt került a lap szerkesztőségéhez.

szükség volt. Dicséretreméltó például az a törekvés, amely az osztrák eredetű intézkedésektől való függetlenítést tűzi ki célul, de nem hagyhatók figyelmen kívül egyes nagy magyar elmék törekvései, amelyek egyes, intézmények fenntartásáért nemes harcot vívnak. Csak *Trefort* ragaszkodását a reáliskolához emelem ki, amely iskolát *Hóman* miniszter véleménye szerint ma már megölt az élet. Szavai igazolására a közvéleményre és a sajtóra hivatkozik, amelyek végeredményben múló jelentőségűek.

A *Hóman*-törvény visszatér a Ratio Educationishoz, amely körülmény a közoktatásügy egységesítése szempontjából elsőrendű fontosságú. Távolodik a Ratio Educationistól, amikor Kölcseyvel együtt azt tartja, hogy „non multa, sed multum”, vagyis a túlterhelésen óhajt változtatni, amikor az értelem intenzív képzését állítja előtérbe. De közeledik hozzá — bizonyára a helyzet kényszerű voltánál fogva —, amikor a gimnáziumban a humánóriák mellé nagy számban reáliákat állít be, amelyek ugyancsak túlterhelést okoznak. A Ratio Educationis elhatározó befolyására vall az óklasszikai nyelvek, nevezetesen a latin megnövekedett szerepe a gimnaziális oktatásban. A Ratio Educationist a magyar nyelv tanítását a latinhoz kapcsolja, egyéb tárgyak mellett a magyar nyelvtant is latinul tanultatja. A magyar nyelv mint segédtantárgy szerepel. Csak a második Ratio Educationisban, az 1806-ban véghezvitt tantervrevízióban kerül a rendes tantárgyak közé, igen csekély óraszámmal. A reakció, amely a magyar nyelv mostoha kezelése miatt el nem maradt, végigszánt az egész XIX. századon és — bátran állíthatjuk — tetőpontját a *Hóman*-törvénybeni érte el. Ez utóbbi a magyar nyelv és. a nemzeti tárgyak vezetőszerepét végül teljes érvényre juttatja, de a Ratio Educationishoz hasonlóan állandó, *kizárólagos* kapcsolatot teremt a latinnal. Ez a tény aggodalommal tölti el azokat a pedagógusokat és közéleti vezető férfiakat is, akik ismerik és méltányolják a latin nyelv fontos szerepét történetünkben, nemzeti életünkben, de egyúttal nagyon jól ismerik azokat az okokat, azokat az elkeseredett harcokat, amelyek több mint egy évszázadon keresztül a latin nyelvnek a magyarral szemben elfoglalt kiváltságos helyzete miatt állandóan¹ napirenden voltak. Ismerik azokat az okokat is, ame-

lyek a nemzetnek bármilyen hatalomtól, tehát kultúrhatalomtól is *egyoldalú* függését veszedelmesnek, nem kívánatosnak tartják. (Ilyen természetű aggályok a törvényjavaslat tárgyalásánál felmerültek. Kiváló pedagógusok részéről is a parlamentben szóvátétettek.) Azért tartjuk a Hóman-törvény súlyos hibájának a latinmentes középiskolának megszüntetését. A reáliskolára gondolunk, de éppen nem ragaszkodunk a nevéhez. A latinmentes középiskolán van a hangsúly, amelyet fel kellett volna venni az egységes középiskola keretébe: az előbb említett, de sok más okból is. A nemzeti tárgyak uralkodó szerepét az egységes, középiskolában egy latinmentes ágazat felvétele nem érinthette volna, sőt alkalmul szolgált volna a magyar nemzeti léleknek, gondolatnak, nagyságnak lényegileg más oldalról való kitermelésének, megértékelésének, meggazdagításának. A reáliskola, ha a múltat nézzük, a magyar tanulmányok értékelése szempontjából nem hagyott semmi kívánni valót maga után. Az onnan kikerült nemzedék ritka példákkal szolgált. Ami most már a jövőt illeti, két kérdésre kell felelnünk. Az egyik: vajjon a latinmentes középiskola felvétele ártott volna az egységes középiskolának, amelynek gerince a „nemzetismereti oktatás”? A másik: egy latinmentes középiskolának a magyar tanügyi szervezetben való hiánya milyen káros következményekkel járhat a nemzet jövőjére nézve?

Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter felhívásában, amelyet egy disztingvált pedagógusokból álló értekezlet elé terjesztett és amelyben középiskolai reformját megindította, határozottan kijelenti, hogy a középiskolának két fajtát látja ma szükségesnek: a gimnáziumot és a reáliskolát. Megtartandónak véli az általános, magasabb műveltséget adó iskoláknál ma mindenhol érvényesülő differenciálódást; „... ugyanakkor azonban a középiskolai tanítás nagyobb egységének, a nemzeti eszme szempontjából „fon-, to», szorosabb egybekapcsolódásának gondolatához” kíván közeledni azáltal, hogy oly két iskolafajra gondol, amelyek tanterve alsó tagozatukban azonos. Az elgondolás helyes. Beilleszkedik a közoktatásügy egységesítésének gondolatába, amely lehető egységesítések útján igyekszik elérni kitűzött célját.

A miniszter a latint a II. osztályban kezdené tanítani, a pedagógusok az elsőben. A miniszter bizonyára gondolt ama kapcsolat, átmenet megteremtésére, amely az elemi iskolát a középiskolával lehetőleg zökkenőmentesen összeköthetné. A pedagógusokat az átmenet megteremtésében a latin nem zavarja. És akadt pedagógus, aki az első osztályban még egy idegen nyelv tanítását sem tartja terhesnek, mert úgy véli, hogy vannak, akadnak folyamatok, amelyek az átmenet létrehozására üdvösen befolyhatnak. Csak ámulhatunk azon a naívságon, amely elfelejti azt, hogy nem kész pedagógusok, hanem magyarul is csak nehezen gügyögő gyermekek ülnek a padokban. Az összehívott pedagógusok társasága nagyon is helyeslelhető indokolási alapján a német nyelv tanítását az első osztályból a harmadikba tette át, a latint a miniszter tervezetétől eltérőleg az első osztályba vitte le. *Hóman* miniszter, aki szükségesnek tartotta a reáliskolát és fenntartandónak vélte „az általános műveltségben ma mindenhol érvényesülő differenciálódást”, elejtette a reáliskolát, amivel nagybani csökkentette a differenciálódás lehetőségeit, amelyet fenntartandónak vélt. Ilyen előzmények után nem csodálkozhatni azon, hogy a miniszter eredeti elgondolása a továbbiakban is módosult, mert a középiskola mindkét fájának azonos célú feladatáról szól, amelyet a gimnázium felső tagozatában a humanisztikus, a reáliskola pedig a reális irányú tantárgyak fokozottabb tanításával old meg.

Hóman miniszter költségvetési beszédeiben ismétlődően a középiskolai törvény főszempontjai közt megemlíti: a jellemképzés fokozottabb kidomborítását, a műveltség tartalmának nemzeti értékekben való mélyítését, a *túlterhelés kiküszöbölését*, a középiskolának a magyar élet valódi kövo-lelményeivel való összhangbahozatalát. Hangoztatja, hogy „az európai magyar” álláspontján áll. Kívánja a magyar embertől a világismeretek megszerzését, kívánja, hogy műveltségünkben az európai műveltségi elemek érvényesüljenek, de a magyar gondolatnak kell központjában lennie és ehhez kell ennek a világműveltségnek háttérül szolgálnia. És amikor hozzáfűzi, hogy a nemzetismereti oktatással, mint az oktatás gerincével a középiskolában a gyakorlati

szempontok máris érvényesültek: elgondolásából kiérződik európai magyar koncepciójának nagyvonalúsága.

A gyakorlat ma még nem annyira előrehaladott, hogy igazolhatná a miniszter reményeinek beteljesedését. Az élet máris megteszi észrevételeit, amiknek elmaradásában ép-úgy nem hihetünk, mint bármelyik reformtörvény örök érvényében. Bizonyos az, hogy túlterhelés van, ma sokkal inkább, mint azelőtt, aminek oka a dolog természetében, már mint az egységes középiskola tartalmi képében rejlik. Bizonyos az, hogy az elemi és középiskola szerves kapcsolatának kérdése — amiért annyi vita folyt és folyik ma is — nincsen megoldva. Úgy ezek, mint a miniszter egyéb szempontjai azonban; éppen nem szolgálhatnak akadályul egy latinmentes középiskola létesülésének. Az sokkal inkább szabályozásul szolgálhatna a túlterhelés levezetésénél és az elemi és középiskola fontos kapcsolatának létrehozásánál. E feltevésünket megerősíti egy fontos tény. A collegium hungaricumokból kikerülő ifjak ma rendelkezésre állnak. Klebelsberg középiskolai reformját egy zűrzavar juttatta holtpontra, amely elsősorban abból táplálkozott, hogy nem álltak rendelkezésre megfelelő erők. Hóman miniszter szerencsésebb helyzetben volt. „A Közoktatásügyi Igazgatásról” kiadott értékes munka előszavában hangoztatott szempontjainak ma sokkal inkább lehet eleget tenni, hogy t. i. minden helyre csak odaváló ember kerüljön.

A sárospataki főiskola 1897-ben készült tantervrevíziós tervezetében latinmentes alsó tagozatot javasolt. *Mitrovics* Gyula kiváló filozófus-pedagógusunk *Gömbös* felszólítására írt tervezetében, 1935-ben latinmentes alsó tagozatra óhajtja felépíteni a bi- vagy trifurkált felső tagozatot. A felső tagozatnak nem egy latinmentes ágára akadunk, nem egy példát találunk a nyugati nagy kultúrnemzetek középiskolai szervezetében. *Az egységen van a hangsúly: egységesített közoktatásügy, egységes középiskola.* Ez a közoktatásügyi igazgatásban és a magyar nemzeti tárgyak vezető, uralkodó szerepében jut határozottan érvényre. Abban csúcsosodik. A tagozatok anyaga, a többi tantárgy — legyenek azok ideális vagy reális, elméleti vagy gyakorlati irányúak — nemzeti szükséglet szerint az egység szolgálatába, beteljesese-

désére beállíthatók. *Hóman* miniszter álláspontja a következőkben feltűnő módon fedi itt vallott nézetünket. A miniszter kitűnő gyakorlati érzékére vall, hogy pl. a modern nyelvek oktatásának új rendjét gyakorlati irányban kívánja megvalósítani. Határozottan kijelenti, hogy a modern nyelvek oktatásának nem az a célja, ami a latin, nyelv oktatásának, hogy „nem az illető nemzetek, államok kultúráját, irodalmát vagy történelmét kell tanítani, hanem valóban praktikusán kell tanítani a nyelvet”. Drámai erővel hat, amikor azt mondja: „ebből a kívánságomból nem engedek”. Szavaiból kicsendül a veszély érzete, amely gyakorlati törekvéseit az egységes középiskolában fenyegetheti. De megállapítható azokból a küzdelmek bekövetkezésének ténye is, amelyekre az egységes középiskolán; belül okvetlenül sor kerül. Sor kerül, anélkül, hogy azokra szándékosan felkészülnének. A dolgok természete hozza magával, mert a beálló feszültség, amelyet a nehezen összeegyeztethető tárgyak egymás ellen működő kapacitása hoz létre, végül robbanás-hoz vezethet, amelynek az intézmény, a mai gimnázium könnyen áldozatul eshetik.

De mondhatná valaki, megvan a levezető út a feszültség enyhítésére. A középiskola a gyakorlati középiskola két fontos fajával bővült: a liceummal és a gazdasági középiskolával. Latinmentes középiskolák. Céljuk jellemes, kötelességtudó, általánosan művelt magyar embert nevelni. Hivatalmi pályákra, szakiskolákra képesítenek. A tanító, polgári iskolai, szakiskolai tanár tőlük kapja azt a fontos műveltségi alapot, amely a nemzet polgári osztályának felnevelésénél irányítással szolgál. Megbecsülésük *Hóman* miniszter expozéiban állandóan kiemeltetik és teljes joggal. Vajjon akad-e közülünk egyvalaki is, aki működésüknek a nemzet életére kiható rendkívüli jelentőségéről nem volna meggyőződve. Egyetemi tanulmányokra nem képesítenek, de céljuk hivatásuknak megfelelően sokkal értékesebb annál, hogy a szellemi proletariátus számát növeljék. Hogy velük azonban a latinmentes középiskola ügye nincsen elintézve, azt vitatni nem kell. Komoly megbecsülésre méltó szakembereket nevelnek, akik a nemzet polgáriasodását értékes magyar szellemben előbbre viszik.

„Az egyetem és a középiskola kétségtelenül a nemzet szellemi életének elitjét neveli, ezért tanulmányi rendje alapján, bármilyen kifogások merülnek is fel ellene, teoretikus, elméleti”, mondja *Hóman* az Országos Felsőoktatási Tanács céljának, feladatának meghatározásánál. A miniszter, amikor a nemzet vezetőrétegének, elitjének neveléséről szól, a középiskolám a gimnáziumot érti. Mi éppen ebben az esetben föltétlenül szükségesnek tartanok egy, sajnos, ma nem létező latinmentes középiskolának a tekintetbevételét, amely az *összes értékes és szükséges reáliák felsorakoztatásával* — anélkül, hogy a túlterheléstől tartani kellene — *a nemzet kultúráját általánosabb érvényűvé, képzettségéi sokoldalúbbá és jövőjét biztosabbá* tehetné. A közoktatásügyi igazgatás és a középiskola egysége nem szenvedne csorbát, a miniszter által hangsúlyozott „a magasabb műveltségben ma mindenütt érvényesülő differenciálódás” — amely a mai gimnázialis oktatásban kívánatosan nem érvényesülhet — ideálisabban volna keresztülvihető.

A felvetett két kérdésre — amelyeket a latinmentes középiskola létjogosultságának igazolására állítottunk fel — nem feleltünk szisztematikusan. Feladatunk arra korlátozódott, hogy a fennálló körülményekre való utalással igazoljuk, hogy a fennálló körülményekre való utalással igazoljuk, hogy a középiskola tisztán' magyar intellektuelt nevelő *latinmentes* ágazata az egységes középiskola célkitűzésével összegyeztethető és a gimnáziumon belül fennálló, érezhető bajok megszüntetésére alkalmas.¹⁾

¹⁾ Ide kívánczik *Szinyei-Merse* Jenő vallás- és közoktatásügyi miniszternek a kultuszminisztériumban tartott bemutatkozó beszédéből a következő részlet: „Nagy elődeim maradandó értékeket alkottak, » nagy értékeket öriztek és mentettek át az örök nemzet számára. Ezeknek az értékeknek további gondos megőrzését, ott, ahol szükséges, még gazdagabb tartalommal kitöltését legelsőrangú kötelességemnek fogom ismerni. *Tartózkodni fogok a minden áron való újítástól.*” Majd: „Természetesen az *élet* nem ismer megállást és mindig újabb újabb feladatok elé állít bennünket.” — A fentiekhez a következőket tegyen szabad megjegyeznünk: A miniszter tartózkodását a minden áron való újítástól örömmel vesszük tudomásul, de nyomatékkal kérjük; hogy foglalkozzék szeretettel a felvetett kérdéssel, amelynek megoldását az *élet* kétségkívül előírja.

A MAGYAR PROTESTÁNS TANÁR HIVATÁS- TUDATÁHOZ.¹⁾

Az az előadás, amely a legutóbbi protestáns napok alatt elhangzott és a biblia pedagógiai erejét a magyar prot. tanári hivatástudat lényeges alkotó eleméül állította oda, mély hatással volt a jelenlévő prot. tanárookra.²⁾ És e hatás legértékesebb része abban állott, hogy felébresztette bennük azt a nemes vágyat, hogy a magyar prot. tanári hivatástudat egyéb alkotó elemeivel is foglalkozzanak. Elsősorban azzal, amely a hit erőforrása mellé a nemzet erőforrását állítja, a vallási szempontok mellett a nemzeti szempontok értékes hatását érezteti. A prot. iskola, amidőn a bibliából indul ki, helyesen ahhoz tér vissza, a nemzeti erőforrásokat, a nemzeti nyelvet karolja fel, ami lehetővé tette, hogy a tudomány vívmányait megértesse, ismertesse, az aktuális európai viszonyok iránt az érdeklődést minél szélesebb mederben felkeltse. A vallás terjesztésével ekkép a tudomány, az európai kultúra terjesztése járt. Mindez a nemzet nyelvén történt, a nemzeti lélek szemlélődésén keresztül. Azok a kultúrközpontok, prot. iskolák, amelyek az erdélyi fejlődelmek bőkezűsége révén működhettek, a magyar tudományosság megalapozói, terjesztői voltak. Mégpedig az olyan értelemben vett tudományosságnak, mely minden alkotásánál, minden eredmény megállapításánál a magyar elme alkotóképességének erejét éreztette. Hogy ez a munka milyen értékűnek bizonyult, azt a leghívebben« a külföldről behívott tudós tekintélyek vallomásai igazolják, amelyek a magyar szellem inspiráló tevékenységének elismerésében éppen nem fukarkodtak. Az a szellem, az az erő kifejtés, amelyek a XVI. és XVII. századbeli prot. iskolákat jellemezték, szabályozták, irányítják ezidőktől fogva a prot. iskolákat, kollégiumokat és líceumokat munkájukban. Érdemes és meg is kell állapodnunk e szellem és erő kifejtés taglalásánál, amelyek a magyar protestáns tanár hivatástudatának

¹⁾ Megjelent a Protestáns Tanügyi Szemlében. (1942. ápr.)

²⁾ Dr. Bessenyei Lajos: „A magyar protestáns tanári hivatástudat és a biblia.” 1941. október hó.

erősítését szolgálták, de azon túl a nemzet kulturális elhivatottságának alapját vetették meg.

Az egységes középiskola, a mai gimnázium, amidőn a nemzetismereti oktatás teszi tanulmányainak központjává, amidőn a modern stúdióknak — modern nyelvek és reáliák — értékes szerepet biztosít, a protestáns iskolák hagyományos oktatási alapján áll, de távolodik attól, amidőn az óklasszikai nyelveknek feltűnő nagy teret biztosítva, azoknak munkáját a modern természetű diszciplinákból követelt nagy anyaggal zavarja, eredményeit problematikussá teszi. A Ratio Educationishoz, a hagyományhoz való visszatérés a mai gimnázium tárgyi összetételére föltétlen hatással volt. E hagyomány, az első magyar tanterv értéke nemzeti szempontból elvitathatatlan. Meghozta a magyar középiskola egységesítését, amelynek célszerűségéről eltérhetnek a vélemények, de amelyek jelentőségét tagadni nem lehet. (Csak a nemzeti tárgyak egységes értékelését, egységesítő tanítását emeljük ki!) De, sajnos, meghozta azt a tárgyi zavart is, amely különösen az első Ratio Educationis tantervét jellemezte. És amint a Ratio Educationisnak elsősorban a reáliáktól „agyonhalmozott” tanterve nem valósulhatott meg (még a második, javított 1806-os kiadásban sem!), a mai gimnázium hasonló okoknál, bajonál fogva nem teljesítheti feladatát, nem érheti el célját. Ne vegyük az okokat szószerint, mert hiszen a Ratio Educationis idejében sem megfelelő tanerők, sem tankönyvek nem álltak rendelkezésre, a lényeg ugyanaz, mely a jellemükben egymástól távol álló, össze nem egyeztethető tárgyak halmozásán¹ fordul meg, amelyben a mai gimnázium tanterve épügy szenved, mint a Ratio Educationis tanterve szenvedett.

A protestáns iskola a XVIII. század végén, a Ratio Educationis megjelenésének idejében fénykorának emlékein csüngve, több okból szembekerült vele. A XVI. és XVII. századbeli protestáns iskolák célkitűzése irányt szabott a prot. tanügynek, a prot. iskoláknak. Az kettős fontos feladatra vállalkozott. És pedig a tudomány ápolására — magyar nyelven, a magyar lélek szemlélődésén, a magyar ész kritikáján keresztül. Ezek azok a szempontok, amelyeket a nagyhírű protestáns iskolák örökségül hagytak és amelyek éppen nem voltak összeegyeztethetők a Ratio Educationis uti-

larisztikus felfogásával és a magyar nyelvnek, a nemzeti tárgyaknak jutott szegényes szerepével. Természetesnek veszik ennél fogva és nem csodálkozhatnak rajta, hogy a reakció el nem maradt. Az 1791-i országgyűlés 26. t.-c.-ében a protestánsok önkormányzati jogai újból biztosítván, egy új tanulmányi rendszer megalkotását célzó kísérletek indultak meg. Az előbb felsorolt okokhoz hozzájárul a latin nyelv túltengő szerepe, amely a Ratio Educationis tantervében oly kifejezetten jutott kifejezésre. A protestáns iskolák a latintanítás túlhajtásának megszüntetésével és a magyar, az anyanyelv ügyének meleg felkarolásával a XIX. század első felében a virágzás ritka korszakát érték el. Az uralkodó pedagógiai irányzatok, a neohumanizmus, a filantrópista realizmus kedveztek az anyanyelv ügyének, és az óklasszikai nyelvek célkitűzésének tisztázására törekedtek. Kiváló szellemek, egyrésztől pedagógusok, másrésztől írók (Fáy, Czuczor, Arany János és Hunfalvy Pál) és államférfiak (Széchenyi, Kossuth és Wesselényi) vettek részt a heves vitákban, amelyek az iskola célkitűzése körül forogtak, és amelyeknek eszmei tartalma az anya-, a magyar nyelvnek, a latinnak és a reáliáknak a jövő iskolájának tanrendszerében elfoglalandó, megállapítandó szerepére vonatkozott. A protestáns iskolák képviselői előljártak a harcban. Irányuk meg volt adva. Múltjuk kötelezte őket. Örökségük nyilvánvalóvá tette számukra, hogy helyüket a protestáns iskolák hagyományos kettős feladata határozza meg, amely a nemzeti lét ési az európai haladás ismérveinek megerősítésében állott. Közülük kiemeljük a következőket. *Tavaszy Lajos* (Teichengraber), a pesti ev. gimnázium igazgatója a „Nemzeti nevelés” c. művében azt mondja, hogy „aki a/ egész haza nevelési lelkében fogja tudni növendékét nevelni, az lesz az igazi magyar nevelő”.¹⁾ *Warga János*, a nagykovácsi református gimnázium igazgatója, Arany János tanártársa „tantervét, szakítva a hagyománnyal, már egészen modern didaktikai elvek alapján építi fel”. És ugyancsak az aktuális gimnázialis rendszerrel száll szembe, mikor „a humanisztikus és realisztikus ismereteket kellő egyensúlyban

¹⁾ Csighy Sándor: „A szabadságharc előtti kor pedagógiai törekvései.” 1936.

tartja” modern pedagógiai elgondolásában. (Érdekes megjegyezni, hogy ő volt az első pedagógusaink közül, aki a reálgimnáziumot elveti, „iskolai chimerának” tartja.) Még csak *Vállas* Antal akadémikus-matematikusnak a Tudományos Gyűjteményben tett megállapításai álljanak itten kiindulási pontunk megerősítéséül. A kor magyarságának mechanikai, kémiai, ipari ismereteit fogyatékosnak tartja. „Nálunk” — mondja — „a classica literatúrán kívül alig van egyéb tárgy gimnáziumainkban; holott a külföldön a reális tárgyaknak is terel biztosítanak” (1840). Talán elég lesz ízelítőül azokból a törekvésekből, amelyek a protestáns szellemek kezdeményezésére protestáns iskolák célkitűzései között helyet kértek és kaptak. Az *Eötvös-Trefort-féle* középiskolai reformban a protestáns középiskolák hatása érvényesült, amikor a herbartianus gimnáziumban a magyar nemzeti tárgyak erős térfoglalását szemlélhettük és a gimnázium mellett a reáliskola megszervezésére került sor. És nem hagyható megemlítés nélkül, hogy a középiskolának ez az átalakulása a kor szellemi nagyságainak, mint Trefortnak, Thaly Kálmánnak és társainak szívügye volt.

A középiskolai reform — mint ismeretes — az 1883: XXX. t.-c.-kel nem került nyugvópontra, ami természetesen tetszik ama kettős feladat célkitűzése szempontjából is, amelyet a protestáns iskola hagyományos, sarkalatos törekvései előírnak. (A korról, a fejlődéssel járó követelmények fedték, erősítették azokat!) A reformkísérletek közül kiragadjuk, mint egyik legérdekesebbet és a protestáns, iskola hagyományos szellemére valló, jellemző tünetet, az 1897-beni Sárospatakon készült „Középiskolánk reformja” című tervezetet, amelyben a sárospataki református főgimnázium tanári testülete a tantervrevízió ügyében jelezte állásfoglalását.²⁾ A sárospataki „szavazat”, a protestáns szellem kiválóan értékes alkotása megérdemelte volna, hogy útmutató hatással legyen a gimnázium jövő fejlődésére. A mai, az egységes középiskola alappillére, a „nemzetismereti oktatás” keresztülvitele az egész vonalon, a sárospataki „szavazatban” jutott először határozottan kifejezésre. Az 1883:

²⁾ „Középiskolánk reformja.” 1897. Sárospatak. Maklár-Rácz-
ifj. Mitrovics Gyula. (Szavazat a tantervrevíziós ügyben.)

XXX. t.-c. 1. paragrafusával szemben — amely a gimnáziumi oktatás alapjául az óklasszikai tanulmányokat teszi — a sárospataki főiskola 1880-ban kelt „tanügyi előterjesztése a sárospataki gimnázium szempontjából és gimnáziumi tantervjavaslata” (beterjesztetett a tiszáninneri egyházkerület közgyűlésén) kimondja, hogy „a gimnáziumi oktatás középpontjává a magyar nyelvet és irodalmat tesszük”. A sárospataki „szavazat” tervezetében ennek keresztülvitelére készül, amely szerint az első osztálytól kezdve az irodalmi oktatásra kell előkészülni. Az előkészülés természetes folyománya a stilsztikai, retorikai és poétikai oktatásnak az irodalmi tanítással való szerves kapcsolatba hozatala. (A tervezet, amely „a pedagógia intéseit” követve, „a tejnek tápláló italától a klasszikus írók darabjáig¹” állítja be anyagát, intencióban a magyar nyelv és irodalom tanításában előljár.) Sajnálattal kell megállapítanunk, hogy a „szavazatnak” nem egy megszívlelésre méltó tanácsa nem talált meghallgatásra. Sőt! A mai helyzet alapvető kérdésekben annyira eltávolodott alapfeltételeitől, hogy fájdalommal látjuk, hogy a régi bajok még mindig fennállanak. A protestáns iskola a hagyományoktól reá rótt kötelességének tesz eleget, amikor újból és újból figyelmeztet azokra és örökségének szellemében útmutatással szolgál a jövőre nézve. Az egységes középiskola a „nemzetismereti oktatás” előterébe helyezésével a magyar nemzeti szellem, nemzeti múlt és nagyság ápolását szolgálja, akarja minél behatóbban .szolgálni, de nem teheti azt a kívánatos erő kifejtéssel, mert tantervi kötöttségek abban megakadályozzák. Ez utóbbiakra nézve hallgassuk meg a sárospataki „szavazat” igen értékes megállapításait: „. . . a magyar nyelvtanoktatás mindig — így szól — előtte járjon a latinnak. Mi azonban egyaránt túlterhelést látunk abban — folytatja — ha éretlen előismeretekre (amiket a népiskola nyújt!) támaszkodva, kényszerítjük a gyermeket idegen nyelv elsajátítására és abban is, ha ezeket figyelmen kívül hagyva, a magyar és latin nyelvtani kategóriákkal egyszerre támadjuk meg a fejletlen! és gyakorlást, de kíméletet is megkívánó agyvelőt”. A „szavazat” a latint állítja oda a túlterhelés legfőbb okának. Azért törölni óhajtja az első osztályból, vagy pedig a magyar nyelvi ismeretek erősítésére ú. n. pro gimnáziumot óhajt az

első osztály elé állítani. A latin óraszámot az egész vonalon egy-két órával le akarja szállítani. De egyéb tanácsai is — amelyek a mai gimnázium fájó sebeire rámutatnak — gondolkodtató, megszívlelésre méltó anyaggal szolgálnak. „A reális tárgyak összevonását is szükségesnek tartjuk” — olvassuk a „szavazat”-ban — mivel azok a gimnázium és reáliskola céljainak összezavarása miatt bővültek ki annyira”. A mai gimnázium tárgyi összetételénél fogva — amely az egységesítés velejárója, következménye — nem reagál, nem reagálhat e jogos és helyes észrevételekre. Az óklasszikai nyelvek mellett fokozott mértékben helyet szorít a reáliáknak, ami a tanítás eredményére — jól ismert okokból — nines jó hatással. A sárospataki tantervtervezet igyekszik olyan lehetőségeket teremteni, amelyek a tárgyak felhalmozásán és az okvetlenül velejáró túlterhelésen kívánatosan változtassanak. A tervezet a reformtörekvéseknek érdekes terméke, amely két szempontból érdemi megkülönösen¹ figyelmünket. Az egyik, hogy a latinmentes alsó tagozatra bifurkált felső tagozatot — amely a gimnáziumnak és reálnak felelne meg — kíván¹ felépíteni (és itt alighanem a francia középiskolai rendszerhez hasonló fejlődésre gondolt), a másik szerint kívánja, hogy a tanuló „a halmozott ismeretek emészthetetlen nyers tömege helyett főleg a szellemi dolgok iránti fogékonyságot és a tudományok lelkes és soha nem lankadó szeretetét” tegye magáévá. Az egyik szempontot elejtették. A mai gimnázium egészen más, ellentétes alapon¹ épült fel. Az egységesítés a tagozatokra való elosztást kizárja. Az utóbbinak megbecsülésreméltó nyomai fellelhetők a mai gimnáziumon belül. E cél elérésére különös súlyt helyez maga *Hóman* Bálint dr. vallás- és közoktatásügyi miniszter, aki a gimnázium céljairól szólván, ismételten kiemelte és kifejtette, hogy nem az ismeretek sokasága, hanem az irántuk való fogékonyság; felkeltése és ugyancsak a tudomány szeretete legyen és maradjon a gimnaziális oktatás célja. Kérdés most már, hogy a felhalmozott, nehezen összhangba hozható tárgyak mellett ez a mindenkép kívánatos cél elérhető-e. A sárospataki tervezet 9 osztályt 366 órával vesz számításba. Harmincnégy órával többet a gimnázium akkori óraszámánál. A terv szerint az óraszám-többlet nem súlyosbít, mert a felvett tárgyak (kö-

zöttük az ének, testgyakorlás, rajz nagyobb óraszámmal) „nem okoznak annyi szellemi megterhelést, mint azok a stúdiumok, amelyek rovására felvették”. Az alsó osztályban nagyobb az óraszám, hogy a gyermek lehetőleg ne maradjon magára. A testgyakorlás az angol nevelés mintájára a test elsatnyulását megakadályozandó, kedvezményben részesül. A gondosan összeállított, pontosan a kitűzött célt szolgáló tanulmányok mellett végül következtetéseit merészen vonja le, mint amilyen: „jogi karra reálszakos nem etar-gedhető”. Bármilyen sajnálatos is legyen, hogy kivételes tehetségek a szabad pályaválasztástól elúttessenek, az objektív szemlélő e határozat elleni kifogást nem emelhet.

A sárospataki tantervrevíziós javaslattal szándékosan nagyobb terjedelemben foglalkoztunk. Azokra az észrevételekre térünk ki nyomtatékkal, melyek a mai gimnázium szempontjából fokozott figyelmet érdemelnek. Kiemeltük azokat mint olyanokat, melyek a magyar protestáns iskola hagyományából valók, múltjának megfelelnek. Azokból merítvük — mikor a magyar protestáns tanár hivatástudatának értékelését szolgálják — fontos feladatot is rónak rá. A magyar nyelv erőteljes művelése, a nemzeti szellem ápolása, erősítése, terjesztése, az óklasszikai nyelvek helyének pontos megjelölése, a modern tudományoknak, a reáliáknak megfelelő keretekben való művelése olyan fontos tényezők, amelyek a magyar protestáns tanárt munkájában irányították. Távol áll tőlünk, hogy azt állítsuk, hogy ezek a magyar közoktatásügyben, a magyar középiskolában, a gimnáziumban nem vittek vezető szerepet. De ezzel szemben állíthatjuk, hogy a fennálló keretek, melyek között az elvégzett munka eredménye kívánatosan a cél érdekében érvényesülhetett volna, nem voltak és ma még kevésbbé szerencsések. Igazolják azt az egyes intézetekben belül folyó kísérletezések, melyek a tudás differenciálódása, hajlamok, tehetségek érvényesülése érdekében ipari, kereskedelmi tagozatok felállításában nyilvánulnak meg.¹⁾ Azok a panaszok, melyek a tanterv enciklopédikus jellegét, az osztályok túlterhelését hibáztatják, mind általánosabbak lesznek. Az

¹⁾ A budapesti izr. fiúgimnázium ipari, gépészeti, a debreceni piarista gimnázium kereskedelmi tagozatot állított fel. (Értesítő. 1940.)

észrevételekből álljon itt egy csokorra való: sok az anyag, a regi újjal bővült. Az óraszám csökkent. Az anyag feldolgozására nem elegendő. Az órákat az új tárgyak foglalják le. A tankönyvek az anyag nagymérvű összesűritésével készülnek. Egészséges, kívánatos szelekciónak nyoma sincs. A gimnázium tömegiskola lett.²⁾ (Most lett csak igazán azzá, mert a líceum, a gazdasági, ipari, kereskedelmi középiskolák speciális rendeltetésüknél fogva nem enyhítenek terhén. A főiskolára tódulok tömege csakis a gimnáziumra veti magát!) Az egi cisztercita gimnázium észrevételei külön lapot érdemelnek. Érdemes náluk megállapodnunk, hogy eszmemenetünkből folyó következtetéseinket igazolva, megerősítve lássuk. „A tanterv művelődési anyaga a divatos jelszavak hatása alatt áll” — így kezdik s a tankönyvekre vonatkozó helyes megjegyzések után a módszer és tanulás egyensúlyában beállott eltolódásról a következőket mondják: „. . . az iskola ma-holnap a módszerben éli ki magát, míg a tanulás, a komoly egyéni munka veszít mélységéből. A tanár módszertanilag feldolgozhatatlan tananyag súlyával a vállán 50-60-as létszám mellett napszámosa lett hivatásának”. Mindezek azután szomorú következtetésekre okul szolgálnak, mint amilyenek: „az érettségi bizonyítványok nem reálisak”, a munkáltató oktatást jól szolgáló szemléltetés, a vidéki intézetekben éppen nem, vagy nehezen vihető keresztül, mert a szükséges különtermek és felszerelés nem állanak rendelkezésre.³⁾

Nem tartozott szorosan tárgyunkhoz azoknak a hiányoknak felsorolása, amelyek a mai gimnázium tantervéből kifolyólag előállnak. Célunk nem volt az, hogy rámutassunk a mai gimnaziális oktatás nehézségeire, hanem; elsősorban az, hogy azokat az alapvető elveket láttassuk, ismer-tessük, amelyek mint a protestáns iskola hagyományos erősségei megszívlelésre, követésre méltóak lehettek volna és a mai gimnázium szervezetének felépítésére föltétlenül jó hatással lettek volna. A protestáns iskola hagyományai nem ismerik a módszertültengést. Az anyag felhalmazását pedig elkerülik a megfelelően alkalmazott „bölcs mérséklettel”,

²⁾ Budapesti kegyesrendi gimnázium. (Értesítő. 1940.)

³⁾ Egi ciszterrendi gimnázium. (Értesítő. 1940.)

amelyet a különböző irányú stúdiumoknak a tantervbe való beállításánál, beosztásánál gyakorolnak. A tantervi kezdeményezések, amelyekben a protestáns iskola hagyományos szelleme uralkodik, erről tanúskodnak. Ezek a jelenségek a magyar protestáns tanár hivatástudatának erősítésére, kívánni los fejlődésének megfelelő irányítására méltán szolgálnak.

A MAI ISKOLA AZ ÉLET HARCÁBAN.¹⁾

A magyar közoktatásügy irányítása az utolsó két évtizedben a nehéz körülmények ellenére kívánatos mederben haladt. Kényszerű körülmények szolgáltak útmutatásul az iskola belső és külső alakulására. Az ország szűk területén »okán voltunk. Élni akartunk. A megélhetést természetesen elő kellett segíteni az iskolának is. Onnan az eltolódások, amelyek az iskola életem belül történtek és azt mind gyakorlatibb irányúvá változtatták. Az iskola célkitűzései megváltoztak. Ezek éppen nem voltak mindig értékének előnyére. De nem lehetett előlük kitérni. A kor hatalmas gyakorlati erejű áramlatainak az iskola konzerváló erei többé-kevésbé áldozatul estek. Az iskola szempontjából ezek nagy bajok lehettek, de nem voltak a legnagyobbak. Jót akartak. Segíteni óhajtottak az ország bajain. A legnagyobb baj az volt, hogy az intézkedések nem voltak előkészítve, nem voltak megalapozva. Erre idő nem állott rendelkezésre. Nem voltak meg a megfelelő tanerők sem, akik a szükséges reformok keresztülvitelére kívánatos eredménnyel vállalkozhattak volna. Ennek a kétségtelen zűrzavaros állapotnak véget vetendő, született meg az 1935:VI. t.-c, amely a közoktatásügy egységesítését tűzte ki céljául. Szerencsésebb helyzetben, jobb tárgyi és személyi körülmények, között indulhatott el ez a legújabb reform. Okulásul szolgálhattak a közelmúlt tapasztalatai, segítségül a; személyi hiányok pótlása, ami a külföldön, Bécsben, Berlinben, Rómában felállított kollégium

¹⁾ Székfoglaló előadás, megtartott a „Hollós Mátyás Társaság” egyik irodalmi estjén. (1941. november hó.)

hungaricumok és egyéb ösztöndíjas kiküldetések révén, vált lehetővé. De kétszer sem kell mondanunk: nem a miniszteri rendelkezések, nem a főigazgatói, tan- és szakfelügyelői, tanulmányi felügyelői intézkedések és ellenőrző látogatások teremtik meg a jó iskolareformot, hanem sokkal inkább az iskola szelleme, amely kedvez neki, a szülő megfelelő közreműködése, amely meggyőzően támogatja, a tanító, tanár és tanuló buzgó teljesítménye, amelyek megteremtéséről, fokozásának lehetőségeiről gondoskodni kell. E három fontos tényezőnek együttes egymásráható működése elősegíti, szabályozza az életet az iskolában, kialakítja, mélyíti az iskola hatását a külvilágra, az életre.

Az elemi iskolában az iskola és az élet harca aránylag a legenyhébb. A kis legények és leánykák valósággal kiskirályoknak érzik magukat, akik úgyszólván dirigálnak. A tanító lesi életnyilvánulásait, magukkal hozott tapasztalataikat és azokból indul ki az iskolai anyag felépítésénél. Azokhoz szabja a fokozatos haladást. Minden a gyermek körül forog. A tanító mint megfigyelő szerepel, akinek nagy és értékes munkája abban áll, hogy a még nagyrészből öntudatlan életnyilvánulásokat tudatosítsa, a kinövéseket nyesegetse, az értékes elemeket munkájában céltudatosan felhasználja. Sokan a gyermek élményein alapuló tanításnak nem barátai. Folyton csak a nehézségeit látják, latolgatják, amelyek kétségtelenül fennállnak. Igaz az, hogy az élmények szükséges koncentrációja a tanítás érdekében nem könnyű dolog. Erősen próbára teszi a tanító szellemi erejét, lelki és testi képességeit. Az eredmény ép azért ma még problematikus. A tudatosító munkának ez a formája még .szokatlan, ma még tanulmány tárgya. Kísérő értékes mozzanatai, mint a gyermek öröme afelett, hogy tevékeny tényező a tanítás munkájában, a tanító felemelő tudata, hogy munkája komoly pedagógiai tényezővé avatja, bő jutalmul szolgálnak tanulónak és tanítónak egyaránt. Túlzások természetesen mindenütt vannak, de ha valahol úgy itten idővel el kell, hogy maradjanak, mert a túlságba vitt ütemet sem lelkileg, sem fizikailag el nem bírjuk. Ha kutatunk emlékeink között, nem lesz nehéz olyanokra bukkannunk, amikor önkéntelen, bizonyára: nem minidig haszontalan lelkitevékenységünkre, sajátos belső megmozdulásunkra az volt a stere-

otíp válasz: „Ne fecsegj! Ne mozogj! Új nyugton! stb.” Az óra rendjébe nem tudott beleilleszkedni egy belső hang. A száraz, néni ritkán lélekölő sablont megzavarta a lélek önkéntelep jelentkezése — Arról a mai rendszer szerint juevelt gyemekről azt szeretik mondani, hogy a középiskolában nem tud tanulni. Merész, elhamarkodott állítás. A középiskolának már nyugodtabb mederben folyó, egyensúlyozottabb munkája szokatlanságánál fogva az állandó lelki agitáshoz szokott gyemeknél kezdeti nehézségekkel fog járnai, de érdemes a középiskolának ezeket a nehézségeket elosztatni és jóakaró, odaadó buzgósággal a hiányzó állandósító szellemi állapotot a gyemeknél megteremtenie. Megéri a fáradságot. A tanuló a meginduló tornában éppen nem fog alulmaradni.

A középiskolára áttérve apriori ki kell jelentenünk, hogy a középiskola a legnagyobb áldozata a világháború után kitoró iskolai válságnak. Óriási felelőség hárul rá. A nemzet jövőjéről, jobb jövőjéről van szó. A nemzet elitjének, jövő vezető rétegének képzése alkotja feladatának lényegét, javarészét. Azért szenvedett és szenved ma is. Folyton doktorálják. Az operatív beavatkozásoknak — amelyeknek állandóan ki volt s ki van téve — se szeri, se száma. A világháborúnak ránk nézve oly végzetes következményei után érthető volt az utilárisztikus, a hasznosságai hullám, amely elárasztotta, tépte a középiskolát. A lerongyolódott nemzet megélhetés után kiáltott. Az iskola, nevezetesen a középiskola nem zárkozhatott el attól, hogy segítségére ne siessen. Ilyen körülmények között nem lehetett szó a nívó szigorú fenntartásáról. Engedményeket kellett tennie, mélyen húsába, vérebe vágó engedményeket! Ha most még felemlítjük a háború alatt született és az azt követő sanyarú időkben nevelkedett tanulóifjúságot és ideszámítjuk még a megszállott területekről a megcsonkított országba özönlő tanerőket — akiket el kellett helyezni, akiknek megélhetést kellett biztosítani, de akiknél a szakarányra, a szakképzettségre nem lehattünk tekintettel — akkor talán hozzávetőleges képet nyerhetünk arról a sivár helyzetről, amelybe a középiskola a világháború utáni években került. Ámde a magyar sors, amely ezeréves létünket biztosította, most is segített rajtunk. A magyar közoktatásügy élére álli-

tolta a magyar (most már) történelmi időknek egyik leg-sajátosabb, zseniális kultuszminiszterét, *Klebelsberg* Kunó gjvot, aki a kor magaslatára emelkedve, helyes kultúrpolitikai elgondolással irányt szabott a középiskola jelenének és intézményeivel, melyek felállítására költséget nem kímélt, bevilágított a magyar kulturális fejlődés, jövőjébe. Alkotásait már életében, de különösen halála után támadták. Nem bocsátották meg neki, hogy elhanyagolta a hagyományt, a középiskola hagyományos kultúráját, célját, anyagát. Hibájul rótták fel neki, hogy túlságosan kedvezett a modern nyelveknek, reáliáknak a klasszikus nyelvek rovására. Feltették a magyar kultúrfőlény! Engedtesék meg nekem, hogy a helyzet jellemzésére egy rusztikus hasonlattal éljek és kérdejem: „Ha az ember feje felett ég a háza, az oltáshoz; kell-e fogni vagy önmegtadással a megsemmisülésig a régi állapotok mellett kitartani!” Azt meg lehet és helyenként talán meg is kell tenni, ha egyénről van szó, akinek korlátolt képességei a végkimerülésig érhetnek! Ámde sohasem egy nemzetnél, amelynek az élethez való jogai ezer és ezer forrásból táplálkozik. — Ha most a mai középiskolát nézzük, az elhajlasi a húszas évek középiskolájától nyilvánvaló. A reálgimnázium, reáliskola megszűnt és megmaradt a gimnázium. Vannak azután a gimnáziumon belül bizonyos variánsok, amelyek a reálgimnázium, reáliskola felé engedményeket tesznek. Azután van még a gazdasági, ipari, kereskedelmi középiskola és a líceum is«. Nem tagadható, hogy a reális oktatás, nevelés érdekében üdvös intézkedések történtek. Maga a gimnázium közeledett eredeti hivatásához, hogy mint az ország vezető középiskolája hozzáfogjon a nemzet vezető rétegének neveléséhez. És természetesen találjuk, hogy a klasszikai nyelvek súlyukban növekedtek és irányító befolyásukat éreztetik a mai gimnáziumban.

A zürzavaros időkből kievickelődünk. Nemezettestünk állandóan növekszik, erősödik. Mind szélesebb mederben közeledünk az integer Magyarország határaihoz. Érthetőnek tetszik ennél fogva, hogy a gimnázium, amely a hagyománykultusznak és a hagyományos kultúrának letéteményese, a régi, a világháború előtti gimnázium szellemét követi, éltető ereit felkarolja. És ami-

kor mindezt elismerően megállapítjuk, nem hallgathatjuk el aggályainkat sem. Nem óhajtunk a latin és a görög nyelv szerepe, hatása ellen felszólalni. Még kevésbé az óklasszikai nyelvek ellen folyó évszázados harcban állást foglalni. Jól ismerjük hazai művelődéstörténelmünkbeni fényes szerepüket. De most nem is arról van szó, hanem arról, hogy az iskolai, nevezetesen a középiskolai rendszerünkben bajok vannak, amelyek kiküszöbölésére a nemzet jövő perspektívái érdekében törekednünk kell.

Sem a gazdasági irányú középiskolák, amelyek kitűnő szakembert, jó gazdát, képzett iparost, kereskedőt nevelhetnek, sem a liceum, amely megfelelő alaplátást nyújt a tisztviselő pályákon, vagy egyes pedagógiai szakokon elhelyezkedőknek, nem alkalmasok a bajok orvoslására. De nem felel meg a célnak a gimnázium sem. Az egységes középiskola jelentősége általánosan elismert. Visszatér a múlthoz, a hagyományhoz, de eleget igyekszik tenni a mai modern idők követelményeinek is. És amikor a „nemzetismereti oktatás”, a magyar vonatkozású tárgyak kiemelkedő szerepét állítja a szervezet középpontjába: az egységesítés jelentőségét nyilvánvalóvá teszi. Nem olyan szerencsés egyébként. Az óklasszikai stúdiumok erős térfoglalása mellett a modern nyelvek, reáliák tanulmányi igényeinek felfokozása nagy nehézségekkel jár. Ideális, de illuziórikus célt kergetünk. Egy-két gyakorlati példa szolgáljon ennek illusztrálására. Van egy kis öcsikém, második gimnazista, igen értelmes fiú. Elfogultságom éppen nem lát lument benne, de a kisfiú érdeklődése a nagy fizikai vívmányok — repülőgépek, motorok, sebességi viszonylatok stb. iránt nem mindennapi. Elgondolásai e téren korához képest meglepők. A latinból rovást hoz haza. Tanítják, bátorítják, vigasztalják, ijesztgetik is. „Ha nem tanulsz, inasnak mész” — mondja az édesanya. A „doppingolás” folyik, úgy mint az x-szer történik. De hiábavaló fáradozás. Nem fog rajta. Kedve nincs a latinhoz. Nagyobb baj az, hogy elveszti a kedvét a tanuláshoz. Sorra kerül a tanár-, az intézetcsere. A gyermekre ez sincs jó hatással. Legtöbb esetben rossz tanuló lesz belőle. És nem használ a polgári sern, mert deprimált kedélye, belső egyensúlyának megingása mellett a gyermek képtelen lesz iskolai tanulásra. S sze-

gény édesanya ámbár könnyes szemmel kénytelen lesz beletnyugodni abba, hogy szomorú jóslata beteljesedett, fenyegetése valóra vált. — Szomorú esel, amely valóban tragikusává vált azáltal, hogy az iskola ma a tehetségkutatás korában egy esetleges tehetség kifejlődésének útját szegte. — Egy másik példa kirívó ellentéte az előbbinek. Volt egy leány növendékem, aki a líceumban érettségizett. Helyes, értelmes kislány volt, de a tanulás nem volt erős oldala. Úgy látszott, hogy örül annak, hogy kikerül az iskolából. Majd azzal lepett meg, hogy a vakációban latinérettségire készül, mert orvosi pályára lép. Nem kutatjuk azt, hogy milyen befolyás érvényesült, hogy az iskolától szabadulni, törekvően hamis ambíciókat keltve, hozzájárult a szellemi proletariátus növeléséhez? Mi a baj okát egyedül az iskolában keressük és meg is találjuk. Az iskola, amely reális pályára előkészít, ne adjon lehetőséget szeszélyesen, célján túlmenően hamis ambíciókra. S amíg az előbbi esetben a gimnázium egy tehetséget nem engedett érvényesülni, a líceum, a gyakorlati középiskola nem felelt meg hivatásának. Lehetővé tette egy esetleg tehetségtelen műkedvelőnk tudományos továbbképzését. Nem a tudomány előnyére.

Megisméltődnek tehát a régi bajok. A világháború előtt a görögpótló, a reáliskolai érettségi nem kívánatos, félmegoldást eredményeztek. A világháború után „rendeleti zavafofok” nyugtalanságot keltettek, a gimnázium hanyatlásához, „csődjéhez” vezettek. S mi történik ma? A tehetségkutatás idejében a tehetség nem érvényesülhet. A gyakorlati célú iskola munkáját álhumanitárius intézkedések megnehezítik, veszélyeztetik, elgáncsolják. Ezek után bátran kimondhatjuk, hogy a gimnázium mai alakjában, belső, anyagi összetételénél fogva a nemzeti értékek kitermelésére nem alkalmas. Az egységesítés a „nemzetismereti oktatás”, a nemzeti tárgyak értékelése szempontjából elsődrendű teljesítmény. A humanóriák és reáliák oly nagymérvű fel- és „összehalmozása — amint azt a mai gimnázium feltünteteti — írem kívánatos. Miniszterünk ismételtelen kijelentette, hogy a műveltség differenciálódásának híve. A reáltudományokat nem hanyagolja, sőt gyakorlati oktatásukhoz határozottan ragaszkodik. Most az a helyzet állt elő a gimnáziumban, az. óklasszikai nyelvek beható, terjedelmes oktatása

mellett a modern nyelvek, a reáliák nem kisebb figyelemben részesülnek. Utóbbiak tanítása lehetőleg gyakorlati irányban történjék, ami hasznossági szempontból helyes, de a gimnázialis tárgyak módszeres oktatására nem lehet kívánatos jó hatással. Jelentékeny idő kell a tornához, játékhoz, rajzhoz, énekhez, stb.-hez. Kétségtelen, hogy az anyag kívánatos feldolgozása nagy feladat elé állítja már a tanárt is. De sokkal szánalmasabb a tanuló helyzete, aki egész erejét kénytelen felhasználni középiskolai existenciája megmentésére. Hogyan maradhatna ezek után idő ama energiák kitermelésére, amelyekre a tanuló egyéni hajlamából, tehetségéből következtetni lehetne? A legértékesebb, a nemzet javára majdan értékesíthető erőforrások talán örökre elvesznek. Van tehát túlterhelés, amelynek enyhítésére megfelelő intézkedések nem történnek. Belenyugszunk a nemzet jövője szempontjából értékes erők elvesztésébe, megelégszünk a tananyag technikai természetű elvégzésébe, ami végeredményben kétése; értékű.

Azzal, hogy a túlterhelést állítjuk oda a bajok okául, nem oldottuk meg a nehéz kérdést. Meg kell állapítanunk, hogy a túlterhelés összefügg azzal a miniszter által hangoztatott törekvéssel, amely a műveltség differenciálódását kívánja a közéiskolákon¹ belül szolgálni. A műveltség differenciálódásának elve a gimnáziumra olyan nehéz feladatot ró, amelynek az a, legjobb akarat mellett sem tud megfelelni. Nézzünk körül. Nagy politikai barátaink, szövetségeseink, a nemzeti-szocialista Németország és a fasiszta Olaszország ezen a téren tanulságos útmutatásokkal szolgálnak nekünk. Tanügyi, középiskolai szervezetükben a nemzeti szocializmus és a fasiszmus vezéreszméi mellett a differenciálódás az ismeretek *szerezésében, feldolgozásában és terjesztésében* az egész vonalon érvényesül. Az, óklasszikai stúdiumok erőteljes művelésére megvan az alkalom. Megvannak hozzá az iskolák, amint megvoltak azok nálunk is „terv szerint” Klebelsberg idejében. A középiskolák zöme erősi politikai, ideológiai beállítottságuk mellett az egyéni képességek kitermelésére és, fejlesztésére törekszik. A francia és angol középiskolák a differenciálódás megteremtésében még tovább mennek. A franciák a tehetségkutatásnak, a tanuló képességének, hajlamának megállapítására előkészítő osztályokat

állítottak fel, az angolok a középiskola felső osztályaiban valóságos szakképzés felé irányítják a tanulóifjúságot. S mit látunk nálunk? A nemzet vezető elemeinek nevelése, képzése a gimnáziumban történik, amelynek ideológiai beállítottsága — és ebben egyezik a gyakorlati irányú középiskolákkal — az egységes középiskola elsörendű ténycselekménye, eredménye. A tanulóifjúságot a „nemzetismeret” gyúpontja körül vonultatja fej és izzítja át. Ami Németországban a nemzeti szocializmus, Olaszországban a fasizmus, az nálunk a nemzeti érzés hevétől átítatott *nemzetismeret*. A nemzetismeret gazdagítását, izmosítását szolgáljuk minden szellemi megmozdulásunkkal. És az helyesen van. Az ismeretek differenciálódására valók elsősorban a gyakorlati irányú középiskolák, amelyek saját jellegű anyaguk révén speciális feladataikat elvégzik és reméljük, jól beválnak. A gimnáziumban az anyag differenciálódása nagy nehézségekkel jár. A különböző természetű diszciplínák összeegyeztetése nem könnyű, vagy éppen lehetetlen. A differenciálódási eszerint nem lehet a tanítási eredmény előnyére. A felhalmozott és „agyondifferenciált” anyag a legkitűnőbb, hozzáértőbb és összhangzottabb feldolgozásban, kezelésben nem éri el azt a célt, amely az iskolát otthagyo ifjában szükséges lelki megelégedettséget és jövőjére nézve megfelelő tanulmányi alapot eredményezhetne. Véleményem szerint itt nincs más kivezető út, mint a *visszatérés a típusos középiskolához*. (Nem egy kiváló élő pedagógusunk ezt az utat megjelölte, megjósolta már!) Vagyis rendezzük az anyagot. Úgy csoportosítsuk, hogy a tárgyi és szellemi zavaró ellentéteket lehetőleg megszüntessük és ezáltal a túlterhelésen (amelyet letagadni nem lehet), is enyhítsünk. Nem a régi típusokról van szó, amelyek közül a reálgimnázium éppen nem vált be, hanem a feltűnő disszonancia, a fárasztó túlhalmozottság megszüntetéséről, ami a gimnázium munkájának eredményét olyan problematikussá, hat nem kétesértékűvé teszi. Az újonnan felállítandó, megszerveződő középiskolai típusoknak vezető szempontként szerepeljen az egyéni tartalomnak, az egyéni erőforrásoknak erőteljes tekintetbevétele. Az ismeretek differenciálódást az egyéni erők szempontja határozza meg. Az egységes középiskola fókusza, a „nemzetismereti oktatás” csak nyer-

het vele, az egyéni szín, gazdagság csak előnyére válhatik. Az ilyen beállítottsággal főiskolára kerülő ifjúság hatása az egyetemi oktatásra elkerülhetetlen lesz. Az egyéniség, az egyéni hajlamok, erők, tehetségek kidomborítása az egyetemi képzést kívánatos praktikus irányba lendítheti. Általános a panasz, hogy az egyetemen a „tudósképzés” túlteng a gyakorlati oktatás rovására. A tudósképzés ugyanis nem sajátíthatja ki a maga számára az egyetemet. Vele legalább is egyenrangúnak kell lenni felsőfokú pedagógiai irányításnak, amely jó vezetőket, jó orvost, tanárt, ügyvédet, mérnököt nevel a nemzet számára, amelynek szellemi és anyagi gyarapítására, kultúrniszójának emelésére és élvezésére az egyetemnek közvetlen hatással kell lennie. Az egyetemi tanár tudós legyen, de rendelkezék azzal a pedagógiai gyakorlati érzékkel, amely erre a fontos munkára képessé teszi. Csakis ilyen előfeltételek mellett számíthatunk arra, hogy a nemzetnek minden időben, minden helyzetben — lett legyen az a legkritikusabb — megfelelő vezetői, érdekes képviselői legyenek.

A NYOLCOSZTÁLYOS NÉPISKOLA, *amint egy középiskolai tanár látja.*

Mint középiskolai tanár fogtam hozzá a nyolcosztályos népiskoláról szóló fejtegetéseimhez. Ez talán az első pillanatra meglepőnek tetszik. De érthetővé lesz, ha azt valljuk, hogy pedagógust a tanügynek minden fázisa egyaránt érdekli. Legyen szabad azonban a jelenség megmagyarázására egy speciális okot is felhoznom.

Mint kezdő tanárnak alkalmam volt a század elején Párizsban a francia középiskolai reform, nevezetesen nyelvtanítási reform élénk vitáiban, mint szemtanú, de aktíve is résztvenni. Ezen fontos eseménynek benyomásai tanügyi pályámon végigkísértek és egész pedagógiai munkásságomban¹ érezhető nyomokat hagytak hátra maguk után. Megírtam a francia nyelvtanítási reform történetét. Beszámoltam a körülötte folytatott „éles” harcraól és ered-

ményeiről is.¹⁾ A világháború kitöréséig minden pedagógiai irodalmi ténykedésem az élönyelvtanítás módszertani kérdéseire terjedt ki. A világháború után a Klebelsberg-féle középiskolai reform foglalkoztatott.²⁾ Majd az egységes középiskolával kapcsolatosan felmerülő problémák kötötték le figyelmemet.³⁾ És mindezek a kérdések — amelyek alapjában véve mind reformjavaslatok — foglalkoztattak, izgatnak abból a szempontból, hogy az iskolanemeknek, tárgyi diszciplínáknak kitűzött céljaik vannak, amelyektől eltérni nem szabad, amelyeket összezavarni nem ajánlatos, amelyeket rendeltetésüktől eltéríteni nem lehet. Jelen tanulmányomban is ezek a szempontok irányítottak.

A nyolcosztályos népiskola *Hóman* Bálint dr. kultusz-miniszter miniszterségének utolsó nagyobb pedagógiai alkotása. Beleilleszkedik a miniszter tanügyi rendszerébe, amelynek legfőbb célja a nemzeti nevelés, a nemzetismeret révén megközelíteni, lehetőleg kiaknázni azokat a kincseket, amelyek a nemzet életének, jellemének, egész természetrajzának lényegét alkotván, egy izmos, cselekvő magyar kultúra megteremtéséhez vezetnek.

A középiskolai reform után következett a népiskolai reform. Ezek egy célképben igyekeznek elhelyezkedni. Egy alapelvtől vezéreltetve, a nemzet őseréinek hatóságaitól átjárva, a nemzeti kultúra izmosítását szolgálják.

Amikor a népiskolai reformmal foglalkozunk, a középiskolai reform két szempontból is érdekel, érdekelhet bennünket. Először ama *kapcsolatnál* fogva, amelynek egy tanrendszeren belül foglalt iskolanemek között fenn kell állnia. Másodszor ama *uralkodó elveknél* fogva, amelyek szabályozzák a reformok életnyilvánulásait, amelyeken belül azok érvényre jutnak, helyesebben jól vagy rosszul érvényesülnek. A két szempont a nyolcosztályos népiskoláról vallott nézeteinknél érezhető lesz. Hozzájárul célkitűzésünk közelebbi meghatá-

¹⁾ „A direkt módszer.” Tanulmányok. 1911. Budapest. Franklin-Társulat.

²⁾ A kérdésről egy-két cikkem jelent meg. Részletesen jelen munkám foglalkozik vele.

³⁾ Ugyancsak jelen munkámban nyújtom a problémák tüzetes Megvilágítását.

rozásához, amely körülbelül így fog hangzani: *a nyolcosztályos népiskolát állítsuk be az egységes tanrendszerünk cél- és színeképebe és nézzük, miként és mennyire felet meg feladatának, milyenek a kvalitásai, melyek a hiányai, milyen helyesbítéseknek, javításoknak volna helye a reformoknál általában mindenkor bekövetkező revíziónál?*

A kapcsolat, amelynek a nyolcosztályos népiskola és a közép- és középfokú iskolák között fenn kell állania, a tantervben expressis verbis ki van mondva A nyolcosztályos népiskola önmagában egy önálló, függetlent egységet alkot, melynek feladata, hivatása, céljai *kitűnően* vannak megállapítva. Mert kell-e, lehet-e megfelelőbb cél, mint a nyolcosztályos népiskoláé, amely a nép műveltségi színvonalának, tudásának emelését szolgálja, amely nyolc éven át olyan milieut, olyan légkört teremt a nép fiai számára, amelynek jótékony hatása a nemzet életében elvitathatatlan.

Egy 1940-ben kelt főigazgatói rendelet megteremtette a kapcsolatot a nyolcosztályos népiskola és a középfokú iskolák között, amely az előbbi öncélúsága ellen szól ugyan, de pedagógiai és ma különösen hangsúlyozott nemzetvédelmi szempontból indokolható. Nem helyes u. i., hogy a tanuló, aki a nyolc osztályt kitűnően elvégezte, ne folytathassa tanulmányait, ha kedve és tehetsége van hozzá. Nemzetvédelmi szempontból fokozatosan kívánatos az ma, amikor a nép fiainak bevonásától a nemzet vezetőrétegének felfrissítését, izmosítását várjuk.¹⁾ A nyolcosztályos népiskola öncélúsága mellett szól ezzel szemben, hogy elsősorban a nép műveltségének emelését szolgálja, tudását, ismereteit fokozza, tudatosítsa. Célja a nép ambícióját, önbizalmát növelni, hogy ügyeinek vezetésére nyugodtan vállalkozhassak, hogy politikai, gazdasági, egészségügyi tekintetben megközelíthesse azt a kívánatos állapot, amely a község életének irányításában vezesse, támogassa. Azok a félmegoldások, mint amilyenek a múltban a középiskolában a reáliskolai latinérettségi, amely a reáliskola deformálását elősegítette, anélkül, hogy a kitűzött célnak érdemes szolgáltatokat tett

¹⁾ A sárospataki ref. gimnázium tehetségkutatási kísérletei, amelyek a falu tehetséges fiainak taníttatását célozza, elősegíti, kiemelik

volna, vagy a jelenben is a líceum növendékei számára lehetővé tett gimnáziumi érettségi, amely újra csak arra jó, hogy az intézetet eredeti rendeltetésétől eltérítse, a nyolcosztályos népiskola öncélúsága mellett érvelnek.²⁾ Nem gyengíthetik azonban azokat a fontos érveket, amelyek a kapcsolat jogos voltát alátámasztják. A nép fiainak tett engedményeket magasabb szempontok igazolják, mint amilyen a nemzeti intelligencia erősítése, amely egyszersmind a nemzeti lét biztonságát szolgálja. Az átlépést azonban szigorúbb föltételekhez kötném. A négy felső osztályban legalább szíjonjelest követelnék a tanulótól.³⁾ Sőt a tanítótestület egyhangú vagy legalább is szótöbbséggel hozott határozatától tenném függővé, amely szerint a tanuló tanulmányait a középfokú iskolában folytathatja. Ezt rávezetném a bizonyítványára.⁴⁾

A másik szempontnak annyi köze van az imént tárgyalt kapcsolathoz, hogy segíti létrejöttét, megkönnyíti keresztülvitelét. A nyolcosztályos népiskolának megvannak a maga külön feladatai, céljai, amelyek függetlenek a középfokú iskolák feladataitól, céljaitól. Ámde csodálatosképen belső berendezésében annyi az egyezés különösen a gimnáziummal, hogy az mindennek előbb, mint kívánatosnak mondható.

A középiskolai és a népiskolai reform, legújabb tanügyi reformjaink alapsajátossága, hogy gyakorlati törekvésnek, hogy kihangsúlyozzák a gyakorlati célt, hogy technikai berendezésükben gyakorlati alapra helyezkednek, hogy módszeres eljárásaikban gyakorlati célú, természetű eszközökkel bőven élnek. Sajnos, tárgyi összetételük nem segíti elő, hanem akadályozza őket munkájukban. És ezzel rávilágít-

²⁾ A középiskola nem öncélú intézmény. Ezeket az eseteket az iskolának céljainak összezavarása, a belőle származó anomáliák káros hatása miatt említjük.

³⁾ Még szigorúbb mértéket állítanánk fel, ha nem vennénk tekintetbe, hogy egyes tanulók később érnek meg, értelmi, munkaképességük később fejlődik.

⁴⁾ Az előírás szerint az átlépés attól függ, hogy a tanuló utolsó két bizonyítványában ne legyen elégséges. A felvételi vizsgálat elrendelése természetes követelmény.

tottunk legérzékenyebben sebezhető pontjukra, hogy t. i. tárgyi nehézségeikkel, anyaghalmozásukkal bénítólag hatnak arra az okvetlen szükséges mozgásra, mozgékony-ságra, amelyet a gyakorlati célok követelőleg előírnak.

A modern tanügyi elgondolások, reformok az ész dinamikáján alapulnak. Céljuk az ész mozgékony-ságát, tevékenységét a lehető legmagasabb fokig fokozni. A tárgyalandó, feldolgozandó anyag először is abból a szempontból jön, jöhet tekintetbe, amely az elme munkáját lehetővé teszi, elősegíti, megkönnyíti. Onnan az *élmény* nagy és fontos szerepe a mai tanításnál. Az élmények képesek a leg-erőteljesebben a tanuló elméjét megragadni, megmozgatni, munkára bírni. Kifejlesztik a hangulatot, a helyzetet, azokat az alapérzéseket, amelyek az ész megtermékenyülésének alapföltételei. Ezek előfeltételei a ma előtérbe helyezett öntevékenységnek, a tanuló öntevékenységének, amelyek nem ismeretlenek előttünk. A direkt módszernél, a munkaiskolában találkoztunk velük. Kísérletezések folytak. A nyugalmi állapothoz, amelyben a legkívánatosabb értékesítésük megtörténhetik, még mindig nem értünk. Az ész pallérozása, rugékony-ságának, felvevő, feldolgozó képességének megteremtése, *emelése a cél*. A tárgy, anyag, adat tevőlegesen jutnak az ész birtokába. Nem terhelik meg, hanem mozgását elősegítik, a lehető legmagasabb fokig fejlesztik. A hangsúly a *lehetően* legyen, mert különben félős, hogy a fellépő visszaható jelenségek a munka eredményét kétségessé teszik, kvalitását rontják, veszélyeztetik. A visszahatás, amelyről itt szó lehet, két-féle: fiziológiai és lélektani. A felfokozott tevékenységtől elcsigázott ész akcióképességének megvannak a korlátai. Elerőtlenedéshez, az ész passzivitásához vezethet, ami a munka folytatólágosságát megakasztja, eredményét veszélyezteti. Ha pedig a tevékenységi folyamatok sablonossá válnak, akkor nemcsak a kívánatos eredmény mjarad el, hanem az érdeklődés híjával olyan lelki állapot áll elő, amely további akarati megnyilvánulásra, aktivitásra nem lesz alkalmas. Más szóval az unalom érezteti veszedelmes hatását.

Félreértés elkerülése végett visszatérünk a cél meghatározásához, azaz ki kell emelnünk a nevelő-oktatás fontos követelményeit. Amikor a mai tanügyi refermokat az ész-

dinamikáján alapulóknak valljuk, amikor az ész felvevő, feldolgozó képességére oly nagy súlyt helyezünk: nevelő-oktató eszmék, tartalom felvételére, feldolgozására olyan alapot, olyan termőtalajt teremtünk, amelynek megbízhatósága, gyümölcsei mindenkép megfelelőbbek lesznek az eddigi formális, tisztán receptív eredményeknél. A nevelő-oktatásnak az anyag feldolgozására, megemésztésére alkalmas körülmények megteremtésével teszünk értékes szolgálatokat. Az erkölcsi cél kihangsúlyozása, az ethikai elemek kiemelése, az emberi méltóság, a haza szeretete, dicsőségének, nagyságának szolgálata s végül a hit fenkölt ideáljainak ápolása olyan vezető értékek, amelyek a növendékek-nél az ész erőteljes[^] foglalkoztatása révén lehetővé tett önálló szemléleten, sajátos kritikán keresztül maradandó hatásúvá válhatnak.

Ép ezért szeretnénk *oktatva-nevelő* munkáról beszélni. Vagyis helyesebben az oktatás, önoktatás által előkészített, hajlékonyá vált ész a nevelő munkát hatásosabbá, értéke-sebbé, kívánatosabbá teszi. Az a gyermek, aki a szépet, a jót, a nemest a saját munkája, cselekedetei útján tanulja megismerni, aki az elért eredményekben fáradozásának jutalmát véli felismerni: a nevelésnek olyan fokain esik keresztül, amelyek a nevelőt célirányos törekvéseiben jótékonyan támogatják, alátámasztják. Azért oktassunk a gyermeki önmunkásság lehető legnagyobb igénybevételével és használjuk fel az eképp elért eredményeket a lehető legjobban nevelő célunk szolgálatában.

Az útmutatások a tanító munkatársi viszonyát emelik ki. A munkatársi viszony érdemes, nagy, de nehéz feladat elé állítja a tanítóságot. Érdemes, mert fáradságos munkájával értékes életet teremt, nagy, mert a magasztos cél megéri a fáradságot, nehéz, mert reááldozza testi és lelki erejének legjavát. Munkatárs alatt értünk a szószoros értelmében olyan valakit, akivel megosztjuk a munkát, aki a munkának egy jelentékeny részét vállalja. Milyen más a tanító munkatársi szerepe! Ő odaadja úgyszólván, mindenét: testi, lelki erejét, tudását, idejét, egészségét. És ezzel szemben munkatársa részéről legjobb esetben egy biztatást nyer, amely fáradozását eredménnyel kecsegteti. Ez a pedagógus

sorsa. Ideális munkájának egyedüli elismerése, amióta a világ áll, amióta a pedagógusok munkába álltak.

S valóban a tanító munkatársi viszonyára számíthatunk leginkább az említett veszedelmes jelenségek eloszlátásánál. Az útmutatások nem szolgálnak erre nézve kielégítő útbaigazításokkal. A tanítót úgyszólván magára hagyják, aki józan belátása szerint, pedagógiai érzékét követve, szabja meg a határokat, amelyek munkájában irányítják, buzgókodásának alaphangját meghatározzák.

A népiskolai reformról két szempontból szólunk. Az egyik a nyolcosztályos népiskola anyagi összetételére vonatkozik, vagyis kutatjuk, hogy az mennyire felel meg a kitűzött, kívánatos célnak. A másik alanyi természetű, vagyis vizsgáljuk azokat a képességeket, amelyekre tanulónak és tanítónak egyformán szüksége van, hogy munkájukat eredményesen elvégezhessék. Előbbinél ezek az öntevékenység határain belül nyilatkoznak, utóbbinál a munkatársi viszony megnyilvánulásaiban.

A nyolcosztályos népiskola tárgyi összetétele kifogástalan. A tantárgyak jól vannak megválasztva és kívánatosan beleilleszkednek abba a célképbe, amely a népművelődési viszonyokat magasabb színvonalra emelheti. A falusi és városi típusok megteremtése parancsoló szükséglet volt. Ajánlatos a differenciálódás további kiterjesztése, amely vidékek és városok szerint nagyobb, szükségszerű, tantervi változtatásokat követel. Az állapot egészen ellentétes a középiskolai reform által teremtett helyzettel, amely típusokat olvasztott egybe és sajátos halmazállapotával minden gyakorlati cél elérését megnehezítette, ha ugyan illuziórikussá nem tette. Az indulás ennél fogva a nyolcosztályos népiskolánál egészséges, reális alapon történt. S ha a tantárgyakon belül rendet tudunk teremteni, ha le tudjuk vetni azokat a „floszkulákat”, amelyek a középiskoláira emlékeztetnek, más szóval, ha nem akarunk mindem áron „középiskolásait” játszani, akkor a nyolcosztályú népiskola intézménye maradandó értékűvé válhatik.

A „középiskolai allűrök” zavart okoznak tanulónál és tanítónál egyformán. A tanulónál az öntevékenységet nem segítik elő, a tanítót eltérítik munkatársi kötelezettségétől. A tanulót és tanítót kizökkentik rendes munkájából. Előbbi-

nél, aki a közlés szokatlan nagy anyagát feldolgozni nem tudja, kedvetlenséget okoznak, ami nem válik a tanítás előnyére. Utóbbinál az „előadói” tevékenység nem kívánatos hatással lehet további munkájának felépítésére és hatására. Mindenekfelett a célt nem szabad szem elől téveszteni, amely egy mindenkép és mindenkor megteremtendő *ruganyos* talajon a népi műveltség emelését célozza, amely képes legyen további *automatikus* hasznos munkára, a szükséges ismeretek felvételére és feldolgozására. Erre azonban csak akkor lesz képes, ha *ruganyosságát* meghagyjuk, ha nem telítjük meg holt adatokkal, fölösleges elmélettel, ami termelőképességét befolyásolja, korlátozza. Csakis a föltétlenül szükséges elméleti anyagot nyújtjuk, amelynek feldolgozása ne járjon különös nehézségekkel.

Az útmutatások a kapcsolás fontos szerepére utalnak. A tantárgyak kapcsolása, a tárgyak különös segítő szerepe nagy és értékes szolgálatokat tesznek az új ismeretek szerzésénél és bő alkalmakkal szolgálnak a tanuló öntevékenységének gyakorlásában, a tanító munkatársi viszonyának kifejlesztésében. A tanító tudásának sokoldalúságát kívánja, pedagógiai érzékére apellál, amely a felhalmozott anyagban rendet teremt, a hasznos adatokat elfogadja, a haszontalankokat elveti. A tanító munkája — tekintetbe véve a nyolcosztályos népiskola célkitűzését — nem mindennapi nehézségekkel jár. A középiskolai tanárral szemben nagy hátrányban van. Nemcsak a különböző szakismeretekre van szüksége, melyekhez nagy idő árán, sok utánjárással jut, hanem fejlett ítélőképességre, amely az anyag kiválasztásában megfelelően irányítja. Azután a kapcsolás a tanítót nem egyszer nehéz *dilemma* elé állítja, kiválóképpen a magyar nyelv tanításánál. Így egy költemény ömagáért, költői, eszmei, tartalmi szépségeért van mindenekelőtt. A nyelvi vagy egyéb alkalmyszerűen kínálgató ismeretek csak második vagy harmadsorban jöhetnek tekintetbe. Ez rendben volna, de emberek vagyunk. Az egyik költői lelkületű, magas szárnyalású, aki minden jelben költői ihletet vél felfedezni. A másik prózai természetű — ezek vannak többségben! — akinél a „kapcsolás” meg nem engedhető mértékben és arányban lép előtérbe a költői tartalom rovására. S amint nem helyeselhető a költemény túlságos eszthetizálása, az

oda nem való költői elemek, eszmék behajszolása, épügy elítélendő a kapcsolás túlságba vitele, az ismereteknek kritikátlan felhalmozása. Az előbbi esetben a költeményről hamis képet nyerünk, az utóbbiban semmilyenfélét. A költemény eszerint költői szépségeiért tárgyalandó. Bármilyen tárgyi természetű érték (haszon, nyereség) csakis akkor vehető figyelembe, ha az önkéntelenül, önmagától adódik, felkínálkozik. Minden tudatos ráutalás lehetőleg kerülendő, nehogy a tanuló érdeklődése elaprózódjék, a tulajdonképeni tárgytól elterelődjék.

Az útmutatások erre vonatkozólag hasznos tanácsokkal szolgálnak. Minden rendszerezést, fölös magyarázatot kerülendőnek tartanak. Magára a tárgyra utalnak, mint konkrétumra, amelytől mindenféle elkalandozást elítélnek. Az útmutatásokra egyébként a nyolcosztályos népiskola mai helyzetében nagy szükség) van. Tudvalevőleg a 7-ik és 8-ik osztályban egyetlenegy tankönyv, a magyar olvasókönyv áll rendelkezésünkre. Meggondolás tárgyát alkothatná, hogy opportunus volt-e megfelelő jó tankönyvek nélkül a nyolcosztályos népiskolák egész sorozatát felállítani? ¹⁾ Kérdezzük, hogy az útmutatások beható tanulmányozása — amit a tanítóságtól követelünk — meghozhatja-e a kívánt eredményeket a tanításban? A tanterv szokatlan méretű anyagot ír elő. Igaz, a tanítónak megadja azt a szabadságot, jogot, hogy választhat, elhagyhat az anyagból, amint azt környezete (falu, város stb.), szükségletei parancsolják. A tanítóság egy része, a tapasztaltabb, pedagógiailag képzetebb része élni is fog és tud e szabadsággal, de zöme — és itt elsősorban a fiatal tanítónemzedékre gondolunk — érthető okokból nem lehet abban a helyzetben, hogy jól ítélje meg az imminents szükségleteket, hogy kívánatosan élni tudjon a szabadsággal. Az ellenőrző tanügyi közegek jótékony beavatkozása sokat iparkodik jóvátenni, de a dolog természetéből következik, hogy az nehezen sikerülhet neki, mert az elhibázott munkát sokkal nehezebben lehet

¹⁾ A Klebelsberg-féle középiskolai reformnál hasonló jelenséggel találkozunk. A nagy számban felállított reálgimnáziumok számára sem tanerők, sem tankönyvek nem álltak rendelkezésre. A reálgimnázium nem bizonyult életképesnek.

megjavítani, mint a kezdetleges munkát helyes vágányra terelni.

Az anyaghalmozás — sajnálattal kell megállapítanunk — tanügyi szervezetünkben ismert jelenség. Mintha az egyseges középiskola, nevezetesen a gimnázium alapelve lebegett volna a nyolcosztályos népiskola szervezői előtt? De addig, amíg a gimnáziumban a tárgyak halmozása egyes, elsősorban gyakorlati irányú tárgyak feldolgozásában kétes eredményekhez vezetett, a nyolcosztályos népiskolában általában zavaró, káros hatással van, ami a tanulók öntevékenységének megbénításában, a tanító munkakedvének megzavarásában nyilvánulhat meg. Jó tankönyvek szabályozólag hathatnának, gyakorlati útmutató anyaggal szolgálhatnának. A helyes osztályozás könnyítene a méreteken és kivezető úttal szolgálna a felgyülemlett anyagból.

A nyolcadik osztály magyar olvasókönyve az egyedüli tankönyv, amely eddig használatban van. Érdeemes nála megállapodnunk, mert valószínűnek tartjuk, hogy formai szempontból hatással lesz az elkészülő többi tankönyvekre. Első pillanatra feltűnik a könyv kettéosztottsága. A könyv végén szereplő kompendium dióhéjban stilsztikát, relhoriikát, poétikát nyújt. Az életbe kilépő népiskolásnak ép eget, talán sokat is. Nem mintha a fogalmak elsajátítása különös nehézségekkel járna. A különböző műfajok érzéklése sem ördögi mesterség. A tanuló tisztában lesz — vezető hányada bizonyára — a próza, vers, ritmus, rím, verssor, versszak stb. fogalmával. Meg tudja különböztetni a népdalt a mūdaltól, az ódát a hymnustól, a zsoldártól. A líróról, az epikáról, a drámáról helyes fogalmi lesznek. A nyolcosztályos népiskola célkitűzése szempontjából mindezek az ismeretek nem elsőrendű fontosságúak. Nem maradandó értékűek. S főleg nem járulnak hozzá ama közműveltségi alap megteremtéséhez, amelyre a nép fiainak, ha az életbe kilépnek, okvetlen szükségük vara. Az útmutatósok a tanuló részéről az élményszerűségen alapuló öntevékenységre, a tanító részről a figyelő, támogató, irányító munkára helyezik a fősúlyt. Félős, hogy a kompendiumban felhalmozott formai anyag zavarólag hat a munka lényegére, az útmuttásokban pontosan előírt tárgyi természetű teendőkre. Akad tanító a sok közül, aki a forma kedvéért

feláldozza a lényegét, ami kétségkívül sokkal könnyebb feladat, mint kellő előkészítés után az olvasmányt, a költeményt úgy tárgyalni, hogy „érzelmi és akarati hatásokat is keltsen a tanulóban”, hogy „további ismeretszerzésre ösztönözzön, szellemi erőfeszítésre serkentsen”,¹⁾ egyszerűen munkáltasson. A tanmenetben természetesen szerepel a sok elméleti anyag, amivel foglalkozni kell, amit meg kell értetni a tanulókkal, ami sok időbe kerül s ami végeredményben az olvasmány, a költemény tárgyalásának rovására esik. Talán megfelelőbb volna az olvasmány, a költemény végén a legszükségesebb formai tudnivalót jegyzetben közölni. A tanuló a közlés módjából tisztában lesz jelentőségével és ehhez képest foglalkozik vele.

Annyit a 8-ik osztály egyetlen tankönyvéről. Hatása a tanmenetben érezhető. Az idő, amelybe a műfajok és egyéb elméleti meghatározások tanítása kerül, megfelelőbben, kívánatosabban volna gyümölcsöztethető.

A magyar, történelem és földrajz egy csoportban foglalkozhatók össze. Tanításuk az élményszerű alapon ama kapcsolatok révén, amely őket egymással összeköti, ideálisan történhetik. Ép azért minden olyan elem, jelenség, ami az élményszerű tárgyalást gátolhatná, alapját megingathatná vagy természetes kapcsolás útján a tárgyalás keretébe be nem foglalható, kerülendő. És amint a formai elemeknek a tárgy rovására történő tárgyalását elítéljük épúgy kerülni kell a tárgyalás alkalmával lehetőleg minden *absztrakciót*. Absztrahálásra az életbe kilépő nép gyermekének nincsen szüksége. Ez fokozottan áll a magyar népre, amely józan, reális alapú gondolkodásában, konkrétumokból összetevődő szólamaiban, nyelvezetében valóságos filozófus! És azért kerülendők a témák: „A magyar nép lelke a dalban” vagy bármelyik költeménynek olyan alapon történő tárgyalása, amely gondolatok, érzelmek utáni kutat vagy a „tanult és olvasott írásművek csoportosítása alak, tartalom és gondolatmenet alapján”. Ahelyett sokkal megfelelőbb és célravezetőbb volna: „írjatok le egy magyar népdalt. Mi szerepet tanultok belőle a magyar népről” vagy felírjuk a táblára *Vég-*

¹⁾ Tanterv és útmutatások a nyolcosztályos népiskola számára. Általános útmutatások. III. k.

vári versének címét: „Eredj, ha tudsz”, milyen a magyar ember, a magyar ember hazaszeretetéről, a magyar rognez való ragaszkodásáról. A műfajokra vonatkozó ismertetéseket hagyjuk az irodalomtörténészre, esztetikusra vagy műbírálóra, helyesebben azokra az iskolanemekre, ahonnan előbbiek kikerülhetnek. Épúgy vagyunk az alkalmakhoz fűződő elmélkedésekkel. Sohasem legyünk kíváncsiak nagyheti, nagypénteki, húsvéti, karácsonyi gondolatokra, hanem beszéltesük növendékeinket Krisztus életéről, szenvedéseiről, haláláról, feltámadásáról, helyesebben azokról a remminásceneiákról, amelyek az emlékünnepekhez fűződnek. Ezekről növendékeinknek sok érdekes, eredeti mondanivalójuk lesz.¹⁾

Szép dolog szemelvényeket olvasatni a legújabb irodalomból, de céltalan. Az életbe kikerülő növendékek kezébe pengős és félpengős regények kerülnek és a jobb sorsra érdemes Surányi, Kodolányi, Makkai, Tormay Cecil stb. nevei is feledésbe mennek. Helyette a magyar klasszikusokat olvassuk minnél többet, minél behatóbban, de nem agyonmagyarázva, hanem — mint azt az útmutatások helyesen kiemelik — a művek szóljanak lehetőleg magukért. Egy Petőfi, Arany, Tompa, Eötvös, Jókai, Mikszáth, Herczeg ama óriási kapcsolatoknál fogva, amelyek a néphez, a polgári társadalomhoz vezetnek, kívánatos, nagy eredménnyel olvashatók. A drámában Bánk bán és Az ember tragédiája külön helyet foglalnak el irodalmunkban. A magyar költészet gyöngyei, a magyar elme termékenységének ritka kiválóságai. Nagyszerű elgondolások alapjául szolgálnak. Olvasiatásuknál minden megterhelő bölcsekedéstől tartózkodjunk. Ha valahol úgy itten kell, hogy a jelenetek, képek önmaguktól, költői és eszmei szépségükkel, mélységükkel hasseanak. És hatnak is, ha minden fölös kommentártól tartózkodunk. Mindenekelőtt azonban népszínműveket, Csiky Gergely társadalmi vígjátékait, Herczeg Ferenc társadalmi színműveit, Gárdonyi és Móricz Zsigmond népdramáit olvassuk (esetleg a legújabb drámairodalomból valamit, ha

¹⁾ A gyakorlatok címeit illetőleg ne törekedjünk minél rövidebb, „sokat mondani akaró” címekre. Adjunk megfogható, tanácsszámba menőket.

időnkől kifutja), melyek a kínálkozó élmények nagy számánál fogva a drámai műfajban elegendő megfelelő példákul szolgálhatnak. Zenedrámákat az érdeklődés körébe vonni, igen tetszetős, de felfokozott követelmény, amelynek teljesítésére idő nem áll (rendelkezésre).

A történelmet, a földrajzot a magyarral egy didaktikai csoportba osztjuk ama kapcsolatoknál fogva, amelyek közöttük fennállanak, a tanítás élményszerű beállítását elősegítik és ama uralkodó szempontok miatt, amelyek tanításuknál szem előtt tartandók. Arra kell törekednünk, hogy növendékeinkben egy erős magyar nemzeti történelmi tudatot teremtsünk. Megteremtésére legalkalmasabbak lesznek azok a korok, amelyek gyökereiket mélyen a magyar földbe eresztették, amelyek a nép lelkének érintésével, a föld tájainak megszólaltatásával befogadásukra kész talajra találnak. Ilyenek Szi. István, Szt. László, a Hunyadiak, Mátyás király kora, a török veszedelem, a kuruc-labancvilág, II. Rákóczi Ferenc szabadságharca, a világháború története. Ezek legyeinek a történelemtanítás kiemelkedő pontjai. Ezek legközelebb állnak a magyar nép, a nemzet lelkéhez, a magyar rőghöz. Ezek értékesíthetők és gyümölcsöztethetők a leghatékonyabban azokban a pompás élményszerű beállításokban, amelyek a nép fiaiban a legkívánatosabb, a legtartósabb történelmi szemléletet tudják megteremteni, megállandósítani. Ezekhez a kiemelkedő korszakokhoz, eszménysorozatokhoz kapcsolódják azután miniden olyan esemény — akár közlés útján is — amely fontos kiegészítésül szolgál, hézagpótló, a történelmi szemléletet teljessé teszi. Ilyen a kereszténység szerepe, jelentősége nemzeti életünkben, a magyarság megfoghatóságának okai, méretei, a települések, a Habsburgok korának elnemzetlenítő törekvései, az 1848-ki szabadságharc leveretésének gyászos következményei, Ferenc József kora és a gazdasági, ipari, kereskedelmi felüldözésünk. Mindaz, ami a kiegyezéstől a világháború kitöréséig történt, két szempontból érintheti, érintse a népet, a polgárságot. Az egyik szerint a vívmányok minid a dicsőséges szabadságharc eszmei feszítő erejének eredményei. A másik a munka apotheozisának tehet, tesz hasznos szolgálatot. Erősítse, emelje a nép, a polgárság munkakedvét, munkateljesítményét. Ebbe a eszmekörbe vonandó be a vi-

lágháború utáni katasztrofális viszonyok ismertetése is, amelyben a katasztrófa okaira, a magyarság ősi bűneire, végzetes hibáira, a viszálykodásra, a turáni átokra stb.-re mutassunk rá azért, hogy végezetül minél kifejezettebben kiemelhető legyen a magyarság józansága, szintén ősi fényes tulajdonsága, amelynél fogva nemzeti létének veszélyeztetése idejében elfogadja, jól kiválasztja és életre-halálra követi azt a férfit, akit az Isteni Gondviselés kijelöl számára. Ez okulásul szolgáljon.

A történelmet eszerint csak kiemelkedő korszakaiban tárgyalnám, tanítanám a nyolcosztályos népiskolában. Ismétlésbe bocsátkoznék, ha azt bizonyítanám, hogy a tanítás élményszerű alapja abban a törekvésben támogat engem. Az összekötő, a történelmi folytonosságot jelző eseményeket röviden érinteném, el is hanyagolnám, ha célom, a konkrét kapcsolatok révén nyert izmos történelmi képek megalkotása elé akadályokat gördítenének.¹⁾

A földrajzot két fontos okból foglaljuk a magyarral és történelemmel egy szorosan vett didaktikai egységbe. És pedig alakai és tartalmi szempontból. Az alakira már rámutattunk, amikor hangsúlyoztuk, hogy a tanítás élményszerű alapjára nézve nála hasonlóan kedvező talajra találunk. A tartalmi szempontokra ezúttal mutatunk rá először, amikor mindenkifelett a magyar földrajzra, Magyarország földrajzának szinte kizárólagos tanítására hívom fel a figyelmet. Hála a pedagógia fejlődésének, mai álláspontjának, túlvagyunk a leíró földrajz korszakán, Ma a térképolvasás nem holt dolgok felsorolását, hanem lüktető életet jelent. És mindenekelőtt magyar életet jelentsen, amelyben mezőgazdaságunk, házi- és gyáripárunk, kereskedelmünk, közlekedési viszonyaink, vasutaink, vízi útaink stb. lendülete kiéreződjék, amelyben kereskedelmi és művészeti gócpontjaink,

¹⁾ A Trianont követő események, a mai, a második világháború küzdelmei természetesen külön fejezetben nem taníthatók. A nemzet életére, létére vonatkozó jelentőségükről szólni kell. Az aktuális események, a tanulóknak az iskolán kívül szerzett hírei erre lépten-nyomon ráterelik a figyelmet. Kitérni előlük ismert okokból nem szabad.

iskolavárosaink, népművészetünk, népművészeti tájaink, tudásaink, feltalálóink stb. szíve dobogjon. És mindezt tantervünk, útmutatásaink helyesen, kívánják is. Csak félős, hogy a beállított rengeteg egyéb követelmény mellett erre kellő idő nem áll rendelkezésünkre. Eltekintve attól, hogy Ázsiával, Afrikával, Amerikával is foglalkozunk (ami a lehetőségek mellett újra csak száraz leíró földrajz lehet), a geológia és fizikai földrajz határozottan gátol bennünket annak ® kívánatos konkrét képnek a megalkotásában, amelyben „a magyarság értéke az emberi művelődés szempontjából és élet joga a Kárpátmedencében” — amint azt a tanterv fokozott kívánsága előírja — kidomborodjék. Ha el tudjuk végezni, ám végezzük el azt is. De ha nem, (ami valószínűbb!) hanyagoljuk el. Egyes részeket, mint — teszem fel — a földtani, a földdel kapcsolatos tudnivalókat a természeti ismeretekkel kapcsolatban vagy a népek életére vonatkozókat a polgári jogoknál tárgyaljunk. A földrajznál épügy mint az összes többi tárgyaknál kövessük *Homan* miniszter által annyiszor hangoztatott helyes elvet: inkább *kevesebbet és jól, mint sokat és rosszul*.

A nyolcosztályos népiskola még hátralévő tárgyaival egyzerre végezhetünk. Egy szempont, amely itt felvetődik, lehetővé teszi azt. Annak előrebocsátásával, hogy az anyaghalmozás — amely sajnos, az egész vonalon tapasztalható — természeti ismeretek tárgyalásánál tetőpontját éri el, módot, lehetőségeket keresünk, melyek az ismeretek közlésében rendet képesek teremteni, amelyek minden fontos, okvetlen szükséges tudnivaló felölelését lehetővé teszik, de nem külön tehertételként, hanem a tárgyi mozzanatokhoz fűződően, lehetőleg önkéntelenül, élményszerűen. Amint a falusi ágazatban mód, lehetőség van arra, hogy a növendékek a tanultakat a szabadban, a természet ölen kipróbálják, megerősítések, úgy módot, lehetőséget kell teremteni a városi, ipari ágazatban is a gyakorlati próbákra, megerősítésekre. Nem mondunk újat, ha a *műhelykérdésre* felhívjuk a figyelmet. (A film ezen a téren igen értékes szolgálatokat tesz, de természetesen ezeregy okból nem pótolhatja a műhelyt!) Elismerjük, hogy a gyakorlati kersztülvitele nagy nehézségekbe ütközik, de nem elháríthatatlan akadályokba. Eldöntendő

volna, hogy a felállítandó műhelyek intézetemként egy vagy több mesterség ismereteibe vezessenek-e be, vagy vezetésükkel kik bizassanak meg? (Minden iskolában legalább egy műhelyt kell felállítani. Vezetését szakemberre kell bízni. Ideális volna, ha az szakismeretekkel rendelkező tanító lehetne!) Meg kell szervezni a kapcsolatot a műhely munkája és a többi tárgyak között, nevezetesen közötté és a gyakorlati tárgyak: a számolás, természeti ismeretek, polgári jogok között. Hogy milyen műhelyre essék a választás, azt intézetemként többféle körülmény dönti el. (Női iskoláknál: főzés, varrás, hímzés, ruhavarrás, kalap, díszműáruk készítése stb.) Fontos az a kettős cél, amelynek szolgálatában a műhelymunka áll. Az egyik a gyakorlati pálya megkedvelése. A másik egy *élményközpont* megteremtése, amely a növendékekkel tanulmányaikat megkedvelteti, elvégzésében, segíti őket, eredményeik hasznosítására módot és eszközt nyújt» hasznos gyakorlati útmutatásokkal szolgál nekik. Nem a növendékek, hanem a jövőendő asztalos, lakatos, szerelő, varrónő, kalap- vagy ruhaszalontulajdonosnő stb. tudják meg, hogy bátran munkát vállalhatnak, árut vehetnek, mert hitel áll rendelkezésükre, amelyet a bankban kamat mellett felvehetnek. Tisztában kell tehát lenni a váltóval, a kamatszámítással, ökonomikus gazdálkodás megkívánja, hogy helyesen készítsék el anyagszámításaikat, a leltárt, a vagyon- és teherkimutatást, költségvetést, pontosan vezessék üzleti könyveiket. Más szóval minden megmozdulásuk szorosan összefügg mesterségükkel, amelynek felvirágoztatásától függ anyagi helyzetük, boldogulásuk, amelynek érdekében minél lelkiismeretesebben, minél buzgóbban és pontosabban végezzék el tanulmányaikat, teljesítsék kötelességeiket. Meg kell érezniök, hogy munkájuk gyümölcseit törvények védik, biztosítják. Jutalmul különféle jogokban van részük, amelyekkel való élnitudást tanulmányaik megkönynyítik, lehetővé teszik. És ha végül megismételjük, amit minden tárgy didaktikai kezelésénél és tartalmi ellátásánál elmondottunk hogy t. i. a vázolt keretekbe akár közlés útján minden ismeret — amelyre okvetlen szükség van és lehet — beleilleszkedhetik, akkor hozzávetőleges hű képet nyerünk egy-egy tanulmányi egységről, amelynek harmóniáját adat-, anyaghalmaz meg nem zavarhatja.

A természeti ismeretekről azt állítottuk, hogy náluk az anyaghalmozás tetőpontját éri el. Azon nem csodálkozhatunk, ha a lázas munkát szemléljük, amely a természettudományok mai óriási haladását jelzi, amely a különféle fontos találmányok népszerűsítését célozza. A nyolcosztályos népiskolát végzett növendéknek ismernie kell a rádiót, a kristálydetektoros készüléket, a hangszórót, léghajót, repülőgépei stb. Jó, ha tud motorokról, dinamóról, transformátorról. Föltétlenül hasznára lesz, ha ismeri a kerékpár, töltőtoll, villanycsengő szerkezetét és tiszta fogalma van a dróitalan táviróról, telefonról, hangképzésről, az óráról. A fizika sok hasznos praktikus tudnivalóval látja el, de egyidőben sok elméleti tudási is követel tőle, amelynek elsajátítására kellő idő nem áll rendelkezésére, amelynek befogadására kellő értelmi alapja nincsen. Menjünk csak végig a követelmények listáján és csodálkozunk: erő, mozgás, tehetetlenségi erő mérése, súly, lóerő, út, idő, sebesség, a föld vonzó ereje, függő ön, súlypont, egyensúly, inga, a mozgás akadályai stb., majd gépek, emelők, mérleg, hengerek, a hang- és fénytüneményekről, a mágnesességgel és elektromossággal kapcsolatos elméleti tudnivalók stb., stb. Ámde a természettudományoknak más ágai is vannak, amelyek gyakorlati baszniuk szempontjából el nem hanyagolhatók. A szükségletek és javak, a termelés tényezői, munka, tőke, a közegészségügy, zöldkeresztes, Stefánia-szövetség, gyermeknevelés, edzés, tisztaság, a foglalkozások egészségtana stb., stb. mind egyaránt fontosak, amelyekről az életbe kilépő növendéknek „okvetlenül” tudnia kell.

A tanító élve a tantervben nyert szabadsággal választhat, el is hagyhat az anyagból. Az igazgató, tanulmányi felügyelő, tanfelügyelő stb. hasznos tanácsokkal szolgálhatnak, iránýítanak, ami azonban: éppen nem zárja ki annak szükségét, hogy az anyag felhasználására nézve a tantervben! pontos adatok találtassanak, az útmutatásokban pontos utalások történjenek, amelyek az *élmény alapra* mint kiindulási pontra, a *tanítás élmény szerűségére* mint vezető didaktikai elvre mutassanak rá. Ezek a fontos direktívák megakadályozzák azt, hogy a nyolcosztályos népiskolában „középiskolásdit” játszunk, amire a hajlandóság nem egyszer, nem egy helyen megvan.

Ha a nyolcosztályos népiskola tárgyi követelményei alapos revízióra szorulnak: kétségtelen, hogy az útmutató-sok minden lehetőet elkövetnek, hogy a tárgy feldolgozása tanuló és tanító részéről megkönnyíttessék. Az az öt kötet, amely 1941 nyarán napvilágot látott, amely magába foglalja a nyolcosztályos népiskola tantervét, az általános és részletes útmutatásokat, megérdemli, hogy minden tanítónak hű kísérője legyen és maradjon egész életpályáján át. Az alap, amelyre támaszkodik új, érdekes. Állandó mozgalmasság jellemzi, amely az elmét jótékony hatású izgalomban tartja. Hangulatokat kelt, kedélymozgalmakat eredményez, amelyek cselekvésre, munkára készítetnek. A tevékenység az uralkodó mozzanata, amelynek tüzeiben értékes tervek, elgondolások születnek, inspirációk keletkeznek.

Lássuk és mutassunk rá egyes olyan folyamatokra, amelyek a nevelő-oktató munka kohójában kikristályosodva, becses útmutatással szolgálnak. Az új anyag feldolgozásánál (eirlől már hallottunk) *a szemléltetés* hatásáról olvasuk: „A szemléltetéssel nyújtott élmény érzelmi és akarati hatásokat is kelt a tanulóban.” Majd: „ . . . további ismeretszerzésre ösztönöz, szellemi erőfeszítésre serkent.” (III. K.) *A filmről:* „Az élményszerzésre törekvő nevelőoktatásnak a filmmel elérhető mély hatások értékes támogatói”. *A szemléltető képekről:* „A hangulati elemek lélektani hatása el nem hanyagolható tényezője a nevelőoktatásnak”. Az egyes tantárgyak *kapcsolásáról* (koncentráció) a nemzetismereti oktatás szolgálatában!: „A nemzeti tárgyak köré csoportosított többi tantárgyak, mint a művelődésnek tényezőit a tárgyak természetéből folyó lehetőségek teljes kiaknázásával szintén ennek az eszmének a szolgálatába kell állítani”. (III. K. Általános útmutatások.)

Ebben a hangnemben folytathatók az általános útmutatások ismertetését. A részletes útmutatásokra csak annyiban térünk ki, amennyiben a tanító munkáját szorosan érintik, azaz a lehetőségekre mutatunk rá, amelyeknek hátterük belül az aktuális: tárgyi és korlátolt alanyi föltételek mellett a valóban felfokozott követelményeknek megfelelni képes. A tanító *önművelődése, továbbképzése* ismételtlen kiemeltetik. Az útmutatások rendkívüli fontosságát, szükség-

gességét ékes és meggyőző szavakkal indokolják.¹⁾ Ráolvasás az ismert mondást, amely szerint „... ahhoz, hogy tanítsunk, csak tudnunk kell valamit, de ahhoz, hogy neveljünk, lennünk is kell valaminek”. A részletes útmutatásokból azután kiviláglik, hogy mi mindent kell tudnia, mi mindennek kell lennie a tanítónak. A munkateljesítmény, amit követelnek tőle, méreteiben és minőségében nem mindennapi. Megnehezíti az a *kettős cél*, amelynek szolgálatában kell állnia. Az egyik szerint megfigyelő, ellenőrző, tehát passzív természetű munkát kell végeznie, a másik irányító, támogató, kiegészítő, fejlesztő, tökéletesítő, tehát aktív természetű munkát követel tőle. A két cél megfelelő tekintetbevétele, összeegyeztetése a tanító tudását, pedagógiai érzékét kemény próbára teszi, amit az útmutatások előírásai, követeléseai meg nem könnyítenek, mert mindig azt mondják, hogy — *mit* kell tenni, de nem azt, hogy — *hogyan*.

Az útmutatásokból u. i. megtudjuk, hogy a tanító a munkában, mint „az osztály munkaközösségének tagja vegyen részt”, hogy „nem csupán szemlélője és hallgatója az osztály munkájának, hanem szervező, irányító tényező”, hogy „csak azt közölje, amit a tanuló nem képes öntevékenységgel megszerezni”. (V. K. 15. és 16. o.) Úgy pl. az állampolgársági nevelés eredményessé tétele érdekében megtudjuk, hogy a tanítónak oda kell hatnia, „hogy a tanuló előzetes irányítással a feladatok megoldásához szükséges szemléleteket önállóm szerezzé meg, az így nyert szemléleteket tanuló társainak önzetlenül rendelkezésére bocsássa, a feladatok megoldásához vezető útnak és módnak keresésében közreműködjék és a közös munkába való beilleszkedéssel dolgozzék a kitűzött cél érdekében”. Majd: „Ilyen iskolai életben kialakul a tanulóban az egyén. hasznosságának tudata s e hasznosság mérlegelésének képessége”.

Így folytathatnók az útmutatások kétségtelen fontos és hasznos közléseit. Hasznos utasításokat adnak a tanító és

¹⁾ „Az ismeretek nevelő értéke éppen a művelődés magasabb szempontjainak megvilágításában nyer igazi jelentőséget, örök természeti törvény, hogy az energia felhasználhatóságának fokozat különbség, szintkülönbség a feltétele”. (III. K. Ált. utasítások.)

tanuló számára is. Irányítják, szabályozzák a tanító munkáját. Hogy éppen az állampolgári nevelésre vonatkozókból ragadtunk ki egyeseket, annak nincsen különös jelentősége. A cél az összes tantárgyagnál egy és ugyanaz: a tanuló ismereteinek rendezése, tudatosítása, Sajnos, nincsenek meg a lehetőségek, a föltételek, amelyek ezt az értékes és fáradtságos munkát megfelelő eredménnyel kecsegtethetnék. A tanító önművelésének, továbbképzésének — ami elengedhetetlen föltétele munkája eredményességének — a fennálló viszonyok nem kedveznek. Az útmutatásokról nem egyszer elismerően nyilatkoztunk. Értékük minden kétségen felül áll, de értékesítésük nem mindennapi nehézségekbe ütközik. Nincsen tisztázva a helyzet, amelyben a tanító munkája kikristályosodhatnék, a kívánalmaknak jól, kívánatosan megfelelhetne. A nyolcosztályos népiskola új intézmény. A tanítóság mentalitásának azt be kell fogadnia, arra ki kell terjeszkednie, „meg kell emésztenie”. A tanító-akadémiákról kikerülő ifjú tanítónemzedék sok elméleti, de kevés gyakorlati tudást hoz magával. A rendezett tanfolyamokon a tanítóság kis hányada vehet részt. Úgyhogy a tanítóság zöme nagy kérdőjel előtt áll, amelyre a új intézmény boldogulása érdekében okvetlenül felelni kell. A kívánatos kedvező felelet mindenekelőtt attól függ, hogy a tanítóság kedélyvilága harmonikusan egybeolvad-e az új intézmény világával, levegőjével? Vagyis a tanító örül-e neki, ambicionálJa-e kiépítését, lehető tökéletesítését, a felsőbb kvalitású munkában való részvételét? Az eddigi tapasztalatok sajnos, nem győznek meg erről. Oka a hallottak után nem szorul külön magyarázatra. A tanítóság valahogyan nem tud belehelyezkedni az új intézmény világába, nem találja magát ott otthonosnak. Érti és tudja, hogy valami nincs rendben. A tanügyi hatóságok pedig késnek az intézkedésekkel, kezdeményezésekkel, amelyek az aggályok, az el nem tagadható bajok eloszlatását elősegíthetnék.

Mielőtt egyes fontos, főleg személyi körülményekre vonatkozó következtetéseinkkel lezárnék eszmfuttatásunkat, már a kép teljessége kedvéért is külön ki ell térünk az „osztatlan nyolcosztályos” népiskolára, nevezetesen tanítószemélyzetére, áldozatos munkájára. Előrebocsátom, hogy óriási feladat előtt állnék, ha az osztatlan nyolcosztályos

népiskola vezetőinek munkateljesítményét vázolni megkísérelném. Mint középiskolai tanár erre nem vállalkozhatom. Mint a népiskolai tanító lelkébe, eszme- és munkakörébe magamat beleélnék egy szavam van rá: apostolkodás. Elő-
 térbe kívánkozik nyomban a kérdés, hogy ki képes arra? A felelet kézenfekvő, csak egy lehet, hogy t. i. az a tanító, aki a nehéz körülmények közt fárasztó, nem mindennapi munkájának megfelel, minden elismerésre méltó, érdemes tesz. Az a körülmény, hogy az osztatlan nyolcosztályos népiskola kizárólagosan gazdasági ágazatú, némileg vigasztaló tünet, de nem változtat a munkakötelesség nagyságán.

A kirívó, főleg személyi érdekű bajokat a következő hat pontban foglaljuk össze, amelyben egyszersmind orvoslásukra is kitérünk:

1. A szemináriumi összejöveteleken legalább egy előadás foglalkozzék a nyolcosztályos népiskola céljával, feladatával, a felső osztályok nevelő-oktató anyagával, a tanítás módszerével stb.-vel. A próbatanítások közül egy mindig az 5-8 osztályos anyagból választassák. Vezérszempont: a tanterv gyakorlati keresztülvitele az útmutatások irányító tanácsainak intenzív tekintetbevételével. Gondoskodás történjék, hogy az értekezlet gyakorlati-pedagógiai fontos részletei sokszorosítsanak, hogy a tanítóság kezébe kerülhessenek.

2. A felső osztályban tanító tanerők mentesítsenek mindennemű mellékfoglalkozástól és fölös adminisztratív munkától. Ez a kedvezmény joggal megilleti őket, akik egyfelől a tananyag összeállításával vannak elfoglalva, ami idejüket bőven igénybe veszi (óraszámuk is nagyobb), másfelől nehéz, felelősségteljes munkát végeznek, mert ők, mint az új intézmény megalapozói valósággal gyakorlati alapját rakják le.

3. Előrebocsátván, hogy minden tanítónak legalább kétszer, felmenő rendszerben végig kell mennie a nyolc osztályon, ki választandók a négy felsőosztály tanerői. A kiválasztásnál két szempont legyen irányadó: képesség és ambíció. Nem elég u. i., hogy valaki képes legyen» valamire, hanem ambicionálnia is kell azt.

4. A négy felső osztályban bevált tanerők az igazgatói, tanulmányfelügyelői stb. kitüntető kinevezéseknél elsősor-

ban jöjjenek tekintetbe. Pedagógiai, módszertani tudásuk erre érdemessé teszi őket.

5. Női tanerőknél a felső osztályokban bevált tanító-nők a normálisnál kevesebb időt, lehetőleg félidőt töltsenek egy fizetési fokozatban. Hasonló elbánásban részesül természetesen a tanító is. Gyorsabb előléptetésük indokolt, kiérdemelt.

6. Az osztatlan *nyolcosztályos* népiskolában legalább két tanerő tanítson. Vezetőjét igazgatói rangja mellett, lehetőleg ugyanazok a kedvezmények illessék meg, mint amelyekben a felső osztályos tanerők részesülnek.

Ezek azok a kívánságok (egyelőre hat pontra korlátozva), amelyek a nyolcosztályos népiskolán belül a tanítóság helyzetének kedvező kialakulását elősegíthetnék. Lehetnek és bizonyára vannak is más jogosult kívánságok. Épúgy van még igen sok fontos dolog, amelyről a nyolcosztályos népiskolával kapcsolatban nem szóltam. Pedagógus társaimé a feladat, hogy észleleteikkel kiegészítsék és ha szükség van rá, kiigazítsák megállapításaimat. Az útmutatások ismeretése, amelyre érdem szerint most nem térhettem ki, sok hasznos szempont értékelését hozza majd magával.

NINCSENEK KITŰNŐ PEDAGÓGUSAINK!¹⁾

Hóman Bálint dr. m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 1939. július 15-én Székesfehérvárott „A mai magyarság életrajza” c. előadásával rekesztette be a magyar pedagógusok számára rendezett előadásorozatot. Ahhoz az előadáshoz, nevezetesen egy kitételéhez fűzöm elmefuttatásomat. A kultuszminiszter azt mondja: „A tanítók és tanárok létszámának gyarapodásával a kitűnő pedagógusok száma aránylagosan nagyon megfogyatkozott”.

Engedje meg Excellenciád, hogy ugyancsak egy kitételrel, amely ugyanazt a tételt más indokolással állítja

¹⁾ Hóman Bálint dr. vallás- és közoktatásügyi miniszter *találó* kijelentése élményszámba ment számomra. Hogy a hozzáfűzött kommentár bővelkedik szubjektív jellemű adatokban, azért megértést kérek.

elénk, vezessem be fejtegetéseimet: — Magyar pedagógusnak, kitűnő pedagógusnak lenni a múltban is óriási nehézségek közé tartozott, mért elismertetése, elbírálása adminisztratív tényezők meg nem értő, sokszor rosszakaratú elgondolásain és a miniszternek vele szemben tanúsított „exkluzív”, indokolatlanul tartózkodó viselkedésem hiúsult meg.

Amikor 1918. november végén a déli harcterről vissza-kerültem, a megmaradt magyar világ egy lázban égett. A megnyomorított kis ország új feladatok előtt állt. A nemzet azokat az utakat kereste, amelyeken boldogulását a szomorú körülmények között leginkább biztosítva látta. A láz az iskolát is magával ragadta. Semmisem volt természetesebb annál. Az iskolának kellett az új nemzedéket a harcra felnevelni, arra képessé tenni. A kényszerhelyzet kirobbantotta azt a válságot, amelyen a német középiskola a múlt század 80-as és 90-es éveiben, a francia középiskola a jelen század első évtizedében átesett és amely a klasszikus és modern humanoriák harcát helyezvén előtérbe, az élő nyelvek hatalmas előtöréséhez vezetett. Ebben az időben került az akkori kultuszállamtitkához, már akkor elismert pedagógushoz tervezetem egy az élő nyelvek művelésével (didaktikai és tudományos) foglalkozó társaság megalapításáról, kizárólagosan az élő nyelvekkel, tanításuk módszerével foglalkozó havi folyóirat megindításáról. Az államtitkár tudomásom szerint kedvezően fogadta. A zavaros politikai viszonyok eltemették. A restauráció után a nemzeti élet szükségyszerű új berendezkedése a magyar iskola szükségyszerű átalakulását vonta maga után. *Klebelsberg* Kunó gr. a nagy magyar kultuszminiszter az idő pulzusán tartván kezét, hozzáfogott az iskola átalakításához. A követelményeknek megfelelni nem volt könnyű dolog. *Klebelsberg* kultuszminiszter impulzivitása, európersége, enciklopédikus tudása, tettereje és merészsége a magyar iskola szekerét helyes mederbe terelte. A magyar iskola épületéin, belül időszerű reformok láttak napvilágot. Megszületett a középiskolai reform. Sajnos formális, nem lényegbeli, tényleges reform volt. Az iskolatípusok korántsem telítettek meg azzal a tartalommal, azzal a hatóerővel, amelyek a reform kívánatos

eredményeihez vezethettek volna. Hogy miért? Erre egyik elmefuttatásomban kitértem.¹⁾

Most csak annyiban foglalkozom vele, amennyiben kitételem, amelyből kiindultam, kívánatosná teszi. Kénytelen vagyok személyemmel foglalkozni, de azt hiszem, tehetem, azt, mert ebben az életben semmi kárnivalóm nincsen már a hivatalos tanügyi vezetéstől. Azzal kezdem, hogy a század elején huzamosabb ideig kint voltam Párizsban. A francia középiskola körüli harc akkor állt tetőpontján. Betekinthesem kohójába. Megismerkedtem vezetőivel. Hallottam, olvastam érveléseiket. Szem- és fültanúja lehettem tanításaiknak. Figyelemmel kísérhettem a heves harc fázisait. Harc volt, az eszközökben nem változó. A reformerek, az újítók az „eredeti francia szellem meghamisítói, az esprit megölői, sőt hazaárulók”! így hangzottak a vádak. Beleszóltak a szenvedélyes, elfajuló vitába az egyetemek. Feljajdul az Akadémia! A reform még sem akadt meg. Győzött a jobb belátás. A konzervatívok és reformerek harca enyhült. Az ellentétek veszítettek erejükből. És megszületett egy becsületes kompromisszum, amely a reformot kívánatos, helyes mederbe terelte.

Miként volt az lehetséges?

A reform élén *Schweizer* elzászi eredetű párizsi tanár állott. Közvetlen kapcsolatban állott miniszterével, aki a középiskolai reform gyakorlati keresztülvitelét reá bízta, aki — ha erre szükség volt — közvetlenül is beleavatkozott és így tekintélyével fedte megbízottjának intézkedéseit. És amit el nem hallgathatunk, sőt! külön ki kell emelnünk, a miniszter aktív reformer szelleme átítatta azok az ügyosztályokat, amelyek a reform adminisztratív keresztülvitelével meg voltak bízva. *Schweizer* úgy jelent meg ott, mint a miniszter helyettese, intézkedéseit — személy és tárgy szerint — a legjobb megértéssel fogadták és nyomban fogantatosították. A középiskolai nyelvtanító reform keresztülvitelére „plein pouvoir”-ja volt. Ez történt Franciaországban a 20. század első évtizedében, amikor a sovinizta francia szellem mellett a francia középiskolában az angol, olasz, a spanyol, sőt a német szellemiség egyenrangságot nyert.

¹⁾ „A középiskolai reform”.

Szerencsém volt a francia nyelvpedagógiai világ e fellette izgalmas és úgyannyira tanulságos korszakában Franciaországban tartózkodni. Mint fiatal tanár kerültem oda és részem volt tanári pályám legizgalmasabb, legmozgalmasabb és legértékesebb élményében. Hatása uralkodott egész pedagógiai pályámon, pedagógiai munkásságomban.

A benyomások élénk hatása alatt pedagógiai orgánmainkban, vidéki és fővárosi pedagógiai körök előtt tartott előadásokban foglalkoztam a francia középiskolai reformmal. Ismertettem jelenségeit, lényegét, keletkezését lehetőleg vonatkozásban a hazai szegényes állapotokkal. Megírtam és kiadtam a francia középiskolai reform történetét önálló munkában.

Nagy nemzeti katasztrófánk halálos lázba ejtette a nemzetet, amelyben a csüggedés, a lemondás tünetei egyfelől, a láz kitöréseit jellemző anarchisztikus jelenségek másfelől váltakoztak egymással. A nemzet élni akarása végül győzött. A nemzet új feladatok előtt állt. A feladatok elvégzése, az előkészületek óriási részt az iskolára hárultak. Egy kis nép fennállása nem lehet független a nagy népektől. A nemzeti nyelv mellett előtérbe lépnek a nagy kultúrnépek nyelveinek művelése, elsajátítása, ami lehetővé teszi nemzeti fájdalmaink, jogos sérelmeink, aspirációink ismertetését, megértetését, megkönnyíti boldogulásunkat, fennmaradásunkat. És amikor felújhódott, újra feltámadott nemzeti létünk helyesen erre az alapra helyezkedett, úgy éreztem, hogy múltam, nyelvpedagógiai tanulmányaim, tapasztalataim kötelességemmé teszik, hogy a nemzetnek legjobb tudásomat felajánljam. Azt tettem, amikor egy élő nyelvudományi társaság megalakítását célzó ellaborátumot az államtitkár úrnak benyújtottam. Viharos, szomorú, katasztrófális idők eltemették. A restauráció után a nagy magyar kultuszminiszter a középiskolai reformban ugyanarra az egyedül helyes alapra helyezkedett és tervezetében hasonló célokat tűzött maga elé. Nem késtem felajánlani szolgálataimat.

Törekvésem újra csak nem járt eredménnyel.

Bizalmatlanul fogadtak.

A kultuszminisztériumban törekvéseimmel szemben érzéketlenül viselkedtek. Az ügyosztályban felajánlkozásomat konvencionális frázisokkal, a reform iránt érzéketlenül, szinte ellenséges „mentalitással” utasították vissza. Az ügyosztályfőnök kitűnő adminisztrátor volt. Számszakosztályosból vedlett át fogalmazóvá. Ezt minden ténykedésével igazolta is. Nagyszerű emlékezőtehetsége volt. Kitűnően emlékezett névre, arcra, aktaszámra, helyre is. A nagy kultuszminiszter azzal megelégedhetett. Az aktát pontosan kézhez kapta, ha szükség volt rá. Hogy milyen kommentárral? Annak jellemzésére csak annyit: az ügyosztályfőnök ismételten történt jelentkezésemet erőszakoskodásnak, bizonyára beteges ambíciónak minősítette, ami becsületos törekvéseimet csírájukban megölte.

Magától értetődő és természetes volt, hogy ezek után mindenképpen a miniszter elé óhajtottam kerülni. Nem sikerült. Az általános kihallgatásnál kétszer is előttem zárták le a sort. Külön audienciát pedig nem tudtam kieszközölni. Óriási nehézséggel járt, szinte lehetetlenség volt a nagy kultuszminiszter elé kerülni! (Kellő összeköttetés hiányában) az nekem nem is sikerült. Beküldöttem önálló nagyobb munkáimat. Elég kimerítő ellabórátummal láttam el őket, amelyben nagy vonásokban vázoltam a középiskolai reformmal kapcsolatos elgondolásaimat és addig, amíg Jankovicsi Béla és Zichy János gr. kultuszminiszterek — akiknek miniszterségük idejében szintén megküldöttem műveimet — köszönő levelei ma is birtokomban vannak, a nagy kultuszminiszter válaszra sent érdemesített. Lehet, hogy eléje sem kerültek munkáim. Nem tudom. Én csak a rideg, szomorú tényről vagyok kénytelen megállapítani.

Azt fogják mondani, hogy „csakis” személyi sérelmeimmel igyekeztem felvetett tételemet igazolni. Azt nem is tagadom, de nem tettem jogtalanul. Pedagógiai múltam, írásaim, a középiskolai reform tárgyával kapcsolatos, jóval előbb tartott előadásaim és nem utolsó sorban tanításom erre feljogosítottak..¹⁾

¹⁾ Áldott emlékezetű Jurkovich Emil főigazgatóra kellene hivatkoznom. Sajnos már nem tanúskodhatik igazam mellett.

És ez éppen nem változtat a tétel igazságain. Mert, amint a kultuszminister megszívlelendő szavai szerint „a tanítók és tanárok létszámának gyarapodásával a kitűnő pedagógusok száma aránylagosan nagyon megfogyatkozott”, úgy a múltban az ügyosztályokban a pedagógusokkal szemben tanúsított türelmetlenség, a megértésre éppen nem törekvő vagy arra képtelen szellem és a miniszter megközelíthetlensége nem egy talán kitűnőnek induló pedagógusnak kedvét szegte, ambícióit a legjobb esetben nem emelte.²⁾;

Budapest, 1939.

²⁾ Hogy a mai állapotok a múlttal szemben kívánatos kedvező haladást jelentenek, arra előzetesen nem egy helyen rámutattam.

II. RÉSZ.

A MAGYAR KÖZÉPISKOLA VÁLSÁGÁHOZ.¹⁾

A Magyar Szemle felajánlotta hasábjait ebben a nemzet létét oly közelről érintő rendkívül fontos művelődés-politikai kérdésben, hogy élve az alkalommal tapasztalati adataimon alapuló elgondolásomnak helyet kérek. Abból indulok ki, hogy cikkírónak ama igen értékes megállapítását teljes mértékben elfogadom, hogy t. i. csakis „a hazai közép- és felsőoktatásnak régi és a viszonyok súlya alatt megnehezült újabb bajainak módszeres ismertetése” és természetesen megismerése révén alkothatnánk magunknak tiszta képet a mai középiskoláról és vonhatnák le ama fontos tanulságokat, amelyek útmutatóul szolgálhatnak egy jobb jövő intézmény kialakulására.

Az a „szomorú” ankét, amelynek anyagát és tanulságait a Magyar Szemle szerkesztői a múlt évi (1927) novemberi számban közzétettek, közoktatásügyünk végtelen! szomorú állomása. Nem kevesebb, mint hetvenöt egyetemi tanár kijelentette, hogy középiskoláink munkája „a felsőoktatás szemszögéből” értéktelen. Kimondotta, hogy a módszeres munkának és gondolkodásnak halvány nyomaira *nem* lehet akadni benne. És szinte „hajmeresztő”, a tudományok terminológiájában eddigelé ismeretlen; jelzőkkel jellemezte azt a sivárságot, azt az „ijesztő eredménytelenséget”, amely elsősorban azokban a stúdiumokban észlelhető,

¹⁾ Szegfű Gyula, a Magyar Szemle szerkesztője azzal az indoklással küldte vissza a cikket, hogy az anyag torlódása miatt nincs módjában a cikk megjelenésének időpontját meghatározni. — Balogh József cikkíró a Magyar Szemlében a középiskola válságával foglalkozó cikkéhez hozzászólást kért.

amelyeket a modern középiskola különösen felkarolt. Ha véletlenül idegen ember kezébe kerülnének ezek a végtelenül szomorú adatok, olyan idegenek kezébe, akik rokonszenveznek velünk, akik megértik helyzetünket: ezeknek mi-ként magyaráznék meg ezt az előttük bizonyára érthetetlen jelenséget?

Megkísérlem.

A magyar iskolának értékes hagyományai vannak. Élénk kapcsolatai a nyugati országok iskoláival a reformáció óta kifejezetten kimutathatók. A külföld nagy pedagógusai, mint Comenius Ámos tanítottak benne. A világnak nem egy vezérlő szellemi nagyságát — Bolyaiak — adta. Nagy költőket, írókat, művészeket és világszerte ismert és csodált államférfiakat nevelt. Mérnökei keresettek a külföldön. Egy intézmény egységes belső szervezet nélkül nem tekinthetne ilyen eredményekre. Ennek az iskolának spiritus rektora a klasszikus stúdiumok voltak. Azon nem csodálkozhatunk. Hiszen úgy volt az és van többé-kevésbé ma is a nagy művelt nyugati országokban is. A modern humanoriák is meghúzódtak benne. Az eredmény azelőtt sem volt nagyon kecsegtető. A német nyelvből bizonyos konkrét eredményekről oly értelemben lehetett szó, hogy azoknak a növendékek egy csekély hányada tanulmányaik folytatásában az egyetemen hasznát vehette. Éppen nem írható az a régi iskola módszeres munkája javára. A világháború előtti nagy Magyarország német nemzetiségi vidékeiből — ma megszállott területek — került ki a német tanárság zöme. A közös hadsereg német szolgálati nyelve is lendített a német nyelviismereteken. (Az utóbbit igen talá-lóan jegyezték meg az ankéten is.) A többi modern nyelvről nem lehet sok mondani valónk és így a helyzeti energiák, kedvező körülmények révén, ha egyoldalú ugyan, de mégis tudományos munkálkodás, bűvárkodás lehetséges volt.

A világháború katasztrofális következményei a magyar iskolát az országhoz hasonlóan megcsonkították, meglorzították, fonradalmosították, egyensúlyában megingatták. A káosz, amely a nemzet testének szétmarcangolását követte általános volt a politikában, a gazdasági életben és az iskolában is. A nemzet fennmaradása nem volt biztosítva. Hosz-

szas lázálmon esett át, amelyen élniakarása, életereje segítette át. De volt még valami, ami talán szomorú vigasztalásul az ezer sebből vérző testet némileg levegőhöz juttatta. A vas marok, ami eddigelé erősen szorította a torkát, engedett. A négyszázados lidércálomból felébredve, feleszmélve, az osztrák kényszerházasságtól megszabadulva, tájékozódni kezdett. Lázasan fogott ehhez a munkához s így természetes, hogy ebben a szokatlan! kényes munkájában nem volt mindig szerencsés. Léte, élete fenntartása forgott kockán. Az iskolában is előtérbe lépett tehát minden olyan tényező, amely azt biztosíthatta, megkönnyebbíthette. A nyugati népekhez való orientálódás a modern humanoriáknak kedvezett és így a háború befejezése után valóságos nyelvtanulási az fogta el a nemzetet.

Nem kell külön kiemelnünk, hogy a konjunktúra is nagyban hozzájárult az állapotoknak ilyenén való fejlődéséhez. Kitombolta magát. Ámde a nagy nyugati népekkel való közvetlen kapcsolat égető szükségessége mind páranösolóbbá tette a középiskola reformját. A forradalmak után, a romok eltakarítása után az újjáépítő munka folyamán sor került a nagyjelentőségű középiskolai reformra, megszületett az 1924:XI. t.-c, amely a gimnázium és a reális-kola mellett megteremtette a reálgimnáziumot. Ezek formák voltak, de határaik között hatalmasan előtérbe tódultak a modern humanóriák és háttérbe szorultak az ó-klaszszikai tanulmányok. (A jelenség nem volt új. Nagy lendülettel utat tört magának a múlt század nyolcvanas és kilencvenes éveiben Németországban és még élénkebb reakciót váltott ki a jelen század első évtizedében Franciaországban.)

Nem kell azt gondolni, hogy ez mától-holnapra történt. A világháború, a forradalmak és gyászos következményeik csak siettették az: átalakító folyamat keresztülvitelét, befejezését. Kérdés most már, hogy a helyzet megérett-e arra, megérlelték-e azok az okvetlen szükséges előzetes komoly szervezeti intézkedések, amelyek nélkül eredményre egy intézmény életében számítani nem lehet.

Miniszteri utasítások jó tanácsokkal szolgáltak, tanári kongresszusokon és egyéb pedagógiai testületekben komoly diskussziók folytak és helyes mederben. Csak az életet

adó szervezeti intézkedések nem tudtak megszületni. A tanárképzés, minden pedagógiai megmozdulás előfeltétele és biztosítója vérszegény és nem tud kellő intézmények híján erőre kapni. Modern nyelvi tanáraink kellő számban nincsenek, ó-klasszikaiak és egyéb szakosak iszép számmal vannak. Az előbbiekre égető szükség: van. Az átcsoportosítás megindult. A négyhetes tanfolyamok, a huzamosabb külföldi tartózkodások tanári munkára minősítenek. De vannak még kirívóbb esetek. Ezek után nem csodálkozhatunk azon, ha az egyetemi tanárok ankétjének megállapításai olyan vigasztalanok a jelenre nézve. A jövő szép reményekkel kecsegtet. A collegium hungaricumok, a középiskolai oktatás vezetésében beállott üdvös személyi változás ezekre joggal engednek következtetni.

Ennyit a jóakarátú idegennek.

A sok fontos részletkérdésre való kitérés, utalás, az anketén szorosán ránk tartozik. Itt magunknak kell rendet teremtenünk. Még pedig lehetőleg mihamarább. Késedelmünk következményeit nemzedékek érzik, a nemzet sínyli meg. A középiskolai jogosítás kérdése, az ó-klasszikai és élönyelvek kívánatos, szükséges és jogos szerepének tisztázása a középiskolában, a tanulmányi összhang megteremtése a nemzeti kultúra izmosítása és korszerű gazdagítása szolgálatában, egy lehetőleg egységes diszciplína megteremtése, amely utóbbi nélkül az előbbit elképzelni nem lehet és végül a tanárképzés, a felvetett kérdések koronája: nagyfotosságú részletkérdések, amelyek megérdemlik, hogy külön beható tanulmányok tárgyává tegyük.

Egy sarkalatos kérdésre térek itt ki, amely a hasonlóválságon átesett francia reformkísérletekre való kitéréssel a kiindulásunk alapját képező ankét megvilágosítását segítse elő, tárgyát mélyítse.

Az ankét a középiskolai kérdést az egyetem szemszögéből nézi a Humanisztikus Gimnázium Hívői Egyesületének kétségkívül irányzatos tétélei alapján. Arra a szomorú „tapasztalati” eredményre jut, hogy az új középiskola veszeléyzteteti a komoly tudományos továbbképzést és bevallottan és be nem vallottan a humanisztikus gimnázium visszaállítását kívánja. (A mai középiskola alig három éves

múltra tekinthet vissza és így teljességében ki sem bontakozhatott még!)

Nézzük most a kérdést a közép- és a főiskola relációi szemszögéből. (Vezérszempont: az új középiskola követelményei.) Mert kétségtelen, hogy az új középiskolának maga után kell vonnia a főiskolának az átalakulását is, ami ha meg nem történik, az új középiskola léte illuziórikussá válik. Kell, hogy egyénekenként és intézmények által elsősorban az egyetem készítse elő, támogassa keresztülvitelét.

Vessünk egy pillantást Franciaországra, amely a század elején esett át hasonló válságon. Párizsban kialakul az új Sorbonne. Innen kerülnek ki az új alakulás leghevesebb védői. Az új Sorbonne a vita harcainak legkikezdettebb célpontja. „Contre la nouvelle Sorbonne” a harci jelszó. El-lene fordul a harcias cikkek, brosrák serege. A német egyetemekről importált történeti, összehasonlító, kritikai kutatómódtól félik a gall szellemet, a francia lángelmét, a „gloire”-t. A kutatást, a megbízható tanulmányok lehetőségeit, a különböző kultúrák érintkezésének jótékony hatását vitatják, hozzák fel ellenérvül a reformiskola hívei. Az új Sorbonneból került ki a fiatal tanárnemzedék. Széjjel viszi az országba az oknyomozó, kritikai, összehasonlító munka ismerveit, ami a támadók szerint a gall szellem üdeséget veszélyeztet. Az elégedetlenek között a francia szellem élő óriásai találhatók. Jean Richepin francia drámaíró, akadémikus ünnepélyes manifesztaációban a veszélyeztetett francia kultúra védelmére esküszik. (1911 május 18.), akit teljes erkölcsi súlyával nem kisebb szellem, mint Anatole France támogat. Harcban állott így az egész „université”. A „régiek és modernek” harca már hányadszor megújult!? Az óklasszikai tanulmányok mellőzése a fájó pont. Azokon alapult a régi francia középiskola. Azoknak megtámadása alapjában rendítheti meg a dicsőséges francia szellem felsőbbiségét, uralmát, további térhódítását. A harc dúl-fúl, hullámai azonban bármilyen magasra is csapjanak, nem homályosíthatják el azt a benne végighúzódó, félre mení ismerhető szándékot, hogy kerestessék az a legalkalmasabb mód, amely szerint az óklasszikai és a modern tanulmányok közti viszály a nemzeti fejlődés javára megszüntethető legyen. E törekvés szolgálatába áll a Grand Revue an-

kétje: „Enquête sur la querelle des trois ordres: primaire, secondaire, supérieure. Ugyanarra törekszik a Les Marges kitűnő francia lap igazgatója, amikor a lapjában rendezendő anketbe való részvételre (Enquête pour le rétablissement du latin) az ó-klasszikai nyelvek és az anyanyelv tanárai mellett a kiváló modern nyelvtanárokat is meghívja.

A francia középiskolai reform körül kifejlődött kultúrharc egynehány kirívó, jellemző adatára mutattam rá: azal a határozott céllal, hogy tanulságait megszívleljük, értékesítsük. Két jelenség az, amelyre a figyelmet különösen felhívom. Az egyik az az őszinte törekvés, amely a leghevesebb harcban is bizonyos józan mérsékletre törekedve, a diszciplínák lehető egységesítésére törekszik, a másik az egyetem irányító, kezdeményező és ha kell harcos szerepe az ellentétek kiegyenlítése, a követendő rendszabályok megállapítása körül. Mindkét jelenség mai helyzetünkben értékes tanácsokkal szolgálhat nekünk. A középiskolai reformunk 3-4 első éve után, bizonyos tapasztalatok után hozzáfoghatunk a feltűnő bajok eltakarításához, a kinövések nyesegetéshez és főleg — ha bizonyos fokú visszaépítés árán is — az átmenet megszilárdításához. Ez a szolid, megbízható eredmény érdekében okvetlen szükséges. Ha az 1902-ki francia utasításokat követhették az 1908-ki kiegészítő, pótló és helyreigazító utasítások, miért ne következhetnének nálunk az 1924-ki reformra a helyesbítő, a reformot megfelelő mederbe terelő, átalakító, pótló, kiegészítő intézkedések? Felette fontosnak tartom az egyetem szerepét, amely természetesen éppen nem merülhet ki abban, hogy a reformot rossznak tartsa és a régi állapotokat visszasóvárogja. A kutatómód kiszélesítése, az európai perspektivikus szemlélet útján pragmatikussá, kritikaivá tétele, a jövő tanárnemzedék képzését elősegítő, alkalmas intézmények megalkotása fontos tényező, de fontosabb az egyetemi tanárok e céloknak megfelelő kiválasztása. Nem szeretném, ha félreérténeek. A fiatal tudóst nagyra tartom. Ambícióját megfelelően értékelni tudom, ámde először és elsősorban szemináriumokba, laboratóriumokba, könyvtárba való. Ha tanár, akkor legalább egy deceniumot iskolában töltsön el, mielőtt egyetemi tanszékre kerül. Az

egyetemi katedrára a gyakorlatban kikristályosodott, robusztus tudású tanár kerüljön, aki ha elsősorban reprodukív erejű vagy természetű tudással is rendelkezik, jobban felelhet meg a szükségleteknek. Mert miről van szó? A tudomány, az ismeretek terjesztése, közlése bármilyen széles mederben is történjék, önmagában nem elegendő. A tudományt meg kell kedveltetni, vonzóvá kell tenni, a munkakedvet, a munkaszeretetet emelni: egyszóval inspirálni kell tudni. Erre pedig csakis az értékes gyakorlatban megedződött egyén belső lelki gazdagsága révén képes. Tapasztalatokban gazdag vérbeli pedagógus legyen, aki Angéliér Ágost, a lillei egyetem kiváló angolnyelvtanára szerint „egyformán megérző és megértő a megfigyelés, a képzelet, a megindultság és a tartalmas emberi eszme iránt. Csak akkor, csak így képes — szerinte — mindent, legyen az olykor banális, megszépíteni, megkedveltetni, kívánatosá tenni”.¹⁾

Ha a jövő tanári nemzedék nevelésében ilyen szempontok lesznek irányadók: a középiskola válsága nagyobb megvázkództatás nélkül a nemzeti kultúra kívánatos megerősödésével lesz megoldható.

Budapest, 1928.

A FŐISKOLAI TANSZÉKEK BETÖLTÉSÉNEK KÉRDÉSÉHEZ.

Annak a tisztulási folyamatnak, amelyet sorsukkal elégedetlen klasszikus filológus tanárok megindítottak, egy jelentős állomásához értünk. A ó-klasszikai tanulmányok elhanyagoltnak, a „kegyelt” modern nyelvekben nincsen említésreméltó eredmény. A természettudományok tanításáról pedig nem kisebb személyiség, mint a Pázmány Péter Tudományegyetem rector magnificusa jelenti ki, hogy művelt, magasállású egyének közelfekvő természeti jelenségek felől gyermekies tudatlanságot árulnak el. A középiskolai

¹⁾ Erről a fontos kérdésről a következő tanulmányban bővebben lesz szó.

vezető tanulmányok körül tehát komoly bajok vannak. Ezt olyan magas helyről, mint a rectori székből kénytelenek elismerni. És vigasztaló tudat ránk nézve, hogy ugyanarról a magas helyről — amikor keserű igazságot mondanak ki, rámutatnak egyszermind a bajok okaira: alkalmas tanári nemzedék kellene, jó tankönyvekre volna szükség.

Ezek ismeretes bajok, hangoztatásuk nem új, de súlyt nyernek azáltal, hogy olyan helyről inkább rezignáltan, mint kellő eréllyel emeltetnek ki, ahonnan azok megszüntetése iránt a helyzet javulására való legnagyobb kilátással az egyedül hathatós lépések indulhatnának meg. A rector magnificus megállapításai, hogy a természettudományok tanításában nincs meg a kellő eredmény, alkalmas tanári nemzedék nincsen, jó tankönyvek kellenének, az egyetemet nem csekély mértékben érintik. Az egyetem választja meg tagjait, akiktől az alkalmas, tanári nemzedéknek nemcsak tanítását, de nevelését is elvárjuk. Az egyetem tagjainak irányítása — közvetve és közvetlenül — elhatározó befolyással kellene hogy legyen a tankönyvek engedélyezésénél is.

Régi írásokat lapozgatva szemünkbe ötlük az 1911-ben elhalt francia egyetemi tanár munkássága. Angéliér Ágost, a lille-i egyetem volt angolnyelvtanára tanár és ember, tanító és nevelő volt egyaránt tanszékén. Tanításában — mert ő tanított az egyetemen — a tanár és ember egymást befolyásolta, ellenőrizte. Nála a nevelőnek a tanár minden egyes lépését még az egyetemen is jóvá kellett hagynia. Jó ember volt. Kéz-, hanglejtésével, tekintetével jobban, mint szavával melegséget, bátorságot árasztott el mindenfelé. Egy kézszorítás, néhány meleg búcsúszó, tekintet becses útravalóul (Angolországba tanulmányútra menő ifjak számára) és erősítőül szolgált a pályáján felmerülő akadályokkal, nehézségekkel küzdő ifjú számára. Orvos, gyóntató atya volt, ha úgy kellett! Különösen ha arról volt szó, hogy le kell küzdeni azokat a kisebb-nagyobb akadémikuskodásokat, kompromisszumokat, amelyek a francia közoktatás szervezetében, a roppant nagy, merev, nagyon is személytelen tanító rendszerben fárasztják a jelölteket, időnek-előtte elkedvetlenítik és annyi jóakarottnak sírját ássák.

Olyan volt Angéliér az ember, aki tanári munkájába belevitte emberi, belső értékének minden értékes exponen-

sét, aki az élet megnyilvánulásához, mozgalmaihoz, érző, megfigyelő szerveihez mérte oktatását. E tételből könnyen megmagyarázható egész tanító rendszere, a tanításról való felfogása, nézete is. Az élet tulajdonságait a tudásé fölé helyezte. Az eszmék játéka fölé a szimpatikus úton megvilágított gyakorlatot, a tapasztalati tudást, az igazságot. A játékot magát pedig a nyelvben való megrögzítés fölé. A konkrét tudást mohón szívta magába, mindennek fölé helyezte. Tanulmányozta a virágokat, fákat, a levegő és a föld tünevényeit, tulajdonságait, az emberi ipar összes emlékeit, a házat, a ruházatot, a játékot, a játékszert stb. Szerette a művészeteket, amelyek az emberek és dolgok megfigyelését a legszélesebb alapon lehetővé teszik. Modern, még pedig erőteljesen, igen értékes utakon halad. Azt tartotta, hogy az elmék nagy veszedelmére vans hogy a szavaknak túlságos nagy fontosságot tulajdonítanak. Ezek aprólékos, szörszálhasogató vizsgálása a realitások iránti érzék, az ízlés eltompításához, elvesztéséhez vezet. És azért követett el mindent, hogy a tartalmas, igaz munka gyöngyeit a felszínre hozza, másfelől pedig az üres, követelődző, hatást hajhászó munkákat megsemmisítse, kellő, igaz értékükre leszállítsa.

Angélier Ágost a tudós tanár ama típusához tartozott, amely a tudóst, pedagógust és embert harmonikusan egyesítvén magában: előadásában, beszédében, magyarázataiban szuggesztív hatással volt hallgatóságára. Erejének, buzgólkodásának érzete, az eredmények láttatása, propagatív ereje, erénye, ható, át- és magával ragadó lelkesedése tette tanítását igazán értékesé: művészié és hasznossá. (A tudós lille-i professzor halála alkalmával megjelent nekrológ alapján. Megjelent 1911-ben a Buletin mensuel des Professeurs des Langues Vivantes c. folyóiratban.)

Akkor, amikor a középiskolai oktatás érzékeny bajait, hiányait magas, illetékes helyeken kénytelenek elismerni, nem volt haszontalan munka: rámutatni azokra a megszívlelendő szempontokra, adatokra, amelyek egy kiváló tudós gyakorlati pedagógus munkáját, műhelyét jellemzik. Az Alma Mater-ből indultunk ki. Az egyetemen állapították meg a bajokat, az egyetemnek megvan a lehetősége, hogy azokat orvosolja. Erre azonban csak akkor lesz képes, ha tagjainak megválasztásánál Angélier professzor szempont-

jai irányítják. Nem célunk a fent említett szempontokból tárgyalni az utolsó évekbeli egyetemi tanári kinevezéseket. Nem állítjuk azt sem, hogy nem törekvő, tudós gárda került a katedrára. De állíthatjuk-e, hogy azzal a nagy élettapasztalattal került oda, amelynek egyedül lehet következménye az a „nagy intelligencia, nagy szívjóság, rokonszenv”, amely minden kiváló pedagógusnak díszé, de elengedhetetlen föltétele is. A fiatal ambiciózus tudósnek tanszék kell. Úgy mondják és talán helyesen. Mi azt mondjuk, hogy laboratórium, szeminárium, íróasztal vagy irányító, vezető szerep kollégiumokban, ahol megismerkedhetik az anyaggal, tetszése szerint alakíthatja. Tévedéseit jóváteheti, hibáit helyreigazíthatja, anélkül, hogy az az összességre nagyobb kárral járhatna. Másszóval kísérletezhetik, gyakorolhatja magát, kiforrat, hogy kivételes képességeivel majdan maradéktalanul a köz, az ifjúság, a nemzet jövője javára lehessen. A katedrán, a gyakorlatban kikristályosodott, erőteljes tudás kell, amely lehet reprodukív természetű is. (A tanári nemzedék neveléséről van szó!) Csak rendelkezék mindenekfelett azokkal a kellékekkel, amelyek a tudást, a tudományt az ifjúság előtt vonzóvá, kívánatossá tegye, amely munkakedvét, munkaszeretetét emelje, amely „inspiráljon”. Hogy erre képes legyen, szükség van lelki-gazdagságra, amely „egyfelől az érzékeny megfigyelés, képzelőtehetség és megindultság iránt, másfelől a tartalmas és erőteljes emberi eszme iránt megértően és megérzően mindent, minden úton és módon megszépít, legyen az olykor szűkös vagy banális is.”

Budapest, 1928.

ISKOLAI REFORMOK ÉS A NAGYKÖZÖNSÉG.

Középfokú iskolai reformjaink két tengely körül forognak: a reális gondolkodás beidegződése, a reális élet megismerése és az idegen nyelvek megtanulása, megtanítása körül. Az elsőhöz a megváltozott viszonyok, idők kényszerű hatása alatt nyúltunk: végül okosan. A másodikhoz tanulságos tapasztalatok, ismeretek szerzése végett van szükségünk. Kultuszminiszterünk bizonyára azok hatása alatt lá-

tott neki oly lendülettel iskoláink megreformálásához. Hogy nincs úgy minden a gyakorlatban, mintahogy ő azt elképzelte, kigondolta, annak százegy oka van de csak kis hányada kereshető és található meg elgondolásában.

Tételünk európaszerte a tanügyi világnak egyik legsűrűbben megvitatott kérdése. Semmisen természetesebb annál. Az élet követelményeivel bevonulván az iskolába, elhelyezkedését keresi, követeli. Ez országoként nem egyformán sikerül neki. Elhelyezkedése annál eredményesebb, minél nagyobb befolyással vannak az élet különféle tényezői, intézményei az illető országban az iskolára, belső, külső alakulására. A franciaországi nyelvtanítási reformokra utalok csak, amelyek a 19. sz. végén felhangzott egyes ipari, kereskedelmi szervezetek „jajszavaira”, unszolására, felszólamlásaira indultak meg. A reformok alakulására a hagyományos „klasszikus iskola minden ellenkezése és a tudományos világ nagy befolyású tényezőinek ellenszenve ellenére a francia parlament volt jótékony, irányító, erősítő befolyással. Hogy és hol állunk mi ezen a téren? Van egy a modern élet és iskola követelményei iránt határozott érzékkel bíró miniszterünk. Javaslat, parlamenti felszólalásai, egyéb ténykedései amellet szólnak és a gyakorlat nem szolgál biztató jelenségekkel. Mi ennek az oka? A miniszter jót akar, jót tud akarni. Javaslat, eszméi, elvei mind arra a szellemre vallanak, amely egyedüli előfeltétele egy izmos modern iskolának: a jelenségek mégsem biztatók. A gyakorlati tünetek éppen nem olyanok, amelyek a magyar nemzet kívánatos modern középfokú iskolájának, megalakulásának lehetnének előfeltételei. És ezzel a tanügyi köröknek nem mondunk újságot. Olyan tanügyi hatósági leiratok éppen, nem ritkák, amelyek a tanítás (itt kiválóképpen a nyelvtanításra gondolunk!)¹⁾ siralmas eredményei miatt panaszkodnak. Újból (már hányadszor!) az okokra kíváncsiak, javaslatokat várnak, kérnek. És a türelmes papíros újból (már hányadszor!) megtelik, anélkül hogy a

¹⁾ Jelen tanulmány kiindulási pontjául az idegen élőnyelvek tanulásának problematikus volta a középiskolában szolgált. Helyes irányítására, eligazítására törekvő kísérletek a reformjavaslatok próbakövét alkotják.

helyzet valamikében javulna. Mi volna lehal a teendő? A reformok a miniszter elgondolásában születnek. További sorsukkal sajnos, a miniszter vajmi keveset törődhetik. Nagy elfoglaltsága, igen sok irányban kifejtett munkája miatt nem törödi lelik vele. Pedig itt rejlik a baj főforrása, amely abból áll, hogy a miniszter sorsukra bízza javaslatait, melyeket az un. „adminisztrátorok” valójukból kivetköztetnek. A baj orvoslását a miniszter határozott irányú törődés hozhatja meg, amely a helyes útról elterelni nem engedi elgondolásait. Kell, hogy éber figyelemmel kísérje javaslatait a születés pillanatától megvalósulásuk stádiumáig. Imerje meg közelebről munkatársait, azokat a közegeket, akiknek a kezén javaslatai keresztülmennek, akiknek, amelyeknek laboratóriumában kicsiszolódnak, fémjelzést nyernek. Ez a „lélektani” tanulmány amilyen fontos, olyan kívánatos javaslatainak megfelelő szellemben való keresztülvitele érdekében. Ezek a közegek inkább és sűrűbben érintkeznek a gyakorlati tényezőkkel. Egyéni felfogásuk sokszor nem egyezik a miniszterükével. Elég egy-két megjegyzésük, amelyek az ú. n. „jólinformáltak” útján terjesztve, a miniszter elgondolását ferde színben tüntetik fel, ellene hangulatot teremtenek. Ezzel szemben áll, az, hogy a miniszter kézben tartja javaslatait. Sorsuknak fázisaiba mindenkor betekintést nyer. Javaslatainak gyakorlati keresztülvitelét ellenőrizheti. Minden kezdeményezést, amely szellemével ellenkezik, idejében megakadályozhat. A cél elérése érdekében szükség van egy informátorra, aki a miniszter teljes bizalmát bírja, akire javaslatainak keresztülvitelét nyugodtan rábízhatja.¹⁾ Tehertételt Jelentenek a javaslatok keresztülvitele szempontjából egyes tudományos szervezetek, amelyeknek többnyire a saját szempontjukból indokolt konzervatizmusa az iskola reformálásával, modernizálásával szemben kedvezőtlen, ellenséges álláspontot foglal el. Ismert bajok, amelyek kivédésére a miniszter ismert okokból nem vállalkozhatok vagy nem is vállalkozik kellő eréllyel. Itt és így kerülne sor a *nagyközönség* beavatkozására. Nem új

¹⁾ így volt az a század elején Franciaországban, amikor *Schweitzer* liceumi tanár mint a miniszter teljhatalmú megbízottja a nyelvtanítási reformot irányította.

dolog, aminthogy nincs újság az ég színe alatt. Angliában, Amerikában, Finnországban stb. az iskolatügy jelentékeny része a közvélemény hatása alatt a polgárság, nagyközönség élénk részvételével alakul ki, fejlődik. Ideje, hogy nálunk is tudja és érezze át a nagyközönség, hogy már nem késhet beavatkozásával.¹⁾ A *közvéleményre* appellálunk, amely a legjobban felfogott érdekében a súlyos, a nemzetre nézve könnyen végzetessé váló időkben nem nézheti tovább tétlenül, részvétlenül a mai iskola helyzetét, alakulását. Kötelességei vannak önmagával és az iskolával szemben, önmagával szemben, amennyiben a mai nemzedék kívánatos és szükséges elhelyezkedése, kellő érvényesülése érdekében a megrázkódtatásoktól átalakult országban nem várhat már támogatásával, még pedig hatékony anyagi támogatásával. Az iskolával szemben, amennyiben intenzív, határozott befolyása nélkül nem válhatik az olyanná, amely ifjaink kívánatos elhelyezkedéséhez az előfeltételeket megteremtse. A támogatásnak rendszeresnek, intézményesnek s főleg célravezetőnek kell lenni. Jellegére, erejére, módjára nézve a következő három intézkedésre hívjuk fel a nagyközönség figyelmét:

1. Minél több ösztöndíj megteremtésével tegye lehetővé a magyar ifjúságnak a külföldre való kiküldetését.

2. Anyagi támogatásával tegye lehetővé, hogy minden iskolatípusnak legyen — lehet több is — gyakorlóiskolája, amely a tanárképzés vajúdó ügyét kívánatos mederbe terelje.²⁾ Végül

¹⁾ Jól tudjuk, hogy a nagyközönség beavatkozásának kérdését tanügyi körök mindenkor idegenkedéssel fogadták, (És ez nem egy okból érthető is!) A „mumussal” azonban szembe kell nézni. Csakis így válhatik veszélytelenné, sőt kívánatossá is.

²⁾ Ha tekintetbe vesszük a húszas évek állapotait, amikor a különböző típusú iskolák vezetését illetőleg teljes tájékozatlanság uralkodott amikor a tanerők alkalmazása, szakarány, szakképzés körül sok tekintetben megérthető okokból szinte „anarchisztikus” állapotoknak voltunk szemtanúi, akkor a nagyközönség tevékeny áldozatos beavatkozásának felvetése nem lehetett „utópisztikus” elgondolás. Az intézmények közül azóta nem egy mint a gyakorló iskolák felállítására az

3. kívánja meg a sajtótól, hogy az iskolaügy fontos kérdéseit állandó rovatban napirenden tartsa, hogy tájékoztassa az iskola aktuális ügyei, mozgalmái, reformjai felől. (Erre van már példa és hajlamosság is napi sajtóban!) De tőle telhetőleg támogassa a tanügyi szaksajtónak a létesítését, amelye az egész tanárságnak, de főleg az ifjú tanári nemzedéknek égető szüksége van. Az iskola javításának ügye elsősorban a tanárságon, a tanerőkön múlik. Vezetése, illetve vezetésük, irányításuk, istápolásuk kiválóképpen szaksajtó útján történhetik, amely az elért eredmények közlésével, megörökítésével, hasznos példákkal szolgál. A tanárság helyzetének anyagi lehetőségei a segítséget nem nélkülözhetik.

Általános természetű kívánalmak ezek. Az államtól elvárni mindent — különösen a mai nehéz viszonyok között — a lehetetlenséggel határos. A nagyközönség bekapcsolódásának erkölcsi és az egészséges, korszerű reformok állandósítására való hatása elvitathatatlan volna. Nem lehetünk olyan szegények, hogy a szükséges áldozatokról visszariadjunk, amelyekről anyagi jólétünket, de erkölcsi megújulásunkat is joggal várhatjuk. A nagyközönség kötelezettségeivel együtt járnának természetesen jogai is. Hatással volna az iskola szellemének kialakulására, sőt vezetőinek kiválasztására is. Friss, egészséges szellem vonulna be a magyar közoktatásügy épületébe. A sok irányban képzett nagyközönség különböző kívánságainak meghallgatása, kiválasztása, egyeztetése volna a vezérlő szempont. Ilyen körülmények között csakis arra hivatott vezetők állhatnának az iskolák élén, akik a nagyközönség munkatársi viszonyát helyesen mérlegelve, korszerűen és szolidan igazgathatnák intézetük belső és külső munkáját. Így kezdetét vehetné az a kívánatos és szükséges, valóban *szanáló* folyamat, amely minden erőszakos, a haladás útjában álló törekvést lehetlenné tenne. És nem fordulhatnának elő olyan anomáliák, hogy életerős, érdemes, a tanügyért élő egyének félreállít-

egyetemi központokon, a collegium hungaricumok, ösztöndíjak segítettek a bajokon. Sajnos, a nagyközönség részvétele még mindig minimális, holott az említett okok, amelyek beavatkozását kívánatosá tették volna, ma is fennállanak.

lássanak azért, mert ú. n. „megfelelő” ajánlásokkal nem rendelkeznek. A nagyközönség befolyása, ellenőrző szerepe mellett mind nehezebbé fog válni bizonyos „mellékérdékek” jutalmazása, ami az igazi értékek mellőzése által vált lehetővé.¹⁾

A KÖZÉPISKOLAI REFORMRÓL.¹⁾

1924.

A) A REFORM SORSA.

Közéletünk egyik legértékesebb, teremtő vágyával taláa egyedül álló jelensége Klebelsberg Kunó gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter egyénisége, közéleti szereplése. Az aktivitástól feszülő lelke olyan eszméket termel ki magából, amelyek szuggesztív erejükkel meggyőzni képesek. Elméjének filozófiai megalapozottsága az eszméket rendszerbe tudja foglalni. Az egyéniségét jellemző merészség, mellyel törekvéseit a közéletünkben burjánzó előítéletek ellen és — ha céljai megkívánják — a múltban gyökeredző hagyományokkal szemben védelmezi, imponáló, ami híveit elmélyedésre, ellenfeleit meggondolásra, fegyvereiknek megválogatására készíti.

Ez évben ünnepeljük Széchenyi Hitele megjelenésének századik évfordulóját. Ez évre esik Kisfaludy Károly halálának centenáriuma. Két olyan esemény, amely a nemzet történelmére, a nemzeti nagyságra kiterjedő jelentőségévé mindenkor irányító hatással lesz a nemzet mindenkori reztőire.

¹⁾ A cikk a húszas évek elejéről való. Célja volt: segíteni, lendíteni a nehéz, szomorú állapotokon, amelyekben mindenekfelett a magyar középiskola sínylődött. És ha a felvetett gondolatok aktualitása, keresztülvitelük ideje, lehetősége ma elmúlt, még mindig lehetnek olyan mozzanatai, amelyek figyelmet érdemelnek.

²⁾ Klebelsberg Kunó gr. vallás- és közoktatásügyi miniszternek » Pesti Hírlap-ban közzétett cikkei szolgáltak alapul eszme-futtatásomhoz, amelynek célja rámutatni ama főbb jelenségekre, amelyek a miniszter helyes elgondolásának gyakorlati keresztülvitelét megakadályozták.

A Hitel-ben kifejezett elvek és eszmék a modern Magyarország megteremtéséhez vezettek. Lehetővé tették a kiegyezés utáni Magyarország kialakulását. Kisfaludy Károly írói, szervezői munkássága megalapozta a modern magyar irodalmat. A megcsönkített Magyarország létföltételei parancsolólag szükségessé tették a nemzeti nevelés, a nemzeti oktatás reformját és így meggyőzően indokolták a középiskolai reform kísérletét.

A három jelentőségeltjes esemény egymás mellé kívánkozik és felette kívánatos volna, hogy a sorrendben utolsó hatásában az előbbieket megközelítse.

Klebelsberg gróf kultuszminiszter úr fáradhatatlan törekvései jogosságának igazolásában. A magyar társadalom osztatlan bizalommal, odaadó támogatással kíséri munkájában. Mert ki nem követte volna helyeslő figyelemmel legújabb fejtegetéseit, amelyekben a klasszikus középiskola keletkezését és indokolt fejlődését ismertette velünk? Ki nem ismerné el közülünk azoknak a súlyos érveknek az igazságát, amelyek a nemzeti élet és követelményeinek változásával a középiskolának a reális élet követelményei, a reáliák felé való eltolódását magyarították és igyekeztek megértetni, elfogadtatni velünk? Az a „hosszúlejárátú váltó” (a kultuszminiszter úr hasonlata), amelynek közeli beváltásával a középiskolai reform hatása kecsegtet, megbecsülhetetlen emlékünknél lesz, ha eredményeiben a Széchenyi Hitele által teremtett kiegyezés utáni Magyarország jelentőségét és a Kisfaludy Károly által megalapozott, európai nivóra emelt magyar irodalom értékét megközelíti.

Az 1924:IV. t.-c. törvénybe iktatta a középiskolai reformot. A nemzet áldozatkészségével lehetővé tette a reform kialakulását, Kollegium hungaricumok állítottak fel az európai emporiumokban. Ifjaink ösztöndíjakkal küldetnek ki. A gimnáziumok jelentékeny hányada átalakult reál-gimnáziumokká. Természetes, hogy nagy várakozással, ha nem is egyforma érzéssel nézett szakember és laikus a reform kialakulása elé. A minisztériumban a reform merituma és méretei iránt érdeklődőknek egy szükszavú válasz szolgált felvilágosítással: „A reform minden rázkódtatás (változtatás) nélkül, fokozatosan lesz keresztül vive. Tanári eltolódásokra és egyéb meritoriális intézkedésekre egyelőre nem

kerül sor”. Közben a reálgimnáziumokba bevonultak a modern nyelvek. Tanárok a megindításhoz elegendő számmal voltak: de nem szaktanárok. A megszállott területekről ide-szakadt tanárokat foglalkoztatni kellett, őket adaptálták az új tantervhez. Tanfolyamok képesítették őket idegennyelvű tanárokká. Mind lelkiismeretes, munkás, buzgó magyar tanárok voltak, klasszikus filológusok, historikusok, sőt matematikusok is, akik francia-, angol-, olaszországi útjuk, vagy hosszabb-rövidebb ottani tartózkodásuk révén a középiskolai reform megindítói lettek. Becsületes munkát végeztek. Nem rajtuk múltott, hogy a reform szekere kátyúba került.

Nem ismerjük azokat a gyakorlati pedagógusokat, akik a reform megindításához megtették az okvetlen szükséges gyakorlati intézkedéseket, akik megállapították a méreteket, mérlegelték a lehetőségeket, amelyek lendületét, előrehaladását szabályozták, akik a reform természetéből kifolyólag bekövetkezett reaktív jelenségeket levezették volna. Egyedüli pozitívumunk az eredmény. Abból következtethetünk arra, hogy mi történt, de arra is, hogy mi nem történt, hogy mi-nek kellett volna történnie.

A kultuszminiszter úr kifakadt a „kultúrsnobizmus” ellen és mi mindnyájan helyeselni szeretnénk neki, de nem tehetjük azt szívünk szerint, mert sajnós, meg kell állapítanunk, hogy a reform körüli jelenségek újabb érvekkel szolgáltak a „kultúrsnobizmusnak”. A reálgimnáziumok nem feleltek meg a hozzájuk fűződő várakozásoknak. Pedig sokkal inkább felelhetek volna meg azoknak, ha — teszem fel — kezdetben korlátoltabb számban állítottak volna fel, ha azok élére kiváló modern gyakorlati pedagógusok kerültek volna, vagy ha legalább a modérai nyelvek tanításának irányítását tapasztalt gyakorlati pedagógus tanárookra bízta volna, ha — aminek elmulasztása sarkalatos hiba volt — megteremtették volna azt a fórumot, helyesebben kiválasztották volna azt az egyént, aki a miniszterével azonos mentalitással, a reform sikerében való megdönthetetlen hittel figyelte volna kialakulását az elindulás pillanatától a mai napig és személyesen referált volna miniszterének vagy helyettesének, akiknek a reform további sikeres kiépítésére alkalomadtán javaslatát megtehetette volna.

Mindez nem történt meg.

Pedig a gyorsított, mindig hálátlan átminősítésekre nem lett volna szükség, ha az intézetek átalakításával nem siettek volna. Reálgimnáziumi típusok alakultak volna ki, amelyekben az elméleti tudással és értékes gyakorlati idegent nyelvismeretekkel visszatérő kollégisták kipróbált didaktikai irányításban részesültek volna, amelyek az egymásután keletkező reálgimnáziumokat methodikailag kívánatosan képzett értékes szakemberekkel láthatták volna el.

Végül egy megfelelő értéklő, bíráló, helyesbítő fórum felállítása, avagy a célnak megfelelőbben egy a középiskolában egy életet eltöltött, a középiskolai reform szellemétől át- és áthatott szakember kiválasztása — aki kezét a reformközépiskola pulzusán tartva, lengéseit vizsgálta, ellenőrizte, kilengéseit megszüntetni törekedett volna — elkerülhetővé tette volna mindenféle káosznak a keletkezését, amely igazolta a kultúrsnobok vélekedését, amely olyan testületnek, mint az egyetemi tanárokból álló gyűlekezetnek anyagot szolgáltatott a reformközépiskola ellen való kirohanásra és amely perspektíváival az értékes középiskolai reformot féltő lélekben a reformközépiskola jövőjét illetőleg indokolt aggodalmakat keltett.

A KÖZÉPISKOLAI REFORMRÓL.

B) A REFORM KIALAKULÁSÁHOZ.

(Tervvázlat.)

Abból a feltevésből indulok ki, hogy a reformközépiskolából (reálgimnázium) minden tankerületben 1-2. legfeljebb 2-3 állíttatott fel és pedig ama fellételek betartása mellett, amelyeket első cikkemben kiemeltem.

Első tendő, ami minden intézménynél alapfőltétel, az intézmény, jelen esetben a reformközépiskola szellemének megteremtése. Ezt a tanintézetet, a tantestületet, a tankerületet), a Közoktatásügyi Tanácson belül meg kell teremteni. Ez természetesen nem úgy érhető el, hogy a munka kizárólagosan alulról kezdődjék, hogy azután az eredmény megítélése végett a felső fórumok elé kerüljön, bogy az esetleg

visszavetessék vagy toldozás-foldozás végett visszakerüljön oda, ahonnan kiindult. Úgy sem, hogy a reform imperative ráparancsoltassék az alsó fórumokra. Föltétlenül szükséges egy az aktuális tanügyi szervezetet megbolygató kísérletnél a legfelsőbb hely — értem a miniszter — elhatározó beavatkozása. A tanügyi körök ismert konzervatizmus, a nagy, hagyományos, idejükben nagyon jól bevált nagy tanügyi szervezetek az átalakító reformok ellen mindenkor érthető ellenállásra készek, ami okvetlen szükségessé teszi a kívülálló erélyes beavatkozási, amely távol az iskola levegőjétől magas szempontok és perspektívák szemmel tartása mellett a nemzeti lét és boldogulás érdekében operatív beavatkozásra is vállalkozik. Nagy felelőség mellett teszi és teheti csak azt és fokozatos óvatosságra van szükség, hogy a kényes és veszedelmes műtét folytán visszaesés ne álljon be.

Megvolt-e ez az óvatosság? Mennyiben volt meg? És miben nyilvánult az? Mindezekre a kérdésekre nem kapunk megnyugtató választ. Ez a fontos körülmény indított engem arra, hogy fővonásaiban ismertessem idevonatkozó eszméimet, tervemet a középiskolai reform kialakulására vonatkozólag.

A középiskolai reform a minisztertől indult ki. Minden szálának a miniszterhez vagy a reform történelmi jelentőségétől hasonlóképpen áthatott helyetteséhez kell befutnia. Ennél fogva is a középiskolai reform megindításánál az aktív tanító közegeknél fontosabb szerepük van a megfigyelő szerveknek, amelyek egyszersmind tanácsadók, amelyek irányítanak, ellenőriznek, a szükséges változtatásokat elrendelik, keresztülvitetik és intézkedéseikről javasló jelentést tesznek, újra csak a miniszternek vagy helyettesének.

A gyakorlatban az nagy vonásokban a következőképp történék. A reformiskolául belül a legélénkebb, a legintenzívebb élet alakulna ki, amelynek középpontjában természetesen a reform állna. Az évenként tartandó 3-4. tanácskozáson, amelyeken kizárólagosan a reformról, a vele kapcsolatos teendőkről volna szó, a reformiskola képe alakulna ki. Az intézeti előadó, akit a tankerületi főigazgató jelöl ki, gondoskodnék arról, hogy az minél kifejezőbb és a célnak minél megfelelőbb legyen. A tanácskozásokon jelen van a

miniszteri kiküldött, mint megfigyelő, aki észrevételeivel, szakszerű bírálatával, gyakorlati tanácsaival a reform irányítását elhatározólag befolyásolná. A tanácskozásokat próba tanítások előznék meg. Az itt szerzett tapasztalatok érdemileg erősítenék meg az intézeti reform munkáját nyert képnek a kialakulását.¹⁾

Nézzünk csak körül. Körülöttünk a népiskolai reform van kialakulóban. Milyen élénk élet tapasztalható itten az egész vonalon. A próbatanítások, a velük kapcsolatos vagy azoktól független didaktikai tárgyú és célú előadások napirenden vannak. A tanítói kar nem egyforma lelkesedéssel vesz részt bennük, de pedagógiai érzékű és értékű részében mindjobban! felülkerekedik az a felfogás, hogy a népiskolai reformban, a gyermeki invenció felhasználásában, az eszméletően foglalkoztató munkában nagyon sok értékes elem van, amely életrevalóbb, a maga lábán inkább megállható nemzedék neveléséhez vezet. Az irányítástól, a bölcs, mérsékelt, fokozatosan előrehaladó munkától fog függni az elérendő eredmény mértéke: aminthogy hasonló céltudatos, sorozatom intézkedéseken dől el a középiskolai reform sorsa is.

A tanintézeteken belül szerzett tapasztalatok, eredmények megvitatásra kerülnek a tankerületen belül. Ez évenként kétszer történnék: a kerület központján vagy egy másik kijelölt helyen. Az intézeti előadók, a miniszteri referens jelenlétében), az utóbbi vezetése alatt beszámolnának a reform állásáról, fázisairól. A tanácskozást újra csak próbatanítások és a reformot tárgyaló előadások előznék meg, amelyeken az érdekelt szaktanárok, igazgatók kötelesek részt venni. A megvitatott anyagot, az eredményt a miniszteri referens az Országos Közoktatási Tanács elé terjesztené, amelynek meghallgatása után kerülne a kész ellaborárium döntés végett a miniszter vagy helyettese elé.

Munka, élénk, beható, lázas munka az egész vonalon! Amilyen intuitív, olyan felelősségteljes. Tüzében alakulnának a reformintézetek. Ide kerülnének külföldi kollégistáink

¹⁾ A vezető tanulmányomban tárgyalt 1935-ki Vf. t.-c. rendelkezései a tanulmányi felügyeletre vonatkozólag hasonló kívánságoknak megfelelőnek.

értékes elméleti és gyakorlati nyelv- vagy bármilyen más szaktudással. Innen indulnának útjukra és megalakulhatnának sorjában ama reform intézetek, amelyek méltó gyümölcsei lehetnek a nemzet nagy áldozatkészségének, amelyek mellett bizalommal tekinthetnénk a „hosszúlejárátú váltó” rendezése elé.

Végül kitérek egy fontos jelenségre, amely a reform hatását, eredményességét nagyban előmozdítaná: a sajtó bekapcsolódására. Ez két irányú lehet: t. i. a szaki és a napi sajtó bekapcsolódása. A szaki sajtóval külön cikkben foglalkozom. Most csak annyit: betetőző kiegészítése lehetne a miniszter intencióinak. Egy a reformot állandóan tárgyaló havi folyóirat — amelyben pártoló és ellenvélemény egyaránt helyet kérhetne és kaphatna, amely a reform munkájáról, állásáról, fázisairól állandóan tüzetes helyzetképei nyújtana, amely a külföldi hasonló mozgalmakat híven és pontosan szemmel kísérné, tanulságaikat hasznosítaná és amelyben végül a miniszter vagy helyettese is jelezhetnék szempontjaikat — a reform legértékesebb terjesztőjévé válhatnék. A legfelsőbb helyek megszólamlása nagy erkölcsi hatással volna. Siettethetné ama a reform sikere érdekében nélkülözhetetlen tanári közvéleménynek a kialakulását, amely mérlegelve, méltányolva a reform széles, a nemzet boldogulására kiható perspektíváit, a reform lelkes hívőjévé válhatnék.

A napi sajtó bekapcsolódása már megindult. Bármilyen ötletszerűnek is tessék az a törekvés, amely a napi sajtóban szülőt, érdeklődőt, a nagyközönséget a legkülönbözőbb természetű iskolai kérdésekben megszólaltatja, vég-eredményében igen szerencsés. A nagy nyilvánosság előtt tartott szülői értekezletek a tanári presztízs „halkító” befolyása nélkül! A nagyközönségnek ez a szabad megnyilatkozása, föltéve, hogy a szerkesztőség által céltudatosan, az iskola és szülő érdekeit bölcsen összeegyeztetően történik, értékes anyaggal szolgálhat a középiskolai reform számára is.

Budapest, 1930.

KLEBELSBERG KUNÓ GRÓF KULTÚR- POLITIKÁJÁHOZ.¹⁾

Az elmúlt évtized kultúrpolitikája elválaszthatatlan Klebelsberg Kunó gróf, volt kultuszminister nevétől. Márkás, értékes alakja rányomta bélyegét alkotásaira, egyéni tulajdonságai sorsukat elhatározóan befolyásolták.

¹⁾ Két hónappal *Klebelsberg* miniszteri felmentése után készült e cikk. Egyéniségének közvetlen hatása alatt jellemeztem munkásságát, a kör-életre, a tanügyre gyakorolt hatását. Fontosnak tartom itt — hacsak jegyzetben is — egyes olyan megállapításokra kitérni, amelyek nevezetesen Hóman Bálint kultuszminiszternek és Korniss Gyula volt kultusz-államtitkárnak a nagy miniszterről tett megemlékezéseiben találhatók. Teszem azt különösképen azért, mert az 1931-ben írott állításaimat nem egy tekintetben megerősítve találom bennük. — *Hóman*: „Folyton dolgozott, eszméket, ötleteket ezrével termelő agyának ereje áttörte az aktuális helyzetek szűk korlátait. Működése alatt alkotás alkotást követett és alkotott ott is, ahol a köznapi gondolkodás már luxusnak minősít minden kultúrát és tudományt”. (Emlékezés. Történelmi Társulat, 1932.)

Korniss: „Amikor így mindenütt a nemzeti specifikumot dolgozz» és dolgoztatja ki a magyar föld és kultúra világában, amellet vérbeli európai is, akinek a legfinomabb fogékonysága van a korszellem nemzetközi áramlásai és értékei iránt.” Máshelyütt: „Volt benne egészen az aprólékosságig menő valóságérzék, mely számol az adott feltételekkel és akadályokkal, de volt benne irreális képzelet is, amely könnyedén röpitette a rideg valóság felett lebegő légüres térbe.” Majd: „... szerelmes volt a maga eszméibe s problémáiba s ezeket gyorsan, minél előbb meg akarta oldani, valósítani.” Végül: „Tragikuma, hogy a trianoni magyarságnak gazdasági föltételei, különösen a gazdasági világválság óta, nem voltak összhangban terveivel és alkotásainak méreteivel.” (A Pedagógiai Társaságban tartott Emlékezéséből. 1932.)

Hóman: „Eszméket és ötleteket ezrével termelő agyának ereje folyton új alkotásokra ösztönözte és gyakorolta ott és olyant is alkotott, ahol a köznapi gondolkodás már luxusnak minősít minden kultúrát és tudományt.” (Klebelsberg szobrának avatása alkalmával tartott Emlékezéséből. — Emlékkönyv gróf Klebelsberg Kunóról. 1932—38. Budapest, 1938.)

Ritka aktivitása, sokoldalúsága, szónoki tehetsége, publicisztikai munkássága és egyéb kitűnő tulajdonságai a nagy államférfiak sorába emelik. Koncepciói az inspiráció tüzeiben születtek. Kár, hogy a gyakorlatban nem mindig váltak be.

Ha a gondviselés olyan korban adta volna őt nekünk, amikor nem véreztünk ezer sebből, amikor nem folytattunk élet-halál harcot fennmaradásunkért, akkor értékes tervei-nek és alkotásainak egész sora kívánatos kivitelhez jutván, nemzeti művelődésünket a nemzet legfényesebb korának szintjére emelhetné volna.

Klebelsberg Kunó gróf olyan időben került a kultusz-miniszteri székre, amelyben a nemzet a reája zúdult katasztrófák fájdalmas hatása alatt élniakarashoz módot, eszközöket keresett. Tetterős férfiakra volt szükség, akik a nemzetet kivezessék az általános kavarodásból és megal-kossák azokat a kereteket, amelyekben egy jobb jövő re-ményében az új élet útjain megindulhat. A volt kultuszmi-niszter férfikorának teljében, tetterejének teljes birtokában a helyzet magaslatára emelkedett és tárcáján belül, amely arra a legalkalmasabb területet nyújtotta, hozzáfogott újjá-építő munkájához. Magas képzettsége, európaisága, az eu-rópai kultúrviszonyokban való jólinformáltsága szembetü-nővé váltak: a pontos, meghatározott célkitűzésben, amely átfogó, egyetemes kultúrprogramját jellemezte.³⁾

A világháború katasztrófális következményei, a meg-változott viszonyok a nemzetet új perspektívák elé állították. Segélyforrásaitól, természeti kincseinek javarésztől megfosztották. Olyan irányba kellett tehát terelődnie, amely megállását, fejlődését e nehéz helyzetben is biztosít-hatta. A cél így adva volt. Gyakorlati alapra volt helyezendő az oktatásügy egyeteme. A gyakorlati pályákra való ráter-mettséget kellett az ifjúság nevelésénél mindenekelőtt szem előtt tartani. És Klebelsberg Kunó gróf ennek eljes tudatá-ban merészen hozzáfogott kultúrprogramjának keresztülvi-

³⁾ Legjellegzetesebb alkotásai: Gyűjteményegyetem, Ösztöndij-tanács, Tudományos Társulatok Országos Szövetsége, Széchenyi István-Társaság, Természettudományi Tanács, sajtóvállalat, ösztöndíjak, kül-földi kollégiumok, belföldi kutató intézetek, vidéki egyetemek stb.

teléhez. Erős a meggyőződésünk, hogy jól tudta azt, amit tenni akar. Lelki szemei előtt teljes következetességgel épülhettek fel impozáns tervezete részletei és alakulhattak ki eredményei is.

Mégis, hogy a gyakorlati eredmények nem feleltek meg a várakozásnak, ennek oka nem kis részben a volt kultusz-miniszter egyéniségében, eszmebőségében, teremtő lázában keresendő, amelyeknél fogva alkotásainak realizálására nem volt kellő ideje. Alkotásai oly gyors egymásutánban követték egymást, hogy nem volt meg a lehetősége, hogy velük, sorsukkal tovább törődjék, irányítóikat kiválassza, munkájukat ellenőrizze, illetve a cél érdekében szükség szerint ellenőriztesse. Úgy megtörtént, hogy végrehajtó közegei terveit, eszméit szinte kiforgatták valójukból. Onnan fél-sikerük vagy éppen sikertelenségük.

Az oktatásügy egyetemére vonatkoztak reformjai, a nemzeti kultúra gazdagítását célozták. Éltető elevenség, mozgás, az élet harcaira való felkészülés bizakodó jelei voltak észlelhetők az egész vonalon.

Az elemi oktatás színes képeket tár elénk. A népiszkolai reform humanitárius szempontjai az apróságok belső tartalmához szabják az anyag feldolgozását. Az oktató személyzet tőle telhetőleg, ügybuzgón felel meg ügyes-bajos feladatának: amire a középiskola, az első fellebbviteli fórum kijelenti, hogy a fölkerülő elemi iskolai növendékekkel nem tud mit csinálni, azok „nem tudnak tanulni”.

A középiskolában újonnan berendezkednek. A középiskolai reform átminősíti az anyagot, megváltoztatja feldolgozásának módját. Eredményein az egyetem, a második fellebbviteli fórum akad fenn, megállapítván: a főiskolára felkerülő ifjúság „a tudományokba való elmélyedésre képtelen”.

Az egyetem?

Az egyetemen prelegálnak. Folytatják azt, amit maguk előtt láttak. Reformok jönnek, reformok eltűnnek, de ők prelegálnak. A gyakorlati életbe való beleilleszkedési teljesen az életre bízzák: ők diplomát adnak. A diplomával nem tud mit kezdeni az ifjúság: az élet pedig a legszomorúbb perspektívák elé állítja.

A volt kultuszminiszter alkotásai közül a kollégium hungaricumok volnának hivatva arra, hogy az elméletben való elmélyedés mellett elsősorban az ifjak gyakorlati kiképzését vállalják, az egyetem elméleti munkáját kiegészítik, a gyakorlati hiányokat pótolják.

Mint Párizst, Londont, Berlint megjárt régi diák nem mehetek el mellettük szó nélkül. A kollégium hungaricumok nagyszerű intézmények, de *ma* — tekintetbe véve az ország sanyarú állapotát — drága, hogy ne mondjam *luxusintézmények*. Amikor az országgyűlésen megszüntetésükről, restringálásukról volt szó, Komis Gyula, volt kultuszállamtitkár a kultúrát állította oda tilalomfának. Egyik honatya szerint pedig nem lehet a kultúrát a zsebünktől függetleníteni.

Miről van szó?

Kultúra kell, kultúrpalota nem okvetlenül. A jelen sorok írója, amint bizonyára a volt kultuszminiszter és államtitkára is húsz évvel ezelőtt kint járt külföldön. Az állam küldte ki. Meghúzódott a Rue Szaïnt-Jaques, a Boul-Miche egyik szűk udvari szobájában, lakott London egy szuterénes sötét helységében, elmélkedett a Friedrichstrasse egy padlásszobájában a német munka szívósságáról. Irányították Brunot, Faguet és Kant (a magyar nyelv akkori tanára a Sorbonne-on). Hazatérve megírta a francia középiskolai reform történetét, foglalkozott önálló tanulmányokban a francia és német reformmozgalmakkal, beszámolt angol reformtörekvésekről. Ma a Gaspey-Otto-Sauer heidelbergi világszerte ismeretes nyelvkönyvkiadó cég magyarországi szerkesztője.

Az államnak ez mindössze ezer koronájába került. És jártak többen hasonló körülmények között olyan időben odakint, amikor az államnak nagyobb tehetsége lett volna kollégium hungaricumok felállítására, mint manapság.¹⁾

¹⁾ A francia irodalom tanára a Sorbonneon. (1908.)

²⁾ A külföldi kollégiumok állandó kritika tárgyát alkották. Leggyakrabban az a szemrehányás érte őket, hogy sokkal inkább a tudósképzésnek, mint a gyakorlati oktatás követelményeinek felelnek meg. (Ezt főleg a tanárképzés sínylette meg!) így nem egy vélemény szerint az ösztöndíjas kiküldetések a gyakorlati célnak megfelelőbbek. (Deér

Álljon itt egy példa a sokból kiragadva, amely tanulságai révén az állam nagy költségén fenntartott intézetek munkájának problematikus eredményeiről szól.

Egy tanár a kiküldöttek közül, aki kitűnő gyakorlati nyelvtudással és irodalmi készültséggel került haza, aki pedagógiai vezetés mellett tanítói gyakorlatra is tett szert (már amennyire az ilyen rövid időn belül lehetséges!) — mondjuk — nem sok utánjárás után tanszékhez jut. Tele ambícióval lát munkájához. De milyen kilátások mellett kezdi azt meg!? A környezet, amely anyagi bajokkal küzd, a helyzet, amelyben sem tárgyi, sem alanyi támogatásban kellően nem részesülhet, végül a hatvanas létszámú osztályok kedvezők lesznek-e a tanárra és tanítványra egyaránt kívánatos, eredményes munka folytatására? A tárgyi szükségletek beszerzésére nincsen fedezet, a pedagógiai irányításról megfelelő intenzív intézkedés a követelményeknek, a szükségletnek megfelelően nem történik. Csodálható-e, hogy a kezdet nehézségei, küzködései után az ifjú tanárban is meggyőződéssé fog válni a középiskolában kialakult közvélemény, amely szerint a felkerülő elemi iskolai anyaggal nem lehet mit csinálni (!) és a maga részéről is táplálnia kell az egyetem részéről nyilvánvaló véleményyt: a középiskolai reformmal (már mint eredményeivel) nem lehet mit kezdeni. Megmaradnak számára a miniszter nagyvonalú fejtegetései a napi sajtóban, amelyekben a klasszikus középiskola szükséges átalakításáról a nála megszokott meggyőző erővel és fényes dialektikával szól és elkedvetlenedik eme szép perspektívákkal szemben tapasztalt szegénység láttára.

A volt kultuszminiszter programjáról nem lehet helyes képünk, ha nem szólunk az egyetemekről.

Egyetemeink a nemzet tragikumának legérzékenyebb fokmérői. A nemzet boldogulása, anyagi és kulturális meg-

József: „Külföldi kollégiumok.” Magyar Szemle, 1931.) A külföldi kollégiumok kultúrmissziós feladatát tagadni nem lehet. Ha kétségeimnek mégis kifejezést adtam, az említett okok mellett az ország akkori nyomasztó, szinte kétségbeejtő helyzete befolyásolt. Kétségtelen, voltak, lehetek POSSZIBILIS utak, amelyek az ország anyagi helyzetéhez alkalmazkodva, a kitűzött célhoz vezethettek volna.

erősödése hozta őket létre. Az összeomlásnak az események szigorú logikai következményeként meg kellett volna szünetnie vagy szüneteltetnie azokat. Logikai képletek élőtestre s így a nemzetre sem szabhatók. Az események kísérő jelenségei a maguk szubjektív és szuggesztív erejével irányt szabnak a cselekvésnek, az elhatározásnak. Az történt most is. A megcsonkított országban összegyűlt magyar intelligencia mától-holnapra az ökör szarva, a kalapács, a pult mellé nem volt állítható. A kultúrfőlény kötelezett. Igazunk kivívására legértékesebb fegyverünk leend. De naiv hit és nem tarthatja magát, hogy egyik egyetemünk szüneteltetésével azon csorba eshetett volna.

A volt kultuszminisztert dicséri az a buzgóság, amelyivel az egyetemek fenntartása mellett kardoskodott. Érveinek erősítésére előállott a decentralizációval, amellyel nem használt a kultúrfőlénynek. Decentralizációnak helye lett volna olyan értelemben, hogy az ország egyik helyén az őskultúra intézményeit összpontosítsuk, (amint a közgazdasági egyetem ilyen célú áthelyezése fel is merült), másik helyére az ipar és kereskedelemmel kapcsolatos főiskolai és egyéb gyakorlati intézményeket átültessük és ekképen az intelligenciának egy részét abba a kívánatos irányba terelve, mintegy átminősítsük. Erre az átminősítésre okvetlen szükség lett volna és ha a húszas évek elején tervszerűen ilyen irányban fogtak volna hozzá az ország újjáépítéséhez, nem kerültek volna fiaink diplomával az utcára. A centrummá összezsugorodott országunk nem bírja el a tudományok művelésének másnemű decentralizálását. Egy jobb kor áldásos intézményei állnak itt Budapesten, az ország szívében rendelkezésünkre: a tudomány legkülönbözőbb ágainak művelésére, a tudós és tanítványa előnyére egyaránt. Hogy ez jól van; így, hogy azt jól csinálták elődeink, arról lehetne vitatkozni (egyébként e téren sem állunk egyedül, itt a francia példa), de változtatni nem tudunk rajta, bármilyen politikai szempontok is kívánják. Helyesebb, főleg gyakorlatilag kivihetőbb lett volna a meglévő intézmények kibővítése, a felmerülő szükségleteknek és céloknak megfelelő átalakítása, amint azt a gyakorlati szempontok, a lehetőség, az ésszerűség parancsolólag diktálták.

Klebelsberg Kunó gr., volt kultuszminister amaz aktív államférfiak közül való, akik ritka éleslátással a helyzetet a lehető leggyorsabban felismerve, a szükséges intézkedésekre utalnak. Élénk, nyugtalan, teremteni vágyó elme, amely nehezen állapodik meg egy állomásnál: onnan van nem egy jobb sorsra érdemes intézményének fél sikere vagy sikertelensége. Nagyvonalú, sokszor merész programmjának keresztülvitelét munkatársaira bízta, akiket nem választ ki mindig szerencsésen. Exkluzív arisztokrata természetű idegenkedett más, tőle távolálló és szerinte illetéktelen (erről meggyőződnie se ideje, se kedve) tényezők meghallgatásától, beavatkozásától. Onnan van az, hogy oly nehezen lehetett magas színe elé kerülni.¹⁾

A volt kultuszminister törekvései, intézkedései a haladás, a nyugateurópai színvonal elérése érdekében az élettel való kapcsolatai ellenére sem váltak be mindig a gyakorlatban, a nemzet életében. A nemzeti génusz az egész, osztatlan nemzet becsületes akarásaiból táplálkozik. A nagy államférfiú lelke nyitva áll minden a nemzet javára szolgáló törekvés előtt, mert csakis azok megismerése után megfogant elhatározása válhatik tényleg a nemzet javára is. Mint a Jó hadvezérnek ezúton van leginkább alkalma az alvezéreit kiválasztani, megfelelő helyre állítani, ami vállalkozása sikerének legfőbb föltétele.

Klebelsberg Kunó gr. ma is élénk, értékes és érdeket publicisztikai munkásságot fejt ki. Az aktív államférfiú nagy haszonnal olvashatja nagy, ritka tájékozódottságra valló fejtegetéseit. A tudós, kontemplatív természet kiélheti magát bennük: az aktív államférfiú koncepciójában felhasználhatja adataikat.²⁾

¹⁾ Állhatatos törekvésében, amelynél fogva a középiskolai reform első éveiben mindenképen a miniszter elé öhajtottam kerülni, nem személyi érdek, hanem a reform érdeke hevitett. Úgy éreztem, hogy a francia középiskolai nyelvtanítási reform története megírójának lehet szava a magyar középiskolai reform megindulásánál.

²⁾ 1931. okt. hó. — Az idén, *Klebelsberg* halálának tízéves évfordulója alkalmával tartott emlékünnepek, emlékeszédék a figyelmet fokozott mérvben, *méltán* életművére irányították.

A REÁLISKOLA VÉDELMEBEN.¹⁾

A reáliskolát eltörölték. Indokok: túlélte magát, idegen talajból sarkadt és sohasem állt közel a nemzet lelkéhez. Oly népek intézménye, amelyek életszemléletének megfelelő. Elparentálás sohasem történt még ridegebben, mint az a reáliskolával történt.

A reáliskola a magyar társadalom széles rétegében nem volt kedvelt intézmény. Okai: 1. a modern nyelveknek, különösen a németnek — amelynek megtanulása a színmagyar vidékeken oly nagy nehézséggel járt — behatóbb kezelése; 2. a testvérintézetek, a gimnáziumok sokszor lekicsinylő nyilatkozatai, hacsak célzások, gúnyos megjegyzések formájában, amelyek a közönség körébe kerülve, rombolólag hatottak. Kell-e mondanom, hogy nem lehettek tárgyilagosak. Hiszen a tanári kar egyforma képesítésű volt mindkét iskolanemnél. Végül 3. az egyenjogúság kérdése, amely a gimnáziumot végzett növendékeknek a főiskolát kivétel nélkül megnyitotta, a reáliskolásoknak csak a műgyetemet és a tanári pálya reál (természettudományi) szakjait. A reáliskola elhelyezése nagyban befolyásolta a másodrendűségéről szóló vélemény kialakulását. Kisebb ipari jellemű helyekre helyezték el. És ha nagyobb helyre került, volt mellette gimnázium, az „elit”, a kedvenc iskolatípus. A nagyobb városokban; céltudatosan el kellett volna helyezni külön-külön a két ispolatípust, akkor a reáliskola anyaga méltó versenytársa lehetett volna a gimnázium anyagának.

A reáliskolának ezek szerint nagy akadályokkal kellett megküzdenie és csodálatos mégis olyan nyilvánvaló eredményeket produkált, amelyek a kultúrhistorikusnak említésre méltó adatokkal fognak szolgálni.

A nemzetközi érintkezésnek ma egyik legjelentékenyebb módja: a sport, torna, atlétika és gimnasztika. Aki a reáliskola életét közelebről ismeri, tudja, hogy ezen a

¹⁾ A cikk korántsem meríti ki az érveket, amelyek a reáliskola védelmére felhozhatók. Célja: egyes jellemző tények felsorolásával éreztetni azt a meg nem érdemelt elbánást, amelyben a reáliskolát részesítették.

téren a reáliskolai nevelésnek nem mindennapi érdemei vannak. A háború előtti tornavizsgák és versenyek kitüntetettjei a református kollégisták mellett első sorban a reálisták sorából kerülnek ki. És minden túlzás nélkül elmondhatjuk, hogy ha a magyar sport nemzetközi vonatkozásban olyan előkelő helyet biztosított magának, azt nem utolsó sorban a reáliskolának köszönhetjük.

A reáliskola tanulóanyagának összetétele oly szellemet teremtett, amely a nemzet életében hézagpótló volt, amelynek hatása a nemzet élerevalóságának fokozásában érezhető volt. A reáliskolát előszeretettel keresték fel a nemzetiségi vidékek fiai, különösen a német anyanyelvűek és amagyar iparos, kereskedő, kisgazda gyermekei is. Ennél a vegyes összetételű tanulóifjúságnál a helyzetből származó alanyi és tárgyi adottságok jótékonyan éreztették hatásukat. A tartós érintkezés a kölcsönös megismeréshez, megértéshez, az ifjúsággal veleszületett éles kritikai érzék a faji sajtoságok kinövéseinek lenyesegetéséhez vezetett. És megszületett csakhamar egy nemes verseny, amelynek lefolytatásában a faji kvalitásoknak és az egymástól kölcsönösen ellesett értékeknek kiváló szerep jutott. Az ekképpen kialakult egymástól tanuló, egymással versenyző, egymáson túltenni törekvő életrevaló munkában, levegőben a magyar tanári kar izzó nemzeti érzése, hazafias gondolkodása irányított.

Nem voltak óklasszikai nyelvek, de a hagyományon esett hiba a nemzet jövőjének előnyére vált. Az országnak alig 26 reáliskolájában élénk, életrevaló magyar élet fejlődött ki, amelyben a modern nyelvi ismeretek, a reáliák szellemében való mélyebb behatolás a nemzet életére, jövőjére nézve nélkülözhetetlen, megbecsülhetetlen értékek voltak és amelyeknek szélesebb mederben, nagyobb körben való művelése megmenthetett volna bennünket attól az elszigeteltségtől, amelynek nem kis mértékben nemzeti katasztrófánkat köszönhetjük.

Ennyivel tartottam szükségesnek a reáliskola emlékének hódolni, amely „túlélte” magát, de amelynek letagadhatatlan érdemeit szívlelje meg a megszületendő egységes magyar középiskola. Szívlelje meg annál s inkább, mert kö-

nil vagyunk véve Benesekkel, Titulescukkal, akiknek agyafürtségével, rabulisztikájával csakis fürge, életrevaló nemzedék tud sikeresen szembeszállni. Megnyugtató tünet erre nézve a kultuszminiszter kultúrprogrammja, amely a közeljövőben az iskola felügyeletét óhajtja rendezni. Az iskola-felügyelet megfelelő, kívánatos rendezése approbálhatja az egységes középiskolát.

Budapest, 1934.

III. RÉSZ.

EGY AZ IDEGEN ÉLŐNYELV TANÍTÁSÁVAL FOGLALKOZÓ METHODIKAI IRÁNYÚ HAVI FOLYÓ- IRAT TERVEZETE.¹⁾

1902-ben jelentek meg a francia miniszteri, a modern nyelvek tanítását egészen új alapra helyező nyelvtanítási rendeletek. A nyelvtanítási reform, amely ilyképen „rendeletileg” elintéztetvén, az eljárásnál, a módnál fogva nem lehetett rokonszenves a francia nyelvtanárok szemében. De itt volt. Foglalkozni kellett vele. Mindenféle ellenállásnak nem lett volna értelme. De nem is lett volna célszerű. A tanárság helyzetét csak rosszabbította volna. Ellenkezőleg az¹ történt, hogy a tanárság, mint arra leghivatottabb tényező a legbehatóbban foglalkozni kezdett vele. Lelkesedés, ellen-vagy rokonszeny indította-e arra: mellékes. A munka csakhamar érezte üdvös eredményeit: a tanításban épügy, mint a nyelvtanárokra és a rendelkező kormányközegekre kifejtett hatásában. Még abban az évben megalakult a modern nyelvtanárok társasága. Megindult orgánuma, havi folyóirata (Les Langues Modernes). Célja a nyelvtanítási reform ismertetése, a rendeletek magyarázása, elemző tárgyalása és egyszersmind bírálata is. Elméleti és gyakorlati tárgyú és irányú értekezések, demonstratív előadások, példák, ismertető, javasló és bíráló cikkek alkotják anyagát. Hasábjain a legtermékenyítőbb diszkussziók, viták, polémiák indulnak meg. Öt hosszú évig folyik ez az élénk, hat-

¹⁾ Az elaborátumot néhai *Körösi* Henrik miniszteri tanácsos, a „Néptanítók Lapjának” szerkesztője mutatta be *Imre* Sándor akkori államtitkárnak, aki legjobb tudomásom szerint tételeit magáévá tette, támogatását a terv keresztülvitelére kilátásba helyezte.

hatos munka. Eredménye az 1908. január havában megjelenő miniszteri utasítások, amelyek az egyébként tartalmaz, korszerű, de gyakorlati irány túlzásba vitele által ériekéből vesztő nyelvtanítási reformot a rendszeres, módszeres tanítás irányába terelik.

Az 1902. év körüli francia nyelvtanító mozgalmak és a jelen tanügyi viszonyaink, reformmozgalmaink között — eltekintve a keretektől — frappáns hasonlóságot találunk. Az új Magyarország közoktatásügye megalakulás előtt áll. Új formák új tartalommal lépnek fel. A formákat, a tartalmat bizonyos tartózkodással fogadjuk. Eszünk ágában sincsen ellenkezéssel fogadnunk az új, korszerű intézkedéseket. A francia tanárság példáján okulva fogadjuk el és fogjunk hozzá nyomban ahhoz a fontos és nagy munkához, amely ránk vár, amelyet a reform és a nemzeti kultúra érdekében legjobb tudásunk szerint és igyekvésünkkel végezzünk el.

Szükség van mindenekelőtt alkalomra, terénumra, hogy a korszerű reformokat megismerhessük, ismertethessük, megtárgyalhassuk, megbírálhassuk. Csak a nyelvtanításra, még pedig az élőnyelvtanításra szorítkozom. Kétségtelen, hogy ezek a jövő iskolában jelentékeny helyet lesznek hivatva elfoglalni. Fontos eszerint tudnunk, melyek azok az eszközök, utak, módok, amelyek segítségével az új iskola tartalmát feldolgozzuk, céljait elérjük, megközelítjük? Mily fokozatok vezetnek a formák kitöltéséhez? Meg! kell indulni, még pedig az iskolák érdekében mihamarább a tárgy, tartalom, a formák és minden egyéb vitás, megvilágításra váró kérdés feletti vitának. Ez a következő tárgykörökre terjedhetne ki:

1. A rendeletek, a reformok ismertetése, formai és tartalmi szempontok, kérdések megvilágítása, tárgyilagos megbírálása.

2. A módszeres tárgyalások: példák, methodikai észrevételek, tudnivalók, elméleti megvilágításuk.

3. A külföldi általános és különleges nyelvtanító reformok, részletkérdések, egyszóval a módszeres munkának élénk, fokozott figyelmű szemmel tartása.

4. Elméleti és gyakorlati irányú cikkek, elsősorban az anyag módszeres feldolgozását tárgyaló cikkek.

5. A nyelvtanulást az iskolán kívül elősegítő intézkedések, intézmények ismertetése.

6. Tanügyi hírek. Az élő nyelvtanításra vonatkozó miniszteri rendelkezések közlése, magyarázata.

7. Methodikai észrevételek. Ebben a hírrovatban röviden előadott tapasztalatok gyűjteményét nyernők. Egy-egy methodikai fogásra rámutatnának. Az alkalomadtán beváltak hasonló esetekben felhasználhatók volnának.

Nem merítettem ki e pontokkal a tárgyköröket. Természetes, hogy minden természetű javaslatot, munkát, amely célunkhoz közelebb visz, örömmel fogadunk. És ez a cél: az iskola érdekében oly fontos cél első sorban a módszeres nyelvtanító munka megkedveltetése, a vele foglalkozó munkások megteremtése volna.

Ami most már a dolog gyakorlati keresztülvitelét illeti, t. i. milyen körülmények között indulhatna meg a szerkesztendő folyóirat, erre nézve a következő javaslataim volnának:

Legtermészetesebb volna egy a modern nyelvtanítás módszerével foglalkozó társaság megalakítása, amelynek folyóirata volna a szerkesztendő havi folyóirat. Kétségkívül ez volna a kérdés leghathatósabb, legeredményesebb megoldása, de kérdés, hogy az az ország mai válságos helyzetében, feldarabolt állapotában keresztül vihető-e? Egyelőre talán meg kellene elégedni egy havi folyóirat szerkesztésével, amely a felsőbb tanügyi hatóságok részéről erkölcsi és anyagi támogatásban részesülne. A felsőbb tanügyi hatóságok alatt értem a közoktatásügyi kormány mellett a főváros közoktatásügyi ügyosztályát is. A folyóirat egy-két írt terjedelemmel indulhatna meg. Szükség és lehetőség szerint természetesen változhatik terjedelme. A szerkesztést egy szerkesztőbizottság végezné. A bizottságban a tanított élőnyelveknek egy-egy a módszerrel behatóan foglalkozó szakemberre foglalna helyet, öt, hat methodikailag képzett szakemberrel meg lehetne indítani a folyamatot, amelynek természetes következménye a rendezett viszonyok beálltával egy a nyelvtanítás *irodaiméval, módszertanával* foglalkozó pedagógiai társaság megalakulása volna.

Budapest, 1918. december.

EGY TANKÖNYVBÍRÁLAT.¹⁾

Alig van tanulmányi ág, mely az utolsó évtizedekben oly mozgalmas, szinte forradalmi életet tüntetne fel, mint az idegen élőnyelvek tanulmánya. A sokáig megmagyarázhatlan eredménytelenség volt és lehetett oka ezen mozgalmasságnak, amelyre a nyelvtanulmány érdekében szükség volt, amely nélkül idegen élőnyelvtanításunk elposványosodott volna és további nemzedékeket oktathatott volna ki arra nézve, hogy miként *nem* lehet a iskolában nyelvet megtanulni. A kényelmes mederben, hömpölygő fordító, grammatizáló módszert felváltotta a direkt módszer. Mily szépen megférnek ezek egy mondatban, de mily nagy távolságot jelentenek. Elválasztja őket az élet, amely helyet, jogot követelt ott, ahol őt az joggal megillette. Az élettelen, lassú, tárgyilag és a feldolgozás szempontjából idegen, és lélekölő munkát felváltotta az élettől duzzadó, élénk, kedves, rokonszenves, ismerős tárgyú és a lelket magával ragadó foglalkoztató munkásság. Az első unalmat, az utóbbi élénk érdeklődést teremtett. Az előbbihez kényszeredetten, szinte kínos érzéssel, az eredményről való előzetes lemondással fogtunk hozzá, az utóbbit érdeklődéssel, kedvvel, a tudás vágyával és azzal a szimpatikus érzéssel vártuk, amely akkor ejti hatalmába az embert, ha előre tudja, hogy jót, szépet, hasznosat fog hallani, tanulni. Kétségtelen, hogy az utóbbi módszer alanyi és tárgyi föltételeinél fogva jobb, megfelelőbb az élőnyelvek tanulmányának szempontjából. De nem tartozik ide annak megvilágítása, nem! isi volna új. Csak mintegy következtetésképen jegyezzük meg, ami egyszersmind bírálatunk kiinduló pontjául szolgál: amint a grammatizáló módszer tárgyi idegenszerűségével, munkája élettelen voltával az érdeklődést megölte, a lelket a nyelvtanulás iránt fogékonytalanná tette, épenúgy vezetett a direkt módszerű munka túlhajtása — hogy úgy mondjam, az élet természetellenes túlzása — az érzékek kifárasztásához,

¹⁾ Dr. Birkás Géza „Francia nyelvkönyv a reáliskolák III. és IV. oszt. számára.” Engedélyezésre felterjesztett tankönyv hivatalos bírálatára. (1922.) A hivatalos lapba a bírálat a lap akkori szűkös terjedelme miatt nem kerülhetett.

kifáradásához, a lélek elbágyasztásához. Minden egyéb természetű szemrehányás, ami a direkt módszert érte, csekélységnek tekinthető az említettel szemben. Mert addig, amíg azok — teszem fel a grammatika elhanyagolása, az anyanyelv kerülése ¹⁾ a módszer helyes kezelésével könnyen elkerülhetők, enyhíthetők: a vasszigorral, következetesen! keresztülvitt direkt tanítás túlló a célon — nevezetesen) az iskolai nyelvtanításnál — az elérhető emberi lelki és testi képesség határain: tanár- és tanulóánál egyaránt. És ezzel egy olyan veszedelmes állapot felé sodor bennünket, amely a grammatizáló tanítás idejéből jól ismert előttünk. ²⁾

Nyelvkönyvünk egyeztető, közvetítő törekvésével középhelyet igyekszik elfoglalni. Közvetítő, egyeztető, kiegyenlítő módszernek nevezik azt a nyelvtanító eljárást, amely a direkt módszer túlzásait nyesegetve, a fordító módszerből átvesz egyet-mást, amit jónak, hasznosnak, célravezetőnek tart. És az helyesen van így. A fő a cél! Az eszközök megválogatásában szűnjék meg minden dogma, merevség. Természetes, az eszközök a cél felé való haladást ne akadályozzák, ne késleltessék, ne zavarják. Ezekből a szempontokból nézzük meg a nyelvkönyvet

- a) a tárgy,
- b) a módszer és
- c) a nyelvezet

vizsgálatának sorrendjében.

A nyelvkönyv tárgyával, tárgyköreivel a modern nyelvtanítás szellemében az élethez simul és rajta van, hogy egyéb természetű olvasmányai — adomák, kis történetkék, történelmi reminiszcenciák stb. — úgy tárgyuknál, mint az

¹⁾ Az osztályok túlszűfolttsága nagyon komoly akadály. A „kategorikus imperativus” nehézségein technikai intézkedésekkel igyekeztünk a lehetőségekhez képest segíteni.

²⁾ Talán nem hívatlanul mondom azt el, aki a direkt tanítás ismertetésével („A direkt módszer”, Franklin Társulat, 1911.) kezdtem meg methodikai munkásságomat és akinek alkalmá volt franciaországi tartózkodásom alatt ezen a téren bő tapasztalatokra szert tenni.

előadás módjánál fogva tárgyköreinek hangját, jellemét, szílemt megközelítsék. Ez többé-kevésbé sikerül is neki. Sajnos, feltűnő ama szövegeknek száma, amelyek a benemfejezettség érzését keltik az emberben És ezt a hiányt az a kérdéstenger, amely többeket követ, még kirívóbbá teszi, mert jóakaratólag ugyan érezteti a szövegek szegénységét. De befejezettenek ezek nemcsak tárgyilag, hanem ama grammatikai kategória megénekeltetése tekintetében is, amelyre törekedniük kellene. Ezek a szövegek föltétlenül kiegészítésre, átalakításra szorulnak. A történelmi emlékezesek, adomák, talányok igen értékes, hasznos anyaggal szolgálnak. Vita tárgya lehet, hogy a gallicizmusok és közmondások betanulásának a haszna — a lecke szövegétől, céljától függetlenül — megéri-e azt a fáradságot, amelyet megtanulásukra szentelni kell. A költemények jól vannak megválasztva. Nem osztom a tankönyvíró aggályait, hogy azok helyenként túl naivak volnának. Elvégre is nyelvet tanítunk és a költők tudvalevőleg nem a nyelvtanulás kedvéért írják verseiket. *Musset* „Chanson”-ja határozottan nehéz. Nem a IV. osztályba való. Egy költemény, amelyet első olvasásra *meg* nem értünk, azaz gondolati értékén, elmélkedünk, nem való kezdő nyelvtanításra. A közölt levelek hiányosak. Nincsenek keltezve. A francia levelek szokásos udvarias befejező formuláinak gazdagságából semmitsem kapunk. Én semmiesetre sem tárgyaltam volna ilyen hosszasan Budapestet, helyette Párizsról vagy valamelyik másik francia városról szóltam volna: nem tévesztvén szem elől, hogy a nyelvtanulásnak ma nyelvi célja mellett nem kevésbé fontos tárgyi célja van. Azaz meg kell ismertetnie az idegen országot, még pedig mai helyzetében, „szellemének, mindennemű tevékenységének különböző nyilvánulásaibani”. A hangokról szóló közlés helyes, de nem adtam volna a bevezetésben, hanem a francia nyelvtani összefoglalás éln, sőt — ha szívem szerint történhetett volna — ahelyett. Erre ugyanis nem azért van szükség, hogy feltűnjenek vagy, hogy a tanár velük kezdje, a figyelmet rájuk felhívja, hanem azért, hogy esetleges zavar beálltával a tanuló odahaza utána nézhessen. Szükségtelennek tartom a III. és IV. o.-ban a francia nyelvű nyelvtani összefoglalásom

kat. A megtanulásukra szánt időt sokkal gyümölcsözőtöbben tudjuk felhasználni. Éppen nem lehet lemondanunk a „cahier de classe” vezetéséről, amely az induktive történő grammatikai tanításnak fontos segédeszköze, amely mellett, hogy a szükséges nyelvtani szabályokat összefoglalja, foglalkoztató és fegyelmező erejével kiváló értékű. A „cahier de classe” rendszeres vezetése mellett a nyelvtani anyagnak olyan nagy terjedelmű közlése nem szükséges. Félős, hogy a feldolgozandó anyagnak ilyen kész, szinte tálcáin való felajánlását a feldolgozás minősége fogja megsínleni, ami a nyelvtanítói munka visszafejlesztéséhez vezethet. Visszaesést idézhet elő. A thème-k fölvétele helyes. A helyes szándékot azonban a kivitelben nem koronázza siker. Azok olyformán volnának átalakítandók, hogy a nyelvtani kategória érzékeltetése mellett összefüggő, tárgyilag érdekes szövegeket is nyújtsanak (1. a 16-at).

A nyelvtannak induktív alapon történő módszeres tárgyalása meglepő következetességgel van keresztülvive, ami a nyelvkönyvnek legértékesebb része. A nyelvkönyvíró azal, hogy az étellel szorosan kapcsolatos anyagból (Erre a célra szolgálnak gallicizmusok, közmondások, adomák is és egyéb történetkék!) közvetlenül levonja az okvetlen szükséges, fontos alaki tényeket, igazolja, hogy a mai, a modern élőnyelvtanítás: alapján áll. Azon az alapon óhajlja módosító, egyeztető, közvetítő, áthidaló törekvéseit keresztülvinni. A kivitelben itt határozottan szenecsébb. Idevonatkozó észrevételeim a következők. Abból a fontos elvből indulok ki, hogy a tárgykörök anyagi és alanyi természete állapítsa meg a tanítandó nyelvtani tények sorrendjét. így az osztály tárgyaival, alakjukkal, színeikkel, anyagukkal, elhelyezkedésükkel kezdvén, előbb lett volna szükségünk a mutató névmásra, több viszonzszóra és a kérdések feltevésének változatossága végett idejében több kérdőszóra. A mozgást jelentő igék ismertetésével nem lehet várni, még ha rendhagyók is. Az igeidők megtanulásának egymásutánja, a rendhagyó igék elsajátítására szolgáló leckék merev sorrendje az érdeklődés aláhanyatlásához vezetnek. E tekintetben feltűnően érezhető a nyelvkönyv hiánya. Nincs meg benne a változatosságra való törekvés. A nyelvtani

anyagnak egy leckén belül való összezsúfolása is kedvenc tulajdonsága a nyelvkönyvnek. Pedig sohasem tanítsunk két nyelvtani tényt egyszerre. így történhetett meg, hogy a sorszámnevet olvasván, meg voltam győződve róla, hogy a tőszámnévről még nem volt szó. Visszalapozgatva, rátaláltam az első 20 tőszámnévre a harmadik leckében több nyelvtani tény között elrejtve. Nincs arról szó, hogy több nyelvtani tény elő ne fordulhasson egy és ugyanazon leckében (ezt mondanunk sem kell!), hanem egyet tanítsunk, egynek a kidomborítására törekedjünk, a többit írassuk be a cahier de classe-ba, gyűjtjük össze az adatokat, hogy azok alkalomadtán hasznosan felhasználhatók legyenek. Nagyon kívánatos lett volna a rendhagyó igék származékszavainak feltüntetése, csoportosítása, amit a leckék anyagában hiába keresünk. Kérdések, amelyek házi vagy iskolai írásbeli feladatoknak szolgálhatnak alapul, teljesen elmaradtak. Pedig azok különösen a kezdő tanárra (amit egy tankönyvnek mindenkor szem előtt kell tartania) nevelő hatással vannak.

A nyelvkönyv nyelvezetére nézve nincsen különösebb észrevételem. Nyomdahibát vagy egyéb értelmi hibát keveset találtam (95. o.). A képek kezdetlegesek. A nyelvkönyv kezelhetősége könnyű. Tárgya áttekinthető beosztásánál fogva tájékoztató. Külseje kellemes.

A nyelvkönyv alapelvénél, az élőnyelvtanításban ma egyedül elfogadható törekvésénél fogva haladást jelent eddigi tankönyveinkkel szembeni. Az elv, a koncepció kétségtelenül a jövő nyelvkönyveknek egyedüli irányító szempontja. A kivitel bajai nem tagadhatók el. Nem szakavatott pedagógus meg is érzi őket. Mint nálunk első olyan kísérlet és tagadhatatlan) komoly munka megőrdmeli támogatásunkat. Reméljük, hogy aggályaink a következő kiadásokban kellő méltánylásban részesülnek. A nyelvkönyvet a reáliskolák III. és IV. osztályai számára tankönyvül ajánlom.

Eger, 1922.

EGYNÉHÁNY SZÓ AZ IDEGEN ÉLŐNYELVTANÍTÁS- RÓL ÉS A DIREKT MÓDSZERŰ TANKÖNYVEKRŐL.¹⁾

A felvetett kérdésekhez csakis általános, gondolkodásra készítő és talán megszívlelendő szempontokból szólok hozzá. Úgy érzem, hogy mint egyike ama élő pedagógusoknak, akik nálunk a legrégebb idők óta foglalkoznak a módszer kérdésével, olyan észleleteim lehetnek, amelyek a mai középiskola eredményes munkája szempontjából nem lehetnek mellőzendők.

A „Középiskolai Közlöny”-ben, az 1929. év elején megjelent cikkben találkoztam két váddal, amelyek a gyakorlati irányú direkt nyelvtanításról lesújtó kritikát tartalmaznak.

Előre kijelentem, nem tartom keresztülvihetőnek és azért ajánlatosnak sem, hogy a középiskolában a direkt irányú nyelvtanítást keresztülhajszoljuk. (A múltban, vallott elveimtől nem egy dologban eltértem.) Ennek indoklásába most bele nem mehetek. Hogy mégis védelmére keltem, ennek oka, hogy el akartam oszlatni bizonyos tévhiedelmeket, amelyek magukat régi időktől fogva makacsul tartják és amelyek ellenmondásoktól hemzsegő indokolásaikkal valóságos káoszt teremtenek a nyelvtanításban és amelyek a mindenkép kívánatos, lehetőleg eredményes élőnyelvtanítást lehetlenné teszik a középiskolában.

1929-beni írott cikkemből:

Két váddal kell szembenéznünk, amelyek közül az egyik állandóan kísért és hangosan, de annál indokolatlanabban a gyakorlati, direkt nyelvtanítás diszkreditálására törekszik.

„... az egész középiskolai oktatás tulajdonképp öntudatosítás, az öntudat emelése a lehető legmagasabb fokig, a nyelvtanításnál középiskolai fokon semmisen mehet végbe szinte öntudatlanul. A nyelvi tényeknek csak az öntudaton

¹⁾ A cikk eredetileg válasznak készült Kardeván Károly dr.-nak az OKTEK-ben, 1929-ben megjelent cikkére. Annak idején Nagy Pál dr.-tól, a Közlöny akkori szerkesztőjétől a beküldött cikket visszakértem, mert — úgy gondoltam — a cikk a közlés eltolódása miatt aktualitását veszíti. Általános vonatkozásai miatt ma helyénvalónak tartom közlését.

át szabad és kell átmenniök az *öntudatlanba, a mechanizmusba*". Ez az egyik vád. Elég súlyosan és tetszetősen van megformulázva. Nem állja meg a helyét. Nem állja meg a helyét érdemileg és még kevésbé a direkt irányú tanítás munkájára való vonatkoztatással.

Minden iskolai oktatás ön-tudatosítás. Végeredményben — bármilyen eszközökkel is éri el — az öntudat emelését kell, hogy szolgálja. És kérdem, minden „szinte öntudatlan munka” apriori kirekesztessék, még abban az esetben is, ha az öntudatosítás munkáját szolgálja, megkönnyíti, megbízhatóbbá teszi és főleg az „öntudatlanba, a mechanizmusba” való átvitelét hatékonyan, olykor kizárólagosain elősegíti? A cikkíróról — aki methodikai irodalmunk egyik jól ismert alakja — feltételezem, hogy jól ismeri a grammatizáló tanítását, tanításuk módját. Jól tudja, hogy ezek „tudatosan” tanították a nyelvtani szabályokat és ráhúzták az élő mechanizmusra vagy helyesebben valamilyen torz, az élettől távolálló mechanizmust produkáltak. Az eredmény enyhén szólva elkedvetlenedés volt, az élőnyelvtanítás csődjéhez vezetett. Ez így volt nemcsak minálunk, hanem a többi művelt nyugati népeknél is. Ilyen előzmények után égetően indokolt volt Vietor (1881) harci kiáltása „Der Sprachunterricht muss umkehren!” És az élőnyelvtanításról lévén szó, hova fordultak volna inkább, mint ahhoz az aposztrofált szegény juhászgyerekhez, aki ugyan analfabéta, de aki ki tudja magát fejezni a maga élőnyelvén, Hogy nem tudja magát szebben, „helyesebben” ékesszólóbban kifejezni, arról ő nem tehet. Nem tanították rá. A dolog lényege az, hogy tud az ő nyelvén beszélni, tudja nyelvét használni ott, ahol szüksége van rá, a maga egyszerű környezetében. Növendégeink pedig minden erőlködésünk, minden gyötrelmük ellenére nem tudták azt. Így tehát észszerű volt az ő titkát valahogyan, ellesni, munkájának fázisait követni, utánozni és azokat irányító, „tudatosító” vezetésünk alatt növendégeink, az iskola javára gyümölcsöztetni.

A másik váddal eddigelé még nem találkoztunk. A középiskolai nyelvtanításban „a nyelvtanulás legelső és legfőbb föltétele: a folytonosság nincsen meg”: tehát az élő beszéd elsajátítására nem gondolhatunk. A következtetést mi vontuk le, de a cikkíró intencióinak megfelelően. Való-

ban meglepő, egészen új ez az állítás. Alkalmul szolgálhatna egy dolgozatnak, amely a középiskolai tanulmányokat a folytonosság szempontjából egymással összehasonlítva tárgyalhatná. Mi itt csak a következő megállapításokra szorítunk. Minden tanárak tanulmánya keretében minden rendelkezésére álló eszközzel meg kell teremteni a folytonosságot. És arra — bátran kimondhatjuk — egy stúdiumnak sincsen oly tág tere, mint éppen az élőnyelvtanításnak, amely az élet gazdag tárházából merít, amelyet munkájában az élet lüktetése lépten-nyomon támogat. Ámde ez az állítás észrevehetően, ellentmond az utasításoknak is, amelyek „beszédgyakorlatok és nyelvtan okszerű egybekapcsolásáról” beszélnek, amelyek szerint „a tanárnak sohasem szabad szem elől tévesztenie, hogy a nyelvek tanításának tulajdonképeni feladata az, hogy a tanulók magát a nyelvet tanulják meg”. Azok az általános érdekű és szűkszavú tanácsok, amelyekkel utasításainkban találkozunk és amelyek az élőnyelvtanításban a nyelvtan és a nyelvhasználat okvetlen kívánatos összhangjára utalnak, óva intenek bennünket a nyelvtanítás túltengésétől. Amikor ezt kiemelve, az anynyira kárhozottatott direktmódszerű tankönyvekre rátérünk, egy pillanatig sem habozunk megállapítani, hogy azok a panaszok, amelyek a másik végletről, a beszéd túltengéséről, mégpedig a tudatos nyelvtanítás érzékeny kárára szólnak, éppen nem indokolatlanok. A direktmódszerű tankönyveink az élet nagy fegyvertárával vonultak fel és kétségtelen, anynyi szint, erőt és tartalmat sorakoztattak föl, amelyek az újság varázsánál, a közvetlen haszon érzetével az iskolai élőnyelvtanításnak felbecsülhetetlen szolgálatokat tettek. Ezt a tényt letagadni, lekicsinyelni egyenlő annak a súlyos vádnak az alátámasztásával, amely az iskolai nyelvtanításnak minden fáradságos, értékes: törekvését a gyakorlati élet szempontjából hiábavalónak, hiúnak tart. Ámde ezek a nyelvkönyvek ép az élet ellen, vétettek, amelynek sikerüket köszönhatték, amely létjogosultságukat oly hatékonyan igazolta. Tárgyuk változatossága, az étellel való szoros, kapcsolata oly előnyt biztosítottak számukra, amelyet sajnos megfelelően kihasználni nem tudtak. Mindjobban eltávolodtak forrásuktól, a lüktető, igaz élettől, mind több szint, erőt és tartalmat veszítenek. A feldogozásuk módjában erő-

sen kísért az *idegölő sablon*. *Konvencionálissá, banálissá* válnak. Tehát éppen nem csodálkozhatni azon, hogy meggyőző erejükből veszítvén, az iskolai nyelvtanítás „tudatosító”, a tanár értékes tanító munkájára apelláló akciókra alkalmatlanná válnak. Hogy annak okaira si rövidesen rámutassak, felemlítem, hogy nyelvtaníróink túlságosan ragaszkodtak külföldi mintáikhoz. A túlzó álláspont, amelylyel ott rendszerint találkoztak, amely Német- és Franciaországban egy igen termékeny, értékes methodikai irodalomnak vált forrásává, nem lehetett alkalma» a középiskolai nyelvtanítás tudatosító munkájára. A direkt irányú nyelvtanítás achilessarka kétségtelenül e körül forog. Ezt azonban nincs okunk kárhoztatnunk. A nyomában fakadt erőteljes módszeres irodalom nélkül az iskolai élőnyelvtanítás, sohasem került volna helyes mederbe. Tanulságait legyen szabad a következő két egymással szoros kapcsolatban álló ténnyel leszögeznünk: 1. A direkt módszerű nyelvkönyvíró ne feledje el, hogy az élet kincsházából merítvén, azt az iskola céljaihoz mérje, ne feledje el hogy anyaga nem egy nyelvmester, hanem egy a nyelvtanítást tudatosan kezelő, fegyelmezett tanár kezébe kerül. 2. A tanár, aki méltóságon alulinak tart minden, nyelvmesterkedést a középiskolában, ne feledjék hogy a világháború után vagyunk, hogy az iskolai nyelvtanítás céljai eltolódtak. Elvárjuk tőle, hogy tudatosan, kezelje anyagát, de munkájában egyedül célja, az utasítások által meghatározott cél vezesse, amelynek elérésében pedagógiai érzéken kívül minden dogma-, főleg előítéletmentes pedagógiai mérlegelése támogassa.

Budapest, 1929.

A LEGÚJABB NÉMETORSZÁGI MAGYAR NYELVTAN- KIADÁSRÓL.

„Az a tény hogy a „Kis Magyar Nyelvtan” (Kleine Ungarische Sprachlehre) hatodik újjáalakított kiadása és a „Magyar Társalgási Nyelvtan” (Ung. Konversationsgrammatik) átdolgozott és bővített negyedik kiadása egy éven belül Németországban meg jelenhetik: fényes bizonyítéka

ama élénk keresletnek és nem mindennapi érdeklődésnek, amelynek középpontjába a magyar nyelv és a magyar nyelvvel, a magyar nemzettel kapcsolatos mindennemű jelenség a legutóbbi időkben Németországban kerültek.”

Egy idézet, amelyet a Magyar Társalgási Nyelvtan előszavából ragadtam ki, amely most került sajtó alá Heidelbergben a Gaspey-Otto-Sauer nyelvkönyvek sorozatában, amelyhez fűzöm fejtegetéseimet és amelyből kiindulva igyekszem megállapítani, hogy mit jelent a mai Németországnak a magyar nyelv²⁾

Amikor a tízes években a Gaspey-Otto-Sauer nyelvköiivkiadóvállalat szerzői közé léptem, amikor a kiadásban megjelent és egyéb német nyelvkönyv tanulmányozása között különös előszeretettel a magyar tárgyú nyelvtanok kiadását lapozgattam: egy sokat mondó és megmagyarázó jelenség vonta magára figyelmemet, amely szinte figyelemzetetesképpen a jelen nyelvkönyv megírása előtt és közben sokat és élénken foglalkoztatott. A hitelesség kedvéért meg kell említenem, hogy erre a jelenségre *Brunot*, a francia összehasonlító nyelvész tanára a Soirbonneon hívta fel figyelmemet. „Évitez M. le plus, tôt possible le caractère morale des lectures” (Kerülje Uram! lehetőleg az olvasmányok moralizáló jellegét.) — úgymond, amikor a nyelvkönyvek olvasmányi anyagáról beszélgettünk. Szavainak Jelentősége akkor vált bennem teljesen tudatossá, amikor a magyar tárgyú nyelvkönyvek szerkesztését átvettem. Addig, amíg ugyanis a magyar nyelvtani anyagot beható pontos megvilágításban és szerkesztésben kiváló nyelvészeink, mint Szinnyei, Simonyi, Négyesy és mások nyomán kapjuk: a gyakorlati anyag olvasmányok uralkodó moralizáló tendencijukkal bármelvik nyelvtan

²⁾ Sajnos, a kiadás a mai napig sem jelent meg. A „vis majorok” korában ezen nem csodálkozhatunk. A nyomtatásra kész kézirat még ma is ott fekszik a nyomdában. Ez a tény nem vitathatja el azt a jelenséget, amely a magyar nép és nyelv iránti élénk érdeklődést a mai Németországban bizonyítani akarja. Legújabban a „Kleine ungarische Sprechlehre” hetedik kiadásán dolgozom, amelyet az észak-erdélyi németek visszatérése is tett sürgősen aktuálissá. 1940 óta ez a második kiadás lesz. Tétélem igazolására szolgáljon. (Utólagos megj.)

gyakorlati anyagául szolgálhattak volna. A magyar vonatkozású tárgyat néhány Fáy adoma, mese, továbbá valami Mátyás király életéből és Budapestről képviselte. Ezek a moralizáló gyakorlatok — az olvasmányi anyag 80 százalékát tették ki — elég erősek lehetnek-e arra, hogy pl. a külföldön a magyar nyelv- és népről elterjedt tévhitet eloszlassák vagy erős szimpáthiát keltsenek a magyar nyelv és nép iránt, hogy a velük való foglalkozást komolyan vegyék? Az a téma, hogy a gazdag ember miért nem boldog, hogy a szegény tisztességes ember miért boldogul és szolgál mintául vagy az ember szerencsétlenségének mi az oka és hogyan lehetett volna elkerülni és végül pl. a haszontalan kecskepásztor, hogy járja meg, amikor a munkásokat az erdőből kicsalja és kigúnyolja: ezek és a hasonló tárgyuak jók lehetnek arra, hogy a serdülő tanulóifjúságnak hasznos, tanulságos példával szolgáljanak, arra is, hogy hasznos nyelvtani példákkal szolgáljanak, de arra aligha, hogy az idegenben az érdeklődést, a rokonszenvet a magyar nyelv és nép iránt felkeltsék, emeljék.

A harmincas években vettem át a magyar irányú kiadások szerkesztését. Az előbb hangoztatlak mérlegelése alapján, mintegy tanulságul választottam a szempontokat, amelyek szerint volt megírandó vagy átalakítandó a kívánatos célnak, a szükségleteknek megfelelő nyelvkönyv. Megírása máig késett. Okok: általán ismertek. Sokba kerül. A kereslet nagyon mérsékelt. Még van készlet az előbbi kiadásból. Egy szóval: az író tervez, a kiadó végez. Az idő anynyiban igazolta a kiadót, hogy az utolsó években olyan nagyjelentőségű változásokon estünk át, amelyek sürgősen kívánatosá tették a tervbe vett munka megjelenését. Ez a munka ma készen van. Most került a nyomdába. Ebbe a munkába szeretnék betekintést nyújtani. Nem azért, hogy tartalmát megismerjük, hanem azért, hogy a vezető szempontokat érintve, egyes tárgyi adatokat, jelentős állomásokat megérezkeltessünk, amelyek az idegennel a magyarságot megismertessék, megszerettessék és a vele való foglalkozást az ő saját nyelvén, magyar nyelven kívánatosá tegyék. A feladat világos. — Oly anyagot, *ízigvérig* magyar anyagot kell választani, amely a német közönség figyelmét felkelti, leköti és a maga céljai számára

értékessé teszi. Oly alakban és *beállításban* kell adni, amely megértését, a tárgy megemésztését lehetőleg könnyűvé teszi. Hogy milyen és melyik ez az íz-ig-ig magyar anyag, hogy milyen beállításban tárgyaljuk: erre a két imminens fontosságú kérdésre igyekeztem felelni, megfelelő megoldást találni nyelvkönyvemben. — Amilyen világos a feladat, olyan kézenfekvő volt a megoldása. A magyar történelem szolgáltatva hozzá a legjellegzetesebb adatokat, az irodalom mélyítette, megszínesítette őket, a népeiéből és a társadalmi életből merített képek kellő realitással támasztották alá és egészítették ki. — A honfoglalás magyarja hazát foglal. Megfélemlíti a Nyugatot, majd földműveléssel kezd foglalkozni és berendezkedik. — Szt. István a berendezkedést állandósítja. Vaseréllyel rendet teremt. A kereszténység fölvetelével, a Nyugattal felvett intenzív kapcsolatokkal megteremti a magyar impérium alappilléreit, amelyek ezer év múlva is a ma gyár birodalom fennmaradásának legtermészetesebb, legerősebb biztosítékai. A magyar nép független, szabadságszerető faj. Jogait a, királyi hatalom túltengésével szemben az aranybullával bástyázza körül. Ez 6 évvel az angol magna carta kiadása után: történt. — Nagy Lajos, Mátyás király magyar világbirodalmat teremtene. Előbbi a részben idegen vérből származó király Szt. Lászlót veszi mintaképül. — Mátyás a reneszánsz-fejedelem a nyugati művelődés nagyszerű emlékeit teremt meg Magyarországon. — A török hódoltság alatt a magyar vértanúk százezrei védik és mentik meg Európát a török inváziótól. — Rákóczi újra csak küzdeni kénytelen a magyar fajnak már maroknyivá vált részének fennmaradásáért azok ellen akiknek védelmében majdnem elvérzett. — Es mégis mily csodálatos, idegenek előtt érthetetlen, tüneményes, hogy az az agyonhajszolt nép, amely kénytelen volt örökös küzdelmet folytatni létéért, megmenti a Habsburg-birodalmat, Mária Terézia trónját! — Az alaphang nem változik, amikor folytatjuk képsorozatunkat az újkor, a legújabb kor jellemző képeinek feltüntetésével, amelyek éppen nem cáfolják, .sőt fokozzák kitűzött célunk érdekében bemutatóit szemlének céltudatos értékét. — Széchenyi és Kossuth szereplése a magyar faj legsajátosabb magyar megnyilatkozása. Etnikai karakteréből folyt. És amilyen elmaradhatatlan volt az

1848-i szabadságharc, a magyar őserő kirobbanása, a magyar nemzet hősi eposza, amely csodálatba ejtette az egész művelt világot, olyan, természetes volt a deákferenci kiegyezés, amely az őshazából magával hozott szemlélő, megfontoló józanság eredménye, amely mindig” akkor jelentkezett, amikor kiutat keheit keresni, lehetőséget kellett teremteni: a magyar nemzet létének további biztosítására. A szemelvények önmagukért beszélnek, nem szorulnak magyarázatra. A német közönség érdekes, értékes és főleg új magyar anyagot kap, oly megvilágításban, amely a magyarság felől szerzett ismereteit tisztázza, helyesbíti. — A legeslegújabb események, a magyarság titáni küzdelmei a világháborúbáni, a világháborúi követő nagy nemzeti katasztrófának elszomorító tényei beleilleszkednek abba a képsorozatba, amelynek célja, rámutatni ama sajátos magyar erőkre, amelyek rendszerint a legkritikusabb időkben a legelszántabbban, a leghathatósabban működtek a magyar nemzet fennmaradása, megmentése érdekében, Meg kell ismertetni német szövetségeseinkkel — akik a nagy küzdelemben dicsőségesen és szenvedésben társaink voltak — meg kell értetni velük teljességgel azokat a magyar nemzetet újjáalakító erőket, kihatásaikat, amelyek nagybányai Horthy Miklós, főméltóságú kormányzónk küldetészerű hivatásában, nemzetmentő tevékenységében! érték el a tetőpontjukat! A bolsevizmus, Szeged és az ellenforradalom, a hadügyminiszter és fővezér hősies kiállása, küzdelme és győzelme ezer veszéllyel szemben, ami az ország feltámadásához vezetett, mutasson rá a magyarság ősi erejére és bizoryílsa egyidőben megdönthetetlen európaiságát is. — Az irodalmi vonatkozások, amelyek részben a történelmi képekben jutnak érvényre, részben, mint önálló képek szerepelnek, a történelmi képsorozatot kiegészítik. A vándorénekesek, hegedősök szereplése a végek vitézi harcaival összenőttek. A török hódoltság legnagyobb irodalmi emléke a „Szigeti veszedelem”. Rákóczi szabadságharca a kurucköltészet forrása. Egy-két kép foglalkozik összefüggően a magyar irodalommal különös tekintettel a magyar-német irodalmi kapcsolatokra. Végül a magyar irodalom három nagy-szerű alakja: Petőfi, Madách és Ady képviselik azokat az irodalmi magaslatokat, amelyeken a magyarság és európai-

ság külön és együttesen klasszikus költői alakban jut kifejezésre. — A népelet, a társadalmi élet természetesen joggal kér helyet abban a panorámában — hogy a magyar néplélek és a magyar társadalmi szellem és lüktető élet a maga realitásában feltüntethető legyen. A nép és nyelv eredete, fejlődése, élete, a magyar föld, az Alföld, Dunántúl, a Balaton, a Tisza és a Hortobágy sorra kerülnek. Sajnos a helyi korlátozások nem teszik lehetővé, hogy azt a kimeríthetetlen kincsesbányát, amely a magyar nép lelkének, szellemének és változatos lüktető életének megnyilvánulásait magába foglalja, híven és elegendőképpen feltüntessük. — A magyar középosztály társadalmi élete lehetőleg Budapest életével kapcsolatban kerül felszínre. Amint ugyanis Franciaország Párizs nélkül, éppenúgy Magyarország Budapest nélkül nem képezhet magyar egységet. Budapest külön kiemelését egyébként szükségessé és indokoltá teszi gyönyörű természeti fekvése, fürdői és gyógyforrásai, amelyek, ma az európai és így a német közönség előtt ismertek és ennél fogva könnyedén kiinduló pontul szolgálhatnak a budapesti élet megismerésében, megítélésében. A Duna, Budapest fekvése, gyönyörű vidéke elsősorban az érdeklődés tárgya. Velük kapcsolatban karcolatszerű pillanatképek foglalkoznak Budapest szépségeivel, nevezetességeivel. A Margitsziget, Andrásy-út, a kiránduló helyek — a Széchenyi-hegy, Erzsébet-kilátó, Hármashatár-hegy, Zugliget, Hűvösvölgy — a hidak stb. vázolója közbeni érezhetővé válik a budapesti élet lüktetése is. — Jól tudom, hogy korántsem merítettük ki mindazt, ami a magyar múltnak, jelennek jellemzésére szolgálhatna. Egy nyelvkönyv szemelvényeinek nem lehet olyan átfogó, a részletekre kiterjedő célja. Eltekintve a kiadó mindenkori korlátozási jogától nem nyújthatunk sem összefüggő történelmet, sem irodalomtörténetet. De a jelen esetben; nem is volt szükség rá. Célunk volt ízig-vérig magyar anyagot, életet, szellemet nyújtani. Erre szolgáltak a történelmi, irodalmi és a nép-, a társadalmi életből merített képeink. Jellemzőknek kellett lenniök, hogy a faji sajátosságokat par excellence feltüntessék. Fontosnak tartottuk a beállításukat, amely a magyar lélek funkcióját a környezet, az őt körülvevő világ hatása alatt mutatja be. A Nyugattal való kapcsolat állandó, folytonos-

sága meg nem szakad. Ez vagy abban nyilvánul, hogy; a magyar nemzet átveszi a nyugati uralkodó intézményeket vagy abban, hogy élete kockáztatásával, vérével biztosítja azokat a maga és a Nyugat számára is. Ebben fejeződik ki egyszersmind a magyar nemzet történelmi hivatása, amely jelentőségét a Duna medencéjében megdönthetlenné, egyedülállóvá teszi. Ezt a hivatást óhajtották érthetővé, megfoghatóvá tenni történelmi tárgyú szemelvényeink. Volt többek között az a fontos célunk is: éreztetni akartuk a német-séggel, hogy a magyarság valamit hozott magával az őshazából, amelyre az öreg Európának szüksége volt, amely nem egyszer megmentette a megsemmisüléstől és amelynek a magyar nemzet is fennmaradását köszönhetette.

Felmerülj most már az a kérdés: miért e szokatlan kereslet magyar nyelvtanító művek után ma Németországban? Mi az oka annak a rendkívüli szükségletnek, amely két rendszeres, nagy terjedelmű magyar nyelvkönyv megjelenését egy éven belül szintén kisürgeti? E rendkívüli jelenségnek rendkívüli okai vannak. Összefüggnek mindekelőtt a mai európai, nevezetesen a délkelet-európai helyzettel, annak rendezésével, amely a magyar nemzetet az események homlokterébe helyezte. Semmisem természetesebb annál, hogy ezzel nyelvének jelentősége, keresettsége növekedett. Minden más magyarázat jelszavas, hangulatkeltő, átlátszó. Ma amikor az érintkezés a magyar és német nép között politikai, gazdasági, kulturális, társadalmi vonatkozásban és a sport terén oly intenzív és oly meghitt: érthető és nagyon is közelfekvő a hozzá okvetlen szükséges nyelvtudás megszerzése. Az a közbecsülés, amelyben) — hála a rendezett, szilárd alapon nyugvó közéleti viszonyainknak és mindenkor korrekt magatartásunknak — német szomszédunknál, régi szövetségésünknel részesedünk, magától értetődővé teszi a nyelvünk iránt mindinkább erősödő érdeklődést. Ma tényleg a népek országútján, vagyunk és nincsen tilalomfa, amely vétót kiált embernek és eszmének, ha hozzánk belépni merészkednének. A régi Bécs már nem létezik, amelynek retortáján szűrődött át minden, ami ide be- és innen kikíváncozott. Ma az évszázados elkeseredett küzdelmek után nemcsak azt értük el, hogy végre idehaza, az otthonunkban nyíltan és szabadon használhatjuk drága

anyanyelvünket (csak a közöshadseregbeli szomorú viszonyokra utalunk!), hanem azt is, hogy német szomszédunk, szövetségeseink keresi, használja és megbecsüli azt. Azért volt szükség arra, hogy megnyissuk mindazokat a zsilipeket, amelyek a magyar nemzeti lényeg megismeréséhez vezetnek. Ez a megismerés vezethet ugyanis egyedül az igazi, őszinte megbecsüléshez, fokozhatja, állandósítja azt és becsületesen alapul szolgálhat egy közös, értékes, kívánatos munkához. — A Magyar Társalgási Nyelvtani előszavából indultunk ki és oda térünk vissza. Célunkat, törekvéseinket ugyanis a következő sorokba sűrítettük össze a német közönség számára: „Jelen kiadásunkban az az uralkodó szempont vezetett, hogy a mai sorsdöntő időkben, az új alapokra helyezendő Európában a magyarság múltjából és jelenéből vett anyagon keresztül éreztessük mindennekfelett lelkét, amely mindenkor magyar és egyszersmind európai is volt”.

Budapest, 1940.

A TANULÓ HÁZI FOGLALKOZTATÁSÁRÓL.¹⁾

Szomorú igazság megállapításával kezdem. A gyermek, legfőképpen kincsünk nem áll, nem állhat érdeklődésünk középpontjában. A „ma” a maga rideg meztelenségében kiszorítja a „holnapot”. Szülő, nevelő, tanító, tanár nem egyszer tanácstalanul áll az előttük feltóduló nehézségekkel szemben. A legszebb, a legértékesebb eszmék serkentsék őket: megvalósulásukra nem kerül, nem kerülhet sor. Hiányzanak az okvetlen szükséges tárgyi feltételek, amelyek

¹⁾ Az előadás felolvastatott az egeri állami Dobó István főreáliskola egyik szülői értekezletén. (1922.) A középiskolai, nevezetesen reáliskolai I. osztályos növendék otthoni munkájáról, foglalkoztatásáról van szó, akinél az iskolacserével járó nehézségek a vele való foglalkozást fokozatosan indokolják, szükségessé teszik. — Amikor az előadást tanulmányaim közé felvettem, az a kifejezett cél vezetett, hogy a szülőknek adott módszeres tanácsok a tanár és tanító számára is nem egy szükséges, hasznos tudnivalóval szolgáljanak.

a kivétel sikerével bízathatnának . . . Ilyen mostoha körülmények között legalább rajta kell lennünk, hogy a jövő nemzedék számára egy elfogadható szilárd alapot teremtünk: az élet nehéz munkájának, a létért való küzdelemnek lehetőleg sikeres folytatására ... — Örök probléma ez! Megfejtésére örök idők óta szülő és nevelő egyaránt törekszik. Mégis mindig új. Az élet kényszerítő körülményei változnak. Az elvégzendő munkára eldöntő hatással vannak. Fájdalom: ma fájdalmasan) érezhető kedvezőtlen hatással...

Annál inkább kell, hogy ez égetően fontos kérdéssel foglalkozzunk. Nyomorúságos viszonyok között, megviselt idegzettel, gyengeségünk tudatában fokozottan keli keresnünk egymás kezét, kell támogatnunk egymást. Közös munkánk a legideálisabb s egyszersmind legreálisabb cél elérésével kecsegtet bennünket: családjunk fenntartásával, a nemzet megizmosodásával, a haza üdvével. . .

Talán soha történelmünkben nem volt olyan időszak, amelyben szülő és nevelő olyannyira egymásra lettek volna utalva, mint manapság! Szinte furcsán hangzik, ha azt mondom: induljunk meg egymás gyengeségén, egymás tehetetlenségén . . . Esméljünk fel és keressük az utakat-módokat, amelyek egymás megértéséhez, a gyermek megértéséhez vezetnek.

Abból indulunk ki, hogy a gyermekkel törődnünk kell. Érdemes vele törődni, mert elhanyagolásával vele együtt bajba kerülünk, jövátéhetetlen hibába esünk. Azt kutatjuk, nézzük most már, hogy milyen legyen a szülő törődése? Hogy irányíthatná, befolyásolhatná a mai nehéz viszonyok közt a szülő a legjótékonyabban gyermeke munkáját, haladását? Vagy helyesebben: abban a munkafelosztásban, amelyre nekünk nevelőknek, tanároknak ma okvetlen szükségünk van, milyen legyen a szülői támogatás, részvétel?

Egyik szülői értekezleten már foglalkoztam egy részletkérdéssel, t. i. a szülőt, mint nyelvtanítót; mutattam be.¹⁾ Ma egy általánosabb, szélesebb terjedelmű kérdéssel foglalkozom. Arra a viszonyra óhajtok rámutatni, amelynek a szülő és gyermeke között fenn kell állnia, arra a munkára,

¹⁾ L. „Szülő mint nyelvtanító.” (Főreáliskolai értesítő. Körmöcbánya, 1912.)

amelyet a szülőnek vállalni kell, hogy a gyermek házi munkája, otthoni foglalkoztatása kívánatos, eredményes legyen.

Egy konkrét példából indulok ki, azt veszem alapul. Kisfiamról van szó, aki hármassal megspékelve került a reáliskolába. Nem csodagyerek. Meg van benne — hál' Istennek — minden olyan tulajdonság, amely megóvjá a könyvhasználat megcsömörlésétől. Szenvedélyesen szeret játszani, futni, ugrálni, énekelni. Rajong a tornáért. Válogatás nélkül minden fajtája érdekli. (És ez jól van így!) Ez a fiú ebéd utáni leül az íróasztalhoz. Sorban előveszi írásbeli munkáit. Határozott sorrendhez nem ragaszkodik. (Nem is fontos az annál a tanulónál, aki a maga kezdeményezéséből ül neki a munkához.) Rendesen a magyarral, némettel kezd, a számtannal végzi. (A sorrend természetesen egyéneként változik.) A nehézségek, kedv és egyéb lelki és helyzeti körülmények döntő hatással vannak. A fődolog — úgy látszik — az, hogy olyankor odahaza vagyok. És arra számít az „imposztor”, mert lépten-nyomon odacipelne az íróasztalhoz. Természetesen úgy szeretne volna berendezni, hogy csináljam meg helyette a leckét. A diáknak azt a közismert óhaját mindjárt kezdetben a legridegben vissza kell utasítani. Azt tettem én is. Sőt! éreztettem a fiúval, hogy a kívánt útbaigazítások, támogatás, segítség mértéke „érzékenyen” megszoríttatik, ha ehhez hasonló „tisztelességtelen” kérdésekkel hozakodnék elő! Az írásbeli munka után, már amennyiben a világítási körülmények megengedik, hozzáfog a tanuláshoz. Anélkül hogy figyelmeztettem volna rá, a könnyebb technikai természetű munkákkal kezd. A kevésbé megerőltető, gondolkodtató munka az írásbeli után még elvégezhető. Megtanulta a német szavakat, a magyar vagy német verset. Erre se mindig, de többre semmiesetre sem kerülhet sor. Kiszáguld villámsebessé az udvarra. (A fővárosban nem igen teheti azt. Lehetőleg egy játéktérre menjen, hogy a bentrekedt energiáknak szabad folyást engedhessen. A séta azt nem pótolhatja. A kis diák nem szeret sétálni, ahol aztán kénye-kedve szerint kitombolhatja magát. Erre szükség is van. Olykor természetesen nem éppen a legszelídebb eszközökkel lehet újra beterelni. Szoktatással itt is rendet lehet teremteni. A gyermek tudja,

hogy meddig maradhat kint. Ki is fárad, éhes is. Az uzsonna jól esik. Majd folytatódik a munka. Sorra kerülnek a nehéz tárgyak. Az élén a földrajzzal. Utána a természetrajz következik. Majd a magyar, német olvasás, az olvasmány, feladott szöveg vagy a nyelvtani anyag átvétele stb. Fölösleges megemlítenem, hogy a tanrend követelményei irányadók. Ez a főfoglalkozás. 5-től 7 óráig tart. Sokszor tovább. Ha nincs, vagy kevés a lecke, akkor ne kínozzuk a gyermeket ismétlésekkel (annak megvan a maga ideje!), hanem hagyjuk kedvenc foglalkozásánál. Olvasson vagy játszon. Érdeklődésünk hasznos, tanulságos irányt szabhat foglalkozásának. A gyermeknek erre a felépülésére, üdülésére nagyon is szüksége van, ha tekintetbe vesszük azokat a fej-tető problémákat, amelyek elé a valóban nehéz tárgyak állítják.

A nehézségek egész sora ötlük szemünkbe, ha a tárgyak anyagába csak nagyjában betekintünk. A földrajz, a középiskolába kerülő tanuló legnehezebb stúdiuma mi mindent követel a gyermektől? Földrajzi, fizikai-földrajzi fogalmakat akar megértetni a tízéves tanulóval, amikor azok pusztá elolvasása is már nehézségekbe ütközik nála. Fogalmi meghatározásokat vár el tőle, amikor a legkönnyebb magyar szöveg megértése, reprodukálása éppen nem könnyű feladat elé állítja. Ha most még hozzávesszük azt a sok, idegenszerűségénél fogva nyelvficamító terminus-technikust, az idegen városok, vizek, hegyek neveit: éppen elég ízelítőt kapunk azokból a nehézségekből, amelyek elé a földrajz a gyermeket állítja. A nehézségek elosztására a tanár a legnagyobb jóindulattal és buzgósággal törekszik. Szóval és krétával a kezében az elvont fogalmakat testté formálja, tetszetőssé teszi, „édesen” adja be a keserű pillulákat. — A természetrajz vonzó, rokonszenves tárgya ellenére nehézségekkel éppen nem fukarkodik. A tárgy érdekessége, az előadás vonzósága nem elegendő ahhoz, hogy a gyermek hiányos szókincese és bizonytalan, gyakorlatlan előadási képessége mellett győzze a nagy anyagot, amely megkülönböztető, bő adataival eléggé próbára teszi emlékezőtehetségét is. Az otthon támogató munkája — amelyre nézve útmutatással szolgálunk — mindkét tárgynál fontos és szükséges. De a magyar és német órák alatt folyó legerősebb munka sem teszi

főlösléssé a házi gyakorló, beidegző, állandósító munkát: álljon az az adatok összefoglalásából, szabatos visszaadásából vagy a nyelvtani anyagnak írásban vagy élőszóban való megérzékítéséből, begyakorlásából A rendelkezésre álló aránylag rövid idő alatt a gyermek előtt nem egy probléma merül fel, amely szükségessé teszi — az első időkben fokozottan — beavatkozásunkat. Gyakorlati tapasztalataimat a következőkben, foglalom össze:

Földrajz. Egy ideig, amíg a leíró részletekig jutottunk, nemcsak megmagyaráztam a fogalmakat és megérttettem a meghatározásokat, hanem ezek megvilágítása közben elmondottam az egész leckét. Miután kérdések útján meggyőződtem arról, hogy a gyermek tisztában van a fogalmakkal, elmondottam a leckét. Egy igen értéke» megfigyelést tettem, amely bőven jutalmazta fáradságomat. A gyermek az ismétlésekkel oly könnyedén és aránylag oly rövid idő alatt végzett és olyan pontos, megbízható eredménnyel — amiről meggyőződtem — hogy afeletti öröme, büszkesége érezhetővé vált. Elképzelhető, milyen erkölcsi tökét kovácsoltam ebből az örövendetes tapasztalatból. És ez éppen nem járt részemről erőlködéssel. A gyermek megérezte az egyes lecek pontos tudásának fontosságát és kívánatosnak, természetesnek tartotta, hogy a lecekől elkészüljön.

Természetráajz. A fiú elolvassa 2-3-szor hangosan a leckét. Kezdetben először én olvasom el. Olvasás közben megakasztottam ott, ahol szükségesnek találtam, ahol magyarázatra, felvilágosításra, a fogalmak megértésére, esetleges homály eloszlására szükség volt. Ezeket elmondattam, megisméltettem a gyermekkel. A könnyebb, kellemes, elbeszélő részek rendszerint az előbbiekhöz kapcsolódnak, könnyedén., minden fáradság nélkül megtanulhatók. A leckét elmondátjuk. Nagy figyelemmel hallgattam. Ha kellett, .segítettem. A mondatokat, ha szükség volt rá, kikerekítettem. Az adatok pontosságára ügyelünk. Pontatlanságot ne tűrünk. A lecke elmondását megisméltethetjük, de itt semmiesetre túlzásba ne essünk. Ha fáradságot, idegességet észlelünk, hagyjuk abba, térjünk át más tárgyra és próbálkozunk később észrevétlenül rátapintani a tapasztalt gyönkékre és lehetőleg lendíteni a gyermek készütségi fokán.

Számtan. Nem vagyok szakember (a szülő sem az!), ami természetesen nem ment fel az alól, hogy gyermekemet ellenőrizsem, készségét fokozzam. Tapasztalataimat, gondolataimat a következőkben adom elő. A feladott példát, mint megoldandó problémát állítottam fel. Természetesen olyan formában, úgy „kiszínezve”, hogy a fiú megoldására kedvvel, buzgón törekedjek. Azt úgy értem el, hogy a nehézségeket olyan példák beállításával, eredeti és érdekes tárgyalásukkal igyekeztem megszüntetni, amelyek a feladott példát más-más oldalról mutatják be, részleteiről adnak felvilágosítást. (Pl. Egy város élelmiszeréről van szó, amelyben bizonyos mennyiségű élelmiszer meghatározott időben volna, felosztandó. Felsorolom az élelmiszerkészleteket, megadom a város lakosságának számát, megismertetem azokat a szempontokat, amelyek szerint az élelem felosztása történik. (A gyermek, öreg, rokkant, beteg kivételes helyzete a tanuló szociális érzését felébreszti, fejleszti, erősíti.) A telett minél érdekesebbé kell tenni, hogy a gyermek előtt megoldása kívánatosá váljék. Azért szólok az élelmiszer fontosságáról, adagolásáról, a háborús ál címezés nehézségeiről stb.-ről. A gyermek érdeklődése fel van keltve, a megoldást úgyszólván, mint érdekelt fél keresi, a munka magával ragadja. A feladat megfejtése *presztízskérdés lesz előtte.* (Arra kellene egyébként minden irányban és tekintetben törekedni. Ha azt elérjük, a gyermek munkájának legjavát kapjuk!) Másik feladatunk a megoldás technikai lebonyolításának szemmelkísérése. Ez pontos, lehetőleg gyors legyen. Ki is veszem nem egyszer az órát, hogy ellenőrizsem az időt s lássam, hogy hány másodperc vagy perc alatt végezte el a szorzást, osztást. Arra serkentem, hogy minél nagyobb rekordot érjen el. Így mindinkább tudatossá válik a gyermek előtt, hogy a feladat megfejtése a fődolog, minden egyéb hozzá képest csak gyerekjáték. A példát végül letisztítatom, elmondatom, megmagyaráztatom a gyermekkel. Ez utóbbira azért van szükség, hogy a szóbeli és írásbeli pongyolaságnak elejét vegyem.

Magyar. Ha most elsősorban, mint szakember beszélek, teszem azt azért, hogy a szülőknek útbaigazításokat, hasznos tanácsokat adjak. 1. írásbeli munka. A mondatokat kezdetben együtt szerkesztjük. Majd a gyermek önállóan felel a

kérdésre. Kijavítjuk, a hibára rávezetjük. Hasonló, lehetőleg minél több példára utalunk. Szemléltetjük őket olvasmányok, arra a célra készült szövegek útján is. 2. Tartalmi elmondások. Kerek, befejezett, változtatás, hangulatos mondatokra törekedjünk. 3. A vers elmondása. Pontos tudás. Először mi olvassuk vagy szavaljuk el. Javítunk, útbaigazítunk, tanácsokat osztogatunk. A lélekre való hatásra ügyeljünk, a lelki képzést el ne hanyagoljuk. 4. Nyelvtan. A tanár előkészítő munkáját figyelemmel kísérjük. Analog példákat adhatunk. A gyermeket is hasonló példák készítésére készítjük. Az összefoglaló szabályok pontosan megtanulandók.

Német. Mi a munka természete és alapja? A szövegeknek kérdés-feleletekben való felaprózása. Az egyszerű tárgyköröknek szemléltetés alapján való fel- és átdolgozása. — A szavak pontos tudása: szóban és írásban. A sűrűn feladott írásbeli házi dolgozatok pontos ellenőrzése. Az iskolai tanítás kiegészítése, ami idegen nyelvnél elengedhetetlen, Az iskolában a rendelkezésre álló idő nem elegendő. Írásban és szóban be kell gyakorolni mindazt, amit az iskolában tanultunk. A fordítást ellen kell őrizni. Az olvasásra, írásra, helyes kiejtésre, hangsúlyra, szép- és helyesírásra ügyeljünk. A gyermek helyesen tudja kimondani és: leírni azt, amit az iskolában tanult. Nyelvtani összefoglalások. Lehetőleg sok példa alapján ismerje és tanulja meg a gyermek a nyelvtani tényeket, mint pl. a többesszámot, az eseteket stb.

A középiskolába lépő tanuló házi foglalkoztatásának szempontjaira, folyamataira, felépítésére nézve szolgáljon a következő vázlatos kép:

az átmenet nehézségei,
 a komoly munka,
 a gyermek szoktatása,
 beosztás — felosztás — kiválasztás,
 változatosság,
 szüntelen megfigyelés,
 irányítás,
 könnyítés,
 munkatársi viszony (nem oktatunk, hanem együtt dolgozunk, irányítunk).

Ne mutassuk azt, hogy jobban tudunk valamit, hanem hogy minden erőnkkel arra törekszünk, hogy a dolgokat jól tudjuk. Titkos vagy nyílt verseny fejlődjék ki szülő és gyermek között, amelynek minden egyes állomása élménnyel bízassa a gyermeket.¹⁾

Eger, 1922.

¹⁾ A szülő a maga részéről mindent elkövet, hogy a gyermekben a verseny megérzése, érzete tudatossá váljék, munkateljesítménye, buzgósága fokozódjék.

IV. RÉSZ.

Függelék.

AZ IRODALOMTANÍTÁS ELMÉLETÉHEZ.¹⁾

Nem csodálkozhatni, hogy nálunk fontos methodikai kérdésekben nem tud értékes közvélemény kialakulni. Nincs meg hozzá az alapföltétel a tervszerű együttműködés lehetősége, amely egyedül vezethet minden szellemi kérdésben kielégítő eredményre. Kétségtelen, tudományos társaságok alapítása elsőrendű alapföltétel arra nézve, hogy tudományos kérdésekben a lehető legvilágosabban láthassunk, a lehető legpontosabban ítélkezhessünk. Elég — úgy vélem — a számos külföldi és hazai példára utalnunk, hogy ezen általános igazság erejét fényesen igazoljuk. A francia tudományos akadémia keletkezését lényegileg hasonló körülmények, okok hozzák létre, mint amilyenek — teszem fel — a most megalakítandó „Magyar irodalomtörténeti társaság” megalapítói szem előtt lebeghetnek. Mások lehetnek ugyanis a társaságok törekvései, tárgya, keretei, hatáskörük, feladataik stb., de hasonlók indító okaik, nemes törekvéseik rugói. Megegyeznek a kitűzött célra nézve annyiban, amennyiben elérése érdekében minél erőteljesebb, általánosabb érdekű munkát kell kifejtteniük. Erre kell törekedniök a tudományos társaságok megalapítóinak, vezetőinek egyaránt: a társaság minél hathatósabb, minél általánosabb erejű működését, minél szélesebbkörű hatását tartván szem előtt.

Tudományos életünk az utóbbi időkben határozottan kedvez a pedagógiai, még pedig az eddigelé igen mostoha

¹⁾ Magyar Középiskola, 1911. okt. 15. és nov. 15.

sorsban részesült methodikai munkának, irodalomnak. Az „Országos Középiszkolai Tanáregyesület” kebelében megalakult szakbizottságok talán szerencsés hírnökei jövendő methodikai munkánk alakulásának. A mostanában elég szép számmal napvilágot látott methodikai szellemű és tartalmú cikk — akár a szakbizottságok egyenes hatása alatt avagy attól függetlenül keletkeztek — a jövő kedvező alakulásának csak előnyére válhatnak. A nyelvtanítás, az irodalomtanítás bő anyagát szolgáltatják a methodikai kísérleteknek. Az irodalomtanítás tárgyi, anyagi oldalára, beosztására, az olvasmányok helyes megválasztására, a tantervnek, az utasításoknak szükséges korszerű revideálására vonatkoznak.²⁾ Ami azonban az irodalom anyagának, az olvasmányoknak szorosán vett methodikai kezelését illeti, erre nézve — ámbár igen értékes hangok hallatszottak az utóbbi Mőben — még úgyszólván a kezdet kezdetén vagyunk. Nem is képzelhetők el e téren általános értékű, biztos eredmények olyan tekintélyes fórum hiányában, amely a szakkörök értékes tényezőinek meghallgatásával, a kísérleti eredmények kellő megvitatása után azok összefoglalására és hathatós terjesztésére sikerrel vállakozhatnék. Addig, amíg ilyen tekintélyes fórumaink — a methodika minden ágában — nincsenek: egyes igen értékes methodikai kísérletről lehet ugyan szó, de kellő megerősítésük meg nem történhetvén, általános, jól megérdemelt hatásra nem igen számíthatnak. Bizonyos, hogy minél számosabbak értékes methodikai kísérleteink, minél több oldalról világítjuk meg a methodikai munka fontosságát: annál érezhetőbbé válik methodikai irányú körök megalakításának szükségessége,

Ennek a fontos célnak véltem én is szolgálatot tenni, amikor az irodalomtanítás módszeréhez szólván, az irodalomtanítást egy eddigelé kellően meg nem világított, sikere

²⁾ Bartha József dr.: „Észrevételek a magyar nyelvi és irodalmi oktatásról.” M. K. 1911. 5. 6. sz. — Csűrös Ferenc: Repülő lapok. (O. K. T. K. 1909. dec. 9.) — Loisch János: Repülő lapok — feuilles volantes. (OKTK 1911. máj. 4.) Endrei Ákos: A modern irodalom ismertetése a középiszkolákban. (OKTK 1911. máj. 4.) — Philipp Kálmán dr.: A direkt módszer és az irodalomtanítás. (A direkt módszer. Franklin-Társulat, 1911.)

érdekében nálunk eléggé nem értékelt szempontból óhajtom megvilágítani: *lélektani szempontból*.

*

Azt mondhatjuk, egy lélektani mozzanaton fordul meg az irodalomtanítás fontos kérdése. Felette fontos mozzanat az, melynek helyes előkészítésétől, kellő időben való bekövetkezésétől függ az irodalomtanítás eredményessége. Tanítványaink lelki átalakulásáról van szó. Mi készítjük elő. Megválasztjuk az alapot. A rendelkezésünkre álló összes eszközökkel irányítjuk: tőlünk függ tehát, hogy miként, mily mértékben válik az irodalomtanítás javára.

A középiskolai nyelvtanítás a kezdő foktól kezdve első-sorban az irodalomtanítás érdekében történik. Az olvasmány, mint a nyelvtanítás legfőbb és legértékesebb eleme az alsó foktól kezdve irodalmi konkrétumokat nyújt. Ezek tartalmuk, alakjuk szerint rendeződnek el olyképeni, amint az ifjú elmébeli állapotához fokozatosan simulni képesek és egyszersmind annak fokozatos fejlesztéséhez a legmegfelelőbbben hozzájárulnak. Az anyagnak ilyen tervszerű kiválasztásával, az elmének ugyancsak tervszerű előkészítése jár, ami a legtermészetesebb, a legmegfelelőbb úton-módon történik. Megvan a tervszerűen; helyesen megalkotott *anyaglépcső*, amely tárgyi, fokozatos mozzanatai révén az elme előkészítését a legtermészetesebb szabályszerűséggel eszközli. Kétségtelen, hogy azok a tárgyi fokozatok a tanuló ítélőképességét is fejlesztik. Ámde kétségtelen az is, hogy korántsem lesznek képesek arra, hogy a tanulót további olvasmányainak helyes ki- és megválasztásában kívánatosan támogassák. Ami pedig a legfontosabb, képesek-e arra, hogy a tanuló nemes hajlandóságaival számolva, azokat kellőképen gyümölcsöztetve, az irodalom termékei iránt a megfelelő meleg érdeklődést előidézze, a lehető legerőteljesebben fokozzák? A tanár irányítása nélkül ez elképzelhetetlen, de vezetése mellett is csak a legtervszerűbb munka mellett lehetséges, a tanuló lelki életének tekintetbevételével, fáradságos tanulmányozásával. Mert miről van szó? A tanárnak meg kell állapítania, feszült, élénk figyelemmel kell kísérnie azokat a foki benyomásokat, amelyek a nyelvtanítás tárgyi fokozatai, az *anyaglépcső-foko-*

zatok a gyermek lelkében, előidéztek. Ezeknek fel- és kiismerésére, beható tanulmányozására kell törekednie. Ezekre számíthat, építhet ugyanis a legbiztosabban, ha igazi érdeklődést akar felkelteni az irodalom nemes termékei iránt. A tanulók lelki hajlandóságával, lelki benyomásaik természetével a nyelv- és irodalomtanárnak elsősorban kell törődnie. Ezek nyújtják számára a legbiztosabb, a legmegbízhatóbb alapot a szilárd továbbépítésre, továbbá az *irodalom megkedveltetését* a legelőnyösebben, a legkívánatosabban szolgálják is. De megteremtik — hogy kiinduló pontunkhoz visszatérjünk — azt az értékes *lelki átalakulást*, amelyre tanítványainknak oly égető szüksége van, hogy az irodalom szépségeit élvezhessék, értük lelkesülhessenek és — aminek szükségessége eléggé ki nem emelhető — megtalálhassák a kapcsolatot az irodalmi olvasmány tárgya, eszmei anyaga s saját lelkük tartama között. Csak eképen, képzelem megtalálhatónak egyszersmind az utat, módot, amelyen, amely szerint a tanár szorosabb vezetése alól kikerülő ifjúság az irodalmi olvasmányt egyedül élvezhesse, *akarja is élvezni és akarjon, tudjon nemesbülni, okulni általa*. Eme fontos lelki átalakulás szempontjából óhajtom ezúttal az irodalmi olvasmány, még pedig a házi olvasmány tárgyalását, mint az irodalomtanítási legértékesebb, alapvető anyagát megfigyeléseim és az azokon alapuló elmélkedéseim alapján megvilágítani.

A házi olvasmány tárgyalása körül a vélemények két csoportra oszlanak. Az egyik szerint lehetőleg mindent az iskolában, az órában kell tárgyalni, olvasni, olvastatni. A másik és ez közelebb áll a megvalósíthatás lehetőségéhez: a házi olvasmányok szükségességét belátja csak minél megbízhatóbb alpra óhajtja őket helyezni. Figyelemreméltó mindkettő: tekintve az értékes célt, amelynek szolgálatában állnak. Természetes, az olvasmány tárgyalása, olvasása a legmegbízhatóbb a tanár vezetése mellett, de tagadhatatlan, hogy az a rendelkezésünkre álló időben keresztül nem vihető (bármennyire is redukálnók, természetesen a lehetőség határai között házi olvasmányainkat!). Keresendő tehát olyan tárgyalási alap, amely egyfelől realizálható legyen, másfelől az elért eredmények értékéről, megbízhatóságáról biztosítson bennünket. Ilyen tárgyalási alpra egyedül a két

említett tárgyalási mód kombinációja útján tehetünk szert, *még pedig oly kombinációja révén, amely a tanár és tanítvány szubjektív természetű és erejű munkájából indulván ki, a lehető legmegbízhatóbb objektív eredményekhez vezessen.*

Feltevésünk, tételünk bizonyítására szubjektív, majd objektív területre kell lépnünk. Az egyik elvezet bennünket a másikhoz. A tanár és tanuló együttes szubjektív munkája megjelöli ugyanis mintegy önkéntelenül, önmagától a legmegfelelőbb, a legkedvesebb tárgyi mozzanatokot, amelyekhez a többi, a mű értékléséhez okvetlen szükséges tárgyi tudnivalók immár könnyebben kapcsolódnak. Megtalálja továbbá a legplauzibilisabb érveit is, amelyek az egyébként felhozható érvek elfogadására könnyű szerrel rábírják a tanulókat.

Nem új kívánság, hogy a tanár az olvasmány tárgyalásánál minél aktívabb részt vegyen, Vigye bele lelkét a tárgyalásba. Azaz minél többet maga olvasson, előadjon, szavaljon is. Éreztesse ki az olvasmány lelkét és segítse elő a tőle legtelhetőbben, hogy a tanulóra hatást gyakoroljon. Ez lesz ugyanis a tanuló érdeklődésének, a tárgy iránti szeretetének legbiztosabb előidézője, fenntartója és állandósítója. Mégsem az a legfontosabb, hogy hogyan olvas a tanár, hanem, hogy *mit* olvas. Azaz: mily olvasmányokat választ ki házi olvasmányokul és *főleg* mily részletek olvasására terjeszkedik ki az órában. *Túlsókat ne olvastassunk.* (Jól tudom, nem először hangoztatott kívánság ez, de sajnos, a tapasztalt jelenségek megisméltését még mindig szükségessé teszik.) Inkább kevesebbet, de behatóan. Ámde, hogy olvasatásunk valóban behatóvá váljék: *új szempontokra* van szükség, amelyek a maguk közvetlen erejével általánosan és sajátlagosan erősítőleg hassanak. Ezekre elmélkedésünk folyamán térünk ki, amikor jóltevő hatásuk a legmegfelelőbben feltüntethető lesz.

A részletek kérdéséből indulunk ki. Azaz a mű milyen részleteinek olvasását, tárgyalását szorgalmazzuk az órában? Az irodalomtanítás sikere, a házi olvasmányok kellő megértése, megkedvelése szempontjából fontos e kérdés tisztázása. Okvetlen szükséges, hogy a kiválasztott olvasmánynak legalább egy részletét az órában olvassuk, olvastassuk.

Legalább egy óra szenteltessék arra. Ha lehetséges, úgy több is. Ez lehetséges is. A tanár módszere, tárgyalási alapja, munkakedve, a tárgy felosztása, az anyag célszerű kiválasztása és ehhez hasonló tényezők, szempontok itt előnyösen közrehathatnak.¹⁾

Az olvasásra szánt részleteknek fel kell kelteniök a tanuló figyelmét, élénk érdeklődését a tárgy, az olvasmány iránt. Hogy pedig az megfelelő, erőteljes lehessen, meg keli, hogy találják az utat a tanuló szívéhez épúgy, mint elméjéhez. Vonзалmat, szeretetet kell ébreszteniük a tárgy iránt olyannyira, mint amilyen meggyőzőleg (ha a tárgy természete, jelleme kívánja) kell hatniok. Számolniok kell a tanulók hajlandóságaival is, amelyek szerint egy részük inkább a lírai, a bensőt megmozgató, érzésteltő részleteket kedveli, másik részükre az igazság erejével ható, mélyebb logikai erejű részletek hatnak. Táplálni kell a vonзалmat, a szeretetet épúgy, mint ahogy el kell ismerni és értékelni a logikai, az értelmi alapon keletkezett érdeklődést is. Mélyíteni kell az előbbit, fejleszteni az utóbbit. És amit semmiestre el nem szabad mulasztani: meg kell teremteni a kettő közti szerves; kapcsolatot, rámutatván mindegyik értékére és az emberi nem természetében rejlő összhang erejénél fogva — egymást helyesen kiegyenlítő voltokra. így a tárgy értékének helyes megvilágítását szolgálván, *az életre is értékes direktívákat nyújtunk*, olyanokat, amelyek mint a költői mű természetes harmóniájának alapfeltételei a tanulóknak kialakuló életfelfogására előnyös, érzékeny befolyással lesznek. *Mindez pedig ne önkényesen, ne belemagyarázólag*

¹⁾ Az olvasmány alapján történő tárgyalás a legkedvezőbb feltételeket nyújtja nekünk arra nézve. Az olvasmány tárgyalása közben nyújtjuk lehetőleg az összes fontos tudnivalókat, életrajzi adatokat is, amelyeknek ismerete a költői mű megismeréséhez, az író munkájának lehető megértéséhez okvetlen szükségesek. A tanuló így *alkalomszerűen*, tervszerűen előkészített erőteljes tudáshoz jut, mert — és ez itt eléggé nem hangsúlyozható — az alkalomszerűség szigorúan a tanulóért van, a tanuló okulására szolgál. A tanár vele és általa *tervszerűen* nyújtja az értékes ismereteket, amelyekre tanításának az irodalmi mű értékeléséhez szüksége van.

történjék, hanem lehetőleg kommentárszerűen, az olvasmány velejárájaként, abból kifolyótag.¹⁾)

Milyenek azok a részletek, amelyek a tanuló hajlandóságainak kedveznek? Melyek azok az érzékeny tárgyi területek, ahol a tanulók egyéniségét jellemző szubjektív erőtegyezők a legsikeresebben boldogulhatnak, a legmegfelelőbb anyaggal találkozhatnak és így a legkívánatosabb irodalmi kiképzéshez vezetnek? Mennyire találhatók és miként kere-sendők azok — ami szem elől soha nem tévesztendő — hogy a tanulók egyéni kvalitásai között fennálló különbségeket lehetőleg nivellálva, egyaránt kívánatos, célravezető eredményhez segítsenek? Itt merülnek fel azok az új szempontok, amelyekre utaltam és amelyek az olvasmány kiválasztásánál, de főleg tárgyalásánál, kezelésénél tekintetbe kell, hogy jöjjenek.

Az író olyan értékes munkája választandó olvasmá-nyul, amely a legtermészetesebben utal irodalmi munkássá-gának értékére, fontosságára, hatására. Kijelöli helyét, meg-határozza szerepét az irodalomban és fontos adatokat nyújt (amennyire a mű jelleme megengedi) az író egyéniségének megértéséhez. Feltétlen szükségünk van ugyanis az ilyen ál-talános érvényű munka tárgyalására, ha az értékes iroda-lomtanításhoz fűzött reményeinkben nem akarunk csalódní. Remekíróink művei között mindig fog akadni olyan, amely ezeknek a követelményeknek meg is felel. Tantervünk kije-löli a házi olvasmányokat. Lehetőleg tekintettel is van ezekre a szempontokra (felsorolásukat teljesnek nem mond-hatjuk), de elmulaszt olyasmit, amire az író munkásságá-nak helyes megértése, megítélése, művei szépségeinek élvezete szempontjából feltétlenül szükség van.

Behatóbb figyelemmel kísérendők az idegen hatások, az idegen művek. Nemcsak az idegen író jelölendő meg, ha-nem lehetőleg pontosan a mű, amelynek ismerete, a lehető-ség szerint egészben vagy részben való olvasása szükséges-

¹⁾ A tavaszkor halt meg Auguste Angélier, lillei egyetemi tanár, akinek előadásai ebből a szempontból mintaszerűeknek tekinthetők. Az angol remekművek kommentárai, tárgyalása mintaképpül szolgálhat-nak az idegen és anyanyelv tanárainak egyaránt. (M. Auguste Angélier-Langues Modernes, 1911. 4. sz.)

nek bizonyul a hazai író munkájának megértéséhez, igaz értékeléséhez. Fontos eszerint, hogy az idegen mű is pontosan meg legyen jelölve. A pedagógiai, didaktikai kívánt céloknak megfelelő munka egy csapásra meg fogja szüntetni a ma dívó sablonos kitételeket, a lelketlen, zavaró frázisokat, amelyek szerint *Jósika Walter Scott* hatása alatt írta regényeit, mert — és it következnek a megállapított, szokásos okok, hasonlóságok felsorolása. (A tanuló természetesen Scott-regényt a legtöbb esetben nem is látott.) Még banálisabb pl. *Vörösmarty*-nál a francia romantikusokra való utalás, anélkül, hogy a tanuló *Hugo Victor* drámái közül sokszor egyet is ismerne. *Arany*-nál *Percy*, sőt *Madách*-nál *Goethe* sem jár a legtöbbször szerencsésebben, nem szólva *Teleki*-ről, *Hugo Károly*-ról, *Czakó*-ról és társairól, akiknek francia forrásait irodalomtörténeteink még sejteni sem engedik. Nagy hatással voltak e tekintetben rám *Kont J.*-nak, a Sorbonne magyar nyelvtanárának előadásai, amelyek a túlbuzgó esztetizálással járó páthosztól menten széles, alapos összehasonlító forrástanulmányokon alapuló meggyőző adataik révén meggyőzőek voltak a hallgatóságra.¹⁾ Korántsem óhajtok útvesztőbe kerülni és azonnal rátérek a középiskolában való hasznosításuk lehetőségére. Elengedhetetlen feltétel, hogy a tanár az idegen munkákat pontosan ismerje. Azokat okvetlenül olvasnia kellett. Semmitem természetesebb követelmény ennél. Miként szólhatna különben hatásukról? Ha nem ismeri, nem olvasta, jobb há meg sem említi őket. Miért legyen egy holt adattal több a tanulónak úgyis megterhelt agyvelejében? Úgy sem tudna mit csinálni vele. Csak zavarja, homályosítja ismereteit a mű igazi megértésének hátrányára. Jól tudom (nem is kérhetjük), hogy a szaktanár nem ismerheti az összes modern

¹⁾ *Kont* doktori értekezése hasonló tárggyal foglalkozik: „L'influence de la littérature française sur la littérature hongroise.” — Újabb irodalomtörténeteinket nem érheti e tekintetben gáncs. Nagyobb, körültekintőbb figyelemmel vannak az idegen hatásokra. *Prónai Antal* új irodalomtörténetének hivatalos bírálója azt helyesen ki is emelte. (Hiv. Közi. 1911. jún. 1.) *Pintér* irodalomtörténete etekintetben később a követelményeknek a lehető legnagyobb mértékben eleget tesz. (Utólagos megjegyzés.)

nyelveket, de okvetlen ismernie kell legalább egyet. Nálunk természetesen a német nyelvet. Törekedjék tehát a német nyelvet annyira elsajátítani, hogy az idegen munkákat jó német fordításban olvashassa), jól megérthesse, élvezhesse. Arra annál is inkább van szüksége, mert jó magyar fordítások ezideig nagyon is csekély számmal állnak rendelkezésére. A tanárra eszerint az a kötelesség vár, hogy lelkiismeretesen olvassa, tanulmányozza az idegen munkát, amelyet a tantervnek számára ki kell jelölnie. Végzi az összehasonlítást, megállapítja az érintkező eszmei, tárgyi pontokat, törekszik a hatás lehető kiéheztetésére, amelyre a tanulók előtt kifejezetten utal. Hogy az így behatóbb, hatásosabb lesz: abban alig kételkedhetünk. A megfelelő, helyesen megválasztott *részletek* helyenkénti *felolvasása* teszi csak igazán értékké. Ez eredetiben is történhetik, ha a kívánatos feltételek megvannak hozzá. Különben a tanár szabatos, magyaros fordításában történik. Nem árt, ha a tanulók olykor idegennyelvű szöveget is hallanak. A tanár érdeme, ha értékes érdeklődést képes kelteni az idegen szöveg iránt. Jeles íróink tartalmas megértését, jövő irodalmunk tartalmasítását is szolgálja, elősegíti. A kétségtelen igen értékes, de ép oly fáradtságos munka eredményessége érdekében merül fel itt, még pedig lényeges követelményként a nyelv- és irodalomtanárok együttes¹, egymást kölcsönösen támogató munkájának szüksége. Nem elegendő a munkafelosztást hirdetni, elvül elfogadni: meg kell jelölni pontosan körét, kereteit, a munka részleteit, E célnak egy intézetben belül könnyen meg is lehetne felelni. Legcélszerűbbek lehetnének arra nézve a havonként vagy kéthavonként megtartandó nyelvészkonferenciák, amelyeknek eszmecseréiben alakulhatnának ki a közös munka alapfeltételei, tervezete, teljes, részletes képe. A kialakult, elfogadott tárgyalási alap az általános és egyéni (helyi) összes körülmények tekintetbevételével egy vagy két óra, aránylag rövid időre készülne el és így éri ékesebb, de céltudatosabb is volna, célszerűbb munka alapjául szolgálhatna a módszeres konferenciák gyakorlatilag keresztül nem vihető sablonjainál.

Míg a tanárt az olvasandó művek és forrásmunkák kiválasztásában az utasításoknak pontosan és határozottan kell irányítaniuk: a részletek kiválasztása teljesen az ő mun-

kája. Helyes megválasztásuk készíti elő a tanulók ama lelki átalakulását, amely az olvasmány hatását érezhetővé, megfelelő értéklését lehetővé teszi, megkedveltetését előidézi. Támaszkodnia kell ama fontos alkalmi, helyi szubjektív vagy objektív adatokra, körülményekre, viszonyokra, amelyek önmaguktól adódnak és amelyek vonatkozásaik, kapcsolataik révén: előidézhetik a tanulóban, kívánatos értékes lelki átalakulását is. Más szóval a házi olvasmányoknak *az órában olvasandó, tárgyalandó részletei* nyújtják, nekik kell nyújtaniuk azt az *objektív* (fentemlített) *területet*, amely a tanulók belső hajlandóságai és az olvasmány tárgyi jelleme közti kapcsolatot megteremti, vagy a fennálló lehetőségek szerint megteremteni törekszik.

Ezek megválasztása ugyanis a tanulók szubjektív, lelki, egyéni sajátosságainak, hajlamainak tekintetbe vételével történt, amiért is ép olyan könnyedén visszavezethetnek azokhoz, mint amilyen természetesen alkotják a tanulók kedvére való irodalmi táplálékát is. Erre irodalomtanításunk elhibázott (reméljük már elavult) formájánál nem voltak, nem is lehettek tekintettel. Sajnos, az olvasmány alapján történő irodalmi tanításunk sincsen reá kellő tekintettel. És nem is lesz (nem is lehet) reá, kellő, megérdemelt figyelemmel addig, amíg az olvasmányt olyformán, oly szempontból tárgyalja, hogy azt egyedül vagy elsősorban a kézikönyvek irodalomtörténeti, esztetikai stb. eredményeinek beható demonstrációjaként fogja fel. Teljesen elhibázott felfogás ez. Nem felel meg az irodalomtanítás érdekének, céljának sem. Nagyon jó és szükséges a jó kézikönyv. Rendszerezi, segíti öntudatosá tenni a tanuló ismereteit, tudását. Beható munka alapján megállapított eredményei útmutatóként, támogatóként szolgálnak tanárnak és tanítványnak egyformán. Ámde nagyon téves, az értékes irodalomtanítás teljes félreismeréséből származik az a törekvés, amely az irodalmi termékek olvasásánál ezeket az eredményeket tartván szigorúan szem előtt, azok igazolására (nem egyszer erőszakkal!) törekszik lépten-nyomon. Azaz az egyik olvasmánynál — teszem fel — az alapeszme minél sokoldalúbb, feltűnőbb kiérettetését célozza, a másiknál az uralkodó érzelmek vagy csak egy kedvenc gondolatnak is szinte soronkénti sejtetését, kicsillanását hajszolja, a har-

madikat talán az író tendenciájának előnyös megvilágítására használja fel. Ezzel szemben a mű igazi szépségeivel, mindenféle elszórt kincseivel, szubjektív jellemű és hatású értékeivel nem igen törődik. Szem elől téveszti a észleletekben rejlő szimpatikus, szubjektív erőt, amely benső, alkotó elemeivel közelférkőzik a tanuló lelkéhez, elméjéhez és a legtermészetesebben, a legkönnyebben készíti elő a legalkalmasabb talajt, amely a kívánatos irodalomtörténeti, eszthetikai vagy egyéb törvényszerűség erejével bíró alapigazságok befogadására kész, hajlandó. A részleteket kell tehát tárgyalni *önmagukért*, sajátos és általános szépségükért, értékükért, lehetőleg a tanuló lelki elemeire való tekintettel, a kettő közti viszony élénk tekintetbevételével. És éppen azért nem azokat a részleteket olvassuk elsősorban az iskolában, az óra alatt, amelyek a mű alapeszméjét, intencióit, uralkodó érzését, tendenciáját stb. kirívóan feltűntetik, hanem azokat, amelyek önmagukért vannak, önmaguk által közel férkőznek a tanuló lelkéhez, tetszetősek előtte, amelyek szeretetét, vonzalmát felébresztvén, meleg érdeklődését felkeltvén az olvasmány iránt, leginkább képesek arra, hogy a mű alapigazságaira, szépségeire figyelmét felkeltsék. Hivatásuk rokonszenves, meleg érdeklődést kelteni a mű sajátos szépségei iránt, amelyek ép olyan kívánatossá teszik az alapigazságaival való foglalkozást, eszthetikai értékébe való mélyebb, igazibb belehatolást. Az ilykép előidézett érdeklődés, a tanár fáradtságos, hivatásos munkájának eredménye *igaz, értékes* is lesz.¹⁾

Ámde szóljanak világosabban példáink.

Vörösmarty. . . „lírája ... a reflexióra hajlik, de ez mindig szívből látszik fakadni s képzeletén át lép élénk. A képeknek, festő jelzőknek, hasonlatoknak kiapadhatatlan sorával teszi minidig költőiekké eszméit. . .” így szól az irodalomtörténetíró. Vörösmarty epikája és drámái bizonyára hasonló értékű és erejű alapigazságok megállapítására készíti. (Nem veszítvén szem elől gyengéit sem.) Hogy

¹⁾ Célunk érdekében bármelyik irodalomtörténet szolgálhatna adatokkal, idézetekkel. Ezen a kézikönyvek fontos feladatait tekintve nincs mit csodálkoznunk. Mellékes tehát, hogy melyik kézikönyvből vesszük idézeteinket.

még csak Vörösmarty *Két szomszédváráról* szóljunk, amelyet az irodalomtörténetírók egybehangzó véleménye alapján „. . . a tragikai összeütközés hatalma, a szenvedélyek sötét s mindent megemésztő válsága, az erkölcsi igazságszolgáltatás költői ereje, a szerkezet ereje és az elbeszélés fenséges nyugalma Vörösmarty minden e nemű költeményei fölé emel.” Az irodalomtörténetíró jellemző szavai kétségtelenül értékesek, tanulságosak. Hasznos okulásunkra szolgálnak, a tanulónak fontos támogatásul. *Ámde a tárgyalás, az olvasás szempontjából nem tűzendők ki. Ne is tűzzük ki őket.* Azaz más szóval a „Szózat” reflexióira valahogy ne figyelmeztessük a tanulót, mielőtt tárgya szívéhez közel nem férközött, lelki elemeit meg nem pengette, át nem hatotta és reflexiókra nem készítette. A költő képzeletét ne toljuk előtérbe, mielőtt a tárgy a tanuló képzeletét nem foglalkoztatta, produktívá nem tette. A tanuló önönmunkája legyen tehát a fő. Arra ismerjen, annak örül jön és általa szeresse meg a tárgyat is. Könnyű lesz azután a költő reflexióira utalni. A tanuló büszkén, örömmel a magáéira fog ismerni. Közösöknek, egyezőknek ismeri fel a magáéival. Még fokozatosabb szüksége merül fel a tanuló ezen csalóka, de áldásos munkájának nagyobb olvasmányok, háziolvasmányok olvasásánál. Meg kell adni hozzá a feltételeket. Más szóval oly részletek olvasására kell szorítkozni, amelyek azt lehetővé teszik. Miután az órában csak egy-két részlet olvasásáról lehet szó, épen ne törekedjünk arra — választott példánknál maradjunk — hogy a „Két szomszédvár” tárgyalásánál, olvasásánál a „tragikai összeütközés hatalmát, a szenvedélyek sötét s mindent megemésztő vadságát stb.” minél fényesebben igazoljuk. Mennyi festői, költői részlet szolgálhatna pedig itt szubjektív jellegű kiindulási alapul, a tanulók előnyös lelki átalakulására mily kedvező hatással!? Mert mondjuk, hogy a tanulók a legjobb esetben teljes, tiszta képet nyernek a mű tragikai mélységéről, felismerik értékét, szépségeit költői, művészi szempontból: a tervszerű vezetés alapjának híven megfelelőleg, szinte szuggesztív hatás alatt a művet tisztán vagy főleg e szempontból olvassák, értékelik, anélkül, hogy költői szépségeit egyébként élveznék, azokra kellő tekintettel lehetnének. Pedig — kétszer sem kell mondanunk — az utóbbiak között akad-

nak elsősorban is olyanok, amelyek a tanuló bensejéhez közelebb állnak, elméjét előbb és inkább foglalkoztatnák. Ez áll a legjobb esetben, nem tekintve a tanulók ama jelentős részét, amely a mű tragikumának lényegébe nem képes behatolni, amelyre eszerint a, hosszadalmas és fáradságos munka vajmi kevés haszonnal és hatással van. A tanulók nem képesek önmaguktól az egyes részletek sajátos szépségeit, szubjektív erejét, értékét felismerni. Nem kár-e, hogy azok rájuk nézve elvesztek? Pedig kívánatos, lelkileg kedves irodalmi táplálékot nyújthattak volna számukra. És mondhatjuk-e végül, hogy ugyanazok az olvasmány igazi értékeléséhez nem vezethetnek-e, a mű költői értékének felismerését elő nem mozdítanák-e? Kemény Zsigmond br. regényeinek olvasása a tragikai mélység és a történelmi érték kizárólagos igazolása érdekében éppen olyan elhibázott dolog volna, mint akár Madách „Ember tragédiáját” az „Ember küzdj és bízzál” mély filozófiai gondolat bizonyítására felhasználni.

A háziolvasmányok olvasásánál eszerint ezeknek a szempontoknak kell bennünket irányítani. Csak ilyképen tehetjük azokat minél általánosabban, minél szélesebb mederben élvezhetőkké. Kétséget nem szenved, hogy kívánatos, igaz értéklésükhöz is elvezetnek. *A háziolvasmánynak az órában elolvasott részletei döntik el, határozzák meg, hogy azok mily haszonnal lesznek a tanulókra nézve. Felette fontos az olvasmányok megválasztása. Megválasztásuknál az olvasmány költői alapértékének szem előtt tartásával azok sajátos szépsége, értéke legyen irányadó. Törekedjünk arra, hogy azok a tanuló lelkére hatással legyenek, majd elméjére meggyőzőleg hassanak. Más szóval a lelki átalakulás legyen érezhető hatással az elmebelire, készítse elő, tegye kívánatossá az utóbbit. Nem mondjuk, hogy előbbi fontosabb, de mindenkép érték, olvasásnál sorrendben előbbre való.*

Íme következtetésem, amelyek az irodalomtanítás értékének emelését óhajtják szolgálni. A háziolvasmányok olyan tárgyalási módjára szolgálnak útmutatással, amely a „kiválasztott részletek útján” meg- és átértésükhöz, élvezésükhöz, megkedveltetésükhöz a legsikeresebben, a legtermészetesebb úton-módon vezethet. Az irodalomtörténeti kézi-

könyvek mindezekre nézve hasznos methodikai útbaigazítással szolgálhatnak. (Olvasókönyvük alapján és egyébként is a, figyelemnek ezekre való helyes terelése útján.)¹⁾ A tanári nyelvészkonferenciák ezekre époly haszonnal kiterjeszkedhetnek, mint a kölcsönhatást igazoló művekre. Valamennyi ugyancsak hasonló értékes cél szolgálatában áll. Mindmeggannyian mélyítik az irodalomtanítás értékét, keresvén és nyújtván azokat az érzékeny adatokat, tárgyi területeket, azokat a szubjektív erejű tényezőket, amelyek a *tanuló kedvező és értékes lelki átalakulását* szolgálják és üdvösen! előkészítik. Ámde mind az idegen, „a forrásmunkára való erőteljes utalás, mind a háziolvasmányok szubjektív erejű és értékű kiválasztása csak akkor történhetik kívánatos eredménnyel, ha a tanár minden egyes előrehaladó lépését éber methodikai ellenőrzés jellemzi, amely a gyümölcsöző, önmaguktól kínálkozó fontos, értékes, sajátos szépségű részletekkel élni tud, akar és él is. Erőteljes, eredményes, okszerű felhasználásuk csakis akkor válik igazán lehetővé, ha a tanulók benső világa egyenként és összesen a lehetőség végső határáig a tanár előtt ismeretes.

A tanárt ekkor oly értékes *kommentátornak* képzelni, aki a remekmű értékes, igaz kommentálása, magyarázása útján a tanuló belsejében a legigazibb, a legértékesebb hurokat pengeti s a legigazibb hatásra is számíthat.

Budapest, 1911.

*) Endrei Ákos, Prónai Antal dr.: „A magyar irodalom története” II. r.-re vonatkozó hivatalos bírálatában a methodikai eljárásra többek közt azt mondja: „... különösen dicséretes olvasmányainak módszeres magyarázata, még a *háziolvasmányokra* is kiterjeszkedik és semmit sem mellőz, ami magyarázatra szorul stb.” (Hiv. Közi. 1911. 11. sz.) Szerintem a háziolvasmányokra való megfelelő kiterjeszkedés a jó kézikönyv elsőrendű kötelessége.

METHODIKAI IRODALMUNK.¹⁾

Egy methodikai irodalom alapfeltételei.

A reáliskolai utasítások megjelenése, középiskolai oktatásunk legújabb eseménye igen alkalmas arra, hogy fontos didaktikai kérdések felvetését elősegítse és tisztázásukhoz hozzájáruljon. A melléktekinteteknek el kell tűnniök, a mellékkérdéseknek el kell némulniok. Az eseményszámba menő jelenség megítélésében legfontosabb az a körülmény, miszerint megteszi csakugyan, megteheti-e a kívánatos hatást a tanárság zömére? Nem az a fontos, hogy egyesek szerint az utasítások elkéstek, sem az, hogy újat nem tartalmaznak avagy egyik-másik részük nem talál egyforma helyeslésre, hanem az, hogy azok kellő megértésre találjanak a tanárság nagy részénél, hogy szimpatikus érzelmekkel fogadja őket a tanárság nagy többsége, amely hivatva lesz általuk és velük középiskolai oktatásunkat magasabb színvonalra emelni. Erre nézve azonban lehetnek és vannak jogos aggályaink. A tanárság methodikai irányítása, nevelése eddigelé nagyon szegényes volt. Kérdés, hogy az utasítások által nyújtott megállapítások, eredmények értékesíthetők, keresztülvihetők lesznek-e? Természetes: hatásuk sem lehet megfelelő, végrehajtásuk még kevésbé az. Tagadhatatlan azonban, hogy nem mindennapi élénkség tapasztalható e téren az utolsó években. Didaktikai, nevezetesen! methodikai kérdések foglalkoztatják mindjobban tanári köreinket. A megalakult és még mindig alakuló reformbizottságok módszertani kérdéseket tárgyalnak. Nem egy életrevaló dolog kerül itt felszínre. A tanárság tudomást szerezhet róla (sajnos, csak dióhéjban!). A felmerült értékes eszme, eljárás stb. interpretálásában azonban magára marad, magára van hagyatva. Kiki értékesítheti a maga tetszése szerint. Legtöbben nem találnak benne értékesíteni valót. Tovább haladnak a megszokott, a taposott úton. Az eszme eltűnik. Nem egyszer nyomtalanul. Nem volt alkalma kikristályosodni. Nem esett keresztül a tisztító vita tüzén. Nem voltak és nincsenek ma sem okvetlen szükséges fóru-

¹⁾ A cikk 1912-ből a *Reáliskolai Utasítások* megjelenésének idejéből való.

maink (methodikai irányú köreink, lapjaink!), amelyek kizárólagosan a methodikai munkával, a módszertani anyag feltárásával, feldolgozásával foglalkoznának, értékesítésükre, a munka ellenőrzésére kívánatosan vállalkozhatnának. Érthetők ezek után aggályaink, melyek szerint a reálisok utasítások értékesítésére, befogadására alkalmas talaj előkészítésére nem történt, nem történhetett kellő gondoskodás. Az utasítások megállapításai számot vetnek a külföldön elért methodikai eredményekkel. Odakint az utóbbiakat hosszas didaktikai munka, methodikai folyamat előzte meg. Minálunk ez nem történt meg.¹⁾ Értékesítésük, kellő hasznosításuk így nem egy tekintetben valóságos probléma elé állítja a tanárságot. Azok megfejtésére tanításunk kívánatos sikere érdekében vállalkoznunk kell. Még pedig lehetőleg; mielőbb. Célunk eléréséhez a leghathatósabban egy methodikai irodalom segíthet. Olyan irodalom, amely határozottan kitért módszertani célokat követ és az elért eredményeknek értékes rendszeresítésére a lehető legnagyobb buzgalommal törekszik. Fontosak a *feltételek*, amelyek mellett eredményes, a tanárság minél szélesebb rétegére kiterjedő, gyümölcsöző rendszeres methodikai irányítás megindulhat. Utalunk azokra az elsőrendű, fontos forrásokra, arra a kiválóan értékes anyagra, amelyekből az értékes methodikai irodalomnak merítenie kell, amelyre munkáját építenie kell, hogy a magyar tanárság megfelelő methodikai irányítójává válhassék, hogy fiatal tanárnemzedékünk tanítói munkásságát helyes meredbe terelje. Két nagyfontosságú forrásra mutathatunk rá. Az *egyik*: a külföld, a kultúr államok eddigelé produkált methodikai eredményeinek beható tanulmányozása, ismertetése, kritikai szemmel tartása. (Ezen a téren nálunk máris szép munka folyik. Sajnos, értékesítéséről, rendszeresítő, kellő kritikai munka hiánya miatt nem lehet szó. Erre lehetőség, alkalom nincsen.) A *másik*: kiváló pedagógusaink methodikájának beható tanulmányozása, tanítói jelességeinek fenntartása, tavaultetése. (Természetes, a külföldi neves pedagógusok ta-

*) Az ilyen természetű és jellemű munkásság csak az utolsó 2-3 évben lett nálunk nagyobb méretű. Természetes, hogy kipróbált methodikai eredményekről nálunk ma még nem lehet szó.

nulmányozása sem maradhat el. Sorra kell, hogy kerüljenek.) Minden adat, körülmény — megfigyelés, feljegyzés, előadások methodikai szövegkritikája stb. — felhasználó és a cél érdekében értékesítendő.

Terjedelmes program.

Az idegen pedagógiai irodalom bő feldolgozásra talál nálunk. A methodikai rész minimális helyet foglal el benne. E téren igen sok pótolnivalónk van. A külföldön elért eredmények módszeres munkánk nagy hasznára lehetnek és vannak is, El kell őket fogadni: az általános értékűeket épűgy, mint a speciálisakat. Ezekre építeni lehet. Helyes alkalmazásuk, fejlesztésük, kiegészítésük, lehető tökéletesítésük, a felmerülő hiányok pótlása egyfelől módszeres munkára való képességünket, készségünket igazolja, másfelől értékes tudnivalókat nyújtván, megteremtik a nemzetek methodikai sajátos felfogásai között a szerves kapcsolatot. A haszon óriási! Kívánatosná teszi az idegen methodikai példatárba való elmélyedést. A szorosán vett gyakorlati tanítás terén az idegen részleges methodikai munkában való elmélyedésre nálunk alig van példa. Pedig módszertani munkálataink arra nagyon is rászorulnak, azt nem nélkülözhetik.¹⁾ A nyugateurópai pozitív, bevált eredmények methodikai értékek. Fejlődésszerű eredményei hosszú idők értékes munkájának.

A másik terület, amelyre mint a magyar methodikai irodalom főforrására utalunk, magyar methodikai tőkénk eddigelé teljesen kiaknázatlan területe: magyar pedagógusok didaktikai törekvéseinek sajátos, nagybecsű eredményei. Felette fontos élő terület az. Tanulmányozása a magyar methodikai munkásság, irodalom megalapozása szempontjából elsörendű fontosságú. Jelentősége fölér az idegen eredetű értékekével. Hogy egyéni, nemzeti szempontból mit jelent, azt nem kell hangsúlyoznunk. Milyen más színben tűnne fel előttünk pl. *Brassai* Sámuel alakja, akinek methodikai elvei, meghatározásai az idegen élőnyelvtanításban

¹⁾ A hiányokat az idegen élőnyelvtanítás terén pótolni véltem, amikor „A direkt módszer” c. munkámban a fontos didaktikai kérdés franciaországi helyzetével, fázisaival behatóbban foglalkoztam. (Franklin-Társulat, 1911.)

alig húsz évvel halála után feltűnő hatással voltak. Hol, milyen fokon állna ma methodikai munkánk, irodalmunk, ha előadásainak, tanításának helyes methodikai megfigyelője, hivatásos feljegyzője akadt volna? Az értékes megfigyelések szilárd, kezdeményező lépcsőfokokul szolgálhattak volna egy magyar eredetű, magyar alapú nyelvtanító alkotmány kialakulásánál: megelőzvéen évtizedekkel a nyugateurópai nagy népeknek hasonló kezdeményezéseit, alkotásait Brassai polihistor nyelvtanítási elgondolásainak jelentőségét emeli egy fontos körülmény, amely hazánk helyzeténél, néprajzi viszonyainál fogva keresztülvihetőségük lehetőségét igen megkönnyíthette volna. *Arany* János tanítói jelességeit hézagoss, rendszertelen irodalomtörténeti feljegyzéseiből kell összeállítanunk. És még mennyi jobb sorsra érdemes methodikai munka tűnt el és tűnik el nyomtalanul még ma is? Nem volt meg és nincs meg ma sem a lehetősége annak, hogy az egyéni, nemzeti, faji didaktikai kvalitások megrögzítettessenek, amelyek sajátos voltak nál; speciális értéküknél fogva általános értékűvé válva, a magyar tanítás ügyének lényeges alátámasztód, fejlesztői, tökéletesbítői lehetnének és lehettek volna.¹⁾

Külföldön a kiváló pedagógusok életének és munkásságának nem egy gyűjteményes kiadása jelenik meg. Ilyenekre nálunk még gondolni sem¹⁾ lehet. Nincsenek meg az ily vállalkozásoknak sem alanyi, sem tárgyi feltételei. Nincsenek pedagógiai, nevezetesen methodikai orgánumaink, amelyek révén a szükséges neves pedagógus írógárda megszülethetnék, amely e feladatnak, valamint minden más irányú és természetű methodikai jelenség ismertetésének, méltatásának, bírálatának megfelelő lenne. Nem is erre gondoltam, hanem célom az volt, hogy rámutassak azokra a fontos munkaterületekre, amelyekre egy egészséges, fejlődésképes irodalomnak támaszkodnia kell, amelyekből anyagot meríthet és amelyek irányítására elhatározott befolyással lehet. Fel akartam hívni fiatal tanári nemzedékünk figyelmét azokra

¹⁾ Értékes összehasonlításokra szolgálna alkalmul más nemzetbeli kiváló pedagógusoknak hasonló szempontból tárgyalt tulajdonságaival,, kvalitásaival ami a tanítás ügyének felbecsülhetetlen szolgálatára volna.

a kincsekre, amelyeknek felfedezésével, magyarázásával, mint egyébként minden methodikai munka megvilágításával sokkal előnyösebben szolgálhatja a magyar tanügyet, mint — teszem fel, ami ma nagyon divatos — az iskolanemeknek „nagyhatású” átalakító tervével. Konkrét adatokra utaltam, amelyeknek értéke, helytállása szilárd támpontokul szolgálhatnak esetleges tervek felépítésőnei és kellő biztosítékokkal keresztülvitelük sorsára nézve. Ha valahol úgy a methodikában, a tanításban szükség van ilyen szilárd támaszpontokra, amelyek kipróbált, biztos alapon, legértékesebben közvetítenek minden tudást, amelyek további pozitívumok megteremtésével a legmegfelelőbb alappal szolgálhatnak az ismeretek célszerű közlésére.

És a legtermészetesebb alappal is.

Körmöcbánya, 1912.

PIEYRE MARIUS TANKÖNYVEI.¹⁾

Egy franciaországi német tankönyvsorozatról.

Pedagógiai, sőt hivatalos köreinknek is mostanság egyik legmegvitatottabb kérdése a *tankönyvek* kérdése. A kérdés jelentőségénél fogva méltán meg is érdemli az élénk érdeklődést. Középiszkolánk mai forrongó methodikai átalakulásában nyugvópontot van hivatva teremteni vagy legalább is alapkörülményül kell szolgáltatnia arra nézve, hogy az iskolai tanítás tartalmassága, biztossága, főleg pedig *fokozatos haladása* minden körülmények között biztosíttassék. Utóbb nem egy tanulságos előadás érintette e fontos kérdést.²⁾ Hallottuk, hogy szükségünk van jó tankönyvekre; hogy egyik-másik ilyen tankönyvünk már van is, amelyek azonban ennek vagy annak a fontos követelménynek meg nem felelnek. Nem mutattak reá azonban ama fontos *kritériumokra*, amelyek a kérdés helyes, jótékony hatású elintézését lehe-

¹⁾ Magyar Pedagógia. 1912. október.

²⁾ A két legutóbb tartott előadás: Fináczy: A latin nyelv tani társról. M. P. 1912. 1. sz. — Alleram Gy.: A direkt módszer a tömegtanításban. M. K. 1912. 3. sz.

tővé tehetnék. Nem tudjuk még mindig, hogy milyenek is legyenek azok a jó tankönyvek? Melyek legyenek azok a vezérszempontok, amelyeket a jó tankönyvírónak szem előtt kell tartania?

Egyik előadó helyesen mondja, hogy minden tankönyv értéke, eredményes hatása attól függ, hogy mennyire tudja a fokozatos, értékes haladás feltételeit megteremteni. Rá is mutat egyik-másik tankönyvünk ebbeli hiányaira, anélkül azonban, hogy irányító, döntő értékű szempontokat nyújtana a hiányok megszüntetésére, a fokozatos haladás útjába gördített akadályok elhárítására.

A tankönyvírásnál ugyanis több szempont jöhet tekintetbe. Kettőt, szerintem a két legfontosabbat említjük. Az egyik a túlterhelés szempontja, amely a minimális tankönyvek kérdését vetette felszínre. A másik — kétségkívül a megfelelőbb — az iskola és anyagának objektív természetű feltételeire van lényeges tekintettel és olyan tankönyvek írását sugalmazza, követeli, amelyek a biztos, tartalmas foki haladás *pszichikai* alapfeltételeinek és *logikai* követelményeinek leginkább képesek megfelelni. Fontos itt tisztában lennünk eme feltételek és követelmények lehetőleg pontos természetével. Ezeket az ifjú, a tanuló lelkiéletének haló koeficiensei és elmebeli képességének kitevői határozzák meg. Ez utóbbiakhoz illeszkedik a tankönyv anyaga. Még pedig a következőképen. A tankönyvíró szigorúan tudatos munkát végez; a tanuló lelkiességének tekintetbe vételével elméjének periodikus dimenzióihoz méri anyagának, tárgyának fokozatos feltüntetését. Ez tárgyi, tartalmi értékével-szépségével közelíti, szólaltatja meg az ifjú lelkét. így szépségéért, tartalmi értékeért van mindenekelőtt. A formai, logikai, grammatikai elem önkéntelen kísérő. Teljes tudatossá válásáról csak akkor lehet és legyen is szó, amikor megemésztése az ifjú részéről könnyen, szinte önkéntelenül megtörténhetik. Vagyis a *fokozatosság* a *tárgyi ismeretek* fokozatos megismeréséért legyen elsősorban. Az ifjú lelke ezt megérezze, de *tudja* is. A tárgyi fokozat e tudata emelőleg, ébresztőleg, fejlesztőleg hat tudásvágyára. A formai, a reá nézve kevésbé vagy nehezen megemészthető elvont logikai elemet könnyebben elfogadhatóvá teszi. A formális képzés fokozatának természetesen párhuzamosan kell haladnia a

tárgyival. Azonban addig, amíg az utóbbi az ifjúra: nézve bármily percben tudatossá válhatik (sőt váljon is!): előbbinek a lehetőség végső határáig önkéntelenül kell történnie. A tankönyvírónak eme fontos kellékekre való különös tekintettel kell munkájához fogni. Sikere két elengedhetetlen, nála mindenképp megkövetelendő *tényezőitől* fog függni. Az egyik szerint *teljesen kialakult, biztos pozitív értékű metodikájának* kell lennie, *az összes tanulmányi cikluson át* biztos irányítója: anyaga felosztásában, berendezésében és minden egyéb koncepcionális, formai teendőjében. A másik szerint pontosan ismernie kell *az ifjú lelkét, elméjét, funkcióit és méreteit, továbbá a kor szellemét, felfogását.* Ezekre, mindkettőjükre való tekintettel, *a kettő között feltétlenül megteremtendő kapcsolatra, viszonyra* való kihatással feleljen meg és meg is felelhet a legkívánatosabban a szükséges *tárgyi, tartalmi, anyagválasztó szempontoknak.*

*

Ilyent és ezekhez hasonló gondolatok kergetődtek agyamban, amikor *Pieyre* Marius, a dolei (Jura megye) kollégium tanárának *német* tankönyveit lapozgattam.¹⁾ *Pieyre* a francia ember természetes udvariasságával, azzal a kérelemmel fordult hozzám, hogy tankönyveit — ha arra érdemesnek tartom — középiskoláinkban terjesszem, illetve alkalmaztatásukat tőlem telhetőleg elősegítsem. Természetes, erről — miniszteri rendelet tiltja — nálunk nem lehet szó, (Fel is/ világosítottam őt nyomban róla.) A legnagyobb örömmel vállalkozom azonban ismertetésükre. Nevezetesen rá akarnék mutatni a képzett tankönyvíró vezető szempontjaira, továbbá mindama jellemzőkre, amelyek tankönyvírói szellemét kidomborítják, tankönyveinek jellegzetességét nyújtják, ismertetik. Úgy hiszem, hasznunkra válhat-

¹⁾ Mein deutsches Bilder- und Lesebuch. (Cours préparatoires.) Erstes Lehr- und Lesebuch. (Cours complet de la langue allemande 1er degré.) Zweites Lehr- und Lesebuch. (Cours cqmplet de la langue allemande 2me degré.) Deutschland. Land und deutsche Geschichte und Sage. Drittes Lehr- und Lesebuch. (Cours comp, de la langue all. 3me degré.) Mein deutscher Wortschatz. Meine grammatischen, Merksätze. (Librairie classique internationale. A. Fourant. Paris. 1908.)

nak. Tankönyvirodalmunk már meginduló szükséges reorganizációjára üdvös hatással lehetnek.

Pieyre az 1902-iki francia miniszteri utasítások rendelkezéseire, szellemére való tekintettel a német nyelvtanítás legfelsőbb célját a következő két pontban formulázza: 1. a tanulót otthonossá kell tenni a mai német beszédben (nyelvben), avégből, hogyha hasznot *akarna* húzni nyelvtanulmányaiból, arra képes is legyen. 2. Meg kell ismertetni vele Németországot, főleg pedig *a mai Németországot*, szellemének, mindennemű tevékenységének különböző nyilvánulásaibani.

E cél elérésére törekszik tankönyveiben. A kettős cél érdekében építi fel tanítói rendszerét: gyakorlati alapon, az előírt direkt módon. Az elemi osztályoknak, a kis lycéének megvan a maga előkészítő szerepe. „Mein deutsches Bilder- und Liederbuch” határozott célja egy aránylag csekély szókincs keretén belül némi beszédkészséget teremteni a kis növendékeknél. Erre szolgál a számos kép (színes is). Kedves tárgyú versikék, dalocskák kísérik a kérdés-feleletre felapróztatott anyagot. Hang, szín, szemléltetés, érzékeltetés irányít, instruál. A grammatikában is, amelynek kategóriáit a vastagon nyomtatott betűk észleltetik. (Az összefoglaló grammatikai tárgyalásból több van a kellesténél.)

Ez a már alkalmazható, többé-kevésbé hajlítható szókincs szolgál az ifjú útravalójául, alapjául a középiskolai német nyelvtanításban. Pieyre az „Erstes Lehr- und Lesebuch” alapjául elfogadja, felhasználja, továbbfejleszti. Könyvét fejezetekre osztja. A fejezetek láncszemként egymáshoz kapcsolódnak: egy nagy didaktikai egységnek egységsemeit alkotva. Beosztásuk nagyjában megegyezik újabb keletű, induktívtermészetű, gyakorlati alapú tankönyveink gyakorlatainak beosztásával. Jelentős eltérés két pontban található. A fejezetek alkotó részei céltudatosabban vannak megválasztva és így az egységgrész kidomborítására alkalmasabbak. Megszívlelésre és követésre méltó kiváltképen befejező részletük, amely az újonnan szerzett ismereteket összefoglalja; amely kellemes, könnyed formában egy csinos kis, alkalmas és tanulságos olvasmányban fejleszti a tanuló tudását. (Ein Besuch im Gymnasium; Eine Freistunde; Gesundheit ist ein grosser Schatz; Eine deutsche Stunde;

Ein Abendessen bei dem Direktor; Briefe und Gespräche stb.) Az írásbeli házi feladatok feladásának módja a második jellemző, érdekes sajátosság. Nincsenek csak oda bilyesztve a fejezet végére, ami a tanuló házi készülését, pontos munkáját nemcsak elő nem segíti, hanem nem egyszer meg is nehezíti.

Pieyre tankönyvei az elemi és a középfokú tanulmányi ciklusok anyagát ölelik fel. A direkt tanítás két lényeges elvét határozott következetességgel viszik keresztül. Az előző évben végzett anyag pontos revízióját nyújtják, methodikai összefoglalását is. Ehhez kapcsolódik a magasabb fokú és célú oktatás, amely a fejlődést jelzi. Ezek irányítják szerkesztőjüket a második, középiskolai célokra szánt olvasókönyvében is. (Zweites Lehr- und Lesebuch.) A methodikai alapú, a szókincset revizionáló olvasmányokhoz egész történetek járulnak, amelyek történelmi, irodalmi, közművelődési és néprajzi vonatkozású tartalmukkal a gyakorlati és irodalmi képzést párhuzamosan óhajtják szolgálni; a kettős „szókincsnek egymáshoz való közelítésével az érdeklődést mindkettő iránt egyaránt intenzívvé óhajtják tenni. (Hogy csak egynéhányat említsünk: Karl der Grosse besucht die Schule; Wie Heine die lateinische Sprache lernte; Goethe spielt bei der Grassmutter; Goethe befindet sich nicht zum Besten (Eckermanns, Gespräche); Goethes Geburt; Goethe auf den Vesuv; Jägerlied (Herbst, Landesfreuden); Gondelfahrt (Herder); stb.) Az egyes nagyobb fejezetek címei: Naturbilder, Geographische Bilder, Deutsche Geschichte, Geschichten und Erzählungen. A tárgyi érdek emelésére itt is számos kép szolgál, amelyhez a nem kevésbé fontos, gyakorlati cél érdekében, a német népszellem megismerése érdekében nem egy megzenésített költemény, dal járul. A grammatika a francia nyelvtanítást (idegen nyelvi tanítást) jellemzően kísérő „Memento” formájában az olvasókönyv elején összefoglalva szerepel. Egy itt tapasztalt, tankönyvíróink figyelmébe eléggé nem ajánlható jó szokásra kell ezúttal rámutatnunk, amely a tanulót írásbeli dolgozatának elkészítésében „könynyedén” támogatja. Az egyes nyelvtani jelenségek kategorikus feltüntetését ugyanis szépszájú példa követi, amelyek vagy alkalmazva, vagy tisztán a, grammatikai kategóriába

tartozó szubjektumok felsorolása révén; tanítják, figyelmeztetik a tanulót, könnyítik a munkáját. (Szépszámú hasznos példát sorol fel a könyv a kettős nemű főneveknél, a módok használtára, a mondatszerkesztésre, szóképzésre, az igék vonzatába stb.) Ugyanez a nyelvtani „Memento” a harmadik, a: középiskolai nyelvtanítást betetőző olvasókönyvben is előfordul. Azonban az olvasókönyv végén. Bizonyára arra való tekintettel, hogy erre a tanulónak itt már nem lesz oly nagy szüksége.

A „Diittes Lehr- und Lesebuch” alcíme Deutschland. Pieyre könyvei közül a legérdekesebb és legeredetibb, amely tárgyi mozzanataival, felosztásával nem egy értékes reflexióra készíthet bennünket. A fent jelzett kettős cél elérésére a legmegfelelőbb formát választja. Németország, elsősorban is a mai Németország megismertetésére, szellemi tevékenysége mindennemű megnyilvánulásnak ismertetésére törekszik. Közvetlen lenyomásokra, megfigyelésekre épít. Ezek legyenek főleg támogatásunkra. Keltsék fel, fokozzák a tanulók érdeklődését. Azért választja a *levél formát*. Egy francia ifjú utazgat Németországban. Megállapodik különböző helyeken, országokban, tartományokban és városokban. Onnan értesíti szüleit (szüleihez, apjához, anyjához, nővéréhez stb.-hez intézi sorait) élményéből, látott, hallott, megfigyelt dolgairól. Néprajzi viszonyok, lépszokások mellett a német föld, ipar és kereskedelem (szárazföldi és tengeri) állapotáról, ágairól, haderejéről, a német nép szellemi és testi kvalitásairól felváltva hallunk beszélni. Történelmi és irodalmi reminiscenciák sehol sem hiányoznak. (A francia vonatkozások, befolyások, hatások kidomborodnak.) És mindez *alkalomszerűen* (a levélíró tartózkodási helye határozza meg a levél tárgyát) történik, a levélírás közvetlen, vonzó nyelvén, a *mai német* nyelven, amelyen azoknak olvasnia, írnia, beszélnie kell tudni. Máskülönbé, a kitűzött cél nincsen elérve. „Les notions pratiques dohnt fermer la base solide de renseignement de la langue.”

A levelek intencióit olvasmányok támogatják szép számmal. Ezek is alkalmi ismereteket nyújtanak, alkalomszerűen a *mer nyelvén*. (Am Tolamaar (Clara Wiebig); die

¹⁾ Drittes Lehr- und Lesebuch. Prt._{ce}

Vogesen; Weinlese am Rhein; die gotische Baukunst; Westfalen: das Münsterland; das deutsche Meer; der Halligenmatrose; der Kaiser-Wilhelm-Kanal; Drathlose Téléphonie; Wunder der Elektrizität; Mecklenburgisches Bauenleben; die Gewinnung des Bernsteins an der Ostseeküste; die Vorbereitung der deutschen Einheit und ihre Vollendung durch Wilhelm I. (Berlin) ; die elektrischen Eisenbahnen Reichsverfassung; der Glockenguss zu Breslau; das sächsische Porzellan; Wien; das Passionsspiel in Oberaiunergau; Nürnberg eine alte deutsche Stadt; Harzreise [Heine] ; Frankfurt am Main; Geschichtliche Entwicklung der Gewerbe in neuerer Zeit; Heidelberg, Studenteileben; der Schwarzwald; die Rütlierechwörung; die Gamsenjagd stb.) A sorozat nem teljes, össze van állítva a különböző német néplakta terület jellemzőire való tekintettel. Kulturális értéke nyilvánvaló. Ezekhez járulnak az irodalmi, a költői olvasmányok. A nagyobb részük a legjobb modern íróktól való, amelyek külön és együttvéve arra szolgálnak, hogy a tanulót korával, szellemi termékeivel megismertessék, hogy továbbá mintegy rámutassanak arra, hogy az embernek bele kell illeszkednie korába; mindenekelőtt *nyelvét* kell tudnia, ismernie: „La langue marche, il faut le suivre.”

Az irodalmi oktatás, elsősorban is a klasszikus (rég) irodalmi tanítás ily körülmények közös szenved. Nincs kiküszöbölve. Helyenként megszólal: szemelvényesen. A közölt részletek, irodalmi termékek érékkeltők. A tanuló figyelme fel van híva rájuk. A szintén alkalmoszerűen nyújtott irodalmi ismeretek könnyen fogadtatnak és ép oly könnyedén! meg is emészthetők. Rendszeres tudásról, fokozatos irodalmi ismeretszerzésről itt a szó tulajdonképeni értelmében nem is lehet szó. A levelek alkalmisága, a levélíró tartózkodási időrendje határozzák meg az irodalmi ismeretek sorrendjét is. Csak úgy kerülhet Lessing, Klopstock, Kant előbb sorra, mint Minegesang, vagy a középkori német epika. A levélre ugyanis előbb fordult meg Észak-, mint Délnémetországban. Az irodalmilag leggazdagabb fejezet a Thüringiából keltezett levélhez fűződik. Luther, Goethe, Schiller, Weimar itt kerül sorra. Mélyített irodalmi képzést természetesen ezen alkalmi úton elképzelni nem igen lehet. Erre pedig — ha nem is valamennyi tanuló-

nak — legalább ama kis résznek alkalmat, lehetőséget kellene nyújtani, amely ilyen után vágyakoznék, ilyet el is bírna. Pieyre ezt a jogosult óhajt alig méltányolja. Sőt — nem egyszer hangoztatja — még alkalmilag szerzett irodalmi ismeretektől is félti a gyakorlati tudást, alapot. Az irodalmi képzést ép azért is elsősorban az újkori, a modern értékes írók nyomán nyújtja, amelyet a klasszikusokból vett szemelvényekkel kiegészít. Pieyre könyveinek kiegészítő kísérőjeként említsünk meg végül két tanulságos jegyzetet: Mein deutscher Wortschatz. Meine grammatische Merksätze.

Előbbi a szókinsz szócsalados csoportosítását a következő táblázat segélyével viszi keresztül:

Határozó melléknév	Főnevek	Igék	Szólások
Acht (die)	A keit ung Hochachtung (die) die Obacht	hoch be er miss ver beob	Achtgeben auf (ok)
-bar -sam			

(Az első oldalból)

A nyelvtani jegyzetek az előfordult és részint képzett példákat, mondatokat csoportosítják, amelyek az egyes nyelvtani kategóriák feltüntetésére szolgálnak. Például álljon itt az első, a 95., 96. és 97. oldalból:

Der Artikel und das Substantiv

1. Subjekt-Nominativ (wer? was?) (Maskulina)

Der Schüler arbeitet.

Dieser Schüler arbeitet.

Ein Schüler arbeitet nicht.

Mein Schüler arbeitet nicht.

Rektion der Verben

Verben mit dem Genitiv

95. o. A) Intransitive Verben
Bedarfst du meines Buches. (Neutr. Sing.) Bedürfen
96. o. B) Transitive Verben.
 Leo hat mich meiner Geldtasche *beraubt*. Berauben
 (Fem. Sing.)
97. o. C) Reflexive Verben
 Leo bedient sich oft meines Lineals. Sich bedienen
 (Neutr. Sing.)

A céltudatos csoportosítás egyfelől a gazdag és változatos szókincs, másfelől a pontos, kifejezésmód fontosságát, szükségét jelzi. A kitűzött gyakorlati cél ezeken túl nem teheti magát, sőt megbízhatósága érdekében mindenkor lényeges tekintettel kell lennie előbbiekre. Pieyre összeegyeztetésükre, párhuzamos fokozatos haladásukra szép, követésreméltó példát statuál tankönyveiben.

*

Pieyre tankönyvei — felületes áttekintésnél is már meggyőződhetünk róla — ama bevezető sorainkban felállított feltételeknek, *a maguk kifejezett céljuk érdekében*, megfelelnek. Mint az induktív, gyakorlati alapú *methodika* híve: fázisai útján, eszközeivel építi fel a tanítás anyagának, haladásának szükséges *fokozatát*, amelyeit *a kor szellemi követelményeire* való kiváló tekintettel *a tanuló lelkéhez elméjéhez*, még; pedig *fokilag fejlődő* lelkéhez, elméjéhez mér. A fokozatos haladás *tárgyi alapon* történik. A grammatikai elemek rendszeres, tudatos összefoglalása később, azaz akkor történik, amikor az ifjú arra önmagától is képes lesz, hasznát látja és keresi is. Más kérdés most már, hogy a tankönyvíró célkitűzését magunkévá, helyesebben teljesen magunkévá tesszük-e? Az irodalmi oktatás ily mostoha kezelésébe bele nem nyugodhatunk. Kétségtelenül üdvös hatással lehetne azonban felsőfokú német nyelvi oktatásunkra az anyagnak, a tárgyi értékeknek oly értékes fokozatos csoportosítása, amely Pieyre tankönyveinek fényes sajátossága. Német nyelvi tanításunk bajairól, hiányairól utóbb

mind többet írnak, vitatkoznak, beszélnek. E bajok éppen nem utolsó okául hozható fel egy jó, tartalmas, modern tankönyv, helyesebben *tankönyvsorozat* (az összes tanulmányi ciklusokon keresztül) hiánya. Főleg a felsőfokú oktatásban érezhető az. A tanterv némi változtatása révén pedig könnyen lehetővé válnék oly tankönyvek szerkesztése, amelyek az elvont irodalmi termékek mellett az értékes kulturális, gazdasági, néprajzi és minden egyéb fontos gyakorlati értékű tudnivalók felvételéről *minden fokon* gondoskodhatnának. Ez utóbbiakra nézve hasznos irányítóul szolgálhatnának *Pieyre Marius tankönyvei*.

Körmöcbánya, 1912.

A KÖZÉPISKOLAI NYELVTANÍTÁS VÁLSÁGA.¹⁾

A középiskolai élet mozgalmassága az utolsó két-három évtizedben páratlanul áll a középiskola történetében. A mozgalom céljai a modern középiskola megteremtése. Vezérszimptomája: a pedagógiai, didaktikai felfogások, a diszciplínák harca. Új, az eddigiektől teljesen eltérő szempontok érvényesülnek a középiskola belső és külső szervezetében. Megváltozik a középiskola célja. Módosulnak eszközei, útjai, műhelyei stb. Az új szempontok a maguk intenzív erejével átalakító hatással vannak a középiskola pszichéjére, életére, természetére. Megalkotják, megszabják az új iskola kereteit, amelyekben tárgya, anyaga az újonnan megteremtett konjunktúrák szerint elhelyezkedik. Kétségtelen: e szempontoknak igen nagy és értékes erőforrásból kell táplálkozniuk, hogy ilyen, első pillanatra lehetetlennek tartott óriási átalakító munkára vállalkozhatnak. Ép olyan bizonyos azonban az is, hogy bármilyen intenzíve is végezzék reformáló munkájukat, bármilyen pótolhatatlannak tetsző öserő álljon támogatásukra: a meglévő keretekkel mindenképen számolniuk kell, ha csak passzív rezisztenciájukkal is. Azaz el kell foglalniuk a régi keretek helyét, fel kell váltaniuk azokat. Az összeütközés így elkerülhetet-

¹⁾ Magyar Középiskola, 1913. január.

len lesz, a dolgok természetéből következik. Az új keret csakis harc árán lesz biztosítható. A harcot a kereten belül az új szellemtől áthatott, az új középiskola anyagát alkotó tárgycsoportok, tudományszakok lépésről-lépésre vívják meg. Meg kell küzdeniök az összes aktív és passzív természetű akadályokkal. Csakis így biztosíthatják a maguk számára az elfoglalt legkisebb területet is, amely a keretben elhelyezkedve ennek létjogosultságát igazolja, állandóságát biztosítja.

A harc megindult. Az átalakuló, reformer középiskola a támadó fél. Lázás aktivitást fejt ki. Megnyitja a műveltség új zsilipjeit. Új, eddig ismeretlen helyekről szedi érveit, eszközeit. Élénk aktivitása érzékeny talajra talál, élénk visszhangot kelt. Hatását hatalmas tényezők segítik elő, biztosítják. A közhangulatból, a közfelfogásból táplálkozik. A közvélemény leghálásabb terjesztője, támogatója is. Vele szemben a régi középiskola védekezik. Védekezik a maga módja szerint. Ellenérvei a kor felfogásától távol állnak. Ma már nagyobbrészt elavult teóriákra támaszkodnak. Természetesen a kellő megértésre nem találván, elvesztik maguk alól a talajt, sőt nem egyszer nevetséges színben tűnnek fel. Nem aktivitásra, hanem passzív rezisztenciára szorítkozik elsősorban is. Sokszor a vétkes merevségig való passzív ellenállásra. A maga útján halad tova. Az újítókra hol kicsinylő, hol megvető közönnyel tekint. Elsáncolja magát. Nem minden cél nélkül. Hogy célja volt és van: ezt a mozgalmak legújabb intenzív áramlatai igazolják.

A kép kontúrjai egyformán (mértékben természetesen eltérőleg) ráillenek a kontinens jelen középiskoláira. Ámde felismerhetők azon túl is, ahol az országok speciális tanügyi viszonyai szerint módosulnak. Nálunk az átalakulás mozgalmának csak szimptomái mutatkoznak még, amelyek hol izoláltan, hol gyenge, hézagos szervezeti munkában éreztetik hatásukat. Németországban a mozgalmasság erős hullámcsapásai még ma is érezhetők. Az újító pedagógiai par excellence didaktikai természetű mozgalom csírái itt keltek ki. Innen indultak hódító körútjukra. Természetes, hogy hathatóan éreztetik hatásukat az ország tanügyi szervezetében, Franciaország mutatkozott a legfogékonyabbnak az új középiskola átalakító, újító hullámai iránt. A hi-

vatalos körök egyenes beavatkozására, hatásuk alatt megváltozik a francia középiskola szervezete. Helyet ad a reformok követelményeinek, nem egyszer a lehető legradikálisabb formában. A közfelfogásnak, a közvélemény parancsoló erejű óhajának hatása alatt alapjaiban megrendül az erejüket vesztett tradíciókon nyugvó francia középtanügyi szervezet.

Mi sem volt természetesebb, hogy a régi és az új középiskola mozgató, szabályozó tényezőinek ellentétessége összeütközést involvált, amelynek méretei a körülmények, a talaj kedvezősége szerint változtak. Németországban a „főlényes” passzív rezisztencia volt az ellenállás leghatalmasabb fegyvere. Az új középiskola mind nagyobb teret hódított meg a maga számára, de a nagy német tanügyi szervezetben ma isi a régi középiskola, a „klassisches Gymnasium” az úr. Előbbi hatása mindenütt többé kevésbé érezhető, de a maga teljes mivoltában ma is még izoláltan áll. Franciaországban ép az ellenkezője történt. Az új középiskola létesülését az államhatalom a maga teljes presztízsével támogatta. Rövid tíz évi időtartam után ma eredményeiről, jó oldalairól, hibáiról szólhatunk. És pedagógiailag bármilyen helytelennek is tartjuk az államhatalomnak az iskola életébe, lelkébe való határozott, egyenes beavatkozását: éppen nem tagadható, hogy a fontos vitás kérdés helyes megoldására, a harc elintézése érdekében az iskolára kedvező hatással volt. A mai élénk francia pedagógiai mozgalmak arról tanúskodnak. A reformiskola hatása, tíz évi eredményei a régi középiskola elszánt híveinél most váltják ki a lehető legélénkebb ellenhatást. Mintha ezek elérkezettnek tartanák az időt arra nézve, hogy elveszett területüket visszahódítsák. Erélyes akciót indítanak. Megemlítjük itt a leghatásosabbat és egyúttal a legáltalánosabbak amely *a francia középiskola válságát a francia nemzeti szellem és nyelv veszedelmes válsága révén fennen hirdeti.*

A franciaországi pedagógiai mozgalom „válság-mozzanatai”, azaz a francia középiskolában a francia nyelv állítólagos válsága, a hozzákapcsolódó élénk heves viták anyaga indított engem arra, hogy középiskolai nyelvtanításunk mai állapotával éppen „A középiskolai nyelvtanítás válsága” cím alatt foglalkozzam. Ritkán számolhatni be

ugyanis olyan pedagógiai kérdésről, amely a maga érdekeli, izgató erejével a legkülönbélebb szellemi tényezőket, területeket olyannyira megmozgatta volna, mint ez az ú. n. válságmozgalom. Rövid idő alatt egész kis. irodalom keletkezett, amely pro és contra csoportosítván az érveket, fontos, a középiskolára nézve életbevágó kérdések tisztázását célozza és természetszerűleg elő is segíti. A tisztán didaktikai természetű, pedagógiai célú, a régi középiskolai híveitől kiinduló válságmozgalom mind nagyobb mérvet öltött és ölt még ma is. Az iskolát elhagyván, a közvéleményre apellál, azt óhajtja a maga céljai számára megnyerni. A válságmozgalom lélektanára jellemző, hogy előtérbe helyezi a nemzeti szellem megvédését. Természetes tehát, hogy az új középiskola eme területeit kezdi ki a -, leghevesebben, amelyek a nemzeti szellem épségének leginkább ártalmára lehetnek. A régi középiskola hívei fájlalják az új középiskolának tett engedményeket. Ámde addig, amíg a történelemnek, de a reáliáknak (matematika, természettudományok) és a modern nyelveknek tett engedményeket hallgatólagosan elnézik, érzékenyen fájlalják az időt, az energiát, amit azokra fordítanak, amit a klasszikus stúdiumoktól elvontak és ami nemcsak az óklasszikai nyelvek tanulmányának hanyatlását vonta maga után, hanem *a nemzeti nyelvtanulmány és vele a nemzeti szellem válságát* idézte elő a francia középiskolában. Onnan van az, hogy a válság súlypontja e fontos kérdés körül keresendő és található is. Sőt, úgyszólván egész anyaga, tanítási módja, méretei, intenzitása elleni harcra szorítkozik. A mozgalom jelszava: *a francia nyelv és szellem veszedelemben van.*

A francia középiskolát oly közelről érintő kérdésre csak annyiban térünk ki, amennyiben azt a jelenleg aktuális és bennünket érdeklő válságmozgalom helyes megértése és megítélése megkövetelik. Magának a mozgalomnak anyagát, jeleniségeit, okait, hatását is csak abban a mértékben tekintjük, amelyben azok mai nyelvtanításunkra tanulságosaknak bizonyulnak és amelyhez hasonló mozgalmasság középiskolai nyelvtanításunk előnyére válhatnék.

Bármilyen különösnek tessenek egy válságmozgalom szükségességének hirdetése: nem lesz az, ha meggondoljuk, hogy tisztító tüzének mily üdvös eredményeket, mily szük-

séges változásokat köszönhetnénk. Kétségtelen: mai nyelvtanításunknak ezekre szüksége van. Szüksége *van egységre, rendszerre, nevezetesen egységesítő, rendszeresítő vezéreszmékre, amelyek irányítanak a tanítók munkáját, megteremténék a tanítandó anyag közt okvetlen szükséges harmóniát, még pedig a növendék belső, fokozatos szükségletére való különös* tekintettel. Középiskoláinkban serényen folyik a munka. Ez tagadhatatlan. Az ellenőrző hatóságok sok esetben azt tapasztalják: az eredmény mégis nagyon sok esetben ki nem elégitő. Tanár, igazgató érzik azt. A tanári testületek az ellenőrző tanácskozmányokon megállapítják s minden lehető megtesznek az eredmény fokozására. De az egyedüli út, mód arra nézve, hogy segítsenek a fennálló állapotokon, hogy a létező bajokat orvosolják, nézetem szerint az, ha megteremtik azokat a fontos alapföltételeket, amelyek mellett a gyakori érintkezés lehetősége, eredményessége biztosítva legyen. Más szóval meg kell teremteni *a kívánatos és szükséges harmóniát az érintkező tanárok diszciplinájában*, amely annál pontosabban és határozottabban jusson kifejezésre minél rokonibb szakokról van szó.

A francia reformiskola ebben a fontos didaktikai kérdésben tagadhatatlanul nagy szolgálatokat tett a francia középiskola mai nyelvtan itáís árnak. A diszciplinák lehető egységesítésére törekszik. Nem rajta múlt, hogy nem sikerült azt eddigelé teljesen keresztülvinnie.

Azt tartják a válság lehangosabb szószólói, hogy a francia középiskolában nemcsak, hogy nem tanulnak, nem tudnak a növendékek tisztességesen, jól franciául, anyanyelvükön írni, nemcsak, hogy nem tudnak a legegyszerűbb latin szöveggel annak rendje-módja szerint, helyesen elbánni: de az eredmény az idegen élőnyelvekben, az angolban, németben a kedvezmény, az óraszám emelése ellenére sem kielégítő.¹⁾ Itt volna tehát a legjobb alkalom, hogy rá-

¹⁾ „1° Que l'enseignement des langues vivantes, malgré l'horaire qui lui a été attribué, n'aboutit, pour la majorité des élèves qu'à des résultats peu satisfaisants.” — 2° Que la faiblesse des études classiques doit être attribuée aux réformes de 1902, et particulièrement à l'extension prise par l'étude des langues vivantes.” („La faiblesse des études classiques.” *Langues Modernes*, 1911. 7. sz. 175. o.)

mutassanak az okokra, a túlzók veszedelmes eljárásaira, komolyan figyelmeztessenek a *diszciplína-egységesítés kritériumára* és mindem egyéb tekintetben veendő fontos tényezőre, melyek egy egész tanügyi szervezetben, de mindenekelőtt egy tanintézetben belül az *olyannyira kívánatos és szükséges tanulmányi összhangra* a nyelvtanításban hatással lehetnek. A három nyelvtanító csoport képviselőinek közös, lehetőleg egyöntetű munkájára volna szükség. Ez a közös, egymást kölcsönösen támogató, tárgyilagos, jóakaró, egyedül a nyelvtanítás hasznos ügyét szem előtt tartó munka volna hivatva arra, hogy kijelölje, approbálja egyfelől azokat a tényezőket, amelyek a tanulmányi összhang előnyére válhatnának, eltávolítsa másfelől azokat, amelyek veszélyeztethetnék. Sajnos, Franciaországban bizonyára a válságmozgalom hatása alatt is, utóbb az ellentétek az anyanyelv, az ó-klasszikai nyelvek és a modern nyelvek tanárai között kiéleződtek. Ha ez az általános jelenség a kívánatos, együttes munka elé nagy akadályokat is gördít: a közös munkára megvan a hajlandóság. A kezdeményezés a modern nyelvtanárok részéről indul ki. Ezek közös munkára szólítják fel az összes nyelvtanárokat.

A francia élőnyelvtanárok törekvései az összes nyelvtanárok segítő munkájára számítanak. A válságmozgalom hullámai ellenére az egységes, közös munkának hívei minid a három nyelvtanító csoportban, az anyanyelv, az ó-klasszikai és modern nyelvek tanárai sorában egyre szaporodnak.

Diszciplinegységesítés, az általa elérendő, a belőle önkéntelenül következő tárgyi összhang a francia középiskolai nyelvtanítás körüli küzdelmeknek ma még a kikristályosodás folyamatában lévő két olyan értékes momentuma, amelyek a nyelvtanításban mindenkor éreztetni fogják jó-tékony hatásukat.

Melyek azok a fontos — tanügyi szervezetünkre térven át — speciális alapföltételek, amelyek a lehető legkívánatosabb diszciplínaegységesítést nálunk lehetővé tennék, nyelvtanításunkban az áldásos összhangot megteremthetnék? Nyelvtanításunk mai állapotából indulunk ki, előrebozsátván azt, hogy *lényeges, alapos változás* nem késhetik már soká. Nem mintha hivatalos sürgetés siettetné a szükséges reformot. Sürgeti az *általános eredménytelenség*, amely ná-

lunk a nyelvtanítás minden ágában aggasztóan tapasztalható. Az óklasszikai nyelvek elől járnak. A latin nyelvből felmutatott eredmények évről-évre fokozatos hanyatlást tüntetnek fel. Az anyanyelv szó- és írásbeli tudása mind hiányosabb. A modern nyelvekben az eredmény ki nem elégtő. Erről győződünk meg mimagunk napról-napra. Erről kénytelen meggyőződni főigazgató, kormányképviselő is hivatalos látogatások, érettségi vizsgálatok alkalmával. Pedig a munkában ugyancsak nincs hiány. Ez folyik intézeteinkben legalább is olyan eréllyel, igyekvéssel és tudással, mint ezelőtt: annál is inkább kell csodálkoznunk az eredmény minimális a munka intenzitásához mért elégtelen voltán. Baj van és érthetővé, fölfoghatóvá válik nyomban, ha munkánkat közelebbről szemügyre vesszük.

Kétfelé kell terelnünk figyelmünket. Kétfelé találhatók elsősorban is azok az objektív és szubjektív természetű föltételek, amelyek, amíg egyfelől a tanítás értékére kvalifikáló befolyással vannak, másfelül a munka természetére épűgy befolyanak, mint pontos megismerésére, helyes megítélésére. Két fontos tényezőtől függ egyúttal kedvező, mindenkép kívánatos kialakulásuk is. *Az egyik az utasítások szelleme, anyaga, a másik a methodikai, pedagigo-didaktikai alakulatok, amelyek egy intézeten, tankerületen, az egész országos tanűgyi szervezetben belül keletkeznek, munkálkodnak, irányítanak is.*¹⁾ Mindem egészszűges fejlődés természetes menete megköveteli, hogy a két tényezű egyidűben, egymással szoros kapcsolatban irányítsa a tanító munkát, határozza meg szellemét. A helyes utak, módok, eszközök, folyamatoknak megjelölésével is rá kell, hogy mutassunk arra a fontos közűs célra, amely után minden rendelkezűnkre álló erűvel törekednűnk kell. Utasításaink — most már a reáliskolaiak is — ilyen fontos közűs célt tűznek ki. Erűteljesen hirdetik és ki is jelűlik azt a nyelvtanításban is. Methodikai alakulataink azonban nincsenek sem egy intézeten belül, sem a tankerűletben avagy az országos tanűgyi szervezetben. Ilyenekrűl nincsen tudomásunk. (Az újabb keletű igazgatói, főigazgatói konferenciák ezek pótlására

¹⁾ Aligha kell bizonyítanunk, hogy ez minden szakra egyaránt áll. (Ezekre nézve az 1935. VI. t.-c. jűtékonyan intézkedik.)

nem szolgálhatnak.) Pedig ezeknek az utasításokkal egyidőben, egyenes következményükként, megerősítőjükként keltezniük kellett volna. Az utasítások létérdeke, helyes kommentálása, megismerése megkívánta volna őket. Megállandóságuk érdekében okvetlen- szükség lett volna oly fórumokra, amelyek a tanítás élő anyagánál fogva is szükségessé váló periodikus változtatásokat hozzáértőleg eszközölték volna. Szükség lett volna a tanár methodikai alakítására, pedagógiai érzékének fölfedezésére, kiművelésére, megtermékenyítésére. A tanár munkájában a legkülönfélébb, a legellentétebb természetű benyomásoknak van ki téve. Az iskolának, élő anyagának, a korszellemnek egyaránt eleget kell tennie. A hagyományos igazságok, az egyéni dimenziók, erők és gyöngék, a kor élénk szellemi áramlatai lelkét egyaránt közelről érintik. Hatásaik alatt áll. Reagál rájuk. Ellenál nekik vagy meghajlik előttük: oly mértékben, mint azt pedagógiai érzéke jónak találja. Támogatására az utasítások szolgálnak. Azok az utasítások, amelyeknek módosulására időnként szükség van s amelyre a leghatározóbb befolyással a tanárnak kell lennie. Különösen áll ez a mai iskolára, ahol a tanár az a fontos szerv, amely megteremti *a szükséges, kívánatos kapcsolatot az utasítások szelleme és a kor szellemének kívánságai közt*. Felette fontos ez a mai iskola szempontjából, amelynek vezetői, anyaga egyaránt a korszellem érzékeny hatása alatt állnak. Ezen kapcsolat fontossága elsőképen kívánatossá, szükségessé teszi a tanár methodikai okulását, kellő pedagógiai alakulását. A tanár pedagógiai érzékét, lelki hajlandóságait oly irányban kell kiművelni, hogy *egyforma intenzív érzéssel bírjon az általános kultúra és a korszellemben rejlő megújulás értékes, szükségszerű eszméi, erei iránt*. Ilyképen teremthető meg a szükséges, minden oldalról elfogadható kapcsolat is, amely nélkül a mai középiskolát el nem képzelhetjük.

Franciaországban a methodikai munkának ilyen irányú fejlesztése folyik. A munkát lehetővé teszik a szükséges methodikai alakulatok, amelyek az intézetben és azon kívül élénk akcióban vannak. A válságmozgalom erős ellenáramlatai arra nagyon jók lesznek, hogy a munkát a leg-helyesebb, a legmegfelelőbb mederbe tereljék.

Mi még nem tartunk ottan. Hasonlatosságot, rokonságot találunk utasításaink intenciói és a francia válságmozgalom vezéreszméi között: a felfogásban, a kiinduló pontban, a végcélban is. Itt rokon elemekre akadunk. Mindkettő a nemzeti szellem erejét, növelését tartja kiválóképpen szem előtt. A francia válságmozgalom célja: visszatérni arra az alapra, amelyre utasításaink olyan öntudatos formában helyezkednek.

Tantervünk, utasításaink intenciói a nemzeti kultúra érdekeit szolgálják a leghatározottabban. Felette értékesek tehát azok. Hozzájuk való ragaszkodásunk nem szűnhetik, ne is szűnjék meg soha. Sőt épen érdekükben mindenkor mindent el kell követnünk: akár az utasítások megvaltoztatása árán is. A szükségesnek mutatkozó reformok épen nem lehetnek a nemzeti kultúra ártalmára. Erősödését, emelését kell célozniok. Feltétlen szükségességük következik a modern pedagógia sarkalatos követelményeiből, amelyek az értékes tradíciókhoz való ragaszkodást épúgy megkövetelik, mint a kor Jogos szellemi kívánságaira való tekintetet. Azok, akik az utóbbiak elől elzárkóznak, igen rossz szolgálatokat tesznek az előbbieknél.

De hiányzott az a szükséges; *methodikai irányítás* is, amely felülről, alulról — *minden időben* — arra törekedett volna, hogy megteremtse azt a föltétlenül *szükséges tanulmányi összhangot, amely a gyakorlatban cgydül megbízható, fokozatos eredményekhez vezethet.*

A nyelvtanítást illetik következtetéseink. Methodikai helyzete középiskoláinkban nem kedvező. Egy intézeten belül is összetorlódnak nem egyszer a legkülönfélébb diszciplínák munkái, eredményei. Grammatizáló, a direkt módszer híve, közvetítő stb., a maga legjobb tudása és meggyőződése szerint egyformán óhajtja szolgálni a nyelvtanítás ügyét, fontos érdekeit. A diszciplínák ezen különbözősége mellett (a legkülömb kezelők kezében is!) szinte képtelenség megteremteni a kívánatos tanulmányi kapcsolatot, amely a nyelvtanításban az értékes tárgyi összhanghoz vezessen.

Tagadhatatlan, nagy mulasztás történt nálunk ezen a téren. Az egységes diszciplínára való törekvés hiánya illuziórissá tesz minden tanulmányi kapcsolatot. A módszeres

tanácskozmányok — ha helyenként a legbuzgóbb és legértékesebb munka is folyt — nem célozhatták, nem is eredményezhették a nyelvtanításban sem a kellő diszciplínaegységesítést. A külföld fontos methodikai mozgalmái nem egy intézetben éreztetik érzékenyen hatásukat. Főleg az utóbbi időkből a kísérletek mind. számosabbak, intenzívebbek is. Különböző értékű munkáról lehet szó. Ez természetes. Kísérletekről van szó. A kísérlet beválhatik és nem is. Hogy pedig eredményessé és minél általánosabb értékűvé váljék, kell, hogy minél szélesebb körben megértésre találjon, kellő támogatásban részesüljön és — ami elkerülhetetlenül szükséges — jóakarató, rokonszenves figyelmet ébresszen. Nem volt meg és nincs még ma sem az a *fogékony talaj*, amely megértésre képes, támogatásra kész volna, amely az *értékes* kísérletek iránt a figyelmet intenzíve emelhetné, állandósíthatná. Ezt elő kellett volna készíteni. Ez nem történt meg. Nem csodálkozhatni tehát azoo, hogy a kísérletek többnyire elszigetelten, magukra utalva állottak. Munkájuknak nemhogy nem volt, nem lehetett meg a kívánt eredményük, hatásuk, hanem újító jellegük révén zavarólag hatottak és nem egyhelyütt ellenszenvet keltettek maguk iránt. Mily más lett volna hatásuk, fogadásuk, ha a *tanteszületeken, tankerületeken belül szak-, nyelvészkonferenciák* (szaki, osztályalapon erről lehetne beszélni) *a legmegfelelőbb és legkívánatosabb talaj előkészítésére elhatározólag közrehatottak volna?* A kísérletek első erőpróbájukat ott állották volna ki. Keresztülestek volna a szükséges tisztító re tortákon. Minden értékes körülmény megfelelő megbecsülésben és értékesítésben, minden értéktelen kísérlet autentikus elítélésben részesülhetett volna.

A modern methodikai kísérletek nyelvtanító épületünkben kavardást okoztak. Előállnak tehát ugyancsak nálunk is, mint a franciáknál (és bizonyára egyebütt is) az átmeneti állapotok, ai reformeszmék keresztülvitelének nehézségei, velejároi a kezdő stádiumban: *a krízis tünetei*. Legyünk rajta, hogy azok minél kisebb rázkódtatással járjanak. Fordítsuk hasznunkra a franciáknál tapasztaltakat. Értékes tradícióink megbecsülése mellett értékeljük, még pedig kellőképen a kor értéktényezőit. Ismerjük fel mindkettőnek egyaránt nagy fontosságát, jelentőségét.

Javaslataimat, amelyek mai nyelvtanításunk reformálását célozzák, a következőkben foglalom össze:

Alakuljanak meg a tanári testületeken és tankerületeken belül *nyelvész (szak)konferenciák*. Klasszikus és modern filológus ismertesse és vitassa meg tárgyának methodikus kezelését. (Próbaelőadások a konferenciáknak értékes anyaggal szolgálnak.) Az értékes munkálatok, viták anyaga az Országos Közoktatásügyi Tanács elé terjesztendő, amely az előterjesztésekből meríthető fontos gyakorlati anyagot és szempontokat javaslatai kidolgozásánál figyelembe veszi és az életrevaló gondolatok egységes és összhangzatos megvalósítását a maga hatáskörében elősegíti.

Körmöcbánya, 1913.

A REÁLISKOLAI UTASÍTÁSOK ÉS A FELSŐFOKÚ NYELVOKTATÁS.

Az idegen élőnyelvek tanítására vonatkoznak elsősorban mondanivalóim. Ámde az érintkező pontoknál fogva elmélkedésre való anyagot talál bennük minden nyelvtanár. A nem rég kibocsátott Reáliskolai Utasításokkal állnak szoros kapcsolatban. Egy alapvonásra, talán helyesebben egy alaphibára óhajtanak rámutatni, amely végigvonul az utasításokon.

A reáliskolai tanterv — azzal kezdjük — igen csekély módosítással lehetővé tehetné volna a hiba elkerülését. Vagy legalább enyhítette volna. A magyar nyelv tanítása céljának meghatározásánál olvassuk: „A magyar irodalom és *művelődés* fejlődésének ismerete Olvasmányok alapján”. Az idegen élőnyelvek oktatásának célja már szűkebb kört zár be. Az irodalmi oktatás mellett a nyelv gyakorlati elsajátítását kívánja. Azzal megelégszik. Az idegen nép *művelődéséről* nem esik szó. Az a kevés kulturális (az irodalmin kívül) anyag, amit úgyszólván csak az alsó osztályokban kívánatosnak tart és nagy vonásokban kijelöl, aligha szolgálhat az idegen nép kulturális, művelődési viszonyainak megismerésére, a tanuló megfelelő irányításárai, az idegen nép kultúrája felőli nézetének helyes kialakulásaira. A Reálisko-

lai Utasítások sajnos, ezt a hiányt lépten-nyomon érzékenyen érzetik. És az a körülmény érthetetlen; előttünk, hai az utasítások késői megjelenésének (igen sokáig vártattak magukra!) okát keressük, magyarázni szeretnők. — A Reáliskolai Utasításokat értékes modern szellem lengi át. Bőven tekintettel vannak azokra a kapcsolatokra, élettani jelenségekre, hatásaikra, amelyek az iskolát az élettel összekötik. Az exakt és a természettudományoktól átvett methodikai folyamatokra utalnak. Azokra nézve irányító direktívákkal szolgálnak. De az anyag kiválasztásában¹, meg- és kijelölésében nem felelnek meg a mai követelményeknek, amelyeket a középiskola a nyugateurópai népeknél már elfogadott, megerősített. Nem nyitják meg azokat a zsilipeket, amelyek a kívánatos kulturális képzés tartalmásításához, élővé tételéhez gazdag anyagot szolgáltatnak. Arról van szó, hogy ma már egyedül irodalmi — bármilyen körülményes is legyen az — képzés útján nem juthatunk a szükséges kultúrismeretekhez. Ezzel a lényegileg értékes és fontos törekvéssel ma már kivétel nélkül számolnak a nagy nyugati nemzetek középiskoláinak tantervei. A tartalmi képzésnek, a tananyag megváltozásának ez a folyamata az utolsó évtized erőteljes munkájának az eredménye s amikor az utasítások szerkesztői a közös tanterv szerkesztésére irányuló törekvésükben, a gimnáziumi és reáliskolai utasításokat összeegyeztető munkájukban a gimnáziumi utasításokhoz alkalmazkodnak, e fontos körülményre nincsenek tekintettel.

„Nincs ok — úgy mondják a Reáliskolai Utasítások szövegezői — hogy az utóbbiakban kifejezett általános pedagógiai és didaktikai elvek, amelyeket az idő kipróbált, a reáliskolák számára más szövegezést nyerjenek”.¹) Ezt elfogadjuk. De ezzel éppen nem jutunk ellenkezésbe előbbi állításunkkal, amikor egy jelentős hiányra mutattunk rá és legújabb utasításaink lényeges hibájaként elmaradottságukat emeltük ki. Az általános pedagógiai és didaktikai elvek az iskolának az élettel való összhangbahozatalát hirdetik. Azt elérni: minden rendelkezésre álló eszközzel megkísérljük. Mondottuk, hogy tartalmas modern szellem lengi át

¹) Reáliskolai Utasítások. 1912. 2. o.

őket. Ámde eszközeik korlátozottak. Az úgyszólván majdnem kizárólagos irodalmi képzés az általános pedagógiai és didaktikai elvek kipróbáltsága ellenére a mai középiskola kívánatos céljához nem vezethet. Az irodalmi erőteljes képzés jelentőségét nem vitatjuk, de elengedhetetlennek tartjuk egyéb kultúrforrások megnyitását a középiskola számára. Az 1902-ki francia miniszteri utasítások rendelkezései szerint a német nyelvtanítás legfelsőbb célja: 1. A tanulót otthonossá kell tenni a mai német beszédben (nyelvben). 2. Meg kell ismertetni vele Németországot, főleg pedig a mai Németországot: szellemének, mindennemű tevékenységének különböző nyilvánulásaiban.²⁾ Hasznos tanulságul szolgálhatnak. Reáliskolai Utasításaink az első pontra nézve, bőven megfelelnek a hasonló követelményeknek. Az idegen élőnyelvek alsó fokú tanítását tudatosan és helyesen a jelzett cél szolgálataiba is állítják. A második eléggé fontosnak nem minősíthető cél szerényen vonul meg kereteik között és pedig az alsó osztályokban. Német- és Franciaország kulturális viszonyairól és természeti helyzetéről, szépségeiről hall, olvas és tanul a IV. o. tanuló. Ezeket a fontos és hasznos ismereteket az V. és VI. o.-ban egy-egy olvasmány egészíti ki. Ez minden. Az észlelt hiányokat helyrehozhatják-e a német, francia kritikai munkák, a latin, görög tárgyú olvasmányok, vonatkozások és más természetű szövegek? Ez utóbbiak a szükségesnél jóval nagyobb számban fordulnak elő. Túltengésük a magyar és az idegen (főleg! a németben!) élőnyelvekben szembeütő. Megérdemli-e — gondoljuk meg jól! — a szem előtt tartott szempont, amely a nemzeti szellemnek az óklasszikai szellemmel való szoros kapcsolatait keresi, az egymásra gyakorolt hatásuk okaival, eredményeivel szinte szőrszálhasogatva foglalkozik, azt az anyaghalmozást, amely annyi energiát használ fel, annyi időt köt le, amely végeredményben ifjúságunk kulturális szemszögét szűkre szabja avagy helyesebben megfelelő, kívánatos perspektívák keletkezését megakadályozza, lehetetlenné teszi? Mennyi értékes, a nemzeti lélektől, az

¹⁾ Ilyképen formulázza Márius Pieyre, francia nyelvtanító. (M. P. 1912. 8 .sz.) Nyelvtanaiban a kulturális képzés különböző ágaiból bő auyag van fölhalmozva.

európai kultúrértéktől áthatott anyag kívánczónak meghallgatásra! A nemzeti és az óklasszikai szellemnek egymásra kölcsönösen gyakorolt hatásának nemzeti szempontból üdvös eredményeit elismerjük. (Erre nézve magyar pedagógusok között nincs külömség!) Elismerésünket azonban ne rontsák meg azzal az erőltetett kísérlettel, amely szerint az óklasszikai stúdiumok mindenütt (igen sokszor éppen nem helyén!) előtérbe kerüljenek, hogy élő, az élettől lüktető egyéniségünk az élethez okvetlen szükséges élő kulturális tápláléktól megfosztassék. A tanuló e mindenképp természetellenes tanulmányi folyamatnak áldozata. Ha sikerrel küzd meg vele, akkor az a tanár szuggeráló hatásának köszönhető. Ha nem tud megküzdeni vele, akkor ugyanaz a szuggeszció nincs hatással reá. Élő egyéni kvalitásai egy esetben sincsenek érdekelve. Egyéniségének mindenegyes porcikája életet lehel, életet fejez ki s ép ezért élő táplálékra van szüksége. Ez alakíthatná, irányíthatná a legtermészetesebben, a legmegfelelőbben. Ne zárjuk tehát el tőle. A fontos tápláló anyagot mindenekelőtt az élő kultúra nyújtja, nyújthatja számára: a kultúrált élő nemzetek „szellemének, mindennemű tevékenységének különböző nyilvánulásai-ban.” A többé-kevésbé egyéni jellegű és hatású — az élet-ről, a máról lévén szó — kultúrtáplálék hatását, átalakító munkáját (ha múló jelentőségű is!) nem szabad, nem lehet kicsinyelnünk. Nem dekadens az. És ha bármilyen alakjában azzá válnék, úgy az irányításunkon múltott.¹⁾ Azért vagyunk itt, hogy igényeit mérsékeljük, eszményeit összhangba hozzuk a nevelőoktatás ideáljaival. A túlhajtásokat megakadályozzuk, lenyirbáljuk. Erre szolgáljon az irodalmi képzés jellemképző, esztétikai, művészi erejével. Érvényesítse a nemes hagyomány erejét, befolyását abban a határozott irányban», hogy a kultúra fejlesztésére nevelt, arra képes ifjúság munkája, amellet, hogy életrevaló, tartalmas, versenyképes legyen: a nemzeti szellem és jellem értékes jellemző kitevőivel östszhangzó, azokat fejlesztő és tovauitető élő magyar kultúra munkája lehessen.

¹⁾ Kovács Dezső dr. előadása etekintetben — nem egy téves állítása ellenére — értékes adatokat nyújt. („A középiskolai irodalmi nevelés és a legújabb magyar irodalom.” M. K. 1912. dec.)

Egy szempillantás a most kibocsátott Reáliskolai Utasításokra meggyőz bennünket arról, hogy az irodalmi anyagon kívül rendelkezésre álló kulturális anyag és a hiányosan megjelölt kulturális, szempontok mellett ez a munka nem lesz elvégezhető. A magyar nyelvi oktatásnak a tantervben kitűzött célja az összes tanított élőnyelvekre adaptálva, határozottan lehetővé tette volna a különböző kulturális anyag felölelését. Ez nem történt meg. Az esztétikai, művészi oktatás érdekeit szem előtt tartó, istápoló rendelkezések távolról sem meríthetik ki a kultúrforrások anyagát, nem is pótolhatják azokat. Ámde amíg az anyanyelvi oktatásnál — természeténél, nemzeti, hagyományos erős jellegénél fogva — a nemzeti művelődés ezirányú ismertetése, tovaültetése érthető és elfogadható: nem érthető és el nem fogadható az a kultúrshzegénység (az irodalmi anyagot ide nem számítva), amely az idegen élőnyelvek anyagából kirí és amely a Reáliskolai Utasításoknak az iskolai-tanítás szempontjából való hiányait oly érzékenyen érezteti.¹⁾ A tanterv céljának, anyagának oly természetű kiegészítése, amely az élő nemzetek művelődésére lett volna kellő tekintettel: a kultúrforrások gazdag, értékes, a mai kultúrember előtt nélkülözhetetlen anyagát tárhatta volna elének.

Körmöcbánya, 1913.

AZ ÉRETTSÉGI VIZSGÁLAT REFORMJÁHOZ.¹⁾

Az utolsó évek egyes tanügyi intézkedései azzal az üdvös eredménnyel jártak, hogy megmozgatták a tanárságot. Alkalmul szolgáltak a tanárságnak, hogy együttesen és egyéneként hozzájárulhasson a maga legjavából — közvetlenül és közvetve — a legégetőbb pedagógiai kérdé-

¹⁾ Határozott nyereségszámba megy az Utasítások következő pontja: „S hogy a XIX. sz. irodalmának néhány alakjával is foglalkozzanak, már azért is kívánatos, mert így közelebb jutnak a legújabb irodalomhoz.” (R. U. 56. o.)

²⁾ Mint javaslat került a körmöcbányai áll. főreáliskola tanári testületének plénuma elé 1912-ben.

sek megoldásához, a megoldások előkészítéséhez. A főigazgatói és igazgatói konferenciák kétségkívül ezt a célt szolgálják. Különösen az utóbbiak széles, kiterjedt körüknél fogva a tanárság, a tanítás nagy hasznára vannak: Az előkészületi munkálatoknál fogva a tanári testületek valóssággal pedagógiai gyülekezetekké alakulnak át. A kitűzött tételek tárgyalás alá kerülnek. Ambíciózus előadók kész, érdemes dolgozatokkal, javaslatokkal lépnek az ülés elé. A tételek megvitatása élénk, értékes munkára szolgáltat alkalmat. Nézetek alakulnak, tisztulnak. Mindez a pedagógiai látókör szélesbedésével, gyarapodásával jár. Jóltevő hatása a tanítás nivójára elvitathatatlan, ha elhatározó, döntő befolyása *felfelé* nem is mutatkozik. Nem téveszthet meg bennünket azon éppen nem csekélyszámú hang álláspontja, hogy a vitatkozásoknak nincsen gyakorlati haszna, t. i. azok tisztán teoretikus jellegűek. Nem áll. Ha felfelé az, lefelé éppen nem az. Minden igazi pedagógus tudja, hogy milyen megtermékenyítő hatással vannak ilyen eszmecserék a tanításra, a módszerre, a követelmények méreteire.

Mind megbízott előadó az érettségi kérdésével foglalkoztam ilyen tanári értekezleten. Az érettségi vizsgálatot három szempontból világítottam meg, azaz három kérdés anyagára osztottam fel:

1. Az érettségi vizsgálat mai alakja a mai, modern tanítás tárgya, jelleme, követelményei szempontjából,
2. az érettségi vizsgálat reformjáról,
3. az érettségi vizsgálatot helyettesítő esetleges intézkedésekről, elgondolásokról.

Az első tételre nézve a következőkben csoportosítottam érveimet: a mai, modern tanítás tárgyi, tartalmi alapon-történik. Konkrétumokból indul ki. Tartalmi jegyeknek, a köztük fennálló kapcsolatoknak, összhangnak a megismerésére, megállapítására törekszik. Ezt teszi legfőképp és: legelőbb. Ez a tanítás lényege, lelke: humanióriáknál és reáliáknál egyaránt. A tartalmi jegyek megismerését követi, követheti csak a forma, amely a tartalom, a lényeg állandósulását, pontos meghatározását szolgálja, biztosíthatja, de a középiskolai oktatás betetőző követelményeként oda nem állítható. Az érettségi vizsgálat mai alakjának formális jellege el nem vitatható. Nem képezheti ennél fogva

a középiskola mai tartalmi alapon történő képzésnek megfelelő végcélját. Tanítványaink, akik megtanulták ismerni a lényegét, megtanultak a tárggyal okkal-móddal bánni, tartalmába belehatolni, a törvényszerűségeket megállapítani, kombinatív, analog, önálló munkát végezni és végül mindebből a kellő tanulságokat levonni: kénytelenek a formális képzés módszereivel, az anyaggal megküzdeni. Az érettségi vizsgálat mai alakja, méretei anyaga arra készíti, kényszeríti őket. Különben nem: győznék az anyagot és nyolc évi fáradságos munkánk, erőlködésünk kudarca még szembetűnőbbé válnék. Tanításunk mai jelleme ekképen szembekerül az eredményeket követő befejező vizsgálat jellemével. Onnan vannak azok az anomáliák, amelyek azokból a lényeges ellentétekből származnak, amelyek a mai tanítás és az érettségi vizsgálat követelményei közt fennállanak. Megszüntetésük a mai középiskolát az élethez jóval közelebb vinné.

Az érettségi vizsgálat mai alakja eszerint nem felel meg a középiskolai oktatás mai követelményeinek, jellemének: így próbakövét sem alkothatja.

Az érettségi vizsgálat reformjáról, a középiskolai oktatás megfelelő küszöbéről gondoskodni kell. Ez elvitathatatlan. Sajnos a reform még mindig késik. És ki tudja, milyen előre nem látható komplikációknak nézhetünk még elébe ebben a kérdésben. *Két szempont* az, amelyekre a reform megalkotásánál tekintettel kell lennünk. *Az első: a kor tudományos álláspontja. A másik: az iskola nevelő-oktató feladata, hivatása.* Az első szempont megkívánná mindekelőtt a természettudományok szélesebb, behatóbb szerepét, térfoglalását a vizsgálat keretében. Elsősorban is a *kémia* szerepét, mint a haladást ma egyedül helyesen kijelölő, útmutató tudomány egyik legfontosabb tárgyáét, amely a növendékekben leginkább fejleszti a magasabb ipari pályák iránti érzéket, amely egy virágzó gyáripár jövő lehetőségének szilárd, a magyarság szempontjából égetően: kívánatos alapját megvethetné, alapfeltételeit megállapíthatná. Nem lehet a tanulók túlterheléséről szó. Jól tartunk szem előtt az érettségi utasítások rendelkezéseit, amelyek szerint a vizsgáló bizottságnak meg kell győződnie a jelölt felfogásbeli képességéről, kifejezésbeli készségéről

— másszóval intelligenciájáról. A természettudományok térfoglalásával aránylag kis munkatöbblet révén növendékeink látókörét szélesbítjük, tartalmasabbá, sokoldalúbbá tesszük. A gyakorlati életpályák iránt fogékonyabbá tehetjük őket. Mennyi értékes tárgyi jeggyel gazdagodik felfogásbeli képességük és kifejezésbeli készségük! A sokféle sallang elhagyásáért bő kárpótlásban részesítjük őket.

Az írásbeli dolgozatok törlése komoly, megszívlelendő törekvésünk tárgya lehet. Az iskola nevelő-oktató munkájának nehéz, kritikus próbakövei, amelyek kijelölt céljuknak tárgyilag sem felelnek meg. Kivételt tehetünk a magyar írásbeli dolgozattal, amelynek fenntartása mellett fontos stiláris (az egyéni stílus értéklése) és tartalmi (a magyar irodalom ismerete) szempontok szólnak. Tény az, hogy a dolgozatok írása az iskola nevelő hatását erősen próbára teszik. Nem helyénvaló az, hogy erkölcsi nevelésünk gyümölcsseit időnek előtte nehéz megpróbáltatásnak tegyük ki. Az ifjút a rendkívüli viszonyok (az érettségi vizsgálat eshetőségei, esetleges bukás és következményei stb.) lázba ejtik. Felizgatott állapotában nem válogat az eszközökben. Minden jó neki, csak célt érjen. Meginog. Legszebb nevelő-eszméink hatása kérdésessé válik. Csodálkozhatunk-e rajta? Hány meglett férfival nem esik az meg? Az esetleges siker további kísérletekre csábítja, serkenti. A kudarc kétségbe ejti, elkesei. Szükség van-e arra, hogy neveltjeinket ilyen nehéz próbának tegyük ki, amikor az írásbeli érettségi vizsgálat szigorúam vett tárgyi értéke úgyis kétes? Ítéletünkre nem lehet döntő értéke. Végeredményben nem nyújthat hű képet a jelöltnek a tárgyban való jártasságáról. Az írásbelik ennél fogva — kivételt a magyar tehet a fent hangoztatott okokból — bátran elmaradhatnak, amint a történelemből, fizikából stb.-ből elmaradnak.

Ma még teoretikus jellegűnek tartom az érettségi vizsgálatnak más helyettesítő intézkedés által való pótlását. A természetben nincsenek ugrások, a tanügyben legkevésbé vannak. A konzervatizmus az iskolában érthető és méltánylandó. Nemzedékek neveléséről, oktatásáról van szó. A kipróbált formák nem egyszer keresztül estek már a tűzpróbában. Lehetőleg fenn kell őket tartani, de el nem mellőzhetők a korszellem lényeges követelményei sem. El nem

zákózhatunk előlük, akár a megállandósult formák lényeges módosítása, akár — ha feltétlenül szükséges — mellőzése révén.

Abból az alapigazságból indulunk ki, hogy tömegtanításnál az egyed tudása relatív értékű. Természetes, hogy ezek után az egyén tudásáról a legtermészetesebb, a leghívebb képet az egyedek összességében, a tömegben, nyerhetünk. És éppen azért a mai VIII. o.-ú osztályvizsgálat helyettesíthetné leginkább az érettségi vizsgálatot. Az osztályvizsgálatok megszűnésével (ami a közel jövőben valószínűsége válik) a fennmaradó egyedüli osztályvizsgálat jelentősége emelkednék. Fontos célja azt természetszerűleg magával hozná. Módosításoknak úgy külsőleg, mint belsőleg alá lehetne vetni. A vizsgálat az egész tanári testület jelenlétében folynék le. (Elnöke a főigazgató, kormánybiztos, vagy az elnökléssel megbízott intézeti igazgató lehetne.) Naponként egy tárgy kerülne sorra. A tanuló képzésének fokáról, éretté nyilvánításai és tárgyanként, egyénenként a szaktanár véleményének meghallgatása utáni (vagy alapján) a tanári testület dönt. Avagy talán még helyesebben tisztán a kétes, az eldöntetlenül álló tanulók sorsa felett történék ilyformán a döntés.) A jelöltek megítélése egyénenként történék ugyan, de a tömegben nyert kép, benyomás alapján a relatív értéklés szemszögéből. Ez nemcsak közvetlenebb, természetesebb, hanem megfelelőbb is volna a mai eljárásnál. Ismétlem azonban, hogy az érettségi vizsgálatot helyettesítő intézkedésre vonatkozó elgondolásom ma még nem kiforrott terv. Olyanformán képzelem el egy esetleges helyettesítő vizsgálat megalkotását.

Javaslat:

Az érettségi vizsgálat mai alakja módosítandó. Az írásbeli vizsgálat a magyar kivételével törlendő. A szóbeli vizsgálat terjesztessék ki a természettudományokra, nevezetesen a kémiára, amely mint új tárgy szerepeljen.¹⁾

Körmöcbánya, 1913.

¹⁾ A javaslat a reáliskola tanári testülete elé került s így természetes elsősorban a reáliskolai érettségi vizsgálat módosítására vonatkozott.

AZ ELSŐ MAGYAR TANSZÉK A PÁRIZSI EGYETEMEN.¹⁾

A *Soleil*-ben a tavasszal az új magyar választótörvényekről írtak, a *Humanité*-ban Apponyi népiskolai javaslatáról. Az első cikket magyar ember írta. Rendkívül pesszimiztikusan ír az új választótörvény eshetőségeiről, következményeiről és a magyar faj hegemoniájára, supremtíójára végzetéseknek mondja őket. Megvoltak pontos számadatai és az ő, sajátos „vaslogikájával” vezette le a magyar nemzetre nézve veszedelmes formuláit. *Jaurès* lapja szinte fenyegető hangon tárgyalta Apponyi törvényjavaslatát. Az újságcikk bármennyire törekszik az emberi jogok magaslatára emelkedni, nem tagadja meg forrását, egyoldalú téves sugalmazását. És e cikkek nem egyedül álló jelenségek. Nem egy hasonló tendenciával írott cikk lát napvilágot újabban a francia sajtóban, Vannak — szerencsére olyanok is, amelyek tárgyilagosan, helyesen tárgylják és ítélik meg odakint viszonyainkat, ámde a francia közönség olvassa az előbbieket is és így meg lesz tévesztve. Egy-egy tárgyi, érzelmi mozzanat egykönnyen az egyik vagy másik oldalra billentheti a francia közönség ítéletét és kellő vigasztalás-e számunkra az a tudat, hogy az ítélet esetleg nem tárgyila-

¹⁾ A magyar tanszék felállítása a Sorbonneon kultúresemény volt. Óriási jelentősége volt magyar nemzeti szempontból. Abban az időben került felállításra, amikor a magyar kultúra, irodalom, történelem tárgyilagossá ismertetése külföldön nem mindennapi nehézségekbe ütközött. A sovinizta franciák egyébként sem igen törődnek más népek nyelvével, kultúrájával. A magyar nemzet ismertetésére nézve téveszmék burjánzottak, amelyek terjesztéséről ellenségeink — amelyek mindig szép számmal voltak — gondoskodtak. Mostoha viszonyok a felvilágosítást, a védekezést részünkről megnehezítették. Erre a felvilágosításra, védekezésre vállalkozott az első magyar tanszék a Sorbonneon, nevezetesen első vezetője, *Kont* Ignác, akinek munkája hasonlít azoknak a névteleneknek alapozó munkájához, amelynek értéke a következményeiből, eredményeiből világlik ki. Jelen megemlékezésem nem tudományos, hanem kultúrtörténeti érvényű óhajt lenni. Nagy lelki megnyugvással adtam helyet neki tanulmányaim között. Vele és általa a nemzet egy kiváló „napszámosával” szemben személyes hálámat is véltem leróni. {Megjelent a Zólyomvármegyei Hírlap-ban, 1909.}

gos avagy egészen helytelen? A tévhit rohamosan terjed, elleneseink malmára hajtván a vizet. A mai szerencsés körülmények között nem kell már megelegednünk vele. Van már élő szervünk. Az élő szó orgánuma, amely rövid idei fennállása óta nem egy tévhitnek elosztatására hathatósan hozzájárult, amely a magyar nyelv, irodalom, kultúra ismertetését, népszerűsítését vallván céljának, a magyar nemzet ügyeit mindenképen a legmelegebben szolgálja.

Ez a magyar irodalmi tanszék a párizsi egyetemen.

Ha a Boulevard St. Michelről jövet a Rue des Écolesba befordulva a Sorbonera térünk, majd az aulán és egy hosszú folyosón végighaladunk és jobbra a második emeleten a Faculté des Letres helyiségeit felkeressük: az E teremben — kedden és csütörtökön délután 5 órakor — kis magyar világot, társaságot, magyar életet találunk. Ekkor és itt gyülekeznek össze a Párizsban tartózkodó, tanulmányaikat folytató magyar ifjak. Ekkor és itt nyernek jóakartú támogatást, helyes, érdemleges útbaigazítást tanulmányaik folytatására nézve, valamint magánügyekben is. Ekkor és itt tartja felolvasásait, előadásait, nyelvi oktatásait *Kont J.* a Sorbonne magyar-nyelv-tanára.

Így tart ez már két-három éve. És e két-három év — minden fenntartás nélkül állíthatjuk — a magyar és a francia nemzet közeledését oly mérvben segítette elő: mint amelyben bizonytalanságot teremtettek azok a különböző szempontból írott, egymásnak ellentmondó hírlapi cikkek, amelyek évtizedeken át a franciák felvilágosítására akartak szolgálni. A párizsi magyar taraszék célja a magyar nyelv és irodalom ismertetése, népszerűsítése. Továbbá minél mélyebb és igazibb érdeklődést keltetni a magyar nemzet kulturális haladása iránt. De sokkal többet tesz ennél. A tárggyal kapcsolatban vagy attól függetlenül felmerülnek különböző kérdések, amelyek a magyar állam közjogi, politikai, társadalmi, nemzetközi viszonyait ismertetik, vitatják. Szó esik a magyar nép történelméről, történelmi jogosultságáról, európai hivatásáról, hagyományairól, jelleméről, faji jellegéről. Aktuális politikai és társadalmi kérdések fokozott érdeklődést keltenek, a legélénkebb vitai tárgyat alkotják. Magyar a franciával vitatja és beszél meg itt a dolgokat. Az élő szó hatalma érezhető. A kölcsönös szim-

páthia és jóakarát nagyban hozzájárul a felvetett kérdések helyes értelmű megvilágításához.

A hallgatóság nem nagy, de annál buzgóbb. Jogosan remélhetjük, hogy a mindinkább növekvő buzgósággal a hallgatók száma is növekedni fog. Már ma a francia társadalom nem egy illusztris tagja van közöttük. Egyetemi tanár, hírlapíró, író, nyugdíjas stb. egyaránt ambícióval betűzgeti a magyar szöveget és törekszik behatolni a Szózat, Hymnus, Fóti dal szellemébe. Mindig nagy szeretettel fogok visszaemlékezni a hallgatók egyik nagyon rokonszenves tagjára, munkatársamra, az öreg *de la Bussièrere*, a szajnai prefektúra egyik magasrangú nyugalmazott hivatalnokára, aki az egyetemi előadásokon kívül kétszer, háromszor is meglátogatott hetenként, hogy velem a magyar viszonyokról beszélgessem. Társadalmi vagy politikai, nemzetgazdasági vagy kultuszügyről volt szó, általános avagy speciális jellegű volt, az egyaránt érdekelte. Mindig hozott magával valami magyar szöveget, magyar levelet, okmányt, amelynek megértetése végett valamelyik honfitársa felkereste, Budapesti vagy Pesti Hírlapot, amelyet a Boulevard des Italiensen, egyik nagyobb elárusító bódében öt souért vásárolt. Sajnálattal látta, hogy a párizsi hatalmas könyvtárakban alig van magyar vonatkozású könyv, magyar nyelvű pedig olyan ritka, mint a fehér holló. Mikor a Hôtel de Ville könyvtárában magyar vonatkozású latin okmányokra bukkant (17., 18. századbeliek), egy hétig bújta őket. Öreg ember, de fiatalos hévvel foglalkozik a magyar nyelvvel nem egy hatalmas, nagy nemzet nyelvével, nem világnyelvvel és mégis mily lelkesedéssel. Keressünk hozzá hasonló állásbelit egyetemünkön, vajjon találunk-e? És tudni illik, hogy ez az öreg ember Kont „Kis magyar nyelvtanához” corrigét készített és foglalkozik egy „Magyar Társalgó” szerkesztésével, amellyel a magyar viszonyok, Magyarország iránt az érdeklődést emelni véli, amelyet egyébként a francia utazóközönség kezébe óhajt adni. ő és társai — ha egyelőre kis számmal is vannak — alig három éve, hogy foglalkoznak a magyar nyelvvel. Kétségtelenül a párizsi magyar tanszék hatása alatt, minthogy az mind érezhetőbbé lesz a francia felfogásban minden reánk vonatkozó kérdésben egyaránt.

Kont J. a Sorbonne tudós magyar professzora hármastűz célú előadásában. E hármastűznek megfelelően választja tárgyát és eszerint csoportosul hallgatósága is. Van irodalmi kollégiuma, tart nyelvi kurzust kezdők és haladók számára és végre külön órát fordít a magyar remekírók műveinek fordítására és francia nyelvű magyarázására. (Ebben az órában a francia tanügy szervezetéről, egyes pedagógiai intézményekről, intézkedésekről is hallunk). E felosztás — az első pillanatban szembetűnik — a hallgatóság szempontjából igen praktikus. Számát föltétlenül szaporítja. De előnyös is, mert tetszésére bízva a különböző, ha alapjában összetartozó, de mégis önálló célú kollégiumokból való választást. Erre pedig a magyar tanszéknek speciális helyzeténél fogva szüksége van. — Leghasznosabbak és legértékesebbek a nyelvi kurzusok tanulságai. Ezek nyelvünk elszigetelt állásánál fogva eredetiek, sajátosak, a szakembert rendkívül hasznos tapasztalatokkal gazdagítják és fontos megfigyelésekre szolgáltatnak alkalmat. A lateiner hiába keresi a rokon gyököket a román nyelvekben. A nyelv szerkezeti jelenségeire pedig analog eseteket épen nem talál. A latinnak sem tudja igen hasznát venni. Sajnálatos jelenség az a magyar nyelv szerkezeti épsége, az idegennel való megismertetése szempontjából, de hasznosnak bizonyul a magyar nyelv könnyebb elsajátítása, szélesebb körben való terjesztése szempontjából. Kazinczyék közelebb hoztak bennünket a nyugati műveltséghez. Elárasztották nyelvünket germanizmusokkal. Igaz, hogy hajlékonyabbá tették. És 100 évre rá e germanizmusok révén, ezek segítségével lesz könnyebben, kényelmesebben elsajátíthatóvá a magyar nyelv a franciák részére. Sajátságos és mindenképp elszomorító jelenség az, de kényelmi, praktikus okokból nagy tért hódít a magyar nyelv ép, egészséges szervezetének rovására. A hallgató ugyanis úgy segít magán, ahogy tud. Ismeri a szavakat, prefixumokat, szóösszetételeket. Fordítgat, összehasonlításokat tesz és látja, hogy az ige-, a névszóösszetételek egész halmaza német kaptára készült. Természetes, hogy kap rajtuk. Szerintök igazodik el és könnyít munkáján. Ámde ez még hagyján volna. Folytatja egyeztetési kísérleteit. Talál szórendi

egyezőést és nem ritkán olyan nyakatekert, németes mondat-szerkezeteket, amelyek méltán gondolkodóba ejtik a magyar nyelv szerkezeti épsége felől. Ha valahol, úgy itt nagy és nehéz a magyar tanár munkája, aki meg nemi szűnhet hallgatóit e kinövésekre, ezen; hibás analóg esetekre figyelmeztetni és a helytelen szórendi és egyéb nyelvi szerkezetekről felvilágosítani. Csak úgy kerülhetnek azok nyelvünk szerkezeti épségének teljes tudatába.

A nyelvi kurzusok mellett az irodalmi kollégiumok nem kisebb hasznúak a francia és magyar hallgatóra. Kont a múlt tanévben a XIX. sz. drámairodalmával foglalkozott. Felolvasásai céltudatosan készülnek. Azaz tekintettel vannak kettős hallgatóságára. Francia és magyar egyaránt nagy hasznot meríthet belőlük. Gazdag tárgyi, főleg tartalmi adatokkal gazdagítja francia hallgatóinak ismereteit és kelti fel érdeklődésüket a magyar irodalom termékei iránt. Másrészről a magyar-francia irodalmi vonatkozások, hatások, kölcsönzések alapos és pontos kimutatásával a magyar tanár látókörét szélesbíti, irodalomtörténeti ismereteit nem egy dologban helyesbíti. Ajánlatos ési bizonyára hasznos volna, ha Kont ezen a téren eszközölt tanulmányait irodalmi köreinknek, nagyközönségünknek is hozzáférhetővé tenné. Irodalomtörténeteink hiányai ebben a tekintetben feltűnőek. Megelégszenek általános megjegyzésekkel. Pontos, összehasonlító filológiai munkásságról itt nem lehet szó. Pedig milyen más világitásban tűnék fel akkor pl. Teleki, Hugó Károly, Kuty, Kövér stb?¹⁾

Irodalmunk konkrét tárgyi megismertetésének, remekműveink fordításának és helyes értelmezésének egyik amilyen fontos, ép olyan örvendetes jelenségéről lehet itt beszámolnunk.

Remekíróink fordítása egyszersmind kitűnő alkalom a francia közönséggel való megismertetésükre. így már eddigelé is nem egy magyar mű került a francia könyvpiacra. Folyóiratok, napilapok magyar regényt, Petőfi, Arany, Vörösmarty, Ábrányi költeményeiből közölnek. A Revue heb-

¹⁾ *Pintér* Jenő irodalomtörténete ezt az érzékeny hiányt később pótolta.

domadaire-ban megjelenő Herczeg „Szabolcs házasságának fordítói Pierre Brum és Nagy Zoltán nem-e innét merítették ösztönzést? Legközelebb Bert de la Bussiène fordításában Csiky „Proletárjai” látnak napvilágot. Az érdeklődés hatása mind jobban észlelhető. Észlelhető a könyvpiacra, ahol magyar szépirodalmi, irodalomtörténeti vagy társadalmi tárgyú könyvek megjelenése már nem ritkaság számban megy; észlelhető a Revuekben, amelyek egyike magyar regényt közöl, másikában — végtelenül sajnáljuk — magyar tudósok egymást becsmérő cikkei jelennek meg. Utóbbiak nem derítenek éppen fényt tudományos irodalmi állapotainkra, de tárgyat szolgáltatnak a diszkusszióra, amely aktualitásával fokozza az érdeklődést és módot nyújt a tárgy feletti eszmecserére és ekképen az eszmék tisztázására.

Végezetül a párisi magyar tanszék olyan üdvös eredményéről szólunk, amelynek gyümölcse idővel lesz csak igazán érezhető. És ez az az együttes munka, amelyre már rámutattunk, amelyet néhány év óta magyar franciával karöltve végez. E közös munka eredménye eddigelé nem egy mű, amely ugyan nem eredetisége által, de a magyar nyelvet és irodalmat ismertető és népszerűsítő feladata által kétségtelenül nagy szolgálatot tesz hazánk ügyének. A kezdet kezdetén vagyunk. A közös munka termelhet idővel zseniális alkotásokat. Megteremtheti a két hasonló természetű és felfogású nép között azt a mély összhangot, amely a jövőben együttműködésre, együttérzésre készítheti őket. Hogy pedig a kezdet nehézségein ily könnyedén átsiklunk, azt *Kont J.*-nak, a Sorbonne vonzó egyéniségű, felette buzgó tudós magyar professzorának köszönhetjük. Hallgatói valómása szerint a francia közvélemény a magyar tanszék fennállása óta van tulajdonképen tájékoztatva a magyar nyelv, irodalom kérdései, anyaga felől. A tanszéket mintha *Kont* számára teremtették volna. Mint egyéniség és mint szüntelenül tevékeny munkaerő hivatva van arra, hogy a magyar nyelv és irodalom ügyét a franciákkal megkedveltesse. Lelke erejéből támogat minden olyan irányú munkásságot, amely nyelvünk ügyét szolgálja. Több irányban kifejtett buzgó tevékenységével méltán rászolgált az egész magyarság elismerésére.

TARTALOM.

Dr. Hennyey Vilmos előszava	Oldal 3
Előszó	5

I RÉSZ.

A magyar közoktatásügyi egységesítése	9
Szükség van-e latinmentes középiskolára	37
A magyar protestáns tanár hivatástudatához	44
A mai iskola az élet harcában	52
A nyolcosztályos népiskola, amint egy középiskolai tanár látja	60
Nincsenek kitűnő pedagógusaink.....	81

II. RÉSZ.

A magyar középiskola válságához	87
Iskolai reformok és a nagyközönség	96
A főiskolai tanszékek betöltésének kérdéséhez	93
A középiskolai reformról (1924.)	101
Klebelsberg Kunó gr. kultúrpolitikájához	104
A reáliskola védelmében	115

III. RÉSZ.

Egy az idegen élőnyelvtanítással foglalkozó methodi- kai folyóirat tervezete	118
Egy tankönyvbírálat	121
Egynéhány szó az idegen élőnyelvtanításról és a di- rekt módszerű tankönyvekről.....	126
A legújabb németországi Magyar nyelvtan-kiadásáról	129
A tanuló házfoglalkoztatásáról	136

IV. RÉSZ.

Függelék.

Az irodalomtanítás elméletéhez	144
Methodikai irodalmunk	158
Pieyre Márius tankönyvei.....	162
A középiskolai nyelvtanítás válsága	171
A reáliskolai utasítások és a felsőfokú nyelvoktatás	181
Az érettségi vizsgálat reformjához	185
Az első magyar tanszék a párizsi egyetemen.....	190