

ISKOLARENDSZERŰNK ANARCHIÁJA FELÉ?

FOLYÓIRAT szeptemberi számának egyik érdekes tanulmánya a magyar kultúrkormányzat utolsó tíz esztendejének ama munkásságát tette módszeres vizsgálat tárgyává, mely külföldi tudományos intézményeinket hívta létre.¹ A közoktatási politika e korszakának egy másik fejezetét kívánja tárgyalni az itt következő dkk: a középfokú oktatás kérdését, mely a tágabbkörű közvéleményt hazánkban, sajnos, kellő mértékben sohasem foglalkoztatta s amelyet mindenkor a szakkörök érdektelen témája gyanánt kezeltek. Nem kíván ezzel szemben bizonyítást, hogy a középfokú oktatás kérdése korántsem tekinthető valami „pedagógiai” szakügynek, hanem a szellemi nemzetvezetés egyik legsúlyosabb kérdéseként kell vizsgálni. E cikk szerzője a témát nem is az iskola felől közelíti meg, melyhez sohasem fűzte s nem is fűzi hivatása, hanem a „gyakorlati” élet irányából, melyben saját munkássága folyik. Ezt előre kellett bocsájtani, mert a továbbiakban a humanisztikus iskola felélesztése mellett fog állástfoglalni, amaz iskolatípus mellett, melyet felszínes érvelés oly gyakran és oly helytelenül állít szembe a „praktikus” élettel.

Az elmúlt tíz esztendő során több ízben alkalmunk volt rámutatni arra a rendkívüli tünetre, hogy a konzervatív vagy általában annak ítélt magyar politika tízesztendő korszakában éppen a hazai iskolapolitika terén mutatkozott várakozást meghaladóan radikálisnak. Az európai nevelés évezredes humanisztikus alapjaitól való eltávolodás különösképpen a radikális kormányzatokat jellemzi, amelyek — többé-kevésbé nyíltan vallván színt — a nemzetvezető társadalmi osztályok történeti szemléletét és az oktatás egyházi szellemét vélték a humaniorákon keresztül megtámadhatni. A reáliáknak a XIX. század második felében történt előnyomulása és az imént említett „laicisztikus” szellem már ötven év óta sikerrel küzdenek a humanisztikus gimnázium rendszerével szemben. Ennek ellenére a görög-latin stúdiumok, bizonyára immanens erejüknél fogva, meglepően időállóknak bizonyulnak. A nagy nyugati nemzetek, több-kevesebb teret adván a reáliáknak, szinte változatlanul kitartanak ma is a humanisztikus oktatás mellett: a német, francia, olasz és főként angol egyetemek diák-seregei ma is, mint egykor, latin és nagy részben görög műveltségűek. Különösen érdekes Franciaország esete, mely a háborút követő évtizedben ismételten revideálta középoktatási politikáját s ahol újabban ismét a humanisztikus elv túlsúlya mutatkozik.

A törvényeknek és rendelkezéseknek az a csoportja, melyet ma a hazai középiskola reformjaként szoktunk idézni, lényegileg nem egyéb,

¹ Deér József: A külföldi collegiumok. Magyar Szemle XIII. (1931) no. 1.

mint a görög-latin stúdiumoktól való szüntelen eltávolodás, tehát a régi középiskola szellemi céljának elhomályosítása, anélkül hogy új cél tűnnék fel. Meglepően bonyolult e reform fejlődésmenete is. Megteremti az új, domináns iskolatípust, melynek meghagyja latin gerincét; már a görögöt számúzi belőle. Az 1924: XI. t.-c. ez, mely inaugurálja a reálgimnáziumot. Magában véve ártatlannak látszik, hiszen ugyanakkor egy lépést visszafelé is tesz, mert a görögptől-rendszer kiküszöbölésével új típust is teremt, melyben a görögnek „rezervációs területet“ juttat — megteremti az ú. n. humanisztikus gimnáziumot. Ám hozzáértők előtt az első órától fogva nem titok, hogy ez a reform hova vezet. A magyar középiskola három típusa, a humanisztikus gimnázium, a reálgimnázium és a reálskola az egyetemi tanulmányok szempontjából, tehát az egyetlen döntő szempontból, egyenjogúsítván, nyilvánvaló volt, hogy a szellemileg alacsonyabbrendű típus fogja a magasabbat elnyomni, mint ahogy a rosszabb pénz kiszorítja a jobb pénzt. 1924 óta olyan hallgatók özönlöttek el a humanisztikus műveltséget múlthatatlanul megkövetelő pályákat, kik reálskolából jöttek, vagy abból a reálgimnáziumból., ahol a latin, elvesztvén szupremáciáját, mellékes jelentőséget kapott. Történészeket és filológusokat neveltek a magyar egyetemeken, kik a nyugati műveltség és a nyelvi képzés alapvető diszciplínáiban: a görögben és a latinban még csak elemi oktatást sem nyertek. Papokat, orvosokat és jogászokat, kik értetlenül álltak szemben hivatásuk legfontosabb történeti emlékeivel, saját tanulmányuk terminológiájával. Mindenki érezte, hogy képtelen helyzet alakult itt ki. De a reform sodra feltartóztatatlannak látszott. A törvényt követte — mert követnie kellett — a latin eltolódása a reálgimnázium harmadik, a leányiskolák ötödik osztályába, vagyis a reálgimnáziumban el kellett sorvasztani a gimnaziális gerincet. Ezt megtette még az a rendelkezés, mely a humanisztikus gimnáziumot megfosztotta humanisztikus, tehát alaprendeltetésétől: a mostani esztendőben rendeletileg megszűnt a kötelező görög tanítás, melyet az 1924. évi törvény teremtett meg. Valóban csodálatos folyamat ez: a törvény egyes köveit a rendeletek sora kiemeli az épület falából! Ki csodálkozik ezek után, ha az épület összeomlik.

Mert ma a helyzet az, hogy van ugyan humanisztikus gimnáziumunk, de benne görögöt nem kell tanulni, van reálgimnáziumunk is, de benne a latin kihalásra van ítélve. Ezzel a magasabb magyar műveltség — minden nemzet tudományos és öntudatos gondolkodásának alapja — elveszti kapcsolatát az európai múlttal, de meglazul összeköttetése az európai jelennel is.

Mindenki, aki ezzel a tárggyal csak némiképp is foglalkozott, ismeri az érveknek ama tömegét, mellyel 50 év óta védik nyugaton a humanisztikus oktatást. A latin nyelvnek és grammatikának logikus és formális képzőerejére hivatkoznak egyes csoportok, a klasszikusok olvastatásának szellemi és erkölcsi értékére egész pedagógiai rendszerek. A latin népek a római műveltségben tulajdon nyelvi és nemzeti gyökereiket ápolják máig; az angolok és németek emellett a görögben egyházi és kultúrtörténeti tradíciókat tisztelnek. Ha mindé, többé-kevésbé

nyomós értelmi és érzelmi argumentumok semmivé válnak, itt vannak még a gyakorlati indokok. Jog, orvostudomány, teológia, történeti, irodalmi, nyelvi és művészeti stúdiumok: mindez a nyugateurópai múltban gyökerezik. Minden szellemi út legalább is Athénba és Rómába vezet és Athén és Róma hatásvonala egész a XIX. század első harmadáig töretlen.

Nem foglalkozhatunk ezekkel az érvekkel, — egész könyvtárak irodalmáról van szó! — mert nem ez cikkünknek célja. Elég itt rámutatnunk, hogy a nyugateurópai kultúrkör határára sodort magyarság legkevésbé lehet hivatott a nemzetközien máig legérvényesebb fonalak elmetszésére. Tudósainkra és szellemi vezetőinkre vár a feladat, hogy eldöntsék: búcsút mondjon-e a magyarság nyugati szellemi tájékozódásának s elvághatja-e a kapcsolatokat, melyek Szent István óta az eszmei Rómához, vagyis Európához fűzik.

Mi úgy véljük, hogy ennek éppen ellenkezője a parancsoló szükség. Nem ránk vár a világ középoktatásában a reformeri szerep. Nekünk önmagunk védelmében egy feladatunk lehet: beleilleszkedni a közép- és nyugateurópai nevelési rendszerekbe, vagyis ápolni és megerősíteni a legtöbb sikert ígérő, mert legnemzetközibb iskolatípust — a humanisztikus gimnáziumot. De függetlenül a nemzetközi érintkezéstől, ezt követeli a magyar tudományosság érdeke, mely korántsem áll ellentétben a praktikus élet érdekeivel. A magyar gazdasági intézmények vezetőférfiai, úgy tudjuk, szinte kivétel nélkül humanisztikus képzettségűek és ismeretes, hogy gazdasági szervezeteink amaz állásaiban, melyek nem kívánnak műszaki szakképzést, általában szívesebben látják a jeles gimnazistát, mint például a kereskedelmi iskolák neveltjeit. Maga a műegyetem is jobb tapasztalatokat tett a humanisztikusán művelt hallgatókkal, mint azokkal, akik egyéb iskolatípusokból származnak. Nem titok, hogy Poincaré, a legnagyobb matematikai elmék egyike, lelkes híve volt a latin-görög alapképzésnek; éppen a reáliák számára többet várt tőlük, mint az antihumanisztikus tanmenettől.

Nem, a 'gyakorlatinak' mondott élet nem kíván gyakorlatias középiskolát, hanem jó középiskolát követel. De nézzük, vajjon a humanisztikus jellegéből kivetkeztetett magyar oktatás valóban gyakorlatias lett-e?

Érintenünk kell itt, ha futólag is, az anyanyelv oktatásának kérdését is. A legutóbbi reformintézkedések egyik megokolása szerint a klasszikus stúdiumok ártanak az anyanyelv ápolásának, — egyéb-iránt, hallottuk, az ifjúság magyar nyelvtudása olyan fogyatékos, hogy csupán a latin Studium feláldozásával lehet rajta segíteni. Ennek is, úgy véljük, éppen az ellenkezője helytálló. Legkiválóbb nyelvészeink könnyűszerrel beigazolják, hogy a magyar ember grammatikális készségét nagy mértékben neveli a tiszta és logikus szerkezetű görög-latin grammatikális iskolázás.¹ Másfelől azonban kétségbe kell vonnunk, hogy nyelvi téren ifjúságunkra bármiféle veszedelem leskelődik. Nyelvünk inkább javul s ha valami romlik, az inkább a stílusunk.

¹ Lásd erről Gombocz Zoltán nagyfontosságú cikkét a Magyar Szemle XIII. (1931) 218 l.-ján: Nyelvtudomány és nyelvtanítás.

Ám ez nem a nyelvoktatás, hanem a magasabbrendű irodalmi és műveltségképzés kérdése. Ha tehát a szónak legmagasabb értelmében tisztább és jobb magyarságra törekszünk, csupán a klasszikus stúdiók szellemi kerülőútján érhetjük el. Nincs itt menekvés: műveltség felé a nemzetet csupán a műveltségen át viszi az útja!¹

Amit az 1924. évi reform a már akkor elvben feláldozott humanisztikus oktatásért cserébe adott a magyar társadalomnak, az a modern nyelvtanítás. A német nyelv mellé, mely gimnáziumaink egyetlen modern nyelvtárgya volt, bevonult a francia, az angol és az olasz nyelv a hazai közoktatás épületébe — nézetünk szerint nemcsak kellő előkészítés híján, hanem megfelelő motiváltság nélkül is.

A MAGYAR REÁLGINNÁZIUMNAK e percben mindene hiányzik, ami egy iskolatípust alkalmassá tesz arra, hogy benne nemzetvezető társadalom nevelődjék. Hiányzik szellemi célja, hiányzik alapiránya, hiányzik tartalmi jogosultsága és végül híján van a tanítás eszközeinek.

Ez az iskolatípus, mely alapításakor elhibázott volt s amelynek átalakítására, a legkompetensebbek szerint, sürgető szükség van, mindentől nyújt valamit, anélkül hogy alapvető nevelési cél lebegne előtte. Nem „klasszikus” ez az iskola, melyből a latin fokról-fokra kiszorul, de nem is realisztikus, mert alapjai, ha ugyan vannak, inkább szellemtudományiaknak mondhatók. Túlteng benne az, ami az ifjú elme kiművelésére a legkevésbé alkalmas, a modern nyelvek praktikus célzatú tanítása, még pedig egyszerre (ha nem is egy iskolában) az anyanyelvvel együtt öt modern nyelv. Alig hisszük, hogy van a világon nemzet, mely a céltalan polyglottjának nagyobb mértékét engedné meg magának, mint e percben a magyar.

Az idegen nyelvek szükségességét a kis nemzetek életében újabban szertelenül túlbecsülik. A nemzeti intelligencia zöme életét végül is az országhatárok között éli s még súlyos gazdasági kényszerűség sem képes a határkeretektől kiemelni. A magyar értelmiségi osztályoknak valóban szükségük van egy segítőnyelvre és semmiféle világpolitikai orientáció nem téveszthet meg bennünket afelől, hogy ez a segítőnyelv csupán a német lehet. A politikai, gazdasági és a tudományos élet igen szűk körei számára szükséges ugyan a német mellett egy második, még ritkább esetben egy harmadik segítő nyelv. Alig tévedünk, ha azt mondjuk, hogy egy-egy közintézmény, bank, tudományos intézet nagy személyzetében teljesen elegendő néhány olyan vezető, ki magát franciául, angolul vagy — esetleg — olaszul megértetni képes.

Ezek a kevesek, kik hivatásos életükben a távolabbi nyugati nemzetek nyelvének hasznát látják, ismereteiket nem a középiskolának köszönik, hanem képességeiknek és szorgalmuknak, mert az élő nyelvek gyakorlati célú tanulása, legyünk vele tisztában, nem jellemet nevelő vagy elmét képző eszköz, non is demokratizálható élvezet, hanem igen keserű és többé-kevésbé kellemetlen, terhes munka.

¹ E kérdésekről Eckhardt Sándornak régebben két cikke jelent meg a Magyar Szemlében: A magyar nyelv válsága, II. (1928) 373. 1. és Kell-e nyelvtan? V. (1929)24.1.

Azt hisszük, hogy a magyarság túlon túl súlyos áldozatot hoz és fikciókért hozza az áldozatot, ha a néhány külpolitikai és bankkapcsolat kedvéért a nemzeti intelligencia nagy tömegeit kényszeríti olyan nyelvekkel való bíbelődésre, — és nem megtanulásukra, mert ilyen eredményeket nem látunk — amelyek a nemzet vagy az egyén életében soha jelentősebb szerepet nem fognak játszani.

Nem hanyagolható el az sem, hogy másként van szüksége az idegen nyelvismeretekre az olvasónak, a tanárnak, a bankárnak, a művésznek. Sokszázados tapasztalat azt mutatja, hogy akinek szüksége van rá, az megtalálja azt az idegen nyelvet, mely hivatásosan hozzá közel esik. A történész be fogja érni vele, ha folyamatosan olvas angolul; semmi szüksége az élő beszédre. A gyáriparosnak elég lesz, ha francia levelezését elláthatja; a műszaki ember megelégszik terminológiai ismeretekkel. Kevesen lesznek, kiknek átfogó — irodalomra és élő beszédre egyként kiterjedő — nyelvismeretre van szükségük; ezek, ismételjük, sohasem fogják ezt a középiskolától megkapni.

Egyik társulatunk több évvel ezelőtt írásos ankétot rendezett egyetemi és főiskolai tanáraink körében. Az ankétnak, melyet annak idején a Magyar Szemlében részletesen ismertettünk, a latin védelme mellett egyik legfőbb eredménye az volt, hogy a magyar tudományos oktatás szakemberei, humanisták, orvosok, technikusok, közgazdászok egyaránt, a német nyelvnek alapos ismeretét nélkülözhetetlennek mondták a hazai főiskolai oktatás szempontjából.¹

A német nyelvismeretek hiányára olyan nyomatékkal mutattak rá, hogy általános meghallgatásra kellett volna találniok. Ezzel szemben az történt, hogy az oktatás humanisztikus alapjait tovább romboltuk s emellett érthetetlenül a német nyelv tanítását csorbítottuk. Elképzelhetetlen, miként kívánjuk a magyar intelligenciát az annyit felhánytorgatott »praktikus* életre felszerelni, ha a középiskolák legfelsőbb osztályában mindössze heti nyolcvan percet szentelünk a német nyelv tanításának. Hogy a reálgimnázium legalsó osztályaiban a latin rovására a német azóta némi tért nyert, kisebb értékű nyereségnek tekintjük. A magyarság geopolitikai helyzetének teljes félreismerése ez az eltávolodás a német nyelvtől, mivel súlyos következményeit éppen gyakorlati téten észleljük.

Az idegen nyelvek tanítása terén nem lehet érzelmi politikát űznünk. Bármilyen szoros kötelékek fűznek is ezidőszerint Olaszországhoz, nem szabad eltitkolnunk, hogy az olasz nyelvnek a magyar középiskolai ifjúság nagy átlaga számára kevés elméleti vagy gyakorlati jelentősége van. Ugyanígy a többszázados erős angol szimpátiák sem bírhatnak bennünket arra, hogy Sárospatakon angol mintájú és tan nyelvű Public School-t teremtsünk.

Komis Gyula tanulságos s talán eddig kellőképpen ki nem aknázott nagy könyvéből, A magyar művelődés eszményei-ből, megtanulhattuk, hogy a magyarság mindenkor nyomonkövette a nyugati kultúrpolitikai fejlődést, kapcsolatai is elég szorosak voltak a nyugati nemzetek művelődési központjaival. Ám mindenkor bizonyos tartózkodással

¹ Balogh József: Középiskolai kérdések — az egyetem szemszögéből, Magyar Szemle I. (1927) 253.

és méltósággal keveredett itt külföldi minta és magyar szükség. Soha szolgai módon nem vettünk át matricákat és nem igyekeztünk idegen talajban gyökeret vert nevelési eszményeket mindenestől — fonáksgaikkal egyetemben — átplántálni. A sárospataki angol mintájú és tannyelvű iskola, amennyiben éppen az angol tannyelv megvalósítható benne, nézetünk szerint, azok közé az álképletek közé tartozik» melyek végső soron illúzióknak fognak bizonyulni.

ANNAK AZ ISKOLAPOLITIKÁNAK, melyet intézményesen az 1924. XI. t.-c. indított meg s amely rendeleti kibontakozásában tegnapig tart, szakembereink véleménye szerint, elég súlyos következményei mutatkoznak egyetemien és középiskoláinkban is.

A panaszok sokfélék. Úgyszólván az összes karokon olyan hangok hallatszanak, hogy az ifjúság nyelvi, értelmi, műveltségi és methodikus előkészítése nem elégséges a tudományos munka megfelelő ellátására. A jogász és történész, nem utolsósorban a modern nyelvek egyetemi tanárai arról panaszkodnak, hogy a latin nyelvismereteknek úgyszólván teljes hiánya meggátolja egyfelől a forrásolvasást, másfelől a modern nyelvek mélyebb és műveltebb megismerését. Az orvosok, természettudósok és technikusok arra utalnak, hogy német nyelvismeretek híján az ifjúság csak ügyel-bajjal birkózik meg a nélkülözhetetlenül szükséges német kézikönyvekkel. Nem szólok itt a teológiai karok hangos tiltakozásáról: a nevelkedő katolikus klérus idegenül áll szemben a szentmise nyelvével, úgy a katolikus, mint a protestáns teológia pedig hovatovább kénytelen lemondani az Újtestamentum eredeti nyelven való olvastatásáról. Mindez, túlzás nélkül mondhatjuk, csődje lehet olyan politikának, mely céljául a magyarságnak Nyugat? hoz való közeledését tűzte ki.

De zavarok mutatkoznak a középiskolában is s a legkülönbözőbb irányban. Fentebb már céloztunk rá, hogy a reformnak nemcsak célja és szellemi tartalma hiányzott, hanem eszközei is. Eszközön megfelelő képzettségű tanárkart is értünk. Bizonyára nem köztudomású» hogy az 1924. évi reformtörvény következeképpen a magyar tanárság egy részét 'átnevelésre' kényszerítette a sors. Latin és görög tanárok modern nyelvek megtanulására kényszerültek és ezekből tettek kiegészítő vizsgát. A vizsga még nem jelent methodikus képzettséget és így nem csodálkozhatunk, ha — számos tanúbizonyosság szerint — olyanok is tanítanak egyes középiskoláinkban pl. angolt, akik maguk angolul nem tudnak. Egyes tanítórendjeink nagy zavarba jöttek és csak példakép hivatkozom egyik nagymúltú nevelőintézetünkre, mely kénytelen volt a francia nyelvoktatás megerősítése okáért a messze külföldről haza? hívni egyik tagját, ki történetesen — matematikus. Egy másik tanítórendünk az egyik modern nyelvnek egyetemi fokon való oktatását kénytelen volt egy jeles klasszikus filológusára bízni, ki élete derekán tett végül sikeres kísérletet arra, hogy Párizsban franciául megtanuljon. Ismét egy rendi iskolánkra hivatkozunk, mely két éven belül kétszer Volt kénytelen megcserélni a maga 'szabadon választott' modern nyelvét, mert az egész magyarországi rend tanári karában még nem talált angol képzettségű tanárt.

Sokat vártak hatóságaink e téren a külföldi kollégiumok munkájától is, de aligha hisszük, hogy ezek a remények valóraválnának. Deér József már idéztem cikkében rámutatott a kollégiumi rendszernek ama fogyatékoságára, mely éppen a magyarok együttélése következtében hátráltatja az idegen nyelv elsajátítását. Úgy értesülünk, hogy a magyar középiskolai tanárság csak csekély számban kapott Bécsből, Berlinből és Rómából olyan tanárokat, kik a német és az olasz nyelvet kifogástalanul elsajátították; nagyobb a siker párizsi ösztöndíjasainknál, kik nem kényszerülnek kollégiumi együttlakásra.

De maga a középiskolai ifjúság is zavarba jött, nem kevésbé a szülők. Szakkörökben ismeretes, hogy az a bíró, kinek fia angol tan nyelvű reálgimnáziumba jár, nem fogadhatja el más városba való áthelyezését, mert ott történetesen olasz a reálgimnázium kötelező nyelve.

MI A SEGÍTSÉG ITTEN? Nem férhet hozzá kétség, hogy tíz esztendő kísérletezése után a magyar középoktatási épületnek vissza kell adni stabilitását. Legjobbaink meghallgatásával a nemzetnek meg kell állapítani a maga művelődéspolitikai céljait és irányát. Tisztába kell jönnie azzal, merre kívánja vezetni ifjúságát, a tradicionális európai kultúrának mily mértékben kíván teret biztosítani középoktatásunkban, az élő nyelveknek minő szerepet juttat a nevelésben.

Legjobbainkra vár a másik feladat, hogy az ilyként tűrhetően stabilizált magyar iskolának végre szellemi alapot is adjanak. Tisztázni kell, hogy a középiskola műveltségterjesztő intézmény-e, mely elmét nevel és szellemi irányítást ad, avagy a gyakorlatinak vélt élet apró hasznos tudnivalóit nyújtja-e, aminők Berlitz-nyelvismeretek, gyors- és gépirás, közgazdasági kiskaté és hasonló, aminőket boldogabb időkben esti kurzusokban könnyen el lehetett sajátítani.

A középiskola szellemi programja és tanterve szempontjából bizonyára revideálni fogják az iskolai sportolás és az egyesületi időtöltések mértékét is; ha jól értesülünk, már hallhatók úgy a szülők, mint a tanárok soraiban bíráló hangok ebben az irányban is.

Kormányzatunknak minden erővel arra kellene törekednie, hogy középiskoláink és egyetemi korrelátumuk: tanárképzésünk, a biztonság és a nyugalom képét mutassák. Minél ziláltabbak a világ politikai és gazdasági viszonyai, minél nagyobb megpróbáltatások között él nemzet, család és egyén, annál nagyobb jelentősége van az iskola fensőbb-séges biztonságának és nyugalmának. A helyes iskolapolitika titka éppen annak felismerésében rejlik, hogy a serdülő ember nevelése nem idomul szükségszerűen a napi változásokhoz és izgalmakhoz, hanem bizonyos távolfekvő, ha mindjárt soha el nem érhető célokat tűz maga elé. Nevelőerő nem magukban az ismeretekben rejlik, hanem az ismeretek közlési módjában, a szellemi fegyelemben és nem utolsósorban az iskola mint intézmény által megteremtett erkölcsi atmoszférában. Ezek a hagyományos erősségei a némelyek által meghaladottnak vagy kiküszöbölhetőnek vélt humanisztikus oktatásnak, melyeket helyes lesz egy szerencsétlen korból egy boldogabb nemzedék számára változtatlanul átmenteni.

BALOGH JÓZSEF