

A HUSZADIK SZÁZAD KÖNYVTÁRA.

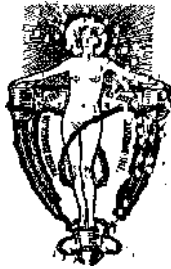
12.

A KÖZÉPISKOLA REFORMJA

VITA A KÖZÉPISKOLAI KÉRDÉSRŐL

RENDEZTE

A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG



BUDAPEST, 1906

DEUTSCH ZSIGMOND ÉS TÁRSA KÖNYVKERESKEDÉSE
V., Dorottya-utca 9.

D^R. PIKLER GYULA

A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG ALELNÖKÉNEK

ELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG MÁRCZIÚS 31-ÉN TARTOTT ÜLÉSÉN.

T. Társaság! T. vendégeink! Engedjék meg, hogy azt az előadási sorozatot, a melyet most megkezdünk, néhány szóval bevezessem. *A műveltségnek fontosságáról* kívánok szólni. Nem csodálkoznám, ha ennek a programmnak hallatára önökön némi kétségbeesés venne erőt, ha azt mondanák: „Tudjuk, tudjuk, hogy a műveltség nagyon fontos; „őseink karddal tartották fenn a hazát, most az ész fegyverével kell küzdenünk” ezt és más ilyen intelmeket már eleget hallottunk iskolai ünnepeken és egyebütt. Hallották; mégis merem mondani, hogy az emberek óriási nagy többsége ma sem tudja teljesen a műveltség jelentőségét. Ennek bebizonyítása végett bátor leszek a körülöttünk lefolyó életnek néhány tényére utalni.

Egy ilyen tény a következő.

Midőn valamely oldalról kísérlet történik abban az irányban, hogy az emberek a sötétség felé vitessenek, hogy elavult babonák megszilárdíttassanak és terjesztessenek, hogy egy ilyen irányú lelkiállapot fenntartassák vagy fokoztassék, meg szoktam figyelni, micsoda érveket hoznak lel, milyen vádakot hangoztatnak ilyen kísérletekkel szemben a másik oldalról. Azt találtam, hogy a leggyakoribb és legerősebben hangsúlyozott ellenérv a következő: „Egy ilyen kísérlet megbontja a nemzeti egységet, széthúzást okoz, egységes magyar nemzet csak liberális alapon lehetséges”. Nos valóban ez volna-e a legnagyobb bűne egy ilyen kísérletnek? Igazán azt higgyük-e, hogy – a mint a gyermekeknek az iskolában a történeti órán tanítani szokás – a legnagyobb fontosságú a nemzetre nézve az, hogy körében visszavonás, viszály ne legyen? Nem áll-e inkább az, hogy minden haladás viszályokkal, visszavonásokkal kapcsolatosan történik? Nem lehet-e azt a vádat a felvilágosodás törekvéseivel szemben is felhozni, a melyeknek szintén vannak elleneseik, a melyek szintén megbontják

az egységet, a békét az emberek között? Kétségtelen, hogy nem ez a legnagyobb baj ezekben a törekvésekben, nem ez adja igazi kritikájukat.

– Egy másik vád, a melyet ily törekvésekkel szemben hangoztatni szoktak, az, hogy a felekezetek egyenjogúságával ellenkeznek. A kulturális ideál tehát, a mely ezen védekezők előtt lebeg, az, hogy a mai felekezetek, úgy, a mint vannak, békében, egyenlő joggal tanítsák örökké a maguk tanításait. – Vagy azt szokták ellenük vetni az ilyen törekvéseknek, hogy a gondolkodás szabadságával vannak ellentétben

– mintha maga ez a szabadság volna a műveltség terén az a végső jó, a melyet okvetlenül fenntartani kell, mintha nem állna az, hogy az emberiség legnagyobb haladásai a gondolkodás szabadságának megsértésével is történtek, az előrehaladás akadályainak a hatalom által való eltávolításával. – Ilyen ellenvetéseket szoktak ezen törekvések ellen hangoztatni, azt azonban, hogy azok a tanok, a melyeket terjeszteni akarnak, egyszerűen *nem igazak*, hogy azok *nem visznek helyes cselekvésre*, hanem helytelen cselekvésre, hogy azok a természethez való alkalmazkodásnak rossz módjai, hogy azok improduktívak és improduktív embereket teremtenek, sőt az anyagi jólétet, az egészséget, az élet összes javait egyenesen csökkentik és hogy mindez még hozzá költséggel és munkával, tőke és munka árán történik, ezt a legkritább esetben szokták kimondani. Végig szoktam nézni ily alkalmakkor a közvélemény erre vonatkozó nyilatkozatait, a mint azokat a sajtóban láthatni, *érdemben* sohasem történik kritika ezen irányok felett, mindig arról van szó, hogy egyenetlenséget terjesztenek, az egyenjogúságot, a gondolat szabadságát sértik. Azt, hogy egy kulturális iránynak az az igazi kritikája, hogy igaz-e, vagy nem, helyes-e vagy nem, abban az értelemben, a melyet az imént kifejtettem, ezt sohasem vagy csak igen ritkán hallhatjuk. Vagyis a műveltség tulajdonképeni jelentősége nem világos ez esetben az emberek előtt.

Egy másik példát említek, t. hölgyeim és uraim, szintén a mindennapi életből. Ha figyelemmel kísérjük a hírlapi és társalgásbeli nyilatkozatokat arról, miért harcol győzelmesen Japán Oroszországgal, a következőkkel találkozunk. Egyik helyen azt halljuk vagy olvassuk: „A japán katona tudja, hogy ő hazájáért harcol, ez lelkesíti, míg az orosz kedvetlenül engedelmeskedik a zsarnoknak: ez az oka a japán győzelmeknek, az oroszok vereségeinek.” Mennyi ténynyel van ez ellentétben! Vajjon a napóleoni hadseregek nem hódító hadjáratra mentek-e? Vajjon minket nem hódítottak-e meg a törökök és nem tartottak-e hódoltságban 150 esztendőn át? Vajjon az embereket vitézségre nem tüzeli-e a hódítás vágya is, az állam határainak kiterjesztése és az evvel járó javak utáni törekvés? Nincsen-e tele evvel a történelem? Hát micsoda a tényekkel homlokegyenest ellenkező állítás ez?! – Másutt ezt olvassuk: „Egy ország legyen akármilyen nagy, ha nincs alkotmánya, ha deszpotikusan uralkodnak felette, mindig gyöngye; egyedül

az alkotmányosság ad a nemzeteknek hatalmat.” Ez felületes felfogás, mert a kész kormányformát és nem az alatta levő műveltséget, a melynek a kormány forma a következménye, jelöli megdöntőként. – Sőt egyik újságban azt olvastam, hogy az európai kontinens körvonalai valami misztikus módon mutatják, hogy Oroszország soha sem lehet hivatva arra, hogy tengeren uralkodjék, és hogy innen származik Oroszország gyengesége. – Azt a föltevést azonban, hogy a háborúnak tényleges lefolyása onnan ered, hogy Oroszországban a felnőttek három negyedrésze analfabéta, hogy az orosz egy műveletlen, kultúrában hátramaradt nép, hogy ezt a népet oly irányban viszik, hogy ne művelődjék, hogy a fejét megtömi oly eszmékkel, a melyek a helyes cselekvéssel ellentétben állnak, ezt a közvélemény egyetlen orgánumában sem olvastam.

És nemcsak erre a speciális esetre nézve, hanem általában, a mikor arról van szó, hogy nemzetek miért virulnak, nemzetek miért pusztulnak: a legritkább esetben találok okként megjelölve akár az iskolai tankönyvekben, akár az iskolákon kívül azt, hogy némely nemzetek a műveltségben előrehaladtak, progresszívek voltak, mások pedig hátramaradtak, konzervatívek voltak, hanem sokkal inkább hivatkoznak arra, hogy némely nemzetek hazafiasak voltak, vitézek voltak, mások kevésbé hazafiasak, kevésbé vitézek, és hogy ezeken az erkölcsi tulajdonságokon fordult meg előrehaladásuk, pusztulásuk.

Már most kétségtelen ugyan, hogy a míg több egymást kizsákmányolni akaró állam van a földön, a támadásokkal szemben szükséges a hazafiség és vitézség, de ha körülnézünk, látjuk, hogy hazafiség, vitézség tekintetében alig különböznek egymástól a népek, és hogy lehetetlen a fensőségről le hanyatló és a rosszabb helyzetből jobb helyzetbe jutó népek sorsát avval magyarázni, hogy lelki természetük, hazafiságuk, vitézségük megcsökken, illetőleg megnövekedett. Lehet-e józanul azt mondani, hogy a spanyolok az idő folytán kevésbé vitézek lettek? Nézzük meg jobban a hanyatlott népeket, Lengyelországot, Törökországot, Spanyolországot, Olaszországot a legújabb ideig, Franciaországot az utolsó évszázadban: oda fogunk jutni, hogy a konzervatív népek, a melyek műveltség tekintetében nem haladtak előre, új ismereteket nem akartak felvenni, (Franciaország elnyomta a reformációt, a forradalom után nagy részben visszaállította az egyház hatalmát) hanyatlottak. Anglia, Németország, Skandinávia, újabb időben Japán, a melyek radikálisabban felvették a középkorinál újabb és a legújabb műveltséget, a melyek a konzervativizmus által nem engedték magukat lebilincselni, ezek előrehaladtak. Hogy pedig miért konzervatívabbak némely népek másoknál, annak csak egy okára utalok most rá: Azok a népek, a melyek valamely műveltségi fokon igen nagy virágzásra jutottak, azok kiváló nagy mértékben ragaszkodnak ahhoz, azok leghajlandóbbak azt hinni, hogy annál, a mi által nagyok lettek, meg kell maradniok; ez az oka annak, hogy a valaha oly nagy Spanyolország, Törökország oly igen nagy

mértékben lettek konzervatívok. Ugyanez az oka annak, hogy Anglia, a mely oly korán lett nagyiparos, demokrata és reformatorius, ma aránylag konzervatív 7 az újabb időben fölemelkedett Németországgal összehasonlítva, a hol ma oly erősen terjed a szocziálizmus, a mi mutatja a nép radikális gondolkozása új eszmék felé való haladását. És látjuk, hogy evvel kapcsolatban legújabban Anglia fensőbbisége Németországgal szemben csökken. Az az igazság, hogy a konzervatív népeknek legalább *ceteris paribus* hanyatlaniok kell, ellenben a műveit-ségben előrehaladó népeknek fel kell virágzaniok, banális igazság, ô de igazság és alapvető igazság, ép oly banális és alapvető igazság, mint az, hogy az egészséghez levegő, napfény és tisztaság kell, a mit mindazonáltal a legújabb időkig szintén nem tudtak, sőt a mely igazsággal ép ellentétesen jártak el.

Íme, volt szerencsém önöknek, t. hölgyeim és uraim, megmutatni, hogy ebben a nagy kérdésben, a melyen annyian töprengenek: hogy miért virágzanak fel, miért pusztulnak el népek, a melyet iskolákban és iskolákon kívül annyit tárgyalnak, ebben a műveltség jelentőségét nem ismerik fel, nem is gondolnak rá. Csodálatos, hogy azt, a mi legközelebb fekszik, a mi oly egyszerű, mint az, hogy $2 \times 2 = 4$, a mi oly banálisnak tűnik fel, miután az ember megmondotta, azt nem veszik észre. A népek két sorozatát, a melyet feltüntettem, úgy is szokták megkülönböztetni: északi népek, déli népek, vagy germán fajok, latin fajok, és azt szokták mondani, hogy ezen a klimatikus vagy faji különbségen fordul meg a dolog, pedig egyszerűen az áll, hogy azok a népek, a melyek műveltségben előmentek, virágzásnak indultak, a melyek műveltségben visszamaradtak, hanyatlottak.

Engedjék meg, hogy egy harmadik példát is hozzak fel a mindennapi beszélgetésből és a napi irodalomból. Daczára azoknak a folytonos csalódásoknak, a melyeken az emberiség keresztülment, azt látjuk, hogy az emberek a kormányzat becsületességét még mindig a kormányzók becsületességétől várják. Folytonosan azt remélik, hogy a tényleges kormányzók után jönnek majd mások, az eddigiek ugyan nem voltak becsületesek, de az újak becsületesek lesznek és önként önzetlenebb kormányzatot fognak teremteni. Pedig még csak nemrég czáfolta meg az ilyen várakozást az a korszakos példa, a mikor az „ancien régime” megbukott és a harmadik rend jutott uralomra. Akkor is azt mondták: ez a becsületes osztály, és ma mindenki tudja, hogy ez a középosztály ugyanolyan önző kormányzatot gyakorol, szintén hivatali ellátásokat, jövedelmet, üzleteket keres, ép úgy ismeri a nepotizmust, mint a régi uralom. És az emberiség egész története mutatja, hogy az ember nem lehet becsületes, az emberi természetben ez adva nincs, abban adva van a csaknem korlátlan önzés. Az állami intézmények, a kölcsönös ellenőrzés intézményei, uralkodók ellenőrzése a törvényhozó testületek által, ezek ellenőrzése a nép által, mindezek meg nem érthetők másképp, mint az emberben levő önző törekvések

folyományakép. A kormányzóknak ez az ellenőrzése pedig, a melyből az egész alkotmány áll, és a mely egyedül biztosítja a kormányzatnak legalább bizonyos mértékig való igazságos voltát, a néptől a megfelelő ismereteket kívánja, mint minden tevékenység, mint a természet bármely elemének, mint akár az állatok és ezek közt a ragadozó állatok ellenőrzése, a melynek csak egy neve az emberek ellenőrzése. Ép azért helyesen mondja valaki, a ki az igazságnak, az igaz műveltségnek és nem pusztá szólamoknak, nem kenetteljes hazugságoknak volt képviselője, Széchenyi István: „A közintelligencia az önkénynek egyedüleg valódi fékje.” Hozzátehetjük, hogy a társadalom igazságos vagy legalább az igazsághoz közel jövő berendezéséhez nem is szükséges az a hiába keresett önzetlenség, hanem elégséges az intelligencia által vezetett önzések kölcsönös ellenőrzése. A jellemzett uralkodó felfogás Széchenyi meggyőződésével tökéletesen ellentétes, a műveltségnek, a nép nagy tömege műveltségének eme nagy jelentőségét megint nem látja be. És hogy visszatérjek az előbbi példára, a mostani háborúval kapcsolatban napfényre jutó orosz korrupció, mely a háború kimenetelére döntő befolyással van, megint csak onnan származik, hogy nagyon csekély ott a tömegben az intelligencia, „az önkénynek egyedüleg valódi fékje.”

Íme példák a mindennapi életből, a melyek azt mutatják, hogy az emberek nincsenek áthatva attól, nem látják át világosan, mennyit tesz a műveltség, mi annak a jelentősége. Szólamok vannak erre nézve, de igazán átérteni minden téren és alkalmazni az emberek ezt az igazságot nem képesek.

De azok, a miket mondtam, még mindig nem hozzák ezen igazságot elég közel az emberek legtöbbszörének szemléletéhez. Még inkább a mindennapi életre kell rámutatnom.

Az, hogy mindegyikünk munkájával mennyit keres, a társadalom műveltségétől függ, amely körülötte van. Nem vámokban, csalafintaságokban, az embereknek, mint fogyasztóknak megadóztatásában az emberek mint termelők javára, ebben a *circulus vitiosus*-ban van a feltétele annak, hogy egy ország gazdag legyen, hanem abban, hogy művelt legyen, termelni tudjon és sokat tudjon termelni. Annak, hogy ugyanavval a munkával, a melylyel Magyarországon keveset tudok keresni, annyira, hogy egy kétszobás lakásra, csupán a legegyszerűbb szükségletekre telik; ugyanavval Angliában egy kis családi házra, valószínűs jöletre válót keresek, ennek oka az, hogy ott műveltebb a társadalom, műveltebb a közönség, a melylyel együtt termelnek, a mely a földet gyümölcsözővé teszi és termékeit feldolgozza. Annak az oka, hogy nálunk, Magyarországon csaknem minden második gyermek első életévében meghal, Angliában ellenben körülbelül csak minden ötödik, ennek oka, hogy nálunk a műveltség kisebb, hogy kevésbé jó erők állnak rendelkezésre a gyógyításra, hogy az emberek nagy tömege kevésbé munkálkodik össze az egészséget közösen veszélyeztető bajok

elhárítására, hogy túlságos mértékben fordítja jövedelmét improduktív költségekre, például inkább okatlan perlekedésre, mint az egészségre, ügyvédekre, mint orvosokra. Az tehát, a mi nálunk a sors csapásának látszik és pedig a sors legnagyobb csapásának, az tulajdonkép a műveltség hiányának következménye; milyen kevés anya, apa gondol erre!

Egyszóval, és itt foglalom össze azt, a mit itt egyes példákban adtam: az a józan, tudományos felfogás még kevéssé hatotta át az embereket, – és ez szükséges a műveltség igaz jelentőségének felismerésére – hogy az emberi élet, úgy az egyéni élet, mint az állami élet a maga közös munkálkodásával, közgazdaságával, honvédelmével és hódító háborúival, sőt, merem mondani, az emberekre és azok lelkére gyakorolt fegyelmző, ellenőrző, rábeszélő lelkesítő hatásával is, – nem habozom a szót kimondani – technikai folyamat, a mely a természet rendje szerint és a természet törvényeinek uralma alatt történik, a mely jobban vagy rosszabbul, sikeresebben vagy kevésbé sikeresen, tartósabban vagy kevésbé tartósan a szerint folyik, a mint az alkalmazott ismeretek helyesebbek vagy kevésbé helyesek. Ez a józan tudományos felfogás az életről föltétele, annak, hogy az emberek felismerjék a műveltségnek teljes jelentőségét, (eltekintve attól a gyönyörtől, a melyet önmagában ad). Ez a természet-tudományi felfogása a dolgoknak, a mely a legkülönbözőbb tereken kiszorította egy látszólag idealisztikusabb, de nagy kérdés, hogy valóban idealisztikusabb, és mindenesetre kevésbé igaz és hasznos felfogását a dolgoknak, ez szükséges ezen a téren is.

Szerény nézetem, egyéni óhajtasom szerint ebből a szempontból kell tekinteni az oktatás kérdéseit is. Vizsgálni kell, vajjon az életre gyakorolt ezen hatásai szerint a középiskolai oktatás rendszere helyes-e vagy nem helyes. Kétségtelenül lesznek másoknak egészen más álláspontjaik is, ezen meggyőződések megismerése szintén igen tanulságos dolog, de az épen jellemzett felfogást teljesen bizonyára senki sem mellőzheti, annyira a tényekben gyökerezik.

Nem hivatásom azon küzdelmekben, a melyek itt a különböző szempontok és irányzatok között kétségtelenül le fognak folyni, most állást foglalni, nem is akarom ezt most tenni, de engedjék meg, hogy ily állásfoglalás helyett végezetül egy tény, egy történeti tényt állapítsak meg, megállapítsak azért, mert könnyen lehetséges, hogy ennek a ténynek fel nem ismerése folytán józan, célszerűségi, helyességi^{va} vagy igazsági felfogásokkal szemben másféle felfogások érvényesülnek, még azoknál is, a kik különben az utóbbi felfogások alapján állanak, de e tény figyelmen kívül hagyása folytán feszélyezve vannak abban, hogy ezt a mértéket, ezt a kritériumot alkalmazzák. Erre a tényre a következőképp jutunk rá.

Gyakran szokták hangoztatni, hogy míg a mai középiskolai oktatás fentartani, megóvni, ápolni akarja mai műveltségünk történelmi

alapjait, addig a modern változtató törekvések ezen a téren ellentétes természetűek, elhanyagolják e történeti alapokat. Nos bátor vagyok arra utalni, hogy ez az ellentét nem áll fönn. Nem áll az, hogy a mai középiskola „históriai alapon áll”, hogy a mai műveltségnek történeti alapjait óvja meg. A mai középiskola ugyanolyan forradalmi, ugyanolyan radikális modernségi törekvéseknek, újításoknak, históriai alapok elhagyásának köszönheti létét, mint a melyekről ma a legmodernebb táborban szó van. Az egész mai közoktatás, az általános elemi oktatás már az írás-olvasás általános tanításával is, a középiskolai oktatás a klasszikus oktatással, nemzeti történelmével, nemzeti irodalomtörténetével, a felső oktatás természettudományi szakáival, műegyetemével, mind egy ilyen újítás következménye, a mely megtörtént kapcsolatosan azzal, a mit az újkornak nevezünk – a nagykorú közgazdaság, a messze vivő forgalom kifejlődésével, az elméleti ismeretek haladásával, a humanizmusnak felébredésével, a reformációval, a felvilágosodással, és a mely a gyanús, antiidealisztikus, kiforratlan, éretlen, a históriai alapokat megingató irányzatnak tekintetett, tekintetett akkor, a mikor a nép nagy tömegének –egyedül a katekizmus és a szentek élettörténete tanított, a felsőbb oktatásban a teológiának volt meg az egyeduralma, a mikor a latin és görög írók olvasása egyáltalán nem volt általánosabb kincse az embereknek. A reformáció később a gazdag nagyiparosok, sőt az arisztokrácia vallása lőn, azok csakhamar fejei a hugenotta mozgalomnak Franciaországban, de eleinte a hugenották lelketlen izgatóknak, gyanús, kétes elemeknek tekintettek. Az a gondolat, hogy a gyermekek nagy tömegét írni-olvasni tanítsák, először protestáns városokban támadt; iparosok alapítottak író, olvasó, számoló iskolát a gyakorlati élet számára. Nemzeti irodalom tanítása, latin, pogány írók olvasása, nemzeti történelem tanítása a szentek életének tanítása helyett – ez egészen új, felforgató dolognak tekintetett. Nem áll tehát, hogy a mai középiskola fentartotta a históriai alapokat, ellenkezőleg ellenők támadt a középkori históriai alapoknak; a szkolaszticizmus hatása például, leszámítva a hittant, ma alig található közép és felső oktatásunkban, maguk a filozófia professzorai is csak nagyon kevésbé ismerik, alig olvassák a szkolasztikus filozófia éleleszű gondolkodóit. Az egész teológiai felfogás hatását a lehető legcsekélyebbre szorították le az újkor előrehaladásával, azt nagymértékben elnyomták, és az nagymértékben el van feledve a papi szemináriumokon és teológiai fakultásokon kívül. És viszont maga ez a középkori keresztény tanítás, a mely a mait megelőzte, vajjon megtartotta-e a históriai alapokat, vajjon nem igyekezett-e az embereket eltávolítani a pogány nemzeti vagy törzsi világból, nem igyekezett-e még annak emlékét is megszüntetni? És nem abban volt-e annak kulturális hatása, a középkori keresztény műveltség áldása, hogy azokat a civilizálatlan primitív embereket kiragadta világukból és belevitte a fejlettebb hellén világfelfogásba és római gyakorlati életbe? Mind a

kettőről, a középkori oktatásról és a mai újkori oktatásról egyaránt az áll tehát, hogy nagymértékben eldobták azt a halasztót, a mit értéktelennek vagy károsnak találtak; minden kor megcsinálta magának azt az iskolát, azt az oktatást, elterjesztette azt a műveltséget, a melyet helyesnek talált, úgy hogy az, a mit ma modern törekvésnek nevezünk, az nem első merész kísérlet.

Minden kornak meg van erre a maga joga, és egyedül a cél-szerűsége és, a mi ennek legfőbb eszköze, az igazság szempontjából kell megbírálni a közműveltséget, az oktatást. Midőn ezt teszszük, csak folytatjuk azt a haladást, azt az újítást, a melynek a középkori oktatás és az eddigi újkori oktatás is szakai voltak.

1905 ÁPRILIS 8-I ÜLÉSE.

Tisztelt Társaság! Van szerencsém szíves tudomásukra hozni, hogy a „Kolozsvári Tanári Kör” f. é. április 1-én meglehangú üdvözlő iratot volt szíves hozzánk intézni abból az alkalomból, hogy a középiskolai reform érdekében vitát indítottunk. Bátorkodom ezen hosszabb átiratból a következőket felolvasni:

Tanári körünk mai üléséből őszinte örömmel üdvözlö a Társadalomtudományi Társaságot abból az alkalomból, hogy a középiskolai reform érdekében vitát indított. A mai állapot változtatása régóta szükséges több tekintetben. Ezt a szükségét első sorban az iskola munkásai érzik, mert ők látják munkájuk körülményeit, eredményeit, ők hangoztatják régóta a változás szükségét. Épen ezért mi, tanítók, örülünk első sorban annak, hogy sorainkon kívül állók nemcsak egyéni okokból, kellemetlen emlékek hatása alatt, vagy gyermekeik mai küzködése miatt, hanem a középiskola jelentőségének, feladatának magasabb, egyetemes szempontú felfogása alapján vitatni kezdik a mai állapotokat és előkészítik a jobb jövőt. Várjuk ettől a vitától azt is, hogy a középiskola ügyének nemzeti közügy voltát olyanok előtt is tudatosítsa teszi, a kik eddig ettől annyira távol vannak. Azt reméljük, hogy így megkezdődik az iskola és a társadalom határozott közeledése és teljesen együtt-érzése.

Ezek a várankozások és reménységek ébrednek bennünk a Társaság vitája iránt és azért sietünk örömrünk kifejezésével, mert a Kolozsvári Tanári Kör már évek óta hangoztatja a megújítás szükségét, némely kérdésben javaslatokat is dolgozott ki és terjesztett felsőbb körök elé, sőt a most folyó tanévben épen a középiskolai reform céljából megállapított munkatervvel dolgozik. Mindig nagy érdeklődéssel hallja a Kolozsvári Tanári Kör mindazt, a mi az iskolára vonatkozóan elhangzik s törekvéseinek a segítését, reménységeinek a valóságát látja az igen tisztelt Társaság legújabb tényében. Az iskola nem akar semmiképen elkülönülni, a társadalom szervének tudja magát, de épen ez a tudatosság kötelezi arra, hogy saját ügyeiben hallassa szavát és a rajta változtatni akaró javaslatokat a nap szempontjaiból megvitassa. Bármilyen legyen is a Társaság vitájának eredménye, a Kolozsvári Tanári Kör készen áll arra, hogy azt tanácskozásai körébe vonja, saját megállá-

podásaival egybevesse és az ügy iránt való természetes érdeklődéssel, megkezdett tárgyalásainak folytatásában a cél érdekében értékesítse. Igen örülünk azon, hogy a reformot illető kérdés-csoportjaink egyike a Társadalomtudományi Társaság vitája révén széleskörű megvilágításban tárul majd elénk.

A Kolozsvári Tanári Kör nevében

Kolozsvár, 1905 április 1-én.

Dr. Márki Sándor

Egyet. tanár, elnök.

Dr. Imre Sándor

Egyet. tanár, titkár.

Azt hiszem az egész társaság érzésének adok kifejezést, midőn kijelentem, hogy ez a nyilatkozat nagy elégtétellel tölt el bennünket és a mi fő, azt a reményt kelti bennünk, hogy a különböző tudományok embereinek, a gyakorlat férfainak és a tanári köröknek kölcsönös megértése jó gyümölcsöket fog teremni. Nyilvánosságra hozom ezen átirat tartalmát azért is, mert a sajtó egy orgánuma a tanári köröknek mozgalmunk iránti hangulatát az épen ismertetett megnyilatkozással igen ellentétesnek jelezte és alkalmat akarok adni az illető lapnak, hogy – méltányosságától ezt kétségtelenül elvárhatjuk – kijelentse, miszerint értesülései legalább nem egész általánosan állanak.

Van szerencsém továbbá jelteni, hogy az egészségtanárok és iskolai orvosok szakbizottsága szíves volt felajánlani közreműködését vitánkban, és hogy ezt az elnökség köszönettel és elfogadólag vette tudomásul.

T. Társaság! T. vendégeink! Engedjék meg, hogy napirend előtt még néhány szót szóljak egy félig-meddig személyes kérdésben. Kivételes dolog ez; a kik figyelemmel kísérik a Társaság életét, tanúságot tehetnek a mellett, hogy ilyen dolgokkal sohasem vettem még igénybe a Társaság idejét.

Ugyanaz a lap, a melyről az előbb megemlékeztem, talán jó is lesz megnevezni: az „Alkotmány” múltkori felszólalásom tartalmát egészben híven adta vissza (a mint nem is vigasztalhatom magam avval, hogy az a nagy és állandó ellenszenv, a melyet a sajtó e tisztelt szerve felfogásaim és törekvéseim iránt oly gyakran kifejez, e felfogások és törekvések félreértéséből származik), kivéve egy pontot. T. i. szerinte én azt mondtam volna, hogy: „Katekizmus helyett írni-olvasni kezdtek tanítani a hugenották”. Ezt kérem nem mondtam. Az írás-olvasásról körülbelül következőkép szólottam:

„Az egész mai közoktatási rendszer, az *elemi iskola az Írás-olvasás tanításával*, a középiskola az *ő klasszikus tanításával*, nemzeti történelmével, irodalomtörténetével, az egyetem az *ő természet-tudományi szakaival*, a műegyetem: mindezek újításnak, forradalomnak, a humanizmusnak, a reformációnak, a felvilágosodás későbbi századainak voltak következményei, és eleintén ezeket is veszedelmes, kiforratlan,

éretlen dolgoknak tartották, nevezetesen a katekizmus, a szentek élete, a teológia és a skolaszticizmus egyeduralmának korszakában.”

A hugenottákról pedig annak elmondásával kapcsolatban szólottam, hogy mindenféle nagy újításnak kezdőit felforgatóknak, éretleneknek, lelketlen izgatóknak nevezték. Ép a hugenottákat azért említettem, mert tudvalevőleg a hugenotta-mozgalom igen gyorsan terjedt, csakhamar az arisztokrata-osztályoknak és gazdag polgároknak mozgalma lett, és még ez is lenézett mozgalom volt a legelső időkben, az első genfi időkben; de semmiképen sem említettem a hugenottákat az írás-olvasás tanításával kapcsolatban.

Az írás-olvasást a nép nagy rétegeinek tanító elemi iskolák keletkezése tekintetében a reformációnak kisebb a jelentősége, jelentősége főleg a gimnáziumok tekintetében van. A népiskola kezdetei már a reformáció előtt, a középkor végén jelentkeznek, de akkor is szintén egy forradalmi mozgalomnak köszönik létüket: a városokban az újonnan keletkezett kisiparosnak szüksége van önálló ipara végzéséhez bizonyos műveltségre, a melyre nem volt szüksége a jobbágyi munkásnak. Ezek az iparosok tartottak fenn iskolákat, a melyekben írni-olvasni tanítottak, de vallást egyáltalán nem; a vallástaniást hagyták a papi tanítóknak, de nem lehet azt mondani, hogy írás-olvasást a katekizmus helyett tanítottak volna. Ezeket is veszedelmes újítóknak tartották, és a műveltség akkori képviselői a papok, nagy ellenállást fejtettek ki ezen iskolákkal szemben, így pl. 1402-ben IX. Bonifáczius pápa Hamburg városához, az ottani *scholasticus* vagyis papi tanító panaszára bullát intéz, a melyben követeli, hogy ez iskolák 6 nap alatt bezárassanak, mert különben az ellenállókát exkommunikációval, interdiktummal és *suspensio*-vel sújtja.

Összefoglalva mindezt, én nem mondtam senkiről, hogy katekizmus helyett írni-olvasni kezdett tanítani, nem mondtam azt a hugenottákról sem, hanem azt mondtam, hogy a nép nagy tömegét írni-olvasni tanító elemi iskola is egy forradalmi mozgalomnak volt következtetése, a melyet az akkor uralkodó felfogás veszedelmesnek tekintett. Ezt szükségesnek tartottam evvel a félreértéssel szemben megállapítani.*

* Az ülés, a melyben e nyilatkozat történt, este 8 óra után ért véget. Már másnap az *Alkotmány*-ban a következő nyilatkozat jelent meg:

Nyilatkozat.

A Társadalomtudományi Társaság mai ülésén tévesnek jelenttem az *Alkotmány* a Társadalomtudományi Társaság múltkori üléséről adott tudósításának azon részét, a mely szerint bevezető beszédemben azt mondtam volna, hogy „a hugenották kezdtek (t. i. népiskolákban) írni-olvasni, tanítani.” E kijelentést azért tettem, mert úgy emlékeztem, hogy ezt nem mondtam és mert lehetetlennek tartottam, hogy ezt mondtam volna, mivel a dolgot igen élénken tudom ellenkezőképp, t. i. úgy hogy az írást-olvasást tanító népiskolák gyökerei már a reformációt megelőző – igaz az egyházi iskolamesterektől, a „skolasztikusokétól nem egyszer rossz szemmel

nézett – német városi magániskolákban található, a reformáció pedig, a mely a latin iskola előmozdításában nagyon buzgólkodott, a népiskola fejlesztésére keveset tett és a legkevesebbet, talán semmit, éppen a francia reformáció.

A mai ülés után azonban Gratz Gusztáv dr. úr, a T. T. titkára, ezen ügytől egészen függetlenül átadta nekem múltkori beszédem gyorsírói jegyzetét átnézés végett. Meglepetve láttam ebből, hogy rövidsége való igyekezetem folytán igen általánosan beszélvén, tényleg összefoglaltam a népiskola fejlődését a reformációnak a latin iskolára gyakorolt befolyásával és úgy formuláztam a dolgot, mintha az írni-olvasni tanító elemi iskola protestáns városokban keletkezett volna, sőt egy egészen mellékes hozzátétel folytán úgy tűnhetett fel a dolog, mintha ezen iskolák keletkezését egyenesen francia protestáns városokba helyeztem volna. A legnagyobb sietséggel igazolom tehát tisztelt tudósítójukat, tudósítását hiba nem terheli. Csupán annyiban kell a mai ülésen tett kifogásaimat fentartanom, a mennyiben a tisztelt tudósító úr azt a kijelentést is tulajdonítja nekem, hogy a hugenották a katekizmus helyett tanítottak írni-olvasni. Kétségtelenül jóhiszeműen adta vissza e részletet is, de ezt a gyorsírói följegyzés szerint sem mondtam; ha mondtam volna, ez is hiba lett volna, mert a protestánsok a tanítás vallásos jellegét és különösen a katekizmus tanítást igen erősen fentartották.

Budapest, 1905 április 8-án.

Pikler Gyula.

D^E- RANSCHBURG PÁL

IDEGŐEVOS, A PSZICHOLÓGIAI LABORATORIUM VEZETŐJÉNEK

ELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁRGZIUS 31-ÉN

TARTOTT ÜLÉSÉN.

Mélyen tisztelt Társaság! Hölgyeim és uraim! A Társadalomtudományi Társaság volt szíves bennünket ideg- és elmeorvosokat azzal a felszólítással megtisztelni, hogy a középiskolai reform érdekében indítandó mozgalomhoz mi is járuljunk hozzá a magunk tapasztalásaival. Midőn ezt a magam részéről megköszönöm, van szerencsém a tárgyhoz, annyira, a mennyire az idő rövidege megengedi, hozzászólani.

A középiskolai oktatás reformjának szükségessége nem ma merült fel. Hisz, hogy épen mélyen t. elnöklőnk szavaihoz csatlakozzam, a mai iskolának egész története nem egyéb, mint egy folytonos küzdelem reformokért és reformok megvalósításáért. De a mai középiskola reformja érdekében már a múlt század első évtizedeiben hangzottak fel felszólalások. Nevezetesen, miután 1834-ben megjelent Poroszországban az abituriens vizsgát szabályozó rendelet, már két évvel utóbb a Berl. Med. Zeitung-ban megjelent Lorinzer doktortól egy cikk, „Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen” címmel, a mely szükségesnek találja a gyermek, a tanulók szellemi érdekeinek védelmét a középiskolai oktatás reformja alakjában, követelve a testgyakorlás behozatalát, az ülési idő kurtítását, a tantárgyak kevesbitését, a házi feladatok csökkentését, stb. A mozgalom, a mely e cikk nyomán keletkezett, nagy hullámokat vert fel, úgy hogy maga III. Frigyes Vilmos porosz király is beleavatkozott a dologba, s végül hosszas, heves vitázás után a heti óraszám 39-42-ről 32-re szállítattott le és 1842-ben egy u. n. kabinetparancs alakjában behozták a kötelező testgyakorlást.

Nem térhetek rá ezen a múlt században történt hullámvázolások részletesebb vázolására, mégis megemlítem, hogy az 50-es években Alexander v. Humboldt a berlini középiskolákat libahizlalókhöz hason-

lította, a melyekben csak zsírt raknak le, nem pedig egészséges húst, s melyekben a sikeres tanuláshoz szükséges szellemi frissesség mind elvész. A későbbi időre kinyúló mozgalmak közül említendő az *elzász-lotharingiai szakértői bizottság* (1882, 83, 84) *orvosi szakvéleménye*, mely Krollick szerint, ki Berlinben a pedagógia tanára, az összes későbbi jelentősebb reformmozgalmaknak, úgy a németországbelieknek, mint az ausztriaiaknak s a mindjárt említendő 1890-iki porosz konferenciának is kiindulópontjául szolgál.

A szellemi túlterhelés felforgását 1882-ben a porosz tanügyi hatóság sem tagadta s az orvosi ügyek tudományos bizottságának küldöttségétől kért szakvéleményt, melyet Virchow és Westphal szerkesztettek meg. Végeredményben e mozgalom kifolyása, parlamenti tanácskozások után, egy a tanulók szellemi túlterhelése ellen szóló, részletes miniszteri körrendelet volt, mely a munkatervek, az óráközi szünetek és a házi feladványok időtartamának megállapítását czélozta.

Támadtak mozgalmak a középiskola tananyagának megreformálására, nevezetesen a klasszikai oktatás átalakítására, sőt kiküszöbölésére is, s 1889-ben Gossler miniszternek nem kevesebb, mint 344 tanterv állott rendelkezésére. Végül a porosz kormány 1890 decemberében, 44 bizalmi férfiból álló bizottságot hívott össze. Németország zseniális, császára, II. Vilmos volt az, a ki a bizottság tanácskozásaiba dörgő szózattal beleszólt, követelte a kérdés beható tanulmányozását, a tananyagból a lényegtelen kirotálását, a tanulási idő megkurtítását, az otthoni tanulási időnek lehető megszorítását, stb. az ügygyel összefüggő kérdések tanulmányozását. Nem szentelhetek időt annak, hogy minő hatású volt, minő elvekben kristályosodott ki e bizottság munkálkodása. Tényleg sok reform történt, minek folytán Németországban pár évre elcsendesültek a középiskolai reformot követelő vélemények. Ez is azonban csak fegyverszünet volt. Most újabban első sorban pedagógusok részéről egyre vehemensebben követelik a várva-várt „Schulreformot”.

De nemcsak Németországban és Ausztriában volt ez így, hanem mindenütt; és tévedés volna azt hinni, hogy csak orvosi körök gondolkodtak így; maguk a vezető pedagógusi körök is belátták a reform szükségességét. Miniszteri rendeletek egész sorozata tanúskodik ezt célzó intézkedésekről, tanúskodik erről a görögppótló tanfolyam behozatala 1890-ben hazánkban, tanúskodik erről az 1899-i Wlassics-féle rendelet, a mely így hangzik: (olvassa.)

„Tudom, hogy mindezen módosítások nem fogják végkép megszüntetni a túlterhelést, mely iskolai rendszerünk és társadalmi életünk egyéb viszonyaiban is gyökerezik; de azért fel akartam használni ezt az alkalmat is, hogy a mennyire a színvonal leszállítása nélkül lehetséges, eléje vétéssék a túlterhelésre vonatkozó s a szülők részéről is mind sűrűbben felhangzó panaszok azon részének, mely a fennálló tantervből meríti érveit.”

Íme egy hivatalos elismerése az iskolabeli szellemi túlterhelésnek. S .hogy e kérdés elől a legújabb időben sem zárkozhatunk el, legyen szabad megemlítenem azt a · körülményt, hogy vallás- és közoktatásügy-miniszterünk nem is olyan régen idegorvost bízott meg azzal, hogy a gyermeki elmének észszerű fejlesztése és káros behatásoktól való megvédése érdekében munkát írjon e kérdésről s hogy e munka, ellátva előszóval, a melyet egy aktív miniszteri osztálytanácsos írt, meg is jelent, hirdetve ez előszavában a szellemi fejlődés védelmének szükségességét s fejtegetve – többek között – az oktatásügy reformjának kérését is.

Ezzel a kis történelmi visszapillantással azt hiszem, senki sem állíthatja, hogy kisebbiteni akarom a Társadalomtudományi Társaság munkáját, melyet a mostani sorozattal s akcióval megkezdett, a melyet én szívem mélyéből üdvözlök, a melyet egy megváltó munkának tartok. Bár ne csak papiroson maradó dolgokról, hanem az életbe is átvihető új eszmék kipattanásáról és megvalósításáról volna szó!

Bocsássanak meg, ha már mostan magára a kérdés lényegére térve szárazon kezelem ezt, mert lehetőleg nem spekulációkra támaszkodom, hanem induktív utón nyert meggyőződésemből kifolyólag nyilatkozom, s ha a rendelkezésre álló idő rövidege tételeim kellő kifejtését és megokolását lényegesen megnehezíti. Kiindulok a t. Társaság Bizottsága által kiosztott, speciálisan a hozzánk, idegorvosokhoz szétküldött kérdésekből, a melyeknek lényegét, ha nem csalódom, abban foglalhatom össze, hogy „Elismeri-e ön, mint orvos, hogy a középiskola tananyaga: anyaga mennyiségénél, anyaga minőségénél fogva, a tanítás módjánál, a cenzúrázásnál s a vizsgáknál fogva bizonyos olyan hatásokat idéz elő az ifjúság egészségében, a melyeknél fogva ön a középiskola reformja érdekében indított mozgalmat óhajtandónak és szükségesnek tartja.”

Hogy csekélységem szerény, de fő vonásaiban, úgy érzem, teljesen kikristályosodott álláspontjával eleve is tisztában legyenek, engedjék meg, hogy mielőtt részletes indokolásba bocsátkoznám, precizizozzam véleményemet, a mely a következő tételekben foglalható össze: *Szükségesnek tartom, hogy a középiskola tanterve úgy anyaga mennyiségénél, mint anyaga minőségénél, mint a cenzúrázás tökéletlenségénél, mint a vizsgák felesleges voltánál fogva igenis reformnak vettessék alá.* S a mennyiben mint idegorvos és pszichológus bűvár a kérdéshez szólhatok, – mert nem szeretném a pedagógust játszani, – meg fogom próbálni szerény tapasztalataim alapján kinyilvánított véleményemet mindkét szempontból meg is indokolni.

Ez indokolásnál eltekintek egyéni impresszióimtól. Bár magam is tanultam nép-, közép- és felsőbb iskolát, szereztem ott, és orvosi voltamnál fogva szerzek az életben is impressziókat, nem akarok ezekre a bár tapasztalati tényekre visszanyúlni, mert ezek a vita természetét talán meghamisítanák, hanem csakis az említett két szempontnál fogva

nyilatkozom: az egyik idegorvosi tudásom és tapasztalásom, a másik pszichológus bűvárkodásom.

Saját tapasztalásommal kezdem az orvosi indokolást. Nem lehet czéлом, sem feladatomb jelenleg is az iskolát járó gyermekek vagy serdülők kórtörténeteit olvasni fel itt önöknek t. hallgatóim. Ezirányban statisztikával sem rendelkezem. De épen a középiskolai és főiskolai tanulók idegállapotára vonatkozólag elég bő tapasztalatom azt mutatja, hogy a szellemi túlterhelés nem pictus masculus, hanem igenis, az iskola mai szervezetében alkalmas arra, hogy a tanulóban meglévő ideges diszpozíciókat kipattantson, hogy egész csekély ideges alkatoakat manifest ideges betegségekbe növeljen, sőt vannak eseteim arra, hogy olyan tanuló is, a kire azt, hogy pszichopathiás vagy neuropathiás, szóval ideggyenge egyén, csak túlzással lehetne rámondani, a kinél tehát eladdig lényeges panaszt nem hallottunk, egy vizsga, az érettségi vizsga előtt hirtelen felmondta szellemi téren a szolgálatot. Később ugyan kipihente magát, letette su vizsgát, de soha az időtől fogva oly szellemileg használható ember, mint a milyennek készült, nem lett. Ilyen esetre több példám is volt.

Szóval saját tapasztalatom az, hogy a mai középiskola legjobb intenciója mellett is alkalmas kifejlettem a lappangó ideges diszpozíciókat, ártalmassá fokozza a meglévő ártalmatlanokat, sőt esetenként, kedvezőtlen körülmények egybejárásánál, nagyrészt az iskola teremt meg az addig nem létezett ideges terheltséget. De legyen szabad mások tapasztalatát is segítségül vennem. Honi kartársaimat nem fogom czitálni; ők maguk lesznek logilletékesebbek tolmácsolni eme kérdésben elfoglalt álláspontjukat, melynek elébe nem nyúlhatok. Hivatkozom mégis első sorban lehető röviden bizonyos statisztikai vizsgálatokra, a melyek ezen a téren történtek: (Olvassa) *Axel Key*, ki a tanulók összes tanulásánál való megterheltségét is statisztikailag igyekezett megállapítani, 11,000 tanulót vizsgált, s azt találta, hogy az első iskolaév 176%, a legfelsőbb osztály 40-50% fejfájós, étvágytalan, hiányos alvású beteget mutat. *Schmidt Monnard* dr. Hallé-ban 8000 gyermekre terjesztette ki vizsgálatait, s többek között megállapította, hogy a gyermekek az iskolalátogatás első 3 hónapjában átlag $\frac{3}{4}$ kilót fogynak, s hogy az iskolalátogató gyermekek az első iskolai évben átlag 1 kilóval kevesebbet gyarapodnak, s 2 cm.-rel kevesebbet nőnek, mint az iskolát nem látogatók; hogy 11-13 évig az iskolai betegségek átlag 35, a 16-17. évben a gyermekek 65%-ánál vannak jelen. Megállapításai szerint továbbá ezen beteges jelenségek ugyanúgy megtalálhatók a hiányos, mint az igen jó berendezésű iskolákban, ugyanúgy az egy huzamban való, mint az osztott tanításnál, ugyanúgy az erőteljes, mint a gyengébb, a vagyonos, mint a szegény tanulóknál, úgyszintén a sportot űzőknél is. Az ártalmatlanok száma a legfelső osztályban éri el maximumát. E jelenségek olyan magánintézetekben is mutatkoznak, melyekben a korosabb tanulók dohányzása és szesz-

élvezete nem fajulhatott káros abúzzássá. Nálunk *Schuschny* közölt hasonló vizsgálatokat, ki az ideges tanulók számát az alsó 4 osztályban 46,4, a felsőben 57,0%-ban állapította meg. A leánygimnáziumban az alsó osztályokban 45, a felsőkben 50,4% ideges tanulót talált. *Juha* is végzett hasonló vizsgálatokat, melyek eredményét azonban eddig tudtommal nem közölte.

Ezzel rövid áttekintést óhajtottam nyújtani arról, hogy az irodalom, a statisztika, saját orvosi észleléseim mit mutatnak a mai iskolának a szellemi egészségre való befolyásáról. A megérthetés kedvéért még hozzáteszem azt is, hogy a szellemi kimerülés nem tévesztendő össze a szellemi kifáradással, a mely egy egészséges, fiziológiás, a normális élethez hozzátartozó valami, a minek fennforgása éppenséggel nem mutat beteges dolgokra. Ebből a szellemi kimerülés olyképp jön létre, hogy egyrészt a tanulásra fordított idő mennyiségénél, másrészt a velejáró izgalmaknál fogva – és itt figyelmeztetek arra, hogy éppen az ambíciózus, a tehetséges, a tantárgyat szerető gyermek mindig bizonyos izgalommal tanul, még ha nem is fél – elfelejti a gyermek a kifáradás érzetét, úgy, hogy azt nem is veszi észre, mert kénytelen néha ebéd vagy uzsonnaidőben is, vacsora után is tanulni, és nem jut idejében ágyba. Ha pedig a fiziológikus, táplálkozási ösztöneiket szabályozó érzések, mint az étvágy jelentkezése, az álmoság beállta, a kifáradás érzése hosszabb időn, át következetesen elhanyagolódnak, ez érzések egyáltalán kivesznek, vagy legalább is a gyermek elveszíti azok pontos szabályozási képességét, vele együtt az étvágyát, rendes bélműködést s főleg a friss erők forrását, a kifáradást egyensúlyozó, az elveszett erőket pótló jóságos álmot. Ha pedig a kifáradás nem egyenlítődik ki, hanem hosszabb időn át igénybe vesszük az erők kellő pótlása nélkül a kimerülésre egyébként kevésbé hajló idegrendszer, akkor beáll az idült kifáradás: a *kimerülés*. A mily könnyen egyenlíthető ki pihenéssel a kifáradás, olyan nehezen áll helyre teljesen, még pihenés árán is az ideges kimerülés.

A kifáradás és kimerülés közötti ezen lényeges különbség okozza azon nehézségeket, melyek a tanulás okozta szellemi kifáradás, illetve túlfáradás kísérletes vizsgálatának útját állják. Mindezen vizsgálatok u. i. voltaképpen csak a kifáradási állapotják meg, s a kettő közötti különbséget feltüntető, e mellett gyakorlatilag is nagyobb nehézségek nélkül alkalmazható módszer feltalálása a jövőnek van fenntartva. Ez az oka annak, hogy az iskolás gyermekek szellemi kifáradására vonatkozó módszerek s az azokkal talált eredmények tárgyalását e helyütt egyáltalán mellőzöm. Sajnálatomra, az idő rövidsége miatt Key-nek, Schmidt-Monard-nak, Kemsies-nek, Koch-nak, s többeknek az iskolai és otthoni tanulás mennyiségére vonatkozó vizsgálataiba ugyanoly kevésbé bocsátkozhatom, mint a hogy a kísérletes pszichológiának más irányú, a szellemi munka törvényeit csodálatos tisztasággal felderítő törvényeinek felsorolását nem tekintem idevalóknak.

Hogy tényleg van rá mód ma is, hogy a gyermek megfelelkezze az ebédről és alvásról, erre legyen szabad a legjobb intenczióval egy kis példát felemlítenem. Egy kis 14 éves fiúpácziensemnek, – a ki a IV. gimnáziumba jár, a ki nem lánysz, de feltétlenül értelmes, tán túl pedáns, és túl lelkiismeretes tanuló, a ki komolyan veszi azt, a mit tőle követelnek – mit kellett február 14-ére elvégezni, miért mondotta édes anyja már többször előzőleg, hogy a gyermek 11-½12-kor jut ágyba és miért találtam szükségesnek, hogy az iskolából kivegyék, bár magánál testi-lelki szervezeténél fogva, nem tartanám olyan gyermeknek, a ki középiskolába nem való. Tárgyai február 24-én voltak: hittan, természetrajz, történelem, latin, magyar. Az első 3 tárgyból alig volt dolga. Hittanból, a melyet egy héttel előbb kapott fel, 30 perczig, természetrajzból 10 perczig készült. Növényeket bonczolnak szét és nagyon keveset kell betanulni. Történelemből 30 perczig készült. Most jön a latin óra 11-12-ig. Fel volt adva csütörtökről péntekre fordítás magyarról latinra, 10-12 sor, tartott körülbelül 25-30 perczig. Nyelvtan feladva csütörtökről egy oldal új, okhatározó mellékmondatok, tanulta körülbelül 45 perczig. Ismétlésül a hasonlító mellékmondatok, egy oldal, tanulta 20 perczig. 12-1-ig magyar óra volt. Azt lehetne hinni, hogy ez a szép tárgy, a mely az utolsó órára van téve, a mikor a gyermek már fáradt, épen nem fog nagy nehézségeket okozni. De meg a 4-ik osztály részére előírt magyar tananyag oly kevés és könnyű, pihentető lesz. Tényleg azonban fel volt adva Toldiból betanulni 3 új versszak. Ennek betanulásához a fiúnak, ki ekkor már órákon át tanult, kellett egy óra. A tanár, a kiről tudom, hogy a legjobb intencziójú fiatal tanár, a ki minél jobb eredményt óhajt felmutatni, talán azt hiszi, hogy miután 1 sort betudunk tanulni 2^{mp} alatt, 24 sort betudunk tanulni 48^{mp} alatt. Pedig csodálatos módon a tanulás 1 óráig tartott.¹ Azonkívül fel volt adva az egész Toldi kívülről! Tartanak a hetedik éneknél. Az egész Toldit minden órán kell betéve tudni úgy, hogy a tanár elmond egy sort, s azt a tanítványnak ott folytatni kell. Ezenkívül fel volt adva Toldi szerkezetéből, a mely a könyvhöz van írva 7 oldal. Minthogy a

¹ Több pedagógus azt a megjegyzést tette, hogy az a fiú, a ki 3 versszak Toldi-t közel 1 óráig tanul, hülye. Sajnos, ez csak azt mutatja, hogy az illetők soha se tájékozódtak egy nagyobb számú gyermeknek tanulási ideje körül, legalább is, a mi a szórul-szóra való tanulást illeti. Próbálják meg először is az illetők önmaguk 24 ismeretlen sort szórul-szóra betanulni, de este: midőn a napi munkától már fáradtak. Próbálják ki azután több igen tehetséges tanulón, de azt az időt keressék, a melyre szükségük van, hogy az egész három versszakot elejétől végig hibátlanul tudják. Azt hiszem, éppen legjobb, vagy mondjuk legtehetségesebbnek ismert tanulóknál csodálatos dolgokat fognak tapasztalni. Én nem egyet ismerek, a ki szórul-szóra tanulni egyáltalán nem képes, többek között, nem restellem bevallani, hosszabb verset egész életemben soha nem voltam képes teljesen hibátlanul betanulni, illetve reczitálni.

fiú ezekből minden előadásra újra meg újra elkészült, ezúttal későre járván már az idő, a Toldiból csak egyes versszakokat olvasott át s Toldi szerkezetével együtt csak 30 percet töltött ezzel a tárggyal. Azonkívül fel volt adva az egész stilisztika végig, a mit eddig tanultak, feladva már szerdáról péntekre. Ebből a főbb dolgokat olvasta végig másfél óra alatt. Nem folytatom. Mindez tartott csekély 345 percig. Ezenkívül a tanár az utolsó órán felhívta volt figyelmüket a 4-ik osztályban átolvasandó irodalmi anyagra, a minek egy csekély részével a fiú szintén 90 percet töltött. A tanár a dolog magyarázatául azt mondta a szülőnek, hogy ha a régi görögök – a kiknek azonban nem kellett az nap stilisztikából és latinból – tudták kívülről Homerost, készülniök, akkor mi is tudjuk a nemzeti énekünket, a Toldit; másrészt ő szereti a gyermekek emlékezetét növelni és erősíteni.

Bocsánatot kérek, hogy ezt felolvastam, engem senki ellen rossz indulat nem vezetett, magam mentem az illetőt, ki világos, hogy nem tudja, mit követ el tanulói azon részével, kikben nincs meg a kellő önfentartási ösztön, avagy a kellő körmönfonság, hogy az ilyesmi ellen védekezni tudjanak, de ez oly eklatáns példa, a mely minden előzetes és minden utólagos fejtegetés nélkül bizonyítja a középiskolai reformnak sok tekintetben való szükségességét.¹

* * *

Ezzel áttérek a középiskolai reform szükségességének indokolására másirányú, nevezetesen tapasztalati *pszichológus* bűvárkodásomból leszűrt tapasztalásaim alapján. Célom e tekintetben nem az, hogy minden áron új dolgokat mondjak, hanem inkább az, hogy a mai középiskolai rendszer bizonyos hiányait néhány *oly pozitíve megállapított tényre és törvényszerűségekre támaszkodva mutassam be, melyek felett ide-oda vitatkozni nem lehet*, mert azok mindenki előtt, ki tanulmányozásuknak megfelelő időt és fáradságot szentel, kétségtelenek gyanánt bebizonyíthatók. E tekintetben részben saját magam által megállapított, részben mások által talált, de saját ismételt vizsgálataim által helyeseknek tapasztalt tényekre fogok hivatkozni, melyek gyakorlati bizonyítására, ismétlem, szívesen állok készen. Tapasztalásaimat igyekezni fogok ezúttal egypár elvbe összeszorítani.

Az 1. elv a *tudat határossága*. Népszerűen mondva az elme nem gumizsák, a melyet tetszés szerint lehet tágítani és bármit beletenni, ha kell kevesebbet, ha kell többet, a hogy és a hányszor csak a különböző időeknek tantervei ezt, vagy még ezt, meg azt helyesnek látják. Már azon ingerek iránt, a melyek egyidejűleg agyunkba hatolnak, a tudat

¹ Értve ez alatt a pedagógusi pályára készülőknek a gyermeki elme teherbíró képességével, az emlékezet, a tanulás individuális változataival való tapasztalati megismerkedését. Ezt kizárólag a kísérleti pszichológia eredményeinek tapasztalati utón való elsajátítása adhat meg.

korlátoltnak mutatkozik. Elménknek ökonómiája kívánja, hogy a sokféle látási, hallási, szaglási, tapintási, stb. inger, a mely pillanatonkint oda betódulni óhajt, ne legyen mind a miénk, hogy elménkbe csak a legszükségesebb jusson bele. De bár mindenki érzi, mint tudományos tapasztalat sokkal kevésbé ismeretes az, hogy a tudat rendkívül határolt, szűk a képzetek irányában is, hogy nemcsak, hogy egy időben nem tudok tetszés szerinti képzeteket fejemben tartani, hanem még lappangva, felújításra készen sem tarthatok agyamban tetszés szerinti mennyiséget raktáron. Itten nemcsak azon Wundt által felderített s tisztázott tényre gondolok, hogy most e pillanatban nem tudok egyidejűleg öt képzetre gondolni, de azon, ezideig sokkal kevésbé diszkutált, kérdésünk szempontjából pedig alapvető fontosságú jelenségre, hogy rendkívüli munka árán vagy egyáltalán nem tarthatom bizonyos időben tudatomban felraktározva készen – a mint azt a vizsgán, de egy-egy tanulási napon is megkövetelik, – a képzetek tetszés szerinti nagyságú egy ilyen raktárát.

Ha egy hét új ismeretlen szótagból álló sort egyszer elolvasok, azt tudom, az most rögtön az elolvasás után felújításra készen a fejemben van. Ha 12 szótagból álló, ugyanilyen konstrukciójú sort akarok elmondani, az elmondottak egy nagy része hiányos, vagy hamis lesz. Óriási munkatöbbletre, egy helyett 16-szoros ismétlésre van szüksége az agynak, hogy azt hibátlanul el tudjuk mondani. Egy 24 szótagú sorhoz már 46 ismétlésre van szükségünk.

Ha értelmetlen szótagpárokat állítok össze s valakinek odaadom, próbálja azokat beemlézni, megtanulni, majd én utóbb az egyik szótagot mondom, ő mondja rá emlékezetéből a másikat, hozzátartozót, egy jóeszűt, tehetségesként ismert, egyetemi hallgatónál 4 értelmetlen szótagpár betanulásához átlag 15-szörös ismétlésre volt szükség. Ha egy óra múlva megint 4 szótagpárt tanítok be, ismét átlag ugyanily munka árán, s most a $2 \times 4 = 8$, külön-külön már betanult és hiánytalanul elmondott szótagpárt egy összefüggő 8-tagu sorrá összefoglalva próbálom kikérdezni, alig tud belőle valamit. 15-szörös ismétlésre van szükségünk, hogy az egybefoglalt 8 szótagpárt összefüggően el tudjuk mondani.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a pszichikai energia nem végtelen, hanem korlátolt véges valami, hogy az elme tiltakozik a tömeges beraktározás ellen, és hogy nem hajlandó ily tömegesen beraktározott dolgokat egyidőben felújításra készen tartani. Mondhatjuk továbbá, hogy a tudat határainak tágítása valamely felújításra készen tartandó anyag részére szellemi munkával jár, mely munkának mennyisége nem egyszerűen arányos a megtartandó anyag mennyiségével, hanem annál aránytalanul nagyobb mértékben nő. E helyütt részletesen nem taglalható, nagyobb számú intelligens egyénen, egyetemi hallgatókon, végzett vizsgálataim egyértelműen bizonyítják, hogy a betanulandó anyagnak bizonyos, minőségbeli tulajdonságai a teljes, tartós betanulásra szükséges munkát a végtelenig fokozhatják, olyannyira, hogy bizonyos

alakilag vagy tartalmilag rokon anyagnak egyidejűleg hibátlan felújítása esetenként, nem is mennyiségénél, hanem minőségénél fogva szinte fizikai lehetetlenséggé válik. Már pedig minden alkalommal, midőn nagyobb tárgysorozatnak, pl. vizsgára való egyidejű fejben készen tartását követeljük a tanulóktól, számtalan ilyen látásilag, hallásilag, értelmileg rokonképzet ismétlődik meg, melyek egymást, még ha részletenként helyesen be is tanultuk, a részleteknek egészbe való egybekapcsolásánál, tehát már a betanulásnál szerfelett gátolják, a betanulás nehézségeit, a munka nagyságát rendkívül növelik, s bármily nagy munka mellett is az egyének többségére nézve a biztos, tévedéstől ment felújítást, a hibátlan felelést mód felett megnehezítik, esetleg teljességgel lehetetlenné teszik.

A 2. princípium az, hogy a *pszichikai energia egy részét a már tudatunkban látszólag eltűnt tartalom lekötve tartja*. Minden elménkbe bejutott tartalom lefoglal egy bizonyos energiát, a melyet ki tudunk mutatni matematikailag, oly módon, mint Ebbinghaus tette, ki a 20 évvel előbb betanult versszakok újból betanulásánál, 17% munkamegtakarítást mutatott ki hasonló, de régebben be nem tanult anyag első betanulásával szemben. Ezt, ha nem is évtizedekre, de hónapokra, évekre kiterjeszkedőleg már gyakran kipróbáltam. Mindaz tehát, a mi elménkben, bár rejtve, diszpozíció alakjában benne van, energiát tart lekötve, természetszerűleg annál többet, minél több munkát fordítottunk bizonyos képzetek tartós elménkbe vésésére.

Ide tartozik az a tétel is, hogy a *régebbi asszociációk erősebbek az újaknál*. Ha egy előbb elmében *b* képzzettel erősen egybekapcsolt *a* képzzetet később *c* képzzettel próbálom összekötni, ez mindig nagy munkába kerül. Ha bizonyos gondolatmódba bevitettem, – sa középiskola által termett gondolatmódba éppen a fogékonyak, a lelkesedni tudók vitetnek be – s ha éppen fiatalkoromban vitettem be a szellemi prés minden eszközével, akkor abból később csak olyan rázkódtatások, tanulságok, károsodások árán tudok átmenni az új tapasztalatok árán gyűjtött életfelfogásba, a minek kell, hogy kárát lássam hitemben, testi-lelki egészségemben, legbecsesebb tartalmamban. Ezt a tételmet is kész vagyok bármikor kísérlettel is bebizonyítani, de bizonyíthatom egyszerű példával, a forint és korona számítással is. A korona számítást bár jó néhány éve hozták be, még ma is mindenki szereti a firt számítást, s a ki új értékben számít, még egyszer annyi időt tölt vele, s még ma is hibáz. Ez mutatja, hogy a régi megszokással szemben egy új begyakorlás milyen nehéz dolog. S ez a pozitív alapja a társulat egyik kérdésére adott azon válasznak, hogy igenis, bár a régi idők ismeretén való okulást magam is hasznosnak tartom, veszedelmesnek vélem a serdülők gondolkozását régi, a maiak felfogásával, szükségleteivel jórészt ellenkező, de meg nem objektív történetírás által részben téves világitásba helyezett idők észjárásába esztendőkön át beleszorítani, s ezáltal a mai kor igazi s a

tanulás ideje alatt a tanulókkal meg nem ismertetett igényeivel szemben hátrányos helyzetbe hozni.

3. *Minden szellemi munka időbe kerül.* Ez olyan tétel, a mely nem szorul bizonyításra, mégis az iskolai életben szinte abszolúte ismeretlen. Azt hiszik, hogy a szellemi munka anyagtalan, súlytalan valami, a mely – mint egyik legmodernebb metafizikusunk, ki pedig pedagógus is, hirdeti – nem is időben folyik le. A pszichofizika pontosan megmérte az elemi szellemi műveletek, reakciók időtartamát. Talán ezen értékek oly csekélyek, hogy azt, a ki velük csak könyvekből foglalkozott, a munka időbeli lefolyására nézve szinte tévedésbe is ejthetik. Legyen szabad ezekkel szemben, miket magam is éveken át végeztem, néhány elemi kísérletre utalnom, hol megmértük, mennyi időre (másodpercre) volt szükség, míg az elemi osztályok jeles, közepes és gyengébb képességű tanulói elemi összeadásokat ki tudtak számítani.

| <i>Jóknak kellett</i> | <i>Gyengéknek kellett</i> |
|------------------------|---------------------------|
| 4+1 = 1,46 másodperc | 2,75 másodperc |
| 4 + 2 = 1,77 | 3-02 |
| 4 + 3 = 2,60 | 3-63 |
| <hr/> | |
| 5 + 1 = 1,57 másodperc | 2,75 másodperc |
| 5 + 2 = 1,66 | 4,30 |
| 5 + 3 = 2,73 | 5,65 |
| 5 + 4 = 3,20 | 5,60 |
| <hr/> | |
| 6 + 1 = 1,33 másodperc | 2,64 másodperc |
| 6 + 2 = 1,74 | 3,55 |
| 6 + 3 = 3,10 | 5,22 |
| 6 + 4 = 4,02 | 7,04 |
| 6 + 5 = 4,52 | 5,85 |

Látjuk tehát, hogy az összeadandónak egyetlen egységgel, egy hihetetlen minimummal való növelése, a jeles és jó tanulóknál is, az időnek mily durva módosulását hozza magával. A szellemi munka, még a legegyszerűbb is tehát időbe kerül, s az az eredmény, hogy pl. a tízes számkörbeli kivonás 150 tanulón végzett vizsgálataink szerint:

| | <i>jó</i> | <i>közepes</i> | <i>gyenge</i> |
|-----------------|--------------------------|----------------|---------------|
| | <i>t a n u l ó n á l</i> | | |
| az első osztály | 2,7 | 4,6 | 5,9 |
| a második „ | 1,6 | 2,1 | 3,2 |
| a harmadik „ | 1,5 | 1,7 | 1,8 |

másodpercbe kerül, s hogy végül szinte észrevehetetlen gyorsasággal folyik, igen sok tanulásba, igen nagy munkába, igen sok órába, napba került. Ugyanígy, az a sok szellemi munka, mit a

nagyobb tanulótól megkívánunk, minden legegyszerűbb paránya, hogy gyakorlottá, hogy tartóssá váljék, energiába, munkába, időbe kerül, pedig energiánk nem kimeríthetetlen, pihenésre, pótlásra szorul, a napnak óraszámra pedig szintén korlátolt. Bármily magából értetődőnek látszik is a munka időbeliségének elve, sajnos, a legkevesebb előtt áll tisztán akkor, midőn a gyermektől egy időben oly ismerettömegek készentartását követeli a legkülönbözőbb szakmából, melyekkel a kérdező egyidejűleg a legeslegritkább esetben rendelkezik.

4. Megemlítem még a *típusok princípiumát*. Középiskoláink, bár meg van bennük az igyekezet, hogy a gyermek individualitását megismerjék, azt fizikai okoknál fogva nem tehetik, mert a mikor 60 gyermekben van megállapítva egy osztály létszáma, a mely rendkívüli esetekben 68 is lehet, akkor egy tanártól sem lehet követelni, hogy megismerje a gyermekek individualitását. Mindjárt hozzátesszem, nem lehet kívánni azt sem, hogy tudásuk szerint osztályozza őket. Mint tudományos tény csak a legutóbbi években lett pozitív módon (Netschajeffl Lay, stb. vizsgálatai útján) megállapítva, hogy a gyermekek felfogásukban, emlékezésükben a legkülönbözőbb típusúak, egyiknél a látás, a másikonál a hallás útján való felfogás fejlődött ki jobban. Az egyik gyermek hallja a tanítót, magyarázatát rögtön utána el tudja mondani, míg a másik gyermek alig tud belőle egy-két összefüggéstelen morzsát feltálni. Pedig épenséggel nem következik az, hogy ez az utóbbi gyermek nem figyelt, vagy hogy ostoba. Lehet, hogy a gyermek a látási típushoz tartozik, a ki akkor, ha senki nem lesz körülötte, azon anyagot, mely hallás révén csak hiányosan vésődött be elméjébe, megérti s magáévá teszi, ha azt elolvashatja. Van gyermek, aki csak akkor fogja tudni leckéjét, ha azt mormolva vagy hangosan elmondta. Az első a hallási, a második a látási, a harmadik a mozgási típushoz tartozik. Van olyan gyerek is, a ki csak akkor tud megérteni valamit, ha le is írta. Ez szintén a motorikus típushoz tartozik. Ugyanígy lesz a megértett, illetve betanult lecke felmondásánál is. Az egyik a szók hallási emlékképeit igyekszik felidézni, egyiket a másikhoz fűzni; a másik maga előtt látja a nyomtatott betűket, a tanult szók helyét a nyomtatott sorban, a könyv lapján, a mi mind értékes segítő társítás; a harmadik, ha valamit elfelejtett, kénytelen száját mozgatni, mormolni, hogy felidézve a beszédmozgási láncolatot, átvergődhessek azon a helyen, a hol megakadt.

A típusok nem mereven különválasztottak, sok a vegyes típus, de a legtöbbször egy bizonyos típus predominál.

A típusok felismerése jelentékenyen megkönnyíthetné a tanítók munkáját és lehetővé tenné egyes előre jutni nehezen tudó tanulóknak a többiek sorába való emelését.

A típus megnyilvánul a különböző tantárgyakra nézve is. Van olyan típus, a mely könnyen tanulja a nyelveket és rossz matematikus; van olyan, a mely kitűnő matematikus, de a nyelveket a legnagyobb

kínnal tanulja. Vannak kitűnően gondolkodni tudó, önállóan ítélő, jelesen kombináló típusú, s a mellett rendkívül nehezen memorizáló, a tanul-taknak pusztán lényegét megtartó, semmit szó szerint visszaadni nem tudó egyének; s viszont vannak kitűnő emlékezetűek, a kiknek pl. jeles optikai felfogásuk van s a mit egyszer-kétszer elolvastak, azt később szinte ugyanoly könnyűséggel olvassák le emlékezetükből, mintha most is előtűnik volna a könyv. De némely igen jó memorizáló gyermekből hiányzik az önálló gondolkodás, ítélés képessége; csak az van bennük, a mit megtanultak s nem egyben ez is csak holt, haszna-vehetetlen tömeg. Részben az említett típusok kifolyása az is, hogy a felfogás és betanulás különböző egyéneknél individuális gyorsasággal történik. Hogy megint vizsgálataimra hivatkozzam, $\frac{1}{2}$ másodperc alatt I. elemi osztályt elvégzett jól olvasó tanulók kéttagú szókat 70–100%-ban hibátlanul olvasnak el, fognak fel. A gyengébbek az I. osztály végén 0-98% terjedőleg olvassák ugyanezeket a szavakat. De még a normál-iskola 3–4 osztályában is találtam olyan tanulókat, kik másfél mperc alatt nem voltak képesek elolvasni azt, a mit a jó optikai felfogású az I. osztály végén $\frac{1}{3}$ mperc alatt volt képes elolvasni.

Még valamit a típusokról. Itt van 50 középiskolai II. osztályú tanuló emlékezete: mennyit tartott meg mindegyikük 50 elméjébe bevitt jegyből. Az egyik megtartott 21,5 jegyet, a legkevesebbet, a másik 34,5 jegyet, a legtöbbet; ingadoznak az értékek 21,5-34,5 közt. Itt van továbbá, egy sorozat, mely mutatja, hogy ugyanazt a 8 értel-metlen szótagpárt, kivétel nélkül jelesebb egyetemi hallgatók ugyanazon pszichofizika viszonyok között vizsgálva, hány ismétlés, betanulás árán tudták csak visszaadni. Az egyik 9-szeres ismétlése, a 2-ik 27-szeres, a 3, 4, 5, 6-ik 36-szoros ismétlésre tudta visszaadni. A hetedik, a kit én legértékesebbnek tartok, 60-szoros ismétlés után tudta elmondani az anyagot. Láttuk tehát, hogy az individuális különbségek még jeles tanulóknál is egyazon anyag megtanulására és megtartására is igen nagyok lehetnek, s hogy a leczkék kimérésénél nagyon nagy tévedé-sekre vezethet, ha a tanár éppen a saját maga típusa szerint, avagy a leggyorsabban tanulók szerint ítél. Helyes rendszer tehát az volna, ha a tanár osztálya tanulóinak munkaképességét nem csak minőségileg, de a munka elvégzésére szükségelt idő szempontjából is megismerné.

5. A következő princípium az aktivitás princípiuma, melyet leg-inkább Lay karlsruhei pedagógus domborított ki; magam is vallom, mindenki, a pedagógusok leginkább vallják, csak az a baj, hogy nem valósítják meg. Ez az elv abban csúcsosodik ki, hogy érzetek, kép-zetek hatnak ránk, a külső világból, képzeteket, belső tartalmat kapunk és ez a tartalom valahol valamiféle alakban mint figyelés, mint kép-zetek feldolgozása, de végeredményben mindig mint valami cselekvés, mozgás adódik vissza a külvilágnak. Egész szellemi életünk a kül-világból felvett ingereknek a külvilágnak átadott mozgásokká való átalakítása alakjában folyik le. Csak az iskolai oktatásban nem látjuk

ennek az elvnek respektálását, mert 8 év alatt nem tanulunk mást, mint képzeteket megszerezni, s egyáltalán nem tanuljuk ezeket célirányos cselekvés alakjában visszaadni. Azt mondják: tanulj, aztán majd fogsz tudni cselekedni; pedig a céltudatos akarást, az ügyes, helyes cselekvést is tanulni kell. Ennek az elvnek respektálását, az aktivitás elvének teljes mértékben a tanításba való bevitelét is kívánám én a középiskolai oktatás reformjától.

Ezzel voltaképeni legfontosabb princípiumaimat, s velük álláspon-tom pszichológiai indoklását dióhéjba összefoglalva kifejtettem volna.

Még csak néhány szót a vizsgákról. (Halljuk! Haljuk!) Néze-tem e kérdésről, hogy vizsgára a középiskolákban szükség nincsen, nincsen pedig azért, mert a gyengébb tanulónak vizsga nélkül is meg lehet adni az alkalmat a javításra, a jó tanulót pedig nem érdemes tényleges ok nélkül felesleges izgalomnak kitenni. De még azért is, mert a vizsga nem adja tényleges képét a jelölt tudásának s így a cenzúrállást arra alapítani nem szabad. E körülményt legutolsó idő-kben kísérleti vizsgálat tárgyává is tették.

Lobsien, az első kísérletező ezen téren, bizonyos számú mérsékelt nehézségű számolást adott fel egy osztálybeli középiskolai tanulóknak, a kiket egyénileg is ismert és kiszámította egy bizonyos idő leteltével, hány a helyes és hány a téves megoldás. A legközelebbi számtanórán pedig azt mondta a tanulóknak, hogy megint fel fog adni példákat és ezekre alapítja az osztályzatokat. Az eredmény a következő volt: Különválasztotta a jó, a közepes és a gyenge számolókat. A jók a rendes számolásnál 88, vizsgánál 69, a közepesek 66 illetőleg 55, a gyengék 27–21% helyes megoldást mutatnak. A fogyás a vizsga-kísérletnél a rendes munkával szemben minden fajtájú tanulónál beállott, a jóknál és gyengéknél a legnagyobb 22%, a közepesek-nél 17%.¹

Ez próbája annak, hogy a cenzúrázásnak pusztá réme is ked-vezőtlenül befolyásolja a munka értékét még akkor is, ha a viszonyok sokkal kedvezőbbek, mint egy tényleges vizsgánál.

Magáról a cenzúrázásról is óhajtottam volna beszélni. Ez irány-ban végzett vizsgálataim oda mutatnak, hogy a cenzúrázás az egyes pedagógusok részéről a legkülönbözőbb szempontok szerint történik. Az egyik pusztán összimpressziója alapján osztályoz, a másik a gyer-mek feleleteiről bejegyzett osztályzatokból vonja ki a középszámot. De milyen az a középszám, mely 1-2 rövid felelés alapján szerzett tájékozódásból adódik, s hány hibának, tévedésnek van kitéve az impresszió alapján való megítélés! Mily ingatag alap egyáltalán az az egyes, kettes, hármas, négyes! Mily sokat kell kifejeznie: a tudás mennyiségét, biztosságát, de meg gyorsaságát is.

¹ Examen und Leistung, die experimentelle Pedagogik című folyó-irat 1. számában, 1905.

Íme itten van 15 elemi iskolai tanulónak számoló képessége, mely 50 összeadási művelet középszámaiból lett megállapítva, de olyképen, hogy külön tekintetbe vettük a tudás mennyiségét és a műveletek gyorsaságát. A tudás mennyiségét kifejezem a hibátlanul tudott műveletek százalékszámával. Ez az osztály 15 legjobb számolójánál volt:

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15.
100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 100 %
tehát valamennyi egyformán megoldotta mind a feladatot. De már a megoldásra szükségelt idő volt:

1,1 1,5 1,7 1,7 1,9 1,9 1,9 20 2,3 2,3 2,6 2,8 3,0 3,5 3,6,
tehát a számadás tartama a tizenöt legjobb számolónál is 1,1 és 3,6 másodperc között ingadozott. Vajjon benne van-e ez a felette fontos különbség, mely a felsőbb osztályoknál a növekvő nehézségű feladatokkal szemben ugyanígy meg van, az osztályzatban? S vajjon miről ad felvilágosítást a szülőnek, a hatóságnak, az értesítőbeli 1, 2, 3 vagy 4? A bizonyos tárgyakban való jártasságról, vagy a gyermek hajlamáról, vagy tehetségéről, avagy szorgalmáról vagy tán mindezekről együttesen?

Ne menjünk további részletekbe! Mindenki tudja, hogy a cenzúrázás mindenképen fogyatékos valami. De ha ezt tudjuk, ne nézzük el tovább, hogy ez így maradjon csak azért, mert régóta így van, hanem pedagógus és pszichológus, orvos és szülő, mindenki, a ki tanított és mindenki, a ki tanult, gondolkozzék a javítás módjain s a kinek van pozitív mondanivalója, az nyilvánítsa is. Sürgős szükség van reá, hogy a cenzúrázást egyrészt pozitívabb alapokra fektessük, másrészt a szülőt, a hatóságot, mely az értesítő vagy bizonyítvány alapján tájékozódni óhajt, tényleg tájékoztassuk. De akkor tájékoztassuk a gyermek hajlamairól, képességeiről az egyes tárgyak terén, s külön az ezekben kifejtett szorgalmáról, illetőleg a haladás hiányának okairól. Nézetem szerint a pedagógusnak helyes kiképzése mellett, feltételezve a kísérleti pszichológiából újabban külön ágként kiváló kísérleti pedagógia további prosperálását, a cenzúrázásnak pozitívabb, igazságosabb és czélszerűbb alapokra való fektetése a közel jövő egyik érdemes feladata.

De nem látom be, miért ne választhatnók már is külön egyrészt a hajlamok, tehetségek és másrészt a kifejtett szorgalom cenzúrázását. Miért ne volna az értesítőben, hogy X. Y. a nyelvekben kitűnő tehetséget árul el, bár a nyelvtani leczkéket elreczitálásában lustának mutatkozik. Vagy miért ne volna benne, hogy a gyermek jeles, önálló kombináló képességet tanúsít, hogy hajlamot mutat a vegytani, fizikai kísérletezésre, vagy természetbeli megfigyelésben, jelenségek analizisében tehetséget árul el, de nem hajlandó a matematikával való bibelődésre, a nélkül, hogy azért matematikai érzéke durvább hiányokat mutatna. Vagy megfordítva, hogy természetrajzi leczkéit kitűnő szorgalommal betanulja, de nem bírja megkülönböztetni a cseresznyefát a barackfától, stb.

Konklúziók:

A középiskola készítse elő a növendéket a való élet megismerésére és az abban való helytállásra s adja meg az általános műveltség mellett a magasabb szakképzés előfeltételeit.

E célra adja meg a gyermeknek a szükséges ismereteket és tanítsa meg őt úgy a kellő érzékelésre, mint az érzékeltek feldolgozására, mint az ezek alapján való cél tudatos s célirányos cselekvésre.

Minthogy az emberi s kiválóan a gyermeki elme befogadó képessége nagyon is határos, s minthogy az ismerethalmaz, melyre az értelmes gyermeknek az élet mai viszonylataiban szüksége van, egyre növekszik, s egyre eltérőbb lesz régebbi idők követelményeitől, a középiskolák *tananyaga* gyökeresen megrostálendő. A klasszikus nyelvek közül a latin, mint a tudományos érintkezés nemzetközi nyelve a középiskola felső két osztályában tanítendő. 2 éven át napi egy óra bőségesen elegendő egy 16-18 éves ifjúnak, hogy a latin nyelvből annyit, a mennyire e szempontból szüksége lehet, elsajátítson. A többit az egyetem klasszika-filológiai szaka tanítsa. A klasszikus ókor megismerése a történelem kereteibe illesztendő be, mely kisebb mértékben a népfajok hadviseléseinek, mint inkább az emberi faj művelődésének, fejlődésének történelme legyen. Az értelmi képességek fejlesztése ne a grammatika, hanem a természettudományok alapján történjék, melyek oktatása során kiváló alkalom nyílik úgy az érzékek, mint az analízis és szintetizáló, úgy az indukció, mint a dedukció fejlesztésére; ehhez kapcsolandó a *cselekvő* aktivitásra való tanítás a természeti formák rajzolása, az iskola preparáló, vegyi és fizikai laboratóriumaiban való foglalkozkodás, a kézi ügyességek, az izomerő s az akarat fejlesztése. Ide kapcsolandó az a testi és szellemi erővel való okszerű gazdálkodás az emberi test és lélek törvényeinek, a fizikai és szellemi higiéniának megismerése. Kiváló gond fordítendő a *matematikai* oktatásra, s ennek a gyakorlatban, a fizikában, vegytanban való gyakorlati cselekvő alkalmazására is. Ez alatt nem a felső matheizist értem, melyre tapasztalásom szerint a legtöbb középiskolai tanuló nincs eléggé előkészítve, hanem az aritmetikában való teljes jártasságot, s az algebra elemeinek teljes elsajátítását.

A számtani tudás elemeiben való *feltétlen* biztosságban nagy biztositékát látom a gondolkodás, ítélet és cselekvés precizitásának. A nyelvtanítás első sorban az anyanyelv teljes kiművelését célozza, de annak olyatén filológiai bonczolása, mint az ma a középiskola alsó osztályaiban, még pedig eredménytelenül történik, a legfelső osztályok tárgya legyen. Nagy súly fektetendő *idegen nyelvek* gyakorlati, s minél teljesebb elsajátítására, minél kevesebb grammatizálással. A grammatika mindig csak a felsőbb fokozatokon kövesse nyomon az induktív elsajátítottakat.

Az emlékezet fejlesztése különös gond tárgya legyen. Ez azonban nem esztelen magoltatás útján történjék, hanem a kísérleti pszichológia által az utolsó évtizedekben megállapított szabályok szerint menjen végbe, midőn is minden tanítvány felfogási és tanulási típusának a megismerése alapján első sorban ezt fejleszse ki, de igyekezzék felfogó és emlékezőképességét minden téren czéltudatosan fejleszteni. A különböző tantárgyakból az anyag azon része, melynek tudása feltétlenül kívánatos, mint az illető tárgy vázlata az emlékezetbe vésendő s időről-időre felfrissítendő úgy, hogy a tanuló bizonyos megszorított mennyiségű tudással feltétlenül rendelkezék. Ezen vázra építendő fel a tudás épülete részben részletes, jól megírott munkák olvastatása, ezek állandó megvitatása, írásbeli feldolgoztatása útján, miközben a stilisztika, a poétika, a retorika nem annyira tankönyvek betanulása, mint inkább folytonos gyakorlati útmutatások alapján oktató. Az otthon való tanulás minimumra redukálendő.

A tanulás anyagának megszorítása mellett az individualizálás is lehető tökéletes keresztülvitelét tartom követelendőnek. Nem jelenti ez azt, hogy minden gyermek kénye-kedve szerint alakítsuk a nevelést, de hogy mindenikben kifejlesszük azt a jó hajlamot, a mi benne van teljes mértékben, s a mellett a gyengébb oldalak lehető erősítéséről is gondoskodjunk. Ennek elérhetése végett a tanulók létszámát maximum 40-re, s mihamarább 30-ra tartom leszorítandónak. A vizsgákat a középiskolában egyáltalán mellőzendőknek tartom. A tanítás legyen állandó oktatás, nevelés, mely minden tanulóval állandó nexust tart fenn. Ilyen oktatás mellett a tudás azon minimumát, melyre akár a világban tájékozódáshoz, akár az egyetemen való további ismeretszerzéshez szüksége van, normális képességű gyermekeknek el nem sajátítani lehetetlenség.

A cenzúrázást azonban nem tartom törlendőnek. De legyen az mértéke a gyermeki tudás mennyiségének és precíziójának, tájékoztató a tanár részéről a szülő számára a gyermek képességeiről, hajlamairól s ezekhez az egyes tárgyakból kifejtett szorgalmáról. Lehetetlen tudást, tehetséget és szorgalmat egy osztályzatban összefoglalni. Legyen szabad előadásomat, t. Társaság, *Náray-Szabó* dr. következő szavaival végeznem: Módot kell tehát keresnünk arra, hogy a tudományokat a tanuló ifjúsággal megkedveltetve, minden szükséglet megfelelő kielégítést nyerhessen a nélkül, hogy az ifjúság akár testi, akár szellemi ereje túlságosan igénybe vétessék... Továbbá: ne csak a testi fertőzéstől védjük az ifjúság egészségét, hanem küzdve a lelki degeneráció ellen, igyekezzünk elméjét az ismeretekért való küzdelemben egészséges és üde állapotban megtartani, megedzeni s úgy bocsássuk őt az élet harcaiba! (Hosszantartó, lelkes éljenzés és taps.)

D^r. MORAVCSIK ERNŐ EMIL

EGYETEMI TANÁR

FELSZÓLALÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG ÁPRILIS 7-IKI ÜLÉSÉN.

Midőn a Társadalomtudományi Társaság választmánya a középiskolai reform kérdésének eszmecsere tárgyául kitűzése alkalmával minket elme- és ideg orvosokat is felkért véleményünk nyilvánítására: azt hiszem, azon érzésének akart kifejezést adni, hogy a fiatalok szellemi fejlődésének és munkabírásának megítélésével nemcsak a fizioldgikus, de a pathológikus viszonyokat és az ezekkel határos átmeneti állapotokat is figyelembe kell venni.

Ezen kérdés történeti fejlődésével, valamint az ezzel kapcsolatos megfigyelések és kísérletes vizsgálatok eredményeinek felsorolásával nem kívánok itt foglalkozni, mert azokat Dr. Ranschburg a múltkori ülésen referáló előadásában ismertette. Csak azt emelem ki, hogy nálunk, orvosi részről, idevonatkozólag Dr. Ranschburg és Dr. Schuschny Henrik egészségtan-tanár végeztek behatóbb kutatásokat.

Midőn a technikus, a mérnök-építész valamely felületet meg akar terhelni, első sorban meg kell határoznia ennek sajátságait, hordképességet, ellenállóképességét. A mikor az agyra bizonyos szellemi terheket kívánnak róni, ismernünk kell az agy minőségét, fogékonyágát.

A szervezet és szellemi állapot minőségére sokféle tényező gyakorolhat befolyást. Ilyen első sorban az öröklés. Tudjuk, hogy az elődöknek nemcsak testi, de szellemi tulajdonságai is átszarmazhatnak az utódokra. A gyermekben feltaláljuk a szülők – vagy néha, mivel az öröklés ugrást mutathat (atavismus), a nagyszülők – egyes sajátságait még akkor is, a midőn azok korán elhalván, az utánzás, a szuggesztiós hatás lehetősége ki van zárva. Az első kultúrállamok, a melyek évszázadok óta küzdenek a civilizáció érdekében, az öröklésnél fogva finomabban organizáltak, fogékonyabbak a tudomány és művészet iránt. De az utód örökölhethi az elődök rossz, kóros tulajdonságait is.

Az elme-, idegbeteg szülők gyermekei vagy direkt öröklék eme bántalmakat, vagy más idegbajt, vagy bizonyos szervezeti és szellemi csökkent ellenállóképességet. Az ilyeneket öröklés által terhelt, neuropathiás, psychopathiás egyéneknek mondjuk, a mely állapot kifejezést nyer az u. n. testi és szellemi degenerációs tünetekben, a milyenek: a koponya, arc, a test többi részének fejlődésbeli rendellenességei, a kedélyi mozgalmaknak a szélsőségek között való ingadozása, az impresszionabilitás, a túlérzékenység, vagy a kedélyi, ethikai, morális élet eltompulása, az exczentricitásra, beteges képzelődésekre való hajlam stb. Olykor az öröklés terheltség csak latens s nem is realizálódik, ha a kedvezőtlen alkalmi okok nem állnak elő. De nem minden öröklés által terhelt egyén lesz elme- vagy idegbeteg, sőt egyes ilyen terhelt családokban zseniális egyének is előfordulnak, a midőn a családnak jóformán minden tehetsége egy individuumban összpontosul. Erre példa Schopenhauer is. Az, öröklés által terhelt egyének lehetnek kiváló szellemi képességűek, de szellemileg fejletlenek is. A tanuló ifjúság csoportjában elég nagy számban fordulnak elő ilyen neuropathiás egyének, a mi Dr. Schuschny Henrik egészségügyi tanárnak abbéli észleleteiből is kiténik, hogy az általa vizsgált tanulók 49,2%-ánál voltak szervezeti szabálytalanságok és 52,6%-nál határozottan kons tatáltak az idegesség tünetei.

Befolyást gyakorolnak a szellemi élet fejlődésére: a tellurikus, klimatikus viszonyok, ama milieu, a melyben a gyermek születik és nevelkedik, a nevelés, az iskola. A nevelésnél, a tanításnál fontos szerepe van az utánzásnak, a szuggeszióknak. A meglevő képesség mellett ethikai, morális, műérzésünk ezen alapon formálódik ki. A helyes nevelés képes a neuropathiás alkatból kicsírázó ferdeségeket elnyomni, korrigálni.

A szervezeti, szellemi ellenállóképesség alapjául, a mely alkalmassá tesz később az élet viharaival való megküzdésre, már a gyermekkorban kell letenni.

Midőn a fiatal agynak szellemi munkával való megterheléséről van szó, figyelemmel kell lennünk arra is, hogy a középiskolai tanítás épen összeesik a serdülés (a pubertás) időszakával. A serdülés pedig, tudjuk, a szervezeti és szellemi élet átalakulásával, többé-kevésbé kifejezett rázkódtatásával jár. A koponya az első 7 életévig fejlődik, ekkor szünet következik be s a serdülés időszakában újra növekszik az agy és teljes kiformalódását csak a 20-as évek felé éri el. De a serdülés időszakában a nemi élet ébredése az érzetek körében újabb forrongást idéz elő. Az elme- és idegbetegségek aetiológiájában nagy szerepe van a serdülésnek. A meglevő dispositió mellett ekkor szoktak többnyire először megnyilvánulni az epilepsias, hysterias rohamok, egyéb ideges tünetek, az elmezavar többféle alakja.

Mindebből az következik, hogy a fiatalkor szellemi munkájának kimérésénél bizonyos óvatossággal kell eljárunk. Gondoskodni kell

hogy a rendellenes szervezet túlságosan meg ne terheltessék s a gyengébb ellenállóképesség mellett az ideg- vagy elmebaj ki ne fejlődjék.

Felmerülhet az a kérdés, nem volna-e helyes ezen rendellenes szervezetű, idegrendszerű egyéneket az iskolából kizárni?

Azt hiszem, ez nem lenne igazságos eljárás. Hiszen ezek akaratauk ellenére nyertek ilyen szervezetet s nekik is joguk van követelni a társadalomtól, hogy az önálló megélhetésre, pályára jogosító kvalifikációt megszerezhessék, különösen akkor, a midőn a kvalifikációnak túlzott követelése mellett alig van pálya, a hol a középiskolai tanulmány meg ne kívántatnék. Az eliminálásnak szerintem ott lenne helye, a hol magasabb kiképzésről van szó (pl. az egyetemi tanításnál).

A nevelés, a tanítás terén leghelyesebb módszer az *individualizálás*. Az ismeretek megszerzését, öntudatos alkalmazását, az értelmi képesség fejlesztését célzó tanítás csak akkor nem káros, ha az agyati képességeinek határán túl nem terheli. Minden szakember tudja, hogy az ideg- és elmebajok aetiológiájában szefepet játszik a szellemi túlterhelés, megerőltetés is. A szellemi munka mennyiségének meghatározása azonban nehéz, mert individuális viszonyoktól függ.

Habár újabban mutatkozik is törekvés a szellemi minőség szerint való csoportosításra, a mi kifejezést nyer a gyengébb tehetségű egyének külön oktatásában, a mely irányzat megvalósítása körül hazánkban Dr. Náray-Szabó Sándor vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztálytanácsos szerzett nagy érdemeket s oldala mellett kiváló tevékenységet fejt ki Dr. Sarbó Artúr egyetemi magántanár és Dr. Ranschburg Pál ideg orvos: annak szigorú keresztülvitele csaknem lehetetlen. Csak ha futólagos csoportosítást akarunk végezni: megkülönböztethetjük a normális egyének átlagát, az elkésett szellemi fejlődésűeket, a fiziológikus határok közt levő szellemileg korlátozottakat, az elmeöngéket, dégenérait, neuropathiás egyéneket és a magasabban organizált zseniálisokat. Nehéz az ilyen szeparálás egyrészt azért, mert az a tanítási módszer egységét felbontaná, másrészt, mivel a társadalomra nagy terveket róna.

Módot kell tehát keresni a helyes középút megválasztására. Nem szabad a szellemi közép átlagmértékét magasra emelni. Nem a tehetségek extréméit, hanem a tömeg átlagos szellemi erejét, munkaképességét kell irányadónak venni.

A középiskola célja az általános ismeretek megszerzése, az értelmi képességek fejlesztése s a tovább kiképeztetésre való alap megvetése. A középiskolában szerzett ismeretek egy jó részét az egyén az életben nem értékesítheti, egy része teljesen elmosódik. De a kiválóbb elméjű egyén szellemi szükségletét úgy is ki fogja elégíteni az iskola keretén kívül is. Épen ezért időt kell engedni az önképzés lehetőségére, hogy a speciális tehetségek hajlamaiknak megfelelő irányban is fejlődhessenek.

A fiatal elme nemcsak az iskolából szerez benyomásokat, de a mindennapi élet különféle fázisából is. Az emlékezet tartalmát alkotó

képzetsorozatok legnagyobb része, Kraepelin szerint körülbelül 70%-a a gyermekkorból származik. Időre van szükség továbbá a család körében el nem sajátíthatott nyelvek tanulására, valamint a fejlődő szervezetnek, agynak a kellő kipihenésre.

Szerény nézetem szerint a mostani középiskolai rendszer túlságosan sok munkát hárít a szervezetre és pedig nem a tananyag mennyisége, mint inkább az alkalmazott módszer révén. A középiskolákban tanított tantárgyaknak az alkalmazásban levő tanterv szerint való beosztása nem vesz igénybe annyi időt, hogy ez által az agyat mértéken túl terhelné, mert a 4 alsó osztályban 28, a felsőben 30 heti órát megbírhat a fiatalság, de a tanításnál követelt módszer kivitele által válik terhelővé. Eltekintve attól, hogy a középiskolában vannak egyes tárgyak, a melyek ha az ismeretszerzés szempontjából nem is mondhatók feleslegeseknek, de olyanok, a melyek helyett a gyakorlati életben jobban értékesíthető és az elmét épen úgy vagy még jobban fejlesztő más természetűek inkább volnának taníthatók. Milyen ólomsúlylyal nehezednek a tanuló vállaira a mértéken túl követelt házi feladatok, tisztázatok, a kalligrafiára való törekvés. Hány gyermek kénytelen nemcsak nappalát, de éjjelét is feláldozni, hogy feladatát elkészíthesse.

Egy további káros tényező a szertelen sok memorizálás. A memorizálásra való képesség egyéni dolog és egyáltalában nem kritériuma az intelligenciának. Vannak nagyon kiváló elmék, a kiknek valóságos feladat a szóról-szóra betanulás. Igaz ugyan, hogy a memorizálás mérsékelt formában a memóriát begyakorolja, szótöbbséget gyarapítja s a stílus szépségére az alapot megvetheti, de nem szabad elfelejteni, hogy túlhajtvá, tanulók egy nagy részére valóságos teher s teljesen célszerűtlen, mert hiszen tanulás, olvasásközben is növekszik az ismeretek, a kifejezések száma, egy-egy szó, mondat ügyis megtapad az emlékezetben s nem is szükséges, hogy bárkinek excentrikus stílusát ráerőszakoljuk a tanulóra. Ez utóbbit azért jegyzem meg, mert egyes helyeken túllépik a memorizálás szükségességének határát. Úgy hallom, bár nem akarom elhinni, hogy a fővárosban is van intézet, a hol a fejlettebb korúaknak még azon tárgyakat is szórul-szóra kell betanulniok, a hol az értelmi képességnek van szerepe, sőt így kívánnák a történelmet is. Ha ez valóban így lenne, ezt közveszélyes cselekménynek kellene minősítenem, a mely megtorlást kíván.

Az imént vázolt eljárás az agyra felesleges munkatöbbletet ró, a mi a tanulást arra kényszeríti, hogy a nyugalomra, esetleg az alváásra szánt időt rabolja el. Ha most még a szervezet gyengébb is, mi fog bekövetkezni? A pihenésre szánt idő megrövidülése, a testmozgás hiánya, az étvágy csökkenése, hiányos táplálkozás, kimerüléssel járó álmatlanság, a (funkcionális zavarok egész sora, neurasthenia, hysteria, sőt elmebetegség. A neuropathiás alkat, a serdülés időszaka és a szellemi megerőltetés összetetalálkozása sokszor az egész élet folyamára kiható káros következmények forrása lehet.

Több ízben hallottam a pedagógusok részéről ama állítást, hogy az iskolában ritkán észlelik az idegességet. Erre azt kell megjegyeznem, hogy az iskolában a tanuló a fegyelem okozta pszichikus feszültség, a szuggesztió befolyása alatt állván, nem mutatja a valót. Hiszen minden nap tapasztalhatjuk, hogy az ideges egyén állapota a külső behatások alatt mennyire változhat s az orvos, a ki egyéniségével főlényt tud gyakorolni betegére, már egyszerű megjelenésével megszüntethet bizonyos tüneteket. Az orvos, a család meghitt tanácsadója, bizalmasa annál élénkebben láthatja a tanulónál a reakciót s tapasztalhatja, hogy az iskolás fiatalság körében elég az ideges.

Mindezzel nem azt akarom mondani, hogy az idegesség egyedüli vagy leggyakoribb forrása az iskola, mert hiszen egy és ugyanazon időben többféle tényező gyakorolhatja befolyását, de az iskola is akkor, ha a tanításnál alkalmazott módszer nem helyes. Az iskolai tanítással egyidejűleg érvényesül a gyermekeknek ama eléggé el nem ítéhető közfelfogásból eredő megterhelése, hogy a műveltséghez tartozik a zongora, esetleg rajz vagy festés tanulása, a mikor aztán a tehetség hiánya dacára valóságos sanyargatások közepett vonják el a tanulónak a pihenésre maradt csekély idejét.

Nem kívánok itt a Társadalomtudományi Társaság által körözött kérdések mindegyikére véleményt nyilvánítani, mert hiszen e tárgyhoz még többen fognak hozzászólni. Csupán egyesekre szándékom röviden reflektálni. Nézetem szerint a középiskolákban a görög, de különösen a latin nyelv tanítására kellenél több órát fordítanak. Igaz, ugyan, hogy egyes alapismereteink és fogalmaink a görög, a latin nyelvhez tapadnak s az ó-kori műveltség szelleme bennünk is impulzusokat fakaszt a szép megismerésére, de azt hiszem, a tanulósnak alig marad egy kis töredéke, a mely a latin vagy épen a görög szerzők munkáinak szépségét eredetében tudná élvezni. Ezen nyelvek behatóbb tanítása az egyetem körébe tartoznék. Elég, ha a tanuló csak az alapismereteket sajátítja el a latinból. Az erre most szánt időnek egy részét inkább azon ismeretek megszerzésére kellene fordítani, a melyek a mindennapi életben mint tájékoztatók (némi technikai, gazdasági, jogi, szociális ismeretek) szükségesegek.

Magam részéről minden esetre czélszerűbbnek tartanám egy lépéssel haladni a realiztikus tárgyak felé, de úgy, hogy az sem az értelem, sem a kedély rovására ne történjék. A kedélyi szféra fejlesztése egyik olyan fontos, majdnem életszükséglete az embernek, hogy e nélkül az életet kellemesnek, szépnek nem is tudnám képzelni. A humanisztikus tárgyak egy részét, a költészetet, az irodalmat nem tartanám redukálónak. Az életet nem szabad szépségeitől megfosztani. A kedélyi kör és az értelmi képesség összhangja együtt legfőbb physiologikus karaktervonás, míg a kettő diszharmóniája egyenesen kóros tünetény. Az ideális gondolkodás még nem pathologikus. Természetesen itt sem szabad túlzásba csapni. A mérsékelt realiztikus irány az egészséges,

józan gondolkodást segíti elő, a minek egyik legfontosabb alapját a századokban vezérszerepet játszó természettudományok képezik.

Végül azon kérdésre: indokoltnak tartom-e azt, hogy a gyermek egészségesebb értelmi fejlesztése okából társadalmi akció indíttassék, kijelentem, hogy ezt nem csak teljesen indokoltnak, de szükségesnek is tartom, sőt azt hiszem, hogy a Társadalomtudományi Társaság által megindított mozgalom egy szebb és egészségesebb jövőnek előhírnökét fogja képezni. (Éljenzés és taps.)

D^r. SALGÓ JAKAB

A LIPÓTMEZŐI ELMEGYÓGYINTÉZET FŐORVOSÁNAK

HOZZÁSZÓLÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG 1905 ÁPRILIS 7-IKI ÜLÉSÉN.

Nagyon szívesen engedtem annak a megtisztelő felszólításnak, hogy mint orvos tanúságot tegyek arról, hogy vajjon milyen hatással van a középiskolai tanulás a serdülők lelki és idegéletére; annyival szívesebben engedtem ennek, mert a tavalyi „A szellemi élet higiénijáról” tartott népszerű előadásaimban ez a tárgy sem kerülhetett ki figyelememről, mert ha a szellemi élet higiénijáról beszél az ember, akkor szóba kell, hogy kerüljön mindaz, ami a szellemi élet higiénijával nem fér össze, ami ezen értelemben antihigiénikus. És olyan tényező, ami minden szellemi higiénit a feje tetejére állít, ami ellene szól a legkezdetlegesebb óvó intézkedéseknek és amely hozzájárul az időelőtti szellemi hanyatlás előidézéséhez: a középiskolai tanítás. (Élénk tetszés.)

Tény az, ami a tapasztalatok nagy sora megdönthetetlenül bizonyítja, hogy az emberi élet folyamán 2 életkorbeli szakasz emelkedik ki, ami a legnagyobb ideg- és szellemi megbetegedési számot mutatja. Az első a 15-20 vagy 22. év, a másik a 35-45. év közötti időre esik. Az első szám lényegesen nagyobb; ez adja az ún. juvenalis, úatalkorbeli zavarokat, a másik a meglehetősen ember idegrendszerbeli megbetegedéseit. Mind a kettő egyformán súlyos lefolyású. Azonban felületes és logikátlan következtetés volna, ha az ún. serdülők ideg- és elmebetegségeit azért mert a középiskolai tanulási idővel összeesnek, egyszerűen ezzel a tanulással oki összeköttetésbe hoznók, mert a mint a t. előttem szóló is kifejtette: lehetetlen számításon kívül hagyni a serdülő kornak azon végzetes és veszedelmes befolyását, amelyet a nemi élet kibontakozása a központi idegrendszer minden megnyilvánulására gyakorol.

De ha első helyen méltatjuk is az ifjúkor ezen nehéz átváltozásokkal járó biológiai fordulatát, annál súlyosabban esik latba éppen

ebben a korban minden oly más mozzanat, a mely az amúgy is fokozott mértékben érzékeny és sebzékeny idegrendszer még jobban veszélyezteti. S a középiskolai tanulmányoknak éppen az a végzetes jelentősége, hogy a mikor az egyén idegrendszere a legóvatosabb kezelést és a legkényesebb ápolást igényli, épp akkor nehezedik rá a középiskola kvantitativ és kvalitatív egyaránt nagy terhe.

Ilyen körülmények között könnyen arra a következtetésre juthatnánk, hogy a fennálló és a természeti törvények kényszerűségével jelentkező pubertás veszedelmeire való tekintettel szüntessük be az idegrendszer megterhelését erre az időre. Ámde a szellemi élet fejlődését és fejlesztését meg nem akaszthatjuk, mivel hogy minden életkornak megvannak a maga nehézségei és egyes életkort ki nem kapcsolhatunk a fejlődés folyamatából a nélkül, hogy az egyén egész szellemi életét meg ne károsítsuk; mert a mi tudásra és ismeretre reászorul a meglett korú ember, azt előzőleg meg kellett neki szereznie. Másrészt pedig a szellemi erők parlagon heverése nem is az a módszer, a melylyel az erőt fejlesztjük. Végül pedig a tapasztalás nem azt bizonyítja és nem is bizonyíthatja, hogy a középiskolai tanulás *általában* veszélyezteti a serdülőnek lelki életét és hogy a tanulás kiváltja azokat az idegrendszerbeli zavarokat és bajokat, a melyeket megdöbbentő nagy számmal észlelünk rajtuk. A tapasztalás csak azt bizonyítja, hogy a középiskolai kiképzés *ma dívó rendszere* mértéken túl megterheli az egyént s erre nézve elfogulatlanul kell vizsgálnunk, hogy ezekben a tanulmányokban mi az, a mi annyira bomlasztja az idegeket és rontja az elméket. Mert úgy, a mint a kérdések feltételek, lehet, hogy bizonyos a prioristikus, előre megállapított, elfogult balfelfogás hamis következtetésekre vezetnek a kutatásnál.

Szerintem úgyanis a tanítás nem áll csupán bizonyos *mennyiségű* ismeret közvetítésében, hanem áll a közvetítés *módjában* is. Nem csupán az a döntő, hogy mennyit tanul a serdülő, hanem még fontosabb az, hogyan tanul? Véleményem szerint e tekintetben a fősúly nem a tananyag mennyiségén fekszik, hanem a tananyag közvetítésének, a tanítás módjában. Ezért minden tölem követelhető tartózkodással (mert hisz nem mint pedagógus beszélek és nem is beszélhetek) azt hiszem, hogy az a tananyag terheli meg az ifjúkat és szüli a nagy bajokat, a melyet rosszul tanítanak.

Azok után, a miket tavalyi előadásaimban az u. n. játszvatanu-lásról mondtam, nem is eshetem abba a gyanúba, hogy a tanításnak és a tanulásnak valami mulattató előadására gondolnék. Mert a tanulásnál esetleg a tanító jól érezheti magát és játszva végezheti dolgát, de a tanulónak az mindig súlyos és fárasztó szellemi megerőltetés. Azt a tanítást értem csak, a mely számot vet a tanulók szellemi erejével és tanulási hajlamaival általában, és tisztában van azzal az élettani axiómával, hogy minden erő kifejtésnek van határa, a melyen túl annak igénybevétele az eredményre nézve meddő és igénybevett egyénre nézve pedig veszedelmes.

Kétségtelen, hogy ha a középiskolai tananyag nagyobb mint a mennyit a fiatal egyén bizonyos időn belül kimerülés nélkül feldolgozni képes, akkor a középiskolai kiképzés már ezen disharmonia folytán is a szervezet megkárosítása nélkül lehetetlen. És a mikor felnőttek a munka tartamát 8 órára akarják leszállítani, akkor a középiskolák 5 órai tanítása, megtoldva a tananyag házi feldolgozásával és az u. n. általános műveltség követelményeiből eredő egyéb családi oktatással, legalább is megadja a munka tartamának maximumát, a melyen túl még az egyetemi tanár is alig folytat munkát.

De ez a mértéken túl való hosszú szellemi megerőltetés nem az egyedüli baj. Hozzájárul még az egyes tanórák benső összefüggéstelensége, az óraközi pihenési idő rendszertelensége, és ki nem elégítő volta, és mindezt tetézi mint a legsúlyosabb momentum, a tanuló állandó készenléte a tanított anyag reprodukálására, a kikérdezéstől való félelem.

A ki csak némiképp figyeli a kísérleti lélektan vizsgálódásait és eddig elért kevés eredményeit, tisztában van avval, hogy a középiskolai tanítás egyenest ellenkezik a vizsgálatok követelményeivel. Az öt órán keresztül tartó, óránként változó anyaggal és elégtelen pihenéssel folyó és állandó rettegésben élő fiatalok szellemi munkája másnak nem is tekinthető, mint a szellemi élet antihigienikus mozzanatainak, halmozódásának abból a kísérleti célból, hogy megállapítsassék, meddig bírja a fiatal elme ezt a sanyargatást. (Mozgás.)

És ebben a tekintetben egyremegy t. hallgatóság, latin vagy magyar grammatika, számtan vagy történelem egyedül vagy összevéve teszi az anyagot, mert semmiféle tananyagról nem mondhatjuk hogy nem szükséges, hogy az életben nem kell, de igenis mondhatjuk ezt minden anyagra, ha közvetítésének módja meg nem felel, mert valamint semmiféle gyakorlati célt nem szolgál, hogy az algebratanítás első félévében kiszámítatjuk a serdülővel 2-nek 64-ik hatványát, a mely példát nem fantáziából, hanem személyes tapasztalatomból merítem ép úgy nem készítenek elő az élet küzdelmeire a latin mondattan mély bölcsességű elméleti fejtegetései, a magyar irodalom és verstan aprólékos históriái és filológiai tanítása, vagy a történelem rengeteg számadatainak betanulása, minden történelmi tudás nélkül. (Mozgás, tetszés).

„A középiskolai tanítás tulajdonképp nem tudást hanem műveltséget nyújt” – azt mondják. Legyünk őszinték és valljuk meg, hogy igazán művelt ember az, a ki az ókori népek összeütközéseinek sorát évszámok szerint, a római konzulokat nevük szerint tudja felsorolni, de semmi érzéke a napjainkban hullámzó társadalmi kérdések iránt? (Éljenezés.) Művelt és életre való ember az, a ki logaritmusokkal, trigonometriával nagyszerűen bánik, de saját kis vagyona kezelésében az első jöttment uzsorás ostoba ígéreteinek felül? Vagy művelt ember az, a ki egyetemi mesterségén kívül semmi jó és szép iránt nem érdeklődik?

A műveltség mértéke *az egyén érdeklődési körének bővítése*; minél nagyobb az a kör, minél több szál fűzi a közösséghez, annál nagyobb az illető műveltsége, A ma dívó középiskolai tanítás pedig mestersegesen megszorítja az érdeklődés körét, a tanulást kínzás színében tünteti fel, mert csak összefüggéstelen ismereteket, nem pedig összefüggő tudást nyújt. Hogyan eredhet ott tudás, a hol az egyik órában oktató tanár a számára hivatalból kijelölt tananyagot minden erejéből feldolgozza, de már avval nem törődik, hogy az előtte levő vagy utána következő tanár mit végez, tanít, és a hol a tanulót csak az a gondolat foglalkoztatja, hogy ezt az órát is lehetőleg baleset nélkül szenvedje át? Nem hasonlít-e a középiskola egyes tantárgyaira nézve olyan tájhoz, melyben egy közös havasból eredő patakok szétfutnak a szélrózsa minden irányában, hogy soha ne egyesíttessenek? Mert az egyes tananyagok csak a „tananyag” nevében találkoznak, másban nem, még a végbizonyítványban sem, mert ott is minden tanár a saját szakbeli előmenetelről számol be, nem pedig a tanuló szellemi képességéről és működésének haladásáról.

Egy másik megjegyzésem vonatkozik a tanórák közti szünetekkel, Burgerstein megdöbbentő számokkal mutatja, mily fejnélküli eljárás folyik e körül. Szerinte 279 ausztriai középiskolában az első óra után nincs szünet. Ezek közül 211-ben 4 egymás után következő délelőtti tanóra alatt összesen 30 perez szünetet adtak, 11-ben összesen 10 perez, 21-ben 15 perez, 16-ban 25 és 19-ben 30 percet, 131-ben 5 órai délelőtti tanítás volt; ezek közül 80 a 4-dik és 5-dik óra közt nem adott szünetet, 1 adott 5 percet, 32 iskola 10 percet, 14 iskola 15 percet és 4 iskola 30 percet.

Még kedvezőtlenebb a viszonyok ott, a hol délutáni oktatás folyik, a legrosszabb időben, a legnagyobb étkezés után. 223 iskola az első délutáni óra után nem ad szünetet; 15 iskola 2-15 percet; a második délutáni óra után nem volt szünet 75 iskolában, 98-ban pedig 15 percet.

Kevés helyen foglalkoztak egyáltalán komolyan e fontos kérdéssel, melynek kiváló fontosságát a kísérleti lélektan eléggé bizonyította. Hessenben a tanítási időt általánosan 45 percre redukálták, Elsassban, Bajorországban 10–20 perez szünet van az egyes órák közt, Poroszországban a német császár saját elhatározásából egy 1902-ben kiadott rendeletével a tanítási idő $\frac{1}{6}$ -át pihenésre állapította meg. Csakhogy ezek a szünetek is vajmi kevésbé függenek össze a tanuló szellemi erejének állapotával és a tanított tárgyak nehézségével.

Áttérek most a legerősebb dologra. Világos, hogy ennek a tanítási rendszernek tökéletesen megfelel a vizsga módszere is. Valamint a tanításnál minden tekintet nélkül vannak a szellemi erő felhasználására általában, és az egyes tanuló erejére különösen; valamint folytatják a tanítást a szellemi erőknek kísérletileg már megállapított dinamikai törvények ellenére és nem vetnek ügyet az előírt tananyag

a rendelkezésre álló idő és a szellemi képesség összeegyeztetésére, épp úgy nem tekintik a vizsga és a lélektan általános alapelvét, még kevésbé a különböző egyének lelki habitusát egészben vagy pillanatnyi kedély és észbeli állapotát. Pedig az idevágó alapvető kutatások megdönthetetlenül bizonyították, hogy a figyelemnek és szellemi koncentrációnak annyi zavaró ereje van, hogy a vizsgák parancsolta szellemi készenlét nem is várható, nem is követelhető. Ha már a tanítás módszere nem képes tudást közvetíteni, hanem csupán incohaerens ismeretek kisebb-nagyobb mennyiségét, akkor az ennek megfelelő vizsgarendszer nem is törekszik már másra, mint az ilyen ismereteknek nyers emlékezeti inventarizálására, a mely inkább arra való, hogy a tanár bizonyítsa, hogy a kiszabott penzumot elvégezte, mind arra, hogy a tanuló bizonyítsa, mennyi vált abból vérvé, szellemi tulajdonává. A vizsga esetleg kiderítheti azt, hogy a tanulónak jó vagy rossz az emlékezőtehetsége, de semmikép sem azt, hogy mennyi a tudása. Ha azonfölül számításba vesszük azt a lelki állapotot, mely elkerülhetetlenül erőt vesz a tanulón a vizsga alkalmával, akkor a kísérleti lélektan szolgáltatva adatok nyomán kétségbevonjuk azt is, hogy a vizsga még csak az emlékezőtehetségnek hű képét adhatná. Ezen bírálat alól természetesen az érettségi vizsgálat sem vehető ki. Sőt, tekintve azt, hogy az érettségi vizsga nemcsak az iskolaévről számol be, hanem határkövet jelent, a melyen túl az életküzdelem kezdődik és a mely magában véve a törvényes kvalifikáció jellegével bír, az egy végküzdelem izgalmaival jár. (Elénk helyeslés).

Könnyen elképzelhető, hogy ez a küzdelem a rendelkezésre álló lelki erők teljes igénybevételével, de egyszersmind a zavaró kedélybeli hullámzások közepette is folyik le és épp ezért a lélektan törvényei szerint még kevésbé alkalmas a vizsgálat alatt álló egyén szellemi kapacitásának megítélésére és készülségének elbírálására.

Merem állítani, hogy az érettségi vizsga mai formája csak a kevésbé. készülnék lehet előnyére, (Helyeslés) a mennyiben egy véletlen folytán jobb készülségűnek tünteti fel. A nagyon jól készülnék, a ki a vizsgával semmit nem nyerhet és mindenféle imponderabiliák folytán sok esetben csak veszthet, előnyt nem szerezhet, ellenben izgalmat és nyugtalanságot kelleténél többet. (Úgy van!)

Jól tudom, hogy rövid felszólalásommal a felvetett nagyjelentőségű kérdések tömegét nem ölelhettem föl, s hogy a megjegyzéseim alapját képező elméleti kutatások és tapasztalati bizonyítékok hiánya némileg gyengíteni is fogja ezeknek bizonyító erejét. De a Társad. Társ. törekvése felfogásom szerint nem is az egyik vagy másik embernek autoritatív kijelentésére irányul, hanem arra, hogy a kérdések minél szélesebb alapon megvitattassanak. Ennek a törekvésnek úgy véltem legjobban megfelelni, hogy lehetőleg röviden egybefoglalom a kérdésekre vonatkozó adataimat, melyeket a következőkben dióhéjba szorítva bátorodom előadni:

1. A középiskolai tananyag közvetítése összeesik a nemi élet kibontakozásának nagy biológiai processzusával. Ez az életkor különösen a lelki élet terén nagy szervezetbeli rázkódásokkal jár, melyek a serdülők testi és lelki épségét veszélyeztetik. És éppen ezért ez az életkor a legnagyobb és legkörültekintőbb ápolást és gondozást kívánja, mert e nélkül helyre alig hozható súlyos idegrendszerbeli zavarok támadnak.

2. A nagyobb veszélyt nem annyira a tananyag mennyiségében, mint annak közvetítési módjában látom, nevezetesen a túlságos hosszúra nyújtott munkaidőben, az egymás között összefüggéstelen, egységes szellemkapocs nélküli ismeretek közvetítésében, az órák közötti szünetek elégtelenségében és az emlékezetnek értelem nélküli megterhelésében, valamint az individualizálásnak teljes hiányában.

3. Ebben a tekintetben az egyes tantárgyak között különbséget nem látok. Az u. n. reáliák a tanítás módja által épp olyan irreálisak és tartalmatlanok lehetnek, mint a legelvontabb tantárgyak. És az elvont, absztrakt fogalmakat is lehet és kell is eleven étellel megtölteni és az étellel „kapcsolatba hozni. Ebben mutathatja a paedagogia mint önálló tudomány életrevalóságát. Természetes, hogy ezt a tudományt nem közvetítheti a 3 vagy 4 évi egyetemi tanfolyam, hanem csak a veleszületett rátermettség.

4. Az emlékezőtehetség mint neve is mondja, szervezetbeli vagy praecízebben kifejezve idegrendszerbeli különös tulajdonság, melyet teremteni egyáltalán nem lehet és növelni vagy erősíteni gyakorlás által is alig. Minden arra irányuló technikai kísérletezés, minden memorizálás erőltetése nemcsak meddő, hanem a szellemi erő czéltalan igénybevétele folytán egyenesen kimerülésre vezet és súlyosan terheli a központi idegrendszert.

5. A vizsgák mai formája és első helyen az érettségi vizsgák eredményei annyi tárgyi és főleg szubjektív esélyektől függenek, hogy a vizsgázó tanuló ismereteiről vagy csak általános készségéről megbízható fölvilágosítást nem nyújthatnak és a velők járó nagy lelki rázkódások és kedélybeli hullámzások folytán a legsúlyosabb kihatással lehetnek az egyén egész szellemi életére, különösen a fanosodás szervezetbeli nagy forradalmával kapcsolatban. (Hosszantartó éljenzés és taps.)

D^r. OLÁH GUSZTÁV

A BUDAPEST-ANGYALFÖLDI M. KIR. ELMEGYŐGYINTÉZET IGAZGATÓJÁNAK

HOZZÁSZÓLÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG ÁPRILIS 14-KI ÜLÉSÉN.

Tisztelt Társadalomtudományi Társaság!

Önök, tisztelt hölgyeim és uraim, egy jövődő kornak előharcosai, át vannak hatva a gondolattól, hogy oktatási rendszerünk kezd avulttá válni és radikális átalakulásra szorul. Reformtörekvéseikben támogatást várnak az elmeorvostól, kinek tapasztalatai, mint önök vélik, megdöbentő adatokat fog szolgálni annak illusztrálására, miként törik le sok tanulónak elméje a reá rótt munkateher alatt.

Csak így magyarázom meg a megtisztelő felhívást, melyet hozzánk elmeorvosokhoz intéztek és a hajlandóságot, hogy az önök szakmájában minket, avatatlanokat meghallgassanak.

A kérdéshez természetesen csak elmeorvosi szempontból fogok szólni, de mielőtt ezt tenném, néhány agyműködésbeli mozzanatra kell figyelmeztetnem.

A mai kor gyermekének agyveleje mintegy dióhéjba szorítva tartalmazza mindazt, a mit elődeink mint tapasztalat anyagot magokba fogadtak. Milyen időtlen idő kellett ahhoz, a míg az ember vagy ennek őse az első olyan hangot kimondta, mely már szó volt, oly szó, melyet nem a kimondó közérzetével való reszponálás, szervi velehangzás által érzett meg a hallgató, hanem formájából. A mit azóta a nyelvbeszéd fejlett, azt a gyermek készen magával hozza.

„Kicsiszolt pályákról” beszélnek, ha megakarják fejteni mily játszva sajátítja el a gyermek a nyelvet és mily könnyűséggel illeszkedik bele ebbe a világba, mintha már egyszer itt járt volna. Igen, mert a mit mi szálankint összefűzünk, azt praeformálva készen kapják utódaink agy velejükben, azzal mint új egységgel dolgoznak tovább. Természetes, hogy ez nem úgy értendő, hogy Pythagoras gyermeke mikor megszületett már tudta a háromszög oldalainak törvényeit, de elvontan, távol teleológiai szempontból tekintve az emberi elme evolúcióit.

Gyönyörűség nézni egy köztünk megjelenő új emberke ténykedését a csecsemő és gyermekkor határán. Úgy tesz-vesz ebben a világban, mint egy képzett mérnök, ki egy új gyárban megjelenik és a ki ott ismer mindent, csak még nem tudja hol mi van. Oly hamar, oly biztosan tájékozódik, ha félre nem vezetik. A gyermeknevelés egész tudománya tulajdonképpen egy negatív tételben össz-pontosul: nem szedni rá, nem vezetni félre, mikor kicsi agyának egyetlen törekvése tájékozódni az őt érzékét egyszerre megrohanó benyomások tömkelegében.

Elmeorvosnak szívetépő látvány a gyermek arczkifejezése, ha olyat akarnak vele elhiteni, a mit nem tud összeegyeztetni eddigi benyomásaival. Vagy ha egy ostoba cselédleány egy hosszú délután egyebet se mond a gyermeknek, mint a mi lehetetlen, a mi valótlan.

Világért sem akarom azt mondani, hogy pl. a valótlan állatmesék vagy a karácsonyfa költészete vagy az angyalokhoz való ima megoldhatlan problémákat állít a gyenge gyermekagyba és azért kerülendő. A gyermeki elme, éppen mert emberi, megérzi a disztinkciót. Én a reális élet durva rászédéseit értem, tények meggondolatlan elferdítését, mikor a gyermek elméje keresi az igazságot, szép játékszereket bont szét, kutatja mechanizmusát, hogy rájőjjön alapvalóságokra. És mennyi kerülő utat kell elméjének megfutni, míg egy hamis benyomás kireperálódik, mennyit kell visszacsinálni, hogy újból megbarátkozzék azzal, a mitől egyszer ok nélkül elijesztették.

A fölösleges kerülő utak! Ezek képezik foglatát annak, a mi az egész nevelési rendszerben a szellemi túlterhelés vagy fölösleges megterhelés fogalmát alkotja. Egy nagy útra induló hajót felszerelnek minden képzelhetővel, raffinaít módon eszelve ki a minimális férhelyet. Semmi fölösleges térfoglalás! Ez a jelszó. Csak a gyermeki elme ismeretekkel való felszerelésében nincsenek erre kellő tekintettel. Tökéletes és praktikus útikészlet helyett, az alapigazságok kivonatai helyett sokaknak hajója nagy fáradsággal felraktározott silány tápértékű ballasztot visz magával a nagy útra.

Azok a kerülő utak! Nem messze van mögöttünk az az idő, a mikor napirenden volt a merénylet az emberi értelem ellen, hogy egy növénynek vagy ásványnak visualis képét oly módon vélték maradandóan rögzíteni a tanuló elméjében, hogy először szóbeli előadásra kellett figyelnie, azután nyomtatott betű formáihoz fűzni az emlékezetképeket, ötvenszeres elolvasással, a helyett, hogy kezébe adták volna azt az ásványt vagy növényt.

Még emlékezetemben van, hogy a német nyelv, tehát az élet számára szükséges gyakorlati eszköz elsajátítására is a legjobb módnak vélték a szövevényes grammatikai szabályok bemagoltatását. A gimnázium melybe jártam, fajmagyar megvében van, a hol senki sem tudott németül. Tanárunk sem. Mégis az érettségén valamit fel kellett mutatni és tanárunk ránk bízta, hogy tanuljon meg mindenki a német olvasó-

könyvből tetszés szerint egy verset. Persze mindenki a legkisebbet választotta, melynek címe volt: „Ochs und Esel” azt hiszem Uhlandtól. Nem volt minden komikum nélkül, a mikor a fiuk mindegyike egy vers elmondására szólítottán fel, szépen meghajtotta magát a főigazgató és igazgató előtt, mondván: ox und ezel!

Csak ennyit akartam magamnak, mint az elmeorvos elbírálási körén kívül fekvő eszme-futtatást megengedni. A továbbiakban ragaszkodom a tisztán pszichiatrikus állásponhoz.

Az elmebetegeknek csekély és legszomorúbb kontingensét azon fiatal egyének képezik, kiknél 16-19 éves korukban, tehát a magasabb középiskolai tanulás idejében az elmélet virága hirtelen mintegy dőrtötten lefomnyad. A betegség kifejlődése gyors. A fiú vagy leány szórakozottá válik. Majd azt tapasztaljuk, hogy elhatározásaiban, mozdulataiban bizonyos gátoltságot mutat, mely lassankint merevségbe megy át. Kifejezései, szólamai idegenszerűek gyakran épen a legutolsó tananyagból vett tartalommal. Nemsokára hanghallások lépnek fel s az egy pár hét előtt még oly fényes elme elborul, a legtöbb esetben örökre.

Miután ezen betegség éppen az érettségi vizsga vagy az első szigorlatok idején lép fel, az összefüggés az elmebeli túlterhelés és a betegség között nyilvánvalónak látszik és szinte kézzelfoghatóvá válik ha megfigyeljük, hogy a betegség kezdetén miként bámul a fiú a könyvére a nélkül, hogy csak egy szót is felfogna, mintha csak anynyira telítve lenne elméje, hogy többet elbírnai nem képes és megrokknan.

De ezen közelfekvő feltevést az elmekörtan nagyon leszállítja. Kimutathatóan és ki nem mutathatóan öröklés által terhelt gyermekek egyrésznél ezen betegség a maga idejére megjön tanulóknál ép úgy, mint pásztorfiúknál vagy iskolába már évek óta nem járó leányoknál. És ugyanezt mondhatjuk a fiatal korban fellépni szokott egyéb szorosan vett elmebetegségekről. A mit ezekre nézve elmeorvosi oldalról koncedálni lehet, az annyi, hogy a tanulás maga vagy az iskola mindenféle pszichikus emótióival: mellőztetés, méltatlanul elszenvedett büntetés, a vizsgától való tartós aggodalom mint kiváltó ok szerepelhet. De ezen kiváltó okok a legtöbb esetben igazán érthetlenn csekélységek, lapáliák ép úgy mint az iskolásfiúk öngyilkosságánál, mely gyakran egy rossz érdemjegy, egy szülői fenyegetés miatt hajtatik végre meg nem érdemel módon terhelve meg a szülők és tanárok lelkiismeretét vagy mint a hogy az első nehézkóros roham rendesen oly rázkódás – kutyától való megriadás s efféle – kapcsán lép fel, a milyen rázkódásnak a gyermekek mindnyáján és gyakran ki vannak téve.

Hogy az ekként hajlamosítottakból az elmének lehető tehermentesítése által hány százalék menthető meg, azt kimutatni azért sem tudnók, mert a szorosan vett elmebetegségi formákra hajlamosítottak épen nem azon sérülékeny, ideges, minduntalan betegeskedő gyermekek, kiket úgy féltetni szoktunk. A nagy pszikozisokra való hajlam fajlagos;

okát igen távoli, nemzedékekre visszanyúló faj életbéli, kiegyenlítően szabálytalanságokban bírja és a szemre legderekabb legéletrevalóbb gyermekeknél lappanghat legfeljebb szakértő előtt keltve gyanút oly elfajlási szervi tünetek által, melyek laikus előtt minden jelentőség nélkülieknek tűnnek fel. A fiatalkori nagy elmebajok és az elmebeli tuleröltetés közli összefüggést tehát ne méltóztassék olyan közvetlennek venni. Hogy egy hibás tanítási rendszer, egy a fejlődés korára eső állandó túlfáradás megvetheti az alapját annak, hogy az öröklés ált a terheltség kiheverésében hátráltatott egyén érettebb korában maga legyen elmebeteggé, vagy hogy valamikor valamelyik utódban lépjen fel az elmebaj – az kétségtelen. De nem degucrált egészséges tanulót igazi elmebetegségtől féltetni nem kell.

Sokkal közvetlenebb az összefüggés egy hibás tanítási rendszer és az ideg és kedélyélet azon zavarai között, melyeket röviden idegbajoknak szoktunk nevezni. Kivonatosan sem tudnám egy hozzászólás keretébe szorítva azon kimerülés! formákat ismertetni, a melyek összefüggése az iskolával evidens és kézenfekvő. Ezek vázolása helyett inkább jelzem azon főbb szempontokat, a melyeket az idegbajok elkerülésére figyelembe veendőnek tartok, *a)* Az agyvelőnek adassék meg az alvás által való teljes kipihenésre naponkint az alkalom, *b)* 3 órán túl terjedő tanórák egy hosszabb pihenési idő által szakíttassanak meg, a mely időbe egy rendes étkezés essék, *c)* gondosan kerüendő, hogy a tanulót a felhívástól való aggodalom a szerencsejáték izgalmaiban tartsa; a fél- vagy negyedévenként való felhívás vagy a vizsgákon a thesishúzás valósággal csábítja a tanulót, hogy a szerencsét provokálja, a mi ha rosszul üt ki állandó depresszió és elcsüggedés oka lehet. Nincs az a játéklarangbeli szerencsejáték, mely idegfeszítőbb izgalomban tartaná az embert, mint a tanulót a gondolat, hogy ha most felhívják talán egész évi reménysege megy tönkre. A szellemi rapport tanár és tanuló között ne legyen időszakos, hanem állandó és folytatólagos, *d)* Helenként egy pihenő nap elég, de az legyen teljes és abszolút, hogy módja se legyen a tanulónak a könyvei után nézni. Kettős ünnepnapok és egyéb szünnepnapok a tanulásra felhasználhatók, *e)* Betűszerinti emlézésre ösztönszerűen hajlamosítottak a hajlamukban föltétlen korlátozandók. *d)* Az ismeretbefogadás módja tekintetében talált különböző típusok, melyekről azonnal szólni fogok az oktatásnál lehetőleg figyelembe veendők. Egyéb rendszabályok már inkább orvosiak és higienikusok és nem tartoznak a szóbanforgó eszmecsere keretébe.

Daczára az experimentális pszichológia hajszálfínom méreteinek egy lépéssel sem közeledtünk azon kérdés megoldása felé, hogy miben áll a szellemi túlterhelés lényege, vagyis hogy az agyvelőben beállhat-e egy idegéletteni értelemben vett incompensatio és mikor és mitől? Tudjuk, hogy ha a szívizomnak nagyobb munkát kell végezni pl. a billentyűk rossz záródása miatt, akkor megfelelően hozzá módosul, megnagyobbodik. Ez a compensatio. Ha egyszerre oly akadály merül

fel, melyet a szív legyőzni nem tud, akkor lehet szó túlterhelésről, a melynek eredményei mint a kiegyenlítetlenség, incompensatio következményei az egész szervezetben mutatkoznak. Ilyen incompensatiot az elmeműködés terére még képletilag sem vihetünk át.

Az elmebeli munkateljesítmény lemérhetlen, mert nem találja aequivalensét a felhasznált erőmennyiségben. Azokat a méréseket, melyeket experimental-pszichológusok, nálunk Ranschburg, végeztek és a melyek a kifáradási coeficienst, a figyelem lazulását és végül a kimerülést görbékben és számokban kimutatják – sajátságos, de úgy van – a szellemi túlterhelés kérdésénél gyakorlatilag eddig nem értékesíthetjük.

Nézzünk egy példát. Mondjuk, hogy két fiú előadást hallgat a történelemből. Az előadás után az egyik, kitűnő tanulónak elismert fiú, most is oly élénken figyelt, hogy az egész előadást le tudja adni; a másik úgy látszik rosszul figyelt alig tartott meg valamit. De ezen utóbbi fiúnak agya talán sokkal több munkát végzett: Minden szó, mely fülét az előadásból megütötte a rokonképzetek csoportját idézte fel emlékezetében, gondolatainak önkénytelen társulását, elkalandozását és emellett az állandó kényszer gondolatot, hogy az előadást nem fogja tudni elmondani. Az előbbi fiú nem iparkodott figyelni, de távolabbi asszociálásokra természetből be nem állított elmével követte önkénytelen érdeklődéssel az előadást és követhette volna tovább minden fáradság nélkül. Variáljuk ezen példát tovább. Mindkét fiú könyvből tanulja ugyanazon történelmi feladatot. És íme, a ki egyszeri hallásra oly sokat megtartott, az a nyomtatott betű után igen nehezen jegyez meg valamit, míg a másik a rossz hallgató elméjében a sorok, a bekezdések oly erősen rögzítődnek, hogy azok felidézésével mondja el kifogástalanul leczkékjét. Szinte látja maga előtt, milyen szóval, milyen betűvel indul meg egy bekezdés és hogy az hol áll a könyv lapján. Az ilyen elméket némelyek visuális típusúnak nevezik, ellentétben az akusztikus típusal

Látjuk tehát, hogy az elmeműködés befogadó és leadó mechanizmusát tekintve bizonyos és egymástól eltérő típusok vannak. Természetes, hogy előnyben azon tanulók lesznek, a kiknek típusa szerint történik a tanítás. A gyakorlás által való kiegyenlítődése ezen típusoknak csak csekély részben várható, mert a tapasztalat azt mutatja, hogy az ember lényegében teljes életére megtartja típusát. És sajátságos elmeorvosi tapasztalat, hogy gyakran épen az elmeenyegék egy bizonyos fajtája: az imbecillek azok, kiknek távolabbi asszociációkra be nem állított pszichomechanizmusa olyan könnyen recipiálja és oly alkalomszerűen ad; a e, a mit befogadott, hogy társaságban nemcsak beszédeseknek, de szellemeseknek mutatkoznak. A nagy Helmholtz irigykedve mondta egyszer társaságban: „Mi minden jut eszükbe ezeknek a fiatal uraknak, nekem sohasem jut eszembe semmi.” Pedig ugyanakkor hatalmas elméjében talán már kapcsolódtak az asszociációk, melyek eredménye, mint tudjuk, egy világraszóló felfedezés lett.

Egyszóval a visualis vagy acusticus rögzítésnek munkája lemérhetetlen, mert ugyanazon munkateljesítmény a legkülönbözőbb munkamennyiséggel járhat. A különböző típusokra nézve Önöknek sokkal nagyobb a tapasztalatuk mint nekem, ki csak saját tanulókoromra való emlékezetemből meríthetem az adatokat. Részemről pl. képtelen voltam az idő fogalmát számokhoz kötni. Így a történelem tanulásánál, ha időbeli lefolyásról volt szó önkénytelen a táviró papírszalagjának tovahaladását láttam magam előtt. Csináltam magamnak ilyen papírszeleteket s a királyok uralkodásának hossza szerint darabokra vágva egymás mellé ragasztottam. Az ekként nyert kép oly élénken vésődött emlékezetembe, hogy most 30 év után is tisztán látom magam előtt és álmomban el tudnám mondani. Azt hiszem sokan vannak ilyen visualis emlékezetűek, kiknek végtelen elmebeli tehermentesítés lenne, ha a számok teljes mellőzésével a történelem lefolyása egy visualis képben függne a falon, mert hiszen négy számjegyű datum nem oly fontos mint az időtáj kitorhetetlen képe. Az akár visualis, akár acusticus vagy más (hisz ezek meglehetősen önkényes elnevezések) típus szerint való könnyű tanulás semmiképpen sem mérvadója az illető tanuló szellemi értékének. Ilyen értéknek igen nagy mennyisége vész kárba az emberiség számára, mert egyes típusok nem tudtak olyan formában tanulni a minőt a fennálló rendszer előír.

Vannak azután iskolatermeszetek, kik a mostani rendszer szerinti iskolai tanulásra látszanak teremtvén s ha az egész élet egy ily iskola volna, mindig első eminensek lennének, míg a való életben ezeknek egy nagy része, alig hogy abba belép, alámerül. Világért sem állítom, hogy a kitűnő tanulók kevésbé életrevalók, a genie rendszeren könnyen tanul minden módon, de igen sokat ismerek, a ki az életben nem mutatkozott annak, mert nem korlátozták veleszületett túltengő emlézési ösztönét. Megtanul az mindent, a mit elébe tesznek és legjobban szeretne tovább tanulni az iskola gyámkodása alatt, tanulni akármit, mert ösztönszerűen sejtí, hogy az életben nem boldogulhat, hogy nem arra nevelték.

Túlnyomó szellemi munka mellett az izomélet bizonyos fokig atrophisálódik, visszafejlődik. Sokan ebben egy egészségtelen arányt diszharmóniát találnak. Nem látom be miért? Gyenge izomzat vézna testalkat mellett is lehet magas kort elérni teljes egészségben a tudós harmonikus szép nyugalmában. Csupa izomemberrel alig vinnők előre a kultúrát, de ép oly kevéssé az iskolai emlézés vagy egy rossz tanítási rendszer azon szomorú termékeivel, a kiket az egészséges néphumor Berlinben „Jehirnfatzke” szóval illet. A lelki és testi fejlődés fiatal kora nem a tudóssá képzés ideje. Ebben a korban vessük meg az alapját annak, hogy a fiú, ha a faj géniusza arra kiszemelte lehessen tudós is. Ezt az alapot pedig csak egészséges és erős testi szervezetben vehetjük meg.

Közbefutólag jegyzem meg, hogy a leányok és fiuk oktatását sohasem lesz lehetséges egyformára nivellálni. Érdekes, hogy egyes

francia magasabb nőnevelő iskolában a tornaórákat teljesen kiküszöbölték és e helyett balletre tanítják a leányokat, nagyon helyesen. És az analógon szellemi téren könnyen megtalálható. Egy egészséges leány lehet testileg erősebb mint egy fiú, egy leány lehet okosabb és tanultabb mint egy fiú, de ezen előnyei csak akkor képeznek való értéket, ha háttérüket a szépnek örökös kultusza képezi. Mindkét nembeli fiatalság tanulhat sokat nyitott szemmel, nyitott elmével, de ne kerülő utakon, fárasztó agy gimnasztikával és ne ellenszenvvel.

Ott, a hol exczessziv kötelességtudás kénytelen állandóan legyőzni egy más típus számára készült tanítási mód iránt érzett ellenszenvet, a hol a felhívás és vizsga hazard szerencsejátéka állandó kedélyizgalomban tartja a tanulót vagy újabb kétségbeesett erőfeszítésre sarkalja, ott az idegrendszer kimerülési állapotaival gyakran találkozunk. Hiszen csak látni kell, milyen más, milyen friss és felszabadult némely gyermek elméje és kedélye a nyári nagy szünidőben, Pedig ilyen lehetne mindig. Ez volna a természetes állapot.

Nem vagyok hivatva a tananyag mennyiségének és úgynevezett „színvonalának” leszállításához hozzászólni, de tudom, hogy tanulókoromban milyen játszva sajátíthattunk volna el ismereteket talán kevésbé tudományos, de közvetlenebb egyenes úton, mikor mindig a könyv, a jegyzet és betű kerülő útjaira hajtottak. Nem kegyetlenség-e, hogy a tanuló a gőzgép szerkezetéről feladott leczkáját még iskolába menet is folyton ismétlje! de nem a gépet magát idézve fel emlékezetében, hanem a betűket, a melyeket húsz-harminczszoros elolvasással rögzített, azokat ismételve a felhívás pillanatáig, sőt felelés közben is lopva pillantgatva a könyvbe, jól tudván, hol kell keresni azt az átkozott elfelejtett szót ott a bekezdés elején a lap legalján!

Mennyi ilyen vizuális képet kell agyunkban felraktározunk, melyeknek mivel csak közvetítő képek semmi hasznát sem vesszük az életben és azokat csakhamar felejtve elfelejtjük a hozzáfűzött lényegét is.

A Társadalomtudományi Társaság az idegorvosokhoz intézett kérdések közé azt is felvette, hogy a latin nyelv tanítását szükségesnek tartják-e. E tekintetben részemről kompetensnek annál kevésbé érzem magam, mert rám nézve a latin nyelv minden szépségével öt pecséttel lezárt titok maradt az iskolában mindvégig. Ha az agy gimnasztika szükségességét méltóztatnak ez alatt érteni, mint elme- és idegorvos állíthatom, hogy az agyvelőnek semmi szüksége nincs valamilyen gimnasztikára. A kérdésre egy ellenkérdéssel felelnék. Hiszik-e azt, hogy 100 vagy 200 év múlva is fognak még latinul tanulni? Melyik abszolút természettörvény mondja azt, hogy a rómaiak nyelve és irodalma örök forrása minden kultúrának és hogy az egyetlen kulcs, mely szép és nagy eszmék megértéséhez vezet?

Kell, hogy minden időben legyenek a latin kultúrának és nyelvnek művelői, lesznek is. De hogy a latin nyelv tanulása még mindig a

közműveltség kelléke, hogy annak ismerete nélkül valaki ne participálhasson az emberiség előbbrevitelének munkájában, hogy ne lehessen filozófus, természettudós, nagy művész, az ma már nem áll. Azon kicsinyes érvelés pedig éppenséggel nem érdemel figyelmet, hogy latinul azért kell tanulni, mert a nélkül művelt ember nem is tudja helyesen írni az idegen szavakat, az orvos nem érti meg a receptet stb.

De melyik orvos tud ma a latinból többet, mint azt a néhány szót, a mi a recepteken használatos és a melyeket nem annyira a nagy elfoglaltság miatt, hanem azért ír megrövidítésekkel, mert a képzőkkel rendszeren nincs egészen tisztában! Ezért ugyan kár volt a klasszikusokat eredeti nyelven olvasni. A latin nyelv valamikor a tudományos világ nemzetközi érintkezési nyelve volt. Lesz megint egy ilyen nyelv – hiszen csak a küszöbön levő nagy lépést kell megtenni az olcsó és nagy gyorsaságú közlekedés felé – de az már nem lesz latin, hanem egy fölséges világnyelv, a melybe minden most élő nyelv beleviszi árnyalatait, sajátosságait.

Szerény nézetem szerint nem áll az, hogy a tanítási irányt humanisztikus és realiztikusokra kell osztani. A tudomány csak egy, az igazság keresése és ennek előkészítője csak egységes középiskola lehet. Szép csak az, a mi célszerű és igaz. Egy amerikai egyszerű, de tökéletes kalapács százszor szebb mint egy művészi hajlamú lakatoszseni műremeke.

Szereljük fel a jövő nemzedék hajóját mindennel, a mire szükség lehet. Csak semmi holt súlylyal és ne kerülő utakon! (Elénk tetszés, helyeslés és taps.)

D^R. SARBÓ ARTÚR

IDEGORVOS, EGYETEMI MAGÁNTANÁR

HOZZÁSZÓLÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG 1905 ÁPRILIS 14. ÜLÉSÉN.

A Társadalomtudományi Társaság megtisztelő felszólításának, hogy a középiskolai oktatás tárgyában hozzám intézett kérdéseire a feleletet megadjam, nagy örömmel teszek eleget, zavarba csak az ejt, hogy a kérdések hozzám, mint idegorvoshoz lettek intézve és én mint ilyen, miként az a következőkben ki fog tűnni, csak kis részben tudok, tudományom szolgáltatva adataimra támaszkodva megfelelni, a kérdések zömének megítélésénél nem a speciálista szempontja, hanem általános szempontok szemmel tartása az irányadó.

Mindjárt az első kiindulási kérdésnél a középiskolai tananyagnak mai mennyisége nem káros hatású-e a 9-17 éves gyermekek egészséges értelmi fejlődésére? Speciálista tudásom, ha őszinte akarok lenni, cserbenhagy, mert nem rendelkezünk oly exakt vizsgálati eredmények felett, a melyekre támaszkodva a kérdésre a feleletet megadhatnánk.

Egyelőre nincs is kilátás, hogy az így feltett kérdésre orvosilag tudományosan megindokolt feleletet adni tudnánk, egyszerűen már azért sem, mivel úgy berendezni a vizsgálati eljárást, hogy csakis a tananyag *mennyiségének* befolyását vizsgálhatnók, nem tudjuk, minden esetben számos egyéb körülményre is ügyelettel kell lennünk és ezek közül első sorban az egyéni különbszóségekre. Ezzel korántsem akarom a nagyfontosságú kísérletes pszichológiai vizsgálatok értékét kicsinyelni, de el kell, hogy ösmerjük, hogy ez ideig még nem sikerült az idegrendszeri munkát úgy mérnünk, hogy az számtani egységekben kifejezhető legyen. Nem tudjuk megmondani, hogy az egészséges értelmi *fejlődés* a tananyag mennyiségével milyen mérhető viszonylatban van. Tapasztalataink alapján mi csak azt mondhatjuk, hogy a túlterheltetés kérdése oly számos relációk helyes felismerése és megítélésétől függ, hogy azt csak egy szempontból – a mennyiség szempontjából – megítélni nem szabad. Általánosságban nem állítható, hogy a mai

tananyag mennyisége idegrendszeres egyénre nézve túlterhelő volna, vagy legalább is igaz az, hogy ezen mennyiségi túlterhelés exakte bizonyítva nincsen. De nézetem szerint ezt mérésekkel bizonyítani nem is lehet, minthogy a túlterhelés létrejötténél számos, nem ponderálható körülmény játszik szerepet: a tanuló testi és szellemi kapacitása, a tanítási mód, a tanulási kedv, a tanuló életmódja, az iskolai elfoglaltságon kívül való elfoglaltság stb. stb. Mi, ideg orvosok igenis találunk az életben oly középiskolai tanulóval, a kire nézve kimondhatjuk, hogy szellemi túlterhelés van nála jelen; de az ily esetek többségében azt is találjuk, hogy az illető egyén idegrendszere ab ovo gyengébb volt, vagy azt, hogy az egyén életmódja volt irracionális, vagy azt, hogy rendes iskolai oktatáson kívül a házi feladatok, a házi külön oktatás volt az a plusz, mely a mérleget a túlterhelés felé billentette.

Azon középiskolai tanulók, kiknél idegességi tüneteket észlelünk, különböző okoknál fogva idegesek. Ez okokat kell tanulmányozni.

Az én tapasztalatom szerint a szellemi túlerőltetés tüneteit feltűntető tanulók nagy része ideggyenge egyedekből rekrutálódik, azaz olyanokból, a kik nem valók a középiskolai oktatásra és a kik a szülők indokolatlan ambíciója folytán kerülnek oda.

Közös emberi vonás, legyen az egyén gazdag vagy szegény, hogy gyermekét illetőleg minden szülő hő óhaja az, hogy az többre vigye az életben, mint ő maga. Innen van, hogy válogatás nélkül küldik a szülők gyermeküket a középiskolába. Így kerülnek oda azon ideggyengék, a kiknek a tananyag mennyiségével való megbirkózáshoz hiányozván természetadta erejük, a túlfeszített idegmunka árán végzik el azt, a mit más játszva tanul meg. Ezen egyének azok, a kik kikerülvén az életbe azon kríziseknek lesznek áldozataivá, melyeket a reális élet valamennyiünknek elkerülhetlenül nyújt és a melyeket az egészséges idegrendszeri! egyén, szervezetében rejlő akkomodációs képességével jól győz le. Erre vezethető vissza az ifjúkori öngyilkosságok egy része, melyekről a napi sajtó azzal szokott megemlékezni, hogy a mélyen sújtott szülők egy megérthetetlen rejtély előtt állanak. Pedig e rejtély megfejtésének kulcsa sok esetben abban keresendő, hogy nem alkalmas egyént kergetett az indokolatlan szülői ambíció oly pályára, melynek nehézségeivel az illető, gyengébb idegrendszere folytán, megküzdeni képes nem volt.

Így, néhány éve fővárosunkban nagy feltűnést keltett egy fiatal jogász esete, a ki hathatós szülői befolyás mellett, dacára szellemileg gyengébb voltának a középiskolát elvégezte, az egyetemre kerülve szellemileg teljesen letört, szigorlata előtt – sírva panaszkodott orvosának, hogy nem képes tanulni, nem marad meg fejében semmi – kifejtett ambíciója oly lelki krízisbe sodorta, hogy a pisztolyhoz nyúlt és öngyilkos lett.

Az esetek más részében a tragédia másképp fejeződik be, a középiskolai tanulási éveket túlfeszített idegmunkával talán eminenter is

elvégezt egyén az egyetemi tanulmányaiban nem tud előrehaladni, letör, mert idegrendszere felmondja a szolgálatot, ezekből rekrutálódnak az összigorlók, a pályatévésztettek, a züllött alakok.

És ezeknek a középiskolai oktatásból nem marad más, mint az arra való hivatkozás, hogy ők gimnáziumot végeztek, a mire szeretnek is hivatkozni.

A felhozottak annak illusztrálására valók, hogy a középiskolai oktatás reformálása tárgyalásánál nemcsak a tananyag mennyisége, a tanítási mód minősége a diskutálandó, hanem egyenlő fontosságú annak a kérdésnek is megvitatása, *hogy mily egyének menjenek a középiskolába?* És ebben a kérdésben van nekünk idegorvosoknak is beleszólásunk. Sajnosán kell azonban tapasztalnunk, hogy intéseink, tanácsaink ez irányban s legtöbbször siket fülekre találnak. Emberi gyarlóságunk kifolyása, hogy a távoli veszedelemtől nem félünk, hiába intjük tehát a szülőt, hogy ideges, nehezen, csak küzdelem árán tanuló fiát ne taníttassa, hanem oly pályára adja, melyben megállhatná helyét, a felelet mindig az, hogy hisz oly okos a gyermek, hogy vétek volna őt nem a tudományos pályára előkészíteni, sőt nem egy példát tudnék felhozni, hogy határozottan gyenge tehetségű gyermek továbbtaníttatását se tudjuk megakadályozni!

Ezért üdvözlöm örömmel a társaság által megindított társadalmi akciózt, mert remélem, hogy mind szélesebb körökben terjed el annak tudata, hogy megválogatandó a középiskolai oktatásnak nemcsak tan-, hanem emberanyaga is. Különösen nálunk bír a kérdés ezen részének hangsúlyozása fontossággal, mivel azt látjuk, hogy mind szélesebb körök küldik az u. n. lateiner pályára fiukat. Ez hozzátartozik az úriasság fogalmához. Nálunk már a középiskolában kezdődik a társadalmi differenciálódás. A gimnazista lenézi a reáliskolást. Mi még abban a hibában szenvedünk, hogy gyermekeinket úrrá akarjuk nevelni, nem pedig a munka emberévé. Hány ifjú végzi el nagy küzdelmek közepette a gimnáziumot, hogy azután a tanulásnak teljesen hátat fordítva, apja jóbarátai révén hivatalba jutott, urat játszva, a ki lenézi a szegény technikust, mert az csak reáliskolát végzett, pedig ennek köszönheti, hogy Pullman-caron utazhatik, ennek, hogy jó, üdítő vízvezetéki vizet ihatik – ha ugyan a vizet is ép úgy meg nem veti, mint a technikust és inkább bort iszik!

A túlterhelhetés másik oka szintén az iskolán kívül fekvő okokban keresendő és pedig a házi elfoglaltság és az életmódban. Többnyire azoknál látjuk mi idegorvosok a túlterhelhetés tüneteit, a kik a rendes iskolai oktatáson kívül, tömeges házi feladatokkal lesznek ellátva és külön oktatásban is részesülnek. Az ily gyermek többnyire alig kerül ki a szabad levegőre, csaknem egész életét a négy fal közt tölti el és ennek megfelelőleg sápadt, vérszegény. Különösen áll ez a fővárosi gyermekekre – nézzük meg ezzel szemben a vidéki gyereket – mily pozsgás üde, nála túlterhelhetés jeleit nem észleljük, de az

rendszerint egész más életmódot is folytat. Felesleges, hogy e körben a fővárosi viszonyok idegbontó körülményeire bővebben kitérjek. Mind-egyikünk tud példát reá, hogy sok fővárosi gyermek mily esztelen életmódot folytat; a hol a szülők túrik, hogy gyermekük a megkívánandó 9-10 órai alvási időből naponta órákat csen el, hogy az idegmérgék, dohány, alkohol stb. hatásaival már korán ösmerkedjék meg, hogy pornográfiai olvasmányokkal izzítja képzeletét stb. Mindezen körülményeket szintén számba kell vennünk, midőn a középiskolai túlterheletés igazába akarunk betekintést nyerni.

Nézzük már most, hogy a mai középiskolai oktatás tananyaga és módszere olyan-e, hogy az idegegészséges és helyes életmódot folytató gyermekekre nézve túlterhelő-e vagy sem?

A tananyagot illetőleg már jeleztük álláspontunkat, a mely szerint nem tartjuk azt mennyiségileg oly nagynak, hogy az túlterhelő volna. Minőségi tekintetben sem beszélhetünk túlterhelhetőségről, mivel nem állíthatjuk egy tantárgyról sem azt, hogy az mint olyan, ha helyesen lesz előadva terhelhetné túl az agyat. Az átlagos szellemi képességű gyermek minden egyes tantárgy iránt kellő fogékonysággal bír, vannak egyéni különbségek, miként azt a kísérleti pszichológiai vizsgálatok is kimutatták, de ezek alapját egy tananyag beosztásának nem képezhetik, mivel ma még ezen individuális talentumosságokat külön számba venni, előre meghatározni exakte amúgy se tudjuk és a középiskolai oktatásnak nem is lehet célja egyes speciális szakokban való kiképzés, hanem kellő ismeretmennyiség nyújtása által az általános műveltség alapját lerakni. És ezen célnak nézetünk szerint a középiskola akkor felel meg legjobban, ha úgy képzi ki az ifjat, hogy az, akkor, *mikor érettnak mondjuk bármely pályát választhasson*. Ezt a célt, a mai középiskolai oktatás nem szolgálja minthogy az gimnáziumi és reáliskolai részekre ágazik szót. Ezen célt, csupán az *egységes középiskola* fogja szolgálni. Szerény nézetem szerint az egységes középiskola már csak azért is szükséges, mivel a mai adott viszonyok között a pályaválasztás kérdésében a szülőknek a gyermek 9-ik évében kell döntenie és döntése szerint kerül a gyermek a gimnáziumba vagy a reáliskolába; mennyivel helyesebb volna, ha a pályaválasztás kérdésében csak akkor döntenénk, a mikor már egyrészt ifjaink tehetségét az évek során mind jobban tanultuk megismerni, másrészt nekik maguknak is van vagy lehet már beleszólási joguk, tehát a matúra után. A mi speciális viszonyaink, melyek már az iskola falain belül a társadalmi különválás magvát hintik el és melyekre már elébb rámutatta ai, különösképp égetővé teszik a középiskolai oktatás egyesítését.

Mi áll az egységes középiskola útjába?

Köztudomás szerint, a klasszikus nyelvek oktatása.

Kérdés, áthághatlan akadályt képez-e ez? Eleve kijelentem, hogy szerény nézetem szerint ezen akadály leküzdhető és pedig azáltal, *hogy a klasszikus nyelvek tanulását fakultatívvá tesszük*. Nézzük,

hogy ezen fakultatív oktatási mód mellett mennyit veszítünk és mennyit nyerünk, felér-e a veszteséggel a nyereség. Ezen mérleg felállításánál tehát első sorban számba kell venni, hogy a klasszikus nyelvek mai oktatási módja mellett a reáfordított idő, arányban áll-e az elért eredménnyel. Azt kell mondanunk, hogy nem. Daczára, hogy nyolcz éven át oktatják a latint igen kevés az, a mivel a gimnázium végzett egyén rendelkezik. Akkor midőn, mint a múlt század közepén a tanítási nyelv is latin volt, a középiskolát végzett tanuló teljesen bírta a latin nyelvet, manapság megtanulunk ugyan latinul és görögül írni és olvasni, de ez a nyelvtudásunk nem megy át vérünkbe, azt mindig mint valami idegent érezzük.

A klasszikus nyelvek mai oktatási módja mellett az ifjúra csak egy máz lesz kenve, a mely nemsokára a főiskolába való tartózkodása alatt lepattan és nem marad belőle több, mint egyes töredékek, melyeket aztán mint citátumokat szeretünk ünnepies alkalmakkor beszédeinkben használni! Egy kitűnő orvos barátom, midőn előtte ebbeli néze-teimet kifejtettem szájalmas lenéző mosolylyal azzal főzött le, hogy ha nem is tud ő már latinul beszélni és nem is olvassa a klasszikusokat eredeti nyelvükön, úgy mégis óriás hasznát látta e nyelvek tanulásának, mivel az orvosi nyelvben oly nagyon is használatos termini technici-t megérti általa, mikor erre én azt kérdeztem, hogy mondaná meg az általa első éves orvosnövendék kora óta használt *klinika* szó eredetét – erre választ adni nem tudott és midőn ugyanazon kérdést egy kiváló ügyvédek és orvosok társaságának adtam fel – nem akadt egy is, a ki tudta volna, hogy a klinika szó a görög ή κλινή = ágy-ból származik. Megjegyzendő jó magam is csak véletlenül tudtam meg. Az a tudásmennyiség, a mely felett mi rendelkezünk e nyelvekből oly csekély, hogy azt sokkal, de sokkal rövidebb idő alatt, mint 8 esztendő is elsajátíthatjuk. Ezt ugyancsak a gyakorlati életből vett példával igazolhatom, midőn utalok arra, hogy a közel jövőben ez eszmecserében résztvevő kitűnő orvostanártársam, daczára, hogy csak reáliskolát végzett, egy év alatt oly jól sajátította el a latin és görögöt, hogy felért a mi tudásunkkal.

A klasszikus nyelvek oktatásának további célja, hogy az ifjú a letűnt kulturális népek gondolkodását, érzéseit és cselekvéseit, berendezéseit tanulja megösmerni, hogy az irányító legyen az ő jövő gondolkodása, érzése és cselekedeteiben. A mai tanításmód mellett ezen cél sem lesz elérve, mivel az ifjú ez idegen nyelvek elsajátításánál, a grammatikai tanulással tölti el a nyolcz év legnagyobb részét és édes-kevés az, a mit a népek hátrahagyott műveiből tényleg el is olvas és agyával feldolgoz.

Így példakép felhozhatom, hogy egy múlt évben maturált ifjú bemondása szerint egy év alatt Tacitusból 21 oldalt olvastak el és elmeztek az iskolában!

A klasszikus nyelvek mai tanítási módja nem felelven meg a kitűzött céloknak, helyette ezen nyelvek fakultatív tanítása volna

behozandó, hogy így meg legyen adva a mód arra, hogy azon növendékek, a kiknek jövő pályája (filológiai, teológiai) e nyelvek ösmeretét feltételezi, bennük részesedhessenek. E berendezés mellett elérnök azt, hogy az oly növendékek, a kik nyelvtelenséggel bírnak, vennének részt e fakultatív oktatásban és így egy természetes szelekció állana be, a mely csak hasznára válnék a klassziko-filológiai főiskolai oktatásnak. A latin és görög nyelv fakultatív oktatása mellett, e népek felfogásainak, szokásainak, erkölcsseinek stb. ismertetése pedig magyar nyelven, mini művelődési történet volna előadandó.

A klasszikus nyelvek kötelező oktatásának megszüntetésével nyert időt pedig valamely élő nyelv tanításával tölteném be. Lehet vitatkozni a felett, hogy melyik nyelv legyen ez, a magam részéről az angol nyelvet preferálnám, mert ha igaz az, hogy a latin és görög nyelvek tanításával azt célozzuk, hogy ezen népek gondolkodása, felfogásai hasznosak ifjainkra, mennyivel kívánatosabb, hogy egy tetterős, a nemzetek küzdelmeiben ma első helyre felküzdött nép nyelvét oktassuk, mely nyelv elsajátítási grammatikájának egyszerű volta folytán könnyű és a mely nyelvet annyival is inkább hamar és teljesen sajátíthatunk el, mivel annak gyakorlására olvasás és beszéd útján napi életünk is bő alkalmat nyújt. Így nem állna semmi sem az egységes középiskola létesítésének útjába.

Ezzel áttérek felszólalásom utolsó pontjára, annak megbeszélésére, *mily irányelvek volnának követendők az egységes középiskolai oktatásnál?*

Vajjon helyes elveket követne-e az, a ki a matrózokat úgy nevelné a hajó szolgálatába, hogy éveken keresztül teoretikus fejtegetésekben adná elő nekik a régi hajózási elveket és nem ismertetné meg velük a mai viszonyokat, nem-e volna az ily kiképzésnek eredménye az, hogy a hajó szolgálatában az ily egyének teljesen hasznavehetetlenek volnának és a midőn mi ifjainkat az élet hajójára készítjük elő, nem-e követünk el hibát, mikor nem a való világot tárjuk fel előtte, hanem az irreálisát? Azt hiszem, erre egyértelműleg azt a feleletet fogjuk adni, hogy minthogy az életre neveljük gyermekeinket, helyes dolog, ezen életet meg is ismertetni velük. Minthogy az élet érzékszerveink szolgáltatta adatok felfogásában, azok feldolgozásában és azokra való reakciókból – a cselekedetekből áll, a tanítás főirányelve az kell hogy legyen, hogy gyermekeinket megtanítsuk érzékszerveik használatára, azok szolgáltatta adatok helyes érzékelésére, feldolgozására. Tanuljon meg a gyermek érzékszerveivel bánni. Az így nyert ismeretek kitörülhetlenül vésődnek be az agyba. Nem mondom, hogy pusztítsunk el minden ideális gondolkozást, hogy neveljük kedélytelenekké az ifjúságot, de ne essünk abba a hibába se, hogy fátyolt borítsunk gyermekeink szeme előtt a való élet eseményeire. Ismertessük meg velük a társadalmi berendezéseket, az élet küzdelmeit, technikai, gazdasági, jogi berendezéseket stb.

Nem állok azon állásponton, hogy a gyermeket minden áron le kell terhelni; nézetem szerint a középiskola feladatai közé tartozik a szellemi és lelki training is. Ezt pedig az által, hogy minden akadályt elhárítunk a gyermek elől, és félve kerületjük az izgalmakat nem érzük el. Nemcsak a testet, de a szellemet is kell edzeni. A középiskolai tanár egyetemi éveiben kell, hogy megismerkedjék a gyermeki elme sajátosságaival és azokat számba vegye. A tanítás legyen olyan, hogy a tanulási kedvet felélessze és ne történjen meg az, a mit ma itt-ott tapasztalhatunk, hogy a gyermeknek *büntetésből* adnak fel többet, vagyis azzal büntetik, a miért tulajdonkép őt az iskolába küldjük.

Kívánatos, hogy a tanulókat már az alsóbb osztályokban rostáljuk meg; hamisan alkalmazott humanizmus az, mely a későbbi életben keserűen boszulja meg magát, ha daczára annak, hogy felismertük, hogy az egyén nem a középiskolai oktatásra való, őt ott jószívűségből megtűrjük.

Az érettségi vizsgálatokat a mai főiskolai berendezés mellett beszűntetni helyesnek nem tartanám, mivel nem tudom belátni, hogy miért követeljük meg, hogy egy 19 éves ifjú négy oly tantárgyból, melynek mindegyike egymagában is felér a matúra tananyagával tegyen vizsgát, és a 18 évest a vizsga izgalmatól miért akarjuk megkímélni. Ha már az alsóbb osztályokban megrostáljuk a tanulókat és ha eltudjuk érni azt, hogy a tanár minden tanítványát és annak tudását jól ismerje, úgy nem kell tartanunk a matúra előtti kétségbeesésektől.

A tanítási módra nézve kívánalmunk az, hogy az legyen olyan, hogy a tanuló az iskolában tanulja meg a feladatot, házi feladatként csak a költemények memorizálása maradjon, a melynek túlhajtása káros, de eltörlése nem lehetséges, mivel szókincsünk gyarapítása szempontjából szükséges.

A tanítónak művésznek kell lennie, a ki hangszerét – gyermekeink lelkét kell, hogy jól ösmerje és ha megösmerte, tudjon vele művészileg bánni, akkor remek hangokat csalhat ki belőle és nem sejtett szépségű harmóniákat teremthet! (Élénk tetszés.)

D^F HAJÓS LAJOS

IDEGORVOS

HOZZÁSZÓLÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁJRSÁSÁG 1905 ÁPRILIS 14-ÉN

TARTOTT ÜLÉSEN.

Minden pszichológus elmélkedésére méltó feladat a középiskola kérdése. Azonban a pszichológus ezen kérdésben többet lát a középiskola problémájánál, a mi kibontakozik előtte, az a kezdődő ember fejlődésének és ezen fejlődés irányításának kérdéstömege. Egy tömeg, melyben a középiskola kérdésének megoldása csak részfeladat. Az a megismerés tágítja ily szélessé a szónyegen forgó kérdést, hogy az iskola csak egyike az emberfejlődés együtthatóinak.

De nem is lehet az iskola kérdésével foglalkozni a fejlődés többi -együtthatóinak figyelmen kívül hagyása mellett. Nem pedig azért, mert az iskola minden fejlődési tényező között a legtudatosabb, sőt az egyedüli céltudatos és ezért számolnia kell a többi céltudatlan tényezővel is, közülök a céljával ellenszegülőket ártalmatlanokká kell tennie, a céljához segítőköt tudatosan ki kell használni.

Itt helyénvaló lesz, ha orvos-pszichológ szempontból meghatározását adjuk az iskola fogalmának. Iskola az egészséges szervezet mindenirányú fejlesztését szolgáló céltudatos törekvések összessége. És mi a cél? testben-lélekben erős, egészséges, boldogulásra alkalmas ember fejlesztése a törekeny és hajlékony gyermekből. Másszóval: a test és szellem kiművelése. Műveltség alatt az elért eredmény értendő, mely természetesen a testi és lelki műveltség összhangját jelenti.

Tovább haladásom előtt szükséges a középiskola fogalmának meghatározása. Középiskola alatt a céltudatos emberművelés azon ciklusát kell értenünk, mely a szellemi fejlődés technikai készségeit – írást, olvasást, számvetést – már elsajátított gyermekek fejlődési útját a szakpályákra való előkészülés kezdetéig kíséri.

Ezek előrebocsátása után már most a pszichológia és pszichopatológia világításában akarom a felvetett középiskolai vita egynéhány kérdését megválaszolni.

Az első kérdés röviden a középiskolai túlterhelés kérdésének nevezhető. Vagy a már-már szálló ige kifejezésével: vajjon nem-e folyik középiskoláinkban emberbutítás? A pszichopatológus előtt ez a kérdés úgy alakul, vajjon az iskola, melynek célja az emberi szellem fejlesztése, nem-e akasztja meg, vagy nem-e rontja meg ezen fejlődést.

A második kérdés, vajjon nem-e támasztanak középiskoláink a tanulók lelkében olyan a valóságtól elvont, idealizált és impraktikus világfelfogást, a melyből az átzökkenés a valódi életbe súlyos, néha betegséggé fajuló lelki kríziseket hozna létre. Vagy kulináris nyelven: nem-e folyik középiskoláinkban emberbolondítás?

A pszichopatológus előtt ezen két kérdés úgy alakul, hogy épen azon esetek, melyek az iskolai emberbutítás és emberbolondítás bizonyítékait látszanak szolgáltatni, nem ezt bizonyítják, hanem valami egészen mást, azt, hogy ezek az igenlő választ szuggeráló kérdések egy kardinális tévedés melegágyából sarjadtak.

Előbb a két megtévesztő kérdés alapját képező közös tévedésre akarok utalni, hogy aztán külön-külön foglalkozzam a kettővel.

Középiskoláinkban nem csak az ottani iskolázásra alkalmas és ép fejlődésnek induló gyermekek vannak, hanem úgynevezett kisebb értékűek és degeneráltak is. Az előbbieket azok, a kik nem bírván a tanulás terhét, megroskadhatnak alattuk, az utóbbiak, a kiknél a középiskola folyamán, vagy végeztével lelki eltévelyedések, krízisek, sőt téveszmék léphetnek fel. A tévedés közös forrása, hogy mindkét csoportba tartozó esetek rossz eredményeivel első sorban az iskolát okolják. És pedig súlyos bűnnel okolják, mert sokan vannak az idetartozók. Valójában az iskola ezek egy részénél csak a csökkent teherbírás próbahelye, másikánál még az sem: talaj, melyből kinő a dudva, mert odavetették, nem pedig, mert a talaj volt rossz.

Oly fontosnak tartom ezen jelenségeket és a hozzájuk fűzött tévedéseket, hogy felszólalásom tárgyául ezek részletesebb fejtegetését tűztem magam elé.

A szellemi kisebb értékűség (Minderwertigkeit) különféle fokozatokat mutat. Legnagyobb kóros foka az idiotizmus, legenyhébb fiziológikus foka, midőn a gyermek elég jól megért és elsajátít minden *készen* adott ismeretet, de fogyatékos azon spontán összevető képessége, mely megismerésben és képzeletben nyilvánul. Az ily gyermek jól képes reprodukálni, de nem képes a produkcióra.

A kisebb értékűség fokozataiban súlyosabban terheltek nem igen jutnak túl az elemi iskolán és a középiskolákban már alig találkozunk velők, legfeljebb az alsó osztályok számarpadjaiban. Ezekkel tehát nem foglalkozunk. Csak az enyhébb és legenyhébb fokozatú fiziológikus kisebbértékűekről – az úgynevezett gyenge tehetségűekről – lesz szó, kik fájdalom, a középiskolai tanulóanyag elég nagy részét képezik, bár az osztály vizsgák rostáján át mindig gyéresebb számmal is furakodnak a felsőbb osztályokba. Talán nem tévedünk azon véleményünkben,

hogy a középiskolai tanulólétszám fogyó aránya a magasabb osztályok felé első sorban az időközben kidúlt csökkent értékűek számlájára irandó. Még a hol a kimaradás bevallott oka a szülők megváltozott anyagi helyzete, ott is igazi ok gyanánt többnyire a továbbiskoláztatás fenyegető eredménytelenségét találjuk.

Ki kell nyomatékosan emelnem, hogy a kisebb értékűség jelzett típusa pszichiater szempontból nem mondható kórosnak, sőt a pedagógus is csak akkor találja hasznavehetlen anyagnak, ha az ily gyenge tehetségű gyermek egyúttal hanyag is. Tekintetbe kell azonban vennünk, hogy a középiskolák gyengébb szellemi értékű tanulóit csak nagyon kis számarányban degeneráltak, mert ezek többnyire, mint kórosan gyengébb elméjük, nem képesek a középiskola küszöbét átlépni, sőt legtöbbször az elemi iskolát sem fejezik be. A középiskolába csak nagyon kevés oly gyengébb tehetségű kerül, a kiknél a kóros terheltség kifejezett sztimái fordulnak elő, a nélkül, hogy ezen súlyosabb terheltség egyúttal nem társulna a gyengébb elméjűség mélyebb – középiskolai szempontból képezhetetlen – fokával. Azon kevesek, a kik mégis a középiskolába jutnak, már a legalsóbb osztályokból kényszerűleg kimaradoznak.

De még azok a kis számban előforduló sztimatizált gyengébb tehetségnek is, a kiknek értelme önmagában valamennyire képezhetőnek látszanék, a legalsóbb osztályokból kimaradnak. Ennek oka, hogy, a degeneráltság sztimái között túlnyomóak a jellemeliek: nevezetesen a makacsság, fegyelmezhetetlenség, iskolakerülő hajlam, stb., úgy hogy hiányzik a következetes buzgalomnak az a biztos alapja, mely a kisebb értelmi képességet szorgalommal, ügyekezettel ellensúlyozni képes lehetne.

A gyengébb tehetségűek zöme tehát sem kórosnak mondható inferioritást, sem degenerációs sztimákat nem mutat. Ezekről már mondtam, hogy kész ismereteket elég jól képesek fölvenni és reprodukálni, de spontán produkcióra képtelenek. Most részletesebb képet adunk pszichikai alkatukról. Alapvető sajátosságuk, hogy szellemi tartalmuk elemei önként nehezen kapcsolódnak. Nehezen kapcsolódnak friss benyomásaik emlékezeti képekkel, a minek nyilvánulása nehézkes megkülönböztető, következtető és megértő képességük. De emlékezeti elemeik egymás között is nehezen kapcsolódnak, a mi ismét lombra képzelőtehetségben nyilvánul. Az ily önként nehezen létrejövő, tartalomra nézve szegényesebb, lefolyásra nézve lomhább társítások kevés cselekvési ingert termelnek, innen az ide tartozó gyermekek meglehetősen passzív és szelíd magaviseletük. Másrészt az önkéntes társítások hiánya, vagy gyér száma kész társítások zavartalan és kritikátlan felvételére és utánképzésére hajlamosítja őket, a mely sajátosságuk könnyű befolyáshatóságukban és engedelmességükben nyer kifejezést. Ezért válnak jó vezetés mellett pedánsan szorgalmasokká, a mi képessé teszi őket a befogadott tanítás mnemotechnikai rögzítésére és folyékony reprodukciójára. Nem szabad ezek után csodálkoznunk, hogy ezek a nem

dégénérait gyengébb tehetségűek – az ő gyengébb eleven eszközkel, de nagyobb fegyelmezhetőségükkel – könnyen pótolják eszüket szorgalommal és a középiskolában elég jó, sőt gyakran jeles eredménnyel állják meg helyüket.

Azt hiszem, nem csalódom, mikor az iskolai túlterhelést és ennek rossz következményeit első sorban és majdnem kizárólag ezen nem dégénérait gyengébb tehetségűeknél látom. Mi sem természetesebb, minthogy túlterhelés csak szorgalmas – mondhatnám túlzottan szorgalmas – tanulónál lehet fogatos, mert a hanyag nem csak a már ártalmas terhet, de még az elbírhatót sem veszi vállaira, és így nem is szenvedhet nyomásától.

Fordítsuk most figyelmünket a *hanyag tanulók* felé, az antagónizmusok tanulságai fogják jutalmazni észleléseinket.

A degenerált inferiorisakról már megemlékeztünk, ezek az abszolút hasznavehetlenek: gyenge értelműek és rosszul fegyelmezhetők. A hanyagabb tanulók zömét azonban nem ezek, hanem a *jó szellemi képességűek* képezik. Ezek egy része mentes minden degeneráltságtól és azért hanyagok, mert szellemi társításaik élénk lefolyása sok és változatos cselekvési ingert termelvén, állhatatlanok, egy dologra soká figyelni, egy dologgal soká foglalkozni képtelenek. Agyukban a legnagyobb könnyűséggel jönnek létre önkéntes eszmetársulások, melyek a mit megragadtak, azt össze-vissza forgatják, minden oldaláról megkopogtatják és kémlelik, akár a kőműves a kezébe vett téglát; emlékezeti képeik könnyű társulása pedig azok kaleidoszkopszerűen változatos összeilleszkedését hozza létre, a mi megint gazdag képzeleti tevékenységben nyilvánul. Így az önként létrejövő társítások nagy száma épen ellenkezőjét hozza létre annak a képnek, a mit a gyengébb tehetségűekről rajzoltunk. Önalkotta társításaik folytonos forgatagában a készen adott társítások szétszakadoznak, azokat nem változtatlanul fogadják be, hanem feldolgozzák, ezért nehezebben is befolyásolhatók. *Önfejűek* – a szó nemesebb értelmében – élénk képzeletűek és nyugtalanok: ez az ő egyéniségük hármassal alapjellem.

Vizsgáljuk most ezeket a gyermekeket az iskola atmoszférájában. Nyugtalanosságuk és folyton ugráló érdeklődésük megakadályozza őket a kitartó figyelésben, ezért csak morzsákat szednek fel a tanításból és azok hézagai üresen maradnak, helyesebben, gazdagon felmerülő emlékeik és önalkotta képzeletük szövedékeivel telődnek ki. Azonban ismereteik és emlékeik, melyekkel ezen hézagokat kitöltik, nem mind az iskolából erednek, mert mindenütt ugyanazok, a mik az iskolában: sok irányban érdeklődők, mindent szétszednek és a részeket saját társításaik kénye vagy törvénye szerint rakják össze. Természetük az iskolán kívül is állhatatlan, figyelmük elszóródó lévén, az iskolában nyert tanítás szorgalmi feldolgozása is hiányos marad. E mellett értelmük élénk öntevékenysége a memorizálás ellenségeivé teszi őket. Természetes, hogy midőn ezek után az iskolában felelésre szólíttatnak,

csak azt reprodukálhatják, a mi morzsát összeszedtek és képzeletükkel összetoldoztak, összeszerkesztettek, ez pedig az, a mit iskolanyelven „svindlizés”-nek szoktak nevezni. Ez a svindlizés gyakran zseniális; a hézagok kitöltésére gyakran oly ismeretek kerülnek elő és illeszkednek össze, hogy csodálkozunk kell azon szellemi képesség felett, mely képes ily eredmény létrehozására.

Ezek az önkényes portyázók nem igen szenvednek az iskola nyomásától, túlterhelésétől. Még sem kell gondolni, hogy rajok nézve az iskola az alkalmoszerű ismeretgyűjtögetések ép oly indifferens mezeje, mint az iskolán kívüli élet. A jó iskola ezek művelésében ér el a legnagyobb eredményt. És pedig azon tárgyak segélyével, melyek ezen középiskolai vita támadásainak célpontjai, – értem a nyelvtant, a holt nyelveket és a mathesist. Olyan tárgyak ezek, a melyek elég táplálékot adnák egyrészt az önkéntes kombinálásoknak, másrészt a melyek nem túrnak svindlizést, végül, a melyek megkövetelik többkevesebb mértékben a memorizáló előkészülést. A szabados gondolat nyelvtani elemzése és kifejezésének nyelvtanilag tudatos megszerkesztése; az élő gondolat kiolvasztása egy holt nyelvből és az élő gondolat holt nyelvű kifejezése; végül a mathesis mindentől elvont, de mindenben szigorú törvényekhez szabott gondolatkonstrukciói oly feladatok, melyek – ha el is tekintünk gyakorlati hasznosságuk vagy szükségességük kérdésétől – értéket nyernek az által, mert igazi iskolává, a művelés műhelyévé teszik a középiskolát azok részére, a kik ezek nélkül csak a svindlizés készségében haladtak volna nagyra. Nem tartozik tárgyalásom tulajdonképeni keretébe, azonban mégis megemlítem e helyt, hogy ezen tárgyak nézetem szerint két szempontból érdemlik meg az erősebb bírálatot, mert rossz tanítás mellett, midőn úgyszólván csak memorizálásra hajtának, nem fejtik ki az előbb vázolt jó hatást és csak egyoldalú, nagy terhet rónak a tanulóra, másodsor, mert ezen tárgyak jó hatást még jól tanítva is csak a középiskolára alkalmas tanulóknál hozhatnak létre, nem pedig a nem oda való – fájdalom, igen nagy számot kitevő – gyenge tehetségűeknél.

A jó tehetségűek egy másik típusával is kell még foglalkoznom és pedig a dégenéré superiorokkal, a kikkél a degeneráltság többnyire elég kifejezett tünetekben nyilvánul, a kik azonban nem kisebb értékűek, sőt bizonyos irányokban gyakran kiváló szellemi képességeket nyilvánítanak. Ezek különösebb figyelmet érdemelnek azért, mert közülök kerülnek ki azok, a kiknek fejét a középiskola állítólag elcsavarja, a kiket az ott beplántált eszményi világfelfogás és a középiskola küszöbén túl leleselkedő nyers valóság ellentétessége állítólag végzetes lelki krízisekbe hajtja. Pszichiáter szempontból merőben tartahatatlannak ez a felfogás a középiskola elbolondító hatásáról. Kétségtelen, hogy a degeneráció folytán működési alapformáiban aránytalan és egyensúlyozatlan psyche sem kivétel a lelki élet alaptörvénye alól, hogy folyamatai – inter alii – külső hatások uralma alatt állanak.

A külső hatások pedig *ép* és *terhelt* egyénnel azonosak, a miből az következik, hogy az *ép* és a *terhelt* ugyanazon impulzusokat dolgozzák fel, de mindegyik az ő ép vagy dégénérait agyszervezetének belső törvényei szerint. Innen van, hogy a degeneráltság nagyobb fokánál, midőn téveszmék jönnek létre, ezek az előbb úgynevezett ösmeretek köntösébe öltözködnek, úgy hogy az ily téveszmék öltözetéből nem csak az illető műveltségére vagy végzett iskoláira, de még ismeretszerzéseinek időpontjára is gyakran ráösmerünk. Pl. üldözési téveszmékben szenvedők, a kik természettudományi ismeretek felett rendelkeznek, a fizika vívmányainak alkalmazását fedezik fel önmagukon és pedig a legutóbb betegségbe esettek drótnélküli táviratozás, Röntgen-fény, rádium-sugárzás által, a régebbiek fonográf, telefon, telegráf, galvánáram, meszmerizmus által érzik kínoztatni magukat. A kik természettudományokat nem tanultak, azok belső természetükre nézve azonos téveszméiket vallási fogalmak, gyermekmesék, babonák szövedékeibe öltöztetik. Mi sem természetesebb tehát, minthogy ifjú degeneráltak téveszméin élesen ösmerhető meg az ismeretek leggazdagabb forrásának, a középiskolának származási bélyege, mely könnyen szuggerálja azt a tévedést, hogy a származás helyét össze-tévezzük a származás belső patológikus okával.

Tekintetbe kell azt is vennünk, hogy a dégénére *superieur*-ök kisebb száma válik igazán elmebeteggé, legnagyobb számuk pedig az ő pszichikai sajátosságukkal érdekes tárgyak a pszichiáter vizsgálódásainak, azonban, a mit a vizsgálat megállapít, az csak különösség, nem pedig pszichózis. Kalandvágy, költői álmodozás, egyoldalú talentumok, feltaláló kedv, szereplési hajlam, hatalomvágy, stb. stb. azok a markánsabb jellemvonások, melyek végig kísérhetik a dégénére *superieur* egész élete pályáján és gyakran a kiválók közé emelik, máskor tragikus meghasonlások mélységébe taszítják. Az élet ezen *outsider*jei már a középiskolában feltűnnek általános fegyelmehetlenségük és egyes tárgyak túltengő előszeretete által, melyeket az amateur szenvedélyességével kultiválnak a többi tanulmányi tárgy rovására. Ezek az *outsiderek*, midőn a középiskolát elvégezték, nem mind boldogulnak az ő különöz útjaikon, hanem sokan, mint élhetetlenek, letörnek és a züllés, a betegség ösvényére kerülvén, könnyen táplálhatják a középiskola rontó szellemében való téves meggyőződést. Nem kell külön fejtegetnem, hogy ugyanazon kóros diszpozíció, mely a középiskolát végzett dégénére *superieur*öket költökké, művészekké, feltalálókká, kalandorokká, bölcselkedő álmodozókká, politikai stréberekké, stb. teszi, – azokat, a kik ennyit nem iskoláztak, mint vásári komédiásokat, ezermestereket, matrózokat, legionárusokat stb. veti fel, és hogy a belső kórság mindkét osztály képviselőinél azonos, csak a műveltségi fokozatok habitusa különféle, a melybe öltözöten előttünk jelentkeznek. Ha ez így van, akkor még a dégénére *superieur*öknél sem beszélhetünk a középiskolai szellem káros hatásáról.

Szemlénk, melyben a középiskolai ifjúság típusait részesítettük, kell, hogy kiterjedjen még a testileg betegek és gyengékre. Az én ideg-orvosi tapasztalásom szerint az iskolázás az egészség magasabb cenzusát követeli, mint a legtöbb más foglalkozás üzése ugyanazon életkorban. Az egészség oly kis megrendülése, mely még távolról sem okoz másirányú munkaképtelenséget, már lehetetlenné teszi az eredményes tanulást, vagy súlyosabbá teszi, gyógyulásában gátolja a betegséget. Igaz, hogy múltó betegségeknel házi-orvos és iskola-orvos getszik a magukét, – ez annyit tesz, hogy a beteg gyermek gyógyulásáig elmarad az iskolából, és visszakerül, mint rekonvalescens: ellenállásában csökkent konstitúcióval és idegrendszerrel. De ezek erősebb szervezetükkel talán mégis kimásznak a bajból, ám de itt vannak az idült gyengeségi állapotokban szenvedő vérszegények, rosszul táplálkozók, és más nem igazán betegek, de hosszú időn át betegesek, a kik hibájukon kívül fokozottan szenvednek az iskolahigiéne minden fogyatkozásától, főkép a tanulással járó szellemi fáradástól és izgalmaktól. Ezen csoport számát nagyítják azok is, a kik a serdülés fiziológiai forradalma alatt szervezeti erejükben megcsappantak és tudjuk, hogy aránylag nagyon kevés gyermek esik át a serdülésen, főkép annak kezdetén, hogy ilyen gyengülés be nem állana. Sőt tudjuk – már itt is hallottuk – hogy ez a korszak az, mely természetes fejlődési okokból – az iskola minden közreműködése nélkül is, – számos idegrendszeri baj kezdetét, lappangó bajok kiélesedését, mások súlyosbodását jelzi.

Miután végigmentünk a középiskolai tanulók szellemi és egészségi típusain, további feladatunk ezek képviselőinek egymáshoz való arányát megállapítani, továbbá az egyes típusok viszonyát a felvetett két kérdéshez: a túleröltetéshez és a középiskolák úgynevezett téveszmékbe ejtő szellemének befolyásához. Ezen utóbbi kérdést mindjárt kikapcsolhatjuk további fejtegetéseinkből, mert már kifejtettük, hegy a hol téveszmék degeneratív alapon fellépnek, azoknak csak külső ruházatuk eredhet az iskolából. Marad tehát a típusok egymáshoz való arányának megállapítása és a túlterhelés kérdése.

Statisztikai adatokra ezen a téren nem támaszkodhatunk, mert ilyenek gyűjtve sem lettek, de nem is volnának gyűjthetők. Csak az elmélet határvonalai emelnek merev válaszfalakat az egyes típusok között, melyek a valóságban számos kevert és átmeneti alak előfordulása miatt egymásba mosódnak. Mégis azok a többfelől nyert számadatok, melyek meglehetősen egyértelműen 60-65%-ra teszik az iskolába járó ideggyengéket és iskolabetegeket, támpontot nyújtanak a kérdés megoldásához. Kiindulnunk abból a 35-40%-ból kell, a kik orvosi vizsgálat alapján teljesen egészségesek, vagyis a kiknek – inter alius – az iskola sem ártott meg. Mi sem természetesebb, minthogy ezt a 35-40%-ot nem a dégénérait és kóros szervezetűek, de a nem terhelt egészségesek népesítik be. Ezek között vegyesen kell előfordulni jó tehetségűeknek és gyenge tehetségűeknek. Azonban az utóbbiaknak

kisebbségben, mert ezek szenvednek leginkább a túlerőltetéstől. Azt hiszem, felállítható a tétel, hogy azon gyenge tehetségűek közül, a kik sikeresen mentek végig a középiskolán, alig lesz 1-2%, a kik állandóan az épen maradtak rovatába volnának vezethetők és nemcsak átmenetileg foglalnának benne helyet.

Nem tévedhetünk nagyot, mikor azt állítjuk, hogy ezen statisztikák 60-65%-át túlnyomó részben a gyenge tehetségűek, kisebb részben a degeneráltak és testileg gyengék vagy betegek teszik ki. Miután pedig épen a degeneráltak és a betegek olvadnak leginkább egy csoportba, a mennyiben a degeneráltak többnyire idegesek és betegek és vice-versa, ezért ezek közös csoportját kell számba vennünk, és megkísérelnünk számarányuk megállapítását a gyenge tehetségűekhez. Tekintve azonényt, hogy a nem degeneráltak gyengébb tehetségűek – épen mert nem jól bírják a tanulás terheit – számban folyton apadnak és növelik az iskolai gyengélkedők és idegesek csoportját, míg végül ezen folytonos diffúzió eredménye már csak egy számösszeg, az iskolában sínylők 60-65%-a; mindez azon feltevésre jogosít, hogy az iskolázás kezdetén, mielőtt ezen diffúzió megindult és lefolyt volna, az összes tanuló létszám felét teszik ki a gyenge tehetségűek, 10-15%-ot pedig azok, a kik idegessége vagy betegessége már fennállott, mielőtt az iskola rájuk ártalmas tényezői ezt kiváltották volna.

Ha most az így megállapított számokat a középiskolai túlerőltetés kérdéssel összekapcsoljuk, úgy már első pillanatra egy oly meggyőző eredmény áll előttünk, mely a jelenlegi középiskolai rendszer halálos ítéletének látszik.

Úgy szól ezen eredmény, hogy a középiskolába járó tanulók felét egészségében kikezdi, részben pedig tartósan megrontja a rajok zúdított tanulmányi teher. Fejtegetéseink azt bizonyítják, hogy a tanuló-íjfűség ezen megkárosodott felét a gyenge tehetségűek képezik. Készakarva nem foglalkoztam eddig a középiskolai oktatás klasszifikált eredményeivel. De ha most ezen eredményeket is figyelembe veszem, ha látom, hogy évenként a középiskola végbizonyítványát nem az összes létszám $\frac{1}{8}$ -a, hanem alig, vagy kevesebb, mint $\frac{1}{16}$ -a nyeri el, úgy ebből azt a vizsgálatot lehetne kiolvasni, hogy íme, a középiskola automatikusan rostálja ki a gyengéket és nem odavalókat. De az élet azt bizonyítja, hogy ez a kirostálás nem tökéletes, mert különben nem látnánk oly sok középiskolát végzett egyént, a kik nem azért züllenek a proletárok rendjébe, mert nem tudtak állást kapni, de mert nem tudtak ezen állás igényeinek szellemi képességeikkel megfelelni. Ezeket vagy bűn volt középiskolába küldeni, vagy az iskola bűnös, mely szellemi képességeiket ennyire tönkretette.

És most konkludálok. Nem lehet tagadni, hogy a középiskolai túlerőltetés nem agyrem, hanem szomorú valóság. Bizonyítja ezt az áldozatok igen nagy száma. Kétségtelen, hogy reformra van szükség. De előbb meg kell állapítanunk a hiba forrását. Készakarva tartóz-

kodtam a középiskolai tanítási rendszernek és tananyagnak olyatén bírálatától, a mihez nem értek, a mi inkább pedagógus feladat. Egy magasabb és tágabb látkört nyújtó pontról néztem le a középiskolára, a honnan nem az egyéneket, iskolai osztályokat és tantárgyakat láttam, hanem tanulók típus-csoportjait, ezen csoportok sorsát 8 éven át, és azon túl egy egész életen át. Ebből a nézőpontból nem láthattam mindent, a mit látni érdemes és látni szükséges, de láttam, hogy a középiskolai túlterhelésben nem az iskola, de a tanuló anyag hibás, hogy azok szenvednek, a kik nem elég tehetségesek sem a középiskola végzésére, sem azon pályákra, melyek üres helyeit a középiskolát végzett növendékei töltik be.

Alapvető reformra első sorban az a hajszolás szorul, mely megtölti a középiskolát felében olyanokkal, a kik ott nem boldogulhatnak, sem azon túl, ha keresztül gázoltak rajta. Vagy lehetne egy más reformról is szó, leszállítani a középiskola nívóját azok teherbírási fokára, a kik középiskola végzésére alkalmatlanok. Azt hiszem, ilyen tervről komolyan nem szabad beszélni.

Mielőtt felszólalásomat befejezném, a magam elé szabott keretből csak egy kérdés jelzésére lépek ki, a mely kérdésre már utalás történt, és a melyről óhajtanám, hogy a középiskolai vitában résztvevő iskola-orvosok beható figyelmében részesüljön.

Miđön a műveltség fogalmát meghatározni igyekeztem, alatta – talán a közfelfogástól eltérően – a testi és szellemi *kiműveltség* összhangját tüntettem fel. Az én hitem és meggyőződése, hogy épen úgy, miként a szellemi kiművelés célja, hogy valakit öntudatos eszközökkel és módszerekkel lehetőleg sokoldalú, szép és hasznos szellemi működésekre képesítsünk, vagyis a művelésbe vett egyént az elérhető legtöbbrre fejlesszük, épen úgy a testi művelésnek célja és feladata, hogy valakinek fizikai képességeit – úgy a szépre, mint hasznosra vezetőket – szintén az elérhető legnagyobb fokra fejlessze. Hogy ez a kiművelés nemcsak végeredményeiben értékes, – a mennyiben az embert ügyesebbé, munkabíróbbá, and at last, not least, szebbé teszi – erről talán felesleges beszélni, de beszélni kell az ily művelés egészségvédő értékéről az iskolai tanulmányok alatt. Kellő és célirányos mozgás nemcsak a szellemi fáradtságot szünteti meg, de fokozza is a szellemi kapacitást és többek között pl. a pubertás korában számos fenyegető veszedelem *prophylacticuma*.

Habár az utóbbi idők iskolai játékaiban és tornászati meeting-jeiben haladást látok a feleszmélés felé, mégsem hallgathatom el, hogy középiskoláink nagy általánosságban még mindig azt a benyomást gyakorolták rám, mintha ott a „*mens sana in corpore sano*” elve nem találna elég hitelre, mintha sokfelé azon törekvés élne, hogy a test rovására fejlesszék a szellemet azon minta szerint, a hogyan a műkertészet produkál óriás gyümölcsöt termő nyomorék fákat.

D^r. SCHAFFER KÁROLY

EGYET. EK. TANAK

HOZZÁSZÓLÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905. ÁPRILIS 28-IKI
ÜLÉSEN.

Tisztelt hölgyeim és uraim!

Csak egynehány rövid megjegyzésre óhajtok szorítkozni, annyival is inkább, mert az előttem szólott tisztelt kollegáim az anyagot teljesen kimerítették. Szíves elnézésüket kérem ki már eleve is, hogy ha megjegyzéseim a hallottaknak többé-kevésbé stereotipiai lesznek, de érthető, hogy ugyanazon tárgyról azonos tapasztalású szakemberek alig fognak eltérőt mondani, legfeljebb a tapasztalatok magyarázásában lehet és lesz köztük némi eltérés.

A mai középiskola szem elől téveszti tulajdonképeni rendeltetését, a mely egyedül abban állhat, hogy *általános* műveltséget nyújtson az ifjúságnak és e helyett szakszerűsködik. A helyett, hogy a mint ez az általános műveltség fogalmában bennrejlő, csupán bizonyos fogalmat és áttekintést adna azokról a tárgyakról, a melyek a tanítás anyagát képezik, a mai középiskola az ismerettömegnek oly megdöbbenő mennyiségét akarja betömni a tanulók agy velejébe, melynél fogva a tanítás már a specializáláshoz jár igen közel, a mi pedig, ismétlem, abszolúte nem lehet a középiskola célja, sőt nem is szabad, hogy az legyen. *Részletek helyett az általános fogalmaknak szabatos elsajátítására kellene nagyobb súlyt fektetni;* ez elv alapján a tanítás anyagát nagyon össze lehetne vonni, és így időt nyervén, az anyagnak az asszimilálása is alaposabb lenne. Meg vagyok győződve, hogy jobb tájékozódású és alaposabb képzettségű ifjúság keresné fel azután a magasabb iskolákat és bizonyára megszűnnék az egyetemi tanároknak az a panasza, hogy selejtes előképzettségű ifjúság kerül a magasabb tanításra. Ez a megjegyzésem főleg a természettudományok tanítására vonatkozik, a melyek anyaguknak folyton növekvő mennyiségénél fogva már-már agyonnyomással fenyegetik agyvelónket.

Mint említém, a mai középiskola nem csupán mennyiségileg, hanem minőségileg is túlterheli a tanulóifjúságot. És pedig minőség

szempontjából azért, mert oly tárgyakat vesz fel hihetetlen terjedelemben, a melyek tanítása ilyen keretben egyenesen időpazarlás. Ez főképen a nyelvek, nevezetesen a klasszikus nyelvek tanítására vonatkozik. Manapság, midőn a latin nyelv jelentősége tekintetében határozottan süllyedőben van, mert a gyakorlati pályán csak annyi hasznát vesszük akár az orvosi, akár a jogi pályán, a mennyi maximum négy évi tanítás alapján bőségesen elsajátítható, egyenesen megfoghatatlan, hogy miért kínozzák a tanulókat nyolcz éven át ezzel a tárggyal? Azt pedig mint elme- és ideg orvos egyenesem tagadom, hogy az *accusativus cum infinitivo* és *ablativus absolutus*, a melynek sejtelmeibe hajdan olyan vegyes érzelmekkel merültünk be, az észre olyan gimnasztizáló hatású volna, hogy e miatt nem egy jobb sorsra érdemes ifjút meg kellessen buktatni. Itt az ideje, hogy végül belássuk, miszerint a világ arculata megváltozott és hogy a klasszika-filológiának a mai tantervben divó túltengése, enyhén szólva, anakronizmus. A mi szépet és elmélyedésre érdemeset a nyelvtudomány egyáltalában nyújt, azt tanulmányozza az ifjúság a saját anyanyelvén, a melyet annyira bír, hogy szépségeit, formásságait megértheti és a mi fő: élvezheti is. Az idegen nyelvek nézetem szerint első sorban hasznossági értékkel bírnak és így ezek közül csupán azoknak az elsajátítása bír jelentőséggel, a melyek u. n. forgalmi jelentőségűek (francia, angol, német). De természetes, hogy ez az elsajátítás ne merev grammatikai alapon történjék, hanem eleven, hasznavehető módon.

A középiskola minőségi hiányaiban kiemelendőnek tartom különös hangsúlylyal a *tanítás módszertanát* is, a mely még ma sem fekteti a fősúlyt a helyes érzéki észrevevés fejlesztésére. Midőn ezt hangsúlyozom, úgy belőlem az idegbiológus szól, a kinek egyik sarkalatos tétele: „Nihil est in intellectu, quin prius fuerit in sensibus”, vagis: Csakis az van meg értelmünkben, a mi előbb érzékeinkben volt meg. Minden értelmi működés a helyes érzékelésen alapszik és tagadhatatlan, hogy a figyelmes, gondos érzéki észrevevés már önmagában rendkívül fegyelmezőleg hat az észre. Szellemi fejlődésünk első fázisa az érzékelés, a melyből indul ki azután az értelem fejlődése; így tehát a középiskola még ma is ignorálja ezt a természetes fejlődés folyamatát, a mely pedig az agyvelő célirányos fejlesztése okaért feltétlenül utánzandó. Ép azért van a természettudományoknak olyan kiválóan észfejlesztő hatásuk, mert ezek, helyes tanítási módszert tételezve fel, első sorban a gondos érzékelésre oktatnak, ily módon a figyelmet ébren tartják és félreismerhetlenül gyakorlati érzékünket is növelik, a mire pedig nekünk, magyaroknak a fiskális nemzetnek, a mely mindenféle formalizmusban sínylődik, nagyon is szükségünk van.

Rövid megjegyzéseim foglalatja tehát az, hogy a középiskolának feladata a helyes érzéki észrevevést és az ehhez fűződő logikus gondolkodást fejleszteni; ismerettömegeknek beléerőszakolását agyvelőnkbe helytelenítem és inkább az általános elveknek, tételeknek alapos asszi-

milálására fektetem a fősúlyt. Ily módon kikerüljük a szellemi túlterheltetést, időt nyernék a testnek elengedhetetlenül szükséges fejlesztésére és a mi fő: gazdaságosan bánnánk a fiatal, fejlődő szervezet idegrendszerével, a melyre ennek égető szüksége van első sorban a magasabb tanulmányok elvégzésében és azután a létért való harcban. És így áttérhetek fejtegetéseim második részére: *hogyan viszonylik az ifjú szervezet idegrendszere a középiskola követelményeihez?*

Korunk idegessége, sajnos, nem jelszó csupán, hanem komoly tény. És miután vannak még mindig emberek, a kik ezt frázisnak tekintik, úgy a szőnyegen levő kérdésre való tekintettel egyszerűen idézem egy iskolaorvosnak, dr. Schuschny Henriknek statisztikáját, a mely szerint a budapesti állami V. k. főreáliskolának 1894-ben megvizsgált 205 tanulója közül idegesnek 52,6% bizonyult. E tény – a mely, nem kétlem, hogy egyéb fővárosi iskolák anyagának átvizsgálása alkalmával csak újból és újból beigazolódna, mert hiszen a különböző fővárosi iskolák emberanyaga lényegében azonos – mondom, ez a tény parancsolóan feladatává teszi minden pedagógusnak, hogy a tanítási igények kiszabásában az idegrendszer állapotára is tekintettel legyen, mert eddigelé csupán a tudománynak határt nem ismerő követelményeire voltak tekintettel. Hogy hogyan respektálja a pedagógus a gondjára bízott emberanyag idegrendszerét, azt akkor értjük meg, hogyha tisztában leszünk azzal, hogy mi a gyermekek idegessége?

A gyermekek idegessége két főtényezőn alapulhat. A gyermek vagy már születésénél fogva ideges, vagy a különben nem ideges gyermek a szellemi túlszigázás folytán válik idegessé. A veleszületett és szerzett idegességből alakul ki az iskolás gyermekek idegessége. A veleszületett idegesség jelentőségét bővebben magyaráznom nem kell, miután méltóztatnak tudni, hogy az idegesség öröklékeny; már pedig a mai szülők, a kik maguk is, ha nem annyira terheltség, mint inkább a modern étellel velejáró keményebb életküzdelem folytán szerzett módon idegesek, ezt a nyavalyájukat átszármaztatják, illetve átszármaztathatják utódaikra. Csak mellékesen jegyzem meg, hogy az utódok idegegészsége szempontjából mennyire fontos a lélekben és testben erős, jó idegzetű anya, a ki hivatva van a deszczedenciában legalább részben jóvá tenni az apának a létért való küzdelemben szerzett idegességét. Az ilyen öröklékenység alapján ideges gyermekek rendkívül változatos képeket mutathatnak; általános és alapvető vonása az ideges gyermeknek a szellemi és lelki tehetségekben mutatkozó egyenlőtlenség, disharmonia. Már a terheltnek *nem* tekinthető gyermekek is a különböző képességekben nevezetes különbségeket mutathatnak, úgy hogy tehát egy ép élettani disharmoniáról is szólhatunk. Felette ritka az egyenletes tehetséggel megáldott, mindent egyaránt jól felfogni tudó gyermek; ez az a gyermek, a kire nézve a középiskolában túlterhelés nincs. Igen, ámde ilyen receptorikus, nagyobb átmérőjű tehetségek az iskolás-gyermekek tömegének csak egy töredékét képezik és határozottan

állítom – csak vissza kell gondolnom saját iskolatársaimra és azokat mai, idegrovosi szememmel végigmustrálnom – miszerint a legnagyobb kontingens egyoldalú, részleges, kis átmérőjű tehetségekből és határozottan ideges gyermekekből tevődik össze. Jellegző ilyen gyermekekre nézve, hogy figyelmök nehezebben rögzíthető és könnyen is merül ki és míg egyrésztől könnyen sajátítják el a fogékonyságuk körébe eső dolgokat, addig az azon túl eső tárgyakat csakis figyelmüknek túlságos, tehát fárasztó igénybevételével képesek. Hogyha az ilyen gyermek kötelességtudó és becsvágyó, hiányos vagy hiányzó képességeit kimentő túldolgozással pótolja: ez alapon különös magyarázatot nem igényel, hogy főleg az érettségi vizsgálatra való készülődés – a midőn a szó szoros értelmében vett univerzáltehetségnek kell magát a tanulónak bemutatnia – a szellemi túlcsigázásnak oly mértékét követeli meg, hogy kifejlődik a fiúban az u. n. heveny agykimerülés – neurasthenia acuta. – A mit most mondok, az természet-szerűleg a mindennapos keserves tapasztalásból fakad és jó lélekkel mondom, hogy távol áll tőlem a szakember túlzása. És ha most tekintetbe vesszük, hogy a szellemi túlterhelés épen abba az időbe esik, a midőn a gyermekből ifjú lesz, vagyis a serdülés idejére, egy olyan fázisára létünknek, a mely a rohamos evolúció által tűnik ki és a mely időben a lelki egyensúly amúgy is a szokottnál labilisabb: úgy azt hiszem, a mindedig kétkedők is be fogják látni, hogy a középiskolában *elvből* kerülni kellene mindazt, a mi túlságos megterhelést jelent az ifjú idegrendszerre nézve. És gondoljuk meg azt is, hogy a tulajdonképeni és elkerülhetetlen, abszolút szellemi túlterhelés az egyetemen kezdődik; már pedig hogyan felelhessen meg a magasabb tanulmányok által támasztott nagy igényeknek az az idegrendszer, a mely már a középiskola végzése alkalmával erős léket kapott? Olyan léket – értem ez alatt a neurastheniát – melynek sajnos, az a tendenciája, hogy mind nagyobbá váljon!

Idegrovosi tapasztalásból tudom, hogy nagyon sok, a férfikorban virágzó neuraszténiának kezdete a középiskolai időkre, illetve az ezek alatt kifejtett relatív túlmunkálkodásra vezethető vissza. Tapasztalásom szerint a középiskola felső négy osztályában indul meg a kimerülés, a mit az ezen osztályokban előirt és minőségileg nagyobb szellemi terheket képviselő tanítási anyag tételez fel. Az a tanuló, a ki az alsó négy osztályban igen jól állotta meg a helyét, a fokozott igényeknek csakis minden szabad idejének a tanulásra való fordítása árán felelhet meg, annyival is inkább, mert hiszen eddigi jó híre őt a nagyobb követelményeknek minden áron való kielégítésre sarkalja. Az az idő, a mit eddig szórakozásra, sétálásra fordított, azt tanulásra használja fel és elég gyakran az éjjel egy részét is. A szülők, kiknek ambíciója többnyire nagyobb szokott lenni gyermekükénél, büszkék erre az intenzív szorgalomra és a nagyobb erő kifejtés árán elért jó osztályzatok a tanulónak eddigi jó hírnevét fentartják. Igaz ugyan, hogy az ifjú kezd

fogyini, kezd vérszegényebb lenni, de ezen a közbejövő vakációk még javítani szoktak. Ámde minden magasabb osztályban a játék ismétlődik és most nem csupán testileg jelentkeznek a kimerülés tünetei, hanem szellemileg, jobban mondva: az agy részéről is. Érdekes tény, hogy az agyvelő a legkésőbbben érzi meg a túlterheltetést, mert általában véve elég alkalmazkodó szerv és hasonlatos a gummiszalaghoz, mely a rárakott terhek alatt nyúlik, nyúlik, hogy azután a tehermentesítés után újból visszaugorjon eredeti állapotába rugalmasságánál fogva. Ilyen rugalmas szerv az agyvelő; de mikép a gummiszalag is végtére elveszti a hosszas túlterheltetés folytán rugalmasságát és elszakad, azonképen az agyvelő is a sok sanyargatás folytán csődbe jut: előáll az akut neuraszténia, vagyis az álmatlanság, illetve zavart álom, az állandó fejnnyomás, a felfogás nehézkessége, a figyelmetlenség, a koncentráció hiánya, az általános depresszió, az emésztési zavarok, a szívdobogás. Mint már említettem, az érettségi vizsgálat körüli nagy túlfeszítések, a melyek még erős lelki rázkódtatásokkal is járnak, bírják az eddig csupán lappangva fennálló neuraszténiát kitörésre. De az érettségi által figyelmében leköttött ifjú nem igen fordíthat gondot kimerültségére, noha kézzelfogható hatása mégis abban nyilvánul, hogy az az ifjú, a ki eddig mint mintatanuló szerepelt és a tanárok büszkesége volt, a vizsgán csak középszerűleg állja meg helyét. Ilyen előzmények után kerül a fiatalember az egyetemre, a hol tapasztalásom szerint a szigorlatok alkalmával szokott a neuraszténia olyan imperatív formában kibontakozni, hogy hiába ekkor minden akaraterő, a szellemi munka egyszerűen lehetetlen és beáll ekkor a szó szoros értelmében vett szellemi csőd. És ennek a neuraszténiának első nyomait a hozzáértő ideg orvos a középiskolára tudja visszavezetni.

Nagyon jól tudom, hogy a most kifejtett képből nem mindenki fogja azt a következtetést levonni, mint én; vannak elegendően, a kik a túlterheltetést egyszerűen tagadják, illetve a kik azt mondják, hogy ne menjen a középiskolába az, a ki nem való oda. Igen ám, de ezzel a kijelentéssel nem vág össze az a tényleges tapasztalás, hogy a tanárok által gyenge tanulónak s így a középiskolába nem valónak minősített ifjakból kerülnek ki azok, a kik az életben leginkább megállják helyüket, míg a nyolcz éven át a sok kitűnő terhe alatt görnyedő ifjúk a hozzájuk fűzött reményeket csak ritkán váltják valóra az életben, a min én, az ideg orvos, nem is csodálkozom, mert hiszen a szegények ideg erejük szempontjából egyszerűen már ki vannak használva. Épen azokból a nem ambíciózusoknak látszó, kényelmes gimnazistákból lesznek az életben a legalpraesettebb férfiak, mert ezek nem terhelték meg agyvelejükkel azzal a tömeges tudományaprólékkal, a melynek az életben közvetlen hasznát úgy sem veszik.

Megjegyzéseimnek a végére jutottam és nagyon óhajtanám, hogyha ezeket az illetékes pedagóguskörök nem értenék félre. Én nem a klasszikus műveltség ellen foglaltam állást, mert hiszen az örökéletű

antik filozófia és irodalom nem lesz ignorálható sohasem. De ennek mennyileges és minőleges tanítása ellen, mint mai alakjában célra abszolúte nem vezető pedagógiai egyoldalúság és középkori maradvány ellen kellett felszólalnom, mert az iskolai túlterheletésnek egyik lényeges tényezőjét benne látom. Fentartom azt a nézetemet, hogy a grammatokratikus tanítás fásasztó mivoltánál fogva észfejllesztés tekintetében semmiképen sem vetekedhetik a természettudományi neveltetés hasznosságával és miután: non scholae sed vitae discimus, azért is az eddigi tanítási tervben annyira túltengő klasszikus oktatásnak határozottan szűkebb határok közé szorítása mellett kardoskodom. Hangsúlyozom, hogy a középiskolának az ideges gyermek, illetve az idegességre diszponált gyermek létezéséről tudomást kell vennie és ennek megfelelően ajánlatos, hogy feladatát ne az öncélú tudományos túltanításban lássa, hanem a szellemi és testi kiképzés harmóniájában. A jövő középiskolának ép úgy tekintettel kell lennie a tanítás anyagára és módszertanára, mint az idegélet ökonómiájára.

Befejezésül szabadjon a Társadalomtudományi Társulat igen tisztelt vezetőségének hálás köszönetemet kifejezmem, a miért tapasztalásaim közlésére módot nyújtott.

D^r. SCHUSCHNY HENRIK

AZ ISKOLAORVOSOK ÉS EGÉSZSÉGTANAKOR SZAKBIZOTTSÁGA ELNÖKÉNHK

FELOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 ÁPRILIS
28-IKI ÜLÉSÉN.

Évek óta foglalkoznak a középiskolai oktatás reformjának a kérdésével. Sajnos, nagyobb eredmény nélkül. Hiába, a vezető körök majdnem mindenütt konzervatívek, s így mélyreható reformra nem került rá a sor. Szólv meggyőződése, hogy a Társadalomtudományi Társaság most nem tudja ezen reformot keresztülvinni, de már érdem-számba megy, hogy a kérdést napirenden tartja.

A középiskola hiányainak kérdésénél foglalkozzunk először a *tanuló minőségével*. Tanulóink jó része már úgy jön az iskolába, hogy idegességre nagyon hajlamos. Nem csoda tehát, ha az iskolában, a hol a gyermek idegrendszerével szemben nagyobb igényeket támasztanak, az idegességre való hajlam következtében ideges tünetek kifejlődnek.

Sokat vétenek már az első osztályban. Talán ott van a hiba, hogy nincs szerves kapocs az elemi és a középiskola közt. Talán ott van a hiba, hogy a középiskola I. osztályában túlsokat követelnek a fiútól. A laudator temporis acti más magyarázatot ad ennek a körülménynek. Ez a tanulótság mai anyagában találja a hibát és panaszkodik, hogy az sokkal silányabb, mint évtizedekkel azelőtt. Van valami a dologban. Az anyag silányságának egyik elfogadható, különben ismeretes magyarázata abban kereshető, hogy sok szülő a középiskolába dugja a szellemileg gyöngé, tehát oda nem való gyermekét. Hiszen ezt követeli a korszellem és főképv a szülők önérzete. De még az anyagi helyzet is. Sok szülő az egyéves önkéntességre való tekintettel határozza el magát e lépésre.

Vizsgálatai alapján állíthatja, hogy a középiskola alsó osztályaiiban az idegesek száma kisebb, mint a felső osztályokban. A míg az alsó osztályokban az ideges tanulók százaléka 46,4, addig a felső osztályokban a százaléka már 57,0. Az alsó osztályokban a tanulók 18,4%-a szenvedett főfájásban, a felső osztályokban már 46,5%.

És vajjon csakis a tanulóban keresendő az idegesség oka? Vizsgálatai alapján mondhatja, hogy ideges tünetek oly tanulónál is konstatalhatók, a kiben neuraszthéniás hajlam nincs. Az alsó osztályokban talált 6-9% a felső osztályokban felemelkedik 15,9%-ra. Itt tehát a baj nem a tanulóban rejlik, hanem külső okokban.

Nemcsak az iskolahigiénikusok, de maguk a pedagógusok már régóta kikelnek *a tanítás hibás metódusai* ellen. Sok tanár tanítása körülbelül olyanforma, hogy föladja a leczkét és kihallgatja. Sok tanár épenséggel nem törődik azzal, hogy a tanuló tanulásán könnyítsen, sőt a mi több, fölösleges memorizálással nagyobb munkát ró a tanuló agyvelejére. Az ilyen munka nemcsak céltalan, de megerőtető, s így káros is. Az emlékezőtehetség nem erősödik a mechanikus tanulástól. Jól mondja *Kraepelin*, hogy a memorizálás a magasabb szellemi kiképzésnek egyik akadályja. A memorizálás egy bizonyos irányban veszi igénybe a tanuló szellemi munkaerejét, más irányban ismét csökkenti az agyvelő fölfogó képességét; holott a tanulónak – *Ebbinghaus* szerint – a kombináló képesség fejlesztésére van szüksége. Ezen a képességen alapszik voltaképen minden szellemi működésünk, szükséges tehát annak a fejlesztése.

Nagy hiba, hogy a tanár a legtöbb esetben nem ismeri tanulóit és azok szellemi munkaképességét. Budapesten akárhány osztályban van 60-70 tanuló. Miképen ismerhesse meg a tanár minden tanulója egyéniségét, szellemi munkabírását! Mily kevés idő jut ily zsúfolt osztályban egy-egy tanulóra! S azután a tanár emlékezőtehetségének is van határa. Mert nem 60-70 tanulót tanít, hanem bizony több osztályban átlag 250-300 tanulót! Sőt a ma dívó szaktanári intézmény mellett van több iskola, a hol a tanárnak még több tanulóval kell vagy mondjuk csak kellene, megismerkednie. Ezen segíthetne a *házi feladat*. A házi feladatnak ugyan célja az önálló munkára való serkentés és szoktatás, de a mi viszonyaink közt arra is kellene felhasználni, hogy a tanár betekintést nyerhessen a tanuló tudásába, szellemi tevékenységébe. De hányszor esik meg, hogy a tanuló jól megfejt a feladatot és a tanár nem hiszi el, hogy a tanuló maga csinálta a dolgozatot. Akárhány esetben a házi tanító fejt meg a feladatot és a tanuló csak leírja azt. A tudás megbíralásában a házi feladat nem megbízható tényező, legfeljebb csak kiegészítő eszköz.

A nálunk szokásban levő szaktanári intézménynek még más kinövése is van. Minden szaktanár azon van, hogy mentől többet követeljen a tanulótól. Van tanár, a ki azt mondja, minél többet követelek, annál többet tanulnak a fiuk. Tehát az eredmény érdekében követeléseket támaszt.

Valóságos martirium számba megy az évvégi *vizsga*. Ezen vizsgán a jó tanuló nem felel, csak a gyöngé tanuló. A vizsgái felelettől függ az évvégi bizonyítvány. A gyöngébb tanulónak, vagyis azon tanuló, a kinek szellemi munkabírása a normálisnál gyöngébb, az

évvégi vizsgán felelnie kell. Rövid néhány nap alatt át kell a tanulónak vennie az egész anyagot, a mitől a jó tanuló meg van kímélve. Képzeltető, mekkora izgalom vesz a fiún erőt, a kit a készülés amúgy is kimerített. Mennyi idegerő vész kárba ezen tanulással!

Mennyi igazságtalanságot képvisel az érettségi vizsga! Mennyi felesleges ismereteket követelnek ott a tanulótól, mennyi szükséges ismereteket nem követelnek ott!

Persze, a felesleges ismeretek szolgálják az idealizmust. Úgy látszik tehát, hogy azért követelik azokat. Ezért kell a fiúnak sok mindent tanulnia, a minek hasznát az életben nem látja soha. Mennyi időt pazarolt ily ismeretekre! S ezen tanulásra mondják a fiúnak, hogy nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk! Hát elhiszi a tanár azt, ha ezt állítja? De térjünk vissza a tanítás módszerének a kérdésére.

Az ideális tanítás abban áll, hogy a tanár a növendékeivel az iskolában veszi át a tanítás anyagát. Az ilyen tanítással a tanár leköti a tanuló figyelmét, sőt a fegyelmezés is könnyebb. Nem a tanár fegyelmez ilyenkor, hanem maga a tanítás ezen módja. A modern matematikus-professzor tanítása közben foglalkoztathatja az egész osztályt. Szóló maga is részt vett az ilyen matematikai előadáson. Meglepte, hogy a tanulók, a nélkül hogy irtak volna, meg tudtak fejteni egyes nehezebb matematikai föladatokat. A sinusok, cosinusok, tangensek stb., az α -k és β -k csak úgy röpködtek a levegőben. Bizonyítékául annak, hogy az egész osztály vehet részt a munkában, hivatkozhatik arra, hogy ezen az órán majdnem valamennyi tanuló felelt, tehát nem épen a parádés tanulók.

A tanítás anyagának mennyiségét illetőleg azonban határozottan sok matematikát tanítanak a gimnáziumban. Elismeri, hogy a matematika az igazságot keresi, elismeri azt is, hogy a logikus gondolkodást fejlesztjük vele. De hányan vannak, a kik magasabb matézis nélkül érik el az igazság kutatásának és a logikus gondolkodásnak ezen fokát! Az nem érv, hogy a magasabb fizikába vagy kémiába magasabb matézis nélkül behatolni nem lehet. Hiszen ez nem a középiskolai oktatás célja! Ma határozottan sokat követel a tanterv a magasabb matézisből. Ezen tantervünk pedig minimális tanterv, a mely felsorolja mit kell a középiskola egyes osztályaiban tanítani, tehát az anyag minimumát sorolja föl. Ennél többet szabad tanítani és van tanár, a ki túlbuzgóságában többet, sőt sokkal többet követel tanulóitól.

Az úgynevezett reformtörekvések gerinczét képezi a klasszikus nyelvek tanításának a kérdése. Vannak, a kik a klasszikus nyelvek mellett kardoskodnak, vannak, a kik azokat a középiskolából kirekeszhetetlenül száműzni akarják. Az ítélet a legtöbb esetben szubjektív. A ki a latin klasszikust élvezni tudja, bizonyára a latin nyelv tanítása mellett szólal föl. A ki azt mondja, hogy a reáliskolából kikerülő ifjú is, művelt, daczára annak, hogy a latin nyelvet nem tanulta, az persze a klasszikus nyelvek kiküszöbölése mellett kardoskodik.

A kultúra, a műveltség és az irodalom történetébe csak akkor tudunk behatolni, ha latinul tudunk. Ezért nem szeretné a latin nyelvet teljesen kiküszöbölni, csak a fölösleges grammatizálást tartja helytelennek, czélszerűtlennek. A grammatizálás a tudósnak való. Az ember élvezheti Horatiust, ha nem tudja a grammatika finom disztinkcióit. A latin nyelv tanításának a kérdését az Országos Nőképző-Egyesület leánygimnáziumában látja leghelyesebben megoldva. Valamennyi osztályban tanítják az ókori irodalmat, de a latin nyelvet csak az V. osztályban kezdik tanítani. Hogy minő sikerrel? Elég, ha ráutal az eredményre. A növendékek az érettségi vizsgán ép oly folyékonyan fordítanak, mint a fiuk, a kik 8 éven keresztül tanulták a latint. Talán még folyékonyabban, hiszen 6 év alatt 3-4-nél több nem is bukott meg latinból. A latin nyelv ily tanítása mellett több óra szabadulna fel, a mit az alsó osztályokban részben a testi nevelés céljaira föl lehetne használni.

A történelem tanításában túlságosan sok súlyt vetnek az évszámokra. Igen sok oly adatot tanítanak nálunk, a melyekre sem nemzeti, sem műveltségi szempontból szükség nincs. így vagyunk a földrajzzal is. Sok oly adatot tanul a flu, a mit néhány hét alatt ismét elfelejt. Minek az ily ismeretek? Miért végezzen a tanuló hiábavaló szellemi munkát? A csillagászati földrajzzal is rövidebben lehetne elbánni. Az iskola a csillagok közé vezeti a tanulót és nem irányítja figyelmét az ő szervezetére és ennek helyes fentartására. Nem égbekiáltó igazságtalanság ez? A középkori felfogás ezen maradványát ki kell irtani. Ha a szellem és test közt harmóniát akarnak létesíteni, akkor az egészség fentartásának törvényeit is kell tanítani. Nem furcsa az a műveltség, a melynek birodalmába nem hatolnak a helyes táplálkozásra, a czélszerű életmódra vonatkozó ismeretek? A tanuló nem tudja, miképen védekezzen a tífusz vagy tuberkulózis ellen. De beszél a crespny-i békekötésről és ismeri a tehetetlenségi nyomatók méretét. Nem volna-e czélszerű, ha az ifjút be lehetne vezetni az irodalom és művészet szépségébe? Ha az iskola a tanulót szellemi életünk ezen fontos két tényezőjével alaposabban megismertetné, nem adna-e akkor több idealizmust szellemi élete tarsolyába, mint akárhány exponenciális egyenlet? Ha az iskola a fiatal emberrel meg tudná kedveltetni az irodalmat és művészeteket, akkor elterelné az ő figyelmét sok oly mulatságtól, a mely erkölcsi alapját alaposan veszélyeztetni.

A tanárképzésre vonatkozólag szóló szükségesnek tartja a gyakorló gimnáziumok számának a szaporítását, hogy minél több tanárjelölt elsajátíthassa a tanítás helyes technikáját.

Ha mindezekre tekintettel lesznek, akkor el fognak némulni a túlterhelésre vonatkozó panaszok, a melyek nagy része bizony jogosult is. Az iskolahigiénikus nem kívánja azt, hogy a tanuló minél kevesebb munkát végezzen. Dolgozzék a fiatal ember; de ne végezzen oly munkát, a mely ok nélkül megterheli s a minek hasznát nem

látja. A mint izomzatunkat megfelelő munkával fejlesztjük, ép úgy kell szellemünket megfelelő szellemi munkával fejleszteni, erősíteni. De a mint elítéljük azon czéltalan testnevelési gyakorlatokat, melyek nem czélozzák izomrendszerünk harmonikus fejlesztését, ép úgy feleslegesnek és czéltalannak tartjuk azon szellemi megerőltetést, mely szellemi működésünk megerőltetésénél nem egyéb.

A testi és szellemi nevelés közt meg kellene találni a szerves kapcsolatot. A heti két tornaóra nem elégíthet ki bennünket. Okvetlenül szaporítani kell a tornaórák számát; legalább még egygyel. A *tornatanítást* nálunk nem szokás ellenőrizni. Erre pedig szükség van. Az ellenőrzést néhány buzgó tornafelügyelőre kellene bízni, de csakis olyanra, a ki okleveles tornatanár.

Még sok apró kérdés vár megoldásra. Ilyen a *tankönyvek kérdése*. Tankönyveink legnagyobb része megüti a mértéket, csak az a baj, hogy nagyon vastagok. A jegyzetek írása fölösleges, fárasztó. El is kell azt tiltani. Igen fontos a *szünetek* kérdése. A modern ideghigiénia értelmében az idegrendszert legjobban úgy kíméljük és tartjuk meg munkaerejében, ha a munkát gyakori pihenés váltja föl. Az előadások közt legyen 15-20 percnyi szünet. De nemcsak az órák közti szünetekre van szükség, hanem legyen hetenként egy szünnap. Mondassék ki, hogy a vasárnap a Csáky-féle rendelet értelmében csakugyan szünnap is legyen, a melyet tanulni valóval, házi feladattal illuzóriussá tenni nem szabad. Azokat a szüneteket, melyek évközben adatnak, a szellemi higiénia szempontjából kell felhasználni. A szünetek a higiéniaát csak akkor szolgálják, ha a házi feladatok elvégzése mellett elég idő marad a szórakozásra és üdülésre. A tanuló *szabad idejét* a legritkább esetben használja helyesen fel. Az iskolának kellene a tanuló természetének, temperamentumának megfelelő szórakozásról gondoskodni. Eddig alig hogy törődik vele. Ha az iskola ezzel törődne, akkor döntő befolyást gyakorolna a tanuló gondolkodására, egész lelki életére. Mít ér az, ha a tanulóknak délelőtt kezébe adjuk Berzsenyi ódáit, este meg a Vígszínházban látjuk, épen akkor, mikor a „Kézről-kézre” című darabot adják! Du sublime au ridicule il n'y a qu'un pas. Az iskola rendezzen múzeumi, képtári látogatásokat, azonkívül kirándulásokat, sőt kisebb utazásokat is. Ezeket testedző ifjúsági játékokkal kellene egybekapcsolni. Valamennyien tudjuk, mennyire szolgálják az ilyen kirándulások a test és szellem egészségét.

Az eddig elmondottakból látható, hogy az iskolahigienikusnak is sok a kívánsága a középiskolai oktatás reformját illetőleg. Bármi-képen történjék is a reform, egyet nem szabad szem elől téveszteni: *az iskolát közelebb kell hozni az élethez*. Az iskolát pedig életerős, egészséges szellem lengje át. Az az ifjúság, mely ezen iskolát elhagyja, életvidám lesz és friss.

D^R. JUBA ADOLF

ISKOLAORVOS ÉS EGÉRSZÉGTANTANÁR, AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI TANÁCS TAGJA

FELSZÓLALÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 ÁPRILIS 28-ÁN

TARTOTT ÜLÉSÉN.

Bevezetés.

Mint figyelmes hallgatója az eddig lefolyt előadásoknak, melyek engem közletről érdekeltek, kértem a szót; egyébként mindjárt az első előadás meghallgatása után jelentkeztem, mert úgy éreztem, hogy a tényleges állapotok ismerete hiányzik. Rettenetes nehéz véleményt mondani az iskoláról olyannak, a ki nincsen benne, a ki nem ismeri annak rettenetes *szövevényes szerkezetét, a számos föltételt, a melytől eredményes működése függ.* Erre az *emlékezés a saját diákéletére távolról sem elég,* annál kevésbbé, mert az iskola azóta rendkívüli nagy átalakulásokon ment keresztül. Egyes felszólaló, ha jól tudom, Salgó dr. tájékozatlansága rettenetesen meglepett, így az óráközti szüneteket minálunk nem ismeri, különben nem követelné azok rendezését; nálunk 1876 óta, tehát 30 év óta, minden óra közben *10-10 percnyi* szünet van elrendelve (29. §.) a mely voltaképen legalább 15 perczet tesz ki, míg a sereg bevonul, a rend helyreáll és a tanítás megkezdődik.

Különös gondolatok is foglaltak el ezen előadások meghallgatásakor, így például azt gondoltam: hogyan esnék az orvosi vagy ügyvédi karnak, ha egymásután középiskolai tanárok beszélnének az orvoslásról. Azon is tűnődtem, hogy miért is foglalkoznak mindig csak a közép, iskolával és nem a vele egyrangú más iskolával és miért nem nevezetesen az elemi iskolával, a hová mindenki járni köteles, vagy épen-séggel az egyetemmel, a hol talán szintén nincsen minden a legjobban? *Beékelve az elemi iskola és az egyetem közé,* a középiskola egyrészt mindig azt kapja hallani, hogy az általa kibocsátott ifjak nincsenek az egyetemnek kellőkép előkészítve, míg másrészt kénytelen azon az alapon tovább dolgozni, melyet az elemi iskola rakott és a mely alap sokszor nagyon is ingadozó. Ezzel nem akarom vádolni az elemi

iskolát kötelességmulasztással, mert lehetséges, s bizony számos esetben úgy is van, hogy az elemi iskolai anyagot a gyermek válla játszva megbírja, míg a középiskolai reá nézve túlnehéz. A ki 5 kilogrammot könnyen tud elhordani, arról még távolról sem bizonyos, vajjon képes lesz-e 8-10-el megbirkózni. Az azonban mindennapi dolog, hogy elemi iskolát jelesül végeztek az első gimnáziumban buknak.

A középiskola felé fordult általános érdeklődést azért még sem óhajtánám gáncsolni vagy épenséggel rosszallani, hivatkozván arra az elvre, hogy vele csak az foglalkozzon, a ki hozzá ért. Első sorban azért, mert a középiskola szövevényes szerkezeténél fogva minden adat becses, minden vélemény megfontolandó, minden nézet helyességére nézve megvizsgálandó. Másodsor, mert mindegyikünk tudja és érzi, hogy a magyar faj hegemoniája az országban és tekintélye a külföld előtt a magyar intelligencia felsőbbbségétől függ, a mit bizony nem lehet semmiféle erőszakkal megszerezni, hanem csak tudással.

Ugyanaz a feladata és szerepe a jelenlegi művelt magyar társadalomnak, mint a középkorban a magyar középnemességnek.

De bátorkodom fejtegetésem alapjául két másik elvet felhozni, melyek elseje közvetlenül következik a fentemlítettekől és mely voltaképp egy régi latin közmondás (ha szabad még latinul idézni): *Non scholae, sed vitae discimus*, „nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk”.

Valamikor a kiválasztásnak a megfelelő munkára képes elemeknek meg kell történnie. Ha nem a középiskolában és nem az egyetemen történik, megteszi maga az élet, a könyörtelen bíró, a mely dédelgetést, elnézést nem ismer. Részemről azt tartom, hogy *mentől hamarább történik a kellő kiválasztás, nevezetesen a túlnyomóan szellemi pályáktól való távortartása a gyengébb elemeknek, annál jobb az illetőre, az illető családjára nézve*. Felejtethetlen marad előttem a saját osztályom: egy nemzetiségi vidéken újonnan felállított gimnázium első osztályába 71-en léptünk, a VIII. osztályba jutott a más-honnan jöttékkal együtt, 33. Az érettségi alkalmából közülünk nem kevesebbnek, mint 15-nek kellett volna megbuknia. Két napi tanácskozás után, nem akarván az intézetet először végigjártakat megszégyeníteni, egy kivételével, a kit egy évre visszavetettek és más 2–3 kivételével, a kiket két hó múlva javításra bocsátottak, mindannyit keresztülengedtek. A következmény szomorú lett: mind a 15 elkallódott vagy tengődik. Rendkívül érdekes lenne hiteles módon követni, hogy a középiskolát különböző eredménnyel végeztek miképp állják meg a helyüket az életben; már többször gondoltam rá, de az óriási munkától visszariadtam.

A másik elv, melyet vezetőkép tűzök ki, nem csupán a középiskolai túlterhelés kérdésével foglalkozni, hanem a *középiskolai tanuló egész munkájával, a melyet neki úgy a testi, mint a szellemi fejlődése érdekében teljesítenie kell*, ha a társadalomban a neki szánt helyet teljesen betölteni akarja. Az iskolát nem szabad a tanuló többi teendői

közül kiszakítani, azt mondván, hogy a tanulónak csak egy feladata van: a tanulás, a többi mind mellékes, mind elhanyagolható. A hiba ezen okoskodásban nem a tanulás hangsúlyozásában, hanem az iskolának való tanulás kizárólagos hangsúlyozásában áll, a mely a testi fejlődésre, a társadalmi műveltség megszerzésére semmi tekintettel nincsen.

Túlterhelés és idegbajok.

Midőn tehát azon, nézetem szerint egyedül helyes álláspontra helyezkedem, hogy a tanulók túlterhelésének kérdése megítélésében *nem szabad egyedül az iskola merev álláspontjára helyezkedni*, ezzel egyúttal elejét kívánom venni minden esetleges szemrehányásnak, hogy iskolaorvos létemre inkább az iskola pártját vagyok hajlandó fogni, mint a mely szemrehányás az olyan amfibiumokkal (kétéltűekkel) szemben, milyenek mi iskolaorvosok vagyunk, a kik orvosok vagyunk, a mellett tanítunk, nagyon is könnyen emelhető. A pártatlan igazság szempontjából mindjárt legnagyobb sajnálatomra föl kell hoznom, hogy az ideg- és elme-orvosok, különösen a kik e téren bő tapasztalatokkal rendelkeznek, *nem közölték, miszerint a fiatal korban észlelt elme és idegbajokban hányszor tudták az iskolát, az iskolai tanítással járó túlterhelést mint oki mozzanatot a többiek mellett megállapítani*. Ezen kérdésre a feleletet rendkívül fontosnak tartom és ha netalán azt hiszik, hogy ezen adatok közlése nem való laikus közönség elé, akkor tegyék meg a szakkörökben, de mindenesetre tegyék meg. Az nem tesz semmit, ha ezen adatok egybegyűjtésére esetleg évek kellene, a fő, hogy kellő alapossággal történjék; idő van hozzá elég, mert alig néhány esztendeje az új középiskolai tanterv életbeléptetésének és nem remélhető, hogy 1-2 évtized előtt a kormány egy ily nagy munkát, mint a milyen a tantervváltoztatás, újból elrendeljen. Örömmel látom, hogy *Oláh dr. a fiatalkori elmebajok miatt nem okolja az iskolát, mert az veleszületett alapon fejlődik ki*.

Egyébként a német elmeorvosok véleménye is felette szétágazó, vajjon az iskola látogatása előmozdítja-e az elmebajok kitörését gyermekeknél és fiataloknál. 1877-ben Finkelburg okolta részben az iskolát, 1881–82-ben *Hasse és Snell* élesen megtámadták a höheres Unterrichtswezent (gimnáziumot), de már *Ebbinghaus* tartózkodóan ítélt és *Kraepelin* szerint az iskola nem szerepel mint közvetlen ok, hanem mint általánosan károsan ható tényező. 1900-ban *Aust* fölismeri a kapcsolatot iskola és elmebaj között, de *Westphal* Hasse-val szemben hangsúlyozza, hogy fölhozott érvei nem bizonyíték. A német elme orvosok gyűlése Berlinben, 1883-ban nem tudott újabb bizonyítékokat fölhozni és 1884-ben *a porosz Wissenschaftliche Deputation* *elmegyógyintézetekben végzett kutatások alapján azt következtette, hogy nem bizonyos, de nem is valószínű, miszerint az iskola okozta túlterhelés a tanulók elmebajainak kizárólagos oka lenne, vagy hogy utóbbi időkben az*

ilyen elmebajosok száma megnövekedett volna Conrads szerint az iskola ritkán okolható magában, sőt Friedmann sohasem látott iskolai túlterhelés által okozott psychosist.

Ezen ellentétes vélemények szempontjából igen értékesek egy stuttgarti idegorvosnak, *Wildermuth-nak*¹⁾ *adatai*, melyeket a nürnbergi iskola-egészségügyi kongresszusnak bemutatott. Adatai annál értékesebbek, mert egész Németországban *Württembergben legnehezebb a középiskola*, az igen orthodox evangélikus lelkészek azonkívül sok bemagolni valót követelnek a hittanból. A gimnáziumi tanfolyam – legalább 10 év előtt, mikor ott voltam, így volt – 9 helyett 10 évig tart, latin nyelvet mind a 10 évfolyamban tanítottak és sokkal nagyobb óraszámban, mint bárhol másutt. *Wildermuth* 14 év alatt 9000 elme- és idegbeteget látott, köztük 360-nak kora 6-18 év között ingadozott. A *fiatalkori elmezavar* (Dementia praecox) 48 esetében a szigorúan felfogott terheltség 70 %-ot tett ki, ellenben egy esetben sem tudta az iskolát vagy a házi nevelést okolni. *17 százaléknál (a 48 közül) az iskolát lehetett volna okolni*, mert szellemi munkaképességük megszakadt, rosszul tanultak, figyelni nem tudtak, de az előzmények szorgosabb kutatása kiderítette, hogy *az elmezavar tünetei már régebben fennállottak*. Iskolára terhelő körülményt nem tudott kimutatni 63 más elmebajban sem. *Az idegbajosok között azonban előfordultak olyanok is, a kiknek megbetegedésével az iskolát kellett okolnia, de ezek száma elenyésző csekély a terheltekkel szemben*. Így a 91 ideges (neurasthenias) közül terhelt volt 40%, míg iskolára visszavezethető volt 4 eset, nem is 5%. A 39 gyermek közül, kik 14 éven alóliak voltak, egy fiú megbetegedése a vizsgára való készülésre vezethető vissza, 3 eredetileg gyenge tanuló volt és 1 leány betegsége a tanítóné durva, tapintatlan bánásmódjában találta okát. A 15-18 éves ifjak közül *15 magasabb iskolát látogatott és 14 gyakorlati állásban volt*. A tanulók közül *6 betegségét a szellemi túlterhelésre vezette vissza; kettő tényleg túlerőltette magát az érettségénél*, egynek fiatal kora óta fennálló hemikraniáját a szellemi munka tetemesen fokozta és egy-nél – ki mindig első volt, – nem az iskolai, de az *otthoni magánmunka* idézte elő a betegséget. Az utolsó kettőnél más ok forgott fenn. A 14 éven fölül 15 *iskolás leány közül egy a tanítónőképezőben túlerőltette magát, 6 pedig zongorával, 12 gyakorlati állásban levő leány közül ideges baját 2 testi túlerőltetésre vezette vissza. A hysteria 97 esete közül az iskola csak 1 esetben volt vádolható: egy fiú jól tanult,* de mindenáron egy osztályt átugrani akart. 4 esetben a tanító rossz bánásmódja szerepelt, a terheltség 40%-ban volt kimutatható. Egyéb ideges bántalmak (chorea, tic convulsif stb.) 63 esetében semmiféle összefüggés sem volt kimutatható iskola és idegbetegség között.

¹⁾ Internationaler Kongress für Schulhygiene, II. kötet. 50. lap. 1904.

A szkepticizmus mindenesetre igen jogosult és e tekintetben nem ingatnak meg *Schusehny*¹⁾ dr. igen szorgalmas munkájában foglalt adatok sem, melyek manap is bőven megérdemlik az újbóli átolvasást. Nem az a baj, hogy adatait 1894-ben közölte, inkább azon körülmény, hogy csak 205 tanulót vizsgált, kiknek legnagyobb része izraelita, tehát eleve is idegesen terhelte, hogy úgy az ideges terheltség, mint az idegesség megállapítására – eltekintve a fejfájástól, a mely sokféle jelentőségű – csak a testi tüneteket vette számba, nevezetesen túlságos súlyt helyezve a Rosenbach-féle tünetre, az elmebeliekre pedig nem fordított gondot, végül nem mutatja ki, hogy hány esetben vezethető vissza az idegesség az iskolára, nevezetesen a túlterhelésre, és hány esetben iskolán kívüli okra. Érdekes, hogy az akkor 23 év óta fennálló főreálnak eddig csak egy öngyilkosa akadt, elmebajosa pedig egyetlenegynek sem. (18. lap.) Iskolaorvosok részéről *is újabb vizsgálatok végzését kell sürgetnem*, bár addig, míg fizetésük ilyen nyomorult, mint most (évi 400 korona, miből 200 korona a heti 2 órai egészség-tan tanításáért jár), ilyen fáradtságos és sok körülekintést igénylő kutatást elvárni nem lehet.

Azt gondolom, hogy az elme- és ideg orvosok az iskolának okolásával úgy járnak, mint *a szemorvosok a közellátás kérdésével*. A breslauer Gohn által megindított mozgalomnak az iskolaépítkezés terén rendkívül jó hatása volt; egész bátran állítom – mert Németországot és Svájcot keresztül kasul ismerem, – hogy újabb iskola-épületet nem emelnek, mely a hygiene legszigorúbb követelményeinek meg nem felelne, nevezetesen a mely kifogástalan világos tantermekkel nem rendelkezne. Daczára ezen körülménynek, *Colin* kénytelen volt a múlt évi nürnbergi kongresszuson bevallani, hogy a közellátók száma nem fogyott, hogy tehát a közellátás oka az iskolán kívül keresendő. Ezen tapasztalatra jutottam én 20 év előtt egész fiatal orvoskoromban a medikus-korban végzett szemvizsgálataim alapján, akként okoskodva, hogy a hol az iskolaépületek rosszak, a magánlakások még rosszabbak, – csak nézzünk körül – és hangsúlyozva az öröklés fontosságát, éppen a közellátásra vonatkozólag.

Ideg- és elmeorvosi megfigyelések alapján nem lehetvén a középiskolai tanulók általános túlterhelését kimutatni, – a mi nem vág össze Ranschburg dr. állításával, hogy az idegesség oka a psychiaterek általános véleménye szerint a túlterhelés – nem marad egyéb hátra, mint a tanulók munkáját, elfoglaltságát sorra venni, megbírálni és így a következtetéseket levonni.

Az iskolai munka.

Első sorban foglalkozunk az iskola által a tanulóra reárárt munkával úgy az iskolában, mint odahaza. Azután a középiskolai

¹⁾ A középiskolai tanulók idegessége. 22. old. 1894. Singer és Wolfner.

ifjú egyéb tanulni valójával és munkájával, a mit a szülői ház szab reá és a mit önként vállalra vesz. Végül nézzük a társadalmi szempontból hozzáfűzött igényeknek mikénti ránehezését is.

A tananyag.

A *tananyag*, a mit a középiskola látogatóira reá ró, a minek elsajátítását azoktól méltán elvárja, közepes szellemi tehetséggel felruházott, *közepes szorgalmat kifejtő fiatal egyénekhez van megszabva*. Főleg manap állítható az, a mikor mindenki belátja, hogy a középiskolának nem lehet célja a sok tudományos ismeret megszerzése, hanem bizonyos általános műveltség és bizonyos fokú önálló gondolkodás elsajátítása. Tekintettel az egyetemre és műegyetemre, *bizonyos színvonal alá menni nem lehet*; tekintettel a kultúrnépek élénk érintkezésére, mely alól egy sem vonhatja ki magát, bizonyos egyöntetűség fejlődött ki. De a színvonal nagyobb fokú sülyesztése a tanczélnek és tananyagnak megszorítása által *nincs is érdekében egyetlen nemzetnek, legkevésbé nekünk, a kiknek ellenkezőleg mindenképen ki kell mutatnunk, hogy a haladás terén lépést tartani képesek vagyunk*.

Középiskoláink.

A középiskolába kerülő tanulók szellemi képessége igen változó fokú lévén, a leggyengébbtől a legtehetségesebbig, egyik részére a mostani mérsékelttananyag is föltétlenül sok; látszik abból, hogy *milyen sokan esnek el* a középiskolákban a 8-9 évi tanítási idő alatt.

E tekintetben, sajnálatomra, hazai adatokkal nem szolgálhatok. Legalább Budapestre vonatkozólag meg akartam győződni, hogy például az 1896/7. tanévben az első gimnáziumba vagy reálba került tanulók közül hány jutott a másodikba, harmadikba, a nyolczadikba és hogy közülök végül hány tett érettségit, de az adatok beszerzése legyőzhetetlen nehézségekbe ütközött. Azonfelül az eredmény nem is lett volna bizonyos, mert nagy a vándorlás a fővárosi iskolákból a vidékiekbe és viszont, mert gyakori az átlépés a reálból a gimnáziumba és fordítva.

Benda¹⁾ szerint a porosz gimnazistáknak *csak 20%-a teszi le az érettségit*, Badenben csak 19, Svédországban 25%. A porosz gimnáziumba lépők közül csak 40% tudja az önkéntességi jogot megszerezni, a mihez ma az Unter-Sekunda (szerintünk a VI. osztály) elvégzése szükséges, míg nemrég még ezeknek külön vizsgát kellett tenniök. Az a sok ifjú tehát, a ki így eltávozik a középiskolából, az megszabadul a túlterhelés veszélyétől, míg az aránylag kevés, de felette nehezen tanuló, *a ki mindenáron a középiskolát végezni*

¹⁾ Internationaler Kongress für Schulhygiene. II. kötet 6. oldal. 1904.

akarja, vagy a kit szülői erre kényszerítenek, ennek a veszélynek kétségtelenül ki van téve, még a legjobb tanítási módszer szerint is. A vasszorgalom, a mit az elsők kifejtének, a rendkívüli kötelességtudás, melyet náluk észlelni lehet, oly becses tulajdonságok, melyek alapos reményt nyújtanak, hogy az életben is, ha nem is éppen könnyen, de tisztességesen megállják a helyüket, míg a második csoportra nézve oly kedvező jóslatot felállítani nem lehet, de legalább nem az iskolát terheli a felelősség, ha az élet útjában elmerülnek.

Az *iskolai szorgalmi idő* az 1883-i középiskolai törvény értelmében, a technikai tárgyak beszámításával, legfeljebb *heti 26 az alsóbb és 28 óra a felsőbb osztályokban*, a mi Moravcsik tanár szerint nem sok, a testgyakorlatra szánt idő kizárásával, a mely heti két tornaórát és egy kötelező játékdélutánt, vesz igénybe. *Benda* szerint a kötelező órák maximuma Ausztriában 25, Angliában 27, Franciaországban 28, más országokban legfeljebb 30, a német gimnáziumokban 30-31, a német főreáliskolákban 31, a német Reform-Schul-ekben 31-33 óra a felsőbb osztályokban. Nincs módomban jelenleg ellenőrizni, vajjon adatai a valóságnak megfelelnek-e. Svédországra nézve 1899-ben 31 órát találtam egy svéd értesítőben.

Nekünk látszólag kétféle, de voltaképen négyféle középiskolánk van, kétféle gimnáziumunk és kétféle reáliskolánk. Mindenütt egész Európában, legutoljára Franciaországban, életbe lépett a középiskolák többféle tagosítása, mert mindenütt belátták, hogy az *egységes középiskola egyelőre lehetetlenség* és hogy a különböző főiskolai életpályák szerint különböző középiskola föltétlen szükséges. Hiába sürgeti Oláh dr. az egységes tudomány nevében az egységes középiskolát; ha a mai felfogás szerint minden pályára egységesen képesítő középiskolát akarna valaki létesíteni, oly rettenetes túlterhelés keletkezne, a mitől még Oláh dr. is megijedne. Éppen azért, mert az egységes középiskola egyelőre lehetetlen, *találták fel Európaszerte az egyetemleges jogosultságot*, a melynek minálunk Wlassics Gyula dr. miniszter volt leglelkesebb szószólója. Tekintetbe véve a tudományok különböző ágainak mind nagyobb fejlődését, *nem is hisszük, hogy az egységes középiskola egyhamar létesüljön, ha csak úgy nem, hogy a középiskolák felső osztályait a főiskolák megfelelő szakjaihoz csatolják.* De ez majdnem ugyanaz, a mire manap törekszenek mindenfelé: egységes középiskola az alsóbb osztályokra nézve, bi-, tri- vagy épenséggel quadcifurkációval a felső osztályokban.

A kétféle gimnáziumunkban (görög és görög pótlókban) a tanórák száma a törvényes, a reáliskolák rendes tanmenetében szintén. Ismeretes, hogy éppen az egyetemleges jogosultság szempontjából számos reáliskola felsőbb osztályaiban a *latin nyelvet rendkívüli tárgyképp tanítják*, miáltal a reáliskolai tanulóknak a nagyobb és későbbi pályaválasztás lehetőségét megtudják adni, különben a reáliskolák jórészt be kellene csukni, alig maradna bennük tanuló. Ezen latinul tanuló

reáliskolai növendékekre hetenként 4, 3, 3 és 3 órai tanítást ró a latin nyelv a 4 felső osztályban. *A jelentkezés önkényes, sot határozottan ki van mondva, hogy gyöngye előmenetelik tanuló* ezen tanfolyamban részt nem vehet. Minthogy miniszteri rendelet értelmében e rendkívüli órákkal együtt a maximális megterhelés 32 órát tehet ki, ezen szempontból sem lehet ezen tanfolyamot kifogásolni, bár nézetem szerint lényeges terhet ró az illetőkre, sőt itt, hol az egyhuzamban való tanítás folyik, mint itt a fővárosban, *heti két délutánnak feláldozásával, megrottásával van egybekötte.*

A többi rendkívüli tantárgyak tanítására az iskola semmiféle befolyást nem gyakorol, kivéve az *egészségtant*, melyet a 7. és 8. osztályban tanítunk. A tárgy fontossága miatt, mely a helyes életmódra tanítja az ifjút, a nevezetesebb közegészségügyi vívmányokra hívja föl az ifjú figyelmét, sok középiskolában egész rendes tantárgynak veszik. Én mondhatom, mindig *némi lelkiismeretfurdalást érzek*, hogy az egészség érdekében, a minek igéjét hirdetjük, nagyobb munkát rovunk az illető ifjakra, illetőleg a délutánok kellő felhasználásában gátoljuk. Azért mindig azon tanácsot adom társaimnak, a kiknek nem kell két párhuzamos osztályból alakított csoportokat oktatniok, hogy a rendes szorgalmi idő alatt iparkodjanak tanítani, a betegség vagy más okból elmaradt tanárok helyettesítését elvállalva. Tanítványaim nagy örömeire így tettem többször a VIII. ker. községi főreáliskolában. Némileg megnyugtat, hogy az egészségtanból otthoni leckét nem adunk föl és *él bennünk a remény, hogy a legközelebbi tantervváltoztatás alkalmával a rendes tantárgyak közé sikerül behozni.* Megpróbáltam ezt már a mostani tanterv készítésekor, de akkor azzal ütöttek el, hogy a tantárgyak a törvényben taxatívén föl vannak sorolva. Azóta reájöttem, hogy a törvény megsértése nélkül miképpen lehet az egészségtant behozni. Azt hiszem ennek mindenki örülne.

A tanév tartama.

A tiszta betekintés végett szükséges egy pillantást vetnünk a *tanév tartamára a különböző országokban*, a mire vonatkozólag pontos adatokat szerezni nem is olyan könnyű dolog. Nyilvánvaló az az ország, a melyeknek szorgalmi ideje hosszabb, az kevesebb napi tanítással elégedhetik meg, a katolikus és méginkább a görögkeleti államokban a sok ünnep igen érezhető befolyást gyakorol. A budapesti középiskolákban az izraelita ünnepek ősszel, tavasszal szintén megakasztják az egész osztály feladatát. Azon esztendőben, a melyben az ifjúság országos tornaversenye lesz megtartva, közel egy hét szorgalmi idő vész el a vendégfogadásra kijelölt intézetekben. A svéd kormány által az 1900-iki párisi világiállításkor közrebocsájtott, Svédországot ismerető 2 kötetes könyvben találtam adatokat a szünidők tartamára vonatkozólag. *Legrövidebb a tanév Svédországban: 36 hét, a nagy szünidő június elsején kezdődik és teljes 3 hónapig tart.* Mikor 1899-ben

Svédországban jártam, május hó 28-án érkeztem oda a berlini tudó-vészkongresszusból, csak két napon át láthattam iskolát, tanulmányozhattam testgyakorlásukat. Minden vizsga nélkül, úgyszintén minden felindulás nélkül, június 1-én befejeződött a tanév. Ezen hosszú szünidőre a városok csekély száma és vidéki tanulók túlnyomó volta kényszeríti az országot. Nehogy túlsokat felejtse a hosszú szünidő alatt, minden tanulónak az értesítőben az osztálya számára kijelölt munkát: *fordításokat, gyakorlatokat, számtani példákat meg kell csinálnia és ősszel bemutatnia.* Svéd becsületességgel ezt a szünidei feladatokat szülei felügyelete alatt gondosan meg is csinálják. Dániában a szorgalmi idő 43, Poroszországban 42, Ausztriában 42, Franciaországban 41, Norvégiában 38½ hetet tesz ki. Évekkel ezelőtt Berlinben a Luisen-gimnázium értesítőjében foglalt adatok alapján összehasonlítottam a viszonyokat a hazaiakkal és csupán a nagyobb szüneteket véve számításba, teljesen ugyanazon eredményre jutottam. A vizsgákra, beíratásokra s minden egyébre számítandó idő leszámításával *2 órás tantárgynál 70 tanóránál többet számítani nem lehet.* Sőt 2 órás tantárgynál megesik, ha véletlenül az egyik vagy mindkét óra oly napokra esik, a mikorra a tanév alatt az ünnepek esnek, hogy még a 60 órát sem éri el. Részemről mindig eleve megnéztem a nap-tárt és a szerint kértem a napokat.

Franciaországban a közoktatási miniszter a nemzeti ünnep (júl. 14.) akarja befejeztetni a lycèek tanítását és a szülők, úgyszólván az intézetek véleményét kérte ki, vajjon a tanévnek ezen kétheti rövidítését az egyéb (húsvéti, újévi) szünetek rovására tegye-e vagy pedig csak egyszerűen elengedje-e. Az eredményről és határozatról eddigelő nem olvastam semmit sem.

Itt még meg akarom említeni a *porosz és egyéb német középiskolák féléves rendszerét*, a mely számos, nem épen megvetendő előnyökkel rendelkezik. Minden nagyobb középiskola voltaképen kettős, az egyiknek tanéve húsvétkor kezdődik, a másiké Szt.-Mihály napjakor. A ki bukik akár osztályában, akár érettségikor, csupán egy fél évvel lesz visszavetve és akkor esetleg a másik kurzuson folytatja tanulmányait. A tanárok könnyebben is határozzák el magukat a tanulók buktatására. Gyermeük egészsége miatt aggódó szülők emígy könnyebben elhatározzák magukat csemetéjüknek pihentetésére ½ éven keresztül, míg nálunk minden szülő rettenetesen fél a tanév elvesztésétől. Súlyos betegségből alig hogy felépültek a gyermekek, máris kénytelenek újból az iskolába jární, nehogy az évet elveszítsék. Néhány év előtt egy kartársam panaszkodott fiának ideges szívjelenségei miatt, de daczára tanácsomnak, még sem volt hajlandó fiát egy évre az iskolából kivenni, mert sokalta a veszteséget, mely lehet, csak látszólagos végeredményben, de a jelenben tényleges volt. Nehézsége ezen, egyébként Poroszországban is már tűnedező rendszernek a fokozott, úgyszólván kettős kiadásokban áll.

A klasszikus nyelvek.

a) A latin nyelv.

Térjünk át mindjárt a *latin nyelv* kérdésére, a melynek tárgyalására a Társadalomtudományi Társulat oly nagy súlyt fektet, úgyszintén a görögre, a melyet, úgy látom, mindenki már halottnak hisz. A két nyelv szükségessége nem egy forrásból ered. A latin nyelvre kétségtelen, a római civilizációnak befolyása a mai korra, mely régebben még nagyobb volt, míg ma folyton csökkenőben van. Az egyház befolyása révén a *közlekedés általános nyelvévé nőtte ki magát*, a művelt társadalomnak, a tudománynak nyelve lett. E tekintetben hiányát még ma is érezzük, bizonyítják a kísérletek egy általános nyelv készítésére, nevezzék azt volapüknek vagy esperanzának. A társadalom felszabadította magát a latin nyelv uralma alól, a tudományok is sorban egymásután, és ha valaki kérdez, vajjon az *orvostudomány szempontjából szükséges-e a latin nyelvet tudni, határozott nem-mel vagyok kénytelen felelni* és kénytelen vagyok dicsérni a *japánokat*, a kik ennek megfelelően, a középiskola legutolsó évében foglalkoznak vele, hogy a latin szavak olvasását és kiejtését elsajátítsák.

De van két tudományág, a melyre nézve a latin nyelv *feltétlenül* szükséges s pedig a *theológiai és jogi szak*. Az elsöre nézve bizonyára senki sem fog szavaimban kételkedni, a katolikus papnevelőkben és egyetemi fakultásokon még manap is kizárólag latin nyelven folyik a tanítás. A jogi szakban sem nélkülözhető a latin nyelv, legalább *manap* még nem. A mennyire tájékozva vagyok, a római jog alapját képezi az összes jogoknak, ennél fogva mindenütt egész Európában legelőször ezt tanítják, és jogászörökben elterjedt általános nézet szerint jó jogász csak az lehet, a ki a római jogot alaposan tudja. A római jog tan- és kézikönyvei tele vannak latin jegyzetekkel és idézetekkel, melyeket meg kell tanulniok. Képzeltető a munka, ha azt valaki nem érti meg teljesen.

Jól tudom, hogy a mai társadalom sok tekintetben elhagyta a római jog alapját és valószínűnek tartom, hogy ez mind nagyobb mértékben fog történni. Továbbá azt sem tartom lehetetlennek, hogy a római jog tanulásában a latin nyelvet el lehetne hagyni és kizárólag a hazai nyelvet használni, de ez csak úgy volna képzelhető, ha az illető jogforrásoknak kétségbevonhatlan hiteles fordítása kodifikálva lenne, a mi mégis csak bajos dolog. Ez különben nem tartozik reám, szememben fődolog, hogy a jogász a latin nyelvet nem nélkülözheti. Egyetemeinken és főiskoláinkon összesen 12.109 hallgató volt beírva, kik közül theológus volt 1847, továbbá jogász volt 6037, összesen 7884, azaz 65%. Hozzászámítandók még a klasszikus nyelveket tanuló bölcsészethallgatók, nemkülönben a történészeknek készülők is, kik az 1849 bölcsészhallgatónak bizonyára jó %-át teszik.

E két, a theológiai és jogi szakra lépőknek a latin nyelvvel a középiskolában *okvetlenül* meg kell ismerkedniük és így azoknak is, kik latin nyelvtanárok akarnak lenni. Maga *Benda*, a ki a nürnbergi iskolaorvosi kongresszuson a túlterhelés kérdéséről referált, egy szót sem szólt a latin nyelv ellen, de igen a görög ellen. Csak az a kérdés, vajjon mennyire kell ezt nekik elsajátítaniuk? És e tekintetben *nagyon háládatos munkát végezne az a jogi tanár, a ki a reáliskolát végzett tanulók tudását a római jogból figyelemmel kíséri*, a kik ott csak 4 éven át rendkívüli tárgyképen tanulták a latin nyelvet. Ha ezen tapasztalatok kedvezők, úgy igen nagy lenne a nyereség, mert akkor kétségtelen lenne, hogy a 4 esztendei latin tanulás elég. Esetleg azt is lehetne megtenni, a mit Németországban megtettek: alkalmat adni az egyetemen, hogy a latin nyelvben nem elég erősen tökéletesítsék tudásukat. Itt megemlítem, hogy a *norvég középiskolákban* 1896 óta elejtették a klasszikus nyelveket, csupán néhány intézetben a választható tárgyak közé tartozik, de sehol sincsen oly kevés jogász, mint e szegény és becsületes nép között. A latin nyelv számos lelkes védője azt tartja, hogy ugyanazt a tanczélt, a mire eddigelé egész középiskola 9 éve kellett, *6 év alatt* is el lehet érni és ehhez képest keletkeztek a különböző *Reformschule*-k Németországban és egyebütt, például Svédországban is, a hol 6 éven át összesen heti 40 órában foglalkoznak a latinnal (7, 7, 6, 6, 7, 7 az óraszám az egyes osztályokban). *Benda* szerint azonban a kétféle német *Reformschule*-ben (Frankfurter System: közös alapból fejlődik ki gimnázium és reál-gimnázium, Altonaer System: közös alapból fejlődik ki reál és reál-gimnázium) a *megterheltetés a felsőbb osztályokban nagyobb*. Minthogy ezen *Reformschule*-k már több mint 10 év óta fennállanak, felett *gondos megfigyelés* tárgyát képezik úgy a tanférfiak, mint a tanügyi hatóságok részéről, rövidesen néhány év alatt igen alapos vélemények várhatók ezen kérdésben és igen ajánlatosnak tartanám, hogy a mi tanférfiaink is vele behatóan e helyszínén foglalkozzanak. Sőt attól sem ijednék vissza, ha *kormányunk kísérleti célból egy rendes középiskolát úgyanekkép berendezne*, legcélszerűbb lenne egy kettős középiskolát felhasználni, gondosan ügyelve, hogy a tanerők értéke, a kétféle tanfolyamon egyforma legyen. *A tanterv készítése* azonban meglehetősen nehéz lesz*, mert a tárgyelosztás bő tapasztalatok szerint nem az alsó, hanem a felsőosztályokban nehéz. Azonkívül *le kell inondant azon elektív hatásról*, melyet főleg a magyar fiúra nehéz latin nyelv tanításával az amúgy is túlsok ifjúval szemben követni kell, a melyet aztán más tárgyra kellene áthárítani, a mi viszont boldogulásukat egyéb iskolanemben jobban megakasztaná. De ha a latin csak a 3. gimnáziumban

* *Jegyzet.* Walter Károly, lőcsei főreáliskolai igazgató készített és a minisztériumnak benyújtott egy tantervet, mely szerint a latin a 4. osztályban kezdődne és 5 éven át összesen 34 órán át tanítatnék.

kezdődik, nem *fölösleges-e az 1. 2. osztály és nem kellene-e ezeket az elemihez csatolni, a mit Dániában megtettek és a mi népoktatási törvényünknek szintén megfelelne?* Látjuk, mily bonyolult ez a kérdés!

Egyébként a *jelenlegi* (1899-iki) *tanterv ezen célját elérhetőnek sejteti*, a mennyiben a latin nyelvi órák összes számát *44-ben állapítja meg* (6, 6, 6, 6, 6, 5, 4). Ennyi volt az 1871-iki Pauler-féle tantervben is. Az 1879-iki tanterv szerint, mely aztán az 1883. törvényhez alkalmazkodott, a latin órák száma 49 volt (7, 7, 6, 6, 6, 6, 6, 5) az állami iskolákban, míg a felekezetiekben néhány órával kevesebb (evangélikusok 47, reformátusok 46, szerb 45, román 43) és csupán az erdélyi szász gimnáziumban 51, hol 8 év alatt annyit akarnak tanítani, mint a német 9 éves iskolában. De ha a latin nyelv tanítása csak a 3. gimnáziumban venné kezdetét, akkor a *német nyelv megkezdését ezen osztályból el kell helyezni, lévén pedagógiai képzetenség egyszerre két nehéz nyelvnek tanításának megkezdése*. Mint-hogy a magyar nyelv teljesen elüt a német és az indogermán nyelvektől, feltétlenül a mellett kell érvelnem, hogy a *német nyelv tanulása kezdessék az első osztályban*, ha mindjárt hazafiatlanság vádjával illetnek. *A svédek 3 éven át szintén előbb a németet tanítják, a németek pedig, a kiket nem lehet vádolni a francziák túlságos szeretetével, Reformschuleikben előzetesen a francia nyelvet oktatják és abból mennek át a latinba, a mi még a legjobb megfejtés, de reánk nézve lehetetlen. A lassú fokozatos fejlődés barátja lévén, egyelőre ezt, a latin nyelvnek 6 osztályban való megszorítását tartom elérhetőnek.* Azt ellenben, hogy a latin nyelv csupán a jogi és theologiai pályákra menőktől követeltessek és ezek számára külön középiskola legyen, míg a többiek részére egy másik, a mi a reáliskolához közelebb álló, a melyben csak 1–2 éven át taníttassék a latin nyelv, czéltalannak tartom. A következmény az lenne, hogy a *középiskolai tanulók túlnyomó része mégis a latin iskolát járná*, egyszerűen azért, mert ennek végigcsinálása mindenféle főiskolai szakra való beiratkozásra jogosítana és ekkép úgy a szülőknek, mint az ifjaknak a legvégső időpontig meg van a lehetőségük várni a döntéssel a pályaválasztás tekintetében.

A latin nyelvet illetőleg tehát a kérdés súlypontja nem nyugszik abban a czélban, a mi a tantervben kifejezésre jutott és helytelen kiindulás volna ezen, czélból a latin nyelv tanításának szükségességére kön étketnet ni. Ha egyszer el van döntve, hogy föltétlenül szükséges a latin nyelv oktatása, akkor kerül csak szóba, vajjon a kítűzött czél helyes-e és pedig úgy azok szempontjából, a kiknek a latin nyelvre magasabb tanulmányaik végett föltétlenül szükségük van, úgy azok szempontjából, a kiknek erre nincsen szükségük, kikre nézve tehát a latin nyelv tudása csak mint az általános műveltség részlete jöhet számításba. Azt hiszem, így tekintve a tantervben kifejezett czélt, azt helyesnek kell elismerni, mert a lehetőséget megadja, hogy a római

nép állami, társadalmi és művelődési viszonyaival az ifjú megismerkedjék, melyeknek folytatása a mi társadalmunkon észlelhető. Ezen célkitűzés első része egyenes tiltakozás akar lenni a túlságos grammatizálás ellen, melyből éppen csak annyi kell, mint a mennyi az olvasmányok megértéséhez szükséges és a mely túlságos grammatizálás éppen megakadályozta az írók műveinek élvezetét. Egészében pedig tiltakozás akar lenni az egy ideig fennállott régészeti irány ellen.

A mindenféle ellenvetés, hogy a latin nyelv tanulásának hasznát nem látják, hogy a *latin írók műveinek szépségei hét pecséttel elzárt titok maradt, nem bír súlylyal*. Mennyit tanulunk általában a középiskolában és mily kevés marad meg belőle! *Én nem szeretnék senkitsem a középiskolai tantárgyakból kikérdezni*, például a hatványra-emelésből, a kamatos kamatszámításból. Múlt évben kénytelen voltam a 2. gyök vonását újból elsajátítani, A földrajzi ismereteink sem volnának olyanok, ha a sok mindenféle háború nem idézné föl ismét halvány ismereteinket. És így vagyunk kivétel nélkül minden tárggyal. *Az a sok ismeret, a mit a középiskolában magunkba szívunk, az véruinkké válik, lappang bennünk, éntünket képezi, megalkotja gondolkodó-, ítélő- és cselekvőképességünket és csak akkor látjuk értékét, ha olyanokkal összekerülünk, a kik ilyen retortákon nem mentek keresztül*, ha az életben egyik-másik irányban kellvén működni, csakhamar föl- és beletaláljuk magunkat, ekkép igazolva a pszicho-fiziológiai kísérleteket, hogy az, a mit egyszer elsajátított az ember, az reá nézve nem veszett el végkép, hogy az újból való megtanulás ekkor sokkal könnyebb. *A lateiner emberek nagy hasznát vehetik latin tudományuknak saját gyermekeikkel szemben* és akkor láthatnák csak, mily hasznos ezen nyelv ismerete, mennyire függ össze mostani művelődésünk a régivel, a mit így megítélni nem lehet.

b) A görög nyelv.

Azon állításmat, hogy a tanulóra bízván a latin nyelvi tanfolyam választása, a legtöbb erre fog menni, legékeesebben bizonyítja a *görög nyelv* és a *görög pótló* tárgyak tanítása, a mikre az 5. osztálytól kezdve 5, 5, 8, 4, összesen 19 órát fordítanak. Bár rendkívül sokra becsülöm a görög irodalmat és művészetet és így elismerem, hogy szép, ha valaki ezekben tájékozott, mégis *kénytelen- vagyok elismerni, hogy a görög nép kultúrája nem függ össze közvetlenül a mienkkel*, hogy – kivéve a theologiai fakultást és a görög nyelvtanárokat – semmiféle szakra menő ifjúnak nem kell okvetlenül a görög nyelvet tudnia. Mindent tanulni lehetetlen. Sunt certi denique fines. Nézetem szerint nem elég határozott lépést jelent itt a Csáky-féle törvényjavaslat, amit a következmények be is bizonyítottak. Szabadjára bocsáttatván a

tanulókra a választást a görög és görögpótló tanfolyam között, mind több iratkozott be a görög tanfolyamra; ezáltal egyrészt fentartották maguknak a lehetőséget a teljesen szabad pályaválasztásra, másrészt engedtek a görög nyelv tanárai által kifejtett szuggesztív hatásnak.

Presszió tudtommal nem történt sehol, de híre járt, hogy azok a gyengébb tanulók, a kik a görög pótlóra jelentkeznek. Sokat tett még a görögpótló tárgyaknak aránylag csekély értéke. Így például a Barcsai-utcai gimnáziumban úgy volt tervezve, hogy az egyik főgimnázium görög, a másik görögpótló legyen, de elvégre oly sokan lettek a görögök, hogy két csoportba kellett őket tanítani és egy 3-ik csoportban a görögpótlókat. Most a minisztérium akként iparkodik segíteni, hogy a görög nyelvet ismét érettségi tárggyá tette – mégis csak valamire jó az érettségi – mi nyilvánvalóan kedvezés a görögpótló tanfolyammal szemben és minek következménye az lesz, hogy ismét többen lesznek a görögpótlósak.

Tekintve, hogy a görög nyelvnek magának a tudása csak igen kevés tudományzakban kell, tekintve, hogy a mai sok tanulni való mellett föltétlenül gondoskodni kell némi munkacsökkentésről, tekintve, hogy a görög nép civilizációja a történelemben egészen jól tanítható, a görög nyelv eltörlése mellett emelem föl szavamat és *pótlását részben vagy teljesen más tantárgyakkal javasolom, így a vegytan intenzívebb tanításával, mely jelenleg az ásványtannal van egybekapcsolva, rajzzal vagy pl. slőjd tantárggyal.* Ellenben azok számára, a kik *papi vagy ó-kori nyelvési pályára* óhajtanak menni, ezen kis töredék részére *egy külön tanfolyamot rendeznék, olyat, a milyen jelenleg a latinból a reáliskolákban fennáll.* Úgy csak azok tanulják majd a görög nyelvet, a kiknek kell, vagy hozzá különös kedvük van, az eredmény is sokkal nagyobb lesz.

Az érettségi vizsga.

A középiskolák intézményei közül több oldalról megtámadásban részesültek a vizsgák és nevezetesen az *érettségi*, mint a melyek részint a véletlen játéka miatt, részint az egész idegrendszert megfeszítő befolyásuk miatt felette káros hatást fejtenek ki. Egyetlen egy hang emelkedett az érettségi mellett, véleményét az *egyetemek szigorlataival*, a mikor az illető jelöltnek addigi tanulmányait, szorgalmát stb. egyáltalában nem veszik számba, erősítve és teljesen igazsá van, a midőn nem látja, hogy ha valakit egy év múlva egy alapszigorlat esélyeinek tesszük ki, miért nem szállhatna szembe akkor egy évvel hamarabb az érettséginek. Ekkép okoskodva, minden vizsga beszámítását lehet okadatolni, bár abból a tényből, hogy *A* valami helytelent cselekszik, egyáltalában nem következik, hogy ebből *B*-nek jogcíme legyen ugyanazt a helytelenséget elkövetni. Nem a quod licet Jovi, non licet bovi elv szempontjából hangoztatom ezt.

Maga az érettségi nem is régi intézmény. II. Frigyes Vilmos porosz király rendelte el 1788-ban. Magyarországra az osztrák *Thun-féle* rendszerrel került be, melynek pedagógiai része a porosz eredésű Bonitz Herman-tól való. Az első érettségit 1851-ben tartották és igen érdekes lenne az akkori ifjak írásbeli dolgozatait a maiakéval összehasonlítani. A reáliskolákban egyáltalában csak 1875-ben honosítottuk meg, a midőn 6 osztályúakból 8 osztályúak lettek. Az 1883-iki középiskolai törvény 21. §-a értelmében anyagát a közoktatási miniszter állapítja meg, a kinek jogában áll és ezzel következetesen él is, az érettségi biztosoknak kiküldése.

Ezen bizottsági megítélésen alapuló rendszer egyébként jobb, mint a *francia baccalaureatus*, melyet az egyetemi szaktanárok előtt tesznek le. A francia lycéek feje, felügyelője a bölcsészeti fakultások rektora, míg a tanártársai az egyes szakokban működő liczeumi tanárookra ügyelnek fel. A liczeumot végzett ifjak minden tárgyból a megfelelő szaktanár előtt vizsgázzik. Hogy a szegény tanárra nézve milyen munka ez, reggel 8-tól este 7-ig folyton-folyvást kérdezni, elképzelhetni, és a mellett a francia tanulók ép oly tudatlanok, mint a mieink, ép úgy fintorgatják arcukat, nyújtják ki nyelvüket, ha a tanár' nekik háttal fordít, mint a mieink. A készütség megítélése végezt mértékül szolgáljon, hogy egy ily jelölt nem tudta a háromszögek egybevágóságának eseteit elősorolni és bebizonyítani, hogy nem volt képes egy-két ismeretlennel bíró egyenletet föltenni (A és B pontból ellenkező irányban különböző gyorsasággal haladó vonatok hol és mikor találkoznak).

Azt senkinek sem kell gondolnia, hogy a tanárság az érettségit szereti, sőt ellenkezőleg, kézzel-lábbal dolgozik ellene. Az érettségiző ifjak tanéve április végével már befejeződik, tehát az egész évből 6 hetet vesztenek Írásbeli és szóbeli érettségijük miatt, a többi osztályok is vesztenek szorgalmi idejükből. Nem megvetendő az aggodalmuk, vajjon 8 éven át neveltjük meg fog-e felelni, mert bizony a mai túlszűfölt osztályok mellett megtörténhetik, hogy olyanról, a ki mindig jelesrendű volt, kiderül az érettségín, miszerint semmit sem tud és megbukik. A sikeres érettségi gondja, melytől oly sok függ, nyomja a tanárt is, mert tudja, hogy a minősítési törvény, melyet 1881-ben a túlságos sok bukott földesúr hivatalhajhászása miatt hozni kellett és melyet azóta sok mindenféle módon szigorítottak, – a jegyzőtől is érettségit követelnek, az állatorvostól is – alig hogy fenntart valamilyes pályát a végleg megbukottnak, mert tudja, hogy a szegény gyermek csak akkor szolgálhatja önkéntességi évét mint államköltséges, ha érettségit tett, míg a vagyonosnak elég hozzá a 8 osztály. Az 1902/3. tanévben érettségire jelentkezett 4522 tanuló, sikerrel letette 3726, nem tette sikeresen 796, végleg el lett utasítva 11, előző évben 21.

S mégis az érettségi fentartása mellett kell nyilatkoznunk, első sorban nemzeti szempontból, mert ez az egyetlen eszköze kormányhatalmunknak a felekezeti és nemzetiségi középiskoláknak hathatós ellenőrzésére. Nem is lehet ma hallani olyan középiskolákról, milyenek diákkoromban országszerte hírhedtek voltak: a középiskolát végzett ifjak szellemi magasi.; tát tehát sikerült emelni, a mi a második körülmény fentartásuk mellett. Továbbá az élet mindegyiküinktől minden pillanatban megkövetelheti és meg is követeli, hogy minden testi és szellemi erőnk felhasználásával abban a pillanatban rögtön határozunk, döntünk. ÁH ez az orvosra, az ügyvédre, főleg a szóbeli eljárás behozatala óta, áll a katonára, a mérnökre stb. egyaránt. Ezért kell ezt a mai vizsgarendszert az egyetemen fentartani és ezért kell az ifjút erre már a középiskolában is szoktatni, nem csupán érettségi, hanem a többi vizsgák útján is.

Azt azonban föltétlenül helyeslem, hogy *árnyoldalain segíteni kell.* Az összeköttetés az *önkéntességivel* – összehasonlítva a német viszonyokkal – merőben felesleges s a kétévi katonai szolgálati idővel remélhetőleg meg is fog szünni. Kívánatos *továbbá,* hogy az érettségi letévése *csupán a főiskolai pályákra* menőknek kelljen. Posta- vagy másféle hivatalnok, jegyző stb. miért ne lehessen olyan, a ki csak 8 osztályt végzett. A postánál belátták már a visszás állapotokat, beszüntették az egyéves tanfolyamot, melyet főiskolai rangúnak minősítettek és angol minta szerint 4 közép- vagy polgári iskolát végzett fiukat vesznek fel gyakornokoknak, képeznek ki gyakorlatilag és végeztetnek velük ugyanolyan munkát, olcsóbban és jobban, mint az érettségit és tanfolyamot végzettekkel. *Határozottan felesleges az érettségi a középkereskedelmi iskolát végzőknek.* Jobb kereskedő lesz az azáltal, ha érettségit tesz? Végül minden erővel arra kell törekedni, hogy az *érettségi tulajdonképpen ezéjének megfeleljen.* Igen jól ostromozza a hibákat azon *jegyzőkönyv,* melyet az érettségi biztosok jelentései alapján gróf Csáky minisztersége idejében 1890-ben Klamarik elnöklete alatt fölvettek és melyet rendelet alakjában 52.348/1890 minden középiskolának megküldöttek. „E vizsgálat főcélja a tanuló felfogásának és értelmi fejlettségének, az alapfogalmakban és alapismeretekben való biztos tudásnak és általában szellemi érettségének puhatólása és megállapítása lévén, sem külön e célra szolgáló betanításnak, sem külső sikert kereső, leczkeszerű vizsgálati eljárásnak helye nem lehet. A tanuló gondolkodási fejlettsége tehát úgy vizsgálandó meg és pedig olynemű kombinált kérdésekkel, melyek minden aprólékos adatokat kizárnak.” A sédahúzás, a mit Oláh dr. is elítél, az már régen kiveszőben van.

Az osztály vizsgák.

Sokkal könnyebb a helyzetem az *osztályvizsgálatokat* illetőleg. E tárgyban a középiskolai rendtartás, mely 1890-ből való, de csak lényegtelen módosítása az 1876-inak, következőképen nyilatkozik: 39. §. „A tanulók több tárgyból alkotott csoportok szerint felelnek... Minden tanuló felel, de nem okvetlenül minden tárgyból; azonban elégtelen és kétes előmenetelű tanulók mindenesetre felhívandók az illető tantárgyból, mert a vizsgálati felelet befolyással van az érdemjegy végleges megállapítására.” 40. §. „Előzetes tanácskozáson az érdemjegyeket ideiglenesen megállapítják, de le nem zárják, kijelölik az elégtelen és kétes előmenetelű tanulókat.”

Ezen paragrafusok értelmében a *vizsga voltaképp csak parádé*, a melyen a megjelent szülők kedvéért feleltetik meg a tanulókat. Én legalább sohasem hallottam, hogy – a kéteseket kivéve – másnak érdemjegyét a vizsgái felelet alapján megváltoztatták volna. Nem is lenne igazságos, hogy ha egyszer ki van mondva, miszerint nem kell mindenkinek minden tantárgyból felelnie, csak abból, a miből felel, ronthasson vagy javíthasson. Hogy a kéteseknek, nevezetesen a bukásban állóknak alkalom, egy végső alkalom adatik tudásuknak bebizonyítására egy bizottság előtt, az csak az elementáris igazság érdekében történik. Mily gyakran hallani a szülőktől, ha megtudják, hogy csemetéjük bukni fog, a kérést, a mit a tanárhoz intéznek: *Kérem, tessék a gyermekemet még egyszer felhívni*. Én mondhatom, épen a lélekjelenet gyakorlása végett nagyobb súlyt fektetnék a vizsgára.

A fősúly tehát az évközi munkára, annak eredményének megítélésére van fektetve. Addig, míg három harmadra volt a tanév felosztva, általános szokás volt csak az olyat buktatni, a ki valamelyik harmad végén egyszer már megbukott volt. Mindenki ritkaságnak fogja tartani, hogy az a tanuló, a ki két harmadon át kötelességének megfelelt, az utolsóban hirtelen letörjön. Valahányszor panaszt emeltek e végből a szülők a minisztériumnál, joggal figyelmeztették a tanárt ezen körülményre. Buktatni harmad vagy jelenleg félév végén nem enged *meg* körültekintő igazgató az olyan tanulót, a ki előzetesen megintve nem lett. Intést kiadtak régebben egyszer minden harmadban, jelenleg kétszer minden félévben.

Igen örülök, hogy *Ranschburg dr. is véleményét a cenzúrálásról némiképp megváltoztatta.* „A gyermeki elme fejlődése és működése” című kitűnő munkájában (78. lap) hevesen kikel a cenzúráló rendszer ellen: „A ma gyakorlatban levő cenzúráló rendszer túlnyomólag az egyénnek a vizsga időpontjában való reprodukív képessége felett ítélvén: pszichológiai tájékoztatlanságon alapszik, nem egyszer torzképe az igazságosságnak és minden egyéb, mint biztos tükre az egyén tudásának.” Itt tartott előadásában még mindig a vizsga eltörlése mellett nyilatkozik (nem akarom mondani tájékoztatlanságból), de

a cenzúrákat megtartandónak véli, bár hangsúlyozza, hogy tudás, tehetség és szorgalom egy osztályzatba nem foglalható. Nyilvánvalóan sikerült bírálatommal meggyőzni, hogy a felelések voltaképpen ugyanannyi pszichofizikai kísérletek, hogy a cenzúra helyébe mást tenni nem lehet. A tanuló egyéni tulajdonságait csakis a francia rendszer szerint lehetne kifejezésre juttatni. A lyceisták évvégi bizonyítványait egy könyvbe írják be (*livret scolaire*), ekkép a tanulónak összes érdemjegyei egész tanmenetéről együtt vannak; de nem csupán érdemjegyet kap az egyes tantárgyakból, továbbá más jegyeket, melyekből kiderül, hogy ő e tárgyban hányadik a liceumban és az egész tanterületben, hanem a szemközt fekvő oldalon minden tanár 1-2 sorban véleményét fejezi ki az illető tanuló jelleméről, tehetségéről, szorgalmáról. Bizonyára mindenki olvasta így Napoleon és más nevesebb férfi jellemzését iskolai idejéről.

A mai cenzúrázó rendszer, bár pszichofizikailag a leghelyesebb, a gyakorlat nehézségei miatt mégis távol áll a tökéletességtől. Ezen nehézségek a következők: a csekély óraszám egyes tantárgyakból, a mely nem engedi meg a tanulók gyakori felhívását, a tanulók természetesen szerű fűfűangjai, melyekkel a tanárt kényszeríteni akarják a feleltetésre, a mikor ők jól elkészültek, végül (és leginkább) az osztályoknak túltömöttsége.

Szerencsére elmúltak az idők, a midőn a tantervben heti egy órás tantárgyak szerepeltek, ekkor megesett, hogy 3-4 héten keresztül a tantárgy az ünnepek és egyéb ünnepek miatt elő sem került. Jelenleg heti 2 óra egy tantárgyból a minimum, a mi szintén nem sok. Nagyon ügyelnie kell a tanárnak, hogy ezen időben valamennyi tanulója kellőleg megfeleltesse. Ha minden órában 4-et hív föl, akkor is egy hónapban csak 28 felelt, nem számítva azokat, a kiket a padban felszólít. Két hónap alatt tud csak tehát egy 50-60 számú osztályt végigfeleltetni. Még 40 tanuló esetében is a régebbi harmad rendszer idejében 2, legfeljebb 3 felelet alapján kellett a tanárnak ítéletet alkotnia a növendékről, míg a fél éves rendszer mellett 3-4 feleltre számíthatni. Három és több órás tantárgynál természetesen sokkal könnyebb a tanár helyzete, még könnyebb azoknál, melyekből gyakorlatokat írnak: ilyenkor egy óra alatt egy egész osztály felelt. Nem elméletből, hanem keserű gyakorlatból beszélek, mert egész múlt évig egészségtant volt szerencsém tanítani egy fővárosi polgári leányiskolában, a hol az egészségtan kötelező, rendes tantárgy heti 2 órában a IV. osztályban, azaz egy éven át. A helyzetemet (társaim még most is benne vannak) súlyosbította, hogy a leányokat azelőtt sohasem láttam; mégis, örömemre, mindig sikerült az osztályozás, a mennyiben nagyobb fokú ellentét nem mutatkozott az én osztályozásom és a többi tanártársak osztályozása között. Azt azonban mondhatom, hogy a szellemi munka, mit kifejtetni kellett, nem volt könnyű, pedig csak 40, legfeljebb 44-45 leány volt egy osztályban. Minden tanuló 40-en

fölül, érezhető munkatöbbletet okozott. A féléves rendszer óriási megkönnyebbülést hozott. A tantárgyak olyatén kombinálása, a min jelenleg Németországban fáradoznak, volna a cél, mely szerint egy tantárgyra heti 3 óránál kevesebb óra ne jusson. A teljes féléves rendszer behozatalával ez könnyebben megy, bár akkor sem minden nehézség nélkül. Az nagy kérdés, vajjon mi előnyösebb: egy tantárgyból egy féléven át 4 óra, vagy egy egész éven át 2 óra. Különösen a kellő kapcsolat létesítése a különböző tantárgyak között felette nehéz.

A tanulók *furfangjának kimeríthetettsége* közismert; erre vonatkozólag mindenki tud saját életéből adatokkal szolgálni. Hiába, a tanuló nincs még annak tudatában, hogy a folytonos ernyedetlen munka adja meg egyedül a lehetőséget a tananyag alapos elsajátítására. Sőt ellenkezőleg, a folytonos munka szükségessége feszélyezi szabadság-érzésében és élvezetében; talán a magyar faj végletekre hajlamos, egyszer irtózatos, éjjel-nappali folytonos munkára kész, máskor semmittevésbe sülyedő természete is szerepel némileg, míg a nyugati államok gyermekserege is már beletörődött a civilizációval járó rendszeres munkakifejtés jármába. Egy kedvelt trükje a tanuló seregnek az osztályfőnökkel szemben, a kinek az osztály minden ügyes-bajos dolgát el kell intéznie, mindenféle panaszokkal való előállítás. Emlékszem, ilyenkép nekünk nem egyszer sikerült az időt egész $\frac{3}{4}$ -ig eltölteni; alig hogy kezdődött a felelés, már is csöngettek és a jövő órára maradt a régi leczke. Az ártatlan leánykák is értik a csíziót: mikor tanítani kezdtem és ezen dolgokban teljesen járatlan voltam, minden órában 8-10 jött kimenteni magát, hogy ezen vagy azon okból nem tudott elkészülni. Ekkép egész szépen be tudták rendezni, kiosztani, hogy mikor feleljenek: habár fentartottam magamnak e jogot az előbbi leczkék kikérdezésére is, és tényleg sokszor egyes kérdéseket föl is adtam, mégis első sorban az akkorira kellett a fősúlyt fektetnem: az ítélet persze nem volt az igazságnak megfelelő. Nem maradt egyéb hátra, mint a tanév elején a mentegetődzések el nem fogadását kijelenteni és következetesen keresztülvinni. A hosszabb időn át betegség miatt hiányzók amúgy is be vannak írva az osztálykönyvbe, de időnként szándékosan még az olyat is kiszólitottam, a ki előzőleg nem volt jelen és sokrateszi módszerrel győződtem meg gondolkodó képességéről. A Barcsay-utczai főgimnáziumban, a melynek iskolaorvosa vagyok, a tanulók szokásba vették volt, akár módosak voltak, akár szegények, a közeli poliklinikára való kéredzkedést, valami betegséget hozva fel. A mikor a dolog nagy mérveket öltött, nem maradt más hátra, mint az elmehetés engedélyét előzetes iskolaorvosi vizsgálathoz kötni. Az idei tanév alatt eddig összesen 18 engedélyt kellett kiadnom. Lehetséges, hogy most másféle czím alatt próbálkoznak egyes órákról menekülni, a mi persze nehezebb dolog. A legkomolyabb és legártalmasabb svindli azonban *egész délelőttök elbliccelésében áll.* Ezen kérdésre *Schade* kereskedelmi főigazgató munkája tett figyelmessé; adatai szerint a középkeres-

kedelmi iskolákban az egy tanulóra eső óra mulasztás sokkal nagyobb, mint a középiskolákban. Nem tartván helyesnek az alapot, voltaképen azt remélvén, hogy még nagyobb különbséget tudok kimutatni; az intézetem felsőbb osztályainak óramulasztását állítottam össze és legnagyobb meglepetésemre azt találtam, hogy ezek mulasztása nem kisebb az átlagnál, hanem ellenkezőleg sokkal nagyobb, holott általános orvosi tapasztalat szerint a kisebb tanulók sokkal többet betegeskednek. Elővettem Budapest összes középiskoláinak adatait és kivéven egyes szigorúan fegyelmezett szerzetesi iskolákat, mindenütt ugyanaz volt az eredmény. Csak két okból magyarázható az a sok mulasztás: betegségekben, a melyeket rejtteni kell, vagy pedig blicczelésekből. Azért az igazolatlan órák száma felette csekély, mert kivétel nélkül akár szülői, akár orvosi bizonyítványokkal igazolják távolmaradásukat. Hogy ezen bizonyítványok nem egy esetben hamisak, kétségtelen, mily nagy %-ban, azt állítani nem merem. De arra a meggyőződésre jutottam, hogy *vagy teljesen el kell törölni a mulasztásoknak ilyenén való igazolását és egyszerűen igaznak venni a tanuló szavát, vagy pedig azt kell tenni*, a mit egyes középkereskedelmi és ipariskolák megtettek és a mit részemről szintén pártolok, a tanulók mulasztásainak ellenőrzését az *iskolaorvos által*. Olyan esetet is tudok, hogy a szülő rendesen elkísértette gyermekét az iskolába, a tanuló bement; mihelyest biztosra vette kísérőjének távozását, egyszerűen megszökött. A félévi bizonyítványokban ugyan ki van mutatva az óramulasztás nagysága, de melyik szülő tartja azt számon, s ha valamelyik tanuló néhány héten, hónapon keresztül gyakorolja az ilyen blicczelést, nem egyszer bizony helyrehozhatatlan erkölcsi károkat szenved el.

Az iskolaorvos ellenőrzése ezen mulasztásoknak egy hét alatt gyökeres javulását hozná létre, habár tudom, a szülők eleinte nem jó szívvel néznék ezen újítást; rendszeresebb munkára készítené a tanulót, a tanárra nézve lehetővé tenné a rendszeres kikérdezést és elkerülését a jelenlegi, bizony kissé drákói rendszabálynak, az érdemjegy osztásnak az egész anyagnak referálásából való függőben tartását. *Azért nem válnának fölöslegessé ezen időnkénti ismétlések akár fejezetenként, akár hosszabb időközökben*, sőt ellenkezőleg, továbbra is fenntartandók lennének, hogy a tanulók, kik eladdig a részletekkel bajlódtak, az egész fölött bizonyos áttekintést nyerjenek, különben azon veszélynek lennének kitéve, hogy a *fáktól nem látnák az erdőt*. Ezen ismétlések, áttekintések nagy vonásokban, a részletekbe való hatolás elkerülésével, azonban távolról sem volnának olyan fárasztók, a *belőlük való osztályozás néni lenne egyike a keveseknek*, jobb tanulónál esetleg az egyetlen, hanem csak ellenőrzése, kiegészítője az érdemjegyeknek.

A túlsúfoltság.

Ezen kívánatos állapot a mai túlsúfolt középiskoláknál merőben lehetetlen és a középiskolák hathatósabb eredményétől, a Ranschburg által annyira kívánt egyéni foglalkoztatás mindaddig hiu ábránd marad, míg ezen a *túlsúfoltságon segítve nem lesz*. Nevezetesen ártalmas a jelenlegi állapot azoknak, a kik figyelés alapján szeretnének tanulni és szemmel követni a bemutatott tárgyakat, és megnehezítve van a könyvből tanulók átalakítása ilyenekké, figyelőkké. Különbség tényleg van a németek között és közöttünk, a mi a kongresszusokból látszik: a németek végig figyel, a magyar elmegy, azt mondva, majd elolvasom. Ha ezen társadalomtudományi akciónak semmi más haszna nem lenne, hanem *csupán a túlsúfoltságból való kibontakozás sikerrel kecsegtető útját mutatná meg, máris rendkívül nagy szolgálata-t tett a magyar társadalomnak és a magyar középiskolának*.

A középiskolákról szóló 1883. törvény erre a lehetőséget nem adja meg. 17. §-a szerint a tanulók száma egy osztályban rendszerint *60-nál több* nem lehet. Ha három évben egymásután 60-nál több a tanuló egy osztályban, párhuzamos osztály állítandó fel, de a közoktatási miniszter ezt is mellőzheti, illetőleg az iskolafentartónak elengedheti, ha a tanulók létszáma a 60-at csak kevéssel haladja meg. Már magában véve a 60-as létszám is képtelenség és nem kell azt hinni, hogy csakis a fővárosban lesz elérve és túlhaladva, hanem már az összes nagyobb vidéki városban. A fenti kaucsuk-paragrafus értelmében nem tartozik a ritkaságok közé, a midőn egyes osztályokba 66–68, sőt 70 tanuló is van beírva. Ennyire szomorú viszonyok a kultúrállamokban ismeretlenek, bár bajor és porosz iskolákban, főleg alsóbb osztályokban az 50-es szám nem egyszer előfordul. Irigykedve nézzük az oly államok törvényes rendelkezéseit, mint *Baden-ét*, melyek szerint a maximális létszám az alacsonyabb osztályokban 40, a közepesekben 35, a felsőb-ekben 30, vagy francia liczeumokat, melyekben körülbelül ugyanilyen számok mérvadók, de nyelvtanítás alkalmával 20-nál nem nagyobb csoportokat képeznek. A *szegény Svédország* fővárosában Stockholmban a 26 osztályú Nordska (északi) gimnáziumban, mely voltaképp gimnázium, reálgimnázium és főreál egy épületben, egy szervezetben, az 1898/9-i tanév első felében 733 tanuló volt; legfeljebb 40 tanuló vehető föl egy osztályba, de a két tanévben, melyekről szóló értesítő birtokom-ban van, 37 volt a legmagasabb létszám egy osztályban, szerintünk 35 az ideális létszám. A ki viszonyainkat ismeri, jól tudja, hogy sem a most érvényben lévő törvény gyökeres megváltoztatására, sem pedig a szükséges párhuzamos osztály felállítására nincs kilátás. De mi történjék ott, a hol az osztályok már végig párhuzamosak?

Pedig a *kormány évről-évre állít föl újabb középiskolákat, egészít ki meglevő algimnáziumokat, állami segélyben és pedig tetemes összeggel részesíti a felekezeteiket, de hiába minden eről-*

ködése, mikor a tódulás a középiskolába, nevezetesen a mindenre képesítő gimnáziumokba sokkal nagyobb arányban nő. A szó szoros értelmében nem is febris, hanem mania gymnasialisról kell beszélnünk. Beíratások alkalmából hiába erősítgetik az igazgatók, hogy már tele van az intézet, nincsen hely, *de egy hely csak* lesz a fia számára, esdekelnek a szülők, elül egy széken, mondogatják. Hiába szedik be az elemi iskolai bizonyítványokat és azok érdemjegyei szerint iparkodnak az igazságnak eleget tenni, mikor valamennyi jelentkező tiszta jeles bizonyítvánnyal rendelkezik, a mi nem akar szemrehányás lenni az elemi iskolákkal szemben, bár ilyen hangokat is lehetett hallani. A lapok híven referálnak ezen sajnálatos eseményekről és a kényszerhelyzetben levő kormány megenged 70-en fölülű létszámot, számítva, hogy évközben egy csomó elesik és nyit újabb osztályokat, ismerek középiskolát, melynek 4 első osztálya van, pedig még csak múlt évben nyílt meg az 5. osztálya; 'ide küldték a máshonnan kiszorultakat. Az egyes intézetekben meghonosított szokás, hogy az első évben beírottaknak, mert nem ismerik, nem adnak semmiféle tandíjkedvezményt, mind hiábavaló.

Hogy mily *óriási számban növekedett* meg a középiskolai tanulók létszáma, arról legjobb felvilágosítást ad néhány adat:

| | |
|---------------------------|---------------------|
| 1891–1895..... | 45,855 |
| 1896–1900..... | 54,803 |
| 1898..... | 54,676 |
| 1899..... | 56,441 |
| 1900..... | 58,022 |
| 1901..... | 59,302 |
| 1902..... | 60,406 |
| 1903 jún. végén volt..... | 61,500 középiskolai |

tanuló. Az ország lakossága távolról sem emelkedik ily arányban.

Franciaországban minden intézetnél (nem csupán a liceumoknál) *fölvételi vizsgát kell tenniök* a jelölteknek. Ilyen fölvételi vizsgának magam is tanúja voltam egy tanítóképzőben és az eredmény szerint sorban hívják be őket. Ha 40 hely üres és 100 jelentkezett, felveszik a 40 legjobbbat és az utánuk következők esetleges üresedés esetében remélhetik a behívást későbbi időpontban. A középiskolai oktatás egyébként ott igen drága és már ez a körülmény is mérséklőleg hat.

A szülőknek ezen erőlködése a legnemesebb érzelmüknek kifolyása, bár felette rövidlátók. Nem gondolják meg azt, hogy mily nehéz lépést tartani az olyanoknak, a kiknek otthona nem kedvez a tanulásnak, azért csak összekuporgatják a garasokat a beíratásokra és tankönyvekre. Nem okulnak ismerős családjaik kárán, kiknek gyermekei rövid szárnypróbálgatás után a középiskolát elhagyni voltak kénytelenek. Valóban ijesztő sokan buknak el és kevesen érik el az ideiglenes czélt, az érettségit.

Nem néznek a szülők a távolabbi jövőbe és nem gondolják meg, hogy az életben mily nehéz a boldogulása az olyan ifjúnak, a ki egészen más társadalmi körből származik. A helyett, hogy megelégednének gyermekeik lassú emelkedésével a társadalom létráján, szem előtt tartva a kérlelhetetlen törvényt, hogy a természetben nincsen ugrás, hirtelen a szellemi élet legmagasabb polczára akarják juttatni gyermeküket azt hívén, hogy a szellemi munka könnyebb, a szellemi életpályák kevesebb gonddal járnak, mint az apák kézimunkája. Sok-sok ifjú bukik el így, a ki a kettős munkában, a szellemi munkában és egy más társadalmi szintben való térfoglalásban elfárad, kimerül. S hánynak szívében rág a keserűség férgé, ha összehasonlítja az eredményt a reáfordított munkával, főleg ha tekintettel van a könnyebb boldogulhatásra, föltéve, hogy apja művét folytatta volna. Sok-sok szülőt iparkodtam lebeszélni a középiskolával való kísérletezésről, de eddigelé semmiféle sikert nem tudtam elérni, sőt megharagudtak. Pedig nagyon is észszerű, hogy lehetőleg a legidősebb fiú folytassa apja munkáját, élvezze (és ne idegen) annak munkája gyümölcsét, eredményét.

*A tandíjszabályzat, melyet a középiskolai törvény 19. §-a értelmében a miniszter megállapít és melynek tételeit éppen a nagymérvű kormánysegély következtében, melyben most már majdnem valamennyi középiskola részesül, köteles elfogadni, nem egy tekintetben *necg előmozdítja ezen beteges társadalmi irányt. A szabályzat (40,201/1895) 25. §-a szerint teljes vagy részleges tandíjmentességre nem tarthat igényt, a kinek szülője szegénységét vagy legalább vagyontalanságát nem tudja kimutatni, a kinek magaviseletből rossz vagy kevésbé szabályszerű érdemjegye van, a ki köteles tantárgyból megbukott, a kinek a köteles tantárgyakból több elégséges, mint jó és jeles érdemjegye van. Nem bánom támadjanak meg érte bármily élesen, de én nem tartom helyesnek, hogy tandíjmentességben részesüljön az olyan szegény vagy vagyontalan szülő gyermeke, a kinek bizonyítványa tele van elégséges érdemjegyekkel. A Rubikon – szerintem – el van érve, ha bizonyítványa nem mondom éppen jelesrendű, de *legalább is tiszta jó.***

Nem egy esetben a tandíj fizetésére való kötelezés sem használ, azért mert a *tandíj a középiskoláinkon nem mondható magasnak, összehasonlítva a külfölddel. A legnagyobb tandíjat évi 100 koronát fizetik a minta-gimnáziumban, a fővárosi állami gimnáziumokban az évi tandíj 72 korona, reáliskolákban 60 K. A vidéki állami gimnáziumokban 60-44 korona között ingadozik, egyben 36 korona, a reáliskolákban éppenséggel csak 48-36 korona. Ezzel szemben egy középiskolai tanuló évi költsége 279 koronát tett ki az 1902/3. tanévben.*

Hogy a francia és angol oktatás milyen drága, bizonyára mindenki hallotta; közlök néhány adatot Németországból, a mennyire birtokomban lévő, 1895-ből származó értesítőkből kivehettem. A leipzig

(városi) Thomasschule-ban az évi tandíj 150, idegeneknek 160 márka, a dresdeni drei königsschule-ban (1892-ben) 160 márka, ugyancsak a dresdeni heil. Kreuz gimnáziumban 120, idegeneknek 145 márka, a hamburgi höhere Staatsschulek-ban a tandíj 1895-ben 144, illetőleg 192 márka volt. A berlini középiskolákban – emlékezet szerint – 220–160 márkát tett ki. A svéd középiskolákban a tandíj változó, mert bizonyos kiadásokat, főleg dologiakat, így, fűtésre, világításra stb. teljesen a tanulók szülőire rónak.

Némi haladás köszönhető Wlassics egy rendeletének. Az évek tapasztalata alapján a miniszteri számosztály megállapította a tandíjmentesek %-át, mely 10 és 40% között váltakozott, ezen %-ot az egyes intézetekre fixáltak és a tandíjkedvezmény megadását az egyes intézetek tanári karára bízták, melynek módjában áll a viszonyok mérlegelésével lehető igazságosan eljárni. 1902/3. tanévben 61,500 középiskolai tanuló között egész tandíjmentes volt

9,434,

részben 5,731

összesen 15,165, azaz a tanulók éppen

25%-a. Mellesleg megjegyzem, hogy ezen % a német viszonyokhoz képest óriási nagy. Például a frankfurti Musterschule 190 tanulója közül 1895-ben tandíj alól fölmentve volt 6,3%, a hamburgi Realschule am Lübecker Torban 1,45, Wilhelm-gimnáziumban 5,20%, Realgymnasium Johanneumban 3,08%.

Azt azonban nem tudom belátni, hogy az állam, az adófizető polgárok összessége miért fizessen reá oly nagy összeget a középiskolába járó tanulókra; még kevésbé tudok igazságot látni azon körülményben, hogy a *nem helybeli szülő*, kinek gyermekét teljes ellátásba kell adnia, miért fizessen éppen annyit, mint a helybeli szülő, a kinek városa as idegen tanulókból nagy hasznot húz. Én a tandíj tetemes emelése mellett szavazok, tekintettel első sorban a *nem helybeli szülők, aztán általában a kevésbé módos* méltánylást érdemlő kedvezőtlenebb helyzetére. A tandíj szabályzat efféle intézkedést már is ismer, 26. §-a szerint olyan szülő, ki 3 vagy több gyermeket tanított, szegénységi bizonyítvány nélkül is folyadhatik a $\frac{1}{2}$ tandíj elengedéséért és – a mi fő – meg is kapja. Az az ellenvetés, hogy a gyökeres tandíj-emelés igazságtalan, mert csak a szegényeket sújtja, nem áll; nem a szegényeket sújtja, hanem *csupán a szegény gyenge előmenetelűeket*, a kiktől sikeres térfoglalást az életben várni nem lehet és kiknek esetleges későbbi, pubertás utáni fejlődésére számítani nem szabad (Humboldt, Dwin, Pestalozzi). De még ha ez állana is, ezzel csak némileg ki van egyenlítve az igazságtalanság a nem helybeli szegény, de okos tanulókkal szemben. És elvégre másféle életpályákra nem kell okos ember? Ipart, kereskedést miképen lehet emelni, ha a legjobb erőket az értelmi pályák mind elvonják? Az az ellenvetés sem áll, hogy nincsen elég iskola, hiszen a gimnáziumok alsóbb osztályaiból nagy számban

kiszoruló tanulók csak nem mennek azonnal gyakorlati pályára, legtöbbször bizonyára elmegy a polgári iskolába, a hová eredetileg való volt. A városok egyébként sohasem kérnek polgári iskolákat, még reáliskolát is alig, hanem mind csak gimnáziumot.

Csak felemlíteni akarom, nem mintha helyeselném, a német középiskolák *Vorschule*-ját, 3 osztályú elemi iskoláját, jó magas tandíjjal. Ezen tanulók a gimnáziumba való fölvételkor előnyben részesülnek, a francia lycéek nem csupán elemi iskolával, de még óvodával – *classe enfantine*-nal – is rendelkeznek.

A tanári kar.

Ha a tanterv nem is tökéletes, ha a vizsgákra és az érettségire vonatkozó határozatok nem is elégitenek ki, mindezen hiányok nem esnek oly súlyosan latba, ha a *tanári kar jó*. Ha ellenben rosszak a tanárok, akkor hiábavaló a legszebb tanterv, céljuknak nem fognak megfelelni a legüdvösebb rendelkezések sem. A túlterhelés megelőzésének, elkerülésének kérdése voltaképpen személyi kérdés és mint ilyen a legnehezebbek közé tartozik.

Az igazság érdekében be kell vallani, hogy a tanári kiképzés nem felelt meg eddigelé kitűzött céljának, nem mintha a megfelelő rendelkezések hiányoznának, hanem mert időnként ezeket lehetetlen keresztülvinni. *A bölcsészhallgatóknak száma igen tág határok között ingadozik* rövid néhány év leforgása alatt. Van idő, a mikor olyan sok a tanárjelölt, hogy a kormány és az iskolafentartó hatóságok kedvük szerint választhatnak a legjobbak között, a kik az előírt próbaéves tanítást elvégezték, a kik szóval kész emberek, a kikre a tanítást egész megnyugvással bízni lehet – legalább emberi számítás szerint. De ezen mostani túltermelést egy rettenetes tanárihiány előzte meg, a mikor csak úgy kapkodtak a tanárjelöltek után, vettek a milyeneket csak kaptak és bizony megesett, hogy alapvizsgával rendelkező bölcsészeket kellett alkalmazni, a kik tehát éppen 2 évet elvégezték a 4-ből, a kik még messze állottak a szakvizsgálattól. Hogy ezeknek további kiképzése nem ment egész simán, kellvén nekik még tanulniok, a mikor ők tanítanak, azt elképzelhetni. És félő, hogy a mostani túltermelést, mely az iskolafentartókra és a tanulókra nem rossz, de viszont sokszor igen szomorú a végzett jelöltekre nézve, kik mindenféle állással kénytelenek beérni és kiknek munkakedvét mindenesetre kínosan befolyásolja – ismét egy ilyen szomorú apály fogja követni.

A kérdés merül fel, nem lehetne a kereslet-kínálat között, ha nem is teljes, de mégis némi felette kívánatos összhangot létesíteni? Semmi esetre sem könnyű a dolog, de nem lehetetlen és mindenesetre megkísérelendő. Példák erre vonatkozólag vannak: így a *poroszországi napilapokban* húsvétek előtt – ott az érettségi húsvétkor tartatik – egy nyilván inspirált közleményt lehetett olvasni, mely számokban

fölsorolja a várható tanárszükségletet részint a várható nyugdíjazások és halálozások alapján, részint a kilátásba vett új iskolák vagy osztályok rendszeresítése folytán. Nem kell gondolni, hogy csak általános-ságban történik a szükséglet megállapítása, hanem egyes szakok szerint is részletezi a várható üresedéseket nem csak a legközelebbi jövőre, de 3-4 évre, azaz a tanári kiképzés idejére vonatkozólag. A szükséghez képest hol bátorít bizonyos szakokra való beiratkozásokra, hol pedig int. Ezen német példa önmagától ajánlkozik és ha Poroszországban meg lehet csinálni, meg lehet csinálni a félakkora Magyarországon is.

Általában célszerű kellőleg gondoskodni a tanárok anyagi helyzetéről, ha tőlük eredményes munkát várunk. A fizetésemelések daczára korántsem mondható javadalmazásuk valami fényesnek, látszik abból, hogy *mellékkeresetek után kell nézniök, ha családjuknak a képzettségüknek megfelelő igényeikhez képest akarják eltartani.* Elvállalnak órákat más intézetben, a mennyit csak lehet stb. Az ilyen mellékkeresettel járó lótas-futás nem kis mértékben járulhat elfáradásukhoz, kedvetlen, szórakozott tanításukhoz. *Inkább adjanak nekik több órát azon intézetben, a melyhez ki vannak nevezve és ezzel arányosan emeljék a fizetésüket.* Nálunk a tanárok maximális óraszámja 18, míg Poroszországban 22, *de ott a fizetés lényegesen nagyobb.* Ha valamelyik tanár nem akarna annyi órát tanítani, a megfelelő összeget egyszerűen levonhatni. Az állam ekkép csak a nagyobb nyugdíjból származó terheket volna kénytelen elvállalni, de cserében megszűnne a mostani órák utáni tanárhoz nem méltó szaladgálás, mert jogosan megkövetelhetné, hogy a tanár most már minden erejét egy intézetnek szentelje. Poroszország egyébként még egy méltányos intézkedéssel rendelkezik az idősebb tanárokkal szemben, a kik bizonyos számú, azt hiszem 20 szolgálati év után mind kevesebb tanórára köteleztetnek.

Még ez nem minden! *Egyetlenegy hivatalnoki pályának az előmenetele nem oly szomorú, mint a középiskolai tanáráé.* Bármelyik más pályára, ha mindjárt a legalacsonyabb polczon kezdi is, fölviheti a legmagasabbig, legalább kilátása van reá. Míg ellenkezőleg a tanároknak csak igen kis részéből lehet igazgató, sőt a párhuzamos osztályok nagyobb mérvű szaporításával az arány mindig rosszabb lesz és egy még kisebb részéből lehet esetleg, ha az egyetemi körök jóindulatát bírja, egyetemi tanár. Ezen körülmény *nem egy kinevezett tanár munkakedvére fejt ki bénító hatást,* mert látva, hogy más társa, a ki semmit sem dolgozik, éppen úgy megy előre a rangsorban, előbb-utóbb ő is csak annyit fog dolgozni, a mennyit kell. Nincs károsabb, mint ha az egyénben megszűnik a törekvés a jobb iránt.

De sok tanárra nézve, a ki igen jó tanár, nem is volna jó, ha egy intézet vezetésével bíznák meg, mert hozzá semmiféle adminisztratív képességgel nem bír. Az ilyennek kinevezése tiszta veszteség

volna a középiskola szempontjából. Ugyanezen eset előadta magát a bíróságnál, hol nem egyszer egy kitűnően bevált járás-, törvényszéki bírót, elnököt el kellett helyezni, hogy a rangsorban előre mehessen. Ennek az igazságügy érdekével ellenkező állapotot megszüntette egy lángeszű igazságügyminiszterünk, Szilágyi Dezső és ehhez hasonló intézkedést kellene a tanári kar érdekében létesíteni.

Poroszországban a középiskolai tanár címe *Gymnasiallehrer* és csak külön kinevezés alapján nyeri a jogot a Professor cím viselésére. Vajjon vele nagyobb fizetés is jár, azt nem tudom. Nálunk lehetetlen volna a tanári címet jelenleg élvezőktől ezt elvonni és így hosszú évtizedek elmúlnának, míg a viszonyok rendezetté válnának. Helyette kínálkozik a *tanári kar egyrészenek, nézetem szerint legalább egy harmadának kinevezése igazgatói címmel és fizetéssel*. Ha nyugdíjba menő tanárnak meg lehet a címet adni, akkor miért ne lehetne azt tényleges szolgálatban lévőknek juttatni. Az igazgatók viszont főigazgatói címbe és fizetésbe mehetnének, hiszen a tiszteletbeli főigazgatói címet nem egy kapja meg, persze a megfelelő fizetés nélkül. Ezen reformintézkedést egy lényeges föltételhez kötném, *csak a jó tanári működés érdeméhez és föltétlenül kizárnék minden egyéb jogcímét*: irodalmi működést, újság szerkesztést, közgazdasági tevékenységet, politikai szereplést stb. A ki más téren szerez érdemeket, azon a téren kapja jutalmát, de a ki az igazgatói címre és fizetésre törekszik, az csak tanárkodása által érhesse el. Vajjon a tanártársak szavát, kik legjobban tudják, ki a jó tanár, nem kellene-e meghallgatni, vajjon bizonyos elsőbbségekkel nem kellene az ilyen igazgatótanárokat az iskola belső életében fölrüházni, az más kérdés, mely ide nem tartozik.

Azért, még mindig lesz rossz, gyenge tanár a jó, kiváló mellett; a bölcsészeti szakra jelentkezőt nem vizsgálja meg senki, vajjon jó tanárhoz való képességekkel és tulajdonságokkal bír. A tanárvizsgáló bizottság sem láthat bele a vesékbe, bármily szigorúan examinálja a jelölteket. Már a próbaéves tanítás alatt megváltak, bár ha jó tanár mellé kerül, a ki őt szépen be tudja vezetni a tanítás mesteriségébe és művészetébe, még mindig meg van a lehetőség a kifejlődésre, főleg ha a jóakarát nem hiányzik. Vele ekkor pályát változtatni, az már igen bajos dolog. Ezt megtehetik a tanítórendek, a melyek a nem tanárnak valót mindjárt az első években valahogy eltávolítják.

Mivel a gyenge tanár eshetőségével komolyan számolni kell, azért *ellenese vagyok az osztálytanítói rendszernek és barátja vagyok a jelenleg fennálló szakrendszernek*. Ha minden tanár ügyességéről, jóságáról, tudásáról bizonyosság lenne, akkor pártolnám az osztálytanító rendszert, a mikor úgyszólván egy tanár adja elő az összes tárgyakat vagy majdnem az összeseket, mert valamennyit egy kézbe tenni fizikai lehetetlenség. Ezen intézményt pártolja Schuschny barátom és emlékszem Samassa érsek egy főrendiházi beszédére, melyben az

osztálytanítói rendszer visszaállítását követelte a középiskola 4. alsó osztályában. A jelenleg divó szakrendszer mellett is megteszik, hogy az osztályfőnökre két-három tantárgyat, 10-12 órát bíznak. Ha ezen tanár véletlenül gyenge és ha osztályát több éven át vezeti, a mint azt a józan ész is követeli, akkor ezen osztály növendékein egész középiskolai idejükön meglátszik a káros hatás és bizonyára még az életben is. Hátha még az ilyen gyenge tanár majdnem az összes órákat adná?

Azon érvet, hogy *mi magyarok kevés egyetemmel rendelkezvén, a tudományok művelését jórészt a középiskolai tanároktól vagyunk kénytelenek várni*, a mi szükségépen maga után vonja a szakrendszert – nem is hozom elő, mert a *nagyon tudós tanároktól félek*. Ezek közül nem egy, a ki tárgyának minden részletébe behatolt, és a ki ezeknek túl nagy fontosságot tulajdonít, ugyanígy részletességgel tartja előadásait és követeli a tanítványaitól. Valóságos kis egyetemmé növi ki magát a középiskola, mondja helyesén Schuschny; egyik tanár sincsen tekintettel, mondja Salgó dr. a másikra. Mindegyik a saját tárgyát tartja legfontosabbnak és nincs tekintettel a többivel összekötő kapcsolatra.

E tekintetben megfelelő tanárképzésen és próbaéves tanításon kívül az *osztályfőnöktől, úgyszintén az adminisztratív teendőktől túl nem halmozott igazgatóktól, némiképen a jobban fizetett és inkább az iskolának élő iskolaorvosoktól és a fentemlített javaslat értelmében esetleg kinevezett igazgatóktól kell várunk kellő közbelépést*. Legtöbbet pedig az örömmel dolgozó tanárnak saját *lelkiismeretességétől*. Hogy e tekintetben mily óriási különbség lehet, azt saját két történelem tanáromnál láttam. Az egyik követelte az uralkodók névsorát, a számokat, a csaták színhelyét, az elesettek számát, sőt a mellett gyönyörű előadásokat tartott főleg hazafias alkalmakkor, például a jelentéktelen szigeti vár elestéről stb. Utána jött egy másik, a ki szerint mindegy volt, hogy az uralkodó mikor élt, a fő, hogy mit tett, hogy mikor volt a csata, a fő, hogy ez és ez nyerte meg és ennek ilyen és olyan következménye lett, azt hogy hány esett el, azt senki sem számlálta meg. Kis Károlylyal igen röviden végzett: jelentéktelen király volt, a kit rövid idő múlva fejbe ütöttek. Elég ha ennyit tudnak róla. Ellenben a fontos világtörténelmi eseményekkel, így a francia forradalommal, a legbehatóbban foglalkozott.

A módszer kérdése.

A helyes tanítási módszer kifejlesztését egész bátran lehet és kell a hivatásának teljes erővel élő tanári karra bízni; e tekintetben másnak, a ki nem tanított soha, beleszólása nem lehet. Elég utalnom, azon nagyszerű gyűjteményekre, melyekkel manap minden középiskola rendelkezik – egy középkori egyetem nem volt úgy fölszerelve – a régebbi természetrajzi, -tani, vegytani gyűjteményekhez jött a filológiai

a művészettörténelmi és legújabbban az egészségtani, habár az én intézetemen kívül, más csak a kezdetével dicsekedhetik. Hogy mindez az államnak sok pénzébe kerül, az elképzelhető és már emiatt is jogos volna a tandíj felemelése. A ki pedig tájékozódni akar, hogy a tanárok miképpen iparkodnak mindjobban tanítani, az olvassa el *Héber Bernát füzetét*, a melyet válaszképpen írott *Méray*: „Kezdődik a butítás” című cikkére: „Itt mutathatók néhány munkát, a mit fizikusaink vezetése alatt tanítványaink csináltak. A munkálkodást be kellett szüntetni, mert a fűtési és világítási költségekre nem volt fedezet. Magam évente 8-10 kirándulásra vezetem tanítványaimat, amikért sehogysem leszek díjazva.”

A tanári kar kezdeményező képességét kell mindenképpen istápolni, mert abból lesz a haladás. Ha valaki, úgy én barátja vagyok Ranschburg dr. azon kívánságának, hogy az iskola a képzeteket tetté változtatni tanítsa, hogy növendékei akaratérok és erélyesek legyenek. *A haladás, a mit a középiskola egy évszázadon belül tett, óriási; a régi középiskola csak a felsőbb tanulmányokra való előkészítéssel törődött. Később az iskola védőszárnyai alá vette a testi fejlődés kérdését; manap nincs rendes középiskola tornacsarnok nélkül, a játékok pedig kiválóan alkalmasak a tett- és akaratérok fejlesztésére. S ha az iskola célját gyakorlati irányban kibővítik, ha azt kívánjuk, hogy azt a kísérletet, a mit lát, maga is megtudja csinálni stb.,* hogy több technikai, gazdasági ismeretre szert tegyen (Moravcsik) ennek is meg fog felelni, mihelyest a magánkezdeményezés kísérletei beváltak és örvendetes eredményt kilátásba helyeznek. Emígy az iskola mind többet vállal el a szülői ház munkájából, az idő a mit kívánni fog, több, a költségek nagyobbodni fognak. De melyik reform nem került pénzbe?

Az otthoni munka.

a) Az iskola által követelt otthoni munka.

A tanulónak iskolán kívüli munkája közül első sorban az iskola által reárott *otthoni tanulással* kell foglalkoznunk, a mi a kapcsot képezi az iskolai és tisztán magán, bár szintén szükséges foglalkozás között. Azzal mindenkinek tisztába kell lennie, hogy *otthoni tanulás nélkül nem megy a tananyag elsajátítása*. Hiába magyarázza meg a tanár akármilyen jól az anyagot, hiába tudják azt máris az iskolában, ha a tanuló maga nem foglalkozik a tárgyával, ha azt ismét újólág el nem sajátítja, akkor a legközelebbi órában semmit vagy csak igen keveset fog tudni. Beszéltem egy igen jó tanárral (dicsérhetem, mert meghalt), a kinek egyszer *egy 8 tanulás osztályban magyart kellett tanítania*. „Azt hittem, hogy ezekből táltosokat nevelek. Az óra végén mindegyik kitünően tudta az anyagot, de a legközelebbi órára már elfelejtették teljesen”. Elfelejtették, mert saját keserves munkájukkal nem rögzítették agyukba. Az a kívánság, hogy az otthoni tanulás minimális vagy éppen semmi legyen, az abszurdumok közé tartozik. Az egészségtanból, mint

rendkívüli tantárgyból, otthoni leckét adni nem szabad és akárhányszor szomorúan tapasztalom, hogy olyanokat kérdeznek, a mit a múlt órában bőven tárgyaltunk, a mit akkor tudtak.

Viszont joggal megkövetelheti a szülői ház, hogy a *gyermeke tanulni valóval túlságosan meg ne terhelhessék*. Csakhogy mikor mondhatjuk azt, hogy valamelyik növendék túlságosan van megterhelve? Oka lehet ennek egyik-másik tanárnak gondatlansága, főleg nemtörődése az egyéb tárgyakkal. Nem egy tanár nem tudja kellőképp beosztani a tananyagot, főleg nincsen tekintettel az ünnepekre, melyek miatt órája eleshetik és így aztán az év végére marad igen sok végezni való. Oka lehet a tanár kívánsága, hogy mindent szóról-szóra kell jól mondani, a mit én részemről nem tudok teljes mértékben helyeselni. Oka lehet nagy versnek vagy valami prózának betanultatása, bár azt hinném, ez mindenütt apróbb részletekben történik és persze annak, a ki részletenként nem tanulta meg, annak egyszerre meggyűlik a munkája. Oka lehet különösen a gyakorlatok írása ég nevezetesen a magyar házi gyakorlat, a midőn a tanulók örömeiket lelik, hogy mentől több lapszámot írjanak tele frázisokkal és akad tanár, a kinek ez tetszik, holott teljesen elég lenne a vázlaton kívül az egésznek mentől rövidebb kidolgozása. Egy ismerős tanár deákjainak kijelentette, hogy a mi több 4 oldalnál, azt egyszerűen kihúzza és persze az osztályozásban tekintetbe nem veszi. Oka lehet a sok számtani példa kidolgozása, pedig elég lenne a példa feltevése teljes kidolgozás nélkül. *Oka lehet végül a tananyagnak fölhalmozódása intők, osztályozások előtt, különösen olyan tanulóknál, a kik az egyes leckéket nem tanulták meg rendszeren, mert nem szorították reá, nem otthon, mert szülői nem tudják ellenőrizni, nem az iskolában, mert a tanár túlszűfolt osztályt nem képes ellenőrizni.*

Mindez megtörténik, holott a min. rendtartás szerint nem kellene megtörténnie. Ugyanis a miniszteri rendtartás 23,583/1890. 31. §-a ezen feladattal különösen az osztályfőnököket bízza meg, a kinek feladata „különösen figyelni a tanulók házi munkásságára bízott feladatok és gyakorlatok minőségére és mennyiségére. Az ő figyelmének ki kell terjeszkednie arra, hogy a házi feladatok és gyakorlatok összetorlódása a tanulókat meg ne terhelje, viszont hogy a munka végtelen megosztása által időközönként a tanulók teendője igen csekély ne legyen”.

Viszont más körülmények is befolyásolják az otthoni szorgalmi időt, a melyek az iskolától függetlenek. *A tanuló figyelőképességének természetes ingadozása, a különböző figyelő és tanulóképesség, a tanulók igen tág határok között ingadozó szellemi képességei. A testi és lelki fáradtság állapota sem játszik megvetendő szerepet, az éhes vagy telt gyomor, a szesz stb. A jó vagy rossz kedv, a szülők képessége gyermeküket ellenőrizni, mind latba esik.*

Egy ízben megpróbáltam a tanulók otthoni szorgalmi idejét megállapítani, 1886-ban a VIII. k. főreálban a tanulók közellátását

vizsgálva, kérdést intéztem ez irányban Felsmann igazgatóhoz, ki az osztályfőnökkel összeírta az egyes osztályok szorgalmi idejét. Mint-hogy ekkép igen csekély óraszám jött ki, kívánságára 3 jeles, 3 jó és 3 rossz tanuló bement az írásra és tanulásra fordított időt. A kikérdezés az egész osztály színe előtt történt.

Otthoni szorgalmi idő hetenként.

| <i>Osztály</i> | <i>Tanulás</i> | <i>Írás</i> | <i>Összeg</i> |
|----------------|----------------|-------------|---------------|
| I. A) | 8-8½ | 2-2½ | 10-10½ |
| B) | 15 | 5½ | 20½ |
| C) | – | – | 14 |
| II. A) | 10½–13½ | 4 | 14½–17½ |
| B) | – | – | 15-20 |
| III. | – | – | 25 |
| IV. | 16-18 | 2-3 | 18-21 |
| V. | 18-20 | 4-4½ | 22-24½ |
| VI. | – | – | 20 |
| VII. | – | – | 20 |
| VIII. | – | – | 15 |

A számok rettenetesen ingadozók még az egyes osztályok között is, a mi nyilvánvalóan megmutatja, mily nehéz e tekintetben az igaz utat megjelni. A svéd értesítők rendszeresen közlik, hogy mennyi idő kell a tananyag otthoni megtanulására, az Írásbeli feladatok készítésére általában. Azt nem látom, hogy miféle alapon nyerik.

Részemről felette fontosnak tartanám, *hosszabb időn, egész tan-éven át mentől több tanuló munkaidejéről – a különböző viszonyok tekintetbe vételével – és munkatartamáról meggyőződést szerezni.* Kisebбекnél föltétlenül szükséges lenne a lecke fölmondása által arról meggyőződni, nagyobbaknál, ha lelkiismeretesek, elégséges lenne kimondásuk, hogy készek az írivalókkal, tudják a leczkéjüket. *Néhány hétre terjedő kimutatás szememben nem bír súlylyal,* mert időnkénti munkahalmazódás el nem kerülhető; meg kell a nehéz napokat, heteket is próbálni, mert az életben sincsen máskép.

Továbbá föltétlenül szükségesnek tartanám, ha a szülők, valahányszor gyermekeik túlzott vagy túlnehéz feladattal állának szemközt, ha ekkor *bizalommal fordulnának az intézet vezetőjéhez.* Az ilyen adatok alapján egyedül lehet csak valamely tantervnek jó vagy rossz voltát, valamely tanár esetleges hibáját megismerni, ha általános a panasz. Ha pedig a panaszok csupán egyesektől erednek, az inkább az illető tanuló gyengesége mellett bizonyítana, föltéve, hogy a minden esetben megejtendő nyomozás általános bajt nem derítene ki. *A német értesítőkben az igazgatók erre egyenesen föl hívják a szülőket,* kérve őket, hogy minden esetben bizalommal forduljanak az intézet fejéhez vagy az osztályfőnökhöz.

Ugyanezen feladat *háramlik az orvosokra is,* ha ilyenféle túlzott leczkefeladás tudomásukra jut. A társadalomtudományi társulatban

fölhozott esetek bizonyára nem hoztattak az intézetek tudomására, a mivel az illetők határozott mulasztást követtek el, akár, mintha a vízbe esőnek segítséget nem nyújtanának. Velem szemben csupán egy szülő orvos panaszkodott egyszer, hogy mily sokat adnak föl latinból 15-20 sort, míg az ő korában 4-5 sornál többet nem kaptak fel a piaristáknál. Utánajárva kiderült, hogy a latin nyelv változott tanításában rejlik a különbség, míg azelőtt ezt a 4-5 sort túhegyre szedték, főleg sokat grammatizáltak, addig most éppen, hogy a költő munkájával jobban megismerkedjenek, kevesebb súlyt helyeznek a grammatikai analízisre, hanem többet a szépségek megértésére.

Ismerve közönségünk huzalkodását az ilyenféle bejelentésektől, aggodalmát, hogy ezeket az illető tanárok rossz néven fogják venni, nem várok sokat a szülőknek egyenes fölhívásától sem. Nem tehetné-e az iskola ezen kérdést kutatás tárgyává akképen, hogy alkalmas esetekben a szülőknél egyenesen tudakozódik, milyenek a leczkék, mennyi időn át kell a gyermeknek tanulnia, jut-e másra is idő? stb. *Ezt a ez élt csak egy intelligens kapocs segítségével lehetne elérni iskola és szülői ház között, a mi csak az iskolaorvos lehet.* Már említettem, hogy a mulasztásokat iskolaorvosi ellenőrzés alá kell helyezni, a tanulók testi, szellemi és erkölcsi jövője érdekében. Ilyen látogatásai alkalmával tudomásul veheti a szülők panaszát, kérdezősködhetik a leczkékről stb.-ről, mindezekről pedig az intézet fejének kötelességszerűen referál, mint a ki egyedül van hivatva intézkedni. Iskolaorvosnak semmiféle puhatólási joga nincsen a tanárokkal szemben, de utasításai szerint fülébe jutott túlterheléseket köteles az igazgató tudomására hozni. Úgy az iskola, mint a tanulók érdekében levőnek tartottam mindent elkövetni, hogy egyik vagy másik ne károsodjék.

b) A nyelvek tanulása.

A túlterhelés sokszor létrejő, mert a szülők nem ritkán *különböző nyelvek* tanulásával fárasztják gyermeküket. Ideje volna már e kérdést szóvá tenni, nevezetesen mennyi nyelvet, melyiket és mikor tanuljon az ifjúság. E tekintetben semmiféle czéltudatosságot tapasztalni nem lehet, innét is a rettenetes sok kárba vesztett idő és fáradtság, a mit inkább szórakozásra kellett volna fordítani. Én arra a tapasztalatra jutottam – pedig elég sok nyelvet tanultam életemben, vagy hét élő, a két holt nyelven kívül, – hogy egy művelt embernek teljesen elégséges, ha 3 élő nyelvet tud; nagy fáradtságába kerül, míg ezt a 2 nyelvet, az anyanyelven kívül, úgy a hogy megtanulja. Itt látszik az angol és francia nép nagy előnye, mely elvből idegen nyelvet nem tanul. A francziak műveltebb része legfeljebb tanul még egy nyelvet vagy angolt, üzleti szempontból, olaszt, spanyolt a mi reá nézve igen könnyű, vagy németet katonai és tudományos szempontból. A német deák rendes tárgykép tanulja a nehéz francia nyelvet; a felette könnyű angol nyelv rendkívüli tantárgy és majdnem az egész ifjúság tanulja.

A kis svéd nemzet ifjai a németet az első gimnáziummal kezdik, később még a francia és angol nyelvet kapják, és ekkép a görögök egyszerre 6-féle nyelven tanulnak, a mi bizonyára sok. *Nálunk a magyar nyelven kívül a németet föltétlenül kell tanulnunk, marad tehát még lehetőség egy 3-ik nyelvre, mely lehet francia, angol vagy valamely nemzetiségi nyelv.* Nemzetiségi vidékeken föltétlenül megkívánnám a nemzetiségi nyelv megtanulását, annak csak részleges tudásával magyar intelligenciánk jobban boldogulna hazánkban és meg volna a lehetőség a határos országokba való hatolásra. Másutt pedig még mindig előnyt adnék a francziának, nem mintha nagyobb nemzet volna mint az angol, hanem mert több gyakorlatot kíván és mert a kelet felé szükségesebb. A kinek szüksége lesz az angolra, az nagyon gyorsan fogja azt elsajátíthatni, mert nincsen nálánál könnyebb nyelv. A kiejtést amúgy sem lehet egykönnyen elsajátítani, ebben a nehézség egyforma, bármelyik nyelvet vesszük elő. *Háromnál több élő nyelv tanulását csak olyan középiskolai ifjúnak tudnám megengedni, a ki határozottan nyelvtelhetség.*

c) A zene (zongora) és ének.

A másik tárgy a szülői ház részéről a *zene*, nevezetesen a *zongora*, a minek tanulása sok figyelmet, sok gyakorlatot és igen fárasztó egyenes ülést kíván, a mellett az eredmény rettenetes kevés. *Ha az iskola tudna csak olyan kevés eredményt fölmutatni, mint a zene tanulása, akkor talán senki sem szidná.* Meglett korában ugyan hány gyakorolja azt a zenét, a mit ifjúkorában tanult? Én nem vagyok ellensége a zenének, ellenkezőleg rendkívül sokra becsülöm, de ha valaki zenéhez való tehetség, sokszor éppen minden zenei hallás nélkül kényszerítve van azt folyton gyakorolni, azt nem tudom érteni. Annál kevésbbé, mert elhanyagolunk vele egy nemes zenei szervet, a *gégét*, melynek gyakorlása az *ének* által távolról sem kíván annyi fáradságot, sokkal de sokkal kevesebbe is kerül és mégis mindig kéznél van, nem úgy, mint a nehézkes zongora vagy a kényes hegedű. A mellett az ének segítségével fejlesztjük az élet fentartása szempontjából fő fontosságú szervünket a *tüdönket*, a mit ebben a tudóveszes világban nagyon sokra kell becsülnünk. *A kik énekelni tudnak, azok ritkán szoktak kártyázni*, mert legkisebb unalom esetére nótára gyűjtanak és röpi az idő. Míg az énekelni nem tudó társaság, mert a hangszerek mindig rendelkezésre nem állanak, rögtön leül kártyázni. *Mily nehéz egy zenekart összehozni*, a melyben a társaság egy tetemes része résztvehet, rendszerint csak 1–2 játszik zenét, a többi hallgatja és unatkozik, gondolatában messze elkalandozik, vagy ha lehet, menekül. *Az ének csak úgy csábítja a hallgatókat a részvételre* és nem egy kártyatársaságot láttam fölbomlani, mert az egyik partner nem bírta megállani, hogy ő is ne énekeljen. Pedig a mi ifjúságunk nem tud énekelni, mert nem tanul; az a körülmény,

hogy az iskolában rendkívüli tárgyképen tanulják, sokat latban nem nyom, mert a ki csak teheti, szójuk előle haza, mert éhes vagy fáradt, vagy olvasni akar stb. Az országos tornaversenyen ismét volt alkalmunk meggyőződni, hogy ifjúságunk még a két hazafias dalt sem tudja. Még úgy sem vagyunk mint az angol, a ki a God save the Queent tudja legalább.

A kötelező énektanítás az iskolában, annak ápolása, fejlesztése az otthon a szülői ház részéről volna szerintem a jelszó, mely a szegényebb és gazdagabb ifjúságot egymáshoz közelebb is hozná, az énekben a jó hang adván tekintélyt is. A zongorázó gyermek akárhányszor fitymálva mondja szegény társának: Hát neked nincs zongoratanítód? Te nem tanulsz zongorázni? csakhogy felsőbbtségét mutassa, holott sokszor könnyeket hullat, mikor a zongorával kínozzák. Németországban az ének kötelező tantárgy heti 2 órában az alsóbb osztályokban, míg a felsők önként lépnek a dalárdába. Ezt szeretném minálunk is elérni.

d) Magánolvasmány.

Azon önkénytes munkák közül, melyet az ifjúság elvállal, a túlterhelés szempontjából számításba jő még *az olvasmány*. Minden gyermek szeret olvasni, csak a tárgya, az olvasmányok irány változik; csak úgy fálják a könyveket és azok mellett megfedkedznek mindenről. Hazaérkezve, azonnal előveszik olvasmányukat, hivatják magukat még az ebédhez is, szidást kapnak miatta, mert többre becsülik a zongoránál vagy idegen nyelvnél, a játékot is képesek elhagyni és alvásra sem vágyódnak, míg a könyvet ki nem olvasták. Az iskola e tekintetben megteszi a kötelességét, gondoskodik könyvtárról az ifjúság Ízlésének és gondolkodó képességének megfelelő könyvekkel, szabályos időben kikölcsönzi azokat, nehogy túleröltessék magukat. De mert a szülői házban nem ügyelnek eléggé, igen gyakori, hogy – bár csak kéthetenként kapnak könyveket – egymás között kicserélik azokat. A legjobb munkaidejüket is ráfordítják és nem csoda, hogy mikor végtére a tanulásra kerül a sor, akkor már fáradtak, a munka nem izlik.

Rossz időbeosztás.

Mindezen részint az iskola, részint a szülői ház által a középiskolai tanulóra reárott, részint az ifjúság által önkényt elvállalt munka elvégzését illetőleg *a lehető legrosszabb beosztás áll fenn, azaz volta-képen a legtöbb családban semmiféle beosztás nincsen, minden ötlet-szerűen megy. A józan munkabeosztást első sorban gátolja az étkezés idejének a rendszertelensége – nem is szólva az idegességet fokozó, túlzott fehérje (hús) evésről és szeszivásról – és tudva azt, hogy délben föltétlenül bővebb ételfölvételre van szükség, a társadalomtudományi társaság igen nagy szolgálatokat tenne, ha az étkezés idejének egységes*

megállapításával foglalkoznék, mely minden foglalkozásra tekintettel volna, a legegyszerűbb munkásra, úgy mint a legnagyobb hivatalnokra, beleértve az iskolát is. Budapesten e tekintetben borzasztó állapotok állanak fön­n és legfőbb ideje volna ezek rendezésére törekedni. A mennyire én be tudom látni a kérdést, leghelyesebb lenne a főétkezést az esti órákba helyezni (gazdasági szempontból is), a mikor az egész családnak együtt kellene lenni, míg délre esnék a kisebb étkezés, mely a kazánt fűti ugyan, de azért a testet túlságosan el nem bágyasztja. Nem csupán az iskola terén élünk egy átmeneti időszakban, mint a társaság elnöke fényes megnyitó beszédében mondotta, hanem *minden tekintetben* és idő kell, míg ismét egy új életmód kifejeződik.

Az étkezésen kívül *alkalmazkodnia kell a gyermeknek a nyelv és zongoramesterekhez, a szülők társadalmi kötelességeihez, a szülők szórakozási vágyához. Azt, hogy egy anya gyermekét magányosan nem hagyja otthon, azt nagyon bölcsen teszi, de az nem helyes, hogy akkor megy el, a mikor a gyermeknek tanulni kellene. Aztán sokszor milyen nehéz viszonyok között kell a tanuló­nak munkáját végeznie!* Testvérei egymásután gyakorolják a zongorát; hogy milyen kín szellemi munkát skálajátszás közben végezni, arról tudnék mesélni. Vagy ha nem ezek játszanak, úgy megteszik a felnőtt családtagok, a kik unatkoznak vagy a kik szintén gyakorolják; igen gyakran megteszi a szomszéd is. A varrógép egyhangú zakatolása sem tartozik a tanulást előmozdító tényezők közé, valamint nem a kisebb gyermekek lármája, kik minden áron játszani akarnak, esetleg tanulni óhajtó testvérükkel és ha nem lehet, bögnek. Tessék most hozzávenni a tanuló kívánságát egy kis szórakozás után, egy kis labdajáték vagy télen korcsolyázás után, *nem csoda, ha elmúlik a nap és estére, vacsora utánra marad az iskolai munka, melyet fáradt testtel, fáradt ésszel az éjszakai nyugalom rovására kell végezni és a mit a szülő megengedni kénytelen, mert belátja, hogy a leczkét meg kell tanulni.* Kevés szülő van azzal tisztában, hogy a gyermekének a különböző életkorokban mennyi alvásra van szüksége, honnét tudnák, hiszen ezen kérdéssel nem igen szoktunk törődni.

*A tanuló korának megfelelő pontos lefekvés­i idő, úgy hogy reggel ¹fe7-7-ig teljesen kialudhassa magát, alapföltétel állandó szellemi munka megbírására. Nagyobb ifjaknak alvásra 8-8½ óra kell, a középiskolát kezdőknek kell 9-9½ óra. Még az érettségi előtt álló ifjaknak is szünet nélkül azt prédikálom, aludjanak eleget, mert fáradt ésszel nem tudnak alapos munkát végezni és mert ébrenlétre kényszerítve magukat, esetleg izgató italok segedelmével, ideg­zetüket tönkreteszik. Például fölhozom mindig saját tapasztalatomat szigorló orvoskoromból: azon társaim, kik naponta 14-15 órát tanultak és alig aludtak 4-5 órát, nem bírták az anyagot elsajátítani és sokszorosán buktak. Én részemről kijelentem, hogy legnagyobb munka esetében *sem győztem többet mint 7-7½ órai tanulást.* Akkor fejem*

kezdett fájni, melegem lett és hiába olvastam a könyvet, a betűket láttam, de nem a szavakat, azok értelméről pedig egyáltalán nem volt képzeletem.

Iskolámban tanulóim számára konsultálási időt rendeztem be, a midőn bármi tekintetben kérdést intézhetnek hozzám. *Ha megjelenik egy vérszegény, sápadt gyermek és szédülések miatt tornamentességet kér, első kérdésem mindig, mikor fekszik le és mikor kel.* Néha bizony különös dolgok kerülnek felszínre: egy kosztos tanuló le nem feküdhett, bármennyire álmos volt, míg valamennyi le nem feküdt és ágyát az ebédlő pamlagján meg nem csinálták. Nem egyszer tüdőgümőkór gyanújával keresnek föl és az alvási idő szabályozása, rendszeresítése legtöbbször meghozza a kívánt javulást.

Azonkívül még *rendes munkaidőt kívánnék a családokban rendszeresíteni, a mikor minden* láрма tilos, minden zavar a tanulni akaróktól gondosan távol van tartva. Ezen munkaidő tartama a legidősebb munkája szerint igazodjék, *legfeljebb 3 órát tegyen ki.* Ennyit kívánok, nem mintha azon meggyőződésben élnék, hogy ennyi idő kell általában, hanem legfeljebb legrosszabb esetben. Nem kételkedem, hogy a kisebbek hamarább végeznek leczkékjükkal, de azért nem szabad a csendet háborítani mindaddig, míg mindannyi el nem végezte a dolgát, legfeljebb óránként néhány perczen keresztül, szünetképen. Ha meg lesz engedve a maradék időnek felhasználása olvasásra vagy másféle csendes szórakozásra, vagy sétára, játékra, menésre, akkor mindegyik sietni fog. Elhinni azonban a fiatalabb tanulónak, hogy ő már tudja a leczkéjét, sohasem szabad. Kevés tanuló rendelkezik olyan veleszületett becsületes szorgalommal, melyben bízni lehet. A kikérdezésük mellőzhetetlen és csak a nagyobbakat szabad szárnyukra bocsátani. *Egy általános trickjükre a legkisebb tanulóknak vagyok bátor figyelmeztetni;* rendszerint a tegnapi leczkét mutatják meg, a mit persze tudnak és hibátlanul fölmondanak, mert ma is folyton hallották az iskolában. Sűrű kérdezősködés a tanároknál föltétlenül szükséges, a nyílt őszinteségre való szoktatáson kívül, viszont a tanárok kötelessége mindig pontosan megmondani, hogy a tankönyvnek milyen részlete van föl.

A feladott *leczkének biztos tudomásszerzése az egyetlen előnye a házitánítóknak,* no meg, hogy a gyermek akkor 1-2 órán át a könyv mellett ül. De vajjon tanul-e? az már más kérdés. Tanítóképességük csekély lévén, sokszor fáradt testtel foglalkozván fiatalabb iskolatársukkal, az eredmény sem lehet valami fényes, annál kevésbbé, mert tekintélyük is alig valami. Mindenekelőtt a szülő feladata, a gyermeke előmenetelével törődni, azt rendszeres munkára oktatni, leczkéjének megtanulásáról meggyőződni. *Középiszkolát végigjárt apának nem lesz nehéz, még akkor sem, ha időközben a módszer meg is változott: mindenesetre sokkal hasznosabb gyermeke jövője szempontjából, ha vele tüzetesen foglalkozik, az ilyen gyermek hálásabb is szülője iránt, mintha fizetett instruktorra bízta.*

Csati az első gyermeknél nehéz kissé beledolgozni magát, később már magától megy. Akárhány anya, fia kedvéért megbirkózott a latin nyelv titkaival; persze idegeskedni nem szabad.

De mi történjék azon esetben, ha a szülő nem képes vagy nem akar gyermeke előmenetelével törődni, vagy pedig otthon lehetetlen rendszeres munkaidőt beosztani? A legtöbb azt fogja válaszolni, hogy nem marad egyéb hátra, mint internátusba adni, a hol a napirend teljesen az iskolához alkalmazkodik és a melyet tanítással foglalkozó egyének vezetnek, legalább érteniök kellene hozzá. Bár több internátusnak vagyok orvosa, bár látom a rendes étkezési, munka és alvási időnek rendkívüli nagy hasznát, pedig azok is tanulnak zenét és nyelveket, bár lapasztalom, milyen jól esik a fiuknak, hogy egykorúak társaságát élvezhetik, a mi mind az idegekre rendkívül jótékonyan hat, a mi az idegesség legtöbbször veleszületett vagy velehozott hajlama ellen küzd, nekem ez még sem ideálom.

A családi élet fontosságáról áthatva azt tartom, hogy ha w tanuló otthon nem végezheti el kötelességét, a lehető minimális időre helyezzék el más alkalmasabb viszonyok közé. Ilyen volna a félinternátus, a midőn reggeltől-estig az iskolában vannak, ott étkeznek, minden munkát elvégeznek és hazajöve csupán a szórakozásnak, a a családi együttlétnek örvendhetnének. Nagy akadály e tekintetben étkezési rendszerünk a főétkezéssel dél idejében. Nincs is kilátás arra, hogy az állam mint iskolafentartó ezen nagy költséggel járó intézményt életbeléptesse. Részemről örülök, ha a vidékről a vasúttal bejáró tanulók számára sikerül egy ilyet létesíteni, kik a legmostohább körülmények között felelnek meg iskolai munkájuknak.

Nem marad más hátra, mint a magánkezdeményezésre bízni a délutáni tanfolyamok létesítését, melyet azonban nem az iskola tanárai vezetnének; különben mindjárt kész a vád érdekeltségük iránt. A költség a szülőre nézve nem nagyobb, mintha házitanítót tart. *Az előnyök lényegesei:* kellő tanítóképességgel rendelkező felügyelet és vezetés mellett biztosan elsajátítják a leczkét, melyről jobban vannak tájékozódva, mint a szülői ház szükség esetén magyarázatot kapnak. Megvan a lehetőség a nyelvek együttes tanulására, együttes sétára, játékra, főleg ha megfelelő tág udvarral rendelkezik az ilyen tanfolyam.

Befejezés; a tanév megnyújtása.

S mi legyen akkor, ha az általam javasoltak tekintetbe vételével sem sikerül a tanulók túlterhelését megszüntetni? Akkor nem marad más hátra, mint a névleges tanévből egy tényleges, valóságos tanévet csinálni, mely esetben a tanítás szeptember elsején kezdődne, 8-10-ike helyeit és június hó végéig tartana, holott manap átlag 10-én túl befejeződik, az összes szüneteknek alapos megrostálásával, de a napi óraszám csökkentésével maximum 5 órától 4 órára, alsóbb osztályokban 3-4 órára, vagy pedig a jelenlegi óraszám megtartásával, de egy

teljesen szabad köznap beékelésével. A hagyományos csütörtöki szünnap a francia iskolákban ma is megvan, sőt Benda szerint külön feladatok számára Angliában, Franciaországban és Elzászban külön napokat tűznek ki. Ezen átalakítása a tanítási időnek azonban az egész tanterv átdolgozását kíváná.

Törekvésem volt kimutatni, hogy a túlterhelés nem csupán a középiskolák rendszerében leli okát, hanem azon *általános átmeneti állapotban*, a melyet minden téren észlelhetünk és tapasztalhatunk.

Okulva azon tényből, hogy ott, hol a tanuló munkabeosztása az iskolának megfelel, első sorban az internátusokban, hogy ott legkevésbé észlelhető a túlterhelés, legritkábban üti föl fejét az idegesség, hasonló idegcsillapító életmód, rendszeres munka föltételeinek megszerzésére szeretném a szülői házat serkenteni azon távolabb fekvő cél állandó szemmel tartásával, hogy egy *egységes, mindenféle kívánalmaknak lehetőleg legjobban megfelelő napirendre törekedjünk*. Ha sikerült kimutatnom vagy legalább sejtetnem, hogy a középiskolai tanulók *túlterhelésének problémája voltaképpen egy része az egész társadalmi kérdésnek, akkor feladatomnak eleget tettem*.

Panasz túlterhelésről azonban mindig volt és mindig lesz. A tanításban az erőt meghaladó mérték ellen felszólaltak már Plutarch, Melanchton, Nagy Frigyes, Rousseau, Hufeland, Frank Péter. A mi századunkban a németeknél Lorinseren kívül a francia *Ladrade* küzdött a Education homicide ellen.

Arról biztosíthatom a tisztelt közönséget, hogy a magyar tanügyvezetői, Tréfort, Csáky, Wlassics, Berzeviczy miniszterek, úgyszintén a középiskolai ügyosztály régebbi vezetői, Klamarik, Hóman és jelenlegi vezetője Boncz Ödön, mindig a legnagyobb odaadással dolgoztak és dolgoznak a magyar kultúra érdekében. A magyar középiskola tanári kara sem fél a kritikától, ha az igazságos, ha az nem egyoldalú. De éppen a tanulók ideges hajlamának legyőzése végett és nemzetünk jövője érdekében *egy cél tudatosan dolgozó, erősen fegyelmezett középiskolát kívánok, mely a feladott jelszókkal nem törődve csendes nyugalommal végzi munkáját és körültekintéssel alkalmazkodik a váltakozó társadalom váltakozó viszonyaihoz*.

D^R. GIESSWEIN SÁNDOR

KANONOK, OBSZ. KÉPVISELŐ, A SZENT ISTVÁN-TÁRSULAT AELNÖKÉNEK

FELSZÓLALÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 3-ÁN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

Szóló szerint a Társadalomtudományi Társaság által felvetett kérdés rendkívül aktuális, olyan, a mely minden művelt embert érdekel, de érdeklí a szülőket és nevelőket egyaránt. Kétségtelen, hogy tanügyünk, tanmódszerünk, nevezetesen a középiskolai oktatás, reformra szorul. Itt is vannak túlzók. A legradikálisabbak egyike, Alexander Hinterburger, bécsi orvos, a ki ily cím alatt adott ki könyvet: Ist unser Gymnasium eine zweckmässige Institution zu nennen? Ő tehát kételkedik a gimnázium czélszerűségében s azt mondja, hogy a gimnáziumból a humanóriákat, a latin és görög nyelvet ki kell küszöbölni. Kétségtelen, hogy az idők haladása követeli a középiskolák fejlesztését, a modérai viszonyokhoz való alkalmazását. Az idők folyama nem egyenletes; néha csak simán hömpölyögnek a hullámok, máskor mintha nagyobb esés következne s gyorsabban haladnak a hullámok. Az időnek e folyásával párhuzamban kell lenni a nevelés és oktatásügynek is. Szóló fiatalokból egy példával illusztrálja, hogy az idősebbek egész költeményeket tudtak idézni latinul. De ha mi hozakodnánk elő nekik Newton, Carnot tételeivel, azt meg ők nem tudnák. Ezt annak bizonyítására hozza fel, hogy 40-50 esztendő alatt az általános műveltségéről való fogalom megváltozik s ehhez képest változni kell a középiskola nyújtotta anyagnak is. Ma már a latin és görög nyelvre mindinkább kevesebb szükségünk van, másrészt a természettudományok oly nagy haladást tettek, hogy azok igénylik az oktatás legnagyobb idejét. Egészen radikálisnak azonban nézete szerint nem szabad lenni a reformnak. Schopenhauer szerint: Wer kein Latein kann, gehört zum Volk, wenn er auch ein Virtuose auf der Elektrisirmaschine ist: a ki nem tud latinul, az a néphez tartozik, még akkor is, ha különben a villamos gép mellett virtuóz! Azonban manapság e tételt már nem merné így felállítani. De a mit egy modern német pedagógus, Schiller, mond

annak, azt hiszi a szóló, mégis igazat kell adnunk. Ő azt mondja: „Der Werth des Lateinischen und Griechischen in unserem höheren Schulwesen wird schwerlich unendlich sein, wenn sie auch noch für lange Zeit als unersetzlich gelten müssen. Sokan azt a kérdést vetik fel ezzel szemben, művelt ember-e ki nem tud latinul?

E kérdésre szóló egy másik kérdéssel felel: művelt ember-e az, a ki nem ért a zenéhez? Mi a zenét, mint a műveltség kiváló eszközét tiszteljük, ha nem is műveljük; de azért ismer jeles tudósokat, kik zenei hallás híjján lévén, nem értenek a zenéhez. Azért nem mondjuk, hogy nem műveltek, de a műveltség egyik eszközét nélkülözik. így a latin és görög nyelv nemtudása nem tesz valakit műveletlenné, de megfosztja őt a műveltség hatalmas eszközétől. Ez nemcsak azokra álé, kiknek élethivatása a klasszikus tudományokkal való foglalkozás, de áll ez a matematikus és fizikusra is. A latin nyelv, melyen egy Newton, Kepler, Linné, Euler, Gauss írtak, nem lehet közömbös a matematikusnak s a fizikusnak sem. Igaz, lehet valaki egy Edison, fokozhatja a természettudást, a technikai eszközöket magasra emelheti, a nélkül, hogy egy szót is tudna latinul vagy görögül. De ha valaki filozofice akar belemélyedni a természettudományokba, annak szüksége van, mint kiegészítő eszközre, a latinra és némileg a görögre is. De téves az a nézet is, hogy a latinra legfeljebb a teológusnak van szüksége; szüksége van a filozófusnak is, sőt a görögre is, mert különben kínai szó marad előtte sok terminus technikus, a történetírónak is, mert hisz a mi műveltségünk görög-római műveltség. Megjegyezte egy előadó, hogy Japánban is tanítják a latin nyelvet, bár csak a két legfelsőbb osztályban. Pedig milyen messze esik Japán a római kultúrától! Viszont a japán diáknak a kínai nyelvet kell tanulnia, mert bár a modern fogalmak szerint a japán műveltség túlszárnyalta a kínait, mégis abban vannak a gyökerei.

Sőt tovább menve, ha a tanuló ifjúságnál bizonyos recensensus van a latin és görög iránt, bár a görögpótló tanfolyam behozatala daczára is a nagyobb rész a görögöt választja, nem magukban e nyelvekben van a hiba, hanem inkább az oktatásmódban. A klasszika filológia imádói sokat vétettek ebben, különösen a névklasszicizmus, névhumanizmus, melynek atyja Wolff volt Németországban, profanácziónak tartja e szent nyelvek praktikus tanítását. Különben e tekintetben a legutóbbi miniszteri útmutatás már kiemeli a gyakorlati eljárás szükségét. De még mindig az a cél lebeg a tanterv szerint előttünk, hogy az ifjúságot a klasszikus tudományokba kell bevezetni. Szóló nézete az, hogy több latin nyelvet és kevesebb klasszikusságot tanítsunk, mert tény, hogy a mostani módszer mellett nagyon csekély az eredmény. Oka ennek pedig az is, hogy az ifjúság oly könyveket kap a nyelv gyakorlására, a melyek tartalmát akkor se értené jól meg, ha azok magyarul volnának írva. Az algimnáziumban már Cesar „De bello Gallico”-ja mellett a diák beható magyarázatot hall

a régi rómaiak hadiműveiről, a katapultákról, faltörő kosokról, ellenben nem tudja megmondani, mi az a schrapnel! Sokkal kevesebbet tud a mai dolgokról, mint a rómaiakról, mert teletömik a fejét rómaiakkal. (*Úgy van!*) itt eszébe jut szólónak az, a mit egy jeles tanférfiútól hallott. Arany János életében azt ajánlották – a mit most ki is vittek – hogy a III–IV. osztályban olvastatni kell az ifjúsággal Arany Toldi szerelmét vagy estéjét. Arany ezen tervet meghallva, felkiáltott: „Az istenért! Ezt ne tegyétek! Azt akarjátok, hogy a tanuló megtúljon és soha életében ne olvassa műveimet!” Ha Cesar meg Tacitus felkelnének sírjaikból, összecsapnák kezeiket és mondanák: „Az istenért, mit akartok! A 15-16 éves gyermekeket gyötritek az én műveimmel, hogy mindig csak szitkozódva említsen és soha kézbe ne vegye írásaimat! Én nem 15-16 éves gyermekek számára tartottam az én oratóióimat! „

Nálunk így a sok latin és görög tanítás daczára az ifjú az iskolából a klasszicizmus iránt nem szeretetet, hanem csak gyűlöletet visz magával az életbe! De ha egyrészt kívánja szóló, hogy a jövő is figyelembe vegye a klasszikus tudományokat, másrészt szükségesnek tartja, hogy a modern nyelveknek az iskolában nagyobb tér nyitassék. A klasszikus-filológusok azt mondják, műveltségünk görög-római, pedig nem az, a gyökere, igen, az; de nem elég a fa gyökerét ismerni, meg kell vizsgálni annak ágait, lombjait, gyümölcseit, mert egy Dante nincs Vergilius, egy Shakespeare nincs Homeros háta mögött. (*Élénk tetszés és taps.*) Igaz, hogy itt aggályok merülhetnek fel; feladatunk az, hogy megkönnyítsük a tanulóifjúság terhét s még újabb terhekkel állunk elő? De hivatkozik szóló Svájcz példájára, hol a középiskolákban négy modern nyelvet is tanítanak.

A külföldi tanrendek közül szólónak különösen a dániai s a hollandiai tetszett meg. Dániában az egységes középiskola VI osztályú, de oda csak 12 éves korában veszik fel az ifjút s megelőzőleg egy polgári vagy más előkészítő tanfolyamot kell neki végezni. A felvételtor természetrajzi és számtani ismereten kívül kell tudni francziául és németül könnyű szöveget fordítani. Röviden a dán tanítás a következő:

| | I. | II. | III. | ny | IV. | V. | VI. | összesen |
|-----------|----|-----|------|----|-----|-----|-----|----------|
| | | | ny. | m. | m. | ny. | m. | |
| Dán nyelv | 3 | 2 | 2 | | 2 | 2 | 3 | 14 |
| Ó izland | – | – | – | | – | 2 | 1 | 3 |
| Latin | 6 | 7 | 7 | 8 | 8 | 1 | 8 | 44 |
| Görög | – | – | 5 | 1 | 5 | i | 6 | 22 |
| Francia | 4 | 3 | 3 | | 2 | 3 | 3 | 18 |
| Német | 2 | 2 | 2 | | 2 | – | – | 8 |
| Angol | – | – | – | | – | 2 | 2 | 4 |

Bifurkatio: ny.= nyelvészeti, m.= matematikai csoport

A holland methodus nagyban hasonlít a dánhoz. Ezek szolgáljanak például arra, nálunk lehet nyelvekre tanítani a gyermeket, még

pedig a klasszikus nyelvek mellett. Sőt, minél korábban kezdjük a nyelvtanítást, annál könnyebben megy az, csak az a fő, hogy a nyelvtanítás játszva történjék, a mint játszva tanulják az idegen nyelvet a kisdudóvóban. Nemcsak a nyelveket, hanem a matematikát is játszva kell előadni az iskolában. Sohasem fogja elfelejteni szóló b. tanárát, Frank Ferencz piarista rendfőnök urat, a ki az első órán azt mondta, a kinek van könyve, jó, a kinek nincs, ne is vegyen, mert ha vigyáz, itt az iskolában megtanulhatja az előadást. S tényleg, egész éven át ki sem nyitották a könyvet, mindig a magyarázatból tanultak.

Az a fődolog, hogy az oktatás gyakorlati irányban menjen. Az iskolára is álljon az evangélium mondása: „Iugum meum suave, onus meum leve est” (Az én igám kedves, az én terhem könnyű). A gyermek ne érezze azt, hogy ő kínzó-kamrában van. Igaz, sohasem fog elmúlni, hogy a gyerek ne szeresse jobban a vakációt, de ez talán még a tanároknál is így van – *experto crede Ruperto*. A praktikus irányzat első követelményének tartja, hogy túlságos ismeretekkel semmiféle téren ne gyötörjük a gyermeket. Kiszámították, hogy Németországban míg valaki maturus lesz, az iskolában tanórák fejében 22-25,000 órát, testgyakorlattal 650 órát tölt, ellenben az angol diák tanórák fejében 16,500-at, testgyakorlattal 4500 órát. A szellemi és testi foglalkozás e felváltása mindenesetre rugékonyabbá tesz. Másrészt azonban tény, hogy a gyakorlati módszer csak úgy hozható be, ha a tanulók legnagyobb száma egy osztályban nem 60-70, hanem 30-35. így minden diák minden órán felel, elmaradnak azok a számítások, „mikor kerül rám a sor”; pedig ezek okozzák az idegességet, mert folytonos drukokban van a diák; a jó diák mindig készen van, a rossz meg úgy hozzászokik a szekundafogáshoz, mint a kutya a veréshez. Igaz, ez csak úgy lehetséges, ha tanítézetek számát fokozzuk, de ha százmilliók vannak új ágyukra, akkor egynéhány millió többlet ezen a téren nem fog ártani. (*Elénk taps.*) Csak emelni fogja a magyar intelligenzia számát és egyáltalán a közoktatás ügyét.

Még tovább megy szóló. Gyakorlati iskolákhoz gyakorlati tanórákra is van szükség, azért a tanárképzésnek is gyakorlatibb módon kell történnie. Teljes elismeréssel van a szakképzettség iránt, de még sokkal többre becsüli azt, ha valaki gyakorlati módszerrel bír és ennek fejében szívesen elenged szóló némi tudományosságot is. Tanárjelöltjeink sok olyat tanulnak az egyetemen, a mit sohasem fognak tanítani.

Ezeket tartja szükségesnek egy czélszerű középiskolai oktatás keresztülvitelére. Szükséges, hogy az iskolában mindig figyelem legyen arra, hogy a gyermek képességei párhuzamosan fejlesztessenek, egyrészt az emlékező tehetség, a nélkül, hogy túlságosan megterhelhetnék, másrészt a kombináló tehetség, a mire különösen a matematika alkalmas, végül súlyt kell fektetni a jellem- és szívképzésre. A praktikus angol nemzet e téren is példánk lehet; a nagy angol férfiakon tényleg látszik e praktikus oktatás hatása, mely egyforma tisztelettel van a régi és

új iránt. Gladstone, vállain a nagy impérium gondjaival, szabad idejében Homerost fordítja, Gordon mialatt a civilizációért küzd a messze távolban, Kempist olvassa latinul. Kívánatosnak tartja szóló a dán módszert, ne különböztessük meg az embert realisták, gimnazisták szerint; a ki a reális életre adja is magát, bírjon némi ismeretekkel azokról a nyelvekről, kultúráról, melytől elválaszthatatlan a mienk, de azért az oktatás legyen modern; ha vissza is szállunk a gyökerekig, azért menjünk fel a fa törzsén is és ismertessük meg az egész növényt. Szükséges, hogy a modern kultúra fegyvereivel bocsássuk ifjainkat az élet küzdőterére, szükséges, hogy nekik szociális nevelést adjunk, mert ezen a téren nagy problémák várnak a jövőre és a most növekedő ifjúság van hivatva ezeket továbbvinni, esetleg végmegoldásra vezetni.

VÉSZI JÓZSEF

ORSZ. KÉPVISELŐ

FELSZÓLALÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 3-ÁN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

Szólo jogot merít magának a hozzászóláshoz két dologból. Egyik az, hogy apa, tehát a modern középoktatást úgyszólván hatásaiban a gyermeklélekre, in anima vili, observálhatja; a másik az, hogy kultúr-ember, a kinek nyitott szemmel kell végigvizsgálnia a közélet minden jelenségét és e vizsgálat közben pusztán azért, mert pedagógiai szakavatottsága nincs, a középiskola mellett nem haladhat el indifferenter, nem haladhat el akkor, a mikor közéletünk, társadalmunk elfajulása, sőt politikai nyavalyáink szemlélete azt a meggyőződést keltik benne, hogy mindez elfajulás, mind e nyavalyák végső okát egyenesen a gimnázium eltorzulásában, a középiskola teljes elfajulásában, elcsenevedésében kell keresni.

Azt hiszi, helyesen járunk el, ha felállítunk bizonyos szempontokat, a melyek szerint az anyagot vizsgálnunk kell. Meg kell vizsgálnunk, mennyiben felel meg a középiskola nálunk, a tananyag mennyisége tekintetében van-e túlterhelés s milyen az anyagnak tartalmi minősége.

E vizsgálódásunknál a középiskola rendeltetésével keli elsősorban tisztába jönnünk. Mi a középiskola rendeltetése? A középiskola feladatáról a legelterjedtebb nézet az, hogy az ifjúságot előkészítse a főiskolai tanulmányok számára. Ez a legelfogadottabb definíció s egyszersmind a leghamisabb is, mert a középiskolai tanulók nagy kontingense az érettségivel kezében abban hagyja a tanulást s hogy ez nálunk nem társadalmi kivétel, hanem a társadalmi életnek majdnem szabályszerű jelensége, ezt mutatja az, hogy kvalifikacionális törvényünk egész sereg hivatal számára elegendőnek tartja az érettségit. Ha ez így áll, nem szabad azt mondani, hogy a középiskola megfelel hivatásának akkor, ha előkészít az egyetemre, hanem alternatív hivatást kell a középiskolának tulajdonítani, a mit úgy álla-

pítana meg szóló, hogy a középiskola hivatása a műveltségnek bizonyos mértékét közvetíteni az élet számára, úgy, hogy a kész alapra esetleg az egyetemi tanulmányok továbbépítése is ráfektethető legyen.

Magyarországon a középiskolát végzett ifjak nagy része nem jut el addig, hogy egyetemi tanulmányait befejezze, hanem kilép az életbe; tehát vizsgálnunk kell, alkalmas-e a mai magyar középiskola arra, hogy az élet számára az ifjúságot a műveltség középértékével ruházza fel és alkalmas-e továbbá arra, hogy az ifjúnak elegendő alapot nyújt-hasson az egyetemi tanulmányok sikeres folytatásához? Kénytelen kijelenteni azon apodiktikus meggyőződését, hogy középiskoláink sem az egyik, sem a másik célnak nem tudnak megfelelni. Mi beszélünk középiskoláról, holott nálunk középiskolák vannak; e nyelvhasználat mégis egészen korrekt, mert voltaképen nálunk csak *egy* középiskola, csak gimnázium van, reáliskola nincs, a reáliskola árnyékéletet él a hatalmasan terpeszkedő gimnázium mellett! Érdekes tehát vizsgálni, hogy a gimnázium irtózatos túltengése önmagában elszigetelt jelenség-e vagy pedig általános társadalmi tünet? Azt hiszi szóló, ez nem elszigetelt jelenség, hanem tünet, a melyhez hasonló jelenséggel találkozunk a gazdasági, a társadalmi, a tudományos, sőt még a magasabb politikai életben is. Ha ifjúságunk egy része a reáliskolában a természettudományi művelődést keresné s azzal szerelné fel magát az élet harcára s ha ifjúságunk másik része a gimnáziumba menne, akkor az az ifjúság egészséges magyar társadalmat adna, mert mindenki fel lenne szerelve a maga körében a tudás azon mértékével, melyet tőle jövendőbeli polgári hivatása követelni fog. De ma nálunk ez nem így van; ma a gimnázium tananyagából gradatim minden természettudományi igazság kisiklott s a reáliskolákban a humanoriák mindinkább tért nyernek, úgy hogy az ifjúságot semmi olyan fegyverrel fel nem szereljük, a mire neki a XX. században az élet harcainak közepette szüksége lesz.

Arról van szó, milyen a gimnázium tananyaga? Hivatkozik szóló arra, hogy Giesswein Sándor szerint is modernizálnunk kell a középiskolai oktatást, de utalni akar az előtte szóló okfejtésének egy feltűnő hézagára. Kérdi, történetes, véletlen omiszió volt, vagy nem, hogy Giesswein a természettudományok gimnaziális oktatását bővebb alakban nem sürgette? Attól tart, nem volt ez pusztá feledékenység, hanem rendszer. Már pedig, ha a középiskola a jövőre vagy az élet, vagy a bővebb stúdiumok számára akar előkészíteni, akkor ez az előkészítés józanul, hazafiasán, bölcsen más alapon, mint a természettudományi igazságok alapján nem történhetik, nem szabad történnie. Miért irtóznak a természettudomány igazságainak közkinccsé tételétől? A jóhiszeműeknél talán nem utolsó sorban egy kis prűdéria lesz a dologban. Igaz, a természettudomány keze indelikát kéz, függönyöket lebbent fel, de e függönyök nem egy lefátyolozott saisi képet takarnak, hanem az igazi élet igazságait! Hát ha prűdéria, akkor először is a *natur alia non sunt turpia*

elvét kellene eltörölni. Másodszer, ha a latin és görög tanítás mérvéről elmélkednek, juttassanak helyet a következő szempontoknak is; Ravaszul, furfangosan kiválasztják a klasszikusokból az ártatlan helyeket; a *Bucolicon*-t olvastatják, az *Amorum liber*-t nem; odaadják Horatius ódáit, – hát Horatius csak ódákat írt? Nem írt-e szerelmes verseket is, a miknek olvasására egy huszárkáplár is elpirulna? – Ha megtanul az a fiú latinul annyira, hogy a *Bucolicon*-t megértse, megszerzi az *Amorum liber*-t is, és ha nem, akkor is az irodalom-történet tudomására fogja juttatni, hogy van egy túlgazdag klasszikus pornográfia, a melynek disznóságaihoz a mai pornográfia valóságos enyelgés, gyerekjáték. Azt mondják erre a klasszicizmus lelkes barátai: „Hja, a mit ezelőtt 2000 évvel disznózkodtak, azt bizonyos tárgyiasággal kell nézni.” Szólv nem óhajt ilyen tárgyias lenni; a mi obszczen volt volt 2000 év előtt, obszczen az ma is. És kérdi: mi szebb, jobb, helyesebb? Az-e, ha hasztalan, apró fufangokkal akarjuk elzárni a gyermeket veszedelmes latin és görög könyvektől, vagy ha férfias őszinteséggel feltárjuk előtte a szerves élet titkait, azt mondjuk: az egész természet egységes, az amoebát a tengerfenéken a bálnától és az embertől csak kvantitatív különbségek választják el, lerontjuk azt az autropocentrikus babonát, a mely hamis világképet állít a gyermek lelkébe és odaállítjuk az embert, nem mint a természet czélját, hanem mint ez idő szerint a legkomplikáltabb szervezetet az evoluczió fokain, a melynek természetesen magasabb erkölcsi kötelességei is vannak, ha odairányítjuk a gyermek lelkét a lét problémáinak tiszta területére, vagy pedig ha megvakítjuk a természet színarany, szüzi tisztaságú problémái iránt, – de ráuszítjuk a klasszikus literatura förtelmes pornográfiáját? Épeszü embernek itt még tétovázni sem szabad, ha választani kell.

Mégis, mi az oka annak, hogy a természettudomány hiába döngeti a középiskolák kapuját? A természetbeli fejlődés örök törvénye érvényesül itt is. Az új dolgoktól való irtózás. Nagyapáink is tanulták a latint, tehát unokáink is fogják, – pedig a mit érdemes volt, azt a klasszikus irodalomból mind lefordították magyarra, talán még többet is. Vannak fordítások, fájdalom, a magyar nyelvben kevesen, a melyek még klasszikusság, a nyelv szépsége dolgában is felveszik a versenyt az eredetivel. A modern gyermek ösztönszerűleg répugnai a latin, görög tanulásától, az élet lebírhatalan ösztöne küzd benne, a mikor mint a sündisznó, összehúzódik és védekezik. Ezért nem jár sikerrel e nyelvek tanítása sehol.

Azt mondják erre, annak a matematikusnak nem derogálhat megtanulni azt a latin nyelvet, a melyen Gauss írt. Nem derogál, de nincs okosabb dolga annak a matematikusnak? Gauss, Newton latinul írtak, akkor, mert teljes fogalomgazdagságú, árnyalatra képesebb más kultúrnyelv nem állott rendelkezésükre, vagyis, ha ma mondanák nekik, írjanak latinul, az volna a felelet: nem vagyok örült, mert kiadót se kapok.

Mások azt mondják, a filozófiai műveltség megszerzésére a latinnál alkalmasabb eszköz nincs. Helyes. De ebből az következik, hogy tanítsák a latin nyelvet azoknak, kik *filozófiai műveltségre* akarnak szert tenni; hanem minek tanítják akkor a latin nyelvet azoknak, kik nem akarnak filozófiai műveltségre szert tenni? Ha ezeknek félannyi idő alatt tanítanak az evolúciót, a leszármazást vagy hasonlót, sokkal derekabb, edzettebb emberek lennének, sokkal kulturálisabb értékkel bírna az, mint az a pár latin morzsa, a mit nyolcz év alatt tanítanak.

Legyen szabad itt egy kis kitérést tennie. Azt hallottuk itt, hogy a gimnáziumnak időről-időre a megváltozott társadalmi viszonyokhoz kell alkalmazkodnia. Nos, akkor attól tart, hogy a gimnázium úgy van jól, a hogy ma van. Ma a reakziós társadalmi irányzat azt mondja, hogy a kereskedelem csalás, az ipar élősdiség a társadalom testén; úri foglalkozás csak egy van: a nagybirtok, a latifundium. E mellett úri foglalkozás a jogtudomány, legújabbán a közjog. Ehhez kell egy úri iskola, ez a gimnázium. Van azután egy *fidonc* hivatás, mint a kereskedelem és ipar, s ezek számára van *fidonc* iskola: a reáliskola s a műegyetem, hova azonban művelt ember nem teszi be a lábát. (*Derülség.*) Az iskolák ezen bifurkációja teljesen megfelel a mai magyar társadalom szellemének s e szerint nem kellene fejlődnie a középiskoláknak. De szülő azt hiszi, helyesebb azt mondani, a középiskolának a tananyagra nézve *a mindenkori ismeretekhez kell alkalmazkodni*. Vagyis, ha van egy korszak, melyben a reneszánsz kiássa a klasszicizmus kincseit, a gimnázium tanítsa a klasszicizmust addig, míg a reneszánsz tart; de a mikor jön a természettudományi igazságok korszaka, ezeket tanítsák a középiskolában. Ma azonban a gimnázium ezekből nem tanít semmit, pedig ezek most a század uralkodó eszméi. Tessék csak nem a magyar, hanem az európai literatúrai megnézni, azt fogják látni, hogy a legtöbb mű természettudományi dologgal foglalkozik.

Nálunk a gimnáziumban két szemeszteren át tanítják az ásványt ant; de nem tanítják azt, hogy van valami átmenet a szervesetlen életből a szerveshez, hogy a kristályodásnál növekedési folyamatok vannak, hogy létezzenek kristály-anyák és kristály-gyermekek! Aztán ott van a botanika; bemagoltatják a gyermekkel azt, a mit a vizsga után kutyakötelessége elfelejteni; de felesleges is tanulnia azokat az osztályozásokat, mert még a legmodernebbje is egészen hamis, a melyet egy holnap tehető felfedezés halomra dönthet. Az osztályozásokat be kell magolni, de nem tanulják azt, hogy a tenger fenekén a fejlődés első fokán állat és növény édestestvérek; hogy anyagcsere dolgában vannak növényi életet élő állatok s állati életet élő növények; hogy ott van a szimbiózis, az együttélés állat és növény között: ezekről a botanika nem tanít semmit.

S azután mit tanít az állattan? Hogy az állat valami egészen más mint az ember; de azt, hogy az egyes fajokat csak kvantitatív

különbségek választják el, azt nem tanítják. Miért? Mert nem igaz? Hiszen a tanárok tudják, hogy igaz. A célukat nem ismeri szóló, de az okozatot igen. Az okozat az, hogy szellemileg nyomorék embereket szállít a középiskola az élet porondjára, olyan embereket, kik babonákkal vannak teletömve, kik vagy éhen vesznek és elbuknak, mint rosszul felnevelt emberek, vagy pedig a kenyérért folytatott küzdelemben ellopnak maguknak 1-2 órát s a pihenésre szánt éjszakai időt tanulásra fordítják.

Szólo azt hiszi, nem az iskola teszi nervózussá a gyermekeket, hanem a mai kor teszi korlátoltá az iskolát! Minden társadalomnak olyan iskolája van, a milyent elbír és megkövetel. Lehetetlen, hogy egészséges idegzetű ember járjon ilyen gimnáziumba, ha pedig jár, vagy meg kell buknia, vagy pedig mindazzal kell foglalkoznia, a mit ott nem tanítanak és semmivel sem szabad foglalkoznia, a mit ott tanítanak – vagyis neki a könyvtárakban kell tanulnia. Nagy rostalást kellene végezni a gimnázium tantervében, hogy idő és tanítási alkalom nyújtassék a hasznos tudományoknak. Mik azok, a miket ki kell dobni?

Tanítják a *rhetorikát*. Hát nincs nekünk elég szónokunk Magyarországon? Nem szónoklatok kellene nekünk, modern világfelfogást tanuljon a gyermek. Itt a *verstan*. Sehol annyi fűzfapoéta nincs, mint Magyarországon. Még a polgári iskolában is, de a reáliskolában egész bizonyosan és a kereskedelmi akadémián roppant diligenciával tanítják a verstant. Mi szüksége van a XX. századbeli modern kultúrembernek arra, hogy az asclepiadesi ódát megkülönböztesse az alcaeositól, a dactylust a trochaeustól? Tessék megyénként egy költőiskolát, egy 9-ik gimn. osztályt felállítani, ott tanuljon skandálni a ki akar. – Itt már meglehetősen jutna hely a természettudományok számára, a melyek nem fogják elfárasztani a gyermeket, mert a laboratóriumban fog tanulni, a mikroszkóphoz fogják vezetni; és a mely gyermek látta egyszer mi a sejt, látta a nedvkeringést, a szétoszlás folyamatát, a szerves élet kezdetének nagyszerű proccesszusát, a sejt kettéválását, a mint azok a bizonyos kiválások megtörténnek, az a gyermek fel van avatva a XX. század polgárává, annak hiába fognak trochaeusokról beszélni és arról, hogy mit csináltak a királyok és hadvezérek 2000 esztendőn át. Az a *történelem*, a mit ma tanítanak, merő képtelenség. Az évszám merőben felesleges, mert nem lehet és nem kell megtartani, csak nagy tájékoztató irányok kellene: hol van nyugat, dél, kelet, észak a világtörténetben. – Tudni kell a keresztes hadjáratok, renaissance, népvándorlás kezdetét, azután semmit arról, mit csináltak a királyok és hadvezérek, hanem hogy mit csináltak a *népek*, mit csináltak az *eszmék*, az *ember az egyén* és az *egyének összege*, a nép, milyen érdekekért s ideálokért hevült, hogyan élt. Tanítanak ebből valamit? Nem. Királyok regesztáit tanítják. A függelékben néha van szó egy-egy költőről is; már a művészetről alig két lap van, – de hogy ez a reneszánsz művészet az ember szellemi fejlődésére nagyobb hatással

volt, mint szabadon kiválasztható 50 király, azt elhallgatják, és a ki ezt ki meri mondani, azt elbuktatják. A mi igazság, az veszedelmes, attól el kell zárni a tanulót és a helyett meg kell tölteni fejét az alkohol páráival, egy hamis ideáлизмussal, hamissal, mert a múlt idők nagyságán borong és nem akarja látni a jelen viszonyait, a jövő feladatait. Ki kell selejtezni a gimnázium tankönyveit, megtisztítani minden ballaszttól. Az a miniszter, a ki javaslatot vagy törvénytervezetet készít majd erről, hunyja be a szemét és kérdezze, mit felejtett el a középiskolai anyagból – és mindazt húzza ki a tantervből. Tart tőle szóló, nem sok fog maradni. Az így megtisztított tantervbe pedig vigye be a természettudományi igazságokat, az élet reális, örök igazságait. Az emberi nagy érdekek, érzések összeütközéseit tanulmányozni, megtanítani, hogyan kell, okulva a múltakon, belőle a jövő számára a kellő konzekvenciát levonni, milliók nyomorára könyörölni tudó szívvel tekinteni, – szóval a jövő polgárát teljes fegyverzettel küldeni az élet harcaiba, ez a feladat, a melyet a magyar középiskola konokul elhanyagol és a melynek megoldására kell a magyar középiskola reformjának törekedni (*Hosszas taps és éljenzés.*)

D^R. MÁRKUS DEZSŐ

KIR. ÍTÉLŐ TÁBLAI BÍRÓ

SZABADELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 5-ÉN TARTOTT ÜLÉSÉN.¹

Tisztelt hölgyeim és uraim!

I. Azok, a kiket a vita folyamán eddig hallottunk, a kérdést máiannyi szempontból világították meg, hogy fel leszek mentve egyes kérdéseknek még említésétől is. Abban azonban nem egyezem meg az eddigi felszólalók többségével, hogy ezt a kérdést pedagógiai szempontból nem vizsgálhatjuk, mivel nem vagyunk hivatásos pedagógusok, mert, nézetem szerint, iskolai kérdést másképp, mint pedagógiai szempontból megítélni lehetetlen. De nemcsak jogosultnak, hanem bizonyos tekintetben kötelesnek is érzem magam felszólalni. Az iskola ügye ugyanis nem a tanárok ügye, nem az ő kizárólagos uralmuk alá tartozó terület, az iskola a kultúra kérdése, a társadalom életkérdése, minden társadalmi reform alapvetője és a ki erről a kérdéstről a kellő komolysággal, az összes vonatkozó szempontok figyelembevételével gondolkodott, annak, különösen felszólításra, kötelessége is nézeteit a köz rendeltetésére bocsátani, mert hiszen az iskola hatását legjobban azokon lehet megítélni, a kik abból kikerültek. Ha pedig ezekben nincs meg az erre való képesség, akkor ez ismét az iskola hatásának szégyenletes eredménye. De különben is, a mai iskola – felette helytelenül – azt az álláspontot foglalja el, hogy az iskola csak tanít, a nevelés az otthon dolga, a mi ha igaz lenne is, akkor is magától értetődő lenne, hogy e kérdésben első sorban a kellő műveltséggel bíró szülők mondják el véleményüket az iskolai oktatás eredményeiről. De ha állana az a tétel, hogy az iskola csak oktat és nem nevel, akkor kérdem, hogyan nevelhessen az, a ki semmiképen sem művelődött, a kit senki sem nevelt? Ebből a circulus vitiosusból csak úgy kerülhetünk ki, ha elismerjük, hogy az ethikai nevelés alapjait az iskolának kell leraknia. Ezenkívül, hogy hivatalos bizonyítvánnyal is megerősítem e nézetemet, hivatkozom arra az 1899 május 6-án kibocsátott miniszteri rendeletre, mely a mai tantervet léptette életbe és mely kifejezetten hangsúlyozza, hogy tan-

¹ Tiszteletben tartom az idegen szavaknak e füzetben elfogadott írásmódját, de kijelentem, hogy én nem vagyok híve a fonetikus írásmódnak.

ügyi reformok csak akkor sikeresek, ha azokat a nemzet értelmiségének megnyugvó ítélete kíséri.

Más kérdés az, hogy képes-e egy magamfajta ember egy rövid előadás keretében felölelni a napirenden levő kérdés részleteinek óriás halmazát és különösen kétségeim vannak az iránt, lehet-e ebben a kérdésben, melyet a XVI. század óta tárgyalnak – csak Baco, Montaigne és Comenius törekvéseire utalok itt – valami újat mondani. Attól tartok, hogy úgy járok majd, mint az a bankár, a ki, mikor titkárával a Schiller Don Carlos-át olvastatta föl magának, annak első mondatánál: „Die schönen Tage in Aranjuez sind nun zu Ende” – meglepetve kiáltott fel, hogy sohasem hitte volna, hogy Schiller ezt a világhírű munkáját ily elcsévelt közhelyyel kezdi. De mégis azt hiszem, hogy ha az olyan közhelyekből, mint a milyenek az én előadásomban is lesznek, a magyar intelligenciának valóságos közvéleménye alakul ki, akkor ezeknek is meg lesz a kellő hatásuk ott, a hol ezeket a kérdéseket idővel eldönteni fogják.

Az eddigi előadások többsége, különösen az általam hallott ideg orvos uraké, a fősúlyt a túlterhelés kérdésére és annak bebizonyítására fekteti ék, hogy ez a túlterhelés mily nagy mértékben hat károsítóan a növendékek egészségére. Magától értetik, hogy az orvos uraknak fejtegetéseihez, a mennyiben azok az orvostan és az egészségtan köréből valók, bírálóan sem akarok hozzászólni, egyfelől azért nem, mert ezen a téren véleményadásra egyedül ők hivatvák, másfelől azért sem, mert természetes, hogy mindenki el fogja ítélni az olyan tanítási rendszert, a melynek eredménye az ifjúságnak testi és szellemi sorvasztása (az orvos urak észleletei szerint) és viszont mindenki orommal fogja üdvözölni azt a tantervet, a mely a testi erő, a testi ügyesség, a testi egészség és szépség fejlesztését össze tudja egyeztetni a szellem- és jellemképzés követeléseivel.

Hogy a mai középiskolai oktatásnak egyik nagy hátránya a túlterhelés, az vitán kívül van, elannyira, hogy azt elismeri a már említett rendelet is, mely az 1899 május 6-án kibocsátott középiskolai tantervet léptette életbe, bevallván, hogy „a tanterv módosításai nem fogják végkép megszüntetni a túlterhelést, mely iskolai rendszerünk és társadalmi életünk sok egyéb viszonyaiban is gyökerezik”. Hasonlóképpen az 1899 február 4-én, 1513. sz. a. kiadott kultuszminiszteri rendelet is (a középiskolai tanulók házi feladatainak megszorítása tárgyában), a vasárnap teljes szabaddá tételét követeli és kijelenti, hogy a túlterhelés nem csupán a tantervnek, hanem a módszernek a kérdése is.

Látnivaló, hogy a hivatalos körök is beismerik a túlterhelés létezését, aminthogy egyáltalán a hatályban levő tanterv teljesen osztozik sok más jogszabály ama sorsában, hogy a legjobb szándékkal, a legnemesebb törekvéssel készült, úgy, hogy ha a középiskolai tantervet igazán megvalósítanák, akkor az a nagy vita, a mely itt megindult és a melyet én, mint nagyon szükségeset örömmel üdvözölök,

nagyobb részében fölösleges lenne, kisebb részében pedig egészen más irányokban indult volna. Mivel azonban a tanterv végrehajtása a legtöbb helyütt teljesen ellenkezik kibocsátójának és még inkább készítőjének szándékával, mivel a középiskolai tanítás eredményei a legtávolabbról sem kielégítőek, mivel továbbá a középiskolai oktatás javítása társadmunknak, mint már említém, életkérdése: azért kötelesek vagyunk bírálni az eredményeket és javaslatokat tenni azoknak megjavítására.

Magától értetik, hogy előadásomban tartózkodni fogok a szónoklás fegyvereinek alkalmazásától. A kérdés, a melyről szó van, csak a komoly érveken nyugvó higgadt és megfontolt tárgyalást tűri meg, hiszen ha arra egyáltalán képes lennék, akkor is nem elragadni, hanem meggyőzni akarnám tisztelt hallgatóimat. Arra is gondosan fogok ügyelni, hogy ne ismételjek olyan érveket, a melyeket más szónokoktól már hallottunk, kivéve, ha az eszmék társulása lehetetlenné teszi a kitérést az ilyen ismétlések elől. Végül még azt jegyzem meg bevezetésként, hogy a mikor növendékekről szólok, eleve kizárom észleleteim köréből azokat, a kik valóban kiválóak és kivételes eredmény létrehozására képesek s még inkább azokat, akik az iskola szempontjából úgyszólván degeneráltak. A bírálat alapjául mindig csak az átlagos növendék, tehát a nagy többség szolgálhat.

II. A legelső kérdés, a melylyel én is foglalkozni szándékozom, a *túlterhelés*, melynek indító okai gyanánt maguk a hivatalos körök három jelenséget hoznak föl: a társadalmi viszonyokat, az iskolai rendszert és a módszert. Vizsgálni akarom kérdésünket e három szempont mindegyikéből, de már most megjegyzem, hogy én a túlterhelés okát nem úgy, mint az előttem szólók többsége, a tananyag mennyiségében találom, – mert nézetem szerint, az eddiginél sokkal többet kellene és lehetne tanítani, – hanem sokkal inkább a tanítás módjában, a tanárok egyéniségében, iskoláink szervezetében.

Az a miniszteri rendelet, mely a tantervet kíséri, mint már mondtam, a *társadalmi viszonyokat* is amaz okok közt említi, a melyek a túlterhelést okozzák. Melyek lehetnek ezek a társadalmi viszonyok? A magyar társadalomnak, fájdalom, nincs még meg a kellő érzéke kulturális kérdések és ezek közt a legfontosabb: az iskola ügye iránt, annak ellenére, hogy a nevelés, az iskola ügye létének kérdése, a melytől jelene s még inkább jövője függ. Méltóztassanak megfigyelni magánemberek beszélgetéseit, magánkörök összefüvetéit, egyesületek, testületek üléseit, városok és törvényhatóságok tárgyalásait: megdöbbenéssel fogják tapasztalni, hogy mindezek közt mily nagy ritkán szerepel az iskola ügye, mily rendkívül fölszínesen és közömbösen fognak azzal foglalkozni, s hogy mily minimális érzéke van az azzal foglalkozók többségének is az iskolának óriás jelentősége iránt. De méltóztassanak fölebb haladni, a kormány körébe, a törvényhozás termeibe! Olvassák el az utolsó 38 esztendő kormányprogramjait s

ámulva fogják tapasztalni, hogy néhány frázison kívül alig van azokban szó kulturális feladatokról, öntudatos kulturális fejlesztésről, mert hiszen néhány új iskolának nyitása még nem meríti ki az állam kötelességeit az iskola körül. Még kevesebb érzéke van a törvényhozásnak az iskola ügye iránt. Országgyűléseink tárgyalásai ebben a tekintetben a sivárságnak kétségbeejtően szomorú képét adják, mert egy-egy komoly felszólalástól eltekintve, a költségvetés elintézésének kapcsán is inkább hazabeszéléssel találkozunk, mint beható tárgyalással, új eszmék fölvetését pedig már régóta nem várjuk a parlamenttől, a mely egyfelől pártcélok személyi vonatkozásaiban, másfelől a soha ki nem meríthető közjogi sérelmekben véli feltalálni egyedül üdvözítő hivatását. A „társadalmi viszonyok” csoportjába sorozom még egész nyilvános életünknek eszmékben való szegénységét is, a melynek egyaránt oka és okozata a laza kötelességtudás, a léha életfölfogás, az alapos tanulásnak és a folytonos továbbképzésnek megvetése, a szakértelem kigúnyolása és kicsinylése – mindmegannyi tünet, a melyek eléggé alkalmasak nagy szomorkodásra, de egyúttal annak megállapítására is, hogy ezeknek egyik okozója a középiskolának mai rendszere.

Mert hiszen mindazok, a kik a most említett nyilvános és magánköröket alkotják, a középiskolából kerültek ki. Onnan kellett volna magukkal hozniok a tények tudása, a nem mindig fontos adatok ismerete mellett, az eszmékért való lelkesedést, a gondolatok gazdagságát, a művelődésért való buzgólkodást, a jellemnek mindama kiváló tulajdonságait, a melyeknek hiányát siratja társadalmi és állami életünk. Az iskolának kellene arra tanítani, hogy abszolút élvezet sajátképen csak egy van a világon: a tudás megszerzése. Az iskolából kellene kikerülni azzal a tudattal, hogy a tudatlanság a kútforrása minden nyomorúságnak és minden gonoszságnak. Az iskolának kellene bevésnie tanítványaiba azt az alaptételt, hogy nincs nehezebb föladat, mint tudatlan embereket kormányozni, mert ezeket nem az értelem, hanem indulat és szenvedély vezetik.

Látnivaló, hogy a középiskola módszerének mily messzemenők a kihatásai. Mennyivel kevesebb lenne a panasz hivatalaink burokratiszusa, tisztviselőink közömbössége és érzéketlensége, a hatóságok elébe kerülő ügyek elintézésének lassúsága okából, ha az iskola mindig szeme előtt látná az életet, a melynek számára nevel, a társadalmat, a melyet az iskolából kikerülőkkel nemcsak kormányozni, hanem javítani, fejleszteni, a műveltségnek mindinkább magasabb fokára juttatni óhajt, az eszméket, a melyeknek megvalósítására lelkesíteni kell, az eszményeket, a melyek felé törekedni életünk legfőbb célja kell, hogy legyen. Mindez hiányzik az iskolából és következésképen nem jut bele a társadalom tudatába sem.

Innen van, hogy társadalmunknak nincsen érzéke a tanító, az oktató pályának minden más hivatást messze meghaladó fontossága iránt. Az a társadalom, a mely nem helyezi a maga rendjében a

legelső sorba azokat, a kikre gyermekeinek nevelését, az ország jövőjének sorsát bízva; az a társadalom, a hol a legalsóbb rendű közigazgatási tisztviselő nagyobb urnák tartja magát, mint azokat, a kik gyermekeire nézve hozzáférhetőkké teszik az élet legnagyobb kincsét: a tudást, a mely erőt ad és hatalmat, önérzetet és lelki nyugalmat, örömet és vigasztalást; az a társadalom, a mely az oktató pályán működők munkásságát nem díjazza jobban, bármely más hivatás munkájánál: az a társadalom nem várhat nagy eredményeket az oktatástól s nem panaszkodhatik, jogosan, oktatásügyünknek, minden haladása mellett is, kétségtelen elmaradottságáról.

III. A most vázolt társadalmi viszonyok vezetnek át, természet-szerűen, a *tanárképzés* kérdésére.

A művelődés eszméi iránt való közömbösség oka annak, hogy a magyar társadalomból rendszerint – mert hiszen kivétel itt is akad, mint mindenütt és mindenben – a szegény, a legszegényebb sorsúak mennek a tanári pályára, a kik, miután középiskolai és egyetemi éveiket a legnagyobb sanyarúság és nélkülözés közepette töltötték, legjobb idejüket a pusztá életfentartás gondjaival való megküzdésre fordítva, végre, 24-26 éves korukban, sokszor még később, elérik fáradságuk, szenvedésük, életük végső célját: a IX. fizetési osztályba sorozott tanári állást, a melyben igaz, élete alkonyán, eljuthat a VIII. fizetési osztály I. fizetési fokozatába! Csoda-e, ha az ilyen emberből már ifjú éveiben kihal az idealizmus, ha türelmetlen, cynikus, csak anyagiakkal törődő tisztviselő lesz, a kiben minden inkább van meg, mint a tudomány művelésére való hajlandóság, a jó modor, a kedv és a szeretet a tanítványok, valamint az oktatás és nevelés végtelenül fárasztó munkája iránt. Ne feledjük soha, tisztelt hölgyeim és uraim, a Rousseau ismert mondását: „Il est difficile à penser noblement, quand on ne pense qu'à vivre!”

Ha mi azt akarjuk, hogy tanáraink az iskolában ne csak ismereteket tanítsanak, hanem, a mi ezzel értékben egyenlő rangú, gyermekeinkből valóban jellemes, mindig csak a szépre és nemesre törekvő embereket neveljenek; ha azt akarjuk, hogy tanításukat az ideális buzgalom, az igazi szeretet hassa át, a mik egyedül képesek a kívánt eredményeket létrehozni; ha azt akarjuk, hogy a tanár a társadalomban azt a helyet kapja, a melyet abban hivatásánál fogva joggal megkövetelhet: akkor szakítani kell a tanárképzésnek mai rendszerével. Gazdagon dotált internátusokban kell kiképezni minden tanárt, a hol az élet anyagi gondjait ne érezze, a hol kizáróan tanulmányainak, teste edzésének, lelke kiművelésének, szelleme kiképzésének élhessen; a hol módját ejtse a kifogástalan társadalmi modor elsajátításának – mert, minden bántó gondolat nélkül, ki kell mondanom, hogy modor dolgában számos tanár kétségbeejtő példát ad növendékeinek; – a hol alkalmá nyílik külföldi utazásokkal is bővíteni látókörét s a honnan végül, nemcsak mint alaposan képzett, ismeretekben gazdag fiatal ember kerülne ki,

a kire bátran bízhatni az oktatást, hanem úgy is, mint valóban nemesen gondolkodó, korrekt gentleman, a ki nemcsak hivatása iránt való buzgalomból, hanem férfias gondolkozásának természetes kifolyásaképpen is irtózni fog a tanári önhittség és basáskodás ama megnyilatkozásaitól, a melyek a mai iskolai életet sokszor annyira csúnyává, annyira kellemetlenné teszik s a melyek oly nagy mértékben okozzák azt a sajnálatos eredményt, hogy a növendékek többsége nem szereti tanárát s hogy még nagyobb többség nem szereti az iskolát.

Jól tudom, hogy az olyan internátusok felállítása, mint a melyekre én gondolok, óriás költségbe kerül. Azt is tudom, hogy az afféle mondások, „ilyesmire kell, hogy az államnak pénze legyen”, a szomorú valósággal szemben: mennyire üres szólamok. Az állam csak fokozatosan valósíthatja meg az ilyen eszményeket, bármennyire üdvöseknek vallja is azokat. De a társadalom, a mely mindent az államtól követel, de az államnak semmit sem szeret juttatni, segítségére lehet itt is az államnak. Adományokkal, hagyományokkal, alapítványokkal, ösztöndíjakkal messze előbbre viheti ezeknek az internátusoknak az ügyét. Meg kellene értenie társadalmunknak azt is, hogy szépirodalmi művek írására való buzdítás végett fölösleges pályadíjakat kifizetni, mert az igazi költői ihlet megnyilatkozása nem várja meg a pályázati határidőt, a mint hogy Arany János a maga Toldiját a Kisfaludy-Társaság pályadíja nélkül is megírta volna. Sokkal üdvösebb lenne az ilyen pályadíjakat ösztöndíj alakjában a tanárképzés céljára vagy pályadíj alakjában egy-egy jó tankönyv jutalmazására fordítani.

Ha a tanárképzés ily módon át fog alakulni; ha a tanárok díjazása őket gond nélkül való, kellemes, kizáróan hivatásuknak szánt életre fogja képesíteni, ha friss életkedvvel indulhatnak majd fárasztó útjukra, hogy szeretettel teljes türelemmel és fáradtságot nem ismerő buzgalommal küzdhessenek meg pályájuk nehézségeivel: akkor a társadalom joggal követelheti majd meg a tanártól, hogy működése az ismeretek oktatása, nemkülönben a növendékek nevelése és jellemképzése körül a maiakkal össze sem hasonlítható eredményeket mutasson föl.

Jól tudom, hogy a nevelést nem lehet megtanulni, hogy a pedagógusnak születnie kell a maga hivatására. De az is bizonyos, hogy ha a társadalom meg fogja tenni kötelességét a tanárral szemben – persze nemcsak középiskolára gondolok itt, hanem mindenféle iskolára a kiseddévótól kezdve – akkor a tanárral szemben is sokkal nagyobb követeléseket fog támaszthatni. Jól tudom azt is, hogy mily végtelenül nehéz feladat jól nevelni. De hát szabad-e bármely kötelességtől vagy bármely üdvösnek vélt tervtől visszariadni csak azért, mert ama kötelesség teljesítése, ama terv megvalósítása nehézségekkel, áldozatokkal jár? Mindenki köteles a lehető legnagyobb tökéletességei teljesíteni azt, a mire vállalkozott, tehát a tanár is.

Úgy persze nem lehet nevelni, hogy a tanár mintegy hivatali órák egyszerű betartásának tekintse a maga funkcióját. Valamint a jó

orvos nem gyógykezel minden egyes beteget és minden betegséget egyféléképen, hanem a lehető legmesszebbmenő individualizációval; a mint a bíró a megítélés alá kerülő bűncselekményt csakis a vádlott egyéniségének és tette összes indító okainak teljes figyelembevételével ítélni meg igazságosan és méltányosan: éppen úgy a tanár is csak úgy oktathat és nevelhet sikeresen, ha minden egyes növendékének egyéniségével külön-külön számol, annak kiképzésével külön-külön foglalkozik.

Tudom, hogy a pedagógia legnehezebb kérdésére tértem ezzel át, de végre is, ezen fordul meg az egész nevelés is. „Maxima debetur puero reverentia” mondja Juvenalis (Sat. XIV., 17.), a mit nyilvánvalóan nem lehet másképpen értelmezni, mint úgy, hogy a fejlődésben levő, minden benyomást legkönnyebben és legmélyebben befogadó gyermek tanítója, nevelője részéről a legnagyobb kíméletet követelheti meg. A tanárnak a gyermek lelkületéhez, kedélyéhez, szellemi világához kell alkalmazkodnia, hogy eredményesen közölhesse vele azt, a mit kiképzéséhez szükségesnek tart. Nem emlékszem már arra, hol olvastam azt az igazságot, hogy az ember nem agyag, a melyet a nevelő tettszéze szerint mintázhat, hanem olyan mint a növény, a melynek meg van a maga saját külön természetes alakja, a melyet a kertész csak ápolhat, nevelhet és tökéletesíthet. A kertész sohasem fogja elérni, hogy az almafán őszi barack nőjön, de úgy irányíthatja, hogy nemesebb fajtájú vagy jóízű alma teremjen rajta. A gyermek, ezzel a tanárnak tisztában kell lennie, éppen úgy külön, a maga kora szempontjából befejezett egyéniség, mint a felnőtt, mint az érett ember, azzal a különbséggel, hogy nincsen olyan tiszta öntudata érzelmeiről, vágyairól, mint ennek, nem bír annak fegyelmezettségével és tapasztalataival. De éppen azért egészen más követeléseket szabad támasztani a tanulóval szemben, mint a komoly, az érett felnőtt irányában.

A tanár legfőbb célja, hogy tanítványainak érdeklődését felkelteni, figyelmüket lekötni tudja. Ez pedig csak úgy történhetik, ha módját ejti annak, hogy a tanuló mindig mintegy személyesen is érdekelve érezze magát az előadásban – a mint a kis gyermek nevelésénél is fontos, hogy őt valami tevékenység vagy esemény központjául tudjuk föltüntetni – hogy nemcsak a fegyelem kényszerétől, a fenytéstől való félelemből, hanem valóban a tanulás szeretetéből, valósággal tevékenyen kövesse a tanár előadását. Ez az előadás, persze, a növendék értelmi világához kell, hogy alkalmazkodjék. A tanárnak ezenfelül mindig számolnia kell azzal is, hogy a mint ő nem érdeklődik egyenlő mértékben minden tantárgy iránt, úgy a tanuló is egy-egy tárgyat kevésbé szeret s gondolnia kell arra is, hogy mit jelent az 10-17 éves emberekre nézve, hogy ötször háromnegyed órán keresztül a legnagyobb passzivitásban, a legélesebb figyelemmel kell követniök ötféle tárgynak nem mindig egyenlően érdekes, a figyelmet nem mindig egyenlően lekötő előadását! A gyermekekre nézve ez a folytonos figyelem annál fásasztóbb, mert sokszor magára kell erőszakolnia a

figyelem tettetését, annál inkább, mert hiszen minden pillanatban lesújthat reá a tanár korholó szava, sőt büntető parancsa. Kérdem: elképzelhető-e, hogy maga a tanár óráról-órára egyenlő fokú figyelemmel és érdeklődéssel hallgasson végig ötféle előadást? Avagy igaz-e, hogy a tanár, midőn osztálya termébe lép, teljesen megfélemedezik összes magánügyeiről, kellemes vagy kellemetlen benyomásairól, családja bajáról vagy örömről, a tanári szobában folytatott eszmecszeréről stb? Ha ez az esetek többségében nincs így, miért követelik a növendéktől az oszlatlan figyelmet, helyesebben – mert hiszen én sem vagyok az anarchia, de még a legkisebb rendtelenségnek vagy figyelmetlenségnek sem szószólója – miért nem iparkodik a tanár úgy előadni, hogy a növendékek többsége élvezettel figyeljen reá, menten az osztályozástól való félelem okozta drukktól?

Persze, ha a tanításnak nem a sablonos ismeretek, főképen pedig nem adatok tömegének elsajátítása lenne a főcélja, a mint az ma történik, hanem a fölfogás élesítése, az önálló, az egyéni jellem, akaratérő, gondolkozás és ítélőképesség fejlesztése, amit Goethe praegnansan így fejez ki: „Die Jugend will lieber angeregt, als unterrichtet sein”, akkor megszűnnék az osztályozás mai, kegyetlen és oktalan rendszere is, a melyet betetőz a thezis húzás véletlene. A jó tanárnak sohasem kell *osztályozás* végett feleltetnie és az ilyen tanár vezetése mellett a növendék sohasem fog arra még gondolni sem, a mi ma a szomorú szabály, hogy a jó osztályzat kedvéért tanuljon. A jó tanár mellett a növendék valóban a tudás kedvéért fog tanulni, viszont a tanár sohasem fog egy-egy felelet véletlen sikere alapján adni véleményt vagy osztályzatot. A tanár ne fenyítő hóhérként szerepeljen, a ki halállal sújthat, hanem legjobb barátként, a kinek egyetlen célja növendékei lelkének és szellemének fejlesztése s a ki sokkal jobban ismeri mindegyiküket, a folytonos együttlét, nem pedig a rögtönbíráskodás jellegével bíró egy-egy kihallgatás alapján, semhogy külön osztályozásra lenne szüksége.

IV. Belátom azonban, hogy a középiskola egyes osztályainak mai túlszűfolttsága mellett, fölötte nehéz, néhol és némely tanárra nézve egyenesen lehetetlen, minden egyes növendékkal külön-külön foglalkozni, minden egyes növendék egyéniségével külön számolni. Hatvanhatven növendéssel foglalkozni óriás föladat, bár a tanár jellemző ékességei: alapos tudás, fegyelmezetttség, szeretet és türelem, ily szomorú viszonyok közepette is csodákat eredményezhetnek. Bámulni való azonban az a tény, hogy azok a vidéki középiskolák, a hol túlszűfolttság nincs és nem volt, még sem mutatnak föl jobb eredményt – sőt sokszor gyöngébbet – mint azok, a melyek joggal jajgatnak túlszűfolttság miatt. Talán mégis a tanárookban és módszerükben van tehát a baj egyik nagy oka s talán mégis itt kellene megkísérlni a gyökeres javítást?

De azért magától értetődően a *túlszűfolttság megszüntetése* kell, hogy a gondoskodás egyik főtörekvése legyen. E megszüntetés eszközei

számosak és sokfélék, de eredményük csak úgy lenne igazán érezhető, ha mind együttesen kerülne alkalmazásra.

A középiskolába tódulás egyik legfőbb oka a *köztisztviselők minősítéséről szóló 1883. I. t.-cikk*, a mely igen alantos állások elnyeréséhez is a középiskola elvégzését vagy középiskolai érettségi bizonyítványt követel akkor, a mikor a szóban levő hivatal ellátásához négy polgári iskolának sikeres elvégzése és némi gyakorlat is teljesen elégséges lenne. Ez a törvény egyik főmegteremtője a magyar szellemi proletariátusnak, mert az, a ki minden magasabb ambíció nélkül – a mi alatt nem kitűnő osztályzatot értek – végzi a középiskola felső négy osztályát, az a kultúrára nézve elveszett, az nem érték, hanem csak pusztá szám.

Erinek a törvénynek egyenlően rossz kihatású társa az *egyéni önkéntesség* annyiban, hogy ennek előfeltétele ismét a középiskolai érettségi bizonyítvány lévén, ebből az okból tódulnak százan meg százan, a kik éppenséggel nem hivatottak, a középiskolába. Ha a törvényhozás a véderőtörvény módosításakor az egyévi önkénteseknek olyan kategóriáját teremtené, a melynél beérnék a középiskola vagy a polgári iskola négy osztályával, de ennek ellenében csak az altiszti rang elnyerését követelnék meg – a mi nálunk, a hol hiány van jó altisztekben, sokszorosan értékes lenne – akkor ismét éliminai egy okot a középiskola mai tömeges látogatására.

Azt talán fölösleges bővebben tárgyalnom, hogy a túlszűfolt-ságnak egyik legnagyobb oka szerencsétlen *társadalmi viszonyainkban* rejlik. Nálunk mindenki „úr” akar lenni. Csakhogy az „úr” fogalmát nálunk nem a saját erejében bízó, tudásban, szorgalomban és tevékenységben kiváló, másra nem szoruló, anyagilag és szellemileg önálló és független kultúremler adja meg, hanem az, a ki mennél több ösre tekinthet vissza, mennél nagyobb megvetéssel a munkálkodó élet pályáival és a kenyérkereső foglalkozással szemben, legfőlebb oda eszkekedve le, hogy egy-egy hivatalt jár ki magának összeköttetései révén. Addig, a meddig társadalmunkat nem fogja áthatni az a tudat, hogy igazi úri foglalkozás csak a tisztességes munka; hogy nem „úr”, hanem here az, a ki léha semmittevással és szórakozással tölti életét; a meddig az ipari és a kereskedelmi pálya megvetett pályák maradnak, a meddig mezőgazdaságunkat nem művelik intenzívebben – a mi kiszámíthatatlan becsű kincsekhez juttatna; a meddig a zsűfolttság esetén improduktívekké váló „lateiner” pályák felé tódulnak, nem hivatottságból és ideális célölköb, hanem pusztán csak kenyérkeresetből: addig mindig túlszűfoltak lesznek középiskoláink és addig napról-napra szegényebb lesz társadalmunk s alkalmatlanabb a gazdasági és kulturális haladásra. Az iskoláknak kellene itt is megkezdeniük a fölvilágosítás nagy munkáját, hogy a gyermekek szülöiket figyelmeztessék neveltetésük téves és káros irányára.

Addig azonban, míg a most felsorolt eszközök megteszik hatá-

sukat, addig államnak és a törvényhatóságoknak össze kell fogniok az *iskolahiány megszüntetésére*. Minden megyei székhelyen középiskolának kellene lennie és más megyéből való tanulót csak akkor lenne szabad abba fölvenni, ha a törvényes maximális létszám – melyet egyelőre 35-ben kellene osztályonként megállapítani – nem lenne betöltve. Mivel tanárhány nincs: párhuzamos osztályok könnyen segíthetnek a bajon. A költségben állam, törvényhatóság és szülők osztozzanak. Végre is, a mint a jó szülő gyermekei oktatásáért a legnagyobb önfeláldozásra és nélkülözésre képes, úgy az állam és a törvényhatóság is hozzon áldozatokat az oktatás ügyéért, a melynek tökéletességétől függ az állam és a társadalom léteie, jövője.

Még egy nagy oka van a *gimnáziumok túlsúfoltságának*. Az, hogy a gimnázium az a középiskola, a mely minden lehetséges pályára képesít, míg a reáliskola minősítő hatása sokkal szűkebb körű. Innen van, hogy a reáliskolák, kevés kivétellel, alig panaszkodnak túlsúfoltságról – az eredmények mindazonáltal itt sem kifogástalanok. A túlsúfoltság emez okán csakis az *egységes középiskola* segítene, a melynek feltétlen híve vagyok s a melyről később, a klasszikus nyelvek kérdése kapcsán, lesz szerencsém még néhány szót szólnom.

V. Ha ily módon nagyjában kimerítettem a társadalom bűneit az iskola körül, át szabad már térnem az *iskola bűneire* a társadalommal szemben. Kutathatom, hogy mennyiben felelős az iskola a középiskola silány eredményeiért, első sorban pedig, hogy mennyiben okozója az iskola az annyszor felpanaszolt túlterhelésnek?

Itt első helyen a *tanév rövidségét* kell fölemlítenem. A növendék hallja a „carpe diem” tanítását és szépen szavalja, hogy „minden órának leszakaszd virágát”, mert „ars longa, vita brevis est”. De azért az esztendőnek 365 napjából alig a fele jut a szorgalmi időnek, a többi szünet, mindenféle czímen. A 62 napos nagy szünidőn felül, a melyet a kötelességét teljesítő tanár és növendék jól kiérdemel, ott vannak a vasárnapok és egyéb ünnepnapok, nemzeti ünnep-, gyásznapok stb; a karácsonyi és húsvéti szünet; ott van a tanév elején közel fél hónap, míg a rendes tanítás megkezdődik, míg június nagyjobbik felét, sőt az érettségi vizsgálat okából már május második felét jobbra elpepecselik. Ehhez járulnak farsangi szünetek – 18 éven aluli növendékek számára! – tanárok és igazgatók névnapjai, a főigazgató látogatásának tiszteletére adott szünet stb., oly szünetek, a melyeket csakis az iskola ismer, semmiféle más hivatás nem. A zsidó vallású növendékek ezenfelül még külön szüneteket élveznek ünnepeiken, pedig legkisebb részük meg csak el az isteni tiszteletre, nem szólva arról, hogy szombaton, a mely a zsidóság legnagyobb ünnepe, nem szünetel az előadás. Ezen az utóbbi czímen teljesen elégséges lenne az új-esztendő két és az u. n. hosszú nap egy napját engedni ünnepnek, a többi ünnepnapot nyugodt lelkiismerettel tölthetik az iskolában. Szóval, revízió alá kell venni a szünidőket, azokat a legkisebb mértékre kell leszállítani

s nem szabad a növendékeket ahhoz szoktatni, hogy minden örvendetes vagy szomorú eseményt dologtalansággal kell megünnepelni, úgy, hogy nem dolgozni: az ünnep, a munka pedig a közönséges, a megvetett hétköznap. A beíratások, az érettségiek az év utolsó napjaiban legyenek és ugyanakkor kell végleg megállapítani a jövő év tanrendjét és tankönyveit, úgy, hogy szeptember elsején mindenült meginduljon a munka.

A tanév jobb kihasználása lehetővé fogja tenni a tananyag jobb beosztását, a növendékek gyakoribb kihallgatását, szóval a túlterhelés egyik oka és okozata ilyen módon könnyen ki lesz küszöbölhető, a nélkül, hogy tanár és tanuló nagyon megsínylené, mert még így is a tanárnak normális esztendőben is több lesz a szünete, mint bármely más pályán lévő szellemi munkásnak – mert magától értetik, hogy pl. a betegségek okozta kényszerszünetekről itt nem szólhatok. Ha pedig a tanárok otthoni munkájukon akarnak könnyíteni, a melynek javarésze a föladatok kijavításának esik áldozatául: helyezzenek nagyobb súlyt a növendékeknek egyéni stílusára, önálló gondolkozására, fogalmazó képességére, mint éppen a nyelvtanra és a helyesírásra, valamint arra, hogy bizonyos chablont üssenek meg s azonnal észre fogják venni, mennyivel egyszerűbbé lesz eddigi kínos munkájuk, a nélkül, hogy a tanítás eredménye kárát vallaná.

VI. A túlterhelésnek és a hiányos eredménynek egyik nagy oka *tankönyveink* többségének rosszasága. Tankönyveink nagyobb része valósággal antididaktikus és antipaedagogikus. Tartalmuk sekély, szellemi színvonaluk a lehető legalacsonyabb, eszmékben szégyenletesen szegények, stílusuk kétségbeejtően nehézkes, értelmetlen, zavaros, mintha csak valami külön stílust találtak volna föl a legfiatalabb olvasók elriasztására. Pedig mindent el kellene követni, hogy a tankönyv az iskola ifjúságának, de az iskolán kívül állónak is kedvelt olvasmánya legyen, a melyet éppen annyi buzgalommal, érdeklődéssel és élvezettel forgat, mint minden egyéb hasznos könyvet. Ennek előfeltétele persze az, hogy tankönyvet ne csak pénzszerzés kedvéért és legfőlebb még hiúságból írjanak, még pedig rendszerint mellékfoglalkozásképpen. Jó tankönyvet írni, fölösleges azt itt erősen hangsúlyoznom, éppen annyira óriás nehéz feladat, mint jól tanítani. Csak az vállalkozhatik reá nyugodt lelkiismerettel, a ki tárgyának legrejtettebb részletein is uralkodik, a ki az illető tárgynak elismerten elsőrangú szakembere és a kinek azonfelül természeti adományként jutott az olyan stílus, a mely egyszerű, világos, könnyen érthető és élvezettel olvasható. Persze az ilyen tankönyv megírásához több idő kell, mint a tanév folyamán egyéb elfoglaltságtól elvont kis szabad idő. Azt, a kiről fölteszik, hogy jó tankönyvet tud írni, fel kell menteni bizonyos ideig hivatali tennivalói alól, mentesíteni kell minden anyagi gondtól, munkáját pedig fényesen kell díjazni, mert a valóban jó tankönyvnél hasznosabb művet a világnak semmiféle írója nem alkothat. S ismétlem az előbb

már megpendített gondolatot: a M. T. Akadémia nem tehetne a magyar kultúrának nagyobb szolgálatot, mintha számos pályadíja közül évenként néhányat, még pedig a legnagyobbakat, a legjobb tankönyvek jutalmazására fordítaná – az elemi iskola tankönyveire épp úgy, mint a közép- és főiskolák számára írottakéra – és ha a maga hatáskörében hazánk legkiválóbbjait buzdítaná tankönyvek megírására.

A tankönyvek kérdésének kapcsán akarom felhívni szíves figyelmüket egy másik nagy horderejű körülményre, a mely a középiskolai reform kérdésével is bensően összefügg. Értem ezalatt *a fiú- és a leányiskolák számára írt külön tankönyveket*, a melyek megírásának okát sohasem tudtam magamnak megmagyarázni. Végre is tudomány és ismeret nem alkalmazkodik a két nem fiziológiai eltéréseihez és ab a kevés tudásból, a mit az iskola ad, lehetetlen külön tudományt csinálni fiúk és lányok részére. Az én fölfogásom szerint, a mely a férfiaknak és nőknek teljes egyenlőségét követeli a társadalmi és állami élet minden terén, a mely azonban természetesen a nők számára a kötelességek teljes egyenlőségét is követeli minden téren, a melyen működnek: az ismeretek elsajátíthatása terén semmiféle különbségnek nem szabad léteznie fiú- és leánynövendék közt. A fizika, a mennyiségtan, a csillagászat, a nyelvtan, a történelem, a földrajz csak nem öltenek más alakot és nem kapnak más tartalmat, ahhoz képest, a mint fiúk vagy lányok tanulják azokat! Egyenlően művelt emberek kerüljenek ki az egyforma iskolákból, egyenlő alapos-sággal tudja férfi és nő mindazt, a mi az általános műveltségnek alkotó része.

VII. Ez a fölfogásom természetszerűen vezet egy másik, általam magától értetődőnek vélt követelésem felé. Azt akarom, hogy *a jövő középiskolája közös iskolája legyen fiúknak és lányoknak egyaránt*, hogy azonos műveltségük legyen és azonos ismeretekkel léphessenek mindazokra a pályákra, a melyeknek a középiskola elvégzése az előfeltételük.

Jól tudom, hogy sok ember előtt ez az eszme forradalmi jellegű. Hallom az érveket, a melyeket a két nem közti viszonyról uralkodó téves, hibás és ártalmas fölfogás hoz föl javaslatom ellen és sejtem az álszenteskedők suttozásának tartalmát is. Képzeltetik, hogy ezekre az ellenvetésekre én is gondoltam. De éppen azért, mert én a két nem közt való egyenlőségnek vagyok szószólója, éppen azért óhajtom, hogy a köztük való érintkezés is elveszítse mai jellegét, a mely sem nem őszinte, sem nem becsületes, sem nem egészséges. Csakis az együttnevelésnek lehet meg az a hatása, hogy férfi és nő egymással két egyenlő értékű ember módjára érintkezzék; csakis az együttnevelés enyhítheti a férfiak túlérzékiségét és csökkentheti a nők léha kaczerkodását; csakis az együttnevelés teszi majd lehetővé, hogy férfi- és nő teljesen megismerje a két nem jellemző sajátosságai mellett az egyes-

nek jellemtulajdonságait is, a mi bizonyára nagyobb becsű, mint a zsúrokon, a báli teremben vagy a korcsolya- és tennispályán való ismerkedés és együttlét, a mit én azért távolról sem akarok lehetetlenné tenni.

Különben is, az együttnevelés kérdése nálunk is meg van már oldva a legtöbb vidéki elemi iskolában, a főváros számos és éppen legjelesebb magániskolájában és az egyetemen is, a hol bizonyára sokkal nagyobb mértékben foghatnak fenn a két nem érintkezésére alapított aggodalmak, mint a középiskolában. Ezeket az aggodalmakat is csillapíthatjuk amaz országok eredményednek ismeretével, a melyekben a középiskola vagy a tanítóképzés nem ismer más nevelési rendszert, mint a két nem együttes iskoláztatását. Svédországban, Norvégiában, Finnországban, az északamerikai Egyesült-Államokban a tapasztalatok és az eredmények a lehető legkedvezőbbek. Nemcsak, hogy hírből sem ismerik a nők ellen elkövethető ama támadásokat és kihágásokat, a melyeknek itthon és Európa egyéb országaiban napról-napra, lépésről-lépésre tanúi vagyunk, hanem a két nem közti viszony az egész életen át a lehető legegészségesebb, a nő érzéke a férfi hivatása iránt a lehető legkitünőbb, a férfi tisztelete a nő iránt pedig, köztudomás szerint, sehol sem oly nagy, mint azokban az országokban, a melyeket felsoroltam.

Tovább nem foglalkozhatom ezzel a nagy horderejű kérdéssel, a mely társadalmi életünk egészséges átalakulására döntő fontosságú. De nem mulaszthattam el fölvetését, mert a jövő középiskola nem zárkozhatik el eme kérdés megoldása elől.

VIII. Áttérek már most a *középiszkolai tanterv részleteire*, a melyek iránt társaságunk szétküldött kérdéseiben annyira érdeklődik.

Ha részletesen akarnék foglalkozni a két középiskola tantervével, nem órákon, hanem napokon át kellene szólanom, mert hiszen nemcsak az egyes tantárgyak, tanításuk módja és terjedelme kellene, hogy szóba kerüljenek, hanem behatóan kellene foglalkoznom azzal az alapvető kérdéssel, hogy sajátképen mi is a czélja annak a középiskolának? De a rendelkezésemre álló idő máris annyira előrehaladt és még annyi a mondani valóm, hogy türtőztetnem kell magamat és arra szorítkoznom, hogy álláspontjaimat éppen csak jelezem az egyes főbb kérdésekben.

Annyit már általánosságban volt szerencsém eddig is elmondani, hogy a mai tantervnek főhibája, hogy a kitünő utasítás ellenére is, több súlyt helyez rendkívül sok adatnak száraz megismertetésére, mint arra, hogy minden tárgy tanítását bizonyos döntő jelentőségű közép-pontok köré csoportosítsa, a részleteknek lehető mellőzésével, de annál behatóbb tárgyalásával az igazán fontos főkérdéseknek. Ha csak néhány hétig tartózkodom majd Firenzében és környékén, akkor az olasz művészetről okvetlenül többet fogok megtanulni, mintha ugyanannyi idő alatt bejártam volna Olaszország összes múzeumait és

egyéb gyűjteményeit. Minden tárgy megenged oktatási célból ilyen koncentrációt és nyilvánvaló, hogy az ifjúság a tanítás ilyen módszerével sokkal több eszmét fog kapni, látóköre sokkal inkább fog bővülni, gonolatilága jobban fog élénkülni, ítélőképessége pedig élesbedni, mintha mindig csak adatok halmazát lesz kénytelen megtanulni. Ezzel szemben a mai oktatás nevetségesen kis jelentőségű történeti, irodalomtörténeti, nyelvtani, matematikai stb. részleteknek tulajdonít óriás fontosságot és sok tanár lényegesebbnek tartja, hogy a növendék az ő – a tanár – szája íze szerint, az ő kedvelt kifejezéseivel mondja el leckéjét, mint azt, hogy a tanuló feleletében vagy dolgozatában önálló gondolkozás egyéni kifejezése nyilvánuljon – pedig az élet ezt várja az iskolától.

Az iskola pedig, úgyanaz, a mely azt hirdeti az első osztályú gimnazistának, hogy „non scholae, sed vitae discimus”, csodálatos módon tiltakozik az ellen a föltevés ellen, hogy gyakorlati céljai vannak. „A középiskola csak a főiskola előkészítője, annak nincs gyakorlati rendeltetése”, ezt halljuk úton-útfélen a mai középiskola védőitől. Ezek az urak azonban teljesen félreértik az életnek való tanítás követelését. Nem arról van szó, hogy a középiskola szaktudást adjon, a mely valamely élethivatás, valamely kenyérkereső foglalkozás üzésére képesítsen. Hanem azt igenis követelhetni a középiskolától, hogy *befejezett általános műveltséget adjon*, tekintet nélkül arra, vajjon növendéke a főiskolát akarja e látogatni vagy sem. Mert önámítás, ha azt hirdetjük, hogy az egyetem a középiskola folytatása. Az egyetemi hallgatók 99,9%-a nem azért jár az egyetemre, hogy ott magát a tudományokban a tudomány kedvéért kiművelje, hogy litterary gentleman módjára éljen mindennek, a mi szép, jó és nemes, hanem azért, mert az egyetem egyes fakultásainak elvégzése kenyérkereső pályára képesíti. A főiskola ma már nem az az universitas litterarum, a milyen volt századokkal ezelőtt; ma annak mindegyik fakultása többé-kevésbé szakiskola, semmi más. Ezzel pedig a középiskolának számolnia kell olyképpen, hogy teljesen befejezett általános műveltséget ad növendékeinek, a kiknek, szomorú tapasztalataink szerint, csak minimális része új szaktanulmányai vagy szakfoglalkozása mellett egyéb tanulmányokat, hanem beéri élte fogytáig a középiskolában szerzett éppen nem gazdag tőkével. Megengedem, hogy ennek nem lenne szabad így lennie és a középiskolától függ jórészt, hogy növendékeiben a továbbképzés iránt való hajlamot ébreszsze, a folytonos művelés szükségének érzetét bennük fölkeltsse és ébren tartsa késő korukig.

De ha a középiskolának az a hivatása, hogy általános műveltséget adjon, a mi alatt értem a tájékozottságot vagy legalább a tájékozó képességet az ismeretek minden terén, a mely nem a kizáró, a specziális szaktudásé: akkor be kell vallanunk, hogy a mai középiskola nem éri el célját, mert még a kitűnően érett ifjú sem bír általános műveltséggel. Hogy ez nem túlzás, azt a követ-

kező példákkal bizonyíthatom, kimeríteni itt ezt a kérdést sem tudom.

Kérdezzék meg a praematurustól, van-e fogalma Magyarország alkotmányáról, tudja-e mik az ő állampolgári kötelességei és jogai? Avagy beszéljenek vele az emberi szervezetről és annak élettani funkcióiról? Hánytól kapnak majd ezekre a kérdésekre kielégítő választ? Pedig ha a középiskola nem tanítja ezekre az ismeretekre: az egyetemen, a hol kiki a maga szaktudományát hallgatja, senkitől sem fogja megtanulni, a mint azt az életben lépten-nyomon tapasztaljuk. Nem lenne-e elsőrangú kötelesség minden iskolában, tehát a középiskolában is, jogi és egészségi ismereteket tanítani, hogy mindenki tisztában legyen azzal, hogy mivel tartozik hazájának, embertársainak, önmagának? S nem lenne-e kötelesség arról gondoskodni, hogy különösen az egészségi ismereteket minden iskolában orvos tanítsa, a végből is, hogy a nemi élet kérdéseiről a fejlettebb korúak hivatott helyről kapjanak kellő felvilágosítást és későbbi életükre megfelelő komoly útbaigazítást? Nem sokkal nagyobb előny háramlanék ebből az egyesre és egész társadalmunkra, mint a nyelvtani szabályokkal való túlterhelésből vagy akár az irodalomtörténeti vagy történeti aprólékos részletekből, a melyekre tanáraink többsége oly nagy súlyt helyez? Az iskolának mindenben az életet kell szolgálnia, minden szavával oda kell hatnia, hogy belőle testileg egészséges, szellemileg képzett, erkölcsileg jellemes emberek kerüljenek ki, ezzel a törekvéssel pedig homlokegyenest ellenkezik az oktatásnak az a formalisztikus jellege, a mely mai tanrendszerünk rákfenéje.

De tovább megyek a praematurus fiatal ember kíséretében. Szóvá tesztem előtte a szociális kérdések egész sorát – válaszai, ha ugyan adhat ilyeneket, teljes tudatlanságról tanúskodnak. Felmutatok neki egy bankjegyet, hogy felvilágosítson pénzrendszerünkről, beszélék vele az önálló vámterületről (persze nem politikai szempontból), általában vámokról, ipari, kereskedelmi, általában gazdasági kérdésekről – az ifjúnak, hacsak magánolvasmány útján nem jutott hozzá, fogalma sincs mindezekről az életkérdésekről. Beszélgetek vele olvasmányairól – és megdöbbenek szűk látókörén, gondolkozásának korlátoltságán, a világirodalom eszméiben való járatlanságán, szóbőségének teljesen hiányán. Szóba kerülnek vallási kérdések – belebotlom az egyoldalú felekezeti sötétségébe, az igaz vallásosság minden fogalma híján. Belépünk egy szépművészeti múzeumba – az ifjúnak nemcsak, hogy érzéke nincs a képzőművészet legremekebb alkotásai iránt, azt sem tudja, hogy hogyan kell képet vagy szobrot megtekinteni és természetesen fogalma sincs művészekről és művészeti irányokról.

De minék is folytassam a csalódások e végtelen sorát! Lépésről lépésre belebotlunk mai középiskolai nevelésünk és oktatásunk számtalan fogyatkozásába. Megállapítjuk, hogy a fiatal ember sokat tanult ugyan, de sok tudásának kevés a magva, és tartalmassága, különösen, hogy

nem tanult meg önállóan gondolkodni, sem a tanultakon elmélkedni, sem gondolatait tetszetős, szabatos formában kifejezni; megállapíthatjuk, hogy végtelen szegény eszmékben és hogy nincs érkeke eszménye« iránt; megállapíthatjuk, hogy természettudományi ismereteivel rendkívül elmaradt az új kutatások bámulatos eredményeitől és hogy az iskola, melynek igaz, nem szabad hypothesisekre alapítania tanításait, még mindig nem vett tudomást Darwinról, Lamarckról, Weismannról, de még Lyellről sem. A scholasticismus formalizmusát érezzük ki az ifjú minden szavából és fájdalmasan konstatáljuk, hogy annyi esztendőnek fáradsága csaknem teljesen kárbaveszett.

IX. És ha indító okát keressük ennek a szomorú erdménynek, akkor fölvilágosításul kapjuk, hogy az u. n. *klasszikus nyelvek* tanítása foglalja el a gimnázium heti óraszámának közel felerészét, hogy a görög és római világ megismertetése képezi a gimnáziumi oktatás középpontját és főcélját, hogy e körül csoportosul minden buzgalom és törekvés.

íme megérkeztünk hát a középiskolai reform legégetőbb kérdéséhez, a mely oly régi, mint a középiskola maga, a mely fölmerült a humanisták működésével egyidőben, a mely harcra készítette volt már közel négyszázaddal ezelőtt Franciaországban Montaignet, Angliában Bacot, Németországban és nálunk Comeniust – az iskolának e nemes előharcosát, a kiről alig tud a mi praematurusunk, a ki azonban bizonyára ismeri a meroving királyok mindegyikének uralkodási idejét. A scholastikusok formalizmusa ellen a reáliák érdekében már akkor indult volt meg az a harc, a mely máig sem ért véget s nem is fejeződhetik be mindaddig, míg a kérdés gyökeres megoldásra nem talál. Ez a megoldás pedig, erős meggyőződéseim szerint, nem lehet más, mint *a klasszikus nyelveknek teljes kiküszöbölése a középiskola tananyagából*, tanításuk teljes eltörlése, minden megalkuvás, minden engedmény nélkül, mert a fakultatív tanításnak – a mit itt szintén indítványozott valaki – én a középiskolában helyét nem látom pedagógiai okokból sem.

Nem könnyelműen, nem modern áramlatok hatása alatt teszem ezt a kijelentésem, a melynek természetes következése az is, hogy én csakis az egységes középiskolának lehetek híve, mindenféle ki- vagy bifurkácizó teljes kizárásával. Húsz esztendeje, a szakemberek előtt jól ismert Frary-féle munkának megjelenése óta, gondolkodom e kérdéstről s meggyőződéseim két évtized komoly megfontolásának, tudatos észleletének, az összes pro és kontra érvek gondos egybevetésének őszinte eredménye. Pillanatra sem jelenti ez a klasszikus kor kicsinylését, a klasszikus írók értékének lebecsülését, a görög és a latin nyelvtanulás hasznának félreismerését. De a középiskolai oktatás szempontjából, ennek hatása és eredményei vizsgálódása alapján én is egyetértek Vészi képviselő úrral abban, hogy „le jeu ne vaut pas la chandelle.”

Legalább is önámításnak tartom, ha e két nyelv tanításával akarjuk elérni azt, hogy ifjúságunk megismerkedjék a klasszikus ó-kor szellemével, hiszen az a lélekölő grammatizálás, a mely a két nyelv tanításával jár, egyenesen kizárja, hogy az ifjúság 99%-a egyébbel törődjék, mint a nyelv- és mondattani elemzés részleteivel. Arról, hogy 1%-nál nagyobb hányad úgy tanulja meg ezt a két nyelvet, hogy élvezettel olvashassa a latin és görög remekírókat eredetiben, szó sem lehet és – legyünk őszinték a képmutatókkal és nagyképűsködőkkel szemben – ennél nagyobb hányad soha sem olvassa eredetiben ezeket az írókat, még ha a klasszika-filológia tanárainak jó részét is számításba vesszük. Ennek a feltűnően kis hányadnak a kedvéért valóban bűn az óriás többséget kínozni két holt nyelvnek haszon nélkül való tanításával, annál nagyobb bűn, mert azt, a mi a két klasszikus irodalomból értékes, nemkülönbén a klasszikus kor szellemét sokkal behatóbban, sokkal élvezetesebben, sokkal több haszonnal a jobbnál jobb fordításokból lehet elsajátítani, csak úgy, mint minden más nép klasszikus íróit és minden más nép szellemét, bár igaz, hogy tantervünk teljesen megfelelkezik arról, hogy másoktól is lehet tanulni, nemcsak a görögöktől és a rómaiaktól. Az ó-kor irányában való ez a bíráló nélküli örökös tisztelet rendkívül megzavarja a legtöbb ember gondolkodásának szabadságát s mintegy szent és sérthetetlen hagyományként száll át nemzedékről nemzedékre, a mely a távoleső, az ősrégi iránt való áhítatból nem meri föllebbenteni azt a fátyolt, a mely alatt nem csupa szép, nem csupa nemes és utánzásra méltó van elrejtve. A mellett nagy hiba a „klasszikus ó-kort úgy fogni föl, mint valami egységes egészet, semmiféle különbséget nem téve az annyira rokonszenves és genialis görögök és a lelketlen, éppenséggel nem találékony rómaiak közt.

Kétségtelen, hogy akkor, mikor a klasszikus írók tanulmányozása tette lehetővé a középkor sötétségének eloszlátását; mikor az egész európai kultúra éppen csak a klasszikusok ismeretéből állott: akkor érthető volt ezeknek beható művelése, tekintet nélkül arra, hogy ez mennyire elvonta a tanulmányozót az igazi élettől, mennyire egyoldalúvá tette gondolkozását, mennyire elidegenítette a jelen okos és hasznos követeléseitől. Ma azonban az ilyen *laudator temporis octi* vajmi kevésbé viszi előre az emberi művelődést azzal, hogy betűről betűre rátukmálja ifjainkra két holt népnek tőlünk annyira idegen nyelvét, érzéseit, gondolkodását, világnézetét, a mely különben is olyannyira távol áll a mai állami és társadalmi fölfogástól és annyira ellenkezik mindennel, a mit ma állani és társadalom, az egyesnek és az egész emberiségnek kultúreszménye gyanánt hirdetünk. Avagy talán a görög mythológia erkölcsi fölfogását akarjuk ifjainkba csöpögtetni vallási ideál gyanánt, az istenség tiszteletének megerősítése végett? Avagy a görög és római nemi életet akarjuk követendő példával elébük állítani? Es ma, a mikor minden társadalomban az egyes egyén szabad

érvényesülhetése mellett a legnemesebb altruizmust hirdetjük követendő ideál gyanánt, hogyan dicsőítsük mintaképül a legridegebb egoizmuson, az egyén elnyomásán, az állam mindenhatóságán felépült ó-kori társadalmat? Ma egyenlőségről, lelkiismereti-, gondolat-, szólás- és sajtószabadságról, testvériségről tankunk és erre akarjuk nevelni újainkat – hogyan egyeztessük ezt össze az ó-kori társadalom türelmetlenségével, az egyéni vélemény elnyomásával, a szabad gondolkodás lehetetlenné tételével, a rabszolgaságnak természetes intézményként való fölfogásával? Ma, a mikor a nőnek igaz emberi értelemben a férfival egyenjogú társadalmi helyzetet akarunk teremteni, miképpen tanítsuk továbbra is változatlan meggyőződéssel az ó-kornak szegényletes fölfogását a nő hivatásáról és a társadalomban való jogköréről? Ma, a mikor a munka nemesítő hatását hirdetjük szüntelenül, még mindig Diogenes életét állítsuk oda, mint bámulni való dicső példát? Avagy nemesítőbb eszményképeket nem tudunk felsorolni az emberiség fejlődésének, művelődésének történetéből, mint a római hadvezérek vérontásait avagy a görög politikusok cselszövéseit?

Igenis, tanulják megismerni ifjaink a görög és a római társadalmat, irodalmat és művészetet, de nem bírálat nélkül való, hódolat- teljes imádattal, hanem teljesen tárgyias kritikával, a mely megismerteti velük mindazt, a mi örökké nemesítő és gyönyörködtető, de nem zárja el előlük azt sem, a miből, mint kerülendőből, vonhatnak le értékes tanulságot. Mindehhez azonban teljesen fölösleges a két nyelvnek a tudása és az ezek elsajátítására fordított meddő fáradságot éppen mindezeknél sokkal alaposabb tanulmányozásra,* de azonfelül egyéb – előbb már érintett – hasznos tudnivalóra lehetne felhasználni. Avagy nem gondolják, hogy ha pl. Emersonnak Platónról írt két essay-jét olvasnák a nyolcadik osztályban, nem többet tudnának ifjaink Platónról és koráról, mint most, a mikor egy-egy töredéket fordítanak belőle a legnagyobb kinlódással? Egyáltalán, mennyivel más gondolkozással kerülnének ki ifjaink a középiskolából, ha a latin és görög autorok mellett és helyett az olyan olvasmányokat kultiválnák, mint Emerson essay-i, avagy Carlylenak „hősei”. S Eötvösünknek, Goethének, Shakespearenek miért nem jut nagyobb tér a középiskolában? Azt mondta nekem erre valaki, hogy Shakespearet lehetetlen olvastatni, mert

* Gimnáziumi tantervünk ebben a tekintetben érdekes ellenmondást tartalmaz. A görög tanítás célja, a tanterv szerint, a kiszemelt Íróknak nyelvtani ismereten nyugvó megértése és szabatos fordítása, ezenfelül a római nép állami, társadalmi és művelődési viszonyainak ismerete a tárgyalt irodalmi művek alapján. Magát a görög állami és kulturális életet pedig csak azok ismerhetik meg, a kik görögpótlót tanulnak, mert csak ezek számára vannak ilyen tartalmú olvasmányok előírva. Szólhat-e bármi is fényesebben amaz érvelés ellen, hogy az eredeti nyelv tudása nélkülözhetetlen előfeltétel a klasszikus kor szellemének és kultúrájának megismeréséhez?

rendkívül sok benne az erotikus részlet. Kérdem: több benne az ilyen részlet, mint a görög és a római klasszikusokban vagy a mythológiában, vagy a bibliában? Hiába keressük az érveket a klasszikusok továbbbimádása mellett, – folyton csökken a számuk, folyton gyöngül a hatásuk. Az idealizmust fejlesztik – ez az örökké ismétlődő refrain. Caesar és Nagy Sándor alakjai vajjon, avagy az az éietfölfogás, a melyet már előbb jellemeztem, valóban jobban fejlesztik az idealizmust, mint az emberiség igazi nagy alakjaival, a tudósokkal, írókkal, művészekkel; fölfedezőkkel és feltalálókkel, a filantrópokkal és sok bámulatos self made mannel való közeli megismerkedés? Vagy pl. Róma alapításának története talán ideálisabb gondolkozásra neveli az ifjút, mint a természettel való foglalkozás, mint pl. a nap csodálatos hatásának felismerése, avagy az emberi szervezetnek nevezett remekműről való elmélkedés?! De ha valóban az eszményi életre sarkall a klasszikusokkal való foglalkozás – ha ugyan ennek lehet nevezni a mai grammatizálást – miért fosztják meg ennek áldásaitól a reáliskola tanulóit? Ha pedig a nyelv törvényeinek jobb megismerését, a stílus képzését állítják oda, mint a lélekölő grammatikai oktatás végcélját és eredményét kérdem, hol vannak azok a mi kiváló stílistáink nyilvános életünk bármily terén: irodalomban, parlamentben, hivatalokban, magánéletben? S ismét kérdem: ha a latin: nyelv struktúrájának ismerete annyira lényeges a magyar nyelv szabályainak alapos megismeréséhez: miért nem kötelezik a reáliskolát is a latin nyelv tanítására?

Az olyan ellenvetésekkel, hogy pl. a latin és görög nyelv tudása nélkül fölötte nehéz lesz megérteni a világirodalom számtalan vonatkozásait a klasszikus ókorra; hogy számos idézet megértése vagy idegen szavak etymológiájának ismerete lesz fölötte megnehezítve – talán nem is kell bővebben foglalkoznom. Hiszen akkor mindenkinek meg kellene tanulnia ezt a két nyelvet, mert különben senki semmit sem olvashatna; de másfelől, eme fölfogás szerint, minden nyelvet és minden népet egyaránt kellene ismernünk, mert hiszen a világirodalom minden terméke tartalmaz számos oly vonatkozást és idézetet, a melynek jó megértéséhez az illető nép társadalmi és kulturális viszonyainak több vagy kevesebb ismerete szükséges.

Azokkal is könnyű szembeszállni, a kik az egyetemi tanulmányok, egyes hivatások kedvéért tartják szükségesnek a két klasszikus nyelv tanítását. Mert ezeknek lehetetlen más választ adni, mint azt, hogy a kinek szakmájához szüksége van erre a két nyelvre vagy azok egyikére, az tanulja meg azokat úgy, a mint a nyelvész tanul számos más nyelvet is, vagy a mint az orvos, alapvető ismeret gyanánt, a természetrajzot köteles tanulmányozni. Művelt, felnőtt, értelmes ember félév alatt játszva tanul meg latinul vagy görögül, annál inkább, mert beszédgyakorlatra nincs szüksége. És mindenki, a ki idegen nyelvet komolyan tanult, igazat fog nekem adni abban, hogy

az ilyen hat havi tanulás többet ér, mint a gimnázium nyolcz esztendei elemzése.

X. De nem akarom folytatni. Hallottunk a vita eddigi folyamán is számos érvet a klasszikus oktatás szüksége ellen, én azokat mind a magaméivá is teszem és teljes meggyőződéssel csatlakozom azoknak a fölfogásához, a kik a legnagyobb műveltséget is el tudják képzelni a latin és görög nyelv ismerete híjján, a mi nem egyértelmű a két nemzet állami, társadalmi, kulturális és különösen művészeti életében való járatlansággal. Fordítsuk az ezen két nyelv tanítására fordított időt az általam fölsorolt egyéb hasznos tanulmányra; ismertessük meg az ifjúsággal különösen az emberi kultúra fejlődését, hogy tudomást szerezzen valahára arról, hogy más népek is bámulatos mértékben szolgálták az emberi művelődést, nemcsak görögök és rómaiak. Irányítsuk figyelmünket különösen Ázsia, Egyiptom és az inkák kultúrájára, a mely napról-napra meglepőbb adatokat szolgáltat az emberi kultúra fejlődése szempontjából.

Mikor kultúrát mondok, nemcsak a szellemi művelődésre gondolok, ezt pedig ismét nem az irodalomra szorítom. Kultúra alatt itt az ember összes életviszonyainak foglalatát értem. A középiskolában ismerkedjék meg a növendék a földdel, mint az ember életének színhelyével, annak minden vonatkozásában: mint égi testtel, mint emberi lakóhellyel, tehát csillagászati, geológiai, ethnografiai szempontból is, nemcsak földrajzilag. Itt ismerkedjék meg az emberi társadalommal, annak keletkezésével, szokásaival egészen a mai fejlődéséig. Tanulja meg az emberi gazdasági élet összes formáit. Tekintsen be a természeti erők fölhasználásának nagy műhelyébe és merítse idealizmusát a természet csodáiból és abból, a mit az emberi elme azok segítségével alkotni képes. A szellemi kultúra terén pedig ismerkedjék meg a nyelv, a művészetek, a vallások, a jogszolgáltatás és a tudományok fejlődésével, mindig az emberiség egyeteméből indulva ki, nem egy-egy nemzetet vagy korszakot véve alapul. És ha mindezek oktatására kevés a nyolcz esztendő, hosszabbítsuk meg inkább egy esztendővel a középiskola tanfolyamat, de neveljünk valahára valóban művelt, minden szépért, igazért és nemesért valóban lelkesedni és lelkesíteni tudó fiatalságot, a melynek a műveltség öncél, nem pedig osztályzat alakjában megtestesült eszköz az egyetemen való beiratkozáshoz.

Befejezem.

Számos kérdést tudatosan mellőztem, hiszen így is visszaéltem már szíves türelmükkel, a melyet nagyon köszönök. De hiszen előttem is volt, utánam is lesz, a ki a kérdést más-más szempontból megvilágítja. Végzem azzal, a mit Macaulay valamelyik beszédében olvastam: Mikor Penn, a quäcker, megalapította az északamerikai Egyesült Államok első államát, Pennsylvaniát, intése, tanítása csak ennyiből állott: „Neveljétek a népet.” És nemzetének megmentője, Washington, végrendeletében ismételte ezt a szót; „Neveljétek a népet!” Én is ezzel az óhaj-

tassai végzek. Hadd lengje át valahára hazánk társadalmát is a kulturális haladás szelleme! Mindenki a maga hatáskörében nevelje a népet, világosítsa föl felebarátját, terjessze a tudást és az ismeretet minden tisztességes eszközzel. Ha a kulturális kérdések iránt csak félannyi érdeklődést tanúsítana társadalmunk, mint a sokszor személyes czívődásból és hiu pártoskodásból álló politikai kérdések iránt; ha sajtónk is első helyen az igazi művelődést szolgálja majd, nemcsak az annyira áldatlan politikát, a mi annyiszor csak személyeskedés, hiúság, stréberkedés: akkor csakhamar át fog alakulni a magyar társadalom és lelkesedni tud majd amaz eszmékért is, a melyeket itten fölvetettünk. Akkor azután nálunk is minden egyes tudatára fog jönni annak, hogy minden államnak, csak úgy, mint minden egyénnek, legnagyobb erőssége a tudás és a műveltség! (Hosszantartó éljenzés és taps.)

NAGY SÁNDOR

FESTŐMŰVÉSZ

ELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUD. TÁRSASÁG MÁRCZIUS 31-ÉN TARTOTT ÜLÉSÉN.

Sajnos, tisztelt hallgatóság, le kell mondanom a közvetlen itt rendeződött igék figyelemkötő erejéről, mert nem adatott meg nekem a rendszeresen logikus beszéd.

Pedig erről a figyelemsugárgyűjtő lencséről nem szívesen mondok le, ha már egyszer beosontam a Társadalomtudományi Társaság szíves elnézéséből nyitva maradt résen, hogy itt nem is a felvetett vitához illeszthető gondolataimat kiszórjam.

E gondolatok nem az elcsúszott fundamentumát csákányozzák az amúgy is összeomló közoktatás épületének, hanem mint assisi Szent Ferencz, hordanám az apró köveket egy új, ragyogó szép épület alapjához.

A jövő közoktatása nem indulhat ki ismét a társadalmi rend kicsinyes követeléseiből, hanem bázisul a kultúrfejlődés kicsinyített formáját, a világtörténet miniatűr képét, az emberi agyat kell, hogy megtegye s a kultúrát ért agyfejlődés törvényei szerint igazodjék.

Az agyfejlődés főtényezői 1. a velünk született kultúrfok, vagyis a hajlam; 2. a saját tapasztalattal szerzett benyomások; 3. a múltak elvont és tapasztalat nélkül megszerezhető benyomásai.

Kezdem a saját tapasztalati benyomásokkal:

Az emberi agy hasonlatos egy kashoz, a melybe öt érzékünk, mint fáradhatatlan méhek hordják meg a lépet. A csecsemő szeméből kiröppennek a látás méhecskéi és csakhamar tódulnak vissza az első zsákmánnyal, a világossággal. Döngicsélve szállnak el a hallás apró munkásai és nyögve hozzák a durva rezgéseket, a zörejt.

A szaglász friss szellő hátán tolja a kis fitosba a csiklandó illatokat.

Majd kinyúl a két rövidke kar és végigérez az ujjacskák számtalan idegével a tapintás az anyai arczon, hogy a csírázó szeretet érzését besimogassa az agykasba. A nyelvecske csemcsegetve szürcsöli

az anyatej édességét. Fáradhatatlan méheink beszáguldott horizontja folyvást tágul. Mindig messzebb távoznak a kastól, mindig nagyobb zsákmánnyal térnek vissza. Most már színekkel rohan haza a látás, majd heves mozgásokat, érczen rezgő, játékos fényecskéket, falon mozgó sötét árnyékokat hord meg s csak alig fér el az agykas folyosóin a vele együtt tolakodó hallással, a ki meg hangrímeket czipel, az altatódana komplikált ritmusát, a becéző kifejezések szóformáit.

Így folyik a szellemképző munka nap-nap után, folytonos ismétlésével az ugyanazon benyomásoknak s csak kímélve ad hozzá naponként egy-egy új benyomást.

Míg *ott bent* a titokzatos kasban rendre elrakja a harmatos, friss benyomásokat egy pedáns, becsületes őr, a *tárgyi emlékezőtehetség*.

Mikor e nagy munkával az első lépsor megtelt, megrezzen az anyához fűző szeretet finom érzésszála s ezzel megnyílik a nyálas piros szájacsk a gögicselésnek, vagyis annak a nehéz munkának, hogy új formába öntse az *otthont* megérezett benyomásokat.

Ah, mert otthont, a titokzatosan képződő szellemvilágunkban meg az öt érzék szellemmunkásai, a vibráló színérzés, a csalóka perspektívái érzés, a tapintási vagy plasztikai érzés és a szívig járó hurok hallásérzése szorgalmatoskodnak s bújják az emlékezőtehetség rendezte benyomásokat és hasonlítják, szűrik és tisztogatják, míg egyszer csak a benyomások kelyhében lelt édességet a szenvedély tüzén megoldva gondolati képekké, behatárolt fogalmakká, ideákká, abstrakciókká gyúrják és úgy lesz belőlük az emberi szellem csodálatos alkotása, a megismerés, a tudás.

Ez a tudás kezdetben olyan kevéske, olyan naiv, olyan állati, olyan – csak alig több, mint ösztön, de a szülőknek mégis olyan nagyra becsült, mert hiszen a megrezsent pazarló szeretet érzése szórja ki rájuk, mint az egyben megokolt mosolyt, gögicsélést.

E közben szünet nélkül kalandoznak az öt érzék külső méhecskéi S nem hagynak érintetlenül az érzéki világnak egyetlen formáját, hangját, ízét, szagát. Csak az egyba velük!

És még alig rakta helyükre a benyomásokat a gondos őr, a tárgyi emlékezőtehetség, máris kiküldik a belső érzések azt a szülőket fárasztó, zaklató izenetet, hogy „miért”? Ez az, a mire sokszor oly megdöbbenően nehéz felelni. Micsoda nagy munka folyik ekkor már *ott bent*. A szegény őr kénytelen az összes már szinte beporosodott legelső benyomásokat leszedni és újra és ismét kézhez adni, mert az érzések minden külső benyomáshoz külön-külön hozzáírják magyarázó szövegüket, a miket a zaklató *miért* felkutatott.

Ilyen munkával épül *odabent* a szellem, abban az egész tiszta gyermekagyban, melynek belső világából az a két fényes, ártatlan szemecske csak halvány sejtelmet nyújt, annyira érintetlenül szüzi az odabent.

Minő csínján, minő kímélettel, minő gonddal kell oda benyomásokat eresztetni! Mintha élővirágsziromba akarnánk selyemmel hímezni. Azért mondja olyan erős hangsúlylallyal a názárethi bölcs is, hogy jaj annak, a ki ezek közül egyet megbotránkozthat; s azért maga a mindenség is a gyermekben szórja legpazarabb kézzel a szülőkre mennyei érzéseit, hogy ezzel mintegy a végtelennek kezére játsszék, biztosítva, egyengetve a gyermekben a jövőt.

Nincs olyan elvillant tekintet, szó vagy cselekedet, a mit az őt érzék méhei válogatás nélkül be ne hordanának s ha egyelőre ott bent az emlékezőtehetség az érzések magyarázó szövege nélkül rakja is el, később az értelem parancsára kénytelen leszedni a polczról az önkénytelén vád- avagy vádiratokat s akkor a szülő megjelenik a gondolat kérlelhetetlen ítélőszéke előtt mezítlenül. S ha a gyermek megbocsát is a szülőnek, de a szülő önmagának nehezen. Ezért a názárethi intelme!

A rajzocskák.

A „miért-tel csaknem egyidőben kezdődik a rajz vagy ennek primitívebb formája a faragsálás, játék, konstruálás.

Még csak ez ad ám nagy munkát az emlékezőtehetségnek! Százszor is le kell szedni ugyanazt a tárgyat, a míg az ügyetlen kis kezek húzkodják az ákombákumokat, közben magyarázva: „ez ház, itt a kémény, erre megy a füst. Itt jön anya, hozza babát, ez az erdő, itt van a kis bárány ...”

Végtelen türelemmel szedi le a gondos ör nap-nap után a benyomásokat, mert örömmel látja, hogy az érzések szövegével ellátva, mindig tisztultabb formában, mindig részletdúsabb, színesebb alakban, igazabban teheti polczra ugyanazt a benyomást, a mely először oly halvány volt.

Ez a szellemi kérődzés, ez az öntudatlan, szinte önkénytelen leckeisméltés az agyfejlődés legfontosabb ténykedése, mert evvel veti meg kiki egyéniségét és mert ezen fordul meg a tiszta megismerésünk, helyes tudásunk – és hát ezzel életünk is.

Az újratereztés e naiv első megnyilvánulása, az ott bent átalakult és újra napfényre, új formába törekvő benyomások folytonos ismétlése teszik életerőssé szellemi exisztenciánkat. Ez szerzi meg anyagi, egészséges exisztenciánkat és ebből a kincsből költekezik aztán a szerelem pazar fénynyel, később, a mikor a tudást hatalmába kerítve kisugározza és tökéletes formába illeszti az emberi szellem csodás megnyilatkozásait.

Jaj, de mi ez a szellemképző gyönyörű processzus a hidegen szemlélő előítéletnek, a mely nem lát be a gyermekagyba, a hol a fantázia kiegészíti a másokra nézve érthetetlen irka-firkákat!

A ki e szent vonalokhoz fűzött belső gondolati képekről nem tud, az nem egészítheti ki az össze-vissza húzott vonalakat erdővé, folyóvá s az ott lejátszott eseményekké! Kezdetben annyira nem fontos, hogy milyen formában szédelt ki az agyba szedett, homályos benyomás,

mint a hogy nem fontos az első gögicselés külső formája. Egyedül az a lényeges, hogy a beszedett érzéki benyomásait a gyermek ez irka-firka közben gondolatban újra idézi, minden oldalról meghányja-veti s így bizza ismét új megfigyelésekkel feltarisznyázva az emlékező-tehetségre, hogy ez neki tiszta formában megőrizze.

„Ez a vonal egy tenger ... ez a sok vonal mellette erdő ...”
 Mi nem látunk semmit, csak a vonalakat, hanem a rajzolató gyermek *ott bent* annál jobban látja. Azért a benyomáskérődzés az ő legfontosabb elfoglaltsága, a mihez képest semmis az összes belegyömöszölt kultúr-pép.

E folytonos *reáemlékezéssel* tisztítja tudása, vagyis szellemi énje számára *most még teljesen egyénien* a benyomásokat. Addig-addig ismétli, míg mind világosabb kép alakul ki *ott bent*. De nemcsak ez, hanem mindig világosabb és plasztikusabb formában tudja újratemeteni is, tehát leírni, elbeszélni vagy lerajzolni a *saját* benyomásait.

Oh, kicsi, naiv alkotásaitok, gyermekek, minő szentek, minő nagyrebecsültek előttem! Hisz ezzel formáljátok a kibontakozó szellemet, hisz ekkor válik el, hogy miként gyűjti össze a tárgyi emlékező-tehetség a benyomások milliárdjait, vajjon életképessé válnak-e *ott bent* a megismerés számára, vajjon egyéni formába égne-e szenvedély tüzén, vajjon egyéni formában tudnak-e újratemetődni?

Mindez most válik el!

Hej csak most válnék el, sajnos, csak most válnék el. Hanem ezenkívül más is vár az agyra:

A mások benyomásai.

Azért ha csak úgy volna, hogy a tárgyi emlékezőtehetség összegyűjti az érzéki benyomásokat, a belső érzés ezekről a szenvedély tüzén *ott bent* egyéni abstrakciókat készítene: találna a tárgynak nevet, lassú tapasztalattal meghatározná a tárgyak egymáshoz való viszonyát, akkor a szellem e Robinsonja talán egész boldogan élne, hanem a megismerés nem igen haladna tovább.

Hanem hát szerencsénkre és egyben szerencsétlenségünkre is millió évek benyomásait szűrte le előttünk az emberiség s az elképzelhető összes benyomásokat komprimált alakban, mint vallás és tudományok és művészetek, hagyta ránk a múlt, mint rettentő nagy örökséget, a melyből mindnyájunknak részesülni kellene.

Csak kellene!

Mert hogyse ez a szellemi közkinccs ördögsugallotta spekulációval konzerv skatulyákba jutott, s ilyen alakban osztogatják azok, a kik e szellemi kincset anyagian értékelik.

Örült idővesztéssel jut hozzá az ember, hogy e szellemi vagyont helyesen értékelhesse, mert tudnivaló, hogy a legfrissebb és a leghangzatosabb dobozokba rejtették a legrothadtabb eszméket s míg e dobozok között eligazodunk, csúnya ránczokat boronál az idő arcunkra ...

A múltak összes benyomásait leszűrte tehát számunkra a kultúra s ezeket, mint absztrakt fogalmakat a benyomás tárgyi emlékezete nélkül, mint teljesen kialakult nyelvi – avagy stilformát szedheti fel az agy *a tapasztalat munkája nélkül*.

Erre a kevés munkájú, kényelmes állásra a kultúra szerződtetett az agyba egy őrt, *a tisztán elvontak emlékezőtehetségét*. Ez csak a tapasztalat nélkül rabolt múltak tudását raktározza, ah dehogyan ... csak beszórja az agykas üres helyeire, sőt még azt se nézi: csak a hová befér!

Az agykas legitim őre, a tárgyi emlékezőtehetség, meg ez a nagy fizetéses humanista, ez a Poggio Bracciolini, vagyis az elvontak emlékezőtehetsége, folytonos ellenséges viszonyban vannak.

Viszonyuk a földjét megmunkálni tudó becsületes nép s a megörökölt vagyonát is pénzé tett pazar úr viszonya.

A tárgyi emlékezőtehetség lassú, becsületes munkával dolgozik: a szem lencséje bevetít valamit, mint látszati megjelenést, olyan ferdén és hiányosan, a hogy azt a perspektívái látás engedi; a tapintás megismerteti, mint plasztikai tárgyat, tért elfoglaló mennyisége szerint. E kettőt egybeveti a matematikai érzés s levonja belőle a filozófiáját, vagyis a vetületi képét s ehhez hozzáadva az ott bent elkészített absztrakt fogalmát, így küldi fel az emlékezés polczára. Az így körülírt benyomás egy élő valóság, a melyhez a kellő alkalom hozzáadja még a *múlt* benyomások legmagasabb fokú magyarázatát. A mint a saját maga leszűrte absztrakcióval összeveti az övénel világosabb agyak munkáját a múltból – és a jelenből, e funkcióval a tudás természetes módon megtermékenyül.

Az ilyen agyból új formába kitörekvő, akár beszéd, akár írás, avagy rajz *alakja teljesen egyéni*: áll a múltak erős bázisán, magán viseli a jelen bélyegét, s a mi fő, *önmagában rejt a jövő életképes csiráját, vagyis benne van a haladás*.

Az így fejlődött agyban aztán, a hol az érzéki benyomásoknak tiszta, világos, plasztikus és megokolt képük van, ezek lassan felmunkálódhatnak egyéni stílussá. A hol pedig a látszati benyomások tisztán állnak, ott az erkölcsi benyomások se okoznak zavart. Megokolással helyezkednek azok is el az emlékezetben s dagasztják a megismerés vitorláját, a mely nem akad el az élettől való félelem zátonyain, hanem vígan szállítja az önálló homo sapienst az élet tengerén. Ez pedig vasmarokkal fogja a kormányt. És a mi mindennél fontosabb, agyában a kultúrfejlődés három legfontosabb rekesze egyformán, harmonikusan telik meg: az erkölcsi nem nyomja el a művészt s a szellemi az erkölcsit. Nem lesz minden szellemit és művészt megvető aszkéta, nem lesz minden erkölcsit lábbal tipró bohém művész, a kinek agyában, forgolódó káoszban zavarog minden szellemi – nem lesz púpos agyú szellemakrobata, a ki minden erkölcsit és művészt megtagad. Harmonikusan elégtí ki anyaga és szelleme óhajait, mert finomabb ideg-

zetével egyaránt hallja az anyagi atomok és szellemi rezgések legfino-
mabb jelét is és azok szerint igazodik.

Nem így munkálkodik a nagy fizetésű humanista, a tisztán
elvontak emlékezőtehetsége:

Még alig telt meg a családi körben nevelődött kis agyvelő friss
benyomásokkal, még a tárgyi emlékezőtehetség el se rendezte őket,
máris berohan a kész vagyont pazarló kéjencz, a benyomástalan
abstrakciók emlékezőtehetsége és fajtalan, természetellenes módon
beemlézéssel, magolással telehordja konzerv skatulyák rothadt szellemi
tartalmával az üres lépeket. Minden megokolás nélkül egyszerűen
rátalicskázza a tárgyi emlékezőtehetség tiszta, megokolt benyomásaira
a múltak nagyon relatív értékű szellemi anyagát.

Mit teygen ezzel az emésztetlen anyaggal ott bent az agy? Kihányja
csakhamar azon mód. Kiczitálja viszonytalanul, savanyúan: „Négy
világrész van u. m. Europa, Amerika, azért hívják Atlanti vagy Közép-
óceánnak”, hadarta egy ilyen kis agyvelő.

Meghord ez a humanista emlékezőtehetség mindent, a mit munka
nélkül bezipelhet az agyba. És méltóbb munkára való agyakba sokszor
valósággal imponáló mennyiségű konzervet hord be s ezt a homo
sapiens, mint saját tudását reczitálja. Miután a nagy méret, a *sok* rendesen
imponál, hát ezzel mintegy jogossá lesz az agyfunkció illetén perverz-
tása. Óriási szellemsúlyokat dobál az ilyen humanista szellem-akrobata,
a miért kijár a taps. E tapsra fülel az ifjúság, követendő példát lát
az akrobatában s ambícióval mázol potemkin-műveltséget az agyába
s „szellemesen” dobálja a más agyak termékeit.

Ez a vitorlás nem megy az élet tengerére, csak a nyugdíjas
hivatalok mólóján térj égeti selyemvitorlait s a vihar első jelére gyáván
húzza be még azt is, s a piszkos protekciók kanálisába menekszik.
Az ilyen agy meg nem termékenyül soha, nem is szül a világra semmit,
csak emészt és kiürül. Kiürített szellemi lényege a jelené, megkapja
érte a humanista rétorok nagy fizetését, halálára elkíséri az egész
„közélet” s reáomlik a feledés zörgő hantja örökre.

A hajlam.

Pazarul gondoskodik a mindenség a végtelenről, a mikor az őt
érezék szorgalmával a friss benyomásokat az agyba tereli; nagy szere-
tettel gondoskodik arról is, hogy a múltak abstrakciói el ne vesszenek
s féltékenyen őrizteti föld alá rejtett berovátkolt köveken, a míg csak
a köztudat fel nem szívta őket, de talán mégis az a *legnagyobb jóté-
teménye, hogy belénk olt egy bizonyos kultúrfokot, a melyet születé-
sünkkel hozunk magunkkal.*

Ez a kultúrfok a *hajlam*.

A hajlam pedig nem egyéb, mint egy bizonyos örökölt sora az
agylépeknek, egy bizonyos mennyiségű rendezett, de üresen várakozó

viaszsejt, *a melybe gyorsított tempóval szedi be az emlékezőtehetség a már egyszer ismert benyomásokat.*

Ez a hajlam azzal szabja meg, hogy mire vágyik, *hogy a neki megfelelő, múlt benyomások ismerős otthonossággal illeszkednek el az agysejtek várakozó ürességében.*

Az már legitim tulajdona az agynak, a mit ily gyorsított tempóval képes befogadni, a nélkül, hogy a benyomást olvasztgató munkával vesződnék, mert hiszen ezen abstrakciók érzéki benyomásairól már egyszer tudott, minek azt ismételni. A kultúrfejlődésnek emez abstrakciókhoz fűződő részletekre nincs szüksége, mert hiszen ez a bizonyos kultúrfokkal született agy ezredévek munkájának eredménye, az által, hogy most született s nem ezer éveekkel ezelőtt.

Az agy kultúrfoka lehet nagyon magas, nagyon alacsony, de még ez utóbbi esetben is egy nagy eredmény, már egyedül az által is, hogy emberi agy, hát még egy várakozó sejtekkel telített kultúragy! Ki merem mondani, hogy *az emberi szellem legnagyobb kincse a veleszületett hajlam, vagyis agyának kultúrfoka. Ez az egyedüli jogos örökségünk.*

Erre az alapra építkeznek öt érzékünk és belső érzésének fáradhatatlan kitartással s ez épületet támogatjuk a múltak irodalmi és művészeti alakban ránk hagyott szellemi hagyona által.

Ezekből a tényezőkből munkálódik fel a szellem, tehát ezekkel kell számolni a szülőknek és oktatóknak.

* * *

Az embrió nem mellőzheti átmeneti stádiumát, a hím nem küldhet egy kifejlett, rugdalódó állatot az anyaméhbe, hogy az, a mikor megszületett, azonnal elrohanjon ökörcsordát lopni, mint Hermes: így a legmagasabb kultúrfokkal született agy is kénytelen előlről kezdeni a benyomások szerzését s nem ugorhatik ki a fejlődés fokozatos rendjéből egyet se, *hanem igen is gyorsított tempóval éri el önönmagát, vagyis azt a fokot, a melyre kultúrszületése képesítette.*

Saját kultúrfokát, vagyis hajlamát üzi a gyermek, a mikor még az anyja szoknyája mögött megjátssza a porondban az ősemler életét, barlangokat fúrva a homokbuczkákban, meggyúrja kenyerét s a napon megszárogatja (mert a tűzről még nem tud, bár a nevét folyton gagyogja is). Ósfoglalkozáskép játékkallatait nagy gonddal ápolja, eteti, itatja, ha meg leány, megható odaadással gondozza kicsi babáit, varr rájuk nagy öltésekkel, ha mindjárt bíborban született is.

Hát még később, a mikor az iskola keserű hivatalából, mint nyugdíj képes kis bürokraták kijönnek, alig várják, hogy a könyveket s a modern álarczot sarokba dobhassák s rohannak ki a szabadba, hogy korukhoz képest megjátsszák vagy az ókor kicsinyített életét, az argonautákat, Trója ostromát, vagy a középkor rablóvilágát. E közben a sok építkezés, patakok feltartóztatása, malmok konstruálása s az állatok iránt való remegő szeretet. Mennyi tűz, mennyi erő lángol ilyenkor

a legvéznábbnak is szemében. Hogy fog az ész, mennyi friss invenczió pattan ki. Hogy pirulnak az arcok, hogy feszülnek az izmok! Ez az ő világuk!

Valóban megható az ifjúságnak az az öntudatlan iparkodása, míg tart benne a hozzávaló vitális erő, *hogy megtartotta a nagy termék s szettel és a nagy étellel való kontaktust.*

És ezt a fényesen ragyogó vezércsillagot, a hajlamot csak *lopva*, csak a szülők és oktatók háta megett követheti az ifjúság, a helyett, hogy az oktatók használnák fel a kínálkozó alkalmat, a mikor az ifjú lélek kinyílik önmagától és perzselő hévvel szorit önmagába minden újat s ők lopnák a szikrázó szemek elé ennek a kultúrfoknak megfelelő múltnak és jelennek elvont tudását.

Ez az egyetlen kínálkozó alkalom, hogy segíthessünk, a mikor is követve hajlamuk vezércsillagát egyengetjük utaikat addig, a míg gyorsított menetű haladásban önmaguk után sietnek.

Ha egyszer elérte valaki önönmagát, vagyis kultúrfokát, akkor már késő a segítség és nagyon rosszul alkalmazott. Nem is egyéb az ilyen felső iskola, a választott pályával, mint a társadalmi rend abrakos tarisznyája, a mit a lefutott szellemi kilométerekért a tartalom lényegi ismerete nélkül kap s látatlanul kell felhasználnia. No, meg is járja, a ki belenéz!

A hajlam mindenáron ki akar fejlődni s űzi, hajtja az ifjúságot a természetes fejlődési törvények egymásutánjára, hogy mentül előbb végigjártsázzá velük a kultúrfokukat megelőző történelmi fázisokat, mígnem önmagukra lelnek.

Ellenben a közoktatás mit se ad a hajlamra, csak a jelen társadalmi rend kicsinyes érdekét nézi s azt az ijesztő nagy halmaz tudománykonzervet, a mi rendelkezésére áll.

Ez ellentétes érdekek szülik aztán, hogy az iskola sem egyéb, mint egy rossz levegőjű büró, a hol a hivatalfőnök állása hatalmát, mint éles kardot villogtatja kezében, míg az ifjúság addig daczol, míg meg nem török.

Ez a valódi kultúrharcz, ez a legkegyetlenebb háború, a mi legtöbbe is kerül: egy-egy nemzet szellemi életébe. Ehhez a háborúhoz képest a politikai harcok lesülyednek a piaczi kofák veszekedésére, hasonlatban. A kard sebét beköti egy-két generáció, *de a szellemen ütött sebét egy nemzetnek századok se hegesztik be.*

Milyen társadalom is az, a hol a nemzet reménye a gyakorlati élettől elriasztott, a szellemi életnek kifárasztott ifju-agg érettségesek nyugdíjas hivatalba rohanó serege!

A hajlam csillaga szépen vezetne a gyakorlati és szellemi élet között, gyönyörűen megosztaná mind a kettőt, s a kinyílt fiatal lélek egy-kettőre szívna fel a szellemit, kezébe illenék minden gyakorlati s ezzel megingathatatlan talajon várna az élet szenvedéses örömeit.

A hajlam felismerése és megbecsülése tehát az oktató legelső kötelessége. Ha azt megérzi az ifjú, hogy az ő legbenső, legföltettebb kincse csakugyan értékes, mások is nagyrabecsülik, akkor olyan kezes lesz, oly hévvel, tüzzel, lélekkel odaadó, a minőre egyedül csak az ifjúság képes. Ha megérzik az ifjak, hogy oktatójuk tele van olyan dolgok ismeretével, a mik épen az ő kultúrfokokra vonatkoznak, úgy röpködnék lélekben körül, mint Velence galambjai azt, a ki búzáat tart a markában. így adni – így elfogadni: ez volna a közoktatás!

* * *

A hajlamot pedig egyedül a farigcsálásban, a mintázgatásban és az emlékezetből való rajzolgatásban ismerhetni fel.

Ez az elfoglaltság a tisztán emberi, a homo sapiens elfoglaltsága, a hol is a lélek felolvad a *nagymindenségbeli teremő életbe* és oktató és tanítvány a legközvetlenebb viszonyban találkozik, feltéve, hogy a tanító is ki tudja fejteni lelke illetén tartalmát a tanítványok előtt.

Ezért volna oly nagy kulturális missziója a helyes rajzoktatásnak.

A tiszta benyomások.

A hajlam felismerése után következik a szellemképzés második nagyfontosságú tényezője, a tiszta benyomások, vagyis hogy az őt érzék szorgalmas méhei az agyban ne torlódjanak össze.

De hogy tiszta benyomások kerülhessenek az agyba, tudnunk kell, hogy nemcsak a történelmi fok kívánja meg a maga idejének megfelelő benyomásokat, hanem egy-egy év is megköveteli, mint a nagy természetben, a maga időszakait. A teremtés törvénye nem Boskó varázsvesszőjével dolgozik, hogy „legyen” és azonnal „lesz”. Nem maradhat el a megtermékenyülés összes előző frázisaival, nem az érés, nem a reflexiók, se a nehéz szülés időszaka. Ezt mind be kell tartani!

A hajlam ezen időszakokban is elvezérelne: feltárná a szellemnek a tavasz minden szépségét, hogy a lélek megittasuljon a látszati benyomások, vagyis a művészet istenasszonyának, Artemisnek látásától s iránta érzett lobogó szerelmében agya megtermékenyüljön, másszóval: a tavasz a művészeti benyomások ideje. Elvezérelne és feltárná a munkás nyarat, a mikor az egész természet dolgozik (csak a herék pihennek). Ez volna a reális élet megismerésének ideje: hogyan kell kaszálni, aratni, házat építeni. Összebarangolni a vidékeket, megismerni népeket, foglalkozásaikat, részt venni a mesterségekben, szóval *a gyakorlati élet billió benyomásait szívni fel*, hogy ezek után a gyakorlatiak után szinte megéhezzen a lélek a múltak megfelelő elvont benyomásaira, a melyeket a zörgő levelű, bús ős melankóliájával szívna magába az agy.

És végre jönne a tél, a mikor a szobára szorult, terhét alig bíró agy kiadná tudását a gondolat közvetítés összes módjain. Ez volna a

nagy vizsga, a nagy leczkefelmondás! Ez volna az öröm, százféle új és főként egyéni formában meglátni az összes benyomásokat! Ugyan ki örülne jobban, a vezető tanítók, vagy a hálás tanítványok?

Ez volna az emberhez méltó viszony, ez volna a béke!

Így nevelt ifjúságba helyezhetné reményét a nemzet és nem is csalódnék.

A közoktatás.

De mit tapasztalhatunk ezzel szemben?

Azt, hogy nemcsak a nagy történelmi átmeneteket nem veszi figyelembe a közoktatás, nemcsak a szellemi év négy időszakával nem törődik, de még azt se veszi figyelembe, hogy képtelen az agy tiszta munkát végezni, a mikor a napi órarend már a legkülönbözőbb korszakok össze nem illő tudásából, a jelen kiforratlan kísérleti tudományaira, onnét meg a személyes benyomások forgatagába zökkenti pár óra leforgása alatt. Ez idő alatt a legtávolabbi viszonyba se állítható benyomásokat követeli ki az agyból és tölcserézi be az agyba.

Eltételezve a családi körben felszedett és a gyakorlati élethez tartozó benyomásokból, már az utcán felszed a gyermekagy, míg az iskolába ér, millió rátámadt benyomást.

Villanyosok csengése, kocsik zörgése, az emberek beszéde mind tódul be a fülön. Ugyanakkor a szem ezer képet hord be: itt egy hordár, amott egy feltűnően sántító alak, egy fiatal lányka könyvvel, amott csörtető huszártiszt, emitt robogó fogatok előtt egy szürke ló, ebben két pej ... majd egy nagy óralánczos úr, mezítlábas barát. És a szagok minden boltból, minden emberből más árad, itt illatszer, amott a legkülönbözőbb szivarok bűze; és a tapintásnak piszok, por, mindenféle szenny ...

És mindez törvényszerűen az emlékezőtehetség elé rohan az agyba és követelődik, hogy helyeztessék el. Szegény emlékezőtehetség mint egy boltoslegény forgolódik, iparkodik, rendezi is a feltűnőbbeket, de már a többit és az elsurrantakat félreteszi, hogy majd később ... később? Úgy ám, de most meg itt van már az iskolaterem, mindjárt jön az első tanár. „Hogyan kezdődik? Vannak olyan igék, melyek két tárgyesetet, a személy és a ... ezt még tudom ... lehren, heissen, nennen stb. Igen, de a számtan: Valamely összeg négyzete egyenlő az első ... eh majd később megnézem ...”

Most rendre jönnek a tanárok, mindegyik mást követel az agyból és mindegyik mást tölcseréz oda be. Így megy ez tizenkét, tizennégy, sőt a felső iskolákat számítva még több esztendeig nap-nap után négy piszkos fal közé bezárva ...

És míg odakint a tavasz fakasztja a rügyeket, Artemis járja az erdőket, versenyt fut a szarvasokkal és vidám kacagásától hangoznak a berkek: az intézetek nyitva maradt ablakain száll ki a szomorú sóhaj „hej ha kimehetnénk ...”

És míg az illatos réten a kasza peng s folyik a véres izzadság azokról, a kik másokért fáradnak – ismét száll ki az ablakokból az ifjú izmok vágya: „vajha segíthetnénk”!

És míg odakint a sárgult leveleket pörgeti a szellő, és míg fehér lepel borul a tájra odakint, ott bent a szűk falak között ezer és ezer ifjú agyában sorvad a tárgyi emlékezőtehetség. Már csak nagy ritkán szállnak be méhei egy-egy halvány benyomással és csak alig-alig tudja felrakni a polczra, míg egyszer végleg kiesik kezéből a létra, és az egész könyvtár a nyeglye humanistára marad. Ez pedig azt mondja: „Csak hadd jöjjön, a mennyi befér a mások megfigyeléseiből, ez az, a mi most valamit ér”.

Ettől kezdve az ifjú nem tanul önmagának, csak a terhes iskolai kötelességeknek felel meg.

A gyenge elbukik, fut a nyugdíjas hivatalba, az erős beleveti magát a szenvedésekbe s a mikor ezek erőszakos benyomásai kiszorították agyából a múlt feleslegesét és helyet adnak új benyomások számára, támad fel ismét.

Avagy elvonul a pusztákba és negyven nap és negyven éjjel okádja múltját s ilyképen újra éled, újra születik, mehet az új benyomások után ...

Avagy keményfejű, szorgalmatlan, de zseni volt, a kit nem tudtak érinteni az erőszakolt benyomások. De akárhogy volt, csak élete delelőjén érheti el önmagát, a honnét gyors a lehajlás a hegyek mögé.

A hogy a világtörténet agyrendszerében a művészetek őrzik berovátkolt köveken a múltak összes tudását, úgy kell az egyesnek is rajzolgatásul bevésni emlékezetébe a benyomásokat. Ezekből fejt ki később a szerelemben megtermékenyült tudás a gazdag, stílári ornamentikává fejlődött benyomásokat, mint az élettapasztalatok gyönyörű szimbólumát. Ezeket a lapokat aztán elkéri a világtörténet is a maga számára és őrizteti.

Az írás a gondolatközvetítés nagyon hézagos alakja, a melyet mindenki a saját tárgyi benyomásai után egészít ki. Ha még oly gyönyörűen írja is le Homer a görög világot, ha nem hagytak volna reánk a képzőművészek berovátkolt köveket, bizony csak valami hortobágyi pásztorokra emlékeztető formákkal egészítenék ki képzeletünkben a tenger fővényén száguldó görög daliákat.

Azért a jövőben elképzelt tanulóifjúság kezében a rajzoló ónt látnám az író helyett, először, mert jobban meg is felel a hajlamának, másodszer ily módon eltörölhetetlenül rovátkolhatná agyába az összes érzéki benyomásokat, harmadszor az emberiség maga is egész gyermekkorán át képirással fejezte ki gondolatait és csak nagy kultúrák eredménye volt a főnóciáiak elvont írása.

De ne hogy félreértessem. A rajzolást nem mint öncélt, a lerajzolás mesterségének boszorkányos elsajátításáért! Hanem erős kap-

csolatban, elválaszthatatlanul összefűzve mindennel, a mi formailag érzékelhető: rajzónnal a kézben megismertetném az egész állatvilágot egy a formai és szín-felosztásra épített természetrajz alapján, így a növényvilágot, így a minerálisokat.

Gondosan kihagynám még ekkor a belső tulajdonságaikat, vagyis egymáshoz való viszonyukat, jól tudva, hogy a serdülőt nem érdekli egyelőre az ember belső tartalma: veszi, a hogy valaki neki megjelenik mint formai jelenség és teljesen kritika nélkül átadja magát a belsejében érzett formai kielégültségnek, a mikor valakit vagy valamit megsemlél.

Az embertől kezdve az utolsó formátlan-formáig mindent, csak mint érzékelhető formai és evvel kapcsolatos színjelenséget mutatnám be, hogy a tárgyi emlékezőtehetség nyugodtan munkálkodhassék. Azért a természetrajz, mint a neve is mutatja, haladéktalanul átírandó tisztán formai alapra: a komplikálttól átlátszólag egyszerűig, vagyis az emberi szabad formáktól kezdve a minerálisok kötött geometriai formájáig (és nem megfordítva).

Önmagából induljon ki tehát az ember, mert joggal csak azt ismerheti (és hol van még annak az ismeretétől is) és úgy menjen el a láncolatok végtelen kapcsán a legtitokzatosabbig, az örök anyagig, a megfeythetetlen princípiumig, a mindenségből leszakadt lényegig, a láthatatlan rezgésig, a mely előtt meghökkenve áll a matematikai gondolkodás is.

Mikor mindez a forma, élet jelenség elvonult az agy előtt és az ifjú szerelem ébredtével kinyílik a szomjas lélek a pszichikai rezgések számára, akkor aztán meg lehet kérni a tárgyi emlékezőtehetséget, hogy adja le a polczról a formavilágot, hogy kísérletek útján megismerhessük belső tartalmát, tulajdonságát, vagyis egyiknek a másikhoz való viszonyát.

Ha nagy vonásokban ez is eljutott az agyba, akkor már edzett az ifjú, s a megpróbáltatásokat olybá veszi, mint agya hézagait s felismervén a szenvedésben rejlő tanító erőt, kétségbeesés nélkül egészíti ki ismerete hiányait s földi helyzetének tudata boldogsággal tölti el.

Majd elkövetkezik reá az az idő, a mikor a szerelemben megtermékenyülni vágyó teste és lelke az érzések útján a végtelenbe néz fel, a csillagok milliárdjai közé s nem tud megelégedni földi helyzete ismeretével. Oh, akkor legyünk mellette remegő részvétellel, nézzük a végtelenbe vesző szeme sugarát s legyünk azon, hogy a mindenséghez való viszonyát a maga legfensőbb, emberhez méltó isteni voltában ismerje fel ...

De mindezen ismeretek átszolgáltatásában még önmagunk előtt se jusson egy pillanatra se eszünkbe az a tendencia, hogy mi oktatónk, nevelőnk, előkészítőnk. Egyedül csak az álljon előttünk, hogy foglalkoztatunk. Foglalkoztatjuk pedig az ifjúságot a korának és kultúr-

fokának megfelelő munkakörben, a hol alkalma nyílik mindenkinek a hajlama diktálta cselekvési körben teremteni, mert anyagi és szellemi folytontermelésre sarkalja a végtelen a mindenség összes parányait, hát még az embert, hát még a szellemet!

És hát csak az ifjúság legyen ettől megfosztva, megfosztva pedig a legnyomorultabb, hazug Ígérettel, hogy előkészítjük a boldog életre? Az ám, a társadalmi rend jelenének feltartóztatására készíti elő a közoktatás, hogy jövő ne jöhessen, hogy ez a szegény jelen múlttá se válhassék s azért görcsösen ragaszkodik még a régmúltakba is, megfosztva önmagát és az ifjúságot a jelentől.

Csakhogy az időt megállítani nem lehet. Egy-egy visszaesést óriási lendület követ s bizton tudom, hogy nem sokáig rabolják meg már az ifjúságot az ifjúságától egy legteljesebb túlvilági, mennyei nyugdíj ígéretével.

Nemcsak a közoktatási reform kavargó az agyvelőkben, hanem a mennyek országának a reformja is és mind követelőbben hangzik a kedélyek méhen az az óhaj, hogy itt e földi existenciánk legyen az az ígéret mennyországa, a melyben majdan az ifjúságot illeti a legteljesebb öröm, hogy mint ifjú cherubok, bontott szellemszárnyon, szabadon repülve örvendjenek a létnek, a melynél jobbat itt e földön még nem ismerünk.

DR. FISCHER IGNÁCZ

IDEGORVOS

FELOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 12-ÉN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

Felszólaló pszichológiai szempontból kíván egyes kérdések megvilágításához hozzájárulni s különösen azt óhajtja kiemelni, mennyire fontos a gyermeki kedély világ ápolása, annak gondozása; egyúttal a figyelmet felhívni arra nézve, hogy az ismeretek szerzésére, azok bekebelezésére, valamint azoknak tökéletes elsajátítására az mily nagy hatással van. Idegorvosi szempontból, ha a tanulóság szellemi kapacitásának mérlegetésére akarunk bocsátkozni, mindig szem előtt kell tartanunk azon körülményt, hogy a még mindig fejlődésben levő agyvelővel, tehát olyannal, mely maga is még nem teljes erejében, rendes ellentállási képességében áll fenn, van dolgunk. Az ilyen agyvelő a vele szemben történő behatásokra sokkal érzékenyebben reagál, sokkal kisebb megrázkódtatások, sokkal csekélyebb hátrányok elegendők arra, hogy azokban kóros állapotot létesítsenek. A fejlődési folyamat alatt különféle válságok érik az idegrendszert, melyek között leginkább figyelemreméltó a serdülési folyamat, az ivarérés korszaka; azon korszak, a mely a mi klímánk alatt a 12 és 20 év között zajlik le. Ezen időszakban létesülnek a gyermek szervezetében, kedélyállapotában, jellemében, egész szellemi működésében azon átalakulások, melyekről a laikusok rendszerint úgy nyilatkoznak, hogy most érkezett a kamasz-éveibe. Ilyenkor a gyermek egész énje átalakulást szenved, ismeretlen érzelmek kapcsolódnak bele szellemi körébe, ezen átalakulás nyomait nemcsak külseje hordja magán, hanem egész magatartásán, viselkedésén tükröződik az vissza. Az azelőtt szorgalmas, törekvő, jó szóra hajló, feladatait pontosan végző ifjú teljesen átalakul, komolyabb munkát nehezen és nem szívesen végez, szórakozottá válik, figyelmét kellően koncentrálni képtelen, apró-cseprő dolgok csakhamar lelki egyensúlyát megbontják, ingerültté válik, konfliktusba keveredik környezetével, felebbvalóival, majd hangulata nyomottá válik, magába zárkózott;

másszor túlélünk, pajkos, csapongó, csínyek elkövetésén törí fejét, társait boszantja. Úgy az egyik, mint a másik fázisban az a legjellemzőbb, hogy a rendes foglalkozása iránt aversiója támad, s a szellemi munka csak sokkal nagyobb megerőltetéssel végezhető. Ha most még hozzávesszük, hogy ezen fázison egy a rendestől eltérő, világrahozott gyengeséggel bíró idegrendszer megy keresztül, úgy elképzelhető, hogy az oly nyomokat hagy hátra a szervezetben, melyek többé reparálásra nem képesek. Ilyenekkel történik meg, hogy mielőtt a *fejlődési* szakba léptek volna, még szellemi tevékenységük kielégítő volt, a többi normális idegrendszerekkel képesek voltak lépést tartani, ezen proceszszus hatása alatt azonban szellemi tevékenységük megroskad, a szellem fejlődésében megállapodás áll be. Ekkor a felfogás nehézkessé válik, az appercepzionális folyamat meglassul, a képzetek befogadása nehézkesen történik, az agy képtelen az új fogalmak tömegével megküzdeni, ekkor veszik észre, hogy az ily egyén a többitől *elmarad*, ilyenekből rekrutálódnak azok, kik a felsőbb osztályokban csekélyebb előmenetelt tanúsítanak, ezek azok, kik az alsóbb osztályokban még kielégítő képességük voltak s csak a felsőbb osztályokban roskadnak meg. Maga a szellemi fejlődés *megakadása* kell, hogy a figyelmet az iránt felhívja, miszerint itt már egy beteges proceszszussal van dolgunk. Szerencséről kell még szólanunk, hol a megbetegedés csak a képességek hanyatlásában nyilatkozik meg, mert elég gyakran előfordul, hogy a szellemi élet teljesen kialszik, vagy ha nem is pusztult el a felfogás, az emlékezés, egyszóval az intellektuális szféra, úgy az etikai és morális körben oly elváltozások állanak be, melyek az illetőt az elmebeteg, még pedig a morális elmebeteg közé sorozza. Különböző idegbetegségek, sőt elmebajok is lépnek fel a pubertás kapcsán, de szerencse, hogy azok csak kis percztuációban jelentkeznek. Kiviláglik tehát már ezen rövid vázlatból az, hogy az idegrendszer a fejlődési szakban mily veszélyeknek van kitéve s ezért nagy figyelmet kell fordítani arra, hogy a természeti proceszszus következtében létesülhető defektusokat még az idegrendszernek helytelen kezelésével ne fokozzuk. A követelmények, melyeket az idegrendszerrel szemben támasztunk csak olyanok legyenek, melyek annak tevékenységét nem alterálják. Raczionálisan kell bánnunk vele. Ép úgy mint az izomzat, a testi erő kellő és rendszeres gyakorlás mellett, melyet kellő pihentetés bekapcsolásával végzünk, gyarapodik, működési képessége kitartóvá válik, megacézlosodik, ép úgy az agyműködés, az idegrendszer tevékenysége akkor éri el tetőpontját, ha a reáható ingerek csak bizonyos ideig fejtik ki serkentő hatásukat, ha nem létesítik azon fázist, a melyet kifáradásnak nevezünk. De ha még az elfáradás tünete, a figyelem megszűnése (melyet, mint a természet védekezését kell a fokozott, az idegrendszerre már káros munkával szemben felfognunk) mutatkoznék is, akkor is megfelelő szünetek bekapcsolásával, pihentéssel az agyműködés rövid idő múlva teljes elastiezitását visszanyeri.

A középiskolai tananyagnak mennyisége, különösen annak jelenlegi közvetítési módja, mint a statisztikai adatok bizonyítják, a tanulók jórésének idegrendszerét alterálják. Ha nem is létesít abban nagyobb destructiót, de mindenesetre ellentállóképességét csökkenti és sok későbbi komoly bajnak már előkészítő talaját képezi. Nesteroff tanár a mai oktatási szisztéma mellett azon tapasztalatra jutott, hogy a gyermekeknél a különféle ideges tünetek az osztályok emelkedésével arányosan emelkednek. Míg az

| | | |
|---------|---------------|------------------------------|
| | I. osztályban | 15% nervosus tanulót talált, |
| addig a | II. | 22% |
| | III. | 28% |
| | IV. | 44% |
| | V. | 57% |
| | VI. | 58% |
| | VII. | 64% |
| | VIII. | 69% |

Más megfigyelők és bűvárok által is megerősítést nyer ezen tapasztalat, csakhogy másoknál a tanulóknak perzentje kisebb, így Axel-Kay szerint csak 40% lesz nervosussá. Az bizonyos, hogy a mai órarendszer mellett, midőn 5 órán keresztül feszült figyelés mellett kellene a tanulónak a tananyagot elsajátítani, erre már azért is képtelen, mert az agyvelő, mint azt a kísérleti lélektan bebizonyította, csak egy bizonyos ideig, természetesen egyéneként individualiter az illető agytipusának megfelelőleg, képes a fogalmat befogadni, azokat kellőleg értékesíteni, sőt az első félórán az agy befogadási képessége intenzitásában növekszik, de csakhamar már egy óra múlva ezen apperczipiáló képesség csökken és végtére teljesen kifárad. A hosszú időn keresztül történő forcírozott munkának azután a végeredménye az idegrendszernek gyengült állapota, melyet idegkimerülésnek (neurasthenia) neveznek. Ezen helytelen közvetítési mód, midőn anyag anyagra halmaztatik, a nélkül, hogy a szellemnek a megfelelő pihentetés adatnék, csak az elme sanyargatásának nevezhető, éppen ellenkezője annak, a mit hygiénes rendszer alatt értünk. Mihelyt egyszer az agy kifáradt: annak teljesen mindegy, vajjon a latin, görög vagy természettudomány tette azt tönkre. Bármely tudományágnak irracionális alkalmazása vészthozó a szellemi életre.

A tananyag mennyiségének helyes mérlegelése mellett különösen nagy fontosságot tulajdonít szülő azon közvetítési módnak, hogy a tananyag úgy adassék elő, hogy azt a tanuló megértse, az előadási irányzat olyan legyen, mely az anyag bekebelezését minden nehézség nélkül lehetővé teszi. Az anyagot a tanuló az iskolában a tanítási óra alatt tegye magáévá, az iskolai idő akként értékesíttessék, hogy az előadott tárgyat a tanuló ott sajátítsa el. A pedagógusnak jó pszichológusnak is kell lenni, értenie kell a gyermek kedélyének, a lelki világának ápolásához. Le kell szállani a tanulóhoz, meg kell találni azon

húrokat, melyeknek megpendítése a gyermeki lélek igaz hangját érinti. Modora, a tanulóval szemben való viselkedése, atyai gondozása szeretetteljes bánásmódja: ezek azon főkéllékek, melyek a gyermekhez közel viszik. Mert a középiskolai tanulónál még nem domborodott ki az a tudat, hogy mi okból kell az ismereteket szerezni; az még azért tanul, hogy környezete kívánalmainak tegyen eleget. A tanítónak nem szabad a gyermeki kedélyt megfélemlítés, rideg szigor, majd helytelenül alkalmazott büntetés által sivárrá tenni.

A mai középiskolai tanításnak egyik nagy hátrányát még abban találja a szóló, hogy mindig az ismereteknek egyszerű beraktározására helyez súlyt a nélkül, hogy kutatná, vajjon az újonnan nyert képzeteket, fogalmakat teljesen átértették-e, magukévá tették-e? Ma még legtöbb helyen az úgynevezett magoltatási szisztéma dívik. Ezen helytelen irányzat által a tanuló gondolkodási, bírálgatási, latolgatási képessége teljesen meggátoltatik.

Az oktatás, a mennyire csak lehetséges, mindig szemléltető legyen, mert az érzékszervek által minden oldalról helyesen kidomborított képzet-csoport úgy helyezkedik el szellemi tárházunkban, hogy bármikor értékesíthető, minden anyag ismertetése minél több szerv működését vegye igénybe, annál inkább maradandóbb lesz annak képzete, mert ezáltal a kombinatív képesség éleszetik és fokoztatik. Azért nagyon ajánlja szóló a gyűjteményeknek és múzeumoknak frequentálását.

Ha azt kívánjuk az iskolától, hogy az a tanulót az életre készítse elő, illetőleg azt akarjuk a középiskolai oktatás által elérni, hogy az ott nyert ismeretek az életben is értékesítést nyerjenek, úgy a természettudományi tanulmányok intenzívebb tanítására kell szorítkozni. A tananyagból mindig kisebb térre kell szorítani a nem praktikus tárgyakat. Az életből vett tapasztalat igazolja ezen nézet helyességét, mert elegendő azok száma, kik csak egy, legfeljebb két évig foglalkoztak a latin nyelvvel, és ép annyit profitáltak belőle, mint kiket a mai helytelen szisztéma mellett 8 évig sanyargattak. Különben sincs a holt nyelvek ismertetésére praktikus szükség, sokkal kívánatosabb, illetőleg szükséges a modern nyelvek egyikének tudása. Teljesen elegendőnek találná szóló a latin nyelvnek két felső osztályban, tehát 2 éven át való tanítását, s azon időmennyiséget, melyet eddig arra fordítottak, egy élő nyelv elsajátítására kontemplálná.

Teljesen elfogadja szóló Babarczi Schwarzer Ottó felfogását, ki a gyermekek szellemi életéről szóló előadásában ekként nyilatkozott: „Fájdalom, az iskola a gyermek agyára nem igen van tekintettel, túltörni azt illuzórius értékű tudománnyal, a tanító ismereteinek sokaságával, és ezáltal megterheli, illetőleg túlterheli az agyat anyaggal, melyet az rendszerbe foglalni s helyesen feldolgozni nem képes. A fokozott követelmények mellett mellőzhetetlen az anyag revideálása, a felesleges anyagnak eliminálása és a tanítási rendszernek az agy

megemésztési képességével összhangzásba hozatala. Leghatározottabban küzdenünk kell, meggyőződéssel és szívjósággal egyaránt, az úgynevezett tanítási időbeosztás ellen, mely valóságos merénylet az agy- és idegrendszer ellen, mert fejlődésében azt megakasztja. – „Nyolcz órától – egy óráig”: ebben az időbeosztásban van a bűn és ennek azon konzekvenciájában, hogy a gyermek a délutánt szobájában, asztala mellett görnyedezve, „az iskolának” való tanulással tölti el. Lehetetlen követelnék a gyermek agyának fogalom-befogadási képességétől, mert öt órán keresztül pár percnyi megszakítással állandóan figyelni, a hallottakat feldolgozni és azokról helyes emlékképeket létesíteni tényleg lehetetlenség. S most következik a délutáni munka, újra tanulni, fordítani, számolni, írni költeményeket, rajzolni, grammatikával foglalkozni, azután ily nagy, sokféle munka által izgatott agygyal aludni menni! A fejlődő agynak ily állandó, megfeszített munkálkodása nem szaporíthatja a fogalmak számát, nem fejlesztheti a szellemi életet, hanem megrontja az agyat és idegrendszert, eltompítja az elmét és sok esetben előkészíti a talajt az elmebetegség kifejlődésére!”

D^R. HERZFELDER GÁBOR

FELOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 12-IKÉN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

Szóló azt kívánja tárgyalni, *kik* járjanak a középiskolába és *mi a célja* a középiskolának. Középiskolába járjon az, a ki később valamely felsőbb oktatásban akar részesülni, vagy ki vagyoni helyzetének vagy egyéni hajlamának megfelelően a középiskolával befejezettnek tekinti a tanulmányait; míg az, ki mint iparos vagy kereskedő, mesterember vagy munkás akar boldogulni, a tágabb értelemben vett szakiskolát keresse fel. Ezenkívül csak olyan fiú vagy leány járjon a középiskolába, ki bizonyos szellemi, testi és erkölcsi erővel bír. Oly elemek, kik szellemi vagy bizonyos testi fogyatkozásban szenvednek, nem valók a középiskolába.

Nézzük már most, mi ezen iskola célja. Az iskolának kettős célja van: az intelligenciát fokozni, illetve a szunnyadó intelligenciát felkölteni és bizonyos fokú tudást és műveltséget adni. Intelligencia az a képesség, melylyel a mindenségben – megértünk és megértetünk. Tudás a pozitív ismeretek tömege. Műveltség az ezen ismereteknek helyes értékelése és harmonikus összeegyeztetése. A középiskola az *elemi* ismeretek alapján tegye képessé az ifjút és a fiatal leányt is, hogy a *felső* oktatás mélyreható tudományos ismereteit megértse. A *középiskola, középfolk*. Ismertesse meg a tanulót a mindenség legkülönbözőbb ismereteivel, jelenségeivel, törvényeivel, tapasztalataival. Adjon *lényegest*, azt, a mi akár a gyakorlati életben, annak helyes beosztására szükséges, vagy a mi a jellemet tökéletesbíti vagy a képességeket fokozza. Adjon *lényegest* és adja csak azt, és adja azt jól, úgy hogy az a tanuló örök tulajdona maradjon. Ne *szakembert* neveljen, hanem egyetemesen képzett embert, a ki képességei és hajlamai kifejlődése *után*, miután a középiskolában az ismeretek sokaságában azok lényegét megértette, *választani* képes a pályák, szakmák között. Az iskolának tehát sokfélélt,

a sokfélének csak lényeges tartalmát, de azt azután úgy kell adnia, hogy az a tanuló teljes tulajdonává váljék.

De ma mi történik? Sokat adnak elő, de nem eleget, nem a lényegest tanítják és a facit, hogy a középiskola középszerű tanuló kijönnek az iskolából és nem tudnak semmit, vagy ha tudnak: is, úgy tudják a kivételeket, a szabályokat nem, ismerik a rendhagyó igéket, de konjugálni nem tudnak, könyv nélkül tudnak sok német verset, de nem tudnak németül, ismerik talán Linné rendszerét, de ha egy növényt a kezükbe adunk, azt meghatározni nem képesek. Tudják mikor uralkodott Salamon vagy a Bélák, de fogalmuk sincs, hogy pl. hazánk közállapota fővonásaiban milyen volt Szent István, III. Endre, az Anjouk vagy a Habsburgok alatt. El tudják mondani a majomfajokat egytől-egyig és saját fajunkról, az emberfajról, jóformán semmit sem tudnak. Nem tudják, miért sötétbőrű az afrikai benszülött, nem tanulják az emberi szaporodás, nem tanulják az élet, a betegség, a halál törvényeit, szóval a legfontosabb dolgokat nem tanulják. Es az, a mit tanulnak, nem szerves, összefüggő, jól megalapozott egész. Szinte összehasonlíthatná szülő a középiskolai tanuló tudását egy vidéki múzeum gyűjteményével. Vannak ott összehalmozva mindenféle dolgok, leginkább ritkaságok, de semmi szervesség, semmi harmónia.

Nézzük már most ezek alapján, hogy 1. vajjon túlsok-e az *anyag*, a mit a középiskolában a tanulótól kérnek és 2. nagyobb súlyt kellene-e fektetni a természettudományokra és kevesebb súlyt a latinra, esetleg történetre és földrajzra, poétikára?

Ha a hazai középiskolák tananyagát összehasonlítjuk a német, belga, svájci és osztrák középiskolákban előadott tananyaggal, akkor látni fogjuk, mennyivel *többet* tanulnak ezen országokban mint nálunk és mennyivel jobban tanulják azt meg ott, mint hazánkban. Nem a tananyag *mennyisége*, hanem annak minősége, valamint a tanerők és eszközök, az általános társadalmi és vagyonszerzési állapotok okai annak, hogy oly nehezen tanulunk valamit abból a soknak látszó anyagból, melyet legtöbbször sohasem tanulunk meg. De miképpen történik nálunk a tanítás? Minden ellenszenv nélkül mondhatja szülő, hogy igen gyakran minden pedagógia és minden szeretet nélkül. Igen gyakran a tanár felolvassa az új anyagot a tanulóknak, annak megtanulása a feladat és bizonyos idő múlva kihallgatja a tanár vagy tanító a tanulót, de nem mindenkitől az egész anyagot, hanem vagy mindegyikkel elmondhat egy részt, vagy pedig, hogy úgy mondjuk, stich-próbát tesz. És a tanulók ezt tudják, a szerencsére bízzák magukat, kiismerik a tanítók gyengéit és *azzal* vagy *arra* spekulálnak, nem az *életnek*, nem önmaguknak tanulnak, hanem tekintettel a kikérdezésre, legtöbbször kényszerből és csak kevesen kötelességérzetből, de *szeretetből*, *magasabb, idealisztikus rugóktól* hajtva, vajjon hányan?

De hát ez természetes, mert nem iparkodnak a tanuló jóindulatára hatni, szeretetét megnyerni, hozzáférközni egészen, vele, hogy úgy

mondjuk élni. A tanuló tehát gyakran fél tanítójától, néha becsüli, tiszteli a tanárját, de ritkán, igen ritkán szereti azt, ki neki mindig idegen. Azokról az esetekről, mikor tanárját gúnyolja, lekicsinyli, sőt megveti, ne is beszéljünk. És nem kell hinni, hogy ez tisztán a tanuló hibája. Nem, igen gyakran a tanítóban nincsen meg az a belső erkölcsi érték, melyet fegyelemmel és külsőségekkel pótolni nem lehet. Már pedig belső erkölcsi érték nélkül, nevelni, tanítani, lehetetlenség. Gyakran nincsen meg a tanítónak az a szaktudása sem, mely őt képessé tehetné, hogy tárgyát élvezetessé tegye, hogy azt a tanuló egyéni képességeinek és hajlamainak megfelelően előadhassa. Schumann a zongoraművészre vonatkozólag azt mondta: „Wer mit seinem Instrument nicht spielt, spielt es nicht”. Ezt lehet a tanárra is mondani, neki is művésznak *kell* lennie.

És azután nézzük a családi kört, melyben a tanuló nevelkedik. Az anyák nem foglalkoznak gyermekeikkel, vagy mert nem tehetik, vagy szórakozásaik miatt. Legfeljebb korrepetitorra bízzák a gyermeket. Az apa kenyérkereső. Ha este hazajön, akkor, ha és a mennyiben a gyerekekkel foglalkozik, azt a saját szórakoztatása céljából teszi. Tekintetbe veendő továbbá a társadalmi viszonyok, a gazdasági állapotok stb.

Szólok tehát a középiskolai tanítás csekély eredményét legkevésbé a tananyagban látja, hanem inkább kultúrállapotunkban. Megtartani kívánja a latint és görögöt is olyan mértékben, hogy a középiskolát végzett tanuló olvasni és örömmel tudja olvasni a klasszikusokat.

Kívánná, hogy a tananyag terjedelme kibővíttessék pl. a történelem tekintetében a legújabb korig, a földrajzban megkövetelné a fizikai földrajzot, a természettudományokat természetesebb módon taníttatná. Az állattan körében sans gêne foglalkoznék az emberrel, belevinne történelembe, de még irodalomtörténetbe is egy kis szociológiát és mindenben csak a legfontosabbat, a lényegest követelné meg és az egész tananyagot szerves és harmonikus egésszé fejlesztené.

Szólok tehát barátja a középiskola reformálásának, de hogy ennek igazi sikere legyen, annak föltételét kultúrállapotaink megjavulásában látja. Csak így lesz lehetséges azt elérni, hogy minden meggyőződést tisztelő, a régihez hű és a jövőért küzdő fiatalságot neveljünk.

D^R. KREJCSI REZSŐ

FELOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 12-IKI
ÜLÉSÉN.

Az eddigi vita során előadott és hallott momentumok alapján meggyőződhattünk többek között arról, hogy az egyes közoktatási szervezetek között nincsen meg a kívánatos organikus kapocs, hogy azok jóformán elszigetelten működnek, egymásra való tekintet nélkül. Hallottuk azt, hogy az elemi vagy népiskola továbbá a középiskola és Pedig egyfelől a gimnázium és a reáliskola – bátran ide sorozhatjuk még a középkereskedelmi iskolákat is – között nincsen meg a szükséges átmenet s összefüggés. Fölhozták azt, hogy az iskolai szervezetben van a hiba, okolták a tanterv fogyatékoságát és ennek tulajdonították a középiskolai tanításnak a modern élet igényei szempontjából úton-útfélen konstatalható eredménytelenségét, kifogásolták a pedagógiai methodusnak ósdiságát és elégtelenségét. Konstatalták a vizsgálati rendszernek félszégeit és annak a gyermekek idegességére való kölcsönhatását. Minden oldalról föltárták a visszasságokat és bajokat, a melyek bőséges tapasztalatokkal és megfigyelési adathalmazzal igazolva egyenkint véve is, de különösen összességüket tekintve, elegendők arra, hogy a mai középiskolai intézmény fölött pálczát törjünk s a legnagyobb sietséggel és gyorsasággal javítás után törekedjünk. Az eddigi vita során annyira egyhangú volt a középiskolának az elítéltetése, hogy egyik konzervatív irányú politikus és a liberalizmus legszélsőbb árnyalatának szolgálatában álló publiczista szemünk láttára kézszorítással megerősített formális véd- és daczsövetséget köthettek a középiskolának reformálására. A középiskola elítélésében bizonyos fokig egyetértett a jelzett két előadó, de az átreformálás módja, iránya és terjedelme tekintetében eltérők voltak nézeteik. Egyik a túlságos klassziczizmus rovására a latin nyelvnek s ennek gyakorlatias oktatására, esetleg a természettudományok szélesebbkörű művelésére, esetleg idegen nyelveknek kivan több időt szentelni; a másik perhorreskálja a régi latin s görög nyelveket, azokat a középiskolából kiküszöbölni kívánja s a középiskolát pur et simple a természettudományok részére reklamálja.

Nem lehet tagadni, sőt bizonyosra vehető, hogy a természettudományoknak a középiskolába való széleskörű bevezetése s különösen azoknak gyakorlatias módszer szerint való tanítása igen sokat javíthatna a mai tarthatatlan helyzeten. De előrebocsátja szóló, még mindig nem oldaná meg a problémát.

Köztudomású, hogy a keresztény világ a régi római korból merítette művelődésének alapjait. Az európai népek zöme, a régi római kultúra nagysága által lebilincselve átvették a latin vagy római egyházat és a római jogot is. Az egyháznak általánosan egyesítő köteléke a művelt világból egységet alkotott, a melynek egységes nyelve is volt és pedig a latin. A latin nyelv szolgáltatta a kulcsot a tudomány rejtélyeibe, ez volt az eszköz a magasabb művelődésre. A papi kezekben volt oktatás kezdetben főképen a papok nevelését és kiképzését célozta. Később a mikor a klasszikus stúdiumok renaissance-korszaka megindult és Olaszországból áterjedt a többi kultúrnemzetekre is, az iskolák a klasszikus görög-római irodalom útján általános műveltség közvetítésére törekedtek. Úgy a reformáció valamint a kath. egyház is felismerte a pedagógia fontosságát a hatalmi pozíció erősítésére és megtartására; mindkét oldalról olyan készütséget kívántak nyújtani az ifjaknak, hogy folytatólag magasabb fakultásokban tanulhassanak. De mindkét oldalról megegyeztek abban, hogy főképen a latin nyelvtudás és írásmesterség terjesztésére kell törekedni s hogy az egész oktatás ezen célzat szolgálatába terelendő. Abban az időben, a mikor az egyes népek nyelve fejletlen volt, a mikor saját irodalommal nem bírtak, a mikor a természettudományok bölcsőkorukat élték és naiv primitívás körében mozogtak, indokolt lehetett a klasszikus művelődésre, latin-görög nyelvre, irodalomra való súlyhelyezés.

De újabban, a mikor a *természettudományok* az emberi felismerés részére újabb tág és egyre bővülő tereket nyitottak s kibővítették az embernek hatalmi szféráját, a mikor a gőzerőnek a termelési proceszusba való bevezetése és a technikának egymást üldöző újabb és újabb vívmányai a gazdaságot, társadalmat, államot az egyes egyént s annak egész megélhetését, összes keresetviszonyait teljesen átalakították és a mikor gazdasági tekintetben az összes régi sarkalatos alapelvek a lomtárba kerültek, a tőke a népek gazdálkodásában mint termelési faktor polgárjogot nyert, a mikor a modern kapitalisztikus termelési rendszer a lokális fogyasztásra dolgozó czéhszerű munka kipusztításával, a bérmunkát és a világpiac részére való termelést honosította meg, egyszóval gazdasági téren forradalmi fejleményeket idézett elő, szükségszerűen beállott a XVIII. és XIX. század folyamán az a helyzet, a mely hova-tovább egyre élesebben domborodik ki, hogy t. i. napjainkban a gazdasági viszonyok egész más igényeket támasztanak az egyénnel szemben és hogy a természettudományi haladás behatása alatt a mi világnézetünk egészen más, mint volt a középkorban vagy akár egy évszázaddal ezelőtt. Ezekben a momentumokban rejlik élet

és iskola között fönnforgó az a belső ellentét, sőt meghasonlás, a mely mint azt Holtzendorf annyira klasszikusan mondja: „fölidéztetik a szellemi fejlődésnek nagy haladásai által mindenkor, a mikor az újítás közelsimerést talál s hatalomra jut, és beáll a szükséglet a hódító-újításnak egyre terjedő igényeit s követelményeit a réginek egyre szűkebbre szoruló jogkörétől elhatárolni.”

Ennek az elhatárolásnak a megvonása okoz nehézségeket, fölidézi azt, hogy a kívánatos reform késett eddig annyira, hogy most már – meri mondani szóló – *a mostani elvi alapok föntartása mellett megkísérelhető kielégítő megoldás* talán elkésett, mert ez idő szerint már a kor igényei olyan újabb és újabb követelményeket dobnak az előtérbe, hogy a részleges és csupán a középiskolára szorító reform már nem elégséges, hanem az egész közoktatási szervezetet felölelő teljesen új alkotásokra lesz szükség.

A gyakorlati téren működő ember alig zárkozhatik el az elől, hogy a régi világnak, a görög és latin társadalmi és állami viszonyoknak, irodalomnak ismerete nem közvetíthet *modern* általánosműveltséget. De a klasszikus stúdium hívei hajlandók a megalkuvásra és erősítgetik, hogy a latin nyelv, ha nem is végezel, de nélkülözhetlen eszköz a művelődésre és a tudományokba való behatolásra. Hallottuk egyik részről hangoztatni, hogy a latin nyelvnek ismerete föltétlenül szükséges a tudományok teljes megértésére és az azokba való filozófiai belemélyedés céljából. De kérni szóló azt, hogy miért? Megköveteli-e valaki a tudományos fizikustól, hogy olaszul tanuljon azért, mert Galvani, Volta, Torricelli olaszok voltak? Hát a közgazdasági tudomány teljes megértésére s filozófiai kezelésére szükséges-e és megkívánják-e pl. az egyetemi hallgatóktól az angol nyelvet, mert jóformán valamennyi alapvető közgazdasági munka angol nyelven van megírva?

De hát ne legyünk egyoldalúak és igazságtalanok; manap mégis van valami haszna a latin nyelvnek is. Ha a rendelő orvos a beteg hozzátartozóinak a betegségét a saját anyanyelvükön diagnostizálná, nem óvhatná meg előttük a tudomány titokzatosságának homályát s ha az orvos nem rendelné latin nyelven: *Recipe flos tiliae 25 gr. és aqua destillata 300 gr.* – a latin konyhát kezelő patikus sem számolhatna föl teafőzés, víz, palaczk, vignette, dugasz, zsinégkötés, pecsételés, csomagolás és költségszámlázás czimén 9-10 különféle tétel alatt 150-200 fillért. És ha ez az egész gyógyszerelőírás és készítés nem folynék le latin nyelven, valószínűleg a beteg sem szürcsölne szent áhítattal s kanalankint a neki rendelt hársfavirág teából és a mi fő, nem fizetné olyan méregdrágán, mert tudná, hogy ebből a gyógyszerből a patikaköltség erejéig akár maga egy egész akóval is előállíthatott volna.

De nem akarja szóló az előző előadók nagy része által a középiskolai klassziczizmus ellen ötletességgel és elmésséggel megindított harczt folytatni. Nem akarja, mert a kérdés erről az egy oldalról a

vita során teljesen kimerítettett és továbbá, mert úgy véli, hogy manap már nem lehet az a döntő szempont, illetve a vita nem fooghat kizárólag ama kérdés körül, vajjon a középiskolában a latin és görög nyelv és klasszikus stúdium domináljon-e avagy a természettudományok foglalják-e el korlátlanul azt a területet.

Meri állítani, hogy az esetre, ha a klassziczizmust, a latin és görög nyelvtanítást a középiskolából kiküszöbölik és a mostani iskolaszervezetbe, a mostani tanterv sablonjának keretébe és a mostani tanulmódszer mellett a gimnáziumokba beleviszik a reáliákat, a helyzet alig fog javulni, a középiskolai tanítás eredménytelensége miatti panaszok nem fognak elnómulni, legfőlebb kevesbbedni, alakjukban és tartalmukban módosulni fognak.

Hiszen a természettudományi tanítás is igen sok holt tudást küzvetíthet, a mely aránylag csak kevésbé fokozza az általános műveltséget és a mely a gyakorlati életben alig lesz értékesíthető. Itt van mindjárt az ásványtan, állattan és növénytan. Nézzük az utóbbit. Ha a növénytani iskolai kézikönyvben felőlelt pl. 500 növényfajta mindenikénél a növény szárára, a virág elhelyezésére, a virág kelyhére, vaczkára és kocsánára, a kehelylevelek és szíromlevelek számára, majd a levelek alakjára, vastagságára és a sokféle gyümölcsre vagy termésre nézve a rendkívül változatos tulajdonságokat kell az emlékezetbe belevésni és pedig a legtöbb növényt illetőleg akként, hogy a tanuló azokat eleven állapotban sohasem – legjobb esetben valami fogyatékos rajzban – látja, úgy hiszem indokoltan állítható, hogy ez a tudás nem szól az életre, hogy ez is képes elcölöpölni az ifjú agyat annyira, hogy később modern gondolatok befogadására képtelen akár úgy a mint azt a klasszikus stúdiómól állították és hogy a tudásnak ez a köre és formája sem érdemel jobb sorsot mint feledést.

Újra hangsúlyozom, hogy nézetem szerint nem oldható meg a középiskola problémája, ha egyfelől a klassziczizmus, másfelől természettudományok jelszava szerint sorakoznak az eszmeharczosok. Ez a harc megérlelhet palliatívumokat, de e két tábornak a tus új ától én nem várom az igazi megváltásnak ígójét. Nem várom pedig az igazi megváltást, mert mindkét táborban megfelelkeznek egy folyton gyarapodó erőhatalmi tényezőről. Ez a hatalmi faktor pedig a munkástársadalmi mozgalom, a mely nem csupán gazdasági és politikai, hanem javarészt kulturális mozgalom is.

Igazán csodálatos, hogy a vita során erről a mozgalomról eddig még nem történt említés. Pedig a napjainkban egyre hatalmasabban megnyilatkozó munkástársadalmi evolúció a közoktatás terén is követelhet jogokat és előttem nem kétséges, hogy ezen modern kultúráramlatnak hatalmas hullámcsapásai elől a közoktatásügy sem fog elzárkózhatni.

A munkások és az alsóbb néprétegek körében hatalmasan megnyilatkozó *művelődési törekvések*, különösen itt e helyütt a szocziológiai

társaságban kötelességünk ké teszük a vagyontalan nép és a közoktatásügyi intézmények között kifejlődött viszonyt vizsgáló kutatás tárgyává tenni.

A vagyontalan osztály az egyre sűrűbben keletkező *önképzőkörök*, *olvasó-egyletek*, *szakegyesületek*, *nyilvános szaktanfolyamok*, valamint a különféle oldalról rendezett előadások útján a saját szorgalmából törekszik tudást szerezni, ismereteit bővíteni. A *munkástömegek* a *legnagyobb erélyvel* és *nemes ambícióval* keresik a tanulási alkalmatosságokat; a napi munka fáradalmi után esetleg vasárnapokon a pihenésre és épülésre, valamint szórakozásra rendelt szabad időt arra fordítják, még pedig már haladottabb életkorban, hogy helyreépíthessék lehetőleg azokat a mulasztásokat, a miket önhibájukon kívül a mostani hiányos és fogyatékos közoktatásügyi szervezet ellenük vétett. *Látva* a munkástömegek széles köreiben konstatálható *tanulási és tudási vágyat*, tényleg, sajnos, félszükségnek kell jelezni azt, hogy a vagyontalan néposztálynak ifjú nemzedéke és a különféle fajta iskolák, különösen középiskolák között ez idő szerint jóformán áthidalhatlan űr tátong.

Valóban nem méltó a tudományosságával és felvilágosultságával kérkedő mostani korhoz és az uralkodó társadalomhoz, hogy a tudást szomjúhozó tömegek el vannak választva az állam által alkotott és a közoktatás céljaira rendelkezésre álló szervezettől, hogy utóbbi a munkájukból élő néprétegek által nem hasznosítható, azok szempontjából jóformán parlagon hever és hogy ezek a tömegek, eltekintve a saját fizikai és anyagi áldozatkészségük mellett önképzés útján megszerzett tudáson kívül, hogy úgy mondjam hivatalosan, az önkéntes előadások és felolvasások formájában jelentkező tudományos jótékonyág által nekik odadobott morzsákból kénytelenek szellemileg táplálkozni.

A bajok főokát abban látom, hogy egész közoktatási szervezetünk a munkájukból élő néptömegekkel szemben *exkluzív jellegű*. Hiszen ennek a szervezetnek alapvető része a népiskola sem funkcionál kellőképpen és teljesen. Köztudomású, hogy népiskolai törvényünk máig sincsen kellőképpen végrehajtva, hogy itt a fővárosban is ezrével szaladgál az utcán olyan gyermek, a ki iskolát nem látogat és szaporítja a máskülönben is ijesztő országos százalékarányát az analfabétáknak. A népiskolát végzett gyermekek készsége rendszerint sok kívánni valót hagy; ez okozza azután, hogy az alsófokú ipari szakiskolákban, az úgynevezett mesterinas-iskolákban a népiskola mulasztásait kénytelenek helyreütni, hogy rendszerint két éven át olvasásra, írásra s egyszerű számtani műveletekre tanítják az országnak jövő iparosnemzedékét, közgazdaságunknak állítólagos jövő gerincét és hogy a tulajdonképeni iparos szakképzésre már nem marad idő, mivel a tanoncot a harmadik év letelte után felszabadítják, a mely ténynyel azután az iskolalátogatási kötelezettség is megszűnik. Mindazonáltal mondható, hogy a népiskola, ha nem is a gyakorlati végre-

hajtásban, de legalább a törvénynek célzatai értelmében a népnek a legszélesebb rétegeit öleli föl.

Ezzel ellentétben közoktatásunknak *exkluzív jellege* csaknem teljes tisztaságban kifejezésre jut a középiskolában. A népiskolából a középiskolába való fellépés a népiskola sikeres elvégzését tanúsító bizonyítványtól eltekintve nem más, mint – pénzkérdés. Nem a népiskolában tanúsított előmenetel, nem a középiskolai tanulmányokra való képesítettség, nem a minősítés dönt, hanem az a momentum, van-e a szülő abban a helyzetben, hogy a gyermek keresetét nélkülözze, vajjon képes-e tandíjat fizetni, vajjon beszerezheti-e a szükséges taneszközt, könyveket, író- és rajzeszközöket és vajjon képes-e a tanulót élelmezni és eltartani.

Még tovább megy azonban az *exkluzivitásban*, sőt valóságos osztályintézmény a főiskola, az egyetem és műegyetem. Ezek a fizetőképes vagyonos osztálynak mondhatni kizárólagos domíniumát képezik. Jaj annak a vakmerő fiatal embernek, a ki az egyetemi tanulmányok útjára lép a nélkül, hogy gazdasági egzisztenciája biztosítva, vagy jóakaró maecenások által támogatva volna, vagy a kibén nincsen annyi életerő vagy mondjuk, a kit nem kísér a jó szerencse annyira, hogy az élet nehézségeivel és viszontagságaival sikeresen megküzdhessen. Az egyetemi ifjúság körében előforduló öngyilkosságok, hajótörött és züllött egzisztenciák egész hosszú sorozata szegélyezi a vértanúságnak azt a hosszú útját, a melyet a jobb sorsra törekvő szegénység befutni kénytelen. Néhányan kevesen célzt érnek, de a nagy többség, a légiók a célzt szemük előtt látva, a versenypályán összeroskadnak és jövő létükre való tekintettel szerencsájük, ha csendesesen és észrevétlenül a feledés orkusába szállhatnak, oda vissza, – a honnan kiemelkedni akartak. *Vae victis!*

A helyzet javítására legelső sorban szükséges, hogy a középiskolának exkluzivitása megszűnjön, vagyis hogy ne az illetőnek vagyoni viszonyaitól, hanem *egyesegyedül a tanulmányi előmeneteltől függjön a folytatólagos stúdium lehetősége*. Ez pedig csak akként lesz lehetséges, ha a jövő középiskola olyan alapon fog szerveztetni, hogy a tandíj elmellőztessék, az oktatás a tandíjmentesség kérése nélkül ingyenes legyen és a taneszközök, könyvek, író- és rajzeszközök az állam vagy község által ingyenesen szolgáltatassanak. A taneszközöknek ingyenes kiszolgáltatása szükségszerűen azoknak központosított kollektív beszerzésére fog vezetni. Ez pedig biztosíthatja a taneszközök egységességét, nagyobb jóságát és a mi földolog, az olcsóságot. Svájcznak néhány kantonjában a jelzett kollektív módon szerzik be a taneszközöket, a melyek a rendelkezésére álló adatok szerint az egyes szülők által korábban eszközölt detailbevásárlásokkal szemben közel 50%-kal olcsóbbak. Ez az eljárás fölmenti a szülőket attól, hogy a tanulókat iskolai célokra folyton pénzeljék, de egyúttal megóvja a fiatalságot attól a kísértéstől, hogy a nyert pénzt könnyelműen más célokra fordítsa.

A jó *előmenetelt tanúsító, de vagyontalan tanulóelemek* folytatólagos tanítása pedig teljes ellátást nyújtó *ingyenes internátusok* útján biztosítható. Ha a militarizmus hasznosnak találja a maga részére a katonai reáliskolákban, kadétiskolákban és egyéb ide vágó intézetekben a jövő tiszteket fölnevelni és kiképezni, alig lesz kétségbe vonható, hogy az állam és község elsőrendű érdekei fűződnek ahhoz, hogy az ifjúság a társadalomra hasznos polgárokká fölneveltesse. Ugyanígy, esetleg elegendő állami ösztöndíjak útján minden képesített és szorgalmas ifjúnak lehetőség volna nyújtandó arra is, hogy egyetemi tanulmányokat folytathasson. Arra a kérdésre nézve, hogy honnan teremtesenek elő az ilyen új szervezetre szükséges költségek, egyik konzervatív irányú előadó már megadta a választ, a mikor a militarizmus expanzív természetére és folyton növekedő szükségleteire utalt. Az kétségtelen, hogy a folyton szükséges újabb és újabb ágyuk, puskák és lőszerkeszítésére fordítandó újabb és újabb milliós kiadások miatt az államnak kulturális feladatai háttérbe szorulnak és elhanyagoltatnak.

A jövő középiskolában ajánlatos *tantervre és tanítási módszerre* való reátérés előtt szükséges az *iskola célját* tisztázni. Úgy véli szóló, hogy a mostani felfogás, a mely szerint a nevelést a maga egészében a szülői házra bízzák s az iskolában csupán ismeretek közvetítésére szorítkoznak, ki nem elégitő. Mert hiszen azt, a mi ez idő szerint a népiskolákban s a középiskolákban történik, t. i. az *oktatás céljaira szükséges rendnek és fegyelemnek bizonyos formai* főtartását, nevelésnek nem lehet minősíteni. Pedig ha az alvási időtől eltekintünk, a fönmaradó napi 15-16 órából a tanuló rendszerint 5 órát vagyis a nappalnak harmadrészét tölti el az iskolában; azt az 5 órát nevelési szempontból elhanyagolni, nézetem szerint helyrepótolhatlan mulasztás. Ez alatt a nevelés alatt nem érti szóló a jó modornak, a jó magaviseletnek, az illemnek az ifjúságba való beleoltását; hanem érti *a kedélynek s érzésnek a nevelését, a kedély világnak a nemesítését*. Ennek az iskolai nevelésnek nézete szerint arra kellene irányulni, hogy a gyermeket már az iskolába járás *első napjától* kezdve *őszinteségre, nyíltságra, önálló gondolkodásra szoktassák, hogy a szókimondást, igazságszeretetet s hasonló férfias erényeket vele megkedveltesse, hogy vele megérttesse* azt, hogy a valóságnak meg nem felelő *látszatnak ébresztése* s főtartása nem egyezik meg az emberi méltósággal és hogy az ilyen látszat után való törekvés leszállítja és csorbítja az illető embernek az értékét és jelentőségét.

Az *általános modern műveltségen és nevelésen* felül azonban kívánatos, hogy a középiskola egyúttal a továbbképzésre, az iskola elvégzése után való folytatólagos tanulásra való vágyat ébressze és fölkeltse. Kívánatos továbbá, hogy a középiskola még a gyakorlati életre nézve hasznos és szükséges *szaktudást* is közvetítsen bizonyos fokig és végül, hogy a *kézimunkaoktatás* is bevezetessék a iskola

keretébe. Ez a munkaoktatás fogja az utat egyengetni arra a fejlődésre, hogy *nem csupán az ajkakon fogjuk forgatni azt a mostan üres jelszót, hogy tiszteljük a munkát!* szeressük a munkát! – hanem hogy az ifjúság annak az általános fölismerésére fog jutni, hogy a *munka, az összes kultúrának a kútforrása, hogy csupán a munka adhat tartalmat az egyéni, társadalmi és állami életnek, hogy a munka az embernek természetes rendeltetése és hogy a munka legjobban juttatja kifejezésre az emberi méltóságot.*

Ha a jövő iskola ennek a négyes czélnak meg fog felelni, ha nevelést, általános és szakismeretet és munkaoktatást fog közvetíteni, teljes mértékben fog rendeltetésének megfelelni, akkor az ifjúság a tanulást nem fogja nyügnek tekinteni, ellenkezőleg az iskolából kikerülő ifjak az életbe át fogják vinni a továbbképzésre és folytatólagos tanulásra való vágyat.

Az iskola ezen kiterjesztett czéljának kell, hogy a tanterv is megfeleljen. Nem lehet szóló feladata a jövő középiskolának a tantervét részletesen megállapítani; csupán néhány gondolatot akar kifejezésre juttatni.

A természettudományok fejlődéstörténeti alapon volnának tárgyalandók, hogy a tanuló teljesen tisztában legyen azzal az állással, a melyet mint ember a természetben elfoglal s ezzel egyúttal tisztába jusson, hogy mik a jogai és kötelességei. Erről különben Vészi képviselő már részletesen értekezett. Ez okból a magam részéről annak a megjegyzésére szorítkozom, hogy az ásvány-, növény- és állattan technológiai alapon volna tanítandó. Úgy értem ezt, hogy a technológiában szereplő növények, állatok és ásványok mellett azoknak technológiai jelentősége, haszna és feldolgozása véges-végig a véggyártmányig az oktatás keretébe bevonassék. Itt van azután az a pont, a hol a mostan úgynevezett természetrajz, technológia, vegyészet és áruismeret érintkezéseket talál.

A vegyészetben súly volna helyezendő az élelmiszerek kémijára és arra a miből az ifjúság okulhat a tekintetben, hogy mely élelmi és élvezeti szerek szükségesek, hasznosak és ártalmasak az emberi szervezetre nézve.

A történelem ne legyen a dinasztiai és vérengző háborúk históriája, hanem legyen a népek kulturális fejlődésének s haladásának összesítő történelme.

A földrajzban ép úgy mint a történelemben mellőztessenek a szellemet ölő számok; ennek keretében helyén van megismertetni a tanulókkal a különféle országok és népek mostani kereseti, társadalmi, politikai és állami viszonyait.

Ebbe a tantervbe újabb tantárgyak is beleillesztendőek lesznek. Ilyen volna az *erkölcsstan*, a mely a büntetőtörvénykönyv fonalán tanítható volna; továbbá az embereknek egymáshoz való viszonyait szabályozó legfontosabb *jogismeretek; egészségügytan; a munkaoktatás*

keretében *a szerszámok és munkaeszközök fejlődése* a legfontosabb technikai vívmányok ismertetése fonalán.

Végül még néhány szót a tanerőkről. A középiskola tanári karát a középiskola fogyatékoságai miatt okolni nem lehet. A tanárok serényen, lelkiismeretesen dolgoznak és a lehetőségig teljes mértékben felmutathatják azt az eredményt, a melyet a tanterv tőlük megkövetel. De, hogy ezek a hivatalból kötelese eredmények nincsenek összhangban a gyakorlati életnek vasmarkú igényeivel, arról a jövő nemzedéknek gyakorlati oktatói nem tehetnek. Vannak a tanárok között igen számosan, a kik a tanterv-sablonnak és a mostani iskolaszervezetnek feszélyező nyűgét keservesen érzik. Ezek a tanterv és az előirt tanítási módszer béklyói közé szorítva, – pedagógiai szabad egyéniségüket rendszerint nem tudják érvényre juttatni és ekként ezek az intellektusnak valóságos vértanúi. Állítható, hogy a mostani uralkodó társadalmi felfogás meg nem tűri, de minden esetre üldözi a sablontól eltérő tanári individualitást és pedig úgy a fő- valamint a középiskolában. Pikler, Somló, Poósch és Vargha tanárok esetei közismeretesek.

Pedig a középiskola és a tanítás eredményessége egyenesen megköveteli a tanár individualitásának a kifejlesztését és ezen kifejlesztésnek teljes szabadságát. Nem véletlen, sőt mélyreható oka van annak, hogy a pedagógiai individualitásuk miatt üldözött tanárok a legkedveltebbek a tanuló ifjúság körében.

A mostani magyar középiskola fölött Vészi előadó teljesen indokoltan kemény ítéletet mondott s hozzátette – ha jól emlékszem, hogy minden társadalomnak az az iskolája van, a melyet megérdemel. De hát nem mindenütt tekintik csak a latifundiumot s a közjogi vitatkozást úri foglalkozásnak; ha valahol, hát Németországban tudják megbecsülni az iskolát. Hiszen ott még a sadovai dicsőséges fegyvertényt is a német schulmeisternek tulajdonítják; ott a természettudományok speciálisan magas színvonalon műveltetnek, ott a természettudományok tényleg átalakítólag hatottak iparra, forgalomra s életre, miért nem az iskolára? Miért tapasztalhatjuk ott ugyanazokat a mizériákat mint nálunk?

Erre a kérdésre talán a közelmúlt francia eseményekből kaphatunk választ. Franciaországban láthatjuk milyen elkeseredett harcz folyik állam és egyház között speciálisan az iskola birtoklásáért. Miért van ez a harcz? Mert felismerték mindkét részről, hogy a ki az iskolát kezében tartja, ez bírja a jövő állampolgároknak nézeteit, ragaszkodását, lelkét.

Ebből látható tehát, hogy az iskola tulajdonképen birtokpozíció, szóval hatalmi faktor. Ilyen körülmények között nagyon kevés a kilátás arra, hogy a Vészi által sürgetett, úgynevezett előítélet nélküli tudomány az iskolába bevezetessék. Erre első sorban előítélet nélküli társadalom volna szükséges. De hol létezik ez? Én sehol sem találok. Az előítélet nélküli tudomány, előítélet nélküli embereket képezne ki, de-

ilyenekre nincsen szüksége a mai társadalomnak, a mely gazdasági, felekezeti, nemzetiségi meghasonlásban él és a melynek valóságos lételeme az előítélet!

A nemzet életének magas színvonala utolsó instanciában attól függ, hogy mennyiben van része a saját alkotásaival az emberiség haladásában és mennyiben járult hozzá teremtő erővel az igazság kiderítésére.

Ezeknek az alkotásoknak, ennek a teremtő erőnek alapföltétele a jó iskola.

Előítéletek sokszor hosszú életűek, de nem örök életűek.

El fog jönni az előítélet nélküli társadalom ideje is és akkor megéri a modern iskolareform.

Bízom mindkettőben. Előbbit kívánom az utóbbi érdekében.

SCHLATTER ALFRÉD

TANÁR

FELOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 12-IKI
ÜLÉSÉN.

A riasztó szózat, mely a „Társadalomtudományi Társulat” kebeléből fölhangzott, s az ennek nyomán megindult üdvös reformmozgalom bizonyára a legszélesebb körben, a társadalom minden rétegében keltett visszhangot és örömet. Szólót meg éppen arra ösztönözte, hogy az előharczosok sorában a fórumon mondja el azt, a mi szívét már régóta nyomja. Hogy érdemes volt-e előhozakodnia vele, azt a t. h. ítéletére kell bízni; szólót azonban e Társulat t. vezetősége mindenképpen hálára kötelezte, a miért alkalmat adott, hogy a fölvetett tanügyi kérdésekhez hozzászólhasson.

Mindenekelőtt kijelenti: szerencsés gondolatnak tartja, hogy az érdemes Társulat a művelt társadalom elé vitte a középiskolai túlterhelés kérdését, minekutána azt lehetett tapasztalni, hogy tanügyünk hivatalos intézői vajmi keveset tesznek ez áldatlan állapot megszüntetésére. Mert ne gondoljuk ám, hogy a korholt baj csak mai keletű!

Az ifjúi elmék túlságos megterhelhetése miatt ép úgy, mint a középiskolai oktatásnak viszonylagos csekély eredménye miatt már nagyon régen hangzanak panaszok. S mire vezettek? Harmincz évi közvetlen tapasztalata szerint – abszolúte semmire. Minden illetékes és nem illetékes faktor meghallja, meg is hallgatja azokat, sajnálkozva rázza fejét, nagy ijedten mossa kezét és folytatja élete pályáját azon irányban, melyet a magasabb hatalmak számára kijelöltek.

Mert ne gondolja ám, szíves hallgató, kinek fia középiskolát látogat, hogy csak ön szenved gyermeke iskolai megkínzása miatt! Szenved ott mindenki: a tanár, az igazgató, a főigazgató, talán még a mindenkori közoktatásügyi miniszter maga is – „egy átok súlya alatt”. Azért mondja szóló: „egy átok súlya alatt”, mert úgy látszik, senki sem érzi magát ez országban hivatottnak arra, hogy a tanügyi viszonyoknak változtatásával járó nagy felelősséget elvállalja. Majdnem úgy vagyunk ezzel is, mint az önálló vámterületünkkel, melyet mindem-

künk óhajt, sőt már követel is, de még mindig nem mernek energikus kézzel hozzányúlni, mert hátha, daczára a sok argumentumnak, mely mellette szól, mégis – rosszul sül el. (Mintha most jó volna minden!

A mi tanügyünk vezérferfiainak, az intéző köröknek állásfoglalását a sűrűn fellépő panaszokkal szemben hüen jellemezheti Trefort Ágoston, volt közoktatásügyi miniszterünknek nyilatkozata, melyet (ha jól emlékszik szülő a múlt század 80-as éveinek elején) Kassán tett, midőn a gimnáziumi és reáliskolai tanártestületek Juhász Norbert, akkori főigazgatójukkal élükön, nála tisztelegtek. Az üdvözlő szavakra adott válaszában a miniszter az akkori időkben az országgyűlésen és a sajtóban is erősen hangoztatott túlterhelés kérdését hozta szóba, s szinte részvétet keltő töprengéssel kérdezte, mit lehetne mellőzni a megállapított tanterv tárgyai közül? „A vallástant, mondja, nem lehet mellőzni; követelik azt összes felekezeteink. De különben is oly kevés az erre szánt idő – ha nem csalódik szülő, akkor *egy* óra volt hetenkint – hogy a túlterhelést az nem okozhatja. A magyar nyelvet és irodalmat, a nemzeti és világtörténelmet, a természetrajzot, természettant, a vegytant és földrajzot, a mennyiségtant és geometriát, a lélektant és logikát, melyik művelt ember nélkülözhetné? S azért ki merne ezen tantárgyak közül akár egyet is elejteni? Nem fedezik-e éppen ezek műveltségünk mindennapi szükségleteit? – Maradnak a klasszikus és a modern nyelvek! Azonban ezekről lemondani annyit tenne, mint megfosztani az ifjabb nemzedéket az általános kultúra alapjaitól egyrészt, másrészt megvonni tőle azon egyedüli eszközt, melylyel a modern népek szellemi életében részt vehet. Mivel ekként a tantervet káros következmények nélkül meg nem csonkíthatjuk, de másrészt a túlterhelés sorvasztó hatásától is meg kell óvni az ifjú nemzedéket: a probléma célszerű megoldása csakis a tanárookra vár. Ezeknek pedagógiai érzéke és tapasztaltsága, a mester észszerű önmérséklése meg fogja találni a mértéket arra nézve, hogy mennyit szabad a felsorolt tantárgyak mindegyikéből közölni, hogy azt az ifjú a túlterhelés érzése nélkül illeszthesse be lelki tárházába.”

Ily értelemben nyilatkozott legfőbb fanhatóságunk akkori elsőrangú képviselője. A köréje gyűlt készséges munkatársak örömtől duzzadó kebellet hallgatták volna a tanári füleknek oly hízelgő szavakat, ha nem tudták volna azt, miről a miniszter úr a szónoklás hevében megfélemedezni látszott, hogy e nyilatkozat sehogy sem egyeztethető össze az ő aláírásával ellátott hivatalos akták rendelkezéseivel, melyek szerint minden tanférfit szigorúan kötelezve van a vékony tantervhez csatolt vasos „Utasítások” szigorú betartására.

Lényegben így van ez bizonyára most is. Nincs róla tudomása szülőnek, hogy középtanodai tanügyünk kezelésében jeles tanfériaink egyéni tehetsége, képzettsége és lelkesedése most szabadabban érvényesülhetne, mint akkor, mikor az „istenek gyűlölete” még szólót is üldözte, mikor még ő is nyögött az „átok súlya alatt”.

S hogy ezen átok természetszerűleg ifjúságunkra is nehezedik, azt megtudhattuk az előbbi előadások alkalmával elhangzott azon panaszból, hogy „az öt órán keresztül tartó; óráról-órára változó anyaggal, elégtelen pihenéssel folyó és állandó rettegésben élő fiatalok szellemi munkája másnak nem tekinthető, mint antihygiénás mozzanatok halmozódásának arra a kísérleti célra, hogy megállapíttassék, meddig bírja fiatal elme a sok sanyargatást.” (Salgó dr.)

Súlyos vád, mely, ha nem is egészen helytálló abban az erőteljes formában, melyben elhangzott, alapjában mégis fölötte szomorú *tényeket* jelez. Az „állandó rettegés” és a „sok sanyargatás” kifejezések *hűen* jellemzik azt a fejlesztési folyamatot, melyen ifjúkorunkban magunk is keresztül mentünk, melynek rémképei még most is visszavisszatérnek álmainkban, s melynek kétségkívül a mostani nemzedék is sajnálatra méltó részese. Az iskolától való rettegés az antik és modern pedagógia közös hatása, s majdnem azt lehetne mondani, egyetlen pozitív vívmánya.

Pedig váltig prédikáljuk (azzal is szokták fogadni a tanárok a növendékeket), hogy a tudomány művelése, az ismeretek szerzése és földolgozása nemcsak hasznos, de *élvezetes* foglalkozás is; hirdetjük, hogy az az érzelem, mely mindannyiszor belopószik szívünkbe, valahányszor új ismeretkör nyílik meg előttünk, avagy új igazság birtokába jutunk – *a legtisztább gyönyör!* És a kik úgy beszélnek, legkevésbé sem túloznak! Miként lehetséges mégis, hogy épp azon idők emléke legborúsabb, melyet „a tudománynak szentelt csarnokban” kellett töltenünk, s viszont az volt életünk legörömtelibb pillanata, midőn hosszú lidércnyomástól fölszabadult kebellet mondhattunk búcsút az iskolának, a „kevés öröm, de sok bánat tanyájának?!”

Az „eszmény és a való” ily szembeszökő ellentétjének *igazi* okát feléríteni égető szükség és hálás feladat.

Nem tartja magát csalhatatlannak; de ez esetben úgy érzi szóló, hogy nem téved, midőn e jelenség okát egyedül és kizárólag az *osztályozás céljából alkalmazott vizsgálás* évszázadok óta dívó és így valóságos átokká fejlődött *rendszerében találja*. S itt nem az évvégi vagy érettségi vizsgálatot érti csak – ez utóbbival talán meg is tudna barátkozni – hanem egyáltalában *egy bizonyos formában föladott leckének kényszer alatti számonkérését és osztályzattal való jutalmazását vagy büntetését.*

Tisztában van azzal, hogy e nyilatkozata által komikussá vált azok előtt is, kik eddigi fejtegetéseit komolyan vették; de megvan győződve, hogy nagy lelkesedést ébresztene azon kedves nebulóknál, kiknek érdekében örömet kockáztatja azt a csekély reputációját, melyet rövid tanári pályafutása alatt ismerősei és tanítványai előtt talán sikerült megszereznie.

Ennek is megtudja adni okát. Már őseinkbe belenevelték, s belénk is ismételve beoltották e leckétadó és kalkulust osztogató

rendszer, s azért nem csodálkozik, ha el sem tudjuk képzelni sem iskoláinkat, sem tanárainkat, sem gyermekeinket, sem önmagunkat – osztályozás nélkül. Pedig unos-untalan hangoztatjuk deákjainknak: „non scholae, sed vitae discimus”, vagyis ne kalkulustul tanuljatok, s mégis maga a professzor nap-nap mellett osztogatja a kalkulust, s a szülő az iskolaév befejeztével nem azt kérdezi hazatérő gyermekétől, milyen és mennyi ismeretet gyűjtött e hosszú idő alatt, hanem milyen *osztályzatot* hozott? Mintha a tudományt kalkulussal lehetne mérni, avagy csak jelezni is!

I. Mit vár szülő az „osztályozás” eltörlésétől? – Természetesen mindazon bajoknak rögtönös megszűnését, melyeknek közvetlen vagy közvetett okozója éppen ezen osztályozás. Elsőben is vissza fog térni ifjaink kebelébe azon kedélyi derűtség és vidámság, mely eltöltötte őket, midőn boldogító sejtelmekkel eltelve először ízlelték meg az ismeretszerzés gyönyöreit; midőn az elemi oktatás fokán még minden aggodalomtól ment lélekkel élvezhették a munka és szórakozás kellemes változatosságát. És ki kételkednék abban, hogy a derült kedélyhangulat legkedvezőbb predispozíciója a sikerrel biztató értelmi tevékenységnek, hogy ez szárnyat ad a szellemnek, s az elme fogékonyságát hatványozza?

Az iskolai oktatás továbbá intenzívebbnek és eredményesebbnek ígérkezik, mert a résztvevők figyelme, érdeklődése az *éppen* feldolgozandó tárgyra fog irányulni, és nem lesz lekötve a következő órában várható, esetleg kellemetlen fordulatú események által. Hogy e kettő az ismeretszerzésnek legfontosabb tényezője, „conditio sine qua non”-ja, azt külön hangoztatni fölösleges.

Hogy mily vonatkozásban áll ezen körülmény az inkriminált rendszerrel, megérti a t. h., ha őszinte vallomást tesz azon eljárásról, melyet „iskolai kötelezettségeink” lerázásánál általában követtünk. Ha kellő lecczkéssel megrakodva 11, illetőleg 4 óra után hazatértünk, nem volt kedvünk mindjárt neki látni a tanulásnak, mert hát jól esett nekünk is egy kis vidám beszélgetés az otthon levőkkel, vagy egy kis séta, vagy néha bizony – mi tagadás benne – az édes semmittevés is. A lecczékéből csak annyit sajátítottunk el, a mennyi kellett, hogy az első órában némileg biztosítva legyünk a meglepetéstől. Tettük ezt azon reményben, hogy az első órában – akár a kikérdezés, akár a magyarázat alatt – majd csak megtanuljuk a második órában szükséges tudnivalókat. Így ment ez tovább az utolsóig, mely alatt vagy gondos előrelátással délutánra készültünk, vagy pedig oly műveket olvastunk, melyek tartalma jobban keltette fel érdeklődésünket, mint tanuló társaink kínztatásai, vagy egyik-másik tanárunk untató recitativója. Hogy ez visszaélés volt a helyzettel, azt nagyon jól tudtuk, egyikünk-másikunk meg is adta merészségének az árát. De daczára az örökös üldöztetésnek, mi makacsul ragaszkodtunk a magunk rendszeréhez. Minket nem a tudomány, csak a kalkulust érdekelt, s a mit tettünk, az mind csak bizonyítványszerzést célozott. Legjobbaink is riszkíroztak.

mert annyi gyakorlati pszichológiánk nekünk is volt már, hogy az előadó tanár figyelme akkor, midőn minden igyekezettel belénk akarta magyarázni további leczkénket, sokkal inkább le van kötve attól, mit közölni akart velünk, semhogy bizonyosságot szerezhetne arról is, hogy mi mit forgatunk elménkben. Színlelt nyugalmunkkal, csendes külső magunktartásával sikerült is a legtöbb esetben megteveszteni jó tanárainkat. Arra azonban a mit előadott a legkevesebben figyeltek. Cicero persze – ki szónoki alkotásain kívül sokoldalú figyelőképességéről is vált híressé – vajmi kevés akadt közöttünk; a történelem is különben csak egyet ismer. Az ebből levonható tanulságot nem kell részleteznie.

S milyen hatással volna az említett rendszerváltoztatás a mi tanárainkra? – A lehető legelőnyösebb!

Ezek egyszerre hivatásuk kellő magaslatára fognak emelkedni, s a legrövidebb utón fogják elérhetni azt, a mi után titkon úgyszólván mindegyik eped: a boldogító népszerűséget, a tanítványok őszinte (és nem színlelt) ragaszkodását és háláját.

A tanár hivatásos lelkesedéssel fogja tárgyát ezentúl kezelni és nem előírt robotmunkát végezni, mert érezni fogja, hogy azok, kiknek élénk tekintete telve várakozással csüng ajkain, hálás szívvel és mohó tudvágygal fogadják be üdvös tanait. Ne higyjék, t. h. hogy a tanár eleget tett hivatásának, ha a tantervben előírt és az approbált tankönyvben részletezett ismeretanyagot úgy dolgozza fel, hogy azt minden növendéke megértse és szellemi birtokába vehesse! Ezzel legfőlebb kötelességet teljesített, melyért az *állam*, fizeti; de nem végezte dolgát úgy, hogy érte kisdéd hallgatósága lelkes pillantásaival, újongó érdeklődéssel és munkakedvével meg is jutalmazza. Hivatása magaslatán – legalább szóló felfogása szerint – akkor áll a középtanodai tanár, ha nem annyira *tanítva* szakmáját e szó köznapi értelmében, mint inkább *lelkesedik* érte. Ha buzdítja, serkenti növendékeit, hogy azok is lassan-lassan megkedveljék a komolyabb tudományos foglalkozást, a műveltségnek ezen egyedül biztos és tartós föltételét. Ha sikerül ifjainkat odáig vinni, hogy üres időöltés vagyis időfecsérlés helyett értékes irodalmi termékeket vegyenek kezökbe és ezekben élvezetet is találjanak: akkor már meglehetünk nyugodva az iránt, hogy ezen ifjak művelődni fognak.

Azzal, hogy fölmentjük a középtanodai tanárt a dívó kikérdezés s az azt követő jutalmazás vagy büntetés-osztogatásának kötelezettsége alul, egy csapásra boldog emberré tesszük. Olyanná, ki telve buzgósággal siet növendékei körébe, mert akkor igazán csak jóltevő-jükként fog szerepelhetni. Megvilágítja elméjüket; szoktatja őket gondolkodásra; szórakoztatja őket, ha szükségesnek látja, a tudomány virágos mezőin; buzdítja, lelkesíti a jóra és szépre; kiemeli őket néha-néha a köznapiságból s az eszmények országába kalauzolja: s ezzel eleget téve hivatásának, élvezheti e tudat boldogító hatását. Nem fogja zavarni e kedélyállapotát semmi disszonancia, legkevésbé azonban

azon aggodalma, hátha tévesen ítélte meg valamelyik tanítványának szellemi képzettségét s egy helytelenül alkalmazott szigorú, sokszor sorsdöntő kalkulussal csak keserűséget fakasztott szívében s időelőtt elfojtott benne minden ambíciót?

Az ilyenfajta önmardosás azonban még enyhe formája ama sok és sokféle kellemetlenségnek, melyek a kalkulusosztogatás kényszere folytán tanfőriaikra hárulnak. Ha számbavesszük a sok zaklatást, jellembe vágó gyanúsítást, szitkozódást, fenyegetést és üldözést a szülő, a tanítvány, a kollégák, az igazgatók s nem ritkán még a magasabb tanhatóságok részéről is; eléggé tisztában lehetünk az iránt, miért irtóznak a kalkulusosztogatástól, maguk a tanárok.

És mit szólunk oly eseteknek a tanár kedélyére gyakorolt visszaható erejéről, melyek életre szóló gyászba borítanak családokat nem is mindig rossz kalkuláció miatt? Nem csodálkozhatunk azon, ha a legtöbb tanár utálattal eltelve teljesíti ebbeli kötelességét, melyet ecsetelt hivatásával sehogysem lehet összhangzatba hozni.

Ezeken kívül azonban még más hatást is talál szülő, melyet csak a kalkulus osztogatás kötelezettsége idéz elő némely tanáron, a mennyiben ezt mindegyik úgy fogja fel, mint számadást azon eredményről, melyet oktatásával elért. Mivel a tanár egyrészt nem hozhatja magát olyan hírbe, hogy érdemtelenül osztogatja a jó kalkulust, másrészt meg nagyon jól tudja, hogy a felsőbb tanhatóság nemcsak abból a szempontból értékeli az ő egyéniségét, hogy kellő képzettség mellett egész odaadással teljesíti kötelességét, hanem – sajnos – első sorban a tanítás eredményét teszi mérlegelése alapjává: teljes energiája fölhasználásával oda törekszik, hogy ezt a kívánt külső eredményt láttassa és egyszersmind maga is lássa. Ráveti magát a közepszerű és gyenge tehetségekre azon kifejezett ambícióval, hogy ezekbe is belesajtolja a szavakba foglalt ismeretek bizonyos minimális mennyiségét. Hogy ezen, a legtöbb esetben kárbavesző erőlködésében fizikumának ki kell merülnie, lelkén pedig a kétségbeesés lesz úrrá, azt csak azok tudhatják, kiknek kezén a tehetségek és készütségek legkülönbözőbb válfajai fordultak meg. Még szerencse – tanárra és tanítványra egyaránt – ha előbbi a sikertelenség depresszív hatása daczára elég filozófus arra, hogy megadja magát sorsának és letesz arról, hogy a természettel hű küzdelemre keljen. Vannak azonban fiatal, úgynevezett temperamentumos tanárok is, kik megalkuvást nem ismernek még; ezek rémuralmat rögtönöznek, s fékvesztett indulatjuk okozza, hogy – miként egy előbbi t. fölolvadó találóan kifejezte – az „óra baleset nélkül” nem mulatnak el.

Ilyen, mindkét félre kellemetlen, de a tanári nimbust teljesen lerontó szituációkért szóló csak az osztályozás kötelező rendszerét tudja kárhóztatni. Töröljük el ezt, s minden középiskolai professzor egy varázsütésre türelmes, előzékeny, nyájas, kegyes, enyelgő, leereszkedő, jóvialis és mit mondjunk még milyen eszményi sajátságokkal

fölrüházott, tisztán az oktatás és nevelés magasztos problémáinak minél sikeresebb megoldásáért buzgólkodó és fáradozó individuummá vedlik. (Természetesen még mindig föltéve, hogy kedves otthonában nyert benyomásaival szemben is bizonyos szokrateszi nyugalomra tud szert tenni!)

A legüdvösebb és legbiztosabban bekövetkező hatás azonban, melyet középtanodánk tanügyi szervezetének jelzett módon való átalakításától vár szóló, az, hogy ifjaink bárminemű túlterhelése a mellett elképzelhetetlen. Ez oly szembeszökően helyes tétel, hogy azt részletesebben bizonyítania nem kell. Minthogy a tanulásra – ezalatt nem érti a leczketanulást – más kényszer, mint a gyermek természetes tudványa észszerűen nem alkalmazható, midegyik individuum az elébe terjesztett ismeretanyagból annyit fog magáévé tenni, a mennyi az ő felfogó képességével éppen arányban lesz: sem többet, sem kevesebbet. A legtokéletesebb automatikus szabályozás tüneményei fognak előállani, minöket a közelfekvő testi funkciók körében is észlelhetünk. Miként a szomjas és éhes ember csak annyi vizet, illetve ételt vesz föl, a mennyi a fellépett ingerek lecsillapítására elegendő: azonképen van ez a lelki funkciók körében. És csak ha így van, várhatunk itt is egészséges fejlődést, a lelki működésnek fokozatos izmosodását. Viszont, ha a testet túltápláljuk, vagyis, ha több anyagot viszünk bele, mint a mennyit emésztő szervezete minden megeröltetés nélkül áthasonítani képes: úgy a túlterhelés jelensége – abnormális elhízottságban és nehézkességben, betegségben stb. – épp úgy mutatkozik, mint a lelki élet világában. Nagyon közönséges vonatkozások ezek, de találók, világosak; s csak az a baj, hogy közönségesen nem szoktuk figyelembe venni!

II. A klasszifikálás eltörlése e szerint a túlterhelés kérdését föltötte egyszerű módon szüntetné meg. És mégis kevés a kilátás arra, hogy tanhatóságaink ilyen radikális reformra határozzák el magukat, annál kevésbbé, mivel sem a tanárok zöme, sem a szülők nem tudják maguknak elképzelni a középiskolát klasszifikáció nélkül. A mint hogy még mindenki elképedt, kivel ezen ideát szóló közölte.

A rendesen felhozott nyomósabb ellenvetések a következők:

1. A fölvetett rendszerváltoztatás tanulási és tanítási szabadság nélkül nem valósítható meg. Már pedig ilyennel középiskola a tanítás eredményének koczkáztatása nélkül föl nem ruházható. A szülők pedig sohasem volnának tájékoztatva az iránt, hogy gyermekük tesz-e haladást a tudományokban, vagy csak hiába tölti el idejét az iskola falai között, s mire végigjárná a 8 éves tanfolyamot, esetleg képtelen volna bármilyen tudományos pályára, de talán minden más pályára is.

Megengedi szóló, hogy ezen kettős ellenvetés bizonyos egyéni szempontból eléggé indokolt. Szóló azonban, ki az ember elmebeli képzettségét nem abban találja, hogy adott kérdésre beemlézett szöveggel folyékonyan és értelmesen tud válaszolni – nem féltene sem

az egyéni, sem a nemzeti kultúrát, ha a középiskola látogatásának föltételei között nem szerepelne azon követelmény, hogy „felsőbb osztályba csak az léphet, ki a megelőző osztály tananyagának minden részletéből legalább is elégséges osztályzatot tud felmutatni”. Szóló a növendéket egész nyugodtan bocsátaná az első osztályból a másodikba, s így tovább a negyedik osztályig még akkor is, ha gyakori érintkezéseiből azt kellene következtetnie, hogy az – a jelenleg dívó felfogás szerint – semmit sem tud. Csak azt kötné ki, hogy eleget tegyen az iskola iránti egyéb kötelezettségeinek és erkölcsi magaviseletével alkalmazkodjék az intézetben elfogadott fegyelmi rendszabályokhoz. A ki e föltételeknek megfelelne, annak joga volna előadásait látogatni. Szóló speciális feladatává tenné az ilyen jóviseletű gyermeket, ki korához képest vagy mondjuk, ki iskolatársainak átlagához viszonyítva „gyöngének” mutatkoznék, közelebből megvizsgálni, hogy elmaradottságának okát kipuhatólja. E vizsgálat eredményéhez képest esetleg magán- vagy hivatalos utón is értésökre adná a szülőknek, hogy véleménye szerint gyermekük nem alkalmas tudományos pályára. Ezt tenné minden évfolyam végén. A negyedik osztály végeztével azonban okvetlenül hivatalos értesítés, vagy figyelmeztetés válnék szükségessé, legalább oly szülők részére, kikről föl lehetne tételni, hogy önmaguk nem képesek objektív ítéletet alkotni, gyermekük tehetségét és előhaladottságát illetőleg. Ha a szülő a tanártestület hivatalos *tanácsa* daczára úgy rendelkezne gyermekével, hogy az járjon továbbra is iskolába: ám tegye! A *szülőnek* jogköréhez tartozék az, hogy gyermeke sorsát intézze; az övé a felelősség! S ha az iskola nem vállalhat *kötelezettséget*, hogy minden befogadott növendékét a kiképzettségnek meghatározott fokára fogja juttatni, akkor nem követelheti magának észszerűen azt a *jogot* sem, hogy valakit tisztán azért, mivel egy kijelölt, s meghatározott számú szavakba foglalt tananyagot ismételve sem sajátított el, küszöbéről eltiltson. A fennálló középiskolai szabályzat, mely kétszeres bukás esetén be nem fogadja a növendéket, igazán *középkori* vonás ez intézetek szervezetében, mely az egyéni szabadság indokolatlan és számos esetben méltánytalan korlátozása miatt az igazi szabadelvűséggel összhangzásba nem hozható.

2. Nem fogadhatja el szóló a klasszifikáció szükségességének indoklásául azon érvet sem, mely szerint ez az egyedüli mód az iskolai fegyelem, a tanári tekintély föntartására, a gyermekek szorgalmának fölserkentésére, s mintegy kényszerítő eszköz, mely nélkül alig képzelhető eredményes tevékenység oly egyének részéről, kik a fejlettség ily alacsony fokán nem láthatják be, de nem is érezhetik még a tudományos kiképzés életbevágó fontosságát.

A fegyelem, és a tanári tekintély föntartására, tapasztalása szerint nem elégséges a kalkulusosztogató, vagy ha igen, úgy az csak rémuralmon alapulhat és a legjobb esetben is csak külső hatást eredményezhet. A fegyelem és a tekintély titka a tanár egyéniségében

rejlük főleg, s bármilyen triviálisan hangozzék is, az rokon azon rejtelmes befolyással, melylyel az állatszeliidítő hajtja akarata alá az idomítandó egyedeket és csak fokozatban tér el a hipnotizátor hatalmától, melylyel médiumán uralkodik. Csak pszichikai erő játszhatik itt szerepet. Külső eszközök, bármilyen rettentők legyenek is azok? igazi fegyelmet, igazi tekintélyt nem biztosíthatnak. Szóló különben kizárólag az értelmi képzettség osztályozása ellen szólott; a fegyelmi vétségek kezelése más fejezet alá tartozik.

Éppen úgy nem tulajdoníthat a klasszifikációnak szorgalmat keltő hatást sem. Ismét csak a saját tapasztalatára hivatkozhatik és azon minden tanférfitú előtt ismert tényre, hogy a fennálló rendszer daczára tanulóiifjúságunk átlagánál a szorgalom inkább hanyatlóban van, mintsem emelkedőben. S még kérdés, hogy azok, kik állítólag jó bizonyítványért törik magukat, ezen okmányt czélnak tekintik-e, vagy csak igazolványnak arra, hogy vagy nyert Ígéretet beváltását sürgethessék azzal, vagy pedig kilátásba helyezett kellemetlen benyomásoktól meneküljenek meg. Egyik eset sem szólhat a mellett, hogy a *kalkulus* fejleszti a szorgalmat. A szülői ígéreteknek, avagy fenyegetéseknek melyekkel a növendéket individualitásának, vagy a szülők nevelői belátásának megfelelőleg munkásságra, hasznos időtöltésre akarják serkenteni, hely juthat a klasszifikáció nélküli rendszerben is, még pedig valószínűleg *ugyanazon* eredménnyel. Azt azonban megengedi, hogy akad néhány növendék minden évfolyamban, kiket nagy, sokszor abnormális szorgalomra ösztönöz az egymásközötti verseny. Ez egy szellemi birokrakelés, a végett, hogy ki tud jobb bizonyítványt elnyerni. Csakhogy ezek száma sokkal csekélyebb, semhogy *velők* lehessen indokolni egy szerencsétlen rendszer föntartását.

Ha pedig valaki kényszerítő eszköznek kívánja tekinteni a kalkulust, mely nélkül kiskorúaknál eredményes tevékenység alig remélhető: úgy azt feleli, hogy a kényszer alkalmazása most, midőn egész közép-tanodai tanügyünk nélküli a szabadságot, nagyon stilszerű; szóló szisztémájában azonban nem volna helye az ilyen mesterkelt kényszer-eszköznek. Megelégednék azon *benső kényszerrel*, mely már egyéni alkotásunknál fogva hajt minket arra, hogy testi és egyszersmind lelki kifejlesztésünk föltételeit keressük, s ha megtaláltuk, értékesítsük. Ezen belső kényszer megvan bennünk akkor is, ha nincs róla tudomásunk, tehát fejletlen korunkban, és ez elég garanciát nyújt szólónak az iránt, hogy a tanulás szabadságát élvező ifjú lelke sem fog parlagon maradni. Fog az úgy is művelődni, még pedig legsajátosabb individualitásának megfelelő mértékben, s így teljesen kielégítő eredménnyel, föltéve természetesen, hogy tudásvágya a családban, az iskolában és a társadalomban kedvező támogatásban részesül.

3. Gyakorló tanférfitú részéről hallott oly ellenvetést is, hogy a tanulás szabadsága első sorban azt fogja eredményezni, hogy tantermeink túlszűfoltak lesznek, mely körülmény nemcsak higiénikus, hanem

pedagógiai szempontból is kárhozatos volna, a mennyiben a tanár képtelen nagyobb gyermektömeget féken és rendben tartani, vagyis fegyelmezni.

Ezen ellenvetés más szóval azt mondja, hogy a túlterhelésből sehogy sem tudunk kibontakozni. Ha leterheljük az ifjúságot, túlterheljük az intézetet, s első sorban a professzorokat. Kétkedik ugyan abban, hogy éppen csak a jelzett rendszerváltozás okozhatná intézeteink túlságos látogatottságát, mert ez némely helyen most is megvan. De meg az általános nemzeti kultúrának – erről sem szabad megfeledkeznünk! – csak előnyére válnék, ha a tudományok iránti rokonszenv és lelkesedés széles körben terjedne; kissé több műveltség elkelne a polgárság minden rétegében. A megnövekedett kereslet esetén talán elérnök azt is, hogy a kormányok, engedve a nyomásnak inkább több iskolát állítanának, mint kaszányát! Az általános békét talán azok is biztosítanák, de a túlsúlyfóltságnak mindenesetre meg volna a biztos ellenszere. De ha a tanulászabadság csakugyan megtömné intézeteinket, az fegyelmezés szempontjából sem ejtené szólót aggodalomba. Hihetetlen nagy tömegek fegyelmezése is lehetséges – megfelelő eszközökkel. Ilyenek volnának a mi esetünkben érdekes, vagyis oly előadások, melyek képesek még a nyugtalan elemeknek fegyelmét is lekötöni.

Ez utóbbi állítását gyakorlati esettel is illusztrálhatja. Az egyes budapesti intézetek összes növendékei tudvalevőleg el-ellátogatnak az „Urániába”, hol szemléltető módon közölnek velők hasznos ismereteket. Az ember azt hinné, hogy teljes lehetetlenség ily gyermektömeget fegyelmezni. És mégis! Úgy tudja, a legfeszültebb figyelemmel hallgatják végig az előadásokat; felnőtt hallgatóság sem viselkedhetnék különben.

4. A legnagyobb érvet, melyet az általa védett rendszer ellen föl lehet hozni, utójára hagyja szóló. Ez így szól: Mivel tanulászabadság mellett a tanulóanyag megrostálása nem volna lehetséges, megtörténhetnék az, hogy oly tanulók is emelkednének magasabb osztályba, kik nem rendelkeznek azon előkészítéssel, azon előismeretekkel, melyek szükségesek, hogy az új fokon tárgyalt anyagot kellően feldolgozhassák, s hasznukra fordítsák.

A kirotálandó növendékek alatt természetesen azokat kellene érteni, kiket a klasszifikációs rendszer valamely osztály ismétlésére utasított volna. Ezért a felhozott érv látszólagos jelentőségének csökkentésére elég volna felhozni, hogy az iskolai statisztika kimutatása szerint az ismétlésre utasított tanulók száma alig rúg 10%-ra. Ha ennyi „tanulmányilag elzüllene” – mondjuk így – az sem volna oly nagy kár szemben azon előnyökkel, melyeket fentebb kimutatott. De fölteszi, hogy a tanulászabadság elvének érvényre jutásával a mai értelmében vett „készültségihiány” sokkal nagyobb mérvet fog ölteni, s mégis azt meri állítani, hogy az ilyen alacsonyabb fokon álló tanulmányi állapot még mindig többet ér, mint az a Potemkin-előkészítés, melylyel a klasszifikáló rendszer dicsekszik. Az legalább *reális* és nem pusztán

feltételezett állapot lesz, melylyel számolni lehet, s melylyel már most is számol minden némi önállóságra emelkedett tanár.

Nem tehet róla, de csak föltételezettnek tekintheti azt az előkészültséget, melyre az ellenvetés kapcsán hivatkozás történik, s melyről a bizonyítvány tanúskodik csupán. Mert ezen bizonyítványt a tanítási év végén állították ki, előkészültségre pedig a következő év elején, tehát két hónappal későbbben volna szükség. Ennyi idő alatt – meg vagyunk győződve mindannyian – elpárolgott minden, memorizálással szerzett „előkészültség”.

A növendék tehát „előkészültség” dolgában mindig csak szegényebbül térhet vissza az év elején, mint a hogy távozott az év végén. A két havi szünet ennek daczára javára szolgált, mert elméje visszanyerte normális fogékonyságát. Lelki diszpozíció tekintetében tehát egy időre ismét oda jutott, hol *állandóan* kellene lennie, s hol a tanulás szabadságát élvező növendék még vakáció nélkül is állandóan volna.

De fogjuk meg a kérdést egyenesen. Az ellenvetés kétségtelenül azt akarja kifejezni, hogy az oly növendék, ki az első osztályra előirt tananyagot nem sajátította el, az nem értheti meg azî, mit a második, vagy a harmadik stb. osztályban kell letárgyalni. Szükséges-e ehhez még czáfolat? Azt hiszi szóló nem! Mert azt mindenki tudja, hogy az egyes szaktudományok között nincsen oly összefüggés, hogy az, kinek felfogása normális, meg ne érthetné az egyiket a másíknak alapos ismerete nélkül. Tényleg párhuzamosan tanulják most is a tantárgyakat! De még az egyes tudományzakok részei között sincs oly szoros összefüggés, hogy azokat csak egy meghatározott sorrendben kelljen tárgyalni. Még a matematikában és a geometriában is tud képzelni szakszerű fejlődést a nélkül, hogy minden részletük mindenkor készenlétben legyen a tanulóknál.

Nagyon jól tudja szóló, hogy az általa fölhozott ellenvetések rövid czáfolatával nem oszlathatta el az oktatással és neveléssel hivatásosan foglalkozók kételyeit és aggodalmait, mely utóbbiak leginkább, s mondhatja talán kizárólag arra irányulnak, hogy a klasszifikáció eltörlésével nem marad semmi kényszer, mely az éretlen növendékeket eredményes ismeretszerzésre ösztökélné. Őszintén megvallva, nem is ámitotta magát azzal, hogy csak ki kell fejeznie e gondolatot, s az majd a benne rejlő igazság teljes súlyával nehezedik az elmékre. Azt az egyet azonban mindenkinek el kell ismernie, hogy az ajánlott rendszerváltoztatás a túlterhelésnek, ha talán nem is egyedüli, de mindenesetre legbiztosabb óvószere, s mint ilyen máris figyelemreméltó. Más tekintetből meg bizonyára méltó arra is, hogy az illetékes szakkörök alaposabb megvitatás nélkül ne térjenek fölötte napirendre.

Engedjék meg, hogy azoknak, kiket álláspontja helyességéről még most nem sikerült meggyőznie, Seneca szokása szerint szellemi útravalóul külön elmékedési anyaggal is szolgáljon.

Ha megkérdezzük egy deákat, – talán ezeknek is van annyi joguk, hogy nyilatkozzanak saját ügyükben – mit tart az iskoláról, sóhajtozva így felel: „Szép élet volna a deákélet, csak ne kellene tanulni!” – Ha megtudakolod a tanártól hangulatát, mikor az év elején első órájára indul, fölsóhajt, mielőtt így válaszol: „Bár csak vége volna ezen évnek is!” – Kiábrándító két prózai nyilatkozat ez; de hünen jellemzi a valót!

És most, jutalmul azon nagyrabecsült türelemért, melylyel fejtegetéseit követték, elmond szülő a Ghândogya-Upanisad-okban olvasható igen régi történetet, melyből megtudjuk, miként jutott egy fiú a „megismerésihez. Habár az elbeszélés rendkívül naiv, mégis egy bizonyos tanítási eljárás, vagy elv jut általa kifejezésre.

Egy kis fiú egykor így szólt anyjához: „Szeretném a Vedákat tanulni; mondd meg atyámnak és kasztomnak nevét.” Az anyát kínos zavarba ejtette e kérdés, mert nem volt férjes nő és tudta, hogy ilyennek szülőttje Indiában megvetés tárgya és magasabb társadalmi állásra nem emelkedhetik; arról pedig, hogy a Vedákat tanulmányozhassa, szó sem lehet. Ő tehát szomorodott szívvel így válaszolt: „Gyermekek! én családot nevet nem ismerem. Alárendelt helyzetben voltam egész életemben, sok helyen szolgáltam, s nem tudom, ki a te atyád; az én nevem azonban Jabâlâ. „

A fiú elindult a bölcsök gyülekezetébe, s ajánlkozott tanítványnak. Ott megkérdezték: „Mondd, gyermek, mi atyád neve, s melyik az ő kasztja?”

A fiú ismétlé, a mit anyjától hallott. Az egybegyűlt bölcsöket a válasz nem elégítette ki, s nem tudták, mit mondjanak neki; egyikök azonban felállott, magához intette a fiút és így szólt: „Fiam, te az igazságot mondtad és nem tértél le a becsület útjáról. Ezt teszi a brahmin. Te tehát brahmin vagy, s én oktatni akarlak téged.”

Magánál tartotta a fiút, fölnevelte és mivel igazat mondott, Satyakâma nevet adott neki, mely „igazságszeretőt” jelent.

Ez után néhány esettel jellemezve van az ősrégi nevelési mód. Mutatványul szolgáljon ez:

Satyakâma mestere rábizott néhány száz tehenet, s meghagyta neki, hogy legeltesse azokat az erdőben, s csak akkor térjen onnét vissza, ha a gulya ezer darabra szaporodott. Néhány év elteltével azt hallja Satyakâma, hogy egy vaskos bika így szól hozzá: „Most ezerén vagyunk, terelej minket vissza mesteredhez; mondok neked valamit Brahmanról.” „Szőlj, Uram”, felele Satyakâma. Mondja erre a bika: „Észak egy része az Urnák, így kelet és nyugat, így dél. A négy világtáj Brahman négy része. A tűz is megtanít valamire.” A tűz akkor mély jelentésű szimbólum volt, s minden tanítványnak tüzet kellett fõntartania és áldozatot rendeznie. Satyakâma is, midõn visszatért, imádásba merülve ült a tűz elõtt, s midõn áldozatát is meghozta, a tûzbõl hallatszott a hang: „Óh Satyakâma, mondok neked valamit

Brahmanról. A föld, az óceán része Brahmának. Menj haza, ott egy *madár* is megtanít valamire.” Midőn Satyakama hazaért, talált egy hattyút, mely így szólt: „Mondok neked valamit Brahmanról: a tűz, melyet imádsz, a nap, a hold, a villám része Brahmának. Egy madár, melynek neve Madgu, még más részről fog neked szólni.” Egy szép napon megjelenik az a madár is, és Satyakama hasonló hangot hallott: „Mondok neked valamit Brahmanról: az élet része Brahmának. A látás, a hallás, a szív is része ő neki.”

Midőn az ifjú – mert ezalatt már azzá fejlődött – visszatért mesteréhez, ez, messziről látva őt, így kiáltott feléje: „Ifjú! orczád sugárzik, mint, a ki Brahmant ismeri. Te már ismersz valamit az igazságból.” (Swâmi Vivekânanda).

E patriarchális egyszerűségében oly elbájoló történetke, ha efejtjük róla allegorikus héját, arra tanít, hogy az őszindus mester a Vedákban letéteményezett mélységes és bölcs tanokat nem hosszas magyarázatokkal közölte tudvágyó tanítványával, hanem oly külső körülmények közé helyezte őt, hogy szelleme színezett, életteljes benyomások folytán önerejéből emelkedhessek az igazság ismeretére.

Ezen módszerhez képest a mi szómagyarázatra szorító tanítási eljárásunk, a mi iskolarendszerünk valóságos svéd gimnasztika, melynek midőn a tanár ügybuzgalma mesterségesen teremtett akadályait sikeresen legyűrte – senki sem látja hasznát.

MÉRAY-HORVÁTH KÁROLY

FEOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 16-ÁN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

I.

A mint méltóztatnak tudni, a középiskola ügyének megvilágítása céljából a Társadalomtudományi Társaság kérdőíveket bocsátott ki.

A kérdőívek, illetőleg a most már beérkezett feleletek két csoportra oszlanak. Az egyik csoport az orvosok és idegorvosok, elme-
gyógyászok véleményét fejezi ki. A másik pedig a laikus világ azon
részétől ered, a melyben részben a gyakorlati élet, részben pedig a
művelt társadalmi elemek képviselőit kerestük.

Azt hiszem, nem kell hangsúlyoznom, hogy a Társadalomtu-
dományi Társaság elnöksége a kérdőíveket a kérdezetteknek minden
tendenciózus kiválasztása nélkül küldte széjjel. Hiszen egyébként mi
értelme sem lett volna az egész eljárásnak.

Pedagógus körökből azonban az a vád hangzik, hogy a *kérdések*
feltevése célzatos. Ez már igaz. Végre is nem czukros limonádéval
akartuk megkínálni a tanügyi férfiakat.

A midőn tanügyi férfiokról szólok, majd a továbbiak folyamán
is, hangsúlyoznom kell, hogy igen jól tudom, hogy a tanárok közt
vannak nagy számmal olyanok, a kik maguk is a középiskola föltétlen
és gyökeres reformjának szükségességét hangoztatják. Vannak köztük
a tanügyi reformeszméknek lelkes harcosai. Tehát szó sincs róla,
hogy a Társadalomtudományi Társaság azzal, hogy a középiskola ügyét
megbolygatta, *általában* a tanárság ellen foglalt volna állást.

Hanem az bizonyos, hogy a Társadalomtudományi Társaság bele-
nyúlt olyan dologba, a melyhez a tanárságnak egy másik kategóriája
szerint nem értenek, csak ők. Történik valami bírálat, hogy ez vagy
az, a középiskolában tarthatatlan, középkori dolog: a merev vissza-
utasítás arról a piederstálról történik, hogy az illető nem ért hozzá.
Ahhoz csak pedagógus ért. Mindenesetre az aztán különös, hogy ha
meg pedagógus hangoztatja a gyökeres reformok szükségét, akkor

egyszerre az sem ért hozzá. A középiskolai tanáregyesület hivatalos szaklapjából veszem ezt.

Sajnálatos, hogy a helyzet nem az, hogy vállalva dolgozhatnánk az egész tanári karral. De hát mindenesetre valami nagy eltérés van közöttünk. A tanárok előtt a pedagógia a szentség. Nekünk pedig az ifjúság testi és lelki épsége, egészsége. Szerintünk az ifjúság testi és lelki épségét, energiáját csak táplálni szabad, és ott, a hol a legcsekélyebb mérvben is ezt az energiát, a jövőndő nemzet legbecesebb kincsét a pedagógia senyveszti: ott bűn van, bűn az ifjúság, bűn a szülék és bűn az ország ellen.

Hogy minő rombolásokat okoz a középiskola a testi és lelki egészség fizikumában, e felől – talán ők mégis csak értenek hozzá egy kicsit – az orvosokat, elmeorvosokat, idegorvosokat kérdeztük meg. Ezeknek az álláspontját így összegezhetem:

– 40 orvosszakember közül ezeknek több mint kétharmada föltétlenül káros hatást tulajdonít az iskolának. Hogy túlerölteti, túlfárasztja a gyermekeket, a minék testi és lelki rombolásai az életerőt, életképességet aláássák a serdülő korban.

Egyharmada az orvosszakértőknek, ha nem is csatlakozik egészen ahhoz a felfogáshoz, hogy az iskola egyenesen káros, de például *Csapodi* egyet, tanár azt mondja, hogy csakis a tehetségesebb gyermekek felelhetnek meg túlfáradás nélkül az iskolának. Dr. *Elischer* egyet, tanár szerint épp a határon van az iskola. Dr. *Glass* Izor is csak föltételesen mondja, hogy megfelelhetnek. Dr. *Fischer* Ignác idegorvos szintén csak akkor véli, ha minden tanár azon iparkodnék, hogy az anyag meg is emésztődjék. Dr. *Fausser* közkórházi főorvos is azt hiszi, hogy megbírnák a fiúk a terhet, ha az iskola jobb volna. Dr. *Szabó* István orvos azonban már megjegyzi, hogy 4-5 óráig egy ültő helyben még szórakozni is test és lélekölő, s ajánlja hogy próbálják meg a tanár urak. Például naponta 4-5 órát színelőadást hallgatni. *Waldmann* iskolaorvos is azt mondja, hogy bizony a tanulók javarésze túlfáradt. Így az orvosoknak kevésbbé lázongó csoportja is leolvad négyre, a kik feleslegesnek vélik az iskolát bolygatni.

E négy orvos: Orbán Rezső, Lobmayer iskolaorvos, dr. Donath Gyula egyetemi tanár és dr. Nyéki a nagy-kállói elmeorvosintézet főorvosa.

Hanem nem hallgathatom el például *Donath* egyet. tanár úrnak az indokolását. Szerinte „az a hiba, hogy mind több gyermek tolakodik a középiskolába, a hová testi és szellemi képességénél fogva nem való”. Dr. *Nyeld* úr szerint pedig „csak egyes kevésbbé ellentálló szervezetekre okozhat hátrányt az iskola, és ennek a megakadályozása a házi orvos feladata”.

Hanem *Donath* tanár úr már arra a kérdésre, hogy nem teremt-e az iskola a gyermekben irreális, egészségtelen felfogást a világról, egészségtelen értelmi és lelki irányt, már azzal felel, hogy de igen.

Ugyanígy *Lobmayer* iskolaorvos úr is, a ki nem nagyon fogadja el, hogy okunk volna erre a társadalmi akcióra, szintén azt feleli, hogy bizony az igaz, hogy az iskola egészségtelen értelmi és lelki irányt fejleszt a gyermekben.

Orbán Rezső orvos úr ilyenformán úgyszólván az egyetlen, a ki tulajdonképpen kategorikusan nyilatkoztatja megnyugvását, hogy „az iskolai követelmények önmagukban a testi fejlettség középértékéhez vannak szabva”.

Illetőleg, a mint hogy a pedagógia is ezen az alapon áll. Az orvosok túlnyomó részének a véleménye azonban abban összegezhető, a mit *Oláh Gusztáv* angyalföldi elmeorvos úr így fejez ki: „nem módosítása, de teljesen új alapokra fektetése a középiskolai oktatásnak az, a mi szükséges.

Fentartás nélkül azt mondják, hogy lehetetlen, hogy rontás nélkül megfelelhessenek a gyermekek annak, a mit tőlük az iskolai tanítás kíván.

Jendrassik Ernő egyetemi tanár például azt mondja, nincs az a középiskolai tanár, a ki annyira meg volna munkával terhelve, mint az a serdülő gyerek, a ki a keze alatt van.

Hogy orvosi tapasztalata, hogy néha milyen dilemmában van, hogy engedje-e tovább romlani a gyermek egészségét, vagy kitegye annak, hogy egészsége árán is a kortársaival lépést iparkodják tartani. Pedig az orvoshoz már csak a súlyosabb esetek kerülnek.

Dr. Konrád úr, a lipótmezei tébolyda igazgatója, a ki több száz gyermekben tett észleléseire hivatkozik, azt mondja, hogy azt az embernyomorítást, a mit az iskola végez, csakis jó mód között élő gyermekek tudják némiképen helyrebillenteni.

Dr. Tüdős, a debreczeni kollégium orvosa, a ki éppen speciálisan ezekkel a kérdésekkel, tőlünk függetlenül, külön tanulmányképpen foglalkozik, a tanulók óriási számánál talál olyan kifáradási tüneteket, a melyekre nézve azt mondja, hogy ki nem heverhetők, vagy csak igen későn, és akkor sem egészen.

Dr. Parádi kórházigazgató úr azt mondja, hogy még ha kipótolhatók is az emberéletben okozott ilyen károk, akkor is káros a következmény.

Dr. Hajós idegorvos úr azt nyilatkoztatja ki, hogy az iskola legkárosabb hatásai éppen a szorgalmasoknál nyilvánulnak.

Dr. Schuschny iskolaorvos szerint már maga a hosszú ülés is testi és lelki fáradást okoz a gyermekben.

Dr. Kármán Samu gyermekorvos szerint, ha a gyermek lelki ismeretesen akar tanulási kötelességének eleget tenni, az egyenesen a neurasztheniára predesztinálja őt.

Dr. Frey idegorvos azt mondja: A mai, degeneráltabb idegrendszerrel bíró ifjúságnak már a legkisebb fokú túlterhelése az agyvelőnek a kimerüléséhez vezet és kifejlődik a tulajdonképeni

„degenerált”. Ha a tananyag mennyisége csökkenne, vagy kvalitása megváltoztatnék, igen sok gyermek *megszabadulhatna* a későbbi neuraszthenia kínos tüneteitől, mert az ki nem fejlődne.

Dr. Hajós Lajos ideg orvos úr írja: Középiskoláink legjobb diákjaivá a kevés képzeleti csapongással bíró és könnyen fegyelmezhető gyermekek válnak. Az élénkebb képzeletű és nehezebben fegyelmezhető, máskülönben gyakran a legnagyobb szellemi fogékonysággal bíró gyermekek többnyire leszorulnak az első helyekről és gyakran még a számpadba is kerülnek.

A tananyag mennyiségének kárai csak a pedánsan szorgalmasoknál kereshetők. A sok tanulás többnyire körüton támadja meg az egészséges értelmi fejlődést, a testi egészség aláasása által. A megrokkulás leggyakoribb időpontja a 14-15 év, a 4-5-ik osztály. Valószínűleg nemcsak a tananyag megnövekedése, de a serdülés beköszöntése is szerepet játszanak a szorgalmas tanulók egy részének korai letörésében. Hirtelen növés, vérszegénység, fejfájások, emésztési zavarok, neuraszthenia, azok az orvosilag megállapítható jelenségek, melyek az értelmi megrokkulás kísérői. Az értelmi fejlődés krízisének leggyakoribb tünetei: a feleléstől való félelem; megijedés; a reprodukcióban való megzavarodás; a lecke eldarálása közben megakadások és ilyenkor az újból kezdés kényszere; egyes tárgyaknál, főkép számtannál, nyelvtannál a be nem tanult (közvetlenül alkotandó) társítások önbíráltának bizonytalansága és hiánya.

Azoknál, kik a serdülés korában elkerülték a megrokkánást, (mindig csak a pedáns szorgalmasokról van szó) az osztályszámok növekedésével nő az értelmi élet tisztán reprodukálásra berendezett gépiessége, mely a későbbi életben is megmarad és indokát adja, hogy mért nem a középiskolák eminenseiből lesznek az élet eminensei.

Az élénk eszű hanyagokat kevésé nyomja és kevésé is rontja a tananyag tömérdeksége: és ezen anyagnak annyi hasznát látják, a mennyit belőle nagyobb szeretettel önként kiválogattak.

A feleléstől való félelem; felszólításkor beálló ijedés; alvás közben jelentkező álomban történő tanulás és utána nehéz vagy fájós fejjel való ébredés: oly jelenségek, melyek elég gyakori következményei a túlterhelésnek, bár kétségtelen, hogy nagyobbára csak a gyengébb – habár nem mindig betegesen diszponált – idegrendszerű tanulóknál fordulnak elő.

Igen színes dr. Tartoll észrevétele: Az úgynevezett iskolai vérszegénység rossz levegő belégzésén, mozgáshiányon kívül az agynak túlmunkáltatásával is függ össze, mely alapon sok általános idegbaj fejlődik u. m. choreának több alakja, önfertőzés, ágybavizelés, alkoholizmus, kényszer képzetek, hajlamok (lopás, hazudozás, kínzás, öngyilkosság, szeretkezés stb.), mindezekből több példára emlékezem és a melyek a nagy szünidőben, vagy otthoni magántanulás közben, mely mindkét esetben a szervezet megkapja a maga jussát, általános kedvezőbb somatikus viszonyok folytán javultak, gyógyultak.

Ezen neurasztenikus, hisztérikus vonások az agy izgalmi vagy már kifáradási tünetei, nem pedig egyszerűen a rossz nevelésnek következményei, és ha a káros hatás el nem háríttatik, elmebajjá fajulhatnak a fejlődés befejezése idején, mindenesetre pedig bizonyos félszesség bélyegét sütik az egyénre.

Sok értelmes ifjú azért gyötri magát a szájalomig, hogy jelest, kitűnőt hozzon haza szüleinek, mert erre büszkék a szülők és elhíttetik önmagukkal, valamint szerencsétlen sarjaikkal, hogy ez kell az életben való boldoguláshoz. Az ifjút a gyengébb osztályzat szégyene, a szülők követelése, tandíj-elengedések, ösztöndíj-elnyerések nagy fokban sarkallják és mi a vége ennek, az a mi felvidéki paradicsomunknak: nem a saját tövén érik, élvezhetetlen, magjából satnya palánta nő.

Dr. Grosz Menyhért szerint a kifáradás különösen a felső osztályokban majdnem kivétel nélkül észlelhető.

Az agyvelő nem raktár, nem lehet az. Az agyvelőnek az értelem műhelyének kell lennie. Ha túlszűföljük az agyvelőt mindenféle limlommal, hogyan mozoghatnak az értelem ama műhelyében az asszociáció s egyéb műveletek. A sok lim-lomtól nem lehet benne mozogni. A gondolkodás, az ítélő, következtető képesség kárt szenved, annál nagyobb, minél inkább tele van raktározva emlékezésbeli adatokkal. Szellemi életünk műhelyében csak annyi adathalmazra van szükségünk, a mely nélkül az egyéb ágybéli művelet szinte lehetetlen. Tehát csak a szükséges szerszámokat helyezzük el oda. A többi a könyvekbe való. Az agyvelőnek nem az a rendeltetése, hogy lexikon legyen. S ha erőnek-erejével azt akarunk belőle csinálni, megszűnt lenni az, a mi a rendeltetése: az értelem székhelye.

És mindazt, a mit az orvosok mondanak, hogy konstatálja eredményében egy nem orvos, de mindenesetre döntő illetékességű katona, a Ludovika Akadémia parancsnoka pávai *Vájna* Béla vezérőrnagy! Azt mondja, évenként 80-90 középiskolát végzett ifjú jelentkezik a katonai akadémiára. Feltűnően sok köztük az ideges. (Pedig hiszen gondolható, hogy oda nem a csenevész megy!) Hogy ezt a tanulni valókkal való túlterhelés okozza, onnan következtethető, hogy az idegesség főképp azoknál mutatkozik, a kik a legjobb bizonyítványokat hozzák. És most következik egy fontos kijelentés: hogy ez ideges állapot azonban félév múlva eltűnik. A pedagógusok persze ebből úgy okoskodnak, hogy no lám, hisz egy félév alatt helyrejöhet a fiú, hát mit beszélünk? De nem úgy van, hanem azt kell megérteniük, hogy elhárítható volna a baj. Hisz helyre jön a fiú még a halálos betegségekből is egy félév alatt s abból talán nem az következik, hogy no hisz akkor nem baj. Menjenek a Ludovikába, ott majd egy félév alatt helyre jönnek. De hát a ki küzdelmek közt folytatja az egyetemi tanulmányait? Hiszen hallják, hogy a tanulók legjavát rontják el testileg, idegzetében, tehát lelkileg.

És azt mondja *Grosz* Emil egyetemi orvostanár és vele számos más hozzáértő: kérem, ha túlfárasztattak a gyermekek, az semmi módon sem pótolható, az mindig veszteség.

Örvendetesen kell megemlékezni dr. Schuschny úr az iskola-orvosok szakbizottsága elnökének amaz ajánlatáról, hogy az a bizottság kész közreműködni a gyermekeknek ilyen veszedelemtől való megóvásában.

Dr. *Kollarits* Jenő ideg orvos úr szerint a gyermeknek nem marad önálló gondolkozásra ideje sem, annyira elfoglalják a magolni valók. Tiszta szerencsének tartja, ha a gyermek figyelmetlen, mert ez a figyelmetlenség az ő biztosító szelepe.

Még a hanyag tanulót is megterheli az iskola, mondja dr. *Hollós*, főleg pedig azt, a ki j élességét nem annyira kitűnő eszének, mint szorgalmának köszöni, ezt valósággal megbetegíti.

Dr. Schaffer írja: Nem tagadom, hogy a *kifejezetten* idegerős gyermekek még a mai tantervvel is megbirkózhatnak, a nélkül, hogy idegrendszerük ennek kárát vallaná. Ámde ezek inkább a minoritásban vannak. Dr. Kármán Samu szerint: Az iskola az idegrendszerre hat károsan, s a neuraszténiára predesztinálja, ez pedig a további szellemi munkára (egyetem) is képtelenné teszi. Akaratereje, kitartása gyöngül, az alaposabb tanulásra képtelenné lesz, mi által ismeretei is felületesek lesznek. Egyetemi tanulmányai bevégezése után „fáradt ember” lesz belőle, a ki a tudományok továbbművelése helyett, tisztán csak annyit dolgozik, a mennyi a megélhetéshez, illetve pénzszerzéshez szükséges. Az elpuhult szervezet, s a legtöbb középiskolai tanuló a fentieknél fogva gyengébb szervezetű a szellemi munkában és hamarabb kifárad, figyelmét sem tudja hosszabban koncentrálni s így nehezebben is fog percipiálni, ennél fogva még több időt kell eltöltenie lezckéinek elvégzésével. A szellemi túlterhelés úgy a testre, mint a szellemre nézve egyaránt káros, a nélkül, hogy a kívánt, vagy elérni szándékolt eredményel járna.

A mai tantermek és ezek túlszűfolttsága mellett zárt ablakoknál három óránál többet tölteni egyfolytában egészségi (de szellemi) szempontból (is) káros. Nemcsak, hogy rossz levegőben tartózkodnak, – a melyen csakis *állandó* szellőztetéssel lehetne segíteni – de az előadások alkalmával nyugodtan kell ülniök, a mi a légzési felület kisebbedésével (felületes lélegzetvétel) jár, a mi a vér gázcserejét redukálja. A bajon segíteni csak úgy lehet, ha minden óra után egy teljes negyedórai szünet adatik, ez alatt a terem szellőztetendő, a gyermekek pedig *kényszerítessenek* a szabadba menni, a hol ezen időt játékokra fordíthatják.

A túlterhelés (qualitative és quantitative) az agy normális fejlődésére és így annak működésére is káros. Ezen direkt károkon kívül indirekt károkat is okoz, így: nehezebb perczepciót, az emlékező tehetség gyöngítését, a figyelem hosszabb időn át való rögzítésének

lehetetlenségét, pathológikus szórakozottságot s végül a szellemi szférák renyhébb működését.

Dr. Frey Ernő: A mai tananyag rendkívül nagy terheket ró a fejlődésben levő gyermek idegrendszerére, mert egyrészt a mennyisége oly nagy, hogy avval alig tud megbirkózni és csak akkor, ha azon időt is az otthoni tanulásra szenteli, melyre neki üdülésre és pihenésre volna szüksége, másrészt pedig a tananyag kvalitása nincsen arányban a gyermek szellemi képességével. Ennek folytán a gyermek agyveleje igen gyorsan kifárad, értelmi fejlődése nem halad előre oly menetekben, mint azt a helyesen beosztott tanulás mellett várni kellene. Ebből pedig az következik, hogy a későbbi értelmi működésük is szenvedni fog. ítélő képességük éléből vészit.

A gyermek-neuraszténiák legnagyobb részét a középiskolai tanulók szolgáltatják; főleg a felsőbb osztálybeli tanulók. Hiszen nagyon érthető is ez. A mai degeneráltabb idegrendszerrel bíró ifjúságnak már a legkisebb fokú túlterhelése az agyvelőnek kimerüléséhez vezet és kifejlődik a tulajdonképeni „degeneré”. Az ilyen gyermek munkaképessége csökken, értelme nem bír fejlődni és a legnagyobb erőmegfeszítéssel sem képes a reá rótt feladatoknak megfelelni. És ebben találok én annak az okát is, miért van aránylag oly kevés jeles tanuló. Ha a tananyag mennyisége csökkenne vagy kvalitása megváltozna, igen sok gyermek megszabadulna a neuraszténia kínos tüneteitől, mert az ki sem fejlődne; mert az 5 órás iskolában szükséges koncentrált figyelemhez járó otthoni 3-4 órás szellemi munkának, a fejlődésben levő idegrendszer semmiképen megfelelni nem tud káros következmények nélkül.

Ilyen hangokban nyilvánul meg az orvosok túlnyomó többségének a véleménye.

Ezekben nyilvánul meg az a vád, hogy mindazok, a kik a tanügyi férfiak közül a mai középiskolához ragaszkodnak, tudatlanok a felől, hogy micsoda károkat okoznak a nemzet legnagyobb kincsében, az ifjúságban, jövődő nemzeti erőnkben.

„Igazi nemzeti veszedelem, a mit a pedagógia nevében a középiskola üz”, mondja *Jendrassik Ernő* egyetemi tanár. Szellemileg és testileg elnyomorítják az ifjúságot.

Ilyen értelmű váddal áll szemben a középiskolai tanárság azoknak legnagyobb részéről, a kik mint szakemberek a felől nyilatkoztak, hogy a gyermek testi és lelki egészségével miként bánnak az iskolában.

Elnyomorítani őket, egészséges épségüket veszélyeztetni buta pedagógiai elvek miatt, mint a milyen például a latin és görög tanításhoz való ragaszkodás, a mire nézve alig akad egyetlen hang is, a mely azt védelmezze, – vagy legalább a mai mérvekben való tanulását – az lelketlen emberrontás.

Az, hogy az emberek csak néha döbbennek meg azon, hogy mivé satnyítja a gyermeket az iskola, és hogy csakugyan csak egyes

esetek azok, a mikor katasztrófaszerűen áll be az a veszedelem, a mely az orvosok nyilatkozatai legnagyobb részében hangsúlyoztatott, józan embert nem arra indít, hogy eh, nincs is veszedelem, nem ért hozzá, a ki mondja, mert mi pedagógusok tudjuk, hogy az csak ritka eset. Az a ritka eset már a katasztrófa!

Honnan vesznek mentséget a pedagógusok arra, hogy egyetlen egy gyermeket is a testi vagy lelki katasztrófák elé sodorjanak? Olyan hely az iskola, a hol katasztrófának szabad történni? Mentség az, hogy eh, hiszen oly ritkán történik katasztrófa? És ezért nyugodjunk mi bele a pedagógus hozzáértéshez, a mely valamennyi gyereket többé-kevésbé a testi és lelki épség rongálásába tolja? Nem szabad ott az iskolában egyetlen egy gyerekre nézve sem annak a gyanúnak fenforogni, hogy ott testben-lélemben, testi és lelki épségében nem gyarapodik! Micsoda lelketlen tanügyi elv, hogy eh, hiszen nem pusztul bele az iskolába alig egynéhány!

Hát azon a határon kell-e laborálni a pedagógiának, hogy belepusztul-e a gyerek vagy sem? Vidám az a gyerek, csupa életkedv, mert hiszen gyerek, és a természete lehetőleg ellentáll a pedagógiának. Dehát nem az volna-e az iskola legelső feladata: éppen ezt az életkedvet fentartani? Azonban hallották önök az idegorvosokat, mit mondanak, hogy mi történik éppen ezzel az idegegészséggel. A ki a legmeszebbmenően védelmezi is az iskolát, csak azt mondja, kiheveri a gyerek.

Dehát olyan valami az iskola, a mit ki kell heverni? Bele alig pusztul egynéhány? Egyetlen egynek sem szabad! De nem hogy az életnek, hanem a gyermek testi és lelki épsége egyetlen unctiájának sem szabad az iskolában elpusztulnia! Minden unctia, a mi az iskolában a testi és lelki épségből pusztul, vádolja a pedagógiát.

A miket eddig összegeztem, az a gyermekélet fizikai veszedelmére vonatkozott.

A szellemi életre vonatkozólag az a kérdés tétetett fel, hogy az az értelmi világ, a melynek a beoltása céljára történik az a testi rontás, a mit a középiskola végez, hogy az az értelmi világ, a mit az iskolának köszön a gyermek, nem okoz-e lelki veszedelmeket a gyermekben?

Az orvosok közül csak hárman hiszik, hogy az iskola a gyermekben nem idéz elő egészségtelen értelmi és lelki irányt. Egy negyedik nem egészen érthető, mert azt mondja nem idéz elő, de mégis okoz a gyermeklélemben kríziseket az iskola.

A többi szerint az iskola a gyermekben irreális egészségtelen felfogást teremt a világról. Egészségtelen értelmi és általában lelki irányt.

Dr. *Konrád* tébolydaigazgató szerint az az irreális lelki világ, a mely az iskolában készül, az ifjú életet, a mikor a való világra lép, csalódásokra vezet. Fráziának megjárja, ha azt mondja a pedagógia, hogy hát azon is túl kell esni. De az ifjú életnek önbizalmát, és a mi

a legfőbb, az életkedvét csalódásra neveljük, hát azért adjuk a gyermekeinket az iskolába, hogy az első eredménye az életben az iskolának az legyen, hogy ifjú lélek vérszesen megzavarodva álljon az élet előtt, éppen a mire előkészíteni akarjuk?

Némelyik orvos nem tartja olyan nagy veszedelemnek. Mindegy, se kicsi, se nagy veszedelemnek nem szabad ott lenni, az iskolában. Dr. Kollarits azt mondja, hogy csak a neurasztenikusokon fokozódik a dolog odáig, hogy már lelki megbetegedésekhez legyen sorozható, de hogy ez is elég baj. De mennyi a neurasztenikus, és – orvosok mondják – mennyi lesz éppen az iskola miatt neurasztenikus. Hát nem az volna-e az iskolának a legelső feladata, hogy a gyermek lelkét az egészség felé igazítsa? Nem az, hogy derült, vidám életkedvvel fogjon az ifjú az élethez? Lehet-e nagyobb jótétemény, mint megszerettetni az életet? Egyensúlyban tartott lélekkel indítani a gyermeket a jövő küzdelmeibe? És e helyett azt halljuk az orvosoktól majdnem kivétel nélkül, hogy épp az ellenkezője történik a gyermekeinkkel, hogy irreális lélek fejlődik ki bennök.

A léleknek ez az elferdítése *Jendrassik* szerint egyenesen lelki betegségekre is vezethet. Dr. *Parádi* szerint több veszedelmet rejt ez az irány, mint sejtik. Dr. *Deutsch* az öngyilkosságokra utal.

Igaz, hogy mindez elvétele válik katasztrófává. *De ez az irány.* Az elme és idegorvosok szerint ez az iskolai szellem *iránya*. A lélek megnyomorításának a veszedelme környékezi a fiainkat a tanárok keze alatt. Egészséges elmeképességet akarunk és – elme- és idegorvosoknak majdnem egybehangzó véleménye szerint – egészségtelen elmeképességeket fejleszt ki az iskola.

Egy-egy hang azzal védelmezi azt az irreális szellemet, a mely az élet valóságának a felfogásától téríti el a gyermeket, hogy az nem baj, hadd legyenek a gyermeknek illúziói. Illúziói, azaz téveszméi. A kitűnő tanulás már maga téveszme, mondja dr. *Tüdős*: Mint a debreczeni ev. ref. Collegium orvosa (ki a tanulóknak gyógykezelő orvosa is vagyok) a tanulók óriási számánál tapasztaltam túlterhelési jelenségeket. Szándékom azokat önálló munkálatban feldolgozni. A jelenleg követett rendszer éppen azt a hamis ideálmust fejleszti ki az ifjú emberben, melynél fogva csak a felhők közt való járást tartja magához méltónak a nyilvánosság előtt, mi mellett a saját kis önös érdekeit talán sokkal piszkosabb utakon igyekszik munkálni, mint az, a ki reális nevelést kapott. Ezenkívül olyan önhitté és elbizakodottá lesz, hogy megveti és kicsinyli a becsületes munkálkodó embert, magát azok felett állónak képzelet és mint esetleg idővel a társadalom egyik vezetője rendkívül sok kárt tesz a munkás művelt társadalom fejlődésének hátrányára. A mindennapi tapasztalat mutatja, hogy azok, a kik reálisabb nevelést kaptak (ha mindjárt a felsőbb fokon is) mint technikusok, orvosok, természetbúvárok meglelt korukban sokkal nagyobb mértékben meg-

örzik az ideálisabb élet iránti érdeklődést. Ezek között van a legtöbb zeneértő, ezekből kerül ki legtöbb kulturális egyesület választmányja, ezek vásárolnak képeket, ezek munkálják önzetlen odaadással és fáradtsággal az általános haladást, az egészségügy stb. javítását. Ezek az igazi idealisták, a kik eszményekért *dolgoznak*, míg amazok elmúlt idők ideáljain rágódnak, de nem visznek előbbre semmit.

Dr. *Jendrassik* szerint az az irreális nevelés a hazugságra való ránevelése az ifjúnak. Ha megakarjuk menteni ifjainkat, a legsürgősebb azt az irreális nevelést megszüntetni.

Hogy a középiskola több veszedelmet nem okoz a gyermek értelmében, azt egyik elmeorvosunk csak szerencsének mondja. Szerencsére – így szól – kipárolog belőle, a mivel el akarják tölteni. De milyen kár – folytatja ugyanó – milyen kár az elvesztegetett időért és az ifjú lelkének tönkretett fogékonyságaiért. Dogmákat kap s elveszti képességét a gondolkozásra. Igaz, hogy a nyelvészek a kivételek észbentartását, a nyelvtan dogmáit tartják észfejlesztőnek. De semmi önállóság, képtelenség az egyenes eszmemenetre, ez a következmény.

„Képességeket tanítsanak az iskolában, ne szabályokat” – mondja *Jendrassik*. – „A középiskolában csak a dogma járja, a legmegátal-kodottabb lebecsülése minden gyakorlatinak”.

Az elme- és ideg orvosok beküldött véleményét oda összegezhetem, hogy az ország szellemi kórságának a melegágya a középiskola. Ott ferdítik el gyermekeink természetes eszét. Tortúrákkal. Mert hogy az iskola a gyermek fejének tortúra, azt mindnyájan tudjuk. Fellázadunk, a mikor halljuk vagy látjuk, hogy a czirkuszban testi tortúrákkal teszik alkalmasakká a gyerekeket a mutatványaikra. De hogy a gyermekeink lelkileg vannak nyolcz éven keresztül tortúra alatt, abba bele kell nyugodnunk. Azonban a czirkuszi gyerek legalább abból él, a mit belé nyomorgattak. De a mi gyermekeink abból ugyan meg nem élnek, a mi szellemi mutatványokat – elferdítéseket – az iskolában szer-zettek. Orvosaink állítják, hogy lelki elgyöngülés, a mi belőle megmarad.

És ennek a felismerése elől zárkóznak el még ma is a pedagógiai szellemet csináló tanügyi körök. Mi vagyunk a gonoszok, mert ilyeneket kimutogatunk. Hát kérem, nagyobb gonoszság előttem nincs, mint az iskolásgyermekek eszét elferdíteni, azokban hamis, téves gondolkozást kelteni. De sőt tortúrák árán: embertelenség! Tessék elképzelni, hogy gyermekeink eszét nyolcz éven keresztül ficzamidják, és ilyen kificzamadott ésszel állanak ott, mikor az élet munkájában kellene a kenyerüket megkeresni. Szerencsére a gyermekész hajlékony, nem törik a csont és a tanári kar szomorúságára a normális ész valahogy visszahajlik. Milyen keserves szenvedések árán! A hogy kikerülnek, az elmenyomorítás iskolájából kerültek ki. Itt mondják: orvosok!

Társadalmilag üldözni kell azt a kasztot, a mely így sáfarkodik a mi legrágább kincsünkkel, gyermekeink életével, lelki épségével.

Oh, a felvilágosodottabbja velünk tart. Talán a többségük is. De azt a kasztot, a mely úgy akarja folytatni a középiskolai embernyomorítást, mint a hogy ma folyik, üldözni kell! Azokat a tanárokat pedig, a kikben van lélek, van szeretet, nem a pedagógia iránt, hanem a gyermekélet iránt, kérem, mindazoknak az orvosoknak a nevében, a kik itt majdnem mind azt mondják, hogy az iskolai oktatás egészségtelen elmét fejleszt ki a gyermekekben, kérem, ne késlekedjenek frontot csinálni annak a nagyképű tudatlanságnak, a mely az ő cselekedni valójukat megszabja. Így is hálás minden szülő az iránt, a ki enyhíti a gyermeke sorsát jóindulattal, szeretettel. De a nemzet hálájára tarthatnak számot, ha megtörik a hivatalos tanügyi kasztot, a melynek akarva nem akarva többé-kevésbé minden tanár kénytelen meghódolni. Mert az nem elég védelem, hogy vannak okos, felvilágosodott, gondolkozó tanárok, a kik enyhíthetnek a bajokon. Az kell, hogy ne legyen maga a tanügy, alapjában, elvei szerint, berendezettségénél fogva: embernyomorítás.

Hiszen az isten szerelméért, az iskolának, a hol a gyermekeink élnek, a gyermekélet boldogsága körének kellene lennie. Lelkileg éhesen, szomjasan kerül oda a gyermek. Hisz természeténél fogva csupa tudvágy, csupa cselekvésvágy. Éhes, szomjas, tevékeny a szelleme és ott táplálkozni, cselekedni akarna. Nincs nagyobb öröme, mintha kielégítik a benne ébredező szellemi éhséget, szomjúságot. Csupa lelki örömök világának kellene lennie az iskolának. És csak arra kellene vigyázni, hogy valami mohóság meg ne zavarja azt a lelki táplálkozást. És mit csinál a középiskola azokkal a csupa éhes, szomjas mozgásra kívánczó gyermeklélekkel. Kövekkel eteti. Megrothadt extraktumokkal. Mindenfélével, a mit nem tud megemészteni. És mikor megcsömörlött: csak egyél, muszáj, ezt a hulladékot is le kell még nyelned! Ha be nem veszed, megbüntetünk! Haza írunk! Beírjuk a bizonyítványodba! Az apád megver!

Az istenért, tessék elgondolni, mit mívelnek azzal a gyerekekkel? Az, hogy némely gyerek beveszi, a mitől utálkozik és kihányja, ez legyen az összes megnyugvásunk?

Persze, hogy a szülő azt hiszi, hogy annak úgy kell lenni, és az is még kínozza a gyereket. Nem fekszel le, a míg le nem ment a szellemi torkodon! Nem alszol addig! Lusta rózsz kölyök! Pedig asszonyaim és uraim, a gyerek a jó, a gyerek a kedves és ő csak az isten adta természetével védekezik, a mennyire bír, a rontás ellen, a tanárok ellen!

Azt tessék a társadalmi tudatba átvinni és terjeszteni, hogy a gyermek nem utálkozik, nem lusta az iránt, a mi az ő eszének való! neki nem teher azt bevenni, a mit meg bír emészteni az ő serdülő agyveleje. Csak az iránt utálkozik, az iránt lusta, a mi nem az ő agyvelejének való, a mi neki megemészthetetlen.

És tessék megszívlelni Jendrassik tanárnak – a ki oly szíves volt feleleteit mind bőven indokolni is – azt a mondását, hogy az igazi

gondolkozási képesség csak azokban fejlődik ki, a kiknek értelmi képességük lassan, de soká fejlődik.

Azon tortúrák között, a melyek az iskolában folynak, vannak ünnepélyesek. Rendesen iparkodik a gyerek alólok kibújni, de néha nevéen szólítják és nem bújhat el. Hogy a klasszifikál és jó-e? e felől megoszolnak a vélemények. Sokan károsnak, sokan az ambíció serkentőjének vélik. De a vizsgák ellen már általánosabb az orvosi elítélő vélemény. Az a gyerek idegrendszerének súlyos megrázása. Az összes orvosok közül azonban csak kettő van, a ki az érettségiről azt mondja, hogy az nem káros. A többi, többé-kevésbé, mind a legveszedelmesebb iskolai momentumnak tartja, a mit föltétlenül meg kell embertelenségénél fogva szüntetni.

Dr. *Deutsch* szerint a gyermek öngyilkosságának legnagyobb része ennek köszönhető.

Jellemző, a mit dr. *Orosz* Menyhért ír: Figyelje meg valaki az osztályt. Minden szív dobbanása majdnem hallható; a szemek a veszedelemtől szinte kidüllednek, az arczvonások komorakká lesznek, valóságosan eltorzulnak. Egy tanulót szólított nevéen a tanár. Mély sóhajai a megkönnyebbülésnek. Ámde a felelő legtöbb esetben elveszti lélekjelenlétét. S hány tanuló van, a ki óra előtt hibátlanul felmondta társának a leczkét, ilyen izgalom közepette a tanár előtt száját se tudja kinyitni. A modern pedagógusok különben a felelés ezen módját kerülik már. (Legyen érte elismerés részünkről.) Csodálatos! A gondolkodni akaró és tudó tanárok már maguk is belátták a vizsgák, beleértve az érettségi vizsgák haszontalan voltát; a modern pszicho-pathológia minden kétséget kizáró módon bebizonyította e vizsgák káros, romboló, soha nem reparálható voltát, – az idegrendszer erős megrázkódását – s mégis ragaszkodik hozzájuk a konzervatív, a bornírt vaskalaposság. (Kéjesen fürödve a tanulók keserves verejtékében, s gyönyörködve a feldúlt arczvonásokban.) Itt már bizonyítani nem szükséges, itt már csak tenni kell. A vizsgák egy része emberkínzás, másika szemfényvesztés. Mindkét okból törlendő.

Ez is nagyon jellemző, a mit dr. *Donath* egyet, tanár mond: Ámbár én magam mindig elsőrendű középiskolai tanuló voltam és mindenből kitűnően érettségiztem, még 40 éves koromig előfordult az nálam, hogy rossz álmom volt, melyben azt álmodtam, hogy az érettségire, különösen magyar történelem és irodalomtörténelemre még nem vagyok elkészülve, a mire izgatottan felébredtem és örültem, hogy azon már régen túl vagyok. Már pedig mindig könnyen tanultam és egészséges idegrendszernek örvendtem.

Minő nyomás, minő ideges vihar lehet az olyan, a mely még negyven éves koráig is felkelti az embert álmából!

Hát kérem, tisztelt hallgatóság, azt hiszem épen elegendő, a mit az orvosok a középiskolai oktatásunk testet és lelket ölö embertelenségéről mondanak. Azt hiszem, teljesen elegendő arra, hogy megren-

düljön önökben a lélek, hogy kikre van bízva a nemzet jövőendő életereje?

Mind ez az embernyomorítás pedig történik azon a szent czímen, hogy művelt embereket akarnak nyomorítani a gyermekekből. Hogy a műveltség kérdése hogy áll, arra mindjárt rátérek.

Csak egyik orvosnak a szavával kívánom még ezt a fejezetet bezárni: „Az igazi gondolkozási képesség csak azokban fejlődik ki, a kiknek értelmi képességük lassan, de soká fejlődik.”

II.

A Társadalomtudományi Társaság által intézett kérdések másik csoportja intéztetett olyanokhoz, a kiket úgy ismerünk, mint a gyakorlati élet embereit a legkülönbözőbb ágakon s a művelt társadalom elemeit. Hiszen a középiskola tulajdonkép ezeket, ezeknek az általános műveltségét készítené elő. Lássuk, mit szólnak ezek az iskolához a műveltség szempontjából.

Tulajdonképpen csak hatan vannak 64 közül, a kiknek a középiskola úgy jó, a hogy van.

Emmer Kornél úr a leglelkesebb védője a középiskolának: A tanterv, gyakorlatilag véve „as a wohle” jó és fenntartandó; mert az elérhető tudás minden ágához megnyitja az utat s követi a természet példáját, mely a virágok, magvak és csírák pazar mennyiségét produkálja, számítva a nagy mennyiségű veszteségekre.

Mennél több esik termő talajba, mennél több ragad a tanulóra, annál jobb! Mindent, a mit nyújtanak, nem fog asszimilálni, de mi megelégszünk, ha mindazt asszimilálja, a mire legtöbb fogékonysága, hajlama, s szüksége van s alkalmilag feléled majd sok meg nem becsült és elfeledettnek látszott ismeret is. A beraktározott benyomásokat, ismereteket, egyéniségéhez képest rendezi, kiegészíti, bővíti és hasznosítja az évek folyamán. Egyébiránt a tanártól és a módszertől függ, hogy a cél és az eszközök között helyes arány legyen, Tanfériaink különben azzal vigasztalnak, hogy a mai magyar tanuló sem így, sem úgy nem engedí magát túlterhelhetni.

A kultúra folytonosságának megőrzéséről van szó; nem arról, hogy Vergiliust eredetiben olvassuk segédeszköz nélkül. Műveltnek művelt lehet olyan ember is, a kire nézve latin nyelv, irodalom és történelem nem létezik, de örökké érezni fog valami hiányt nevelésében s valami félszegség mindig érezhető lesz rajta. A műveltségi parvenü feszélyezettsége kíséri lépten-nyomon. Históriai áttekintés, belátás nélkül, korunk helyes megítélése, a jövő, a haladás előkészítése nem is képzelhető. Modern remekírók sem élvezhetők történelmi ismeretek nélkül.

A latin és görög nyelvtan bámulatos épülete pedig mint általános gondolkozási és gondolatközlési mintaforma, kimondhatatlan becsű műveltségi alaptényező.

Idegen élő nyelvet az iskolában, a hol 50–80 hallgató zsúfolódik egy tanteremben, tanulni nem lehet. Nyolcz éven át sem. Házilag egy tél alatt elsajátíthatja a gimnáziumból kikerülő fiatalember, a kinek jó grammatikai alapja s bizonyos latin és görög szókincese van. Olasz, francia, angol nyelv egy-egy egyetemi évre.

Weis Berchtold úr szerint az iskola helyesen ápolja a szükséges *ideálistmust*. ő úgy véli, hogy sokkal inkább megnehezíti az ifjúnak a való életben való eligazodását a nálunk elterjedt sok *ferde eszme!* Az öregek sem képesek a valóságot pontosan megfigyelni és most azt a gyermekektől kívánnók? Pontosabb megfigyelést nem lehet tanítani, mint az iskola.

Szüllő Géza országgy. képviselő úr azt mondja: A gimnázium szaktudást nem ad, de rendszeres gondolkozásra szoktatja rá a fejlődő emberi értelmet. A grammatika a rendszeres gondolkodás egyik eszköze, tehát hasznos; a klasszikusok világnézete, filozófiája s az antik világ egész mélysége az első benyomások alatt álló ifjú lelkének érzékenységre megbecsülhetetlen. A latin tanítást szükségesnek tartom, s nem tudok klasszikus műveltséget elképzelni e nélkül, ez azonban távolról sem jelenti azt, mintha műveltség más nevelés mellett nem lehetne. A gimnázium azonban nálunk nem az életre nevel, a mai szisztéma mellett, de az egyetemre készít elő.

Ha a gimnáziumot mint életpályát nyújtó iskolát nézzük, akkor e gimnázium sehogyan sem felel meg céljának s rossz. De nem e célból állították fel. A kik oda tódultak ok és hivatás nélkül, azért ők a hibásak. Az élet, az élet-filozófia, a gondolkodásmód betegessége társadalmunkban, az a rossz, de nem az iskola.

Dr. *Ullmann* Pál ügyvéd úr szerint az iskolák csak magasabb, ideálisabb szempontból tárják a tényeket a tanuló elé, s ez helyes is, mert az élet durva valósága az itt nyert ideálistmus hímporát úgyis letörli. *Győry* Lóránd miniszteri titkár emlékszik arra, hogy tanárai jóformán kivétel nélkül figyelmeztették, mi a különösen megtanulandó és mi az, a mit csak a bővebb megértésért adnak elő. *Ő se akarja a gyermekeket az illúzióktól megfosztani*. De azért ő is sokat könynyitene főleg grammatika terén.

Nem érdektelen egy urnák, a ki saját maga kért ivet, hogy véleményét bejelentse, *Kaiser* Bernát keresk. ügynök urnák, a következő jellemzetes reflexiója: Az élet és iskola közt oly óriási a különbség, hogy a kettőt egy és ugyanazon időben tanulni, elsajátítani, kellően megérteni, teljesen kizárt dolog: annyival is inkább, mivel az életben meglett korú emberek vívják a létért való harcot; titáni érdekharcot folytatnak lépten-nyomon egymás ellen, míg az iskolában fejletlen és gondtalan gyermekek élnek boldog idejüket és ennél fogva az iskola be nem mutathatja a való életet. Az iskola pl. ekként kénytelen tanítani: Senkiről sem szabad rosszat föltételezni, avagy pláne állítani, míg kétségkívül be nem igazolódott, hogy az illető gonosz ember, mert a

gyanú öl, a rágalom veszedelmes és büntetendő cselekmény. Viszont az élet így tanít: Senki szavának ne higyj feltétlenül, mindenki szavát kételkedve fogadd, mert sok a gonosz ember, szóval előbb bizonyítsa be, hogy szavahihető. A tanárok és tanítók maguk is naiv, könnyen lépremenő ügyetlen lateinerek – tisztelet a kivételnek!

Ezekkel azonban kimerült a középiskolai mai oktatásunknak a védelme.

A többieknek már mind súlyosabb vádjai vannak a középiskola ellen. Pedig van ezek közt is *négy*, a ki a klasszikái oktatásnak mindannak daczára híve. Így dr. *Gorove* László volt országgyűlési képviselő, földbirtokos.

Dr. *Török* Arthur szerint: Ha nemcsak nyelvtani szabályokat tanulna az ifjúság, hanem Thukydidest, Tacitus Annaleseit s Germániáját és Sueton Caesar képeit olvasnák, úgy bátran tekinthetne a világba és éles emberismeretet és életbölcsséget sajátítana el!

A leglelkesebb védője a klasszikái oktatásnak *Rákosi* Jenő. De ő is előrebocsátja, hogy kárbaveszett a gimnáziumi tanulás a tanulók nagy többségére nézve, mert az csak kiváló tanulóknak való.

„Botránynak és együgyűségnek tartom, hogy nyolcz évig tanítanak egy nyelvet s nem tudják rá a fiatalságot megtanítani. Képtelenségnek tartom, bármely nyelv grammatikáját tanítani, még mielőtt magát a nyelvet megtanultuk. Anatómiát test nélkül tanítani bolondság. Elő idegen nyelvek tanítása nem az iskola dolga. Az iskoláé az, hogy a fiatalság, mikor a középiskolát elhagyja, tanulékony legyen, s magával hozza azt a fegyverzetet, a melyet az életben többé meg nem szerezhet. Ebbe tartozik Magyarországon okvetetlen a latin nyelv jó folyékony tudása. Ezen kezdődik a felsőbbrendű, históriai magyar műveltség.”

Megvallom, ezt én nem értem. És azt hiszem, sokan vagyunk itt, a kik nem értjük. És ha itt volna Rákosi Jenő úr, megkérnök, hogy magyarázza meg. Miért kezdődik a felsőbbrendű históriai magyar műveltség a latin nyelv jó, folyékony tudásán?

Aztán így folytatja Rákosi: Az ifjúságot nem fordítja el sem a jelentől, sem a valótól a múltnak és a régenmúltnak a tanulmánya. Ellenben elméjébe plántálja a históriai perspektívát, a melyben ő is egykor (ha tehetsége és ambíciója van, a mely a nemzet szolgálatába vonja) állani fog s kisebbnek vagy nagyobbak fog látszani az utókor szemében. A múlt tanítása nem egy elvont idealitás, hanem egy ideális realizmus. A jelent megtalálja az életben, a mely sivár és kietlen marad, ha az emberiség múltjának ismeretéből és szeretetétől elszakadva lép bele, s az iskolában azzal vesződik.

Még dr. *Giesswein* kanonok, a Szent István társulat alelnöke védi a klasszicitást a következőleg: A latin nyelv oly ismeretére, hogy szövegeket nehézség nélkül olvashasson, szüksége van nem csupán a filológusnak és theológusnak, hanem a bölcésznek, történetírónak és még igen sokszor a jogtudósak is. Hozzáteszi azonban ő is, hogy

modern tanrendszerünknek az a hibája, hogy a latin (s ép úgy a görög) nyelvet kizárólag filológikus szempontból kezeli.

Még *Heidelberg* Ödön tagtársunk nyilatkozik úgy, hogy a klasszikai tanultságban kitűnő embereknek egy nagy előnyük van a többi halandók felett, az, hogy ha nem is boldogulnak jobban, de mindenesetre boldogabbak.

A többi aztán mind csupa lázongás, hogy micsoda örültség, bornírtság, hogy gyermekeket nyolcz éven keresztül ókori világokkal, nyelvvel rontanak, senyvesztenek, butítanak.

Még a mérsékeltobbje is fellázad azon, hogy a gyermekeket nyolcz esztendőn keresztül úgyszólván napról-napra latinnal gyötrik.

Hallják *Friedmann* Bernát urat: Minden megváltozott körülöttünk, csak a középiskola tanterve és tananyagja ugyanolyan lényegileg, mint a minő 50 év előtt volt. A latin nyelv erőltetése nem egyéb régi szokásnál. A tanférfiak, a kik mint szakférfiak persze megtanulták, azt hiszik, hogy e nélkül meg nem állhatna a világ, mert minden szakemberben kipuoztíthatlanul él az a meggyőződés, hogy a mit ő tud, az szükséges ismeret s a ki azt nem tudja, az nem is művelt ember. Pedig a gyakorlati életben mozgó laikus régtől fogva érzi és tapasztalja, hogy ha annak a 8 évnek, mit a latinnal pocsekólnak el, csak egy kis részét valamely idegen élő nyelv alapos tanítására fordítanak, ez a fiatalság műveltségét és gyakorlati fejlődését sokkal jobban mozditaná elő. Ezt merem állítani, bár jól tudok latinul, de én oly kevésbé vettem és veszem hasznát, mintha éppen nem is tanultam volna meg.

Egy másik jogász, *Teller* Miska úr, írja a következőket: A nyolcz osztályon keresztül majdnem kivétel nélkül jeles osztályzatom volt, úgy a latin, mint a görög nyelvből. Ennek daczára a görög nyelvet 1–2 évvel az érettségi vizsga után teljesen elfelejtettem, latin nyelv tudásom pedig évről évre csökkent. Ebből azonban semmi kár nem származott reám, mert még arra a kevés latin -tudományra is alig van szükségem, a mi 15 évi feledés után megmaradt. A latin nyelvnek főleg római jog tanulásakor vettem hasznát. Erre azonban két megjegyzésem van. A római jogot lehetne oly formában is tanítani, hogy egészen minimális latin tudást tételezne csak föl. Második megjegyzésem, hogy tapasztalatom van arra, hogy reáliskolát végzett jogászokollégáim egy év alatt jogi stúdiumuk mellett annyira megtanulták a latin nyelvet, hogy letették pótlólag a latin érettségi vizsgát, és a mai tanítási mód mellett is kiténtetéssel alapvizsgáztak.

Köszönhetek-e valamit annak a rengeteg munkának, a mit a latin nyelv tanulására fordítottam, nem tudom megállapítani; ez meghaladja fiziológiai, pszichológiai, biológiai ismereteimet. Nem tudom erősítette-e emlékezőtehetségemet, előmozdította-e logikus gondolkodásomat. (Nem hiszem.) Én úgy érzem, hogy a mi hasznát vettem a latin nyelvnek, mint ilyennek, azt elérhettem volna, ha csak a gimnázium 7-8-ik osztályában tanították volna egész felületesen, könnyű

rendszerrel, a mélységes nyelvtani szabályok teljes elhagyásával. Akkor is elég tudásom lett volna a római jog tanulásához.

Jakobi Olivér tagtársunk: Elképzelhetetlennek tartom, hogy ha most kellene középiskolai tantervet csinálni Magyarország számára, abban a latin nyelvnek bármi különös szerepe volna.

A latin irodalom, a latin erkölcsök, a latin politika oly kevés érdekléssel bír a mai korban, hogy semmiféle okunk nincs épen ezt a materiát, épen ezeket az ideológiákat beleültetni korunk gyermekeibe.

A való életet iskolában megtanulni nem lehet, az iskolában elsajátítottak csak nagy vonásokban, irányokban maradnak meg, ennél-fogva az iskolában minden jót túlozni kell.

Nem törvényeket, hanem jogszerű etikát kell tanítani, mi mellett a jog ismertetése, is kívánatos, sőt szükséges, s viszont a vallásoktatás felesleges, nem történelmet, hanem optimizmust kell tanítani, nem tényeket, hanem ideálokat kell adni, szóval nem annyira tanítani, mint inkább nevelni kell. A nagystílű nevelésnek persze egy hatalmas eszköze a világ megismertetése egyrészt, s a minden foglalkozáshoz szükséges általános alapok előkészítése.

A mai középiskola nem éri el a célát, azonban nem akadály a reális fejlődésnek. Sőt Magyarországon nincs elég idealista, mert a nembánomság és lustaság nem idealizmus.

Ellenben az ismeretek közlésénél nem régi világok idealizmusa az az ismeret, melylyel gyermekeinket megtömjük, hanem jelen tudományunk eredményei.

Jakobi Andor: Egy sok tekintetben merőben alacsony művelődésnek ez az erőszakos életfentartása, sőt a nevelés középpontjává tétele egyenesen merénylet a haladás ellen. Ha valaki római-görög archeológiát akar üzni, ám tanítsák annak a latin és görög nyelvet az egyetemen. Egyebekben adjanak elő a gimnázium felső osztályaiban egyetemes művelődéstörténetet és abban – a többi ókori kultúrákkal együtt – ismertessék a görög-római. Különben is a mai latin-görög tanítás eredménye általában egyenlő a semmivel.

A gyermek egész fejlődési kora alatt minden összejátszik arra, hogy a világról hamis képet nyerjen. Lerakják az alapot a gyermek-mesék. Ezekkel belelökik az ábrándozásba. Az elemiben jön a Biblia. Ezzel teletömik a gyerekeket, a középiskolában jön a római-görög kultúrhaszugság, a naczionalista haszugság és ezer egyéb haszugság, a poétikus elemek túlbecsülésével az egész vonalon! Azután okvetlenül jön a kiábrándulás, s ezzel az erkölcsi nihilizmus. A mai nevelés nem termeli, hanem pusztítja az ideálokat.

Frankl Béla ügyvéd tagtársunk: A tanterv idézett célja haszugság és nagyképű frázis. A valóságban, a „latin nyelvtanítási oktatásnak” nevezett szellemi inkvizíció éppen ellenkezőjét éri el mindezeknek. A 8 évig gyötört tanuló nemhogy ez alapon a római nép állami, társadalmi és műveltségi viszonyait meg nem ismeri s az írókat meg nem

érti, hanem oly mély csömört és bosszús hangulatot hoz ki magával az iskolából, hogy messziről elkerül mindent, a mi római. Ám feltéve, hogy a jelzett cél eléretnek, az így szerzett ismereteket sokkal haszontalanabbaknak, jelentéktelenebbeknek tartom, hogysen a gyermek testi és lelki egészségét 8 éven keresztül rendszeresen aláásni szabad volna. A pozitív szellem hiányának, a középkori szellemi hulladékokon való rágódásnak szomorú jele az, hogy e kegyetlen, lapos szellemű nép intézményeit és eszmevilágát, melyből semmi sem maradt reánk átkos, barbár jogrendszerén kívül, még mindig fontosabbnak tartják, mint azt, hogy az embert származása és a világegyetemet mozgató evolúció elve felől már korán felvilágosítsák.

Ám búvárkodjanak e tudnivalókban a szaktudósok. De latin kényszerzubbonyban megnyomorítani a fejlődés legkritikusabb idejében levő ifjúságot, bűn és merénylet az emberiség ellen! A latin műveltség ostoba frázis, s ha csak azokat lehetne művelteknek tekinteni, a kik az iskolai feltételeknek megfelelnek, akkor azt hiszem, a római pápán kívül alig volna művelt ember a földön. Ám adják a „klasszikus műveltség” keresztes vitézei az angol királynak, vagy a német császárnak kezébe Horatius pakfong ódáit, s meg vagyok győződve, hogy minden hajuk szála az ég felé fog állani annak a műveletlenségnek láttára, a mit e két úr fog véghezvinni.

Valóságos nemzeti szerencsétlenség ez a klasszicitás!

A középiskola a való étellel semmiféle viszonyban nincs. A középiskolából kikerült tanulók 90%-a nem tudja megkülönböztetni a búzalkalászt az árpától, mert ilyeneket legfőllebb csak a növénytanban látott rajzban, nem tudja városban lakik-e vagy községben, s ha illetőségi vagy erkölcsi bizonyítványra van szüksége, azt hol kell kérnie.

A mi a történelem tanítását illeti, az nem egyéb, mint évszámok és háborúskodások krónikája. A „magister vitae” semmi egyébre nem tanítja az ifjakat, minthogy az emberek Ádámtól Napoleonig nem tettek mást, mint verekedtek. S a ki e verekedés közben legtöbbet tudott agyonverni embertársai közül, az lett a leghatalmasabb „hős” és nagy hazafi lett, a ki előtt hódolattal hajolt meg jelen és utókor. Hogy ezenközben valami más is történt, hogy az emberi értelem szakadatlanul vívja a maga nagy csatáját a butaság és gonoszság ellen, s ez fontosabb az emberiségre, mint egész városok népességének még oly „dicső” lemészárlása, s hogy a „hősök” és „nagy” királyok e nagyszerű haditényei mind a birtokosok rendjének fenntartására s a birtoktalanok elnyomására irányultak, s hogy eddig, nagyban – egészben még mindig milliók pusztulnak el egy miatt! – mindezt az élet mestere nem tanítja a középiskolában.

A frázisok szeretete, az egyoldalú, sőt a tévesen értelmezett hazaszeretet és hazafiság megakadályozza őt az igazság megismerésében. A lármás színpalhasogatókban látja az ideált, s a dolgok mélyén rejlő igazságot képtelen észrevenni.

Figyelemreméltó *Ignotus* elmélkedése: „A latin (s a görög) nyelv tanítása a középiskolákban egyszerűen *rudimentalis* maradvány olyan időkből, mikor a humaniorák tekintettek műveltségnek s a latin nyelv volt a közvetítő stb. nyelv. Intelligens embereknek, a minők elvégre a filológusok is, nem nehéz *utólag* theóriákat találni arra, hogy miért „szükséges” ez a nyakunkba szakadtság. De az ő motívumaikkal ugyanily fényesen meg lehetne okolni azt is, hogy a mai művelt ember s így a középiskolai tanítás sem lehet el pl. az arab és a zsidó nyelv ismerete nélkül, – a mit pedig a disciplina elme- és lélekképző hatásáról regélnék: ugyan-e hatásokat el lehet érni minden egyéb tudományos disciplinákkal s azonfelül a modern nyelvekkel is.

A mi egyébként a nyelveket illeti: bárminő barbárságnak tessék is, de kimondom azt a hitemet, *hogy a nyelvek tanítása a középiskolában semmi egyébire nem való, mint hogy a gyerek azt a nyelvet meg is tanulja*, tehát mindenekelőtt és felett azokat a nyelveket kell a középiskolában sőt már az elemitől kezdve is megtanulnia, a mikre az életben szüksége van, tehát nálunk Magyarországon első sorban a német s a francia nyelvet, és legalább is fakultatíve az angolt. Ha ezzel szembe azt vetik a filológusok, hogy iskolai tanítás rendjén nyelvtudást tanítani lehetetlen: ebbe a nem szakképzésbe nem szólhat bele, (noha például hivatkozhatnék a régi zsidó iskolákra, melyek sok tekintetben barbár módszerrel, de más tekintetben a mai Berlitz és Langenscheidt módszerhez hasonló szakoktatással igenis megtanították a héber nyelv tudását, s tanítják Oroszországban ma is, úgy hogy Varsó stb. helyeken a héber nyelv eleven irodalmi, sőt közvetítő nyelv is) de föltéve, hogy így volna, *akkor a középiskolának, ez impotenciája bevallása után, nincs joga lefoglalnia az emberek életéből azokat az esztendőket, melyekben egyedül ér rá tanulni, tehát az élet számára való ügyességeket és ismereteket is megszerezni*, s még ez éveken belül is szinte cinikusan rászorítania az ifjú emberi állatot a test- és lélekölő *over working*-ra, mikor egyfelől annyi órát tanít s annyi otthoni munkát ad, mintha a gyerek semmi egyébért nem élne, mint az iskoláért, másrészt azonban minden gyakorlati disciplinában és ügyességben magántanulás útjára utasítja.

Egyszerűen deklarációjává az életért való küzdelemben, s innen az a nonsens, a miről általános a panasz az „intellektuálisok” közt, hogy „tudatlan” börczianerek és ágensek és törtetőök stb. jobban boldogulnak az életben, mint a művelt és tudós emberek. Az oka az, hogy azok a naturalisták, ha durván és fogyatékosan is, de sokat tudnak, mert sokat tanultak az életben, ellenben mi „tudósok” egyszerűen tudatlanok vagyunk és lenézvén az „ordenaré” életet, gyakorlatban sem szerzünk benne legalább routinet.

A klasszikus és humanista rendszer éppen azt nem éri el, a mit állítólag akar: hogy a jelennek a múlttal való összefüggése érzését oltaná a tanulóba, az emberiség történetének eszméjéről és folyamatos-

ságáról való tudatot. Az egyoldalú latin-görög hajlandóság vakká tesz bennünket a civilizáció *igazi* története iránt.”

Ezek az urak adnak illusztrálóbbs kifejezést annak, a mit a többiek rövid feleletekben foglalnak össze, hogy minő ostobaság a nyolcz éven keresztül ókorral és latinnal való gyöttrése az ifjúságnak, hogy azt károsnak tartják. Egyrészők lényegesen redukálni kívánja a tanításukat, másrészők teljesen kiküszöbölni.

Azt hiszem, itt a szülőök kategóriájáról van szó, s nyilvánvaló hogy ők kénytelenek a gyermekeiken olyan nevelést túrni, a mit oktatannak tartanak. Könnyű erre a tanároknak azzal felelni, hogy hát miért nem küldik a reáliskolába a gyermekeiket. De talán érthetőbb beszéd a szülőké, mikor azt mondják, azért nem, mert nem akarom a fiamat bizonyos pályáktól már 10 éves korában elzátni. Mint az orvosi pályától, a hova a latint megkívánják, pedig semmi szükség reá. Sőt, orvosok írják, hogy azt a pár technikus terminust, meg a receptet, a mit szokásból latinul írnak – bár nem kell, mert Franciaországban például nem írnak latin receptet – még azt a receptet sem tudják az érett ifjak helyes genitívusszal írni. Meg a reáliskolán el vannak a gyerekek zárva a *jogászságtól*. Ok nélkül. Mert hisz a mit a rómaiaktól kell megtanulni, csak odaadhatnák talán a professzorok magyarul is.

Az igaz, hogy egy fő-fő tanfelügyelő mondta nekem: hja kérem, igazodni kell az életnek az iskolához. Persze, hogy az iskola igazodjék az élethez – az szinte egész meglepő, furcsa, bizzarr gondolatnak tetszik azokban a körökben. Ilyet csak olyan ember mondhat, a ki nem ért a dologhoz.

Hogy aztán az iskolai intéző tanfőrfiak mennyire értenek a dologhoz, arra nézve jellemző a grammatikai oktatás.

A megkérdéztet uraknak a felől kétségeik vannak, hogy egyáltalán vették-e valaha hasznát a magyar nyelvtannak, vagy sem. Egyrészők azt hiszi, hogy öntudatlanul mégis, másrészők meg, hogy az iskolában tanított magyar nyelvtan őket ugyan nem segítette soha.

Hanem e tekintetben bizonyára legmértvadóbbak azok, a kik *hivatásszerűen* foglalkoznak a magyar nyelvvel, az írók. Itt van például *Rákosi Jenő*: Az anyanyelvét nem a nyelvtanból tanulja az ember. Az anyanyelv, az vadon él a nép ajkán, tisztábban, a míg iskola és grammatika egyáltalán nem létezik. A nép nyelvét azok rontják meg, a kik grammatikát tanulnak és többé-kevésbbé tudnak. A grammatikának a nyelvtudáshoz semmi köze. A műveltséghez csak annyiban, a mennyiben egy ismeretág és tudomány. Magyar grammatikát egyébként egy-két professzoron s katexokén grammatikuson kívül Magyarországon senki sem tud, az akadémikusok $\frac{1}{10}$ része nem tud.

Gárdonyi Géza szerint a nyelvtan *nem* alapja a nyelvtudásnak, hanem csak elmélete. Millió meg millió magyar van, a ki nem ismeri *Simonyinak* a szőrendről írott tanulmányát, de azért hibátlanabb a szőrendje, mint a *Simonyié*.

„A nyelvtanok nincsenek kapcsolatban az élet nyelvével. Elméletek. A magyar nyelvtanok írói pláne magyarul se tudnak. Nyelvtant csak annyiban kell tanítani, a mennyiben a helyesírásra fundamentumul szükséges.”

„Sohase vettem hasznát a grammatikai tanulásnak. Káromra volt. Ma is kell küzdenem ellene, mikor írok.”

„A nyelvtudomány épp olyan szaktudomány, mint az embriológia.”

Herczeg Ferenc: Tapasztalatom szerint gyermekeknél a grammatika a nyelvtanulás akadály. A gyermek a fülével tanulja meg leggyorsabban és legjobban a nyelvet.

Ignotus a kérdésre, hogy az értelmes és jó előadás szempontjából vette-e hasznát a grammatikai fogalmak és szabályok betanulásának, azt feleli, hogy *nem!* „Éppen azért, mert gyerekkoromban gyötörték vele, a helyett, hogy a felső osztályokban tanítottak volna rá, hogy utólag tudatosá is váljék bennem az ösztönszerű gyakorlati nyelvismeret. Ugyanezért, csak harmincz éves koromban nyílt meg előttem a teljes szépségében és jelentőségében a filológia. Kis gyerekkoromban nem voltam ilyesmire való.”

Vérszi József: a magyar nyelvet a grammatika satnyítja el.

Lyka Károly kijelenti, hogy ő sem köszön semmit a grammatikának.

Így nyilatkoznak az írók, a kikre nézve pedig legelső sorban volna legalább valami értéke a magyar nyelv tanításnak, ha egyáltalán érne valamit.

Ugyan kérem, tessék otthon elővenni valamelyik gyereknek a nyelvtanát és megnézni mi van abban. Mit kell a gyermeknek a nyelvtan örve alatt a koponyájába befogadni. És jusson eszükbe akkor egy *gimnáziumi igazgatónak* a mondása, a ki azt mondja: kérem ezek a gondolkozni nem tudó professzorok nem ismerik a nyelv életét, csak a holt nyelveket. És csinálnak az élő, eleven nyelvből is holtat. Ez a grammatika.

Jellemző *Lánczy Jenő* urnák a nyilatkozata: Most férfikoromban olvasva a tankönyveimet, lehetetlennek tartom, hogy azokat annak idején megérttem. Persze akkor, diákkoromban azt hittem, hogy értem.

Fischhoff Samu banktitkár úr ezt mondja: Mindennapos jelenség, hogy a középiskola felsőbb osztályában a tanulók nagy része nem tud magyarul írni. Sőt állásomban számos oly folyamodvány kerül a kezembe, melyekben érettségít tett ifjak ejtenek helyesírási hibákat. Stílusról sejtelmök sincs, de még helyes pontozásról sem. Ezt csak a gyakorlatban tanulják meg.

Wolfner József könyvkiadó úr is hasonlót tapasztal: Hányszor megtörténik, hogy középiskolában *jól* érettségizett fiuk nem tudunk helyesen, világosan megfogalmazott levelet írni, sőt megesik, hogy még a helyesírással sincsenek tisztában.

A műveltség hazug álarcza alatt hirdeti a hivatalos pedagógia,

hogy a gyermekeket így kell klasszikusan oktatni. Kihalt világok lelkét és kihalt nyelvek élettelen gondolataival anyanyelvünket is.

Ígaza van annak a pedagógiai írónak, a kire az imént is hivatkoztam, midőn azt mondja, mindent a klasszikusokból akarnak tanítani, de hogy a klasszikusok hogy tanítottak, azt nem tanulják meg.

3 hogy ennek a hánytorgatott iskolai műveltségnek a kérdése hogy áll az élet emberei előtt, arról hadd olvasok szintén szemelvényeket azok feleleteiből, a kik felfogásukat indokolták is.

Hegedűs Lóránt pl. szinte egy gyönyörű esszét ír: I. A gazdasági világv versenyben mi folyton jobban és jobban elmaradunk, pedig ettől függ jövőnk. Elmaradásunkon kétségtelenül semmiféle mechanikus rendszabály nem fog segíteni mindaddig, míg a magyarságban oly kevés hajlandóság van a modern gazdasági foglalkozások irányában. E hajlandóság fölkelése csak megszoktatás s csak azáltal történhetik, ha az agyvelőt nem vesszük túlságosan igénybe oly más tárgyakkal, melyek úgyszólván teljesen elfogyasztják azt az elme-energiát, mely a gazdasági felfogás megszokásához szükséges lenne. Miután pedig nemzetközi helyzetünk folytán a modern művelt népeknek fölöttünk fekvő nyelvkultúráját is el kell sajátítanunk, kétségtelen, hogy a külfölddel szemben hátrányban vagyunk a túlságos nyelv-tanulás fáradtsága miatt. Így történik, hogy elme-energiánkból nem hogy több maradna meg gazdasági gondolkodásra, de sokkal kevesebb marad, mint külföldön. Ezen másként alig lehet segíteni – pedig segíteni gazdasági jövőnk érdekében kell – mint akként, hogy a nyelv-tanulás legkevésbé gyakorlati része elhagyassék (s a latin nyelv esetleg a felsőbb osztályokra szoríttassék). Ez az indokolás tisztán az ökonómia követelménye: többet nem bírunk meg.

II. Különös figyelmébe ajánlanám az új tanterv készítőinek azt a sajátságos tünetet, hogy ifjúságunk korán érik, de éppen a szellemi munkások igen korán elöregednek. Ha a külfölddel hasonlítjuk össze szereplő embereink korát, megdöbbentő összehasonlításokat kapunk korai lehanyatlásunk tekintetében. Ez részben annak a következménye, hogy a kultúrájukat siettető kisebb országokban egy embernek sokféle kultúra-ágban kell működnie; mert kevés az ember. Másrészt klímánknak és faji sajátságainknak is kétségtelenül része van e korán-érésben. Ezért megfontolandónak találnám azt, hogy nem lehetne-e a középiskolát nálunk, e viszonyok nyomása folytán úgy befejezni, hogy 16 éves korában már pályája kezdetén (vagy egyetemi évei kezdetén) álljon a növendék.

III. Az új tantervben rendkívüli fontosságot tulajdonítanak annak, hogy a holt nyelvektől megnyert órákat, a hazában lakó nemzetiségek nyelvének tanítása foglalja el. Első sorban a szláv nyelvekre gondolok, melyeket ok nélkül elhanyagolunk, pedig nyelvünkben rendkívül sok szláv elem van. Műveltségünkben is igen sok a szláv rokonság, csak nem vesszük észre, annyira germán szemüvegen nézzük magunkat. Úgy képzem, hogy országrészenként más-más nemzetiségi nyelvet

kellene a magyar középiskolák tantárgyai közé fölvenni. Kívánnom kell ezt azért, mert – a mint rajtunk nem uralkodhattak oly népek, kik nyelvünket nem értették – azonképpen lehetetlenség e hazában a magyarság vezető-szerepét a nemzetiségi eszmék mai fejlettsége mellett föntartani másként, mint csak úgy, hogy megismerjük őket és nyelvüket. Érdekes *Leopold* Lajos tagtársunk reflexiója: A nagyító-lencsét előbb használták a csillagok vizsgálatára, mint az emberi sejtek és véredények megismerésére. A primitív állapot tudományos tapogatózásai a tőlük távoleső dolgokat varázsosabbnak tartják, érdekesebbeknek, mint a közelfekvőt. A középiskolából kikerülő városi diák talán emlékszik a bukolikus költészet egy-egy törmelékére, de sohasem látott egy modern ekét, egy szellemesen megkonstruált aratógépet s ha van némi fogalma, hol laktak az Aristophanes korabeli gölöncsérek, nem jut eszébe megkeresni a mai munkás műhelyét, lakását és egyéni- és tömegéletének a megismerés számára ezerszer fontosabb jelenségeit, így esnek ki ez új képzetek érdeklődése távlatából, mert hisz nyolcz éven keresztül sohasem figyelmeztették az élet ez egyszerű tényeire s ő, ki meg tudja érteni a Parthenon oszlopsorának gyönyörű távlatát, sohasem fogja megtalálni ugyanezt a szépséget az élet mindennapiságában. Az ifjú, a ki középiskoláinkból kikerül az élet idegen milieujébe, érdeklődésében és érzelmében, képzeletében és cselekvésében nem lesz a hétköznapi küzködője. Ő a vasárnap embere. Az elvontságok, a könnyű általánosítások embere. Ezért inkább politizál, mint dolgozik s mentől kevésbé van összefüggésben valamely közéleti tény a gyakorlati étellel, annál inkább számot tarthat érdeklődésére, mely mögött aztán a való élet nyomorult kalóz-utakon nyer kielégítést.

Ifj. dr. Korányi Frigyes úr: A tanuló előtt a legtöbb tantárgy, – úgy a mint ma tanítják – nem egyéb, mint adatok, thézisek, kicsiszolt mondatokba foglalt dogmák lithániája, a melyeknek logikus kapcsolatát s okozatos egymásból folyását nem értetik meg vele kellően. Ezeket az ismeretformulákat nem gondolatszövés útján sajátítatják el értelmével, hanem mint lazán összefüggő, szinte pusztán látás és hallás útján szerzett érzéki benyomásokat verik az emlékezetébe. Ez hat rá kimerítőleg. A klasszikus kor társadalmi viszonyait, műveltségét; észjárását nem ismerheti meg a tanuló abból, ha egy évben néhány oldalt Cornelius Neposból vagy Tacitusból, egy másikban néhány Aeneis-óneket vagy néhány ódát bonczoltatnak vele nyelvtani, rethorikai vagy verstani szempontból, egyszóval, ha mindig csak a formát s szerkezetet tartják szeme elé. Az átlagos lelki alkatánál alig hagy hátra más nyomot, mint rákényszerített kötelesség kellemetlen emlékét. Hogy a gyermek realisabb nevelés mellett is szépnek lássa az életet s ideálokot szerezzen, ahhoz a mai társadalmat mozgató eszméket, a mai civilizációban megnyilatkozó erényeket s reményre jogosító indiciumokat kellene vele behatóbban megismertetni; a múlt helyett főleg a jövőre kellene irányítani a tekintetét s megértetni vele, hogy az ideálok nemcsak a

történelemben s költeményekben található, hanem élnek a valódi életben is, és hogy a mai társadalomnak is *meg* vannak a maga utánzásra méltó „hős”-ei. Csakis realisabb neveléssel lehet arra megtanítani a gyermeket, hogy *élni* tudjon. Mintegy háttal fordítva viszik neki az életnek, jövőjének. Nem ismertetik meg vele azt a társadalmi organizmust, a melyben élnie fog kelleni, nem tanítják meg önálló szellemi munkára, a mivel kenyerét kell majd keresnie, céljait elérnie. Nem tanítják meg a hasznos munkának – mint erénynek – tiszteletére. *Wolfner* József könyvkiadó úr: A középiskolákban épúgy, mint a többi iskolákban is, mintha óvatosan kerülnék, hogy megismertessék a mindennapi életet. Hányszor tapasztaljuk, hogy középiskolákból kikerült tanulók, a legegyszerűbb elemi számtani kérdéseknél megakadnak. Hányszor tapasztaljuk, hogy a tanulók, sőt még a tanárok egy része is, az iskola udvarán levő fák és cserjék nevét sem tudják, még kevésbé azok élettanát, kivéve azon tanulókat, kiknek módjában van az iskolán kívül gyakorlatilag elsajátítani. Ámbár a gimnázium I-ső osztályában kérdezik a méter eredetét, de hogy körülbelül milyen a hossza egy méternek, vagy a tanterem magassága körülbelül hány méter lehet, azt nem tudják. Megtörtént, hogy egy nagyon művelt, középiskolai tanár a saját szülővárosában, a hol a középiskolában a földrajzot tanítja, nem tudta merre van kelet és merre van nyugat. Az iskolában nem tanítanak „látni”, megfigyelni. Nézetem szerint a középiskolai tananyag egy része, főleg a különféle elvont tanok, részben elhagyandók. Főlöles a mennyiségtan és természettan egy része, a mostani tanítási mód szerint.

Sípos Gyula kassai keresk. kamarai elnök: Általános a panasz, hogy iskoláink nem nevelnek az életre s ez különösen a középiskoláról áll, a mely mai rendszerével iránytű nélkül hagyja az életbe lépő ifjút, holott talán mégis csak feladatahoz tartoznék az is, hogy az ifjúságot a realis életre előkészítse s ne csupán a felső oktatás alapfeltételeit szereztesse meg a tanuló ifjúsággal. A tanuló, ki a középiskola elvégzésével egyenesen az életbe lép, sokkal kevesebb hasznát látja középiskolai tanulmányainak, mint a mennyi támogatást és útmutatást 8 évi fáradozás után joggal kívánhatunk a középiskolától.

Huzella Gyula nagyváradai keresk. kamarai elnök: A középiskolák mai tananyaga hivatva van a nemzet értelmiségének megrontására, mert az agyból egy természetellenes fiziológiai kiválasztódást erőszakol. A mai létföltétel: a megélhetés. A megélhetést kell a tantárgyakkal *egyszerűsíteni* és nem komplikálni. Gyakorlati, az élet küzdelmeihez szükséges tudásokat kell az elmébe oltani, nem a feleslegest, a gyümölcsötlen. A valótól a mai tanrendszer elfordította az ifjúságot. Hogy az ifjúság lelke éppé, széppé és üdévé fejlődjék: az élet, a természet igazságait kell lelkébe és elméjébe plántálni. Az emberi fejlődés legfőbb hibája úgyis abban rejlik, hogy mindenha elfordított az élet, vagyis a természet igazságaitól, s örökösén téves és hazug tanok tömkelegébe.

vergődött. A természeti igazságok maguktól csempésződnek az agyba s az ott rejlő igazságokat kiváltják; azért lenne sokkal könnyebb a természeti igazságok tanítása, mert akkor az oktatási rendszerhez a természet maga a segédtanító, míg a mai tanrendszer legnagyobb részének befogadása ellen maga a természet protestál. A középiskolák tananyagát a nyelvtan tanításánál lehet legkevesebb kárral megrövidíteni. Mert magyar anyanyelvű gyermekek között a sajátos magyar nyelvtulajdonságokat, mint illeszkedés, tárgyias és tárgyitalan igeragozás, nevetségesen felesleges dolog tanítani. Olyan bonczolásába a nyelvnek, mint a határozók kérdése, azért hiba belemenni, mert az kimeríthetetlen. A szótanból elég annyi, a mennyit a helyesírás megkövetel, a mondattant pedig a logikus interpunkcióért kell tanítani. A művelődés kellenél úgyis több „versköltőt” termel; az iskolában felesleges a verstan tanítása, mert a mit céloz: az összhangtant, a lelki ritmikusságot, kiből az öröklötten nincs meg, úgysem viheti át a tanulóba. Legfeljebb a költemények és szónoklatok megértéséhez járul, a mit az életben elsajátít az értelem. Aggódjon minden szülő, kinek gyermeke mindenből és mindig első eminens! Az olyan gyermeket el kellene vonni a tanulástól, mert azok az élet későbbi korának kincseit fecsérlik el az iskolában.

Herczeg Ferencz: A magyar társadalomnak reális gondolkozású, tetterős és életrevaló utódokra van szüksége. A mai középiskolai rendszer nem felel meg ennek a célnak, de nem felel meg annak a célnak sem, melyet tervszerűen maga elé tűzött.

Dr. Pollák Illés: A való és jelen szemközt nézve, bír annyi szépséggel és fölemelővel, mint a múlt és jelen hazugságai.

Gárdonyi: A középiskolai tanulmányok oly módon nevelik a nemzedékeket, mintha az idő kereke visszafelé forogna: nem a XXI-ik század felé, hanem a XIX-ik század felé haladnánk.

Löwenstein Andor, a Pallas igazgatója, kívánja az idealizmust: Az ideálok szükségesek, mert az élet nehéz küzdelmei azokat úgyis napról-napra koptatják. De ideálokat lelkünkbe önteni lehet a nélkül is, hogy szisztematizze hazugságokkal traktáljuk.

Ullein József a soproni keresk. kamara elnöke már azt hiszi, hogy minden tekintetben azon kellene lennünk, hogy az idealizmus ne túlságosan fejlődjék az agyunkban, hanem igenis, reálisabb, praktikusabb irányban neveljük őket.

A föltétlenül szükséges idealizmus helyett egészségtelen, romantikus életnézetekkel lesz teli az ifjú, ha csak az otthoni nevelés nem segít rajta, véli *Virágh Gyula* tagtársunk.

Czirbusz Géza piarista tanár úr közöl arra példát, hogy mennyire az egészségtelen romanticizmusba kergeti az ifjút az iskolai szellem. Egy heted éves gimnazistája három hónapja örült lett. Dantonnak képzelte magát. Vajjon miért éppen Dantonnak? Miért éppen Danton lett a fixa ideája? Hisz a tébolyra, meglehet, hogy már születésétől fogva hozta magával a hajlamot. De hogy az egy 17 éves fiúban

dantoni örültbégben tör ki, ez már az iskolára világít, az az iskola izgatása.

Nem lehet eléggé ismételni, írja dr. *Kransz Imre* úr, hogy mennyire óriási reformálásnak kell alávetni a mai tanítási rendszert. Különösen abban az irányban, hogy a mai émelyítő nevelés többé ne metelyezhesse meg fejlődő ifjúságunkat.

Az iskolában a legmegátalkodottabb lebecsülése járja mindennek a mi gyakorlati. Jegyzi meg *Jendrassik Ernő*.

Ilyenek hallatára pedig gondoljunk arra, hogy itt Magyarországon évszázadokon keresztül csak a kurucz-labancz világ járta. Annak a világnak vége, de üres sovíniszta frázisok metelyezik meg ma is az iskolában az ifjúságot a *munka* megbecsülése, szeretete helyett. A szószátyár politikusoknak ott a csirázó fészke.

Hazug frázisai járnak ott az iskolában a kultúra ideáljainak. *A kultúra ideálja a munka, a dolgoosság.* Hallották az orvosokat, hogy a munkára, dolgoosságra való testi és lelki egészséget, energiákat senyveszti az iskola, csirájában, az emberélet legféltettebb időszakában. A szülők milliói aggódnak, hogy gyermekeik munka és dolgovaló képességük maximumával lépjenek az élet küzdelmeibe: és a mit itt összegeznem kellett azok részéről, a kik a testi és lelki egészség és épség szakértői, az, hogy tudatlan emberanyag rontás folyik az iskolában. És a mit összegeznem kellett azoknak a nyilatkozatából, a kik a művelt társadalom követelményeihez az eleven életből értenek, az, hogy a mit és a hogy az iskola tanít, az elfogult pedagógiai előítélet. Ezek után még felmerül a kérdés, hogy mi a teendő?

E felől a feleletekben meglehetősen zavaros, eltérő meghatározásokat lehet olvasni. A könyvecskék rendelkezésére állanak a pedagógusoknak, bizonyára találnak bennök ez irányban is megszívlelhető dolgokat.

Összegeznem azonban mégis a következőket kell.

Maguk a tanárok, még a legkonokabbak is tudják, hogy a középiskolával baj van. Hogy azon segíteni keli. Vannak nekik is fortélyaik, hogy ezen így, azon meg úgy lehetne segíteni. Van egy frázis, most az divatos, hogy „egységes középiskola” és a ki e felé húz, az reformer.

Azonban ha egységes középiskolában egyesítik azt is, a mi az iskolában testet és lelket ölő és a mi a művelt társadalmi élet számára ostobaság, akkor maradhat bátran mindaz egyesítetlenül is.

Az eset itt egészen más.

A legelső kérdés az: mi a fontosabb: a gyermekek testi és lelki egészsége és épsége, vagy a pedagógia.

Szerintünk, bizonyára úgy a szülőknek, mint az országnak, az egész nemzet jövődjének legnagyobb kincse a gyermekek, az ifjúság testi és lelki épsége.

Ha ennek meg nem felel a pedagógia, tessék otthagyni az egész ostoba pedagógiájukat. Ne követeljék azt, hogy mi hagyjuk ott a gyermekeink testi és lelki épségét, egészségét.

A gyermekek testi és lelki épségének a kérdése pedig orvosi elmeorvosi, idegorvosi kérdés. Ehhez a tanárok nem értenek. Ne beszéljenek nekünk olyanokat, hogy az orvosok nem értenek hozzá, és a tanárok jobban értik. Ne mondjanak nekünk olyan lelkiismeretlenségeket, hogy az túlzás.

Ha valamelyik tanárnak aggálya van otthon a saját gyermekének egészsége felől, úgy orvost hív. A ki megmondja, így és így kell gondját viselni, különben baj lehet. Tetszik érteni, csak lehet. És ha ekkor annak a tanárnak valamelyik kollégája jönne és fogná a gyereket, vinné olyanba, a mire az orvos azt mondja, hogy baj lehet belőle: mit szólna az a tanár szülő annak a kollégának? Nem mondaná neki, hogy lelketlen ember vagy?

– Túlzás, mondaná a kolléga, azért, mert egy pár gyerek elpusztul. Azt se tudni, attól-e igazában?

Mi mind, a társadalom, úgy aggódjunk a gyermekekért? Lessük, nem tör-e ki valósággal valami veszedelem? Vagy a pedagógia addig akarja folytatni, a míg laikus által is azonnal felismerhetően nem lesznek a kóros esetek a túlnyomók? Nem elég, hogy az iskolaorvosok is konstatálják, hogy az idegesség a magasabb osztályokban fokozódik és a fele ideges?

Hogy ennek nem az iskola az oka? Hanem az otthoni nevelés? Hiszen ha még ügyis volna, nem az lenne az iskola társadalom-higiéniai kötelessége, hogy még az ottani hiányokat is javítsa, enyhítse. Nem annak a helynek kellene-e lenni az iskolának, a hol a gyermekeink testi és lelki épségét a legnagyobb biztonságban tudjuk?

Hogy mi a teendő? Annak a kérdésnek az egyik része tisztán orvosi kérdés. Ehhez a tanárok nem értenek.

Ez az orvosi, ez az elmeorvosi, agyfiziológiai, idegorvosi rész az alapja annak, a mire az iskolának épülnie kell. Pedagógiai számárság, pedagógiai hozzá nem értés mindaz, a mi a gyerekek testi és lelki épségének fentartásával, fejlesztésével meg nem egyezik.

Tehát annak, hogy mi a teendő, az egyik és legfontosabb alapja tisztán pszichológiai és pszihofizikai kérdés, a mihez a tanárok nem értenek.

A másik fundamentális dologhoz szintén nem értenek a tanárok, a gyakorlati élethez. Ez nem az ő terrénuk, ők lehetnek igen tudós emberek vagy könyvmolyok, néha kedves társalkodók is, de ők nem a gyakorlati élet reális emberei. Ehhez nem értenek.

Ehhez a két dologhoz kell igazodni az egész középiskolai tanításnak, a mihez ők nem értenek.

A pedagógia csak akkor lesz tudomány, ha a könyvekben levő tudományt ezzel a kettővel összeegyezteti; a testi és lelki egészség tudományával és az élet tudományával. Addig csak önhitt, elfogult tanügyi bigotteria.

Az a középiskolai reform pedig, a mely az egységes középiskola frázisán nyargal, az még semmi. Az pedagógiai svindli. A gyermekeink

testi és lelki egészségét, épségét adják vissza és az életben való munkaképességük maximumát fejtsek ki. Ez a tanügyi felelet, ha van tanügyi lelkiismeret.

Mi pedig Társadalomtudományi Társaság, a kik felszólítottuk úgy az emberi test és lélek egészségének őreit, valamint azokat, a kiket az ország művelt társadalma, a magyar nemzeti dolgos, gyakorlati élet képviselőinek tekintettünk, hogy nyilatkozzanak: Indokoltnak tartják-e hogy társadalmi mozgalom indíttassék meg a középiskolai oktatásnak a gyakorlati élethez való közelebb hozására, mi azt a feleletet kaptuk, legnagyobb részétől, lelkesen, szenvedélylyel, hogy igen, föltétlenül szükség van rá, s előre, a kultúra, a haladás nevében, előre a középkor e maradványa, a mai középiskola ellen, s harcot az emberbutítás legvészesebb intézménye ellen!

ROMBAUER EMIL

CZ. FŐIGAZGATÓ ÉS REÁLISKOLAI IGAZGATÓ

ELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 19-ÉN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

Szólo támadja azt a felfogást, hogy a középiskola ügyében a tanárok nem illetékesek szólani. E szerint mindenkinek arról kellene beszélnie, a mihez nem ért s szólónak mint nem orvosnak, talán a meningitisről vagy más efféléről kellene beszélnie. Azért bocsánatot kér, hogy pedagógus létére, mégis hozzászól a kérdéshez Köszönetet mond a Társaságnak, hogy fölvetette a középiskola ügyét. Az iskola régen érzi egyik fogyatkozásaként, hogy a társadalommal való érintkezése nem elég közvetlen. Évek óta kísérletezik e felismert baj orvoslásán. Országszerte igyekeztek szülői értekezleteket szervezni s ezek által az érintkezést szorosabbá tenni. A siker azonban nagyon csekély volt, a fáradóság a társadalom közönyösségén és részvétlenségén hajótörést szenvedett. A Társadalomtudományi Társaság most segítségére jött az iskolának, igaz kissé sajtószerű alakban s a kibocsátott kérdőívek, talán a kérdés egész tárgyalásának módja aggodalmakat kelthetett az iránt, nem fog-e az ügy ily tárgyalása a társadalom és iskola egymáshoz való viszonyának többet ártani mint használni. Szólóra is oly benyomást tett a dolog, mintha a Társadalomtudományi Társaság az iskolát egy idegen intézménynek, egy legalább is reá oktrojált valaminek tekintené. Pedig, ha valami társadalmi intézmény, úgy az iskola az, s a mi ellen itt annyi panasz és vád hangzott, azt ugyanez a társadalom maga alkotta, s alkotta úgy a hogy van, jó és rossz sajátosságaival! Egyben tehát megegyeznénk máris, s ez az, hogy iskola és társadalom szorosabb érintkezésbe, kell hogy lépjenek, a tanárok évek óta kérik és keresik ez érintkezést, most ennek szükségét proklamálja ezen a társadalmi érdekeket képviselő társaság. De van egy más kérdés is, melyben teljes az egyetértés, ez a középoktatás reformja szükségének érzete. Talán itt is a tanároknak maguk számára szabad igénybe venniök a prioritást, a tanárok azok, kik ezt régen hangoztatják! S miért nem reformáltak hát?

Az iskola egy konzervatív intézmény, melyet csak megérett egészséges társadalmi közvélemény alapján szabad reformálni. Bocsánatot kér, ha itt a társadalomnak egy őszinte igazságot mond, de az iskola reformja azon múlik, mert a társadalom nem érdeklődik a közoktatás kérdései iránt, s ily közérdeklődés nélkül reform nem lehetséges. Az iskola és társadalom érintkezése tehát azért is szükséges, hogy megtudjunk egyezni az iránt, hogy mi legyen e reform iránya és célja, hogy ez alapon aztán hozzáfoghassunk annak megvalósításához, mit mindnyájan akarunk. És ha ebben meg tudunk egyezni, akkor meg is lesz a siker.

Figyelemmel kísérte az itt elmondottakat és sok panaszt, sok vádat hallott. Nagy része a tanárok előtt is ismeretes, nagy része új volt szólónak, s őszintén bevallja ezek közt nagyon sok olyan, melyet alaptalannak tart. De mindez értékes a tanárokra, okulhatnak belőle. Hallottunk aztán reformjavaslatokat is, de ezek már sokkal kevésbé elégitették ki szólót, mert a tanárokra azt a benyomást tették, hogy mind csak szimptomák enyhítését czélozzák, de nem a baj orvoslását. S e szimptomatikus gyógykezelés nem egy esetben olyat hozott javaslatba, mit iskolai intézményeikben a tanárok rég meghonosítottak, mások pedig a híres dr. Eisenbart módszere szerint a fő fájós ember főbe-kölintését hozták épen javaslatba!

Teljes lehetetlenség volna e helyen az itt elhangzott panaszokkal és vádakkal egyenként foglalkozni, csak a legfontosabbakat emeli ki s azok jogosultságát akarja vizsgálat tárgyává tenni. A fő vád, hogy az iskola teljesen értéktelen ismeretanyaggal, bíróképességén túl megterheli az ifjúságot, minek bizonyítéka a tanulók idegzetén kimutatható abnormis állapot. A túlterhelés főokozója a gimnázium görög s latin nyelvi tananyaga. Ez képviseli e tárgyakban mintegy a fővadászt, mellékvadászként szerepel aztán, hogy vannak rossz tanárok és rossz tankönyvek, hogy a vizsgálati rendszer veszélyes, hogy az órarendek nem jók, hallotta panaszképp azt is, hogy a szorgalmi idő sok és a szünet kevés, de ezzel szemben ennek épen az ellenkezőjét is, panasz tárgyát képezte aztán a ma a tanárképzésnél divó szakrendszer, a testi nevelés elhanyagolása és még sok más. Nem azt tartja feladatának, hogy az itt elhangzott véleményeket sorra czáfolja, avagy talán polemizáljon az egyes felszólalókkal, szándéka e kérdésre vonatkozólag a maga tapasztalatait és véleményét elmondani, véleményét, melyet ezekre vonatkozólag negyedszázados tanári gyakorlatból merített, s azért mellőz minden irodalmi apparátust és sem tekintélyek véleményét, sem a statisztika fegyvereit nem szándékozik fegyvertársaiul felhívni. Ezzel kapcsolatban azonban szükséges lesz egyúttal megvilágítani az iskola ellen felhangzott ezen vádak bizonyítási módját is.

Az itt hangoztatott vádak nagy része azon, mondjuk, egyelőre hipotézisből indult ki, hogy a tanulás jelentékeny részének idegzete abnormálisan afficiált, hogy pathológikus. Ezen hipotézis igazolására

sok speciális eseten kívül, egész sereg statisztikai bizonyíték is idéztetett, de nem hallgathatja el ezzel szemben, hogy az itt felszólalt ideg orvosok között volt olyan is, ki mindezekkel szemben tagadta, hogy tanuló ifjúságunk idegzete egyáltalán feltűnően abnormis tüneteket mutatna s állította, hogy ezen látszólagos abnormitás, fájdalom, egész társadalmunk idegállapotának szükségképeni reflexe csupán.

És egész kétségtelenül az iskola és az idegesség közötti összefüggés bizonyítása hiányos volt. Hasztalan bizonyítja szólnak az iskola-orvos, hogy iskolai tanulói 25^o₁₀-jének idegzete afficiált, ha ezt elfogadja is, ebből nem lehet azon következtetést vonni, hogy ez idegaffekciónak okozója az iskola. Fogadást ajánl, hogy ha az illető orvos ugyanannyi budapesti, s a *budapesti* jelzőre itt nagy súlyt helyez, suszterinast vagy nem bánja kereskedelmi alkalmazottat vizsgál meg, hasonló jóakarattal az idegesség minden lehető tünete iránt, úgy azok között legalább ugyanannyi, de minden valószínűség szerint még több idegesen afficiált egyént fog találni. Csupán a középiskolai tanulókra vonatkozó statisztikai adatokból, bármily nagy is azok között az idegesek száma, következtetést vonni nem lehet, ez adatoknak értékük csak úgy lehet, ha azok más, hasonló korú és másként is megfelelő párhuzamos számsorokkal hasonlíthatók össze. E következtetés vét a logika legrövidebb szabályai ellen. Ép ily jogosultsággal lehetne a sok iskolába nem járó idegesről ezt a tételt kimondani: Nem járnak iskolába és idegesek, tehát idegességük oka, hogy nem járnak az iskolába!

Ha tehát elfogadja is szóló a felhozott statisztikai adatok helyességét, ez alapon kereken tagadnia kell, hogy az iskolát látogató tanulótság ideges abnormitásának oka az iskola, legfeljebb azt kénytelen koncedálni és ezt készségesen koncedálja is, a „Tavaszi fagyok” szerzőjének, hogy középiskoláink nem ideggyógyintézetek! De talán nem is ez a hivatásuk.

De, és itt tisztán egyéni tapasztalatára tér át, személyes tapasztalatai ellentmondanak még annak is, hogy a középiskolai tanulótság idegzete tényleg oly mértékben afficiált volna, mint az itt többek által állított. Szóló húsz évig volt egy vidéki középiskola igazgatója, mely idő alatt néhány ezer tanuló megfordult keze alatt. Igaz, hogy nem pulzométerrel vizsgálta a tanulók ideges állapotát, de nagyon gondosan ellenőrizték a tanulók növekedését, súly és erőgyarapódását s nagyon kielégítő, sőt örömdetes eredményeket tapasztaltak. A körülbelül 250 tanuló között rendszeren 1-2 volt csak, ki nem gyarapodott, volt olyan is, ki egy évben fogyott, de ennek oka kivétel nélkül az iskolán kívül és hiányos táplálkozás, rossz lakás és családi nyomorúságban volt kimutatható. S ezen is igyekeztek lehetőleg segíteni. Emlékszik határozottan idegbajos tanulókra is, sőt egyre, ki elmebeteg is lett, s korán meghalt. Ez egy egészen abnormis tehetségű tanuló volt, ki sokat tanult, sokkal többet, mint a mennyit az iskola

kívánt tőle, de még sem volt kiváló tanuló, mert más tanulmányokkal foglalkozott, mint a miket az iskolában tanítottak. Fájó szívvel látott egy-két, az alsó osztályokban nagyon jó tanulót elcsenevészni. De általában a tanuláság kinézése nemcsak teljesen kielégítő, de sőt kitűnő volt. Arcszínük élénk s játékkedvük kifogyhatatlan. És a halandóság sokkal kedvezőbb volt, mint az ezen korbeli halandóság átlaga!

Sajnálataira anyag híján ottani tanulói testi gyarapodását nem hasonlíthatja össze budapesti tanulóiéval, de azt mondhatja, hogy általában sokkal frissebb, egészségesebb benyomást tettek rá előbbi tanulói, mint a mostaniak. Budapesten csak egy éve működik szülő, s ez nem elég idő arra, hogy itteni tapasztalatokra hivatkozzék; azt azonban mondhatja, hogy magának nem volt alkalmja a tanulók idegességét illetőleg aggasztó tüneteket észlelni. De látta, hogy összehasonlíthatatlanul több itt az iskolamulasztás, mint azon vidéki iskolánál, melynek igazgatója volt, de ezen egy adatból is csak valószínűségi következtetést lehet vonni arra, hogy a budapesti tanulók között tényleg több megbetegedés fordul elő. A tanárok nagyon jól tudják, hogy nem minden iskolamulasztás, még ha azt a mama igazolványa állítja is, jelent betegséget. Egy másik dolog, a mit tapasztalt az, hogy tanulói egy része itt lehetőleg még szegényesebb és siralmasabb viszonyok között él, mint a vidéken, és hogy tanulói nagyon lényeges része, maga keresi meg kenyerét, sőt nem csekély számmal van olyan is, ki a maga keresetével családját támogatja. És feltűnt még, hogy a míg ott a vidéken a húsz év alatt tudtával egyetlenegyszer volt tanulói között tüdőtuberkulózisban szenvedő, itt Budapesten 600 múlt évi tanulója között talán 8–10 van olyan. Ezt az iskola kedvezőtlen hatásának merje tulajdonítani? Nem sokkal jogosultabb-e, ha a főváros társadalmi és közegészségi viszonyaiban keressük az okot? És ha az iskolaorvos statisztikát készítene, nem az idegbetegekről, de a tuberkulotikusokról, s azt találná, hogy az alsóbb osztályokban, a tuberkulotikusok száma 1-2%, de a felsőbb osztályokban már talán 2-3-4%, akkor e szaporodásnak okozója az iskola?

Brassóban ugyanazon tanterv volt érvényben az igazgatása alatt álló középiskolában, körülbelül ugyanoly tankönyveket használtak, a tanárokat, kik ott működtek, ugyanazon főiskola képezte és képesítette, tehát az iskolai körülmények ugyanazok voltak, s a tanulók egészségi állapota mégis jóval kedvezőbb volt. Szabad-e akkor a logika törvényeinek súlyos sérelme nélkül oly következtetést vonni, hogy a budapesti tanulókon észlelt idegbajoknak (a közölt megfigyelések mind budapesti intézetekre vonatkoztak) okozója a tanterv, a szakrendszer, a tankönyvek, a rossz tanárok stb., melyek pedig ott is megvannak, hol ily tüneteket eddig nem észleltek? Szóló meggyőződése szerint ellenkezőleg az következik belőle, hogy miután az azonos előzménynek nincs a két esetben azonos következménye, kizártnak tekintendő, hogy a szóban forgó következménynek ezen előzmény legyen oka! Azaz:

a két tünet közötti összefüggés csak térbeli vagy időbeli, de nem okozati. Az okot másutt kell keresnünk. Azt kellene vizsgálnunk, van-e a vidéki és a fővárosi iskolák között valami különbség, mely fővárosi iskoláink tanulóifjúsága kedvezőtlenebb egészségi viszonyainak esetleg oka lehet. De ha találunk is ily különbséget, még mindig nem szabad heurékát kiáltanunk, nem szabad ezt kizárólagos oknak tekintenünk. A budapesti tanuló viszonyai ezer dologban mások, mint a vidéki tanulókéi s szóló előtt azt már mások is mondták e helyről, hogy a f tanuló ság idegzetének fő megrontója maga a fővárosi, vagy mondjuk j helyesebben a budapesti élet, a levegő, az utca, a társadalmi élet és j mondjuk ki az igazat, az apák bűnei, hetedíziglen.

Erről sok mindent lehetne elmondani és a viszontvadás egész seregével léphetne fel szóló az iskola nevében a társadalommal szemben, de nem vállalkozik a közzvadás szerepére. Nem szorítkozik a védő szerepére sem. Szóló mindig igyekezett nyílt szemmel kutatni az iskola hiányait és fogyatkozásait, hogy azok orvoslásában közreműködhessek s e helyen s ez alkalommal is azt akarja tenni; az iskola hibáit akarja mutatni maga is.

És legyen szabad most visszatérnie a fővárosi és a vidéki iskola közötti különbség elemzéséhez. A tanterv ugyanaz, a tankönyvek ugyanazok és a tanárok minősége is körülbelül ugyanaz lesz, de óriási különbség van az iskolák nagysága s az osztályok látogatottsága tekintében. A fővárosi középiskolai tanár csak kivételesen fog oly osztályban taníthatni, hol hatvannál kevesebb tanulója van, gyakran hetven s ennél is több növendékkel ül szemben! A tanító feladat, melylyel meg kell birkóznia, összehasonlíthatatlanul nehezebb, mint az átlagban 30-40 tanuló tanító vidéki intézeten működő tanáré, sőt mondjuk ki egyenesen, hogy a feladat, melylyel szemben áll, egy pedagógiai képtelenség. Szólónak nincsen róla tudomása, hogy az egész kultúrvilágban volna egy állam, mely tanáraiban ily számú középiskolai növendék tanításának lehetőségét feltételezné, és hogy a magyar tanár kvalitásaiban annyira felette álljon minden más nemzet tanárának, hogy képes legyen sikeresen megküzdeni oly feladattal, melyre minden más kultúrnép a tanárt képtelenség tartja, ezt még sem merné feltételezni. Nem akar vele megpróbálkozni, hogy egy ilyen tanítási óra képét ecsetelje. De, ha az illető tanár egy hadvezér művészetével bír is, a rend fentartása minden körülmények között elveszi a tanítási idő jelentékeny részét, egészen eltekintve attól, hogy az egyes tanulóval a kétszeres számnál fogva már amúgy is csak félannyit foglalkozhatik a tanár. Ha az ebből folyó összes körülményeket összevetjük, bizonyára nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy egy osztályban, melyben 30 tanuló van, tízszerre többet foglalkozhatik a tanár az egyes tanulóval, mint oly osztályban, melynek 60 a tanulója. A tanulók számának számtani sorban való növekedésével az egyesnek szánható idő geometriai sorban csökken. Ennek következménye, hogy az iskola jósága fordítva,

de nem egyenesen, arányos a tanulói létszámmal. De ennek egy más következménye van. Ez a munka a tanárt egész rendkívüli módon veszi igénybe s tönkreteszi első sorban a tanár idegrendszerét s ez igenis lehet okozója aztán a tanulók idegességének is, mert az idegesség bizony egyikünkről a másikra ragad. Azt hiszi, ha az ideg orvos urak megfigyeléseiket nemcsak a fővárosi tanulókon tennék, de a tanárokon is, úgy még sokkal szomorúbb eredményeket konstatálhatnának, s szólnak kétségtelen, hogy a tanárok idegessége a tanulók idegességének egy lényeges tényezője. Pedig a tanár idegességét nemcsak iskolai elfoglaltatása okozza. Családos fővárosi tanár, ha esetleg tekintélyes magánvagyonra nincsen, fizetéséből megélni képtelen, majdnem mindegyik jövedelmének tekintélyes részét az iskolán kívül végzett külön munkával keresi meg, természetesen egészségének, idegrendszerének és az iskolai munkának rovására. Ezen segíteni kellene, ezt a közoktatási kormány is érezte, s ezen segítendő, néhány évvel ezelőtt nem emelte ugyan a fizetését, de eltiltotta *a tanárokat a magán foglalkozásoktól!* A rendeletet nem lehetett végrehajtani. Ha végrehajtották volna, azt hiszi nagyon alaposan orvosolták volna a bajt s ma a fővárosban egyáltalán nem volna többé középiskolai tanár! Ma van, de a tanárok idegrendszerének tanulmányozását még egyszer bátorodik az ideg orvos urak gondos figyelmébe ajánlani.

Az elmondottakból kétségtelenül kitűnik, hogy a fővárosi középiskolai viszonyok összehasonlíthatlanul kedvezőtlenebbek és pedig a tanárra és tanulóra egyaránt mint a vidéki viszonyok, vagy tulajdonképpen és helyesen a nagy iskola, melynek sok a tanulója, rosszabb mint a kis iskola, melynek kevés a tanulója. De ezek után sem merné a fővárosi iskolát sem, legalább kizárólagosan nem, felelőssé tenni, a fővárosi tanulósnál észlelhető esetleges abnormitásokért, mert mint erre már utalt, van ennek magyarázatára elég ok az iskolán kívül is! Az itt megtartott doktori konzílium tévedett a diagnózisban, a kétségtelenül fennálló beteges tünetek okának megállapításában. Ugyanis oksági összefüggést láttak a tanterv, tankönyv, tanítási mód, órarend stb. és a tanulók beteg idegrendszere között, ámde az összefüggés csak a budapesti tanulósnál van meg s a vidéken ugyanazon előzményekből nem folyik ugyanazon következmény. De akkor a logika törvényei szerint e következmény okául az előzmények nem tekinthetők. De ha a diagnózis van eltévesztve, akkor minek czáfolja az ezen helytelen diagnózis alapján javaslatba hozott therápiát? Csak egész röviden és őszintén kimondja, hogy a javasolt reformok legtöbbjét teljesen eltévesztettnek tartja. Talán enyhítené a betegség egyik vagy másik tünetét, mint az antipirin a beteg lázát, de nem szüntetné meg az okot. Hogy középiskolánk valami szervi bajban szenved, azt a tanárok legjobban érzik; régóta keresik annak természetét s okait s a diagnózis megállapítását szóló maga is megkísérti s utalni fog a radikális módszerre,, mely meggyőződése szerint e bajt igazán megszüntetni alkalmas volna.

Mielőtt azonban erre rátérne, sorba veszi az iskola ellen felhangzott részletpanaszokat is, az általa általánosságban tagadott túlterhelésnek állítólagos okozóit. Az állítólagos főbűnöst, a tantervet, utolsónak fogja hagyni.

Több oldalról hangzott fel itt panasz a középiskolában ma dívó szakrendszer ellen, de orvosszerét tulajdonkép nem említették. Megengedi, hogy vannak árnyoldalai. Árnyoldala az, hogy a tanuló, kinek az elemi iskolában mindig csak egy tanítója van, már az első osztályban talán 4 tanárt is kap, kik mindegyikének más-más a modora, más-más a módszere is, és kik egymás működéséről részletesen alig bírnak tudomással. De a nevelés szempontjából ennek másrészt nagy előnye is van. Mert az életben végre is sok és különféle emberrel kell érintkezünk és azokhoz alkalmazkodnunk. És fájdalom nemcsak jó, de kevésbé jó és gyöngé tanító is van. A gyöngét is alkalmaznia kell az igazgatónak, s nem előnyösebb-e, ha a gyöngé mellett van a tanulónak jó tanára is, mintha neveltetése kizárólagosan egy gyöngé tanító kezére jut. A dolog különben a mai tanárképzés rendszerével függ össze, mely azon elvből indul ki, hogy a középiskolai tanári oklevél megszerzésének alapfeltétele, hogy a jelölt azon szakban, melynek középiskolai tanára akar lenni, oly ismereteket szerezzen, hogy annak terén önálló tudományos munkára is képes legyen. Ennek az elvnek elfogadását és alkalmazását kultúrpolitikai érdekek is parancsolják, de az a tanítás érdekeivel is egyezik; a ki tanít, az a maga tudásának mindig csak kicsiny tört részét közli tanítványával s a ki jól akar tanítani, annak sokat, lehetőleg sokat kell tudnia, s lehetőleg legjobban, lehetőleg legalaposabban kell dolgát tudnia, hogy azt tanítani is tudja. Hogy a tanártól az ily tudás bírását nem lehet a mai tudomány végtelen nagy területét illetőleg követelni, az kétségtelen; ha két esetleg három tudományban meg tud felelni ez igénynek, az épen elég. Itt is nagyobb nehézségek csak a természetellenesen nagy fővárosi tanintézeteknél fordulnak elő, hol a tantárgyak okszerű felosztása óriási nehézségekkel jár. Ha tehát e téren van baj, úgy ez ismét nem a középiskola egyetemes, de inkább a fővárosi középiskolák vagy ezek egynémelyikének speciális baja, melyet általánosítani nem lehet. Különbö egy bajra ráutalni nem elég, annak orvoslási módját is meg kell jelölni. Ily mód lenne például, ha a felolvasók azt proponálták volna, hogy jövőben oly tanárok képeztesenek, kik a középiskola minden tárgyának tanítására képesek. Ez végre nem volna lehetetlenség, de a középiskola színvonalának lényeges leszállítását jelentené, melyet kívánatosnak nem tarthat. Ezzel a középiskolai tanár éppen megszűnnék a tudomány munkása is lenni, s ez nemzetgazdasági szempontból pótolhatatlan veszteség volna.

De azt hallotta itt, a tanárok csak tudományos képzésben részesülnek, ellenben gyakorlati kiképzésük hiányos, nem tanulnak tanítani. Ez igaz is, nem is. A tanárképzés nem ér véget az egyetemi abszolu-

tórium megszerzésével és a tudományos szakvizsgálat leteltével, ezt követi még a pedagógiai vizsgálat, melyre csak azon jelölt bocsáttatik, ki legalább egy évi gyakorlatot tud kimutatni. De nem tagadja, hogy tanárképzési szabályzat által tervezett ezen gyakorlati év értéke a legtöbb esetben nagyon csekély. Tulajdonképen csak azokra nézve létezett e gyakorlati év, kik azt a gyakorló főgimnáziumon töltötték, ez pedig a jelölteknek aránylag igen kicsiny töredéke. Az elmúlt évtizedben ugyanis a tanárszükségletnek alig felelt meg a vizsgázók száma. A szakvizsgáját letett jelölt ugyan nem bocsáttatott a pedagógiai vizsgára, de mint helyettes tanár azonnal alkalmaztatott, s minden gyakorlati képzés nélkül beküldték az iskolába tanítani, a kötelező óraszámmal. Tehát mielőtt szabad úszó lett, bedobták a vízbe, hadd ússzék, s ha nem tud vesszen. Hát ez nem volt így jó, az kétségtelen, de a szükség törvényt bont, s aztán a rendszernek még az az előnye is volt s van, hogy a helyettes tanár olcsóbb még a különben szintén elég olcsó rendes tanárnál. Különben e visszásság a jövőben valószínűleg teljesen megszűnik, mert állítólag ma már minden szakmából nemcsak elég, de már sok a tanárjelölt, kiknek jövőben majd évekig kell várniok, míg alkalmazást nyernek s így lesz majd idejük a gyakorlati kiképzésre! De akkor is lesz majd, csakúgy mint ma, gyöngé, jó és kitűnő tanár. A jó gyakorlati bevezetés sokat ér, de nem pótolhatja az egyéni rátermettséget. És kijelenti szóló, hogy azon állítás, mintha ma nem volnának szintén kitűnő tanáraink, egész jogosulatlan általánosítás. Az kétségtelen, hogy nincs csupa kitűnő tanár, de mely társadalmi osztály az, mely csupa kitűnőségből áll? Csupa kitűnő orvosunk, csupa kitűnő bíránk és ügyvédünk, avagy hogy a nemzet e szelekciós osztályát említsem, csupa kiváló országgyűlési képviselőnk van-e? És jó tanárnak lenni nem is könnyű feladat ám!

Hallotta azt a vádat is, hogy a középiskolai tankönyvek rosszak. Megengedi, hogy bizony vannak nagyon gyöngé középiskolai tankönyvek is. Mégis általánosságban e vád is, a lehető legigazságtalanabb. Középiskolaügyünk egy része sem mutat örvendetesebb lendületet, mint a tankönyv irodalom, s ha van ma is még gyöngé tankönyv, másrészt van, és pedig majdnem kivétel nélkül minden középiskolai tantárgy számára kitűnő tankönyvünk. De kérdezhetik, ha van jó tankönyv is, miért használnak hát rosszat? Hát mert a tankönyvírás szabad ipar, és kiadó és szerző minden lehető elkövetnek, hogy a maguk könyvét vezessék be. Az igazgatók erről sok érdekes tapasztalattal bírnak. Itt a fővárosban pedig alig van középiskola, melynek tanártestülete ne bírna 5-6 tankönyvíró tanárral, kik természetesen a maguk írta tankönyvet tartják a legjobbknak! S így megeshetik aztán, hogy épp a legjobb könyvek a legkevésbé használtak! Egy rossz tankönyv pedig igazán baj, s hogy az esetleg túlterhelésnek lehet okozója, hogy az a tanítást indokolatlanul megnehezíti, azt fájdalom kénytelen elismerni. E baj orvoslására is volna mód, de a ki azt alkalmazná, az, ha a

Társadalomtudományi Társaság néhány előadóját részlegesen kibékítené is, a tankönyvkiadók és szerzők soha nem múló haragját vonná magára. Hisz a kiadók évi bruttó keresete csak a középiskolai tankönyvek után legalább egy millió korona! Ez inkább társadalmi mint iskolai kérdés, melynek rendezése szintén csak úgy lehetséges, ha ebben a tekintetben is egészséges közvélemény alakul majd ki.

Még a vizsgálatokról, nevezetesen az érettségi vizsgálatokról akar szólni. Minden emberi intézmény gyarló, a vizsgálatok rendszere is. A tanárok sincsenek megelégedve vizsgályaik módjával, s az ország összes középiskolai tanársága foglalkozik ma azon kérdéssel, hogy hogyan kellene a vizsgálatokat célszerűbben, célszerűbben a szó igaz értelmében, berendezni. E tárgyalások során egyes tanárok részéről azon indítvány is felmerült, hogy a vizsgálatok, sőt a tanulók osztályozása is szüntessék meg. Akkor már csak a tanítás beszüntetése maradna még hátra! Miért nem szüntethetők be a vizsgálatok. Azt panaszták itt, hogy mai középiskolánk nem nevel az élet számára. Ámde a növendékeknek miután az iskola falait elhagyták, még legalább egy féltucat vizsgán kell általesniök, vizsgákon, melyek a középiskolaiaknál, az érettségit beleértve sokszorta nehezebbek. Hát nem kívánják, hogy már a középiskolán szoktassuk őket hozzá ismereteiket összefoglalni s egy-egy elvégzett nagyobb egységről beszámolni. A középiskolai vizsgákat beszüntetni csak akkor volna szabad, ha a vizsgálatot mint társadalmi intézményt egyáltalán beszüntetnék. Nem is érti, miért a harag a középiskolai vizsgák ellen, tessék a főiskolai vizsgálatokat tanulmányozni, ott sokkal több panaszra s kifogásra volna ok! Ha az élet nem kíván többé vizsgálatokat, akkor azok tényleg fölöslegesek lesznek a középiskolában is. Persze kétli, hogy ez az idő valamikor be fog következni. Az ósdi Kína és a modern északamerikai köztársaság vizsgálatok útján szerez meggyőződést polgárainak tudását, képességeit illetőleg, s bizonyos állásokra való jogosítását vizsgálatokkal állapítja meg és vizsgálatok alapján adja meg. És a középiskolai vizsgálatok jobbak ám híroknél. Nem igen bujik tanuló a vizsgán. Az érettségi vizsgálaton sem. Legfeljebb azt szabad mondani, hogy nem sikerült a tanárnak a vizsgálaton sem kimenteni a tanulót a bukásból. Mert hisz a mai gyakorlat mellett tényleg ez és semmi más célja nincs a vizsgálatnak. Szólónak ebben a tekintetben legalább közvetlenebb tekintése van az osztályozó konferenciák titkaiba. Mondhatja, hogy a tanárok túlnyomó nagy többsége nagyon nehéz szívvvel ad elégtelen osztályzatot. Az igazgatók pedig, kik rendszerint az iskolai mumus hírében állnak, rendszerint még lágyszívűbbek a tanárnál is, és már a statisztikára való tekintetből is, igyekeznek a mértéket még tovább leszállítani.

De szóljunk még arról a rémséges érettségi vizsgálatról, mely a mint hallotta szóló nem is ritkán öngyilkosságba kergeti a tanulót. Nem tudja, van-e statisztikai följegyzés a maturánsok öngyilkosságainak

számáról. Nem ismer olyat, de tudja, hogy ennyi év előtt ezen, annyi év előtt amazon intézetnél fordult elő egy. De hány öngyilkosság fordul elő a főiskolán szigorlatozók között? Erre sincs statisztikai adata, de meg van győződve, hogy nem perzentualiter, de abszolút értékek szerint ez utóbbiak száma évenként több, mint a mennyi a maturánsok között az érettségi vizsgálatok meghonosítása óta előfordult. Hisz alig múlik hónap, hogy ily öngyilkosságról ne olvassunk, s bizonyára nem mind jut nyilvánosságra. Kérdi, nem valószínű-e, hogy ez utóbbiak száma kétszer akkorára növekednék, ha a vizsgálatra nem nevelnék, nem készítenék elő a tanulót már a középiskolán!? De hát az érettségi vizsgálat – mondhatnák szólnak az előbbiekre való utalással – már csakúgyan olyan vizsgálat, hol a tanuló a vizsgálaton bukik, hisz a nyolczadik osztályból megkapta a bizonyítványt és aztán, talán két héttel rá, megbukik az érettségien! Egypár száz maturáns ment végig szóló kezén, de a maga tapasztalatából nem tud rá esetet, hogy jó tanuló, jelesről nem is szólva, az érettségi vizsgálaton megbukott volna. Azok buknak, kiket a tanárok túlzott és tulajdonkép nem indokolt elnézésből az osztályvizsgálaton átbotcsájtanak. Ha ez nem forogna fenn, akkor tulajdonkép az érettségi vizsgálaton bukásnak nem is volna szabad előfordulnia, és mégis nevezhetne intézetet, a hol évek során át az érettségi vizsgálatnál, és pedig nem talán elnézésből, tanuló nem bukott még. Az érettségi vizsgálatot nehéz vizsgálatnak mondják, az a híre. De még nem múlt el vizsgálat, hogy utána tanulóitól nem hallott volna oly nyilatkozatot, hogy nem is sejtették, mennyire könnyű vizsga a matúra, ha ezt előre tudták volna, bizony nem féltek volna tőle annyira. Szóló idejében jóval nehezebb volt, már csak azért is, mert talán négy tárggyal több volt. Az 1883-iki törvény tetemesen leszállította a követelményeket.

Hogy az érettségi vizsgálat intézménye és a mai szabályzat kifogástalan volna, azt nem állítja. Úgy tudja, az új érettségi vizsgálati szabályzat javaslata készen van s talán már a jövő évben hatályba lép. Csak annak igazolásául említi, hogy maguk a tanárok sem elégedettek intézményeikkel.

És most valamit a tantervről, első sorban a gimnáziumi tantervről, mely ellen a panaszok nagy része irányult. Szóló nem gimnáziumi igazgató, mindössze három évig volt gimnáziumi tanár. Hogy megvált a gimnáziumtól, annak talán ma örül először, mert felmenti most az elfogultság vádjá alól, nem kell pro domo beszélnie. Azzal vádoltak itt ismételten, hogy az iskolai munka s az élet között nincs kapcsolat, de a felhozott példákban és magyarázatokban azt értette ki, hogy tulajdonkép az ellen irányult a kifogás, hogy gyakorlati értékesíthetés szempontjából *nem elég czélszerű a tanterv*. Az *elvet*, melyet itt ismételten hirdettek, hogy nem az iskolának, de az életnek tanulunk, a pedagógusok állították fel, s hirdetik és vallják ma is. Az egész iskolai munkának s minden középiskolai tantervnek célja a tanulóban érdek-

lódést kelteni az emberi társadalmat, az emberi elmét foglalkoztató eszmék és problémák iránt, és pedig történelmi alapon, úgy hogy betekintést nyerjen mindezek fejlődésébe s így mintegy az emberi nem fejlődéséről nyerjen képzetet. Ennek kapcsán mintegy gyakorlati czélul az lebeg a tanárok előtt, hogy megtanítsák a tanulót tanulni, azaz megszerezni azon ismereteket, melyeket az emberiség évezredek szellemi munkája már termelt, és igyekezzenek tanulóikat kötelességteljesítésre nevelni! Minden középiskolai tanterv ezen czélok elérésére törekszik, és a gimnáziumi tanterv mindenekelőtt. Teljesen téves felfogás tehát, hogy a latin és görög nyelvet azért tanítják, mert latinra vagy görögre a jogásznak, orvosnak vagy a klasszika filológusnak szüksége van. A kik a felszólalók közül azt bizonyították, hogy jogásznak, orvosnak ennyi latinra nincs szüksége, azok igazán nyitott ajtót döngettek. A latint és a görögöt azért tanítják, hogy a tanítványok e nyelvek segítségével betekintést, közvetlen betekintést nyerjenek elmúlt, a mienkétől különböző kultúrkorszakok szellemi életébe. Az emberi szellem evolúciója tanításának eszközei e nyelvek. A műveltséget különbözőképp definiálták és fogják definiálni a jövőben is. Szóló véleménye róla az, hogy az emberiség művelődési útjának ismerete, az abba való lehetőleg mély betekintés, minden műveltségnek alapfeltétele, Erre újabban azt szokták mondani, és ez ellenvetést itt is hallotta, hogy azért nem szükséges latinul és görögül tanulni, olvassuk a görög s római írókat fordításban. Fájdalom ezt az elvet már részben be is csempészték a középiskolába. Ez igazán csak Frank-kávé vagy legjobb esetben Kneip-kávé! Tessék Petőfit a legjobb német fordításban olvasni! Szóló mindig hálás sorsa iránt azért, hogy az ő korában nem volt még görögpótló tanfolyam s hogy egykor Homerost, a kedves Xenophont és Platót olvashatta s gondolkozásmódjának, világnézetének s idealizmusának leglényegesebb alkotó elemeit onnan merithette. Bevallja, hogy a mióta az iskolát elhagyta, alig olvasott valamit görögül s latinul is nagyon keveset, neki is alig volt reá valamikor gyakorlati szüksége, de egyénileg nem volna az, a ki, ha egyszer nem azon írók eszmevilága foglalkoztatta volna.

Szóló és társai akkor még sokkal több heti órát töltöttek latinnal és göröggel mint ma, és ma a nyolcz középiskolai év alatt együttesen nem tanulnak a fiuk annyit könyv nélkül, mint ők akkor egy év alatt akár latinból akár görögéből. És hasztalan mondják, hogy hasznosabb lett volna e helyett a polgári törvénykönyvet megtanulnia, először mert azt is csak úgy elfeledte volna máig, másrészt pedig, mert nem tanulta volna meg belőle azt, mit Homérosz és Plátóból tanult s a mi énjévé lett, sőt tovább él utána gyermekei lelkében.

És úgy vagyunk a középiskola többi tantárgyával és az egész tantervvel. A gimnázium, de meg a reáliskola is, középiskola, nem szakiskola, nem közvetlenül gyakorlatiasan értékesíthető ismeretek közlése a feladata. S azért ne emlegessék a feledést. Hisz valójában

semmit sem felejtünk, a mit egyszer tudtunk, csak önkényes reprodukálási képességét veszítjük el, ha nem gyakoroljuk. Ez a gimnáziumi tanterv évszázadok tapasztalatának, és kiváló pedagógiai gondolkodók szellemi munkájának eredménye s lényegileg ugyanaz az egész kulturvilágban, de valótlan, ha azt állítják, hogy az egy merev mozdulatlan hagyomány. Elő szervezet az is, mely az idővel változik s a kor igényeihez alkalmazkodik. A gimnázium tantervének leglényegesebb változása az volt, s e téren a magyar középiskola bizonyos tekintetben vezérszerepet vitt Európában, midőn a hazai nyelv és irodalom lett az egész középiskolai tanítás központjává, mely helyet apáink korában, sőt még a magunk gyermekkorában is kizárólag a latin nyelv, a latin kultúra képviselte. Azért tanulunk ma latinul és görögül, hogy a latin és görög kultúra kapcsán megismerjük s értékelni tanuljuk a magunkét. Ez az 1879-iki tanterv gyümölcse, melynek megalkotása Kármán Mór nevéhez fűződik. A gimnázium állítólag kevésbé gyakorlatias tanterve elleni panasz régi. Ez szülte a reáliskolát, mely lényegileg abban különbözik a gimnáziumtól, hogy az emberiség művelődési fejlődésébe való közvetlen betekintést nem az emberi társadalom mai művelődésének alapjait megvetett görög s római népeknél kezdi, de körülbelül a 17–18-ik századnál s a német és francia irodalom kapcsán Európa szellemi irányzatának az utóbbi századokban való fejlődésen akar végigvezetni. Itt már megvan az iskola, mely a klasszikus nyelveket kiküszöbölte. És mit tapasztalunk? A társadalom, melynek nevében itt a klasszikus nyelveknek a tantárgyak közül való kiküszöbölését kívánják, nem tud a reáliskolával megbarátkozni. A hazai gimnáziumok száma tíz év óta 16-al 150-ről 166-ra szaporodott, s ugyanezen időben a reáliskolák száma 33-ról 32-re apadt, s a fővárosi reáliskolák hallgatóinak száma évről-évre apadást mutat, míg a gimnáziumoké oly rohamosan emelkedik, hogy az iskolafentartó állam évről-évre új gimnáziumot kénytelen nyitni. És a társadalom sürgető kívánságára a reáliskola kénytelen volt utólag befogadni, habár mint nem kötelező tantárgyat, a latint is. Es a mikor a legújabb időben az érdeklődés leányaink magasabb kiképzetése felé fordult, és a társadalom, tisztán társadalmi kezdeményezésre iskolákat szervezett, ismét a gimnáziumi tantervet vette mintául s gimnáziumokat létesített a leányok számára is. Miért, ha ez a gimnáziumi tanterv annyira rossz?

Eddig legalább csak a szegény fiúk voltak ezen – hogy egy szálló igévé lett kifejezést használjon szóló – emberbutító intézetre kárhóztatva, hát a társadalom, mely ide idézte ítélőszéke elé a középiskolát, miért szorítja ő maga leányait is e borzasztó intézmény jármába. Azt is tönkre akarja-e tenni?

Attér ezután szóló felolvasásának pozitív részére s el fogja mondani, hol és miben látja középiskolánk hibáit. És hogy egyéni véleményének objektív hátere is legyen, néhány statisztikai adatra hivatkozik: 1890-től 1900-ig hazánk lakossága *15.261,000-rol 16.838,000-re* szapo-

rodott, ez megfelel 10%-es növekedésnek. Ugyanezen tíz év alatt középiskoláink száma 183-ról 198-ra emelkedett, ez perczentben kifejezve 8%-os növekedés. És ismét ezen tíz év alatt középiskolai tanulóágunk száma 47,200-ról 65,700-ra nőtt fel, ez pedig, 40%-os növekedésnek felel meg. Hogy ezen számok között semmikép sincs egészséges összefüggés az kétségtelen.

Az a kérdés, mi okozta e 40%-os növekedést? Ha a művelődés utáni vágy terjedése okozta, akkor ez nagyon örvendetes jelenség volna, de akkor az iskolafentartókat illetné vád, hogy az iskolákat nem szaporítják arányban a tanulók növekedésével. Az iskolai munkát a tanulók létszámának ez aránytalan szaporodása nagyon megnehezítette. Nem akarná éppen állítani, hogy az iskola rosszabb lett, de jobb ezzel bizonyára nem lett. Sajátságos, hogy a jeles tanulók száma nem igen emelkedett, de szaporodott a közepes és rossz tanulók száma. Ez természetes is, mert a tanár munkájából az egyesre kevesebb jut. A tanárok panaszoznak, hogy mindig több és több a középiskolába nem való elem tódul a középiskola felé, kik nem tudnak megfelelni, s kik aztán szüleikkel együtt szidják a középiskolát. A középiskola rendeltetése az volna, hogy tanulóit a főiskolai tanulmányokra készítse elő, de a középiskolát végzett tanulóknak tényleg csak egy töredék része megy a főiskolába. Hát ezek tényleg nem valók a középiskolába. Miért tódulnak mégis oda? Azért, mert a társadalom, vagy mondjuk helyesebben a törvényhozás, oly privilégiumokat kötött a középiskola végzéséhez és az érettségi bizonyítványhoz, melyeket megszerezni sokan vágyanak, s ezek képezik a középiskolának és főként a gimnáziumnak veszedelmét. A hagyományos régi privilégium, hogy főiskolára csak az mehet korlátozás nélkül, ki gimnáziumot végzett. A második privilégium, hogy egyéves önkéntességre nyer jogot ki nyolcz osztályt végzett, s a ki érettségi vizsgálatot tett, az államköltségen is lehet önkéntes s a harmadik privilégium az 1883. évi I. t.-cz. az úgynevezett kvalifikációs törvény, mely az alsóbb tisztviselői állások egész sorát az érettségi bizonyítvány megszerzéséhez kötötte. Szólv meggyőződése szerint a két utóbbi privilégium a középiskola legtöbb bajának kútforrása. Az iskola ezt rég érzi és igyekszik azok járma alól felszabadulni. E privilégiumok és nem a tudományszomj töltik meg az iskola padjait, ezek kedvéért tódul annyi hivatlan a gimnáziumba, ezáltal leszállítva annak színvonalát s ezek a panaszosok a gimnázium ellen.

De tovább megy szóló, s azt hiszi, csak az segítene a bajokon radikálisan, ha lerontanák a középiskola harmadik privilégiumát, a főiskolára való kizárólagos képesítést is. A XIX. század megszüntette az egyéni privilégiumokat, szólv meggyőződése szerint az igazi liberalizmus azt követeli, hogy lerontsuk a társadalmi privilégiumokat is. Mindenkinek megadná a főiskola látogatásának jogát, ki hatodik életévétől a 18-ikig, azaz a népiskola elvégzése után még annyi évig, hogy összes sikeres (ismétlések kizárásával való) iskolalátogatása 12 évet

kitesz, iskolát látogatott, lett légyen az akár középiskola, akár polgári iskola, tanítóképző vagy bármi néven nevezendő más iskola. Hogy aztán az illető igazán bír-e azon ismeretekkel, melyek a tanulmányai végzésére szükségesek, az az ő egyéni dolga, ha nem bír velük, hát szerezzék meg és ebben legyen is segítségére bizonyos határokig a főiskola. Távol áll szólótól, hogy ezzel talán akár a polgári iskolát, akár a szakiskolát céljában és eddigi rendeltetésében módosítani akarná. A főiskolákra előkészítő iskola maradna ezután is a tulajdonképeni középiskola, a gimnázium és a reáliskola, de privilégiumokkal nem zárná el azon iskolák hallgatói elől sem a főiskolát. Hogy ezen eszmét lehetőleg határozott és világos alakban fejezze ki, azt egy javaslat formájában adja elő s aztán megvilágítja, hogy mi volna véleménye szerint e javaslat életbelépésének gyakorlati következménye.

Javaslatja ez volna: A ki igazolni tudja, hogy három népiskolai osztálynak elvégzése után még kilencz évig, négy, öt vagy hat népiskolai osztály végzése után nyolcz, illetőleg hét és hat évig felsőbb iskolákat (legyen az bár középiskola, kereskedelmi, tanítóképző vagy valamely más szakiskola), látogatott, illetőleg annak ugyanannyi osztályát sikeresen végezte, az, ha 17-ik életévét már befejezte, a tudományegyetem és minden más főiskola látogatására jogosítva van, jogosítva van az egyéves önkéntesi szolgálatra, és mindazon hivatalos állásokra is, melyek elnyerését akár az 1883: I. t.-cz., akár más törvényünk az érettségi bizonyítvány felmutatásához köti. A főiskolai tanulmányok sikeres végzéséhez netalán szükséges s az illetők által látogatott iskola által nem nyújtott előismeretek megszerzésére a főiskolákon megfelelő előkészítő tanfolyamok szervezése által nyújtandó mód.

Ez volna konkrét javaslatja.

És mik volnának e javaslat megvalósulásának valószínű következményei? Első sorban a gimnáziumi tanulók számának lényeges apadása, mert hisz mindazon privilégiumot, melyet a tanuló eddig csak a gimnázium végzésével tudott megszerezni, sok más után, olcsóbban és könnyebben szerezhethi majd meg. Később ennek folytán valószínűleg gimnáziumaink száma is apadna, s ez nem volna szerencsétlenség. A 166 gimnázium talán igazán sok. A gimnáziumok egy része talán reáliskolává alakulna át, melynek nyelvészeti tananyaga könnyebben értékesíthető gyakorlati irányban, és megnépesednének a polgári iskolák, melyek főbaja az, hogy eddig semmi gyakorlati pályára nem jogosítanak, bár szóló meggyőződése szerint arra jól képesítik tanulóikat. Hogy a polgári és szakiskolát végzett növendékek valami nagy számmal tódulnának főiskoláinkra, azt nem tartja valószínűnek. De a lehetőséget, hogy oda is mehessenek nem zárná el előlük. És erre igazán gyakorlati szükség is van. Csak két anomáliára akar utalni, mely e tekintetben fennáll. A tanítóképezdét és ezenfelül polgári képezdét végzett polgári iskolai tanítójelölt előtt is zárva van az egyetem kapuja, mert nincs érettségi bizonyítványa. Végül bebocsátják, de csak mint rendkívüli

hallgatót! Nem anomália ez? A legnagyobb budapesti gépgyárak egyikében azt mondták szólónak, hogy gépészeti felső ipariskolát végzett növendékek konstruktőröknek jobban válnak be, mint a műegyetemen képezett gépészmérnökök. Ez ítélet helyességeért természetesen nem vállalja a felelősséget. De kérdi, nem volna-e kívánatos, hogy e gyakorlatilag oly jól előkészített ifjak előtt nyitva legyen a technikai főiskola kapuja. Mily mérnöki anyagot lehetne majd esetleg ezek némelyikéből képezni! A középiskoláknak fentartott privilégium elzárja előlük a főiskolát!

És ezzel eljutott fejtegetése végére. Középiskolánk főbaját a jogosítványokban látja, melyek az iskolák elvégzéséhez vannak kötve. Ezek megrontói az iskolának, mert ezek okozói azon immár aggasztó túlnépedséssnek, ezek szorítják le az iskola színvonalát s okozói azért annak, hogy az iskola hivatását teljesen nem töltheti be, nem éri el a maga elé tűzött célt! Ezen probléma megoldása nagyon szorosan összefügg a Társadalomtudományi Társaság feladatával, hivatásával, s ha e cél elérésében e társaság segítségére lesz az iskolának, úgy ezzel hálára kötelezi nem az iskolát, de a nemzetet, mert a nemzet közművelődésének fejlődését ez lényegesen fejleszteni, annak színvonalát emelni.

BUDINSZKY KÁROLY

FELOLVASÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 19'ÉN
TARTOTT ÜLÉSÉN.

Felolvasó üdvözi a Társadalomtudományi Társaságot azon mozgalomért, melyet indított, s melytől sok sikert vár. Hivatkozik azon hasonló reform-mozgalomra, melyet évekkal ezelőtt az elemi iskolák tanítási módszerének átalakítására indított modern lélektani alapon. Ezen törekvések vezették felolvasót az orvostudományok, kísérleti lélektan, anthropológia és rokon tudományok bővebb tanulmányozására s most (egyszermind az egyetem természettudományi szakos hallgatói nevében is) egy tervezetet közöl a középiskolai tanterv reformjáról, főleg természet-tudományi alapon.

Mindenekelőtt egy kis filozófiai meghatározásra van szükség. Első sorban az iskola célját akarván meghatározni, a filozófiához kell fordulnunk, s az iskola hivatva lévén embert és emberiséget szolgálni, kérdjük: mi az *ember* célja? Azzal felelünk erre: *hogyan boldogság és boldogulás a célja!* A boldogulás feltételei pedig: *az egészség és az anyagi jólét.* Az anyagi jólétet az ember eléri: értelmével és az egészség erejével támogatott munkássággal. Az egészséget megőrzi az ember: munkásságának és az ezekkel összefüggő életfolyamatoknak értelmes, erkölcsi alapon nyugvó *irányításával.* Úgy a természet, mint a társadalom egyenetlenségeit enyhíti és velük kibékíti: *az igazság hite.* A rideg, szigorú igazságot megaranyozza a *költészet* és az *idealizmus.* A költészet pedig kihez-kihez a maga *nemzeti nyelvén* szól. Nemzeti voltáért és nyelvéért: *történelmet* csinál és él át az emberiség. Ezek a rövid tételek adnák meg a középiskolai oktatás-nevelés fonalát.

Az egymásutánja e tételeknek vázlatosan mutatja azt is, hogy mily egymásutánban, mily *sorban* és *fokozatokban*, mily *terjedelemben* kell az ezen követelményeket szolgáló tantárgyaknak a középiskolai oktatásban helyt foglalniuk. Az anyagi jólétre vezető ismeretek és utak lépnek fel először és nyílnak meg legelőbb. És ezeknek kell a tanítás alsóbb tago-

zatában minél jobban kidomborodniuk és teljes gyakorlatiasságukban érvényesülniök: de oly iskolarendi és oly tanítás-rendszerbeli alakban, hogy az úgy a test, mint az idegrendszer egészségét nemcsak biztosítsa, *hanem erősítse még!* Kevés óra, sok mozgás és a gondolkozás, az emberi művelődés elemeinek pszichológiai kiválasztása és logikai rendezése mellett közlött alapismereteknek, a testi tevékenységgel támogatott gyakorlatok által való erősítése, állandósítása. Laboratoriumszerű berendezések és játszóterek, kertek szükségesek az iskolák mellett. Hogy egyrészt a kézi-gyakorlatok alapján, ezen legközvetlenebb és legintenzívebb *szemléltetés* alapján szűrődjenek le az egyes elvontságok és képzetek, másrészt az ezen alapon megállapított elméleti fogalmak: *a tényleges gyakorlatban is nyerhessenek kifejezést, nyerhessenek alkalmazást.*

Azért csak keveset szabad abból a fenti, logikai menetben megállapított tananyagból venni, de azt jól s azt a testi-lelki szervezetbe bele kell növeszteni!

A földgömbünket alkotó anyagokat, az azon elterjedt növényzetet és élő állatvilágot kell tárgyilagosan és alaposan megismertetni, mert ez az az anyagi világ, melynek kihasználásától függ az egyéni és a nemzeti jólét. És ezt az anyagot materiális tevékenységgel kell az értelmi szférába beleilleszteni, egyrészt az elsajátítás könnyebbségének miatta, másrészt, hogy a testi tevékenység gyakorlatától el ne szokják a tanulmányosság, hanem éppen hogy beleszokják.

A természet testeinek ismerete mellett azután meg kell ismertetni általánosságban azon erőkkel, a melyek a természetben munkálnak és a mely erőket az ember a természettől elles, elfog és maga helyett munkáltat. Érti ez alatt a fizikai és kémiai erők és azok köznapi tünetényei megértésének ismeretét. Kiváltképen a kémiai erőknek és ezek ismeretének az egészségtanra és az élettanra való fontosságát hangsúlyozza a felolvasó.

A középiskola alsó tagozatában tehát túlnyomólag a természettudományok gyakorlati irányú ismeretei foglaljanak helyet. Maga a nemzeti nyelv csak annyiban szerepeljen, a mennyiben a tiszta magyarság elsajátítására és begyakorlására vezet. A fogalmazás az egyszerűen világos kifejezésre törekedjék. A mondatszerkezetben a magyar szórend gyakoroltassék, s a mondatok taglalásában pedig a logikai elem nyerjen gyakorlati tért. A középiskola felső tagozatának gondolkozástana itt az alsófokon nyerje gyakorlati talaját és anyagát törvényei levonásához. A ki tovább nem folytatja iskoláit az alsóbb tagozatnál: mégis a logikai gondolkozás anyagát, gyakorlatát magával viszi az életbe.

A nemzeti irodalom pedig a magyar nemzeti-irodalom válogatott, de egy-egy íróhoz fűzött ciklusok olvasásában, magyarosságának, szépségeinek és igazságainak taglalásában nyerjen művelést. Ez is anyaggyűjtés a felső tagozaton levő irodalomtörténeti és esztétikai elmélkedésekhez, fejtegetésekhez.

A másik par excellence logikai tantárgy, a számolástan: ne legyen a számok tana és elmélete, hanem tisztán a gyakorlati számvetések tere, a mely különösen a pénz és a pénzszerzés műveleteivel és módjaival ismertesse meg magyar ifjúságunkat s a pénz értékének becslésére vezesse magyar fajunkat. A számadásnak tőketermelő jelentősége legyen. Ez nemcsak a kereskedelmi szakok feladata: ennek nagyon korán kell kezdődnie s a különböző pénztermelési foglalkozásokkal megismertetve: 'utat kell mutatni az ifjúságnak a gyakorlati pályák felé.

Földrajzból a magyar föld oro- és hydrografiája, talajviszonyai, éghajlati viszonyai: ebből folyó természeti terményei. A magyar nép és a nemzetiségek ismertetése, néprajza, műveltségi viszonyai. A vasúti hálózat. Ipar. Kereskedelem. Közigazgatási felosztás. Közigazgatás. Ipartelepek. Gyárak. Kereskedelmi góczok. Az ország szép tájékai.

A magyar *történelemből* a magyar nemzet ezeréves életének anyagi alkotásai domborodjanak ki és ezek mellett a nemzet legnagyobb alkotásának: az alkotmány megteremtésének *küzdelméi* és *eredményei* csúcsonodjanak ki a történelmi anyagból. Egyúttal az alkotmány mellett tárgyalassék a jog és a törvény a köznapi élet kényszerítő szükségességéből kifolyólag.

Idegen nyelvből pedig a II-ik osztálytól kezdve 3 órán át tanítassék a német nyelv heti 3-4 órában oly nyelvtanító módszerekkel, a melyek alkalmazásával könnyen szerezzenek bőséges szókincset s minél rövidebb idő alatt szerezzék meg azon képességet, hogy e nyelven szólhassanak és jól beszélhessenek. A grammatizálás itt is maradjon el s csak a nyert szókincsből és simán folyó mondatszerkezetekből vonják el a legfőbb törvényszerűségeket, a melyek hivatva lesznek az iskolai beszélgetési külön kívül eső kifejezési anyagnak per analógiám való *gyorsabb* megkonstruálására.

Így képzeli felolvasó megszervezve az egységes középiskola 4 osztályából álló alsóbb tagozatát, a melyből tehát a latin nyelv hiányzik, óráin pedig a természettudományok és a német nyelv osztozik.

És ezzel eljutottunk iskolázásunk második: felsőbb fokozatához.

E fokon azután szabadon érvényesülhetnek azon irányelvek, a melyek a gimnáziumi középiskola humanisztikai rendeltetését czélozzák s melynek célja a nemzeti nevelés mellett az általános emberi nevelés és a felsőbb iskolákra való előkészítés.

A latin nyelv ezen a fokon kezdődnie s első két évben szintén a nyelvtanítás exaktabb módszereivel taníttatván, a két legfelsőbb osztályban a magyar nyelv szerkezeti eredetiségeivel párhuzamosan a latin nyelv szerkezete tárgyalatnék, illetőleg a legkiválóbb klasszikusok szövegében felkerestetnék. Kiváló kötelességévé téve a magyar nyelvi órákon a latinizmusoknak és germánizmusoknak tárgyalását is, úgy a régi magyar irodalomban, mint a germanizmusra nézve kiváltképen az újabb irodalmi termékekben mutatván rá e helytelenségekre. A latin nyelv továbbra is kell, hogy tantárgya maradjon a középisko-

lának, de csak a magasabb tagozatában, úgy a mint az *már* a leány-gimnáziumokban sikeresen meg van oldva. A latin nyelv szükséges oktatásunk keretében. A mellett, hogy sok pálya van, a melyben maga a nyelv is, de különösen a szavak egész sokasága, tudományos műszavak alakjában használatos s ezek egyeztetése is gyakran szükséges a gyakorlati használatban, még emelkedik jelentősége az által, hogy az emberiség, különösen eszmei fejlődésének egyik legremekőbb kifejezője úgy tárgyi mint alaki tekintetben.

A felső tagozat két legfelső osztályában a görög nyelv foglalna helyet, éppen csak oly okok alapján, mint a latin. Ugyancsak igen sok görög szó használatik a tudományok különböző ágaiban, s innen a köznapi életbe is sok átszármazik, különösen a kémiai-ipar termékei útján. De fontos e nyelv és irodalma az általános emberművelődés szempontjából, mert hiszen összes ismereteink alapjai a görög nép szelleméből fakadtak, s mi csak ezeken az alapokon dolgozunk tovább. E nép képzőművészete pedig örökre vezérlő csillaga marad a művészeteknek.

A tornászat fontosságát is kiemeli felolvasó mindkét fokozaton, főleg annak játékszerű és magyaros karakterét hangsúlyozva.

Összefoglalva most már az elveket, a középiskola formája és belső szervezete dolgában a követelmények a következők:

Legyen a magyar középiskola egységes. Mert ebben és ennek egységében a nemzeti egység, de főképen, a mi egy nemzetet egygyé forrasztani képes: a gondolkozásbeli egység elősegítését és megvalósítását kell látnunk. Ha e nemzet fiai egy közös forrásból merítik alapismerteiket és eszméiket, és egyenlő eljárással – a művelt iparostól kezdve az egyetemi tanárig és miniszterig: akkor jobban meg fogják egymást érteni a társadalmi és politikai élet küzdelmeiben.

Ez az egységes középiskola maradjon gimnázium: az ifjúság észbeli tehetségeinek egyenletes menetű és irányú művelésének gimnasztikai helye és intézménye. Összhangzatosan képezzen minden tehetséget a modern methodika eljárásai szerint, a melyek abból állanak, hogy a tanítás az egyes ismeretágak tudományos kutatásaiban érvényesülő *vizsgálati-methódusokat* visz be a középiskolai oktatás methodikai eljárásaiba: azaz a tanulót a vizsgálódás és a megfigyelés útjain át az észlelteknél találó leírására vezeti és tanítja.

Az észlelésből levont eredmények egyszerűek, ezek egybefoglalása, összegezése néhány tételbe fogható össze: ez legyen a pozitív ismereti anyag, a mit tudniok kell és a minek interpretálása s arról való beszámolás: képezze a vizsgálat és érett gondolkodásává való nyilvánítás feltételeit.

Ez a középiskola adandó képzei és fogalmi kiépítésében és a nemzet fiainak értelmébe való beillesztésében azon módot és utat kövesse, a mely az emberművelődés menetében nyilatkozik meg, s mely szerint az iskola alsóbb tagozatán a reális ismeretek képzeit dolgozza ki,

mint a hogy azok az emberművelődés folyamán is lefelől léptek fel és a melyeken azután nyugszik minden magasabb elvont eszmei műveltség. A felső fokon pedig éppen ugyanígy járjon el, de itt az előbbi anyagi gondolkozás fejlődési menete mellett az *eszmék* fejlődésének útjait mutassa be, az ezt legszebben feltüntető klasszikus népek klasszikus élete és klasszikus irodalmában.

És a míg az alsó fokon a magyar nemzet anyagi, értelmi és történelmi fejlődését mutatja: addig itt a magyar nemzet és más művelt népek fejlődését veti egybe.

Alsó tagozaton tehát tisztán nemzeti, a felsőbb fokon erős nemzeti érzés mellett az általános emberit szolgálja.

Mert nem lehet tanulságosabb és az emberre lélekemelőbb, mint látványa annak, hogy az a nemzet, melynek ő tagja, miként fejlődött fokról-fokra és emelkedőben van most is. És nincs magasabb érzet, mint látni azt, hogy mily primitív kezdetekből emelkedett az emberiség anyagi és szellemi műveltsége mai magaslataira. És ez egyúttal útmutatás és buzdítás az egyesnek is.

De a középiskolának mégis az lesz a betetőző munkája, hogy a mindenség képét konstruálja meg, annak a mindenségnek, a melyben ez a mi földünk mozog, él s a mely mindenséghez mi is viszonyban állunk életünk által és azon erők által, a melyek felettünk is uralkodnak, mint a miként ott a világtérben alakulnak, szövednek és hatnak.

D^R. KÁRMÁN MÓR

ELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 23-ÁN,
26-ÁN ÉS 31-ÉN TARTOTT ÜLÉSEIN.¹

I.

Köszönetet mondok az elnökségnek, hogy egész estét szánt előadásomnak; így minden szükséges dolgot elmondhatok. Előbb azonban két kijelentést óhajtok tenni. Először csodálkozom azon, hogy az utolsó előadásokról szóló hírlapi tudósítások úgy tüntették fel a dolgot, mintha kötelességem volna védeni a mai középiskolát. Sajnálom, hogy úgy tűnik fel a tárgyalás, mintha itt valamely vétkes mellett vádló és védőbeszédet kellene tartani. Pedig itt latolgatni, fontolgatni kell a mondottakat, hogy közös megállapodáshoz lehessen jutni. Én tehát nem fogok védőbeszédet tartani a vádlott iskola mellett. Egész életemben semmilyen kérdést nem tárgyaltam személyes tekintetből; nem fogom ezt tenni itt sem, hol az érveket kell mérlegelni. Semmi közöm a vádlókhöz s a védőkhöz, mert e kérdést úgy tekintem, mint a tudomány kérdését, hol minden tapasztalatot számbavesznek a végből, hogy e tapasztalatok alapján mindenki kötelező megállapodáshoz juthasson. A másik, a mit megakarok jegyezni, a következő: Mikor láttam, hogyan indult meg a vita, nem óhajtottam felszólalni. Szerintem helytelenül indult meg a vita. Nem azt helytelenítem, hogy a Társadalomtudományi Társaság ankétet tart a középiskolai kérdésben, sőt ezt köszönettel fogadom; hisz az iskola kérdése nem az egyesek, tanárok, szülők kérdése, hanem mindenkié, a ki az erkölcsi közösséghez tartozik. Ha van egy intézmény, mely rászorul arra, hogy szeretettel ápolja az egész nemzet, úgy az iskola az. Szükséges volna tehát egy jól vezetett ankét, hol a kérdéshez mindenki hozzászólhat. Gyakran a kiváló emberek életrajzeit vizsgálják s azokból akarnak visszakövetkeztetni az iskolára. Mások az osztályzatok alapján készítenek összeállításokat s következtetnek az iskolára. Pedig ez nem elég. Arra, hogy valaki kiváló emberré

¹ Szabad előadás, gyorsírói jegyzetek alapján csak rövidítve közöljük.

legyen, sok körülmény foly be. Az iskola is szerepel, mint tényező, de reá nem lehet visszakövetkeztetni. Az iskola munkája pedig nem az, hogy osztályozza az embereket. Azt szeretném, ha mindenki lelkiismeretes taglalás alá venné a maga saját tapasztalatát s az ankéten felvilágosítást adna arról, hogy milyen szerepe volt az iskolai tanításnak élete kialakulására. Erre már példa is van. Parisban szintén ilyen körben, az Ecole des Hautes Études. Sociales egyesületében egy igazi ankét alkalmával a bevezető előadást „Hiányos nevelés” címén az akadémia egy tagja, a Sorbonne tanára tartotta, s számot adott arról, hogyan ült a 60-as években a Lyceum padjain, majd hogyan folytatta tanulmányait mint az École normal kiszemelt tanulója. Utalt ő őszintén a hiányokra is.¹ Az is szükséges, hogy a szülők adjanak pontos felvilágosítást arról, hogy összehasonlítva a régebbi eljárással, miként ítélik meg gyermekeik mai foglalkozását. Különösen fontos ily ankétben az eljárás mód, a mi ellen itt vétektek. Én néhány év óta pszichológiai elemzője vagyok az életnek. Látom, hogy az újabb időkben közéletünk olyan pszichológiai bajban szenved, melyre egy francia filozófus azt az elnevezést adta, hogy vertige mental, vertigo mentalis: elméleti szédültség, a melyben az érzés hatása megrontja a taglaló józan ész működését és alkalmatlanná teszi az embert arra, hogy célszerűen, okosan járjon el. Utalok pártjaink magatartására; a kik oly sokáig obstruáltak s a kik az obstrukciót oly hevesen ellenezték, azok mind a vertigo mentalisban szenvedtek. Látszik ez abban, hogy az eszközök alkalmazásában sokkal kevesebb helye volt a taglaló észnek, mint az érzelmek hatásának. Ha ilyen vertigo mentalis mutatkozik az egész népben, az nagy baj.

A felszólalások arra törekedtek, hogy felemeljék szavukat a butítás ellen. Én csak arra vállalkozom, hogy e kérdésben a taglaló ész eszközét behatóbban alkalmazom. Nem akarok mint védő, sem mint támadó ugyanabba a hibába esni, s ha ezt teszem, megadom mindenkinek a jogot, hogy fordítsa ellenem a fegyvert, hogy Pascal szavai szerint minden ember hóbortos, bolond s csak az örültségnek egy külön neme az, midőn valaki nem tartja magát örültnek. (*Derültség.*)

Felszólalásomban a kérdések egész komplexumára kiterjeszkedem. A kérdések összeállítása sajátos befolyás alatt készült. A Társadalomtudományi Társaság tíz kérdést intézett általánosan mindenkire, négyet különösen az orvosukhoz és kilenczet az ideggyógyosokhoz. Ez összesen 23 kérdés, de tulajdonképen mégis csak 21, mert a végsők egyformák voltak, hogy t. i. helyes-e az, hogy a Társadalomtudományi Társaság a középiskolai reform érdekében mozgalmat indít meg. E 21 kérdés bizonyos alcsoportokkal három főcsoportba osztható. A kérdések csoportosításának egyik központja ugyanis a túlterhelés,

¹ L'Education de la Démocratie. Paris, 1903. Lavisse, Souvenirs d'une éducation manquée.

a másik a középiskolák életrevalósága, s harmadik miként lehetne a bajon segíteni.

A túlterhelés kérdésével két szempontból kívánok foglalkozni. Az egyik a tananyagra vonatkozik: nincs-e túlterhelés a tananyag részéről? a másik: nincs-e túlterhelés az eljárási mód által? Hat kérdés foglalkozik az egyikkel, egy a közös kérdések közül, három az orvosokhoz intézett négy kérdés közül és kettő az ideg orvosokhoz szóló kérdések közül. A kérdések úgy voltak fogalmazva, hogy érezni lehetett, milyen feleletre várnak, *(úgy van!)* „Hogy a tanulni valók mennyisége megterhel-e? hogy nem főr össze sem a testi egészséggel, sem a testi fejlődéssel, káros hatása van azonfelül az értelmi fejlődésre és az értelem későbbi egészséges működését is gátolja, sőt idegzavarok is összefüggésbe hozhatók a tanulás mennyiségével. Ideges hajlamok pedig még tehetséges tanulóknál is betegséggé fejlődhetnek.” T. hölgyeim és uraim! E kérdés nem hogy nem új, de már nagyon is elavult. Egy orvos, a ki a kérdést úgy tárgyalta, mintha új dolog volna, előadásában bizonyos történeti áttekintést nyújtott. Egy nevet emelt csak ki: *Lorinser* nevű orvost. A ki ismeri az iskolák történetét, annak ez ominózus név. Nem valami társadalmat bontó, mint hihetik azok, a kik könyveket olvasva e névvel találkozhatnak. Ennek fellépése összeesik egy nemcsak reakcionárius, hanem ultramontán mozgalommal, mely azt az iskolát támadta mint túlterhelőt, a mely felvette a maga körébe a természetet és történetet egyaránt. A pedagógusok mind, még a jobbak is, a kik nem zárkóztak el a haladás szelleme elől – mert ilyen pedagógusok is vannak – szintén latolgatni kezdték, nem nyitják-e annak az ifjúnak szemét nagyon korán fel a világ számára, nem volna-e jó a fejlődés idejét bizonyos kolostori zárkózottságban töltenie, mielőtt az emberiség nagy kérdéseivel foglalkoznék? De mindez a kísérlet, felszólalás a túlterhelés ellen, józan észszel csak arra irányozódhatott, mennyit kell felvenni a tananyagba becsé, erkölcsi értéke szerint, nem terjedelem szerint, hány tudományt kell tanítani.

A középiskola lassankint fejlődött, rendi iskolából közintézetté, az általános műveltség iskolájává. Mi van ebben az „általános műveltség” szavában? Az, hogy semmiféle emberi érdek elől nem szabad elzárkózni a művelt embernek! Még az ó-korból, Perikles beszédében maradt ránk a demokratikus életnek egy oly rajza, melyben ez az ideális követelmény benne van; e szerint ugyan minden ember egy bizonyos munkakörnek él, tehát szakszerű készültsége kell, hogy legyen, de a mellett a közügyekhez szintén kellő értelemmel hozzászólhat. Mi van ebben mondva? Az igazi művelt ember oly kérdésre, a mely hivatásával összefügg, tudományosan igazolható megoldást tudjon adni. Ez az egyik követelmény, nézetem szerint a fő. A szakszerű képzettséget ily értelemben oly fontosnak tartom, hogy igazat adok Széchenyinek abban, hogy a „tudományos készültségű emberek száma igaz

mérteke minden nép műveltségének”, A másik követelmény, hogy minden oly kérdésben, a mi nem az ő szakja, a mások által adott tudományos felvilágosítást mérlegelni tudja, utána gondolhassa. Ezek az általános műveltség követelményei. A gimnázium, nem mondom, hogy ezt megadja, de előkészít erre.

Fennálló tanrendünket támadják a tananyag szempontjából. Bátorodom majd felolvasni egy-egy pontját azoknak az u. n. Utasításoknak, a melyek körülbelül 30 év előtt készültek, de a melyeket mikor ismét újra tanakodtak a tanítás rendje felett, majdnem teljesen változatlanul kinyomattak még egyszer, és nagyon kérik minden műveli magyar embert, hogy legalább ez Utasítások általános részét olvassa el. Ott ez van mondva: „A tantervnek nem volt feladata a fennálló tanulmányi rendnek gyökeres átalakítása. Középiszkolai törvényünk megőrzé a gimnáziumi oktatás jellegét, a mely általános műveltség alapján főleg a tudományos előkészületet vette célba, nem bővítette, de meg sem szorította az ismeretek körét, melyek eddigelé más államok példájára hazai intézeteinkben is tért foglaltak. Íme, meg vannak mondva az okok, és a cél is pedzve van. Benne vagyunk az európai műveltség közösségében, kénytelenek vagyunk, ha a magunk lábán akarunk állni, ifjainknak körülbelül olyan műveltséget adni mint másutt. Ezt a pontot akkor, mikor fogalmazták,- már megelőzte ilyen túlterhelésre vonatkozó vertigo mentalis, a 80-as évek elején, mely végig söpört egész Európán. Már akkor kiemelttem következő nagyon jellemzetes tény: A túlterhelés kérdését a porosz országgyűlésen vetette fel valaki, egyúttal a gyermek fokozottabb testi nevelését sürgetve. Ez utóbbi iránt szimpátiáját fejezte ki a porosz miniszter de a túlterhelés vádját visszautasította. Majd Bécsben felvetik ugyan-e kérdést és a miniszter már nem utasítja vissza: „kérem, én ankétet fogok tartani ebben a dologban”, mondta. Rákövetkező héten a magyar országgyűlésen a közoktatási miniszter már ankétet se tartott szükségesnek, hanem csak úgy a maga szakállára mondotta, túlterhelés igenis van, butítják a gyermekeket. Ím a vertigo mentalis példája. Felhoztam ezt, hogy lássák, mennyire máskép áll a dolog. Mi az európai közösségből ki nem vonhatjuk magunkat. Semmi sem árt úgy a népéletnek, mint az olynemű készületlenség, mely idegenből vár felvilágosítást! Ma tisztességes magyar fiú, jó képességgel, magyar tanároktól, magyar könyvekből a gimnáziumi tanári pályára el sem készülhet. És talán más téren is így vagyunk. Ez gyámoltalanság uraim! Sokra becsülöm én a nemzetek érintkezését, de minden kérdést, a mely itt megoldásra vár, a magunk erejéből is meg kell tudnunk oldani. Ne higyjük, hogy a túlterhelés kérdése másutt még ma is kísért; orvosok ugyan ismétlik, de az ma már nem közkérdés semmikép. Németországban az iskolaügy terén valami nemzeti szellem emelkedik; nekik „deutsche Erziehung” kell, „Sokat tanuljunk, de csak németet!” Ez a németek vertigo mentalisa. Franciaországban ismét más kérdés áll előtérben. „Túl intellektuálisá nevelik

ifjúságunkat, – a moralitást kell ápolni” mondják. Ugyancsak az előbb említett társaság vitatkozással összekötött sorozatos előadásokban kutatta, a legkülönbözőbb tantárgyak, még a számtan is mennyire lehet befolyással a moralitásra. Az előadásokat ki is nyomatták.¹ Tudvalevő, hogy a francia körökből indult ki jelszóképen „a tudomány csődje”. Angliában a népiskolákban annak idején azt vették észre, hogy a gyermekek nagy része éhezik; ott ezeknek élelmezése a főkérdés. A túlterhelés kérdése, mely már alakulásakor is kultúrellelens volt, ezekenél a népeknél, a történeti dolgok közé tartozik már.

Rossz szokásom, ha valakivel találkozom, nézem, vajjon milyen századból való? És sokat látok, a ki a XII., XV. századba illik. Vannak orvosok, a kik még a XIX. század közepén tartanak, és a túlterhelés kérdését nagy apparátussal tárgyalják. Egy muszka orvos-hölgy még a 80-as években összefoglaló könyvet írt, a melyben nemcsak az iskolai túlterhelésről beszél, hanem az egész mai kultúra, minden ember túlterhelését bizonyítja nagy módon. És ezt most fordította le, sőt ki is bővítette, egy német ember. Én azonban egy félreeső helyen ezt a mondatot találtam benne: „Oly epidemikus fellépése a lelki háborgatásoknak, a mint azelőtt bizonyos korokban észlelhető volt, hogy az egész emberiség munkásságát ijedelembe ejtette, ma már lehetetlenség.”² Természetesen, hisz egész más a mi kultúránk, mint az, a mely annak idején boszorkányokban hitt. Szóval, nem olyan ijedelmes ez a túlterhelésünk sem.

Ha visszatekintünk a történelemben, oly korszakban, mint a miénk, hol az erkölcsi ideálok, a régiek megingottak, és nincs meg Vennünk az erkölcsi erő, hogy újakat teremtsünk, ott majdnem mindig az orvosok léptek fel mint a világ megmentői, új rendszereket akartak berendezni, az egészség ápolásával egy boldog korszakot megnyitni. Valóban, nincs fontosabb mint az egészség, de azért „propter vitam perdere vivendi causas” még sem helyes.

Különös okai lehetnek annak nálunk, hogy a túlterhelés kérdését újra felvetik. Mi magyarok talán kissé elhamarkodva, egy nagy megoldást próbáltunk meg, a mely, nem épen az anyag teljes terjedelemben való megtartásával, – mert a mi iskoláinkban mindig kevesebbet tanítottak és tanítanak mint nyugaton! – hanem mérsékelt mértékkel a túlterhelés legfőbb okát kívánta elhárítani. A legfőbb ok a nevelés eszközlésében van, abban a törekvésben, hogy mennél előbb törekszenek a gyermeket az életrevalóság minden eszközével ellátni és ez tette a míg a gimnázium egyedüli iskola volt, minden korban túlterhelő intézetté – a mint Rabelais mondja: valóságos martirium helylyé. A szülők is szenvednek abban a bajban, hogy azt a szegény

¹ L'Education morale dans l'Université. Conférences et discussions. Paris, 1901.

² Maria v. Manacéine, Die geistige Überbürdung in der modernen Kultur. Leipzig, 1905.

gyereket úgy tekintik, hogy még a mennyországba sem engedné be őt Szent Péter, ha ezt meg azt nem tudja; nem gondolnak arra, hogy a nevelés menete tervszerű egység, mely csak később fejeződik be. A mi régi iskolánkban 1806-1848-ig azt mondták körülbelül minden három évben be kell fejezni a tananyag egész körét, minden tárgy előforduljon, nehogy a ki korábban megy el, hiányos műveltsége legyen. Az osztrákok úgy csinálták, hogy minden negyedik *évben* lehessen elmenni. Természetesen neveltséges, hogy négy év alatt előforduljon a tananyag majd minden része, és természetes az is, hogy a másik négy évben sem tárgyalhatták valami behatóbban. Ezen akart a mi tervünk segíteni, hogy a gimnázium, úgy mint minden köznevelő intézet olyan iskola legyen, a mit végig kell járni; és a szülő tudja, hogy ha gyermekét nem akarja végig járni, kárt tesz neki. Még pedig így fejezi ezt ki: „Tervezetünk a gimnáziumot egységes tanfolyamú intézetnek tervezi és arra törekszik, hogy a növendék fejlődéséhez mért tananyag egymásutánjában oly folytonosság létesüljön, mely az egyszer megszerzett ismeretet nem hagyja többé vesztegelni, hanem alapul tekintve a tovább haladásban, azt alkalmoszerűleg fel tudja használni.”

Ez az egy, a mit mi nem mások példájára tettünk, hanem a mi eszünk szerint akartuk megoldani a kérdést, mert egyebütt sok oknál fogva ez a folytonos ismétlődése a tanfolyamoknak meg van, tán Angliát kivéve, a hol azonban tulajdonképpen nyolcz éves iskola nincs is. De van még egy másik kísérlete is a mi iskolánknak, a mit méltányolni kellett volna azoknak, a kik ankétszerű felvilágosítást akartak e kérdésben.

„Különösen figyelembe akarja vétetni a tudományok tárgyi és tartalmi oldalát és a tanítás anyagát: ezt azonban a gimnázium azon sajátosságos céljához méri, hogy a tanár ne az egyes tudományos tények, hanem inkább az értelem művelését, a megfigyelés ápolását és a gondolkodás fejlesztését tekintse az oktatás feladatának.” A régi s a mai iskola is tulajdonképpen nem oktat, nem nevel, csak tudományok kivonatait tanítja.

Egy más szempont is okozta a túlterhelést, még akkor is, a midőn majdnem csak két tárgyat tanítottak: nyelvi készséget és matematikát. Ezt úgy nevezik, hogy a szakszerűség túlterhelése származik ebből. A filológus filológust, a matematikus matematikust akar nevelni a növendékből. E bajokra is utaltak már, figyelmeztették a tanárokat hogy ők csak együttesen tanárok. Magyarországon az autonómia dolgában annyira mentek, hogy a tanárok az igazgatónak sem akartak több jogot adni, mint a tanárnak, az igazgató csak primus inter pares. Az autonómiai függetlenség vertigo mentalisa teremtette meg ezt az állapotot. A függetlenség akkora, hogy ha az igazgató szól a tanárnak, a felelet az: én azért megyek később az órára, mert én annyit tanítok félóra alatt, mint más háromnegyed óra alatt. Ez pedig abszurdum. Ez is egyik oka a túlterhelésnek.

Sokszor mondják, a szaktanító helyett jobb az osztálytanító, a ki mindent tanít; még a népiskolákban is felvetik e kérdést, azon az alapon, hogy az a tanár terheli túl tanítványát legkevésbé, a ki legtöbbet tud. Mit is mondanak erre vonatkozólag az Utasítások? „A legszükségesebb a közös egyetértés mindeneseire abban a felfogásban, hogy a középiskola az egyes tudományokat nem szakszerű elszigeteltségükben, hanem kapcsolatos összhangzó együttességükben kívánja alkalmazni a tudományos előkészítésre, az általános műveltség megalapítására, és mindennek végső céljára, a nemes erkölcsű jellemesség fejlesztésére. A tanítás sikere érdekében multhatatlanul szükséges, hogy mindegyik szaktanár a kiszabott határok között a közös cél tudatában teljesítse feladatát. A gimnáziumi oktatás jó nevének alig ártott valami annyit, mint a tankönyvek folyton növekedő terjedelmében is nyilvánvaló ama törekvés, hogy minden tárgy tudományos teljességében, mintegy rendszeres tökéletességében foglaljon helyet már a középiskolában, nem lévén semmi tekintettel sem a növendékek szükségleteire, sem fejlettségére, sem a rendelkezésre álló időre. Ily túlságos buzgalom, melynek olykor tudós hajlandóságból épp a jelesebb tanárok nem tudtak ellentálni, szolgáltatta a legfőbb okot azon sokszor hangoztatott panaszra, hogy a gimnázium tárgyainak sokaságával és terhével elnyomja a szellem szabad fejlődését, eltompítja az ifjú elmét”. Itt találhatók némelyek a butítást vádját kifejezve. „Az igazgatók éber figyelmére méltó azért a tanításnak e tekintetben éber ellenőrzése. Az ő feladatuk odahatni, hogy ne a tantárgyak enciklopédikus kiterjedésében, az ismeret anyagbővítésében, hanem az egyes osztályok állapotához szabott alapismeretek, a szükséges elemek alapos megértetésében és biztos megtanításában keresse minden tanár munkája érdemét.” Itt tehát már a módszer is ki van mondva: a tanárnak megtanítani kell a dolgot. Ha ezt belátással, tudós készültséggel elvégzi akkor nagy túlterhelés nem igen származhat, mert a túlterhelt nem tanul. Van egy német közmondás: Jeder Stand hat seine Last und jede Arbeit hat ihre Lust. Egy öreg tanárom mondta, hogy nekünk csak örömről lehet, mert attól, ki nem örömmel tanít, nem igen tanul a gyermek; tanítani csak örömmel lehet, másképp nem. Ez a legrégebb pedagógiai igazság. Már Platón mondja: nem lehet a lelkeket kínzással felébreszteni, hanem csak kedvvel és folytonos örömmel. Ha mi túlterhelésről beszélünk, az nem a tanításból, hanem máshonnan származik. Megemlítem, hogy Németországban inkább napirenden van ma az Oberlehrerek túlterhelése, mint a tanulóké. Helyesen jegyezte meg végre egy felszólaló, kinél a hangból is észrevehető volt a szakfőnök és az általános művelt ember, hogy a tanórák elrendezéséből is származhatik, ha nem is éppen túlterhelés, hanem a tanítás czóljaival ellentétes állapot, a mit a fáradtság és szórakozás okozhat.

Nagy figyelemmel kísérem mindazt, a mit az orvosok e tekintetben mondanak, de valóban, egy rossz észrevételem megint igaznak

bizonyult. Nagyon sokat foglalkoztak a higiénia, mint tudomány, felépítésében, az evés-ivás kérdésével is, és milyen különös, mindenféle kémiai, fiziológiai belátással oda lyukadtak ki, a mit a józan háztartás úgy is tud, hogy ez a mi sajátságos ételrendünk tulajdonkép a leghe-lyesebb. S így esett meg az órend kérdésében is. Mielőtt az első higiéniai internacionális iskolai kongresszust megtartották – mi már, átgondolva mindazt, a *mi* az egész világon a pedagógiai gyakorlatban mutatkozott, behoztuk volt a délelőtti tanítást, télen 8-1-ig, húsvétól kezdve 7-1-ig, délután pedig szintén gondoskodva volt foglalkoztatásról, rajz, torna, kirándulások útján; de oly családokkal volt dolgunk, a kik bíztak bennünk, tudták, nem butítjuk a gyermeket – és most pár év óta az összes kongresszusok hangoztatják ezt, mint új követelményt. Bürgerstein axiómának mondotta a dél-előtti tanítást. Már a népiskolában is kopogtat, bár itt Budapesten az orvosok már majdnem leszavazták ezt az intézkedést.

Ugyancsak axióma, hogy az óra tulajdonkép csak háromnegyed óra, de az folytonos tanítás legyen. Negyedkor mi beléptünk, azt mondva „megkezdjük a tanítást”, a tanulók felálltak, és akkor tanul-tunk, tanár is, tanítvány is. Ma vitatják, az első óra után legyen öt percz, a második után tíz percz szünet stb., sőt némely orvos annyira ment, hogy még a tantárgyak szerint is tesz különbséget. Nem ismerik ezek azt a lélekvételhez hasonló határozottságot, a melyre szüksége van a lelkünknek.

Az órendnek vannak egyéb kérdései is. Bátorkodom erre vonatko-zólag a következőket felolvasni:

„Felette ajánlatos, hogy oly tárgyak, melyeknek elvont termé-szete könnyen kifárasztja az ifjú elmét, a kora reggeli órákban számí-tassanak a tanuló lelki élénkségére; kívánatos, hogy különösen az alsóbb osztályokban, hol a tanulás súlya egészen az iskolára esik, hol tehát a házi tanulás helytelen, a tárgyak beosztása egyszerű egymásutánban némi átmenetet szolgáltasson egyik szellemi foglalko-zásból a másikra és a szükséges változatosság a tarka órabeosztás által valóságos ellentétességgé ne fajuljon. A felsőbb osztályokban viszont, hol a növendék házi előkészülete nélkülözhetetlen, felette óhajtható volna olyan beosztás, mely több órás tantárgynál nem egy-egy órára szabná a tanítást, hanem egy-egy tárgyra naponkint egy óránál többet is fordít, úgy hogy a tanuló ne legyen kénytelen egy időben 5-6 tárgyra is készülni, hanem legfeljebb három tárgy venné igénybe munkásságát.” Itt nem arról van szó, hogy a mit az iskolában taní-tanak, azt otthon megtanulja a tanuló, hanem előkészületről – mert végtére önállóan is kell dolgozni. Ez az egésznek alap gondolata.

Evvel elvégeztem volna azokat a kérdéseket, melyek a túlter-helést vették a tananyag szempontjából és a tananyag rendje szerint. Jön a túlterhelésre vonatkozó többi kérdés, az eljárás módját illetőleg. A művelt közönségtől, és én minket tanárokat is ide számítom, itt

nem volt mit kérdezni, csak az ideg orvosoktól. A 8-ik, 7-ik, 6-ik kérdés foglalkozik ezzel – fordítva mondom azért, mert így talán kissé több a logika benne. Az első helyen az a vád van, hogy „a ma divó mértékben való memorizálás kártékony hatású”; a másik a vizsgálatok kártékonyását emeli ki, különösen az érettségi vizsgáét, „de általában az iskolákban divó osztályozási rendszer idegbontó hatású”. A harmadik azt a kérdést veti fel, hogy a módszer-könnyítés folytán – talán ügyes fogásokkal – játszva tanulással lehetne-e segíteni a bajon.

Ezek a Társadalomtudományi Társaságnak a módszerre vonatkozó kérdései. Már most, nagy hiba volna, ha én ebből alkalmat vennék magamnak arra, hogy én is a módszerről értekezsem. Tisztán csak ezekre a kérdésekre szorítkozva, bátorkodom nagyon röviden előadni nem is a magam észrevételeit, hanem azon közmeggyőződést, mely hozzájárult ahhoz, hogy az Utasítások újolag közzététettek.

Beszélnék a „ma divó” memorizálásról. A ki járt iskolába, és olvasott, az tudja, hogy ma a memorizálás kevesebb, mint régebben. Én papi gimnáziumba jártam, hol a referálás divott; mint I. osztályú tanuló harmadmagammal – több nem mert jelentkezni – elmondtuk Szepesi latin nyelvtanát, elejétől végig. (*Derülség.*) Mikor a szegedi környezet miatt hideglelésben szenvedtem, s több tantárgyból nem referáltam, pótlólag kellett referálnom. Az öreg Sőjőri elővette a könyvet s azt mondta, mondd el az oroszánt, a libát, a békát s el kellett mondani, így memorizáltunk; de a tanár is memorizált. Még a filozófiai tanárom is el tudta mondani a tankönyvet s mi nagy örömmel néztük, hogy mondja fel a leczkét. (*Derülség.*) Mikor meguntuk, kifogott rajtunk, mondván: most másképp mondom! s akkor ügyelni kellett, zárjelbe kellett tenni a mit kihagyott, azt nem volt szabad megtanulni. (*Elénk derülség.*) A régi iskola ezt a metódust gyakorolta. S ha nehéz volt? A lelki erőt, a képességet kell fejleszteni, minél nehezebb, annál jobb: ez volt az elv. Most is van ilyen XIII. századbeli tanár, de más is, ügyvéd is, orvos is, bíró is. Abból, hogy ez így van, nem lehet következtetni, hogy nincs XIX. századbeli tanár is, de a legnagyobb többség még nem érte tán meg a XIX. századot.

Az eljárás módjára nézve az Utasítások a következő javaslatot teszik a tanároknak: „Még folyton hallatszík a panasz, (még: 1875/76!) hogy középiskoláinkban a tanár az iskolai órát nem a tanulásra, nem a növendékek szellemének gyarapítására fordítja, hanem egyesegyedül a házi munkásságnak ellenőrzésére, leczke kérdésére és új feladatára szorítkozik. A gimnáziumi oktatásnak a tananyag megfelelő elsajátítását, tüzetes megfigyelését, helyes megértését és pontos emlékezetbe vésését magában a tanítás menetében az iskolai órák alatt kell eszközölni vezető és útbaigazító kérdésekkel a tanuló gondolkozását felkeltve és irányozva. És ezen kötelessége a tanításnak mindig az egész osztálynak szól. Kérdéseiben és magyarázataiban szükséges, hogy a tanár kellő körültekintéssel minden tanítványára kiterjessze figyelmét, felváltva

más-mást szólítson feleletre, készítse résztvevő munkára; a gyengébbeket és szórakozottabbakat gyakrabban is serkentse, úgy hogy valóban az egész osztályt élénk szellemi mozgásban, életre való közös tevékenységben tartsa, óvatos tartózkodással semmit sem szabad elvonni a növendékek önmunkássága elől, úgy hogy maga semmit se végezzen, a mit valamely tanuló által szintén helyesen és jól elvégezhet. A tanítás inkább a célok kitűzésében álljon, melyeknek megoldásában a tanuló ifjúság szellemi erejét edzze, értelmét fejlessze.” Az utolsó pontot szükséges volt hozzátenni, nehogy valaki a „ne végezzen semmit, a mit a tanuló is elvégezhet ...” elvét úgy értelmezze valaki, hogy magyarázat helyett felolvastatja a leczkét. Az, hogy a tanár foglalkoztassa a tanulót, nehéz feladat, nehéz volt nekem is, ki 25 évi tanárságom alatt azt, a mit az órán tanítani kellett, előzetesen mindig átgondoltam. E nehéz feladat nem is oldható meg könnyen.

Ha a memorizálás azonban háttérbe is szorul, mégis hiba volna teljesen megfedkezni róla. „Az értelmi kiművelés a nevelés öregbítésének kétségtelenül egyik főérdeme; azonban hiba volna eszközlésével az emlékezet kellő közreműködését figyelmen kívül hagyni a hagyományos tanítással szemben, melynek nem annyira a megértés, mint a könyv nélkül tudás, mint az elmebeli feljetttség, hanem az emlékezés döntött csupán. A magyarázat kívánatos az emlékezetbe vésésnél, annyira, hogy folyton megelőzze a helyes megértést.” „Csak annak követelendő könyvnélküli tanulása és tudása, a mi arra érdemes és a mi szükséges.” Azt nem lehet követelni, hogy a tankönyveket szórói-szóra betanulják, mivel ott sok értékes anyag van lerakva.

S ha mégis ez a hagyományos szellem uralkodik, az épp oly visszaélés, mint hogyha bíróságaink, különösen a csendőrség némelykor meg most is inkvizitorius eszközökhöz fordulnak, a mit én különben nem is tudok úgy elhinni a mint hirdetik.

Áttérek ezek után a vizsgák, különösen az érettségi vizsgák kérdésének fejtegetésére. Mintha egy új axióma volna az, hogy az érettségi vizsgát meg kell szüntetni, úgy kapnak azon az emberek. A vizsgákat az érettségítő el kell különíteni. Mi is a vizsgálat célja? Ha felolvasom, azt fogják mondani, ha ez a cél, akkor a vizsgán nem lehet és nem szabad izgatottságnak uralkodni; akkor még majd maguk a tanulók kérik, hogy legyen vizsga.

A vizsgálat módjáról ez van mondva:

„Minden kisebb és minden nagyobb körű tanulmányi részlet befejezése után az általános fogalmi eredmény, most már eltekintve a tapasztalati anyagtól, melyből elvonatott, összefüggő ismétlés tárgyává teendő, mielőtt a tanítás újabb részletre térne át. Ezen ismétlésekkel természetszerű kapcsolatban állnak a szükséges vizsgálatok és gyakorlatok, szóbeliek és írásbeliek, melyek folytán a tanuló ifjúság annak tudatában, hogy tanulmányának egy-egy összetartó részét elvégezte, alkalmat és ösztönzést nyerjen ismereteinek különböző pontokból

kiinduló áttekintésére és hozzászokjék számot adni munkássága eredményéről.” – Tehát ő nyerjen ösztönzést, nem hogy a tanár tudjon meg valamit. – „A lelkiismeretes tanár a szóbeli vizsgálatot és Írásbeli feladatot nem fogja pusztán alkalomnak venni a tanuló osztályozásának megállapítására, hanem eszköznek, mely által tanítása eredményéről ő maga szerez meggyőződést, hogy idejekorán gondoskodhassék a fogyatkozások pótlásáról.” Tehát, ha nem tudja a tanuló, a mire tanítottad: te lehetsz a hibás, az van itt mondva. Hogy ez a vizsgálat másra nézve lelki izgalommal járna, mint a tanárra, azt el nem tudom gondolni. A magam gyakorlatában nemcsak ilyen kis részleteknél, hanem évenként háromszor, karácsonykor, húsvétkor, év végén az egészre visszatekintve, tartottunk ilyen vizsgálatot, a gyermekek nagy épülésére, magunknak nagy okulására.

De ott az *érettségi*, melyre az utasítások nem terjednek ki. A név maga nem egészen rossz, de rosszul magyarazzák. Tanárok, főigazgatók is azt kérdik: „érett-e az egyetemre?” Németországban nem is nevezik így, hanem abiturientiensek vizsgálatának; s ma ott, úgy mint régente, a kinek latinból elégtelenje van – sőt ha reálba is járt – azért mehet az egyetemre, jogásznak is. Szóval, az egyetemre bocsátás kérdését mellékesnek tekintve, az *érettségi nem arra szolgál, hogy kiszemelő vizsgálat legyen*. Kiszemelő vizsgává tette az emberek erkölcsi fogyatékosága, mely a nemzeti fejlődést megakasztva keres óvszert a maga felsőbb rendjének biztosítására; azzá tették, a kik azt mondják, sokan jönnek az egyetemre, nem tudunk megélni mi orvosok, ügyvédek, tanárok. Kiszemelő vizsgának van helye, de ott, a hol valaki közpályára akar lépni; akkor tartsanak vele kiszemelő vizsgálatot, az érettségi azonban tanulmányi vizsgálat, más a célja, más a feladata. Az érettségin arra való vezetőnek felügyelete alatt nem a tanulók vizsgáznak, hanem azok, a kik nevelték az ifjúságot. Mert ez a döntő. Ne azt mutassák meg *ők*, hogy mit nem tudnak a gyerekek, hanem azt, hogy mit tudnak. Ez okból, ha egy ellenőrző, vezető elnök az érettségin azt tapasztalja hogy a tanuló oly kérdésre, melyet a tanár adott, nem tud felelni, a tanárra nézzen! „Te nem tudtad, hogy ez a gyerek ezt nem tudja?!” Rossz bizonyítvány ez a tanárra; neki ismernie kell a növendékeket annyira, hogy tudja, ki mit tud, mit nem tud: magára vessen, ha az nem tud felelni. Hiszen maga az intézmény mondja, hogy ez így van; ha kiszemelendő vizsga akarna lenni, annak módját kellene alkalmazni: *más vizsgáljon, mint a ki tanított!* Számadása az érettségi az iskolának, hogy mit végzett; minden tanár tudja, hogy közfeladatban szolgál, és mint más közfeladatban, itt is kell tartani vizsgálatot, itt azonban a tanár összes munkásságának eredménye a tanulóknak van, őket kell megvizsgálni ellenőrző felügyelet alatt, annak a ki tanította. Poroszországban annyira mentek újabban, hogy nem is szabad másból vizsgáztatni mint a mit utoljára a 8-ik osztályban tanítottak, a mi elvszerű tanterv mellett magától értetődő törekvés, mert a 8-dikat nem végezheti el, a

ki az előbbi nem tudja. De addig is, míg nem okszerű a tanítás, nem lehet és nem szabad megkövetelni a gyermek fejlődése érdekében, hogy erre a vizsgálatra külön készüljön, oly speciálisan. Az én gyermekeim is tettek érettségit jól, rosszul, talán szemrehányást is tettek maguknak, de egy se készült külön az érettségire, a míg az Isten engedte, hogy az én kezeim alatt legyenek. Készülni nem szabad. Megeshetik, hogy a tanuló más osztályzatot kap az érettségien, mint az utolsó évben – minek különben az érettségi, mondják, a kiből az autonómia beszél – de annak csak az a konzekvenciája lehet, hogy azt mondja a gyermek: „így feleltem”. Az érettségi bizonyítványban az van, hogy országos szempontokat tekintve, az ifjú ilyennek mutatkozott, de ne legyen az különálló kiszemelő vizsga.

Az egyetemen másként alakulnak a viszonyok. Ott folytatják egyideig a tudományos előkészítést, mert a gimnázium nem fejezi azt be.

II.

Mielőtt áttérnék előadásom folytatására, két észrevételt kell előre bocsátanom. Azok a közlemények, melyek előadásomról megjelentek, némiképp úgy tüntetik fel a dolgot, mintha én volnék a fennálló tanrend alkotója és azért felelős. Országos intézkedések alkotója – ez még régebbi időben sem volt egy ember, még kevébbé ma, mikor minden intézkedés előbb bizottságok retortáján megy át, és ez jól is van így, mivel a végrehajtás soha sincs egy emberre bízva. Az én tevékenységem itt csak arra szorítkozott, hogy az intézkedések az észszerű tanulást lehetetlenné ne tegyék, tehát inkább olyan vigyázó szerep jutott rám, nem annyira a pozitív rendelkezésekbe folytam be, mint inkább a szellemre, a melyben ezek tétettek. Azért is szoltam nagyobbára elvekről és nem arról, mit tapasztalhat egyik-másik ember egyik-másik iskolában.

Egy hosszabb ismertetése felszólalásomnak azt a megjegyzést koczkaztatta, hogy én valami papirosiskolát védtem. Ez is félszeg felfogása az igazi állapotnak. Mintha azt mondaná valaki, hogy mert most a magyar alkotmány válságba került, egyáltalán csak papíron van. Sokkal nagyobb veszedelemben is volt már ez az alkotmány, idején mégis megmutatta valóságos hatalmát. A miről én szoltam, hivatkoztam is rá, mind probatum est: a gyakorlatban is megvalósítottam. Óvakodni kell továbbá ítéletet mondani oly bonyodalmas téren, minő a középiskolai oktatás az országban, pl. csak Budapestről véve példát. Iskoláink átalakulásban vannak, és az átalakulás sok nehézséggel küzd: de azt kell nézni, mi ennek az átalakulásnak célja, iránya, nem pedig hogy mennyire jutott már annak megvalósításában. Nem fogadom azt sem el, a mit maguktól a tanároktól hallok, hogy túlszűfolttság van, azért nem lehetséges az észszerű tanítás. Az észszerű eljárás észszerű akkor, ha nagyobb csoportnál is alkalmazható, sőt annál inkább kell követni, mert

különben még kevesebb lesz a siker. Különben vettem magamnak azt a fáradságot, hogyan megnézzem, hogy állunk a túlzásfólytsággal Magyarországon. A mérték, a melyet alkalmaztam ez: egy osztályba ne vegyünk többet mint 40-50 tanulót, egy nyolczosztályú intézetben ne legyen több mint 350 tanuló. Kívánatos volna törvényes intézkedés, mint Hollandiában a népiskolánál, hogy egy igazgató vezetése alatt ne legyen 400-nál több tanuló, mert oly monstrumok vannak itt Budapesten, a hol meg vagyok róla győződve, az igazgató nemcsak tanítványait, de még tanárait sem ismeri kellőképen. Tehát kérem: 125 főgimnázium közül 49, 25 főreál közül csak 9 van olyan, ho 350-nél több a tanuló; még jobb az arány kisebb, IV-VI. osztályú intézeteknél; 45 ilyen gimnáziumból 5 van, két reálból egy sincs olyan, hol 250-nél több a tanuló. Tehát a zsúfoltság igen kevés helyen gátja a jó tanításnak. S a mennnyiben mégis az volna azt hiszem, annyi pénze van még Magyarországnak, és kell hogy legyen, hogy ezt a nehézséget legyőzze. Ennélfogva a múltkor nem adtam valami utópisztikus képét egy helyes eljárásnak, hanem olyasmit, a mi bizonyos körökben hosszas tapasztalat útján már helyesnek bizonyult, és a minek megvalósításához csak az emberek lelkiismeretessége, buzgalma kell.

Ezzel áttérek a kérdések második csoportjára, mely a középiskolának általában, de különösen a gimnáziumnak életrevalóságát veszi kérdésbe. Két alcsoportot tettem, némelyik kérdés csak bizonyos tárgyak élettelenységét, szükségtelen voltát emeli ki, több kérdés pedig az egész szellem élettelenységét, élettől való elpártolását hirdeti. Először veszem az egyes tárgyakra vonatkozókat: az általános kérdések közül 2, 4, 5, az ideg orvosokhoz intézettek közül az 5-ik.

Az orvosoknál is előfordul a latin nyelvre vonatkozó kérdés, mindig azzal a háttérrel, nem volna-e helyesebb valamelyik élő nyelvet tanítani. Ez sem új dolog; 300 év óta áll az elmékedések középontjában. Franciaországban valóságos irodalmi harc volt e kérdésben, de szóba került mindenütt. Felhozták, a görögök mily kultúrát terem, tettek egynyelvű tanítás mellett. Hát kérem, a ki tudja jól a történetet tudja azt is, hogy a görögök rohamos fejlődése főleg azon alapul hogy ott sok dialektust beszélő nép külön-külön csoportokban nevelkedett, és egyik csoport a másiktól átvette azt a kultúrát. Az athéni gyerekeknek a Homeros görög nyelve valósággal idegenszerű volt. Egyeséges lett a görög műveltség, de sokféle körből indult ki, majdnem úgy kicsiben, mint a mai erópai műveltség. Már a babiloni kultúrákor sem volt olyan egynyelvű: látjuk, írásuk egészen más nyelven folyt. Azonban ez nem tartozik ide, maradok a mellett, hogy a latin nyelv kérdése már nem új. A 70. években a latint mint teljesen szükségtelent, ki akarta zárni az iskolából egy művelt, a latinban valósággal remekelő francia író, (Frary); könyve összefüggésben volt a francziák akkor fellendült vágyával, hogy a népekre ezelőtt gyakorolt hatást most más különösen gazdasági téren érvényesítsék. Azt mondta, ne tanítsunk

mást, mint modern nyelveket és geográfiát. Könyvét magyarra is lefordították, még pedig, azt hiszem, kimutalhatólag a közokt. miniszter indítványára. Akkor malicziózusán jegyeztem meg, hogy tudom méltatni ezt a kultúrát, ez a commis voyageur kultúrája. De sokkal mélyebb dolog rejtett mögötte. Ez a könyv akkortájt nagy port vert fel, de az iskola rendjére hatás nélkül maradt. Nem akarom a latin nyelv kérdését bővebben fejtegetni, de hivatkozom Kenedi urnák, a kit én személyesen nem ismerek, egy a napokban megjelent tárczacikkére. Kifogásolom ugyan a hangját és a tárgyalás módját, mert a mi mai újságíróink azt hiszik, humor az ha komoly dologban is tréfálkoznak, pedig ez inkább a nembánomságnak, hogy ne mondjam léhaságnak egy sajtóságos vonása; de tartalom tekintetében mindent aláírok, a mit mond. Rámutat arra, hogy a latin nyelv nem is egészen idegen nyelv nekünk, itt Magyarországon, hol a 40-es évekig még a törvényeket is latinul hozták. Hiszen én még a 70-es években kaptam egy levelet egy németországi tanártól, a ki könyvet akart írni a latin védelmére, mondjam meg, Magyarország melyik megyéjében beszélnek még latinul! Hiszen tele vagyunk anekdotákkal, hogy nőink is beszéltek latinul; még gimnazista koromban ismertem egy kalefaktort, a ki valóban tudott latinul. Hosszú ideig, a mi magyar sajtóosság volt, mind latinul nyilatkozott meg, és ettől távozik el, a ki nem érti e nyelvet. Igaz, egy nagyon tekintélyes pedagógus, Herbart, mondta, az olyan iskola, mely nem tanítja az ó-kori nyelveket, pedagógiai szempontból ajánlatosabb az erkölcsiség harmonikusabb kialakulására, a belső műveltség megalakítására. Ő el is nevezte ezt az iskolát *polgári iskolának*. Polgári műveltséget, erkölcsiséget szerezhet az is, a ki nem tud latinul; azt is megszerezheti a mi tartalom van abban az ó-koriban, ha a filológusok elvégezték a maguk munkáját és hozzáférhetővé tették anyanyelvükön, – a mi Magyarországon nem történt még meg – egy azonban nem lehetséges latin nélkül: tudós készütség, tudós műveltség. Megdöbentő volt rám nézve, hogy tudós készütségű férfiak azt mondták ezen a helyen, elég a terminus technikusokat érteni. A ki oly kevésbé látja mai tudományosságunk irányát, a melyben mozog, a célokat, a melyek ki vannak tűzve, az összefüggést a tudomány keletkezésének kérdéseivel, a ki ezt a szellemi kapcsolatot a maga számára értéktelennek tartja, no, az bocsásson meg nekem, én őt a maga szakmájában jó mesterembernek tekinthetem, de tudós készütségű férfiúnak soha. Most 20-30 éve minden tudományszakban előtérbe lép a tudomány történetének tanulmányozása, a történet fontosságának felismerése, és jaj az olyan embernek, a ki e tekintetben fordításokra van utalva. Sajnálatos ember az a fizikus, a ki Newton princípiumait fordításban olvassa; az lehet jó mesterember a fizika terén, sőt még egyes felfedezéseket is tehet, de azt, a mi a tudóst tudóssá teszi, a módszer helyes felismerését, mérlegelését, ezt nem várom tőle. Lehet az nagyon derék magyar polgár, a ki törvényeinket fordításból ismeri;

de hogy legalább ellenőrizhesse azt a fordítást: ennyi ismerete a latinak magyarság szempontjából is szükséges. A ki nem pusztán eltanult, talán tudományosan is formulázott elvek szerint akar ítélni, hanem részt venni a magyar élet fejlesztésében, hogy a mint a tudóstól várjuk, egyúttal eszméletesen a múlt alakulását is pontosan ismerve járuljon hozzá e fejlődéshez, attól a latin ismeretét el kell várni. A gimnázium első sorban tudós iskola ily értelemben, a tudósok előkészítő iskolája, és a magyar tudóst előkészíteni másképp nem lehet, mint a latint is megértetni vele.

Még egyre helyezek súlyt. Ezekben az ó-kori irodalmakban a gondolkodás primitív, egyszerű, meg van még a természet és a történet kérdéseiről való elmélkedés frissége, míg az újabb népek mindig az ó-koriak hatása alatt elmélkedtek, tőlük formulázott kifejezéseket, mint megrögzött nézeteket vettek át. E tekintetben a római az első modern nép, ő már ilyen formulákat vett át a görögöktől, a melyeket nem maga alkotott. A gondolkodás zsenjei nagyobb mértékben csak a görögben, de sok tekintetben a latinban is megtalálhatók. Ezért komoly pedagógus, ha nem csak félig értett fogalmakat akar tanítani, nem szajkó módra elmondókat akar nevelni, valóban közvetítőül a tanításra jobbat nem találhat, mint ép ezt a sajátságos irodalmat. És hogy sokkal inkább áll a tudós nevelés érdekében, ha ez nem fordításban történik, az be van bizonyítva. Az a kényszer, hogy az idegen nyelven formulázott gondolatot át kell ültetni a magam nyelvére úgy, hogy az teljesen fődje egymást, az olyan sajátságos utána teremtése a gondolatnak, a mely sohasem fordulhat elő, ha anyanyelvünkön gondolkozunk.

Csak egyre utalok még. Helytelen úgy feltenni a kérdést, hogy azért tanuljon valaki latinul, hogy később latin költőket olvasson. A felnőtt az olvassa korunk íróit; a régít ismerni csak egy bizonyos időben kell; mikor még a mai kor olvasmányai nem is valók neki, akkor teljék el a tanuló szíve lelke evvel a gondolattömeggel, mely ép az ő lelki fejlődését emelheti. Később lemondhat róla, bár én ismertem egy művelt orvost, a ki visszavonult öreg korában Horatiust olvasta, természetesen nem úgy, mint ifjú lélekkel. Nagyon sokat adnék annak, a ki mutatna nékem nem épp a költészet terén, – mert ez megint egyik baja a tanításnak, hogy majdnem kizárólag a szépirodalomra szorítkozik – hanem a gondolkodást, az értelmiséget fejlesztő irodalomban, oly friss hajtását az emberi elmének, minő az ókori irodalomban oly sok van.

A másik kérdés, ne tanítsanak-e a latin helyett még egy modern nyelvet, talán még a reáliskolában is fakultatív latin helyett fakultatív angolt. Nem vagyunk mi már eléggé rabjai az idegen szellemnek minden téren? Hiszen talán több francia regényt adnak el Budapesten mint hasonló lakosságú francia városban, németet bizonyosan. Következése ennek, hogy közéletünkben inkább megkapja a lelkeket, a mi idegenben történik; ifjaink, már a kikben van némi hajlandóság köz-

problémákkal foglalkozni, mindig külföldi írók által adott problémákat feszegetnek, úgy hogy ha látok egy ilyen folyóiratot, azt mondom, milyen jó lenne ha francziául, németül volna írva. Talán ott se érne sokat, de legalább azon a nyelven volna írva, a melyen gondolták. Ezek haszontalan munkát végeznek, mert az eredeti gondolatáramlathoz megoldással nem járulnak, itt pedig nem találnak folytatást; a másutt létező áramlatnak itt csak olyan csekélyebb hullámverése van, minden eredmény nélkül. Ez talán a legnagyobb baja a mi társadalmi ép úgy mint a tudományos életünknek. És itt kiemelem, hogy az idegen gondolkodás könnyebben férkőzik a fiú lelkéhez, ha oly nyelvet tanul, a mely maga is fejlődik még, míg az a befejezett ó-kori műveltség nem tereli el hazája ügyétől. Ha, miként Kőlcsey tette, oltárt emel a marathoni hősöknek, az nem oly nagy baj, mint ha Bismarckért lelkesedik, a mi, nem hivatkozom arra, hogy minő dolgokra vezetheti az embert, de mindenesetre eltereli attól, a miért tulajdonkép lelkesednie kell. Nagyon korlátolt ember volna Magyarországon, a ki nem akarna idegen nyelvekkel foglalkozni, de az nem való a tanulóknak és a nép nagy rétegének sem. Az én nyelvismeretem kiterjed a román nyelvekre, a germán nyelvekre is nagyjában, úgy hogy alig van tudományos szakmámba vágó munka európai nagy nyelven, a melyet meg ne értenék, de beszélni e nyelveken nem tudok. Ezt a készséget azonban maga szerezzé meg az ember, a mennyire szüksége van rá, ehhez nem keli mester. Akkor természetesen nem lép fel az a vágy, a mely a mi tudósainkat rendkívül jellemzi, hogy „künn” vegyenek tudomást róluk. Pedig még akkor is, ha nagyon kiemelik, akkor sincs folytatása a munkásságoknak. Így az államelméletről elmélkedő Eötvösről olvastam angol, német Ítéleteket, könyve németül is megjelent, de nézzük a politikai irodalmat: műve csak mellékhajtás. Folytatása nincs, Magyarországon azért, mert igazában tudós életünk nincs, külföldön azért, mert idegen. Ez volt a harmadik, a mit ki akartam emelni a latinra vonatkozólag. Sokat kifogásolnak az anyanyelv tanításában is. Kérdezik van-e összefüggés műveltség és nyelvtan között, – nyelvtan alatt természetesen csak a szóragozást és mondatelemzést értik –; szükséges-e a verstan, szónoklattan, irodalomtörténet; sőt az utolsó általános kérdés azt mondja, nem kártékony hatású-e a grammatika mint észgimnasztika, sőt egyeseket az idegorvostól, észrevette-e, hogy valaki a grammatika tanulásába belehalt! Ismerek egy jó pszichológiai érzékkel irt regényt, norvég Írótól való, hol valóban egy szegény fiú lázában a grammatika rettenetes helyet foglal el, de a kérdést így felvetni még sem lehet. Hogy minő szerepe van ma a grammatikának, verstannak stb. a tanításban, azt tudja mindenki, a ki arról elmélkedik, de tudhatná minden magyar ember is, is elolvasná azt az u. n. Utasítást. Ott az van mondva: „A nyelvtanítás méltó feladata középiskoláinkban, hogy a fejlődő lélek közvetlenül érintkezzék avval a szellemi élettel, mely a jelenkor érzés és gondolatvilágának alapját teszi, elsajátítva az értelem

és érzelem ama klasszikus fogalmát, melynek megőrzésében művelődésünk folytonosságának biztosítékát látjuk. A magyar nyelv tanításának legfőbb célja, hogy a nemzeti érzületet és gondolkodást, a mint meg-nemesülve és erkölcsösülve irodalmunk örökbecsű lapjain jelentkezik, átörökítse a jövő nemzedékre, minden idegen nyelv tárgyalásának viszont az az érdeme, hogy az emberiség közös általános érdekei iránt az érzéket fejleszti. Kivárja tehát a tervezet, hogy a kiszemelt irodalmi művek olvasásában a tanítás módja minél előbb a tartalom; felfogása irányát kövesse, és annak még látszatát is kerülje, hogy a klasszikus olvasmány – [érti ez alatt nemcsak a latin és görög, hanem általában az iskolai olvasmányt] – merőben a grammatika és a nyelvjártasság érdekeit kívánna szolgálni. A középiskolai nyelvtanítás tulajdonképeni feladata a nyelvvel való gyakorlati elbánás ügyességének megszerzése, tartózkodni kell tehát mindennemű nyelvtani szubtilitás leszegetésétől, vagy linguisztikai tudományosság érvényesítésétől. Kerülni kell egyszersmind a műszók bőségével visszaélő nyelvtanítás terhét. Legfőbb érdemét abban keresse a nyelvtanítás, hogy egyszerűség és világosság karöltve járjon a biztossággal.”

Borzasztó az a hagyományos nyelvtan, a melyet a középkorból örököltünk, de hisz ép ettől el is tilt az Utasítás. Én elképzelhetek oly klasszikus nyelvtanítást, mely a latin terminológiát nem is használná. „A stilisztikai, retorikai, poétikai tanítás súlyát a terv a beható olvasmányokra fekteti, magyarban és a többi nyelvben egyaránt, mert csakis ettől és nem a pusztá elméleti tájékoztatástól várja az ifjú léleknek eszmékben és érzésben kívánatos nemes gyarapodását, mely nélkül minden szóbeli készség értéktelen”. Eltiltja tehát a renaissance korabeli retorikát, mely az embert ékes beszédre tanította, még ha a gondolat üres is. Íme tehát a vád nem a tényekből, hanem csak szubjektív érzésből van. Hisz az az észgimnasztika szóba sem jöhet komoly embernél, az ész nem izmokból áll, de még azokat se lehet oly általánosságban gimnasztizálni. Ezt még felemlíteni sem lett volna szabad, hát még hogy ez az észgimnasztika káros is lehetne.

Most átmegegyek azokra a kérdésekre, a melyek a középiskola életrevalóságát egyáltalán kétségbevonják. Őt van ilyen és itt a Társaság mintegy az egész mozgalom élet jelöli, azt kérdeve: „Kívánatosnak tartja-e, hogy a Társaság mozgalmat indítson meg, mely közelebb hozza a gyakorlati élethez a középiskolát?” Tehát távol van tőle. Két kérdést így foglalok össze: Ismerteti-e a jelen életet kellőképp, még pedig technikai, gazdasági, jogi, társadalmi tekintetből? Nem tárgyalja-e az iskola egyoldalulag a múlt, másrészt a valóságtól távol levő és azért tehát kivételes ideálokat? Ebből természetesen mély pszichológiai fejtegetéssel következteti, hogy ez szükségkép káros hatással lesz, mert ellentétbe hozza a múltat a jelennel, káros ideálok által a gyakorlati valósággal, és ilyen irreális felfogás, a mint ők nevezik, egyenesen egészségtelen lelket teremt.

Ez, azt hiszem, ama kérdések sorának egész érthető összefoglalása. Egészséges lélek! Hisz már a pedagógiai verebek is csiripelik a Juvenalis mondását, hogy kívánatos, hogy sit mens sana in corpore sano. Én megalkuszom az orvosokkal és maga az iskola körében is még tanítási tért is tudok nekik nyitni, de az eddigi készülségük alapján nem tartom irányadónak még az elmeorvosokat sem a módszerüknél fogva, hogy megmondják nekünk mi a mens sana. Nehéz megmondani mi az egészséges test is, de mégis a fiziológia már rávetett arra, hogy mi szerepel ott, de megmondva azt, hogy mi az egészséges lélek ismertető jele, azt nem igen találtam. A pszichológusok azt hiszik, ha tárgyalták a lelki funkciókat, abból már magából következik, de valóban inkább kellett volna arról írni mi az egészséges elme, mint a népiskolai tanítók számára azt fejtegetni, mi a beteg elme. Hisz abból tulajdonkép azt látja, hogy mindenki beteg! Valósággal nagy, művelt és kidolgozott elmének kell lenni, hogy bele ne zavarodjék ebbe a dologba, mert végtelenek azok az eltérések, a mik az egészséges elme ellentétét képezik.

Nincs kifejtve a kérdés, mit értenek életbevágó alatt. Hogy lássuk minő nehézségek fűződnek ehhez, ahhoz fordulok, a ki itt a társadalomtudomány terén is nagy tekintélynek örvend, Herbert Spencerhez. Herbert Spencer öt pontban foglalja össze, hogy mit érdemes tanulni. Ezek közül 3 még az állatot is érdekli. 1. Meg kell tanulni az embernek azon cselekedeteket, a melyek közvetlenül összeköttetésben állanak életének fenntartásával. Ezt a békák is, tücskök is tudják, pedig nem jártak iskolába. (*Derűtség.*) 2. Meg kell tanulni olyan tevékenységek végzését, a melyek közvetve segítik a test fenntartását. Ezt is értik az állatok, 3. Meg kell tanulni olyan tevékenységeket, melyek arra valók, hogy az ember a maga ivadékát felnevelhesse, mint a kis fecskét az anyja. 4. Meg kell ismerni azon tevékenységeket, melyek a végből szükségesek, hogy az ember társadalmi és politikai viszonyait rendezhesse és fenntarthassa, hogy jó társas lény és állampolgár legyen. Ez már igazán emberi vonás. 5. Meg kell tanulni azokat a tevékenységeket, a melyek az embert a szünet, a mulatás (otium) idejében gyönyörködtetik.

Ha e kérdést vizsgáljuk, a tapasztalat révén arra az eredményre jutunk, hogy az emberek a nevelés terén majdnem megfordított sorrendben jártak el. Az emberek a polgári kötelességekre való tanítást később kezdték, mint az élvezetre tanítást. A régi görög iskola, melyben szerepe volt az ünnepekre való előkészítésnek, az éneknek s a versenynek, járt el ezen szellemben.

Sajnálatos alaptévedése az evoluzionális teóriának – melyből Spencer kiindul – az, hogy az emberi életet úgy tekintette, mint a természeti élet folytatását s ezen a természeti életben azt vélte feltalálni, hogy ott az életfentartás a környezethez, milieuhoz való alkalmazkodás, adaptáció ez neki az emberi életnek is főczélja. Ez pedig tévedés.

Hozzáteszi azonban Spencer azt is, hogy a társadalom is alkalmazkodjék az egyeshez, nemcsak az egyes a társadalomhoz. E kettőnek egymáshoz való adaptációja a tulajdonképeni élet folyása. Már pedig az emberi élet egészen más. Az embernek vannak ideái, a melyekhez magunkat, a társadalmat, sőt a természetet is adaptáljuk. Annyira áll ez, hogy még a természetről sem szerezhetünk másnemű tapasztalatot, mint ideabelit. Ideáink kétfélék: a tudományei s azok, a mikkel költők, vallásalapítók foglalkoztak. A tudós felállít oly ideális felfogást, a melynek segítségével el tud bánni a zűrzavarban a folyton változó tapasztalattal. A közélet embere pedig olyan ideált alakít magának, a melyhez magát és egész környezetét alkalmazni akarja. Mind a kétféle ideált aztán szóval fejezzük ki. De a szó mögött kell látni az ideát és az idea mögött a dolgot. Ha a tanár ezt nem tudja megláttatni, a tanulás nem ér semmit, mert nem érti meg a tanítvány a tárgyat. Az az orvosnő, a ki a túlterheltségről könyvet írt, s a kiről múltkor szóltam azt tartotta, hogy jobb a gyermeknek adni egy hiányos ideált, mint semmilyen sem; mert még a hiányos ideál is hasznos lehet az ember lelki életére, egységes jellemet ad neki.

Ha annyi bajt találunk az életben, ha látjuk a sok öngyilkosságot, azt avval magyarázhatjuk, hogy ők gyengék, nem tudtak eligazodni az ideálokban. Legnagyobb baj az, hogy ideálok nélkül nevelkedik fel az ifjúság nagy része. Az ideálok tanítása az iskolában ugyanis két körben mozog. Az egyikben előtérbe lép inkább a tudományos, a másikban inkább az alkotásra készítő ideál. Én mind a kettőt, mind a két körben: a természet és a történet körében alkalmazni szeretném. Nézzük, mit mondanak először a természetre vonatkozólag az Utasítások! „Korunkban, midőn még az alsóbb osztályok között is napról-napra gyarapodik a természeti ismeretekben a kellő belátás, minden művelt embertől megkövetelhetni, hogy tájékozva legyen azon ismeretkörben, melynek emelkedése eszközli az ipar és művészet, kereskedelem és közlekedés oly gyors, csodaszzerű fejlődését. Maga az állam és az állampolgárok érdekei is megkívánják, hogy jövőendő tisztviselői képesek legyenek eligazodni egyes technikai, iparos, vagy gazdasági kérdések elintézésében és felismerjék azon pontokat, a melyekre nézve talán a közigazgatásnak megszokott útjaitól eltérni és korunk változott felfogásához alkalmazkodni kellene.” Itt tehát azt követelik, hogy a tudományos felvilágosítás mellett gyakorlatira is törekedni kell, a mit én nagyon fontosnak tartok. E tekintetben már annyira mentek, hogy az iskolába még a gazdasági élet bevonását is szükségesnek tartják.

Azt hiszem helyesléssel fog találkozni épen e társulat körében az is, a mit a történetre nézve mondanak az Utasítások: „A történet-tanítás feladata megértetni az erkölcsi eszméket, melyek megvalósításában a népek és társadalmi körök küzdelmei fáradoztak; megvilágítani az állami és általában a művelt életet, a civilizációnak érdemét, feltüntetni az irányok és érdekek harczát a kultúra céljainak meg-

közelítésében. Nem a száraz tények és események felsorolásával, melyek a növendékek emlékezetét terhelik, a nélkül, hogy értelmét felvilágosítanák és érzelmét nemesítenék, hanem főleg az állami és társadalmi intézmények taglaló ismertetésével és azon szükségletek és indító okok megvilágításával, melyek megállapításukhoz vezettek és átalakításukra hatottak, fogja a történeti oktatás feladatát teljesíteni. Összehasonlító egybeállítások ugyanazon nép különböző korú intézményeinek és életviszonyainak egymáshoz való mérlegelése, több különböző nemzet rokonkörülményeinek és társadalmi állapotainak egybevetése: ilyenmű összefoglalások legyenek a történeti oktatás eszközei és helyes alkalmazása adja majd a történetnek mint iskolai tanulmánynak általános értékű rendszeres eredményét, az erkölcsi igazságoknak, gazdasági elveknek, társadalmi és politikai fogalmaknak értelmes felfogását.”

Ha e feladatot sikerül elérni t. hölgyeim és uraim, akkor nem kell félni, hogy a tapasztalatok zűrzavara megbontja a lelki élet harmóniáját.

Evvél megfeleltem a második kérdésre is, mely az iskola életrelvőségára vonatkozik. Még csak a harmadik kérdéstről kell szólnom, mit tegyen a társadalom az iskoláért?

III.

T. hölgyeim és uraim! A napokban megalakult a szabadgondolkodók egyesülete, melynek elnöki székéből egy érdekes nyilatkozat hangzott el. A klasszikusok teljesen indokolatlan támadásban részesültek, az itteni vita s az én személyem is érintett. Engedjék meg tehát, hogy észrevételeimet megtegyem. Az illető így szólt (olvassa): „Nem tudom, ne szomorkodjunk-e rajta, hogy minden czéhbéli pedagógusunk az elvont ideálokban egyedül üdvözítő voltára esküszik a nevelésben. A minap is egy kitűnő pedagógusunk, a kinek különben magam is sokat köszönhetek, azt mondotta, hogy a mai embernek ideái is vannak, a melyekhez magát és az emberi társadalmat is felemelni igyekszik. Ezért kell a klasszikus szellem a neveléshez.” Én szólottam itt az iskola feladatáról és arról, hogy az ember cselekedeteiben gondolatok, izgalmak s mindaz által vezetettek, a mit ideálnak nevezünk. Az ideák értékét az adja meg, hogy tárgyakra vonatkoznak, tapasztalatokat megértetik. Gyorsírók jegyeznek, tehát bizonyíthatom, hogy nem azt mondtam, hogy „az ember igyekszik magához felemelni a társadalmat.” Én adaptációról, alkalmassá tételről szóltam, s utaltam az ideák kétféle fajára. Egy oly társulat körében tehát azt mondani, hogy az ideák számára megnyerni az embereket, valami iskolaszagú munkálkodás – a mely társulat a gondolkodása módjára akarja megnyerni a társadalmat – egészen érthetetlen dolog. Azt mondja tovább az illető, hogy: „A klasszikus szellem uralma ellen hiába lázadtak fel a francia forradalomtól kezdve az emberi társadalmak, mert mindig

akadt Napoleon, a ki a klasszikus szellemet, mint a népek elnyomásának legjobb eszközét a közoktatásnak oltárára visszaállította.” A történeti igazság ellen rövid néhány sorban nagyobb fertelmesség nem is követhető el. Olvassuk el csak Taine munkáját az új francia társadalom eredetéből, és belátjuk, hogy a francia forradalom férfai mögött a klasszikus nevelés állott. Taine a klasszikus nevelést teszi felelőssé a forradalomért. Sajátságos tévedés tehát azt mondani, hogy Napoleon állította vissza a klasszikus nevelést! Méltóztassék megengedni, hogy kissé kitérhessek a francia közoktatásra. A konvent felállította az Institut Nationalt, hol a természettudományi, morális és politikai tudományok osztálya szerepelt. Napoleon a természettudományi osztályt megtartotta, de az Académie des sciences morales et politiques osztályát megszüntette. Csak a júliusi forradalom után, 1832-ben állították ismét vissza; s a mai nap is fennáll. Napoleon a község iskolákat is ily értelemben szervezte. A fősúlyt a természettudományok tanítására helyezte. Hat tanfolyamot állított fel az irodalmi tanulmányok, hatot a természettudományiak számára. A hat tanfolyamot három év alatt *kellett* elvégezni. Előbb az irodalmi első két tanfolyamot kellett elvégezni, azután lehetett a természettudományi tanfolyamba jutni. Ezután a tanítás párhuzamosan haladt. A mikor az irodalminak harmadikában volt valaki, akkor jutott a matematikai elsőbe. Az utolsó évben azután csak természettudományt tanultak. Nem fejtegetem ezt tovább, mert már így is látható, hogy Napoleon nem a klasszikus, hanem a természettudományokra helyezett súlyt. Minden Napoleon ilyen volt. Éppen nem áll tehát az, a mit a szabadgondolkodók társaságának elnöke erre vonatkozólag mondott.

Kijelentem azonban, hogy vannak az elnöki beszédben olyan részletek is, melyek helyes megjegyzéseket tartalmaznak. Ilyen pl. az a rész, a hol kiemeli, hogy a fizika és kémia törvényei nem elégségesek a társadalom munkásságának megértésére, hogy van a lelki életnek is autonómiája. „Az egyes ember szellemi fejlődése mondja tovább úgy viszonylik a társadalom fejlődéséhez, mint a testnek egyedi fejlődése a fajfejlődéséhez.” Azt azonban szerintem senki sem tapasztalja, hogy minden egyén lelki élete eljut a faj szellemi életének magaslatához, és nem marad a szellemi fejlődés alsó fokán. Egy nagy társadalomban csak kevesen élik át a faj fejlődését. De nem foglalkozom tovább e dolgokkal, ezeket is csak azért említettem fel, mert összefüggnek a nevelés kérdésével. A szabadgondolkodók egyesületének azonban mindenképen sikert kívánnak, feltéve, hogy előbb pontosan és helyesen gondolkodók lesznek, mielőtt szabadon gondolkodnak. (*Derültség.*) Szeretném, ha figyelembe vennék Schiller azon mondását, hogy nem mindenki szabad, a ki rabbilincseit semmibe sem veszi. (*Tetszés.*)

Áttérek most fejtegetéseim tulajdonképeni tárgyára. Szeretném, ha társadalmunk megtanulná kellőképp méltatni a tanári munkásságot is. Hogy minő az a munkásság, a melyet a tanár végez akkor, midőn

tanít, az kitűnik az Utasítások következő szavaiból: „Helyes tanítást sohasem eszközölhet a tanár, ha a tudományos abstractio eredményeit tekinti az oktatás kiinduló pontjainak, ha megelégszik egyszerű közlésükkel és nem tapasztalatok alapján téteti meg magukkal a tanítványokkal azok elvonását. Kettős kötelesség háramlik e tekintetben különösen a tanítás anyagának előkészítésére. Legelőbb is sokoldalú megfontolást igényel minden szakban, hogy minő tapasztalati adatok és velük kapcsolatban minő szemléleti eszközök szolgáljanak az oktatás alapjául. Az érzéki benyomás elevensége, tisztasága és világossága a mint legbiztosabb eszköze a figyelemkeltésnek, úgy egyszersmind leghathatósabb megindítója a gondolkodó tanulónak. Másodsorban igen pontos utánjárást követel minden módszeres oktatás a tanulóknak régibb tapasztalatai vagy tanítás útján szerzett ismeretei körül, hogy minden újabb tanítást hozzájuk lehessen fűzni, rájuk vonatkoztatni. A megértés okszerű módja, a növendékek képzeleteinek helyes társításán és összefűzésén alapuló fogalomalkotás megkívánja, hogy a tanár sohasem legyen kétségben az iránt, mit tudnak tanítványai már a tanítás tárgyát illetően – s ez az a pont, a hol az oktatás el nem mulaszthatja a különböző tanszakokban nyert okulásnak eleven kapcsolatba hozását és a különböző ismereteknek rokonságuk vagy ellentétök szerinti helyes felfogására alkalmazását. Ily szempontokból, a szemléleti tényeknek és eszközöknek, valamint a növendékek régebbi ismereteinek számbavételével óhajtandó, hogy a tanár minden egyes tanóra tüzetesen előkészüljön. Csakis ily módon várható, hogy az iskolai közös munkában végzett tananyag minden tanulónak sajátos képességeihez mérten biztos birtokává válik.”

Ilyen munkát kívannak a tanártól! Nincs még egy pálya, hol minden órára való ilyenmő előkészülést megkívánának. De még mást is kívannak az Utasítások a tanártól (olvassa): „Minden módszernek igazi életet a tanár lelkes személyisége .ad. Középiskoláink minden tanára át fogja tehát látni annak szükségét, hogy mintegy a tanítással haladva a maga tanszakát folyton tanulmány tárgyává tegye, mert csak a ki bőviből teheti, nyújthat valóban életrevaló hasznos okulást és csak annak nem fog lankadni nemes érdeklődése, a ki folyton érzi szellemi gyarapodását.” Érvényesül itt tehát az az elv, a tanai holtig tanul, nemcsak tanít.

Áttérek ezek után a kérdések III. csoportjának tárgyalására. Nem tudom honnan merítették alapot e kérdésre: „Igaz-e, hogy a kevésbé tehetségesebb gyermekek járnak a reáliskolába?” Hát állította ezt valaki? Az alapja ennek csak az lehet, hogy az életben tényleg van valami különbség gimnáziumba és reáliskolába jártak között. „A gimnáziumba inkább a jobb eszűeket, a reálba inkább a kevésbé tehetségesebbeket küldik a szülők.” Ez nem áll. Magyarországon van 166 gimnázium és 32 reáliskola. Csak 22 helyen van gimnázium és reál. Nincs tehát választásuk a szülőknek, hogy mely iskolába küldjék

gyermeküket. A tapasztalat azt mutatja – mint erre még visszatérek – hogy a mennyiben az lehetséges, a szülők társadalmi állása döntő e tekintetben.

Sajátságos feleleteket hallottunk a következő kérdésekre: 1. „Van-e valami törölni való tárgy vagy felvenni való új tanulmány?” Nincs gimnáziumi tárgy, a melyre nem mondták volna, hogy azt törölni lehet. S nincs felcseperedő új tudományág, a mely nem kopogtatna a gimnázium ajtaján? 2. „A tananyag egy részének elhagyásával nem lehetne-e rövidebb a középiskola, hogy hosszabb idő jusson felsőbb tanulmányok és pályaválasztásra.” Ez rendkívül fontos kérdés. A középiskolák egész Európában, nálunk is általános műveltséget adnak, a közművelődést szolgálják. Csak később kezdődik a szakszerű tanítás. A mikor a műveltség fogalmát körülírtam, utaltam arra, hogy a műveltség első jele az, hogy az ember ért ahhoz a munkakörhöz, a melyben foglalkodik. A műveltség legpregnansabb kifejezője tehát a szakműveltség; a műveltség értéke a szakszerű képzettségtől függ. Az iskola története azt mutatja, hogy kezdetben minden iskola rendi iskola, szakiskola volt. Az iskolák nem is voltak köz-, hanem magániskolák. Csakis a nagy urak vettek abban részt. A görög népet is sokan úgy képzelik, hogy ki tudja, milyen közművelődésben részesült, pedig ellenkezőleg, a palaestrába is csak az járt, a ki fizetett, így nagyon kevesen jártak oda. Szakiskolák voltak eleinte a rendes iskolák. Azok az iskolák, melyekre bevezető beszédében t. elnökünk utalt, azok a városi iskolák is szakiskolák voltak. Szakszerű oktatás volt tulajdonképp az iskolaügy eleje, csak a művelődés emelkedésével, csak lassan jönnek arra a gondolatra, hogy ezek a közművelődésnek iskolái legyenek. A gimnázium és a reáliskola is szakiskolák és szakiskolára előkészítők voltak eredetileg, csak nagyon későn keletkezett az, hogy közművelődési iskolákká alakultak át, és a szakszerűség megszűnt.

Egészségesen fejlődött népek, melyek nem másoktól vették át intézményeiket már az iskolák gyakorlati megkülönböztetésében is több józanságot tanúsítanak. Mi a gimnáziumot és reáliskolát megszoktuk középiskolának nevezni. Ugyan miért? Igaz, hogy előbb népiskolába, aztán gimnáziumba, aztán egyetemre járunk, de ily értelemben a polgári is középiskola; különben vannak országok, hol viszont a gimnáziumnak magának vannak alsóbb elemi osztályai. Így Franciaországban már a 6-7 éves gyereket beadják a líceumba, hol első években nők nevelik, csak később férfiak. Az angolok, amerikaiak, részben a németek is, – a kiket különben nem szabad olyanoknak tekinteni, mint a kik talán iskolaszervezet dolgában a maguk lábán állának – az iskolát három fok szerint különböztetik meg. Első fokú iskolában nevelik a gyermeket az iskolakötelezettség éveiben, eleintén a köznevelés, később szakszerű nevelés útján. Az iskolakötelezettség évein túl is egypár évig, 16-18 éves korig nevelik a gyermeket a másodfokú iskolákban

és adnak neki szakszerű készütséget. Ilyen secundarius iskolák állítása Angliában ama városok és megyék kötelességévé tétetett. Mindaz, a mi ezenfelül van, az a *high-school*. E tekintetben tehát egy teljesen rendezett közoktatásügy háromágú, alsó, középső, felső szakoktatás, s megfelelően alsó, középső, felső közművelődési iskola: kellő előkészítés után megfelelő szakoktatás.

A mi magyar viszonyainkat véve, 6-12 évig jár a gyermek mindennapos iskolába, azontúl a mint helytelenül elnevezték, ismétlő iskolába. Nagyon jó tendencia uralkodik a tekintetben, hogy az ismétlés helyébe tanonciskola és földművesiskola lépjen. Ez volna nálunk egy alsó oktatási fok. Egy olyan iskola, mely a teljes iskolakötelezettség éveiben nevelné a gyermeket a közművelődés számára ez lehetne a középső fok. Helyesen neveztük ezt el, bár mások példájára, *polgári* iskolának, míg az előbbi a *népiskola*. A polgári iskola az igazi középiskola, mely középfokú közművelődést, egyszersmind utána középfokú szakoktatást ad. 6-15 évig volna tulajdonkép a közművelődés kora, azontúl sajátos szakoktatás. Minden iskola, mely azontúl is még közművelődéssel foglalkoztat, minő a gimnázium akar lenni, és csak azután, 18 éves korban enged tért a szakszerűségnek, ez a *high-school*, *felsőiskola*. Megalakul ez így nem előre kigondolva, de a dolog természetéből folyólag, mi azonban rendszabályainkkal valóban sajnálatosan rontjuk mindig a helyes kialakulást.

Engedjék meg, hogy leírjam egy tanuló haladását, nem mélyedve a tanítási anyagba, a ki a középfokú oktatásban vesz részt. Elvégez négy elemi, négy polgárit, aztán kereskedelmi, esetleg ipari gazdasági iskolát, vagy a ki nem megy a polgári iskolába, majd megmondom az okát miért nem, annak menete ez: négy elemi, négy gimnázium, aztán kereskedelmi. Azonban az elemi előkészítést majdnem lehetetlen három éven túl kiterjeszteni, sőt két év alatt is elvégezhető, úgy hogy a népiskola a negyedik évben oly anyagot kénytelen elővenni, a mi ezen az elemi előkészítésen túl van. Most bejön a gyermek a gimnáziumba. Ott az egy latinon kívül tulajdonkép csak ugyan azt tanulja, a mit már a népiskola negyedik osztályában tanult. Ugyanígy a reáliskolában. Teljes bátorsággal mondhatjuk tehát, hogy a gyermek fejlődésében egy évet vesztett. Most megy a kereskedelmi iskolába. Ott az első évben – csak a terveket tessék megnézni – nagyobbára szintén csak azt tanulja, a mit a gimnázium harmadik, negyedik évében tanult, úgy hogy Magyarországon minden fiú rendes fejlődésében két évet teljesen veszít.

De még egy borzasztóbb tényre is szeretnék figyelmeztetni. A ki nem megy tovább 2-3 gimnáziumi vagy polgári osztálynál, minő műveltséggel megy el? Az a kevés, a mit a gimnázium latinból, a mit a polgári iskola németből ad, azt a keveset leszámítva, a ki csak 2-3 gimnáziumi osztályt végez, az a közművelődésre nézve kevesebbet tanult, mint ha az elemi iskola 5-6. osztályát végezte volna

el. A kik négy évet tanultak a népiskolában és három évet a gimnáziumban vagy polgári iskolában, azok egy évet vesztek és még hozzá kevesebbet is tanultak.

Szeptember elején rendszerint intik az újságok a szülőket, hogy ne küldjék gyermekeiket gimnáziumba. Említettem, hogy hazánkban 166 gimnázium és 32 reáliskola van. A 68-iki törvény minden községet, melynek több mint 2000 lakossága van, felsőbb népiskola állításra kötelez; ha a község jómódú, a felsőbb népiskola helyébe polgári iskolát állíthat. Ezen iskolák volnának a középfokú előkészítő iskolák. Felsőbb népiskola Magyarországon mindössze 7 van! Polgári iskola van 117, a kettő együtt kitesz 124 iskolát, $166 + 32 = 198$ nyolcz osztályú középiskola mellett. Így hiába intik a szülőket, mert csak 44 helyen van gimnázium és reáliskola mellett polgári iskola. A polgári iskolák 8-6. osztályában alig vannak tanulók. Budapesten van 11 gimnázium, 8 reáliskola, 1 felsőbb népiskola, 11 polgári iskola. Ha meggondoljuk, hogy a népesség nagyobb része tulajdonképpen polgári és nem gimnáziumi előkészítésre szorul, akkor belátjuk, hogy ez szégyenletes és ártalmas állapot. Magyarországon ma középfokú oktatás nincs, mert a 124 iskola nem elegendő.

De nézzük, kik küldik gyermekeiket leginkább a gimnáziumba. I. helyen áll a statisztikai kimutatások szerint az értelmiségi osztály 17,6%. II. Az önálló birtokosok. III. A köztisztviselők; azután így következnek: önálló iparos, önálló kereskedő, magánzó, magántisztviselő, személyes szolgálatot tevők és így tovább. Legutolsó helyen állanak a katonák, mert hát kevesen vannak.

A reáliskolában, a gimnáziumban legelső helyen állók az V. helyen vannak. A reáliskolában a sorrend a következő: önálló iparos, önálló kereskedő, köztisztviselő, magántisztviselő, önálló birtokos.

A reáliskola első négy osztályáról szóló statisztika sajátosságosan egyezik a polgári iskola statisztikájával. Az önálló iparos-osztály statisztikája itt is, ott is egyezik 22,4%. A gyermekeiket polgári iskolába küldő szülők sorrendje ez: Önálló iparos, önálló kereskedő, személyes szolgálattevő, köztisztviselő. A földbirtokosok, kiket a gimnáziumban az első, a reálban az ötödik helyet foglalták el, a polgári iskolai sorrendben már a hetedik helyre jutnak.

Nagy baj az, hogy nálunk az iskolák szervezete nem megfelelő. A polgári iskola nem ad teljes befejezettséget, a reáliskolát is úgy szervezték, hogy a IV. osztályból minél többen elmenjenek. Tehát ez is hiányos műveltséggel bocsát el.

Mai nap, hogy egy pregnáns példát hozzak fel, a ki tanító akar lenni, így készül: eljár népiskolába, talán ha van polgári iskolába, de a legtöbb a gimnáziumba négy évig, azután tanítóképző intézetbe. Eveket vesztett, azt már láttuk, de minő silány műveltséggel megy el a negyedik gimnáziumból, az el se képzelhető! Nem volna-e racionálisabb, ha így készülhetne: elvégzi a hat iskolát, három évig tiszt-

tesseges gazdasági vagy másnemű iskolában már némi szakszerű, készültséget is szerez, és csak azután határozza el magát, hogy néptanító akar lenni. Értelmiség, okosság, szellemi készülttség tekintetében mennyivel magasabban állna! Ez következik a szakszerű oktatásból, mert a gimnázium még nem befejezett iskola, míg azon az utón már némileg befejezett műveltsége van a tanulónak, helye van a társadalomban, már tud dolgozni. De ha elmenne kereskedelmi iskolába, és aztán határozná el magát, hogy oly pályára megy, mely szellemi műveltséget is képvisel, ha igazán tudja, hova megy, azt a szellemi tanulmányt is jobban végezhetné, mint az, a ki a gimnáziumból került ki. Ez tény. Németországban, Amerikában rendkívül sok példa van rá, hogy igen kiváló emberek a népiskola után szakszerű munkássággal foglalkozva, csak azután folytatták tanulmányaikat és a legmagasabb tudományos pályára is eljutottak. Nem ezeknek pályája a rendes út, de a rendes út az volna, hogy Magyarországon minden ember, a ki gyermekét csak addig nevelheti, hogy már 12 éves korában munkára fogja, az találjon itt iskolát, hol azt taníttathassa! Itt Budapesten nem talál, mert a legtöbb népiskola csak négy osztályú. Azután, ha már munkában van, még három évig nevelkedjék, kapjon olynemű műveltséget, mely azt kiegészíti némiképp szakszerűen, részben pedig közművelődési elemekkel. A középosztály útja más volna; a polgári iskolába megy a gyermek, csak hogy ez teljes jóra való polgári iskola legyen – Budapesten 11 közül csak egy van öt osztályú, egy hat osztályú, a többi mind négy osztályú, – különben polgári iskolánk kissé rosszul van szervezve, mert kilencz év tökéletesen elég volna – azután mehetne szakiskolába, és ott oly műveltséget szerezne, mely bátran vetekednék a gimnáziumi műveltséggel. Csak az olyan szülő gyermeke, a ki azt mondja, én gyermekemnek előkészítő idejét a magam társadalmi állásánál fogva hosszabbra terjeszthetem ki, 18 éves koráig, csak az mehet és menjen abba az iskolába, a mely némiképp nem is nevezhető középiskolának – gimnázium a neve – legfeljebb annyiban, a mennyiben ép ezeknek a felső iskoláknak előkészítője. A ki a társadalom életével foglalkozik, nagyon jól tudja, hogy indokolni is lehetne a népek ilyenmű osztályozását, de tévedés volna azt gondolni, hogy én itt valami rendi osztályozásnak volnék szószólója. Az a társadalom, a mely alakulóban van, egységes nagy nemzeti társadalom, mely a közművelődés szervezésével az iskolák így megoszlását a mai állapotokhoz képest szükségesnek tartja, de egyszersmind nagyon jól tudja, – ha nem is nevezem ezt demokratikus eszmének, hanem az egységes nagy nemzeti szellem követelményének tekintem, – nagyon jól tudja, hogy minő feltétel alatt szabad ily iskolaszervezetet létesíteni. Egy föltétel az: nem szabad privilégiumokat osztani! A mely iskolák 12, 15 évig vezetnek, a mely iskolák 18 évig vezetnek, legyenek akár előkészítő, akár szakiskolák, azok egymásközt teljes egyenjogosultsággal bírijanak. A mi a dolog erkölcsi mérlegelését illeti, a készülttség pedagógiai méltatását, azt némelykor

még becsesebbnek tartanám, de főképp történeti okok azok, a melyek az előkészítés e három fokát szükségessé teszik. Az első előkészítő iskola a népiskola, a műveltségnek azon elemeit adja, melyek mondhatnók itt Magyarországon, a nép nyelvének, gondolatainak, készletének segítségével megalakultak. Az idegen befolyást is méltatja, de még a vallásról sem kell tudnia, hogy ez az idegenben hogyan keletkezett; a földrajzi, természetrajzi tanulmány is a magyar földre szorítkozik, esetleg oly idegen országokra, melyekkel összeköttetésben vagyunk. Az oly tanítás, mely a gyermekkorban, 6-12 évig egész, rettenetes világgépet akar adni, bűn a lélek ellen. A ki gyermekének bővebb műveltséget akar adni 15 éves koráig, az legyen tekintettel arra, hogy ez a nemzet az európai közösségben él. Az a gyermek ismerkedjék meg valamely uralkodó nyelvvel is, nem ugyan irodalmával, ismerkedjék meg az ott kifejtett élet eredményeivel, nem magával a fejlődésével, hogy némiképp összevethesse, impulzust nyerjen a maga s nemzete életének alakítására. Ez volna a középfokú oktatás. Az a felső oktatás pedig, mely szélesebb alapon emelkedik nem lehet el a nélkül, hogy valóban fel ne vegye a művelődés előkészítésébe európai kultúránk elejét és elemeit. Idő is van hozzá!

A tudomány történetét nem értik meg azok, a kik a tudomány fejlődésének és tanításának alapjával nem rendelkezhetnek. De azért privilégiumokat nem szabad adni az iskoláknak.

Dr. Pikler Gyula elnök: Minden iskolából lehessen menni az egyetemre, polgári iskolából és kereskedelmi akadémiából is, ha ott nem is tanítanak latint?

Dr. Kármán Mór: Igen! Az egyetemet is újjá kell szervezni. Ma Németországban pl. az *egyetem gondoskodik azoknak tanításáról, kik nem tanultak latint.* így ott jogász, orvos, klasszikus-filológus is lehet reáliskolát végzett növendékekből. Ma azonban nálunk nincs közoktatásügyünk, nincs szervezett oktatási rendünk s a kik a gimnáziumot ostromolják, azért ostromolják, mert nekik való más iskola nincs. Állítsunk fel sok reáliskolát, még több polgári iskolát és teljes népiskolát. Gondoskodjunk megfelelő többfokú szakoktatásról. Így sikeresen meg fogjuk oldani feladatunkat.

Utóirat.

E vállalatban ezúttal másodszor látnak napvilágot egy, a Társadalomtudományi Társaság által rendezett nagyobb vita-czikhis felolvasásai. Midőn e felolvasásokat a nagyközönség elé bocsátjuk, tisztünkhöz tartozik beszámolni azon előzményekről, a melyek a szóbanforgó vitához vezettek.

Az alkalmat és kiindulópontot, mint nagyobbára ismeretes, e vita rendezéséhez Méray-Horváth Károlynak a Huszadik Században megjelent cikke* szolgáltatta, mely a mai középiskola fogyatkozásaira igyekezett felhívni a figyelmet. Ismeretes az a szélesebb körű polémia, mely e cikk körül keletkezett s a, mely míg egyrészt nyilvánvaló bizonyosságát mutatta a fölvetett kérdések iránti nagyobb érdeklődésnek, másrészt természetes impulzust képezett a Társadalomtudományi Társaság, mint a társadalmi kérdések iránti érdeklődés előmozdítását szolgáló egyesület számára, hogy a múlt év folyamán a főbb politikai programokról tartott vita mintájára, egy második, nagyobb vita-cziklus tárgyává a középiskolát tűzze ki. A vita rendezését egy bizottság vállalta magára, mely egyrészt kérdőíveket küldött szét a polémia alkalmával fölmerült főbb kérdésekről, másfelől pedig egyeseket föl is kért a vitában való részvételre. Ezeknek, de különösen az önként jelentkezőknek száma oly nagy terjedelművé tette a vitát, hogy a nyári hónapok közbejöttével meg kellett azt szakítanunk és a felolvasások sorozatának második fele a Társaság következő, őszi üléseire maradt.

¹ Huszadik Század 1904. szept.

Ha mégis már ezúttal, a vita befejezése előtt közrebocsátjuk az eddig tartott felolvasások és hozzászólások szövegét, teszszük azt, az anyag terjedelmén kívül, főleg a vitában még ezután résztvenni szándékozók kedvéért is, a kik ilyen módon a vitakozás eddigi irányáról és a már fölvetett kérdések felől részletes és hiteles tájékozást szerezhetnek.

De másrészt igazolásnak is szántuk e könyvet a Társadalomtudományi Társaság számára, azon vádakkal szemben, melyek vitánkra vonatkozólag a sajtó egy részében fölmerültek. Bizonyára vádlóink is elismerik, hogy hitelesebb védelemre nem támaszkodhatunk, mint épen e kiadvány szövegére, melyhez a magunk részéről csak pár szót akarunk hozzáfűzni azon félreértések fölvilágosításául, melyek nézetünk szerint az említett kifogásoknak alapjául szolgáltak.

Mindezen kifogások megegyeznek abban, hogy nem egy elhangzott konkrét véleménnyel vagy annak képviselőjével szállanak szembe, hanem en bloc valamely általános irányzatot imputálnak vitánknak, hogy azért azután a Társadalomtudományi Társaságot vonják felelősségre. Hivatkoznunk kell ezzel szemben arra, hogy vitánkban, mint azt a jelen kötet is mutatja, nem valamely egyoldalú irányzatról, hanem a legeltérőbb és legellentétebb vélemények megnyilvánulásáról van szó, a mint az különben tudományos vitánál természetes is. De ha valaki mégis a nézetek ezen sokféleségében valamely domináló irányzatot vélné felismerni, vajjon nem inkább magukban a megvitatott tényleges állapotokban keresendő ennek az oka, mint a Társadalomtudományi Társaságban, melynek tudományos jellegéhez képest nem is lehetett más feladata, minthogy a meghallgatásra számot tartó véleményeknek a megnyilatkozáshoz alkalmat és keretet szolgáltatson. Es össze sem egyeztethető a felolvasók tudományos egyéniségével, hogy meggyőződésük nyilvánítása helyett valamely ilyes irányításnak engedtek volna.

Nem volt semminemű ilyen irányítási szándék a Társaság által kibocsátott kérdőívekben sem, melyet némelyek, mint a

Társaság állásfoglalását, mint a vita elébe tűzött harci programot igyekeztek magyarázni, nem véve figyelembe azon körülményeket, melyek között a vita megindult, nem véve figyelembe, hogy ezúttal nem egy kiválasztott tétel megvitatásáról, hanem egy már másutt megindult polémia szélesebb körű folytatásáról volt szó, melylyel szemben a Társadalomtudományi Társaságnak természetesen éppen az volt a feladata, hogy a polémia folyamán fölmerült kérdéseket foglalja írásba.

A Társadalomtudományi Társaság tehát nem járt el másképpen e vita rendezésénél, mint minden más tudományos társaság hasonló esetekben eljárni szokott, s midőn ezt kiemeljük, legyen szabad remélnünk, hogy az elmondottak figyelembevételével vitánk további folyamán az eddiginél igazságosabb kritikában fogunk részesülni.