

## D<sup>R</sup>. KÁRMÁN MÓR

ELŐADÁSA A TÁRSADALOMTUDOMÁNYI TÁRSASÁG 1905 MÁJUS 23-ÁN,  
26-ÁN ÉS 31-ÉN TARTOTT ÜLÉSEIN.<sup>1</sup>

### 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

<sup>1</sup> 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.<sup>1</sup> 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,

<sup>1</sup> L'Education de la Démocratie. Paris, 1903. Lavisse, Souvenirs d'une éducation manquée.

a másik a középiskolák életrealitása, 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 ideggyógyászokhoz szóló kérdések közül. A kérdések úgy voltak fogalmazva, hogy érezni lehetett, milyen feleletre várnak, *(úgy van!)* „Hogy a tanulni való 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 történelmi 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 Széchenynek 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, egyttal 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.<sup>1</sup> 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, ezeknél 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.”<sup>2</sup> 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

<sup>1</sup> L'Education morale dans l'Université. Conférences et discussions. Paris, 1901.

<sup>2</sup> 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, szolgáltatva 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 Plató 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 szakferfiú s 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 lélekzetvételhez 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 szolgáltatson 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 kártékonyát 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 közzétették.

Beszélek 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 előbbit 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 malicziózan 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 zsengei 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 gondolatömeeggel, 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 egyenesen azt kérdik 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 átmegyek azokra a kérdésekre, a melyek a középiskola életrevalóságát egyáltalán kétségbevonják. Öt 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 egyoldalúlag 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 készütséjük 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 rávezetett 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 orvosnő, a ki a túlterheltségről könyvet írt, s a kiről múltkor szoltam 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 életrevalóságára 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 élnek 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 mindenképpen 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 sajtóságon 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 ilyenmő 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.