

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 figyelmet, 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, amely minden szellemi higiénit a feje tetejére állít, amely ellene szól a legkezdetlegesebb óvó intézkedéseknek és amely hozzájárul az időelőtti szellemi hanyatlás előidézéséhez: a középiskolai tanítás. (Élénk tetszés.)

Tény az, amely a tapasztalatok nagy sora megdönthetetlenül bizonyít, hogy az emberi élet folyamán 2 életkorbeli szakasz emelkedik ki, amely 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 u. n. juvenalis, úatalkorbeli zavarokat, a másik a meglelt ember idegrendszerbeli megbetegedéseit. Mind a kettő egyformán súlyos lefolyású. Azonban felületes és logikátlan következtetés volna, ha az u. n. serdülők ideg- és elme betegségeit azért mert a középiskolai tanulási idővel összeesnek, egyszerűen evvel 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 megállapíttassék, 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 kiszámíttatjuk a serdülővel 2-nek 64-ik hatványát, a mely példát nem fantáziából, hanem személyes tapasztalatomból merítem ép úgy nem készíteneek 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 megdöbbenő 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 vérévé, 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 bátorkodom 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 legkörülményesebb 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 praecízzebben 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 éljenezés és taps.)