

A

KÖZÉPISKOLA ESZMÉNYE

ÍRTA

BOKOR JÓZSEF

tanár.

BUDAPEST.

AIGNER LAJOS BIZOMÁNYA.

1874.

„Hol törvény nincsen: ott igazság sincsen s hol igazság
nincsen: ott nincs mit tanulni „

(Budapesti Szemle I. füzet.)

MÜLLER MIKSÁNAK.

Hálám szerény jelét kívánom kifejezni a férfiú iránt, kinek tudományos pályámon kiváló köszönettel tartozom.

Engem is ostromolt kétely; a hagyományos világnézetet, melyet az emberi dolgok le g szent eb-bike: a családi szeretet mély vonásokkal irt keblemben, a tudományos tényekkel kibékíteni soká nem tudám. „Hasztalan vágyódtam ártatlanságom napjai után s éreztem – mint dicső Eötvösünk szóla – hogy hasztalan hagynék fel tanulmány ainimal.” És épen a vallás dolgában nem tudtam meglegelni a kérdés nyitját. A vallás a helyett, hogy – mint feladata – nyugalmat szerzett volna számomra, a legkínzóbb gyötrelmeket okozá világosság után vágyódó értelmeknek.

E hányattatások közepett ösmerkedtem meg Önnek összehasonlító nyelv- és vallástudományi irataival. Felejthetlen lesz a benyomás, mit ez iratok rám tőnek. Az általam addig jobbára rudis indigestaque molesnek tekintett nyelvekből miként alakult előttem, Önnek mesteri tolla alatt, élő Organismus; néhány alaptörvény alkalmazása mily ragyogó világosságot árasztott a nyelvek fejlődése, változása, különülésére. A látszatban egymástól teljesen idegen tünemények fűződtek egymás mellé az összehasonlító nyelvtudomány világánál. Megnyertem a törvény szerűségben való hitet. – Ugyanezt nyertem meg a vallások irányában is. Ön tudja legjobban, mire célozok; hisz Ön vállalkozott elsőben, s mindenestre eddig legsikeresebben annak demonstrálására: miként módosulnak a vallásos nézetek s hitelvek a

nyelvek alakulása és változása alatt. Mint a borostyán, mely égbe tör, de gyöngye fához, omló kőfalhoz kénytelen szabni futását: olyan az istenséghez törő emberi szellem; annyit látunk irányából, mennyit dadogó nyelven kifejezni bír s így vallásának tanulmányozása, nyelvének tanulmányozását okvetlen feltételezi. Az emberi ösmeretnek új mezeje tárult fel előttem e munkásság alatt s ha az ide irányuló törekvések végeredménye felől nem is, de tisztában lettem a keresés módszerének vezérelvei, s ezek legmagosbika: a törvényszerűség felől.

Íme e tanulmányban a törvényszerűség belátására való emelést kívánom vezérelvévé tenni a közélettanodai nevelés és oktatásnak. Az a forró vágyam, hogy megkönnyítsem az utat az ifjú nemzedék, utódaink előtt a meggyőződés alkotásában; hadd óvjuk meg őket a kétely azon kinő s harcától, melyet egymással szemben álló s egymást okvetlen kizáró világnézetek szülnek; hadd munkáljuk a társadalom javát a törvényszerűség hitének beplántálása által, mert annak átka napjainkban: a vélemények anarkhiája.

El vagyok rá készülve, hogy sokan nem fognak még most egyetérteni velem; sőt azt sincs okom titkolni, hogy On, nagybecsű levelében, nem minden vonzalmamban osztozék. De tudom azt is, hogy ma még a vélemények küzdelme vezet igazságra, s hogy azon kornak még századok szolgálnak mesgyéül, melyben, főként a társadalmi élet kérdéseiben, változhatlan törvények, hiu véleményeket magok mellett tűrni nem fognak. E meggyőződés mentse ki igénytelen vállalkozásomat, s hogy ennek tárgyát épen Önnek ajánlám, megmagyarazza érzetem, mely há-lára ösztönöz.

ELSŐ TEJEZET,

(Történelmi visszatekintés a középiskola keletkezésére, fejlődésére;
annak alapelvei, vitás kérdései.)

Szorosb értelemben vett tanintézetek a középkorban, a keresztyénség befolyása alatt, keletkeztek. A történet Nagy Károly nevéhez fűzi az úgynevezett artes liberales művelésére állított iskolákat; ez intézetek azonban a skolasztikus bölcsészet felvirágzása közben nyertek nagyobb lendületet. A trivium és quadrivium neve alatt ismert iskolák, majd a 11-ik században keletkező egyetemek lettek kiváló székhelyei az európai tudományosságnak. Ez intézetekben tanított mindaz, mit az ismeretek legapróbb elemeitől kezdve a legmagasb spekulációig Európa létrehozni bírt; ösmeret, tudomány, mesterség, művészet, ész, műveltség, kezdet és vég bennök, e primitív egyetemeken központosult.

Azon kettős szellemi mozgalom, mely Európát a 14-16-ik század alatt forrongásba hozta: a *tudományok feléledése* és a *vallásreformáció* bármily nagy hatással volt is egyébként az egyes tudományágak emelésére, mindkét küzdelem hősei bármily magasztos eszméket hangoztattak is elveiknek minél szélesb körben való elterjesztésére s e célból a tanítás javítására, a tanintézetek szervezetében alig változtatott valamit.

Az *első* a *renaissance*, melynek kiváló eszköze az ókori klasszikus írók tanulmányozása volt, az egyetemeken hallata új eget és új földet ígérő szavát s elvakítva mintegy Hellás, akkor feltűnő, örök szép egétől, melyet egy Petrarca, egy Boccaccio láng lelke még ragyogóbbá tenni sietett, ez eszközt tartá szüntelen szeme előtt, azt iparkodott átplántálni Nyugat-Enrópa barbár földére. Előkészítő, közvetítő utakról, a kitarás, a századokra számító nevelés terhes munkájáról, fokozatosan emelkedő tanintézetek szervezéséről ép oly kevéssé jutott eszébe bárkinek is gondoskodni, miként nem a tudomány főcéljáról. Az első, új korszakot nyitó bölcsész Des Cartes, csak a 16-ik század második felében lép föl, midőn előtte már sok részben porhanyóvá tétetett a talaj. A klasszicizmus hősei mindazt a mi szép, igaz és felemelő kezekben készen hitték a görög s római írók szent foliansaiban, csak részesíteni kellett abban Európa nemes ifjúságát, ki lelkesedve tolt az azóta hírben, számban utói nem ért egyetemekre.

A másíknak: a *vallásreformációnak* lett volna tulajdonképeni feladata, reformot létesíteni a tanintézetekben is. A szegény, műveletlen tömeg képezvén e mozgalom bázisát, az ő számára hirdetvén a reformáció a lélekismereti szabadságot, meg is kellett volna tanítani reá, hogy miként kelljen azzal élni. Kitűnő, máig érdekkal olvasható, maradandó eszmékben nem volt hiány; egy Luther, Zwingli, Kálvin, Melancthon pedagógiai észrevételei a nevelés történetének fénylapjait képezik. Fájdalom, azonban, átható tervezgetésre, újabb tanintézetek szervezésére nem jutott idő; tenni kellett, de nem Apolló szent csarnokában, hanem Mars durva téréin.

a reformációt követő bösz zsivaly csirájában fojtott el minden nagyobb tanügyi szervezést; nem új tanintézetek szervezéséről, legfőlebb a régiek átalakításáról lehetett szó, a hitvallások értelmében.

Az egyetemek voltak s lettek továbbra is, jobbroszabb alakban a főtudományos intézetek.

A mai nap *középiszkolának* nevezett tanintézet csiráját azonban már az egyetemek keletkezésének idejében föltalálhatjuk. Egy-egy kiválóbb híri egyetemre, mint például a párisira, Európa minden részéből özönlöttek a hallgatók. Kendesen az egyetemi épületet körülvevő utcák, házak egész települő helyeivé váltak a tanuló seregnek. A mint pedig az egyetemek átestek az alakulás első hevén, s mind rendezettebb alakot kezdtek öltetni, s nemcsak az érettebb ifjúság, de az aránylag zsengekorúak is felkeresték azokat, gondoskodni kellett, hogy az ifjak kellő ellátásban, szellemileg bizonyos előismeretekben részesüljenek, mielőtt megkezdheték volna egyetemi tanulmányaikat. Mindkét szükségen segítve lön. A kollégium név alatt ismert, ma már sok részben arcot változtatott tanintézetek eredetileg ily szállóhelyei voltak az ifjúságnak. Parisban például kitűnő adományozások alapján, oly virágzásnak indultak, hogy az egyetem fényével keltek versenyre; szellemi tekintetben szintén több-több befolyást nyertek, a lehető széles körü *előkészítés* tétetvén feladatukká.

Messze vinne célomtól, ha e kezdetleges kollégiumok és egyetemek, illetőleg akadémiák egymáshoz való viszonyát, történelmi fejlődését nyomról-nyomra kisérni akarnám. Sőt azon tagadhatatlanul érdekes különbözőnek vizsgálása sem esik körömbe, melyeket Európa

három elsőrangú nemzete: a francia, angol és német, mindegyike saját szellemének bélyegét nyomván iskoláira, e téren kifejtett. Mindegyiknél más más alakulását látjuk a kollégiumoknak szemben a szülő anyával, az egyetemmel.

Csak egy ténnyt nem szabad mellőznöm, a történelem azon különös tüneményét, mely valamennyi nemzet iskolájára, viszonylagosan ugyan, befolyással volt és így általánosság tekintetében, a középiskola kérdésében, minden más történelmi tényezőt felülmúl. A jezsuiták s azok oktatásügyi munkássága európai befolyását értem. A történelem különös tüneményének pedig azért neveztem, mert tőlök, kik a renaissancenak és a reformációnak, az újabbkori fejlődés e két sarkpontjának, határozott ellenségeivé esküdtek: tőlük eredt a tanintézetek valódi reformja,

A jezsuiták elhatározó befolyását Európa tanintézeteire, az intellektuális állapotokra s így magára a társadalomra, melyet két századon át kiváló sikerrel gyakoroltak, azon másod s harmadrangú tényezőkön kívül, minők: iskoláik rendezettsége, a szigorú felügyelet, a szintén túlságig vitt ellenőrködés és fegyelem; a jezsuita atyák irodalmi s pedagógiai képzettsége; a kiváló mesterség, melylyel a gyermeki kedélyhez leereszkedni, vele bánni tudtak; zárt kollégiumaik tanszervezete; a közönség előtt nagy fénynyel eszközölt jutalom osztásaik; színi előadások stb., melyek mind egy nagy rendszer alkalmas eszközei valának: nem kételkedem – emiített kiváló szereplésüket – egy, mindezek fölött álló s mai napság kevésbé méltányolt, főokban keresni. Pedig

meglátásom szerint egykori nagyságuk és mai visszavonhatlan hanyatlásuk forrása e közös okban rejlik.

A renaissance és a reformáció ugyanazon szellemnek volt szülőtte, a negációé, mely a középkor teológiájának nyügét levetni készült. Első ténye volt amaz a művelt körök, utóbbi a tömeg fölött annak, hogy az ezred éves nagyszerű mű: a katholicizmus keblében a természet örök törvényei szerint, megindult a dekompozíció. Vége lön az aranjúezi szép napoknak, azon boldog időnek, melyben egy hit egy lélek uralgott egy egész, a legműveltebb világrész társadalmában. A közös hitet megbontá a kétely s ez magával hozta az egyéni jogkövetelményeit: a vizsgálódás és a lélekismeret szabadságát, a protestantizmus kettős jelszavát. Fel lön nyitva a zsilip a rég forrongó elemek előtt, a nélkül, hogy az áradat elé cél, biztos meder lett volna vonva.

A tekintélyen nyugvó hatalmas épület, a katholicizmus alapkövének megrendülése magával hozta az egész rajta épült társadalom rázkódását. A reformátorok teológiai szubtilitásai korántsem pótolhaták a tekintélyt, a katholicizmus e régi kánonát. Az a szabad vizsgálódás, szabad lelkiismeret, melyet a protestantizmus hangoztatott, épen oly hittárgy volt akkoriban, mint akár-melyik más dogma; rosszabb, mert az eszközt, az utat, melyen az újabb társadalmi rendnek épülni kell tűzte célnak; ingatagabb, mert nincs oly megállapodása, oly eszméje a társadalomnak, melyet az ő nevében szóba hozni, s felforgatni ne lehetne; üresebb, a minthogy a reformátorok is jókorán gondoskodtak ellenlábásáról a formale princípiumról, s ezzel örök küzdelemre vezető ellentéteket honosítottak meg teológiájokban. A szabad

vizsgálódás próbaköve: a megállható eredmény, a szabad lelkiismeret: az állandó jellem; társadalmilag: a szabadság elengedhetlen feltétele alatt, oly pozitív eszmék megállapítása, melyeknek az emberiség fölött uralkodni kell. E nélkül pusztá érzet, függetlenségvágy, a szabadság, de erejét bebizonyítani nem képes.

Bekövetkezett; apró felekezetekre szakgatá a protestáns egyházat. Átcsapott a politikai intéstúciókra, a tömeg nemzeti állami Önállóság, a fejedelmek független abszolutizmus után sóvárogtak, s csak parányi *reakció* kellett e széthúzó törekvések ellen, mely tüzet vessen Európa társadalma fölé: s kitört a harc, a harminc éves európai háború.

E *reakció* volt a jezsuitaság. Nem ismeri az az emberi természetet, ki a katholicizmustól azt várta, hogy szembehunyva, összetett kézzel fogadja a protestantizmus széthúzó törekvéseit. Olcsó gondolkodás az, mely a társadalom rendjét egy, bármily igaz, bármily hatalmas szóra megváltozni hiszi s a vele ellentétes tüneményben természetellen kinövésnél egyebet nem lát. Valódi elfogultság lett volna azt követelni, hogy az a társadalmi rend, melyen egy ezer éven át fajunk legkitünőbb szellemei dolgoztak: a katholicizmus egy reformátor! szóra összetörpüljön, sőt története, hagyománya, dicső múltja érzetében fel kellett kelnie s reagálni a létet aláásó törekvések ellen.

S a mi a jezsuitákat, e reakció szülötteit, nagygyátette az volt, hogy a katholicizmus egész szelleme látzott átköltözni hozzájuk. A *központosítás* annakelőtte ismeretlen nemével, mely szokatlan szigorúsága dacára önálló, saját geniusuknak megfelelő munkakört jelölt

vi a tagok számára, s az *üdvözítő egyház* pozitív eszméjével oly szilárd testületet alkottak, mely a protestantizmus decentralizáló s spekulatív szabadságot kultiváló tendenciájával merőben ellentétes volt. Egy Hildebrand félvilágot mozgató gondolatát vitték át a pusztá egyházi politika teréről a társadalomba, s oly elemet teremtettek abban, mely a katholicizmus színét, javát, quintessenciáját veté a mérlegbe a protestantizmus ellenében, oly időben, mikor a vallás iránti fogékonyság, lelkesültség mindkét oldalon erősebb volt, mint valaha.

E szellem lengi át a jzsuiták minden institúcióját, ugyanaz iskoláikat. A jzsuita kollégiumok *studia inferiorát*: rudimenta, grammatica, syntactica, humanitás, rhetorica; *studia superiora*; logica, dialectica, ethica, geometria stb. tantárgyai mind egy céltól voltak áthatva, a fölöttök álló theológiáétól, amelyet az idvezítő egyház ezredéves eszméje töltött be melegséggel, világossággal. Az ős kollégiumok mintájára tagadhatatlanul előkészítő szerepök is volt e kollégiumoknak a felsőbb tudományokra, névleg a theológiára, de a kettőt közös eszme főzte össze, az egyház érdeke. A kettő közt csak foki különbség volt, s nem az az abszolút különbség, minőt a mai középiskolák terveiben találunk, melyek sürgetik, hogy a középiskola hajoljon meg a nagy Mogul, az egyetem előtt s ennek pusztá előkészítő iskolájává levén, veszítsen s veszíttessen a fejlődő ifjúi korrallal minden önállóságra való törekvést.

A jzsuita iskolák elhatározó befolyása, nagysága onnan eredt, hogy társadalmunk világnézetével szoros kapcsolatban rendezték be azokat; az élet lüktető erét Vezették be a korokban valóban száraz grammatikai,

syntaktikai stúdiumokba is; létök a társadalom kívánataiból fakadt; munkálkodásuk, mint kitűzött céljok a társadalomba vezetett vissza.

Azonban változtak az idők. A renaissance és a reformáció szellemének volt alkalma, hogy a szabad vizsgálódás útján pozitív megállapodásokra jusson, a társadalmi élet minden közében új egyházi, új ép alkotmányi, politikai intézmények alakultak az új szellem befolyása alatt, s mindennek felett a tudományban, a természet nagy törvényeinek felfedezése által oly pozitív rendszert fejtett ki a lefolyt pár század, melylyel van mit ellenébe vetni a katholicizmus eszméjének.

A mily mértékben haladt elő a szabad lelkiismeret útján az emberiség a pozitív eszmék megalkotásában, a jezsuitizmus azon mértékben veszített tért, befolyást, erőt. Lassanként veszíti a művelt körök előtt s így a nép előtt is társadalmi fontosságát. Alapdogmája: az üdvözítő egyház teljesen megszűnt társadalom-mozgató lenni, mit nyilván mutat a mai jezsuiták azon tehetetlensége, hogy ellentétben elődeik praktikus észjárásával, theologiai szörszálhasogatásokba merülnek; az élet zöldelő fája munkálása helyett a csalhatatlanság szürke teoriáját faragcsálják. E hanyatlás óta változott a jezsuitizmus, mint a ki vesztét érzi, az immoralitas, a farizeizmussal egy jelentőségűvé. Áll ugyan még a hierarchia hajdan erős gépezete, s ki tagadhatná, hogy képes mind mai napig sok jót, rosszat okozni. De tevékenységének irányát nem öneszméje adja meg többé, hanem a társadalmi élet egyéb faktorai. Mint a Memnon-szobor, olyan ma a katolikus rendszer, idegen politikai szellem fúvalmára ad hangot, nélkülök néma, hallgatag mint a sír

De térjünk felvett tárgyunkra: a középiskolára. Előkészítés volt annak feladata az ős kollégiumokban, előkészítés lett célja a jezsuita iskolákban is. Valóban a jezsuiták keze alatt volt középiskola teljesen kifejlődött tanintézet, s így pedagógiailag kellően meghatározottá, kijelöltetvén tantárgyai, methodikus tagolása, egész feladata.

A jezsuiták világnézete fokról fokra hanyatlott s társadalmilag közel áll a végbukáshoz. A középiskolának fokról fokra emelkedni kell, ha ugyan hivatva van arra, hogy úgy a jelenben, mint a jövőben a társadalmi élet, az emelkedő műveltség tényezője legyen. S a tudománynak, mely épen e kérdések megoldásával foglalkozik: a pedagógiának szigorú feladata, hogy kijelölje azon elveket, melyeken a haladás történik; s hogy azokat a rajta alapuló mesterség: a nevelés használatára bocsássa.

Valóban a pedagógia hangya szorgalommal összegyűjté mindazon adatokat, tényeket, rendszereket, melyeket a nevelés ügyében, a történelemben talált. Hogy ezek közt épen a középiskola dolgában, a jezsuiták iskolai munkássága és alkotása nem alárendelt helyet foglalt el, mutatja azon körülmény, hogy a középiskolák a mai napig ugyanazon alaprendszeren nyugsznak, melyeken az övéké nyugodott volt. Tantárgyaik alig egy kettő kivételével, melyeket a haladó tudomány a legújabb korban vétetett csak föl, megfelelők a jezsuitákénak. Sőt a középiskola feladata meghatározásában sem ment túl a jezsuiták iskoláján, a mennyiben az *előkészítést* A *felsőbb tudományok hallgatására* tette céllá. Természetes, hogy az „üdvözítő egyház” a „vallás” kérdése

ha teljesen el nem ejtetett is, csak másod, harmad rangú szerephez jutott, sőt a korunkban hévvel pártfogolt felekezetenélküli iskolákban merőben közönyös tantárggyá tétetett.

A jezsuita iskolák s a modern pedagógia alaprendszere közt tehát az az egy lényeges különbség van, hogy a jezsuiták előkészítő iskolája az akkori társadalom mozgató világnézetével: a vallásával szoros kapcsolatban volt, s a tanítvány a legkisebb fűszáltól a szent emberig mindenütt isten kezét látott s így tudományos haladása érzelmeinek, hitének növekvésével és szilárdulásával párhuzamban állt és élt; a modern pedagógia pedig nem látván összeegyeztethetőnek a jezsuita világnézetet a szabadvizsgálódás útján megállapított tudományos tételekkel, s bármennyire érzé is különben a vallásnak kitűnő befolyását a nevelésre, miután a kettőt összhangba hozni nem tudta: elejtette a vallásos, illetőleg a jezsuita-katholikus világnézetet, az egész rendszernek, mint főntebb kifejtem lelkét, s átvette a pedagógiai külformát, beismerem, lehető legjobb formájában s annak tökéletesítésén fáradozik napról napra, óráról órára.

E különbségtől azonban rendkívül sok... minden ettől függ a középiskola rendezésében, mint látni fogjuk.

E század elején, mikorra a legalsóbb fokú nevelés-oktatási kör is megnyerte szervezetét Pestalozzi és utódai munkássága folytán a közoktatás ügye, legalább a főbb elvek tekintetében, lehetőleg tisztán állt. Meg lett állapítva a népiskola, a tudományok egyeteme, s az erre előkészítő középiskola célja, alapszervezete; úgy látszik, nem volt más hátra, mint a kellő érdeklődés, hogy e században virágkorát élje a pedagógia.

Kétségkívül örvendetes haladás tapasztalható századunkban a tanügy minden terén. Azonban a siker nem felel meg a várakozásnak, melyet a pedagógiai alapelvek s az ezek iránt európszerte mutatott érdeklődés összhangja után reményleni jogosítva volnánk. Majd európszerte általános a panasz a tanintézetek sikertelensége miatt. És e panaszok még csak nem is a népiskolák ellen fordulnak, hanem éppen a felsőbb oktatást illetik. Hogy sem a középiskola, sem az egyetem nem felel meg feladatának; hogy a felsőbb tanintézeteket abszolvált növendékeknél sem az ismeretekben kellő mélység, sem a jellem szilárdságában elég biztosság nincsen; hogy az iskola nem orvos, mérséklője társadalmi zülaltságainknak, sőt tápanyag szerző azok számára: ez s ebez hasonló panaszok merülnek fel mindenütt. Az egyetem még csak mossa kezeit, a hibás előkészületet nyújtó középiskolára hátrítván a felelősséget, különben pedig bátran szemébe néz minden vádnak, ha kellő anyagi erővel rendelkezhetik. De a középiskola számára nincs menedék. Hasztalan meríti ki a nyelvészet, a történelem, a matematika, a természet-stúdiumok tanára minden erejét, az egyetem nincs megelégedve ancillájával.

Európa legszabadabb államát a kis Svájcot hívom föl, mely egyúttal aránylag legtöbbet tesz a tanítás érdekében. Köztudomáskép a tanügy teljesen a kantonok dolga, szabadon szervezheti mindenik iskoláit. Áttekintve a svájci iskolák szervezetét, kirívó az a változatosság, melyet éppen középiskoláinál tapasztalunk. A középiskola éveinek tartama, a felveendő tantárgyak, sőt, miben ellenmondás van, a középiskola céljának körülírásában és valahány kanton, annyiféleképp rendelkezik. Így van

ez az amerikai köztársaságnál, valamint Európa azon nemzeteinél is, hol más érdek, például: állami vagy egyházi bilincseket nem vert a középiskolára. Úgy tűnik föl, mintha a középiskola tágítani akarna a kötelékeken, melyet hagyományos feladata ráért; mintha prokrustesi ágy lenne a cél, mely elé tűzve van.

A szabadság, mondják, különít, tehát ez lesz az oka a svájci középiskolák szervezete tarkaságának. A pedagógiára kevés dics háramlik ez észrevételből is; az ő feladata levén oly szilárd alapelvek teremtése, melyeknek, a különben extravaganciákra menő egyenítést szabályozni kell.

És a mi a legfájdalmasabb, a pedagógiának jó barátja, az ismeretek szaporodása, a tudományok különülése, tehát a par excellence szellemképző eszközök okozzák a legtöbb kellemetlenséget. Ha csak a theológiára kellene előkészíteni a középiskolának, mint a jezsuitákénak, alig fájdulna meg bárki feje a támadható panaszok miatt. De az ismeretek egész halmaza gyült fel az idő óta s népesítette meg különböző tudományágakkal az egyetemet. A régi középiskolával szolgáltatni az új egyetemeket valódi képtelenség többé. Új előkészítő tárgyakat kellett tehát felvenni oda is. De mely tantárgyak legyenek azok? Ha csak az *előkészítés* parancsát tartjuk szem előtt, kénytelenek leszünk valamennyi egyetemi tantárgy kompendiumát átplántálni a középiskolába. De ez nem megy; s még kevésbé megy az a másik kíváncs, visszája amannak, hogy csak formális képzésre van szükség a középiskolában, mert ki látott formát tárgy nélkül, ki képezett szellemet ismeret nélkül? Mind e kérdés eldöntésére tehát valamely

pedagógiai alapelvekre lenne szükség, melyhez a különböző kívánalmakat mérni lehetne. Az előkészítés alapelve nyilván nem futja ki.

Készített tehát a pedagógia új alapelveket, s ezek közül egyik az, hogy a középiskola feladata, az előkészítés mellett, a humanitás. Keletkeztek a humaniorák, a középiskola speciális tantárgyai, értve alattok az ókori klasszikusok kiváló művelését.

E mellékcél fölvetelének történelmi előzményei vannak. Egyik, azon rendkívüli hatás, melyet a klasszikusok a tudományok feléledésére tettek. Ugyanazon oknak ugyanazon hatást kell eszközölni, gondola a pedagógia, s így a jelen és jövő tudományosságnak az ókori klasszikusoknál hatalmasabb sarkantyúja nem lehet,

A másik negatív lefolyású történelmi előzmény a következő. Bármily nagy erőt s kiterjedést vett is a klasszicizmus a tudományok megújulásánál, bizonyos, hogy ama másik, vele párhuzamban haladó szellemi mozgalommal, a reformációval általános hatás tekintetében nem versenyezhetett. Nem kételkedem a klasszikus stúdiumok művelését a reformáció egyik hatalmas emelőjének tekinteni, a fiú azonban felülmúlta az apát, a dogmatizmus a klasszicizmust. A nagy reformátorok dogmatizáló utódai nem sokára paganizmust láttak a klasszikusokban, s iskoláikban ezek tanulmányát, valamint a katolikusok is, alárendelek amannak: a theológia szabályozta a klasszikus stúdiumok művelését. – Amint azonban a 18-ik század deismusa, encyklopediztousa s aufklärungja tönkre tevék az üres, légvárákra épített dogmatizálást, akkor lett általános jelszóként elfogadva s mai napig előszeretettel ápolgatva: a huma-

nizmus. Az kölcsönzött neki varázserőt, hogy benne a keresztyénség s az ókori klasszicizmus szellemét kibékítve hitték s így oly tág köpenynyé változott az már ma, hogy benne theologus és materialista egyformán elfér; mindkettő az emberiség javát vélvén munkálni a maga útján.

Középiskolai céllá tétetvén, a humanizmusnak e rugalmasságban van hibája. Valójában nincs rá kritérium, melyiknek van több joga, bár a legtisztább értelemben vett humanizmusra a történettudománynak-e, a természettudománynak, vagy például Homer és Virgil, avagy a biblia és „Krisztus követése” olvasásának. Nem kisebb baja az, hogy mai felfogásunk szerint a népiskola, valamint az egyetem is az emberiség ügyét munkálván: a középiskola semmi kiváló jogot a humanizmus szép címéhez nem formálhat. Es hogy címül, az ismert előkészítő cél mellé mégis fölvette a helyett, hogy előbbre vitte volna ügyét, hogy segített volna magán tisztább belátás, jobb berendezés tekintetében nyilván megkésett, azaz céltalan ügyét még céltalanabbá tette, felhőkbe tolt.

Voltak s vannak pedagógusok, kik minden ilyes magyarázatokra alkalmat adó célokat kikerülni akarva, határozottan a klasszikus nyelvek és irodalmak művelését teszik a középiskola feladatává. Legerősebb érvök e tekintetben az, hogy minden tudományt csak történeti összefüggésében lehet igazán megérteni. A tudományok keletkezésének pedig valódi alfája az ókori irodalomban levén: ezekhez kell szüntelen minden tudományos embernek visszamenni okulás, tapasztalat végett. Lesz alkalmam értekezésem folyamában e kérdést bővebben

tárgyalni, itt csak Baco ismert észrevételére akarok figyelmeztetni. Ókorról beszélve, mond Baco, könnyen azon tévfogalomra jutunk, hogy vénkort értsünk alatta, mely esetben a tapasztalatokon nyugvó tanulmánynak azt kellene kiváló figyelmére méltatni. A dolog azonban teljesen megfordítva áll; ama kor mostani korunkkal szemben valójában ifjú- vagy gyermekkor, s időnk az, melyet vénkornak nevezhetünk, és így ismereteink bázisát főként itt, ebben kell keresnünk.

Látnivaló, hogy a középiskola szervezésének kérdésében nem oly biztos a pedagógia, mint ezt e század elején általánosan remélték. E század folyamában merült föl még egy körülmény, mely e kérdést még jobban összekuszálta, s róla írva, lehetetlen visszatartanom töltemat, hogy szemrehányással ne illesse a pedagógiát.

Köztudomású dolog, hogy e század folytán a rendkívüli haladást vett mechanikai és fizikai ismeretekben egy külön mesterség kezdett kiképződni: a technika. Kítűnő vívmányaival csakhamar meghódítá Európa valamennyi életrevaló nemzetét, s a nélkül, hogy a pedagógusokat megkérdezte volna, egyremásra szülte a technikára előkészítő iskolákat. Ez a keletkezése az u. n. reáliskoláknak. Volt is mit hallaniok kezdetben a pedagógiától, elnevezte elvtelennek, materialistának stb.; de bármennyire bizonyítható is, hogy azoknak nincs joga a léthez, a technikára készítő iskolák annál jobban virágoztak, annyira, hogy végre, mint mondani szokták, a tények logikája előtt a pedagógia sem hunyhatott szemet. Elővette tehát régi szokását, lekopírozta a talált iskolák tervrajzát, összetákolta egy keretbe, s elnevezte azt a középiskolák elméletének. E híres elmélet főbb

pontjai a következők: van két universitas a *műegyetem* és a *tudományos egyetem*; a középiskola feladata az egyetemre készítés levén, van két középiskola: a *reáliskola* és a *gimnázium*; ennek súlya a humanizáción, amazé a realizmuson nyugszik.

Tudomány nevében nem hordtak össze több hasznavehetlen rongyot ennél. Ám gúnyoljátok az 5-ik századot, miért akart a háromból egyet, s az egyből hármat csinálni, de túrje a legkeményebb ostorozást az a magát tudománynak nevező pedagógia, mely a 19-ik században azt állítja, hogy az universitas kettő; hogy van realizmus humanizmus nélkül, s ér valamit a humanizmus realizmus nélkül. Minden bírálaton alól állnak e dolgok s meg sem kellene őket említeni, ha még mind napjainkig nem mételyeznék a levegőt.

Hasonlót vagyok kénytelen állítani egy, napjainkban szertelenül felkapott pedagógiai alapelvről, melylyel a középiskolai pedagógia megkoronázta éhletlenségét. Amint a reáliskola megnyerte az egyenjogúságot a gimnázium mellett, azzal a kikötéssel azonban, hogy amazt a humanisztikus cél nem illetheti, megint csak ott volt a pedagógia, hogy valami alapelvet kellett teremtenie, melylyel előkészítő céljának meztelenségét felöltöztesse. így alkalmaztatott a középiskolára az *általános műveltség* alapelve, s lett annak feladata az egyetemre való készítés mellett a gimnázium és reáliskola által az általános műveltségre emelése a növendékeknek.

Német főben nem született homályosabb, középiskolai elvnek hasznavehetőbb kifejezés ennél. Nemcsak hogy nincs rá mérték, mikor éri el valaki az általános műveltséget s így nem hogy ő szabályozná az

iskola berendezését, megfordítva épen az fog függeni az iskola szolgálatától; nem a legtisztább ellenmondás-e az, hogy két különböző iskola különböző tantárgyai, különböző súlypontjával (real és humán) az általános műveltségre emel? E szerint egy országban két általános műveltség van, *két általános?* mikor az általánosnak épen az az ismertető jele, hogy maga mellett minden mást kizár.

Ím ezek főbb pontjai azon elméletnek, melyet a középiskolai pedagógia napjainkig létesíteni bírt; ez elméletnek, mely valójában semmi nem egyéb, mint a parancsoló életszükséglet által megteremtett intézményeknek szolgáló utánczása; az elméletnek, mely az idealizmus szép nevét bitorolja, holott a legdurvább szenzualizmus szülötte, mert a nélküle létrejött intézményekhez tapad, a mit az élet elébe lökött, kész igazolni, de önmagától egy józan eszmét létrehozni, a meglevő tényeket rendszerezni nem képes. És ezt az elméletet árulgatják most napjainkban Magyarországon, mint jövő műveltségünk talizmánját.

De nem akarom felejtetni a pedagógiának egy alkotását a középiskola körében; ez a *reálgimnázium*. Mint neve, úgy lényege egyszerű keverésben áll, összekeverésében a gimnázium és reáliskola tantárgyainak, minden vezérlő princípium nélkül. Ez intézmény, e pedagógiai agyrem az, mely legjobban ijeszt; s az lenne értekezésemre a halálos csapás, ha valamelyik bírálóm, látva egy egységes középiskolára való törekvésemet, rám fogná, hogy a reálgimnázium kultiválására szegődtem.

Valamennyi úgynevezett középiskolai alapelv közül tehát a régi tan látszik legszilárdabban állani, az

a tan tudniillik, hogy a középiskola szervezésének *alapelve s célja az egyetemre való előkészítés*. Nézetem szerint az előkészítésnek *elvvé* tétele zavart meg legtöbb főt, okozott legtöbb bajt a középiskola rendezésében, ebből ered mai napon is a legtöbb ingadozás a középiskola természetére nézve.

Az egyetem ugyanis, melyre a középiskolának előkészíteni kell, a különböző tudományágaknak feldolgozására van hivatva, s így az ismeretek szaporodása és tökéletesedésével különböző változásoknak van alávetve. Régebben csak a theológia, jog, orvostudomány és a filozófia mondatott az egyetem illetékes alkatrészeinek; ma már a jogtudományt két önálló körre különítik, a régi bizonytalan tárgyú bölcsészet körében pedig, mint teljesen különálló tudományok jelöltetnek meg: a természettudomány és matematika, a történettudomány, az összehasonlító nyelvtudomány, s fog előbb-utóbb helyet szerezni ott magának a pedagógia tudománya, mely jelenben még csak a „füstös, poros” bölcsészet appendixének tekintetik. A gyakorlati élet parancsoló szükséglete szerzett végül egy a többitől függetlenül tárgyalt stúdiumot, mely elméleti részében teljesen összeesik ugyan a matematika és fizika tudományával, de bizonyos gyakorlati ügyességek megszerzése kedvéért onnan még is kivált, és ma, mint a többi tudományok mellé koordinált tudomány, amazokkal paritásban állónak tekintetik, neveztetvén amazok összesen: *egyetemi tudományoknak*, imez utóbbi: *műegyeteminek*.

Ha már azt tesszük a középiskola berendezésének *alapelve s főcéljává*, hogy neki e különböző egyetemek, illetőleg tudományokra kell előkészíteni: természetesen

következik, hogy a hányféle tudomány van, annyiféle kell előkészíteni a középiskolának, vagyis annyi iránynyal kell bírnia. Valóban történtek is komoly kísérletek a középiskola több irányban való vezetésére, de azok mind meghiúsultak. A franciák legalább azon panaszkodtak, hogy Fortoul furkációi tönkretették a francia középiskolát, s hogy az egyetemre készületlenebb növendékek sohasem mentek, mint akkor. Bármily szépen hangozzék is, hogy a 10-18 éves embert már preparálni kell jövő pályájára, a középiskola bi-trifurkációjában kell lenni valami káros dolognak; úgy látszik, hogy hazai közvéleményünk is teljesen át volt hatva minden ily megosztás káros voltával; mily ekklatáns módon ítélte el a dicső Eötvös nevéhez kapcsolt trifurkacionális javaslatot ezelőtt pár esztendővel.

Dacára tanférfiaink eme harcias közhangulatának, ama nézet, hogy a középtanoda alapelve az egyetemre való előkészítésben áll, még ma sem vesztett erejéből semmit. Úgy látszik, könnyebb egy dogmát megcáfolni, mint vele szakítani. Így a közoktatási tanács *) közép-tanodai javaslata az egyetemek szempontjából vévén tárgyalás alá a középiskolákat, s dogmául két egymástól függetlenül létező egyetemet állítván föl, ekként szövegez: *„a két egyetemmel szemben a középtanodák is két irányra oszlanak: gimnáziumokra és reáltanodákra.”*

*) A hazai tanügy emelése képezvén ambícióm tárgyat: kellett alapul fölvennem *egyik* kiválóbb, ösmert javaslatot. Hogy nem az újabb keletű miniszteri javaslatot tartom szem előtt, oka az, hogy ennek indokolása máig hiányzik, a közoktatási tanácsé teljes. A kettő egyébiránt ugyanazon pedagógiai elveken nyugszik, s a hol mégis eltérés lenne köztök, szólni fogok felőle. (Augusztus közepe.)

B. J.

Mellőzzük itt annak fürkészesét, hogy az emiített, sok részben jeles javaslatban, valamint általában mindazon javaslatokban, melyek a kettős középiskolát védelmezik, mi legyen az az arkanum, az a beható reform, mely tényleges állapotainknak, sikertelen küzdelmeinknek véget vetne; mellőzzük annak fürkészesét is, váljon nem nagyobb önállóság van-e egyfelől például a jog- és államtudományok, másfelől valamennyi tudományág közt, ide értve magát a műegyetemet is (melyre, úgy látszik, még csak speciális nevet sem tudnak találni); vagy vegyük bár sorra a többi tudományágakat, s állítsuk egyenként szembe a többivel, kérdjük: váljon a nyelvészet, a történelem, az élettan, a neveléstan nem önállóbb, nem függetlenebb-e, mint az a meg nem keresztelt műegyetem, az a kriptó matematiko-fizika, ha ugyan egyáltalán lehet szó függetlenségről tudományok közt; mellőzzük annak a két egyetem megkülönböztetésére sokak előtt döntőnek látszó oknak bírálatát, hogy a műegyetem kiválóan a gyakorlati életre képesít... míg a másik képez tudósokat, de egyúttal orvosokat, ügyvédeket, politikusokat stb., kiknek e szerint ép oly kevésbé lenne szabad gyakorlatiaknak lenniök, mint nem a műegyetemről kikerülteknek tudományosoknak (?); most a fölött sem akarunk bővebben értekezni, váljon nem célszerűbb lenne-e a két koordinált egyetem megszüntetésével a *tudományok egyetemén* állítani a matematiko-fizikai tanszak mellé *egy* a gyakorlati ügyeségekre képesítő szemináriumot, a mely, nézetem szerint, helyettesíthetné a műegyetemet; a középiskolára, melylyel most dolgunk van, mind e kérdés csak forma, különöség; rá nézve tökéletesen mindegy, akárhogy hívják

egyik másik egyetemet. Legkárosabb hatása ez egyetemi kanapépöröknek, nézetem szerint, akkor nyilvánul, midőn azokat a középiskolán akarják erőszakolni. Ily ráerőszakolás pedig az a bifurkálás is, mely gimnázium és reáliskola név alatt általában divatozik. Ez irány pedagógiailag téves voltának kimutatása, s egy egységes középiskola szervezetének körvonalozása lesz feladata a tanulmányoknak.

MÁSODIK TEJEZET.

(Pedagógiai alapelvek; a nyelvtanításról mint a középiskola fő-tantárgyáról; nincs egy alapvető középiskolai tantárgy.)

Két tényezője van a műveltségnek: az öröklés és a szerzés.

Nem vitatkozom fölötte, sőt kiinduláspontnak fogadom el a tételt: öröklünk úgynevezett szellemi tehetségeket is szülőinktől.

Hogy azonban ez örökölt tehetségek kiműveltesse-
nek, a szerzésnek kell közremunkálni. Ennek ismét két
tényezője van: az akaratunktól független körülmények
és másodszor az akaratunkon nyugvó tervszerű mester-
ség, a nevelés.

A körülmények elősegítő vagy gátló befolyását
általában módosító hatását úgy a szellemi, mint a testi
erők kiművelésére, lehetetlen félreismerni. Említsem bár
a legáltalánosabb természeti körülményeket: a klíma,
a talaj, illetőleg a vidék tagadhatatlanul módosító ha-
tását, vagy ugyanazon természeti viszonyok közt a tár-
sadalmi különböző állás követelményeit: eléggé igazolva
van a külkörülmények befolyása a művelődésre.

Műveltségünk e szerint csak kis részben, a szer-
zésnek második felében, függ tőlünk; sem örökölt te-
hetségeit, sem a körülmények befolyásait megváltoztatni

senkinek sem áll hatalmában. És épen abban áll a nevelés fontossága, a műveltség becse, hogy oly hasonlíthatlanul nagy tényezőkkel kell megküzdenie, minők az örökölt tehetségek s a körülmények befolyásai.

A nevelésben minden attól függ tehát, hogy sikerül-e felismerni az örökölt, általában emberi tehetségeket, hogy aztán a *hasonlót hasonlóval* törvénye szerint megindíthassa, folytathassa és bevégezhesse a művelés munkáját; meg attól: sikerül-e jól megfigyelni, s azután megállapítani a körülmények zavaró vagy kedvező, egyáltalán módosító befolyásainak törvényét.

A tudománynak, mely a neveléssel foglalkozik, tehát a pedagógiának ezek szerint az lesz a feladata, hogy *megállapítsa azon elveket, melyeknek, adott körülmények közt valósulni kell, hogy a tehetségek kiműveltessenek.*

Pozitív elvekre van tehát szüksége a pedagógiának is, mint bármely más tudománynak, s mindazon intézménynek, mely az ő nevében, a nevelés érdekében létesítetik, saját elveiben kell lelmi létjogát, szervezetének teljes kivitelét.

Íme az az első hibája a közoktatási tanács javaslatának, hogy azon általánosságot, mely nézetem illetőleg a dolog természete szerint, magának az egész nevelésnek feladata, tüzi a középiskola, ez egyik nevelési intézmény céljává, mondván: 1. §. „*a középtanodai oktatás feladata a szellemi tehetségek összhangzatos fejlesztése s tudományos ismeretek közlése által azon általános műveltséget kifejteni s megalapítani, mely az ifjakat az egyetemi és műegyetemi tanulmányokra képesíti.*”

E különös szövegezés egyéb pontjaira is megteszem észrevételemet ott, hol tanulmányom gondolatmenete leginkább engedni fogja; most *az általános műveltség kifejtése és megállapítása*, mint középiskolai cél, esik kifogásom alá.

Ha a középiskola általános műveltséget fejt ki és alapít meg, akkor mire való egyéb nevelési intézményekről gondoskodni? Maga e javaslat beismeri, hogy vannak egyéb iskolák is; érinti indokolásában a nép-, polgári, kereskedői stb. iskolákat; avagy talán ezek a pedagógia korlátain kívül szervezendők? Talán nekik nem is a műveltség előmozdítása a célok? Hiszen ha a középiskola magában megfelel a műveltség és pedig *általános* (?) műveltség kívánalmainak: akkor a műveltség általánosítva lesz s a pedagógia elérte feladatát ez egy intézmény nyel.

Vagy mondják talán, ott áll a szövegezésben, hogy a középiskola csak azon általános műveltséget kívánja megalapítani. . . stb.; tehát a pedagógiai főcélból egy részletet emel ki

Ha mégis azt mondaná, hogy a műveltség egy *különös* fokát éri el a növendék a középiskolában, úgy hogy a többi intézmények számára is engedne egy más, talán kisebb fokot s így utalná mintegy a különböző nevelési intézményeket, hogy keresse mindegyik a pedagógia körében neki megfelelő elvét...; de nem, ő az általános műveltséget követeli magának. Az a részjelölő: azon pedig nem bírhat más értelemmel, mint azzal, hogy a többi intézményeknek is lehet más általános műveltségi ábrándja; mintha csak újoncozási magosság-mérő lenne az az általános műveltség; a paraszt legény

„s az úrfi egyformán megütheti a mértéket. . . passzirt. Mindenesetre a feltételezett sokféle általános műveltség közül adni kellett volna az indokolásban a *középkorai általánosnak* magyarázatát s meglepő, hogy az indokolás fukarabb a törvényjavaslat szövegezésénél, szólván eképen: „A középtanoda feladata nem lehet más, mint a szellemi tehetségek összhangzatos fejlesztése s tudományos ismeretek közlése által az ifjakat az egyetemi és műegyetemi tanulmányokra képesíteni.” Hát az általános műveltség hova lett? Kimaradt, frázis volt az egész. Felejtsük el.

De folytassuk tovább építő s egyúttal rontó munkánkat.

A pedagógiának két tüneménye van, mint főntebb láttuk, melynek fölismerése, elvek szerinti szabályozása képezi feladatát: a tehetségeké s a körülményeké.

Semmi sem mutatja inkább ez egész tudomány hátramaradottságát, mint az a tény, hogy, kivéve talán az évkorszakok szabályozó voltát a tehetségek módosításában, a különböző körülmények befolyásai, a legújabb időkig számba sem vétettek.

Azt szívesen beismeri mindenki, hogy például Khina és Észak-Amerika nevelési intézményeinek különbözősége főként a két állam eltérő körülményei folytán történt; sőt, hogy-szűkebb körre szorítkozzam, ki vonná kétségbe, hogy Franciaország és Anglia eltérő öskolarendszere épen különös társadalmi, történeti s egyéb körülményeikből származott. A körülmények befolyása viszi a nevelésben azt a centrifugal erőt, mely a közös szellemi tulajdonok s az ezeken alapuló, szükségkép egyöntetű nevelési intézményeket, eltérő irányba

vonza, olyanba, mely egy világrész, egy ország, egy vidék mindennemű szükségletének leginkább megfelel.

Az iskolák különbözőségének oka tehát nem az örökölt, általában emberi tehetségek eltérésében áll. Sőt e tekintetben az egyformaságúak kellene uralkodni, annyira, hogy például Európa lakosainak alapvető szellemi tehetségeiben bajos lenne oly érzékelhető különbségeket felfedezni, melyek az egyes országok eltérő nevelési rendszerét igazolnák.

S ha mégis indokolni kell a különböző nevelési intézményeket, okát adni, miért létezik ez vagy amaz iskola jelen formájában, vagy pedig miféle reformokat kellene rajta végrehajtani a társadalmi s egyéb körülmények kívánalmai szerint, mint ez most például nálunk szóba hozatott: körülményeink azok, melyekkel legkevesebbet törődünk. Kinek jutna eszébe természettani általános okokkal bibelődni; ki hallgatna rá, mikor a sokkal közelebb álló társadalmi viszonyok is alig lennek szószólóra. Az egész kérdés tárgyalásának egyetlen, nem akarom kicsinyleni fontosságát, járt országútja van: a történelem. Összeszedi a pedagógia, az igaz, hogy bámulatos aprósággal, a nevelési intézmények adatait, minél messzebb korból, annál jobb s örül, ha a fantasztikus őskor erdei gyökérrel táplálkozó ártatlanságában meglelte ideálját, mint egykor Rousseau.

Alig múlt néhány évtizede, hogy a reáliskola, péld. polgárjogot nyert a többi nevelési intézmények között. S nézzétek meg ez iskola tanév nyitó vagy záró ünnepélyes beszédeit, ez az alig felcseperedett iskola már múltjára hivatkozik s azért akar tovább is élni, mert eddig élt.

Mintha a társadalmi élet oly leszögezett, mozdulatlan valami lenne, mint a Ptolemeusok égboltja.

Ha pedig az iskolák reformjáról van szó, a legelső munka, mit egy miniszter végrehajt, abban áll: végig tanulmányoztatja a külföld iskoláit, s mit ott jónak talál, siet beplántálni, hogy durván szóljak: szőröstül bőröstül. Ha nem ezen eljárás, hát akkor mi hozta létre e különböző címeken ismert tanintézeteket: alsó népiskola, felső népiskola, polgári iskola, alreál-, felreáliskola; progimnázium, algimnázium, felgimnázium, kollégium, középiskola, lyceum, főiskola stb., melyeknek tarkaságán nemcsak a fiát neveltetni akaró szüle nem tud eligazodni, de magok tanfériaink sem képesek kellő rendszerbe foglalni azokat. Így erőszakoljuk az idegen körülmények szülte intézményeket saját beléletünkre, s csuda-e, ha az eredmény általános csalatkozásban áll. A derék „Magyar Tanügy” tette az észrevételt folyó évi egyik számában, hogy átvizsgálva egész Európa jelentékenyebb nemzeteinek középiskolai szervezetét, nem nyert belőlök ideát saját középiskoláink rendezésére nézve. Természetesen csak annyit akart vele bizonyítani, hogy nem mindaz jó iskolai szervezet Magyarországon, a mi jó lehet Nyugat-Európa egy más nemzeténél. A mi nálunk természetellenesnek, talán társadalmilag károsnak tűnik fel az ő szervezetekben, lehet hazájokban előnyös, s mindenesetre olyan, melynek egy két gyarló-ságát egyéb társadalmi tényezők bőven kipótolják.

A dolgok ily állásában bizonyos előfeltételekhez kell folyamodnom, melyeknek elfogadását olvasóm jó tetszésére kell bíznom; teljes megállapításokba már csak azért sem ereszkedhetem, nehogy főcéloimtól messze tér-

jek; a fának életgyökerét emésztő bajt kell előbb elhárítani, s majd gondoskodhatunk azután is a fa tisztogatása, nyesegetéséről.

A nevelési intézmények osztályozására vonatkozólag fogadjuk el az általános megkülönböztetést, mely az életkorok érlelő befolyását véve alapul, alsó vagy nép-, azután közép- és végül felsőbb iskolákat (akadémiák, egyetemek) állapít meg. Fogadjuk el a középiskolára nézve azt az életkor követelte jellemzést, hogy neki, a szellemi tehetségek legélénkebb fejlődési korában, akkor, midőn az egyéniség alakul, kell gondjának lenni arra, hogy a tehetségek kiműveltessenek.

Első föltétel e szerint az lesz, hogy a középiskola a szellemi tehetségek leghatalmasb, mert alakító, fejlődési korának iskolája.

Másik feltétel e vele a nevelés második tényezőjére a tehetségekre megyek át, abban áll, hogy az emberi tehetségek meghatározásában azok nyilatkozatai után induljunk el; fát gyümölcseről, szellemi tehetséget műveiről ismerjük meg. Nem egy emberről, hanem például világrézsünk lakosságáról szólok s állítom, hogy műveiben jelét is adta annak, a mivel rendelkezik; más szóval, ha sikerült bizonyos osztályozást megállapítani e munkákon, egyúttal megállapítottuk a tehetségek osztályozását is, és így ráléptünk a pedagógiai ösvényre, melynek első feladata a tehetségek felismerésében áll, a biztos művelés feltétele alatt. Ezzel kapcsolatban elfogadom előfeltételképeli azon jól ismert osztályozást, mely az emberi tehetségek s ezek műveiben intellektuális, esztetikailag morális különköztetést tesz; s ha szíves olvasóm e két előfeltételen áttette magát, úgy kö-

vessen; rajta leszek, hogy többel ne találkozzék ez elme-futtatásban.

Annyit kell csupán megjegyezniem előfeltéteim mentségére, mi egyébiránt a dolog természetéből is következik, hogy többé-kevésbé minden tudomány kényszerítve van hasonló előfeltétek tevésére, kölcsönösen egymástól várva azok igazolását; így a pedagógia az övéit a physiológia majd a psychológiától, emez egy másiktól s végre mindegyik a bölcsészettől. Csak ha akár a bölcsészet, akár közelebb a physiológia illetőleg a psychológia eredményeivel jönnének mondott előfeltételeim ellenkezésbe: ez esetben lennék kényszerítve azok elejtésére.

Ott állunk tehát, hogy van egy nevelési intézményünk, épen a szellemi tehetségek legélenkebb fejlődési korára eső középiskola, melynek pedagógiai feladata az lesz, hogy művelje az intellektuális, morális és esztetikai tehetségeket hasonló eszközökkel, vagyis intellektuális, morális és esztetikai dolgokkal: más szóval hogy állapítsa azon elveket, melyek alatt e művelést végrehajtani lehet és kell.

E célból szükségessé válik mindenekelőtt az egyseges, de a tudományos eljárásban is igazolt *divide et impera* kedvéért három külön tulajdonság szerint három cím alatt tárgyalt emberi szellemnek, illetőleg e tulajdonságoknak egymáshoz való viszonyáról szólni. Miféle viszonyban vannak egymással az értelmi, a szépműi, az erkölcsi tulajdonságok; állapítható-e meg azoknak valamely arisztokratikus fokozata; versenyezhetnek-e azok egymással az általánosság tekintetében; melyik az közülök, a mely legbiztosabb támpontokat nyújt a műve-

lésre; egyáltalán lehető-e, szükséges-e mindhárom teljes műveltségre juttatni, hogy a teljes egyenlőséget munkáljuk az emberiség javánál? ezen alapvető kérdések merülnek föl mindjárt munkánk kezdetén.

Sok vita folyt már e kérdések fölött. Elfoglalt álláspontomhoz híven abban a meggyőződésben vagyok, hogy mindezen intellektuális, esztetikai és morális tehetségek öröklés tárgyát képezik. Európánk lakosai közt e tekintetben a különbséget nem egyik vagy másik tehetség hiánya, hanem az öröklés különböző foka alkotja, az egyénekenkénti különbözőség pedig határozottan valamennyi egyén másféle körülményének számítandó be.

Mihelyt pedig megengedjük e tehetségek különböző örökölhetségi fokát, s ki ne engedné azt meg, midőn a költészet, a tudomány, a vallás *hivatott* papjairól beszél a világ, másfelől pedig: „a gyöngé értelmű, ingatag jellemű, érzéketlen” kifejezések szintűgy meglelik emberüket; ha hát a tehetségek e különböző foka tényleg létezik: méltán jogosított a kérdés, melyik mégis a három közül a legáltalánosabb? Mert a tömeg számára állítandó középiskolában nyilván azon alaptehetség művelését kell első sorban figyelembe venni.

Annyit a legegyszerűbb obszerváció is észrevesz, hogy „poëta non fit sed nascitur” más szóval, hogy a szép-műi tehetség van legaránytalanabban kiosztva közöttünk, annyira, hogy nagy részünkre hasztalan alkalmaznák a szépérzék kifejtésére legalkalmasabb eszközöket, legkedvezőbb esetben a dilettantizmusig vihetnők; a valódi műalakítás alig néhány kiváló esztetikai tehetség feladata marad.

Annyi tehát egyelőre is valószínűnek látszik, hogy

nem az esztetikai tehetség művelése képezi a középiskolai pedagógia alapját, vagyis azon eszközök, melyek kiválóan a műérzék felköltése és ápolására hivatvák, csak másodsorban alkalmazandók a középiskola tantárgyai közt.

A két másik tehetség: az értelmi és erkölcsi közt az általánosság tekintetében alig tehetnénk érzékelhető különbséget; valamennyien öröklünk, habár különböző fokú vagy erejű értelmi s erkölcsi tehetségeket; a teljes passzivitás, valamint a hülyeség csak ritka, kivételes állapot. Másutt kell tehát keresnünk a különbséget, ha ugyan van a két tehetség közt. S ezt Bucklevel első sorban én is abban találok, hogy az erkölcsi tehetség kevésbé képes a fejlődésre, mint az értelmi. Mindazon erkölcsi maximák, melyeket például világrészünk olyanoknak ismer, ezer évvel ezelőtt is olybá tartattak, annyira, hogy több ember öltő kor nem ad a már ismert, s célul tűzött erkölcsi elvekhez semmi újat. A már meglévő erkölcsi elveket kell magába szívni a növendéknek, hogy mintegy második természetévé váljanak. A morális tehetség művelése tehát a szoktatásban, napról-napra ismétlődő szakadatlan dresszírozásban áll: a célból, hogy a világrészünk által jónak ismert erkölcsi elvek valóban életelvek legyenek: vezéreljék a polgárok tetteit.

Nem így az értelem fejlődése és művelési célja. Az értelemfejlődés majd mindennap újabb bizonyítékát hozza a tökéletesedő ipar, mesterségek, találmányok, tudományok köréből. Az értelmi fejlődés következményei nem hogy konzerválói lennének az ezredéves fogalmaknak, sőt azok lerombolására, átalakítására törnek. Épen az értelmi haladás az, mely a történet egyes korszakai-

nak más-más képet ad. Művelésének célja nem annyira a meglevő értelmi tények elsajátítására irányul, mi az iszonyú bőség miatt képtelenség is lenne, teljesen ellenében az erkölcsivel, hanem inkább arra, hogy a növendék értelmi ereje a létezők felfogására, s egyúttal a produktivitásra is képesíttessék. S főként ez utóbbiban határozódik az értelmi művelés teljes különbsége az erkölcsitől. Kinek jutna eszébe, s mi eszközöket választana rá úgy növelni gyermekét, hogy abból új morálalkító váljék?

Az értelmi tehetség lesz tehát az, mely általánosságával az eszthetikát, fejlődési és művelésre alkalmas képességével a morális tehetséget általában felülmúlja. Az intellektus alapvető voltára nézve határozottan döntő azon körülmény, hogy tőle, az ő létezésétől függ a más kettőnek úgy létezése, valamint művelhetése is. Értelmi tehetség híján nincs művész, nincs moraliter jó ember; másfelől az értelem szerzi meg a morális cselekvések számbavehető indokát, az, hogy egyebet ne is említsek, a művésznek az elengedhetetlen technikát.

Ha felhozott okok, melyeknek igen széleskörű alkalmazását lelheti az olvasó Buckle „Angolország művelődésének története” című könyve 3-ik fejezetében, valóban döntőknek bizonyulnak arra nézve, hogy minden szellemi tehetségeink közül az intellektus a legáltalánosb, legtöbb fejlődést s így művelhetési képességű s hogy valójában nélkülözhetlen alapja akár a szépműi, akár a morális dolgoknak: főntebb kijelölt pedagógiai álláspontunkhoz képest a középiskolának feladatát a következőkben jelölhetjük meg: *művelje az ember szel-*

lemi tehetségeit megfelelő eszközökkel, de úgy, hogy a művelés súlypontja az értelmén nyugodjék.

Vessük össze ezen igaz, hogy még általánosságban tartott, de legalább semmit nem veszélyeztető feladatot azon célokkal, melyeket érvényben levő középiskoláink s velők a közoktatási tanács javaslata a középiskola elé mér: azon általános műveltség kifejtését és megalapítását, *mely az ifjakat egyetemi és műegyetemi tanulmányaikra képesíti*, s azonnal feltűnik előttünk a különbség s hiszem, hogy nem az általam adottnak rovására. A helyett ugyanis, hogy mint a tudomány kívánná, egy elvet tűznének amaz iskolák és idézett javaslat a középiskola, ez egyik pedagógiai intézmény elé, megkerülük a dolgot, s állítják, hogy egy más intézmény teszi annak célját. Ez eljárással pedig a pedagógia van kivette öntudatos medréből s eszközeinek megválasztásában amaz idegen intézmény céljai által van korlátolva. S ha nem említem is még itt azon veszélyt, mely ez idegen szolgálatban álló pedagógiából, a tehetségek önálló fejlődésére származhatik, mindenesetre különös dolog azt várni s követelni, illetőleg e követelésre bázírozni nyolc hosszú évre terjedő iskolát, hogy a növendékeknek vagy akarnak vagy sem, de egyetemre kell menniök. Hátha nem mennek oda? akkor a hosszú fáradság nyilván kárba vészett. Vagy talán e beállható, mint a statisztika bizonyítja, gyakran be is álló esetből, a középiskola idő előtti elhagyása vagy bevégezése után az egyetemre nem menésből származó kijátszását az idézett előkészítő célnak, akarja fedezgetni azzal a Schönheitspflasterrel: az általános műveltséggel? No az mégis különös pedagógia, mely nem akarja megjelölni az intézmény valódi

elvét, hanem ad helyette egy senkit ki nem elégitő szűkkörű parancsot, s mikor látja, hogy az nem futja ki, mellé csap egy semmit nem mondó általánosságot. Nyilván e két szélsőség közti ingadozás öli meg az egész szervezetet s veszélyezteti magának a szellemi tehetségnek műveltségét.

Valóban ide fog jutni mondott javaslat; sőt nyakig úszunk e műveletlenségben, melyet iskoláink nem-hogy eloszlatni segítnének, sőt methodice ápolnak, mint a következőkben ki fogom mutatni.

Az intellektus művelése képezvén az egyéniség alakuló iskolájának, a középiskolának kiváló feladatát, addig is, míg az e célra szolgáló eszközöket, a hasonlóval hasonlóval törvénye szerint megállapíthatnók, szükségessé vált. jellemzésére vonatkozólag még egyszer összehasonlítunk azt egyéb szellemi tehetségeinkkel s így kijelölni az irányt, melyben a rajta alapuló iskolának is haladnia kell. Az értelmet, egyéb tehetségeink felett, az egységre való törekvés jellemzi. Míg például az esztetikai tehetség kiváló érdeme az egyénítésben, vagyis az elvont dolgoknak, a fantázia segélyével, legmeghatóbb alakításában áll, az e nembeli géniusznak erejét épen az határozza, mennyire képes az általános tipikus vonások helyett egyénieket használni, előalakokat teremteni; míg az erkölcsi tehetség, az aktivitás, könnyen a legellentétesb célokra hajlik, mint ezt a különböző morál-rendszerekben elég élénken látjuk, s közülök a legjobb sem nélkülözheti a számára rendszert, egy-egy világnézetet szervező értelem segélyét: addig az intellektus érdeme, sajátága az, hogy a legellentétesb tü-neményekben is egységet keres, s vizsgálódása körébe

vonva a létező világ összes tüneményét, mindazokat lehető legegyszerűbb, s innen legáltalánosabb okokra, a tünemények törvényeire visszavinni törekszük.

Ez egységre való törekvésben állván pedig az intellektus jelleme, nyilván csak az lehet helyes útja művelésének, mely ez egységre való törekvést mozdítja elő. Ez a centripetal erő a nevelésben, mely kétségtelenül valamennyi növelési intézményt egyformává tenne, ha a körülmények szétszóró befolyása, valamint a tehetségek művelődésére megkívántató időtartam az ellenkező irányban nem munkálna. Csak e széthúzó törekvések békés kiegyenlítésében, hogy úgy szóljak harmóniájában található meg az igazi út, mely a nevelési intézmények helyes megállapítására vezet.

Ez út, illetőleg e kifogástalan nevelési intézmények megállapításától azonban, fájdalom, még igen messze vagyunk. Nemcsak mi magyarok, hanem általában az egész emberiség. S a mi legfájdalmasabb, nem a körülmények elhanyagolása, hanem ama centripetal erőnek: az értelem művelésének teljes félreismerésében áll a hiba. Épen azért mondtam fennebb, hogy bármely égető szükség legyen is egy-egy országra nézve saját körülményei befolyásának megállapítása, e feladat mindaddig másodrendű leend, míg ama másikkal: az örökölt tehetségek művelésének természetszerű törvényeivel meg nem ismerkedünk. A vész a fellegvárban van, s míg az megmentve nincs, ki gondolna a külbástyák tatarozgatására?

A közoktatási tanács javaslata, mikor az egyetem szükségletét állítja a középiskola szervezésének élére rálépett a végzetes útra, mely az intellektus természetes

egységének teljes megsemmisítésére vezet. Közvetlen a mondott cél meghatározása után a 2. §-ban így szövegez: „A középtanodák vagy gimnáziumok, vagy reáltanodák”, melynek az indokolás 2. §-a megfelel, mondván: „a két egyetemmel szemben a középtanodák is két irányra oszlanak: gimnáziumokra és reáltanodákra.”

íme ekként veti ki medréből az idegen cél, az egyetem szükséglete a középiskolai pedagógiát.

A közoktatási tanács javaslata szerint *két útja* van a művelődésnek, s minthogy a középiskolai pedagógia az értelem művelésére kénytelen fektetni fűsúlyát *két útja* van az értelem fejlődése és műveltségének. Két útja az értelemnek! mikor annak jellemző vonása az egység s célszerű művelése csak is – a tehetségnek megfelelően –, egységes irányban történhetik.

Ha, mint kimutattuk, valóban az intellektus művelése a főfeladata a középiskolának: s ha a művelés akkor lesz célszerű, midőn a hasonlót hasonlóval törvénye szerint, mindenben követi amaz alaptehetség irányát: a pedagógiának legközelebbi feladata az lesz, hogy a művelésre szolgáló eszközöket megállapítsa, még pedig maga az intellektus természete által kijelölt egységes irányban. Ez akként történhetik meg, ha mindenben követni fogja az intellektus útját, nevezetesen ha a tünetenyekből elvont általánosságot, azok törvényét, vagy a mi mindegy: *igazságot tanít*, s másodsor, ha ez igazságok egy *bizonyos egységes sorát* állapítja meg, olyan formán, hogy az alsóbb rendű egy felsőbb rendűnek rendíthetlen alapja, magyarázója, másfelől az értelemnek fokozatos fejlesztője legyen; s hogy ezen igazságok sora végül *egy rendszert, egy világnézetet*

alkosson, mint volt például a jezsuitáknak a katholicizmus rendszerében.

Tekintsétek meg már most a közoktatási tanács javaslatát s találni fogtok ott két középiskolát a tantárgyak, vagyis a művelésre szolgáló igazságok két csoportjával; találni fogtok ott egy halmaz tantárgyat minden benső összefűző kapocs nélkül, annyira, hogy egy egész rendszerről, világnézetről csak ábrándozni is vakmerőség lenne. S mindezek után találni fogtok ott a két iskola fölébe állítva egy oly célt, melyről az állítatik, hogy a két iskola hozzá – dacára ellentétes természetöknek – egyaránt elvezet: az általános műveltséget, s lesz fogalmatok a közoktatási tanács javaslatáról.

Megmondom, mire vezet a kettős egyenrangú középiskola; nyilván arra, hogy vannak ez iskolákban használt művelő eszközök, a tantárgyak körében olyanok, melyek az értelem fejlesztésére közönyösek. Ha okvetlen szükségesek az értelem művelésére a klasszikus nyelvek, miért hagyják ki a reáltanodából; s miért nem tanítják a gimnáziumban oly kötelezőleg s oly számban a modern nyelveket, ha e nyelvek csakugyan elengedhetlen tényezői a műveltség szerzésének? Kétségkívül azért, mert *mindegy* akármelyiket vegyék alapnak. E *mindegygyel* ki van adva a hang az értelmi művelés veszélyeztetésére; az által pedig, hogy épen e közömbös tantárgyakra kell fektetni a két középiskola szervezetét, methodice megkészítik az utat arra, hogy az ifjú értelme ne biztos szabályok szerint műveltessék, hogy semmi tiszta képet se nyerhessenek az igazság rendszeréről, és így az életbe lépve kinek mi pályát dob elé végzete, annak kiforrotlan nézeteit szívja fel minden előleges, biztos kritika nélkül.

Ha már az előadottakban kimutatni véltem a divatos kettős középiskolázás hibáit az intellektus szempontjából, még érzékelhetőbb módon tehetem azt az esztetikai és morális tehetségekből.

A gimnáziumot a reáliskolától elkülönítő klasszikus stúdiumok célját, ugyanis, alaki képzést' szerző tulajdonaikon kívül rendszeren azzal szokták indokolni, hogy a növendéket Kóma és Hellas kétségkívül ragyogó irodalmába bevezetvén, ezek esztetikai érzéket, hazafias s általában morális világnézetet nyújtó műdarabjaiban, hatalmas eszközzel rendelkezünk a mondott esztetikai és morális tehetségek felköltésére, kiművelésére. De ha mindez igaz s felteszszük, hogy igaz, az-e a következmény, hogy e hatalmas eszközöktől megfoszszuk a középiskola másik irányában haladó növendéket. Vagy talán azt mondják, hogy a reálnövendék esztetikai és morális képzéséről más úton van gondoskodva, a hazai és más modern nyelvek és irodalmak által. Ez ellentetés határozottan bűnösökké teszi a kettős rendszer védőit. Mert vagy azt kell állítaniok, hogy az esztetikai és morális tehetségek képzésére nézve mindegy, akár a latin és görög, akár a modern nyelvek és irodalmak által vezetessék a növendék, mely esetben a kettős középiskola, mint főlebb az intellektusából, úgy az esztetikai és morális tehetségek művelése szempontjából sem lesz igazolható vagy azt, hogy a klasszikus és modern nyelvek és irodalmak művelő erejében határozott különbség van; s ez esetben bűnösök, mert az emberiség egyik felét öntudatosan meg akarják fosztani azon eszközöktől, melyek az emberi tehetségek kiművelésére szolgálnak.

Sokkal nagyobb szerepet vitt és visz ma is azon-

ban a nyelvtanítás a középiskolában, semhogy ily rövid utón áttehetnők magunkat fölötte. Sőt felette érdekes lesz látnunk e dologban is, miként kényszerül hamis útra a szervező elme, ha kiindulási pontja hamis volt. Téves kiindulási pontnak tartottam a középiskola szervezésében az egyetem szükségletét, vagyis az előkészítésnek elvvé tételét. Ez utón születtek a bi-trifurkációk; ez utón keletkezett a gimnázium és reáliskolaféle megkülönböztetés. Az elme még tévedésében is következetes. Ily következetességnek tartom a kettős rendszer alakításánál azt a tüneményt, hogy ha már egyszer vannak a két iskolát egymástól elkülönítő tantárgyak, épen ezen tantárgyak tekintetnek illető középiskolák alapstúdiu-mainak. A közoktatási tanács már egyszer idézett törvényjavaslata a következőleg kodifikál: *„az általános műveltség kifejtése és megalapítása a gimnáziumokban kiválóan a klasszikái (latin és görög), a reántonodákban pedig az újabbkori műveit nyelvek alapján történik.”*

Ha tévedésnek tartottam az egyetem szükségletéből való kiindulást, hatványozott tévedésnek kell tartanom a csak most felhozott okadatolást.

Ha idézett állítás azt teszi, hogy a középiskolai oktatásnak valamely nyelven kell történni, azaz ha az egész nyelvkérdés pusztá közlő eszköz kérdéssé devalváltatik: szívesen elismerem nélkülözhetlen szükségét.

Vagy föltéve a nyelv kérdését, oly értelemben kívánná alapvetőnek tekinteni, hogy több nyelv elsajátításával a növendéknek több alkalma leend különböző irodalmakba behatolni, s így azok a tudományos művekhez kulcsául, a szépirodalomban egyúttal eszthetikai

tehetségének erősítőjéül is szolgálnak, ismét hajlandó vagyok a nyelvkérdésre kiváló súlyt fektetni; bár eleve is tiltakoznom kell minden olyan pedagógiai okoskodás ellen, mintha egy saját anyanyelvén nem művelhetné kellőleg bárki is szellemi erőit; kivételt csupán a hazai irodalom fejletlenségéből folyó *kényszerhelyzet* miatt keltvén elismernem.

De nem; ama nyilatkozatnak értelme nyilván abban áll, hogy a szellemi tehetségek művelése a nyelvek, illetőleg a nyelvtanítás alapján történik, más szóval: a nyelvtanítás nélkül nincs középiskolai oktatás, nincs lehetőség a szellemi tehetségek kiművelésére.

A qui bene distinguit bene docet értelmében tegyünk különbséget a nyelv irodalmi termékei, s a nyelv in abstracto tanítása között. A közoktatási tanács nyilván ez utóbbit tartja szem előtt, mert ha előbbit tartaná, meg kellene mondania, miféle termékeket ért alatta: históriát-e, fizikát-e, költészeti darabokat-e? stb. Azt állítja tehát, hogy a nyelv, *qua nyelv* tanítása képezi minden szellemi művelődés alapját.

Sok ellenvetést lehetne fölhozni e megtámadhatlannak hitt dogma ellenében.

Így, hogy a mindenki által verifikálható gyakorlati életből hozzak érvet, a legegyszerűbb okoskodás ezt a szillogizmust készítheti mondott dogma alapján. Az általános műveltség kifejtése és megalapítása a nyelvtanítás alapján történik, a nyelvtanítás pedig akkor éri célját, mikor a növendéket oda tudjuk emelni, hogy illető nyelvet szóban és írásban elsajátítja, ennél fogva ki minél biztosabban s mennél több nyelvet tanult meg, annál biztosabban s annál jobban megnyerte szellemi

tehetségeinek kiképzését, s így megközelíté a középiskola célját: oly eredmény, melyet a tapasztalat nem igazol. Ha felhozott szillogizmus alaptétele igaz, akkor úgy kellene ítélnünk, hogy Európa összes nemzetei közt a magyar elsőrangú műveltséggel bír, szerencsétlen viszonyaink közt arra levén utasítva minden, még félművelt ember is, hogy anyanyelvén kívül legalább még egy idegen nyelvet eltanuljon. Ha a közoktatási tanács idézett nyilatkozata igaz, akkor viszont úgy kellene ítélnünk, hogy közéletünk sok kiváló alakja, társadalmi ügyeink vezetője (ujjal mutathatnánk rájuk, még azok közt is, kik pártolói az idézett állításnak) a latin s pláne a görög nyelv tudása híján, nemcsak a tudományos, de az általános műveltségre sem jutott el. Holott hamarabb azt mondhatjuk egy kitűnő írónk s publicistánk magántársalgásban ejtett szavaival: sok nyelv sok embernek csak arravaló, hogy több utón módon adhassa tudtul szellemi ürességét.

Vegyük azonban idézett tételt a maga komolyságában. A nyelvtanításnak, mint a középiskola kiválón alapstúdiumának, minden más tantárgy felett kell bírnia azzal a tulajdonnal, melyet pedagógiai kiindulás pontunknál fejtegettünk, hogy: 1. az igazság tanítását tűzze céljának; 2. hogy az igazság tanítása által az intellektuális tehetséget fokozatosan művelni képes legyen. Mindkét szempontból van kifogásom a nyelvtanítás ellen, miután bebizonyíthatólag, a középiskolai nyelvtanítás nem az igazság ismeretét tűzi céljának, s végrehajtásában nem arra való, hogy az intellektuális tehetséget *fokozatosan* emelni bírja.

A nyelvtanítás közvetlen céljává minden józan

gondolkodású szüle és tanító azt szokta tűzni, s valljuk be, hogy az ő gyakorlati érzékek helyesebb útmutató bármely grau elméletnél, hogy a növendék megértse az idegen nyelven kifejezett gondolatokat, más felől, hogy saját gondolatait az idegen nyelven kifejezni is bírja. Tehát a kifejezés a fődolog. Hogy e célt elérhessük s épen abban áll a nyelvtanulás mestersége, több fokozatokon kell keresztülvinnünk növendékeinket, mely fokozatok megállapítása, s kellő végrehajtásában rejlik a nyelvtanítás nem könnyű mesterségének titka. Megkísértem fixírozni a nyelv tanításának egymást természetesen követő fokozatait.

1. Az első fok tisztán anyaggyűjtő. Egy csoport idegen szóval kell megismerkedni a növendéknek a nélkül, hogy kérdezhetné, miért patria a haza, miért cara a kedves, s miért teheti patria est cara azt, hogy a haza kedves. A mellett tehát, hogy anyaggyűjtő egyúttal mekhanikus is a nyelvtanulás első lépcsője, s e kettő által okozott fáradtságot csak az újdonság ingere paralizálhatja a növendékek egy részénél, általában pedig az okosan berendezett tanítási módszer, melynél fogva az idegen szavak kapcsában általuk élvezhető gondolatot találjanak. Ez okból tanácsos a nyelv tanítását az észszerűtlen „nyelvtani gyakorlatok” helyett rögtön valamely könnyebb elbeszélésen kezdeni.

2. Ha már többet megért a növendék az idegen nyelven kifejezett gondolatokból, a nyelvtanítás közelebbi, az elsővel sok részben párhuzamban haladó föladata: amaz idegen nyelven saját gondolatai kifejezésére törekedni. Nem azt értem, hogy a növendékek kész Cicero, vagy Demoszthenessé váljanak a tanítás kezdetén, de

okvetlen hangsúlyozni kell e produktivitásra való törekvést. A kis gyermektől veszem e kíváncsiság fontosságát. Én még nem láttam oly gyermeket, ki csak hallgatta volna az anyanyelvet, s csak pár év múlva kezdett volna próbálkozni annak utánzásával, rosszul mondtam, akkor egyszerre parlirozni kezdett volna az édes anyával. A mennyit elfogadott a növendék, annyit produkálni is neki rögtön, s ez kiválóan történhetik a megismert idegen szavaknak más viszonyba való hozásával ¹⁾. Véleményem szerint a receptivitás és produktivitás ez állandó kölcsönhatásában haladhat előre bárki biztosan a nyelvben, s hogy kockáztassam a pedagógiai észrevételt, csak ez lehet helyes útja a tehetségek művelésének is a nyelv által.

3. A tanulás alatt lévő nyelv szakadatlan elfogadása és produkciója közben legközelebbi feladatnak a nyelv grammatikai általános szerkezetének öntudatos megismerését tartom. Az anyanyelv tanításának kezdetét e fok céljának megfelelően rendezni be minden tanterv a középiskolában. Idegen nyelv tanulása se képezhet kivételt ez általános szabály alól s ha, mint eddig, képezett, hibásan történt. Egy bizonyos mennyiségű nyelv-

¹⁾ Megtörténik, hogy valaki önerejéből, csupán könyveire támaszkodva, akar megtanulni valamely nyelvet. Ez esetben is elengedhetlen szükségesnek tartom, hogy a produktivitásban gyakorolja magát. Kezdők számára ajánlhatom azt az általam több ízben sikerrel használt módot, melyszerint az idegen nyelvű szövegből egy részecskét lehető jól anyanyelvünkre fordítunk s a fordítást, félretéve az idegen szöveget, visszafordítjuk az idegen nyelvre, a mi ha megtörtént, gyakoroljuk saját erőnket, fordításunk s az idegen szöveg összevetésével öntudatlanul is elsajátítjuk az idegen nyelv idiomáját.

anyag elsajátítása, azzal kellő produktív gyakorlat s azután és közben a nyelv szerkezetének öntudatos fölismerése, ez az, mit induktív úton való nyelvtanulásnak hívunk. Az úgynevezett deduktív úton való nyelvtanulás azért volt észszerűtlen, mert általános szabályokat adott, mielőtt a megfelelő tüneményekkel megismertette volna a tanulót, pedagógiailag: általánosításra akart képesíteni mielőtt az obszerválásra, a tények szemmeltartására vezetett volna.

4. A nyelvtanítás középiskolai végső feladata az irodalmi művek stiláris különbségeinek, mint Salamon nevezi, a subjektív nyelvnek fölismerésére irányul. Tagadhatlan, hogy minden nagyobb író egyéni felfogása, műérzéke szerint használja a köznyelvet s ennél fogva irodalmi művein saját egyénisége meglátszik. Valóban nehéz lenne eldönteni, melyikre tarthat több tulajdonjogot egy-egy nagy író, eszméire-e, vagy kifejezési formáira? Véleményem szerint ez utóbbiban több eredetiség van. Egy nagy író művész is egyúttal, s művészete ott kezdődik, hol a nyelvet öntudatosan, egyéni gondolkodása, műízlése szerint idomítani bírja. A növendéket ez irodalmi különbségek felismerésére is el kell vezetni s e célból a szónoklati, költészeti alaptúdiumokkal meg kell ismertetni. Hosszas tanítás, vezetgetés után lehet oda emelni a növendéket, hogy tudja észrevenni s tudja becsülni a mondott egyéniség írói bélyegét. Kiválón művészi talentummal bíró, s így mindig csekély számú növendék lesz csak képes arra, hogy e részben a produktivitásig emelkedjék. Még ez esetben is csak a tipikus főbb vonások használatát lehet várni, bár legkitűnőbb növendékeinktől, határozott egyéniséget, az eszthetikai

tehetség tekintetében a 20 éves kor előtt soha, vagy csak a legritkább esetben úgynevezett lángésszszel bírótól. A műízlés legkésőbbben, legtöbb akadályok és küzdelmek közt képződik bárkinél is.

Nézetem szerint a fölhozott négy pontban állapítható meg a középiskolai nyelvtanítás célja. Minden fokozottabb kíváncsalom csak terhére lenne annak, sikerre egyáltalán nem vezetne. Annyit tűzve pedig céljául nyilván mögötte marad a nyelvtanítás azon főnebb hangsúlyozott kíváncsalomnak, melynélfogva a növendék értelmi tehetsége az igazság ismertetését célul tűző tantárgyak által műveltessek. Az első fokban kifejezést keres; a második fokon azt: miként fejezze ki önmagát; a harmadik fokon, hogy mi a köznyelv általános szervezete; a negyediken, hogy miként alakítja egy-egy nagyobb író a köznyelvet saját egyénisége szerint. Ez pedig még egyik sem igazság, s épen azért azt, mit a középiskola nyelvtanítás néven szerepeltet, senki sem nevezte s nem nevezheti tudománynak.

Van a nyelvnek tudománya, de ennek célja, módszere teljesen elüt attól, mit a középiskolában tanítanak, s tanítani lehet. A linguisztika vagy összehasonlító nyelvtudomány a legújabb kor e nagy vívmánya már tudományt tanít, más szóval a nyelvtünemények körében bizonyos alaptörvényeket állapít meg, s ezek nyomán földeríti a különülés és fejlődés törvényeit az egyes nyelvek körében is. A középiskolai nyelvtanítás főnebb említett harmadik vagy grammatikai fokozata leginkább megközelítné még a kíváncsalmat, hogy a középiskola is igazságot tanít a nyelvben, mert annak szerkezetét vizsgálja. De nyilván tévedés lenne e pusztán egy nyelv

vizsgálásából származó eredményeket, tudományos vég-eredményekként elfogadni. Hogy hasonlattal világosítsam a dolgot, kinek jutna eszébe egyforma biztosságú növény élettani törvények megállapítását várni akkor, midőn csak egy növényt vizsgálunk és akkor, midőn az egész vidék faunáját bevonják vizsgálódásaink körébe. Ha az „igazság” szempontjából akarnók tanítani a nyelveket a középiskolákban, vagyis azok általános és különös *törvényeit* szándékoznánk tanítani, s ezek által fejleszteni az értelmi erőt, nyilván altáji stúdiumokat kellene tételnünk a magyar, árját a latin, görög s a többi modern nyelvekért. Ez pedig józanul tán csak nem jutott eszébe a legbuzgóbb nyelvbarátnak sem?

Kívánatos, hogy nyelvtanáraink kellő jártassággal bírjanak a linguisztikában. sőt sürgetnünk is kell őket, hogy az árva magyar nyelvet művelni akarva, ne forgasák szemeiket csak belre, magára az egy nyelvre, hanem Mire is, a vele rokon, altáji nyelvekre, s ez esetben remélhető lesz, hogy a nyelvtudományi eredményeket előnyösen fölhasználhatják a nyelvtanítás középiskolai céljára is; bárha a nyelvtudomány tanítása mint cél, belátásom szerint mindig kívül fog esni jól [felfogott körükön. Parancsolólag követelheti azt tőlük a tanítás sikerén túl nemzetiségünk s az európai tudományosság érdeke. Valóságos szégyen lenne ránk nézve, ha e tére is árja származású egyénekhez kellene iskolába járnunk, miként, fájdalom, hozzájuk vagy a legkedvezőbb esetben egy kettőt kivéve, indigenákhoz jártunk eddig.

De mint mondtam azért is kifogásom van a nyelv-tanítás mint középiskolai alapvető tantárgy ellen, mert a mit ad, nem adhatja egymásból eredő fokozatban, s

ennélfogva az értelmi tehetséget fokozatosan emelni nein tudja. Valóban az a legnagyobb hátránya a nyelvtanításnak a középiskolában.

Mint említém, két módja van a középiskolában a nyelvtanításnak, a deduktív és az induktív. Ez utóbbi határozottan előnyben van a másik fölött, tekintsük bár pedagógiai hatását, értelemfejlesztőbb s kevésbé fárasztó tulajdonait. De még az induktív módszer mellett is sok mekhanikum marad a nyelvtanulásban, több mint akár-melyik középiskolai tantárgyban. Vegyük csak az első lépcsőjét a nyelvtanulásnak: az anyaggyűjtőt. Egy csoport abrakadabrárt kell „bevágni” a növendéknek, vagyis teljesen emlékezetére támaszkodni, a nélkül, hogy egyéb értelmi tehetségeit igénybe vehetné! Legalább annyi vigasztalásunk lenne, hogy derekasan kiképezzük az emlékező tehetséget. Fájdalom az sincs meg, mert mint a tapasztalás bizonyítja, az emlékező tehetséget is csak egyéb értelmi s más szellemi tehetségekkel párhuzamban művelve lehet erősíteni; így például a matematika sokkal alkalmasabb az emlékező tehetség erősítésére a nyelvnél, mert nála egyformán tápot nyer emlékezet, okoskodás, Ítélet, ez utón fejlődtek ki az emlékezet óriásai. Megfordítva, ha a nyelvet tekintjük a tanítás alapvetőjének és a középiskolát az emlékezet lovagló iskolájának, tönkreteszük magát az emlékezetet, s vele egyéb szellemi tehetségeket.

Tegyük fel azonban, hogy a gyermek élénk emlékező tehetsége által, könnyen átesik egy-két nyelv mekhanikumán. A nyelvtanításért buzgólkodók erre teljesen otthon érzik magokat, és a nyelvtan hajtogatása, ragozása, mondatszerkesztésében, mint valami tégelyben,

tetszésük szerint hiszik idomíthatni az értelmi tehetőséget. Hogyan kiképezzük a gyermek összehasonlító, ítélő képességét!

Lassan a testtel. A nyelvtan a szellemi bénaság valódi műhelye.

Összehasonlítani, ítélni tanítani a gyermeket olyan dologgal, melyekben a szigorú következetességnek helye nincs. Ki ne emlékeznék vissza a kivételek, a rendtelenségek, a különböző szólásmódok azon halmazára, melyekkel a nyelvek tanulásában meg kellett küzdenie. Az egyetemen linguisztikát hallgató polgár tudni fogja, hogy nincs rendhagyás a nyelvben, sőt minden úgynevezett rendtelenségnek szigora törvényének kell lenni. De be mernék-e vezetni e törvényeket a középiskolába; azt hiszem, s főnebb indokoltam, hogy nem.

Ítélni tanítani a grammatikával, még pedig a latin, görög, általában az árja nyelvek grammatikájával, hol a flexió oly nagy szerepet visz és a 10-14 éves gyermeknek még csak megmondani sem lehet, hogy mi az a flexió! Kinevetik a gyermeket, hogy sum, sus, sut-ot raond, holott a következetesség nevében neki lehetne joga boszankodni a sum, es, est fölött.

Ítélni, értelmi tehetséget fokozatosan akarnak képezni a nyelvtanítással a szinonimek végtelensége mellett. Kérdem, van-e csak egy nyelvtanító is, kinek legalább egyszer ki nem csúszott volna száján az a nyelvtani bölcsesség: „így is jó, amúgy is jó”, s ily tanítás mellett helyes ítélethezásra képesíteni!

Vagy vegyük bár a nyelvtanítás főnebb leírt negyedik fokát, melyen kitűnő írók irányi különbségeit akarják megismertetni a növendékkel. Azt követeljük

tőle, hogy érezze azon egyéni kifejezések becsét, tanulja utánozni azokat, hogy majd ő is kifejtse saját egyéniségét a köz, a nem levő, a holt nyelven. ítélni, általános törvényszerűségekre akarni emelni a növendéket oly dologgal, melynek becse a szubjektivitásban áll !

Mindezeknél fogva s tisztán pedagógiai szempontból tekintve a nyelvtanítást, nem hogy alapvetőnek nem, sőt elengedhetlen rosznak kell neveznem, és egy igazi pedagógusnak meg kell feszíteni minden erejét, hogy egyéb eszközök által helyre üsse a kárt, melyet a nyelvtanítás – in abstracto – okvetlenül előidéző középiskolai tanítványánál.

Végül a nyelvtanítás, mint a középiskolai tanítás bázisa, azt tenné föl, hogy az a szellemi tehetségek művelésére szolgáló egyéb tudományokkal szerves összefüggésben áll, oly formán, hogy elhanyagolása nemcsak a szellemi tehetségek művelésének lenne hátrányára, hanem nélküle a többi tudományok sem érhetnék céljokat. E föltételt sem igazolja sem az elmélet, sem a gyakorlat. Elméletileg valódi képtelenségnek tartjuk bármelyik stúdiumról is azt állítani, hogy nélküle nem lehetne szellemi fejlődés, s így a műveltség bizonyos foka elérhető nem volna. Oly kívánalmak hangsúlyozásánál Condillac szellemdús fejtegetése jut eszünkbe, ki kimutatni vélte, hogy az őt helyett csak egy érzékkel birva is el lehet érni a szellemi tehetségek műveltségének bizonyos fokát. Fölteszem csak szaglással bírnánk, mindjárt különbséget tehetnénk a kellemes és kellemetlen szag közt, ez által kifejlődnék az összehasonlító, az ítélő tehetség; a kellemes után vágódva kifejlődnék az akarat. Hátha már ízléssel, s így tovább tapintás-,

hallás-, látással is bírunk, a fejlődés lépcsőnként inkább intenzív erőt ölt, semhogy extenzívét. Bizonyosan van annyi okunk ugyanezt a tantárgyakra mondani el. Lentebb, rendszerünk indokolása alkalmából, módunkban lesz ezt tüzetesen kifejteni. De, mint mondám, a gyakorlati élet sem igazolja említett föltételt, miként ezt akárhány egyén, és pedig író és szónok példája mutatja, kiktől anyanyelvbeli tökéletlenségükért lehetetlen megtagadni a művelt nevet.

A nyelvtanításnak feladata, mindezek szerint inkább abban áll hát, hogy a más eszközök által műveit szellem képes legyen gondolatait megfelelő formában ki is fejezni. Nyilván a kifejezés visz legfőbb szerepet a nyelvtanítás mindegyik fokán, s ennél fogva célja kitűnően eszthetikai. Mily ferde irányú tehát az az okoskodás, mely a nyelvtanítást teszi a középiskolák bázisának, kifejezési ügyességet céloz, mikor még nincs mit kifejezni; mily ferde irányú, kivált akkor, midőn annak célját, azt, hogy legalább egy nyelvben kellő kifejezési jártasságot nyerjen a tanuló, még csak nem is az anyanyelv, hanem egy idegen, például a klasszikusok tanításában leli, és így azon utópiára céloz, hogy művelt magyar közönségünk gondolatait a holt latin vagy görögön fejezze ki. Végelemzésben pedig ide vezet az a dogma, hogy: „az általános műveltség megszerzése a gimnáziumokban a klasszikus nyelvek alapján történik.”

HARMADIK TEJEZET.

(Eddigi fejtegetéseink pozitív eredménye; tényleges középiskoláink mire vezettek; a felbomlás állapota; a miniszteriális javaslat és a „Magyar Tanügy”; Salamon Ferenc közoktatásunk reformja.)

Foglaljuk össze eddigi fejtegetésünk pozitív eredményét. A középiskola szellemi tehetségeink összehangozatos művelése mellett kiváló feladatát az intellektuális tehetség művelésében találja. E feladatát az által éri el, hogy igazságot tanít és hogy az igazság tanítását bizonyos fokozatokban eszközli. Ez után emelkedik a növendék ismertről ismeretlenre, fokozatonként fejlődik értelme mindazon pontig, hogy belássa, miszerint az igazságban nincs közönyös dolog, s legalább sejtelmével fog bírnia annak, hogy az élet, a tudomány bármely körében bizonyos rendszert fog találni.

E ponton, hova vizsgálódásom folyama vezetett, tűnik ki teljes tisztaságában, hogy mily végzetes a középiskolára nézve az egyetem kívánalmából való kiindulás. Ez szülte a kettős középiskolát, ez tette szükségessé, hogy különbözőségük a latin és görög, másfelől a modern nyelveken igazoltassák. így lett a gimnáziumból oly „általános műveltséget” nyújtó intézet, mely a görög és latin nyelven alapszik; a reáltanodából oly

„általános műveltséget” nyújtó intézet, mely a modern nyelveken alapszik. Methodice lett elérve a cél, hogy *két általános* műveltség legyen vagy, miként főnebb a nyelvekről mint középiskolai alapvető tantárgyakról emlékeztén, kimutattam, semmiféle általános műveltség, mert a nyelvek egy kívánalomnak sem felelnek meg a középiskola első rangú követelménye szempontjából, nem adhatnak igazságot, s azt mit adnak, nem adhatják fejlesztő fokozatban; az pedig, hogy alapvetők volnának, teljes tévedés, mert szorosabb értelemben vett művelésök nélkül is lehet tanítani bárkit akár mathezisre, akár fizikára, akár történetre. És épen e dogma, hogy az egyetem szempontjából kell szervezni a középiskolákat, lett megrontója a középiskola egész szervezésének; annak szomorú eredményeit tapasztaljuk naponként a gyakorlati életben.

Nem takargathatom tovább a keserű érzetet, melyet a tapasztalat költött bennem, s hiszem költött másokban is, azon eredmények miatt, melyre mostani középiskolai rendszerünk vezet. A középiskolából kikerült növendékek 90 percentje nem tud tanulni. Hasztalan fedezgetjük e siralmas eredményt az „általános műveltség” nagy hangzású frázisával, kinek jutna eszébe ily helyzetben műveltséget követelni, mikor az eredmény nem egyéb általános készületlenségnél. A tanuló amint lenge sajkáját a középiskola keskeny folyamán tél-túl taszigálva, önmaga által kézzel-lábbal kormányozgatva, a torkolathoz, a gúnyneven érettséginek nevezett vizsgához viszi és ott szemben az élet tengerével kiköt: tanácstalanul áll meg, azt sem tudja, merre induljon tovább. A jó szülők, a rokonság, a patronusok kényte-

lenek újra fölvenni az irányzó pálcát, s ők, mint aféle gyakorlati emberek jó idején kenyér után látva, belökik a növendéket az életpályákat biztosító jog, orvos, teológiai, technikai szakokba. Ha nem ez, hát akkor mi az oka annak a tüneménynek, hogy egyetemeink, akadémiánkon épen a filozófiai szakok néptelenek? – Mint addig, ezentúl is csak átmegy a vizsgákon s életpályához jut, ez a szomorú vigasztalás. Ily patronusnak csapott fel maga kettős iskola rendszerünk is, jó korán gondoskodva arról, hogy ne maga a kifejtett szellemi tehetségű ifjú válaszsza meg jövő életpályáját, hanem az iskola mesterek, reál és gimnázium-féle megkülönböztetéseikkel. És a mi minden magasabb műveltség kigúnyolása, jó korán gondoskodott e kettős rendszer arról, hogy az emberiség egyik fele, a reál utón haladó, tervszerűleg kizárassék a valóban általános műveltséget nyújtó filozófiai szak hallgatásától.

Ám nem a pályaválasztás miatt van panaszunk. Sok víz lefoly még addig a Bodrogon, míg tanférfinak szólni lehet, a siker csekély reményével bár, e kérdéshez. Hanem a miatt van panaszunk, a mi eddigi középiskolai rendszerünk botrányköve, mindenféle bajaink kútforrása, az a szirt, melyen minden tanári működés az egyetemen megtörik, országos hátramaradásunk főfőoka, a miatt, hogy nem tanítjuk meg a növendéket tanulni. Végeredményében pedig ide kell vezetni a középiskolának.

Mire vezetett minden eddigi középiskolázásunk? Arra, hogy a növendék egy csomó nomenclatúrát, közbe-«özbe egy kis igazságot, melylyel azt sem tudja mit csináljon, vitt magával örökségül az egyetemre. Taní-

tottuk őket nyelvekre s botrány, hogy saját anyanyelvükben nincs kellő jártasságuk, az idegenből pedig vitték annyira, hogy néhány országúton fekvő közmondást eltanultak. Tanítottuk őket számtanra, fizikára, történetre s jó ha annyira vitték, hogy e tudományok egyikét igazságát a professzor tekintélyére utánmondják, de önmagok törvényt, átható igazságot látni nem képesek. Az a palliatívumnak oda csatolt logika, alig segít egyébre, mint hogy tartja és forgatja a kalejdoszkopot, melyben ismeretei hol ilyen, hol amolyan csalképet mutatnak. Kenyér utáni sóvárgással megy aztán az ifjú egyetemre, s így történik, hogy a tudomány a helyett, hogy összefűzné, elkülönzi őket. Így lesz megvetve ágya a vélemények, a szenvedélyek harcának. Így keletkeznek a khinai falak a társadalom egyes osztályai közt, s nincs erő, mely őket összehozni bírná. Általános a panasz, hogy Magyarországnak, sőt magának a fővárosnak sincs társadalmi élete. Vannak klubok, kaszinók, cercle-ek, de bennök nevökkel együtt idegen szellem honol, az együvé tartozás áldásos érzete hiányzik belőlök. Máról holnapra élünk, minden pozitív eszme nélkül; egész társadalmi életünk inkább a coup d'étatra számít, a helyett, hogy egy átgondolt tervvel uralkodnék a jelenen, belátná és irányozná a jövőt.

Legtöbb, mondhatnók valamennyi nagy emberünk, nem a középiskolának köszönheti nem irányát, ez sok lenne, hanem egyszerűen tehetségeinek azon kiképezését, mely méhében hordja az irányt, a jövőt. Az egyetemi évek alatt vagy még később, mikor ama szokratesi bölcsességre jutott: megtudta, hogy semmit sem tud, kellett újra kezdeni a munkát, melyet a tessék-

lássák kedvéért állított középiskolában már kitűnően absolvait. S ha ezek így, hát akkor a hasonlíthatlanul nagy többség. Ezekből alakul az a társadalom, melynek tagjait Guizot jellemzi igazán: „l’homme veut faiblement mais il desire immensément.”

Egész Európát kínos lázban tartó társadalmi válságok végokát, s gyógyíthatásuk forrását nem kételkedem az iskolákban, s minthogy ezeknek fokusa a középiskola, épen ebben találni. Az utolsó vonásig aláírom annak a szerencsétlen, de századunk legnagyobb gondolkodójának Comte Ágostnak szavait: (kit mi még szerencsétlenebb magyarok, megszokva minden eszmét német csatornákon át szűrölni, s ezek őt nemzeti féltékenység miatt rendszeresen ignorálván, alig ismerünk) Az egész társadalmi szervezet végleg a véleményeken nyugszik. Tudva van, kivált, hogy a tényleges erkölcsi és politikai nagy válság, végelemzésben az értelmi fejtelenségből ered. Valóban azon átlábolthatlan különbözőségekből származik legnagyobb bajunk, mely a társadalom tagjainál azon alapvető maximák iránt létezik, melyek szilárdságától függ a társadalmi rend. Mindaddig, míg az egyének közmegegyezéssel nem csatlakoznak a főbb eszmék egy bizonyos számához, melyek egy közös társadalmi tan képezésére alkalmasok, nem lehet be nem ösmerni, hogy a nemzetek állapota, dacára a politikai palliatíváknak, szükségkép forradalmi lesz, s nem tűrhet egyebet ideiglenes intézkedésnél. Hasonlóan bizonyos, hogy ha létre jő valamikor a társadalmi tagok közmegegyezése valamely közös elvekben, a megfelelő intézmények önmagoktól, minden nagyobb rázkódás nélkül fognak kifejlődni, a legnagyobb rendet-

lenség már maga ez egy tény által el levén oszlatva. Ide kell tehát főként irányulni mindazok figyelmének, kik érzik, a dolgok normális állapotának fontosságát.”

Ez elég szomorú tünemények okai és tényleges középiskoláink fölött vizsgálódva, lehetetlen azt állítanunk, mintha középiskoláink semmi tekintetben sem felelnének meg a középiskola igényeinek. Sőt sok bennök a használható elem; sok jó akarat, sok szép eszme nyert bennök megvalósulást s a mi hiányzik, az az egészet átlengő szellem, a közös cél tudata, mely a különben szét eső tényezőket együttes munkásságra bírná.

Egyesek, testületek, hivatalos hatóságok sürgetik a középiskolák, reformját, nálunk úgy mint mindenütt Európában. Nálunk a nemzet törvényhozása készül a legközelebbi jövőben, szemébe nézni ez ügynek s végrehajtani a reformot. Előleges tanácskozásokban, javaslatokban, általános érdeklődésben úgy látszik nincs hiány. Azonban az eddig feltűnt javaslatokban csak a bizonytalanságot, általában minden magasabb vezérlő principium nélküli foltozgatást tapasztalunk. Mindazon rendszeres javaslat, mely a középiskolák reformjára vonatkozólag hazánkban, közel egy év óta napvilágot látott, alig egy kivételével, épen reform eszme híján szenved. A mi legfájdalmasabb: nem a reform eszme hiánya, hanem a tehetetlenség azon szokásos eljárása, mely égbeemelni, idealizálni kész oly zisztemát, melynek káros hatását napról napra tapasztaltuk ugyan, de a foltozáson kívül más javítást rajta eszközölni nem tud s ezzel a középiskola reformál hatásában vetett hitet, bizalmat öli meg. Hallgassuk meg bár a gimnázium és reáliskola szervezésére vonatkozó javaslataikat, hogy mi fáj nekik s hallani

fogunk: rossz tantermek, túlnépeség, tanárok képzetlensége, tanári fizetés csekély volta, hibás felügyelet, al-gimnázium s felgimnázium elkülönítése, egy-két stúdium módszerének megváltoztatásáról, mindenek fölött pedig arról a szerencsétlen kérdésről: kell e görög nyelv vagy nem? stb. valamely áthatóbb baj konstatálása s annak reformálása alig jut eszébe egynek. Tényeket fogunk felhozni azon bizonytalanság s minden magosabb eszme nélküli vergődés bebizonyítására, mely a középiskola kérdéseit általában jellemzi, melyeket, nézetem szerint, az egyetem kívánalmából való kiindulás idézett elő.

Első tény az, hogy a középiskolai tantárgyak, tehát azon igazságok, melyek a növendékek intellektuális tehetségeinek képzésére volnának hivatva, minden rendszer nélkül, csupa halmazban állanak javaslatokban. Tantervek legalább semmi csorbát sem szenvednének, ha egy-két stúdiumot el is hagynának belőlük vagy egy-kettőt fölvennének hozzá. Nem a nyelveket értem ezúttal, hanem például a vegytant, az élettant. Akárhány javaslatot és középiskolát ismerek, hol vagy csak egyik van fölvéve, vagy mindkettő hiányzik; s azért e javaslatok és középiskolák jól érzik magokat, mert hát abból a dogmából, hogy a középiskolai oktatás a nyelvek alapján történik, távolról sem következik, hogy vegytant, meg élettant is tanítani kell. Az egyes tantárgyak fölvétele a középiskolába valószínűen az volt az útja, hogy már a tanférfiak sem hunyhattak szemet egy-egy nagyobb lendületet vett tudományág iránt; belátták, hogy az abban foglalt igazság nem redukálható, az eddig szerepeltetett tudományok közül egyik rájárára sem, külön képző erővel bíró középiskolai eszközt sejtettek benne,

egyik októberi napon tehát arra viradt a növendék, hogy egy könyvvel többet kell megvenni, mert új tudomány van. E patriarchális eljárás ment s mehetett addig, míg az emberi elmének még nem sikerült körülírni azon külön főtudományágakat, melyekre visszavihető alapjában mindaz, mit jelenben tudunk s hihetőleg messze jövőig tudhatunk. Ma a főbb tudományágak, legalább általános vonásaikban, jellemző különbségeikben előttünk állanak. Azért ha ma a középiskolát reformálni akarjuk, reformálni azzal a nemes elhatározottsággal, mely ebbeli mozgalmainkat fent és alant egyformán jellemzi: itt az ideje, hogy véget vessünk a foltozgatásnak s szervezzünk minden tekintetben indokolt és indokolható legyen. Mindig gyanús előttem az a „mindenki tudjá”-ra való hivatkozás, melyet reform munkálatban találok. *„A gimnáziumok és reáltanodák körébe felvett minden rendszer tantárgynak egyenkint való indokolásába bocsátkozni fölösleges hisz minden művelt ember ismeri azoknak az általános műveltségre való szükségességét”* mondja a közoktatási tanács többször idézett javaslatában. Idézhetnék hasonló naiv nyilatkozatokat szakfolyóiratokból is, hogy tudniillik a középiskola tantárgyainak megbeszélése persze a nyelveken kívül, milyen felesleges „hányszor megbeszéltük, megvitatottuk azokat”(?) Nem azon kételkedem, mintha mindenki nem tudná, hogy a történelemnek képző hatása van, de jogom van az olyas nyilatkozatok folytán kétkedni a fölött, vajon biztos ismeretével bírnak-e magok reformereink is annak, hogy mily *fokú* művelő hatást képes gyakorolni, hogy az idézetnél maradjak, a történet a növendék szellemére, s mily ismereteknek s így micsoda szellemi fejlődésnek

kell megelőzni a történet sikeres tanítását, egyszóval, hogyan képezi a *történelem a középiskola rendszerének egy szerves tagját*. Azt hisszük pedig, hogy 0 kérdések pedagógiai szempontból sokkal fontosabbak, semhogy a „mindenki tudjára” való hivatkozással át lehetne rajtok menni; akkor nem állna be az az eset, hogy egy-két tantárgyat el is lehet hagyni, vagy föl is lehet venni minden baj nélkül.

Egy másik tény az, hogy megcsinálván a gimnázium és reáliskola-féle megkülönböztetést, vita van a fölött, vajjon a latin nyelv képezheti-e tárgyát a reáliskolának vagy sem. Poroszországban oda is felvették, a mi középiskolai tanáraink egylete, dacára néhány derék harcos érveinek, elejtette. Részemről csak tisztelettel lehetek azon küzdelem iránt, a mely, bár kötve tartja az egyetem szükségletének prokrusteszi ágya, érzi az intellektus egységét s azt, hogy nincs kétféle általános műveltség. Mellékesen akarom megjegyezni: vajjon mire alapítanak akkor a gimnáziumot, ha alapjának egyik felét az ellenséges reáltanodának áldozatul hoznák? De az a mozgalom sem megvetendő, mely a görög nyelvet s irodalmat akarja főleg prémálni. Ha bizonyos gyakorlati szükségéktől eltekintünk (s ezektől egy gimnázium barátnak irtózni kell) s csak magát a nyelv s irodalom célját vesszük, mint kell, én is azon véleményben vagyok, hogy a görög művelőbb hatású 'a latinnál. Im az 0 pont alatt felhozott tények is nem mutatják-e, hogy a .szándékolt középiskolai reform mily kínos vajúadásban van. Egyfelől lerakják a dogmatikus alapokat, másfelől már ez alap jogosultságát is kétségbe vonják. Mily épület lesz az, mely ez alapon emelkedik?

Az épület emelkedni kezd, magán hordván az elv-nélküliségnek mindazon hibáit, melyeket a megelőzőkben jeleztem; a legújabb keletű miniszteriális törvényjavaslat kiáltó ténye azon vergődéseknek, melyekbe a középiskolák az egyetemre való előkészítés elvvé tétele folytán jutottak.

Talán szükségtelen is megjegyezmem, hogy tanulmányom körébe csak a középtanodák balszervezete tartozik. Eddig is tapasztalható az olvasó, hogy csak e belsőszervezet elvi kérdéseit, nézetem szerint e legfontosabbakat, tettem vitatás tárgyává, s minden más kérdést: a külszervezet, a közigazgatását stb. teljesen figyelmen kívül hagytam, s szándékozom továbbra is.

A miniszteriális középiskolai törvényjavaslatnak e belsőszervezetre vonatkozó néhány pontját hajlandó vagyok a szerkesztők gondtalanságának beszámítani, s épen azért elvi nehézséget, kákán csomót, bennök nem keresek. Ilyenek: úgy a gimnázium mint a reáltanoda tantárgyai közül kihagyása a közoktatási tanács javaslatában úgy nevezett *irodalomtannak*, mely a szépészeti fogalom-, szónoklat- és költészettan címen szokott részleteztetni. Egy másik valószínűen szintén gondtalanságból eredő hiba a 9. §. szövegezése, mely szerint „az egyes tantárgyakban elérendő *célt* időről időre a közoktatásügyi miniszter határozza meg stb.” Talán *mérvet* akar mondani, mert azt nem tehetem föl, hogy akár egyik, akár másik tantárgy célja függhetne bárki akaratától is; jóllehet azt is önkénykedésnek kell tartanom, hogy a tantárgy mérve miniszteri parancsoktól tétessék függővé, mikor épen annak kell pedagógiai elveken nyugodni.

Két más pontját, hol a közoktatási tanács javas-

latától eltérés van, szándékos dolognak, s így hibának tartom. Az egyik a 11. §-ban említett, fölállítani szándékolt előkészítő osztály. Nem a külszervezetből indulok ki e kíváncságot megítélésénél, sőt ha ezt veszem, teljesen tudom méltányolni a szerkesztő, valamint középiskolai tanáraink aggodalmát a miatt, hogy a népiskolából rossz előkészülettel jönnek a növendékek a középiskolába, tehát e bajon segíteni kell. A progimnázium kötelező intézete helyett azonban nem helyesebb intézkedés lett volna-e a népiskolák oly karba állításáról gondoskodni, hogy az onnan jövők bírjanak a kellő képességgel. Az az ellenvetésem, hogy a különböző tanintézetek összhangba hozatala helyett egy új intézményt akarunk átmásolni a külföldről, mely intézménnyel tervszerűleg megszakítjuk a létezők egymásutánját, pedagógiai fokozatát. A másik, a közoktatási tanács nézetem szerint igen opportunus intézkedésétől eltérő dolog, hogy a miniszteriális javaslat nem tartja szükségesnek kijelenteni, melyszerint a tan nyelv az 5-ik osztálytól kezdve kötelezőleg a magyar. Ennyit nemzetiségünk érdekében kötelességünknek ismernek megtenni.

A mi már most a miniszteriális javaslat lényegét illeti, bárha a tanterv helyes megvilágítására szolgáló indokolás híján bajos dolog ítélni fölötte, vannak egyes pontjai, melyek elég jellemzők, s a főbb elvekre nézve a megítélésben biztos támpontot nyújtanak. Ilyenek a következők: a miniszteriális javaslat is két középtanodát ismer, gimnáziumot és reáltanodát. E szerint a középiskola pedagógiai alapelvévé ő is az egyetemre való előkészítést veté, mit egyébiránt az 1. §-ban önmaga is kimond: *„a gimnáziumok kiválóan az egyetemre, a*

reáltanodák a műegyetemre készítenek elő,” s így mindazon esélyeknek ki kell téve lennie, melyekről a megelőzőkben a közoktatási tanács javaslatát illetőleg emlékeztem. Ettől azonban a szervezés egy főrésztében eltér azért, hogy a görög nyelvet és irodalmat fakultatívvá teszi a gimnáziumban s így ennek egyik alapját föláldozza. Bizonyára nem várja az olvasó, hogy e helyen a görög nyelv elvi védelmére keljek, miután fontosabb a nyelveknek másodrangú szerepet mutattam ki a középiskola körében. De a következetesség nevében a szóban forgó javaslatot inkorrektnek kell Ítélnem, mert ha már van két középiskola, mindegyiket azon alapon kell rendezni, mely köztük az elválást éppen okozza. Azon tényből ítélve pedig, hogy a miniszterialis javaslat a gimnáziumban a kötelező latin nyelv mellett fakultatívvá teszi a görögöt, a német nyelv rendes tantárggyá tétele mellett pedig rendkívüli tantárgyakként elősorolja a francia, angol, olasz nyelvet ugyanott; másfelől a reáltanodában a kötelező német és francia nyelv mellett rendkívülieknek ösmeri a latin, angol és olasz nyelvet: e tényekből ítélve, igen nehéz dolog következtetni arra, mint szándékozik indokolni a miniszter a gimnáziumot és a reáltanodát, hogy miféle pedagógiai elvek lesznek azok, melyeken a két iskola különállósága s aztán mindegyik tanterve igazoltatni fog. A miniszteri javaslat két iskolája közt pedagógiai szempontból ítélve semmi egyéb különbség nincs, csak az egy ábrázoló mértan hiánya a gimnáziumnál, s a görögnek legalább fakultatívvá tétele, a reáliskolánál. No az mégis kemény munka lesz ez omeletteken pedagogice igazolni a javaslatot.

Legsajnosabb vonása azonban a miniszteriális javaslatnak a fakultatív stúdiumok meghonosítása, azon játzsiság az elvekkal, melyet ő már nyilván hirdet: mindegy! így is eléred az egyetemet, amúgy is eléred; vele természetesen a famozus általános műveltséget is. Igaz, kimutattuk föntebb, hogy máj: maga a kettős középiskola léte föltételezi, hogy a nyelvek, melyeken az eltérés épen történik, közömbös stúdiumok; de legalább iparkodik igazolni, például a közoktatási tanács szervezetét, meglátszik munkáján, hogy határozott célra törekszik, bármily hibásra is egyébként. A miniszteri javaslat pedig önmaga hirdeti, hogy nem szükséges dolog a két iskola külön studiumainak kötelező tanítása, de azért a két iskolát mégis föntartja. A végfelbomlás stádiumát mutatják ez intézkedések, melyeket az új javaslat tett.

A miniszterialis javaslat nyílt összefüggésben áll bizonyos előzményekkel, melyeket a többször említett indokolás híján szükségessé vált megvilágítanunk, illetőleg hazai tanügyi mozgalmaink egyik tényezőjeként szerepelvén azok, vizsgálódásaim körébe bevonnom. Értem a „Magyar Tanügy” folyóiratot s ennek a középiskola dolgában kifejtett munkásságát. Idézett folyóirat ez évi 5-ik (májusi) számiban „Tanterv-tanulmányok” címen hosszabb s több számra Ígérkező cikksorozatot kezd meg, s mindjárt elején kijelenti, hogy a miniszter által a középiskola reformja ügyében, e reform céljai, életbeléptetése módozatainak megvitatása és megálapítása végett egy szűkebb körű bizottság küldetett ki; az elősorolt bizottsági tagok közt ott találjuk a „Magyar Tanügy” szerkesztőit. Kijelenti egyúttal a cikket író szerkesztők egyike, hogy „nem új provizo-

riumról van szó, sőt a bizottságnak az van kötelességévé téve, hogy határozott irányt adjon a fejlődésnek, megvetve annak alapjait biztos, felvilágosodott irányelvek által.” Azt is kijelenti, hogy cikksorozatával közvetíteni kívánja a bizottság „nagyobb mérvű, vállalkozóbb munkálkodását a tanárok közvéleményével, ne-hogy majdan munkálatainak eredményét *váratlan meglepetés fogadja.* „

E sokat sejtető bevezetés után, ismerve kivált a „Magyar Tanügy” 1873. 1-ső számában „Álláspontunk” cím alatt közölt cikket, én s hiszem az egész tanügygyei foglalkozó közönség reményteljes várakozással voltunk eltölve. Nemcsak a lelkesült jóakaratot, hanem teljes szakértelmet láttam azon „Álláspontunk” féle cikkben annyira, hogy ha mondott cím helyett egy másik, például: *kívánalmaink, törekvéseink* sat. állott volna ott, formailag is kitűnőnek kellene azt neveznem.

A „tanterv-tanulmány” azonban félbeszakadt, de jött helyette júniusban maga a miniszteriális törvényjavaslat, az a javaslat, melyről csak most, föntebb emlékeztem. Nem tudom más hogyan volt vele, de én a „Magyar Tanügy” említett cikkei, s általában az egész folyóíra ton átvonuló törekvések után föl sem tehetem, hogy a törvényjavaslata „Magyar Tanügy” szerkesztőinek befolyása alatt készült, sőt nyilván annak megtámadását vártam ezek részéről. Hol vannak e törvényjavaslatban az „Álláspontunk”-féle cikk „pedagógiai alapelvei,” hol az annyira szükségesnek vallott „tudomány igényeinek érvényesítése,” hol a „princípiumokon való eldöntés”; hol a „*megállapodott teljes ethikai rendszer,* mely nélkül minden pedagógiai gondolkodás nélkülözi az alapot,” hol

„az egyes tudományokban uralkodó észjárás, eszmemenet *fejlődési módjával* való megismertetés”? Azok az emberek, kik így írnak: „meg vagyunk győződve, hogyha az iskolai oktatásunkat a lélektan törvényei szerint szervezendjük, sok esetben sikerülni fog az *oktatás menetének és eredményének tekintetbe vételével a tudományos fejlődésnek többnyire elrejtett útjait is felfedezni*” és a pedagógia ekként némileg viszonzni fogja a szolgálatot, melylyel az egyes tudományoknak tartozik, midőn azokat saját céljainak elérésére igénybe veszi” azok az emberek nem készíthetnek a miniszteriális törvényjavaslatot. Csalatkoztam.

Folyó év augusztus 5-én tartá a közélettanodai tanáregylet évi nagy-gyűlését, melynek főtárgyául épen a miniszteriális javaslat megvitatása volt kitéve. E tárgyban Kleinmann úr, a „Magyar Tanügy” egyik szerkesztője volt előadónak kiszemelve. Beszédjét, fájdalom csak kivonatosan, a hogy a lapok közölték, ismerem; de e beszéd a „Magyar Tanügyhöz” kötött minden várakozást meghíúsít. Nyíltan beismeri Kleinmann úr, hogy nekik főrészők volt a miniszteriális javaslat készítésében, a bizottság többségének, hova számítja ő is önmagát, meggyezésével készült az így és nem másként. E beszéd tehát jogosan a javaslat legilletékesebb indokolásának volna tekinthető, s így kárhozzátnom kell a sajtót, hogy megelégedett a pusztán kivonatos közléssel. De meg így is tanulhatunk belőle. Félreértés kikerülése végett kijelentem, hogy faként a „Pester Lloyd” kivonatos értesítését tartom szemem előtt, mint a többi értesítések közt legkorrektebbnek látszót, annyi bizonyos leglogikusabbat, s más helyről idézve, megnevezem az illető lapot.

Kleinmann úr tehát a középiskolák elé eddig célul tűzni szokott formális képzést, általános műveltség megadását, valamint a puszta előkészítést a felsőbb iskolákra, helyteleníti. Kiemeli, hogy mindaz célja ugyan a középiskolának, de kiváló rendeltetése még is az lesz, hogy *költse fel és erősítse a társadalmi, a nemzeti öntudatot.*

Szintén megvesztegeti az olvasó képzeletét ez okoskodás s hajlandó volna tapsra kelni azon bátor észjárás mellett, a mely a különböző középiskolai célok lomjából így kiemeli fejét. Tökéletes igaza van Kleinmann urnak, hol tagad, de a hol javai, hol pozitív munkát ígér, abban az új célban: a társadalmi és nemzeti öntudat felköltésében, félő, hogy megint elbukik. Nem veszi-e észre Kleinmann úr, hogy a „nemzeti Öntudat”-féle fogalomban parciális cél nyer kifejezést, s így már ennél fogva nem alkalmas az általános tudományon igazolandó intézmény főcéljának. Meg kell ugyanis mondani, hogy melyik nemzeti öntudatot akarja célba venni; a magyart a magyar; a németet a német; a franciát a francia stb.; lesz tehát a középiskolai pedagógia oly tudomány, melynek más a célja Magyarországon, más Német-, más Franciaországban, vagyis a pedagógia nemzeti tudomány, vagy a mi mindegy nem tudomány. Én távolról sem akarnám idegen hazafivá, még csak kozmopolitává sem növelni növendékemet, de a tudomány nevében annyit állítani merek, hogy a pedagógia főcéljának minden országban egynek kell lenni, sőt még a főbb módosítási elveknek is; a mint nem ismerek nemzeti kétszer-kétszeres, ép úgy tagadnom kell minden oly pedagógiai főcél, mely a különböző klímák, talaj, történeti összefüggés,

nyelv, társadalmi szokások retortáján átmenve bár, más lehetne Magyarországon, más Németországon. Én mindenek felett az embert kívánom szem előtt tartani s az ő művelésére módomban álló eszközök, s eljárások elvét, nevezem pedagógia tudományának, nem úgy mint Kleinmann úr, ki nyíltan kifejezé, hogy a társadalmat, az államot vagy nemzeti öntudatot tartja pedagógiája alapszabályozójának, a mi lehet célja az államtudománynak, de egy pedagógusnak, legalább első sorban, soha. Értekezésem második fejezetében a pedagógia alapelveit fejtegetve, különbséget tettem a pedagógia általános törvényei, s azon törvények között, melyeket a körülmények idéznek elő. Ez utóbbiak közé sorolom a nemzeti nevelés alapelveit is, de ugyanott megérintem, hogy ezek csak másodsorban jöhetnek tekintetbe, azon természetes oknál fogva, mert az emberművelés általánosságával felette áll bármely más különös körülmények szülte nevelési elveknek.

Kleinmann úr középiskolai céljának: a gesellschaftliche, nationale Selbstbewusstseinnak (oh te Selbstbewusstsein, hány homályos fő nem lovagolt már rajtad, míg végre a „Reform” refereuse szerint e bizottság meghatározta a *közös nemzeti tudat tartalmát?*) e célnak nem kisebb baja az, hogy a középiskola belső szervezetének kérdésére semmi megoldást sem nyújt. Azért, hogy a nemzeti öntudatot kell felköltetni, következik-e, hogy a der, die, das-t is tanítsuk, vagy akár a kétszer kettőt? az én felfogásom szerint s merem állítani a logika törvényei szerint egyáltalán nem. De azért a miniszteriális javaslatban ott van a német nyelv is, meg a mathezis is. Vagy megmondja-e a nemzeti öntudat: hány tantár-

gyat és mi sorban kell tanítani? bizonyára nem. Vagy próbáljuk meg s alkalmazzuk a mondott célt a népis-kolára vagy akár az egyetemre, s imé valamennyire rá-illik, mert kívánatos, hogy Magyarországon minden is-kolából nemzeti öntudatot hozzanak ki az ifjak. Mi jupon tart hát épen a középiskola igényt e Kleimmann-féle újdonnaúj célra? a faute de mieuxokán. De még így is kár alkalmazni, kár kivált a miniszterialis javaslat által elfogadott kettős középiskola rendszerében. Ha két köz-épiskola van, ez kétfélekép rendszerez, két úton vezérel, mindegyiknek a nemzeti öntudat levén célja, okvetlen két nemzeti öntudatra kell vezetnie. No pedig épen e pedagógiától mentse meg az isten úgyis sokféle nation-al Selbstbewusstseinnal bíró szegény hazámat.

És épen a national Selbstbewusstseinnal szerfölkött tág cél tette lehetővé, hogy a miniszteriálisnak nevezett javaslat megszünteté a nyelvek alapvető voltát, mint még a közoktatási tanács javaslatában találjuk. Annyi-ban tökéletesen igaza van az előadó urnák, hogy ez új célra nem szükséges, hogy a gimnázium és reáliskola a nyelvek alapján igazoltassák; abban is igaza van, hogy a görög nyelv kötelező tanítása nélkül is el lehet azt érni, de az egészen más kérdés azután, hogy mennyi igazság van azon szervezésben, melyet a miniszterialis bizottság csinált a két középiskola számára. Eddig a filológiát és a matematikát (?) tekintették a középis-kolai tanítás alapjának, mondja Kleimmann úr. Ez hely-telen, a történet- és természettudománynak kell előtérbe nyomulni, tehát a két iskolának e két különböző alapon szerveztetni, bárha a szakbizottság abban a véleményben volt, hogy mind a kettőnek közös célja van, t. i. a fen-nebb nevezett.

Nem akarok szót szaporítani, de kénytelen vagyok ismét azzal a kérdéssel előállni, meggondolták-e jól mit tesz az: természettudományi alapon nyugvó nemzeti öntudat, s külön történelmi alapon nyugvó nemzeti öntudat? Azt hiszem, ez okvetlen bekövetkező képtelenségre a bizottsági tagok közül senki sem gondolt. De még ez magában nem volna nagy baj. A baj, melyet a miniszteri javaslat a végrehajtásban teremtene, másutt rejlik.

Míg a kettős középiskolát a nyelvi alapokon szervezték, komolyan véve *egy* tudományt, *egy* igazságot sem sértettek meg. A nyelvek középiskolai tanításában ugyanis, mint fentebb kifejttem, nem maga az *igazság*, a tünemények *örök törvénye van* célba véve, hanem inkább a lehető több oldalú s minél korrektebb *kifejezés*. Szervezték legyen aztán bármi módon a két középiskolát, a sok elméleti szervezet lomnak marad, s a gyakorlat legalább a növendékek egy kis részénél, javánál helyre üttötte a pedagógia következetlenségét. Jó tanár mellett igen sok elméleti hiba ki lett pótolva.

De ha végrehajthatnék a miniszteriális javaslat szervezete a szakbizottság értelmezése szerint, a legkomolyabb baj származnék belőle. Történet, természettudomány feltéve, hogy csakugyan illetékes tárgyai a középiskolának, okvetlen a tünemények törvényét, igazságot tanít. A kettőnek már csak ennélfogva is szoros viszonyban kell állni, s egyik elhanyagolása a másik javára, az „igazságot” sértené meg s mint lentebb rendszerem részletezése alkalmával kimutatom, magát az értelem helyes fejlődését veszélyeztetné. A nyelvtanítási alapon nyugvó középiskolánál *alkalom* volt nyújtva a növendékek szel-

lemi elbénulására, a miniszteri szakbizottság pedagógiája *methodice előidézne* e bénaságot.

De legyünk nyugton; annyira gyenge ez új szervezés alapja, hogy magának a tisztelt bizottságnak sem sikerült azt szemmel láthatóvá tenni a benyújtott törvényjavaslatban. Azt hiszem, legalább az ábrázoló mértant egyfelől, s a fakultatív görög nyelvet másfelől, a két iskola e két specialis tantárgyát, nem az újonnan alkotott természettudományi és történelmi alapnak kell betudni. E kettőt leszámítva pedig nincs beható szem, éles ész, mely a miniszteri javaslat két iskolájában valami lényeges különbséget észrevenni tudna vagy csak sejtené is, hogy mily mély elvek szolgálnak a megkülönböztetésnek alapjául, míg ezt a tisztelt előadó úr el nem árulá. Sőt talán ők sem bíztak egészen logikájuk erejében, mert különben mit keresne Kleinmann úr beszédében ez a teljesen bomlott állapotokat jellemző indokolás, melyet a „Pesti Napló” és „Budapesti közlöny” referádájában találunk: „jelenlegi viszonyaink közt kétségtelen tény az, hogy megvan a különválás a gimnáziumok és reáliskolák *célja* (?) közt, a tanárok ép úgy, mint a közvélemény felfogásában.” Ily indokolással azonban mindent lehet igazolni, csak reform művet nem s nem épen pedagógiai reformot, mikor másfelől Kleinmann úr maga bevallja beszéde elején, hogy a létező tanterv s így az iskolák egyáltalán ki nem elégítők. Oly indokolás mellett hiábavaló dolog „etnikai alapról”, „a helyesebb értelemművelés módozatairól” ábrándozni, miként ezt a „Magyar Tanügy” „álláspontja” tévé s még hiába valóbb „a bizottság nagyobb mérvű vállalkozóbb munkásságának” a tanárok közvéleményével leendő közvetítésére hosszú „tantervtanulmányokat” irkálni, mikor

a végeredmény az, hogy a létező viszonyokon, a tanárok ép úgy mint a közvélemény felfogásán túl emelkedni nem bírunk.

Sok szó férhetne még előadó úr indokolásához, kivált azon ponton, hol az általános és szakműveltséget ellentétbe állítani látszik, de ez épen szerfölött homályosan van szerkesztve a lapok referááiban. Továbbá a nyelvek alapvetőségének megszüntetése után teljesen ellenmondónak látszó azon kíváncsolomhoz, hogy a gimnázium ezentúlra is az ó klaszikai műveltséget, a reáliskola a modern műveltséget kultiválja. És, hogy már megint a jövendő tapasztalattól várja, melyik helyesebb a kettő közül?

De ám hagyjuk el e dolgokat. Úgy magára a törvényjavaslatra, mint a bizottsági előadó indokolására az előadottak után is kimondhatom ítéletemet, hogy az a teljes felbomlás stádiumán áll. Megveti e régi rendszert, újabb alapokat lerakni, azokon építeni nem képes, hanem mint eddig is tette a középiskolai pedagógia nézi, mint csipegeti nyirbálja az örökké mozgó, alkotó és romboló élet, úgynevezett rendszerét. Miként a középiskola alkotásához az elmélet nem járult semmivel, úgy látszik módosításához sem bír járulni, hanem „a közvélemény, a tanárok tudata,” „a jövő tapasztalatára” hárít minden felelőséget, oly dolgokban, melyek élhettlen-ségét réges-régen kimutatta a múlt. *)

*) Időközben megjelent a miniszteri javaslat indokolása. A közoktatási tanácsnak nagy elégtételére szolgálhat ez indokolás a „Magyar Tanügy” nagy hangú vállalkozásai után. Ritkítja párját az eset, mi itt megesett. A nagy hű-hóval, enquetirozással készülő miniszteri javaslat, mely elitelt minden előzőjét, a köz-

E tények ismét szomorún igazolják, hogy mindaddig, míg az előkészítés dogmájával nem szakítunk, lehetetlen bármilyen okos reform a középiskola ügyében.

Végül fájdalommal bár, de a középiskolák többször idézett dogmája által előidézettnek, s jellemzőnek tartom, mennyire szárnya van szegve a miatt a legőszintébb reform törekvésnek is, ide kell sorolnom azt aényt is, hogy új középiskolai methodust keresve csak az egyes stúdiumok előadásának módja vehető tárgyalás alá. Induktív vagy deduktív úton taníttassák-e egyik vagy másik tárgy; miként eszközöltessenek a tantárgyak körében bizonyos csoportok, de az egész tanterv

oktatási tanács javaslatának kelte után $\frac{3}{4}$ év múlva, szépen lemásolja ugyanannak indokolását. A miniszteri indokolás, a középiskola vitális kérdéseiben, leszámítva egy-két lényegtelen korrek-túrát, gondolatról gondolatra, szóról szóra, betűről betűre meg-egyez a közoktatási tanácséval. Valóságos plagium. Eltérés természetesen egy helyen, a görög nyelv-nél van. De ez az eltérés jellemző. „Humanisztikus tanintézetek a görög nyelv és irodalom tanítása nélkül mindig félszegek maradnának,” mond a köz-oktatási tanács legerősebb érve a görög nyelv megtartása érdekében. „Hogy mind a két ó klasszikái nyelvet felvegyük általánosan kö-telezőleg gimnáziumi oktatásunk keretébe, az pedagógiai lehe-tetlenség,” mond a miniszteri indokolás. Mint valami római pápa oly csalhatatlan tekintélylyel beszél mindegyik. Már most melyik-nek higgyen az ember?

Az egész indokolás jellemzésére pedig átveszem a „Hon” 195. szám ítéletét: „Az egész felületes munka, önálló felfogás s mélyebbre ható okoskodás nélkül. A középtanodák jelentősége vagy elvi felfogása még csak meg sem látszik rajta, mindenütt egyedül a tényleges viszonyokra hivatkozik s mint látszik, nagy előszeretettel utal a német közép-tanodákra, de csak úgy általá-nosságban . . . Általában ezen indokolás egészen felesleges papír-s időfogyasztás volt”.

rendszeres összefoglalása nélkül; lecke föl hagyás-e vagy együttmunkálás a tanárral? Salamon Ferenc „közoktatásunk reformját” tartom szemem előtt. Nincs könyv összes irodalmunk bármely ágában, mely a megfelelő jelen állapotoknak határozottabban, s mondjuk ki: alaposabban szemébe vágná az élehetlenséget, mint ez. De nincs könyv, ítélve a rája vonatkozó kritikák s azon pozitív tények után, melyek középiskolai javaslatok, értekezések alakjában máig napvilágot láttak, mely nála kevesebb hatással lett volna. Az teljesült be e könyvön, mitől erős gyakorlati érzékkel bíró szerzője legjobban irtózott: nem talált Önállóan gondolkodó közönségre. Vállalkozott megmutatására az önerő művelése útjának, s a kalauzok mint a híres Farad-féle sovány kalászok elnyelték kövér társukat, de meg se látszott rajtuk; nemcsak, hogy a régi utakon botorkálnak, de dicsoítnek, idealizálnak egy oly rendszert, mely az általánosan kárhozottatott réginek édes hasonmása.

Salamon azt követeli, hogy a szellemi munkára, az önerőn való dolgozásra szoktatás legyen középiskolai tanáraink feladata, mert „alig van, úgymond, nemzet kívülünk, melyben könnyebben indulna egész sereg egy nem maga alkotta nézet után. E szellemi munkától való húzódást mutatja azon intellektuális állapot, hogy nálunk, kivált a felnőttek, oly aránytalanul kevesen tanulnak”. Salamon midőn az önerőn való dolgozást sürgeti, szemben mostani állapotainkkal, egyet hagyott ki számításából, azt, hogy bármennyire korholja az utóbbit, nem adja meg a lökést az elsőre. Kódarabot mozgásba hozni akarva, hasztalan írom le teendő mozgásának útját, meg kell lökni azt; szellemi téren mozgást előidézni akarva

Aristotelessel a kinesis princípiumát, valamely célt kell kitűznöm. Az még nem válik a mozgás elvévé, ha a restnek azt mondom: mozogj, a középtanodának: né chablonirozz, hanem önerődön dolgozzál (bárha a leg-részletesebben leírjuk is neki az utat), de egy öntudatos célt kell eleibe tűzni, mely teljesen az övé legyen, melyet értsen s érezzen minden működő tanár, s a mely ekként cselekvésének irányadóává, methodusának szabályozójává legyen. Salamon könyvében úgy tűnik fel előttem a tanár, mint egy Sisyphus, ki napról napra hengergeti a terhet, nem tudva nem esik-e az vissza holnap, nem sejtve meddig kell a hengergetésnek tartani; az egész mű, mint egy szépen kidomborított szobor, melynek minden részlete kitűnően sikerült, szintén élőknek hinnéd, csak szemei hunyvák be.

Távol legyen tőlem, hogy a mondott kérdéseket, s általában Salamon működésének tárgyát kicsinylenem, sőt azok helyes megoldása és kivitelétől látom függeni, bármely középiskolai tanterv mellett is, az egyes stúdiumok hasznavehetőségét. Azonban a társadalmi élet góciává készülő középiskolának reformját Salamonénál is mélyebb helyen keresem, s hogy megtalálom-e azt mondják meg olvasóim értekezésem átolvasása után.

Bármiként történjék is az általánosan elitéit középiskolák reformálása, annyit bizton tudok, hogy annak minél előbb s minél biztosabb alapokon kell megtörténni. A közoktatás tere az a kényes tér, mely gyakori experimentumokat nem tűr; egy-egy rendszer csak évek, évtizedek multán hozza meg jó vagy rossz gyümölcsét. Történeti viszonyaink is sürgetik ez új alkotást. Az 50-es évek előtti iskolai rendszert már ma egy tanfér-

finak sem jut eszébe előidézni, a mi pedig azóta történt, részint mint mostoha kezek terményét, részint az alkotmány visszaállítása óta, mint foltozást inkább felejtetni, semhogy meggyökereztetni akarnók. Jól mondja Zacheria: azon államnak, amely alkotmánya szervezetében lényeges változtatást vitt véghez, nevelési rendszerét is át kell alakítania. Mit fog szülni az idő terhes méhéből középiskoláinkra nem tudjuk, de bizony mondjuk ugyanazt szüli nemzetünkre, mert ma már Európánkban a nemzeti lét és nem lét kérdése a műveltségben áll s hogy ezé lényegesen a középiskolában, alkalmunk volt nekünk is kimutatni.

NEGYEDIK TEJEZET.

(Középiskoláink a megfelelő ethikai rendszer híján nem képesek biztos megállapodásra jutni a felveendő tantárgyakban. Ugyanazon ok miatt a szellemi tehetségek biztos művelését sem célba venni, sem végrehajtani nem tudjuk. Az u. n. alaki képzés. Comte rendszere; a középiskola belső szervezete s valódi célja.)

Értekezésem második fejezetében kimutattam, hogy a középiskolának általános feladata szellemi tehetségeink művelésében áll, de úgy, hogy annak súlya az értelem (intellektus) művelésén nyugodjék.

Láttuk, hogy az intellektus egységre törekvő természetete miatt, épen abban állván jellemvonása, kizárta a két vagy több irányú művelést. Az értelem művelésének csak egy útja lehet igaz; a többirányú középiskola helyett csak egy a megállható.

A mindennemű művelés alaptörvénye: a *hasonlót hasonlóval* értelme szerint pedig, az intellektussal homogén tárgyak választandók a művelés eszközeiül s ezek: a tüneményekben emberi értelemmel megállapított törvények, igazságok más szóval a tudományok. Ez oknál fogva kellett megszüntetnünk a nyelvtanítás alapvető voltát a középiskolában, miután a nyelv, mint ma a tudományban közönségesen el van ismerve, nem szándékolt megállapodás műve, hanem minden csinálgatástól ment

fiziológiai tünetény. E tünetény birtokába kell juttatni először a növendéket s ez, valamint segítségével az esztetikai tehetség művelése: a középiskola feladata; a nyelv törvényeit csak azután lehet keresni és megállapítani, a mi, nézetem szerint mindenkoron igen csekély számú kiváló szakkészültségű egyénnek lesz feladata az egyetem körében.

E tárgy önkéntelenül is elvezet azon tétel felállítására, hogy nem minden tudomány alkalmas eszköze a középiskolának, pozitíve: hogy a széles terjedelmű tudományágak körében kiválasztást kell tennünk. A kiválasztásnak azonban pozitív elveken nyugodni s nem azon kényszer-okokon, melyeket sok indokolás s javaslatban találunk, hogy ennyi meg ennyi tantárgy tanítása képzelenség stb.; s oly pozitív elvnek, az intellektusnak főtebb említett általánosító természetét tartom, melynél fogva több rokon tudományágnak alapjául szolgáló egy főbb tudományt kell felvennünk, a melynek törvényei tudniillik határozók lesznek amaz egyesekre is külön-külön. Másodsor, az így megállapítható főbb tudományok sorozatára nézve azon oktatástani törvényt kell alkalmaznunk: ismertről emelkedjünk ismertre, vagyis, hogy az alsóbb rendű a felsőbb rendűnek elengedhetlen alapja, magyarázója legyen. Végül, s ennek oka ismét az intellektus egységre törekvő természetében rejlik, egy önmagukban bezáródó kört, rendszert kell megállapítani az alapstúdiumok, a középiskola e speciális tantárgyai Körében. E cél lebeghetett a „Magyar Tanügy” álláspontja” előtt, midőn írja, hogy megállapodott teljes ethikai rendszer képezi a pedagógiai gondolkodás alapját.

Kimutattam értekezésem megelőző fejezetében, hogy

tényleges középiskoláink és érintett javaslataink épen e rendszer híján vannak. Ez ok miatt nem állapodhatnak meg a felveendő stúdiumokban, ez ok miatt kénytelenek a műveltséget antik és modernre különíteni, s mindezek folytán a társadalomra végzetessé válható értelmi fejtelenséget előidézni.

Fölvett tárgyamhoz képest, mielőtt az általam igaznak tartott rendszer előadására térnék, tárgyalnom kell még az érem másik lapját, a középiskola tantárgyai által eszközölt értelem, vagy szellemművelés, képzés céljait s eredményeit. A kettő közt egyébiránt szoros összeköttetés van. Kinek alapos fogalma van az ismeretek körében s előadása a tudományok jelen állásának megfelel, arra legalább is annyit el lehet mondani, hogy képzett értelme van. Másfelől a műveltnak tájékozással is kell bírni saját kora és környezete ismeretköre felől. Egyelőre is mondhatunk tehát annyit, hogy a középiskola úgynevezett ethikai rendszerének és a tehetségek művelésének egy alapon kell állani, vagyis ha sikerül megállapítani valamely az intellektus egységes természetének megfelelő ismeretrendszert, okvetlen megállapítottuk vele az értelem művelődésének fokozatát is. Alkalmazva pedig ez észrevételt jelen tárgyunkra, ha valóban ráillik a súlyos vád középiskoláink és tárgyalt javaslatainkra, hogy minden ethikai rendszer híján vannak: rajok kell illeni a másikonak, hogy nem képesek megadni a tehetségeknek azon műveltséget, mely után vágyakoznak. Valóban nem képesek megadni.

Középiskolai javaslatainkban, kivéve az egy Salamon „közoktatásunk reformját,” mely e tekintetben is igen

kitűnő észrevételekkel van tele, hibája csupán az, hogy miként e tárgyra nézve nem ad rendszert, a tehetségek művelődésének fokozatos egymásutánját sem jelöli ki, mondom: egyéb javaslataink s értekezéseinkben nem tudom mit bámuljak inkább, azt a fogyatkozást-e, hogy szóra se méltatják az egyes tantárgyak különös képző erejét s így még kevésbé törekednek kideríteni a „Magyar Tanügy” említette: „tudományos fejlődésnek *többnyire elrejtett útjait*” vagy azt a neántsá virágot: az általános műveltséget, melylyel minden ilyes pedagógiai kérdést letudni vélnek. Hogy a szellemi tehetségeken történik változás, sőt tökélyesbülés a számtan, a fizika, a történet stb. tanítása által, azt mindenki tudja, de szaktanulmánynak épen e módosulás fokozatait kellene megmagyarázni a „mindenki” számára.

Eltérnék mégis az igazságtól, ha azt állítám, hogy minden tantárggyal ily hanyagon bánnak el javaslataink. Van egy tantárggyok, melynek magasztalásától áradoz minden pedagógiai könyv és javaslat, egy tantárggyok, melynek minden ívét kidolgozás alá veszik, a melynek, mint valami tudományos opus operatumnak varázserőt tulajdonítanak még akkor is, ha nyolc évi szekírozás után a tanulók semmire sem vitték; e tárgy a nyelv s közelebb a latin nyelv. Komolyan le tudják írni komoly férfiak komoly hírlap és folyóiratokba azt a Molière filozofja szájába illő burleszket, hogy latin nyelv tudása nélkül még gazdasági intézetekben sem alkalmaznának egy tanárt sem, s talán gazdatisztet sem. Sőt komolyan erősítik, hogy az az óriás idő mennyiség” (egy osztályban hetenként 10-6 óra) akkor sem vészett kárba, ha a növendék érettségi bizonyítványának latin szövegezését

sem volna képes megérteni. A tárgy elrepült, de *alaki* képző hatása megmaradt, megtanulta a fogalmak összekötését, elválasztását, ítélethozást, okoskodást egyezőval az általános műveltséget. Úgy-e, hogy nem gúnyolok? Valóban nem csudálkozom többé Salamon könyve hideg fogadtatásán, mikor e szép ábrándokból egy szavával kijózanít: *tárgyon kell tanulni a nyelvet*. Ezzel természetesen vége szakad a nyelvtanozásnak, a műszavak s műalakok beláthatlan számának, s közel áll hozzá az ember, mint egy fashionable latinista megvetőleg monda, hogy úgy tanulja a nyelvet „mint egy pincér, vagy portás”. Hogy merészel tudni a canaille!

Tehát az „alaki képzésről” középtanodáink és javaslataink ez amuletjéről vagyok kénytelen szólni, midőn bírálat alá veszem azoknak a szellemi tehetségek műveléséről mondott tanait.

Az alaki képzéssel a szellemi tehetségek oly ki-művelését célozzák, melynél fogva a tanítvány minden dolognak gyors, könnyű felfogására s biztos előadására képesítetik.

A műveltség ez iránya történetileg a szofistáknál nyert elsőben megvalósulást. Főelvök: *az ember a mértéke minden dolognak* tette lehetővé, sőt szükségessé, hogy miután a tárgynak semmi biztosságot nem tulajdonítottak, az egyéni felfogásnak kell képezni a műveltség alapját. Gyors, könnyű felfogás, lehető biztos, sőt ékesen szóló előadás: ezek valának főcéljaik, melyek szerint tanításaikat is berendezték. Következetes fővel kimondták a konzekvenciát is, azt tudniillik, hogy egyformán igaz lehet egy tárgyra vonatkozó több vélemény is, feltéve, hogy embere meggyőzőleg tudja támogatni

azt, s épen ezért lettek megalapítói az eristikának, a vitatkozástannak.

A szofisták mondott tanaikból eredő s a görög társadalmi állapotokat veszélyeztető végelveikért üldözve, majd kigúnyolva lettek. Híres ellenfelök Szokrates és Plato annál nagyobb buzgalommal fordultak az egyéni felfogástól független tárgyi igazság keresése felé s teremte meg utóbbi, hasonlóképp szélsőséget képviselő: „eszmevilágát”.

Ez idő óta, a bölcsészet több ezer éves történelmében, különböző alakban ugyan, de kitörölhetlen alapjellegével vívatott a harc az úgynevezett alanyi és tárgyi igazság közt; a pedagógia nyelvén: a tehetségek kiművelésére, vagy objectiv igazságok tanítására irányuljon e cél? A felelet mindig a megfelelő kor, illetőleg iskolák bölcsészeti felfogásával egyezőleg adatott meg, a nélkül, hogy mai napig, legalább általánosan elfogadva, a kettő ki lenne békítve. A középkor nominalismus és realismusa, a lefolyt századok idealismus és szenzualismusa, vagy a mostani Spiritualismus és materialismusa, az ellenlábás bölcsészeti irányok e jelszavai hangadók lettek a pedagógiára nézve is. Hányan nem panaszkodnak máig a materialismus tolakodása miatt s féltőkben a természettudományok, a materialismus e bevallott fészkei tanítását a lehető legkisebb mérvre akarják leszállítani, annyira, hogy a belőle vont tanúság csak a szellem alaki képzésére szolgáljon.

A bölcsészeti irányok e tagadhatlan megoszlásának lehet köszönnünk, bár bizony nincs köszönet benne, a pedagógiai elveknek ellentétességét; mivel pedig az utóbbi közvetlen az életre, a társadalomra hat: a tár-

sadalom megoszlott, forradalmi voltát. Mindaddig, míg e főbb elvek tekintetében egységre nem jut a bölcsészet, tehát a pedagógia s általa az emberiség: nem leszünk megóva a legtöbb nyomort s átkot hozó társadalmi vonaglásoktól.

Tekintve már most tényleges középiskoláink s tárgyalt javaslatainkra: kimutattam, hogy a kívánt pedagógiai egység teljesen hiányzik belőlök; hogy ne, mikor nyilván két iskola által akarják művelni az embert ! Bevallott főbb tantárgyaikban pedig nyilván az alaki képzést sürgetik, hogy ne, mikor e célra épen azokat választják, melyekben mint föntebb érintem, nem az igazság tanítása a cél, a nyelveket! Mindezek után lehetmás az eredmény mint a társadalmi visszasságok ápolgatása; mivel pedig az alaki képzésre kiváló súlyt fektetnek: mentül eszesebb támogatása a rothadt állapotoknak. – Ha a társadalom 'csak annyit követelne a pedagógia tudományától, hogy létező állapotainak hü fotográfiáját adja, s a szerint képezze a jövő ifjúságát: meg lehetne elégedve iskoláink és javaslataink terv nélküli lomjával, gyöngyeivel és sarával.

De hiszen a tárgyi-képzést [hogy vesződnöm kell veled rosz szó!] is felvettük középiskoláink céljai közé, mondja tán a vádolt iskolarendszer. Igaz! alig van pedagógus, ki száján ne hordaná e szót: „nincs alak tárgy nélkül, nem lehet formailag képezni, hogy egyúttal ismereteket is ne közöljünk”. E banális frázisok azonban rendesen a tehetetlenség palástolgatására használatnak; mert ha megkérdezzük a pedagógiát, mi utón módon akar hát alakilag is képezni meg tárgyilag is, a felelet nagyon soványan üt ki. „A középstanodai oktatás feladata

a szellemi tehetségek összhangzatos fejlesztése s tudományos ismeretek közlése által azon általános” stb. mondja a közoktatási tanács többször idézett javaslata, s Önkéntelenül elárulja, hogy mennyire képtelen a mai pedagógia összeegyeztetni az alaki képzést az ismeret-szerzéssel. Az óriás hiba abban rejlik, hogy az értelemfejlesztést (?) és az ismeretek közlését, mint egymástól függetleneket tekinti; külön tantárgyakat használ mindegyik céljára. Az ismerettárgyaknál nincs tekintet arra, hogy egyúttal értelem művelők legyenek, más szóval: mindegy akármely ismeret; a kiválón értelemfejlesztő dolgoknál nincs tekintet, hogy mely ismereteken nyugodjanak, más szóval bármely értelemfejlesztés. Csakugyan bekövetkezett, hogy a tantárgyak, mint főntebb kimutattam, minden rendszer nélkül állnak javaslatainkban, nincs reá semmi normatívumok, a mi felvételésök, sorozatok szükségét szabályozná; másfelől s azt igazán mindenki tudja, hogy az a kiválón értelemfejlesztőnek nevezett lélektan, miután nem volt megállapítva, hogy mely ismereteken nyugodjék, a chameleon minden színével játszott ma spekulatív, holnap tapasztalati s mit tudom hányféle néven nevezték patentalt bölcsészeik; a logika, szintén ugyanazon oknál fogva vagy a gyermekességig együgyű volt, vagy pedig minden áron tárgyat s így létjogot akarván szerezni, az entitások szappan-buborékára vezetett. Hasonlókép a pai^e excellence értelemfejlesztőnek tekintett nyelvekre nincs szabály, melyik alkalmasabb s melyik kevésbé az értelem művelésére; a sok vitát a latin, görög s modern nyelvek szüksége fölött nincs elv mi eldöntse. Általában pedig főnnálló per volt a fölött, hogy mi legyen a középiskola

tantárgyaiban az ismeret és mi a képző, mely pernek mondott kettős állásponton sohse szakadhat vége. Hanem a feladat methodice el lett érve az, hogy a növendék megtanított ismeretek nélkül gondolkodni s gondolkodás nélkül ismerni, mikor pedig így elkészült: bátran mehetett az egyetem lomkamarájába.

Szintén kézzelfoghatók középiskolai rendszerünk hibái. Ennek dacára az emberiség, maga magyar műveltségünk is folytonos haladásban van. E két ellenmondó tény csak azt bizonyítja, hogy minden mesterkedésünk is mily csekély eredményt képes létrehozni az emberi természetes szellem örök törvényei mellett; bizonyítja azt a rendkívüli életerőt, melyet hasztalan akar megtörni minden iskolamesteri álbölcsesség.

Oktatásügyi összes bajainknak az a balhit egyik kntfeje, hogy uralkodnunk lehet az emberi szellem felett, teremteni a hol nincs, a kicsinyből nagyot csinálhatunk. Ily nyíltan nem szoktuk ugyan bevallani, a gyarlóság szerénnyt csinál belőlünk, de a mit bevallunk nyilván ide vezet. Azt tűzzük ugyanis feladatnak, hogy *fejlesztjük* a szellemi tehetségeket s ezalatt rendesen azt értik, hogy a gyermek tehetségeire, mint részletezni szokták: az emlékezet, képzelet és akaratra s ezeknek aránylataira növelve hassunk. E *fejlesztés* szóban van a játék. Általában valamely nagyobbá tételt értenek alatta; s ez a kivihetetlen. Kinek jutna eszébe Dunává fejleszteni a Bodrogot, s a verebet sassá. Valóban e következtelenség hibájába esett minden iskolai rendszerünk, mely önként érezve az alaki képzés gyöngéit, a részletezett tehetségek ösztökélését vette célba, s azok hólyagfúvására vállalkozott. E rendszer áldozatai azok a férköz-

hetlen tudósok, kik megtömik emlékezetök zsákját minden tudnivalóval, azok az ábrándosok, kik már a gimnázium 6-dik osztályából terveket kovácsolnak a vének kormányzására s azok a léhák, kiknek csak vágyuk nagy, de a férfias akaratnak árnyékát sem ismerik. Az alaptelhetségeket instigáló tanodái rendszerek kinövései ők, csak mestereiknek fogadtak szót s most bámulnak, hogy a józan okosság (sensus communis) nem nagy tisztelettel viseltetik irántok.

Ám oda tettük, hogy *öszhangban* fejtessenek a lelki tehetségek, mondja talán a rekriminált oskolarendszer. Hic Rhodus, hic salta. Hol van az a skála, mely megmutatná mennyi emlékezet, képzelet és akarat tesz ki egy „általános műveltségre” jutott embert? Ki tudná megmérni egy művelt s egy műveletlen egyén emlékező, képzelő s akaró erejének különbségét? A skála nyilván nincs sehol. Nincs mit tenni egyebet, mint beadni az *onnan a honnan került* stúdiumokat a növendéknek s rábízni igazodjék el magától, amin az iskolamesterek eligazodni nem tudtak. Volt mégis egy szabályok, melylyel a pedagógus point d'honneur megmenteni vélték az, hogy a tanítás ismertről emelkedjék ismeretlenre, s hol a szabály meg lett tartva, áldásos eredményeket is szült. Csahogy e szabály se mondja meg, hogy a világ mely ismeretlen tájai felé kell haladni, hogy hol azon ismerethatár, melyen a középtanodai oktatás végét találja. A szellemi tehetségekkel kell történni valaminek, az igaz; szép, igaz és jó dolgokat kell közölnünk vele, ez is igaz; ismeretről kell emelkedni ismeretlenre, ez megint igaz; de még e három igazból sem jön ki, hogy mi legyen hát a középtanodai oktatás voltaképeni, öntudatos feladata. E kényszerhelyzet szülte, felfogásunk

szerint, azon önkéntes megállapodásokat, hogy az egyetemre kell előkészíteni a középiskolának. Ezzel kétségkívül van valami positivum mondva, valami olyas: úgy kell fejleszteni a Dunát, hogy bele ömöljék a Fekete-tengerbe !

És a középiskola növendékei minden mesterkélés dacára sem képesek felnővelődni az egyetem számára.

A sok fejlesztés, mesterkélés, kézzel-lábbal való dolgozás tette tönkre a középiskola pedagógiáját. Úgy volt az növendékével, mint az orvos betegével, kinek diagnosisát megállapítani nem tudván, ma ide tesz egy tapaszt, holnap amoda nadályt, gyógyítja kívül belől a mint symptomatikus tüneteit tapasztalja s végre a sok jóakarattal öli meg.

Mennyivel praktikusabbak voltak a jezsuiták e tekintetben is. Középiskoláink máig előszeretettel ápolt tantárgyai mellett valóban elérhető célokat tűztek ki az értelem művelésére is. Maxime du Camp a Revue des deux mondes jeles tanügyi cikkezője határozottan téved mikor a jezsuita iskolákat a többek közt azért is megrója, hogy az „*attentio, comparaison és raisonnement*” tűztek ki célnak, holott belátásom, s a rögtön igazolandó tanterv szerint a művelés fokozatainak kijelölésében is őket illeti a kezdeményezés dicsősége. Hogy teljes rendszert az értelem művelése tekintetében sem alapíthattak, annak oka világnézletük gyöngeségében állt. De bukásokban is méltó példaadói lettek a pedagógiának, úgy a sokszor hangoztatott világnézet, valamint elérhető művelési célok kitűzésének tekintetében

Hogy e kettőt, modern világnézet alapján s valóban tudományosan miként lehet megállapítani, miként

kell véget vetni a szélsőségeken járó bölcsészeti irányoknak, miként kell iskola által hatni az értelem művelésére s így magára a társadalomra is: ennek eszményét Comte Ágost francia bölcsész, a positiv iskola megalapítója adá meg. Lehetnek, vannak Comte-nak is tévedései, merész fantáziájával túlszárnyalható ő is a határt, melyet pedig különben oly féltékenyen vont meg, a positiv tudományét; de rendszerének sarkpontja, örökincse lesz az emberiségnek, első ízben pedig a pedagógiának.

E rendszer előadásában kívánom megadni a feleletet középiskoláink vitás kérdéseire. Ha gyöngé erőm nem lenne képes megszerezni olvasóm számára azon meggyőződést, melylyel én bírok annak megrendíthetlensége felől reám, ki lényegtelen pontokon különben is eltérő színezéssel adandóm azt, reám vesse a követ, de tegye tanulmánya tárgyává magát a mestert.

Comte hat alapvető tudományt különböztet meg, melyek úgy tartalmilag, mint a hozzájuk juthatás módjára nézve is egymással a legszorosabb összefüggésben állnak. E tudományok eddig is jó részben tantárgyai valának a középiskolának, nézetem szerint azoknak, s pedig következő rendszerben kell képezni állandó eszközeit ugyanannak.

1. *Az asztronómia*, vagyis az égi testek tünetényeiben nyilatkozó törvények rendszeres ismerete. Első helyre több oknál fogva került. Tünetényei legáltalánosabbak, legtávolabb állók az emberi szenvedélyek és vélemények zavarától. Mint tudománynak, teljesen kijelölt köre van, melyre nincs hatással semmi általunk ismert akár fizikai, chemiai vagy egyéb tünetény, de

másfelől az ő tüneményei határozottan szabályozók a tünemények bármely más körére, első ízben a fizikaiakra s ezzel kapcsolatban a többiekre is. De ha tartalmilag követeli az elsőséget, méginkább követeli azt a hozzá vezető útnál fogva, a mely szerint az értelmi tehetség első biztos szabályozójává, művelőjévé válik.

Az asztronómiának ugyanis egyetlen útja és eszköze van: mérni a szögleteket s számítani az eltölt perceket, tehát a legtisztábban kivitt obszerváció. Ugyancsak az *observation* a tünemények éles *szemmel-tartását* (mint Brassai fordítja) kell megszoktatnunk először a növendékkel, mint az igazság keresésének okvetlen első föltételét. A helyett tudniillik, hogy az értelmet, vagy emlékezetet, vagy képzeletet ösztökélnők, mint eddigi iskolai rendszereink általában követelték, kívánjuk a helyes obszervációs alapuló tiszta felfogását a tüneményeknek; a mondott tehetségek nyilván utána zsendülnek a kitűzött célnak, s míg a mondott igazságok által a tehetség általában gyarapszik, az obszerváció által megnyeri irányát: az asztronómia rendszeres, s ritka tökélyű tudományában a növendék a törvényszerűséget látja kiemelkedni mindenütt.

2-ik tantárgy a *fizika*, mely földünknek s általában az ezt alkotó testeknek mint tömegeknek tüneményeiben nyilatkozó törvényeket van hivatva megállapítani. A fizikának ép úgy megvan saját köre, miként az asztronómiának, azzal a különbséggel, hogy az asztronómiai törvények már lényeges befolyást gyakorolnak a fizikai tüneményekre. Az évszakok, az ár és apály tüneményei stb. nyilván csak az előtt lesznek érthetők, kik az asztronómia törvényeiben már jártassággal bírnak.

De másfelől a fizika törvényeinek ismeretével kell bírni annak, ki bármely más tudománnyal, így közelebb például a kemiával, vagy fiziológiával akar foglalkozni. Az ismeretek sorában a második láncszemet nyilván a fizika alkotja.

De ha tárgyánál fogva egy fokkal magasabban áll a fizika, mint az asztronómia, szintúgy magasabban kell állania ama szabályozó szempontnál fogva is, mely egy részről a tudomány legbiztosabb eszköze s másfelől a szellemi tehetségek másodfokú művelője.

Szerepel kétségkívül az obszerváció is a fizikában, de ez eszköz még nem elegendő a természettani törvények megállapítására. Valamely tüneménynek tisztán fizikai törvényét megállapítani akarva, a különböző s zavarólag ható okok befolyását kell mindenképp előtérbe helyezni, vagyis a testeket egy előre megcsinált terv szerint oly összeköttetésbe hozzuk egymással, melyet azok természete megenged, s melyben a várt törvény valóban nyilvánulni is fog. E mesterséges eljárást nevezzük experimentumnak, kísérletnek. Nem igényel bővebb tárgyalást, hogy a fizikának az *experimentum* a valódi segédeszköze, a melylyel midőn megismerkedik a növény, egyúttal az igazsághoz vezető második utat ismerte meg, s összes szellemi tehetségeit használatba veszi, úgy az újabb ismeretek, mint az ezekhez vezető ut, az experimentumok által, s végül be fogja látni, hogy a természet az örök törvényszerűség hazája.

3-ik. A természeti tárgyak halmaz állapotában, vagyis a testeket alkotó elemekben nyilvánuló törvényeket állapítja meg a *chemia*. Mondanunk sem kell, hogy miként az asztronómia alaptörvényeinek ismeretét fölté-

telezte a fizika, mennyire függ ennek törvényei ismeretétől a kémiai tünemények tanulmányozása. De azért a cherniának is meg van főlebb mondott specialis köre. E kör, illetőleg annak tüneményeiben nyilvánuló törvényeknek ismerete határozó lesz minden következő tudományra nézve, mint látni fogjuk.

A cherniának eszköze ugyanaz, mi a fizikáé volt, tudniillik az observáció és az experimentum, csakhogy amazénál sokkal finomabb, s biztosabb alakban. Ide utal már maga természetes berendezésünk is, mert míg az asztronómiánál csak a látás, a fizikánál legfőlebb látás, hallás és tapintás szerveink szerepelnek, a kémiai tünemények már mind az öt érzékünket igénybe veszik. Kísérletei pedig, tárgyuknak kevésbé hozzáférhetőségénél fogva biztosabb előtervet, s óvatosabb végrehajtást igényelnek.

A fizikánál szóltunk már ezen előre alkotott terv szükségéről, mint a kísérlet egyik föltételéről. Azt értjük alatta, mit a közéletben hypothesisnek neveznek. A hypothesisek nyilván nemcsak hogy jogosultsággal bírnak. sőt nélkülözhetlen tényezői már az alsóbb rendű tünemények törvényeinek megállapításánál is. Joguk s kiváló szereplésük leend az ismeretek magasabb köreiben is, s valóban az emberi tehetség találékonyságát, mondhatnók az értelem virágát képezik azok, s a tudományok haladásának kiváló eszközlői. A tudományok valamint a gyakorlati életben egyformán nagy szerepet vivő hypothesisek csinálói ide, a csak most tárgyalt tudományokra utaljuk. A társadalmi élet egyes köreiben, az igazság szolgáltatás, a közoktatás sat. terén véghez vitt annyi szerencsétlen kísérlet előttünk legalább azt mutatja,

hogy tervezőik nem ott tanulták az expériméntants és hypothesis-csinálás föltételeit, hol azokat kiválón tanulmányozni lehet: a szervesetlen természet körében, a chemia, fizika és asztronómiában.

Végül a chemia tanulmányozása egy fokkal tovább vezeti a növendéket a tüneményekben nyilatkozó törvény-szerűség belátására.

4. A negyedik alapvető tudomány, melyre az eddig látottak önként vezetnek: az *élettan* (biológia) vagy szélesebb értelemben *fiziológia*. Feladata: az élet tüneményeinek alapul szolgáló törvények megállapítása. Első tekintetre úgy látszik, mintha a megelőző tudományok és az élettan közt nem volna meg az a közvetlen átmenet, melyet az asztronómia, fizika és chemia közt láttunk; de ez csak is látszat, s egyébként természetes kifolyása azon régibb bölcsészeti álláspontnak, mely a szerves és szervesetlen természet közé áthághatlan khinai falat emelt. A fiziológia azonban kellőleg kiderítette, hogy minden élő, legalább alkotó orgánumai, idegei, sejtjeiben chemiai tüneményekre redukálható, nemcsak, hanem már magában a chemiában is halvány fogalmát látjuk az élet első törvényének, mint ezt Blainville megállapítá. A chemiai compositio és decompositióban „valamely az életműködéshez hasonló tünemény” megy végbe, s valóban az élettan legáltalánosabb törvénye valamely *önkéntes compositio és decompositióban áll*, A chemia e szerint nem csupán átvezet az élettanra, de nélküle ez egyáltalán nem is lenne érthető.

Megvan azonban az élettannak is saját köre, helynek tüneményei általában bonyolultabbak minden eddigi tárgyalt tüneményeknél azért, mert a pusztá élet-

törvényeken kívül minden élőlény alá van vetve a kémiai, fizikai és asztronómiai törvények befolyásának. Az élettan törvényei megállapítása végett tehát nemcsak a megelőző tudománykörök ismerete szükséges, hanem szükséges mindenekfelett azon segédeszközökkel való bírás, melyet amazoknál egyenként láttunk. Az asztronómia obszervációja a fizika és chemia experimentumai s általán a hypothezisek főszerepet visznek az élettani tünetnyek megoldásánál. Az éles obszerváció szüksége iránt rendesen nem szoktak kifogást tenni, de igen az experimentálás ellenében, mondván, hogy az az élőlény veszélyeztetésével jár. Annyi áll, hogy az experimentum oly mód szerinti alkalmazása, mint a fizikával történik, nem engedhető meg a biológia tünetnyeinél. Van azonban ennek egy finomabb, s az élet tünetnyeinak megfelelőbb alkalmazási módja, a mit igaznak kell elismerni mindenkinek, bármily ellenszenvvel viseltessék is különben a tudomány hőse által abból levont következmények iránt. Darwin köztudomáskép azon mindenki által verifikálható tünetnyből indult ki, hogy a növény és állatpéldányokat idomíthatjuk egy előre megállapított s pontosan kivitt cél szerint; ez az, a mit ő *mesterséges kiválasztásnak* nevezett, a mely az experimentumnak csak egy más alakja, az, hogy egyes előpéldányokat különböző külbefolyások alá állítunk, s e külbefolyások által előidézett tünetnyeken tulajdonkép magának az életnek törvényeit tanulmányozhatjuk. Azonban még az így fölhasznált kísérlettétel sem lesz elegendő az élettani törvények megállapítására. Földünk minden részén szétszórva találhatók élőlények, kitéve a legkülönbözőbb külbefolyások hatásának. A mondott élettani kísérlet

csak az esetben vezetne kielégítő eredményre, ha az életre hatást gyakorló természetes külbefolyásokat egyenként és összesen hatalmunkba keríthetnők, s tetszésünk szerint irányozhatnók az élőlények egyes példányaira. Ámde ez kivihetetlen. Nem marad tehát más hátra, mint az élőlényeket saját tartózkodási helyükön keresni fel, s megállapítani mindazon tünetényeket, melyeket specialis tartózkodási helyök rajtok előidéz. Miután a messzire terjedő kutatás folytán sikerült egy vagy több a különböző vidékeken egyaránt található élőlénynek, a mondott különböző befolyások alatt keletkezett más-más tünetényeit összehasonlítani, megállapíthatjuk azoknak élettani törvényét, mint szintén a külbefolyások törvényét is. Ez eljárás eszköze tehát az összehasonlítás, s ez az egyúttal, mely az obszervációt és experimentumokat kíségeti, hogy az élet bonyolult törvényei megállapíthatók legyenek. Az *összehasonlítás* a biológia specialis eszköze, s egyúttal a szellemi tehetségek egy újabb fokú művelője.

Az élettan művelése óta visz az összehasonlítás, mint igazság felfedezésére vezető út oly nagy szerepet a tudományos világban; elsőben ugyan a fizioiogiában, aztán a tudomány magasabb régióiban is.

Ákár tárgyát tekintjük e szerint az élettannak, ákár a szellemi tehetségek művelésére szolgáló eszközét; vagy tekintsük bár a tudománynak azon szigorú törvényszerű jellemét, melyet kivált pár évtized óta öltött, bizvást oda állíthatjuk, mint negyedik láncszemét a tudományok „hierarchiájának”, miként Comte nevezé.

5. Földünk legnemesebb lakója, az ember kétségen tul alá van vetve mindazon viszonyoknak, melyeket előző

négy alapvető tudományunk tárgyal. Teljesen felesleges volna bizonyítgatnunk azt, hogy naprendszerünkben történő lényeges változás a földön, s így ennek töredékeny szülőttén is lényeges változást idézne elő; hasonlóképp ki vonná kétségbe, hogy a fizika törvényei valamint a chemiáé is épen úgy uralkodnak felettünk, mint a föld bármely egyéb teste fölött? A mi végül az élettani törvényeket illeti, a fiziológia kellő világításba helyezte, hogy létünknek alaptörvényei közösek bármely más élőlényével, s azért lia valaki az embert akarja tanulmányozni, lehetetlen azt tenni a mondott tudományok előző tanulmánya nélkül.

A nélkül, hogy az ember eredetére, lényeges tulajdonaira vonatkozó különböző bölcsészeti iskolák közt ez úttal pártállást akarnánk foglalni, röviden konstatálhatjuk a tényt: hogy az ember tanulmánya még nincs kimerítve a látott asztronómiai, fizikai, chemiai és biológiai tünemények tanulmánya által. Határozottan állíthatjuk, hogy vannak oly tüneményei az ember-világnak, melyek a mondott tudománykörök tüneményeitől különbözök. Ilyen tünemények, hogy példát hozzunk fel: az általánosító képesség; a vallások; a művészetek; a társadalmi élet egyes tüneményei: az egyén, a család, az állam stb. mind oly tünemények, melyek a megelőző tudományokétól különbözök, új fórum elé tartoznak; s épen azért külön tanulmányt kívannak. Vagy más szóval e tisztán emberi tünemények alaptörvényeinek tanulmánya és megállapítása képezi az emberiség végső alapvető tudományát.

E tudomány, melynek nevét: társadalom tudománya (*physique sociale*, vagy *sociologie*) a mély gon-

dolkodású Comte adá, előestéjén van megalakulásának. Nem is számítva azon gazdag eredményeket, melyeket a megelőző tudománykörök, főként pedig a fiziológia szerzett számára az által, hogy e valamennyinél komplikáltabb körnek tünetényeiből, melyre élettani, chemiai, fizikai és asztronómiai törvények fokozódó hatással vannak, mindegyik a saját köréhez tartozott elkülöníti, s így a fenmaradó okok tisztább belátását, törvények formájában megállapítását elősegíti; nem számítva azon átalakulásokat sem, melyeket a tisztán emberieknek vallott tünetényeken alapuló, s hajdan egymástól lényegesen különböző tudományokon tapasztalunk: a vallás, a jog, az állami élet legfőbb problémáik kulcsát már ma az embernek mint társadalmi lénynek törvényeiben keresvén: tagadbatlanul áll, hogy a társadalom tudományának leghatalmasabb kútforrása: a *történelem* már ma lényegesen reformálva van. A *történet tudománya* van hivatva arra, hogy a végső alapvető tudományak megalapítója, s egyúttal a középtanoda befejező stúdiuma legyen az intellektus szempontjából.

Keresve benne azon két kívánalmat, mely középtanodai tantárggyá alkalmatossá teszi: tárgyának igazságát és azon szempontot, mely a tudomány leghatalmasabb eszköze és a szellemi tehetségek végszabályozója, mindkettőt a következőkben mutathatjuk ki.

Történeti igazság alatt korábban általában azt értették, hogy valamely esemény lehető híven legyen előadva. Hogy mely események véssenek fel a történelem tudományába, annak megítélésében álláspontjukhoz képest rendszerint igen érzéki módon jártak el a történetírók. Királyok, ezek által vezetett háborúk körül

látszott forgolódni az emberi élet minden főbb eseménye s így történt, hogy a királyok, udvari főbb személyek, hadvezérek gondolatai és tetteinek, a háborúk aprólékoságig vitt részleteinek leírása képezte a történetírás főfeladatát. Úgy képzelték, hogy az egész história egyes nagyobb személyek önkéntes akaratára vihető vissza. Ama nagy férfiak és nagy küzdelmek fölött uralkodó általános okokra alig gondolt valaki s még kevésbé gondolhatott arra, hogy az elbeszélte eseményekben átható törvényszerűséget keressen. Ebből származott, még előkelő gondolkodású férfiaknál is található azon meggyőződés, hogy az egész história körforgás, ma így, holnap amúgy történhetik, amint épen a királyok passziója hozza magával. A történetírók legtöbbször végoknak oda állított „általános isteni gondviselés” épen arra volt alkalmas, hogy minden tudományos vizsgálódást gyökerében elfojtson.

Ma már, hála egyes nagy gondolkodók vizsgálatainak, kik közt Comte e részben is kiváló helyet foglal el, mindenki, legalább homályos sejtelmével bír annak, hogy a királyok is csak eszközei egy nálok nagyobb hatalomnak. Történetírók pedig teljes tudatával bírnak annak, hogy e tisztán emberi okokra visszavihető *nagyobb hatalom* immár megközelíthető s hogy e szerint a történetírás kritériuma az lesz, mennyire vannak az események általános okokra visszavive. Az emberiség történetében nyilatkozó emez általános okok, mint a történetek *ultima ratioi* képezik a történeti igazságot, melyet középtanodai növendékeink lelkébe becsepegtetve, őket oda emeljük, hogy a történetben, s ennek nyomán a társadalom kuszált viszonyaiban is törvényszerűséget lássanak.

Ami pedig azon szempontot illeti, mi a történet legalkalmasabb eszköze, s egyúttal a tehetségek szabályozója: a történetírás igazsága adja meg a kívánt feleletet. Hogy az obszerváció, experimentum, összehasonlítás minden eszközával bírni kell a szellemnek, midőn úgy asztronómiai, mint fizikai és chemiai, valamint élettani törvények együttes befolyása alatt álló végtüneménykörnek, a társadalom, illetőleg a történelem tudományának tanulmányozásához kezd, ez a mondottakból önként érthető. Kell azonban a látott igazsághoz vezető utakon kívül egy magosabbnak is lenni, mely a történelem komplikált tüneményeinek megfeleljen s így egyúttal a tehetségek szabályozója legyen. Ez eszköz nem egyéb mint a biológiánál látott összehasonlítás finom módosulata. A történet egymást felváltó időszakainak eseményeit, az eseményeknek alapul szolgáló, egymást szülő-okait módunkban van vizsgálni, vagyis ez okokat szütlemlésökben összehasonlítani; és így a múlt viszonyait a jelenével összevetve, van alkalmunk studírozni a történetek alaptörvényét. Az élettani összehasonlítástól tehát abban különbözik ezen *történetinek nevezhető összehasonlítás*, hogy amaz a közvetlen obszerváció alá eső tüneményeket veti össze, imez pedig, a tehetségek általánosítóbb erejét föltételezve, okot ok után nyomozva, jelent múlttal összeköt. A növendék értelmi ereje a történet tanításánál a csak most mondott műveltségi fokra jut, s már most rendelkezni fog mindazon úttal, mely ismeretünk mai állásában igazsághoz vezet.

Rövid visszapillantást vetve az elősorolt tudományágakra, azon meggyőződést ápolgatjuk magunkban, hogy a bennök nyilvánuló alapigazságok nem jönnek ki-

fogás alá, s így az intellektus gazdagítására keresve sem lehet náluk alkalmasabb középtanodai tantárgyakat találni. Arai pedig értelemszabályozó tulajdonaikat illeti, hiszszük, szintén meg van bennök ama fokozatosság, mely kritériuma a tehetségek észszerű fejlesztésének. Hogy végül épen ez utón jut el úgy tárgyilag, mint alakilag az egyéni szellem a törvényszerűség belátására, intellektualiter ezen legmagosabb fokra, az magából a tárgy természetéből önként következik; nemcsak, hanem velők be is záródik a középtanoda tanulmányköre; ismereteiben, s az igazsághoz vezető utakban bírván a növendék mindazt, mi bármely tudományszak tanulására előkészít.

Hátra van még azonban *hatodik* tantárgyunk, melyet úgy igazságánál, mint értelemképző erejénél fogva, benne a kettő úgy szólván egy, elsőnek kellett volna tennünk; e tudomány a *mathezis*. Szándékosan hagytuk azonban utolsónak, érezve a nehézséget, melyet e tudomány méltatása igényel. A nehézség oka ez. A tanulásnak az az eszköze és célja egyúttal, hogy az érzékek által szerzett külbefolyásokat az intellektusban összekötni, azokat a tényeknek megfelelő kombinációkba hozni bírja; a pusztá érzéki befolyások fölött valamely általánosító erőre kell emelkedni a tanulónak. Ha valaki csak annyit tud, hogy az alma meg egy kődarab egyforma magosságról egyszerre leejtve egy időben ér a földre, bár száz ilyen leeső tárgyat tudjon elősorolni, még semmit sem tud a leesésről. De aki ismeri a nehézkedés newtoni törvényét, előre megmondja, hogy az ezredik test is hogyan esik le, a nélkül, hogy csak egyet is számba kellene vennie. Ez általánosító képességet

tanulja a növendék az elősorolt, úgy tárgyuk mint képző tulajdonaikban fokozódó tudományágakban. – íme a mathezisben az a nehézség van, hogy míg nélküle hozzá sem lehet szólni az asztronómiához, még kevésbé a több" fokozatosan komplikáltabb tudományokhoz, másfelől a mathezisnek első tétele a „matematikai egy” felfogása már általánosító erőt igényel. Valóban a műveltség legalsó fokán álló népek, mint ezt a nyelvtudomány érdekében tett tapasztalatok igazolják, nem is tudnak megbirkózni az értelem elé vetett ez Alpessel, számismeretök a legalsó fokú sarkszámokra alig terjed ki. Vizsgálódásunk elején ez okból volt okunk azon föltétel hangsúlyozására, hogy a tanítási elveknek nem csupán emberi természetünkből folyóknak, de egyúttal olyanoknak is kell lenniök, melyek adott viszonyok közt általában mindenkit megilletnek. Egy most felfogott indiánnál a tanításnak más fokozatát kellene alkalmaznunk, mint például nálunk, hol a pusztá öröklés folytán már erősebb intellektuális szervezettel bír minden egyén.

Dacára az öröklés útján nyert imezen előnynek a mathezis tanításában van s marad mindig valami mechanikum. Ép azért nem bírja azt sem a nép, sem egyéb alsórendű iskola, teljes tudományában tárgyalni. Csak egy jól szervezett középiskola van hivatva arra, hogy e tant, mely pedig a törvényszerűség kinyomata, tudományos rendszerben tárgyalja, sőt épen ennek segítségével nyerjen a növendék intellektusa erőt a törvényszerűség látása és felfogására egyéb tantárgyakban is. A mit általában a mathezistről mondtunk, ugyanazt kell mondanunk két ágáról: a geometriáról és mechanikáról.

A mathezis mondott két ágával együtt a mellett,

hogy minden ismeretnek alapját képezi, értelemszabályozó szempontból azt a szerepet viszi a középiskolánál, mit az eddigiéknél az a gyanús tiszta logika és bölcsészeti előtan vitt. Szerepet mondtunk és nem hatást, nem eredményt. Amazok ugyanis a helyett, hogy a törvényszerűség megerősítői lettek volna, rendszeren lerontóivá váltak. Nincs arra semmi szükség, hogy amit az asztro-nómia, a fizika, a chemia, a biológia, és a történet jól megcsinált, kétséssé tegyünk bizonytalan származású bölcsészeti formális tanokkal; de szükség van arra, hogy jól vezetett mathezissel, leibnitzi és newtoni spekulációkkal megerősítsük az értelmet, s oly emelkedetté tegyünk, a mily magosra a tudomány említett hősein kívül alig emelkedett bárkinél másnál. Es épen ez utón lesz kikerülve eddigi szenzualis alapokon nyugvó iskola-rendszerünk azon veszélye, hogy más eszközt használt az ismeret szerzésre, mást a tehetségek művelésére, holott, miként egy az emberi szellem, ép annyira egységesnek kell lenni a művelésre irányult szempontok és tárgyakkal is.

Íme összesen e hat tudomány képezi az emberi ismeretek alapját; az értelem gazdagságot és szabályozottságot bennök és általok talál; általok emelkedik a törvényszerűség belátására. A középtanodának, mint kiválóan intellektusra fektetett intézetnek feladata ezek szerint az lesz, hogy: *növendékeit az emberiség alapvető tudományainak közlésével, a világban uralgó törvényszerűség belátására emelje.*

ÖTÖDIK FEJEZET.

(A középiskola külszervezete. Schwarz Gyula javaslata. A középiskola morális és eszihetikai szempontból; a nyelvek vitás kérdése. Zárszó.)

Az előadottakban kifejtett középiskolai rendszernek erejét s megállhatóságát abban látom, hogy megfelel mindazon kívánalomnak, melyet tanulmányom második fejezetében, a pedagógiai alapelvek tárgyalása közben kimutattam. Először az említett tantárgyak valóban „igazságot”, a tünemények törvényét tanítják; másodsor a tudományok egymást követő sora a legszigorúbb logikai kényszeren nyugoszik s így legbiztosabb eszköze az értelem fokozatos művelésének: végül önmagukban bezáródó rendszert, egy ethikai világnézetet alkotnak, szilárdabbat, tökélyesebbet a jezsuita iskolák vallásos világnézeténél. Mindhárom tényező pedig a törvényszerűség eszméjén alapulván, joggal mondhatám: hogy a középiskola sajátlagos célja a törvényszerűség belátására való emelésben áll.

Az előadott rendszer nyilván az értelemre, ez alapvető szellemi tehetségre levén alapítva, e részben is teljesen megfelel a fejtegetett pedagógiai kívánalomnak, annak, hogy a társadalmi élet alakulását szabályozó

iskolának a legáltalánosabb, a művelődésre legalkalmasabb szellemi tehetséget kell alapul venni. Kiismertem az úgynevezett morális és eszthetikai tehetségek fontosságát, s érinteni fogom művelések szükségét, s azok módját is. De itt is kifejezem, hogy a középiskola gyakorlati szervezése kiválón az előadott értelmi rendszertől függ.

Tulajdonképeni értelemben középiskolának csak a föntebb elősorolt hat alapvető tantárgy s a megemlített morális és eszthetikai stúdiumokon alapuló külberendezést tartom. Egész középiskolára tehát öt évet öt osztálylyal venne igénybe akként, hogy az előadott hierarchiában emelkedő stúdiumok közül egy-egy dominálna osztályként, csupán a mathezis vonulna át valamennyien. Ez öt év alatt a megemlített morális és eszthetikai tantárgyak is megleglik helyöket és idejöket. A főkívánalom, melylyel a mondott keretbe foglalandó középiskola iránt vagyok, abban áll, hogy az elősorolt tantárgyak úgynevezett *dogmatikus* rendszerekben adasanak elő. Természetes dolog e szerint, hogy kezdeteket nem fogom összeejteni a mai középiskolák külberendezésével, azaz nem követelhetem, hogy középiskolám a tizedik életév körül kezdődjék. Előismereteket, valamint bizonyos fokú műveltséget tételezek fel én is a középiskolába lépő növendéktől, ép úgy mint követelt az eddigi. A különbség csak abban áll, hogy én elvi okát fogom adni a megkívántató előismeretek szükségé, valamint berendezésének is. Lelkém fájt azon pedagógiai kridán, melyet eddigi iskolarendszerünk mindannyiszor vallott, valahányszor növendékeit egyik iskolából a másikba, a magasabba kellett tuszkolni. Ha kridának ne-

vezhetem az érettségi bizonyítványokkal ellátott, s az egyetemektől állandóan korbolt növendékek előkészületét, kétszeres okon legcsúnyább kridának kell hívnom azt a minden elvi okot nélkülöző eljárást, melylyel eddigi középiskolánk újoncait szedni szokta. Ott van az alsóbb rendű pedagógiai intézmény: a népiskola, melyből kellene a legtermészetesebben átlépni a tanulóknak a középiskolába. Mily kin az átlépők felvételi vizsgáját hallgatni! Mennyi panasz a képzetlen csoportra, a rász néptanítókra! Valóságos mártíromság az első középiskolai év, míg gyermek, professzor össze nem törődik! Ezért kellett hát csinálni progimnáziumot, hogy ez bábáskodjék a középiskola új polgárainak megszületése körül!

Ne higyjétek, hogy gúnyolódok. Nyomorúsággal vádoló a pedagógiát, mely nem volt képes sem egyik, sem másik nevelési intézmény keretét meghatározni, még kevésbé kijelölni az elveket, a kívánalmat, akár egyik akár másik számára. Ha az előadott elvi okok nem győznek meg állapotaink tarthatlansága felől, győzzön meg minden tanárt saját szomorú tapasztalata. Elvi okokkal való tépelődés nem mindenkinek kenyere, de a ki érzi az élet nyomorúságait, lehetetlen be nem látnia, hogy hiányzik egy szög az iskolázás kerekéből, hogy a tanári kar egy magasabb vezéreszme híján úgy zörög egymás mellett, mint bomlott kerék hulló fogai.

Két útja van bármely tudomány, avagy igazság elsajátításának. Az egyiket: a *dogmatikus* utat főntebb rajzoltam. A másik az úgynevezett *historiai* vagy leíró út. Nézetem szerint e két út lesz elhatározó a pedagógia két főintézményének szervezésére nézve. Az elsőnek a

középiskola, másodiknak a népiskola felel meg. Ez utóbbinak lesz az a feladata, hogy a főtebb előadott stúdiumokat lei ró alakban közölje növendékeivel, természetes kapcsolatban eszthetikával, morállal. Tény, hogy e két út megtétele vezethet valódi tudományos ismeretekre, a tehetségek igazi kiművelésére, végleg a törvényszerűség belátására.

A népiskola szervezésének teljes részletezése nyilván kívül esik feladatomon. A mondott fő elvi okon túl, hogy tudniillik a tantárgyak leíró módszerükben közlendők általa, csak a középiskolával leendő szoros összefüggését, ez összefüggés módját kell még kijelölnöm. S ez nyilván a tantárgyak alkalmazásától, azok sorozatától fog függeni.

Ismertről kell emelkedni ismeretlenre, mondja egyik pedagógiai főszabály, melylyel egyértékűnek, sőt imez magyarázójának szokták tekinteni ama másikat, hogy *egyszerűről emelkedjünk összetettre*. Ez az utóbbi így általánosságban fölállítva dacol az évek s egyéb, a szellemi tehetségekre befolyást gyakorló tüneményekkel. Miként ,sok felnőtt egyén sem, általában a gyermeki kor nem alkalmas az úgynevezett egyszerűnek, jobban mondvá: *eleminek* felfogására. Gyermek, kevesebb tehetségű és készültégű ember rögtön a dolgok complexumát ragadja meg. s míg a leelemibb matematikai dolgokban ingadoznék, merész ítéleteket osztogat királyok, államférfiak, országok sorsa felett. A társadalmi élet szokottabb ismeret- és beszéd tárgy nálunk, mint az egyszerűbb emberi vagy általában természeti élet s ennek tüneményei; általában a szerves testek megismerésében az összetetről megyünk az elemire mindnyájan. Psycholo-

giai tény, hogy a dolgok e complexumán kezdődik a valódi ismeret a gyermeknél. Azért kedvesek előtte a történetek, emberi szenvedélyek s indulatokkal felruházott állati mesék stb.

A történeti vagy leíró módszer szerint rendezendő népiskola tantárgyainak egymásutánját e szerint a főntebb jelzett tantárgyak megfordított sorozatában lesz szükség megállapítani. Leíró történelem, természetrajz, leíró chemia és természettan, föld- és égrajz, ezek a tulajdonképi tantárgyai az alsóbb fokú nevelési intézménynek, a népiskolának, szükséges kapcsolatban a számtani ismeretekkel, a mértan és matematika alapvonásával s természetesen morális és eszthetikai dolgokkal. Sőt a mi a tehetségek művelésének célját illeti, a népiskolában az erkölcsi- és szépérzék ápolgatását, mint az értelemnél sokkal konkrétebbeket óhajtanám kiemelni, s mint emeltyüket használni az intellektus műveléséhez.

E népiskolának azonban túl kell lépni jelenlegi népiskoláink körét. Sőt „eszményt” rajzolva határozottan csatlakozhatom ama nálunk is visszhangra talált pedagógiai követelményhez, hogy a népiskola tartama a 15-ik évig terjedjen s elvezessen oda, hol a magosabb műveltségre készülő növendék bátran megkezdheti középiskoláját.

Schwarz Gyula javaslatát azért tartom kiemelendőnek, bármennyire hibáztatom is különben *hárm*as középiskoláját, hogy a középiskolában határozottan felvette az al- és felgimnázium közti tagolást; teljesen érthetetlen ugyanis középiskolai tanáregyletünk azon törekvése, hogy egy kompakt 8 osztályú középiskola állíttassák, mindenféle különbség nélkül al- és felgim-

názium közt, mikor pedig ő is ép agy tud a tudományok előadásának dogmatikus és historikus módjáról. Ha már anyagi és sok más körülményeink úgy látszik jó soká gátolni fogják a pedagógiai intézmények elvszerű rendezését, bénítják úgy nép- mint középiskoláinkat, különös, hogy azt a gyógszert is elvetik, a mi némi részben palliatívum sokféle bajainkra. Nem bízunk a népiskola eredményeiben s az olvasás és íráson kívül újra akarunk kezdeni mindent a középiskolában! Jó, legyen; tőrjük a meddig tőrhetjük e kényszerhelyezetet. De akkor annak első fele teljesen a fõntebb adott *leíró* mód szerint szervezendõ s csak második felében lépnének föl a mondott tudományok hierarchikus fokozatukban, teljes dogmatikus rendszerõkben, mikor már életbe lehet léptetni azt a szabályt is: *elemirõl haladjunk az õsszetetre*.

A mi már most az eszthetikai és morális tehetségek mívelését illeti, mindenek elõtt azt kell hangsúlyoznom, hogy a szellem egységes valami s mívelõ hatást gyakorolva az értelemre, kétségkívül míveltük annak egyéb oldalait is. így láttuk már fõntebb, hogy az értelem szerzi meg nemcsak azon általános szempon- tokat, melyek alatt az eszthetikai és morális tehetségeket mívelni lehet, hanem az adja meg egyúttal a mívésznek például a technikát, a morális embernek cselekedetei számba vehetõ indokát.

Az immoralitásnak, miként ezt a történet igazolja, intellektuális fejlõdés vetett gátot a nemzeteknél; ugyanez áll az egyénekre nézve is. Intellektualiter mívelt ember, abban az értelemben, mint ezt a fõntebbiekben hangsúlyoztam, képtelen az erkõlcs legbensõbb törvényeinek áthágására. A legtöbb bajt, morális tekintetben is az

a félrendszer szabály okoz, melyen eddigi középiskoláink nyugodtak, melyek szenzualisztikus álláspontjukon s az „általános műveltség” tág köpenye alatt, törvényszerűség helyett a vélemények anarkhiájára vezettek. Hol pedig törvényszerűség nincs, nincs igazság, még kevésbé morális jó, melynek az igazság az első támasza. Grunykacajnak kell kitörni az ember ajakán, midőn hallja, hogy a kettős iskolarendszert a materializmus megfékezésére kell föntartanunk; holott éppen általa nyitnak utat a materializmusra, melyet én is, és pedig az utolsó vonásig kimutatható alapon, elítéltek. Materializmus s azon beteges idealizmus, melyet a kettős rendszer védői magukénak vallanak, teljesen egy bajban szenved. Ez utóbbi szellemmel akar fölépíteni mindent, a másik anyaggal akar fölépíteni mindent; iskolára alkalmazva: az egyik a szellemet akarja felfűni, a másik az anyagot; holott mint kimutattam, sem egyiket, sem másikat lényegében érintenünk nem áll módunkban s *összes mesterségünk a tüneményekben nyilvánuló örök törvények felfogására irányulhat*, e legméltóbb tárgyára az emberi szellemnek.

Ha az intellektus képzése általában mondott hatást gyakorolja a morális tehetségekre, az egyes tantárgyak főntebb említett módszere még inkább képes azt tenni. Így, hogy csak egyet említsünk meg: a történelemnek régebbi felfogása szerint, a történeti igazságot az események hű előadása képezte, tekintet nélkül arra, hogy mely események azok. A legjobb történeti előadásban is e szerint, igazság tekintetében egy piedestálra jutott a morális és immorális dolog, igazság a lutherani comburantur és az 179½ vallásügyi törvény-

könyv. Nem is számítva azt, hogy a növendék intellektuális életére mily rontó hatást gyakorol e pusztá tényekhez tapadó igazságok (?) rendezetlen halmaza, annak morális indokait mily irányban készíti elő, nem szükséges bővebben festenem. Ha még hozzá vesszük a tényt, hogy középiskoláink átlag felekezeti kezekben vannak, bátran kérdésbe tehetjük, vajjon a növendéknek igazságérzetét vagy morális nézeteit rontja-e inkább a történettanítás a középiskola eddigi rendszere mellett. Ellenben a történetnek főntebb általunk is hangsúlyozott s általában már helyesnek ismert tárgyalása mellett a növendék biztos utón vezetetik az igazság felismerésére, s válik ez által a világtörténet a világ ítélszékévé, mint ezt Schiller oly szépen kiemelé.

A morális tehetségek művelésének alapját ezek szerint az intellektus művelésében találjuk; azok szabályozásának s tartalmi gazdagításának szempontjait azonban magából a morális tehetségekből, illetőleg az ezek által létrehozott tüneményekből kell levonnunk. Ily tüneményeknek lehetne hívni Szokratestól kezdve minden nagyobb moralista, s Szakia-Munitól minden nagyobb vallásalapító művét. Egy gondolat, melynek részletezésére ezúttal alkalmunk nincs, arra bírt bennünket, hogy a morális tehetségek kívánt szabályozójává a *szeretetet* tartalmi gazdagítójává a szereteten alapuló vallást tegyem. A gondolat ez: hogy míg a kétségkívül velünk is közös élettani törvények s ezek főbbike a „létért való küzdelem” minden természetes és intellektuális erőnket az egoizmus felé hajtja, a morális tehetségek főszabályozójának épen azon törvény antipodusának kell lenni. Megerősíti e „kell”-! azon tény is, hogy minden főbb

vallás és moralista ezen eszme körül mozog, oly tisztán azonban egynek sem sikerült azt kifejezni, mint Jézusnak. A buddhizmus szintén éhez hasonló gondolaton, a struggle for life teljes ellentétén, a *nirvánán* építi föl rendszerét. De mennyire más e minden humanitást nélkülöző „kioltás”, mint a keresztyénség szívből vett, a morális élet legtisztább virágából szakított gondolata: a szeretet. Küzdelem a létért és önfeláldozó szeretet, e két sarkpont körül mozog mindaz, mi az emberben nagy és dicső; e küzdelmekre vet fénysugárt az élet vasárnapjának ragyogó napja: a művészet.

Az esztetikai tehetségek művelésének alapját szintén az intellektus művelésében találom. És itt mindenk felett egy dolgot kérek szem előtt tartani, azt, hogy a középiskola általában a tömegért van, tekintet nélkül azon művészi tehetségekre, melylyel növendékei egymás felett bírhatnak. E tehetségek, kivált azok magasabb foka, sokkal aránytalanabban van elosztva köztünk, sem-hogy minden tehetséget kielégítőleg művelhetnénk a középiskolában. Ha tehát valakinek eszébe jutna bifurkálni a középiskolát, azt csak esztetikai szempontból, művészi szakiskolák felállításával tehetné. – A tömeget azonban még esztetikai szempontból is egy nyomon kell vezetnünk. E célból leginkább a szóló művészeteket, vagy még a képzők közül a rajzot lehet leg-főlebb fölvennünk, mint a melyek technikailag is kevesebb bajjal járnak. Rajz, zene, nyelvművelés, az irodalmak, szónoklat és költészet név alatt eddig is illetékes tárgyai voltak a középiskolának s maradnak ezen túlra is. Legfontosabb valamennyi közt, mit az esztetikai tehetségek művelése szempontjából a középiskola adhat: a nyelvművelés.

Nincs okunk mért tagadni, hogy a nyelvtanítás az intellektus művelésére is hat, általában az az álláspontom e tekintetben, mit egy ízben már fentebb is kifejeztem, hogy az emberi szellem oly egységes valami, hogy bármely oldalról érintsük, utána zsong az egész. Kölcsönös a hatás akár eszthetikai, akár morális, akár intellektuális szempontból érintsük. Főcélja azonban a középiskola nyelvtanításának mindenestre az, hogy a tanítvány képesíttessék gondolatainak kellő csínnal, az eszméknek megfelelő formában való kifejezésére. Főcélja ennél fogva eszthetikai.

E ponton szólanom kell a latin és görög, továbbá a modern nyelvek és irodalmak vitás kérdéséhez. Szólnom annyival inkább, mert szégyenünkre az egész középiskola kérdése abban a nyomorult zsákutcában feneklett meg: kell e görög nyelv, vagy sem?

A csak most jelölt, főszempontból tekintve egyenlő jogosultsága lehet a mondott latin, görög mellett a német, francia, angol, olasz nyelvnek. Mindegyik nyelve és irodalma fejlett annyira, hogy egymáshoz méltó műdarabokat hozott és hozhasson létre. Egy Göthe, Molière, Shakespeare, Dante nyelvét nincs okunk kicsinyleni Homére vagy Ciceróé mellett. Sőt hazai nyelvünk egy Vörösmarti, egy Petőfi műveiben bizonyára dicsekszik oly műtermékekkel, melyek alkalmasok az eszthetikai tehetségek képzésére. Úgy látszik tehát, hogy azon kérdést, vajjon az anyanyelven kívül mely nyelvek és irodalmak vétessenek föl a középiskolába, nem a fentebb jelölt főcél, hanem másodrangú okok fogják eldönteni. A hazai nyelv minden tekintetben az első szempont alá esik. Ha több okot nem tudnánk is felhozni mel-

lette mint azt: akarjuk, hogy középiskoláink növendékei mindenek fölött a magyar nyelvben nyerjenek kellő kifejezési műveltséget, az egy puszta *akarat* előttünk döntő okot képezne; ezt még akkor is, ha e század fényes irodalmának híjával volnánk, azért, mert magyarok akarunk lenni.

De hogy az előszámláltak közül még melyiket vegyük fel a középtanodába, előttünk a következő okok látszanak döntőnek. Először: legfőlebb két idegen nyelvet vehetünk fel; másodszor: úgy kell ejteni a választást, hogy a magyar nemzet jelen és jövő műveltségének érdekei tartassanak szem előtt. E két szempontból kiindulva a németet és franciát óhajtanám fölvenni. Okaim röviden indokolva, a következők. A némettel századok, beköltözésünk óta összeköttetésben állunk; akármely oldalát vesszük a társadalmi vagy a tudományos életnek, a német nemzet több-kevesebb befolyással volt ránk. E mellett a német egy kiterjedt nyelvcsaládnak, a germánnak legműveltebb ágát, legtisztább típusát képezi; és végűi kifejlett gazdag irodalommal, műremekekkel bír. A franciát, bár nem annyira tipikus a román nyelvekre, mint a német a germánra, ajánlja a többiek fölött rendkívüli kiképzettsége, gazdag irodalma és az, hogy a művelt Európának általános nyelve. Angol és olaszhoz, sőt a klasszikusokhoz is kezébe adtuk már a kulcsot annak, kit a középiskolában német és franciára megtanítottunk.

Nincs okom tagadni azt sem, hogy nemcsak a magyar, de általában az európai műveltség latin alapokon fejlődött ki, s tudom méltányolni a törekvést, mely a latin nyelvet megtartani óhajtja. De két okom van

érjenek annyit amennyit érhetnek, e szándék ellenében. Az első az a bénító sikertelenség, mely európaszerte s dacára a ráfecsérelt rendkívüli időmennyiségnek, a latin nyelv tanításában feltűnik. Keresték s keresik annak okait napjainkban is egyebek, mi megelőlszünk a mások által konstátált tény felemlítésével. A másik ok, hogy a múltért nem akarnám feláldozni a jövőt. Feltéve, létre jött volna az az eszme, melynek pedig egy Leibnitz volt a kovácsolója, hogy a művelt világnak egy irodalmi nyelve legyen s ha e nyelv épen a latin lenne; vagy legalább, mint a múlt században, tudósaink még most is kiválóan a latin nyelvet használnak irodalmi termékeik közzétételeiben, első kötelességünknek tartanám bevinni a középiskolába, hogy legalább kulcsát bírja a növendék Európa általános nyelvének. Ámde a dolog nem úgy áll. Az általános nyelvkérdés teljesen elbukott; tudósaira pedig minden nemzet féltékeny szemmel tekint, megvárva, hogy azok az anyanyelvet neveljék. Már e század legkitűnőbb művei az illetők anyanyelvén írvák. Vájjon melyiket tűznének célnak: azt e, hogy a latin és görög világ dicső termékein merengő *búsmagyart* növeljeteek vagy pedig életkedvvel tölt magyar nemzedéket, ki kora legmagasabb eszméitől elmaradni nem akar? Válaszszatok.

Német, francia vagy angol után indulni a középiskola szervezésében, kivált pedig a nyelvek megválasztásában téves felfogást árul el. Más a mi helyzetünk, más az övéké, birtokában egy világnyelvnek.

De hát a latin és görög irodalmat elfelejtse-e a magyar. Mentsen isten. Azonban ennél fontosabb kérdésnek tekintem: intellektuáliter művelt nemzet legyen-e

a magyar? És ha ez utóbbi fontosabb s ha helyes volna azon út, melynek rajzolását fõntebb megkísértettem, nem várható-e, hogy fel fogják keresni legtávolabbi utódaink is a görög és latin nemzet hazát, erényt, férfiaságot s örök szépet lehelõ irodalmát illetékes helyökön az egyetemen, azután az életben?

Az eszthetikai tehetségek gazdagítására hivatott középiskolai tárgyakat röviden érintettük. Ne érintsem-e röviden azon szempontot is, mely egy felõl a mûvészetnek, más felõl a szellemi tehetségeknek szabályozója? A részletezést tegyék meg nálunk hivatottabbak, mi itt pusztán egyet említünk meg, azt a különös tüneményt, mely intellektust esztetikával összeköt, sõt imez magas tökélyében általa az intellektus útegyengetõjévé válik: a *contemplatiót*. Ennek segélyével hinti szét egy lánglelkü költõ az igazság szikráit, melyet a jövendõk rögzös útján haladó tudósa szed össze, rendszerez s bocsát közhasznára a hátulballagó nagy tömegnek. Lehet-e sejtetni a középiskolai növendékkel ennek létezését, bírálják meg mások, de hogy ezt a szervezés alkalmával szem elõl téveszteni nem lehet: állítom.

És ezzel végére jutottam értekezésemnek.

E visszatekintésben, bárha most érzem, hány dolgot meg kellett volna érintenem, s hány megpendített részletesen megvilágítanom, csak két dologra kívánok reflektálni. Elõször arra, hogy értekezésem folyamában többször tiltakoztam a középiskola *elõkészítõ* célja ellen. Iparkodtam ugyan kiemelni mindenütt, hogy nekem

csak annak *elvé tétele* miatt volt kifogásom, de újra szükségesnek látom nyíltan kifejezni, mit egyébiránt hiszem, úgy is belátott olvasóm, hogy épen az általam előadott szervezés fogná legjobban előkészíteni a növénydékeket bármely szaktanulmányra s így magára az egyetemre. Nehézségem tehát az előkészítés mint princípium ellen volt, s ha csak annyit képes voltam kimutatni, hogy mindaddig, míg a középiskola tőle idegen célok után futkos, míg erőnek erejével más intézetek szolgálója akar lenni, addig semmire sem megy; nemcsak hogy saját lábán járni nem fog, de az egyetem kedvét sem tölti, kinek pedig oly buzgalommal szolgálni akar, ha csak ennyit elértem: hiszem, hogy munkám nem lesz gyümölcstelen.

Adjuk vissza a középiskolát a társadalomnak! Eddig a középiskola az egyetemre, az egyetem-hivatalokra képezett. Lássuk be saját társadalmi nyomorúságinkon, hogy a műveltség nem a diplomákért van; hogy a tudomány nem fejős tehén, mely ha el talál apadni, a patentált tudósok – halmaz bizonyítványaikkal kezökben – a végzetet hívják föl azon társadalom ellen, mely 12 éves iskolai nyomorgatásukért jutalmat adni nem akar.

A második dolog, mit meg kell említenem, az, hogy én a középiskola eszményét tartottam szemem előtt mindenütt, tehát annak oly rendezését, a mely felé, felfogásom szerint, szüntelen törekednie kell, bárha utolsó részletéig megvalósítani ki tudja, mily messze időben lehet. – Főként a történelem tanítása fog okozni legtöbb bajt. Nem azért emelem ki ezt, mintha magam sem bíznám a történet olyan felfogásának lehetőségében, melyet vázoltam, hanem inkább azért, mert a történte

e felfogásának s feldolgozásának legislegelején állunk még ma. Sok az ingadozás, kevés a bizonyosság.

De a rendszer egyes pontjainak mai nehézsége miatt elveszük-e az egész rendszert? Úszva tanul úszni az ember. Nézetem szerint is ha el akarjuk érni a társadalmi tudományok, a történelem olyatén feldolgozását, ma rá kell lépnünk az oda vezető útra. Teljesen meg vagyok győződve, hogy a rajzolt úton növekedő két generáció hasonlíthatlanul gyorsabb utakon fog haladni a talány megfejtéséhez, mint mi, kiket ellenkező világnézetek nyomorgatnak, s ha valaki közülünk az igazság egy szikrájához jutott, mindennek köszönheti csak neveltetésének nem, kivált nem a középiskolainak.

Pedig hát a középiskola középpontja, vérkészítő edénye, mint Salamon nevezi, a többi iskolának s így alapja a műveltségnek, a nemzetek jólétének. Éreztem, érzem ezt én is s ezért vettem föl gyöngé tollamat, hogy tennék valamit arra, hogy azon veszélyes áramlatnak, mely a régi elkallott, s minden okosságot nélkülöző pedagógiai rendszert dicsőítgeti, egyszer valahára véget vessünk. Segítse erre hazánkat az isten.

TARTALOM.

- Első fejezet.** (Történelmi visszatekintés a középiskola keletkezése, fejlődésére; annak alapelvei, vitás kérdései.).....7
- Második fejezet.** (Pedagógiai alapelvek; a nyelvtanításról mint a középiskola főtan tárgyáról; nincs egy alapvető tantárgy.)..... 28
- Harmadik fejezet.** (Eddigi fejtegetéseink pozitív eredménye; tényleges középiskoláink mire vezettek; a felbomlás állapota; a miniszteriális javaslat és a „Magyar Tanügy”; Salamon Ferenc „közoktatásunk reformja”)57
- Negyedik fejezet.** (Középiskoláink a megfelelő ethikai rendszer híján nem képesek biztos megállapodásra jutni a felveendő tantárgyakban. Ugyanazon ok miatt a szellemi tehetségek művelését sem célba venni, sem végrehajtani nem tudják, az u. ti. alaki képzés. Comte rendszere; a középiskola belső szervezete s valódi célja.)....82
- Ötödik fejezet.** (A középiskola külső szervezete. Schwarz Gy. javaslata A. középiskola morális és esztetikai szempontból; a nyelvek vitás kérdése. Zárszó.).....107