

D^R. MÁRKUS DEZSŐ

KIR. ÍTÉLŐ TÁBLAI BÍRÓ

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

Tisztelt hölgyeim és uraim!

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Addig azonban, míg a most felsorolt eszközök megteszik hatá-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Befejezem.

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

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