

286978

1786

7436

P. 114.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár



THE HISTORY OF THE
JONATHAN
1700

P. 114.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Vallás- és közoktatásügyi
minisztérium.

Leltári szám:

B/IV.

369.

Kapucinus

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

Orsz. Pedagógiai Könyvtár

KÖNYVTÁRI PÉLDÁNY.

E könyv ki nem adható.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

T. B.

~~50708~~²

AZ

P. 114

EGYSÉGES KÖZÉPISKOLA

~~111~~

IRTA

RIEDL FRIGYES

~~52~~



BUDAPEST

1893.

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

M. KIR. VALLAS- ES KÖZOKTATÁSIÜGY		
MINISZTERIUM KÖNYVTÁRA		
Leitartó nap 4	a kioltár	
tétel	cs. port-	ser-
N Z R I M A		
AZ 2099	7B-4	16.

EGYSÉGES KÖZÉPISKOLA

IRTA

RIEDL FRIGYES

AA
52



BUDAPEST

1893.

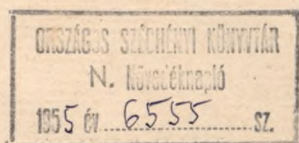
~~IB 5908~~

~~29.796.~~

I. 7436.

Könyvkereskedői forgalomba nem kerülő különlenyomat
a «Budapesti Szemle» 195. számából.

286973



AZ EGYSÉGES KÖZÉPISKOLA

Legújabbban középiskoláink rendszerében és ezzel egész culturalis életünkben nagyfontosságú átalakítást szándékoznak végrehajtani. Ifjúságunk legjavának oktatását részben új pillérekre akarják helyezni. A mostaniak — úgy látszik — korhadtak, ki kell őket cserélni: a mai középiskolai szervezet helyébe újat kell szervezni, az úgynevezett *Egységes Középiskolát*.

Mindenki, a ki egyáltalán érzékkel bír a jövő nemzedék műveltsége és hazánk culturalis fejlődése iránt, érezni fogja e kérdés megoldásának súlyos felelősségét és messze kiható fontosságát. Reánk magyarokra a közművelődési föladatok még nagyobb jelentőségűek, mint más népre nézve. Kisebb nemzetekre nézve, minő a magyar is, a megélhetésért és az önállóságért való harc, a *struggle for life*, napról-napra keményebb és kérlelhetetlenebb. Ebben a harcban dicsőn helyt állani, komoly politikai erények és jelentékeny művelődési töke nélkül nem lehet. Magyarország vagy művelt lesz, vagy nem lesz.

Közművelődési föladataink közt a legfontosabbak egyike a nemzet legjavának, elitjének képzése, melyet a középiskola végez. Ezt a középiskolát akarják most az egységes középiskola megalkotásával új alapokra építeni. Kétségtelen, hogy igen fontos és komoly okoknak kell fönforgogniok, midőn közoktatásunk alig elkészült rendszerét ismét föl akarjuk bontani és kétségtelen, hogy átgondolt, mély tanulmányokon, bel- és külföldi

tapasztalatokon alapuló rendszernek kell lenni annak, a mit a régi helyére teszünk. E tanulmányban röviden meg akarom világítani, valóban fontos culturalis szükségletnek felel-e meg az egységes középiskola vagy talán csak tetszetős jelszavak után indulunk-e, midőn megalakulását sürgetjük? Melyek azok az okok, melyek a mai rendszer teljes megingatását szükségesnek mutatják? Valóban ki van-e mutatva, hogy a mostani tantervek rosszak és hogy új tantervek majd lényegesen segítenek közoktatási bajainkon? Rossz-e a régi és jó-e az új? Tanügyi és culturalis viszonyainkból okvetlen kényszerűséggel kifolyó átgondolt reform-e az, a minek elibe sietünk vagy a nehézségeket, a megbolygatás következményeit, az ellen-argumentumokat nem mérlegelő tanügyi kaland?

E kérdésekre felelni akarok, azzal a tisztelettel, melylyel tekintélyes férfiak ellenvéleményének tartozom, de egyszerűsmind azzal az őszinteséggel, melyet a kérdés fontossága megkövetel és azzal a határozottsággal, melyet ide vágó tanulmányaimból, tanári tapasztalataimból és mindenekelőtt erős, mély meggyőződésemből merítek.

I.

A ki a budapesti vízvezetékét javítani akarja, és abban fáradozik, hogy jó legyen az a víz, melyből egy félmillió ember naponként iszik, az nem érheti be azzal, hogy mindeütt egy és ugyanazon alakú öblítő medenczét alkalmazza, hogy a csapokat egyformára javítja vagy a csőhálózatot áthelyezi, hanem azon kell lennie, hogy leszálljon oda, a hol a szűrők működnek, a mi ivó-vizünk forrásához.

Így vagyunk a magyar közoktatással is. A ki valóban segíteni akar rajta, ne a tanterv egyes tárgyainak áthelyezéséhez fogjon, hanem szálljon le a tanítás forrásához: a tanárhoz.

Mi azonban, úgy látszik, oda le nem akarunk szállani. Bennünket mintegy hypnotizál a tantervek kérdése, úgy hogy középiskoláink reformjának súlypontját a tanterv-készítésben véljük föltalálni. Vannak középiskoláink tanításában kétségtelenül komoly bajok, melyeket nem lehet és nem is akar senki sem leplezni. E bajokra csakhamar ráfogjuk, hogy a középiskolák rendszeréből származnak és úgy iparkodunk rajtuk segíteni, hogy megváltoztatjuk iskolai működésünk keretét. Mintha Magyarországon nem volna úgy is elég kellőleg ki nem töltött keret! Mintha valóban ki volna mutatva, hogy a tantervben és nem a tanításban van a baj!

Kétségtelen, hogy a legjobb iskola nem az, melynek leg-

jobb a tanterve, hanem az, melynek legjobb a tanítása. Hadd legyenek hibásak a tantervek, ha csak jelesek a tanárok. A tanterv hiányait pótolhatja a jó tanár, a jó tanár hiányát nem pótolhatja semmi.

A tanítás ez örökös alapelveivel szemben, valóságos tanterv-hajsza indult meg nálunk a tanügyi discussio terén. Mindenkinek megvan a maga tanterve, a maga «egységes középiskolája», úgy mint kinek-kinek megvan a maga házi szere rheuma és fogfájás ellen. Az ötvenes években mindenki tánczoltatta az asztalokat, ma a tantárgyakat tánczoltatjuk. A tanterv-készítés közöttünk társasmulatság-féle lett, mint a katonái casinókban a háború-játék (Kriegsspiel).

Egy budapesti tanár föltalált egy tanóra-beosztó gépet; vajon nem fog-e valaki egy automaticusan, villamos motortól hajtott cs. és kir. szabadalmazott tanterv-gépet föltalálni, mely óránként ennyi meg ennyi tantervet képes kivágni?

Volt egy különben igen tapasztalt és jeles főigazgatónk, kinek ez a folytonos tantervezés egyik gyöngéje volt. Ő bizonyára megülhette volna utolsó éveiben ötvenedik tantervének jubileumát. Nem volt tantárgy, melyet a rovatos papiroson hol föl, hol le, hol jobbra, hol balra ne tolt volna, míg végre ismét — régi helyére nem került.

Természetes, hogy ez a tanterv-technika könnyen eltanúlható. Az ember vagy egy tuczat koczkás blanquettákat készített magának: aztán nekiülhet, hogy óra-mutatio és permutatio alapján próbálgathassa «a magyar tanügyet reformálni», (mint szokták tanterv-készítőink mondani). A szám-tani példatárakban is lehetne ilyenfajta föladatokat kitűzni. Például:

«Combinatio útján alakíttassék át két adott tanterv egységes középiskolai tantervvé, oly módon, hogy *a*) a bifurcatio a harmadik osztályban, *b*) a bifurcatio a negyedik osztályban

történjék. Gyakorlottabb növendékek azután áttérhetnek a trifurcatióra. *NB.* A szellemegység minden megoldásnál szem elől tartandó.»

Egy pædagogiai folyóiratunk, tavaly két számában több mint ötven különféle középiskolai tanterv-javaslatot közölt. E részben tehát olyan virágzó a termelésünk, hogy már exportunk is lehetne belőle, például keletre, Szerbiába vagy Bulgáriába. Ha valóban beteg vagy, magyar tanügy, akkor jaj neked, hogy ilyen sok recipe szerint akarnak gyógyítani! Úgy látszik, a tanterv-faragásban van valami a játék költészetéből, kellemes és könnyű módon működteti szellemi erőnket, nem fáraszt nagyon és mégis foglalkoztat.

Nem fogunk csudálkozni ezek után, hogy ezen, egymással gyakran homlokegyenest ellenkező száz meg száz tanterv közt akad akárhány, mely a magyar középiskola élő organismusával úgy bánik el, mint az anatómiai teremben az orvosok a fölbontzott tetemmel szoktak: kivesszik a szívét és spongyát tesznek helyébe.

A magyar közoktatásügyi miniszter egy ízben, igen helyesen, rosszalta a papiros-korszak uralmát, a sok irka-firkát, a burocracia elhatalmasodását tanügyünkben; csakhogy a tantervek is papirosból valók. Mert vajon mi e sok tervezés valódi nyeresége? A tantárgyakat majd ide, majd oda toljuk; az óraszámok vándorolnak az egyik rovatból a másikba, az érdekelt körök örömmel üdvözlük «a reformot» és — iskoláink lényegökben maradnak olyanoknak, a minők: a tantervek száma szaporodik, de tanításunk eredményei nem szaporodnak. Az iskolák hiányosan vannak felszerelve, a tanárok rosszul vannak fizetve, a tantermek meg iskolakönyvek gyakran homályosak, a tanítás módszerei sok helyütt még tökéletlenek, a felügyelet inkább külsőleges, a tanárképzés teljesen fejletlen, a társadalom jobb rétegei kerülnek a tanári pályát, melyre jövőben

csak későn kiábránduló idealisták lépnek. Valóban egyéb változtatásra van szükségünk, mint tanterv-változtatásra!

Különben is legyünk őszinték. Mi ennek a tanterv-kovácsolásnak psychológiája? Mi csábítja rá a tanügy embereit? Mi e tanterv-bacillusnak — ha szabad e kifejezéssel élnem — tápláló-gelatineje? Talán a következő: a tantervezés aránylag könnyű és mind a mellett fontosnak látszik. Van benne valami imponáló. A többi, a lényeges közoktatási reformok bonyolultak, nehezek, sok pædagogiai munkálkodást és ismeretet tesznek föl. A tantervezés talaján ellenben gyorsabban nő a pálma. Tantervet készíteni, még jó tantervet is, sokkal, de sokkal könnyebb, mint valamely tanterv bármely csekély részének is helyes fogantatását biztosítani.

II.

Látjuk, hogy a tanterv nem oly lényeges, mint sokan gondolják. A tantervek kérdését most — a többiek rovására — előretolni és e részben bármely rendszer-cserélő megoldást végrehajtani, annyit tenne, mint közoktatásunk, tehát egyik legfontosabb culturalis tényezőnk reformjának súlypontját nem ott keresni, a hol van, hanem ott, a hol nincs.

Itt azonban előállhat valaki a következő okoskodással: átlátom, hogy a tanterv kérdése nem döntő fontosságú, nem elsőrangú kérdése tanügyünknek; átlátom, annál inkább, mert alig van számbavehető pædagogiai szakemberünk, (ha akadna is, egészen el volna szigetelve), ki azt állította volna, hogy a mi törvény szentesítette tanterveink határozottan rosszak vagy hogy oktatásunk sikerének fő akadály a mai kettős rendszerben (a gymnasium és reáliskola) rejlik; átlátom, hogy alaposan nem javítunk tantervező tollvonásokkal a mostani állapoton: de talán mégis csak található elfogadható ok arra, hogy változtassunk, hogy javítsunk mai tanterveinken, hogy czél-szerű módon más alapokra helyezzük mostani rendszerünket. Ha ez nem is első rangú fontosságú, jó, hát legyen másodrangú kérdés; ha nem hajtunk is vele oly nagy hasznót kulturánknak, mint a főfő kérdések megoldásával, (például a tanárképzés tökéletes szervezésével), talán szabad kisebb haszonra is dolgoznunk?

Ezzel a fölfogással, ezekkel a tervekkel azonban merő ellentétben áll a magyar iskola consolidatiójának nagy érdeke, mely csak akkor engedne meg alapvető rendszerváltozást, ha az okvetlen döntő okoknál fogva kikerülhetetlen volna, ha égető szükség követelné a változást. Azért, mert egynéhány embernek talán nem tetszik a mai gymnasium vagy nem tetszik a mai reáliskola, ne ingassuk meg mai alapfalainkat, ne dönt-sük őket halomra, eshetőleg oly tervek kedvéért, melyek olvasása után elveszitheti az ember kedvét családjá szaporítására. «Ez a vidék — mondja Humboldt az Orinoko felső folyásáról — a legdúsabbak egyike, melyeket az Úr-Isten teremtett, nem tud kellőleg fejlődni, nem tud állandó, nagyobb telepítésekre szert tenni, mert a gyakori földrengések egyre nyugtalanítják lakóit, fölkeltik gyöngeségök és eszközeik fogyatékosságának tudatát, rombolással fenyegetvén a holnapi nappal azt, a mit a ma nyanehezen épített.»

Így vagyunk mi is a tantervekkel. Még át se ment egy tanterv a gyakorlatba, már mással pótoljuk.*) Minduntalan hol nagyobb, hol kisebb lökést érzünk: a tárgyak inognak és — az eredmények szintén. Nem rég szentesítette a király ő felsége a középiskolai törvényt, már újat teszünk helyébe. Közoktatásunk gyöngé növénye még alig terjesztette szét gyökereit a tápláló anyaföldben, immár erőszakkal kitépjük ismét.

*) Csak az újabb és nagyobb változásokat akarom itt összeállítani, melyek a gymnasialis oktatásra vonatkoznak. 1868-ban új tanterv készült el a katolikus intézetek számára. — 1871-ben adják ki az általános érvényű új tantervet. — 1878-ban már részlegesen megváltozik. — 1879. Új tanterv. — 1880. Átmeneti intézkedések. — 1883. Tanterv módosítása, (a középiskolai törvény következtében). — 1887-ben jelennek meg az utasítások, de már 1890-ben módosul a középiskolai törvénynek a görög nyelvre vonatkozó intentiója. (XXX. tvcz.) — Mindezekhez járulnának a most tervezett lényeges átalakítások.

Alig hogy építettünk néhány biztos-hajlékot, már hallik a földalatti tompa moraj, egy reformlökés — vége. Hogy fejlődjenek virágzó telepítvények e lázas talajon? Honnan vegyük az önbizalmat, honnan a nyugalmat, honnan az alapos tapasztalatokat, melyek szükségesek, hogy a régi tanterv hibáit kitanuljuk? Hát olyan a tanügyi szervezet, mint az óra, melyért legföljebb öt-hat évi biztosítást vállal a készítője?

Bizonyos, hogy tantervet változtatni elég könnyű, okot találni reá pedig még könnyebb. «Én először meghódítom az országokat, mondta Nagy Frigyes, az én tudósaim aztán később bebizonyítják, hogy minő alapon és minő oknál fogva.»

Ha a fát ilykép kivágjuk, mielőtt megtermette volna gyümölcseit, nem tehetünk szert valódi tapasztalásra és traditio-teremtő munkára. *) Hogy pedig a nyugodt fejlődés, a consolidatio, a folytonosság mennyire első rendű, égető, elengedhetetlen kelléke a magyar középiskolának, hogy mennyire fontos a periodikus földrengéseknek elmaradása, azt elvitázhatalan világossággal és egyértelműséggel hangoztatja a magyar tanférfiak közvéleménye. Sokban eltérünk, de az óhajásban egyek vagyunk: több állandóságot, komolyabb folytonosságot! Talán nincs is tanügyi írónk, ki ezt a fontos elvet ne vallotta volna: ez az óhajtasok óhajtása, mely kérdezetlenül ellentállhatatlan erővel tör ki az emberekből: «túl zenén, túl sípdobon, riadó kürtön át».

A legkiválóbb tanférfiak, leghatározottabb nyilatkozataiból akarok néhányat idézni; könnyű volna mindezeket még több ugyanily irányú kijelentéssel megtoldani, ha e czikk szűkebb kerete megengedné.

*) Érdekesen fejtegeti Erődi Béla, hogyan kapkodnak és experimentálnak Olaszországban a tanügy rovására ötletszerű intézkedésekkel *Tanáregy. Közlöny* 1888—9. 333.

Klamarik János, tanügyi viszonyaink legalaposabb ismerőinek egyike, egy alkalommal következőkép nyilatkozott a nála tisztelgő tanár-egyesületi küldöttség előtt: «1861 óta folyton szervezzük s reformáljuk a tanügyet. Túl kell már egyszer esnünk a folytonos szervezés kérdésén. Úgy tettünk eddig, mint az a háziasszony, ki folyton rakosgat, rendezget, (a mi már magában véve is folytonos rendetlenség) s közben rá nem ér sem a rendet élvezni, sem gyermekeinek neveléséről gondoskodni. Mihelyt új reform ötlete támadt, be sem várva egy-egy intézkedés eredményét, alaposan föl akartunk forgatni mindent. Olyanok voltunk, mint egy útas, a ki Pestről Párisba utazva, közönséges vonaton indul Bécsig, itt azonban észébe jut, hogy gyorsvonaton hamarabb érne Párisba, tehát visszatér Pestre, hogy innét gyorsvonaton még egyszer megtegye ez utat.»*)

Heinrich Gusztávnak, a közoktatási tanács alelnökének, sok idevágó nyilatkozatából csak egyet idézek:

«A mai középiskola csak az imént létesült alapjának megbolygatásával újból megakasztjuk középoktatásunk szerves fejlődését, megsemmisítjük a folytonos munkálás biztonságát és sikerét.»**)

«Közoktatás terén — szólott egy enqêten Szász Károly — legkárosabb az ingadozás. Legalább is két gymnasiumi cyclusnak kellett volna lefolyni, hogy kellő tapasztalat álljon rendelkezésünkre arra nézve, vajon kell-e a megállapított terveket módosítani.»

Hasonló Gyulai Pál mondása a rendszer-cseréről: «Még a hiányos törvény is jobb a számtalan változó jónál, mely árt

*) *Tanáregy. Közlöny*, XVIII. 553.

**) *Nemzet*, nov. 29. 1889.

a tanrendszer szükséges állandóságának és folyton ingadozásban tart tanárt és tanítványt.»*)

Petrovics, volt főigazgató is, ki legkiválóbb tanáraink és tanügyi szakembereink közé tartozott, midőn még e szép, de kevésbé hálás pályán működött, nagyon határozottan nyilatkozott e szellemben: «Nem tarthatom egészséges állapotnak, ha a középiskolai törvénynek szentesülése után alig néhány év múlva mozgalmat indítanak, mely a törvényben foglalt egész tanrendszer megváltoztatására irányul. Az egységes középiskola kedvéért azokat a paragrafusokat kellene módosítani, melyekben az egész tanrendszer lelke van. Ezekkel sok más paragrafuson kellene több-kevesebb változtatást tenni, a tanári vizsgálati szabályzatot, a két középiskola tanterveit, a tantervi utasításokat (nagy könyveket) és egy csapat más rendeletet kellene revisio alá venni, szóval a magyar középiskolák ügyében sysiphusi munkát kellene végezni. Hova jutunk, ha minden miniszter új tanrendszert akar?»**)

Kármán Mór is több ízben széleskörű pædagogiai tudományyal védte az állandóság és consolidálás elvét. Csak egy nyomatékos nyilatkozatát idézem: «Még alig volt időnk arra, hogy oktatásunknak kivétel nélkül minden tantárgyban mutatkozó fogyatkozásait mennél előbb pótoljuk; mi ok lehet már most a szerzett alap bolygatásával, tervezeti kétségek fölélesztésével háborítani a megindult tevékenységet? Iparkodjunk egyelőre, az elvi megállapodások értelmében, iskolaügyünk baján segíteni, óvakodjunk (alig hogy egy-két lépést előre tettünk) megint visszalépni és újra kezdeni az indulást.»

«Alig hat éve, középiskolai törvényünk megalkotása után — így szólt Sebestyén Gyula ezelőtt két évvel — és már

*) Főrendiházi beszéde 1890.

**) *Tanáregy. Közlöny*, 1889—90. 330.

ismét rendszerváltozásnak nézünk elébe. Lehet-e az eredményről ily rövid idő alatt biztos ítéletet mondani? Mit tettünk az eredmény elérésére? Tanárképzésünk teljesen el van hanyagolva és iskoláink elenyésző csekély kivétellel, épület és felszerelés dolgában a legmostohább állapotban sínlődnek. Itt a hiba, itt kell segíteni.»*)

«A gyümölcs-érést soha sem vártuk be — írja Fináczy igazgató — mindig csak vetettünk, de soha sem arattunk; a törvény volt az, mi e lázas állapotnak, reméljük, sok időre véget vetett. Tantervünk állandósága a legkomolyabb és leghebb kívánsága tanárainknak és az legyen is.»**)

A ki a magyar tanügyi viszonyokat alaposan tanulmányozta, mind ilyen eredményhez jut. «Valahányszor reformról van szó — olvasom Paszlavszky József egy cikkében — legelőször mindig a tantervet vesszük elő és fúrunk-faragunk rajta, hányjuk-vetjük a tantárgyakat ide-oda, pedig a legtöbb esetben nem a tanterven múlik az eredmény.»

Még egy utolsó idézet: utolsó csak azért, mert többre ezúttal alig van hely. «Középiskolai tanügyünk végre bizonyos megállapodás stadiumába jut. A sűrű tanterv-változtatásnak s az avval járó izgalomnak legkárosabb következménye, hogy magoknak a tanároknak figyelme elfordul attól az igazságtól, hogy a tanügyi reform főtényezője a tanár és hogy mindent kívülről, törvényektől, rendeletektől, hivatalos intézkedésektől várnak.»***)

Ezekhez, a minden kétséget kizáró, legilletékesebb forrásokból való, erős meggyőződésen alapuló, egyhangú nyilatko-

*) *Tanárügy. Közlöny*, 1890. 330. 428.

**) *Tanárügy. Közlöny*, 1887—88. 74.

***) E finom élű megjegyzés Pirchala Imrétől való. *Tanárügy. Közlöny*, XVIII. 277.

zatokhoz három közoktatásügyi államférfiú kijelentését csatolhatjuk, melyek jelentőségét és súlyát mindenki érezni fogja.

«Még egy hiányos tanrendszer is — szolt Tréfort miniszter, egyik legutolsó beszédében — következetesen körösztlívive, sokkal jobb, mintha a tanrendszer folytonosan változik.»

Ugyan abban az évben Berzeviczy államtitkár, következőkép nyilatkozott: «Korántsem akarom a réaliskolák jogosultságát tagadásba venni s általán a tanrendszerre nézve egészen a középiskolai törvény alapjára helyezkedem, a melyet nagyon szerencsés, üdvös alkotásnak tartok és lényegében nem egy hamar vélek módosítandónak.»*)

Csáky miniszter pedig valóságos államférfiúi axiomát mondott ki, midőn a törvény- és rendszerváltozásokról következőkép nyilatkozott: «Régebbi törvényt újjal fölcserélni, még akkor is, ha a régebbinek némely hiányát konstatalom, csak akkor tartom czélszerűnek, ha az új viszonyok ezt elodázhatatlanul, parancsolólag követelik. Közigazgatási szolgálatunk hiányainak nagy részét a törvényeknek, kormányrendeleteknek és szabályrendeleteknek sokasága és gyakori változása idézi elő.»

Mind e jelentékeny nyilatkozatok összevágának: tanügyi megállapodásra, békés munkára, lucidum intervallumra van szükségünk. Szántsunk mélyebben, arassunk dúsabban, munkálkodjunk és művelődjünk biztos istenadta talajon! Javítsunk, a hol lehet, változtassunk, a hol kell, de tegyük ezt eddigi keretünkben, mai alapunk és rendszerünk tövig ható megingatása nélkül.

*) Lőcsei választóihoz, 1887.

III.

De tegyük föl, hogy mindaz, a mit a magyar tanügy consolidálásának szükségéről mondtam, téves; tegyük föl, hogy mindazok a kiváló szakemberek, kiknek határozott véleményét idéztem, csalatkoztak; tegyük föl, hogy valóban nincs sürgösebb tenni valónk tanügyünk terén, mint az eddigi rendszert, a mostani tantervet halomra dönteni: akkor is még az a föladat vár reánk, hogy megvizsgáljuk, mit akarnak helyébe léptetni? Melyik az az új rendszer, a melynek kedvéért lemondunk fejlődésünk folytonosságáról és a mely tehát ily nagy áldozatokkal fölér?

Ez a rendszer — azt felelik nekünk — az *Egységes Középiskola*.

Mi ez az «egységes középiskola»?

Ezzel a kérdéssel nem könnyű tisztába jönnünk. Ki-kimást-mást mond. A hány ember, annyi egységes középiskola. Rosszúl mondom: több az egységes iskola, mint híveinek száma, mert vannak, kik két-három egységes középiskolai tantervet is készítettek. Az emberi találékonyságnak nincsenek határai.

Az uralkodó nézet nálunk most az, hogy az egységes középiskola voltaképp egyesített középiskola, azaz oly intézet, mely a gymnasium és reáliskola tantárgyainak legtöbbjét

lehető harmoniában egyesíti. Tehát valami mixtum compositum, oly tanügyi szervezet, mely egyrészt a reáliskola, másrészt a gymnasium jogfolytonosságát megőrzi.

Ma tudniillik középiskolai oktatásunk kettős alapon nyugszik: van classicus középiskolánk, a gymnasium, mely főleg az antik nyelvek alapján műveli a szellemeket, és reáliskolánk, mely inkább a modern nyelvek és természettudományok segítségével akar képzően hatni. Ilyen kettős pilléren nyugszik a középiskolai oktatás Németországon, Franciaországban és Olaszországban is. Kétségtelen, hogy ez a megegyezés oly különböző országok tanügyében arra mutat, hogy ezt a kettős rendszert igen fontos okok követelik.

Most azt mondják nekünk az egységes középiskola hívei: csapjuk össze ezeket az iskolákat. Ez változásnak ugyan elég nagy: de így célszerűbb lesz.

Vizsgáljuk meg most röviden, minő argumentumokat hoznak elő az új rendszer mellett. Régi házunkat, melyben családjunkkal együtt lakunk, le akarják bontani és el akarják velünk hitetni, hogy a régi lakásunk szűk, célszerűtlen, drága, elavult. Nézzük: minő lesz az új ház, melyet oly sürgősen terveznek? Szellemi conversiót akarnak véghezvinni: fontoljuk csak meg: nem jár-e majd deficittel?

Azt mondják az egységes iskola védői mindennek előtt, hogy az új rendszer biztosítja a szellemegységet. «A művelt fiatalság ezentúl egyenlő kiképzésben részesüljön! Kétféle iskola luxus!»

Ezzel szemben, úgy hiszem, a mai államban csak egy a luxus: a tudatlanság. Ennél nagyobb fényűzés nincs. Miért ne legyen kétféle a középiskola, ha ez célszerű? Miért járjon az összes művelt fiatalság egy fajta iskolába? Hisz a műveltség ma már oly sok irányú, hogy minden irány egy individuumban nem is érvényesülhet teljes gazdagságában. A magyar

műveltségre csak nyereség, ha ebben meg abban az irányban is vannak alaposan képzett polgárai. Ne tömjük be ifjúságunk elől a szellemi források egy részét. Ne szabjunk szellemi egyenruhákat, hanem engedjünk inkább tért a többoldalú képzésnek, mely csak tágíthatja a magyar művelt emberek látkörét: a különböző műveltségek majd kiegészítik egymást a nyilvános életben.

Különben is, miben rejlik egy nemzet szellemegysége? Abban, hogy mindannyian ugyanazt tanuljuk a physikából, a matematikából vagy a rajzból? Az, hogy én inkább a francziát meg a természettudományokat, ön pedig inkább a latin vagy görög nyelvet és a történetet tanulja, az nem fogja nemzeti szellemegységünket megzavarni, valamint nem fogja megalapítani szellemi egységünket, ha a realista ezentúl (a mint tervezik) a gymnasista kedvéért hét évig fog latinul tanulni. Arra kell törekedni, hogy a magyar nemzeti és nyelvi műveltségünk «egy» legyen, arra, hogy mindannyian ismerjük és szeressük a magyar nyelvet és irodalmat, hogy helyesen és magyarosan ki tudjuk gondolatainkat fejezni, hogy megbecsüljük Deák és Arany remekeit, hogy értsük nemzeti múltunkat és érezzük azt a jelentős vonatkozást, mely bennünket, a végére hanyatló XIX. század magyarjait, az elmúlt időkkel összekapcsol és nemzetünk jövőjéhez fűz.

Kevésbé hangzatos, de elfogadhatóbbnak látszik az egységes középiskola híveinek második argumentuma: az új rendszer megkönnyíti a pályaválasztást. Ma tudniillik a fiú jövő pályáját 10 éves korában döntjük el, a szerint, a mint vagy reáliskolába vagy gymnasiumba adjuk. Az egységes középiskolában ez a döntés a tanuló 14. évéig el van halasztva, mert csak akkor válik — a nálunk propagált terv szerint — a középiskola ketté. Más szóval: az ötödik osztályban kell a tanulónak két vagy három alternatív tárgy közt választani.

Ez az érvelés azonban részben csak elméleti, részben pedig német minták után van a mi eltérő viszonyainkra szabva. Nálunk tudniillik a gymnasista mehet egyaránt polytechnicumra is, egyetemre is; a reáltanuló pedig a műegyetemen kívül bizonyos, nem épen súlyos föltételek mellett, az egyetemre is beiratkozik. E szerint a reáltanuló, ha humanistikus szakokra akar is menni, nem kell, hogy annyit pótoljon, annyi nehézséggel megküzdjön, mint például Németországon, hol az átlépés reáliskolából tudományos egyetemre nincs ennyire megkönnyítve.

Elméletinek mondom a pályaválasztásra való hivatkozást, mert a gyakorlatban ritkán kell tanácsot adni egy-egy tanulóknak, hogy cseréljen iskolát és még ritkábban lehet látni, hogy követik e tanácsot. Egy úrnak egyszer, mint osztályfőnök azt tanácsoltam, hogy vigye át az intézetünkbe járó fiát megfelelőbb iskolába, például polgári iskolába. Erre az apa így sóhajtott föl: «Ön nem ismeri az ő mamáját!» A ki nagyon hangoztatja a pályaválasztás könnyítésének argumentumát, az tényleg nem ismeri a mamákat. (Meg a papákat sem.) A szülők döntenek a fiú pályájáról: az apja állása, az anyja hiúsága a fő indító ok. A 14 éves fiú, kinek az egységes középiskolában már választani kellene az alternatív tárgyak közt, legtöbb esetben szintén nem tudja még, minő pályára fog lépni, sőt még az érettségi után is gyakran ingadoznak a végzett növendékek, egyetem és műegyetem között. Különben is, azt, hogy valaki például valóban reáliskolába való vagy nem, csak akkor fog kiderülni, ha már tanulja a reáliskola legjellemzőbb tárgyait: ha ezeket a legjellemzőbb tárgyakat — mint a legtöbb egységes iskolai tanterv teszi — a felső osztályokba szorítjuk, csak ott vagyunk, a hol voltunk: nincs meggyőző ok, mely a tanulót vagy erre, vagy arra a tanulmányfajra (elágazásra) terelhetné.

Néha, habár nem gyakran, előfordul, hogy egy-egy gym-

nasiumi tanulóban, ki 10 éves korában, midőn a középiskolába küldték, még nem érzett határozott hajlamot a reáliskolai főtárgyak iránt, e hajlamok 14 éves korában fölébrednek. Vagy megfordítva: egy reáliskolai tanuló, határozott humanistikus tehetségnek bizonyul, kinek feje nem igen való a matematikára, keze pedig nem a rajzra. Mit tegyenek ezek a fiúk? Az ilyen a gyakorlatban ritkán előforduló esetben, eleve kellene gondoskodnunk, hogy az átlépést megkönnyítsük. Az első sorban említett gymnasista jobban fogja tenni, ha átlép a reáliskolába, a másik fiú pedig gymnasiumba lépjen, mert ott jobban érvényesül, ott jobban fejlesztik az ő sajátos tehetségeit. Az egységes középiskola ellenben nem fogja ezeket a sajátos tehetségeket annyira ápolni, mert egységes voltánál fogva, nem kezdettől fogva, nem az első osztálytól kezdve és nem elég nyomatékkal tartja a realis, illetőleg humanus képzés célját szem előtt. Az egységes iskola elsimítja ugyan a két irány (a gymnasialis és realis irány) ellentéteit, de ennek fejében aztán le is mond arról az előnyről, hogy az egyik vagy másik irányban intensive fejleszse a tanulót. Az nagyon is kétséges, hogy könnyebben választ-e megfelelő pályát az egységes tanuló (sit venia verbo), de az bizonyos, hogy nem tanul annyit a maga céljaira, mint az eddigi rendszernél. Különben is, a mint már említettem, a pályaválasztás megkönnyítésének argumentuma inkább német argumentum, mert nálunk a reáliskola több pályára ad jogosítást, mint Németországon: a reáliskolát végzett tanuló bizonyos föltételek mellett egyetemet is látogathat.

Azt mondják továbbá a középiskolai egyesítés hívei, hogy a műegyetemnek nem kell külön középiskola; elég egy, például a mai gymnasium. De hát akkor miért akarják összezsapni a gymnasiumot a reáliskolával, ha az utóbbi egészen fölösleges? Különben is: való igaz-e az, hogy a műegyetemnek nem

kell reáliskola? A külföldi műegyetemi tanárok nagy többsége több ízben határozottan a reáliskolák mellett nyilatkozott, annyira, hogy van Németországon egy végletes párt, mely a gymnasistákat ki akarja zárni a műegyetemről. Ha nálunk a műegyetemi tanárok a reáliskola ellen foglalnának állást, akkor vagy a mi reáliskolai tanításunkban vagy a műegyetemen kellene valami bajnak lappangania. Azonban tényleg nem így áll a dolog: a műegyetemi tanárok nagy többségének nyilatkozataiból kitűnik, hogy a voltaképeni műegyetemi szakokra a reáliskola jobban képesít mint a gymnasium.*) Nem is lehet ez másképp: ha jeles tanárok nyolcz esztendőn át oktatnak arra való tanulókat, szem előtt tartva mindig a műegyetemi előképzés célját, a műegyetem bizonyára nem mondhatja: Nekem ezek a növendékek nem kellene, adjatok nekünk tudatlan növendékeket!

Az egységes középiskola szükségét harmadszor azzal is szokták bizonyítgatni, hogy a mai középiskolák földrajzilag kedvezőtlen elhelyezésére hivatkoznak. Ezen a bajon is állítólag az egységes középiskola fog segíteni.

Igaz, hogy középiskoláink egy része rosszul van elhelyezve: ott van, a hol nem kellene, a hol pedig kellene, ott nincs. Vannak üres reáliskolák: de hát miért is ástak el például reáliskolát terméketlen homokba, oly városkába, a hol a mint nekem beszélnek, a francia nyelvi órákon a tanítványok némelyike — gatyában, mezitláb jelent meg? Különben hány ilyen reáliskola van, a melyet át kellene helyezni?

*) E nyilatkozatokat Kemény Xaver Ferencz gyűjtötte össze: *Az Egységes Középiskola és Nemzeti Műveltségünk* című művében. 27—32. Kemény még idézhette volna K. Jónás Ödön műegyetemi tanárt is, ki több ízben kijelentette, hogy a reáliskolai tanuló jobban válik be műegyetemi hallgatónak, mint a gymnasista.

Kettő, három. A territorialis elhelyezés főbaja másban rejlik és ezen — attól tartok — az egységes középiskola sem fog segíteni. Vannak városaink, a hol fölös módon két gymnasium van : egy állami és egy felekezeti, mindegyikük pedig csak igen közepszerű látogatottságnak örvend. E bajon az egységes középiskola létesítése után is csak annyi pénzáldozattal segíthetnénk, mint a mai napon, az egyesítés előtt.

Itt általán meg kell jegyezmem, hogy sokan elhomályosítják az egységes középiskola kérdését azzal, hogy oly reformokat fűznek az egyesítéshez, a melyek ugyan kívánatosak, de nincsenek vele kapcsolatban. Valóságos ezerjő-fűnek tekintik, mely majd segít a tanulók túlterhelésén, előmozdítja az erkölcsi nevelést, javítja a tanárképzést, stb. A reformok e részben létesíthetők, — ha egyáltalán keresztül akarjuk azokat vinni — az egységes középiskola nélkül is, míg viszont az egységes középiskola is létesíthető e reformok nélkül. Sokan azért szeretik az egységes középiskola eszméjét, a mit ők hozzá kapcsolnak és nem azért, a mi természeténél fogva benne rejlik. «Nincs túlterhelés többé», ez mint ígéret annyit ér, mint ha olvassuk a hirdetések közt: «Nincs többé szeplő!» A túlterhelés ellen különben is legkevesebb biztosítékot nyújthat oly iskola, mely — mint a mi egységes középiskolánk — két iskolafaj összecsapásából származik.

IV.

Ha az egységes középiskola létesítésénél nem is forognának fönn a dolog természeténél fogva azok a fundamentalis nehézségek, melyeket az imént vázoltam, még akkor is el kellene ejteni vagy legalább el kellene nekünk halasztani ez épen-séggel nem égető kérdés megoldását, oly nagyok az akadályok, melyek magyar viszonyainkban rejlenek, oly inopportunos az alkalom, melyet keresztülvitelére kiszemeltek.

Mindenek előtt latba esik nálunk a költségek kérdése. A mi állami közoktatási költségvetésünk a legszegényebb egész Európában. Vannak Európában városok, melyek iskola-bud-getje sokkal nagyobb, mint a magyar államé. Annál, hogy mi mindenre «van» pénzünk, csak egy dolog bámulatosabb: mi mindenre «nincs». Néha a legszükségesebb tanügyi kiadásokra sem tudunk pénzt szorítani. Az egységes középiskola létesítése két-három millió befektetést igényel. Mily égető szükségünk van bizonyos reformokra, mint például a tanárképzés emel-ésére, a mi jórészt csak pénz kérdése. És most egyszerre mil-lióink vannak tanterv- és rendszer-változtatásokra! Ha ezt az összeget, — nem, ha ennek az összegnek csak a felét az első-rangú fontosságú tanügyi reformokra szentelnék, mennyit len-dítenének a magyar közműveltségen!

A második, hazai viszonyainkban rejlő, főnehézség az,

hogy a középiskolák nagyobb része nem állami intézet. Ezekkel mi történjék? Vagy nem kötelezzük őket az új rendszerre, a mint nem köteleztük őket az úgynevezett görög-pótló tanfolyam fölállítására és akkor ismét nincs egységes, hanem többféle középiskolánk: vagy kötelezzük őket, és ez esetben oly költségekre szorítjuk, melyeket ők nem fődözhetnek. Tehát ismét az államnak kell költekeznie és a felekezetek azt a segélyösszeget, melyet ők hiányos fölszerelésök, elégtelen épületek és szegyenletes tanári fizetésök javítására fordíthatnának, (tehát arra, a mi legislegszükségesebb), most a rendszerváltozás bálvány-oltárára kell föláldozniok.

Egy további művelődési hátránya az egységes középiskolának az, hogy növelni fogja a jogászok számát. Ezentúl minden középiskolai növendék tanulja a latin nyelvet, a mint pedig leteszi az érettségi vizsgálatot, mindenki a jogi pályára léphet. E lehetőség kétségtelenül elcsábít majd olyanokat is, kik különben mint reáliskolai maturansok más, (nem-jogi) pályára lépnének. *L'appétit vient en mangeant*. Széchenyi még a negyvenes években írt néhány indulatos sort jogi túltengésünk ellen: Tisza Kálmán a hatvanas évek elején, egy-két újságcikkben figyelmeztette az ifjúságot, hogy nem kell ép minden magyar embernek jogásznak lennie; Schvarcz Gyula még a kiegyezés előtt a művelődés-politika szempontjából világította meg a jogi pálya kizárólagos szeretetének hátrányait. Azóta mindenki hangoztatja e panaszokat. Most pedig nagy gépezetet indítunk meg, mely majd csak fokozza ezt a bajt.

Az egységes iskola egyáltalán — hogy még egy nagy akadályt említsek — nálunk nincs előkészítve. Minden nagy tanügyi reformot, ha az veszedelmes rázkódtatások nélkül akar érvényesülni — bizonyos reformnak kell megelőznie a tanárképzésben. Nálunk e részben semmi sem történt. Új tantárgyakat viszünk be az iskolába, szükséges tanárok, tankönyvek,

és segédeszközök nélkül. Honnan veszünk például francia nyelvi tanárokat, ha teszem a francia nyelv egyik alternatív tárgya lesz az egységes középiskolának? Egyszerre vagy száz ilyen tanár kell, ma pedig a néhány reáliskolán kívül egy sincs.

Látjuk tehát, legkedvezőbb esetben is: még nem érett a gyümölcs. Ha a szíves gazda kertjében szakasztani talál is vendégei számára ilyen gyümölcsöt, ne harapjunk az ő kedvéért a savanyú almába és ne mondjuk udvariasságból: jaj be édes!

V.

Az eddig az egységesítés mellett fölhozott argumentumoknál nyomósabb és mélyebbre ható a következő: «*Egy* legyen a középiskola, mert nem látjuk át, mért legyen a jövő mérnöknek más középiskolai alapműveltsége, mint például a jövő jogásznak. Olvaszszuk egybe a szükséges humanus és realis tananyagot és neveljük őket *egy* középiskolában!»

Ilyen (elméletileg kieszelt) összeolvasztásnál azonban egy döntő, a dolgok természetében rejlő akadály érvényesül: az idő rövid, csak nyolcz év áll rendelkezésünkre, a tanuló feje nem káptalan. Ha összezsapom a két iskolát, akkor a voltaképeni gymnasialis képzettség is, a realis képzettség is megcsorbul. Az új iskola a humanus műveltség dolgában nem fog produkálni annyit, mint a mai jó gymnasium, modern-technikus műveltség dolgában pedig nem annyit mint, a mai jó reális-kola. Két úrnak akarván szolgálni, kötelességünk egy részét el fogjuk mulasztani. A két irány eltérését most az V. osztályra tervezik; csak hogy ennek az eltérésnek gyökeresnek kell lenni; hogy valóban gyümölcsöző legyen, annak már *lent*, az alapoknál kell kezdődnie. Ha a realista a gymnasista kedvéért tanul néhány tantárgyat, a gymnasista pedig a realista kedvéért, akkor mindkettő mulaszt valamit, mindkettőt eltereljük

voltaképeni föladatától, mert az idő és szellemi erő korlátot vonnak elénk. Nem lehet mindenkinek mindent tanulni, a mi az egyik vagy a másik műveltségi szempontból fontos. Már az alsóbb osztályokban is szem előtt kell tartani a gymnasium illetőleg a reáliskola sajátos célját, és ehhez képest már az alsó fokon is e célnak megfelelően kell a tantervet kiépíteni és a tanítás módszerét berendezni.

Az egyesítés hívei többnyire azt akarják, hogy a négy első éven át együtt haladjanak a két rendbeli tanulók, a reálisták (hadd nevezzük még így) a gymnasistákkal. Hogy ez minek árán történhetik, azt egy hasonlattal világíthatjuk meg: ha ön Kolozsvárra akar utazni, én meg Zágrábba, akkor — ha épen kötjük magunkat — együtt utazhatunk ugyan Szegedig, csak hogy akkor mindketten, ön is, meg én is, kerülünk és időt veszítünk.

Nézzük meg most ezeket az elméleti ellenvetéseket, melyekkel az egyesítéssel szemben éltem, nézzük meg őket a gyakorlat, a tanterv technikájának szempontjából.

Az egységes középiskolások ma már többnyire úgy akarják megalkotni iskolájokat, hogy fölül elágaztatják vagy legalább alternatív tárgyakat jelölnek ki, melyek közül egyet-egyet minden felső osztálybeli tanulónak mint reá nézve kötelező tantárgyat választania kell. Ilyen elágazást (furcatiót) azért kénytelenek alkalmazni a tantervezők, mert különben vagy a gymnasium vagy a reáliskola egy vagy több alapvető tárgya egészen elmaradna az ő egységes iskolájokból. Ezután következik azonban a fő nehézség, a mely elől nem lehet kitérni, a mely vas abroncsaival egy veszedelmes dilemmába szorítja őket.

Ez a dilemma a következő. Vagy lent az alsóbb osztályokban alkalmazzák az elágazást, a furcatiót, vagy fönt. Ha lent bifurcálnak, akkor nem változtatnak sokat a mai állapot-

kon, és nem is mondhatják, hogy megkönnyítik a pályaválasztást. Úgyszólván, csak egy épületben tartanak föl reáliskolát és gymnasiumot. Ez tehát nem «gyökeres reform». Ha fönt bifurcálok, a mint ezt nálunk is akarják — akkor vagy nagy tolongás támad a felső osztályokban a tantárgyak közt, vagy *most* maradnak el a *gymnasialis* vagy *realis* műveltségnek egyes fontos tárgyai. E bajok közül csak az egyiket kerülhettem ki; mind a kettőt nem.

Ha már most az első eset áll elő: azaz túlságos sok tárgy csapódik össze a felső osztályokban, akkor kénytelen vagyok vagy túlterhelni a tanulókat vagy megnyirbálni az előmenetel rovására az illető tantárgyak óraszámát. Ha pedig a másik eset áll elő (hogy t. i. fontos tárgyak elmaradnak), akkor csorbát ejtek a tanulók előképzésén és növelem azt, a mit ki akarok kerülni: a készületlenséget. Látjuk tehát, hogy az egységes iskola tervezői eljárása azon sarkal, hogy az alsó osztályokat tananyagra nézve lehetőleg kiüritik, hogy ne pra-judicáljanak sem a gymnasialis, sem a realis iránynak. Csak-hogy ennek következtében többet tolnak föl a magasabb osztályok terhére, semmint azok az osztályok elbírnának vagy mint a mennyit a lényeges tárgyak integritása megtűr. *Unifor-mis esse laboro, obscurus fio.*

Igaz, hogy az összecsapás némely védői úgy akarják velünk elfogadtatni az új iskola tantárgy-többségét, hogy azt mondják, ne engedjük oly szélesre a tantárgyakat. Kevesebbet tanítsunk ezentúl, de behatóbban, intensivebb módon, mint eddig. De hát az intensitás, a kimélyítés nem kerül-e időbe? Bizony csatornát kimélyíteni ép annyi időbe kerül, mint kiszélesíteni. Kevesebb idő alatt kevesebbet fog végezni ugyanaz a tanár — az bizonyos. Igenis kívánatos, hogy például a latin és görög nagy írók tárgyalása gymnasiumainkban intensivebb, elmélyítőbb legyen: kívánatos, hogy ne csak fordítsuk őket,

hanem stilisztikailag lehető tökéletes és magyaros alakban fordítsuk őket; kívánatos, hogy ne csak fordítsuk őket, hanem a realiáknak, az akkori világnak ismeretét is fölkeltsük tanítványainkban, úgy hogy például ez a szó *Paestum* előttük ne csak egy ilyen vagy olyan ragozású tulajdonnév legyen, hanem lehetőleg határozott képet ébresztszen bennök: ahhoz hasonló képet, melyet elragadva és bámulva látunk mindannyian, ha déli Olaszországba utazva, pusztta mocsaras síkon egyszerre felénk villog a mély kék tyrrheni tenger: partján hókoszorúzza hegláncztól övezve, magányos pálmák közt a magasztos dór templom, rajta a travertin aranyos tonusa és ezredéves múlt zománca. Igen, kívánatos, hogy a classicus betűkbe bevonuljon a classicus élet, hogy a nevek és vonatkozások ne maradjanak méltóságosan holt fogalmak, hanem az elmúlt valóságnak megfelelően alakot, színt öltsenek, mintegy hangot is adjanak; kívánatos, hogy a latin és görög írók tárgyalásánál az æsthetikai szempontok is jobban érvényesüljenek, az illető mű tartalmi kapcsolata korával megvilágíttassék — mind ez kívánatos, de elvégzése lehetetlen a kellő idő nélkül, lehetetlen a mai óraszám csökkentése mellett.

Így vagyunk a magyar stílus tanításával is. El van hanyagolva: inkább néhány szabály könyv nélkül tanulására és néhány hibás képzés megrovására szorítkozik. Tegyük intensívebbé. Ehhez szükséges, hogy tanítványainkkal mentől több átgondolt szerkezeti dispositiót, vázlatot készíttessünk, hogy az iskolában közös megbeszélés útján mennél többet fogalmazzunk, a különböző kifejezéseket és stílus fordulokat mérlegeljük, a hibák okát fölfejtjük stb. De mind ez az intensitás nemcsak nagyobb fáradságba, de időbe is kerül! Megcsorbítani az óraszámot és nagyobb intensitást követelni, annyit tesz, mint még a mai eredményeket is megingatni és kockázara tenni.

Látjuk tehát: az egységes középiskola a fölületes uni-

formizálás egy neme, mely nem tesz eleget sem az egyik iránynak, sem a másiknak. «Nem hiszem — mondta Trefort nagy költségvetési beszédében — nem hiszem, hogy valaha oda jutunk, hogy a középiskola egységes iskola legyen. Az életnek oly különféle követelései vannak, hogy már a középiskolai oktatás kezdetén az egyik vagy a másik irányban kell a gyermeket nevelnünk. Azt hiszem, hogy mind a két iránynak, a realisnak is, a classicusnak is megvannak a maga sajátos követelései és megvan a maga sajátos előnye. Ez ma így van és így lesz ez holnap is.»

VI.

Mindezekhez járul még az is, hogy mi egységes középiskolánk kísérletével erős ellentétbe jutunk ép azzal a két kulturális állammal, melynek legkitünőbb középiskolái vannak és mely e részben valóban a civilisatio élén halad. Ez Franciaország és Németország. Franciaország ma már határozottan a kettős középiskola elvét fogadta el. 1889 augusztusban ülésezett Párisban a közép és felső iskolai congressus, mely a középiskolai oktatás alakjára nézve a következő elvi határozatot mondta ki: «Helyén valónak tartjuk a középiskolai tanítás többféle typusát létesíteni». A congressus elnöke, a nagy hírű Gréard, a résztvevők egyhangú meggyőződését fejezte ki, — mondja a congressus tagjainak egyike, Medveczky Frigyes — midőn hangsúlyozta, hogy a modern kulturális népek szükségletei jelenleg nagyon kívánatossá teszik, hogy a középiskolai tanulók általános műveltségöket többféle úton nyerhessék meg és hogy a középiskolának többféle alakja legyen.*)

Franciaországban a congressus határozata már át is ment a valóságba, a mennyiben 1891-ben megteremtették a

*) Medveczky Frigyes a párisi iskolai congressusról, *Budapesti Szemle* 1890 január.

latin-görög középiskola mellett a modern nyelvi középiskolát (*enseignement secondaire moderne*). Ez az iskola lényegére nézve megfelel — bizonyos eltérések mellett is — a mi reáliskolánknak.

E szerint az, a mi Franciaországban létesült, ép ellentéte az egységesítésnek. A francia pädagogia legkiválóbb képviselője, Henri Marion, a párisi egyetem tanára, néhány hónappal ezelőtt megjelent művében, mely a mai francia közoktatást jellemzi, így szól az egységesítésről: «Nem szükséges, hogy mindenki ugyanegy fajta középiskolába járjon. Mi bebizonyítottunk tekintjük, hogy lehetetlen oly középiskolai típust alkotni, mely minden szükségletnek megfelelően; lehetetlen nyolcz vagy kilencz év alatt — a szellem egészségének és a tudás minőségének megcsorbitása nélkül — egybe halmazni mind azt az irodalmi és nyelvtani tudást, mind a természettudományi elméleteket, mind a gyakorlati ismereteket, melyek szükségesek, hogy egy mai művelt nemzetnek ifjúsága felelősségének magaslatán álljon.»

«Hiábavalónak látszik előttünk némely reformatornak az az egységes iskolarendszere, melyben a felső osztályok különböző elágazása mellett a tanításnak körülbelül a tanuló tizennegyedik évéig közös alapja volna. Ez az alkotás szomorú következményekkel járna az irodalmi és æsthetikai műveltségre, sőt az egész nemzet szellemi színvonalára nézve is.»*)

Németországon is lényegesen megerősödött az utolsó években a középiskolai dualismus. Az egységes középiskola ugyan német jelszó (hozzánk is onnan importálták), de azért egyetlen egy német állam sem fogadta el e rendszert. Sőt ellenkezőleg: a döntő és legilletékesebb szakemberek az egy-

*) Henri Marion, *L'éducation dans l'université*. Páris, 1892. 55., 60., 61. lap.

séges iskola ellen nyilatkoztak. 1890-ben a német császár elnöklete alatt enquête ülésezett, mely a közoktatás legfontosabb kérdéseit tárgyalta. Ezen a tanácskozáson Németország legkiválóbb szakemberei, a német iskolai élet színe-java vett tanácskozva részt. Az egységes középiskola szintén szóba került, de az enquête ellene nyilatkozott.

E részben a következő fontos két elvet mondták ki: 1. Jövőre következő kétféle középiskolánk legyen: a gymnasium a két classicus nyelvvvel és a latin nélküli iskolák. (Reál és magasabb polgári iskola.) 2. Közös alap-törzs a gymnasiumok és a latin nyelv nélkül való intézetek számára *nem* ajánlható. *) A porosz kormány ezek alapján ki is mondta, hogy a reáliskolák szaporítása kívánatos.

A bajor képviselőházban tavaly a közoktatási költségvetés alkalmával szóba került az egységes középiskola is. A bajor közoktatásügyi miniszter (von Müller) a kormány álláspontját így foglalta össze: «Az egységes középiskola kérdését a miniszterium és a közoktatási tanács igen behatóan és alaposan vizsgálta. E vizsgálat eredménye az, hogy mi az egységes rendszert nem csak czélszerűtlennek tartjuk, de keresztülvihetetlennek is gondoljuk, ha csak föl nem akarunk áldozni műveltségünkől oly elemeket, melyek lényegesek.» Ily értelemben nyilatkozott több ízben és legújabban Gautsch is, az osztrák közoktatási miniszter.

Franciaország és Németország nagyfontosságú példájá-

*) E nagyfontosságú conferentiát a *Budapesti Szemlé*ben a legavatottabb toll ismertette: A berlini középiskolai tanácskozás Fináczy Ernőtől. (1891.) Azok közt, kik az egységesítést rosszalták, volt Helmholtz is. A kisebbség igen eltérő javaslatokat pártolt: azonban olyan egységes középiskolát, a minőt nálunk terveznek, az V. osztályból kiinduló elágazással, nem javasolt Berlinben senki.

val szemben az egyesítés hívei két-három kisebb államra szeretnek hivatkozni, melyeket különben más közművelődési kérdéseknél nem szoktak épen mintául tekinteni. Ilyen például Svájc, hol 35 különböző fajta «egységes középiskola» van; ilyen Svédország, hol meggyőződhetek, hogy azok az előnyök, melyeket az egységes középiskola megteremtésétől vártak, nagyjából csatlódáson alapultak. Sőt volt nálunk az egyesítés oly híve, ki — Szerbiára hivatkozott. Oh Széchenyi! tehát így értetted te, hogy: *keletre magyar?*

VII.

Ha azonban eddigi ellenvetéseink tévedésen alapulnának is: ha sokat bolygatott tanügyünk nem is szorulna consolidációra: ha az egységes szervezet valóban le is tudná győzni a dolog természetében rejlő nehézségeket és nyolcz évi tanfolyam teljesen eleget tudna tenni a humanus előképzésnek is, a realis előképzésnek is; ha magyar viszonyainkban nem is rejlenének mind azok az akadályok, melyek következtében ez az újítás legalább is korainak tűnik föl; ha a döntő külföldi nemzetek példái ép oly határozottan szólnának az egyesítés mellett, a mily határozottan az egyesítés ellen szólnak: még akkor is ellentétes állást kellene elfoglalnunk az egységes középiskola azon szervezetével szemben, melyet a legújabb tervek tanúsága szerint nálunk akarnak meghonosítani.

A tervezet fővonalai ezek: a latin hét évre van redukálva és a II-dik osztályban kezdődik. A német nyelv a III-dikban lép be a tanulmányok körébe. Az V-dik osztályban a tanulónak három alternatív tárgy közt kell egyet választania: vagy a francziát, vagy a rajzot, vagy a görög nyelvet. Ez az «egységes iskola» mind a két egyetemre képesítene.

E terv a legélénkebb aggodalmakat keltheti mindnyájunkban, kik a magyar középiskolát a magyar műveltség egyik fő forrásának tekintjük.

Mindenek előtt látjuk, hogy a latin nyelv az eddigi gymnasialis tanfolyamhoz képest meg van csonkítva. Eddig nem tudtunk kellő eredményt elérni a latinban, vajon majd többre megyünk, ha kevesebbet tanítjuk?

A francia nyelv óraszámja is jelentékeny csökkenést mutat föl (a mai reáliskolában van 24, a jövő egységes iskolában lesz 16). Fokozhatjuk-e majd ekkép az eredményeket? Vagy elérünk-e csak annyit is e csökkent óraszámmal, mint a megnyit ma érünk el a francia tanítással? Legalább van benne bizonyos következetesség, hogy az apa után a fia, a latin megingatása után a francziáé következik.*)

Ime a tantárgyak desorganisatiója, mely az összecsapás természetes következménye. Kevés a hely, rövid az idő, szorítsuk össze a tárgyakat; így majd beleférnek az új keretbe!

Van egy arabs közmondás: az ágak mutatják, minő a gyökér. Vessünk egy pillantást a magyar egységes középiskola elágazására, a trifurcatióra. A tanuló a IV. osztályban választhat. Mit? Vagy hetenként négy órai görög studiumot, vagy három órában szabadkézi rajzot.**)

A görög nyelv ma egyik középpontja, szellemi napja a

*) 1884-ben fölemelték a francia óraszámát a reáliskolákban 24-re. Az illető miniszteri leirat erre vonatkozólag ezeket mondja: a mostani *«sajnos eredmény főleg a csekély óraszámnak tulajdonítható, mely szerint a francziának csak 19 óra volt szánva»*. Most pedig leszállítják 16-ra, hogy az eredmény még *«sajnosabb»* legyen.

**) A rajztanításra nézve megjegyzendő — mondja a miniszterialis tanulmány (1893/418), hogy az túlnyomólag szabad kézi rajz volna». — «A rajz kevesebb órát kaphatna mint a görög nyelv».

felső gymnasiumnak. Ezentúl a tanuló ezt mellőzheti és helyette rajzolhat heti három órában. Tehát kitörik a felső osztályok szívét, a görögöt, és helyébe a rajzot illesztik be. Van-e e két tárgy közt paritás? Van-e ebben az alternatívában pædagogiai igazság? A rajz igen szép tantárgy, de szellemképző erőre nem ér föl a görög nyelv alapos tanításával és a világ eme leggenialisabb népének remekműveivel. Különben is a gyöngé tanulóknak mind a rajzot fogják választani és így csak szaporítjuk az ijesztő matura-proletariatust. «Hídat neked, magyar nép» — írta Széchenyi egyik művében: kétségtelen azonban, hogy ő nem számár-hídat értett.

Van azonban még egy harmadik választható tantárgy az ötödik osztálytól kezdve: a francia. Erre nézve abban a meglepetésben részesülünk, hogy a közoktatási miniszterium a francia nyelv *mellett*, maga a közoktatási miniszter *pedig ellene* argumentál. A miniszteriumban kidolgozott tervezet, a mint láttuk, 16 órát szán neki, a közoktatási miniszter ellenben fölveti azt a kérdést, vajon valóban oly mélyreható szerepe van-e a francia nyelvnek a középiskolai oktatásban, mint mondják?

A miniszter úr idézte okok tagadhatatlanul nyomósak. De ezekkel szemben mégis culturalis szerencsétlenségnek tartanak, ha a francia nyelv középiskolai tanítását egészen eltörölnék nálunk. Anglia, Németország, Spanyolország, Portugal mindinkább fejleszti középiskolai francia-tanítását és mi, kik még inkább rászorulunk arra, hogy szorosabb vonatkozásaink legyenek e dicső és nagy nép szellemével, mi szakítánk vele? Fölszedjük a Franciaországba vezető síneket, lebontjuk a határon a hídakat, elvágjuk a sürgöny-drótokat, mintha ezen túl szellemi háborút akarnánk üzeni e nemzetnek, melyet halálos ellenségei is jobban meg tudnak becsülni, mint mi?

Egyáltalán, ha mi most visszatekintünk erre az egységes

középiskolánkra, mely egységes volta mellett három ágazatú, eszünkbe jut Goethe boszorkány-konyhájából e vers:

Aus *eins* mach *drei*, und *drei* mach *eins*,
Das ist der Hexen Einmaleins.

Hogy mennyire fogja a mi egységes középiskolánk a természettudományok tanítását (a mai reáliskolai tanítással szemben) gyöngíteni és megcsorbitani, erről biztos képet még nem alkothatunk magunknak, mert ezt a kényes kérdést óvatosan mellőzi a miniszterialis tervezet.

Eddig két személyszállító gőzhajónk indult ugyanazon helyről, ugyanabban az időben, de különböző irányban és különböző állomások felé. Most azt mondják nekünk: «Minek a kétféle hajó? Ácsoljunk a két hajóból egyet; majd elférnek rajta az útasok mind, útba ejtjük az állomásokat mind. Emeljük ki az egyik gépét, helyezzük, a mennyire lehet, a másik mellé. Kevesebb legénység és csak egy kapitány kell majd. Meglehet hogy egy-két útas meg is gondolja magát útközben és úti tervet cserélve, más állomásra köt ki, sem mint szándékolt induláskor.» A hajó elkészül, a tudósok váltig azt hajtják, hogy megfelel Archimedes törvényének. A mint azonban vízre bocsátják, látják, hogy a két kormányrúd nem vág egészen össze, látják, hogy a két régi hajó könnyebben mozgott, látják, hogy a hajó most már elkésnék, ha mind a régi kikötőt érintené, szóval: az útasok többsége most oly utat kénytelen megtenni, mely voltakép nem az ő egyenes útja és oly állomásokat elhagyni, melyek igenis az ő állomásai. *)

*) Az egységes középiskola kérdésének irodalma nálunk még nem nagy. Az első ide vágó munka Bokor József műve: *Egy Középiskola*. (1882.) A külföldi pädagogiai irodalom alapos ismeretével dr. Spitkó Lajos szólt e tárgyhoz: *Az egységes középiskola kérdése*. (1888.)

VIII.

Az egységes középiskola mind ezek szerint czélszerűtlen alkotmánynak bizonyúl, a mely kikerülhetetlen szerkezeti hibáinál fogva a hozzá fűzött várákozásokat épenséggel nem elégítheti ki. A folytonos kísérletezés következtében ing a tanügyi talaj lábunk alatt és e rázkódtatás mintegy átcsap a

Sajátos rendszert tervez Jancsó Benedek *Középiskolánk reformja* (1892) című könyvében. Leggyorsabb áttekintést ad kiváló szakembereinknek (lényegre nézve különben nagyon eltérő) nézeteiről a februári *Értekezletek Jegyzőkönyve*. (1892.) E folyóirat hasábjain Medveczky Frigyes adta elő nyomós aggodalmait szervezet-bontó reform-törekvéseinkkel szemben. (Bp. Szemle 1892 május.) Legújabbán Kemény Xaver Ferenc írt e kérdéstről egy már főntebb idézett tanulságos kis művet. — A német irodalomban legjelesebb tájékoztató e részben az 1890-diki konferenciák jegyzőkönyve (*Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts* 1891), a hol a legelső német szakemberek mondják el véleményüket. Az egységesítést rosszaló művek közül legkiválóbb Uhlig, *Die Einheitsschule* (1892). E mű erős logikával és nagyon széleskörű tanulmányok alapján van írva. Az egységesítést helyeslő művek közül első sorban az *Einheitsschulvereine* iratai (*Schriften*) érdemelnek figyelmet. — Franciaországban az iskolai congressus alkalmával foglalkoztak leg-
behatóbban e kérdéssel. (Erről lásd *Revue de l'enseignement* 1889.) — Anglia tanügyi viszonyai annyira eltérők a mieinktől, hogy közvetlenül nem reflektálhatunk reá e kérdésnél.

tantárgyakra is, melyek szintén mind meg lesznek ingatva az egyesített középiskolában. Az ilyen összecsapott iskola nem is egyéb mint a mai gymnasium és a mai reáliskola elrontása. «Meg volna tehát találva — mondta Petrovics, mint főigazgató, az egységes iskoláról — meg volna találva az a középiskola, melyben a tanulók nem érik el sem a mai gymnasista, sem a réalista színvonalát, pedig ezt is folyton kicsinylik».

Ne hitessük el magunkkal, hogy elégedetlenek vagyunk a mai középiskolai tantervekkel és hogy a tantervekben rejlenék tanügyi bajaink főoka. Valamint ne fogadjuk el azt, hogy tanügyi reform = tanterv-változás! Gyakoroljunk szigorú kritikát külföldi jelszavakkal szemben és vigyázzunk, hogy ne alkalmazzunk a mi viszonyainkra oly jelszavakat, melyek sajátos külföldi állapotokkal vannak kapcsolatban.*)

Abban, hogy most két irányú középiskolánk van, haladást látunk a régi rendszerrel szemben, mely a műveltség bizonyos nagyfontosságú irányait nem ápolta kellően. Nem is látok a mai körülmények közt semmi döntő okot arra, hogy ezt a lassan kivívott és kiművelt biztos talajt elhagyjuk. Ha már minden áron törvénybe akarnák nálunk igtatni az egységes középiskolát, akkor talán legezélszerűbb volna az állami közigazgatásról szóló törvény analogiájára a reformot csak elvileg, végrehajtási záradék nélkül, egy czikkben kimondani.

Ez okok mind azt követelik tehát, hogy ne általánosítsuk mindjárt ezt az új rendszert, melylyel annyit koczkáztatunk, hanem tegyünk egy-két fővárosi intézetben, például a gyakorló

*) Eine Meinung — írja Goethe, kinek stílusa e helyütt is gazdag alig fordítható árnyalatokban — eine Meinung von energischen Männern ausgehend, verbreitet sich contagiös über die Menge und dann heisst sie herrschend — eine Anmassung, die für den treuen Forscher gar keinen Sinn ausspricht.»

gymnasiumban, kísérletet vele, ha az egységesítés hívei már nem győzik a várakozást.

De hát mit tegyünk most középiskolai oktatásunk érdekében? Mondjuk ki elvileg, hogy ne történjék semmi változás?

Nem! ezt ne mondjuk ki. Változtassunk, ha kell, javítsunk ha lehet, de ne eszközöljünk ez időben fundamentalis változásokat. Szomorú volna, ha abban látnók tanügyünk sürgős reformját, hogy arra unszoljuk a tanári testületeket, hogy tanterv-ringeket alakítsanak. Nekünk egészséges conservatismusra és tanügyi békére van szükségünk. Nem kell rendszereket hevenyészni; van nekünk egy teljesen kész, mindinkább fokozódó sikerrel működő középiskolai szervezetünk, ezt fejlesztjük tovább; minden fontos reform a mai rendszer keretébe is beilleszthető.

Ezek a fontos reformok azok, melyeket úgy látszik a nem fontosak most háttérbe akarnak szorítani: részben a tanárra, részben a tanításra, részben a tanulókra vonatkoznak. E valóban lényeges, valóban sürgős reformok körvonalai nagybárra föllelhetők mostani közoktatásügyi miniszterünk, Csáky grófnak, program beszédeiben is; most már csak minden erővel azon kell lennünk, hogy ezek az elvek mennél gyorsabban járják meg a nálunk különösen nehéz és lassú utat, mely a papirosról a valóságba vezet.

A legvégzetesebb tévedések egyike volna, azt hinni, hogy mi a tanügyet a tanár nélkül emelhetjük. Az igazi tanügyi reformok főtárgya mindenkor a tanár: a ki a tanárt tökéletesíti, tökéletesíti tanítványait. A tanárokkal együtt emelkedik a tan-könyvek, a tanítás, az iskolai rend, a tanítványok, a közműveltség színvonala. A tanárok érdekében azonban többet kell tenni, mint a mi nálunk történik: akkor majd még többet követelhetünk is tőlök. Azzal vajmi keveset tettünk a tanárok és

tanítványaik érdekében, ha a jövőben az intézetek kapuira fölé a helyett, hogy *Királyi Gymnasium*, aranyos betűkkel azt írjuk, hogy: *Egységes Középiskola*.

Mit kell tehát a tanár érdekében tennünk?

Mindenekelőtt emelni kell állását. Ha a tanárnak nincs tekintélye a szülők előtt, csak nagyon nehezen lesz kellő tekintélye a tanulók előtt. Azon kell lennünk, hogy a tanári pálya a társaság jobb rétegeire is mind inkább vonzó erővel legyen. Ha anyagilag nem emeljük e pályát, az lesz az eredménye, hogy csak rövid időn kiábránduló idealisták és más pályán nem boldoguló elemek fogják fölkeresni. Sőt talán idővel a sokféle óvás következtében az első categoria egészen el is fog maradni . . .

Ha ekkép azokat, kik hivatást éreznek a tanári pályára, vissza nem riasztja a pálya hálátlansága, nagyobb eredménnyel foghatunk a második lényeges reformba: a tanárok jobb képzésébe. E részben egész sor intézkedésre van szükségünk, melyek a tanárképzést az egyetemi tanítással párhuzamban elméletileg is, gyakorlatilag is szolgálják. A tanár szellemi tehetségei a középiskolai előadások alatt sok irányban vannak igénybe véve: benne a tudós és a psychologus egyaránt működik. A tanár maga előtt különböző tehetségű, különböző nevelésű, különböző vallású, részben szegény, részben gazdag tanulókat lát. Az ő föladata már most ebből az egyenlőtlen közönségből vele egyetértő, az ő gondolatait gondoló, érzelmeit érző érdeklődő, szellemileg egységes tanulóságot teremteni. Ennek elérésére sokféle képességre van szükség a tanárnak, melyek nem adattak mindenkinek adományképen, melyeket meg kell neki szerezni. Itt lép közbe segítőül a tanárképzés, mely egyszersmind hivatva lesz, a helyes tanító módszerek ismeretét terjeszteni. Tanár és tanuló nem áll — a helyes módszer utasítása szerint — úgy szemben egymással, mint

leczke-főladó és leczke-elmondó. Mi ma úgy fogjuk föl e viszonyt, hogy a tanár és tanuló komoly, elmélyedő *közös* szellemi munkát végeznek; e munka tanúlságosabb része a tanulóé, nehezebb része pedig a tanáré. Szóval: a tanár voltakép első sorban gondolkoztató, ki a tudományos igazságokat nem bemutatja, hanem fölkeresteti tanítványaival. A tanítás eredménye így nagyobb, de — fáradsága is. Ilymódon inkább lehet oly iskolákat teremtenünk, hol a tanulók szívesen is tanúlnak: szívesen kevesebbet tanúlni jobb, mint kellenlően többet.

A tanítás módszerének javítása javítja majd fokozatosan tankönyveinket is; majd rövidebbek és világosabbak lesznek. mert szerzőik nem tekintik czélul azt, hogy valami compendiumot kivonatoljanak, vagy hogy encyclopädikus modorban tárgyalják tudományukat. A görög-pótló tankönyvek szerzésére már eddigelé is adtak megbízásokat és ezek érdekében már most is élénkebb érdeklődést mutatott a miniszterium. Ezt az érdeklődést a többi szak is megérdemli.

A tanítás lényeges tényezőjének: a tanárnak emelésére, működésének fokozására szolgáljanak az iskolai főfelügyelet mennél tökéletesebb szervezése és a tanári, de különösen az igazgatói irodai munkának megszorítása. Valamint a tanár helyes fölfogás szerint nem lehet csak tudományos előadó, úgy az igazgató sem lehet iroda-főnök. A tanulók szellemi és erkölcsi fejlesztését — ezt a nagy czélt kell mind a kettőnek folyton, akadálytalanul, vállvetve, fokozott erőmegfeszítéssel szolgáltatniok.

Ha a tanár érdekében megteszszük mindazt, a mit pályája méltán megkövetel, ha megadjuk neki a módot, hogy ezek alapján működésének eredményeit még fokozhassa, akkor talán majd feledésbe merül az a sokat idézett mondás: *Quem dii odere* és inkább azt a büszke jeligét fogjuk hangoztatni, melyet legjelesebb szobrászunk tavalý a legkiválóbb magyar

tanárok egyikének relief-arcképe alá márványba vésett: *Di me amavere.*

A tanár után az iskola vonja magára figyelmünket. Mennyi itt a teendő, egészségügy és fölszerelés tekintetében! Tán célszerűbb volna Svédországtól és Dániától az iskola hygienikus berendezését eltanúlnunk, semmint végleges tanterveiket követnünk. Iskoláink fölszerelésének hiányai szintén méltóbbak figyelmünkre, semmint tantervi velleitások. A szemlélet oktató segédeszköze részben azért marad el iskoláinkból, mert pénzbe kerül; pedig mind inkább kellene törekednünk, hogy ne csak szavakat, a tárgyak sápadt jeleit, hanem a dolgokat magokat vagy azok hű mását vigyük be az iskolába!

Az iskola harmadik tényezője a tanuló. A középiskolai tanulók a népiskolából kerülnek ki, úgy mint a tanárok az egyetemről: úgy mint az egyetemre való képzést emelnünk kell, már a tanárok érdekében is, úgy kell tökéletesítenünk az elemi iskolát, már csak azért is, mert belőle kerülnek ki a gymnasium és a reáliskola tanítványai. Mi jelenleg méltán mindig nagyobb fontosságot tulajdonítunk a testi nevelésnek, mindinkább foglalkozunk a testi nevelés kérdéseivel, de még a lelki nevelés problémái sincsenek megoldva. Az iskolának nálunk a közélet hiányait is pótolnia kell: ápolja és fejleszse tanítványaiban, mindenek előtt a kötelességérzést és a szellemi munka becsületét, tehát azt, a mi megvan ugyan a magyar társadalomban, de nem azon a fokon, amelyet majd megkövetel a jövő század, mely eltörül Európában kérlelhetetlenül mindent, a mi a civilizáció magas mértékét meg nem üti. S valóban, ha látjuk, hogy a velünk szemben elmaradt kisebb-nagyobb keleti szomszédjaink egyike-másika mily lázas erőfeszítéssel iparkodik kulturáját fejleszteni, ha megfigyeljük, mennyire támogatnak ott minden közművelődési törekedést, úgy hogy elér-

hetnek, sőt talán még túl is szárnyalhatnak bennünket egy század lefolyása alatt, — míg ellenben nálunk a közművelődés nagy föladataival többnyire csak nemzetiségi politikánk révén elvétve foglalkozunk, legjelesebb politikusaink pedig a közecultura kérdéseit akarva-nemakarva elhanyagolják — ha mindezt megfigyeljük, mondom, akkor a kétség, az elcsüggedés sötét szárnycsapása meglegyint bennünket és ismét föltámad képzeletünkben a közelmúlt félhomályából Széchenyi biztató Magyarországanak képe mellett az a Magyarország, melyet Kölcsey végletes mélabúval vázolt költészetében: az a Magyarország, mely a múlt erényeit el bírja felejteni a nélkül, hogy az új culturát teljesen el tudná tanulni: az a Magyarország, melybe oly rohamosan beleözönlenek a külföldi cultura-eszmék, hogy megingatják a szellemi és erkölcsi erők egyensúlyát és párhuzamos fejlődését, a Kölcsey Magyarországa, a hol a legműveltebb hazafiakban mindig valami honvágy marad, a hol tulajdon édes hazájában az exilium kenyerét eszi az, ki nem élvezzi a hatalmasok protectióját.

De e csüggedés, mely el-elborít bennünket ne legyen és nem is lehet tartós: mint a röplő keselyű árnyéka a tó tük-rén végig lebben és eltűnik, úgy vonúl el a kételkedés, a pessimismus árnyéka lelkünk fölött, de csakhamar visszatér a remény, a *jobb természet* — mint Vörösmarty mondja — és bizva bizunk abban, a mit elébb fájlalva fájlaltunk. Verőfény özőne ömlik le Isten egeről, a kalászkok érnek, a szőlőfürt neki biborodik háromélű levelei közt, arany vetés hullámszik rónáinkon, a kasza cseng, a hámorok kalapácsai zúgnak, a gyárak szíjas kerekai zakatolnak, hajók szelik tajtékzó folyamainkat, országhapcsoló vasútak futnak keletnek-nyugatnak és lelkünkben ismét édes megnyugvás éled. Mindenütt tevékenység és culturalis munka, de mindenütt ösztönzés és intés is arra, hogy ezt a tevékenységet fokoznunk kell. Hatalmas

ma az idők sodra; a mi korunkban egy-egy évtized foglalatja fölér egy régi század tartalmával. Hogy is állhatnánk meg ebben a nőttön-növekedő áradatban a meder mélyébe eresztett művelődési alapok nélkül?

Ime, itt ismét azokra az alap-építésekre akadunk, melyekből kiindultunk: azokhoz az alapokhoz, melyek rakását minden művelt nép legfontosabb föladatai közé sorolja: a közneveléshez; ennek jövője a magyar nemzet sorsa. Ha pedig iskoláinkon végig nézek, sok okot látok arra, hogy javítsuk, de egyet sem, hogy szervezetünket teljesen megváltoztassuk. Különben is nem a tanterv, nem a törvény: a tanár virágoztatja föl az iskolát.



OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

OSZK

OSZK

Országos Széchényi Könyvtár

OSZK

Országgyűlési Könyvtár