

12. Mindent összevéve, véleményemet a tanításról, mint a jellemképzés egyik tényezőjéről, a következőkben foglalhatom össze: Leghathatósabb eszköze az iskolának az erkölcsiség fejlesztésére a *nevelő tanítás*, mely nem a tudományos vagy szakszerű ismereteknek rendszeres egészét akarja elsajátíttatni a növendékekkel, hanem erkölcsiségének akarja megvetni alapját az által, hogy fölvilágosítja a tanulót ama dolgok, viszonyok, természeti és erkölcsi törvények mibenlétéről, a melyek között majdan élnie és kötelességeit teljesítenie kell, igyekeztvén benne egységes erkölcsi világnézetet kifejleszteni. Különös fontosságuk van a növendék erkölcsiségének a kialakulása érdekében az *irodalmi, történelmi* és *vallási* tanulmányoknak, mint a melyek tárgya az emberi cselekvés, az ember erkölcsi élete.

A tanításban oly *módszert* kell követni, mely a tanulók öntevékenységének fölhasználásával felkelti érdeklődésüket és kifejleszti bennök a komoly és sikeres munkával járó erkölcsi hajlamokat; ellenben óvakodni kell kész eredmények pusztja közlése által a tudákosságnak és a velejáró értelmi és erkölcsi fogyatkozásoknak a kifejlesztésétől.

E végből minden fajú iskola tantervéhez módszeres utasítások készítendőek, illetőleg a már meglevők oly irányban revideálандók, hogy a nevelő tanítás elvei kellőképen meg legyenek bennök világítva s különösen az irodalmi olvasmányok tárgyalásában, a történelem és vallástan tanításában követendő eljárás részletesebben ki legyen dolgozva.

(Befejezése köv.)

BALOGH PÉTER.

A GYMNASIUMI TANTERV REVISIÓJA.

(Befejező közlemény.)

Az eddigiekben igyekeztem gymnasialis tantervünk legfőbb vezető eszméjét, a sokoldalú nemzeti műveltséget megvilágítani. Áttérek most a tanterv tervszerűségének taglalására, és mindenekelőtt a benne levő tananyagrészeket egymásutánját kívánom fejtegetni. Őszintén kimondom, hogy miként már jeleztem, az én benyomásom szerint mindazok, a kik eddig a tantervről egészben vagy annak egyes részleteiről a nyilvánosság előtt értekeztek, a

tanterv egymásutánjában mutatkozó elvszerűséget egészen ignorálták, illetőleg ez egymásutánban elvszerűséget keresni, vagy ha nem volna, a mint persze nagyon is van, beléje vinni nem is törekedtek. Innét van aztán, hogy az eddig felmerült kívánságok egyes tananyagrészeket dolgában a legnagyobb tarkaságot, a legfonákabb összevisszaságot mutatják. Egy és ugyanazon disciplina egyes részleteit 1—2, sőt tudok rá esetet, 3—4 osztálylyal feljebb vagy lejjebb kívánják tolni, s az egyik akar pl. egy bizonyos tananyagrészt a második osztályból a hatodikba felemelni, a másik pedig ugyanabban a disciplinában más részletet a nyolczadikból a negyedikbe letaszítani. S ha okát kérdezzük, alig kapunk más feleletet, mint hogy ez nagyon is nehéz, vagy nagyon is könnyű. Igazán más, legalább némileg elvi kategoriát, mint a formalis nehézség vagy könnyűség e pszichologiai szempontját, alig hallottunk még az összes eddigi vitákban e feljebb vagy lejjebb tologatásokat illetőleg.

Nem akarom e formalis, a régibb pædagogióban, [Ratichiusnál, Comeniúsnál és még a mi Brassainknál is oly nagy szerepű kategoriának jogosultságát egészen tagadni, de e kategoria legfeljebb akkor lehet mérvadó, ha két egyébiránt egyformán szükséges eset között kell választani, de semmiesetre sem lehetne vezető szempont egy hosszabb nyolcz évi egymásutánra nézve. Azaz e szempont alkalmazása csak akkor segítene rajtunk, ha vagy arról volna szó, hogy két tartalmilag egyformán becses anyag között válaszszunk egy és ugyanazon osztály számára, mely okvetetlenül csak az egyik anyagnak adhat helyet, vagy ha tudnók bizonyosan, hogy valamely anyag kizárólag csak pl. a második és negyedik osztályba való, de okvetetlenül csak az egyikben tanítható. Az előbbi esetben persze a két egyformán becses anyag közül, ha alsó osztályról volna szó, a könnyebbet, ha pedig felsőbből, a nehezebbet választanók; az utóbbi esetben pedig, ha formailag könnyű anyagról volna szó, a másodikba, ha pedig nehezebből, a negyedikbe tennők.

De még ha e két fogalom, a formalis értelemben vett nehéz és könnyű között nemesak ily alternatív viszony állana fenn, hanem a nehéztől a könnyűig egy valóságos scala, mondjuk, mint-hogy a mai gymnasiumban is nyolczságról van szó, egy octava volna, melyben az egyes intervallumok pontosan meg volnának állapítva, még akkor is a formalis nehézség foka nagyon proble-

matikus szempont volna a tananyag egymásutánjára nézve, illetőleg azon methodikus elvek szemmeltartásával, melyek tantervünk alkotói előtt lebegtek, majdnem egészen hasznavehetetlen. Tantervünk megalkotói, a mint az Utasítások világosan mutatják, és a mire későbben még vissza fogok térni, *a fősúlyt a tárgyi alapra helyezték*, és csak második helyen tartották szemmel a formalis ügyességeket és ismereteket. Nem a nyelvtan, hanem a nyelv, nem a stilstika, retorika és poetika, hanem a prózai és költői irodalom, nem a számolás, hanem a számolás alá kerülő természeti és gazdasági viszonyok, nem a külső történeti keret, hanem a történeti tények és documentumok s így tovább — minde realis, tárgyi dolgok azok, melyekre a tanterv megalkotói első sorban gondoltak. Hogy ilyen tárgyi szempontok szerint kiválasztott anyag mellett, a mely tárgyi szempontokat a fent megbeszélt egységes elv, t. i. a műveltség tartalmának vezető elve okvetetlenül maga után von, és ily tárgyi szempontok szerint berendezett oktatás mellett: a formalis nehéz-könnyű szempontja, még ha az általuk megjelölt qualitas pontosabban is volna gradálható: csak alsórendű jelentőségű lehetne. Könnyű volna egyébiránt az ilyen akár lehetőségesnek is feltételezett gradálás alkalmazását, mint tananyag-kiválasztó főszerzőpontét, ad absurdum vinni, a mit azonban elengedek magamnak. Annál inkább tehetem ezt, mivel e gradatio épenséggel nem lehetséges, és a fentebb említett alternatív lehetőség esete is a tárgyi cautelák szemmeltartásával csak ritkán fog bekövetkezni. A tanterv megalkotóinak tehát természetesen más szempont, illetőleg szempontok után kellett nézniök, hogy feladatukat elvégezhessék. Ily elvi szempontot, mely a tárgyak egymásutánjára döntő lett volna, kettőt találunk a tantervben. Az egyik logika-methodologiai, a másik pedig történeti jellegű. Az első bizonyos értelemműveleti, a másik pedig historiai fokokat állapít meg. A kétféle fokozatosság szempontja, a mennyire lehet, együtt szerepel az egész tantervben, de a dolog természetében rejlik, hogy a logikai szempontnak általánosabb az uralma, míg a történeti szempont az első mellett leginkább a történelemirodalmi tárgyakban szerepel.

A mi az elsőt, *a logikai szempontot* illeti, különösen *három fokozatból áll az egész tantervi anyag, és neki megfelelőleg három belső didaktikai tagozatból a gymnasium tanfolyama*. Az első fokozat, mely a legelső három osztályt foglalja magában, min-

denütt a *tényeknek* a maguk tér- és időbeli egymásutánjában való bemutatását tüzi ki czélul. A második, mely a középső három osztályra terjed ki, a tények egybevetéséből nyert *typusokat és fogalmakat* igyekszik adni, a harmadik pedig, mely a legfelsőbb osztályokat öleli fel: a fogalmak közti kapcsolatot, a belőlük eredő *törvényeket és törvényszerűséget* igyekszik megvilágítani.

Azért is követel példának okáért a tanterv az első három év természettudományi tanításában pusztán leíró földrajzot a szó legtagasabb értelmében, beleértve a föld egész anorganikus és organikus életének a maga térbeli együttességében való rajzát; a második három év rendezi, osztályozza típusaik szerint a föld összes szervetlen és szerves lényeit összehasonlításuk alapján; míg a legelső osztályokat a kosmosban nyilvánuló törvényszerűség foglalkoztatja a physikai oktatásban.

A legelső három osztály irodalmi olvasmányában gondoskodik a tanterv hasonlóan néptörténeti és néprajzi tényeket a maguk tér- és időbeli rendjében elbeszélő prózáról és költeményekről; a középső osztályok számára rendeli az epikus, lyrikus és drámai költemények, az elbeszélő, megbeszélő és rábeszélő prózának tárgyalását a maguk tipikus és fogalmi különváltságában; a legelső osztályok foglalkoznak előbb a világköltészet fejlődésében, majd az egész nemzeti irodalmunk történetében mutatkozó törvényszerűséggel.

Használóképen nyújtja a tanterv történelmi része az alsó tagozatban egyrészt az irodalmi olvasmány mentén egyes különálló történeti tényeknek elbeszélését, másrészt pedig a tulajdonképi magyar történelmi leczkék számára az e hon megszerzésére és mai napig való megtartására irányult tényeknek egymásután való összefüggő előadását tüzi ki; a középső osztályok számára pedig kívánja a görög-római-antik, a keresztény középkori és a nemzeti-modern történelmi élet feltüntetését a maga tipikus különbségeivel állami és erkölcsi életben; a felső osztályok pedig feltárják a tanterv értelmében egyrészt a jelenkor egész politikai és gazdasági életének a történelmi mult által feltételezett törvényszerűségét, valamint a nemzeti történelemnek az európai történelemmel való okszerű kapcsolatát, s így tovább.

A mi pedig a második, a *történeti* szempontot illeti, ez mindenekelőtt arra viszi a tantervet, hogy a magyar irodalomban végigvezessen a magyar nemzet történelmi életének meseszerű

kezdeteitől a honszerzés, honberendezés és honvédeés Árpádkori stadiumain, az Anjouknak Arany Toldijában nagyszabású költői kifejezést nyert lovagvilágán, majd a Zsigmonddal kezdődő belső meghasonlás és külső törökveszedelem küzdelmeinek korszakán át, mely Arany balladáiban, a Hunyadicyculusban, Rozgonyinében, Garay «Kont»-jában stb., valamint a nemzeti lyránkban nyer megható költői kifejezést, és végre a legfelső osztályokban modern államiságunk és műveltségünk korszakot alkotó szónoki és értekező műveinek ismertetésével a nemzeti jelenkor széles ismeretébe viszi az ifjut.

Nem akarok itt messzemenő elméleti fejtegetésekbe bocsátkozni, csak röviden kívánok a szakavatottak e társaságában rámutatni azon összefüggésre, melyben ama logika-methodologiai kategóriák az egyéni psychologia fontos kategóriáival állanak, a mennyiben a tények, typosok és törvények logikai fokozatainak a lelki tevékenységnek emelkedő fokozatai felelnek meg: a tényeknek az identificaló, a typosoknak a subsumáló, a törvényeknek a harmonizáló apperceptio.* Époly röviden kívánok csak rámutatni ama másik parallelára, mely a történeti fokozatok és bizonyos néppychologiai fejlődésstadiumok, valamint másfelől néperkölcsei ideálok között fennáll (népi, rendi, nemzeti tudat; heroikus, lovagi és modern ideál). Nem kívánok most e kategóriák és a köztük levő kapcsolatok önálló tudományos becsére vagy pædagogiai alkalmazásuknak jogosultságára nézve ítéletet hozni vagy provocálni, csak rájuk akartam mutatni, mint a parallel fokozatok oly hálózatára, melyhez tantervünk menete szoros tervszerűséggel hozzásimult.

Hogy e fokozatok, tekintettel mind az egyéni lelki élet, mind pedig a néppsyche nyilvánulásainak általuk megjelölt fokaira, egyszersmind a fentemlített nehéz- és könnyüre nézve is adnak értékes zsinórmértéket, még pedig nem külső formalis, hanem belső tartalmi tekintetben, az közvetlenül belátható. Azaz helyesebben szólva e fokozatok emelkedése egyszersmind magában rejti az egyszerűbbtől a bonyolódottabbig való megfelelő emelkedést, melyre nézve ép a népfejlődés historiai fonalában sokkal biztosabb utmutatónk van, mint az egyéni fejlődés kevésbé biztosan documentálható menetében.

* V. ö. ezekre vonatkozólag Steinthal apperceptio-elméletét az «Abriss der Sprachwissenschaft» czimű könyvében.

Hogy ily fokozatosság, ily tervszerűség nem tőr, hacsak nem akarunk a megfontolt fokozatosságból zürzavaros *ῥοταρο-πρότερο*-t, a tervszerű folytonosságból szándékos tervszerűségtelenséget, szóval az elvszerű tantervből egy chaotikus tantervetlenséget csinálni: nem tőr, mondom, amolyan felfelé és lefelé lapdázást bizonyos tananyagrészetekkel, nem tőr az olyan *chassez-croissez*-féle műveleteket, minőkre némelyek hajlandók — azt tovább bizonyítanom nem kell.

De ez elvszerűség, mely tantervünkben van, és a melynek nevében tiltakozni kell az ellen, hogy benne egyes részleteket csak úgy hajigálhassanak jobbra-balra, hátra-előre: ez felhí bennünket arra is, hogy ép ez elvek, e fokozatosság következetes keresztülvitele érdekében bizonyos követelésekkel fellépjünk, melyek közül némelyek egyenesen belevágnak a mai gymnasium szervezetébe.

A legfőbb és első sorban fontos módosítást provokáló követelés az volna, hogy ép úgy, mint a gymnasium első két tagozata 3—3 éves cursusból áll: álljon három évből a legfelső is, vagyis legyen kilencz éves gymnasiumunk. Hány fontos és megfontolt kívánság teljesülhetne ily módon, mely kívánságokat a mai, ép koronájában megcsonkított gymnasium teljesíteni nem tud! A természettudós a legfelső kilenczedik osztályba tenné az organikus élet törvényszerűségével foglalkozó disciplinát, a biológiát vagy fiziologiát, az irodalmi ember itt rendezhetné be a mainál sokkal termékenyebb összefüggő irodalom-kortörténeti cursusát, melyet a megelőző két osztály modern értelemben való poetikai és rhetorikai, azaz a nemzeti és legalább az antik irodalom költői és prózai műfajainak történeti tárgyalása készítene elő; a történelem tanára itt adhatná a világ és a nemzet történelmi életében nyilvánuló ethikai törvényszerűség rajzát s így tovább.

Kilencz éves gymnasium, akár előkészítő osztály, akár pedig, a mi még jobb volna, egy tanítványait a harmadik népiskolai osztályból szedő rendes első osztály útján: ez oly követelés, melyre a tanterv elvszerű revisiója okvetetlenül rávezet. De rávezet a revisió ily értelemben még valamire, egy másik fontos iskolaszervezési követelményre, mely — sajnos — középiskolai törvényünk egy rendkívül helytelen pontjának kénytelen ellenmondani, hogy t. i. a gymnasium, mely jelenlegi nyolcz éves szervezetében is belsőleg három tagozatra oszlik, egy három éves alsóra, egy három éves középsőre és két éves felsőre: *nem oszolhatik külsőleg sem*

két főtagozatra, egy négy osztályu algymnasiumra és egy négy osztályu főgymnasiumra, mint ezt a német világ öröksége ránk tukmálta, hanem nem lehet más, csak három, hat vagy kilencz osztályú gymnasium.

Igazán alig ismerek nagyobb anomaliát iskolaügyünk terén, mint a törvény által megengedett, illetőleg, ha csak alsó osztályokra szorítkozik az illető intézet, megkövetelt négy osztályú gymnasiumok létezését a tantervnek fennálló és a törvény hozatala előtt már fennállott 3—3—2 évi tagozódása mellett. Ily négyosztályú gymnasiumok létezése csak megerősíti tanügyi kérdésekre nézve egyébiránt is meglehetősen tájékozatlan közönségünket abban a hitben, hogy a negyedik osztályból kilépő fiú valamely kikerekített, némileg befejezett műveltséget kap utravalóul, holott ép ebből az osztályból lép ki leginkább egy valósággal kikezdett műveltséggel: egy kis egy évi algebrával, egy kis ókori történetismerettel középkor és újkor nélkül, egy kis ásványtannal növénytan és állattan nélkül stb. Valóban szükséges volna, hogy addig is, míg a kilencz osztályú teljes három 3 évi tagozatból álló gymnasium létrejön, valami módon tájékoztatnák a szülöket, hogy ha a gyermekeiket a negyedik gymnasiumi osztálynál tovább úgy sem akarják járatni, vegyék inkább ki a harmadikból, mert a negyedik nagyobbára csak idő-, erő- és pénzpazarlást jelent számukra; az utóbbi kettőt jelenti a negyedik osztály a négy osztályú iskolánál az iskolafentartóra nézve is. Hogy a három tagozatu gymnasium alsó két tagozata milyen szépen correspondálna egy kilencz osztályúvá kiépítendő teljes népiskolával, a melyre népiskolai törvényünk első paragraphusának intentioja félreismerhetetlenül irányul: ennek kifejtésére most nem térhetek reá. Csodálatos dolog, milyen végzetes lett a négyes szám egész iskolaügyünkre nézve. A törvény szerint hat osztályú népiskola a praxisban és a köz tudatban nagyobbára négy osztályúvá zsugorodott össze, a hat osztályu polgáriskola hasonlóképen négy osztályúvá, a belsőleg, azaz tantervileg 3—3—2 évre tagozódó gymnasium pedig külsőleg 4—4 évből álló félre vágódott, még pedig elég különösen a törvény betűjénél fogva.

Kedvem volna a Goethe Faustjának boszorkányegyszeregyéből ráolvasni oktatásügyünkre a bűvös ígét:

Verlier

Die vier

Ha csak ép oly biztosan mérném hozzátenni egy kis értelem-
csavarással :

Und drei mach gleich,
So bist du reich.

Miután a fentebbiekben a tantervben mutatkozó egymás-
utánt elemeztem : most a tananyagrészek egymás mellett való
helyzetét kell megvilágítanom. A mi ez egymásmellettet illeti, ez
természetesen némileg az egymásután által is van megszabva.
Különböző disciplina csoportok részletei közül csak azok kerülhet-
nek egymás mellé, melyek az illető egymásutánbeli fokozatnak
felelnek meg. De természetesen van ez egymásmellettiségre nézve
még a különböző disciplináknak egymáshoz való vonatkozására
alapított elvszerűség is. Ez elvszerűség illeti egyrészt a disciplinák
tárgyi, másrészt pedig formális oldalát. Röviden így fejezhető ki :
Tárgyilag összefüggő és formailag rokon disciplinárészletek kerül-
nek egymás mellé. A tárgyi összefüggésre vonatkozó elvszerűség
rejlík pl. abban, hogy az első osztálybeli tanuló ugyanabban az
évben tanulja Magyarország földrajzát, mikor Magyarországra
vonatkozó honfoglalásregéket olvas, de ugyanez osztály görög-
római tárgyú olvasmányyaga megköveteli máris Európa vagy
legalább is a Földközítenger medencéjének ismertetését is. Vagy
pl. az V. osztály középkori történeti tárgyalása a német Cidromán-
czok olvasását ; a VII. osztály politikai és gazdasági oktatása az
államháztartással összefüggő járadékszámításokat a matematiká-
ban, a VIII. osztály philosophiai oktatását kíséri Platon és Cicero
philosophiai műveinek olvasása stb. Formális tekintetben való
rokonság pedig pl. az, hogy a III. osztály magyar, latin és német
tanítása is összefüggő történeti olvasmányt kíván. Hogy ez egy-
másmellettiség, követelje azt akár a tárgyi, akár pedig a formális
összetartozás, nem mindig egyosztályosság (sőt egy osztályon
belül kellő egységes oktatás mellett rendszeren nem egyidejűség),
hanem sokszor csak szoros egymásmögöttiség : azt nem kell
soká magyarázgatnom. Különösen feltűnő ez a magyar nyelvi és
irodalmi tanításnak viszonyára nézve a többi irodalmak tanításá-
hoz. A magyar irodalmi olvasmány rendszeren közvetlenül meg-
előzi a vele rokon természetű antik vagy német irodalmi olvas-
mányt : így a lovagvilág IV. osztálybeli Toldija a lovagvilág
V. osztálybeli Cidjét, az V. osztály magyar balladáit a VI. osztály

német balladáit, a VI. osztály magyar nyelven olvasott drámája a VII. osztály német drámáját, a IV. osztály magyar epikus költői olvasmánya közvetlenül megelőzi az V. osztály görög epikus olvasmányát, valamint ezt sarkon éri a VI. osztály római epikus olvasmánya; a III. és IV. osztály magyar történeti és életrajzi olvasmányát az V-nek latin Liviusát s i. t. Viszont követi sokszor a magyar nyelvi elméleti tanítás közvetlenül a neki megfelelő magyar és idegen nyelvű olvasmányokat: így a magyar nyelvtan rendszer áttekintése a latin nyelvi teljes alaktant és a mondattan egy részét; ép úgy kíséri a verstan a prosodia céljából olvasandó Phædrust és Ovidiust; a poetika követi már a magyar olvasmány epikus, lyrai és drámai részei után még a német epikus és lyrikus és a görög és római epikus olvasmányokat, stb. stb.

E tárgyilag vagy formailag összetartozó részleteknek egymásmellé, illetőleg közvetlenül egymásmögé való helyezése egy és ugyanazon methodikai szükségletnek kíván eleget tenni, mint ama Comeniustól Zillerig számos variánsban előforduló concentratio-kísérletek, melyek egy tantárgy, egy centrum köré kívánták az egész egyidejű oktatást csoportosítani. E methodikai szükséglet a gyermeki lélek tudati egységének lehető megóvása. Míg azonban ama kísérletek már tulságos mesterkéltségüknél fogva, mely a leg-heterogenebb disciplinákat kívánta egy középponti anyag felé vonni, gyanusak a *simplex sigillum veri* elvét valló elmélkedő előtt, és különösen problematikusok azért, mivel természetesen valamely érzületanyagot, azaz történelmi-irodalmi anyagot vettek ily középponti magul, a mi aztán a természettudományi-mathematikai stb. disciplináknak vagy teljes elcsenevészedésére vezetett, vagy ezek, mivel csak erőszakos külső kapocs fűzte őket a középponti anyaghoz, belsőleg annál jobban széthullottak. Évvel szemben a mi tantervünk magáévá téve csupán az e kísérletek alapjául szolgáló methodikai gondolatot, azt a sokoldalú érdeklődés csorbitása nélkül vitte keresztül, nem concentratióra, ama kísérletek értelmében, törekedve, hanem csak mint az Utasítások egyik vezető szakasza mondja, a különböző tanulmányok kapcsolatos öszhangzó együttességére, a mi aztán nem a rideg, mesterkelt concentratióra vezetett, hanem inkább egy parallelismusnak nevezhető egymás mellé helyezésére és egymást támogató összesorakoztatására a rokon tanulmányoknak, illetőleg részleteknek.

Hogy ez öszhangzatos egymásmellé rendelés, e parallelis-

mus egy-két helyen kellőleg keresztülvive nincsen, hogy pl. míg a számtan alsó cursusa a III. osztályban ér véget, addig a mértané csak a IV-ik osztályba kerül; ez apróságok mindenesetre oly bajok, melyeket épen a jelenlegi tanterv elvszerű továbbfejlesztése érdekében el kell távolítani. Nem hallgathatom el e helyen a panaszt, melyet sokan épen e parallelismus ellen hangoztatnak, a mennyiben benne máris itt-ott tulságos mesterkéeltséget és az egyes disciplinák önálló tanításieredményére nézve hátrányos eljárást látnak. Gyakran hallani például a panaszt, hogy a földrajz- és természetrajznak az alsóbb osztályokban annyira való egybekapcsolása, hogy egy tantárggyá olvadtak, megártott mindakét disciplina oktatásának, a mennyiben némely intézetben csak földrajz, másutt csak természetrajz lett belőle; ép úgy a harmadik osztály történelmének és politikai földrajzának együttes tanítása is veszélyeztette volna a két tantárgy oktatássikerét, a mennyiben az illető tanár hajlama vagy még inkább képzettsége szerint az egyik vagy a másik oldal jutott tulsulyra. Meglehet, hogy e vád az eredményeket illetőleg igaz, de akkor meggyőződéseim szerint nem a tantervet illeti érte a szemrehányás, mert minél több e fokon a tárgyak között az egység és kapcsolatosság, és minél kevésbé jelennek meg az egyes disciplinák tudományos elszigeteltségükben: annál erősebbek, mivel egymást erősítők és appercipiálók lesznek a képzetek, de persze csak akkor, ha a két- vagy többféle képzetek egyenként, külön-külön egyformán gondos és gazdag közlésben részesültek, azaz, ha a tanárt csak a tárgy természete és nem a tanárnak az egyik tárgy felé jobban vonzódo hajlama vezeti. E vonzódoás rendszeren bizonyos egyoldalú képzettségnek az eredménye, mely az iskolának egyforma medrében való haladása mellett mindig merevebbé és feltünővé lesz. A képzettség ez egyoldalúságáért pedig egyedül tanárképzésünkre hárul a felelősség. Tanárképzésünk mind a mai napig nem alkalmazkodott eléggé a gymnasiumi oktatás szükségleteihez, sőt még a tanári képesítés szabályzata, illetőleg az egy szakcsoportba foglalt szakok összeállítása sem felel meg az iskolai tanulmányok tanterv- és Utasítások-szabta követelményeinek; annál kevésbé felel meg e követelmények sokoldalúságának az előkészítés szűkkörűsége. Nem lehet a feladatomban itt a tanárképzés kérdésével részletesebben foglalkoznom, de rá kellett mutatnom, a mennyiben összefügg a tantervkérdésével; annál inkább kellett ezt tennem, mivel a tanterv-revisio körül megindult vitá-

ban nem egyszer (így pl. a mennyiségtannak az ábrázoló mértanul való kapcsolatos oktatására nézve) hangzott már el szempon-
tul, illetőleg érvül az a megjegyzés, hogy eme vagy ama kíván-
ság teljesítésére nincsenek meg a kellő képzettséggel bíró tanárok.
Ez érvekkel szemben, azt hiszem, axiomaszerű igazságnak mond-
ható ki az a tétel, *hogy a tanárképzésnek kellene minden tekintet-
ben a tantervhez és az Utasításokhoz alkalmazkodnia, de semmi-
esetre sem alkalmazkodhatik a tanterv tanáraink hivatalos kép-
zettségéhez.* Annál bátrabban mondhatjuk ki a tételt, anélkül
hogy még a legközelebbi gyakorlat számára is kellene túlságosan
rossz következményektől tartanunk: annál bátrabban mondom,
mivel nemzetünk összes tudományos hivatásu karai közt alig van
egy, mely a maga hivatásához szükséges önművelődést, illetőleg
hiányos előképzésének pótlását annyi buzgósággal, annyi lelkiis-
meretességgel, annyi mindenféle áldozattal végezné, mint épen
középiskolai tanáraink kara. S ne vegye tőlük senkisémm rossz
néven, ha az iskoláért való nemes küzdelmükben zászlóul néha
még a maguk véres veritékének Veronikakendőjét lobogtatják,
mert e veriték nemcsak a tanítás, nemcsak az anyagi létért való
küzsködés, nemcsak a szabad szellemi foglalkozás, hanem sokszor
még a közvetlenül az iskola munkája céljából való hézagpótló
tanulás veritéke. S ki csodálkoznék azon, ha a hézagok e pótlása
néha már nem sikerül, ha a tanulás félig önkéntesen, félig önkén-
telenül nem annyira az elkedvetlenítő gyengék kiküszöbölésére,
mint inkább a jóleső erősségek további erősítésére fordul, és az
erősség ez egyoldalúsága az iskolai oktatás kapcsolatos sokoldalú-
ságának gyengeségévé lesz? Ezért nem a tanárt, nem a tantervet,
hanem egyesegyedül a tanárképzést illeti a vád. S annyi bizonyos,
hogy mihelyt a tantervet revideáltuk, alaposan revideálnunk kell
a tanárképzést is. Itt a revisio valószínűleg radikálisabb reformra
fog vezetni.

Hátra volna még, hogy a tanterv methodikus elveiről szól-
jak, vagyis az oktatás módjának elveiről, a mint azokra a tanterv
összetétele esetleg következtetni enged. Magától érthető, hogy
erre nézve nagyon kevés a mondani valóm. Tanterv ugyanis erre
nézve nem mutathat sokat; a szorosban methodikus utmutatá-
sokra épen az Utasítások valók, melyek magukban véve kívül
esnek magát a tantervet elemző e munkálatom keretén. De bizo-

nyos általános elvi tendenciára lehet e tekintetben is a tanterv célmeghatározásaiból, részleteinek fogalmazásából és elhelyezéséből következtetni, s e tendenciára, a mennyiben ez túlnyomóan nyilatkozik, és az Utasítások is folytonosan ráterelik a figyelmet, már rá is mutattam. E tendencia t. i. arra irányul, hogy a tanterv alkotói szembetűnőleg nagyobb súlyt helyeztek a disciplinák tárgyi, mint formalis oldalára. Ezt bizonyítja ugyanis — az Utasításoknak már említett tanuskodása mellett — a részletmeghatározások módja. A hol ugyanis e részletmeghatározások két szakaszra oszlanak, egy tárgyra és egy formalisra, pl. olvasmányt és nyelvtant illetőre, ott a tárgyi meghatározás mindig elüljár. De feltűnő e mellett az ellenmondás, mely még ez esetekben is fennáll a részletmeghatározások és a célszövegezések között. Ezek sokszor akkor is egészen formalisak, a mikor amazokban elüljár és túlnyomó a tárgyi rész, pl. a németnél; néha pedig a célmeghatározásban a formalis rész van a tárgyi előtt, a részletkiszabásban pedig a tárgyi rész a formalis előtt; pl. a magyar, latin és görög oktatásnál. Néha célkitűzés, részletmeghatározás is egészen tárgyi, pl. a történelemnél és földrajznál, néha meg mindakettő formalis, mint pl. — egy piczike kivétellel a VII. osztályra nézve — az algebratanítás. A célok és címek e formalis voltát magától érthetőleg a hagyomány által való kötöttség róttá tantervünkre; mondhatni rákényszerített egy etikettet, melyet meghazudtol a tartalom, beleöntette vele új borát régi tömlőkbe.

Ezen ellenmondásokon azonban okvetetlenül változtatni kell épen a tanterv helyes, egységes interpretálása érdekében. E változtatások nagyon könnyen is lesznek végezhetőek. Az Utasítások megadják hozzá igen kevés kivétellel a legtökéletesebb eszközöket.

Végére értem fejtegetéseimnek. Eredményüket igen könnyű lesz összefoglalni. *Gymnasiumi tantervünk egységes, elvszerű alkotás, melyet csak ez egységének tiszteletbentartásával, elveinek vezérlate mellett, lehet továbbfejleszteni.* Legfeljebb lehet belőle valamit egészen kivenni, vagy valami egészen újat beletoldani, de már meglevő részeit meghagyva, azokat szanaszét hányni nem lehet. A tanterv, mint minden, a miben jellem, egység és erő van török, de nem hajlik, szakad, de nem nyulik. Hogy pedig e tantervben van jellem, egység és erő: ez az én meggyőződésem. De épenséggel nem egyéni, egyedülálló meggyőződésem.

Tanuskodnak e tanterv kitűnősége mellett nemcsak, mikén már bevezetőleg jelezttem, hazai iskolaférfiaink legjobbjai, de tanuskodik róla ritka egyetértéssel a külföld, úgy nyugaton, mint keleten is. Tanuskodik róla a cím, melyet német közrebocsátója, a híres O. Frick, adott neki, midőn «*Beispiel eines rationellen Lehrplans*»-nak keresztelte el, és tanuskodik róla a hatás, melyet publicatiója nemcsak bírálóira, hanem az azóta megjelent legkiválóbb német elméleti munkák íróira tett, a mennyiben nyomait, még pedig idézetekkel documentált nyomait, találjuk ép úgy Bau-meister nagy encyclopædikus kézikönyvének a német gymnasialis pædagogia e standard-munkájának számos helyén, mint Rein hatalmas általános pædagogiai encyclopædiájának Schillertől, a gieseni egyetem neves pædagogusától a gymnasialis pædagogiáról írt nagy cikkében; de tanuskodik róla a keleten is a belgrádi fiatal tudósgárdának egy Wundtnál Lipcsében nevelkedett tagja is, ki a «*Beispiel eines rationellen Lehrplans*»-t megfelelő címmel lefordította szerbre, és fordítása előszavában különböző szempontokból felhívja rá a figyelmet.*

Hogy a tanterv minden észszerősége mellett módosítható és módosítandó, azt bizonyára a tanterv megalkotói tudják a legjobban. S meglehet, hogy a tanterv módosítására vonatkozó követeléseknek hallatára gyakran, talán az enyéimére is eszükbe jutnak a tanterv alkotóinak ama szavak, melyeket épen száz évvel ez előtt, 1797-ben írt le a legnagyobb német költő:

Die ich rief, die Geister
Werd' ich nun nicht los!

Épen a szellemeket hívó szózatában látom én a tanterv legnagyobb erejét. Minden igazi organismus sajátága, hogy maga teremti az eszközöket a maga növesztésére, átalakítására, fejlesztésére.

Ilyen organismus szerintem gymnasiumi tantervünk is.

WALDAPFEL JÁNOS.

* Primer racionalnoga nastavnog plana za gimnazije. Preveo Milan Šević. Beograd, 1896. Megjelent mint a «*Nastavnik*» melléklete a szerb tanáregyesület költségén.