

anélkül, hogy azért hazai történetünk ismeretében a kellő biztosságot és jártasságot megszereznék. Az egyik disziplína tépázza a másikat, ahelyett, hogy egymást támogatják. De ha egymást támogatják, akkor a magyar történelem inkább rászorul a világtörténelem támogatására, mint megfordítva.

Mindamellett lehetséges, hogy a dolog helyesen van szervezve: vederemo.

Ezekben ismertettem legújabb tantervi reformunkat. Egy ezzel kapcsolatos dolgozatban ismertetni szándékozom az *utasításokat*, beszámolván arról, mily módon és mily segédeszközökkel vélik az új tanterv követelményeinek sikeres megvalósítását biztosíthatni.

BOZÓKY ENDRE.

ZSÚFOLTSÁG A TANÍTÁS SIKERÉNEK FŐAKADÁLYA.

A tanulók szellemi megterhelésének orvoslására újabb időben nemcsak a gyakorlat, hanem a vezetés köréből is kerülnek ki eszmék s történnek intézkedések is a baj enyhítésére. Aligha tévedek, ha e jelenséget a nagy közönség részéről érezhető nyomás hatásának tulajdonítom, értem különösen az érdekelt közönséget, mely közvetlen tapasztalatokból immár szálló igeként hangoztatja a tanulók túlságos szellemi megterhelését. Annyi bizonyos, hogy az utóbbi negyedszázad folyamán a különböző disziplinák tudományos kialakulása tetemesen emelte az iskolai követelmények színvonalát s e mellett új ismeretek is helyet követelnek maguknak az oktatásban. Ily körülmények közt a szaktanítás a középiskolák alsó osztályaiban, ahol mellőzni igyekeztek, épen ellenkezőleg, úgyszólván elkerülhetlenné rögződött. A tanuló sínyli, a szülő aggódó lélekkel s mint legérdekeltebb fél érzékeny, sőt gyakran fájó szívvel kíséri a tanulás munkáját; ebből — rendszeren több elfogultsággal, mint kompetenciával — von következőtetést a tanítás menetére és rendszerére; itéletéből azután végső eredményképen a tanár mint ellenség, keserűsége s gyermeke hátramaradása legfőbb okaként a *túlterhelés* kerül ki.

A túlságok azonban a tanítás körében is kiegyenlítődnek, ha a tanító nemcsak lélekkel, hanem szívvel is végzi munkáját. Szerintem tehát a túlterhelés esete csak akkor és ott forog fenn, amikor és ahol a tanár nincs tekintettel arra, hogy az ő tárgyán kívül is mennyi penzuma, napi teendője van a tanulónak. Egy-egy óra alatt csak bizonyos mennyiségű anyag dolgozható fel alaposan. Ha ezt a mennyiséget a tanár helyesen méri ki s ha a tanulmányi vezetőség nem

hajszolja, kényszeríti, hogy többet végezzen el a lehetőnél, akkor ki van zárva a túlterhelés lehetősége. De épen a helyes mértékre és anyag-beosztásra való tekintetből nagyon csinnyan kell bánnunk az oly sokat hangoztatott iskolai magánolvasmányokkal. Az ilyen aggre-dienciák könnyen elsekélyesítik a tanítást s elterelik valódi céljától. E nézetem okait az Országos Középiskolai Tanáregyesület Közlönye 1894. évi 8. füzetében fejtettem ki. Itt csak annyit akarok kiemelni, hogy a tanítás tulajdonképeni céljának veszélyeztetésén s más tárgyak megrövidítésén kívül a jellemképzésre nézve fölötte károsává válik az, ha a szédelgés bizonyos neme növi ki belőle magát. Könnyen meg-esik ugyanis, hogy a szigorúan követelt s feleletnek számító magán-olvasmány a rendes feladat helyébe furakodik s ezt mint kényelme-sebb munka mellékes szerepre szorítja le. Túlhajtott számonkérése mellett továbbá gyakran úgy segít magán a tanuló, hogy mástól szer-zett ismerettel vagy dolgozattal számol be, úgy hogy egy-egy irodalmi termék (vagy más efféle) szinte repertoire-darabbá növi ki magát.

Középiskolákban gyakran állítják oda az eredménytelenség okául az elemi iskolát, mint olyat, amely hiányos készültséggel látja el a középiskolába lépő tanulót. Részint tapasztalatból, részint hosszas megfigyelésből azt látom, hogy az elemi iskolától a tanítás anyagának a mainál is nagyobb körét felölelő készültséget nem lehet kívánnunk. A jelenlegi kiszabott anyag is olyan terjedelmű már, hogy miatta a gyermeknevelés, a melyet a 6—13 éves korral szemben mindenféle iskola legelső feladatának kell tekintenünk, alig számíthat elegendő figyelemre s méltatásra. Pedig ma már az elemi iskola is olyan heti óraszámmal dolgozik, mint 1876 előtt a középiskola négy alsó osztálya dolgozott. Kétségkívül legtöbb függ mindenkor a tanító ügye-ségétől és lelkiismeretétől; de a tanító is függ s az ellenőrzés, meg az évvégi vizsgálatra való tekintet nem engedi, hogy szakítson a «kikészítés» ósdi szokásával. Hogy tanítványait már az iskolában annyira vigye, hogy otthon legfőlebb a gyakorlás és ismétlés munká-jára legyenek utalva, lehetetlenné teszi az osztály zsufoltsága. Mivel ilyen helyzetben legönfeláldozóbb munkája dacára sem látja elérhető-nek azt az eredményt, amellyel a vizsgálat alkalmával kedvező ítéletet szerezhetne maga felől, rátér kénytelen-kelletlen is arra a ránézve ugyan kényelmesebb, de a gyermekre nézve lélekölő útra: *magolta-tásra*. Iskolában azután számon kéri tőle a kijelölt szabályokat s tételeket, amelyeket a gyermek nagy keservesen betanult otthon, anélkül, hogy értené. Kinek van ebből haszna? Az ügynek nincs, az világos. A gyermeknek sincs, mert azt nem lehet ismeretnek mon-dani, amit nem ért; haszna tehát legfőlebb ideig-óráig tartó van belőle, de kára annál nagyobb, mert kihat egész tanulói pályájára s

ezált l, közvetve, egész életére, valamint a közre is. A magoláshoz szokott tanuló ugyanis elszokik az iskolai figyelemtől, mert azt, amit az iskolában hall, otthon úgyis másképp kell megtanulnia; rabja lesz a magolásnak annyira, hogy nem is kísérl meg előbb átolvasni és megérteni leckéje tartalmát, hanem egyenesen a szószerint való tanulásba fog.

Ez a fonák eljárás — akár elemi, akár más iskolában — nem való 6—13 éves gyermeknek; a nehéz, körmönfont definíciók csömörrel, utálattal töltik meg lelkét az iskolai tanulmányok iránt. Elemi iskolában nem is volna szabad más könyvvel ellátni a tanulót, mint csupán csak olvasókönyvvel. Ennek a veszedelmes s mind jobban elharapódzó irányznak nem is lehet másképp véget vetni.

De van egy igen nagy oka az eredménytelenségnek, amelyre már föntebb rámutattam, t. i. a tanulók túlságos száma, az osztályok zsúfoltsága. Ezt tartom oktatásügyünk legnagyobb veszedelmének; ebben látom a sikeres tanítást gátló nevezetesebb okok forrását. Sinyli ezt a tanító és a tanuló, fegyelem és figyelem egyaránt. A tanító erős akarata megroppan, lelke elcsügged az eredménytelenség s a non possumus láttára; a tanuló kedvét veszti, ha nem érvényesítheti kellőleg figyelmét és szorgalmát. A túlterhelés valósága szinte semmivé vékonyodnék, ha nem forogna fenn a tanulók oly abnormis száma s a tanító nem volna kénytelen a figyelem fentartására, a fegyelmezésre, különösen pedig a hanyag és tehetetlen tanulókra vesztegetnie legnagyobb részét a kiszabott időnek. Nem látjuk-e az egyetemen is a zsúfoltság káros következményeit, ahol már úgyszólván lehetetlenné vált a vizsgálatok komoly, illetőleg alapos keresztül vitele? Mindez tág teret nyit a véletlenre spekuláló intuíciónak. A tanuló ott könnyít magán, ahol tud; ha rést talál, a svindli bizonyos nemével igyekszik azt kihasználni. Ime ismét egy megtörhetetlen akadálya a jellemképzés feladatának, az idealizmus ápolásának! Hasonló tapasztalatok késztetik egyik-másik tankerületi főigazgatót annak hangoztatására, hogy a hanyag s tehetetlen tanulókra ne vesztegessük el az idő javarészét. Ezt az okos elvet azonban ki kellene terjeszteni az évvégi vizsgálatokra is. Minek itt is csak a rossz tanulókra vesztegetni el az időt? Miért kell mindig csak a jobb tanulóknak károsodniok? Mert elkedvetlenedik, ha igyekezete sem a tanulmányi idő folyamán, sem a vizsgálaton nem részesül kellő figyelemben. A tanár eléggé kiismeri a gyermeket egész éven át. A tehetégtelen tanulót, valamint az olyant, aki egész éven át sem nem figyelt, sem nem dolgozott, bátran mellőzhetjük a vizsgálaton is. Az 1883. évi XXX. t.-c. 21. §-ának csak két esetben volna ok a föntartására, ú. m. 1. akkor, ha helyénvalónak fogadjuk el, hogy egy tíz

hónapon át tartó következetes hanyagság pár napi megfeszített munkával s egy kis szerencsével jövátéhető; 2. akkor, ha föltesszük, hogy a tanár ítélete ellenőrzésre szorul.

Meggyőződéseim szerint tehát mindenekelőtt az osztályok zsúfoltságát kell megszüntetnünk, ha a túlterhelésnek elejét akarjuk venni. Addig hasztalan teszünk másnemű kísérleteket, míg a főbajt el nem hártjuk. A gimnáziumban pl. a görög nyelv pótlására megteremtett conglomeratum a tanuló szellemi munkájának könnyítését célozta, de el nem érte. Mert ha azt a hosszúnevű tárgyat olyan komolyan lehetne venni, mint a görög nyelvet, sokkal nagyobb volna a bukás eshetősége abból, mint ebből. Csakhogy az a mixtum compositum már mi voltánál fogva sem jelenhet meg a többi tárgy közt hasonló prerogatívával. Azonkívül az irodalmi rész egyik ágában való gyengéjét kireperálhatja a tanuló a másikkal; az érettségi tárgyat pedig csak $\frac{2}{3}$ -ad része teszi az e tárgy körébe foglalt tanulmányoknak. Hasonlóképen könnyítés céljából cserélték föl az érettségi írásbelin a magyarról latinra való fordítást latinról magyarra való fordítással. Erre nézve még csak egy évi tapasztalat áll előttünk; de ez a tapasztalat csalódást konstataált. Félő tehát, hogy a nehéz helyébe nehezebbet léptettünk; s ha nem akarjuk, hogy csalódásunk teljes legyen, azon kell lennünk, hogy az iskolai dolgozatok legnagyobbrészt ezt az irányt támogassák a felsőbb osztályokban. Az otthoni munkában ugyanis lehetetlen már ma meggátolnunk a fordítás használatát. A tanuló sok egyéb munkája közt nem a jövőre néz, hanem a pillanat nehézségén igyekszik mielőbb átesni. Igaz, hogy ez az új intézkedés olyan próbának veti alá a tanulót, aminőn úgysis át kell esnie mindegyiknek a szóbeli érettségi vizsgálaton is, mert ott is fordítatnak vele latin szöveget magyarra; mindazonáltal, ha a kettő közül kell választani, annyiból többre kell becsülnöm a régi módnál, mert már magában véve is jobban megfelel a latin tanítás kitűzött céljának s ehhez képest kellő határok közt marad a stilusgyakorlás, amely eddig oly nagy Molochja volt — kivált a 7. és 8. osztályban — a latinra szánt időnek. A latinról magyarra fordítás két próbája közül persze az írásbelinek, mint fontosabbiknak, jelentőségét s létjogosultságát nagyon kérdésessé teszi a soha biztosan ki nem küszöbölhető csempészet. Aki behatóan ismeri az írásbeli érettségi vizsgálat szabályait és lefolyását, nem fog csodálkozni, ha ki merem mondani, hogy ezen, a szóbelin úgysis ismétlődő írásbeli próba eltörlését a tanár lelkiismerete és felelősségérzete tekintetéből kívánatosnak tartom.

Legújabbán ismét az a kérdés foglalkoztatja a tanításügyi felsőbb köröket, nem lehetne-e a tanulók különböző hajlamaira nézvést, a humánus és reális csoport egyik-másik tárgyából meg nem felelő

maturandust a másik csoport tárgyaiban való jó előmenetelére való tekintetből érettnak nyilvánítani. Röviden és magyarul szólva tehát az a kérdés, lehet-e az elégtelen bizonyos esetben elégséges.

Nem hiszem, hogy az e kérdésben jelentkező terv testet öltene valaha. Végre is, ami elégtelen, azt képtelenség elégségesnek minősíteni. Gondoljuk csak el, egy ilyen értelmű szabály milyen következményekkel járna az iskolára, a tanításra és a közügyre nézve. Mennyit veszítene vele az iskola fegyelem dolgában! Mennyire alászállítaná a tanítás komolyságát és értékét, ha táplálékot nyerne az a kibúvást kereső s pillanatnak dolgozó eljárás! Legtöbbet veszítene azonban a közügy, ha bizonyos pályákra való tekintetből leszállítanák a középiskolai képzés tudományos alapvető jelentőségét. Az érettségi vizsgálat célja nem annak megállapítása, megfelel-e valaki ama követelményeknek, melyek egy jegyzőség, egy gazdatiszti, vasuti vagy postatiszti, adó- s számtiszti steff. állások betöltésére képesítenek. Az érettségi vizsgálat célja annak kipuhatólása, megszerezte-e az ifjú azon alapvető ismereteket, azt az érettséget, amelynél fogva képessé válik arra, hogy magának *szakszerű tudományos képzettséget* szerezzen. Az érettségi vizsgálatnak tehát fönn kell tartani az egyetemi tudományok végzésére jogosító jelentőségét. Már az is nagy kedvezmény, hogy *elégséges* minősítés számára ép úgy nyitva az egyetem, mint a *jéles* számára. Az elégtelent semmikép sem szabad az egyetemre való nézvést elégségesnek venni. De nem tartanám célszerű megoldásnak azt sem, ha kimondanók, hogy az érettségi bizonyítvány *egy* elégtelennel az egyetemre nem képesít ugyan, de egyetemi képesítést nem kívánó pályákra igen; ehelyett ugyanis sokkal egyszerűbben célt érünk azzal, ha kimondjuk, hogy az egyetemi képesítéshez nem kötött pályákra elegendő a VIII. osztályról nyert kielégítő (legalább elégséges) bizonyítvány is. Ezzel nagyban emelnők az érettségi vizsgálat színvonalát, mert nem kényszerítenők rá azokat, akiknek nincs szándékuk vagy kedvük egyetemre menni továbbképzés végett, és sok fölösleges tehertől szabadítanók meg. De nem csak, hogy egyszerűbben érünk célt, hanem ez volna az egyedüli helyes megoldás. Afelől ugyanis alig lehet kétségünk, hogy ha egyszer valaki kényszerűségből neki megy az érettségi vizsgálatnak és sikert ér vele, az olyan már ritka esetben mond le az egyetemről, ha mindjárt csak a véletlen szerencsének köszönné is az érettségi sikerét; számításait, vágyait, reményeit, mind csak fokozná az elért siker keltette bizalom. A kvalifikációs törvény okos módosításával pedig egyrészt emelkednék az érettségi vizsgálat színvonala, másrészt az egyetem, mely a zsúfoltság és az örökös vizsgálatok nyúge alatt roskadozik, megszabadulna az oda nem való vagy nem is vágyó elemek jó részétől.

Gimnáziumaink nagy részében túlságos nagy a tanulók száma. Már pedig csak normális szám mellett lehet a tanítás sikeres. A zsúfoltság megszüntetésére kell tehát törekednünk. A követelményeket nem mi állapítjuk meg, hanem a viszonyok; azok leszállításával vagy megosztásával tehát nemcsak hogy nem érhetjük el a célzott könnyítést, hanem olyan útra lépünk, amelynek folytatása veszedelmet rejt magában közoktatásügyünknek mind adminisztrációjára, mind tanulmányi menetére és sikerére nézve.

CSERÉP JÓZSEF.

TANÜGYI KÜLÖNLEGESSÉGEK ROMÁNIÁBAN.

Valamint a XVIII. század végén a francia enciklopedisták filozófiai tanai rövid idő alatt egész Európát bejárták és az egyes államok gondolkodását, társadalmi, állami és erkölcsi életét újjáalakították: úgy járta be a múlt század utolsó éveiben Európa minden államát az a *szükségérzet*, hogy az oktatás terén végre meg kell döngöztetni a régi, százados bástyák várfalait, s az idő viszonyainak és a tudás haladásának megfelelő rendszert kell megteremteni.

A változtatások mindenütt a régi rendszer javításával, kiegészítésével történtek s minden államban, úgy nálunk is, első sorban a nemzeties irány domborodik ki.

Csak a kis Románia forгатja fel középiskolai rendszerét teljesen. Töbgyökeres újításokkal a kor igényeinek megfelelő *középiskolát* teremt. Románia Franciaországot divat tekintetében mintának, nyelv tekintetében testvérnek nézi; Olaszország iránt azért táplál rokonszenvet, mert az olasz nyelv a román nyelvcsaládhoz tartozik, a német kulturát semmibe se veszi; Magyarországgal ma már nem törődik, pedig a múlt század 60-as éveiben még így vélekedett: *Magyarországból jut a felvilágosodásnak egy-egy halvány sugara hozzánk*. Szóval Románia nem nézi a százados hagyományokat, nem a helyeslő és elvető kritikát és megteremti a XX. század középiskoláját eredeti vizsgálati rendszerrel.

Ebben az úttörő munkában elismerésre méltó: a merészség, hogy nem törődik a művelt nyugaton mély gyökeret vert tanügyi intézménnyel; a mély belátás, hogy az idegesség századában a tanuló agyának egészséges funkcióját nem a tantárgyak anyagalmazásának feltárásával kívánja elnyomni, hanem a logikus gondolkodást és az előadási képességet fűkészi.

Romániát azon államok közt, melyek a középiskolai rendszeren gyökeres változtatásokat tettek, eredetiség tekintetében az első hely illeti.