

hogy e kapcsolat a pædagogiai elmélet részletei számára is tehető gyümölcsözővé. De e célra szükséges volna előbb, hogy a fent adott tisztán formalis schema a személyes energiának és fajainak kielégítő elemzése útján igazi tartalmat kapjon. Remélem, hogy ez is sikerülni fog.

WALDAPFEL JÁNOS.

A GYMNASIUMI UTASÍTÁSOKRÓL.

(Általános rész).

A középiskolai tanítás tervei a vallás- és közoktatásügyi minis-
teriumnak 1899. évi 32.818. sz. a. kelt rendeletével adattak ki, s annak rendelkezéseit mohó sietséggel léptették életbe. Ennek a megmagya-
rázhatatlan, lázas sietségnek köszönhető, hogy az új tanterv a kiada-
tását követő négy év alatt már az egész vonalon megvalósítottatott. Keresztülhajszolásánál nem voltak tekintettel arra, hogy az átmeneti
intézkedések következtében akadt oly évfolyam, a mely egy vagy más
tantárgynak, egy vagy más fejezetnek megismerésétől teljesen elesett;
hogy volt eset rá, hogy egy évfolyam ugyanazt a tudományszakot
egymásután két évig tanulta, a mi különösen akkor vált komikussá,
ha a tanuló javító vizsgálat alapján lépett fel a következő osztályba,
s ezt a tárgyat, a melyért javítania kellett, újra maga előtt találta,
bár azt remélte, hogy az életben azzal már soha többé találkozni
nem fog. De ki törődnek ilyen apróságokkal? A nagy reform készen
volt a papíroson, azt hamarosan meg kell valósítani, ha törik, ha
szakad. Igen sajtáságos volt az is, hogy meg volt tiltva a tantervi
reformnak szakszerű bírálata. Ennek a — talán mégsem liberális intéz-
kedésnek mentsegeül szolgált az a megokolás, hogy előbb látnunk
kell, hogyan fog az új tanterv a gyakorlatban beválni; aztán ha ez
irányban kellő tapasztalatokkal rendelkezünk, majd lehet hozzászólni.
Egy másik mentsegül az szolgált, hogy a reformot megelőzőleg min-
den hozzáfértőnek módjában állott a kérdéshez hozzászólnia, azt ereje
és tehetségéhez képest előmozdítania. Mind ezen mentsegek daczára az
intézkedést a szabad véleménynyilvánítás korlátozásának, még pedig
káros korlátozásának kell tartanunk, vagy legalább is oly intézkedés-
nek, mely tudományos téren — és pædagogiai kérdésekkel foglalkozni,
talán mégis csak e térre tartozik — eddigelé szokatlan, s intéző állam-
férfiaink minden törekvéseivel és intencióival ellentétes. Minthogy nem
tudom, vajjon az a korlátozó intézkedés még fennáll-e, tehát vak-
merőségnek látszik részemről, ha ezekkel a kérdésekkel foglalkozom.
De azt hiszem, hogy elméleti fejtegetések, ha a tapasztalati tényekkel
homlokegyenest nem ellenkeznek, mindenkor jogosultak, s addig, a míg

egy vagy más irányban a felmerülő kérdések tisztázásához hozzájárulhatnak, hasznosak is. A tilalomnak mindenesetre meg volt az a hatása, a mi a hivatalos tankönyvbírálati rendszernek, t. i. az, hogy valamint senki sem foglalkozik hazánkban tudományos alapon álló, de nem hivatalos tankönyvbírálással, úgy ezen idő alatt senki sem foglalkozott a tantervi kérdések megvitatásával sem.

A gymnasiumi tantervi utasítások a vallás- és közoktatásügyi ministeriumnak 1903. évi 43381. sz. a. kelt rendelete alapján láttak napvilágot. Ha ezt a dátumot a megelőzővel összehasonlítjuk, akkor az intézkedések sorrendjét illetőleg, kedvező véleménynyel nem lehetünk; mert a legegyszerűbb követelményeknél fogva az utasításoknak a tantervet nyomon kellett volna követniök. Az utasításokban keressük azokat a módokat és eszközöket, melyek az új tanterv sikeres végrehajtását biztosítják, s ezeket éppen az új tanterv siettetett végrehajtásának legkritikusabb idejében nélkülöznünk kellett. Ezen idő alatt az új tanterv évről-évre mind nagyobb tért hódított, s a tanárság a régi utasítások felhasználására kényszerítettet; ezek pedig csak az általános szempontokra nézve lehettek irányadók, a részletkérdésekre nézve pedig nem. Minthogy azonban az új tanterv a régítől csak éppen részletkérdéseket illetőleg tér el, tehát ez a kettő: új tanterv és régi utasítások, egymást nem igen támogathatták. Hogy ebből a furcsaságból országszerte nagyobb zavarok nem keletkeztek, az csak a középiskolai tanári kar higgadt, megfontolt és szakavatott eljárásának köszönhető. Ebből pedig azt a tanulságot meríthetni, hogy ezt a tanárságot tanügyi kérdések intézésében bátran lehetne döntő szereppel felruházni, mert erre meg van a jogosultsága mellett a kellő rátermettsége is. Ezt a rátermettséget ennek a tanári karnak javarésze saját munkálkodásának, a tudományszakok iránt való meleg érdeklődésének, a sanyarú anyagi viszonyok közt sem szünetelő autodidaktikus továbbképzésnek köszönheti. Ha tehát újabban a tanárképzés reformját helyezik a tanügyi discussiók homlokterébe, ez nem jelentheti azt, hogy a szolgálatban álló tanári gárda nem vált be, hanem legföljebb csak azt jelentheti, hogy a jelenlegi tanárképzés hiányos, s hiányainak pótlását nem tanácsos az egyesek önművelődés iránt való hajlandóságára bízni.

Az új utasítások elkészítésére való felszólítás kiemelkedő módon hangsúlyozta azt, hogy a régi utasítások lehetőleg csak annyiban szenvedjenek változást, a mennyiben ezt az új tanterv okvetlenül megköveteli. Fáradságos és talán kivihetetlen dolog volna annak megvizsgálása, mennyiben tettek ennek a követelménynek eleget az egyes szakreferensek és az egész elaboratumot véglegesen megszövegező bizottság, illetőleg a közoktatásügyi tanács. Ezért, ha az alábbiakban

az új utasítások ismertetésére vállalkozom, ezt abból a szempontból fogom megtenni, hogy egyrészt mennyiben felelnek meg az új utasítások a velök szemben támasztható általános követelményeknek? és mely módokkal, mely segédeszközökkel vélik az utasítások megszerkesztői az új tantervben kitűzött célokat megvalósíthatóknak. Világos, hogy ezen vizsgálódások közben gyakran vissza kell majd térnem a régi utasításokra, melyekre nézve összehasonlítás kedvéért, tekintettel a megelőzőkben hangsúlyozott chronologikus sorrendre, már itt meg kell jegyezmem, hogy a törvény mögött csak egy évvel maradtak el.

Az utasítások bevezető része. (Általános utasítások p. 1—23.) 24 fejezetben összefoglalja mindazon általános irányadó elveket, a melyek a középiskolai nevelés-tanítás irányításánál szemmel tartandók.

Ezek közt számos örökbecsű és örökérvényességű tanácsot találunk, melyeknek megszívlelése és következetes alkalmazása tanügyünket eszményi magaslatra emelhetné. Mindezek azonban már a régi utasításokban is feltalálhatók, s így az új utasításoknak csakis az róható föl érdemükül, hogy azokat a régiékből változatlanul átvették.

Abban a reményben, hogy sorimat oly kartársak is elolvassák, kiknek nem hivatásos kötelességük a gymnasiumi utasítások áttanulmányozása: a közügynek vélek szolgálhatni, ha ezeket az alapelveket itt röviden ismertetem.

Mindenekelőtt örvendetesen liberális felfogásról, s az iskola érdekének szemmeltartásáról tanuskodnak az utasítások, mikor kimondják azt, hogy *«a részletesebb felvilágosító utasítások is pusztán egy-egy mintát akarnak nyújtani a tudományszakok anyagának iskolai, módszeres csoportosítására és nem tartanak arra igényt, hogy a különböző intézetek helyi viszonyainak, a tanártestületek külön felfogásának határt szabjanak.»*

Ezzel kapcsolatban föl kell említenem, hogy az új utasítások a helyi tanterv tekintetében nagyobb önrendelkezéssel látják el a tanári testületeket, mint a régiéik. Ugyanis azt mondják, hogy *«ezen általános kereten belül minden tanártestületnek magának válik feladatává, hogy az intézet sajátos körülményeit véve kiinduló pontul, a rendelkezésre álló erők és eszközök mértékéhez képest helyi tantervet készítsen, s azt felsőbb jóváhagyás alá bocsássa. Az intézetek sajátos körülményei szerint megengedhető pl. hogy valamely tantárgytól elvett egy óra ugyanazon osztályban más tantárgyra fordíttassék; ugyancsak a helyi viszonyok, a szükséges anyagi és kormányzati (ez vajjon mit jelenthet?) föltételek szabják meg azt is, vajjon pl. a német nyelvi tanítás sikerének fokozása végett az egyes osztályok*

tanulói ne osztassanak-e két csoportra? Helyi viszonyoktól függhet az is, vajjon valamely tantárgyból az írásbeli dolgozatok száma ne szaporíttassék-e? stb.

Az utóbbi két rendelkezés a régi utasításokban nincsen fölemlítve. A német nyelv tanításának érdekében az utasítások is keresnek módot arra, hogy a tanulók sorsán könnyítsenek a nélkül, hogy ezzel a tanítás érdekei túlságosan szenvedjenek. Azt a módot, melyet helyesnek tartok, már a tantervet ismertető cikkemben jeleztem. Az utasításoktól ajánlottat kivihetetlennek és az iskola általános jellegére nézve ártalmasnak tartom. Ugyanis az iskolának arra kell törekednie, hogy minden tanulója az általános műveltségnek egyazon magaslatára jusson el, s így a tanulók kettéosztása a homogenitást veszélyezteti. A tehetségesebb tanulók továbbképzése a házi munkásságot használhatja föl, melynek helyes irányítása amúgy is az iskola kötelessége, mely alól a nevelés szempontjának tekintetbevétele mellett az iskola magát föl nem szabadíthatja. Helyes és természetes felfogás, ha azt követeljük, hogy az egyes osztályokban minden tanuló ugyanazon eszközökkel és módszerekkel neveltessék, s ha nem akarjuk megengedni azt, hogy egyes tanulóknak több mód álljon akár tanulmányi, akár nevelési szempontból a rendelkezésükre, mint a többieknek. Ha a fizikai és chemiai gyakorlatokkal szemben épen ennek az álláspontnak kiemelésével keltettek hangulatot, akkor az utasításoknak a német nyelvi tanítás érdekében tett kettéosztási javaslatával szemben az említett álláspontnak még fokozottabb mértékben kell érvényesülnie, mert hiszen ez a kettéosztás az osztályba nyílt szakadást visz bele. Tanterv és utasítások mindenkor a tanítás-nevelés egyöntetűségét tüzték ki célul. Ezt a célt minden nagyobb erőfeszítés nélkül az egyes osztályokban lehet csak valóban elérni; már az egyes intézetekre nézve oly eszménynyé válik az, a melyet többé-kevésbbé csak megközelíteni lehet; az egész ország középiskoláira nézve ez az egyöntetűség tiszta utópia. Ha az utasítások tanácsára a kettéosztást már az osztályban magában megkezdjük, akkor az egyöntetűséget a legalsó fokon, vagyis ott, a hol az realizálható volna, megszüntetjük.

Ezeknek a fejtegetéseknek alaposága mellett érvelve, csupán a párhuzamos osztályokra, az azokkal járó anomaliákra kell hivatkoznom. Avagy talán akadnak szaktársak, a kik azt állítják, hogy az az osztály, a mely két párhuzamos osztálynak egyesüléséből keletkezett, *homogen*?! Ez a döntő szempont, a melynek alapján a párhuzamos osztályok rendszerét a leghatározottabban el kell itélnünk, s a tanügy terén teendők elsejéül azok megszüntetését kell sürgetnünk.

A tanítás-nevelés egyöntetűségét az utasítások saját létalapjuknak tekintik, a mennyiben hangsúlyozzák, hogy *maguk a tanár-*

testületek át legyenek hatva attól a meggyőződéstől, hogy közös munkában fáradoznak, s hogy minden egyes tanár buzgalmának eredménye társainak kiegészítő munkásságától függ. A tanári kar-nak egyértelmű eljárására számot tart az iskola, a köznevelés feladata; ha nem tud minden egyes a közös cél érdekében mind a tárgyak felfogásában, mind a követendő tanmenetre nézve nemes önmegtagadással meghajolni az összesség határozatai előtt, a tan-anyagának megfelelő és életre való szervezése sem teljességgel, sem részleteiben meg nem valósulhat. A tanári értekezleteknek jut a feladat e közösség tudatát ápolni; helyes irányításuk az igazgatóknak egyik legszebb tiszte. Ez értekezletek számára mintegy megadni az alapot, a kiinduló pontokat, erre törekcsenek a következő útbaigazító megjegyzések.» stb.

Az értekezleteken kívül az egyöntetűség megteremtésére és ápolására alkalmas módozatként az utasítások a kölcsönös hospitálásokot ajánlják, a mennyiben így szólnak: «Elismerésre méltó az a buzgalom, melylyel egyes intézeteinkben az iskolai Rendtartásnak ama kívánságát, hogy a tanárok egymás tanítását látogassák, teljesítik. E látogatások nemcsak azért fontosak, mert egymás példája mindenkor okulást nyújt, hanem mert a növendékek erkölcsi fejlődésére is jótékonyan hat az, ha látják a szellemi közösséget taná-raik működésében.»

Azt hiszem, hogy mindkét rendszabály keresztülvitelét illetőleg az utasítások felfogása kissé optimistikus. A módszeres értekezletek általában nem állanak azon a színvonalon, a melyen állaniok kellene; mert vagy egyáltalán nem foglalkoznak módszeres kérdések megvitatásával; vagy ha kényszerű szükségéből foglalkoznak is ilyen dolgokkal, akkor arról folynak hosszas vitatkozások, jobb-e tintával vagy írónnal javítani a dolgozatokat, vagy hogyan különböztessük meg a nyelvtani, syntaktikai és styláris hibákat egymástól? Rendszerint az igazgató — míg végre meg nem unja a dolgot — újra meg újra elmondja az utasításokból merített jó tanácsait, s aztán ledaráltatnak a fölvett olvasmányok címei (Kutya és macska, A holló, A rossz fiú, Szózat stb.) s a módszerrel most már tisztában vagyunk.

Lehetőleg még szomorúbban áll a dolog a hospitálások körül. Első sorban a tanári testületekben rendszerint csakis annyi tanárt találunk, ahány a tanórákat maximális óraszám-mal vagy egy kis óra-többlettel ellátni képes. Közülök is sokan egy kis mellékfoglalkozással törekcsenek szerény jövedelmüket kiegészíteni; másrészt pedig az óra-beosztás természetéből folyólag dolgozatok javításával annyira megvannak terhelve, hogy sem kedvük, sem idejük nincsen a hospitál-gatásra, melyet különben általában rossz szemmel néznek, zaklatás-

nak, fölösleges okvetetlenkedésnek tartanak. Első sorban ezt a fel fogást kellene leküzdeni. Ha pedig az utasítások a hospitálás körül tapasztalható elismerésre méltó buzgalomról szólnak a nélkül, hogy minden e téren mutatkozó eredményt tagadásba vennék, csak azt akarom megjegyezni, hogy az osztálynaplók idevágó följegyzései nem mindig döntő bizonyítékok. Mert ha pl. a főigazgató épen erre a kérdésre veti rá magát, hát akkor hospitálásoknak tekintendők a következők is: egy collega bejön az osztályba és kihirdeti, hogy délután nem tartanak énekpróbát; a tandíjkezelőnek minden pénzbeszedési aktusa; egy collega a dolgozó szobájába csak az osztálytermen keresztül juthat, tehát: minden átvonulása ugyancsak hospitálás stb. Ilyen színben tűnik föl a dolog, ha valamely rendszabálynak erősza kolására kerül a sor.

Hogy ezekkel az erőszakolásokkal egy füst alatt végezzünk, elmondok itt még valamit. — Az utasítások általános részének utolsó pontja szól a tanár tudományos munkásságáról. *«Minden módszernek igazi életet a tanár lelkes személyisége ad. Szükséges, hogy középiskoláink minden tanára a maga tanszakát folytonosan tudományos tanulmány tárgyává tegye. Mert csak az a tanár nyújthat biztos és mélyreható okulást, a ki a bőviből meríthet s csak annak nem fog lankadni nemes érdeklődése, aki folytonosan érzi szellemi gyarapodását. Különböztetve tanítványainak szeretete és hivatásának tudata a fárasztó, aprólékos munkában is fenn fogja tartani lelkében az éltető kedvet, a mely türelmetlenséget nem ismer és nyájassággal küzd le minden akadályt. Az igazság és erkölcsiség eszméinek tisztelése, a mely szívében él és a melynek megnyerni törekszik tanítványai szívét, biztosítja számára minden igaznak és jónak elismerését és a jövő nemzedékek háláját.»*

Megszívlelendő eszményileg szép szavak!

Volt egy főigazgató, a ki az utasítások ezen pontjára támaszkodva, egy intézet tanári testületét keményen megkorholta; mert a tanári könyvtárt nem használják, (a nyilvántartási könyv lapjai üresek) a természetrajz tanára nem tesz spiritusza pókokat, békákat, nem töm ki rókát; a physikus nem csinál elektroskopot stb. stb. A következő esztendőben a könyvtári nyilvántartókönyv meghatóan buzgó olvasást árult el (szerinte egy tanár kétszer olvasta el a Pallas nagy lexikonát, egy másik pedig az összes latin szótárakat), a természetrajzos több ezer lepkét tüzdeltetett gombostűre, a physikus néhány kiló üvegcsövet görbített össze-vissza — és meg volt a dicséret.

Ez a példa csak azt akarja mutatni, hogy a tanárok tudományos munkásságáról nem ilyen módon kell tudomást szerezni, hanem a tanárok irodalmi munkásságának figyelemmel kísérése útján; s

minthogy a tudományos munkásság nyomai nem egyedül az irodalmi működésben nyilvánulnak, ennél fogva arról, hogy ki tart lépést tudományának fejlődésével, legbiztosabban úgy szerezhetünk tudomást, ha a tudományok fejlődésével magunk is lépést tartunk, s így megszerzzük azt a belátást, melynek alapján a tanárokkal folytatott eszmecsere e tekintetben ítéletünk helyességét biztosítja.

De vajjon ráér-e a főigazgató arra, hogy magának minden középiskolai tudományszak haladásáról kellő áttekintést szerezzen? Administrationális teendőinek túlságos halmaza mellett nem ér rá. Az igazgató sem ér rá, az osztályfőnök sem. Általában: az adminisztratív teendők dominálnak, s ez az uralom ássa alá a módszeres értekezletek életrevalóságát; a kölcsönös hospitálások ügyét; a főigazgatói látogatások üdvös hatásait; a tanári rátermettség biztos megállapítását, szóval mindazokat a segédeszközöket, melyek egyrészt a tanítás-nevelés eredményességét, másrészt az intézetek és tantestületek eszményi magaslatra emelkedő vezetését biztosítanák. Az a fő bajunk, hogy hajlandók vagyunk elhinni azt, hogy ha helyes a statistika, akkor az állapotok is egészségesek; ha rendben van a rubrika, akkor boldog a magyar. Kétséget sem szenved, hogy ezeknek a dolgoknak is rendben kell lenniök; de ne feledjük el az utasítások szép szavait: *«minden módszernek igazi életet a tanár lelkes személyisége ad».*

A középiskolai tanulmányok kölcsönös vonatkoztatása tekintetében az utasítások hangsúlyozzák, *«hogy a középiskola az egyes tanulmányokat nem szakszerű elszigeteltségükben, hanem kapcsolatos összehangzó együttességben kívánja felhasználni a nemes erkölcsű jellemesség fejlesztésére. Az oktatásnak ily egységes alakulását elősegítheti a tanszakoknak a tanárok közt való olyan felosztása, hogy osztályonként lehetőleg egy kézben legyenek a rokon tanulmányok, azonban e külső intézkedés üdvös hatásának főfeltétele a tantárgyak kölcsönös vonatkozásainak megértése és a tanításban való szemmel tartása.»*

Ennek a követelménynek a gyakorlati kivitelben személyi és tárgyi nehézségek állják útját. Személyi nehézségek, a mennyiben minden intézetnek rendszerint csak annyi tanára van, a hány okvetlenül szükséges, úgy, hogy körülbelül minden tanár óramaximummal dolgozik. Vegyük a nyelvi szakokat. Kivánatos, hogy az alsó osztályokban a latin és magyar nyelv egykézben legyen. Ez azt jelenti, hogy az I. és II. osztályban heti 11 óra, a III. és IV.-ben heti 10 óra látandó el. Ezt a heti óraszámot a maximumig 7, ill. 8 óra pótolja ki, s így a latin philologus még egy felső osztályban kap latint; holott a felső osztályokban szükséges volna, ha a latin-görög kerülne egy kézbe.

Másrészt döntő a képesítés is, mely megakadályozza azt, hogy

a felső osztályokban latin-görög és magyar, esetleg még a német is, egy kézbe kerüljenek. Pedig mily megbecsülhetetlen előnyök származnának ebből! Csak egynéhányat említek. A nyelvek tanára 16—17 órát tanítana hetenkint ugyanabban az osztályban, tehát a tanulókat egyénileg a legapróbb részletekig kiismerhetné; a nyelvtani, szintaktikai módszer, felfogás, műszavak valóban egyöntetűek volnának, a főlétes ismétlődések elmaradnának, s így rengeteg időt lehetne nyerni más dolgok számára, az összehasonlíthatóságok lépten-nyomon visszautasítást nem tűrő módon jelentkeznének, s így meg lehetne valósítani mindazokat az utópiákat, a melyeket a nyelvek tanítása dolgában utasításaink bőven tartalmaznak.

Lássuk ezeket az utópiákat.

«A magyar nyelv tanításának legkiemelkedőbb czélja, hogy a nemzeti érzést és gondolkodást, a mint megnemesülve, irodalmunk örökbecsű lapjain jelentkezik, átörökítse a jövő nemzedékre; minden idegen nyelv tárgyalásának viszont abban van a tulajdonképeni érdeme, hogy egy idegen, művelő értéke miatt becses népszellem képviselőit állítja közvetlenül az ifjuság lelke elé, ezzel az emberiség egyetemes érdekei iránt fejlesztí az érzetet. Az összes irodalmi oktatást egységes feladatnak tekintve, szintén a magyar nyelv tanítását illeti meg részint az alapvető, részint az elméleti ismeretek egybefűzése és kiegészítése. A tanterv arra is törekszik, hogy a magyar nyelvi alakok taglalása lehetőleg megkönnyítse az idegen nyelv alakok jelentésének megértését. Az olvasmányok sorrendjét és velük kapcsolatban a stilisztikai, retorikai és poetikai oktatás menetét e végből úgy állapította meg, hogy nemzeti irodalmunk műveinek feldolgozása hozzájárulhasson az idegen remekművek gondolat- és stilisztikai méltatásának megértéséhez. Az idegen nyelvek tanárainak arra kell törekedniök, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyalásából nyert elméleti belátást lehetőleg hasznosítsák az idegen remekműveknek gyorsabb és kiterjedtebb, de egyszersmind beható tanulmányozására. A magyar nyelv tanára viszont tekintse kötelességének, hogy a növendékeknek az idegen irodalmi olvasmány útján gyarapodó tapasztalatát lehetőség szerint az elméleti okulás rendszeresítésében értékesítse.»

Ezekben az utasítások a gymnasiumi nyelvek tanításában oly nagy mértékű kapcsolatosságot állapítanak meg, a melyet abban az esetben, ha mindegyik nyelvet a felső osztályokban más-más tanár tanítja — mint az jelenleg általában történik — lehetetlen megvalósítani. Még abban az esetben is, ha a nyelveket tanító tanárok — a mi a legnagyobb ritkaság — a legapróbb részletekig menő aprólékos-sággal megegyeztek egymás közt, az esetleges szétágazások elke-

rülhetetlenek. Az utasításoknak legjobban és valósággal csakis úgy lehetne megfelelni, ha a nyelvek tanítása tényleg, osztályonként egy-egy kézben egyesítették. Mai tanárvizsgálati szabályzatunk majdnem lehetetlenné teszi azt, hogy egy ember mind a classica-philologiai, mind pedig a modern philologiai képesítést megszerezhesse. De erre a jövőben mindenesetre törekedni lehetne; s ez a törekvés a tanügy szempontjától igen érdemes dolog lenne. Addig is, míg e téren teljes sikert aratnánk, s rendelkezésünkre állának a szükséges tanerők, a mai tanerők ily módon való alkalmazása mellett egyik vagy másik nyelv talán nem volna kellő módon képviselve, de ezt pótolnák azok az előnyök, a melyek a tárgyak ilyen egyesítéséből származnának, s melyek első sorban hivatva volnának arra, hogy a tanulók túlterhelését csirájában megszüntessék. Mert semmit sem tartok terhesebbnek, mint azt, ha a tanulónak egy-ugyanazon fogalom számára oly négyféle definitiót kell készletben tartania, melyek közül mindegyik más-más tanárának szája ize szerint való. A tárgyak csoportosítása a többi tárgyaknál is kívánatos, s ezt az utasítások az általános rész 20. pontjában ugyancsak hangsúlyozzák, de ha ez általában kivihetően, akkor az innét származó bajokon könnyebben lehet más intézkedések útján segíteni. Ezek közé számítanám a magyar műszavak szótárának elkészítését és használatának kötelezővé tételét. A mint utasításaink mondják: *«Szükséges is, hogy a tudományos követelményekkel számot vető megállapodás pótolja a hagyományos megszokást, a puszttán egyéni tapasztalaton nyugvó meggyőződést.»* (p. 20.)

Megszívlelendő dolgokat mond az utasítás a tankönyvekről, midőn így szól: *«A száraz, vázlatos, puszttán emlékezésre szánt kivonatok inkább a nyelvi kifejezés megszorítására, majdnem megbénítására vezethetnek; viszont az áradozó és terjedelmes tankönyvek az előadás szertelenségére csábítanak, a gondolkodás szabatosságának és világosságának ártalmára vannak, s magát a tanulást is megnehezítik.»* (p. 3.)

Kétségtelen, hogy itt az arany középút a leghelyesebb. De azért hajlandóbb vagyok a szűkszavú, de kifejezéseiben szabatos, a feldolgozott anyag megválogatásában takarékos tankönyvnek előnyt adni a terjengős és szószátyár fölött. Mert hiszen a tanár tanítását a tankönyv nem pótolhatja, ez csupán ennek a tanításnak substratuma és leghathatósabb segítő eszköze. A tanuló otthoni munkája közben pedig sokkal kívánatosabb az erők concentrációja, mint a sokféle húzó vonatkozások földidézése. Kissé terjedelmesebb tárgyalást engedhetünk a tankönyvnek azon esetekben, a mikor a rokon studiumokkal való kapcsolatosságokkal foglalkozik; ugyanis szükséges volna, ha ez a kapcsolatosság nemcsak a szóbeli tanítás közben ápolatnék, hanem

annak folytonos figyelemmel tartására már a tankönyv is megadná a kellő útmutatásokat.

A tanuló ismereteit az iskolában első sorban tanáraitól szerzi, saját észbeli munkássága általában csak másodsorban vehető figyelembe. Hogy azonban ez az összmunkálkodás hathatóssá váljék, arra nézve utasításaink a következőket ajánlják: *«Nem abból ítéljük meg a növendék értelmességét, hogy a tankönyv szövegét szó szerint el tudja mondani; hanem abból, vajjon a kellő megbeszélés és megmagyarázás alapján szerzett ismeretet képes-e a tanuló a korának és fejlődése fokának megfelelő önállósággal szabadon előadni? A különböző tanszakok tanárai tehát azonfelül, hogy a tanulót, minden alkalommal arra szoktatják, hogy helyesen és izléselesen fejezze ki magát, időszakonként (talán időközönként?) valamely összefüggőbb részlet befejezése után, alkalmas szóbeli feladatok kitűzésével is mozdítsák elő az anyanyelv ügyes használatának saját tárgyuk körében való elsajátítását, a mit joggal a műveltség egyik legbiztosabb jelének lehet tekinteni.»* (p. 3.)

Ennek igazsága minden kétségen felül áll. A tapasztalatok szerint a tanuló csak irodalmi dolgozatok elkészítésében szerez némi jártasságot. Az írásbeli érettségi vizsgálatokon a történelem és természettudományok köréből feladott tételek kidolgozására vajmi kevesen szoktak vállalkozni, még pedig részint azért, mert ebben nem volt alkalmuk magukat gyakorolniok, részben azért, mert az ilyenmő tételek kidolgozásához jöltétlenül szükséges ismeretanyag nem áll rendelkezésükre. Továbbá csupán irodalmi szempontból van rendezve a házi olvasmányok kérdése; sem történelmi, sem természettudományi házi olvasmányról gondoskodás nem történik. Pedig ez is kiváló fontosságú volna. Csakis így lehet egyes tudományszakokat egyes, irántuk hajlandóságot mutató tanulókkal megkedveltetni; csakis így lehet ezek számára már a középiskolában lelkes híveket, majdan hivatott művelőket szerezni. Utasításaink egy hiányának tekintem tehát azt, hogy erre gondját nem terjeszti ki, hogy erre útmutatást nem tartalmaz.

A gymnasiális nevelés-oktatásnak a nyelvek adják meg a gerinczét, s így nem csodálkozhatunk azon, ha utasításaink ezekről nyilatkoznak a legrészletesebben. Az általános szempontok itt a következők:

«A tanterv a nyelvtanításban minél előbb mellőzni akarja az oly segédkönyveket, melyek összefüggés nélküli mondat- és gondolat-töredékeket foglalnak magukban és pusztán a nyelvvalakok begyakorlására szorítkoznak; helyettük nyelvileg könnyű, tartalmas, összefüggő és nevelő hatását tekintve, becses olvasmányt kíván. A tanár

is csak akkor fog a tanterv szellemében eljárni, ha maguknak a kiszemelt irodalmi műveknek olvastatásakor minél inkább a tartalom megértésére törekszik és tanításában annak még látszatát is kerüli, mintha a klasszikus olvasmány csak azért volna, hogy a grammatika megtanulására és a nyelvi jártasság megszerzésére szolgáljon.»

Igen helyes felfogás, mely következetességből megkívánná azt, hogy az auctorok műveiből ne csupán szemelvények, hanem egy-egy auctornak egy-egy teljes munkája tárgyalassék. Ez pedig összeütözik több mindenfélével. Így első sorban kifogyunk az időből; másodsorban pedig az a baj, hogy a legtöbb iskolai auctornak nem mindegyik caputja való a tanuló kezébe. Az elv hangsúlyozásának azonban mindenestre meg lesz az az üdvös hatása, hogy a tanuló legáltalább nagyobb összefüggő részek alapján fog magának az egyes auctorkról, korokról és világnézetükről önalkotta ítéletet szerezni.

«A magyar nyelv grammatikai tanításának feladata, hogy a nyelvtan általános kategóriáinak megértésével, a mire nyelvünk világos szerkezeténél és alaki gazdagságánál fogva igen alkalmas, segédkezet nyújtson az első idegen nyelv tanításában.»

«Az első idegen nyelvnek, a latinnek tanítása nem építhető még egyébre, mint az anyanyelv elemzéséből felismerhető legáltalánosabb nyelvtani tényekre, legczélszerűbben magukból a nyelvi adatokból, melyeket az olvasmány anyaga nyújt, építheti fel lassankint a grammatika rendszerét. Az ily módszerrel járó szellemi műveleteknek, az összehasonlítás, csoportosítás, egybefoglalás munkásságának érdeke kellő elevenséget ad a kezdő grammatizálás egyébképen elvont feladatának.»

Ezekben az utasítások teljesen az inductiv módszer álláspontjára helyezkednek, s minden telhető módon hasznos munkává törekszenek tenni a grammatika kásahegyén való átvágódást. A kezdet elején a magyar nyelvi grammatikai ismeretekbe vetett bizalom kissé optimistikus, s csak akkor volna teljességgel elfogadható, ha ez a grammatikai oktatás a latinét megelőzné, nem pedig akkor, mikor vele tulajdonképen párhuzamosan halad. Ez a megjegyzésem főleg az «összehasonlítás, csoportosítás, egybefoglalás munkásságára» vonatkozik, mely munkásság bizonyára magasabb belátást igényel, nem pedig arra, hogy az anyanyelv ismerete nem támogathatná hathatósan bármely idegen nyelvnek a megtanulását. Ellenmondásosaknak tartom a következő intézkedéseket: «A tanárnak sohasem szabad szem előtt tévesztenie, hogy a középiskolai nyelvtanításnak tulajdonképeni feladata az, hogy a tanulók magát a nyelvhasználatot tanulják meg.» (p. 6.) A következő oldalon pedig ezt olvassuk: «Korunkban a latin

nyelvet gyakorlati haszna nem teheti többé egymaga gymnasiumi tárgygyá. A magyarból latinra való fordítás készsége sem lehet többé az értelmi fejlettség fokmérője.» (p. 7.)

Ezt a két felfogást nem lehet összeegyeztetni. A tanulóknak a nyelvhasználatot kell megtanulnia, de a magyarból latinra fordítás készsége már nem jöhet tekintetbe. Ez az ellentmondás onnét származik, hogy a magyarból latinra fordításnak az érettségi vizsgálaton való elejtését valamivel meg kellett okolni. Ez a megokolás a régi utasításokban nem található, s így azok általános szellemével össze kellett ütköznie. Nem tekinthetem enyhítő körülménynek azt sem, ha az utasítások szerint: *«arra kell súlyt vetni, hogy a növendékek jól megértsék az olvasott írókat s hogy az olvasást kísérő tárgyi magyarázat és reális felvilágosítás ne maradjon szakadozott ismeret. hanem lassan-lassan bővülve, kiegészülve, a római nép életének, gondolkodása módjának felfogására és méltatására képesítse a tanulót.»*

Ha a régi latin nyelvi oktatás ezt nem tűzte ki feladatául, akkor az bizony nagyon silány dolog lehetett. Minden oly esetben, a mikor irodalmakkal ismerkedünk meg, az illető nép összes, az irodalom műveiben megnyilatkozó közelebbi körülményeivel okvetlenül foglalkoznunk kell. A mit utasításaink a latin irodalmi olvasmányra nézve mondanak, oly természetes követelmény, a mely a nyelvhasználatban való készség elejtése mellett érvül nem használható. Furcsának tartom, ha nyelvet tanítunk azzal a kitűzött czéllal, hogy ismereteinket csupán a nyelv írott emlékeinek megértésére fordítjuk, de a nyelvet saját gondolataink kifejezésére alkalmazni nem merjük. Hiába vetik ellenem, hogy hiszen azért a tanulók eleget fogják a magyarról latinra fordítást is gyakorolni; mert ha a cél kitűzésénél ennek a készségnek megszerzése mellékesnek ítéltetik, akkor botorúl járna el az, a ki sok mindenféle egyéb teendő mellett ezt a terhet is magára rakná; nem is kell valami különös jóstehetség ahhoz, hogy a latin nyelv használatában való készség teljes elvesztét előrelássuk; hanem a múltban ez a készség tényleg követelmény volt, s a latin írásbeliek még sem elégtették ki a szakköröket minden tekintetben.

Az utasítások általános rendelkezései szerint a görög nyelvi tanítás még soványabb, még szűkebb nyomokon jár. Itt *«csupán egy író számíthat behatóbb és minden oldalú tárgyalásra. Homeros ismerete, tudatos felfogása, történeti és ethikai méltatása a gymnasiumi görögnyelvtanulás legbecsesebb eredményének tekinthető. A mit mellette a tanterv megemlít, az inkább a görög nyelvi és irodalmi ismeretek kiegészítésére, semmint az illető írók műveinek alapos tárgyi méltatására szolgálhat.»*

Hát ez az egész, a mit a latinnál sokkal gazdagabb, sokkal

változatosabb görög irodalomból meríthetni? Hiszen igaz, hogy Homerosnak tudatos felfogása, történeti és esztetikai méltatása, melyet az utasítások a görög nyelvtanulás legbecsesebb eredményének tekintenek, általában szintén igen gyenge lábbon áll, s a tanulók nagy sokaságánál Homeros ismeretlenebb helyeinek döcögős és kegyetlen kifordítására redukálódik. De azt hiszem, hogy a cél kitűzésénél nem azon tanulók szellemi képességei veendőek tekintetbe, a kik amúgy sem valók középiskolába, hanem legalább is a jó közepes átlag veendő kiindulási pontul.

Továbbá ki merné állítani, hogy Homeros ismeretével a görög nép sorsának teljes ismerete vele jár? Hiszen itt csupán a trójai háború ideje, tehát a görög nép ifjúkora adja meg a történeti hátteret. Sokkal inkább állának az utasítások tételei a drámaírók, különösen Aristofanes műveire és Platon irataira nézve. De ezekig azok, a kik görögül tanulnak, alig jutnak el. Sovány tartalmukkal a görög pótló cursus tanulói megismerkednek, s így e tekintetben egyazon intézet tanulóinak szellemi nevelése, kiképzése közt logikailag nehezen megokolható, mélyre ható különbség mutatkozik.

A görög nyelv helyett választható irodalmi tanulmányra vonatkozó általános észrevételek igen szűkszavúak, majdnem semmitmondók; holott itt volna helyén ezeknek a tanulmányoknak létjogosultságát, czélszerűséget s a többi irodalmi tárgyakkal való kapcsolatoságát részletesen kifejezni.

Hasonlóképen hézagosak a német nyelv és irodalom tanításáról szóló általános megjegyzések is, melyek csupán a német nyelvben járatos tanulók ügyeivel foglalkoznak, de semmi útmutatást nem nyújtanak a tanulók nagy többségének érdekeiről, t. i. azokéiról, a kik az iskolában hallják az első német szót s az iskolából kilépve sem képesek a nyelv legkezdetlegesebb nehézségein is diadalmaskodni.

Bár az új tanterv a történettantást az oktatás középpontjába helyezi, annak beosztását, elrendezését teljesen átalakítja, mégis a történettantásról az új utasítás általános része sokkal kevesebbet mond el, mint a régi; s míg ez a tárgyhoz közel lép és pontos utbaigazításokat nyújt, addig amaz csupán általánosságokban mozog. Van benne sok nagy hangzású mondás, melynek vagy nincsen határozottan körvonalozható tartalma, vagy ha van, akkor az hasonlatos a bő köpenyegbe burkolózó sovány emberekhez. Rámutat pl. arra, hogy a történettantás methodikai szempontból is fontos szolgálatot teljesít, de nem fejti ki, hogy mi módon felelhet meg annak a hivatásának. Hosszadalmas körülírásokkal jelzi, hogy mire kell a történettantásánál gondot fordítani, ahelyett, hogy a történetphilosophiai szempontok kiemelésével az egészét egy csapással fölvilágosítaná. Ezt megteszi a régi utasítás,

melynek a történettanításra vonatkozó általános rendelkezései az egész mű legsikerültebb részei közé számítandók. Kár volt ezt ily alaposan megváltoztatni, anélkül, hogy erre a gyökeres átalakításra szükség lett volna.

Annál feltűnőbb ez a körülmény, mert hiszen a tanterv reformálásakor az volt a vezető gondolat, hogy *«a tanterv a nemzeti történetet a történettanítás középpontjába helyezi»*. Ez a tetszetős gondolat tette a reformot népszerűvé, mert mindenkor hajlandók vagyunk a magyar glóbusban gyönyörködni. Pedig a régi utasítások szerint, mint azt általános részük fényesen igazolja, ez a reform nem új, nem volt szükséges, mert nagy gonddal és megszívlelendő pontossággal részletezi a történelmi oktatás egész eszmemenetét és nyújtja azokat a felvilágosításokat, melyek a történet tanárát félszűzségektől megóvni képesek, s a melyekből az utolsót az új utasítások mellőzik, bár ezt tenniök semmi szín alatt nem volna szabad. Ez az utolsó figyelmeztetés a következő: *«Általában a tanár kötelességének ismerje, hogy midőn paedagogiai tapintattal őrizkedjék a nemzeti kizárólagosság és elbizakodás táplálásától, egyúttal a nemzeti szellem alkotásainak ismertetésével a józan nemzeti önértetet a szülőföldhöz és a magyar nemzethez való ragaszkodást nevelje és erősítse.»* Tudjuk, mi rejlik itt a sorok közt. Ha jól megfontoljuk az egész szentenciának értelmét, igazat kell adnunk a régi utasításoknak. Mert az iskolában egész magyart akarunk az ifjúból nevelni, tiszta látókörrel, zavartalan itélőképességgel. De ha látókörét azzal korlátozzuk, hogy csakis azt tartsa valamit érőnek, a mi magyar; ha itélőképességét azzal homályosítjuk el, hogy hibáinkat is erényeknek tekintse, akkor oly egyént faragunk belőle, aki a mostani korba nem illik bele, s a haza ügyének félszeg viselkedésével többet fog ártani, mint használni. A történet tanításában a lángoló hazaszeretet legyen a jelszó, mely, ha a polgárok szívében él és fennen lobog, csudákat képes művelni. Nem a recriminatio korát éljük, hanem az aktivitását s erre kell az ifjúságot nevelni. Erről az új utasítások mélységesen hallgatnak, sőt bizonyos kozmopolitikus allűrök mutatkoznak ebben a szép fejtegetésben: *«E végből a történettanítás különösen gondos méltatásban részesíti azokat a kapcsokat, melyek az egyént nemzetéhez kötik és a nemzeteket az emberiségben egyesítik. Nemzetek sorsa attól függ, hogy milyen helyet vívtak ki maguknak az emberiség fejlődésében, az egyént viszont létének minden szála nemzetéhez köti, s ezen át nyílik számára út az emberiséghez.»* Tessék ezek fölött a szavak fölött gondolkozva, belőlük a történettanításnál követendő módszert, illetőleg útmutatást kibámozni.

Az új utasítások a régiből egyetlen egyet vettek át. Mindkettő

szerint: *Az iskola feladataihoz alkalmazkodván a tanítás, a népek és országok emelkedésére nagyobb súlyt helyez, mint hanyatlásukra; az erők kibontakozása, hatása és alkotó érvényesülése jobban érdeklő, mint elernyedése, pusztulásuk és a nyomukban járó romok.* Ebben a történeti eccecticismus van declarálva, mely mindig csak az éremnek egyik oldalát fordítja az ifjuság felé, a másikat előle lehetőleg elrejtji. Pedig épen a hanyatláson lehet okulni, s a szerencsétlenségek edzik meg a jellemet. Azt hiszem, hogy itt is valami burkolt jóindulat lappang a sorok közt, s jó lenne, ha őszinte nyíltság lépne annak a helyére.

Szükségesnek tartottam volna annak kifejtését, hogy a történelem az élet mestere, a gyakorlati ethika legtekélyesebb substratuma.

Mert a történelem nem zárkózhatik el attól, hogy a nemzetek sorsát szemmel kísérvén, abból az általános ethikai tanulságokat le vonja. Az ifjuságot nem az bírja a jó erkölcsök megbecsülésére, ha a jónak különböző megnyilatkozásait előtte tételesen kifejtjük, hanem az, ha a történelem képes, tehát reális körülmények közt utalunk a jónak különböző alakban való megnyilatkozásaira. De a jót abstracte, önmagában fölfogni nem lehet; a jóról csak úgy alkothattunk magunknak kellő fogalmat, ha vele szembe állítjuk a rosszat; ez a contrast fog a kedélyre maradandólag hatni, s az ethikai fogalmak kellő kialakulását ez fogja biztosítani. Már pedig a nagy birodalmak elhanyaglásának hosszú, történeti átalakulásai, egyes intézmények fejlődésének és lassankinti elpusztulásának stadiumai az ethikai okulásra sokkal több alkalmat nyújtanak, mint a folytonos dinom-dánom, a szerencsében való örökös dúskálkodás.

Nekünk magyaroknak pedig épenséggel azok a történelmi processusok szolgálnak legtöbb tanulsággal, amelyek az erők decadentiáját tüntetik föl. Hogy tisztán kifejezzem azt, a mit mondani akarok, azt állítom, hogy ránk nézve a lengyel birodalom sorsa a legtanulságosabb. Mert hazai történelmünkben, sajnos, több a szomorúsággal teleírt lap, mint a jó szerencséről regélő és más népek sorsából kell mentől behatóbban megtanulnunk azt, hogy a meghasonlás a romlásba viszi a legerősebbet is.

A művészeti oktatásról szóló pont teljesen új az utasítások általános részében. Elmondja, hogy a gymnasium hagyományai eddig a művészeti képzést kizárólag az irodalomra bízták. Ezt azonban elégtelennek tartja, mert *«az iskolának a tanulót be kell vezetnie a szépségnek abba a világába is, a mely színekben és alakokban a szemnek nyílik meg.* E szerint ennek a képzésnek szolgálatába kell szegődnie a történettantításnak, a rajztantításnak sőt a földrajztantításnak is. Végül: *A képzés azonban nem szorítkozhatik sem a szemléltetést kísérő ma-*

gyarazatokra, sem rajzgyakorlásra. Gond legyen arra, hogy a tankönyvek illusztrációi is tárgyaik és kivitelük tekintetében ne csak felvilágosítók legyenek, de mindig alkalmasak az ízlés fejlesztésére és nemesítésére. Az iskola tegye lehetővé a tantermek és az intézet közös helyiségeinek falain az építészet, képirás és szobrászat remekművei jó másolatainak állandó szemléletét, mert csak ennek csöndes, mély és értékes befolyására építhet azután magyarázó eljárásával biztosan».

Ebben az igazság mellett egy kis önámítás is van. Igaz, hogy a művészi alkotásokról elméleti fejtegetések alapján kellő fogalmat nem nyerhetünk, s igaz az is, hogy a ki rajzolni, mintázni tud, az a benők rejő szépet jobban kihámozza, mélyebben érzi, mint az, a ki ezekre az ügyességekre szert nem tett. Ennélfogva módot kell nyújtani arra, hogy a művészetek remekei jó utánzatokban a tanulók szemei elé állíttassanak s arra, hogy a rajzolás és mintázás terén a tanulók szunnyadozó tehetségeinek a kifejlődésre alkalom adassék.

De a tantermeknek és folyosóknak képekkel és szobrokkal való telerakása kétélű fegyver. A tanuló egyrészt a mindennap látottak iránt eltompul, másrészt a nyugtalan háttér, a melyben mozog, amugy is szószakozottságra hajló szellemét elvonhatja a hasznos munkától. Ezeket *Hartl*, az osztrák közoktatásügyi minister igen szépen kifejtette a bécsi tanszerkiállítás alkalmával tartott beszédeiben.

Előre megfontolandó, mi lenne a következménye annak, ha minden iskola kötelességszerűen eleget tenne az utasítások eme tanácsának? A termek és folyosók falai megtelnek silány reproductiókkal, melyek a jó ízlést inkább rontják, semhogy művelnék. Sokat vitatkoznak arról, vajjon pl. a szobrászati művek helyes méltatásánál hasznavehető-e a fotografia. A festményekre nézve ez a kérdés hamarosan eldönthető. Szerintem a szobrászati remekeket jó gypsmásolatokkal, a festészetieket jó színes utánzatokkal lehet szemléltetni.

Másrészt ne mindent, hanem alapos megfontolás útján kiválasztott keveset kell szemléltetni, s ezt a keveset behatóan fel kell dolgozni. Ebből a szempontból, a figyelem összpontosítása céljából mindig csak azt helyezzük a tanuló szemei elé, a miről épen tárgyalunk; s ez ne múltó kép legyen, mint a most közkezdveltségnek örvendő vetített képek, hanem addig, a míg a tanuló vele foglalkozik s ezt a tanár vezetése alatt ismételtelen kell megtennie, az illető tárgy mindig szemei előtt álljon.

Azon is csudálkozom, hogy az utasítás nem szól a muzeumok látogatásáról. Ezt még ott sem ápolják kellő mértékben, a hol rá a mód és alkalom meg van. A főváros tanulói az időleges kiállításokat és az Urániát látogatják, a muzeumok látogatása meglehetősen hát-

térbe szorul. Pedig ez volna az első kötelesség. Az időleges kiállítá-
soknak célja a jelenkor vajudó művészeti törekvéseinek szinterélül
szolgálni, míg a muzeum csak azt fogadja be, a mire nézve már nem
mondhatni azt, hogy felőle *sub iudice lis est*. És ha a művészeti
nevelés historiai alapra fektetendő, akkor ennek csakis a muzeum
lehet a támogatója, mely hivatásszerűen gondoskodik arról, hogy az
emberiség ítélete szerinti szép alkotások lehetőleg jó utáztatokban
szemlélhetőek legyenek. A muzeum látogatása nem bizható a családra,
vagy egyenesen a tanulóra, hanem, hogy eredményes legyen, tanári
vezetést igényel. A figyelmet irányítani kell, a szertekalandozástól
megóvni, s arra kell törekedni, hogy az iskola padjain hallott tanítás
a muzeum csarnokaiban fölelevenedjék. Mindezekről utasításaink egy
árva betűvel sem emlékeznek meg.

A régi utasítások némi röstelkedéssel szólnak arról, hogy bizony
az irodalmi és történeti tanítás mellett a reális tanszakoknak is
helyet kellett adni a középiskolában. Ennek a nagylelkűségnek meg-
okolása is igen sajtóságos. Hogy ne vesszen teljesen kárba ide igta-
tom szó szerint: *«Korunkban, midőn még az alsóbb néposztályok
között is napról-napra gyarapodik a természeti ismeretekben a kellő
beiatás, minden művelt embertől megkövetelhetni, hogy tájékozva
legyen azon ismeretkörben, melynek emelkedése eszközli az ipar- és
művészet, kereskedelem- és közlekedés oly gyors, csodaszerű fejlődé-
sét. Maga az állam és társadalom érdeke is megkívánja, hogy jövendő
tisztviselői képesek legyenek eligazodni egyes technikai, iparos vagy
gazdasági kérdések részleteiben és felismerni azon pontokat, melyekre
talan a közigazgatásnak megszokott útjaitól eltérni és korunk vál-
tozott felfogásához alkalmazkodni kellene»*. Ezt, a természettudomá-
nyokra nézve sértő és lealázó megokolást az új utasítások mellőzik,
annak jeléül, hogy a természettudományi nevelésnek már nálunk is
más az oka, mint annak a szükségnek belátása, hogy a tisztviselők-
nek némi technikai ismeretekkel is kell rendelkezniök s hogy a köz-
igazgatásnak is számolnia kell korunk változott felfogásával.

Igenis, korunk felfogása nagyot változott, a mennyiben kezdjük
megbecsülni azokat is, a kik a jogi és vele kapcsolatos közigazgatási
pályáktól eltérő utakon haladva, a természettudományokat szolgálják,
vagy azokon az életpályákon haladnak, a melyeken épen a természet-
tudományok szolgálnak alapul. Ezen a helyen emlékezik meg az új
utasítás arról, hogy az első osztályokban a régi tantervben össze-
házásított földrajz-természetrájz külön váltak egymástól. Ezt a külön-
választást a tapasztalatok tették szükségessé. Általában a tárgyak
párosítása nem tartozik a szerencsés gondolatok közé. Így tudjuk azt,
hogy ha a rajzoló geometriát rajztanár tanítja, akkor abban igen kevés

a geometria, ha pedig geometer tanítja, akkor abban igen satnya a rajz. Ugyanígy áll a dolog azzal a házaspárral, melynek természetrajzos-földrajz nevet lehetne adni. Ezután mindkét tárgy külön halad saját céljait követve, s a természetrajzi tanítás, mely a párosítás folytán leginkább károsult, ennek csak örvendhet. Felhasználhatja a tanuló játéki kedvét, mely abban a korban mint gyűjtési mánia mutatkozik. Az első osztályos tanuló növényeket, a második osztályos legalább is rovarokat, kagylókat stb. fog gyűjteni. Ez a gyűjtés a szabadban való mozgást teszi szükségessé, s így hathatós előmozdítója azoknak a szempontoknak, melyek a testi nevelés rovatába sorolhatók.

Röviden megokolja azt is, hogy a természetiek tanításának közepső fokán miért változott meg a sorrend, s miért került az ásványtan a VI. osztályba, holott az előtt a IV. osztályban foglalt helyet. Ezt a körülményt egyelőre azzal okolja meg, hogy *«ma már a nélkülözhetetlen chemiai ismereteknek a gymnasiumban is nagyobb tért kell biztosítani»*, főleg, hogy a fizika tanítása közvetlenül megelőző chemiai alapvetésre támaszkodhassék.

Az intézkedést *kettős* oknál fogva elégtelennek tartom, mint azt már megelőző cikkemben behatóbban kifejtettem.

Ezen 13. pont végén foglal helyet az a rendelkezés, mely a fizikai gyakorlatok megtartását lehetővé teszi, s a mely így szól: *«A fizika tanításával ott, a hol a helyi viszonyok megengedik, laboratoriumi gyakorlatok is léphetnek kapcsolatba, melyek az önként jelentkező tanulóknak hajlamuk és tehetségük szerint alkalmat adnak némi gyakorlati ügyesség megszerzésére; de a tanárnak sohasem szabad szem elől tévesztenie a tanulók nagy többségét. Követeléseiben általában ehhez alkalmazkodjék s bővebb részletezést és önállóbb magánmunkásságot csak kiválóbb tehetségű tanulóktól kívánjon meg.»*

Ezzel megtörtént az első, bár szerény lépés arra, hogy a fizika-tanítás gyakorlati alapokra helyezkedjék. Kívánatos lenne, ha a jó tanács mentől több követőre találna; mert ebből nemcsak a tanítás érdekei húzhatnak hasznot, hanem a magyar tudományosság is, mely e tudományszak megkedveltetésével számára buzgó apostolokat nevelhet.

A földrajz tanítására vonatkozólag az utasítások azt hangsúlyozzák, hogy nem a politikai viszonyok, közigazgatási felosztások ismertetésére és statisztikai adatok közlésére kell a főgondot fordítani, hanem inkább a maradandó természeti viszonyok ismertetésére. Sokat vár az utasítás attól az intézkedéstől, hogy egy teljes évet szán a tanterv Magyarország ismertetésének. De nem hangsúlyozza azt, hogy a hazai földnek a legalsóbb fokon megszerzett ismerete a mélyebb belátás híján csak igen kezdetleges lehet, s ezeket az ismereteket minden következő osztályban bővíteni, mélyíteni szükséges.

A hazai föld ismertetése az első osztálylyal nem fejezhető be, annak fokozatosan fejlődnie kell az egész középiskolai cursuson végig. Ennek a fejlesztésnek mikéntjéről az utasításoknak kötelességszerűleg nyilatkozniok kellene, s ha nem teszik meg, akkor azt komolyan hibáztatnunk kell. Némi felületes útmutatások a részletes utasításokban, különösen a történelmi tanítással való kapcsolatoságra nézve találhatók, de hiányzik annak hangsúlyozása, hogy minden tárgy körében, ha erre alkalom nylik, első sorban a hazai föld ismeretének ébrentartásáról és fejlesztéséről kell gondoskodni. E tekintetben csak egy szerencsés intézkedést említhetek föl, t. i. azt, hogy a VIII. osztályban helyt foglal Magyarország politikai, gazdasági és műveltségi jelen állapotának ismertetése, a mely bizonyára elég módot fog nyújtani arra, hogy a hazai föld ismerete legalább kapuzárás előtt némi fejlesztést kapjon.

A matematikai tanítást illetőleg az utasítások kiemelik, hogy e tárgy nevelő érdeme kétségkívül alapjainak egyszerűségében és tételeinek logikai következettségében gyökerezik, a mit világosan csak elvont tárgyalásuk képes feltüntetni. De ezt elő kell készíteni. E czélra szolgál az, hogy a számtan tanítása teljesen a gyakorlati életben felmerülő számviszonyok felfogásának és a körükben előforduló számolási műveletek pontos begyakorlásának alapjára helyezkedik. Ez kétségtelenül helyes felfogás. A tárgyi körök részletezése azt mutatja, hogy az anyag üdvös módon megtisztult a fölösleges és értelemnélküli sallangoktól és tisztán reális alapokra helyeztetett.

Hasonlóképen indul ki a geometria azokból az ismeretekből, melyeket a tanuló a rajzoló geometria tanulása közben gyűjt össze. Szükségesnek tartottam volna annak kiemelését, hogy algebra és geometria nem különítendőek el egymástól, hanem inkább egymással szoros kapcsolatba hozandók. Ez a kapcsolatosság a tudományban tényleg meg van, s a középiskolai fokon keresztülvihető. Szükséges volna azt már csak azért is hangsúlyozni, mert épen legutóbb arról folyt a vita, vajjon nem kellene-e algebrát és geometriát egymás mellett az egyikét heti egy órában, a másikat heti két órában tanítani? Ezt az eljárást abszurdnak tartom 99 oknál fogva. Itt nem két külön tárgyról van szó, hanem egyről, egy tudománynak két ágáról, melyeknek karöltve kell haladniok. Az egyes tárgyi körök úgy rendezhetők el, hogy mindegyik támogatja, előkészíti a rákövetkezőt. Ennek az elrendezésnek vázlatát az utasításokban joggal kereshetjük. Már pedig a részletes utasítások is a két ágazatot egymástól szigorúan elkülönítve tárgyalják. Ez a körülmény multhatatlanul az erők szétforgácsolására fog vezetni, s a kapcsolatosságot épen ott fogja meglaizítani, a hol azt a legszorosabbra kellene fűznünk.

«Különben — így szólnak az utasítások — a mathézis tanításától csak úgy várhat az iskola eredményt, ha élénk vonatkozását a tanulmányok többi ágához, különösen a természeti tanulmányokhoz, a növendék folytonosan érzi, a mi csak úgy történhetik, ha a tanítás a matematika gyakorlati alkalmazását nem furfangos, tetszetős ötletekben, hanem a tanulmányok természetes adataiból vett példákön végzi, viszont a többi tantárgy és első sorban a fizika a matematika nyelvét felhasználja törvényeinek kifejezésére.»

Ez az utolsó mondat foglalja magában a matematikának a fizikával való kapcsolatosságát, és adja meg a jogalapot arra, hogy a fizikában a matematikát ezentul is a kapcsolatosságnak megfelelő mértékben alkalmazhassuk. Ugyanis a tantervi reformmal kapcsolatosan az volt a törekvés, hogy a matematika a fizika köréből teljesen kiküszöböltessék, mert a matematikának a fizikában való alkalmazása vezet a tanulók túlterhelésére. Igaz, hogy sokszor arra vezettet, mert vagy a tanár, vagy a tankönyv hibája következtében a fizika a matematika substratumává degradálódott, s a tanítás célja nem a természeti tünemények körében megnyilvánuló törvényszerűségek megismerése, a tüneménycsoportok közötti kapcsolatosság megállapítása volt, hanem az, hogy lényegtelen subtilitások is széles matematikai alapon nyerjenek elintéztést. Kétségtelen, hogy a fizika-tanítás nem lehet el matematikai deductiók nélkül, mert maga a tudomány sem nélkülözhetné fejlődése közben a matematika hathatós segítségét. Kétségtelen, hogy a physikában nem elég a matematikát arra a szegényes szerepre szorítani, melyet számára az utasítások fentartanak. Mert hiszen a matematika segítése nemcsak a törvények szigorú kifejezésére szorítkozik, hanem a physikai belátás mélyítéséből húzhatjuk a legmaradandóbb hasznot. Azért szükségesnek tartottam volna, ha az utasítások általános része a physika-tanítás általános elveivel is foglalkozott volna, s ha a physikának a mathesishez való viszonyát behatóbban tárgyalta volna. Az idézett néhány szóval a kérdés nincsen eredményesen elintézve.

A rajzolásnak a szépérzék fejlesztése az általános feladata, s e tekintetben az utasítások utalnak arra, hogy a lelki élet mindenoldalú kiművelése érdekében a tanár tekintse feladatának, hogy felkeresse és hasznosítsa a tanszaka esztétikai vonatkozásait is, a mire nézve különösen az irodalom és történet nyújthatnak számos alkalmat. De nem utalnak arra, hogy a rajztanításnak a felső osztályokban való berendezésének módja a tanuló ifjúságot felemássá teszi; mert míg az ifjúságnak körülbelül fele a szépérzék fejlesztésében intenzívebben részesül, mert gyakorlatilag is foglalkozik ide vágó kérdésekkel, addig az ifjúság másik felének kiművelésénél ez a hatásos

segédeszköz hiányzik. Az utasítások tehát nyitva hagyják mindazokat a hézagokat, a melyekre korábbi cikkemben a tanterv ismertetésével kapcsolatosan rámutattam. Pedig itt elvi jelentőségű kérdésekről van szó, a melyek fölött hallgatagon elsurranni ezen kérdések függőben hagyását jelenti. Minthogy ezekről a dolgokról a részletes utasítások sem emlékeznek meg, tehát itt az utasítások egy újabb hiányával állunk szemben.

A 17. pont a philosophia tanításának szabja meg helyes irányát és keretét, a mennyiben kimondja, hogy a tanterv a philosophia propaedeutikus tanítását nem mint külön tanszakot, hanem mint az iskolai tanulmányok eredményeinek összefoglaló áttekintését veszi föl a maga keretébe. Tényleg, a történelem és az irodalmi művek taglalása annyi etikát és psychológiát nyújt a tanulóknak, a speculativ és inductiv tudományok tanulmányozása annyi szétszórtság és rendszerbe nem foglalt logikai ismeretet halmoz föl, hogy ezen ismeretek rendszerezése, és a rendszerezésükből levonható következtetések összeállítása a legnagyobbszerű összefoglalásra ad alkalmat. Hangsúlyozni kellene azonban, hogy a philosophia ne foglalkozzék holmi scholastikus subtilitások szélesre taposásával, hanem tényleg helyezkedjék az általános szempontok eszményi magaslatára, s onnét széttekintve nyissa meg a tanuló előtt az új és szokatlan prespektivákat.

Helyesen mutat rá az utasítás arra, hogy a középiskola feladatának betetőzésében nem nélkülözheti a hittani oktatásnak czélszerű, a többi tanulmányok haladásával megegyező módszeres berendezését. *Remélhetni — úgymond — hogy a hittan az erkölcsös élet útjának méltatását és megvilágítását kellő figyelemben részesíti és hogy ennél fogva minden műveltségnek igaz alapjaival rendszeres, összefüggő áttekintésben fog a tanuló ifjúság megismerkedhetni.* Mennyiben alapos ez a reménység, arról nem nyilatkozhatunk, mert a hittani tanítás berendezése egy a hitfelekezetektől féltékenyen megőrzött nebántsvirág, a melynek ápolásába beleszólásunk nincsen.

Nagyon szükségesnek és testnélküli általánosságokban mozgó kijelentések azok, melyek a testi nevelésre vonatkoznak. Mindazok a kérdések, melyeket megelőző cikkemben a tanterv ismertetése közben fölvettem, ugyancsak nyílt kérdések maradnak.

Legfontosabbnak tartottam volna azt, ha az utasítások a tanuló szabad idejének a testedzés részére való kizárólagos lefoglalásáról nyilatkoztak volna. Tény, hogy mai állapotaink közepette utopisztikus nézet az, hogy a tanuló már az iskolában megtanulja mind azt, a mit tudnia kell. Ha csupa tehetséges tanulóval állanánk szemben, még akkor is számítanunk kellene a házi munkásságra, mely nagyobb körülményeknél épenséggel mellőzhetetlen. Hiszen az utasítások maguk

is jó csomó munkával terhelik meg a tanulók szabad idejét. Ott vannak pl. a felsőbb osztályokban a házi olvasmányok, a házi dolgozatok stb. Ezek mellett a tanítási idején kívül eső hittani órák, egyes rendkívüli tantárgyak, melyekkel a tanuló kedvtelésből foglalkozik és épen a tehetségesebbeknél az óraadás, melyre azokat a szegénység kényszeríti, nem is szólva azokról az igényekről, melyekkel a tanulóval szemben jogosan vagy jogtalanul maga a család is föllép, mindezek oly körülmények, melyek a tanulónak ú. n. szabad idejét erősen megterhelik. Ennek a szabad időnek minden további megterhelése mélyreható megfontolást igényel. Ilyennek tartom a «kötelező játékot» és a «kötelező úszást, korcsolyázást». A szabadban való mozgás, a testedzésnek különböző nemei kétségtelenül hasznosak egészségi szempontból, s a legkritikább tanuló az, a ki ezekkel alkalmasszerűleg ne foglalkoznék. Játsszik, úszik, korcsolyázik, a mikor kedve tartja, annyit, a mennyi belőle jólesik; de ügyel arra, hogy ezek a foglalkozások a tanulmányokban való előmenetelben őt ne hátráltassák. A kötelező játékdélután a tanulóra nézve a papiroson egy órát jelent, tényleg pedig az egész délutánt jelenti. Ha már most a játékokban részt vesz, a házi munkásságra a vacsora utáni idő marad. Ott görnyed könyvei fölött még éjjelkor is, egy rossz petróleumlámpa homályos világossága mellett rontva szemeit, s az éjjelezéssel rontva idegeit.

Az elméletben lelkesült hive vagyok annak, hogy a testedzést az iskola vegye a kezébe, mett csak így lehet az rendszeres, s az ifjúság testi fejlődését biztosan előmozdító. De a gyakorlatban azt látván, hogy a testnek ez a fejlődése és üdülése, a mi a délutánra esik, kétszeresen kárba vész a fél éjjelre kiterjeszkedő otthoni munkálkodás közben, ennél fogva az új tantervnek s az utasításoknak idevágó rendelkezéseit szeretném imperatív jellegükből kivetkőztetni. Elég, ha az iskola mindezekre megadja a módot; azok, a kiknek módjukban áll akkor, a mikor tényleg módjukban áll, hasznát fogják venni. Az általános kötelezettség minden irányban feszültségre vezet, mely nem ápolja, hanem inkább megzavarja a test és lélek kívánatos egyensúlyát.

Az egyes tanulmányok terjedelme a tantervben számukra kijelölt óraszámban nyeri külső kifejezését. Belsőleg pedig a terjedelmet az oktatás nevelő céljából merített általános elvi szempontok jelölik ki. Az utasítások szerint: *a tanítás sikere érdekében multhatatlanul szükséges, hogy mindegyik szaktanár a kiszabott határok közt a közös cél tudatában teljesítse feladatát. Erős váddal támadja az utasítás a tankönyvirodalmat, azt mondván, hogy: a gymnasiumi oktatás jó nevének alig ártott valami inkább, mint a tankönyvek folytonosan növekedő terjedelmében is nyilvánuló ama törekvés, hogy minden*

tantárgy a maga tudományos teljességében, mintegy rendszeres tökéletességében foglaljon helyet már a középiskolában, tekintet nélkül a növendékek szükségletére, fejlettségére és a kiszabott időre.

Majd ha a következőkben a részletes utasításokkal foglalkozunk, akkor egyik fő szempontunk az lesz, vajjon azok mennyiben számolnak a növendékek szükségleteivel, fejlettségével és a kiszabott idővel? Már előre is jelezhetem, hogy ezen szempontokat sok esetben szem elől tévesztik, épen úgy, mint a tankönyvek.

De a tankönyveket is meg kell védenem a szerintem igazságtalan vád ellen. Ugyanis iskoláinkban csakis engedélyezett tankönyvek használhatók. Az engedélyezést előzetes szakzszerű bírálat alapján a ministerium adja meg, tehát tisztára a ministeriumtól függ, hogy csakis oly tankönyv engedélyeztessék, mely a főntelbi követelményeknek megfelel. Ha a követelményeknek meg nem felelő tankönyv kap engedélyezést, akkor ez a bírálati eljárásnak, végeredményben a bírálónak hibája. Tényleg, a ki a hivatalos bírálatokat figyelemmel kíséri, arra a meggyőződésre jut, hogy a tankönyvek jószágáért a bírálókat majdnem ugyanakkora felelősség terheli, mint a szerzőket. Egyugyanazon tudományzakba vágó könyveket számos különböző bíráló ítél meg. Ezeknek vesszőparipáit bíralataikból könnyen össze lehet állítani. A szerzőnek helyzete már most olyan, mint azé a jogászé, a ki 3—4 censor szája íze szerint akar pl. magyar magánjogot tanulni. Ezek a vesszőparipák néha homlokegyenest ellenkező futásúak. Innét van aztán az, hogy a bírálók kezei közt a tankönyvek kiadásról-kiadásra mindinkább bővülnek, s végre monstruozusakká válnak.

Peccatur intra et extra muros! Másrészt, ha a terjedelmes tankönyv csupa okosat tartalmaz, s azt, a mit tartalmaz értelmesen adja elő, akkor föltétlenül megvédelmezendő. Mert a tankönyv a tanár oktató eljárásának nemcsak substratuma, hanem kiegészítője is. A tárgy iránt érdeklődő és tehetséges tanuló a tankönyvből olyasmiket is elsajátíthasson, mik a tanítás keretébe tartoznak ugyan, de bármely ok miatt abban nem foglalhattak helyet. Nézzük meg a francziák tankönyveit. Olyan irodalomtörténetet, historiát, physikát, chemiát, geometriát adnak a tanuló kezébe, a mely terjedelmét illetőleg a mi legterjedelmesebb könyvünket is messze fölulmulja. De azokban az iskolai tanítás keretébe illő dolgok a szükséges kiegészítésektől el vannak különítve. Ezek a kiegészítések pedig a tanuló ifjúság önművelésére, továbbképzésére vannak szánva. Hogy ezeknek a külön fejezeteknek a tanulók közt vannak hivatott olvasói, azt a franczia tudományosság óriási fejlettségéből ítélhetjük meg a legkönnyebben. Ettől pedig épen mi még nagyon távol vagyunk.

Végre is szakirodalmunk nem sokkal lépi túl a tankönyviroda-

lom határait. Ha majd szakirodalmunknak lesz olyan olvasóközönsege, hogy a hivatott szerzőnek kéziratával nem kell házalnia, s mindenféle anyagi segítséget felkutatnia, akkor elérkezett az a pillanat, a melytől kezdve a tankönyvek kizárólag az iskola céljai számára fog-
nak szolgálni.

A 20. pont a tanszakoknak a tanárok közt való felosztására és az órabeosztásra vonatkozik. Hangsúlyozza, hogy a rokon szakok az elsőbb osztályokban lehetőleg egy kézben csoportosuljanak, hogy az egyes tanfolyamok ne járjanak a tanárok közt kézről-kézre, hanem ugyanaz a tanár vezesse azt végig. Az órabeosztásnál arra figyelmeztet, hogy oly tárgyak, melyeknek elvont természete könnyen kifárasztja az ifjú elmét, s ilyenek itéli a latint és mathesist, a kora reggeli órákra kerüljenek; hogy továbbá az órák ne tarka-barka, hanem tervszerű egymásutánban következzenek egymásra.

A tárgyaknak bizonyára meg van a maguk fajsúlya, melyre nemcsak a tárgyban magában rejlő nehézségek, hanem a tanár egyénisége is befolyással vannak. Ezt a körülményt minden intézetben tapasztalatilag eléggé megbízhatólag ki lehet puhatolni. Az órabeosztást ennek megfelelőleg oly módon kellene elkészíteni, hogy a hét mentén a nehézségek egyenletesen oszoljanak meg, s egyes napokon ne torlódjanak össze. Megjegyzésre érdemes lett volna továbbá az is, hogy az órabeosztásnál a tornaóra ne előzze meg sem a rajz- sem a széprási órát, hogy két rajzóra egymásután következék stb.

A tantárgyak methodikus kezelésére nézve különösen arra a panaszra irányítja az utasítás a figyelmet, hogy *középiskoláinkban a tanár az iskolai órát nem a tanulásra, (talán tanításra?) nem növendékeinek szellemi gyakorlására fordítja, hanem egyedül házi munkásságuknak ellenőrzésére, lecke-kérdezésre és új feladásra szorítkozik.* A tapasztalás is azt mutatja, hogy tanáraink nem képesek az összes osztályt eleven öntevékenységekben foglalkoztatni. Ezeknek a bajoknak megszüntetését célozzák a következő jó tanácsok: *«A gymnasiumi oktatásnak a tananyag megfelelő elsajátítását, tüzetes megfigyelését, helyes megértését és pontos emlékezetbe vésését, magában a tanítás folyamában, az iskolai órában kell eszközölni, vezető és utbaigazító kérdésekkel felébresztvén és irányozván a tanulók gondolkodását. És a tanításnak e követelménye az egész osztálynak szól. Kérdéseiben és magyarázataiban szükséges, hogy a tanár kellő körültekintéssel, arányosan minden tanítványára kiterjessze figyelmét, felváltva mást-mást szólítson feleletre, késztesse résztvevő munkára, a gyengébbeket és szórakozottabbakat gyakrabban is serkentve, úgy, hogy valóban az egész osztályt élénk szellemi mozgásban, közös tevékenységben tartsa. Ovatol lurtózkodással semmit sem szabad*

továbbá elvonni növendékei önmunkássága elől. Maga semmit se végezzen, a mit valamely tanulóval szintoly helyesen és jól elvégeztethet. Tanítása inkább célok kitűzésében álljon, a melyeknek megoldásában a tanuló ifjúság szellemi erejét edzi és értelmét fejleszti.

Persze, hogy ilyennek kellene a tanításnak lennie s ilyen lehet is a budapesti gyakorló gymnásiumban, a hol a legmódosabb szülők 30 válogatott gyermekéből alakítanak meg egy-egy osztályt s a hol minden órán körülbelül ugyanannyian hospitálnak, mint ahány tanuló van s a hospitálók valamennyien arra ügyelnek, hogy a tanítást vezető tanár vagy tanárjelölt ezeket a szempontokat betartja-e, képes-e az osztályt folytonos izgalomban tartani, hebehurgyán nem árul-e el valamit, a mire különben sokratesi kérdezősködéssel a tanulók maguk is feleletet adhattak volna. De a mint elhagyjuk a Trefort-utcát s a fővárosnak egy másik gymnásiumába térünk be, azonnal szembe-tűnővé válik az, hogy a valóság messze elmarad az eszmény mögött. Legelőbb is épen kétszerannyi tanuló szorong a padokban; jó idő eltelik, míg ezek a szűnperczek alatt szerzett impresszióktól megszabadulva, elcsöndesednek; aztán következnek az administratív teendők, melyek után megindulhat a tanítás. De ennek a tanulósereknek csak $\frac{1}{3}$ -része halad a tanítással, $\frac{2}{3}$ -része hátul kullog s ennek a fele is olyan, hogy ismeretei alapján felkiálthatunk: *lasciate ogni speranza!* Ha a tanár itt fogna hozzá az ismeretek kihámozásához, akkor a fizikai lehetetlenség csakhamar megállítaná, a testi és szellemi végkimerülés pedig eltávolítaná őt kathedrájáról. Az előre kipécézett tananyag elvégzéséről e mellett szó sem lehetne.

A gyakorló-gymnásium, a melynek testére ezek az eszményi jó tanácsok szabattak, szaggatott berendezésénél fogva pl. nem ismer ismétlő tanulókat, nem ismer vándortanulókat. Ott, ha egy vagy más tanár megbetegszik, mindig készen áll a szakszerű helyettesítés s a tanítás zavartalanul haladhat előre. Életviszonyaik teljesen elütöek a valóságtól. Válogatott tanulósergük otthon minden gondolható segítségben bővelkedik, a selejtes pedig, ha az iskola elhagyására kényszeríttetik, minket fog a továbbiakban boldogítani.

Állami tanítóképezdeinkben, katonai nevelőintézeteinkben az ifjúságot kényelem és ellátás dolgában elkényeztetjük; ha aztán a fiatal tanító vagy katoná kilép az életbe s a megszokott kényelmet a sajátjából nem teremtheti meg, akkor önmagában meghasonlott emberré válik.

Így áll a dolog tanárjelöltjeinkkel is, a kik nem a rideg valósággal kerülnek szembe pályájuk kezdetén, hanem egy kedves fictióval, a mely künn az életben csak kivételes alkalmakkor valósulhat meg. Ezért tartanám én szükségesnek azt, hogy a tanárjelöltek az u. n.

nagy gymnasiumokban hospitálgassanak, az en-gros üzletekben sze-
rezzék meg a szükséges rutint.

Arról, hogy ezeket az en-gros üzleteket a kellő mértékre redu-
kálni kellene, hogy az utasítások aranytanácsait aztán mindenütt
követni lehessen, mint egyelőre amúgy is hiábavaló dologról, ezúttal
nem kívánok bővebben szólni. De föl kell említenem egy olyan dolgot,
a mi alapos reformálást igényel és ebben részesülhet is; mert ez a
reform nem kerül semmibe. Ez a classifikálás s a tanulók előmenete-
lének ellenőrzése.

Nem indítványozom azt, hogy a classifikálás eltöröltessék; mert
egész társadalmi berendezésünk a [classifikáláson] alapszik s ha ezt
eltörölnék is, csak látszólag szűnnék meg, mert más, a mostaninál
talán rosszabb alakban úgysis ismét felszínre kerülne. Szükségesnek
tartom a tanulók előmenetelének ellenőrzését is.

Ha ezt a kérdést itt fölvetem, ennek oka az, hogy rámutassak
a helyes methodikus eljárás akadályaira, melyek közül az utóbbiak
igen előkelő helyen állanak.

Néhány évvel ezelőtt a budapesti tanári körben egy felolvasá-
somban kimerítően tárgyaltam ezt a kérdést, s minthogy fölötte kívá-
natosnak tartottam, tehát indítványoztam azt, hogy a tanév folyamán
csak kétszer classifikáljunk. A most folyó tanévben ez a kívánságom be-
teljesedett, a régi semestrális rendszer újra érvénybe lépett. Azelőtt
3-szor ellenőriztünk és 3-szor osztályoztunk; most 4-szer ellenőrzünk
és 2-szer osztályozunk s így az új intézkedés nem jár könnyítéssel,
legföljebb az irnivalók kevesbedtek.

Az ellenőrzésnél törekszünk, az osztályozásnál kénytelenek
vagyunk minden tanulóról beszámolni. Ennélfogva az ellenőrzés vagy
osztályozás idején a népes osztályokban hetekig tartó hajsza folyik.
Ezt a hajsztát eufemisztikus néven általános összefoglaló ismétlésnek
hívják. Hogy ez a hajsza mily távol áll az általános összefoglaló ismét-
léstől, azt mindnyájan igen jól tudjuk s elkeseredve érezzük. Ezek az
ellenőrzések és osztályozások a tanításnak — úgy látszik — elkerül-
hetetlen kerékkötői s a tanítás sikerének jól felfogott érdekében álló
intézkedés volna az, ha számuk a lehetőségig leszállíthatnák. Nem
volna-e elég, ha a tanulók előmenetele novemberben és májusban
ellenőriztetnék, januárban és júniusban pedig osztályoztatnék? Erős
meggyőződés, hogy ez teljesen kielégítene minden érdeket és nem
bontaná meg a család békéjét, melyet most a karácsonyi és husvétii
ellenőrzés épen úgy tönkre tehet, mint annak előtte az évharmadi
értesítők. Hiszen az ellenőrzés csak az oly szülőkkel szemben szüksé-
ges, a kik évközben gyermekeik előmenetelével nem törődnek. A gyer-
mekeik érdekeit szemmel tartó szülők az ellenőrzést nem szokták

megvárni; hanem gyakran keresik föl gyermekeik tanárait s a közvetlen érintkezésből mérítik okulásukat.

A szemléltető eszközökről így nyilatkozik az utasítás: *«Minden szakban sokoldalú megfontolást követel, hogy minő tapasztalati adatok és velük kapcsolatban mily szemléltető eszközök szolgáljanak az oktatás alapjául. A szemléltetés elevensége, tisztasága és világossága a mint legbiztosabb eszköze a figyelemkeltésnek, így egyszersmind leg-hathatósabb megindítója a gondolkodó tanulásnak. Különös figyelmet érdemel s eléggé nem ajánlható segítő eszköze e szemléltetésnek minden esetben, még ha egyéb segítséget nélkülözni kell is, a fali tábla.»*

A fali tábla ajánlásával aztán ki van merítve az, a mit az utasítások a szemléltetésről és a szemléltető eszközökről elmondani szükségesnek tartanak. Ez bizony édes-kevés! A fali táblára vonatkozólag is kissé részletesebben kellett volna nyilatkozni s nem tartom elégnek, ha csupán a helyesírás tanításának módját vázoljuk. Igaz, hogy a természettudományok tanítása közben a fali tábla bőséges alkalmazást nyer s erről nem szükséges bővebben nyilatkozni. De érdemes volna kifejteni azt, hogy például a történet tanára hogyan tarthatja ébren a fali tábla segítségével a tanulók földrajzi ismereteit. Szükségesnek kellett volna kijelenteni azt, hogy a tanulóknak a fali táblán előállított rajzot szintén meg kell rajzolniok, felelés közben a tanulóknak is fel kell használniok a fali táblától az emlékezőtehetségnek nyújtott hathatós segítséget stb.

Ezen a helyen vártam volna mindazt, a mit a szemléltetés fontos kérdéséről a leszűrődött tapasztalatok alapján köztudomásra hozni föltétlenül szükséges. A tanulók összmunkássága talán sehohsem lehet oly intenzív, mint épen a szemléltetés közben. Erre a körülményre okvetlenül fel kellett volna hívni a tanárság figyelmét s a szemléltető eszközöknek bizonyos böles mértékletességgel való alkalmazását általánosan kötelezővé kellett volna tenni. Az utasítások ezen zükszavúságának az lesz a következménye, hogy a szemléltetés dolgában rendkívül eltérő eljárásaink ezentúl is fennmaradnak.

Nagyon megszivlelendők az utasítás következő szavai: *«Igen pontos utánjárást követel minden módszeres oktatás a tanulóknak régibb tapasztalat vagy tanítás útján szerzett ismeretei körül, hogy minden újabb tanítást hozzájuk lehessen fűzni, rájuk lehessen vonatkoztatni. A megértetés okszerű módja, a növendékek képzeleteinek helyes tanításán és összefűzésén alapuló fogalomalkotás megkívánja, hogy a tanár sohase legyen kétségben az iránt, mit tudnak már tanítása tárgyát illetőleg növendékei. Ép ez a pont az, hol a nevelő-oktatás el nem mulaszthatja a különböző tanszakokban egész okulásnak eleven kapcsolatba hozását és a különböző körü ismereteknek*

rokonságuk vagy ellentétük szerint egymás helyes felfogására alkalmazását.»

A gyakorlatban erre mindenesetre törekednünk kell s a kapcsolatlanságokat inkább szorgosan föl kell keresnünk, semmint azokat mellőznünk. Ezért szükséges, hogy a tanítás folyamán minden tanár mindig tájékozódva legyen afelől, hogy az osztály az összes tantárgyakban mit végzett, mennyire jutott el. Világos azonban, hogy sok esetben, mondjuk sok tanulónál az előző évek ismereteire nem igen támaszkodhatunk. Hiszen a tanulóserég néha igen sok helyről verődik össze, tehát szellemi műveltségét illetőleg teljességgel heterogen. A tanügyi kormányznak módot kellene találnia arra, hogy a tanulók megokolhatatlan vándorlását lehetőleg megakadályozza. Nehéz feladat, de némi igyekezettel talán lehetne e tekintetben is sikereket elérni.

«Az értelem kimművelése az oktatásnak kétségkívül egyik főerdeme; azonban hiba volna az emlékezet kellő közreműködését figyelmen kívül hagyni.» Tehát az emlékezőtehetség segítségét mégis föl kell használnunk! Pedig, amint az utóbbi évek filantropikus mozgalmi megindultak, azt kellett hinnünk, hogy ezt a segítséget nem szabad már többé felhasználnunk. Abból, hogy *tantum scimus, quantum memoria tenemus*, a régiiek egész oktatási eljárásukra nézve levonták a *consequentia*kat. Utasításaink erre is helyesen rámutatnak, mondván, hogy: *«A régebbi tanítással szemben, melyben nem annyira a megértés, mint inkább a könyv nélküli tudás, nem az elméleti fejlettség, hanem az emlékezés döntött, csupán józan megszorítása, nem teljes mellőzése, kívánatos az emlékezetbe vésésnek. Csak arra kell mindenkor ügyelni, hogy az emlékezésbe vésést megelőzze a helyes megértetés, azután, hogy valóban csak azt tanultassuk be, a mi érdemes és a mi szükséges.»*

Az «érdemes»-eknek és «szükséges»-eknek felsorolásában az utasítások ismét csak a nyelvi oktatás igényeit tartják szemük előtt s a természettudományi oktatás szükségleteinek taglalásába már nem bocsátkoznak. Pedig ez nem volna fölösleges dolog. Ugyanis, ha a természettudományi oktatásban a továbbhaladásnál a tanuló további ismereteire kell támaszkodnunk, akkor föltétlenül szükséges, hogy a tanulók ilyen ismeretekkel rendelkezzenek. Ne felejtjük el, hogy a tanulók nagy része nem a maga számára, hanem az iskola számára tanul. Ne felejtjük el, hogy a tanulók bizonyos természettudományokat csakis bizonyos évfolyamokban művelnek, nem pedig úgy, mint a nyelveket s részben a történelmet is, az egész tanfolyamon végig. Ha általában szükségesnek tartjuk azt, hogy a középiskolai tanfolyam keretén belül minden studium újra meg újra ismételtessék, — a miről kellő gondoskodás tényleg nem történik — akkor ez különösen a

természettudományi tárgyak érdekében hangsúlyozandó. Csakis így lehetne azokat az elme kiművelésében hasznosítani, csakis így lehetne a bennök rejlő nevelő elemeket alaposan kihasználni.

Ezt a körülményt az utasítások is érzik, mert különösen fölhívják a figyelmet az ismétlésekre.

«Minden bővebb és nagyobb közös tanulmányi részlet befejezése után az általános, fogalmi eredmény összefüggő ismétlés tárgyává teendő, mielőtt a tanítás újabb részletre tér át.»

Hasznos útmutatást nyerünk az utasításokból a vizsgálatokra nézve is. *«A vizsgálat nem szorítkozhatik pusztán az ismétlés anyagának elmondására. Ilyen alkalommal különösen oly tételeket és feladatokat kell készíteni, melyeknek megfejtésében a tanuló nagyobb összefüggésben és némi önállósággal kénytelen alkalmazni ismereteit. A lelkiismeretes tanár a szóbeli vizsgálatot és írásbeli feladatot nem fogja pusztán alkalmul tekinteni a tanulók osztályozásának megállapítására, hanem eszköznek, melylyel tanítása eredményéről önmaga szerez meggyőződést, hogy idejekorán a fogyatkozások pótlásáról gondoskodhassék.»*

Ez az eszmény; milyen a valóság arról már a megelőzőkben elmondtam véleményemet. Elég szomorú dolog, hogy az en-gros intézetekben a tanár minden igyekezete daczára kénytelen lelkiismeretlenné válni.

Helyes elvi határozmányokat olvasunk utasításainkban a dolgozatokra vonatkozólag is. *A tanulók füzeteiben csak megjelölve, hol történt hiba, önmaga számára gondos lejtromát állítsa egybe a tételeknek és szabályoknak, melyek ellen tanítványai vétettek és ezek folyamán tegye iskolai közös megbeszélés tárgyává a hibákat. A kijavítást e megbeszélés alapján magukra a növendékekre bízhatja (?) legczélszerűbben oly módon, hogy kerülve az egész feladatnak szükségtelen letisztázását, egyedül a javításokat írják fel, röviden hozzácsatolva a tételt vagy szabályt is (!) melynek értelmében azokat végezték. Minden feladat javítása ily módon mintegy új ismétlést nyújtja a tanultaknak s a növendékek önmunkásságát folytonosan serkenti, és tudatosságukat fokozza.»*

Az idézetbe egy kérdőjelet és egy felkiáltójelet iktattam be. Az elsőt azért, mert nem hiszem el, hogy az osztály leghitványabb tanulói pedig ezek hibáznak legtöbbet és legalaposabban, képesek volnának akármilyen alapos tárgyalás után a hibákat öne rejökből kellő módon és haszonnal kijavítani. A másodikat azért, mert gyakorlatilag kivihetetlennek és túlzásnak tartom. Ezen eljárás mellett a gyakorlatírás és javítás tengeri kígyóvá válik, mert hiszen a javítás ismét javítandó, «megbeszélendő» s így tovább. Gondoljuk meg azt is, hogy különösen

népes osztályokban a gyakorlatjavítás szellemet ölt és idegeket őrít munka, a tanár legterheesebb munkája s hogy végtére a tanár is érdemel egy kis kíméletet. Joga van erre a kíméletre, ha oly eljárásra kényszerítettnek, a melynek a tanítás-nevelés magasabb szempontjaiból gyakorlati haszna nincsen, a mely a pusztá szekatura jellegét hordja magán. Igenis javítsuk a feladatokat gondosan, hasznosítsuk azokat a tanítás és haladás érdekében mentől behatóbban, de ne menjünk a túlságba. Hiszen igen sok esetben azt a hibát, a melyből a tanulónak annyi okulást kell szerezni, nem is a tanuló maga, hanem szomszédja követte el. A dolgozatok javításának ilyen szabályozása túlságokra fog vezetni. Egy főigazgató pl. a matematikustól azt követelte, hogy a dolgozatban minden hibát aláhúzzon. Megjegyzendő, hogy szerintem minden matematikai dolgozat két szempontból ítélendő meg: helyes-e a feladat megoldásának gondolatmenete és helyes-e a számítás? Ha a gondolatmenetben minden hibát megjelölünk, — bár az első tévedés utániak megjelölése már fölösleges — akkor ebből még a tanulóra nézve haszon háramolhat; de abból, hogy az első számítási hibából következő összes további hibákat nyomon kövessük, a tanulóra semmi haszon sem háramlik, csupán a tanár fog a munkába belepusztulni. Itt is külön kellett volna a matematikai dolgozatokról és javításuk módjáról nyilatkozni. Míg a nyelvi oktatás körében a kijavított dolgozat letisztázása tényleg fölösleges, addig a matematikai dolgozatoké nemcsak hogy nem fölösleges, de sőt szükséges is. Szükséges azért, hogy a tanuló megtanulja a dolgozatírás helyes módját, az elrendezést, térbeosztást, a külső csinosságot stb. Sokszor a tanuló egyes példákat egyáltalában nem képes megfejteni; szükséges, hogy ezek megfejtését füzetébe tisztán beleírja.

Hát a nyelvtani dolgozatban a tanuló csak azt javítsa ki, a mit maga dolgozott? A feladott passzusból lefordította az első két mondatot; ezt kijavítja s a többivel nem törődik! Ha így áll a dolog, akkor épen azok a tanulók nem fognak a dolgozatjavításból hasznot húzni, a kik erre a haszonra legjobban rászorulnak.

Így eljutottunk volna az utasítások általános részének utolsó pontjához, mely a tanár tudományos munkásságáról szól s a melyről már föntebb véleményt mondottunk. Hosszú és fáradságos utat tettünk meg, mert a nevelve tanításnak majdnem minden mozzanatára ki kellett terjeszkednünk. De azt hiszem, hogy ezt a hosszú és fáradságos utat nem tettük meg hiába. Kiemeltük mind azt az igazat és helyeset, a mit az utasítások általános részében bőven megtalálunk s rámutattunk némely hiányokra, melyek, ha talán nem is sürgősen, de idővel pótolandók lesznek. Hátra van még a részletes utasítások ismertetése. Erre a megelőzőkkel arányos terjedelemben nem vállal-

kozhatunk, mert az monstruozus munka volna. Egy következő cikkünkben tehát csupán egyes kimagaslóbb jelenségekre fogunk szorítkozhatni, különös tekintettel arra, vajjon a részletek összhangzásban állanak-e a tantervvel, az utasítások általános határozmányaiival, a középiskolai tanítás céljával és az érettségi vizsgálatban való betetőzésével.

BOZÓKY ENDRE.

A MAGYAR NYELV TANÍTÁSA A KÖZÉPISKOLÁK ALSÓBB OSZTÁLYAIBAN.

A revidált tantervhez készített új Utasítások, a melyekre előre oly nagy várakozással tekintett a magyar tanárság, megjelentek, közkezen forognak. Örömmel ragadja meg az alkalmat minden tanári, tanügy iránt érdeklődő kör, testület, hogy az egyes tárgyak oktatásának módszeréről minél többször beszélgessen; hogy minél több szó essék nemcsak az egyes tárgyak külön-külön tanítási módszeréről, hanem azok egymásra való vonatkoztatásáról is. E cikk, melleszve jelen alkalommal a magyar nyelvnek a középiskolai középső és felső fokon való tanítását, tisztán csak az alsóbb osztályok magyar nyelvi tanításával kíván foglalkozni. Még pedig mielőtt egyenesen a tanítási módszerre térne, előkészítőül, hogy úgy tetszik bevezetésül, szólnia kell röviden egy és más általánosabb dologról, mely ezzel a tárggyal összefügg.

Nálunk a középiskola sokféle nehézséggel küzd. Különösen érzik ezt a nehézséget épen az alsóbb osztályok. Első nehézség az, hogy az elemi iskolától a középiskoláig nincs meg a kellő átmenet, az áthidalás. Már az I. gimn. osztályban egyszerre egy kis seregből álló tudós testület médiumává válik az a szegény tanuló, a kinek azelőtt egész iskolai életén át minden osztályban csak egy emberrel volt dolga. Gondoljuk csak meg nyugodtan, tárgyilagosan, milyen rettenetes helyzetbe kerül egyszerre, a legkisebb átmenet nélkül az a végzett 4-ik, 5-ik elemi iskolás tanuló, mikor a középiskola első osztályába felkerül s ott megkezdődik a «rendszeres szaktanítás». Az, hogy valamiképen átesik ezen a nehéz kezdeten is, még nem igazolja a baj alaptalanságát. Hiszen kínos operációkon s haláltusákon is átesik néha az ember s mégis életben marad. De ezeket, ha lehet, mindenki tudatosan elkerüli, csak kényszerűség viheti rá. Az való igaz, jól tudják az első osztály tanárai, hogy néha az elemi iskolából a középiskolába felkerülő anyag egy része rettentően rossz. Akadnak olyanok, a kik sem beszélni, sem olvasni, sem írni, sem énekelni,