

A KÖZÉPISKOLAI REFORMRÓL.*

I. Elvi megokolás. A középiskola helye a közoktatás szervezetében.

Jelszavá vált a «középiskolai reform.» Kemény szavakban ítélik el egyesek a középiskola jelen állapotát; védői az egyetemet teszik a bajért felelőssé; a középiskola és az egyetem végre közösen a baj forrását a társadalomban, közelebb a családban találják.

Az ide-oda repdeső vád és panasz csak is azt bizonyítja, hogy a baj diagnosisa nem oly egyszerű; hogy a létező bajnak okai különbözők s hogy a legnagyobb igazságtalanság csak is *egy* tényezőt, a társadalomnak csak is *egy* szervét tenni felelőssé azért a bajért, amely magában a társadalomban, az egész szervezetben s úgy mint minden társadalmi bajnál, első sorban a társadalomnak összejtében és folyton éltető csirájában: a családban székel.

De nem követem a recriminálók utját; nem csak azért nem, mivel a symptomák *különböző* betegségeket is jelezhetnek, hanem nevezetesen azért sem, mivel ezek megítélésének kriteriuma végre is az *egészséges szervezettelnek eszméjében* rejlik. Akinek lelki szeme előtt egészen tisztán lebeg az igaz középiskola eszméje, rendeltetése és tagoltsága, munkája szerint: az — még pedig csak is az mondhatja meg tisztán, hogy a most létező középiskolában hol van a baj s hogy e bajt mikép lehet eltávolítani és jóval pótolni. Csak a jó győzi le a rosszat! csak eszményben gyökerező erő küzdi le az érzéki és így önző étellel járó bajoknak seregét is.

Ennek előre bocsátása után tán nem veszik meglepőnek az igen tisztelt köri tagok és hallgatók, ha kerülve a polemiát,

* Felolvasta a szerző 1905 június 1-én a kolozsvári tanári körben.
Magyar Paedagogia. XIV. 8.

valamint a különböző orvoslási receptek birálatát s meg nem említve azokat, kikre mindég hálával gondolok — csak is nevelési és oktatási eszményem, és ez alapon középiskolai eszményem előterjesztésével foglalom le becses idejüket.

Nevelési és oktatási elméletemnek központi és ezért is szervező gondolatja: a *személyiség* eszméje. Ennek természeti gyökere az egyéniség. A lélek nem tabula rasa. A kölcsönhatás ténye már feltételezi a sajátos «Én»eket, az egyéniséget. Nem az Én, hanem csak is az Éniségnek *tudata* — a kölcsönhatásnak eredménye. Ezt a kettőt: az «Én»-t és az Énnek tudatát szoktuk összetéveszteni. Az ismereti okot összeeseréljük a realis okkal! Ezen alapulnak a félreértések! Az «Én» vagyis az egyesnek egyénisége, mint a kölcsönhatásnak, a fejlődő életnek priusa — teremtő actusnak eredménye. Minden egyes egyénit a szerves egész, az Universum önmagának fenntartása és fejlesztése érdekében külön-külön teremt a véges tényezőknek, a kölcsönható életnek felhasználásával. Így mondható minden egyes egyén isteni célgondolatnak, feltétlen értékűnek, vagyis keresztyén vallásunk szerint — Isten gyermekének. Ezzé *tényleg* azonban még csak a kölcsönható életfejlődés közben akkor lesz, ha ethizálódik, vagyis ha a történeti hatalmakban érvényesült kulturkincset önmagába felveszi, azt sajátosan értékeli s így épen ezen sajátossága alapján a köz érdekében érvényesíti is. Az oly egyén, aki sajátossága alapján ért, értékkel és érvényesít mindent s teszi ezt annak tudatában, hogy a szerves egésznek szerve, tehát teszi ezt az egésznek fenntartása és fejlesztése érdekében: az ily egyén *ethizált egyéniség*, avagy egy szóval *személyiség*.

Minden nevelésnek *egységes* és *egyetemes* célja a *személyiség*.

A nevelés tehát a történeti hatalmak útján való ethizálása az egyéniségnek. *Át kell tehát élnie* minden jól nevelt egyéniségnek a történeti hatalmakban létező kulturkincset; át kell haladnia a családi, a községi (nemzetiségi vagy törzsi), a nemzeti, az emberi Énnek fokozatait, fel kell emelkednie az Isten országának örök Énjéig s így sub specie æternitatis megérteni a kulturát, értékelni s érvényesíteni is: még csak ekkor, ez alapon válhat az egyéniség személyiséggé, az ember jól felnevelt, szabad és jellemes lélnyvé!

De vajjon megteheti-e ezt minden egyes?! Áthaladhat-e,

felemelkedhetik-e eme különböző fokozatokon, hogy végre is eljusson a személyiség céljáig?! Igenis lehetséges ez abban az esetben, ha a történeti hatalmak összejtjét, az összes történelmi hatalmaknak tipikus megvalósítóját és folyton éltető forrását: a *családot* a keresztyén vallásnak szelleme áthatja. A ház a hazának, a tűzhely az oltárnak typusa; a családatyja a királyt, a papot, a legfőbb bírót, — az anya az állam rendező, gyámolító, felsegítő hatalmát képviseli; a család egyes tagjai a természeti ellentét és a munka felosztáson nyugvó társadalom képét adják; a szellemet a maga egységében a családi vallás, a családi nyelv — az anyanyelv fejezi ki; a szellem különböző irányzatai tipikusan érvényesülnek és pedig a tudományé a családi hagyományban, a jogi és erkölcsi törvényé a családi szokásban és a haza szereteté a családi érzésben. A keresztyén vallás beplántálja a családba az emberi méltóságnak, az általános emberszeretetnek eszméjét s ezen eszme differentiálása alapján Isten országának képét tartva szeme előtt, értékelődik a család, a törzs, a nemzet. Ily családban átélheti az egyes az emberiség kulturalis fokozatait, felveheti magába a kultura kincseinek termő elemeit: ily családban a történelmi hatalmak hatása alatt ethizálódhatik az egyéniség, léteülhet a személyiség. Sokkal organikusabb és a fejlődés természetének is inkább megfelelő, ha e történeti hatalmak természetes egymásutániségban hatnak az egyesre, úgy hogy nem csak önkénytelenül, mintegy véletlenül, hanem céltudatos hatások mellett tervszerűen és így tudatosan ethizálódik az egyéniség; hogy ha nevezetesen e történeti hatalmak nemcsak létükkel, hanem külön e célra létesített intézményeikkel is végzik ez ethizáló, az egyéniséget személyiséggé fejlesztő munkát.

A történeti hatalmaknak hatásuk biztosítását célzó intézményeik az *iskolák*, amelyek ismét a történeti hatalmaknak *fokozatai* szerint *különbözők*.

Nem véletlen ezért is az iskolák keletkezése s nem önkényesen határozható meg ez iskolák feladata. Nem mi *csináljuk* az iskolákat; az iskolák lesznek.

A családok törzsökben, nemzetségekben egyesülnek, amelyek letelepedve a mi *közsegeinkben*, *helysegeinkben* maradtak fenn s alkotják azt a történeti hatalmat, amely a család mellett *mindnyájunkat* legmélyebben befolyásol. Mindnyájan osztályra, társadalmi állásra való minden tekintet nélkül, tehát a *népnek*

egésze, ezen községi szellemnek hatása alatt áll, amelyet midőn a község *iskola útján* biztosítani kíván — felállítja a *népiskolát*. A község családoknak egyesülete, melyeket a *helyen* kívül a *nyelv* vagy a *vallás* vagy mind a kettő szellemileg is egyesít. Az otthon érzése, az otthon hagyománya és az otthon szokása, az otthonnak vallása és nyelve alkotják első sorban azt a *kulturkincset*, melyet a *népiskolában* mindenekelőtt el kell sajátítani. Minthogy azonban minden község létét és fejlődését, közbiztonságát és kulturájának háborítlan művelését végre is nem önmagának, hanem a nemzetállam hatalmának, védő és fejlesztő erejének köszöni: ezért is minden község — midőn a maga szellemét a *népiskola útján* növendékében biztosítani és fejleszteni kívánja — beleneveli az egyest egyszersmind a nemzetállam szellemébe is, amely őt léteben és fejlődésében biztosítja. A kiindulási pont a *népiskolánál* tehát az otthon világa, amely azután a *háza* országává tágul; tannyelve a község anyanyelve, azonban a nemzet nyelvét is tantárgyaként műveli; vallása felekezeti — de az interconfessionális állam szellemével számolva — nem türelmetlen más felekezettel szemben.

A községek élete a talaji viszonyok, valamint a munka felosztás alapján sajátosan alakul, úgy hogy a társadalom a vidékre, sőt egész az országra kihatóan *osztályérdekek* szerint differenciálódik, amely sajátosságokat és érdekeket biztosítandó ez osztályok, külön — sajátos ismeretek és ügyességek átadása céljából *szakiskolákat* létesítenek. Ez iskolák épen az érdek, a haszon hangsúlyozásával inkább csak az oktatás, mint a nevelés szempontja alá esnek s mivel sajátos osztályérdekeket szolgálnak, a *köznevelés* jellegével sem bírnak.

A társadalom azonban nemcsak differenciálódik a sajátos osztály érdekek szerint, hanem *általános nemzeti érdekből* az osztályérdekek, a községek helyi érdekei, az anyanyelvi és felekezeti elkülönítő érdekek fölé emelkedve egyesül is azzal a céllal, hogy a nemzetet nagygyá, erőssé, hatalmassá, dicsővé tegye. Nemzetünk ilyenén csak akkor lehet, ha a kulturnemzetekkel való kölcsönhatásában sajátosságát nem csak megőrzi, hanem azt kifelé is érvényesíti; ha az emberiség élő kulturkincsének egy egészen sajátos értékű tényezőjét alkotja. A társadalom ily nemzeti ambitio mellett nem zárkozhatik el a kulturvilágtól. Aki ily irányban vezetni kívánja nemzetét, — nem elégedhetik meg

azzal, hogy nemzetének multját és jelenét ismerje; ismernie kell nemzetének sajátos jellemét is. Ez ismeretre csak összehasonlítás útján jut s így ismernie kell — más nemzetek történetét, kultúráját, sajátos jellemét is. De nem elég a multnak és jelennek ismerete: ismernie kell a kulturának általános haladását, kell, hogy intuitive lebegjen előtte az emberi kulturális fejlődésnek eszménye, melyet a kultur nemzetek respublikája megvalósítani hivatott s így ismernie kell a nemzete egyéniségén alapuló sajátos feladatot is, amely ez eszmény megvalósításánál épen nemzetére vár. Ez eszmény által megvilágosított és ez eszményt tisztázó egyetemes történetnek központi jelentősége ily cél megvalósítására nézve evidens. Az oly férfi, ki emez általános kulturkincseket fejlődésükben bírja s így képes tág látókörénél fogva és a nemzeti sajátosságok kiérzésével, tudatra emelésével nemzetére vezetőleg hatni: *igazán művelt, felvilágosodott* embernek mondható. Nem osztályérdek, — hanem a nemzeti érdek kívánja, hogy e műveltek társadalmilag is egyesüljenek és pedig egyesüljenek oly célból, hogy a jövő nemzedéket az általános kulturális haladás kincseinek birtokába helyezték s így értse meg ez is igazán nemzetének sajátos feladatát a művelődés előretörő nagy küzdelmében. Midőn a művelt társadalom ily célra egyesül — természetesen megteremti azt az iskolát, melyet helyesen a *humanumnak*, a humaniorák studiumának palæstrájául tekintettek s melyet mint a népiskola és a főiskola közt helyet foglalót — nálunk *középiskolának*, Németországban felsőbb iskolának neveznek. Célja magyarázza meg, hogy ily középiskolát különösen azok a keresztyén felekezetek emeltek, amelyek a keresztyén vallásban érvényre emelt egyéniség elvét, tehát a nemzeti egyéniség elvét hangsúlyozzák és emellett Istennek országát nem érzékitik meg, nem szorítják egy bizonyos emberi intézményre, hanem kiterjesztik az egész emberiségre. Hogy az újabb időben maga az állam is versenyre kelve a társadalmi tényezőkkel, lelkes gyülekezetekkel és egyesekkel, középiskolákat állít: nagyon is érthető ama jelen, nézetem szerint nagyon téves irányzat alapján, amely szerint az állam Leviathan módjára elnyeli a társadalmat, mindent államosítani kíván s a társadalmi tényezők autonómiájának, felelősség érzetének észrevétlen elpárolgásával — a társadalmi önzeteres munkát, az egyeseknek szabadságérzetét és önállóságát megbénítja. A nemzetállam a társa-

dalomnak szervezője, a Platói *δικαιοσύνη* erényének megvalósítója az által, hogy arról gondoskodik bölcsen, hogy a társadalom minden egyes tényezője és egyese is zavartalanul végezhesse a köz érdekében egyéni sajátos feladatát — másnak munkakörébe nem vágva. Nem konkurrál az állam a társadalmi tényezőkkel, hanem azokat nem egyenlően, de igenis a kifejtett kulturmunka arányában erkölcsileg és anyagilag is támogatja. Az állam csak is rendkívüli esetekben, a társadalmi munka elzülésekor ébresztheti fel a társadalom lelkiismeretét mint a intézmények létesítésével.

Nem az állam, hanem a művelt társadalom, a társadalom műveltje a középiskolának teremtője, fejlesztője és fenntartója azon célból, hogy a *műveltek* közkinsét — az *általános műveltséget* — amint azt középiskolai törvényünk is mondja — a jövő nemzedék számára biztosítsa.

II. A középiskola feladata és szervezete.

Az általános műveltség azonban nem azonos az egyetemes történetben közönségesen feltárt anyagnak birtokával. Az általános műveltség egyáltalában nem is azonosítható bizonyos ismeretek és ügyességek meghatározható summájának birtokával. Lehet valaki ügyes ember, ki nagyon sokat ismer, tud — és mégis nagyon műveletlen. Lehet, hogy valaki a műveltek társaságában könnyen forog, a társalgás tárgyában és formáiban egészen otthonos; aki tájékozva van a tudományos kutatások és felfedezések eredményéről, ki hozzá szólhat a közérdekű akár socialis avagy politikai kérdésekhez; ki képes gondolatait könnyen, akár szellemesen is nemcsak anyanyelvén, hanem akár több kulturnyelven is kifejezni: s lehet, hogy az ily egyén e nagy erudiciója ellenére sem mondható igazán műveltnék. A legnagyobb szélhámosság, a legfinomabb gazemberség el sem lehet az ily műveltség nélkül.

Kell az igaz műveltséghez e sokoldalú ismereten és ügyességen: e *megszerezhető birtokon* kívül még egy személyileg minősítő vonás, egy *erkölcsi habitus*, amely a birtokot nemesíti s a műveltséget igazi műveltséggé teszi: ez az egyéniséget átható *szeretetnek* szelleme. A velünk született önzés és öneltelettség lelket, az egocentrismusnak az elvét az édes anya eszményi lényének, emez élő Mária-képnek szelid ereje töri meg s a szeretetet

mint *egyetemes* elvet a történetben, valamint az egyesben a keresztén vallás emelte érvényre. E szeretet képesít arra, hogy önmagunkból: kedvenc és igen gyakran téves képzeink köréből kilépjünk; hogy a szeretet erejében behelyezkedhetünk mások lelkébe, mások lényébe, úgy hogy érezzük, amit ő érez, gondolatát úgy értjük, amint azt ő gondolta, akarását és cselekedeteit nem a magunk, hanem az ő értékképzeivel mérjük és mérlegeljük. Még az úgynevezett holt természetben is egyéni erők hosszú fejlődésének megkötött eredményét látjuk; mindenütt keressük s a szeretet éles szemével mind inkább meg is találjuk ama láthatatlan végső energiák alig látható sajátos egyéni hordozóit, melyek az élet tüneményeit alapjukban minősítik és mozgattják egyéni erővel ugyan — de hódolva a természet általános törvényeinek. Az önzetlen, odaadó szeretet szelleme nyitja meg a természet életének rég eltemetett ősi korszakát s az itt nyert kép a maival összefüggésben mutatja, hogy magában a természetben is miképen süllyednek el, kövülnek meg a csak nyers tömeg-erőt képviselő mennyiségi tényezők s hogy az egyszerű is fejlődésében miképen differenciálódik, egyéniesül, sajátosan minősül s mikép győzedelmeskedik mindinkább a sajátos szervekben egységesen ténykedő *szellemi* erő. S valamint a nagy mindenség egyéni sajátos tényezőit a mechanika világában az *egy* gravitációnak ereje egyesíti a sphaerák harmoniájába: úgy a még magasabb erkölcsi világban a szeretet szelleme egyesíti kölcsönösen támogató munkásságra az egyéni szerveket. Egy nagy szerves egészet alkotunk, amelynek egy-egy szervét képviseli ki-ki közülünk. Az egésznek szelleme hat át minket, ha nem csak sajátosan akarjuk azt önmagunkban kialakítani, hanem ha ugyancsak felebarátunkban is keressük az ő egyéniségét, a mellyel ő is egészen sajátosan szolgálhatja az egészet, s így egyéniségét az egészet építő erejében szívesen elismerjük, értékeljük s érvényesülésében is szívesen támogatjuk. Az egészben, a feltétlenül gyökerező értéke adja meg az egyes embernek igazi méltóságát. Mindenki egyéniségében benne fekszik ez az érték; csak ki kell azt emelni, érvényre kell azt juttatni. Ez a tudat, ez az érzület változtatja meg teljesen önző viselkedésünket embertársainkkal szemben; szolgálailag nem hódolunk előttük, mert tudjuk, hogy ami értéket ad nekik, az a szerves egésznek adománya, s viszont le sem nézük őket, mert tudjuk, hogy ugyan úgy, mint mi magunk, ők is

az egésznek sajátos szervei. Viselkedésünk embertársainkkal szemben nem az önző, számító udvariasságnak, hanem a szívesen elismerő, méltató, támogató udvariasságnak, vagy amint azt Locke oly szépen mondja — a szív udvariasságának viselkedése. A *szívnek* ez a szeretet elvén alapuló *udvariassága* különbözteti meg az igazán műveltet — a közönséges értelemben vett művelttől.

S midőn már most az ilyen igazán művelt társadalom vagy egyes az emberiség történetében felgyülemlett kulturkincset át akarja adni az új nemzedéknek: mennyire más szemmel nézi ez a történetet, mint a hogy azt közönségesen nézzük!! A tér és az idő schemája köti ugyan a tüneményi világot s így a történetet is: ez a kötelék azonban csak külső kapcsolási pont, amelyre az eseményeket s nem a történetet függesztjük; ez csak megszámlálható rythmusa a történetnek — de nem maga a történet, nem maga a történet. Pedig többnyire e külsőségeken rágódunk s gyermekes módon ebben látjuk a nagy, mert *megmérhető* történeti ismeretet. Történettel csak akkor foglalkozunk igazán, ha azt látjuk, hogy miként nő ki az egyes, a nép — történeti multjának és földrajzi meghatározottságának természeti talajából, ha önfeledten elmélyedünk az egyesnek, a nemzetnek lelkébe s látjuk azt a küzdelmét, amelyet megvív saját természetével és a külső világ akadályával; ha látjuk azt, hogy miképen küzdi fel magát egy ideális országba s mikép száll le az itt vett eszmény erejében a való világba, hogy itt építse ki a társadalmi élet szervezésében, a tudomány és művészet alkotásaiban eszményét. Önfeledten, ájtatos szemmel és szívvel kell másnak lelkébe, más nemzet szellemébe elmélyedni, művészi szemmel fel kell lelni azt az értékes, mondhatjuk isteni célgondolatot, a melyért az egyes ember, az egyes nemzet teremtetett s történeti szerepet vitt; be kell látni, hogy mindenki másképen, egészen sajátosan oldja meg a történeti feladatát s hogy éppen az egyéninek ebben a gazdagságában dicsőül meg az egésznek nagysága; s meg kell tanulni, hogy igazában nincs ismétlés az igaz történetben, hogy egy és ugyanazon hangnak színe is mindig más és más és hogy minden látszólagos visszaesés, nagy kulturák látszólagos megsemmisítése ellenére is a tökéletesedésnek, szeretetnek a szelleme halad. Az elsüllyedt kulturkincsek újra felélednek, nemzetek értékes szelleme — alhatik, de el nem hal. A kulturális fejlődés láncolatából mint egy kikapcsolt nemzetek szelleme, a chinaiak és külö-

nösen az indek szelleme a Tao elméletének, a Vedanta és Sankhya philosophiának lelke épen napjaink gondolkozását, de művészi alkotásait is mélyen befolyásolja. Valamint a physikai erő, úgy a szellemi sem semmisül meg: minden, minden arra szolgál, hogy az emberi szellem végtelen értékének megfelelően végetlen egyéni alakulásaiban érvényesüljön, s hogy feltűnjék előttünk mind tisztábban annak képe, hogy a szellem miként bontakozik ki az anyagnak, az önzésnek talajáról, mint hódítja meg a természet erőit, miképen szünteti meg épen e pusztító természeti erőkkel a tér és idő szűk korlátait, hogy még a rossz is miként emeli sötét háttérével magát a jót, hogy még az a vérengző küzdelem is, mely gyűlölettel folyik nemzetek közt, arra való, hogy e nemzetek egymást megismerjék, kölcsönösen egymást megbecsüljék, méltányolják; megaláztatásukban önismertre s a szabadság értékének tudatára emelkedjenek s hogy mindezt által létesüljön végre is a szabad és önálló nemzetek respublikája, amelyben minden nemzet kölcsönösen elismert sajátosságával versenyezve kívánja a humanumot és ezzel a szeretetnek, Istennek országát megvalósítani. (Typikusan ugyan ez — hazánknak fenséges hivatása. A magyar genius a maga szellemének erejében egy nemzetté olvasztja a különböző nemzetiségeket a nélkül, hogy azokat sajátosságuktól, sajátos kulturájuktól megfosztani akarná. Nemzetünkben ők képviselik a különböző nemzeteket azzal a hivatással, hogy eme nemzetek kulturkincsével növeljék nemzetünk szellemi erejét, s hogy emez erőt szellemi közvetítésük útján érvényesítsék kifelé is. Az uniformizáló törekvések hazánk történetének tanúsága szerint idegen, bécsi keletűek.)

Midőn ily szemmel nézzük a történetet, hazánknak történetét — a történet nem anyaghalmaz, melynek befogadása az egyéniséget elnyomja, hanem a történeti hatalmak éltető nagy iskolája, amelyben az egyéniség ethizálódik. Az egyes mint ember *átéli* értékes mozzanataiban az emberiség történetét, hogy ő is azzal együtt ethikai magaslatra felemelkedjék, hogy ő is szerves módon betaglalódhassék nemzete útján az emberiség egészébe, hogy így az ő sajátosságának, célgondolatának tudatára is eljusson s ennek érvényesítésével szolgálhassa hivatásszerűleg nemzetében az egészet.

Így teszi a történet az embert igazán műveltté; műveltté esze, műveltté szíve, műveltté egész lénye szerint.

A középiskolának ezért is — midőn általános igaz műveltséget kíván adni — főtantárgya, sőt állítom *egyedüli* tantárgya a történet. Igenis egyedüli tantárgya, mivel a többi ott előforduló tantárgyak, akár ismeretet, akár ügyességet szerzők, mind a történetnek alárendelhetők, azaz *történetivé* teendők. A vallásoktatás elveszti a középiskolán felekezeti jellegét, humánná válik, magát a történetet kíséri lépten-nyomon s annak titkát, leginkább mozgató erejét áhitatos lélekkel tárja fel az illető nép vallásának bemutatásával, átélésével az ámuló tanulók előtt. Az a sajátos világnézet, mely a nép vallásának háttere, feltárandó s a vallásos lélek küzdelmei, melyek az asketikus és hymnikus irodalomban megnyilatkoztak, itt olvasandók fel, a kultusnak módja, lefolyása itt mutatandó be! Mily érdekes, mily szent órákká válnak ezzel a vallási órák: ezek az órák, amelyek ma a legtöbb iskolán egészen mellékes, lógós órák, központiakká válnak, amelyekben egy-egy népnek legszentebb érzelmei hatnak mireánk.

A különböző nyelvek órái, amelyek ma a nyelvek formai kezelése miatt a legtöbb esetben gyötrelemként nehezednek az ifjúságra, bemutatják a történeti órákban tárgyalt népnek értékes és jellemző irodalmát, ha nem eredetiben, úgy fordításokban. A különböző nyelvek tanárai a jellemző termékek ismertetésében osztozkodnak.

A *földrajzi* órák a sajátos kulturának alapjait keresik a talaji, égálji viszonyokban s így nyomon kísérik a történetet.

A *természettudományok* is lehetőleg lépést tartanak az illető tudománynak művelésével az illető korszakokban. A történeti módszer a didaktikai pædag. követelményeknek megfelel. Az első szempont, amely alatt a természetet nézzük, ép úgy a történetben, mint az egyes ember fejlődésében a haszonnak, a kellemesnek szempontja; azután külső ismérvek szerint sematizálunk; míg végre organikussá válik felfogásunk, amidőn ugyanis az egyesnek sajátosságát az egészben való életében biologiailag kívánjuk alapjaiban, de egészében is megérteni. Hogy nemcsak a természetrajzot, hanem a természettant is lehet, sőt a kellő megértés érdekében kell is történetileg tárgyalni, erre hazánkban különösen Albrich és Capesius jeles tanáraink értékes cikkeikkel s részben már tankönyveikkel is utaltak.

Még a *máthesis*, e pusztá formák tudománya is alkalmazkodhatik a történethez, midőn az egyes népek szám- és mérték-

rendszerét és az ebben követett módszert is bemutatja s mentében a fizikához is símul: jóllehet igenis elismerem azt, hogy ez a tudomány, mint a tér és idő puszta formáinak tudománya, épen a történések tartalmától való elvontságában éli a gondolkozást, az egészen sajátos matematikai gondolkozást fejlesztő világát.

Annál határozottabban alkalmazkodhatnak teljesen a történetben tárgyalt korszakokhoz az ének, zene, a rajz és a torna.

A népek, a nemzetek külső, alakító képességének eszményeit a rajz érzékítheti meg; az ének, zene, a hang pedig lelkének rezgéseit, életének legmélyebb titkát árulja el. A rajz, valamint az ének, zene tanítása az embert ez irányában követi a történet útjain. Történeti hangversenyek nőnének ki emez ének-, zeneórákból, amelyek minden szónál hívebben jellemeznék lelke szerint a megfelelő kort; a rajz pedig a művészet-történet szolgálataiba kerülne; a torna végre az atletikának, a tánc és hadászat történetének volna mindig érdekes és értékes mutatója!

Az ügyességek, amelyek többnyire csak formális jellegűek voltak, s melyek tanításánál az önkény többnyire nyitott ajtóra talált, most komoly, értékes tartalommal telnének meg s a tartalom közlésének egymásutánját a történetben megnyilvánuló objektív genetikai módszer szabályozná!

Középiskolai oktatásunk képe mennyire megváltoznék, még pedig nem önkényesen, hanem az *igazi humanműveltség* szoros követelménye szerint!

De nemcsak eme követelménynek felelne meg a középiskolának e képe, hanem azoknak a követelményeknek is, amelyeket a neveléstudomány és a tapasztalat hatása alatt álló köztudat is erélyesen hangsúlyoz a középiskolával szemben. A tantárgyak sokfélesége ellen hangzik fel méltán a panasz. Alig hogy egy tárggyal foglalkozott a fiú, máris más tárgy kívánja figyelmét lefoglalni; óránként más-más képzetkör fogadja s mindegyiknek tanára a szakférfiú kívánalmait támasztja a tanítványával szemben tekintet nélkül tanártársai követelményére! Ez a folytonos ugrás egyik képzetkörből a másikba okozza a fiúk *idegességét*, de *felületességét* is; a szaktanári követelmény pedig a fiúknak *túlterhelését* s mindez együttvéve azt a közönyösséget, azt az *érdeklődésnélküliséget*, hogy ne mondjam, tanulási taediumot, amely mai nap nem egy középiskolát végzett jó tanulókat jellemez.

A felhangzott panaszok mind e bajokra vonatkoznak; a bajok okát kell elmozdítani s megszűnt a baj.

Középiskolai eszményünk épen e baj okait szünteti meg. A tudományos pædagogianak követelménye értelmében a *koncentráció* elvét nem csak szóval hirdeti, hanem tényleg érvényesíti is. Csak egyetlen egy tantárgya van a középiskolának: ezt az egyet világosítják meg a különböző tanárok a különböző oldalakról. Minden egyes előadásnak központi irányítója a történeti óra. Az összes tanárok a történet előadóját nézik s egymás közt a *történetet* illusztráló tananyagot osztják fel. Nincs itt helye a szaktanári kedvtelésnek, túltengésnek. Egy és ugyanazon cél egyformán irányítja az összes tanárokat; mindegyik bevezetni igyekszik növendékeit egy és ugyanazon nemzetnek szellemébe, lelkébe, hogy e történeti hatalmak lelkének hatása alatt minden egyes növendék egyénisége ethizálódjék s ezzel érlelődjék a jelen kornak, a mi nemzeti hivatásunkkal adott követelményeknek egyéni megoldásában való közreműködésre. E folyton előttünk lefolyó nagy feladat mellett eltörpülnek a szaktanári személyiségek ambíciói. Lépjen fel a tanár mint szakférfiú az irodalom terén, gyűjtsön szaktanulmányjaiban erőt és frisseséget hivatása megoldására: de itt az iskolában nem ő az úr, hanem a növendék szükségérzete; nem a szaktekintély határoz, hanem egyesegyedül a nevelői oktatásnak célja. Ezzel a tantárgyi koncentrációval megszűnik a fiúk idegessége, hisz egy a tárgy, amelyben megpihenhetnek; megszűnik a fiúk felületessége, hisz minden vonza az elmélyítésre; megszűnik a túlterhelés panasza, hisz vége a szaktanári kedvtelésnek s megszűnik a fiúk érdeklődésnélkülisége, mert nem a teljességen, a jóllakáson, hanem egy-egy korszak forrásának lüktető erejében való bemutatásán s e forrás, az élet áthasonításán s ezzel az életerő fokozásán, tisztulásán a súly.

Nem befejezett az oktatás, amelynek anyagát, mint készet be kell fogadni; hanem megkezdett, amelyet forrásaiban csakis megizlelni kell, hogy annál inkább szomjuhozzunk a történet gazdag forrásai után s annál inkább vágyódjunk az abban ténykedő élet-erők után. Az ily középiskolai oktatás nem ad befejezett — s így könnyen reprodukálható — ismereti anyagot, hanem a megizlelt ismeret alapján vágyódást új ismeret után, tehát épen azt, amit az újabb tudományos pædagogiai iskola is annyira hangsúlyoz: valódi *sokoldalú érdeklődést*.

S van az újabb tudományos pädagogiának még egy erősen hangsúlyozott követelménye: a *kulturfokozatok elméletének* (kulturstufentheorie) követelménye, amely az ismereti anyag közlésében a kulturfokozatok megtartását kívánja. Ezt a követelményt is a mi középiskolai eszményünk teljességében figyelembe veszi és komolyan követi, midőn a történet fonalán haladva, a kultúrának a fejlődésben fokozatosan gyarapodó kincsét kívánja a tanítványoknak az iskola összes óráiban jellemző alakjaiban bemutatni. Iskolaeszményünk ezzel igazán eleget tesz ama Herbart óta szintén hangsúlyozott pädagogiai követelménynek, mely szerint az oktatás összes anyagát az *érzületi anyag* (der Gesinnungsstoff) határozza meg.

Mindez megerősít ama meggyőződésünkben, hogy középiskolai eszményünk épenséggel nem subjectiv értékű, véletlen és önkényes jellegű, hanem ép úgy megfelel az igaz műveltség, nemzetünk vezetőeleme érdekének, amint megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket az újabbkori pädagogiai tudomány állít fel a középiskolai pädagogiai oktatásra nézve.

Hogy éppen ez a középiskolai eszmény a személyiség elvének egyik szükségszerű kialakulása: ez csakis megerősíthet törekvéseink iránti bizalmunkban, illetőleg abban a meggyőződésben, hogy helyes úton járunk.

*

De... de hallom az ellenvetéseket. Jó-jó: de ennek az eszménynek megvalósítását nem lehet 10—11 éves gyermekekkel megkezdeni; nem lehet őket az ó-kor szellemébe és e szellem irodalmába bevezetni s ily alapon ez ifjakat felvezetni a legújabb korszak magaslataira.

Sehol sem állítottam, hogy ezt így kell megcselekedni: sőt éppen e feltevéssel szemben arról vagyok meggyőződve, hogy az egyetemes történetnek ily irányú előadását csak akkor lehet megkezdeni, ha az *kellőleg elő van készítve*. — A 10—11 éves gyermek még erősen az érzéki schema alatt percipiál. A tér és az idő *mechanikus* schemái és másrészt a kedvenc képzeteken nyugvó képzeleti schemák azok, amelyekben a tárgyi világ a gyermek elméje elé lép. Hiába beszélünk ily gyermekeknek egy-egy korszak szelleméről, mozgató elvéről, a cselekmények pragmajáról, a történet rációjáról. Mindez nem való gyermekeknek. Mindez feltételezi a

befogadónál az erre vonatkozó appercipiáló képzeti tőkét, ama fix pontokat, amelyekre és amelyek köré emez új képzetek, gondolatok csoportosulhatnak. Konkrét, a képzelet által élő — az egyes korszakokat tipikusan jellemző alakokra van szükség elsősorban, akiket a gyermek újra és újra ismételtlen szem elé állít, lelkébe vés, azokért lelkesül: a végett, hogy ezek útján megnyerje eme korszakok szellemének, lelkének appercipiálására az élő erőt.

Életrajzi úton végig kell mennie az ifjúnak az egyetemes történeten, hogy azután a magasabb fokozaton életteljesen átélhesse a mi értelmünk szerint a történetet fejlődésében.

Ha már most a történet korszakainak megfelelően három éves tanfolyamra osztjuk az egyetemes történet fejlődésének tanítását: úgy igen természetesen hároméves tanfolyam készíti elő ugyancsak e tulajdonképeni középiskolát, vagyis a hároméves *gimnáziumi tanfolyamot* megelőzi egy hároméves *előkészítő gimnáziumi, avagy progimnáziumi* tanfolyam.

Ezt az előkészítő tanfolyamot azonban nemcsak a történet, hanem a többi, a történettel szorosan összefüggő tantárgyak is megkívánják. A földrajz a természetrajzzal szövetkezve természet-tudományi szempontból mutatja fel azt a vidéket, azt az égalt, s általában a természeti tényezőket; amelyek sajátos kulturára vezetnek. Lehetetlen, hogy a fiú az énekben, zenében a történeti fejlődést *könnyen* kövesse, ha nem ismeri a hangjegyeket, ha azokat nem képes leolvasni, azaz leénekelni, ha nem gyakoroltatott az egyes hangok különböző erejének kifejezésében, sem abban, hogy a hang ott ahol annak szövege is van, e szöveg interpretációjának szolgálatába helyezendő s végre ha nem nyújtunk az ifjúnak alkalmat arra, hogy szíve teljességét egyházi és népdalban kifejezze s ezzel sejtse a dalnak előterjesztő, igazán művészi jellegét. A történeti fejlődésben feltűnő hangszerek és ezek zenének megértése is megkívánja, hogy egy-egy hangszert tanuljon minden egyes, a zene iránt csak némi érzékkel bíró tanuló.

A rajz is csak akkor helyezhető a történet s közelebb a művészet-történet szolgálatába, ha annak elemeivel tisztában vagyunk, ha a fiút nem csak a geometriai, hanem nevezetesen a szabadrajzban, a tárgyak utáni, kidomborodó, plasztikus rajzban is gyakoroltuk és a gyermek képzeleti világát sem öltük el — a rajztanításnak különben szükséges mechanizmusával.

A történeti fejlődést jellemzően illusztráló atletikai, harcá-

szati gyakorlatokat, valamint a táncot csakis az képes maga is bemutatni, aki testét edzette, izomzatát egyenletesen kifejlesztette, s testének mozdulatai fölött könnyen uralkodik. A szabad- és a szergyakorlatok tervszerű fokozatosságban való végzése, de e mellett a nem ellenőrzött szabad játékokban való részvétel nyújtja a szükséges előképzést.

A természettani ismeretek fejlődése iránti érdeklődést szintén fel kell kelteni az által, hogy a természeti tünemények törvényeinek nagy jelentőségét a köznapi életben, annak eszközeiben, szereiben bemutatjuk.

A szám és méretek rendszerét, valamint az azokon belül véghez vitt műveleteket fejlődésükben fel nem ismerhetjük, ha a tér és idő formáira vonatkozó alapl műveletekkel tisztában nem vagyunk. A progimnáziumban kell emez ismereteket és ügyességeket nyújtani.

Van azonban a gimnáziumnak még két tárgya, még pedig a nevelés szempontjából igen fontos két tárgya, amely szintén megköveteli az előkészítést: a *vallás* és *nyelvek* tantárgya. A vallás és a nyelv a szellemet a maga egységében mutatja be. Mind a kettő egyformán árulja el a nép, a nemzet gondolkozását, érzelmi, de akarati világát is. Amilyen valakinek Istene, olyan a lelke is; ama jelszó pedig: «nyelvében él a nemzet», bizonyosságot tesz a nyelvnek e központi, a szellemet közvetlenségében, egységében kifejező jelleméről.

Kell tehát a *vallás* fejlődésének átélhetése érdekében egyes vallási főalakokban bemutatni az egész szellemélet tényezőinek ama sajátlagos vegyületeit, amelyek a népjellem, egy-egy korszak szelleme által módosultan *egyes egyénekben* tipikus alakot nyertek, avagy később a képzelet túltengése következtében mítoszokban repkényként simulnak a vallás tényeihez és alakjaihoz. — Igen természetes, hogy az előkészítő fokozaton különösen a héber és keresztyén vallás alakjai és mítoszai, legendái lépnek előtérbe, mint amelyek az ifjúság tudatához legközelebb állanak.

Nem ily világos és magától értetődő a gimnáziumi *nyelvi* órák előkészítése. *Tárgyi* szempontból az ugyan világos, hogy az előkészítő tanfolyamokban is a nyelvi órák a megfelelő történeti kort kisebb, a gyermek képzetköréhez lehetőleg közel álló költeményekkel, prózai olvasmányokkal illusztrálják; az is magától értetődik, hogy ez illusztráció első sorban a gimnázium tannyel-

vén, a nemzet nyelvén, magyar nyelven eszközözlendő: az azonban már nem világos, hogy *mily más nyelvek* is vonandók be e feladat teljesítésére; s továbbá az sem világos, hogy a nyelvek *alaki szempontból* való boncolása, a nyelv szerkezetének, grammatikai és szintaktikai alakulásának ismeretei hol és melyik nyelven közlendők?!

A nyelvvel alaki szempontból foglalkozni kell! Nem elég annak, aki a műveltnék, a nemzet vezetésére hivatottnak jelzőjére igényt tart, hogy a nyelvvel csak a közvetlenség fokozatán foglalkozzék. Nemcsak használnia kell tudni a nyelvet, hanem ismernie is kell azt, ismernie grammatikai, szintaktikai törvényei, sajátosságai s nevezetesen etimológiájában is megnyilatkozó sajátos szelleme szerint. Már most világos az, hogy aki egy nyelvet tud, tulajdonképen egyet sem tud. Történeti tény továbbá, hogy a nyelvvel mint nyelvvel a görögök is és később a rómaiak is csak akkor kezdtek foglalkozni, midőn idegen nyelvekkel ismerkedtek meg. Minél inkább szigeteli el magát egy-egy nemzet, annál kevésbé foglalkozik nyelvtudománnyal. Egyenesen kegyetlenségnek tűnik fel az egynyelvű szemében az anyanyelvnek boncolása, annak, ami csak egészében szép — szétszedése s annak törvény útján való megállapítása, ami oly természetesen igaz s amit végre is a közönséges egynyelvű emberben érvényesülő nyelvérzék sokkal biztosabban és megbízhatóbban is megmond, mint a legfinomabb nyelvészeti studiumon át a törvények útján köszörült tudós elme!!

Sem ama történeti tény, sem ezen ethikus érzelem, sem végre eme nyelvészeti igazság előtt nem szabad szemet hunynunk. Az anyanyelv nem arra való, hogy azt minden művelt ember boncolgassa, szétszedje s azon tanulja meg a nyelvnek, a beszélésnek törvényeit. De tovább megyek: általában *élő* nyelv sem erre való. Az élő nyelvet tanuljuk meg per usum; a gyakorlás útján keltsük fel a tanulóban ezen nyelvnek érzékét s az illető minden grammatika és szintaxis nélkül helyesen fogja beszélni és jól fogja felhasználni irodalmában lerakott kincseit. *Holt nyelv* való az anatómia asztalára, *normális* holt nyelv, amely tipikusan, izmosan bemutatja — etimológiájában átlátszóan, formáiban következetesen a nyelvnek egész szerkezetét. Ily holt nyelv a *latin* nyelv. Igaz, hogy a görög nyelv sokkal finomabban tagolt; időt, módot még finomabban megkülönböztet s a mondat szerkezetét is sok-

kal plasztikusabban jelzi partikuláival. *Művészi*, plasztikai szempontból sokkal tökéletesebb a görög a latinnál: de *didaktikai* szempontból megfelelőbb a latin nervosus, tipikus és egyszerű következetes, hódító voltánál fogva. De *kulturális* szempontból is fontosabb a latin a görögnél. Igaz, hogy a görög irodalom az európai kulturának megindítója s a kultureszményt, úgy mint a megindítók bármily téren, keletkezésében a lehető legtisztábban tünteti fel és pedig bámulatosan a kulturának majd minden terén; s igaz az is, hogy aki mélyrehatóan és alaposan kíván a kultura munkájában részt venni, erőt és irányítást vagy legalább indítást ma is a görögben talál: s mégis fontosabb a kultura történetére nézve a latin. A göröggel megállunk a kultura kapujánál s amint a keletet elhagyjuk s nyugat felé fordulunk, a latin vezet. A latin nyitja meg Európa barbár népeinek vadonjait, átkísér a középkor kulturális nagy birodalmin, mai politikai állami létünk, civilizációnk megalapításának és fejlődésének stádiumain s latin nyelven szólalt meg egész a legújabb korig a tudomány internacionális hatalma. Midőn gimnáziumunknak az a feladata, hogy az emberiség történetét átéltesse a növendékkel s ezért is a kor lelki életének megnyilatkozását az irodalmában lehetőleg eredeti nyelvén mutassa be, egy nyelven sem teheti meg oly bőségesen minden nemzetre s minden korra kiterjeszkedően, mint a *latin* nyelvvel. *Végre* arról sem szabad megfeledkeznünk, hogy a latin nyelv az olasznak, a spanyolnak és a franciának anyja, hogy a latin nyelvből oly sok szó, fogalom ment át a germán nyelvekbe, valamint magyar nyelvünkbe, sőt, hogy nem egy irodalmi termék, sőt írói iskola is a latin irodalom hatása alatt keletkezett: úgy hogy a latin nélkül ama nyelvek keletkezése egészen érthetetlen s a többi nyelvekben s azok irodalmában is sok egyenesen megfejtethetlen lenne a latin nélkül.

Mindezek alapján határozottan a *latint*, ezt az oly sok életet támasztott *holt* nyelvet választjuk arra, hogy azon boncoljuk a nyelvet grammatikai, szintaktikai szempontból. Minthogy pedig a nyelvet a gimnáziumon már birnunk kell, hogy azon a latin irodalmi termékeket olvashassuk: ezért is e fontos munka a *progimnáziumra* esik.

Itt tanulja a fiu az *első grammatikát*; azelőtt nem tanult s azután is csak annak alapján tanul: de nem tanulja e grammatikát magában. A latin grammatika tanulása és a grammatiká-

hoz teljesen alkalmazkodó olvasókönyv fordítása céltudatosan és tervszerűen arra is szolgál, hogy a latinnal szemben az ismert *élő nyelvnek* egyezését és különösen különbségét, tehát az élő nyelvek sajátosságait is összehasonlítva, tudatra emeljük. Igenis *univerzális grammatika* a latin grammatika, amelyen nemcsak a latin, hanem a magyar nyelvnek sajátosságait is megismerjük. Mosolyogva tekint az ily Comeniusi, Páriz Pápay-féle anachronismusokra a modern nyelvtudós! Jól teszi, ha mint tudós mosolyog. Csak hogy mi a gimnáziumon nem nevelünk nyelvtudósokat, akik a *præsens perfectumokban*, *præsens imperfectumokban* és a határozók körmönfont különbségeiben gyönyörködnek és azért, mivel mindezt oly nagy nehezen fundálták ki, világra szóló nagyfontosságúnak tartják; mi általános műveltséggel bíró egyéneket kívánunk nevelni, akik a történetet átélve, beletekintettek az egyes nemzetek lelkébe és így azt legközvetlenebb módon kifejező nyelvükbe azon az alapon, hogy a nyelvnek általános szerkezetét ismerik s ezzel való összehasonlítás alapján más nemzetek nyelvének sajátosságáról is szerezhettek tudomást. Gyök-nyelv, agglutináló nyelv, organikus nyelv között levő különbségekről csakis grammatikai és szintaktikai ismeretek alapján szólhatunk; csak ez ismeret alapján értékelhetjük ezt az egyes nyelvtörténeti fokozatokban megnyilatkozó szellemet sajátosságában, s így a történetben szereplő nemzetek nyelveit is.

Ezt az alapismeretet a progimnáziumban kell megszerezni. E fokozaton a latin nyelv tanulásánál az *alakon* van a súly. Valamint a számtan alapműveletei tanulásánál semmis a tartalom, mivel ha azt is tekintetbe vesszük, csakis szórakoztatjuk a növendéket s megakadályozzuk a számolás reflexszerű mechanizmusának létesülését: úgy a nyelv elemeinek megtanulásánál is az érdekes, a vonzó tartalom csak is akadálya a koncentrált, intenzív nyelvtanulásnak. Nem érdekes, hanem *ismert* legyen a nyelv elemeinek tanításánál az olvasmány tartalma, — úgyhogy az elemi nehézségek legyőzésének felemelő tudata mellett örüljön a növendék azon is, hogy ezt a jól ismertet már most idegen nyelven is kifejezheti. Csakis a felnőttek s nem a gyermeknek, s nem is a gyakorlati irányú nyelvésznek, hanem csak is a theoretikusnak álláspontjáról érthető a nyelvtanulás kezdetekor a szöveg tartalma *érdekességének* követelménye! Mintha bizony csak is ezzel válnék érdekessé az elemi nyelvtanulás a gyermek

álláspontján?! A gyermek, ki még erősen az érzéki éniség álláspontján áll s így az érzéki schema szerint társít: örömmel magol s örömét leli a két szónak (az idegennek és az ismertnek) összeforrasztásában, a deklinációk és konjugációk, valamint a szabályok megtanulásában, s a tanulttal való brillirozásban. Hány örömtől sugárzó arcot, általános feszült figyelmet láttam a latin nyelv tisztán alaki kezelésének módszere mellett — mint mind megannyi protestatiót az ellen, hogy az ily nyelvtanítási módszer nem lenne érdekes! S még az a theoretikus nyelvész is, ha maga is gyakorlatilag meg akar tanulni egy új nyelvet, nem tehet mást, mint vágja a szavakat, tanulja a paradigmákat s még csak akkor, ha ez uton tovább döcögött bármily közönyös tartalmú olvasmányon — úgyhogy meglehetősen értve olvashat már e nyelven is: még csak ekkor fog érdekes könyvhöz, amely az ő tudását kiegészíti, érdeklődését kielégíti. De nem csak didaktikai, hanem *pedagógiai* — ethikai szempontok is kívánják az oly olvasmányt, amely egészen alkalmazkodik a grammatikához. Ne legyen semmi meg nem értett, mindent pontosan és határozottan tudni kell; nincs helye az ötletszerű kombinációnak, a látzatos tudásnak, minden a szoliditásnak, a lelkiismeretes kötelesegteljesítésnek jellegét viseli. Semmi sem mellékes; az egész szempontjából minden fontos. Így lesz s csak így lesz pedagógiai szempontból épen a latin nyelv tanulása *alapvető* fontosságú. A progimnáziumnak ezért is főtárgya, legtöbb tanórával ellátott főtárgya a latin nyelv tanulása.

Természetes, hogy a latin nyelvnek lényegileg ily szempontból való forcirozott tanulása a három évi progimnáziummal nem ér véget. A *gimnáziumban* — a latin irodalmi művek olvasásánál a tanár igenis a mű tartalmára fordítja a főgondot: de épen a tartalmi elmélyedés céljából a latin nyelv és a latin író szellemének sajátosságát igyekszik a tanuló tudatára emelni. Nem használ a fiú sem fordítást, sem jegyzetes kiadást, de igenis használja otthon nem a szerzőhöz irt, hanem az általános latin szótárt s ennek segélyével állapítja meg, a szó etimológiájában követve a pszichológiai és logikai sajátos folyamatot, az összefüggés alapján a szónak megfelelő jelentését. A latin órában is a tartalom mellett ezt a sajátos, mondhatjuk nemzeti és egyéni psychológiát és logikát kell hangsúlyozni, valamint azt, hogy az értelmet hüen és azután az élő nyelv vagy nyelvek szel-

lemének megfelelően adják vissza. Így megmarad a latin nyelv még a gimnáziumon is a nyelv, illetőleg a nyelvek lelkébe való behatolásnak substratuma.

A latin nyelv tanulása a *magyar* ifjúnak mindég nagyobb nehézséget okoz, mint bármely indogermán nyelvet beszélő ifjúnak. Sokkal könnyebben tanulna meg a magyar ifjú is latinul, ha bármely indogermán nyelvet is beszélne. Már magában ez is egy élő indogermán nyelv megtanulására indítja figyelmünket; egyenesen pedig követeli ezt a *nemzeti érdek*. A büszkén magába visszavonuló egyén vagy nemzet másnak nem kell. Aki mással nincs kölcsönhatásban, az elhal, annak nincs igaz élete. A teljes függetlenség nem emberi állapot s ha az: úgy csak képzelt, őrült. Nem függetlenségre, hanem egyéni és nemzeti önállóságra kell törekednünk, ha nemzetünket igazán szeretjük. Önállóak akkor vagyunk, ha mások hatását sajátosan értékeljük s ha egyéniségünket másokon is érvényesítjük. Minél sokoldalubb e hatás és minél inkább vagyunk képesek egészen sajátosan e sokoldalú hatásokra reagálni: annál önállóbbak, szabadabbak vagyunk akár mint egyes, akár mint nemzet.

A szellemi hatás közege a nyelv: de csak akkor, ha azt kölcsönösen értjük. Magunkban vagyunk alig kilenc millió magyar az indogermánok milliós tengerében. Nem kívánhatjuk, hogy a nagykulturájú indogermán nagy nemzetek hozzánk alkalmazkodjanak, különösen akkor, midőn mint eddig az osztrák befolyás még azt sem engedte meg, hogy a magyar királyt mint ilyent ismerje a külföld s még magunk sem voltunk itthon oly erősek, hogy kormányunk útján elérjük azt, hogy a mi államiságunk a *mi* külföldi képviselőnkben önállóan kifejezésre jusson. Ily megalázó nemzeti viszonyok közt mindent el kell követnünk, hogy ha a mi természetes majestásunk nem képviseltet minket a külföldön: mi szellemi uton legalább hassunk kifelé is, hogy ne legyünk csak befogadók, hanem kihatók is. A befogadásra, valamint a kihatásra okvetlen szükséges eme kölcsönhatás közege — a nyelv!

Melyik nyelv?! Geographiai és történeti helyzetünk szerint ez nem lehet más, mint a *német*. Geographiailag a német nemzet áll legközelebb hozzánk még akkor is, ha Ausztriára gondolunk; s magában hazánkban is az összes nemzetiségek közül a német szigetek vannak egész országunkban, országunk min-

den vidékén leginkább elszórva. Történetileg is a legintenzívebb érintkezést hazánk Németországgal folytatta. Ehhez járul mint igen nyomós ok az, hogy mai nap elismerten a német egyetemek vezetnek s Németország vezető szerepét a kultúra terén általában is mind inkább elismerik. Szellemi téren pedig e vezető szerepnek alapja nemcsak a kifejlett tudományos élet, hanem az a német nemzeti sajátosság, amelyet Schiller oly szépen megjelölt s mely abban áll, hogy a német igyekszik bármely nemzetben feltűnő eszményi alakulásokat azonnal irodalmába átültetni. Nincs irodalom, amely nemzeti sajátos volta mellett annyira internationalis jellegű lenne, mint éppen a német.

Ha tehát a gimnáziumban a nyelvi órák főfeladata az, hogy a különböző nemzetek irodalmát bemutassuk: úgy tényleg egyetlen egy nyelv sem alkalmasabb e feladatra, mint a német. A nemzeti, valamint a human érdek s így mind a kettőnek szolgálatában álló gimnáziumi érdek egyformán követeli, hogy a magyar művelt ember németül tanuljon, még pedig már a latin nyelv tanulása előtt.

Ezelőtt nemcsak azért, mivel ez alapon könnyebben tanulja a magyar a latint, hanem nevezetesen azért, mivel két nyelvet egyszerre nem szabad tanulni, — amint ezt már Comenius is oly szépen kifejté — s mivel élő nyelvet annál gyorsabban tanulunk meg, minél ifjabbak vagyunk. Minél idősek vagyunk: annál inkább reflektálunk önmagunkra s így annál inkább röstelkedünk, szégyenkezünk mint kezdők idegen nyelven dadogva beszélni, de reflektálunk a nyelv alakjára, összehasonlítjuk azt más nyelvekkel s így megakasztjuk a közvetlen percipiálást. A progimnázium előtt kell tehát a német nyelvet megtanulni.

De hol? ! Csak nem a népiskolában? !

Nem, a népiskolában nem: az világos. A népiskola tannyelve nemzetiségi s tantárgya a felsőbb osztályokban a magyar s nem a német, érdeklődésének tárgya az otthonnak kulturkincse a nemzeti kulturkincs irányában. Itt a németnek mint tantárgynak nincsen helye.

Ezért is — úgy amint azt a külföld is teszi — a középiskolára *előkészítő* tanfolyamot, illetőleg tanfolyamokat kell berendezni a népiskola III. osztályának végeztével. Két év alatt heti 7—8 órában a direkt módszerrel tanítva a németet, elsajátíthatja azt a magyar fiú úgy, hogy azt beszéli s fel is használhatja mint

a progimnáziumban is folyton külön-órákban is növekedő apper-
cipiáló tőkét a latin nyelv tanulásánál; — s felhasználhatja azt
azután a gimnáziumban mint a történetet a német irodalom útján
is megvilágosító eszközt.

Szükséges azonban ez előkészítő két tanfolyam nemcsak a
magyar ifjuság szempontjából, hanem a nemzetiségi iskolások
szempontjából is. Általános a panasz nemzetiségi vidékeken, hogy
a gimnáziumba siető fiuk nem tudnak magyarul; miért is a
kellő alapvetés és haladás lehetetlen. A gimnázium mindegyik
osztályának meg van a maga pensuma; ezt el kell végezni így
vagy úgy: de el kell végezni. Sisyphusi munkát végez mai nap-
ság az I-ső osztályban nem egy tanár. Hibáktól hemzseg a fiuk
munkája s ime mégis kénytelen tovább menni; a hibák hatvá-
nyozódnak s hiába a javításnak erőt, időt emésztő minden mun-
kája. Ez tűrhetetlen állapot. A törvény, mely elrendeli, hogy a
nyilvános népiskolai IV. osztályt végzett fiu a középiskolába fel-
veendő — nem engedi meg a felvételi vizsgálatot, s így azt sem,
hogy külön előkészítő osztály rendeztessék be. Csak ez az elő-
készítő osztály, amelynek tannyelve is a magyar, szüntetheti meg
az elismert létező nagy bajt. Az iskola tannyelve a magyar, azon-
kívül heti 7—8 órában külön foglalkoznak a magyar nyelvvel,
magyar olvasmányokkal s mindegyik nemzetiségnek van még
alkalma saját anyanyelvét is heti néhány órában mint tantár-
gyat is művelni. Ha ez nem a német, a maga anyanyelvét mű-
velheti a német helyett a progimnáziumban, valamint a gimnáz-
iumban is.

Szükséges ez előkészítő tanfolyam végre még azért is,
hogy itt összefoglalólag két év alatt a *magyar nemzeti történetet*
tanulhassák, mely a népiskolában a VI. évre is kiterjed. Az
ifjak, mint a magyar történet által ápolt nemzeti szellemtől
áthatott fiuk lépjenek a középiskolába. Míg a három első nép-
iskolai évben a történet az otthon alapján vezetett át a nem-
zetire: most az előkészítő osztályokban a magyar nyelvvel a
magyar nemzeti történet dominál. Szükséges ez annál inkább, mivel
a magyar nemzeti történet az eddig bemutatott középiskolán mint
külön tantárgy nem fordul elő. Igen természetes, hogy maga az
egyetemes történet ott, a hol lehet, a magyar nemzeti történetet
is felkarolja s még természetesebb, hogy különösen a magyar
órák, a többiek is a középkortól kezdve magyar történeti okmá-

nyok olvasásával fogják a megfelelő korszakot illusztrálni: mégis külön nemzeti történet még a gimnáziumi fokozaton nem tárgyalatik, amiért is okvetlenül szükséges, hogy ez egészében, a gyermeki felfogással számítva adassék elő annál is inkább itt, mivel a nemzetiségi iskolákon általában véve a magyar nemzeti történetet igaz nemzeti szellemben és lelkesedéssel nem igen tárgyalják.

Az előkészítő évfolyamokon az írást, az olvasást és a számolást gyakorolják. A földrajzi anyag a történethez csatlakozik. A természetrajzi és természettani anyagot pedig az olvasókönyv karolja fel. A vallásoktatásról pedig az illető felekezetek gondoskodnak.

S még sem térhetek még az összefoglalásra.

A személyiség célja kívánja a történeti hatalmak útján az egyénnek ethisálását. Történeti hatalmak kulturkincsükkel a népiskolában a néptudat útján, a középiskolában a műveltek köz-tudata útján hatottak az egyesre, tekintet nélkül az egyes növendék egyéniségére, amint azt a történeti éniség álláspontja követeli is. Az egyéniség azonban, amely az érzéki éniség álláspontján oly zabolátlanul tört ki — bár mily erővel is hat a történeti hatalom, nem törik meg. Már a nemzeti egyéniség érvényesülése a történet tárgyalásánál is ébren tartja az egyéni erőket s a nyomás csak a gyengére nézve veszélyezteteti az egyéniséget; az erős ellenben épen e nyomás, e sokoldalú hatás alatt észrevétlenül is nő és még inkább erősödik. Már nagyon korán mutatkozik a fiúknál, hogy az illetőnek egyénisége inkább az okok, az alapok felé hajlik, vagy pedig inkább a gyakorlati téren való érvényesülés felé; kiismerhető, hogy vajjon inkább contemplatív, avagy discursiv természetű-e; vajjon inkább érdeklődik-e a kulturfagyökere vagy gyümölcse iránt; vajjon inkább theoretikus-e vagy praktikus.

Jó már most, hogy az ifju, amidőn majdan elérkezik egyénisége érvényesülhetésének ideje, azokkal az eszközökkel is rendelkezzen, amelyek néki abban vagy ebben az irányban segítségére vannak. Aki az emberiség kulturájának alapjai s az azokban érvényesült eszményi típusok iránt érdeklődik: arra nézve nagy támogató eszközül szolgál a görög nyelv. Aki ellenben nem igen törődik a multnak alapos munkájával, hanem a jelenben kíván a reá maradt és általa is kifejlesztett kulturtőkájével lehetőleg tág

körben is hatni, nem elégszik meg a magyar mellett még egy más, hazai nemzetiségi nyelvvel: még egy más idegen nyelvre van szüksége, akár a *franciára*, akár az *angolra*.

Erre való tekintettel szükséges, hogy még a gimnáziumon fakultatívvá tétessék a görög avagy a francia, esetleg ehelyett az angol nyelv.

Eszerint az elemi iskola III. osztályának végeztével kezdődő középiskolai oktatás tagolása ez lenne:

Előkészítő iskola.

Magyar — a tannyelv.

I. évfolyam	---	---	---	---	---	4	3	3	3	3	3	3	3	3	19*
II. "	---	---	---	---	---	4	3	3	3	3	3	3	3	3	19*

Progimnázium.

		Történet	Latin	Magyar	Német vagy más nemzetiségi nyelv	Természettudományok	Földrajz	Vallás	Rajz	Ének	Torna	Észkönt		
I. évfolyam	4	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	30
II. "	4	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	30
III. "	4	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	30
	12	24	6	6	9	6	6	6	6	6	6	9	90	

Gimnázium.

	Történet	Latin	Magyar	Német v. más díb nyelv	Természettudományok	Physika	Mathematika	Vallás	Ének	Rajz	Torna	Görög v. francia		
I. évf.	4	5	2	2	2	1	3	2	2	2	2	4	31	
II. "	4	3	2	2	2	2	3	2	2	2	2	4	30	
III. "	4	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	4	30	
	12	10	6	6	6	6	9	6	6	6	6	12	91	

* Ez óraszámhoz járul magyar nyelvűek iskolájában német nyelv = 8 óra = 27 óra. Más anyanyelvűek iskolájában magyar nyelv = 6 óra és anyanyelv 2 óra = 27 óra.

Ha az eddig mondottakon végig tekintünk s középiskolai eszményünket a mostani tényleges középiskolai állapotokkal egybe-hasonlítjuk: úgy *iskolaszervezet* szempontjából eszményünk előnye:

1. hogy a középiskolába lépő ifjuság tantárgyilag és nyelvismeret dolgában egyformán van előkészítve a középiskolai tanulásra;

2. hogy maga a középiskola is két részre tagolt, amelyek mindegyike egy-egy egészet alkot, amennyiben mindegyik a műveltek kulturkincsét történeti fejlődésében adja; csakhogy az egyik inkább biographikus, concret alakban, a másik pragmatikus, elvont, — eszmék által meghatározott alakban; az egyik inkább elemei, — a másik ezek kifejtése szerint; az egyik a nyelvet is inkább alaki, a másik tartalmi szempontból nézi. A közösség mellett mindegyiknek meg van tehát egészen határozott és egységes típusa. E tagoltságnak előnye tekintettel az életre az, hogy aki 14., 15 éves korában az iskolát elhagyja, egy egységes képzetkörrel távozik onnan; tekintettel pedig a didaktikai érdekre, számol e tagoltság a fiúk lelki állapotával, fejlődési fokozatukkal. Ez különben már átvezet eszményünk *didaktikai* előnyeire.

1. Aki az ifju lelkének fejlődését figyelemmel kíséri, tudja azt, hogy egy és ugyanazon fiu is egészen máskép válik be az alsó és a felső osztályokban; hogy nevezetesen egészen más valaminek ténylegességét és egészen más valaminek okszerűségét tudni. Az érzéki én a ténylegességre irányul; a történeti én az alárendelésre, a másban való feltételezettségre; amaz az önkényszerűt, ez az értelemszerűt; amaz az egyest, emez az általánost hangsúlyozza. Egészen más itt és ott is a megértés schemája, az értékelés kriteriuma és ezzel az érvényesítő irány motívuma. Ott a véletlennek és önkényszerűnek jellegével bíró mechanikus (tér és időbeli) és képzeleti schema szerint kötjük össze a képzeteket; itt az okság, a logika törvénye szerint; ott az érzéki kellemes és kellemetlen az értékelő; itt a közösség által való elismertetés; ott az önkény, az önzés a mozgató: itt a közösség által fegyelmezett vagy átídomított altruisztikus akarat.

A lelki fejlődés által adott e kettős világgal kell az *oktatásnak* is számolnia. Vannak egyes egyének, kik az alsóbb fokozaton kitünően beválnak, de tovább nem fejlődnek s így minél

inkább hangsúlyozzuk az okszerűséget: annál inkább elmaradoznak. Külön-külön, egészen sajátos iskolára van ezért is szükség, amelyben bár egy és ugyanazt — mégis más és más szempontból adjuk: egyszer a *ót*: és azután a *δ*ot: álláspontjáról; itt és ott is az általános műveltséget, tehát a középiskola anyagát, csakhogy egyszer konkrét elemei, tényei szerint, azután pedig mozgató, áthasonító lelke szerint. Kár volna egyes fiukat, akik a felsőbb fokra nem érettek, befejezetlen képzetkörrel kivenni az iskolából és az életnek indítani; s baj volna alapozás nélkül adni az általános műveltségnek pragmatikus történetet, amidőn nem a feltételezett egyes tényeken, hanem a történet lelkén, a kor-szakok szellemén van a fősúly.

2. Didaktikailag nagy előnye eszményünknek, hogy a magyar fiu a latin nyelvet egy immár ismert élő áriai nyelv segítségével könnyebben tanulhatja és viszont a nem magyar ifju a középiskola magyar tannyelvét is egészen jól bírja.

3. Didaktikailag nagy előnyt látok abban is, hogy a grammatizálás zavaró tultengése itt meg van szüntetve. Nincsenek különböző, egymást csak zavaró grammatikák, terminus technikusok: csakis *egy* grammatika van. Azért azonban azta feladatot, amely az általános műveltség szempontjából a lényeges, t. i. a nemzetek szellemét legtisztábban visszatükröző nyelvnek sajátosságát — épen a folytonosan követelt és legalább még két nyelvvel való összehasonlítás és a felsőbb fokozaton épen az ily érdekből követelt összehasonlítás jobban fogja megoldani, mint az eddigi gyakorlat.

4. Nagy előny, hogy a mi iskolaeszményünk egyszerre két nyelvet nem tanít. Mindég csak *egy* nyelv lép előtérbe; a többiek mint már ismertek csak az összehasonlítás szempontjából világosítják meg a tanulandónak sajátosságát, ami közben maguk is sajátosságukban tisztulnak.

5. Előnye az is, hogy a progimnáziumon, valamint a gimnáziumon a nem magyar anyanyelvű az élő nyelvek közt választhat és hogy mindnyáján arravalóságuk szerint a gimnáziumon választhatnak a múlt kulturájának főnyelve és a jelen kulturának főnyelvei közt; s így eszményünk már némileg számol ha nem is az egyesnek individualitásával, mégis az egyesnek nemzetiségi és általános szellemi irányokat jelző individualitásával.

6. Legnagyobb didaktikai előnye, hogy a koncentráció köve-

telményének sokkal jobban megfelel, mint az eddigiek, amennyiben tényleg oly tárgyat helyez a központba, amely az iskola minden egyes osztályában megmaradhat egyformán főtantárgynak s amelyben tényleg a többi bennfoglaltatik, az egy anyagot csak különböző irányai szerint differenciálja. A magyar történet csak egy része a tananyagnak, a magyar irodalomtörténet pedig csakis e résznek *egy* része s így fontossága dacára sem az egyik, sem a másik nem lehet koncentráló tantárgy. Nálunk a koncentráló tantárgy nem egy gondolat, amelyre reflektálhatunk, hanem egy elv, mely minden egyes tantárgyat éltet.

7. Ezzel összefüggésben előnyünk, hogy tantervünk a modern pedagógika és didaktika által hangsúlyozott *kulturfokozatok elméletével* is számol, azokat tényleg alkalmazza.

8. *Módszeri* szempontból pedig, hogy épen azzal, hogy a történeti forrásokra megy vissza — a tananyagot kiveszi az apodicticitásnak, a dogmatizmusnak bevégzett köréből, mindent a történetnek, a fejlődésnek, a haladásnak folyamatába helyez s ezzel nem a befejezett, ledarálható ismeretet, hanem a *folytonos és sokoldalú élő érdeklődést* hangsúlyozza.

Ezzel függ össze eszményünk *pedagógiai előnye*. Midőn tantervünk szerint a történetet nemcsak hangsúlyozzuk, hanem azt mint szervező elvet az összes tantárgyak központjába helyezzük: a történetben, mint első sorban érzületkeltőben — hangsúlyoztuk az *érzületet*. Midőn pedig a történet tanulásánál nem az abban előforduló kész dolgoknak, adatoknak emlékelését kívántuk, hanem azt, hogy a tanuló magát a történeti folyamatot átélje, hogy az nem a természetesen önző, hanem a másban élő, a mással lelkesülő, a más által nemesedő életet folytassa: ekkor az ilyen történet tanulása az egyéniséget tényleg ethizálja, fogékonnyá teszi másnak baja iránt, felkelti az altruisztikus socialis érzéseket, amelyeknek művelésére joggal hívta fel körünket, s közönségünket Gidófalvy István, társadalmunknak egyik ideális alakja.* Aki a mi eszményünk szerint foglalkozott a történettel, az a műveltek kulturkincsét fejlődésében átélve, igazán bírja s így nemcsak ismeretekre, ügyességekre tett szert, hanem *jobb* is lett: tanítása igazán pedagógiaivá is vált.

Haladást látunk eszményünkben, amely a kiemelt előnyei

* Kolozsváron 1904-ben tartott nyilvános felolvasásában.

által magától szünteti meg az idegesítésnek, a túlterheletésnek, a kifáradtságnak, a tanulás és tanulmányozás iránti közönynek, az önző és lelkiismeretlen akarnokságnak panaszait.

A művelt társadalom azt, amit önfentartása szempontjából az iskola felállításával akart, elérte; nyert a történet kulturkincsét fejlődésében átélte és ezért is lekük szerint igazán művelt egyéneket.

Ezeket bocsátja el a művelt társadalom az államnak ellenőrzése mellett tartott érettségi útján — nem ugyan az egyetemre, hanem az életbe s mind azon állásokra, amelyek az általános műveltséget és csakis azt feltételezik. E gimnáziumi érettségi megadja az önkéntességi jogot, feljogosít bármely felsőbb szakiskolába, akadémiába való lépésre, az eddigi érettségek összes előnyeit nyújtja, csak egyet nem: nem jogosít fel az egyetemre való lépésre.

III. Átmenet a középiskoláról az egyetemre.

S ezzel elérkeztünk egy általunk szintén már gyakrabban hangsúlyozott kívánalomra: a középiskola és az egyetem közt közvetítő intézmény felállításának kívánalmára: *liceumra* van szükségünk.

Középiskolai törvényünk (1883: XXX. t.-c. 1. §) a középiskola feladatául azt tűzi ki, «hogy az ifjúságot magasabb általános műveltséghez juttassa és a felsőbb tudományos képzésre előkészítse». Törvényünk nem azonosítja e kettőt, sőt a kettőt még egységesíteni sem kívánja olyformán, hogy a középiskola feladatául a főiskolára való előkészítést az általános műveltség nyújtása útján tűzné ki; törvényünk a két célt egymás mellé állítja mint két különbözőt. S ez helyes is. Lehet valaki általános művelt, nagyon szép ismerettel, tág látókörrrel, a szívudvariasságával bíró egyéniség anélkül, hogy az egyetemi tanulmányozásra a legesekélyebb hajlammal, érettséggel bírna; s vannak viszont igen műveletlen, szűk látókörű, egyoldalú tudósok. Igaz műveltség és tudósság nem azonosak, sőt gyakran egymástól távol eső fogalmak.

A gimnázium, mely a mi meghatározásunk szerint a társadalom művelt elemei kulturkincsét adja át az új nemzedéknek, még ezzel nem készítette elő az egyetemre; sőt minél inkább

megfelel mind a kettő igazi feladatának, annál kevésbé készíthet elő a gimnázium az egyetemre. Igenis más, egymástól egészen elterő a kettőnek a tárgya, célja és módszere. Míg a gimnázium a műveltek köztudatában élő kulturkincset a maga fejlődésében és egészében kívánja átadni az új nemzedéknek s így az egyest az általános műveltségnek tág látókörű álláspontjára fel-emelni: addig az egyetemnek *tárgya* nem a fejlődésében kész, eredményében előttünk elterülő kulturkincs, hanem az universon és pedig nem az immár megoldott kérdéseivel, hanem nagy és kicsiny problémáival, amelyeknél bajosan mondható meg, hogy mi kicsiny, mi nagy; mivel az organismus egészében minden, sőt mondhatjuk, épen a legkisebb mikroorganismusok a legnagyobb problémák megoldásának alapjai. Az egyetemnek *célja* sem az, hogy hallgatója a kész kulturkincsnek birtokába helyezve, tág látókörű álláspontjáról áttekinthessen e kulturán és erről az áttekintésről be is számolhasson, hanem az, hogy az universon egy-egy problémájának megoldásával maga is foglalkozzék és e foglalkozás alapján alakítsa meg magamagának világnézetét. A tárgy és a cél különbözőségével igen természetesen egészen más a gimnázium és az egyetem szellemi munkásságának a *módszere* is. — A gimnáziumi tanár előadásának módját teljesen tanulói képzettségének fokához alkalmazza; kutatja, hogy mit tudnak (analysis) és még csak ez alapon növeszti az újnak adásával (synth.) az ismeret tőkéjét (system) s nem elégszik meg azzal, hogy ez ismeretet, mint egészet bírják növendékei, hanem kívánja azt, hogy alkalmazni is tudják (methodus). Ezért is írásbeli gyakorlatokat is ad fel, amelyeknek azonban tárgya a már átvett, avagy az átveendő és pedig a bemutatott mód szerint. Az egyetemi tanár előadásainál nem hallgatói természetére, hanem *tárgya* természetére néz, nem amazokhoz alkalmazkodik, csak egy irányítót ismer el: a tárgy természetében kutatott *igazságot*. Míg a gimnázium tanárát előadásánál nem csak a tanítványok képzettségének a természete, hanem az osztály pensuma is kötelezőleg határozza meg: addig az egyetemi tanárt az igazság kutatásának természeténél fogva semmiféle külső szabály vagy törvény nem köti, mivel az igazság csak a szabadság, a teljes szabadság légkörében él.

A gimnázium tanára végre tanítási módszerével fel akarja emelni tanítványát a maga álláspontjának magaslatára; az egye-

temi tanár ellenben arra kívánja saját példájával indítani ismeretekkel ékeskedő hallgatóját, hogy vele együtt közösen alázattal hódoljon az igazságnak. Míg amott a tanár maga előtt tanítványt lát: addig itt commilitót.

S mennyire más a gimnáziumi tanulónak és az egyetemi studensnek szellemi munkájában követett módszere is! Amaz előirt pensum szerint naponta, sőt a napi tanórák mindegyikére készül; s annál jobb tanuló, minél inkább köti magát az előirt pensum végzéséhez: emez szabadon maga választja tantárgyát s annak abba a részletébe merül el, amely kedvére van s annál jobb studens, minél inkább képes sajátos úton járva az általa választott problémát megoldani. Amott a receptivitas, itt a spontaneitas; amott az egész, itt a rész; amott a befejezettség, itt a végetlenség; amott a kötöttség, itt a szabadság; amott egy szóval a tanulás, itt a tanulmányozás a szellemi munkásság mikéntiségének irányítója!

A munkásság *eredménye* dolgában is mily ellentét! Amott körülhatárolható ismeret, amelyet naponta classifikálhatunk és az érettségig nagy büszkén be is mutathatunk: itt az ismeret végetlensége miatt csakis folytonos haladás, amely minden egyes eredmény elérésekor számos problémának lesz újra kiindulási pontja. — Amott az érettséggel elbocsátja az intézet tanulóját: itt az alma mater még csak a doctoratussal öleli keblére a mesterré érett hallgatóját!

Mindenütt, mindenben ellentét!!

Ezt az ellentétet át kell hidalni! Ha nem tesszük: ifjuságunk az ugrás közben vajmi gyakran elbukik, szabadságát csak is szabadosságra, munkaidejét léhaságra használja fel, s csak későn veszi észre, hogy az életeszemény szabad megalakulásának alkalmát elmulasztotta s ezzel szüleit reményeiben, hazáját joggal várt gyümölcszeiben megcsalta. A másik lehetőség pedig az, hogy az egyetemet fenntartó hatóság az ellentét kiegyenlítése céljából beviszi a gimnáziumot az egyetemre: a tantárgyakat kötelezővé, a hallgatást katalogus olvasásával is kötelezővé teszi, évközben is a kész ismeretek birtokát colloquiumok útján konstatáltatja s a tanárt is munkájában évenkénti vizsgálatokkal ellenőrzi s e vizsgálatok érdekében methodologiailag felosztja tanfolyamokra az egyes szaktárgyakat és e sorrendben való hallgatást is kötelezővé teszi. — Egyetem helyett nyertünk szakiskolát, a

gimnázium fölé helyezett még egy öreg gimnáziumot. Tanügyi politikánk az elsőt látva, látva egyetemi ifjúságunk szabadosságát, már is majdnem ideális módon megvalósította az öreg gimnáziumot! Jó- és nem rossz indulat vezette kormányunk e lépéseit; hiányzott azonban az, ami épen e téren a legfőbb: a gimnázium és másrészt az egyetem sajátos természetébe való belátás! Ha ez meg lett volna, és tegyük hozzá: léteznék: úgy belátták volna, hogy e bajon nem úgy segítünk, ha az ideálok megalakulását, a szabad öntevékenység által a szabad férfias jellem kialakulását az egyetem degradálásával megakadályozzuk, hanem csakis úgy, hogy a gimnázium és az egyetem közé helyezzünk egy oly intézetet, amely számol az egyéniséggel, a szabadsággal, úgy azonban, hogy az egyéni hajlam alapján szabadon választott irányban való haladásnál a választást tanácsával támogatja, a választott irányt a tudomány egészével egybekapcsolja s a választott irányban kifejtett munkásságot ellenőrzi. Mindez által érleli az egyesben sajátos hivatásának, valamint nemzete sajátos hivatásának tudatát; megóvja munkájának az egészszől való elszigetelésétől, a szaktudóssal oly gyakran kapcsolatos egyoldakúságtól, valamint munkásságának rendszertelenségétől, kapkodó voltától. — E nagyfontosságú, az egészen szabad egyetemi tanulmányozásra átvezető feladatot megoldja a *liceum*.

Hogy közelebb miképen? ez a kérdés.

Már a gimnáziumi tanfolyamokban a történetnek s így az összes tantárgyaknak is ethizáló célzata volt. Ne *tanulja*, hanem *élje* át a tanuló a történetet. Midőn így lelkével érintkezett az egyes a történet szellemével, kulturájával: igen természetes, hogy lelke *egyéni meghatározottságában* is érintkezett a történet kulturkincsével és így egyénileg is visszahatott a vett hatásra. Ezzel már a gimnáziumi folyam alatt is a kulturának egyes irányjaival és tagjaival szemben nagyobb rokonság fejlődött ki, úgyhogy már ezen oktatás közben is a hivatásrész, egy bizonyos életpálya iránti előszeretet fejlődött ki. Fokozta ezt az egyéniségre ható irányzatot a történetnek oly kezelése, amely az egyetemes történet tényeit is lehetőleg vonatkozásba hozta hazánkkal és így a mi bennünk levő, egyéniségünk egyik alapérzését — a *nemzeti érzést* ápolta.

A *liceum*nak feladata első sorban ezt a nemzeti érzést

mindenkiben tudatossá tenni és minden egyes számára a tudományok encyclopædiáját feltárni. Tudatossá lesz e nemzeti érzés, ha a történetnek immár ismert egyetemes köréből nemzetünk történetét kivesszük, s nemzetünk alapításában és fejlődésében ténykedő, hazánkat fenntartó, nemzetünket fejlesztő erőket tudatra emeljük, valamint e lét és fejlődés ellenségeit is felföldjük, hogy így nemzetünk hivatását, amelynek megoldása a többi nemzetekkel szemben épen reá vár, tisztán felismerjük s ez alapon mi is hatásosan közreműködhesünk nemzetünk erősödése, fejlődése ügyében. *A magyar nemzet történetét ily szempontból elő kell adni a liceum I. tanfolyamában.* S minthogy nemzetünk fejlődő szellemét a nyelv mellett legközvetlenebb módon a művészet, nevezetesen az irodalom tükrözi vissza: *a magyar irodalom története* is előadandó.

E nemzetfejlesztő munkából azonban csak akkor vehetjük ki igazán részünket, ha nemzetünknek minél sajátosabb szolgálatot teszünk; ha mi is számolunk lelkiismeretesen a *mi* sajátos hivatásunk kérdésével, s nevezetesen tisztázzuk azt, hogy a tudományok melyikének, s mily irányú művelése iránt van leginkább kedvünk, hajlamunk, egyéni hivatottságunk. E tudat tisztázása céljából elő kell adni és pedig az első semesterben a tudományoknak általános encyclopædiáját.

Támogat e sajátos hivatásunk munkájában a nemzeti öntudatban rejlő erő mellett a vallástörténetből kinőtt és annak életéből leszűrődött valláserkölcsi világnézet, amely Istentől való egészen sajátos függésünkre alapítja a világtól való szabadságunkat, erkölcsi önállóságunkat. Az első évben kell ezért is a vallástörténeten alapuló vallásnak és erkölcsnek lényegét, fejlődésük törvényét s úgy valláserkölcsi világnézetünk rendszerét mindenkire kötelezőleg előadni.

De a rendszeralakítás tudatos csak akkor lehet, ha mindeinek előtt az ismeret határait, theoretikus ismereteink, valamint gyakorlati értékképzeteink s végre akarásunk motivumainak keletkezését, fejlődését, mindezek fejlődésének törvényeit, de nevezetesen a helyes gondolkozásnak törvényeit ismerjük s egy egységes, központi gondolat hatása alatt az anyagot ezek segítségével rendszerezni is tudjuk. A propædeutika, vagyis a bevezető philosophiának a II. semesterben ezt kellene szintén mindenkire kötelezően előadnia.

Az egyetemet végzett egyén azonban sajátosságával nemcsak szolgálja hazáját a tudomány terén, hanem arra is bír hivatottsággal, hogy vezesse a társadalmat s részt vegyen esetleg az állam politikai vezetésében is. A társadalmi tudománnyal, nevezetesen a társadalom keletkezésének, valamint a társadalmi bajok eltüntetésének kérdéseivel kell ezért is az ily egyénnek foglalkoznia s e foglalkozást nem önkényétől, szabadságától kell függővé tenni. Az egyetem előtt kell ezért is kötelezőleg minden egyént e kérdésekre és ezek különböző megoldására figyelmesé tenni. A sociologia tehát kötelezőleg hallgatandó és pedig a II. évnék első semesterében. Eszerint a liceumnak mindenkire nézve kötelező tantárgyai lennének :

Az I. év a) semesterében :

Magyar történet	— — — —	h.	4 órában
A magyar irod. története	—	h.	2 órában
Általános tud. Encycl.	— —	h.	4 órában
és valláserkölesi philos.	— —	h.	4 órában
Összesen tehát	—	h.	14 óra.

A b) semesterben :

Magyar történet	— — — —	h.	4 óra
A magyar irod. története	—	h.	2 óra
Propædeutika	— — — —	h.	4 óra
Összesen	— — —	h.	10 óra.

A II. évnék a) semesterében : Sociologia h. 6 óra.

A II. évnék b) semesterében : nincs általánosan kötelező tantárgy.

Mindnyájára nézve még kötelezők az ének, a rajz és a torna ügyességei heti 2—2 órában, tehát 6 órában, mely órák azonban inkább *szórakozás* számba mennek s így e fokozaton a heti óraszámba fel nem veendő.

A többire nézve választhat kiki nem ugyan tantárgyakat, hanem szakcsoportokat.

E szakcsoportokra nézve általános szabály: 1. hogy a nyelveket a történettől nem szabad elszakítani; 2. hogy a physika a mathesissal, a természetrajz a földrajzzal kapcsolandó össze;

s 3. hogy általában a semináriumi tudományos munkásságra, annak vezetésére fektetendő főszűly és 4. hogy a IV. semesterben tehát az utolsó félévben behatóan andandó mindegyik szakcsoport encyclopædiája, az egyes tantárgyak methodologiája és irodalma is h. 6 órában, hogy így kellő tájékozottsággal élhessenek az egyetemre lépők a teljes egyetemi szabadsággal.

A csoportok következőképén alakulhatnak:

- I. Történet — különösen ókori történet és a görög s latin nyelv.
- II. Történet — különösen középkori.
- III. Történet — különösen újkori, mely két utóbbi csoport a latin mellett a modern nyelvek bármelyikével kombinálható.
- IV. Physika + Mathematika.
- V. Természetráajz + földráajz.

Az egyes csoportokon belül a tananyag a tudományos munkásságba való bevezetés elvének szem előtt tartásával semesterekre osztandó — úgy azonban, hogy a súly minél inkább nem az előadásokra, hanem a semináriumokban kifejtendő munkásságra, a tudomány egyes problémáinak írásban való feldolgozására helyezendő. Nem az ismeret summájára, hanem az ismeret utáni szomjra, nem a késznek átvételére, hanem a késznek a problema szempontjából való feldolgozására kell itt a liceumon példát, utmutatást, buzdítást nyujtani. E fokozaton nagyon is helyén van serkentő nagyobb pályadíjaknak kitűzése. A tanár egyéni munkásságában való részvét, segédkezés és ezáltal a lelkiismeretes tudós munkájába való bevezetés ugyancsak e célt szolgálná.

Igen természetes, hogy a szabadon választott s e választás alapján a csoportokhoz kötött munkásság nem jelenti azt, hogy az egy csoportban dolgozó ne vehessen részt más csoportnak előadásaiban; csakhogy ehhez szükséges az érdekelt csoportok vezetőinek beleegyezése is. A szakférfű irányítja, vezeti és bírálja meg kinek-kinek munkásságát; e bírálatnál első sorban a semináriumokban kifejtett munkásságot veszi alapul; miért is minden egyes munkára megokolt bírálatát rávezeti. Az összes két évi munkák végén az összefoglaló szaktanári bírálatok állapítják meg, hogy az illető egyetemi tanulmányozásra érett-e vagy nem.

Az ítélet ellen rendkívüli, különösen kétes esetben appellálhat az illető az egyetemi rendes szaktanárok ítéletére.

Az egyéniség érvényesül eszerint a líceumi tanfolyamon: a szakcsoportok választásánál, de az ezen belül kifejtett egyéni munkásságot a szakférfiu szabályozza.

Még csak az egyetem a teljesen szabad, semmiféle tekin-
tetek (katalogus olvasás, colloquium, vizsgálat) által nem zavart munkának oazisa, ahol azután ily szakszerű, a munkában fegyel-
mezett, a szabadsággal élni tudó egyéniségek a teljes szabadság-
nak levegőjében az eszményért lelkesedő, az igazságért örömmel
munkás és áldozó, sőt e sajátos munkában boldogságukat és
megnyugvásukat lelő igazán erkölcsi egyéniségekké, igazi sze-
mélyiségekké válnak s ezzel oly tényezőkké, akiktől egyesgyedül
függ politikai és társadalmi bajaink orvoslása. Csak a személyi-
ség jegyében biztos és tartós és áldásos a jónak győzelme. Így
válik iskolaügyünk *természetes* kialakulása a személyiség elvé-
nek tervszerű érvényesítőjévé s így eredményében a személyiség
elvének apologiájává!

IV. A tanárképesítés.

Csak utalni akarok arra, hogy az ily középiskolával és
liceummal a tanárképesítés is lényegileg megváltoznék.

I. A szaktanári eszmény, mely mai nap a tanárokat nagy-
részt egyoldalúvá s a pedagógika is didektika követelményei
iránt közönyösekké teszi, a tanulókat pedig tulságosan sokolda-
lúvá, túlterheltekké és ezért végre is apathikussá teszi — a
középiskolán erélyesen korlátozandó. A középiskolai tanár első
sorban művelt ember legyen s még csak azután lehet szak-
ember is. Ezért is 1. a középiskolai tanári vizsgálatnál min-
denkitől megkövetelendő a történetnek általános ismerete és a
történet ama részének közelebbi ismerete is, amellyel akár nyelv-
vészeti, akár természettudományi szaktárgya, akár végre elő-
adandó ügyessége is szorosabban összefügg. 2. Bármely nyelvvel
foglalkozzék: azt magában nem veheti. Lehet az egyik nyelv
főszaktárgya, de éppen tudományos érdekből összehasonlítólág is
kell azt másokkal kezelnie s az egységes nyelvtanítás érdekében
pedig mindég a magyarral is kombinálnia.

II. A líceumi tanár első sorban szakférfiu, tudós, aki a reá

bizottakat, tekintettel egyéniségükre, a szabad tanulmányozás magaslatára fel akarja vezetni. Néki tehát az egyetemmel, az ott folyó élettel kell szorosabb, bensőbb érintkezésben lennie. Képesítő ezért is az egyetemi örökös polgárjog: a doctoratus és bizonyos évek múlva megszerzendő egyetemi magántanárság! A liceum így lesz természetesen, minden μεταβασις εις το αλλογενοϋς nélkül igazi átmenet az egyetemi hallgatóságra, valamint az egyetemi tanárságra nézve; azon nagyfontosságú intézménnyé, amely lehetővé teszi, hogy a gimnázium maradjon meg gimnáziumnak s az egyetem se degradáltassék öreg gimnáziummá s így ne veszítse el hazánk egyetemeiben a szellemi és erkölcsi szabadságnak folyton éltető, világító és melegítő focusait.

Utószó.

Lehet, hogy akad, ki e tanügyi szervezetet — a népiskolától fel az egyetemig — *utopiának* állítja.

Kijelentem azt, hogy minden új dolog utopiának tűnt fel; s hogy bizonyos mértékig nem rosszalást, hanem dicséretet hallok ki az «utopia» vádjából; de csak akkor, ha az utopia nem bir az önkényszerűségnek jellegével. A mi iskolaeszményünk a személyiség ethikai és ezért is általános elvén alapul és nyugszik a történeti hatalmakban rejlő, létüket és fejlődésüket biztosító objectiv motívumokon; tehát lehetőleg távol áll az önkényszerűségtől. De nem is olyan új, mint aminőnek feltűnik. Hazai nevelés- és oktatásügyünk az Organisationsentwurf előtti időben tanügyünknek épen ezt a tagolását nem csak ismerte, hanem követte; az Organisationsentwurf is a progimnázium és gimnázium fokozatát az al- és főgimnáziumában és pedig már mélyebb didaktikai értelemmel előkészítette. A történet központi jelentőségét már 1774-ben Hess Mátyás Ignác (Gedanken über Einrichtung des Schulwesens) ismerte el s e gondolat azóta többször is felmerült; elvi jelentőségében azonban mint nevelési elv a kulturfokozatok elméletében jelent meg. A koncentráció gondolata pedig épen a mai tudományos pedagógikának közkinccse. A latin előtt egy új élő nyelvnek követelésével a reformiskolák léptek fel. A fokozatokat a furcatio elvével Eötvösünk is — különösen svájci példán igazodva — felállította. Közelebb a liceum gondolatával a jelen időben Willmann már rég óta, most

már Paulsen is megbarátkozik. Történeti alapon áll tehát gondolatvilágom, történeti alapon nyugszik eszményem, amelyet — régebben csakis nagy Eötvösünk hatása alatt állva — immár 30 év óta hirdetek.

Emez eszme létesítésére, az utopiának hazánkban való meghonosítására ismét csakis egy nagy államférfiúi személyiségre, egy második Eötvösre volna szükségünk.

SCHNELLER ISTVÁN.

AZ ÚJ NÉPISKOLAI TANTERV.

A magyar népoktatás történetében az utolsó évtizedet bátran nevezhetjük az elemi népoktatás *«újzászületése»* korának. E korszakban rendre követték egymást az üdvösebbnél-üdvösebb kormányzati intézkedések. A kiinduló pont az *államosítási* nagy akció volt. Országszerte rohamosan és mégis a legnagyobb tervszerűséggel szervezte a közoktatásügyi kormány az állami népiskolákat úgy, hogy az állami népoktatás ma már nemcsak számbeli súlyával, de főleg intenzív irányú fejlődésével a népoktatás vezetője, példaképe. Csakhamar szerves kapcsolatba hozatott az állami népiskola a *gazdasági ismétlő* iskolával és ezzel nemcsak a gyakorlati életre való tekintettel rendezte be a kormány az elemi népoktatást, hanem különösen a nemzetiségi vidékeken elhelyezett állami népiskolákban még további három évig lehet az ifjúságot a nemzeti nevelés hatása alatt megtartani. Ugyancsak szerves kapcsolatot létesített a kisdedovók és az állami népiskola között annak a helyes elvnek a követésével, hogy a kormány *állami kisdedovókat* csak ott állít — nemzetiségi vidékeken — ahol már *állami elemi népiskola van*. Hogy pedig a nemzeti népnevelés kiváló becsű és fáradtságos eredményét az élet számára is megtarthassuk: a közoktatási kormány országszerte szervezte az *ifjúsági egyesületeket*. Az állami népoktatás nagyarányú fejlődésével új *állami gondnoksági* — majd később új *községi iskolaszéki* utasítás készült. Ezeket követte a *tanfelügyelői utasítás* tervezet és az új *népiskolai törvényjavaslat*. Azt csak közbevetőleg említtem meg, hogy kiadták a *történelmi szemléltető* képek sorozatát és országszerte egyszerre állították föl a népiskolai *ifjúsági könyvtárakat*. E korszak áldásos munkásságának betetőzéseül a közoktatási kormány egy monumentális munkát adott a néptanítók kezébe: az új *tantervet és utasítást*.

Nem habozom kimondani, hogy jobb szerettem volna, ha az új