gondolom — ő rá is alkalmazhatjuk Carlyle szavait: «Minden hű cselekedet ép úgy alkotó elemévé válik az erkölcsi világrendnek, mint ahogy mathematikailag bebizonyítható tény, hogy az eldobott kavics is befolyással van a világegyetem súlypontjának a helyzetére.»

SZELÉNYI ÖDÖN.

A FRANCIA KÖZÉPISKOLÁK SZELLEME.[1]

Az 1902. évi tanterv kritikája. A francia középiskolák szelleméről kissé nehéz beszámolni, ha nem érintjük a szervezetet is. Hiszen maga a francia iskolaszervezet is a francia szellem alkotása; a kettőt tehát egységnek kell tekintenünk. Itt azonban mégis mellőzöm a francia lycéek tanító- és tanulószemélyzetének az organizmusból folyó sajátos helyzetét, az internátus-kérdést, a francia iskola álláspontját idegen látogatókkal szemben, mellőzöm a francia középiskola szervezetének fizikai képét, a belső képet óhajtom ottani benyomásaim alapján megrajzolni.

Az 1902. évi gyökeres reform alakította ki a francia középiskola mostani formáját. Ez a tizenkét esztendő természetesen nem lehet elég arra, hogy tanulságaiból végérvényesen megítélhessük a nagy reform eredményeit. Magában a francia közvéleményben a vélemények és ellenvélemények egész áradata kíséri a kérdést; az új formájú középiskolában végzett fiatal nemzedék pedig még nem állhat előttünk a reform jóságának vagy rosszaságának eleven tanuságaként. Georges Leygues, az 1902. évi francia közokt. miniszter a következő főbb pontokban jellemezte a két cyklust felölelő új tantervet. 1. A tantervnek nagy előnye, hogy mindkét ciklus kerek egész és kerek egészet ad útravalóul az első ciklus végén esetleg távozó tanulónak. 2. Nagyon kívánatosnak tartja, hogy minél több tanuló hagyja el az iskolát az első ciklus végén, egyrészt, mert a tanulókat az élet kényszerítő körülményei is, tanulásra való alkalmatlanságuk

[1] Felolvasás a M. P. T.-ban 1914 ápr. 18.-án. — Párisi lycéekben és collège-ekben való látogatásaimon kívül a következő művekből merítettem: Plans d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons; A. Wissemans: Code de l'enseignement secondaire, Paris 1910; Enquête sur l'enseignement secondaire, I—VI., 1891. Paris; dr. Fináczy Ernő: A francia középiskolák multja és jelene, Bpest 1890; A. Faure: L'individualisme et la reforme de l'enseignemet, Paris 1911.

is elszólíthatja az iskolából; másrészt, mert a megmaradt tanulók munkáját annál magasabb színvonalra lehet emelni. 3. Eddig az uniformizmus jellemezte a francia középiskolát. Ezt meg kell szüntetni s a választásra jogot kell adni a tanulóknak. 4. E tanterv megsemmisíti azt a kiáltó ellentétet, mely a klasszikus és modern tanítás közt fennállott. 5. A tanterv egysége abban áll, hogy a tanulásnak bármelyik irányát választja a tanuló, mind ugyanannyi időbe kerül, mind a baccalaureatushoz vezet s minden tanulónak egyenlő mértékben megadja a leghasznosabb tanítást jövendő életpályájára nézve. 6. Tekintet nélkül a különböző tanulási irányokra, az érettségi bizonyítvány mindenkinek ugyanazon jogokat biztosítja. Ha például a *licence és lettres* vizsgálatra jelentkezik az olyan ifjú, ki görögöt nem tanult a középiskolában, nem utasítják vissza. 7. Az első ciklus egyenesen praktikus irányú s arra van hivatva, hogy jól elkészített tanulókat szolgáltasson az ipar, kereskedelem, földművelés és gyarmatügy számára. 8. A második ciklus ellenben a magasabb tudományokhoz vezető utakat készíti elő, a főiskolákba vezet s magasabb hivatalokra képesít.

Mint minden emberi alkotás, úgy ez a tanterv is rejt magában gyarlóságokat s támaszt maga ellen ellenségeket. Már magában véve az a körülmény is okozhat nehézségeket, hogy a kezdő diáknak a *classe de sixièmeben* oly szabadságot adnak a választásra, mellyel még tán nem tud élni. De ez nem elháríthatatlan nehézség. Ha nem tud választani a tanuló, választhatnak a szülei s ha rosszul választottak, megvan rá a mód, hogy a tanulók megnyilatkozó-hajlamaik szerint egyik ciklusból a másikba átlépjenek. A klasszikus tárgyak tanárait talán itt-ott elkedvetleníti, hogy sokkal kevesebb tanuló tanulja a latint, s főleg a görögöt, de ez még nem jelenti a klasszicizmus válságát. Nem a tanulók mennyisége, de a minősége lényeges. Az új tanterv mit sem ártott a klasszicizmus színvonalának. S ha ez tán mégis alacsonyabb a réginél, ennek oka nem az új tantervben keresendő. A *crise du français* vészkiáltása sem mondható a görög-latin nyelvi és irodalmi oktatás sülyedéséből származónak. Egyes tanárok panaszkodhatnak. Egyes szülők is kifogásolhatják, hogy például ma a matematika állít a gyermek elé oly túlzott követeléseket, mint régente a latin vagy görög. Az új tanterv annyira általános szempontokat felölelő, annyira az egyetemesen uralkodó korszellem különböző kívánságait visszatükröztető, hogy szinte csodálatos lenne, ha a tanárok vagy a szülők között nem akadnának ellenségei. Ez azonban mitsem von le a nagy koncepció értékéből. Egyesek mondhatnak bármit, de az bizonyos, hogy az élet ma különböző képességű egyéneket követel. Egyesek küzdhetnek, s kell is, hogy küzd-

jenek amaz ideális javakért, melyek a latin és görög irodalmakban, a história lapjain erőteljesen sugároznak felénk, de az élet, a multon kiépült s a jövő felé néző élet nem hagyhatja figyelmen kívül a természet klasszikus könyvét sem. A modern élet nem tűrheti meg hogy minden egyénnel «grammatikai alapon» élessük át a multat. E grammatikai alapon jó francia szónokokat is lehet képezni, ámde azt a logikai alapot, melyre támaszkodva a Bleriot-k átrepülik a tengert, a mathematika adja meg.

A klasszikus tudományokat elhanyagolni hálátlanság volna; a görög-latin elhagyása merénylet volna a históriatudomány, az esztétika, a logika ellen; azonban a latin-görög nyelveknek minden tanulóra való rákényszerítése barbárság, mert minden embernek nem lehet meg a lelki diszpoziciója ahhoz, hogy a görög és latin nyelv segélyével jusson el esztétikai, történettudományi vagy logikai értékelésekhez. Azt is megengedjük, hogy mint nyelvek önmagukban való nagy értékeket jelentenek, de mint ilyen abszolut értékű dolgok annál kevésbé bírnak értékkel azokra nézve, kik csak kényszerűségből tanulják.

Az életnek nemcsak álmodókra, nemcsak a régi dolgok rajongó lelkű visszavarázslóira van szüksége, hanem cselekvőkre is. Ezek jó eszközöket fognak találni pályájukon a modern nyelvekben. Miért ne tanulhatnák ezek a latin és görög helyett a németet, spanyolt, angolt s a gyarmati életre vágyakozók az arabot? A mi országunk példája azt mutatja, hogy bár a magyar középiskola nagyon is változatosság nélküli (egységes) terv szerint tanít, mégis sok a proletár és nagy a nemzeti széthúzás; ha a francia tantervnek az a célja, hogy minél különbözőbb képességű egyéneket neveljen, bizonyára nálunk jobban fogja biztosítani a nemzeti szolidaritást. Nem az egynemű eszmények egyformásító beplántálásával, hanem a különböző képességek egyenlően intenzív fejlesztésével lehet a nemzeti összetartozás nagy eszméjét szolgálni.

Ám mellőzzük most a kritikát, lépjünk be a tantermekbe s figyeljük meg, hogyan készítik elő a francia nemzet fiait. Megkísérlem vázolni egy-egy órának tipikus képét, úgy, ahogy azt a Lycée St. Louis, Lycée Louis le Grand, Lycée Montaigne, Lycée Carnot, Janson de Sailly és Lycée Lacanalban, továbbá a Collège Chaptal és collège Rollinban való hospitálásaim alkalmával magamnak megalkothattam.

A francia óra. Óra elején rendesen a könyvnélkülit mondják fel a tanulók. Könyvnélkül öt-hat sort szoktak nekik feladni. A felmondást a tanár elbírálja, azaz egytől-húszig terjedő jegyet ír be a tanuló «uraknak». Recitálás után — ez meghatározott ideig tart —

valamelyik írót kezdik magyarázni tanár és tanítványok együtt. A magyarázatok: tartalmi, nyelvi, stilisztikai és etimológiai természetűek. De lehetnek etnográfiai, szociológiai vonatkozásnak is, aszerint, amint az olvasott szöveg az eszmetársulást maga után vonja. Molière olvasása közben szóba kerül a XVII-ik század ruhaviselete s szellemes megjegyzések kíséretében, nem egyszer utalások történnek a jelenkor viseletére. Corneille Cinnája nyomán felhangzik a tanár kérdése: «Mi a különbség az arisztokratikus és demokratikus köztársaság között?» E kérdésre a tanulók igyekeznek megfelelni, majd a tanár is értékes történeti visszapillantásokat tesz az ókori és középkori köztársaságokra. A szöveget olykor-olykor a tanulók olvassák, de többnyire maga a tanár szavalja. A tanár magyarázatát rendesen az okosabb tanulók értelmi színvonalához méri. Auctoraik szemelvényes kiadásában az író rövid, tömör életrajza található. Nemcsak a lycéek ciklusaiban, hanem már az előkészítő osztályban is írói műveket olvasnak a francia órán. A Lycée Montaigne egyik előkészítő osztályában Lafontaine egyik meséjét olvasták a 8—9 éves gyermekek. Elemezték tartalmilag, majd nyelvtanilag. Dolgozatjavítás is volt ezen az órán. Első személyben diktált szöveget kellett harmadik személyben alakítani s aláhúzni a szövegben a mellérendelő és alárendelő kötőszókat. Mint a feleleteket, a dolgozatokat is 20 jeggyel bírálják meg. A jobb dolgozatokat a tanárok a felsőbb osztályokban fel szokták olvastatni.

Latin óra tipusa. Óra elején a tanár itt is a könyvnélkül feladott szöveget recitáltatja. Ezután *mot-a-mot* fordítanak, azután curzive fordítják le a szöveget. Fordítás közben, ennek megkönnyítésére tárgyi és nyelvtani magyarázatokat adnak. A nyelvtant még az alsó osztályokban is csak kevés külön órában tanítják. Gyakorlatilag magyarázzák már a *sixième*ben is pl. az «ad urbem» és «in urbem» az «in hortum» és «in horto» közötti különbséget. Tartalmi magyarázatra általában véve nem nagy gondot fordítanak. Miután a nyelvtant az első két évben el szokták «végezni» (?) a szöveget inkább a nyelvtan ismételt begyakorlására használják fel. A *quatrième*-ben olyan tanárra akadtam, aki állítólag nagy gondot fordít a tartalmi vonatkozásokra, s Julius Caesar gallusaiban mindenképen a mai francia ember ősét óhajtotta felismertetni. Tárgyalását mindenképen a jelenkorral akarta összekötni, de munka közben mégis megjött a kedve a grammatizálásra s közben teljesen megfeledkezett a gallusokról, franciákról s a jelenkorról.

A dolgozati szövegeket — latinról franciára vagy franciából latinra való fordításokat — rendesen elemeztetik mondattanilag s így ezek a logikai elmeműveletek gyakorlásának hathatós eszközei.

Az alsóbb osztályok tanulói csaknem minden lycéeben többet tudnak, mint a felsőbb osztályosak.[1] A latin óra végén a tanár kijelöli a tanulóknak a megtanulandó vagy ismétlendő nyelvtani paragrafusokat. Szószedetet a tanulók nem írnak. Az alsó osztályokban a tanár diktálja le nekik a szavak megfelelő jelentését, amennyiben a kitünő szerkesztésű tankönyvekben némi hiány volna. A felsőbb osztályokban egy-egy órát irodalomtörténeti megbeszélésekre, összefoglalásokra fordítanak.

Görög óra. Kezdő fokon a nyelvtan begyakorlásával foglalkoznak többnyire gyakorlati alapon. Nem egyszer dolgozatok útján. A tanár például a következő igealakokat diktálta le egy órán a *quatrièmeben:* «mi keresünk» «titeket kerestek» «bár keresnél» stb., továbbá ilyenféle mondatokat diktált fordításra: «Legyetek hívek barátaitokhoz jó és balsorsukban», «segítsétek a szerencsétleneket» stb. Az egyes «igealakoknak» házi dolgozatul való lefordítása aligha erős eszköz az igeragozás begyakorlására. E «fordításokat» gondolkodás nélkül kiírhatják a nyelvtanból vagy a rendelkezésükre álló igeragozási táblázatokból. Ami a dolgozatokat illeti, az alsóbb fokon franciáról-görögre fordítanak egyes mondatokat vagy összefüggő szövegeket. Ékezeteket nem iratnak: amint mondják, ez fölösleges vesződség és időpocséklás volna. Különös azonban, hogy a tanulók a «maguk jószántából» néha mégis felrakják az ékezeteket s a tanár ezeket hol javítja, hol nem. A tanulóknak már a quatrième-ben (itt kezdik ugyanis a görög tanulást) *Aesopustól* és *Lukianostól* való szemelvényeket adnak a kezébe. A troisième-ben s a felsőbb osztályokban görögből is, mint más nyelvekből, könyvnélküli recitálásával kezdik az órát. Miután ezt néhány tanuló elrecitálta, a szöveget *mot-a-mot* fordítják, majd kurziv fordítását adják. A görögből is sok szerzőből lehet választani szemelvényeket. Pl. a *classe de seconde*-ban (a görög tanulás 3. évében) a tervezet *Homeros Iliasát és Odysseáját, Xenophon* gazdasági műveit, *Platon* Apologiáját és Kritonját. *Plutarchosból* való szemelvényeket és *Euripides* egyik tragédiáját írja elő. Az «ex omnibus aliquid» elvénél fogva nagyon sok íróba belekóstolhatnak, de mint tapasztalni alkalmam volt, egyikbe sem mélyednek bele. A francia-görög tanárnak sokkal fontosabb, hogy Medeának vagy az Iliasnak egy-egy részletét művészi módon ültessék át tanítványai a

[1] A lycée Carnot egyik tanára, ki előtt elmondtam ezt az észrevételemet, ezt a magyarázatot adta: «A mi *kis* nebulóink *eltalálják* a mondatok értelmét s így szoknak a felületességre, nagyobb tanulóink már csak *találgatják* az értelmet és ilyenkor tűnik ki, hogy tudásuk nem elég alapos.»

francia nyelvre, mintsem, hogy megértesse velök egy tragédia tragikumát vagy a homerosi eposzokból elénk táruló világképet. A dolgozatok közt levő jól sikerült fordításokat, valamint jelesebb írók műfordításait maga a tanár szokta felolvasni az osztályban. A tanítás általában véve nem mondható lelkesnek s a görög eszmények szolgálatában állónak. A tanulók nem igen készülnek és csaknem nyiltan «puskáznak».

Modern nyelvi óra. Ez is a könyvnélküli felmondásával kezdődik. Ezután a fordításhoz fognak, miközben a tanár az illető nyelven beszél a tanulókkal. Az olvasott szöveg tartalmát a tanulók is az illető modern nyelven mondják el. A Lycée Janson de Sailly kezdő osztályában (a sixième-ben), az angol nyelv tanára egy szót sem beszélt franciául a tanítás 6. hónapjában; a tanulók minden kérdését megértették, kérdéseire egyenként vagy karban feleltek. Időnként kisebb angol dalokat énekeltek. Az angol nyelvet jobb kedvvel tanulják, mint a németet.

Polgári erkölcstan. E tárgy a legbiztosabb előkészítője a jövendő állampolgárnak, a társadalom munkálkodni tudó és akaró tagjának, a felebarátait megbecsülni tudó embernek. Nem csupán tárgyánál fogva felel meg e fontos célnak, hanem inkább amaz eszmecserék által, melyek az erkölcstan tanítása közben tanár és tanulók közt felvetődnek. Mennél inkább részt vesznek a tanulók ezekben az eszmecserékben, annál nagyobbak a tanulságok. Az emberi társadalom ferde vagy bűnös gondolatvilága jelentkezik egy-egy tanuló megjegyzésében s jó alkalmat ad a tanárnak, hogy a minden elfogultságon felül álló, önmagában való igazságot és becsületet megszeresse. A *tulajdonról* volt szó egyik órán s ezzel kapcsolatban a lopásról. A tanár elmondja, hogy meg lehet lopni egyeseket s meg lehet lopni az államot. Felteszi a kérdést: «Hogyan lehet az államot meglopni?» Erre az egyik tanuló feláll s egész komolysággal feleli: *Voler l'état ce n'est pas voler.* Lehet-e ennél jobb alkalma a tanárnak annak megmagyarázására, hogy aki az államot rabolja meg, az voltaképen polgártársait rabolja meg. A tanár siet is megmagyarázni a fiú tévedését. Kimutatja, hogy az államot meglopók nem kisebb tolvajok, mint akik embertársaikat egyenként lopják meg. A magyarázat után az illető pirulva ül le, de némi megkönnyebbüléssel: megszabadult egy tévedéstől. Lehet-e a *morale*-óránál jobb alkalom arra, hogy kimutassuk, mily bűnös, aki a másik jóhiszeműségét a maga hasznára fordítja. Sokszor vetődik fel egy-egy felvidító megjegyzés a tanulók részéről, s ez a tanár magyarázatait hasznosan irányíthatja. Arra a kérdésre: milyennek kell lennie a kereskedőnek a vevővel szemben, egyik tanuló azt feleli: udvariasnak. A valóság és látszat, a

lelki erő tárgyalása, a felelősségérzés fejtegetése mind bő alkalmat ad egy nemesebb érzés- és gondolatvilágba való bevezetésre. És ezt az alkalmat a francia tanárok ki is szokták használni. Jobb érzésöket, tudásukat, olvasottságukat mind latba vetik, csakhogy a *morale*-óra szinvonala magasabb legyen. Szép gondolatokat diktálnak La Bruyèreből, François Coppéeből, Poincaré egy-egy tartalmas cikkéből, Herbert Spencerből stb. Az *Antialkoholizmus* érdekében napilapokból vágnak ki képeket vagy idéznek egy-egy hatásos cikket.

Történet. Igen élvezetesen megírt, nagyon terjedelmes *történeti olvasókönyveik* vannak. A tanár magyarázat után lediktálja a tanulóknak a lényegesebb eseményeket s ezek naplójokból készülnek el másnapra. A felelés többnyire a kérdésekre adott rövid feleletekben történik. *Földrajzból* a legtöbb tanár nem használtat könyvet. A tárgyalt részt a tanár lerajzolja a táblára s a tanulóknak is le kell rajzolniok naplófüzetükbe. A lényegest a tanár lediktálja. Magyarázat közben kiterjeszkedik etnológiai, ethnográfiai, természetrajzi, társadalmi motivumokra is.

A klasszikus nyelvek. Párizsba való kimenetelem előtt főként az érdekelt: milyen a klasszicizmus sorsa a párizsi lycéekben. A francia irodalom s ezen át a francia szellem szoros kapcsolatban lévén a klasszikus, főleg a latin irodalommal és a klasszikus szellemmel, azt vártam, hogy ezt a kapcsolatot a klasszikus nyelvek tanítása közben éreztetik is. A klasszikus irodalmak első sorban tartalmukért értékesek s e tartalom értékét annál jobban meg tudjuk becsülni, minél jobban el tudjuk azt helyezni a máig való fejlődés fokozataiban s minél jobban tudjuk éreztetni a mai kulturával való kapcsolását. Ha a ma kulturája a szociológiai tudást kívánatossá teszi, világos, hogy a klasszikus irodalmak reális értékét az adja meg, hogyha e klasszikus műveket szociológiai szempontból fogjuk fel és tanítjuk. Az ősi forrásokból merítés üdvös a tudományra nézve. Ez az elv a szociológia alapjává tehetné — természetesen a maitól eltérő tanításmóddal — a klasszikus irodalmakat. Az ősi forrásokból merítés reális alapot ad a jelen társadalmi küzdelmeknek. Ez az elv a klasszikus műveket a szociális eszmék terjedésének tehetné tápláló forrásává. Mily mértékben áll a klasszikus művek tanítása a szociológiai illetőleg a szociális eszmék szolgálatában? Ezt a kérdést vetettem fel egy párizsi egyetemi tanárnak, ki a római irodalmi történetet adja elő a Sorbonne-on. De olyanformán jártam e tudóssal, mint Anatole France egyik természettudósával járt egy múzeum-látogató. Amíg a legalsóbbrendű állatok anatómiájának magyarázásáról volt szó, addig a tudós készséggel állott a látogató rendelkezésére. De mikor az emberi csontvázra került a sor s a látogató erre nézve is magyarázatokat kért, a

tudós méltatlankodással felelte: «Ce n'est point de ma vitrine» (Ez nem az én boltomnak a kirakata). Az irodalomtörténész azt mondá, hogy ez nem tartozik az ő munkakörébe, hanem menjek el egy hisztórikushoz, az majd megfelel a kérdésemre. Elmentem a hisztórikushoz. Tőle is megkérdeztem, hogy mily célzattal tanítják náluk a klasszikus irodalmakat? Úgy-e, hogy csak tárházaivá teszik őket nyelvtani formáknak s ezáltal az eszközöket emelik fel a cél jelentőségére? Úgy-e, mint a kulturának egy magában álló egészét, vagy mint a mai kulturának jelentős fokozatát? Elmondtam, hogy véleményem szerint ma már nem nézhetjük azon a szemüvegen keresztül a klasszikusok írásait, mint őseink nézték. Ma már nem az a fő a latin tanításban, hogy deklináltassunk és konjugáltassunk és a görög tanításban sem az a kitűzött cél, hogy a makacs igealakokat elemeikre tudjuk bontani.

Ma a latin tanítás arra irányul, hogy a római életet és gondolkodást ismertesse meg a tanulókkal a római történettel kapcsolatban. A *szecesszió* ma nem «kivándorlás a szent hegyre», hogy Meneniusnak alkalma legyen ismert meséjét elmondania, hanem a világ első nagy sztrájkja, tehát komoly és figyelemre méltó társadalmi jelenség. Ha Herodotosban olvassuk, hogy a régi perzsák isteneik számára templomot nem emeltek, sőt az ezt cselekvőket ostobáknak tartották, lehetetlen rá nem mutatnunk, hogy minden, még a vallásos felfogás is, a fejlődésnek van alávetve. A tudós történész meghallgatott és így válaszolt. «De uram, hisz ön akkor nem a klasszikus *nyelveket* óhajtja taníttatni!» További beszélgetéseim és hospitálásaim közben szerzett tapasztalataim között leginkább ez a kérdő felkiáltás világított rá a klasszicizmusnak a francia iskolákban való szerepére. Nemcsak szociológiai és szociális vonatkozásokat nem láttam, de még csak a tartalmi vonatkozásokra sem fordítottak nagy gondot. A szakrendszer katonás szelleme a tartalmi és régiségtani vonatkozásokat a történettanárra, az esztetikaiakat a rajztanárra, a szociálisokat vagy szociológiaiakat pedig az egyetemi tanárokra bízza.

Elvitathatatlan, hogy Franciaországban a görög és latin studiumok vezető szerepöket elvesztették. Ha a tanrendben még tekintélyes helyet foglalnak is el e studiumok: a minduntalan nagy számmal emelkedő technikai iskolák, felsőbb népiskolák, szakiskolák nagy tért hódítanak. Ezt a hódítást észre nem venni még az irodalom tanárai sem tudják, akiknek izlése, tudása a klasszikus irodalmak emlőin nevelkedett.

Hálával gondolnak a multra, de megdobban a szivök a jelen dicsőségén és a nemzeti *gloire*-tól megittasult lélekkel tekintenek a jövőbe. És e jövőbe nézés néha sokkal intenzívebb, mint a multba

való visszapillantás. A francia irodalom a kifejezések tökélyét, stílusának erejét mindenesetre a latinból örökölte, azonban a francia irodalom tanára mégsem felejtkezik meg arról, hogy nem a stílus, hanem az érzés ereje hozza indulatba és megrendülésbe lelkünket. A görög stílus és szellem átlátszósága, a latin nyelv ereje formálta a francia stílust olyanná, amilyen s ennek megfelelően más célt nem szolgál a középiskolai latin-görög tanítás, mint a francia stílusérzék fejlesztését. Ami a klasszikus irodalmak nevelő erejét illeti, erre nézve érdekes *Poincaré*[1] nyilatkozata. Irodalmi nyelv tekintetében ő is azt tartja, hogy az ó-kor Franciaország nevelője, de hangsúlyozza egyben azt is, hogy a jól megválasztott irodalmi termékeknek s a jó fordításoknak ép oly nagy nevelő erejök van, mint az eredeti szövegnek. Azt Poincaré is elismeri, hogy a francia nyelv tanítására a klasszicizmus kitünő iskola, de hangsúlyozza, hogy nem egyetlen.

Még a római jogi ismereteknek sem reális, hanem csak tudományos értéket tulajdonít. Hibáztatja azt az archeológiai és filológiai tendenciát, mely a görög-latin tanításban megnyilvánul. A mi tudós *agregéink*, mondja Poincaré, a német egyetemektől nyerték azt az ambiciót, hogy kiváló archeológusok és filológusok akarnak lenni, s főleg abban rejlik a veszedelem, hogy az iskolában is nem tanároknak, hanem tudósoknak akarnak látszani. Poincaré főleg a régi irodalmakban látja a klasszicizmus értékét. Nem a civilizáció amaz elemeit tartja a klasszicizmusban értékeseknek, melyek az ó-kort a modern kor civilizációjától elválasztják, hanem azokat, melyek állandó, az ó-korból máig fennmaradt. örök emberi értékek. S éppen mert nem annyira ez örök emberi értékek szolgálatában áll a francia iskolákban a görög-latin tanítás, mint inkább a grammatikai erudició szolgálatában, nem tartaná előnyösnek a studiumok mai mértékének emelését. Világos ezekből, hogy a francia iskolákban a klasszicizmus nem a *ma* kulturális társadalmi viszonyaiba való bevezetés, nem visszatükrözője a mult tükrében a ma világképének, hanem csupán tradiciók által szentesített eszköze a francia stílus kiformálásának. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy egyes tanárok vezetése alatt a szövegben lerakott irodalmi értékek s ezek nyomán feltámadó érzések nem válhatnak tettrevágyó energia forrásává. Aki komolyan meg tudja csodáltatni a görög és római irodalom egy-egy csodálatos jellemét, az a nemesebb érzések területéről a nemes tettre való készség mezejére állította tanítványait. Aki Homeros művészetét, Sokrates sajátos elmélkedéseit meg tudta értetni tanítványaival, az már odaállította őket, hol az esztétika eleven erkölccsé s a logikus gondol-

[1] Enquête sur l'enseign. secondaire: Deposition de M. Poincaré.

kodás a becsületes élet szabályozóvá válik. Aki a ma művészetét az antikkal, aki Jézus gondolkodását Sokratesével egybevetni tanítja meg tanítványait, az nem végez hiábavaló munkát. S a klasszicizmus ilyetén felfogásával nem egyszer találkozunk a francia tanárok körében. Ez azonban csak szórványos jelenség. A görög-latin tanítás többnyire a tradició által szentesített régi mederben folyik, meghatározó módszer s irányító elvek helyett inkább bizonyos sablónszerűséget látunk. A tanítás különben gyakorlati színezetű. A nyelvtant induktive tanítják az alsóbb osztályokban, ellenben a lélekölő dedukcióhoz folyamodnak ott, hol az indukcióra a legnagyobb szükség volna: a mondattan tanításában. Ennek önkénytelen ellenszere, hogy már a legalsóbb osztályok dolgozataiban is mondattani analiziseket végeztetnek. A direkt-módszert nem alkalmazzák; a deklinációt vagy konjugációt tövek szerint nem taníttatják; ellenben az etymológiai szómagyarázatokra a legalsóbb osztálytól kezdve a legfelsőbbig nagy gondot fordítnak. Görög-latin nyelvtörténeti adatokkal nem terhelik a tanulókat. Stílusgyakorlatot sokat iratnak. A fordítás módszere régi időktől máig, az alsóbb osztályoktól a felsőbbekig a *mot-a-mot*-fordítás. *Ex abrupto* fordításról — a mi felfogásunk értelmében — azért nem lehet szó, mert a francia diákok több tanár őszinte vallomása és saját tapasztalataim szerint is többnyire *ex abrupto* szokták a fordítást végezni. Ahol az «ex abrupto» nem segít, ott segít a «puska», melyet szemérmetlen — vagy ha úgy akarjuk felfogni: dicséretre méltó — nyíltsággal használnak. Összegezve: a klasszikus nyelvek tanítása a formai képzést szolgálja. A középiskolák tanitási rendjében jelentékeny helyet foglal el, de nem játszik főszerepet Régi jelentőségét csökkentette, hogy tanulása nem kötelező. De értékét bizonyosan emeli a közeljövőben az, hogy kevesebben s csak az arra kiválasztottak foglalkoznak vele. A klasszikus nyelvek tanításának módszeréhez férhet kritika, de annyit meg kell állapítani, hogy térfoglalása az arany középutat tölti be. Nem tűz ki oly magas célokat, mint a mi utasításaink, azonban éppen korlátolt térfoglalásánál fogva nem áll ellentétben a fejlődéstudománnyal, az emberi szabadság szellemével sem, mint ahogyan ezt Apáthy a mi klasszikus oktatásunkról nem minden elfogultság nélkül felteszi (A természettudományok a középiskolában, M. Pæd. 1911.).

Az óratipusokból, de még inkább a klasszikus nyelvek tanításából látszik, hogy a tanításban bizonyos sablonszerűség uralkodik. Hogy ez a szabadság elvét mégsem zárja ki, azt az előírt auktorok szinte végtelen sorozatának köszönhetni. Ez a klasszikus és a modern nyelvek és irodalmak tanításában is lehetővé teszi, hogy a tanár izlése, hajlamai, munkássági iránya a tanítás javára érvényesülhessen.

A francia irodalomban a XVI. sz.-tól kezdve egészen az újabb időkig élt írók, a latinban a nálunk előírt auktorokon kívül Iustinus, Plautus, Terentius, ifj. Plinius, Seneca, Lucretius, Lucanus, a görögben a nálunk olvasottakon kívül Lukianos, Plutarchos, Euripides, Demosthenes, Lysias, Isokrates, Aischines, Aischylos, Sophokles, Aristophanes, Thukydides, Aristoteles, Theokritos — mind benne vannak a sorozatban. Mindet végigolvastatni természetesen nem lehet, de a tanár szabad választása csak hasznára lehet a tanításnak.

A tanítás módszere. A «módszer»-nek gyakorlati értéket egyáltalában nem tulajdonítanak s nagyon távol vannak attól, hogy még a legjobb módszer csalhatatlanságában is higyjenek. A francia tanárok úgy fogják fel a dolgot, hogy az ő kötelességük megmutatni azt az utat, melyen az ismereteket meg lehet szerezni; az eredményre nézve pedig azt tartják mértékadónak: milyen érdeklődéssel tud a tárgyban elmerülni a tanár és a tanítvány? El tud-e a tárgyban eléggé merülni a tanár? Ha egyénisége vagy hiányos pedagógiai képzettsége ezt nem segíti is elő, többnyire képessé teszi rá tárgyában való jártassága, nagy olvasottsága. Az a körülmény, hogy a latin, görög, francia irodalom tanítása többnyire egy tanár kezében van, lehetővé teszi az irodalmi jelenségek párhuzamosítását, az irodalmi látókör szélesbítését. A képesítést megszerezni nem tartozik a könnyű feladatok közé s aki ezt megállta, az mindenesetre a szaktudás magaslatán áll. Baj, hogy e magaslatról a tanárok nem igen szoktak lepillantani a didaktikai és pedagógiai elvek és szempontok gyakorlati útjára. Erre az útra nem is igen lépnek, ezt rábízzák a *repetiteur*ökre vagy a *professeur adjoint*-ekre, kik külön órákban (conférences) foglalkoznak egyes tárgyak alaposabb begyakorlásával, vagy a gyengébb tehetségű tanulók előkészítésével. A tanár maga ilyen előkészítő vagy begyakorló munkával nem foglalkozik, ezt legfeljebb a nagy számmal iratott írásbeli házi feladatok pótolják. Ezeknek határidejét, tárgyát jó előre pontosan meghatározzák; a tanár előre beírja naplófüzetébe a dolgozat vázlatát s a tanulóknak adandó irányító elveket. Dolgozatot minden tárgyból írnak. A görög-latin dolgozatok a fordítás megelőzésével az *analizisre* fordítnak nagy figyelmet. Ennek az egyszerű mondat részekre bontása, az összetett mondat szerkezetének feltüntetése a célja. Ezzel segítnek megszereztetni a francia stílus ama tulajdonságát, melyet *clarté* néven mint jellemző és elérendő ideált ismernek. Ezt még a számtani dolgozatok is szem előtt tartják. Jelen voltam a Lycée Montaigneben egy *classe préparatoire* számtanóráján. A táblán kidolgozott példák tárgya az volt, hogy egy szegény asszony házbérének bizonyos hányadrészeit három jótékony úr fizette ki. Mennyit fizettek ki ezek, mennyi maradt még a szegény asszonynak,

azt törtalakban kellett kiszámolni. A számolás minden lépését megokolták. A megokolást a táblánál lévő tanuló leírta, a padban ülők pedig pontosan lemásolták a kidolgozást is, a megokolás szövegét is.

Az osztályozás és intők. Az osztályozás a francia középiskolákban a verseny vágyát idézi elő, de nem oly veszedelmes szerepű, mint nálunk. A büntetések között a rossz jegy a legkisebb büntetés, a jutalmazások között a jó jegy a legnagyobb jutalom. A husz jegy, míg egyrészt a mi négy jegyünknél alkalmasabb arra, hogy a tanulók különböző képességei helyesen itéltessenek meg, másrészt azonban sok aprólékosságnak és bántó pedantériának lehet a szülője. A relativ igazságot húsz jeggyel mindenesetre jobban lehet szolgálni, de végre itt is a tanulók csoportosításáról van szó s ha a tanár a szóbeli feleletre adott hirtelen itélete alkalmával nem tudja a higgadtságát megtartani, ép oly igazságtalanul s szeszélyesen osztályozhat, mint nálunk. De miután ott a jegyeknek a tanuló továbbhaladhatása, a baccalaureátusra való jelentkezése szempontjából jelentőségük nem igen van, a tanárok emberi gyarlóságai nem juthatnak az osztályozásban annyira érvényre, mint nálunk. A lycéekben s collège-ekben minden hét végén a tanárok, illetve a *maitre d'études*-ök átadják *a censeur*nak a tanulók naponként kiérdemelt jegyeit, úgy magaviseletükre, mint szorgalmukra vonatkozóan. Mint nálunk, náluk is harmadévenként intőket küldenek a szülőknek, gyámoknak, illetőleg az intézet székhelyén a szülőket képviselő «correspondant»-oknak. Az intők alkalmul szolgálnak arra, hogy a szülők értesítésével egyidőben a tanulókat is összehívják osztályonként. Ezt a *proviseur* szokta megtenni s ilyenkor a tanulóknak buzdító, dicsérő vagy intő beszédet mond. A fegyelmi vétségek elbirálására áll fenn a francia középiskolákban *a fegyelmi bizottság*. Tagjai: a proviseur, a censeur, 5 tanár, egy főfelügyelő s két felügyelő tanár. E fegyelmi tanács háromhónaponként ül össze, hogy az intézet fegyelmi állapotát megállapítsa, vagy akkor, midőn valamely fegyelmi esetekben itéletet kell hozni. A fegyelmi bizottság hatáskörébe tartozik a kifogás alá eső tanulókon kívül a jó tanulók megdicsérése is. A mi bizonyítványainkat náluk a *livret scolaire* helyettesíti. Ebbe az évenként tanusított szorgalom és magaviselet eredményét írják be. Jelentősége abban áll, hogy a baccalaureat-on nincs kitéve az olyan jelölt a véletlen esélyeinek, kinek *livret scolaire*-ja szorgalomról tanuskodik.

Fegyelmezés. A *discipline liberale* ama sajátos megnyilatkozásának, hogy a jegyek minősége nincs közvetlen befolyással arra, hogy a tanuló majd az érettségire jelentkezzék, nagy kihatása van a tanulók fegyelmezésére. A tanulók érezvén, hogy sorsuk nem a «tanár kezében» van, ahogy náluk mondani szokás, professzoruk állását,

föléjük helyezett voltát nem igen respektálják. Egyéniségének varázsa, tudásának biztossága, tanításának lebilincselő volta által tudja csak a tanár tekintélyét tanítványai előtt fenntartani. A szigorúság vagy enyhesége itt nem sokat számít. Az «oderint dum metuant» elvével a francia középiskola tanulóit nem lehet fegyelmezni. A tanárok maguk viszont nem nagy fontosságot tulajdonítanak a fegyelmezésnek. Büszkék arra, hogy tanítványaik sikeresen megállják a versenyvizsgálatokat, az érettségi vizsgálatot, de épen mert az a fő gondjuk, hogy minél több nagyon jól vizsgázó tanítványuk legyen: azokkal foglalkoznak legtöbbet, akiktől a legjobb vizsgákat remélik. A többieknek nem kell figyelniök, ujságot olvashatnak, levelezhetnek, sőt szép csendesen egész óra alatt beszélgethetnek is egymással. A tanár elmerül tárgyában, foglalkozik a tanulók legjavával; ezekkel beszélget, ezeknek nyujt útbaigazításokat, ezeknek ajánlja fel a saját könyveit, ezekkel végez közös lelki munkát. Hogy a nem figyelők nem sokat fognak tudni, az a francia tanárnak nagy gondot nem okoz, egyrészt mert nem neki kell őt megvizsgálnia, másrészt mert tudja, hogyha sikeresen meg akarják állni a baccalaureat-ot, akkor majd igyekeznek iskolai mulasztásaikat pótolni. A *discipline liberale* nagy mértékű bizalmat előlegez a tanuló «uraknak», de biztos tudást s tapintatos magatartást kiván a tanároktól. Így sok esetben a helyzet kényszeríti a tanárt, hogy megszerezze azokat az erényeket, miket a hiányos tanárképzés nem adhat meg. A párisi középiskolai diákok az iskolai s főleg internátusi vasfegyelem mellett is nagymértékben önállóak. Tartoznak ugyan megtartani az internátus és iskola szigorú fegyelmi szabályait, azonban módjuk van tetszésöknek vagy nemtetszésöknek kifejezést adni, akár a tanár tanítására, akár közéleti szereplésére, sőt politikai magatartására vonatkozóan is. A Lycée St. Louis-ban meglepetéssel hallottam, hogy a tanulók az óra végén susognak és kérdésemre a tanár azt a magyarázatot adta, hogy ebben az intézetben tradició ez a «chuchotement» s hogy ezzel adnak a tanulók kifejezést megelégedésöknek, az óra bevégeztével vagy akkor, ha egy nekik kedves tanárral találkoznak az udvaron vagy folyósokon. Ugyancsak a Lycée St. Louisban alkalmam volt oly tanár két óráján is asszisztálni, aki képtelen volt a fegyelmezésre, aki sem a francia, sem a morale-órán nem tudott nyugodt szóhoz jutni a tanulók zajától és kacagásától. Hiába veszekedett, kiabált, fenyegetőzött a enseur elé való citáltatásssal, a tanulók (ugyanazok, kik a délelőtti latin órán igen nyugodtan viselkedtek) sehogysem akartak nyugodtak lenni. S e tanár óráinak végeztével nem lehetett «susogást» hallani, A discipline liberale a francia nemzeti temperamentum eredménye s így nem csodálható, hogy ennek szárnyai alatt a közép-

iskolai tanulók politikai tüntetésekben is részt vehetnek. A háromféves katonai törvény felszínrejutásakor a lycéek és collège-ek tanulói a miniszterelnökhöz írt nyilatkozatokban, sőt utcai tüntetésekben is kifejezést adtak hazafias érzelmeiknek. A Lycée Louis Le Grand tanulói sokkal tovább mentek «hazafiasságuk»-ban: az osztályban inzultálták német tanárukat, mert ez egy gyűlésen a háromféves katonai törvény ellen foglalt állást. Az iskolai fegyelem szempontjából ez feltétlenül kifogásolható, de a tanulók eme ténye a tömegpszichologiából s a francia psziché ismeretéből mégsem érthetetlen. Az említett kínos affaireban is az utóbbi maradt a győztes, mert a tanárt más intézetbe helyezték «a szolgálat érdekében». A discipline liberale által kiszabott büntetések: rossz jegy, a feladat ujra elkészíttetése, vagy rendkívüli feladatok kitűzése, a csütörtöki vagy vasárnapi kimenőtől való megfosztás inkább gyermekesek, mintsem arra alkalmasak, hogy komoly fegyelmet teremtsenek. Ily viszonyok között igazat kell adni L. Kesternichnek, a Lycée Carnot tanárának, ki a nevelői tapintat mértékét a francia discipline liberale mellett abban látja, hogy mennyire tudjuk megtalálni azt a határpontot, melyen a felelősségérzetet a tanulóra kell áthárítani.

Vizsgálatok. Ebből a szellemből következik, hogy vizsgálatról, a mi fogalmaink értelmében, a francia középiskolában nem lehet szó. Itt kell említést tennem a francia tanárnak egy sajátos, elvi jelentőségű jogáról. Októberben, mikor mondjuk: a quatrième-ben összejönnek tanítványai, megvizsgálja őket. Ha úgy látja, hogy a tanulók között vannak olyanok, kik a quatrième kellő színvonalán megállni nem tudnak, figyelmezteti az illetők szüleit vagy gyámjait, hogy a tanulókkal ismételtessék meg az előbbi osztályt. Erre a vizsgálatra a tanárnak joga van, tekintet nélkül arra, hogy az előbbi osztályt milyen eredménnyel végezték a tanulók. Ha a szülők a megismételtetésre nem hajlandók, bennhagyják a tanulót a quatrièmeben, vagy ha ez ellen az iskolának ellenvetései volnának, más intézetbe viszik a tanulót. A másik intézetben elsősorban azirán érdeklődnek, kifizette-e a fiu a tandíjat az előbbi helyen s ha ezt bizonyítani tudja, akkor felvétele nem ütközik akadályokba. A vizsgálatok hiányának tudják be, hogy az érettségin rengeteg a bukottak száma. Hogy az érettségi sikere ne legyen véletlen esélyektől függő, azért óhajtaná Buisson az évvégi vizsgálatok intézményét s azt akarná, hogy ezeknek döntő és közvetlen befolyásuk legyen az érettségi vizsgálatok eredményére. Ez megmenthetné a szülőket a hiábavaló kiadásoktól, az érettségit pedig az elfajulástól. Ezzel szemben Croiset nagyon helytelennek tartaná az iskolai vizsgálatokat; képtelenségnek tartja, hogy a tanárok a maguk tanítványainak megvizsgálásában elfogulat-

lanok legyenek s másrészt önmagában való ellenmondásnak látná, hogy a tanárok külön vizsgálják meg azokat a tanulókat, kiket egész éven át ugyis folyton vizsgálnak. Buisson immár 14 éve megtett javaslata ma sem teljesült, annál is inkább, mert magának az érettségének eltörlése a francia tudományos világ számos elméjét foglalkoztatja. Így Lavisse, a nagy történész, is a csalás és erkölcstelenség iskoláját látja a baccalauréat-ban s eltörlését sürgeti. Vannak olyanok is, kik felvételi szakvizsgálattal (examen de carrière) szeretnék az érettségit pótolni, viszont Croiset, amennyire veszedelmesnek tartaná az *examen de passage* tartását, épen olyan veszedelmesnek találná az érettségi eltörlését. Attól fél, hogy az *examen de carrière* nemcsak az érettségit, hanem ezzel együtt az általános műveltséget is elnyomná. Ehhez hozzátehetjük, hogy az érettségi vizsgálat pótlása az examen de carrière-rel a középiskolát a szakiskola színvonalára sülyesztené. Ettől pedig óvakodni kell. Ha az érettségivel kapcsolatos visszaéléseket az 1902-ben megalkotott új régime nem szüntette is meg, bizonyára csökkentette, alkalmat adván arra, hogy a négyirányú tanmenet bármelyikéből tegyenek érettségit s biztosítván egyben a jogot arra, hogy bármily irányú érettségi diploma előtt minden carrière nyitva álljon. Így a különböző irányú studiumoknak a belőlük származó egyenlő jogok adják meg az egységet.

Túlterhelés. Az osztályozással s a vizsgálatokkal kapcsolatban szoktak nálunk a túlterhelésről beszélni. A túlterhelés olyanforma fogalom a pedagógiában, mint a költészettanban a licentia poëtica. Mint «szabály» nem létezik, sőt mint ilyennek nem is szabad léteznie. De mint kivétel, kinövés, mint a pedagógia útjain való járatlanság következménye, mint az előírt paragrafusok félreértésének eredménye, igen sokszor felüti fejét. Ha a tanítandó tárgyak sorozatára rövid pillantást vetünk s elgondoljuk, hogy évszázadok szellemi munkálkodásának eredményeit, nagy írók, költők, filozofusok, természettudósok, mathematikusok, történészek, elme-munkáját a tizenhat éves ifjaknak már ismerniök, értékelniök kell, akkor már nem is túlterhelésről, hanem egyszerűen *szellemi agyonnyomatásról* kell beszélnünk. Ezzel azonban a francia középiskolában nem találkozunk. Beszélni ugyan beszélnek túlterhelésről náluk is és sokat panaszkodnak felületességről is. Ebben inkább van igazság, mint amabban. Nagyon érdekes e tárgyban Georges Picot vallomása, melyben a könnyelműséget a francia esprit sajátos szüleményének ismeri el. Átkosnak tartja, hogy rengeteg általános ismerettel tömik tele a gyermek fejét s nem engedik, hogy individuális hajlamai érvényesüljenek. Ábel *Faure* (La reforme de l'enseignement secondaire. Paris, 1911.) is azért panaszkodik, hogy a memoriát terhelik meg a tanulók individuális

képességei rovására. Kézikönyvekből tanulnak be szerinte mindent s miután csodálatos memoriájuk van, másokban is, önmagukban is, az igazi tudás látszatát tudják felkelteni. Francia pedagógiai cikkekből, könyvekből és az 1899-iki ankéteken elhangzott nyilatkozatokból az tűnik ki, hogy a francia középiskolákban túlterhelés van. Ámde ne feledjük el, hogy eme vélemények csak elméletek. Az egyik elmélet a francia *légèreté*-nek tudja be a bőséges programmot is s annak következményét: a felszínen szántást (semer à la surface); a másik az érettségi vizsgálatokon tanusított tudatlanságból következtet a középiskola túlterhelő munkájára. Ez elméletek felett áll az a tény, hogy a francia középiskolákban a *discipline liberale* s a tanítás folyamatának szabadelvű, de nem okvetlenül felületes kezelése élét veszi a túlterhelésnek. Erre a tényre talán leginkább egy példával lehet rávilágítani. Földrajz-órán voltam jelen egyik francia lycéeben. A professzor a Mediterranée-ról magyarázott szépen, értelmesen, a tanulók (classe troisième) értelmi színvonalát meg nem haladóan. A magyarázat körülbelül egy óra hosszat tartott s a tanulók élénk részvételével történt. A lényegesebb dolgokat lediktálta a tanár a *cahier des élèves*-be. A magyarázat után a kitünő módszerű, jeles képességű és jól fegyelmező tanár felelésre szólította nehány tanítványát; az előbbi óra anyagából kérdezett tőlük egyet-mást. A kiszólított 4—5 tanuló közül egy sem tudott a kérdésekre megfelelni. Látván a dolgok ily fordulatát, én kezdtem pirulni és zavarba jönni a tanár helyett. A tanár váratlanul ezzel a kérdéssel lepett meg: «Az önök diákjai szoktak tanulni?» Azt feleltem neki, hogy a mi diákjaink szoktak készülni, hanem ilyenkor, tavasz idején náluk is megcsappan a tanulási kedv. «Úgy önök szerencsések, — felelte ő — mert a mi diákjaink egyik évszakban sem tanulnak, ezek egyáltalában nem szoktak tanulni.» Mondanom sem kell talán, hogy ez a nyilatkozat nagyon meglepett. De nem elégített ki. Óra után megkérdeztem a professzortól: «Hogyan értsük meg mi idegenek, hogy a francia középiskolák tanulói egyáltalában nem tanulnak s a franciáknak mégis annyi jeles írójuk, tudósuk, művészük, kritikusuk, filozófusuk, irodalomtörténészük, hisztorikusuk, természettudósuk van, annyi kiváló politikusuk, annyi kiváló elméleti és gyakorlati emberük!?» «Ismétlem, — felelé a professzor — hogy a mi tanulóink nem szoktak tanulni. Hogy iskoláinkból mégis sok kiváló ember kerül ki, azt annak lehet betudni, hogy vannak kivételek s ezek lesznek kiváló emberekké.»

Az élet szemüvegén át néző földrajztanár eme nyilatkozata minden elméletnél jobban rávilágít a túlterhelés kérdésére. Az előírások látszólag szükségszerűvé teszik a túlterhelést; az érettségik sikertelenségéből következtetnek a túlterhelésre; ámde az a discipline

ERZSÉBET T... PEDAG...

liberale-ból folyó körülmény, hogy a tanulók nem igen szoktak készülni, élét veszi a panaszoknak, elkeseredéseknek és az iróniának. Vannak kivételek, mondá a professzor; vannak kivételek, ezt mondja a francia irodalmi, tudományos, művészi és gyakorlati élet. Tehát a francia középiskolai munka a kivételek tanusága szerint mégsem lehet meddő. A *légéreté* lehet a franciák nemzeti sajátos vonása, de általánosságban mégsem lehet azt állítani, hogy a francia professzorok felületes munkát végeznek. Nem «Schulmeister»-ek, az igaz, nem ismerik a begyakorlás szükséges voltát, de tárgyaikban jártasok, impressziókban kifogyhatatlanok s ha ők nem kényszerítik is fiatal tanítványaikat rendszeres munkára, de gondolatokban gazdagítják őket s képesekké teszik arra, hogy majdan, ha munkakedvöket a körülmények meghozzák, lelkiismeretesen dolgozhassanak, vagy ha már megvan bennük a munkára való hajlandóság, a kivételek kicsiny, de büszke csapatát megnagyobbítsák. Hogy az iskolának aránylag sok kiváló tanulója legyen, azt nem tartom nagyjelentőségűnek; ellenben ha az élet különböző pályaterei tudományos, művészi, gyakorlati, politikai stb. kiváló embereket kapnak, az mindenesetre az iskola érdeme.

Jutalmak kiosztása. Miként a mi középiskoláinkban, a francia lycéek-ben és collège-ekben is szokásos jutalmakat iskolai ünnepélyek keretében kiosztani. Ezeken az intézet tanárai szoktak beszédeket mondani. Ezek a beszédek érdekes és értékes megnyilatkozásai nemcsak a francia *esprit*-nek, hanem a francia középiskolák szellemének is. S emellett maguknak a tanároknak professzióra adnak alkalmat. *Rodrigues*, a collège Rollinban a filozófia tanára, nagyon helyesen magyarázza, hogy e beszédek alkalmával voltaképen a saját lelkiismeretét vizsgálja meg a tanár tanítványai s azok szülei előtt. Az egyik tanár arról tesz vallomást, mily kapcsolatot lát a görög és francia szellem között; a másik a kritikai szellem jelentőségét fejtegeti; a harmadik Sokrates tanait magyarázza az igazság megkapó erejével bizonyítván, hogy tudás az erény alapja s nemes hévvel buzdítván tanítványait a Sokratesi elvek követésére. Ezek a *discours*-ok hű képei a francia iskola eszményeinek.

Ezekben mutatnak be hódolatot a haladás szellemének; ezekben tesznek vallomást arról, hogy csak az «émotion desinteressée», mely az olvasás nyomában származik, mutathatja az írásmű értékét; ezekben magyarázzák, hogy az esztétika az élő «morale» forrása; ezekben tesznek vallomást az ifjúi lelkesedés értékéről; ezekben értelmezik ritka elmésséggel az irodalmi műveltség mibenlétét, a misztikum értékét, a technika vívmányainak itt zengnek apotheozist; a világosan látás értékét itt fejtegetik; ezekben egyeztetik össze a francia kultura hatalmas szárnyai alatt az ellentétes világnézeteket. Ezekben a dis-

cours-okban újra meg újra kifejezésre jut a francia nyelv különleges szerepe. Ha kifejezetten nem is, de a valóságban az «explication française» uralkodik az összes tárgyakon. «Ezt a munkát — mondja Gohin, a collège Rollin tanára, könnyűnek tartjuk, mert az író gondolata hasonló a mienkhez; a valóságban ez az a munka, mely megtanít bennünket tisztába jönni a saját gondolatainkkal. Ám a nyelv illuziói könnyen félrevezetnek. A szó néha csak halvány képe az eszmének, máskor meg életet lehel belé. Folyton ráirányítani tanítványainkat a szók alakjáról a valóságra, nem èz-e a főelve a mi egész tanításunknak? A gyermek itéletét ez formálja, a gyermeket a felületességről csakis ez térítheti el.» Nálunk a jutalomkiosztás alkalmával az ünnepi beszédeket rendesen az igazgató szokta mondani. Az az elv tette ezt szokássá, hogy az igazgatónak, mint az iskola képviselőjének hivatása, a közönséghez szólni. Ámde az igazgató, még ha hivatásának magaslatán áll is, akkor sem lehet egymagában kifejezője valamennyi eszménynek, melyet a tanítás szolgál. Szinte lehetetlen tehát, hogy évek hosszú során át önmagát meg ne ismételje. Egyik évről a másikra oly kevés a változás egy-egy iskola életében, hogy ezekről beszámolni az évzáró beszédekben nincs mindig alkalom. Az igazgatóság természetével jár bizonyos konzervativizmus; az igazgatóság feladata a tanároknak különböző világnézeteit, a harmonikus nevelő-munka érdekében tapintatosan egy közös, általános nevelési eszmény szolgálatába állítani. Ám ha az iskolában belső, lelki, egyéni élet folyik, úgy ennek a lelki életnek tolmácsai az egyes tanárok és nem az igazgatók. Tisztelet a kivételeknek, de nálunk az igazgatóknak jutalomkiosztások alkalmával mondott beszédei sokszor szárazak, statisztikai adatok tartalmazók. Mint tapintatlan eltévelyedés az is előfordul, hogy az igazgató a tanulók előtt, ha nem is közvetlenül, de elég érthetően tanárokat dicsér vagy mellőz, szóval az intézet belső életének megvilágítása helyett a maga hatalmát állítja a figyelem központjába. A francia tanárok évenként megvizsgálják a maguk professzori lelkiismeretét a közönség előtt. A közönségnek joga van arra, hogy a lelkiismeret rejtekeibe belásson, a tanároknak pedig egyenként és együttesen kötelességök e tény által a *sympathie locale*-t erősíteni. A francia középiskola uniformisztikus szervezete mellett sem közönyös aziránt, hogyan gondolkoznak róla azok a szülők, kik gyermekeiket bizalommal odajáratják.

Régi tanítványok baráti szövetsége. A tanulók önkormányzatát, összetartását, az anyaiskolában való további szerepöket s a hozzávaló ragaszkodásukat erősíti «a régi tanítványok baráti szövetsége». Ennek nemcsak az iskolából kilépő tanulók lehetnek tagjai, hanem a még nem végzett tanulók is beiratkozhatnak rendkívüli

tagnak. Az a célja, hogy e szövetség tagjai az életben egymást anyagi és erkölcsi támogatásban részesítsék. Az iskolához való ragaszkodásukat azzal mutatják ki, hogy alapítványokat tesznek, utazási ösztöndíjakat adományoznak stb. Az intézet vezetői sohasem mulasztják el a tanulókat felszólítani arra, hogy e szövetségben részt vegyenek. A miniszter nem egyszer a régi tanítványok szövetségéből kér fel valakit arra, hogy a jutalomkiosztási ünnepélyen elnököljön. Jellemző a Baráti Szövetség életképességére nézve, hogy egy ilyenből alakult ki a mult század első évtizedeiben a collège Sainte-Barbe, mely 1831-ben vette fel a collège Rollin nevet. A mi iskoláinkban is szívesen látnók ily szövetségek létesítését. Nemcsak a tanulóságot hozzák az *association amicale*-ok közelebb az iskolához, hanem az iskolát is a tanulókhoz. Az iskola azzal a tudattal s oly ambicióval intézi a zsenge «urak» ügyeit, hogy majd később ne kelljen pirulással a «régi tanítványok» szemébe nézni.

A francia középiskolák uniformisszerű szervezete nem teszi lehetetlenné, hogy egyes iskoláknak *individuális* jellegök ne legyen. A Lycée St. Louis pld. reális jellegű (lycée scientifique), melyben a latint rendkívüli tárgyként, több osztály összevonásával tanítják. Ilyen individuális jellege az iskoláknak, hogy a *Mathematiques* vagy a *Philosophie* után egyik vagy másik főiskolára, politechnikumra vagy bányászati főiskolára stb. készítik elő tanítványaikat. Az is bizonyos egyéni vonás, hogy a collège *Chaptal* école primaire superieure-rel van egybekötve (a mi polgári iskolánkkal összehasonlítható, ipari pályákra előkészítő felsőbb népiskola), hogy külön *Préfet d'études*-je van s hogy *maîtres repetiteurs*-jei az órákon asszisztálnak. De azért valamennyi iskolát ugyanazok a «nemzeti sajátosságok» jellemzik, melyek néha-néha a sovinizmus határához közelednek. Brunot, a jeles grammatikus, szívesen mond a Sorbonne katedrájáról egy-egy lekicsinylő élcet a német professzorokról. Némely szülő kifogásolta a collège Chaptal egyik tanárának azt az eljárását, hogy a tanulóknak *Marx* művéből diktált idézeteket. Az illető tanár kartársai csak azt kifogásolták, hogy ha már szociálista íróból idézett, miért nem franciát választott ki.

A tanárképzés. Már szóltam arról, hogy a tanárok szakképzettségére mily nagy gondot fordítanak. Az agregáció színvonala oly magas, hogy azt megállni sokan nem is tudják s a bukottak lemondanak a rendes tanári állás eléréséről, vagy más pályán keresnek boldogulást. Az agregációk nehéz volta miatt magasabb tanügyi körökben sok a panasz, az «agrégés» tudományos képzettségét azonban általában elismerik. Sőt sokan, mint Poincaré is, hibáztatják, hogy a tanárok nagyon is tudósok s kevéssé pedagógusok. Poincaré szerint

nagy hiba, hogy a különböző iskolák tanárai s tanítói nem keresik az egymással való összeköttetést, sőt még egy-egy iskola tanítószemélyzete is hadilábon áll egymással. A professeur és repetiteur ellenséges szemmel nézik egymást.

A tanár, miként egy bürokrata vagy miniszteri hivatalnok, megy az iskolába órát adni. A tanuló úgy áll meg a repetitor előtt, mintha az őre előtt vagy egy altiszt előtt állana. Ily panaszok a tanárképzés hiányosságából vagy helyesebben hiányából erednek. Mert a mi felfogásunk értelmében voltaképeni tanárképzések a franciáknak nincsen. A francia tanár sem tanítványainak fejlődését, képességeit nem figyeli meg, sem önmagának a tanítványokhoz való viszonyáról nem elmélkedik. A Sorbonne sokoldalú érdeklődést elégít ki, de gyakorláti tanárképzést szintén nem ad. A francia tanárok az elméletet és gyakorlatot egymástól távolálló dolgoknak tartják. Egyik professzor, kitől a tanárképzés dolgáról kérdezősködtem, ezzel az ironikus dilemmával válaszolt érdeklődésemre: «Nálunk vannak theoretikusok, kik nem tanítanak és vannak tanítók, kik nem foglalkoznak elmélettel». A tanárképzés vázlatos formájául tekinthetjük azt, hogy a jelölt agregáció előtt bejár valamelyik középiskolába, két-három hétig asszisztál valamelyik tanár előadásán, a feleltetésben, javításban segédkezik neki s a két-három hét leteltével kap a vezető-tanártól bizonyítványt arról, hogy vannak tanítóképességei. Formális tanárképzést a discipline liberale nem tűr meg. Az e téren uralkodó gyakorlatias szellem nem tudja megérteni, hogy bár veleszületett erények teszik a jó pedagógust, de azért az első napon jó pedagógussá mégsem válhatik valaki s a tudományos erudició teheti csak lehetővé, hogy egy tanár a kívánt színvonalra emelkedjék. Ha gyakorlatilag nem is, elméletileg annál inkább képezheti magát a tanár. Hogy egyebet ne említsünk: a pedagógiai múzeum — Musée pedagogique — bárkinek rendelkezésére bocsátja hatalmas könyvtárát, pedagógiai szótárát, számos folyóiratát, a pedagógiai világban felmerült mozgalmakról szóló jelentéseket, a legjelesebb élt és élő pedagógusok műveit. A nem periodikusan megjelenő műveket nemcsak Párisba, de vidékre is kölcsönzi. Emellett sorozatos előadásokat rendez a pedagógia valamelyik köréből. Ám a theoretikus képzés különálló művelése nem jelenti azt, hogy azok, kik ilyen képzésben nem részesültek, nem tudnak nevelési eredményeket elérni. Maga a tárgy is nagy mértékben neveli a tanárt s tárgyának alapos ismerete, az ős forrásból merített lelkesedése átragad a tanítványra is. A francia tanár a tanítvánnyal az előkészítés szempontjából nem sokat foglalkozik. Urakat lát maga előtt, kik nála fiatalabb polgárai a hazának; ezeknek az uraknak, a nemzet fiatal reményeinek tart előadást. Nagy értelmes-

séget tulajdonít e kis polgároknak s oly lelkesedéssel beszél velük, mintha a maga korabeliekkel beszélne. Ha nem értik meg, majd megértetik velök a repetiteurök vagy a szülők, vagy maga az élet, ennek művészi vagy társadalmi megnyilatkozása.

A párisi középiskolák és a párisi élet. A párisi középiskoláknak jó segítőtársa maga a párisi élet. A régi és új elemek összevegyülése az Élet jegyében: ezt látjuk Párisban. Színházaikban a legizgatóbb, ú. n. modern problémák mellett, elég sűrűn látjuk Sophokles embereit. Páris lakosai rajonganak minden újért, de szeretettel csüggnek minden tárgyon, melyet a régiség patinája vont be. A Musée Luxembourg modern művészettel az ókor örökké érdekes tipusait örökíti meg. Guillaume Eugéne: *Anakreon*ja, Hugues Jean: *Oedipe à Colone*ja, Jules Couton hatalmas ijju szárnyas *Erosa*, Émile Boisseau *Diogène*je azt mutatja, hogy az ókor örökifjú hite és lelkesedése és pogány erkölcseinek csodálata ma sem veszett ki. Rodin «La main de Dieu»-je modern formája a középkor odaadó rajongásának. A nagy fényváros átlátszósága, intézményeinek görög demokratizmusa és római előrelátása, műalkotásainak poetikussága, monumentumainak nagyszerűsége, Pantheonjának fensége, kertjeinek harmoniát lehelő elrendezése, a város hangulatainak lélekzsongító melegsége, a mult martirjainak s a jelen hőseinek egyforma rajongással való önzetlen, szinte gyermekes imádata — mindezek hivatásos nevelő tényezők. Nevelik e tényezők a franciát és hódolásra bírják az idegent. Önként is hatása alatt vagyunk annak a históriának, mely a legcsodásabb fejezeteket írta be a világtörténetbe.

Reánk, idegenekre is felemelően hat a francia s főleg a párisi nép történelmi szerepe. Ennek a történeti szerepnek, az emberi igazságok hirdetésének és diadalra juttatásának hűséges ápolója a francia iskola. Felöleli a multat, belétekint a jövőbe s a jelenkor szellemi és technikai alkotásaiból merít táplálékot mindennapi vérkeringéséhez. A francia iskola az emberi lehetőségek szerint mindent felölel, de tanítványait nem kényszeríti zsarnokilag arra, hogy mindent felöleljenek, hanem figyelembe veszi egyéni hajlamaikat. Formailag képzett pedagógusai nincsenek a francia iskolának, de ő maga mégis helyesen nevel, mert az életnek nevel. KEMÉNY GÁBOR.