

Harcz a műveltség és nevelés eszményeért.

Ismeretes olvasóink előtt az a szokatlan hevességgel indúlt mozgalom, melyet a budapesti társadalomtudományi társaság a múlt évben a középiskola reformja érdekében indított. A mozgalom a társadalom legszélesebb rétegeire kiterjedt. Kérdőíveket bocsátottak ki elme- és idegorvosokhoz, egészségtanutatókhoz, országos képviselőkhöz, bírákhoz, művészekhez, egyetemi tanutatókhoz, a kiket meghívtak, hogy a feltett kérdésekre feleleteiket a társaság ülésein terjeszék elé. A kik ezt nem tették, írásba foglalva mondták el nézeteiket a mai középiskoláról és annak bajairól. A kérdések úgy voltak megszerkesztve, hogy a feleleteket szinte suggerálták az illetőknek. A panaszok, a vádak súlypontja a régi humanistikus irányra s így főképp a latinra esett. A vita nagy közönség jelenlétében folyt. A közönség legnagyobb része tanítató szülőköl állott. Csoda-e, ha minden előadó nagy és zajos tetszést aratott, mikor azt bizonyította, hogy ezt vagy azt a tantárgyat ki kell dobni a középiskolából? Ellenben kevesebb hatást ért el az, a ki valamely új tantárgyat kívánt felvételni a középiskola tanulmányi tervébe. Mert tervekben nem volt hiány. Minden ülés hozott egy-egy új tantervet, mindenki előállott valami újjal, csak a régi nem igen kellett senkinek.

E tárgyalásokon elhangzott beszédek egy része megjelent,¹ de a vita még nem fejeződött be. Oly nagy volt a vitára jelentkeettek száma, hogy a nyári időszakra meg kellett szakítani az üléseket s az előadások egy részét a társaság őszi és téli üléseire halasztani.

Alig csalódom, ha felteszem, hogy a társadalomtudományi társaság ez actiója volt közvetetlen oka annak a szaktanácskoz-

¹ A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdéstről. Rendezte a társadalomtudományi társaság. I. kt. Budapest, 1906.

mánynak, melyet Lukács volt közoktatási miniszter ez évi januárius hó három utolsó napján a közoktatási minisztériumban tartott. E tanácskozmány jegyzőkönyve is megjelent.¹ Tanulságos és valóban gondolatébresztő e két tárgyalás eredményeit párhuzamba állítani s az elért eredményeket leszögezni. De e munkával várunk kell addig, míg a társadalomtudományi társaság tárgyalásainak második kötete is megjelenik. Egyelőre csak annyit jelzünk, hogy egyik részről sem volt hiábavaló a munka, mert bizonyos negatív eredmény már eddig is mutatkozik; de amellet oly gazdag anyag gyűlt össze, a melyet a jövőnek e kérdésével foglalkozó culturpolitikusa semmi esetre sem nélkülözhet.

A középiskolai kérdés körül küzdő feleket két nagy táborba oszthatjuk. Egyik tábor a conservativismus, az erősen humanus irányú gimnázium védői, a történelmi alapokat nélkülözhetetlenek tartó, főkép tanári körökből kikerülő képviselők alkotják. A másik tábor azok, a kik erősen saturálva vannak a természet-tudományi világnézet egyedül boldogító tudatával s ennek a világnézetnek a középiskolában is biztosítani kívánják az életben, a közvéleményben már elfoglalt, s öt méltán megillető helyét. Látni való tehát, hogy rendkívül nagy jelentőségű kérdéstről van szó. E kérdés eldöntéhez egy nemzet vezető elemeinek összes erkölcsi és intellectualis érdekei fűződnek. A kérdés e rendkívüli jelentősége szükségképen kizárja mind azt, hogy oly animositással oldassék meg, a mint azt Méray-Horváth megpróbálta, mind pedig azt, hogy olyan áldatlan politikai viszonyok között tárgyalassék, a melyek a nyugodt és higgadt fontolgatást megnehezítik, a mint azt a volt közoktatási miniszter „a munka kergető erejétől“ sarkalva kezdeményezte.

A középiskola kérdésének már nálunk is majdnem 20—25 éves története van. Ennyi idő óta beszélnek nálunk egységes és egységes jogosítású középiskoláról. Hivatalos tárgyalás anyagává a kérdést nálunk először Csáky tette 1892-ben. Az akkori értekezlet többségének a mai gimnázium lebegett szeme előtt. Új mozzanat a kérdés történetében a második egyetemes tan-

¹ Az egységes jogosítású középiskoláról a m. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztériumban Lukács György dr. miniszter elnöklésével 1906 januárius 29. 30. és 31. napjain folyt szakértekezlet jegyzőkönyve. Budapest, 1906. Ára 1 K.

ügyi congressus. Erre következett a középiskolai tantervnek Wlassics által 1896-ban kezdeményezett revisioja. Ezek a mozzanatok mutatják, hogy tanügyi kérdést nem lehet csak úgy minden előzmény nélkül előrántani s sebtében megoldani akarni.

Külföldön is hosszú és beható tárgyalások előzték meg e kérdésnek olyan a milyen megoldását. Franciaország nem egységes középiskolát létesített, hanem az eddigi középiskolát erős furecióval négy különböző irányba terelte. Vannak olyanok, a kik ezt a megoldást nálunk is szeretnék, mások ellenben szerencsétlenségnek tartanak. Németországban a gimnáziumok, reálgimnáziumok és főreáliskolák 1900-ban egyenlő jogosítást nyertek, a nélkül, hogy tantervileg egymáshoz közeltek volna. Ezt a megoldást az értekezlet elnöke „nyers“-nek mondotta s nálunk semmiesetre sem utánczandónak. Annyit az elhangzott beszédekből általánosan meg lehet állapítani, hogy ma már tulajdonképeni „egységes“ középiskoláról nem lehet szó, csupán „egységes jogosítású“-ról. Az élet minden téren differentiálódást mutat s a középiskola a maga fejlődésével nem helyezkedhetik szembe a haladás általános irányával.

Átmeneti korszakot élünk. A múlt a maga műveltségi anyagával és nevelési eszményével ma már nem elégti ki a gondolkodókat olyan általánosan, mint eddig. Mind sűrűbbek és mind hangosabbak azok a követelések, melyek a középiskolát is a létért való harez küzdő terévé akarják avatni. Új törekvések, új várakozások és új remények ébrednek, új követelések hangzanak gyakran kiméletlen nyersséggel és őszinteséggel.

De hát minden haladásnak és fejlődésnek ez a törvénye. A történelmi hatalmak tisztelete elég erős nálunk arra, hogy kiforrotlan, meg nem állapotott kísérletezésektől ne kelljen féltünk a középiskolát.

Ez értekezleten elhangzott egy szép gondolatot akarok kiemelni ez alkalommal, főképen azért, mert egymagában áll, másfelől azért, mert csodálatosan egyezik az alább közlendő czikk egyik legértékesebb gondolatával. Boncz Ödön a javaslat kivitelére nézve különösen fontosnak tartja, hogy a tervezett új középiskola mennyiben alkalmazkodnék „a mi életünkhöz, a magyar természethez, a magyar temperamentumhoz“. Ezt feltétlenül számításba kell vennünk, mert nem szabad ezen a

téren mereven utánoznunk a külföldet, ha egy intézmény ottan még annyira bevált volna is. A mi a philosophikus, elvont gondolkodásra hajló németnek nagyon alkalmas, azt a magyar temperamentumra alkalmazni teljes lehetetlenség volna“. Ezt a gondolatot az értekezlet nem méltatta kellő módon figyelmére. Pedig sokszor hangzott fel a panasz, hogy tantervek, utasítások készítésénél nem részesültek elég figyelemben azok a különbségek, melyek a nemzeti lélekekben ($\psi\chi\acute{\iota}$) vannak adva. Itt utalok arra a felolvasásra, a mely nagy vitát idézett elő a kolozsvári tanári körben, s melyet Márkos Albert tanár tartott „A latin nyelv tanításának nehézségei az I. II. osztályban“ czímmel. Konstatálta, hogy a kezdő fokon a latin bizonyos nehézségeit a német gyermek könnyen küzdi le, holott a magyar gyermek itt majdnem lebírhatalan nehézségekkel áll szemben. Mi az oka ennek? Az, hogy a latin nyelv szelleme közelebb áll a németéhez, mint a magyaréhoz. Lehet-e tehát különben teljesen azonos feltételek mellett is ugyanazt az eredményt várni a magyar gyermektől, mint a némettől?

Talán nem egészen véletlen, hogy ezt a szempontot most nyomatékosan hangsúlyozzák. Dr. Imre Sándor egyetemi magántanár a Magyar Pestalozzi-Társaság márcz. 3-án tartott közgyűlésén székfoglalót tartott s a magyar nemzeti nevelés alkotó elemeit fejtegette. Arra az eredményre jut, hogy „*meg kell állapítani a magyar jellemképet, ehhez kell szabnunk nevelő rendszerünket*“. Ime ez az egészséges alapgondolat kezd immár nálunk is tért hódítani! Mintha nem volna már érinthetetlen bálványkép mindaz, a mi külföldi! Mintha kezdenék már észrevenni, hogy a magyar psychének más a lélektana, mint a németnek!

Erre figyelmeztet a „Zeitschrift für Philosophie und Paedagogik“ 1906 jan.—febr. számában Klatt „Im Kampfe um das Bildungs- und Erziehungsideal“ czímű czikkében, melyet a kiadótól kapott engedély alapján jelentéktelen kihagyásokkal bemutatunk olvasóinknak. — A czikk nálunk is időszerű kérdést elég élénken tárgyal s a figyelmet az angol iskolázás előnyeire hívja fel, melynek lelkes ismertetője volt nálunk a korán elhalt Felméri. Újabban Alexander hívta fel figyelmünket az angol nyelv fontosságára s arra a rendkívül gazdag művelődési anyagra, mely az angol nyelv és irodalom ismeretében rejlik.

Klatt ezikke így hangzik :

„A ki a műveltség eszményeinek történetét akarná megírni, nem volna szabad egyszerűen az iskolák történetét írnia. Mert a műveltség eszménye, melyet gyakorlatilag az iskolák képviselnek, legalább a szellem történetének *nagy korszakaiban*, nem az, vagy csak kis mértékben az, melyet a vezető egyéniségek, kikre a nemzet tekint, elméjükben hordanak s szellemi műveikben kifejeznek. Ez magában véve sem nem csodálatos, sem nem sajnálatos. Mert az iskola — legalább mint állami iskola — nem szabad hogy kísérleti állomása legyen a legújabb paedagogiai eszméknek. Valamely emberbarát megengedheti magának azt a fényűzést, hogy a műveltségnek új eszményeért lelkesedjék s helyességét tanítványain kipróbálja.

Az állami iskola a maga műveltségi anyagával és nevelési eszményével túlnyomólag mindig a *múlt* alkotása lesz, lecsapódása annak, a mi egy vagy két nemzedék óta a többség műveltségi szükségleteinek s a legfontosabb élethivatások követelményeinek legjobban megfelelt. A szellem történetének haladása azután arra kényszeríti az iskola embereit, hogy az általuk képviselt műveltségi eszményt fölülvizsgálják és paedagogiai munkájukat átalakítsák a nélkül azonban, hogy valaha a megnyugvás tudatát *tartósan* elérhetnék s egy vagy más tekintetben ne sántikálnának koruk után. Ezt mutatja az a tény is, hogy — nem tekintve nagy paedagogiai lángelméket — többnyire nem tulajdonképeni hivatásos paedagogusok azok, a kik koruknak új műveltségi és nevelési eszményeket mutatnak, hanem philosophusok, művészek és államférfiak. És a műveltség eszményének történetében Platot, Aristotelest, Luthert, Rousseaut, Kantot, Hegelt, I. Napoleont, Goethét, Bismarkot sűrűbben és nagyobb nyomatékkal említhetnők, mint a gyakorlati tanférfiakat, vagy a „közoktatási“ minisztereket.

Ha a fönnbbiek helyesek, különösen az utolsó évtizedek történetében és a jelenkorban kell beigazolódniuk, mert ezt a kort a későbbi nemzedékek a példátlanul álló szellemi mozgalmak korának kell hogy tekintsék. Nem csoda, ha e kor iskolájának azt a szemrehányást kell hallania, hogy eszményei sok tekintetben nem voltak a jelen eszményei. Vajjon az iskolaügyért felelős emberek a maradiság vádjával szemben megnyugodhatnak-e abban, hogy a már fönnbbről kifejtett törvény szerint,

nekik mindig hátúl *kell* kullogniok? Nem. Ezzel nem állítottuk, hogy e téreken síri nyugalom uralkodik. Semmi sem volna anyyira igazságtalan, mint egy ilyen állítás. Ellenkezőleg, az utolsó évtizedekben minden tíz évben beszámolhatunk egy nagyobb „iskolai reform“-ról s ezen kívül természetesen mindennap foltoznak azon a ruhán, a mely az iskola testét fedi s hégzagait takarja. És ha daczára ennek, a jelen iskoláját mégis oly sokat szidják, ennek oka az, hogy korunk átmeneti korszak és talán csak az *egészen* nagyok tudnák megmondani, melyek lesznek a jövő uralkodó eszméi.

Azt azonban a tuczatgondolkodó is látja, hogy az általános műveltség Hegel-féle eszménye s a classicus humanitas ideálja mind többet veszítenek fényökből úgy, hogy csaknem előre meg lehet mondani az időpontot, a mikor az iskolában is teljesen lejárják magukat. Nyíltan megvallom, én oly maradi vagyok, hogy mindkettőt sajnálom; vagy helyesebben, sajnálom, hogy az emberi szellem nem anyyira átfogó s az emberi szív nem oly nagy, hogy ez eszményekre *is* eredménnyel törekedhetnék. Sajnálom, hogy csak egy óriás szellem tudja fölfogni a megtanulható és tudni érdemes dolgok nagy tömegét és sajnálom, hogy a népek testvériesülésének és az emberi méltóság pálmájáért csak *szellemi* téren folyó harcznak ábrándja daczára, minden nemzetközi congressusnak szükségképen csak álomnak kell maradnia. Mert éppen a tudomány haladása tanított meg arra, hogy *az ember önmagában* — hogy így fejezzem ki magam — nem létezik, azaz, hogy az okaikban soha egészen föl nem deríthető *faji és népkülönbségek* éppen *szükségképeniek, elkerülhetetlenek és örökké tartók*. Ha már e ténnyel megbarátkoztunk, akkor természetesen be fogjuk látni, hogy minden művelt népnek joga és kötelessége ifjúságát úgy nevelni, hogy azok a tehetségek és készségek, melyeket e nép *saját ősi* életföltételeinek érez, a lehető legszebb virágzásra kifejlesztessenek. Ezzel a régi gimnáziumra, mint a középiskolának korábban *egyetlen* alakjára ki van mondva az ítélet a nélkül, hogy legkevésbbé is állítanám ezzel, hogy népünk (mint általában minden művelt nép) egy bizonyos töredékének az ó-világba való elmélyedés a maga külön céljaira ne lenne nagyon hasznos, vagy a jelenkor munkájában való fölhasználására szükségképen káros lenne. S habár — császári intésre — a gimnázium és most már majd-

nem egyenlőjogú versenytársainak *tanterve* azt czélozza, hogy ne fiatal rómaiakat és görögöket, hanem fiatal németeket neveljen, mégis sok olyan elszánt harezosa van a fajpaedagogiának (röviden így nevezem azokat a törekvéseket, melyek egy faj vagy nép sajátos psychejének erélyes kifejtésére irányúlnak), a kik abban a véleményben vannak, hogy a legjobb papiroson maradt s a sokszor reformált középiskola még koránt sincs azon az úton, hogy olyan nemzedéket neveljen, a mely a megváltozott világviszonyokba az igazi műveltséget, mindenekelőtt a helyesen kimívelt egyéniséget viszi bele s a német népet a jövőben arra a magaslatra emeli, a melyre jutni nagysága, tehetsége és történelme alapján hivatottnak látszik.

Tényleg az a kívánság, hogy *a nemzeti gondolatot a nevelésbe jobban beleviggyék*, a különböző iskolai reformok folyamán a gyakorlatban lényegileg azt eredményezte, hogy a régi gimnáziumi tantervből bizonyos darabokat csak kedvetlenül tördeltek le s ezzel szemben annyi követelés és új anyag érvényesült, hogy egy különös mosaikja állott elő a műveltség anyagának s a tanulók fölfogó erejéhez és munkaképességéhez olyan várakozásokat fűztek, melyeknek az átlagos tanuló nem felel meg. A túlterhelésnek a tanulók ezreire ebből származó kérdése — ez a szomorú eredménye a minden áron magasabb életre való általános törekvésnek — csak azért lett oly égető, mert a jogosítás a legtöbbszörtelegesebb tanulók atyáinál is örült hajsztát idézett elő, nem gyermekeik lehető magas kiképzéseért, hanem csak „jogosítás“-ért, hogy ezzel az életben „becsült“ álláshoz jussanak. De a modern Németországban, a mely széltében-hosszában a parvenuk végzetes bélyegét viseli magán, nem az ahhoz értőt becsülik, a ki azt választotta hivatásúl, a mi tehetségeinek megfelel, hanem a strébert, a ki a természettől nyújtott körén túl törekszik s az *egyéni* derekasság hiányát erős könyökeivel tudja pótolni, a melyek rugalmas izmokkal vannak ellátva. A tananyag nagysága s a jogosító bizonyítványokért megtűrt tehetőségtelen versenyzők még nagyobb száma hozza magával, hogy az átlagos érettség, melyet a középiskola *ma* elér, korábbi időkhöz képest szégyenletesen *alacsony*. Mivel ma a nyilvános iskola főképp az átlagos emberekre van szabva s a középiskola látogatóinak száma ma sokkal nagyobb, mint 50 évvel ezelőtt, ezért az átlagos eredménynek is jelentékenyen csekélyebbnek kell

lenni. Ezt a kívánt átlagos eredményt legkényelmesebben — habár semmi esetre sem legmegbízhatóbban — vizsgálatokkal lehet megállapítani. Vizsgálatokon bemutatásra pedig legalkalmasabbak az értelem eredményei. Következőleg az oktatás munkája kilencztized részben az értelmi erők kimívelésére irányúl, hogy ezek a vizsgákon rendesen működjének. Ez a gyökere a bajnak, melyről már a „Rembrandt als Erzieher“ szerzője panaszkodott s újabban Chamberlain, mint műveltségünk egyik legsötétebb árnyékát, haragosan elítéli. És a régi latin iskola növendékei, a kiket az ó-kori szellem lelkesült ismerői vezettek, az akkori élet számára egyéniségük kimívelésére talán többet kaptak, mint a mai „érettségi“ vizsga „sokat tudói“.

A műveltség és nevelés amaz eszményének, melyet Németország mai középiskolája képvisel, a germán faji paedagogia képviselői szemére vetik, hogy a léleknek fontos erőit, sőt a német népléleknek legfontosabb területeit ugaron hagyja, mivel az értelmi erők és az emlékezettel elsajátítható készségek egyoldalú kimívelése a kedélyi élet elsatnyulását, az aesthetikai erők elhanyagolását s részben az ethikai érzés hamis kimívelését vonja maga után. Mert — azt mondják — az iskolai olvasmányok, különösen a német költészet *aesthetikai* élvezésére az iskola nem mutatja meg az útát a növendékeknek, hanem éppen eltorlaszolja, mert az efféle nem használható ki a vizsgákon; a természet élvezését nem fejlesztheti ki, mert a sokféle iskolai munka a tanulónak nem hagy időt, hogy a természetet egyáltalában megismerje. A szemléletet csak egy néhány oktatási ágnál ápolja s ez az ápolás nem elég arra, hogy az aesthetikai műveltségnek az útát egyengesse s az emlékezet idomításától felüdülést nyújtson. És az örökös extemporalék, vizsgálatok, felebbvitelek — a mint erősítik — az önérzetre végtelenül nyomasztólag hatnak és csalásokra vezetnek, békétlenséget visznek a családokba, megrontják az ifjúságot, sőt sokszor egy-egy fiatal életet is. Hogy mily kevésre becsülöm az extemporalékat, nemrég egy más helyen („*Die neueren Sprachen*“ 1905 aug.) minden idegen nyelvi iskolai dolgozat teljes kiküszöbölésének sürgetésével (kivéve azokat, melyeket maguk a növendékek azonnal javítanak) bebizonyítottam. Ahhoz azonban ragaszkodom, hogy vizsgák, felebbvitelek nyilvános iskolákban nem nélkülözhetők, minthogy a csalásokat nem a mi oktató munkánk szükségszerű

kisérő jelenségeinek, a házi jeleneteket pedig részben a szülői rövidlátás és hiúság következményének tartom, a melyért nem az iskola felelős. Ha az iskola nem tesz eleget, hogy az *összes* szellemi erők összehangzó kimívelését lehetővé tegye, a szülői ház meg gyakran sok értelmetlen dolgot tesz. Mert a modern „mulatságokon“ való korai részvétel, a teljesen alkalmatlan olvasmányok s az ezek által okozott blazirtság természetesen az ő számlájára írandó. Ha ehhez hozzávesszük, hogy a paedagogiai tömegyilkolás azokban a modern óriás iskolákban, a melyek *egy* vezetés alatt egy reáliskolát és egy gimnáziumot foglalnak magukban a tanároknak egyikből a másikba való kergetésével, az egyénnel való beható foglalkozást meghiusítja s elkerülhetlenné teszi a sematizálást, akkor nem túlzás, ha azt mondjuk, hogy az ifjúságnak nincs többé fiatalkora s a stréberség részben már az iskolában fejlődni kezd.

De hogyan változtassunk ezeken ?

Gurlitt steglitzzi tanárnak egy könyve (*Der Deutsche und Sein Vaterland, Berlin 1903*), a mely egy évben nyolcz kiadást ért meg, ilyen és hasonló kérdésekkel foglalkozik s lángoló szavakkal követeli az orvoslást . . . *Gurlitt*, az ismeretes művészcsalád sarja, bebizonyítani igyekszik, miért nem érzi magát a mai német jól a hazájában: kasztszellem, a jogászok és katonatisztek önteltsége, a hivatalnok véleményének elnyomása, bürokratikus gyámkodás, külső egyháziasság belső közönyösség mellett, stréberség és szolgai megalázkodás, a tanári állás megvevése, a tudós jelleg átváltozása szigorúan kormányzott hivatali állássá, a gyermekek szellemi túltáplálása és szobában ülése, fölösleges tananyagok — ez egy néhány kikapott szó abból a tövises csokorból, melyet ő a panaszokból és vádaktól kötött az ő temperamentumos módján. Neki nemcsak a felnőttekre, hanem a tanulók nevelésére nézve is Angolország *az értelmes szabadság országa*, a szíve szerinti ország. Ismételten és erélyesen tiltakozik a szépítésnek ellene emelt vádjá ellen és lelkesedéssel beszél a felnőtt angolnak egykori iskolája iránt való szeretetéről, a csodásan szép fekvésű nagy angol college-ekről, terjedelmes árnyas parkjaikról, szép stílusukról, a nemzeti sportokban való általános részvételükről, a friss, pajtáskodó hangról tanító és tanítvány között, a büntető eszközök korlátozásáról, a tanulók kölesönös neveléséről élesen kifejlődött becsületérzés

által, az ifjak szüzességéről, melyet a szorgalmas sportnak s a sivár lakomáktól való elmaradásnak köszönhetnek, az angol határtalan nemzeti büszkeségéről, a mely nem szorúl rá a hazaszeretetre való nevelésre, mert őt sohasem hagyja el az az érzelem, hogy neki jobban van dolga hazájában, mint bárhol a világon . . . Különben Gurlitt nem vak anglophil. Nem titkolja el, a mit újabban angol paedagogusok is erősen hangsúlyoznak, hogy a német tanuló az egyetemen igen sokat tanul, az angol sok tekintetben igen keveset ér el és hogy általában az angol iskolázás semmi esetre sem volna gépiesen Németországba átültethető, hogy különösen az angol főiskola a német egyetemmel nem mérhető össze.

De nem is egyes részletek tetszenek neki Angolországban mintaszerűeknek, hanem a nevelés eszménye, a mely nem a tudosságra irányúl, hanem az önálló cselekvésre való képesítésre, erős egyéniségek kifejlesztésére, a kik a világban megtalálják magukat s friss vállalkozási szellemmel a sokoldalú élet feladataira rátermetteknek mutatkoznak, nem azért, mert az iskola nekik minden lehető élethivatásra egész előképzést nyújt, hanem azért, mert a férfiúi erények nem korlátoztattak a tanulói életnek egy évtizednél tovább tartó pórázán lépésről lépésre. És *Lichtwark*-kal azon a nézetem van, hogy az egyetem Németországon túlságosan kifejleszti a bíráló kedvet, a mely a szemlélet örömét s a szép csodálatának és élvezésének képességét nem engedi kifejlődni. Aesthetikai műveltség, mint az értelem idomításának ellensúlya, bevezetés a népies művészetnek, főkép a tájnyelvi költőknek kincseibe, az olvasó könyvek kiegészítése a jelenkori költészet és próza gyöngyeivel, minden hiú külföldieskedés ostromlása, a sivár egyenlősítés kerülése, „mellőzése a sablonnak és routine-nak, melyek csak átlagembereket adnak“ — ezek Gurlitt kívánságai. De hogy idáig jusson a dolog, a reformoknak a papirosról a tanítók egyéniségébe kell átmenniök — s idáig még hosszú az út. Mert egyéniségek (bármennyit beszéljenek is erről a tantervekhez való módszeres útasítások) ma a tanítóvilágban ritkábbak, mint régebben. A ki ezt kétségbe vonja, az vegyen egy bűvös sapkát és menjen be a középiskolák conferentiáira. Mily szégyenletesen alacsony gyakran e tanácskozások színvonala, a melyeken legtöbbször több mint egy tucat érett ember vesz részt, vagy

inkább *nem* vesz részt! Mily ritkán vannak valóban beható jelentőségű kérdések szőnyegen s mily ritkán akadnak egyesek, kik a fennálló állapotok bírálatában őszinte szóra merészkednek! A férfiúi büszkeség határát sokan előljáróik kívánságai mellett a tantervek szövegében találják, a melyeket — gyakran sok évvel ezelőtt — szaktanácskozásokon részletesen megállapítottak. Még a költeményekre és a német olvasmányokra is gyakran minden osztályra meg van pontosan állapítva egy kanon, a melyet nem szabad érinteni, ha még annyira szabadkozik is a tanító egyénisége az ő véleménye szerint felette csekély értékű költemény tanítása ellen. Az ilyen költemények száma legio! „A lelkesedés nem mindennapi áru“, ám a tanítónak gyakran évekig ugyanazon osztályban ugyanazon költeményeket kell tárgyalnia és tanítnia és a nemzeti érzésnek a császártól kívánt fejlesztését csodálatos módon összetévesztve a legegyszerűbb Hohenzollern-kultussal, a legelterjedtebb olvasókönyvek egyike egy csomó értéktelen fűzfarímet ad, melyeknek egyetlen érdeme a „hazaffyas“ fordulatok nagy száma. Így ápoljuk mi a nemzeti érzést!

Kétségtelen, az üdvösség útját már sokan felismerték és rendkívül örvendetes jelenség, hogy egy néhány év óta a legfelsőbb porosz iskolai hatóság két hivatalnok a „*Monatsschrift für höhere Schulen*“-ben egy oly szövet teremtett, a mely a kiadók gyakran hallott akarata szerint a középiskola javítására, az elavúlt, holtan született nevelési alapelvek kiküszöbölésére, a műveltség ügyének megépítésére, szóval mindannak előbbvitelére van szentelve, a mi alkalmas egy derék, törzsgyökeres német, friss és vidám ifjú Németország nevelésére. E példa hatása alatt talán szaporodni fog azoknak a száma, kiknek, mint Gurlittnak megvan a meggyőződés bátorsága és félelem és aggodalom nélkül fedik fel középiskoláink hiányait s okaikat igazi nevükön nevezik“.

Eddig a cikk. A vége úgy hangzik, mintha dr. *Köpke* és dr. *Matthias* porosz közoktatási miniszteri tanácsosok érdekében íródott volna, a kik 1902-ben indították meg a „*Monatsschrift für höhere Schulen*“ cz. folyóiratot az 1900. évi iskolai reform vezető gondolata terjesztése érdekében. Ez a vezető gondolat: az összes középiskolák egyenjogúsítása. Mert a gimnázium, reálgimnázium és főreáliskola nem ezéljaiban, csak a közös

nevelési eszményekhez vezető eszközök és utak kiválasztásában különbözik egymástól. A cél a humanistikus és realistikus irány közötti ellentét enyhítése és kibékítő összehangzásba hozása.

Bármilyen volt is a cikk célja, bizonyos az, hogy a mit a német középiskola bajai gyanánt emleget, azt mi egytől-egyig kivétel nélkül aláírhatjuk. S ha ő kifakad a „jogosításért“ való örült hajsza ellen s a közönségnek a társadalmi állások és hivatások téves értékelését keményen ostromozza — Németországban, a hol az ipar- és kereskedelem az utóbbi harmincz év alatt olyan óriási lendületet vett — akkor nekünk valóban kétszeres okunk van, megszívlelni a mondottakat s valóságos nemzetgazdasági szempontok parancsolják, hogy a tanítató szülők figyelme a nemzeti élet ez elhanyagolt s eddig lenézett területeire irányuljon. Akkor nem lesz okunk a középiskola alacsony színvonala miatt keseregnünk s akkor érvényesülhet az a paedagogiai axioma is, hogy a nevelés eszménye nem a tuczatember, hanem a minden szép, jó és nemes iránt fogékony egyéniség.

DR. GÁL KELEMEN.

Az apostol.¹

(Emlékezés Dávid Ferenczre.)

Vallásos érzet, vallásos gondolat!... Érezzük, hogy ezek megvannak, léteznek bennünk, de hogy honnan jönnek, mikép és miért? E kérdésekre abszolút becsű feleletet, mely mindenkit egyenlőképen, kétség kizárásával kielégített, megnyugtatót volna, még soha egyetlen tudós, szónok vagy bölesész ajkáról se hallhattunk. Pedig voltak és vannak kiváló tudósok, elragadó szónokok s a mélységnek és magasságnak titkait utólérhetetlen éles elmével kutató bölesészek. Az embernek, az emberi tudománynak vizsgálódása tárgya mindig a világegyetem s ebben legfőképp az ember volt; a világegyetem számtalan tüneményeivel, jelenségeivel és titkaival; az ember, e titkos microcosmus, érzelem és gondolat viharai, vágyódásaival, tetteivel és ezek indító okaival, avagy, ha úgy tetszik, forrásaival. A részleges vizsgálódás tárgyai között mindig kiváló hely jutott a vallásos érzetnek és gondolatnak. Igen! mert ezek mindig nagy szerepet játsztak az emberiség életében; ezektől függött sok tekintetben a művelődés, előhaladás, a tudomány, az egyéni, családi, társadalmi, sőt az állami, a politikai élet is. Ez érzet, e gondolat a szerint, a mint emelkedett, vagy esett, fentartója, emelője, sőt győzelemre vezetője, vagy megfordítva, szétrombolója volt az egyesek és államok lételének. Csak a történelem lapjait kell felütnünk vagy csupán egy pillantást vetnünk az európai mai viszonyokra, sőt közelebből a hazánkban uralkodó egyes eszméirányzatokra s azonnal meggyőződhetünk ez állítás igazságáról. A vallásos érzet és vallásos gondolat épen úgy az emberhez van forrva, mint a léhez a halál s oly rugó az emberi élet és küzdelem terén, mint a mindennapi kenyérkereset ösztöne, sőt még ennél is erősebb, mivel a földi lét határain túl is világosságot ígér. Nem csoda, tehát, ha a vallással, mely a vallásos érzet és gondolat összpontosulása, nyilvánulása, minden nép, minden nemzet és minden állam minden időben behatóan foglalkozott; nem csoda, ha annyi jeles, sőt kiváló tudós, ki fényes elméjének nemcsak bélyegét nyomta rá korára, hanem irányt

¹ Felolvastatott Budapesten, a Dávid Ferencz emlékére rendezett ünnepélyen 1905 nov. 18.-án.