

sorolható, ha egyéb társadalmi alakulatok, így elsősorban a tömeg ismertető jegyeiből is találunk benne.

Az osztályközösség *tipusait* kutatva a.) az egyik osztályozási alap azon tartalmi jegy alapján történhetik, hogy milyen mértékben vált az osztály igazi lényegközösséggé, s milyen távol van a tömegközösségtől. Míg a tömegközösség tömegszenvédeyeknek hódol, vezetője erőszakos vezető, addig a lényegközösségben mindenki hat mindenkire és nemes-erkölcsű az osztály.

b) Különbség van a lányok és fiúk osztályközössége között, ugyanis az erősen szubjektív női lélek az osztálytársakkal való kapcsolatokra is nagyon erősen rányomja a bélyegét. A lányokat az osztályközösség megnyilvánulásaiiban is sokkal inkább szubjektív meggyőződésük vezeti, mint a fiúkat.

c) Történhetik az osztályozás korok szerint. Míg a gyermek meglehetősen önállóan, s társadalmi alakulatai is az iskola és tanító által meghatározott módon keletkeznek, addig az ifjúban már megvan a társadalmi formakeresés. Az első évek osztályközösségeiben a tanár (tanító) a fő összetartó kapocs, a gyermek még inkább a játékközösségeknek a tagja, s így külön típusnak lehet venni s kb. 12 éves korig tartó gyermeki osztályközösségtípust, 16 éves korig az érési korban levő gyermekek osztálytípusát (leányoknál a 3., fiúknál a 4. osztályban a legfejlettebb az osztályközösség) Jellemzői ennek a kornak az osztályközösségben alakult bandák. És lehet felvenni egy ifjúkori osztálytípust, melynek már komolyabb szellemi problémái és érvényesülési tervei, stb. vannak. A korapubertástól kezdve az egyéniség fejlesztése áll az előtérben, mely az osztály arcán is visszatükröződik. Pl. nagyon nagy szerepe van ebben a korban a becsületnek, az adott szónak, s ilyen téren igen nagy hatást lehet elérni az osztálynál. A becsületet prédikálva az osztálynak, a legrosszabb osztály is könnyen megjavul.

d) Számos tartalmi és formai jegy alapján végezhetnénk osztályozást, hiszen a közösségnek is lehet uralkodó jellemvonása a szorgalmasság, elevenség, becsületesség, stb. Lehetne esetleg társadalmi származás szerint megkülönböztetni egy előkelőbb társadalmi származású osztályt, stb. A közösségi szellem ismerete a tanár számára segédeszközt fog jelenteni. Az igazi szellemi közösségben végzett munka emelni fogja a munka eredményét (a versenyszellem nyomán), másrészt az osztály önnevelő közösséget fog nyújtani a számára, mely kellő irányítás mellett, mint jótékony nevelő tényező fog visszahatni az osztályra és annak egyes tagjaira. A rossz osztály viszont megakasztja a gyermek erkölcsi és szellemi fejlődését egyaránt.

Giday Kálmán.

Iskolai műmagyarság.

Gyakran figyelhetjük meg középiskolás tanulóknál azt a különös jelenséget, hogy, mihelyt tantárgyaikkal kapcsolatosan kell beszélniök

valamiről, hajlandók azonnal valami furcsa és természetellenes mű-magyar nyelvet használni rendes, megszokott kifejezéseik, beszédjük helyett. Ha pl. az a feladat, hogy egy egyszerű s hétköznapi szavakkal maradéktalanul visszaadható latin szöveget fordítsanak le, a fordításba majd mindig belekerül egy-egy olyan mesterkelt magyar szó, amelyet egyébként természetes körülmények közt soha sem vagy legfeljebb évente egyszer ha használ a tanuló. S az még a jobbik eset, ha az ilyen szavak mindössze természetellenes keresettségükkel térnek el a megszokott beszédmódtól: sokkal rosszabb, ha ráadásul még határozottan magyar-talanok is. Pedig ezt is számtalanszor figyelhetjük meg. Csak egy egészen közelfekvő esetre utalok, a latin városnevekből képzett melléknevek fordítására. A szegedi tanuló Livius szövegében a Veientes szót feltétlenül „veiibeliek“-nek, a Corinthii-t „corinthusbeliek“-nek fogja fordítani s eszébe sem jut latin órán az, amit egyebütt helyes magyar nyelvérzéke diktál neki, mikor magát szegedi (nem szegedbeli) fiúnak. barátját pedig pécsi (nem pécsbeli) diáknak mondja — eszébe sem jut, hogy a magyar nyelv a városnevekből egyszerű „i“-vel képez helyesen mellékneveket s nem „beli“-vel.

Ugyanilyen megfigyelést tehetünk nemcsak latin-órán, hanem többekévesbbé minden egyéb tantárgy óráin is. Természetesen, amikor a mesterkelt kifejezésmód ellen szólunk, nem azt kifogásoljuk, amit végeredményben egyik tárgy tanításánál sem lehet nélkülözni, az illető tárgy tudományos terminológiájának, sajátos fordulatainak használatát, hanem azt, ha ez a terminológia, ezek a sajátos fordulatok őket meg nem illető helyen a magyarosság rovására szerepelnek a tanulók s — őszintén be kell vallanunk — nem ritkán még a tanár beszédjében is: Hogy példát megint a latin tanítás köréből vegyek, hányszor hallhatunk ilyenmit latin órákon: „... az accusativus cum infinitivo szerkezet fordításánál azt a névszót, amely a latin szövegben tárgy esetben áll, magyarban alanyesettel fordítjuk . . .“. Nem az „eset“ szó használata baj itt, amely nélkül latin nyelvtant tanítani nem lehet, hanem az, hogy ezt a latin terminust nyugodtan viszik át a magyar nyelvre is, amelynek pedig ragozó nyelv létére tudvalevően semmi, de semmi köze sincsen az esetekhez. Ez persze egy kirívó példa; sokszor, ha egy gimnáziumi órát végighallgatunk, nem tudjuk ilyen konkrétan megmondani, mi volt a hiba, csak egyet érzünk egészen bizonyosan, hogy az órán magyar szavakat, magyar mondatokat hallottunk ugyan, de igazában mégsem beszéltek magyarul. Az illető tantárgy szelleme valahogy megüli, megfekszi (s e szavakat itt rosszabb értelmükben használtam) a legegyszerűbb, leghétköznapiabb mondatok szófűzését is. Ugyanaz a tartalom, amely az életben olyan természetes mondatokban cseng felénk, a tanterem falai közt annyiszor hangzik nagyon matematikusan, vagy fizikusan, földrajzosan, vagy latinosan, csak éppen természetellenesen és nem magyarul. Pedig a középiskolának fontosabb célja nem igen lehet, mint hogy növendékei bármilyen tárgyról tudjanak magyarul beszélni. Ennek a célnak az érdekében — úgy látom — a mainál fokozottabb mértékben kellene a tanároknak a növendékek tantárgyankénti műnyelv-alkotó hajlandóságát korlátozni, nyesegetni.

Egészen sajátos feladata van ezen a téren természetesen a magyar tanárnak, aki legelső sorban felelős a tanulók magyar nyelvérzékeért. Mert korántsem szabad azt hinnünk, hogy, ha mennyiségtan órán matematika izüen, a történelem órán história izüen beszélnek a tanulók, akkor magyar órán természetes magyar nyelvérzéküknek megfelelően fognak beszélni vagy írni. Magyar órákon t. i. hol stilisztikát, hol poétikát, hol retorikát tanulnak, szépirodalmi alkotások stílus-szépségeivel, metaforáival stb.-vel foglalkoznak s ennek a foglalkozásnak a nyoma éppen olyan jól visszatükröződik a magyar feleletek és a magyar dolgozatok mondataiban, mint bármely más tantárgy esetében ezt tapasztalhatjuk. Általában a magyar órák tantárgyi műnyelve (ha szabad ezt a kifejezést használni) éppen a tanulmányok sajátosan esztetikai természete miatt a cikornyáság felé hajlik. Vonatkozik ez bizonyos fokig a tanulók feleleteire, ahol sokszor éppen a legalkalmatlanabb helyen bukkan fel egy-egy könyv nélkül tanult verssor reminiszcenciája, valami sokat tárgyalt szónoki körmondat részlete, esetleg a tankönyv egyik esztetikai magyarázatának a visszhangja. De a feleleteknél százszor több teret nyújt a növendékek ilyen irányú kilengéseinek a magyar írásbeli dolgozat. Csak fokozza ezeket a stílusbeli kilengéseket a magyar írásbeli ötödik és hatodik osztályosoknál az, amit a gyermekpszichológia az ilyen korú tanulók lelki beállítottságára vonatkozóan regisztrál, hogy t. i. ezekben az években a növendék egészen különös kedvét leli a cikornyás, túlsufolt stílusban. — Egyéb órákon is kötelessége a tanárnak örködni azon, hogy a tantárgyak terminológiája és sajátos szólásai ne a természetes magyar beszéd rovására érvényesüljenek a tanulók kifejezőmódjában, és a magyar tanárnak kiválóan fontos feladata minden a diákok stílusában mutatkozó természetellenes cikornyának vagy más deformációnak a lenyesegetése. Még sokkal fokozottabb gondot kell erre fordítania a IV., V., és VI. osztály magyar tanárának, akinek a növendékei koruk lelki alkatából kifolyóan különösen hajlanak a frázisok, a hatásvadászó, de sokszor egészen üres szóvirágok stílusa felé.

Az utóbbi jelenséggel kapcsolatosan hajlandók néha a tanárok és elméleti pedagógusok arra az álláspontra helyezkedni, hogy amint ez a szóvirágos stílus a korról jön, úgy le is kopik idővel a tanulókról: ne szóljunk bele a természetes fejlődés menetébe, hagyjuk a IV.-es, V.-es gimnázistát, hadd írja a dolgozatait többé-kevésbé oda nem illő frázisokkal tele, a felsőbb osztályokban majd maguktól is kilábalnak ebből a túlzásból. Mi nem nyugodhatunk bele a probléma ilyen egyszerű elintézésébe. Igaz, hogy a nevelés soha szembe nem helyezkedhet a gyermek természetes fejlődésével, de igenis joga, sőt kötelessége ezt a fejlődést irányítani s a túlságos kilengéseket mindenkor mérsékelni. Hogy hasonlattal éljünk, a növendék lelki fejlődése folyó; gátat elébe nem emelhet a nevelő, mert a felduzzasztott természetes hajlandóságok előbb vagy utóbb úgyis átcsapnak minden erőszakos gátláson és minél jobban meggyűltek, annál veszedelmesebb lesz a gátszakadást követő áradat. De szabályozni a természetes fejlődés folyamát, felesleges kanyarulatainak, kilengéseinek gátat szabva egyenes irányba terelni, éppen ez a nevelés feladata. A mi esetünkre alkalmazva ezt az elvi jelen-

tőségű megállapítást, nem lehet helyes annak a tanárnak az eljárása, aki, hogy 13—15. éves tanítványainak a cikornyás stílus iránt mutató túlságos rokonszenvét korlátozza, egyszerűen kimondja, hány „hogy“-ot szabad a dolgozati füzet egy oldalán használni, s a magyar dolgozatok jóságának legfőbb értékmérőjéül az egyszerű kijelentő főmondatok számát teszi meg. Éppen ilyen elítélendő azonban az a másik módszer is, amikor a tanár kijavítás nélkül hagyja vagy éppenséggel meg is dicséri azt a tanulót, aki dolgozatát kellőleg át nem értett s át nem érzett, csak úgy innen-onnan összecsipegetett szövirágokkal cicomázza fel. A helyes módszer a középúton jár. A tanár ne támasszon előre határozott kívánalmakat a tanuló magyar dolgozatának stílusára vonatkozóan, hagyja, hadd írjanak úgy, amint az nekik jólesik. Mikor azonban bemutatják, felolvassák a dolgozatokat, vezesse rá a növendékeket esetről-esetre a cikornyás hibáira. Pl., ha egy dolgozatban ilyesvalami áll: „... ez a dicső, ez a pompás, ez a csillogó szépségű, nagyszerű diadalmenet...“ — akkor kérdezze meg a tanár az illető tanulótól, mit akart kifejezni ezzel a jelzővel „dicső“, mit ezzel „pompás“, s mit a többivel; írassa körül az egymást követő mellékevek jelentését: hamarosan kiderül, hogy az egyik a másikkal s az viszont az előzővel írható körül, következképpen ugyanazt az értelmet fejezi ki a dolgozat kérdéses része közvetlen egymásután többször megismételve. Ha idáig elvezettük a tanulót, nem nehéz levonni a tanulságot. „Ugye, ha dadogó emberrel beszélgetünk s az egy-egy szót háromszor-négyszer elismétel, mielőtt a következőt kimondaná, ezt szörnyen unalmas hallgatni. Ne essünk mi is ebbe a hibába úgy, hogy más-más szóval ugyanazt ismételjük háromszor-négyszer is.“ Ha ilyesféle módszerrel minden adódó alkalommal ráismertetünk a növendékek saját hibájára, az üres stiluscicomák feleslegére, egyfelől természetellenes kényszer nélkül meggyorsíthatjuk a cikornyás iránt mutató különös rokonszenv levedlésének az ütemét, másfelől nagyszerű eszközt nyerünk a stílus rejtett titkainak könnyebb megvilágítására, olyan eszközt, amelyet az a tanár, aki a természetes fejlődés mindenhatóságára való hivatkozással eltekint a tanulók cikornyás stílusának szövatételétől s korrigálásától, kiejt a kezéből.

Ezen az egészen kézenfekvő szemponton kívül van egy másik, mélyebben gyökerező is, amely szintén a növendékek magyar stílusában mutató cikornyás iránt visszafejlesztését javasolja. Minden kellőleg át nem értett szövirág t. i. lélektanilag nem egyéb, mint hazugság: olyat mond, vagy ír az illető, amit nem érez. A dolgozatnak üres frázisokkal való feldíszítése, amolyan háryjánoskodás, pompázás olyannal, ami nem a tanuló lelkéből fakadt. Az ilyen hazugság persze a növendéknél egyáltalán nem tudatos, mégis, ha a tanár szemet huny felette, vagy még meg is dicséri, mélyen a tudat felszíne alatt az a benyomás marad meg az illető lelkében, hogy nyugodtan túlteheti magát az őszinteségen, úgysem veszik észre. Ilyen benyomások pedig erkölcsi nevelés szempontjából nyilvánvalóan igen károsak. Esetleg csiráját adhatják egy a lélekbe gyökerező felületes szemléletnek, amely a formák, a szavak útvesztőjéből nem tud kiemelkedni a lényeg és a fogalmak magasabb régiójába s végül is arra vezet, amit számtalanszor tapasztalhatunk em-

bereknél és amit Goethe Faust-ja fejez ki a legklaszikusabban: . . . wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.

Szádeczky-Kardoss Samu.

A finn középiskola.

Érdekes vonása az európai oktatásügy fejlődésének, hogy előbb alakult ki és szerveződött meg a közép- és felsőfokú oktatás, mint természetes alapjuk, az alsófokú népoktatás. A kolostori és káptalani iskolák, különböző országokban különböző néven, de mindenütt az egységes európai keresztény szellemiség jegyében, egyházi szervezettel és kizárólagos egyházi irányítással már javában virágoztak, kiváló tanítványaik már évszázadok óta járták a tudományok nagyhírű őrhelyeit, a bolognai, páduai, ravennai, párisi egyetemet — mikor e gazdag, de szűk körű művelődés *igazi* alapvetésére, a széles néprétegek tanítására és nevelésére még senki sem gondolt. E szellemtörténeti jelenség azonban igen közeli magyarázatát leli abban, hogy az oktatással egyedül törődő és foglalkozó egyház célkitűzései természetesen sajátosak voltak: elsősorban azokat óhajtja jövendő életpályájukra előkészíteni, akik majd az egyház szolgálatába fognak állani. Ez a szempont határozta meg a tanítandó anyagot is, melynek középpontjában az olvasás-írás mellett főleg a latin nyelv elsajátítása állott. A tanterv csak később bővült a septem artes liberales tanításává s oszlott — mint első szervezett iskolarendszer — a trivium és quadrivium kettős tagozatára.

Mivel a középfokú oktatásnak ilyen távoli előzményei vannak, nem fejlődött — és régi hagyományai miatt nem is fejlődhetett — olyan egységesen, olyan törvények-jelölte irányvonalak szerint, mint a reformáció korában keletkezett, fölülről, uralkodóktól és fejedelmektől megszervezett alsófokú oktatás. Ez utóbbinak története és szervezete éppen azért mindenütt jóval világosabb és áttekinthetőbb, mint a középfokú oktatásé, melyet évszázados hagyományain kívül még az a föltétel is terhel, hogy lehetőleg minél sokoldalúbban tudjon alkalmazkodni a 10—18 éves serdülők különböző fokú képességeihez, különböző irányú hajlamaihoz, s nem utolsósorban különböző anyagi lehetőségeihez.

E megállapítások természetesen érvényesek a finn iskola-szervezetre is, azzal a kiegészítéssel, hogy önálló fejlődésről tulajdonképpen csak egy évszázada beszélhetünk. Az 1249—1809. közti időben svéd főnnhatóság alatt, együtt élte át Finnország a hatalmas skandináv állammal azt a gyorsütemű fejlődési folyamatot, melynek politikai, gazdasági, művelődési szempontból egyaránt a reformáció adott különös lendületet. Az 1809-től 1917-ig tartó orosz uralom idején — az erősebb támadásra erősebb visszahatásként — a finnek mind öntudatosabban kezdik alakítani saját nemzeti életüket, mind jobban hangsúlyozzák nemzeti egyéniségüket, s éppen a legerősebb politikai elnyomatás idején vívják ki teljes szellemi önállóságukat és függetlenségüket. A nemzet-