

HÓMAN BÁLINT KÖZÉPISKOLAI REFORMJÁHOZ

A TÖRVÉNYHOZÁS MUNKÁJÁNAK befejeztével az új középiskolai törvénytől nyújtott kereteknek tartalommal való kitöltése lesz az a feladat, melynek sikerült vagy kevésbé sikerült volta a magyar középiskola további sorsát alapjában véve eldönti. A végrehajtást megelőző részletmunkálatok megszakítás nélkül serényen, körültekintő gonddal folynak s teljesen jogosult a remény, hogy a Hóman-féle reform a középiskolának az utóbbi években talán túlságosan is sokat bolygatott kérdését hosszabb időre nyugvópontra tudja majd juttatni.

Minden nagyobbmértű, átfogóbb reform alapjában véve szükséges rossz, mert az iskolai munka folytonosságát egy időre megbolygatja. Az iskolának pedig, főleg a középiskolának, bizonyos stabilitásra, relatív nyugalomra van szüksége, hogy feladatát teljesíteni tudja. Ebből az annyira szükséges nyugalomból az utóbbi évtizedben a középiskolának vajmi kevés jutott. A szerencsétlen körülmények hozták magukkal, hogy hosszabb ideig mindinkább erősödő tempóban szinte állandóan rengett a talaj a középiskola alatt, egyik reformlökés a másikat érte, aminek következményeként lassanként a tanárság körében is eleinte a kétség és bizonytalanságérzet, később a közömbösség, a minden mindegy hangulata — ez a legveszedelmesebb fajtájú fásultság — kezdett lábrakapni. A permanens reformmozgalmak végső eredményeként eljutottunk oda, hogy beavatott szakember legyen a talpán — ha ilyen egyáltalán akadhat —, aki sebtében feleletet tudna adni egy odavetett kérdésre: mit tanítanak pl. a sokféle középiskola különböző osztályaiban egy-egy fontosabb tárgyból? A végén már szinte nem ismertük ki magunkat a törvényt; módosító rendeletek és pótrendeletek tömegében. Ebből a szempontból a reform ma sokkal inkább szükséges, mint rossz: mindenki előtt kétségtelen, hogy a mostani zűrzavart haladéktalanul rendezni kell. Ha a reformnak más érdeme nem lenne, mint az elodázhatatlan rendezés megejtése, már ez a körülmény egymagában megokolható létrejöttét.

Nem próbálkozom azzal a lehetetlen feladattal, hogy az előmunkálatokat, amelyek jórésze egyébként is egyelőre csak a legszűkebb munkatársak előtt ismeretes, részleteiben tárgyaljam. Ezek a részletek inkább szakfolyóiratba kívánkoznának. Ez alkalommal széljegyzetek formájában két olyan pontra kívánom felhívni a figyelmet,

amelyek minden középiskolai reform kapcsán a vita legbensőbb magvát szokták alkotni. Az egyik általánosabb jellegű kérdés: hogyan állunk az egységes vagy differenciált középiskola problémájával? A másik látszólag részletkérdés: a latin helyzete a középfokú oktatásban. Ebben a részletkérdésben azonban egy döntő fontosságú általánosabb probléma van elrejtve: hogyan viszonylik egymáshoz a hagyománytisztelt és a haladás kötelezettsége a középiskolában?

I. Az ÚJ TÖRVÉNY egységes középiskolát teremt. Az egység annyira megy, hogy a fiúgimnázium bizonyos lényegtelen különbségeket nem számítva, teljesen azonos lesz a leánygimnáziummal. Ez az egységes középiskola azonban lényegesen különbözik attól az „egységes“ iskolától (Einheitsschule), mely a közelmúlt pedagógiai vitáiban annyit szerepelt s amelynek bevezetése ellen mérvadó pedagógiai körök olyan hevesen és ezideig sikerrel tiltakoztak. A Hóman-féle reform valószínűleg hosszabb időre leveszi majd ezt a vitát a napirendről. Nem lesz felesleges élesen rávilágítani arra a pontra, amiben Hóman elgondolása az ú. n. Einheitsschule rendszerétől különbözik. Szükségnek látom, hogy legalább rövid történeti távlatban mutassak rá a megértést elősegítő lényegesebb mozzanatokra.

Az „egységes“ iskola jelszava különösen a veszett háború után kezdett erősebben szerepelni először Németországban, ahol akkor a politikai talaj is alkalmasnak látszott a megvalósításhoz. A törekvés lényege volt bizonyos történeti értékeknek — főleg a latin és görög tanulmányoknak — háttérbe szorítása, esetleg kiiktatása a jövő nemzedékre átszarmaztatandó kultúrértékek sorából. A propaganda persze egészen más szempontokat hangoztatott, amidőn az „egységes“ iskola számára híveket verbuvált: inkább az egységes nemzeti akarat formálásának szükségességét, az alsóbb rétegek tehetségeinek felemelését helyezte előtérbe. De a propaganda jóhiszeműségébe vetett hitet eleve megrendítette Németországban is, nálunk is az a szembeeszköztető körülmény, hogy a propagátorok ha nem is kizárólag, de kétségtelenül nagyrészt azokból a politikai körökből kerültek ki, vagy legalább is közel álltak azokhoz a körökhöz, amelyek mint a történeti erők esküdt ellenségei, szellemi téren is az ú. n. progresszív irányzatra esküdtek fel, a gazdasági életet pedig az egyoldalú osztályérdekek diktatúrája alá akarták kényszeríteni. Jogos volt az a gyanú, hogy ha a jóhiszemű kisebbség az „egységes“ iskolával esetleg új értékeket kívánt is teremteni, a rosszhiszemű többség igazi célja mégis inkább az lett volna, hogy a maga elképzelt társadalmának felépítését ezzel az iskolarendszerrel megkönnyítse.

Ismeretes, hogy a magyar vallás- és közoktatásügyi miniszter 1919 december 5-én, a bolsevizmus bukása után, körkérdest intézett valamennyi középiskola tanári karához abból a célból, hogy a középiskolai reformot előkészítse. A szakemberek meglepetésére a kérdésekben nagyjában benne volt az egységes iskolarendszert igénylő felelet s igazán nem a kérdéseket fogalmazó szándékon múlt, hanem egészséges életérzésünkön, hogy a középiskolai tanárság minden más té-

nyezővel szinte teljes összhangban, a kérdésekből kiáramló szuggesztiónak ellenállva, a limine elutasító álláspontra helyezkedett az „egységes“ iskola gondolatával szemben.

Tulajdonképpen az említett körkérdés indította meg azt a reformmozgalmat, amely végül is az 1924-1 középiskolai törvényt eredményezte. A törvényt megelőző eszmecserekből utólag is megállapítható, hogy a hármastípusú középiskola jórészt reakciónak tekinthető az ú. n. „egységes“ középiskolával szemben. Nagyon figyelemre méltó, amit Kornis Gyula, akinek tudvalevőleg az 1924-i törvény előkészítésénél vezető szerepe volt, 1919-ben írt — egyenesen az 1919. december 5-1. rendeletre hivatkozva —: „A fejlődés mindenütt, az iskolák terén is, differenciálódást jelent: az amőba fejletlen a gerinccsel szemben, mert minden szervezeti funkciót: táplálkozást, emésztést, mozgást, érzést ugyanaz a szerve látja el nála, míg a fejlett lénynek, pl. a gerincesnek minden életműködésre más különös szerv áll rendelkezésére. Így vagyunk a kultúrával is: az egységes középiskola célbavett megvalósítása visszavetné iskoláügyünk organizmusát amőbaszerű állapotába. Pedig ha valaha, most, amikor a környező feltörekvő nemzetekkel, a szerbvel, csehvel, oláhval meg kell vívunk a közeljövőben a mi nagy kultúrharconkat, különösen vigyáznunk kell iskoláink színvonalára. Az említett egységesítés középiskolánk balkanizálását jelentené.“

Az 1924-i reform alapgondolata a differenciálódás volt. Ez a nagyobb mérvű differenciálódás előzőleg német kultúrterületen indult meg. Az a fejlődés, melyen a német középiskola a neohumanizmustól kezdve napjainkig átment, megérdemli, hogy nagy vonalakban vázolni próbáljam, annál is inkább, mert a magyar fejlődést az eredmények erősen befolyásolták.

A humanisztikus gimnázium megalkotói, WüheIm Humboldt, Süvern, Schleiermacher aránylag könnyű helyzetben voltak minden későbbi és mai iskolareformátorral szemben, mert mögöttük állt a korszak vezető szellemeinek a képzési eszményről formált egységes felfogása. Az új iskolát megalkotói a humanitás gondolatára alapozták. A humanitás akkor általános emberképzést jelentett, mely egyben az általános emberi mellett az egyéniség kifejlesztését is fontosnak tartotta. Míg a régi humanizmus elve az imitáció volt, addig a neohumanizmus e szűkkörű formalizmussal szakítva, a humanisztikus tanulmányokban a saját szellemi életének megtermékenyítését kereste.

A gimnázium szerves egységét azonban már a meginduláskor a szétforgácsolódás veszedelme fenyegette. Hamarosan jelentkeztek az új tantárgyak, bebocsátásért kopogtatva az iskola kapuján. Az első korszak törekvése az volt, hogy lehetőleg minden jogos igény az egyetlen középiskolai típus keretein belül elégíttessék ki. A nehézségek hamarosan jelentkeztek. Alig tíz évvel a gimnázium megalapítása után már halljuk a túlterheltségről szóló panaszokat. 1828-ban már le kellett szállítani a görög követelményeket, hogy egyéb tárgyaknak helyet lehessen szorítani. Ez a folyamat nem volt feltartóztatható. Részben a Hegel-féle filozófia következményeként a reáلتudományok fellendültek, aminek következtében a tudományos látó-

határ hihetetlen mértékben kitágult. Hozzájárult e tudományos fejlődéshez a politikai és gazdasági viszonyok megváltozása. Alig pár évtized után lényegesen más felfogás alakult ki az általános műveltségéről, mint W. Humboldt idejében. Főleg a természettudományok viselkedtek energikusan, hogy maguknak helyet biztosítsanak. A gimnázium pedig mindazt befogadta, amit nem tudott visszautasítani, csak azért, hogy a monopóliumról, a főiskolai jogosítás kizárólagos birtokáról ne legyen kénytelen lemondani.

Mindez természetesen csak fokozta a túlterhelést. A napi sajtóban egymást érték főleg a túlterhelést elítélő támadások. Az újságok ekkor kezdték elterjeszteni a gondolatot, hogy alapjában véve minden nemzeti bajnak az iskola, nevezetesen a gimnázium az oka. A nehézségek hatása alatt a kultúrpolitika felelős és felelőtlen tényezői arra a meggyőződésre jutottak, hogy a megduzzadt kultúrkinccs összefoglalása sem egyetlen tudatban, sem egyetlen iskolafajban többé nem lehetséges. Ez a fordulat a XIX. század közepére esik: gyakorlatilag ez a belátás alkotta meg a reált és a reálgimnáziumot. A következmények végső levonását az egységes jogosítás bevezetése jelentette. „Getrennt marschieren und vereint schlagen“ — volt az egyik iskola-politikai jelszó. Harnack pedig Lessing három gyűrűjének a meséjét alkalmazta a három azonos jogokat biztosító típusra: „drei Ringe, drei höhere Schulen.“

Nálunk a W. Humboldt-féle humanisztikus gimnázium alapjában véve sohasem volt meg: a mi gimnáziumunk a Bonitz-féle Entwurf történeti talajából indult el. Ez az iskola Herbart szellemében kezdettől fogva az összes tárgyakkal szemben az egyensúlyozott érdeklődést kívánta felkelteni. A súlypontot nem helyezte egyetlen tárgyra, a latinra sem, inkább a lelki erők minden irányú kiképzését tartotta fontosnak. Egyetlen összehasonlítás szemléletesen mutatja a különbséget a német és az osztrák gimnázium között: a Bonitz-féle óratervben a latinnak volt heti 47 órája, a matematikának és a természettudományoknak együttvéve 45; a porosz óratervben 1838—1872 között a latin órák száma hetenként 86-ra rúgott.

Nincs terem arra, hogy a gimnázium sorsát hazánkban az Entwurf óta napjainkig áttekintsem. Kétségtelen, hogy az 1924-i reform alapjában véve szakított az addigi fejlődéssel s a német tapasztalatok hatása alatt megpróbálta a három típus bevezetését. Akármilyen helyes volt is az elvi elgondolás, be kell vallanunk, hogy a gyakorlati kivitel nem sikerült. Arról sokat lehetne elmélkedni, hogy mi volt a sikertelenség oka. Csak egy körülményt vagyok kénytelen említeni: az 1924-i törvényhez készült tanterv még életbe sem léphetett, midőn az egész reform létalapját jelentő humanisztikus gimnázium görög tanterve máris olyan mértékben módosított, hogy alapjában véve már akkor az egész elgondolás meghiúsultnak volt tekinthető. A további módosítások gyors egymásutánban következtek, amíg csak el nem jutottunk oda, ahol most vagyunk, amikor bármilyen rendezett állapot kívánatosabbnak látszik a jelenlegi káosz-nál. Az iskolával valamiféle kapcsolatban álló szakemberek, de még a szülők is, soha annyira nem sóvárogtak a rendet jelentő reform

után, mint ma. Ebből a szempontból Hóman Bálint valóban a legjobbkor indította meg a reformmunkálatokat.

Az új törvény visszatért azokhoz a hagyományokhoz, amik először a kiegyezés után vertek mélyebb gyökeret a magyar közoktatásban. Az új egységes gimnázium korszerűen módosított változata az 1883-i gimnáziumnak azzal a lényeges különbséggel, hogy az egység fokozása érdekében hiányzik mellőle a reáliskola. Alapjában véve tisztán pedagógiai szempontból tekintve a kérdést, olyan egységes iskolánk lesz — mutatis mutandis — mint amilyen volt annak idején az Entwurf gimnáziuma. Csakhogy az új magyar gimnáziumot a magyar középiskola legnemesebb hagyományainak megfelelően minden ízében nemzeti szellem fogja áthatni.

Kétségtelen, hogy nem kis nehézségeket kell legyőzni akkor, ha az új gimnáziumot már születése pillanatában mentesíteni kívánjuk minden hasonló berendezkedés legnagyobb veszedelmétől, a túlterheléstől. Bizonyos, hogy a művelődési anyag arányosabb elosztása könnyebb az esetben, ha három típus áll rendelkezésre. Nincs tehát más hátra, mint egyszerűsíteni a feladatot, szelektálni az anyagot, számolni a serdülő gyermek befogadóképességének határaival, visszaverni szilárd pedagógiai elvek védekező fegyvereivel a rohamra állandóan kész szakérdekeltségek támadását. Az egység óriási előnyei megérik a fáradozást. Az eleve kétségtelen, hogy minden kívánságnak nem lehet eleget tenni. Ha szilárdan kitartunk amellett, hogy a középiskolai oktatás anyaga csak elmecsiszoló, pedagógiaileg értékes anyag lehet, ebből is elsősorban az, aminek elsajátításához hosszabb idő kell, s csak másodsorban, esetleg harmadsorban az, amit a megfelelő alapképzettség birtokában a főiskolai oktatás során, ha szükség lesz rá, aránylag könnyen lehet akár improvizálva is pótolni, akkor a reformnak mély sikert és mindenképp föltartósságot jósolhatunk. A legnagyobb teljesítmények közé sorozhatjuk, ha sikerülni fog az egységes magyar gimnáziumot úgy megalkotni, hogy azt az egységes iskola elvi ellenzői is a legőszintébb örömmel üdvözölhessék. A legfontosabb vitás ponton, a latin nyelv szerepének kérdésénél ez a siker máris örömmel megállapítható.

II. KÉTSÉGTELEN, hogy a középiskola a türelmetlen haladók részéről éppen ezen a ponton volt és van a legnagyobb támadásoknak kitéve. Azt lehet mondani, hogy a humanisztikus gimnázium megalkotása óta jóformán minden reformmozgalom végső gyökere a latin (és görög) tantervi helyzetének módosítására irányult. A középiskola ellen emelt szokványos vádak is rendszerint erre a pontra céloznak. A vádat úgy szokták formulázni, hogy az iskola nem tudja, de nem is akarja az élet rohanó tempóját követni, tehát elszakad, eltávolodik az élettől. De vájjon mi az „élet“? Az a zajlás, hullámlás-e, mely a felszínen látható, vagy inkább az a feltartóztatlan mély folyam, melynek sodrát, járását lehetőleg a fenéig kiismerni mindazoknak elsőrendű kötelességük, akik rajta hajót akarnak vezetni? Az egyik napról a másikra élők csak a felszín fodrait hajlandók figyelni; a történeti erők, a hagyomány ismerői azonban,

akik képesek az emberi dolgokat „sub specie aeternitatis“ szemlélni, nagyon jól tudják, hogy a felszín fodrai a folyton változó szelek járásától függnnek s lenn a mélyben változatlanul tovább folyik az igazi élet a maga titokzatos törvényei szerint.

A marasztaló ítéletet a középiskola maradisága ellen rendszerint a közvélemény nevében szokták meghozni, vagy legalább is szívesen hivatkoznak a közvéleményre, mint koronatanúra. Ezen a ponton sem ártana egyszer már tisztázni a fogalmakat. Az kétségtelen, hogy nem ajánlatos egyetlen társadalom fiatalságára sem ráerőszakolni olyan művelődési elemeket, amiket az illető közösség elavultaknak érez s mint ilyenek ellen, egész életérzésével tiltakozik. Ezt az elementáris életérzést valóban a közvélemény van hivatva kifejezésre juttatni. De itt is fel kell vetni a kérdést: melyik közvélemény számít? Az-e, amelyik a modem technikai kultúra által rendelkezésére bocsátott sokféle eszköz igénybevételével szinte állandóan a fórumon harsog, vagy az a másik, halkszavú, de évszázadokban gondolkodni tudó, a kiművelt emberfők állásfoglalását jelentő közvélemény, melynek képviselőit nem számlálni, hanem mérlegelni szokták? Az előbbit — sajnos — mindenki kénytelen meghallani, annyira hangos; az utóbbit csak azok hallják, akiknek fülei vannak a hallásra. Azoknak azonban, akik vezetnek, irányítanak, törvényt hoznak, bár az előbbit sem hanyagolhatják el, meg kell hallaniok az utóbbit is.

Hóman Bálint, a kitűnő történetkutató és reformgondolkodó, a magyar jövő előkészítésének bonyolult feladatában kétségtelenül a magyar szellemi múlt következményeit vonta le s a kompetens közvélemény szavára hallgatott, amikor igen erős áramlatokkal szembeszállva, a latint ismét visszaállította a gimnázium első osztályától kezdve s a tantervi keretben e fontos tárgynak mindvégig előkelő helyet biztosított. Mélyen átérezte, hogy ez az intézkedése a legnagyobb összhangban van a reform vezető gondolatával, melynek a nemzeti szempont fokozottabb érvényesítését szánta. Tudvalevő, hogy a magyar ész termékeinek jelentékeny része, a XVIII. század végéig túlnyomó része, latin mezbe öltözött. Mindaddig, amíg szellemi múltunk értékeit egyáltalán hajlandók leszünk megbecsülni, a latin nyelv — amint azt Beöthy Zsolt örökérvényűen formulázta — valóban nemzeti tantárgy s a magyar génusz birtokállományának csökkentését készíti elő az, aki ellene tör. A nemzeti szempontot már csak aláhúzza a tantervnek az a rendelkezése, amely a római-latin klasszikusok mellett lehetővé teszi a magyarországi latin kultúra fontosabb emlékeinek ismertetését is.

De más szempontok is közrejátszottak a latin tanulmányok erősítésénél. Az európai kultúrközösséghez való kapcsolatunkat semmi mással nem biztosíthatjuk erősebben és hathatósabban, mint a közös szellemi múlt emlékeinek fokozottabb tiszteletben tartásával. A latin mellőzése sem többet sem kevesebbet nem jelentene, mint a kilépést ebből a kultúrközösségből. Vannak ugyan, akik politikai elbúsultságból ezt a kilépést tették meg programpontnak, de hogy politikailag is csak illúziókat kergetnek, az majd kiderül, ha ugyan már eddig ki nem derült, kulturális szempontból pedig egyenesen a szellemi lesze-

relést jelentené, ha programjuk valaha egyáltalán realizálható lenne. Van további — erősen gyakorlati jellegű — szempont is, mely szinte parancsolólag írja elő a latin nyelv korai kezdését: a latin ugyanis, amint ezt annyszer kifejtették, a legtermészetesebb alapja minden öntudatos nyelvtanulásnak, még az anyanyelv titkai elsajátításának is. Mindezekhez járul a mai körülmények között szintén első sorban álló további gyakorlati szempont: az I. osztályban kezdődő latin a szelekció egyik leghatásosabb eszköze. Ennél a fontos mozzanatnál érdemes lesz egy pillanatra megállnunk.

A szelekció az a kérdés, amelyről mindenki szeret beszélni, gyakorolni azonban senki sem szereti, mert valami módon, a „ma nekem, holnap neked“ elv alapján, mindenki érdekelve érzi magát. A társadalmi kapillaritásnak a tehetségen és rátermettségen alapuló újabb szabályozása a jobb elvek alapján rendezett társadalomból kizárni szeretné az összeköttetéseken (magyarul: protekción) alapuló felhajtó erőt, ami adott viszonyok között természetsszerűleg élénk visszahatást kelt. Pedig értelmiségünk jövője ezen fordulna meg. Sőt, mivel a nemzet ereje főleg értelmiségén keresztül szokott érvényesülni, minden túlzás nélkül összefüggésbe hozhatjuk nemzeti jövőnket az e ponton teendő intézkedésekkel. A latiné¹ lenes társadalmi összefogás nem kis részben a szelekciótól ösztönösen irtózó állásfoglalásra megy végeredményben vissza. A latint visszaszorítani kívánó tantervi próbálkozások háttérében az oknyomozó kutatás, ha ezen a kényes területen egyáltalán adatokhoz juthatna, valószínűleg titokzatos összefüggéseket fedezhetne fel az „elvi“ álláspont és régi, kellemetlen iskolai emlékek, vagy esetleg a szűkebb családhoz tartozó, a latinnal szemben véletlenül idioszinkráziával viseltető csemeték között.

Abban a latin ellenségeinek kétségtelenül igazuk van, hogy az I. osztályban kezdődő latin nehézzé teszi a középiskolát. Annak azonban, aki megérdemli a kultúrpolitikus nevet, csak nehéz középiskolát szabad hoznia. Nem engedhetünk abból az elvből, hogy a könnyűnek tervezett középiskola tulajdonképpen szociális bűn, a társadalmat bomlasztó elemek könnyelmű tenyésztése, nemzeti jövőnknek cinikus kockára vetése. A főiskolák felé vezető utat, amint azt az utóbbi másfél évtizedben megfigyelhető jelenségek, az állástalan diplomásoknak minden képzeletet meghaladó módon való felduzzadásával járó megoldhatatlan problémák szembeszökően előírják, az eddiginél sokkal meredekebbre kell építenünk, ha a társadalom belső szerkezetét a megrázkódtatások ellen biztosítani s egyben vezető rétegeink kiválasztását a magyar jövő megnehezedett feladataihoz méretezni kívánjuk. Történelmünk katasztrófákkal dolgozott, több ízben buktunk alá a magasból a mélységbe: de olyan képzelt magasságból, olyan hirtelen, olyan inélyre, mint a mi nemzedékünk, még egyetlen magyar generáció sem zuhant alá. A mélységből járatlan utakon, különböző csapdákon keresztül a magasba igyekezni nehezebb a legmeredekebb hegycsúcsra törésnél. A jövő nemzedéket, első sorban annak leendő vezetőit erre a nehéz útra kell eleve edzenünk, ami nem megy csak úgy „játszva tanítással“. Azt már a régi görö-

gök tudták, hogy ami szép, ami érték, annak ára van, azért meg kell dolgozni.

A másik oldalon, a humanisztikus képzettség imperialistáinak táborában bizonyára akadnak majd olyanok, akik a szűkített latin tantervi kereteket keveselni fogják. Nem könnyű dolog éppen nekem, egy klasszikus filológusnak erről a pontról a félreértés veszélye nélkül szólnom. Azzal legyünk tisztában, hogy sem a W. Humboldt-féle, sem a Bonitz-féle gimnázium többé nem hozható vissza. Elmúltak azok az idők, mikor domináló helyzetet vagy éppen kizárólagosságot lehetett a klasszikus tanulmányok számára követelni. Az elérhetetlenről lemondva többet ér a megfogható eredmények biztosítására koncentrálni az energiákat. Egy kicsit mindig kényelmetlen, ha az extenzitást intenzitással kell pótolni. Végeredményben azonban, ha a teljesen egységes középiskolában aránylag kedvező helyet kap a latin s a görög tanulásának lehetősége mindenki számára biztosítva lesz, méltánytalan lenne az elért eredménnyel elégedetlenkedni. A Hóman-féle reform ezen a kényes ponton, az adott viszonyokat tekintve, a legméltányosabb mértéket kívánta alkalmazni: figyelembe vette a hagyományok megőrzésének kötelezettségét, amit azonban össze kellett hangolni a továbbhaladás létparancsaival. Nagy érdekek fűződnek hozzá, hogy a körültekintő mérséklettel, igen nagy gonddal előkészített reform mentői előbb meghozhassa középiskolánknak azt a nyugalmat, amit az tovább már alig nélkülözhet.

HUSZTI JÓZSEF