

Pály

MAI MAGYAR NEVELÉS

ÍRTA:
DR. KISS ÁRPÁD

DEBRECENI KÖNYVEK KIADÁSA, 1943.
NYOMATOTT NAGY KÁROLY GRAFIKAI MŰINTÉZETÉBEN, DEBRECENBEN

DEBRECENI KÖNYVEK

I.

Magyar Nevelés sorozat.

Ennek a kötetnek az ára
8 pengő.

Postacím: Debrecen, 10.

Csekk számla:

Alföldi Takarékpénztár,
Debrecen. Szám: 8119.

Megjelent:

Dr. KISS ÁRPAD
gyakorló gimnáziumi
tanár:

MAI MAGYAR NEVELÉS.

Korszerű szemlélettel áttekinti a mai magyar nevelés egészét. Minden magyar nevelő számára hasznos tájékoztatást nyújt.

Sajtó alatt:

BARRA GYÖRGY
gyakorló gimnáziumi
tanár:

A MENNYISÉGTAN TANÍTÁSA.

Magyar nyelven az első könyv, amely felöleli a mennyiségtan tanításának minden kérdését. Bármely iskolatípus szaktanára haszonnal forgathatja.

Pedag. o. 8144.
316875

MAI MAGYAR NEVELÉS

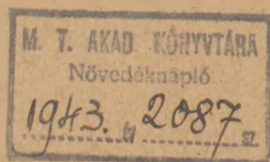
ÍRTA:
DR. KISS ÁRPÁD

DEBRECENI KÖNYVEK KIADÁSA, 1943.

NYOMATOTT NAGY KÁROLY GRAFIKAI MŰINTÉZETÉBEN, DEBRECENBEN

MTA
KIK





Ez a kiadvány a **Debreceni Könyvek Magyar nevelés-sorozatának** első kötete.

Felelős: *Dr. Kovács Máté.*

TARTALOM.

Bevezetés. — — — — —	5
Társadalmunk a mérlegen. — — — — —	8
<i>Új magyar élet keresése — A bíráló szava — Életünk mentőkörülményei — Tények és feladatok.</i>	
Magasabb nevelésünk egyetemessége. — — —	22
<i>A helyzet Német- és Franciaországban — A helyzet Magyarországon — A magasabb iskolába való átlépés nehézségei — A szelekció — A helyes megoldás — Szelekció és vezetőnevelés — Egyetemesség és egység.</i>	
A minősítő kiválasztás néhány szempontja. — —	35
<i>A személyi lap — vezetésének szükségessége — fontossága — néhány szempontja — Az ifjú lélek megismerhetősége — A követendő eljárás — Eljárásunk ellenőrizhetősége — Ellenszenv a lélektani vizsgálatokkal szemben — Személyi lap és bizonyítvány — Iskolai minősítés — nemzeti társadalom.</i>	
Politikai nemzetnevelés. — — — — —	51
<i>Világnézet és nevelés — A magasabb eszmények elhomályosulása — Az Élet diadala — Állam, nemzet, faj elsősége — A politikus kora — Politikai nemzetnevelés — A szervezeti tömeg életre ébredése — A propaganda — A magyarság és Európa — A közvetlen mult: egyéni nevelés — A közvetlen mult: állampolgári nevelés — A közvetlen mult: az állampolgári nevelés válsága — Erősebb jelenre irányulás — Amerikai állampolgári, olasz politikai nevelés — Az állampolgári és politikai nevelés összeolvadása — A politikai nevelés: Németország — A magyar probléma — A magyar probléma: politikai — Nevelői gondolkodásunk és gyakorlati nevelésünk különválása — Nemzetiségi iskoláink példája — Politikai nemzetnevelés.</i>	
Igazi koncentráció. — — — — —	88
<i>A Herbart—Ziller-féle elképzelés — Az ismeretszerzés lefolyása — A gyermeki lélek — A gyermeki lélek egysége — A nevelés ellentéteket kiváltó hatása — A magasabb egység szükségessége — A nevelési cél érvényesítése — A koncentráció értelmezése — A tudományok egysége — Magasabb célok — Az iskola és élet ellen-</i>	

tétes hatásai — Az egység keresése — A nemzetnevelés gondolata — Külföldi példák — Nevelés és politika — Igazi koncentráció — Nyitottság a magasabb eszmények felé — Igazi koncentráció iskolán belül és kívül.

- A nevelő. I. Mult és jelen. — — — — — 115
- A nevelő szempontjainak ütközése az étellel — A nevelő: a kiválasztás, nevelés és oktatás egyetlen tényezője — A „tanár” — A középkor: bot és vessző — iskolamester és segéd — a világi nevelő — A reformáció — A XVI. és XVII. század: egyházi nevelői típus — igazgató és osztálytanító — a pedáns német nevelő — a fegyelmezés — A XVIII. század: átmenet — egyéni sorsok — nevelés és nevelő a XVIII. században — A XIX. század: a tanári rend kialakulása — A humanista tanár — viszonya a tudományhoz és hivatásához — viszonya a társadalomhoz — A jelen: a nevelői hivatás — a nevelő viszonya tudományához és hivatásához — a hivatással szemben támasztott követelmények — Mulasztások és azok következménye — A nevelő viszonya a társadalomhoz — A nevelő értékelése külföldön — Szervezetlensége — Harca anyagi és társadalmi értékeléséért — A megújulás vágya.*
- A nevelő. II. Jelen és jövő. — — — — — 144
- A nevelői hivatás — A hivatásra való kiszemelés nehézségei — A tudomány és a gyakorlati élet követelményeinek ütközése — Tudósképzés-tanárnevelés — Tanárnevelés-tudósképzés — A tanárnevelés — Az egyetem: tudós és nevelő — Egyetemi tanár-egyetemi hallgató — Az egyetemi tanár — A tanárnevelés szakon kívüli tárgyai — A lélektan — Egyéb átalakulások — Az egyetem: nevelők nevelő intézménye — A gyors átalakulás szükségessége — Néhány következtetés.*
- Ami az iskolán kívül van: mindenki mindenki nevelője. — — — — — 165
- Növekedés és nevelés — Belső ellentétek az iskolában — ezek eredete — A társadalom megújulása — Élet és nevelés törekvéseinek találkozása — Egy iskolán kívül támadt ötlet: a kitűnők iskolája — A mintaképpen felmentett Ecole Normale — A kitűnők iskolája tervének bírálata — Az író és a nemzetnevelés — Egyetemesen végzett nemzetnevelés — A nevelő alázatossága, a nevelés felelőssége.*
- Betűrendes névmutató. — — — — — 181

Bevezetés.

Népek életében különböző időkben változó tényezők biztosítják a megmaradás és fejlődés feltételeit. Mindent elseprő erővel kitörő forradalmak után a romokra való lázas építés, vagy lassú haladás előre gondosan kitűzött pályán egyformán jelei a közösségben élők mindig létezni, mindig megújulni akaró vágyának.

Mik azok a sötét, talán soha ki nem kutatható belső indítékok, melyek szünet nélkül, az életképesség utolsó lobbanásáig tevékenykednek elérhetetlen mélységekben, mik azok a nem is sejtett végső célok, melyek felé irgalom nélkül hajtanak, és amelyeket olyan áthatolhatatlan fátyollal rejt előlünk a Gondviselés?

Nem tudjuk.

Ifjú éveink végtelenbe vesző nézése lemondva törődik bele a tér és idő szerénységre intő korlátainak jelenlétébe. Megáll emberségének, nemzethez kötöttségének, saját hivatásának, néha a pusztta lét egyszerű biztosításának nehézségein. A folytonos cselekvés kényszere avatja az ifjút férfivá, az érteti meg vele, hogy minden vakmerő szárnyalásnak végső alapja mégiscsak az élet.

Ennek az életnek biztosítása, jobbá, nemes értelem-
ben emberibbé tétele lebeg új célként előtte. Vállalt hivatása szerint foglal el és tölt be neki való feladatkört abban a közösségben, amelyhez vérségénél, egyéb meg nem változtatható oknál fogva tartozik, megértve annak is legalapvetőbb törvényét: mint ahogy az egyénnek, úgy a közösségnek is csak addig lehet joga önálló élethez és önálló névhez, ameddig őrizni tudja egyéniségének jel-

lemző vonásait, azt a sajátos, szavakba alig foglalható különlegest, amivel a teremtés őt és csakis őt áldotta meg. Egyének és csoportok legtöbb küzdelmüket — létük folyamatosságának tervszerű elrendezése után — ennek a vonásnak elismertetéséért, esetleg egyedül értékesként történő kiemeléséért harcolják végig.

Általános és részgazságok ezek, melyek kísértve jelennek meg minden magyar kérdés tárgyalásánál is. Forrongó korban, létükkel küzdő nagy nemzetek árnyékában könnyen csorbát szenved az időtlen, minden erőnek a jelen felé kell feszülni a megmaradás vágyának föltétlen elsőbbsége miatt.

Mindazok, akiket hivatásuk ma az életépítés egyik legfontosabb feladatának betöltésére nevelőnek állított a köz szolgálatába, mélyen átérzik munkájuk messzekiható jelentőségét. Tekintetük a jövőt kutatja, de egész talpukkal a jelenben állnak; a jövőt kutatják és építik, és a jelen megadott feltételei között sokszor és sokan úgy látják, hogy a magyar nevelés ügye sötét erdőbe került valahol fejlődésének közepén, mert elvesztette szem elől az egyenes utat.

Lehajtott fejjel járunk jövőkeresésünk töprengő útjain; látjuk, hogy sokan sok mindent már meg is találtak: talán nem is kell egyéb, mint megértő munkálkodás azért, amit valóban jónak tartunk.

Az itt következő fejezetek nem először felvetődő problémák sorát adják, nem is egyedül lehetséges megoldások.

Leírtuk, mert segíteni óhajtunk azoknak, akik maguk is az élet egészét nézve akadtak el hivatásuk teljesítése közben olyan kérdéseken, amelyekre feleletet találni elengedhetetlenül fontos.

Gondolataink nem mindig maradnak meg a tárgyilagos szemlélődés és ítéletmondás távolságában. Állást foglalnak — helyesen vagy helytelenül — minden kérdésben.

Ezzel munkánk nemcsak a szerző alanyi természetének engedelmeskedik, hanem céltudatosan törekszik arra, hogy másokból, elsősorban hivatásos nevelőkből újabb állásfoglalásokat váltson ki. A nevelés szellemében és szerkezeti felépítésében az egységet keresi, szeretné a sok dilettáns próbálkozás után, mellyel éppen az érintett kérdésekhez hozzászóltak, azoknak szavát kikényszeríteni, akik életük egész odaadásával vezetőkként vagy végrehajtókként szolgálják a magyar nevelés és azon keresztül a nemzet ügyét.

Végül, mint minden hasonló természetű munka, a nevelés és azon belül a nevelő szerepét szeretné megvilágítani; megértetni, hogy intézménynek magasabb rendeltést, férfinak szebb kötelességet nem szabhat ki a sors.

A fejezetek sorrendje a munka keletkezésének, az egymásból folyó problémáknak összefüggő gondolatmenetét követi: társadalmunk helyzetének vizsgálatából indul ki, több oldalról világítja meg a jelent, amit nevelő és tanítvány egyaránt magukban hordanak; a jelen társadalmából lép be az iskolába, keresi az iskolában a jövő tökéletesebb társadalmának és nemzetének alakító intézményét; a felsőbb fokú nevelés egyetemessé tételének, a helyes kiválasztás feltételeinek, következetes végrehajtásának, nevelésünk egységesebb szellemiségének, erősebb jelenre irányulásának, az ezen az alapon megvalósítható igazi koncentrációnak lehetőségeit kutatjuk, rátérünk a nevelő problémájára, majd újból kilépünk az iskolából a társadalomba, melynek magának is a nevelés érdekei szerint kell magatartását megszabnia. Ez tervünk.

Forrásainkban — hazai és idegen szakmunkákban — önálló magyar nevelésünk feltételei után néztünk. Jól esett meglátni bennük és kimondani, hogy nevelő intézményeink egy részének multja idegenbe vezet ugyan, de megújulásunkat már csak magunkban munkálhatjuk.

Társadalmunk a mérlegen.

Közösségi életünk, amelyben a nevelés folyik, a lelkiismeretvizsgálat korában él. A magyarság öntudatos vezetőrétege aggódó tekintettel hajlik maga fölé, bíráló elégedetlenséggel fordul el a multtól, a jelenben is a hibákat és hiányokat veszi észre szívesen, és különös lázzal eszel ki gondolatokat, épít terveket, készít új elméleteket a mánál biztonságosabb, boldogabbnak remélt jövőendő megteremtése érdekében.

Honnan vezessük le ezt a valamilyen alakban mindeniben tevékeny elégedetlenséget?

Mondjuk, hogy a nemrégén még végzetesnek látszó nemzeti szerencsétlenség, a halál lehetőségét is folytonosan lobogtató politikai és gazdasági elnyomatás hatása alatt támadt, amelynek felelőssége tudatosan vagy tudat alatt ránehezedett azokra, akik szenvedték? Higgyük, hogy magukra talált szerencsés népek hirtelen magasbalendülése fordított saját helyben topogó, az összehasonlításból megverten kikerült, silánynak feltűnő életünk felé? Vagy reméljük, a tépelődés éve eljöttek az eseményektől függetlenül, a megfelelő pillanatban, hogy a termékenyítő elgondolások párosuljanak a közösség fejlett alkotó erőivel, és az alkalmas időben megkötött házasság valóban új fejlődés kiinduló pontjává válják?

A kérdést határozottan fel kell vetni. Mai országunk több levegőt adó, nagyobb terében, minden felelősségtől és büntudattól felszabadulva hamar jelenik meg az eddig megzavart tespedők varázsmondata: a sors elvette, a sors vissza is adta. Az idegen példa ragyogó teljesítmé-

nyeitől elvakulva is kényelmes a szemlélődő bámulat páholyában helyet foglalni, és természetes kisebbségtudatunkat hangsúlyozva lemondani arról, hogy hasonló erőfeszítéssel teremtsük meg mindig újból önálló létünk szilárd alapjait. Ezt az eredményt korunktól csak akkor várhatjuk, ha a megújulás lehetőségének hite, további független életünk őszinte akarása mélyen bent él vezetőinkben és vezetettekben, építőkben és bírálóinkban egyaránt.

Az új magyar élet keresésének eddig megtett útján sok keserű igazság tárult elénk. Szinte versengés indult meg helyzetünk minél sötétebb képekben történő ábrázolásában. Erre talán szükség is volt. A megriadt vezetőosztályok feladatokat láttak maguk előtt, — nagyon sokan tagjaik közül először — amelyeknek megoldása saját további fennmaradásuk feltételének is látszott. Lázás buzgalommal fordították tekintetüket a széles néprétegek felé: úgy látszott, mindenkiben megszületett — legalább homályosan — annak felismerése, hogy a nemzet és nemzettag viszonya a test és sejt viszonyához hasonló, ami egymás által, egymásért való életet jelent.

Divatos lett — egészen helyesen — a magyar önismeretről, mint minden további lépés feltételéről beszélni. Falvak életének ábrákkal és táblázatokkal gazdagon díszített leírásától a kicsit pompázatosan hangzó magyarságtudomány eredményeiig nagyon sok minden vonult át ennek a korszaknak kutató lelkén. Mélybelátó szemek, értékelő elmék, szorgalmasan adatokat jegyző kezek a legjobb szándékkal szolgálták az egyedül helyesnek ítélt célt. Mindez azonban nem mindig ért el oda, ahol távol a tudomány magaslatától, az irodalom hatósugarán kívül, iskoláiban másra nevelve, irányító intézmények és hivatalok személyzete cselekedett.

Volt valami kettősség ebben a nagy felbuzdulásban: fenn, külön síkban, a tudomány és irodalom termelt eszméket és érveket, lent valahol, párhuzamos síkban, az előbbivel sehol nem érintkezve a valóságos élet lüktette a maga változatlan ütemét.

Többek között innen ered az a kétféle szemlélet,

mellyel helyzetünket hol csak a hiányok vígasztalan tükrében mutatták be, hol meg — feleletül — a legnagyobb derűlátásra jogosítóan emelték ki eddigi megmaradásunk, mindig javuló helyzetünk felületes szemléleten alapuló tényét.

Amit a bírálat beavatkozásra serkentve, a türelem és vérmérséklet különbözősége szerint több-kevesebb éleséssel megfogalmazott, az röviden így foglalható össze:

A falu: élete csendben ismétlődik nemzedékek során át.

Vezetőiben, a közigazgatás és a tanügyi élet legszó főként mutatkozik meg a legkifejezőbben az a kétesértékű elvekből levezethető csőd, mely onnan ered, hogy közéletünk nem támaszkodik az önálló cselekvésre és felelősségvállalásra irányuló, általuk is történő nevelésre, hanem ideálja a felső irányításnak egyénietlen, minden kezdeményezéstől tartózkodó, a múlt keretein túl nem néző, kritika nélküli szolgálata.

Sehol egy megnyugtató pont, sehol egy biztos kéz, mely a magyarság erejét jelentő, emberibb sorsra érdemes legnépesebb rétegét tehetetlen vergődéséből felfelé húzná, a benne kétségtelenül termelődő értékeket kiemelné. Sehol egy követendő példa, aki elég közel volna ahhoz, hogy tisztán lásson, elég vonzó ahhoz, hogy utánzásra serkentsen, és elég erős is ahhoz, hogy lendíteni tudjon. A valamikor így formává lett falusi élet elől alig van kitérés, mert a meglévő keret erősebbnek látszik, mint a benne gomolygó élettörekvések.

A kis- és középváros: a faluval szemben megállapítható szellemi felsőbbség a magyar városnak száná az a szerepet, hogy a két életforma közti szakadékot kitöltse, és első kézből vegye és adja tovább mindazt, ami mint érték alulról felfelé, mint követendő példa, mint erjesztő kovász felülről lefelé tör.

Az ú. n. középosztály azonban — itt a falvak, városok, megyék vezetőit értik rajta, akár történeti, akár egyéb jelzővel tüntetik ki — éppen ennek a feladatnak a

betöltésére mutatkozott eddig képtelennek. A jővezető közeg helyett áttörhetetlen szigetelőként ékelődik az alsó és magasabb rétegek közé. Ha soha semmit nem is mulaszt el ott, ahol kapcsolatait felfelé építeni kell, lefelé tekintélyét védő, talán leereszkedő, de a soklépésnyi távolság betartására féltékeny gonddal ügyelő idegenkedéssel tekint.

Mintha a felületen csillogó, külsőleg kellemes, de belsőleg üres életforma költözött volna át kis- és középnemesi kúriákból a városi tisztviselőtelepekre; mintha a sok jogi és államtudományi doktor, tisztességes alkalmazottak sora, nem túl nagy jövedelmi igényekkel fellépő „tisztviselőnemesség“, — már régen nem leszármazottja az életformát kialakító magyar középnemességnek — nem a hivatalhoz szükséges valódi hivatástudatot, a szélesebb körre kiható nagyobb felelősségérzést hozta volna magával elsősorban, hanem azt a vágyat, hogy a készen talált keretekbe megfelelően illeszkedjék be, hogy az öröklött vagy frissen átvett szokások mindegyikét változatlanul származtassa tovább.

Olyan szomorú és sokban végzetes hatású nem lenne ez az élet, ha nem először a kultúra iránti érdeklődést, a becsületet, törekvő munka megbecsülését, az önzetlen, eredményeiben tisztelt alkotás iránti kedvet ölné ki azokból, akiből eredetileg sem a kultúra alapjai, sem egy valóban tevékeny élet vágya, sem a közhasznú tevékenység elhatározása nem hiányzottak. A magyar városnak azonban más erények kellene, ezért olyan környezetté válik, amelyben egyénileg esetleg nagy műveltségű emberek együttese sem válik ösztönzően ható milióvvá, nem forr össze olyan egységgé, amelyben egyetemeink és egyéb iskoláink szintelen szak- és jellegtelen általános műveltsége tovább bontakozhatnék, hozzáhangolódva a vidék különleges, egyéni formáihoz.

Igy érthető meg, hogy a magyar város, amely központ hivatalos és gazdasági, iskolai és forgalmi szempontból, csak éppen a szellemi lendítő és összefogó szerep betöltésére nem vállalkozhatik. A vidék felé ugyanis nem

a megbecsült valódi érték, a magasabb szellem, a közérdekű tevékenység alapján megállapított vezetésre való alkalmasság a követésre indító példák, hanem a más úton könnyebben elérhető hivatali tekintély, a hivattal járó kényelem és kifinomultabbnak látszó életstílus.

Ezért a faluval együtt a magyar város is ledönt-hetetlen vára az időben egyszer formává meredt közösségi életnek: évről évre lépnek ki belőle, folytonosan áramlanak beléje új egyének, csak a specifikus értékelés marad kitartóan ugyanaz, ez pedig legfeljebb külsőségekben járul hozzá az idők változásának tudomásulvételéhez.

A magyar falu és vidéki város tartja gyenge vállain az egyetemi városok sorát. Nem szigetek azok, melyekből fény és melegség sugárzik rájuk, egyszerű nagyobb iskolavárosok, intézményeik fenntartása szükséges és hasznos gyermekeik magasabb neveltetése érdekében. Az egyetemek hatása meg is szűnik időben a huszonnegyedik, huszonötödik életévnél, térben pedig még azoknak a városoknak alakítására sem képesek, melyeknek vendégszerető falai közt otthont találtak.

És ezzel a vidékkel szemben, anyagi gyökereit abba mélyesztve, idegen világgént kerül el a főváros, a minden magyar értéket magához vonzó és közömbösítő Budapest. Túlságosan nagy ahhoz, hogy mellette más önálló központok is keletkezzenek, de szellemben túlságosan széteső ahhoz, hogy az ország a vele való kölcsönös érintkezésben szerveződjék egészségesen tagozott nemzetté, amelyben minden résznek megvan a maga jelentősége. Önző göggel tűri a feléje irányuló kivándorlást, a vidék beléje torkoló emberfeleslegét, mint a tenger, amely tudja, hogy a folyók feléje törnek, csak az ő vizét táplálhatják, mert engedelmeskedniök kell a bennük tevékeny természeti erőknek. Miként a tenger, a főváros is dagad az emberáradattól a nélkül, hogy hálásan juttatna vissza valamit a nagy nyereségekből, a vidék mindig újból felajánlott gazdag ajándékaiból.

Ezt a nemzeti szerkezetet tárja elénk a leggyakrab-

ban sok szeretettel megírt társadalmi kritika. Az egész állami és közösségi élet hordozójaként pedig bemutat egy felszínes, a műveltségbe való elmélyedéstől rettegő, a meglévő rendhez hibáiban legjobban ragaszkodó csoportot, amely a falutól a fővárosig, a fővárostól vissza a faluig szervezetten ügyel arra, hogy illetéktelenül ne lépjenek be abba a körbe, melyet kizárólagos joggal tart a magáénak.

Nemzeti életünk képe ebben a tükörben nem valami felemelő.

Nem egészen indokolatlan azonban a magyar élet szemléletének az a másik — és mondjuk ki előre — sokkal megnyugtatóbb eredményhez vezető módja sem, amit a magyar vezetésosztályok több-kevesebb tudatossággal képviselnek, és amelyet mint elért eredményt és teljesítést a magukénak tartanak.

Igazságtalanok és felületesek vagyunk — mondják — ha csak a jelent ítéljük el és nem hallgatjuk meg a mult minden vád alól felszabadító mentőkörülményeit.

Miből fejlődött ki ez a számban, erkölcsi és anyagi súlyban éppen a legutolsó években olyan szerencsésen felerősödött kis ország, mely eredményesen tűz ki mindig újabb célokat, old meg egyre nehezebb feladatokat? Miből teremtettük meg ezt a szellemiségében is egyénien magyar középállamot Európának azon a területén, amely a huzamosabb időn át tartó államfenntartási kísérletek alól a mi megtelepedésünk előtt állandóan kicsúszott? Végül mi tett és tesz képessé annak az egyedülálló szerepnek betöltésére a Duna völgyében, amelynek dicsőségét annyira a magunkénak tartjuk? kérdezik.

Aztán elvezetnek a multba, megmutatják azt a mélypontot, melynek láttán még századok mulva is a halál szelének lehűtő hatását érezzük. És megmutatják a csodát, a csodákat.

Az 1712—15. évi országgyűlés rendjeinek közös elhatározásából először számlálták meg az ország lakosságát. Magyarországé mindössze 1.770.000, Erdélyé 800.000

főt tett ki, oly számot, mely a Hunyadi Mátyás-korabeli hozzávetőleges négymillió lakosnak messze alatta maradt. Európában a magyar állam mindössze csak 2 és fél millió lakossal szerepelhetett, de hanyatlásunk a valóságban még ennél is sokkal mélyebb volt, mivel Magyarország és Erdély össznépességében a magyar nemzeti-ségű alig tett ki 1.160.000 lelket, azaz az egész lakosság-nak 45%-át.

„Bármennyire hiszünk is a lélek erejében a test és anyag felett — írja az adatok ismertetése után Szekfü Gyula¹ — s e hitünket bármennyire érvényesítjük is történeti módszerünkben, e lesújtó számok mellett nem haladhatunk el azzal, hogy számbeli hanyatlásunkat nemzetünk szellemi, lelki erői kipótolhatták. Hiszen e számok egyúttal lelki lehanyatlásunkat is mutatják... Ez az egyszerű kis szám (egy százalék Európa népességében) minden statisztikánál többet mond és végkép megmagyarázza nemzetünk belső, országos és külpolitikai gyengülését és jelentéktelenné válását, mely végső fokon nem volt egyéb, mint a török korszak emberpusztító hatásának végzetes következménye.“

A népesedés alakulása az egész XVIII. század folyamán továbbra sem lehetett kedvező a magyarság szempontjából. Ha az összlakosság száma 1785—87-re el is érte a 8.000.000-t, ebből a magyar nem több, mint 2.320.000, vagyis az egésznek már csupán 29%-a.

Nem volt-e jögos sokaknak lemondó reménytelensége, nem volt-e meg minden alapja Herder ú. n. jóslatának, melyet talán soha annyit nem idéztek, mint éppen ma: „Ott élnek (a magyarok) most szlávok, németek, oláhok és egyéb népek között az ország lakosságának kisebbségét alkotva, és évszázadok mulva talán a nyelvüket is alig lehet majd megtalálni.“²

A kis magyar magban azonban nagy élet lehetőségei szunnyadtak.

Ma már csak fejtegetjük azt a nagy titkot, amelynek alapján — mint ahogy egymással érintkező növények közül valami okból az egyik nyomja el a másikat és nem

a másik az egyiket — a számok törvénye bukott meg, mint különben annyiszor, mikor a ható tényezők egy része nem mérhető.

Ötven év sem telik el, és a magyarság ismét eléri a számban erősen gyarapodó ország lakóinak 46%-át. 1840-ben 12.880.000 főből már 4.812.000 a magyar.³ A korszakalkotó reformok kora ez már, amely rövid idő múlva történelmünk egyik legszebb és legnemesebb szabadságharcába torkollik, fényesen igazolva a nemzet lelki és értékbeli erőgyarapodását is.

A Molière-i „je prends mon bien où je le trouve“ elv bizonyára gyakran érvényesült ebben a csendes, de életre-halálra menő harcban. Talán nem is mindig az előre átgondolt cselekvés öntudata kísérte a küzdelem egyes mozzanataiban az abba döntően beleavatkozó tömegeket. Sokszor meg bebizonyíthatóan a túlságosan szokásaiba tapadó maradiság, a változást nem értő és azért nem is akaró tudatlanság, a magyarságban gyakran kárhoztatott közöny fejtették ki a fizikai tehetetlenségi erőhöz hasonlóan másokat alkalmazkodásra készítő hatásukat. Ezek azonban a végső eredmény szempontjából lényegtelen tények. A Magyarországon a XVIII. században újrakezdődő népvándorlás a Dunavölgyet olyan edénnyé tette, amelyben a legkülönbözőbb népek rázódtak össze. „A vér egészen különleges folyadék“, mondja Mephisto Goethe Faustjában: az egyik nemzeti-ség vesztett, a másik nyert. Az élet döntött így vagy úgy. És mintha külön istenség állt volna a magyarság mellé, hogy a sok századon át olyan bőségesen hullajtott vért történetének legváláságosabb idejében idegen forrásokból is pótolja.

Az itt nagyobb mértékben megindult és sokáig eltartó vérkeveredés nem ment végbe a nélkül, hogy a magyar ábrázaton változásokat ne idézett volna elő. Voltak veszteségek, és vannak bizonyára nyereségek is. A meg-harcolt küzdelemből újjászületett magyar nemzedékek kerültek ki, amelyek különbözhetnek egyben-másban a ré-

giectől, de lényeges vonásaikban — erényeikben és hibáikban — mégiscsak magyar ősök magyar hajtásai.

Azok az elmagyarosodott idegenek, akik néha csendben és küldetésszerű komolysággal vették át új hivatásuk teljesítését, néha meg egyenesen a reuegátok türelmetlenségével fordultak vissza saját fajtestvéreik ellen, okoztak zavarokat, de támaszt is jelentettek, fegyvertársak lettek még abban is, amiben csak a létfenntartás kötelező törvénye alapján volt igazunk: egészen furcsa logikával felháborodtunk német egynyelvűséget sürgető uralkodóházunk ellen ugyanakkor, amikor hasonló érveléssel a leghatározottabban a magyar egynyelvűséget igyekeztünk elfogadtatni.

És ha csoda volt az, hogy minden felülről jövő nyomásnak sikerült ellenállni, akkor a másik csoda az, hogy a nyelvi nacionalizmus korában sok vita és akadály, sok visszaesés és vergődés után ugyan, de mégis a magyar, ez az Európában idegen, nehezen megtanulható, a külföld felé kapcsolatot nem teremtő nyelv került ki vezetőként a bábeli nagy hangzavarból. Kikerült minden pallérozatlansága ellenére fejlett és kifejezőbbé művelt nyelvek ellenében is.

Mi sugallta azt a szerencsés ösztönt, hogy görcsös ragaszkodással tartson ki bevált mankója, a latin mellett mindaddig, míg saját nyelvét megfelelően kiműveli? És mi adott erőt ahhoz, hogy példátlanul kevés idő alatt ne csak a hiányokat pótolja, hanem nagyon sok területen egészen újat alkosson?

Tersztyánszky bölcsészetiigazgató⁴ még 1841-ben is azt jelenti tanáraitól, hogy „bizonyos mértékben bírják ugyan a magyar nyelvet, amennyire a közéletben ez szükséges, de nagyon kevesen vannak köztük, akik annyira jártasok benne, hogy a felsőbb stúdiumokat kellő jártassággal előadni képesek volnának. Pedig nyilvánvaló, hogy a nyelv ismerete az egyetemen olyan mértékben szükséges, hogy a tanár nemcsak saját tárgyának előadására legyen képes, de más tárgyakban is otthonos legyen ezen a nyelven.“

Magyarul beszélő világunk közepette, gazdag szép- és tudományos irodalmunk birtokában, egyetemünk magyar tudósgárdája, egész szellemi életünk önálló jellegére büszkén ma már távoli emlék ez a nem is olyan régi szegénység. A megtett út magasságából lenézve azonban most is fojtogat a világosan felfogott veszedelmek sok kísértő lidércnyomása, és felszakad sokak torkából a fel-szabadult sikoltás: élünk.

„S volt-e bármikor vagy van-e egyáltalában égetőbb kérdése ennek a létnek itt „a négy folyam partján“, mint az, hogy fennmaradjon? Fennmaradásunk, az a tény, hogy vagyunk, már magában véve kulturális cselekedet, nemcsak a mi szempontunkból, hanem egész Európára nézve“, mondja Prohászka Lajos⁵ „A vándor és a bujdosó“ egyik végső következtetéseként...

Igy jutunk el rövid történeti visszapillantás után egy kielégültebb életszemlélethez, melynek nagy érve az „élünk“ óriási teljesítményének hangoztatása. Ennek az életnek fenntartása és továbbszármaztatása pedig azoknak az osztályoknak az érdeme, amelyek a nemzetet soha nem lankadó éberséggel vezették a történelem fenyegetőn örvénylő eseményei között.

Ha ezek után összesítjük a két felfogást, és az „élet“ tényéből indulunk ki, akkor meg kell kérdeznünk, hogy elég-e az? Mi jogosít fel arra, hogy történelmi jogot formáljunk hozzá, hogy a múltban megtörténtet törvényszerűséggént általánosítsuk?

Azonkívül a pusztá létezésbe, az „élünk“-be nagyon sok minden belefér.

Él a senyvedő beteg, és él a tolvaj, és él a féreg, mely egymást falja fel; de nekünk levegőre van szükségünk magunk körül és a nap fényét és melegét akarjuk magunk fölött és szabadságot magunkban, hogy szépekké és jókká legyünk. Több, mint ezer esztendő óta hiába reméljük ennek az életnek az eljövételét? kérdezhetjük tovább a Volk ohne Raum szerzőjéhez hasonlóan.

Megkérddezhetjük nemcsak magyar életünk emelésé-

nek vágyától vezetve, de azért is, mert helyzetünkben ez az emelkedés létünk és megmaradásunk nélkülözhetetlen feltételének is látszik.

Eddig végzetszerűen fogadtuk el magunkénak a nyelvi nacionalizmus útját, és biztosan jártunk rajta. A felületen szereplő, a magát egyedül vezetésre alkalmasnak ítélő réteg könnyen mozgott ennek a jól ismert feladatkörnek problémái között. Bízott magában, hitte, hogy az időben a végtelenségig megnyujthatja magát, hogy történetinek felfogott hivatását játszva töltheti be.

Az első világháború, az azután következő megrázó kódtatások, a külföldi példák és a belső gondok azonban lassanként mégiscsak meggyőzték arról, hogy életfelfogásán és világszemléletén már messze túllépett az idő.

Mégsem adta fel szívesen pozícióját, melyhez hozzá-nőtt, melyet magához nőttek érzett, nem is tért át őszintén a nyelvi nacionalizmusról egy szociális irányú, lassanként az egész nemzetet magához emelő nacionalizmusra, hanem támaszt keresett. Felfedezte a nép széles rétegeit, az egészséges, érvényesülési lehetőségeitől eddig megfosztott, szunnyadó magyar tömegeket. Lelkesen beszélni kezdett erről a tartalékról, erről a meglévő, elhasználatlan háttérről, melyre majd nagy szerep vár, ha az ő kezéből kihull az irányítás gyepölője. Igéret volt ez, jóhiszemű belátás, igazi forrása azonban az a vágy volt, hogy lehetőleg — legalább egy ideig még — ne változék semmi.

Ezért maradt el a legutolsó évekig a sokat emlegetett tartalék kipróbálása; de elmulasztottuk a nagy szavak mellől azokat a gyökeres intézkedéseket is, amelyekkel legmagyarabb rétegeinket erősítettük, ellenállásra képessé tettük, jövő szerepükre előkészítettük volna. Csak beszélünk, néha még ma is csak beszélünk róla babonás hittel, és nem jut eszünkbe, hogy az idő nemcsak életet teremt, de életet emészt is, hogy a nagy megújulást jelentő őserő közömbös lelkek és fáradt testek mozgatásánál nem lesz többre képes, ha a túl hosszú nélkülözések, a nehéz munka és megpróbáltatások éppen azt szívják ki népünk-

ből, amitől a következő csodát várjuk. Csipkerózsika álma száz esztendeig tartott. De a századik évben jönni kellett az életre keltő királyfinak. Sietni kellett, hogy fiatalos erőben és teljes szépségében csókolja erre a világra, hogy idejében váltsa meg a sötétségben való alvás terhes ítéletétől.

És a mi száz esztendőnk, a mi népünk alvásban erősdő századai talán most járnak le...

Ilyen előzmények, nemzetünk életének több oldalról való vizsgálata teszik érthetővé a komor sejtéseket és a mellettük virító derülátás gondtalan kitoréseit. A lelkek mélyén azonban — itt is, ott is — hamar elérhető sötét réteg, soha egészen ki nem alvó aggodalom lappang: megmaradhatunk-e, biztosíthatjuk-e létünket és abban népünk egyéni értékeinek kibontakozását, ha a szerencse, a nem tőlünk függő események alakulása egyszer nem nekünk kedvező módon befolyásolja jövőnket?

És látjuk, hogy a magyar dolgozik, eszméket termel; látjuk, hogy a becsületesség, a jó szándék, néha a kitartás és a nemes értelemben vett emelkedni akarás sem hiányzanak. Ha emberanyagunkat egyéneiben szemléljük, a kitűnők nagy sokasága ötlük szemünkbe. Melyik külföldet járt magyar ne írná alá Szekefű Gyula⁷ megállapítását bátran és meggyőződéssel: „Akinek hosszabb időn át alkalma volt megfigyelnie a külföld némely ifjúsági rétegeit munkájuk közben, és összehasonlítani a magyar ifjúsággal, az nem kizárólag érzelmi szempontból tartja halálos vétkeknek a magyar tehetségek elpocsékolását, felhasználatlanul hagyását. Az tudja, hogy ezzel nemzetünkön kívül az emberiségen is vétkezünk, mert hiszen a magyar ifjúság természettől fogva sokkal tehetségesebb, mint a körülöttünk lakó népek többsége. És ez nemcsak a középosztálybeli fiatalságra áll, még sokkal nagyobb mértékben a szegénynépbeli ifjúságra.“

Mégis úgy érezzük, hogy valahol működik egy bénító energia — hasonlatosan a vasdarabban mindig jelenlévő mágnesességhez, melyből nem lehet kifelé ható erő, ameddig az egyes részecskék pozitív és negatív sarkai

egymást közömbösítik — amely a sok erőfeszítés és tehetség megfogható eredményét néha a semminél alig valamivel többel teszi egyenlővé.

*

Így társadalmunk mai képének rövid és hiányos megrajzolása nem véletlenül kerül nevelési kérdésekkel foglalkozó munkánk első fejezeteként annak élére. Ide vetjük, mert minden jövőre kiható magyar tevékenységben benne kell lennie a hiányok eltüntetésére irányuló törekvésnek.

Munkánk nem a bíráló, hanem a viszonyok ismerete és a nevelés célja szerint az építő fejlődés szava akar lenni. Nem is valamelyik népréteg, hanem az egyetemes magyarság érdekében emeli fel szavát: olyan egységes magyarság érdekében, amelynek minden tagja a másikat emelni óhajtja, vagy legalább soha leesni nem engedi.

Történeti fejlődésünknek van egy állomása, — mondják — melynél a vezető osztályok nyelvükkel, műveltségükkel, életszemléletükkel elszakadtak a nemzetet alkotó széles tömegektől. Helyes-e folyton visszatérni erre az elágazásra, fokozni az ide visszavezethető ellentéteket? Nem fenyeget-e a kiegyenlíthetatlenség teorétikus hangsúlyozása újabb válsággal, a vezető osztályoknak már bekövetkezett elsodortatása után most a népnek és népi kultúrának leválasztása a nemzettől és nemzetitől, amelynek minden körülmények között minden rétege, minden java alkotó része? Nem előbbvaló-e az egység elméleti és gyakorlati munkálása, a kiegyezés és kiegyenlítődéskészítése, még veszteségek árán történő megvalósítása is?

Ilyen cél felé sok út és sok ösvény felől kell törnünk.

Mikor a nevelő a nevelés és a nevelési intézmények irányából közelíti meg, azoknak a nevelésből eredő hibáknak az eltüntetésére gondol, amiket ma még társadalmunk eredendő bűneinek tartanak. Alapkérdései is egyszerűek: mi lenne, ha iskolánk úgy állna hivatása magaslatán, hogy döntéseinek mindenki alávetné magát,

és mi lenne, ha az iskola egyszer valóban mindenkié lenne és mindenki magasabb érdekből az iskoláé is?

Ezek a kérdések sok újabb probléma felvetéséhez vezetnek majd. Ha feleltünk rájuk, bizonyára nem oldottunk meg mindent, esetleg bevilágítottunk mélységekbe, feltártunk tényeket és feladatokat, amelyeknek ismerete alapján cselekedni lehet.

A cselekvés joga és kötelessége nem a mienk.

Irodalom: ¹ Hóman—Szekfű: Magyar történet. IV. 417. o.-tól és V. 209, 688. o. ² Herders Werke, herausgegeben von H. Kurz. Leipzig u. Wien. (é. n. Bibl. Inst.) III. 544. o. ³ Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei. II. 98—101. o. ⁴ Szentpéteri Imre: A bölcsészettudományi kar története. 193. o. ⁵ Prohászka Lajos: A vándor és a bujdosó. Bpest. 1941. 213. o. ⁶ Szekfű Gyula: A vezetőréteg felfrissítése. Magyar Nemzet, 1942. ápr. 16.

Magasabb nevelésünk egyetemessége.

Az emberi és nemzeti közösségben mindig él egy sereg olyan meggyőződés, amelyeket mindenki sajátjainak tart, ha beszél róluk, amelyeknek érvényesüléséről föltétlenül meg van győződve, és amelyeknek teljesülése közelebbről megnézve az eszmény elérhetetlen távolságában lebegő remény csak.

Ilyen elv az, amely a magasabb nevelés egyetemességéről szól.

Ki vonná ma kétségbe, hogy mindenkinek kötelessége, de legalább is joga van ahhoz, hogy azt az iskolát látogassa, amelyikre tehetségénél fogva alkalmas, hogy a nemzetnek elsőrendű feladata gondoskodni arról, hogy az érték szerinti felemelkedés, a nevelés útján juttatható magasabb emberi életlehetőségek minden tagjának hozzáférhetőek legyenek? Ki tiltakoznék az ellen, hogy az államnak akár legfelsőbb vezetői kerüljenek ki szegény családok kivételes tehetséggel megáldott gyermekei közül?

Bizonyára senki.

A legalacsonyabb életfeladatok betöltésétől a legmagasabb felelősséggel járó hivatásokra való kiszemeléssig természetesnek tartjuk, hogy kiegészülés céljából a teljes emberanyag rendelkezésre álljon, hogy abból mindenki a neki legmegfelelőbb helyen végezze a neki legmegfelelőbb munkát. Egyenlő képességek mellett az iskolázás előtti egyenlőség magától értetődő követelményét ismerjük el ezzel.

A mult — és itt kezd az elméleti meggyőződés a

gyakorlat tényeibe ütközni — a hazánknál jóval egyenletesebb társadalmi viszonyok közt élő államokban sem juttatta érvényre ezt a törekvést.

A német nép vezére¹ még 1925—27-ben is így ír: „Valóban elviselhetetlen az a gondolat, hogy évenként az egészen tehetségtelen emberek százezreit méltatjuk magasabb műveltségre, mialatt más, képességekkel rendelkező százezrek minden felsőbb oktatás nélkül maradnak. Az a veszteség, ami a nemzetet ezáltal éri, alig mérhető le.“

A. Autin² az „école unique“ megvalósítását sürgetve jelenti ki, hogy az oktatás helyességétől, egyenletes megosztásától függ végeredményében annak az elitnek rendszeres, minden zökkenőtől mentes kiválasztása, amelyre az országnak és intézményeinek van szüksége a haza évszázados szellemének és világra gyakorolt hatásának megőrzése érdekében. Tisztán látja, hogy a közoktatásügy egész megszervezésének egyik alapja éppen ez a gond volt. A helyzet azonban Franciaországban sem más, mint amiről a Németországot jellemző idézet tudósít.

Autin könyve az egész probléma kettősségét is világosan tárja fel, amikor egyrészt a szegény családok gyermekeinek legyőzhetetlen anyagi nehézségeiről ad képet, másrészt pedig őszintén kiemeli azt a tényt, hogy a dolgok jelen állapotában semmi és senki nem kényszeríthet egy apát arra, hogy fiát, még ha olyan lusta és tehetségtelen is, a gimnáziumi oktatás köréből a felsőbb népoktatás vagy a szakiskolák területére vigye át. A tanulás szabadsága, az iskolázás előtti egyenlőség elve mögött olyan születéssel járó előnyök és hátrányok húzódnak meg, melyeknek kiküszöbölésére a szülő képtelen vagy nem hajlandó, a társadalom nem túlzottan ügyel, a gyermek pedig szenved vagy élvez a helyzetével járó előnyt vagy hátrányt.

Magyarország helyzete a magasabb iskolázás lehetőségei szempontjából a nyugati államokéhoz nem is hasonlítható. Nem nevelésügyi intézményeink felépítésében,

egész közoktatásügyünk szervezetének korszerűségében van baj. Mindig ügyeltünk arra, hogy ezek még a kor-szellem nevében se legyenek megtámadhatók. Társadal-munk tagozódása olyan, hogy a tanulás szabadsága és le-hetősége között az árok jóval szélesebb és mélyebb, mint bárhol máshol.

„Csak akkor van okunk arra, hogy népünkre büszkék legyünk, ha egyik rendje miatt sem kell szégyenkezünk. Az a nép azonban, amelyiknek egyik fele nyomorúságos és gondoktól gyötört, vagy éppen elsatnyult, olyan rossz benyomást kelt, hogy láttára senki sem érezhet büszke-séget“,³ mondja ugyancsak a német nép vezére. És ez az ítélet senkiben sem kelthet mélyebb gondolatokat, mint bennünk, magyarokban.

Alig van szükség különösebb számításokra annak bi-zonyítására, hogy hazánk lakosságának igen nagy száza-léka a létfenntartás legelemibb szükségleteinek megszer-zésében emészti fel ereje javát, hogy a pusztta megélhe-tésnek napról napra való biztosításán soha túl nem jut. Ugyancsak szép számot kerekíthetnénk ki azokból is, akiknek hitvány keretek közé szorított élete még idáig sem ér fel soha. A Központi Statisztikai Hivatal szokásos évi zsebkönyvéből — amely az ország lakosságát foglal-kozás szerint is kimutatja és az egyes foglalkozások jö-vedelmi viszonyairól is közöl tájékoztató adatokat — meggyőzően derül ki, hogy a mezőgazdaságban a tíz holdon aluli birtokosok és bérlők, a gazdasági cselédek és napszámosok, valamint ezek eltartottjai, a bányamun-kások nagy része és eltartottjaik, a gyáripárban alkal-mazott munkások és eltartottjaik, végül a kisiparosság egy jelentős hányada — együttesen az ország lakossá-gának felénél jóval nagyobb része — még csak nem is gondolhat az ingyenes népoktatáson túl tartó iskolázta-tásra. Nemcsak a nevelés mindig növekedő költségeit képtelen előteremteni, de a gyermek munkaerejét és ke-resetét sem tudja nélkülözni.

Legújabbán Szombatfalvy György⁴ mutatja ki köny-nyen ellenőrizhető adatok alapján, hogy a gimnáziummal

nem bíró helyeken (a gimnáziumot elismerve annak az iskolafajnak, amely a vezetőrétegnek legnagyobb és legfontosabb szektorát készíti elő) a kereső népesség 58.2%-a lakik, a 10—18 éves gyermekek a vidék és falu nagyobb termékenysége miatt itt nagyobb, tehát 60%-ot meghaladó hányadával. Ezek a gimnazisták 39.7%-át adják. Ha azonban a gimnáziumba bejáró környékbeli tanulóságot leszámítjuk (16.3%) és ennek megfelelően végzünk összehasonlítást, akkor Szombatfalvy számítása szerint iskolától távoleső helyeken átlag 7 gimnazista esik ezer keresőre, míg Budapesten és környékén, valamint a városokban általában négyszer, ötször annyi. „A meddő város a szaporodó vidékkel szemben. A hivatalnoki és polgári réteg az östermelő réteggel szemben, mely a távoleső tömegek közel 9/10-ed részét teszi. Már ezekből az adatokból is sejthető, hogy a gimnázium nem a legalkalmasabbak kiválogatásával népesül be, hanem valami más adottság szerint. Látható a város nagy előnye“, vonja le Szombatfalvy a következtetést.

A faluból eddig felkerült tanulók kiválogatásának módja sem megnyugtató. Nem járunk messze az igazságtól, ha itt is az anyagi lehetőségek, a szülők feltörekvő vágya és egyéb mellékszempontok érvényesülését keressük, nem pedig a gyermekben megnyilvánuló nagyobb tehetség vagy értékek megfelelő helyre való juttatását.

Az a piramis tehát, amellyel a társadalom alul széles, felfelé állandóan keskenyedő szerkezeti képét ábrázolni szokták, nálunk nem áll feldönthetetlen biztonsággal a széles népi alapon, hanem valahol a meghúzott magasság matematikai közepénél megszakad, elveszti lefelé szilárdságát, és az itt is, ott is észlelhető úr miatt minden megterhelésnél meginog, szomorúan jelezve a sokat emlegetett népi tartalék elhanyagoltságát és hozzáférhetlenségét, egész magasabb kultúránk gyökértelenségét.

Közép- és főiskoláink tanulóanyagát ezek szerint a nevelési korlátokat nem ismerő vagyonos családok gyermekein kívül csaknem kizárólag a köz- és magántisztviselők, az egyéb értelmi foglalkozású szülők, a városi pol-

gárság, iparosok és kereskedők, kevés jobban fizetett munkáscsalád fiai és leányai adják.

Volt ezenkívül két keskeny ér, amelyeken át a faluból való kiemelkedés, a középosztályba való lassú beszüremelés végbement: az egyik a városba áramlás szerencsés megtörténte után a bevándorló szülők jobb anyagi helyzetbe való kerülése (honvédségi altiszt, rendőr, fogházőr, hivatalszolga, kórházi ápoló stb.), a másik a jobb módú gyermekek faluról való ú. n. bejáró iskoláztatása.

Az átlépés és iskoláztatás kérdése azonban ezeknél sem volt ment minden zavaró körülménytől. Karácsony Sándor⁵ így kíséri végig „páriánkat“:

„Az első akadály még otthon éri. Az elemi iskola nem csábítja továbbtanulásra. Ha érez rá vágyat, annak oka nem az intézményben rejlik. A környezete sem küldi, hiszen nem tudja, miért küldené... A maga egyénisége is nagyon könnyen dönt a kényelmesebb megoldás mellett... A középiskola már térbelileg sem kedvez az alsóbb néposztálybeli gyermeknek, lévén az túlnyomó percentjében falu-, sőt tanyalakó.

A környezetváltozás: ott kell hagyni a megszokottat és meg kell szokni az újat... A középosztálybeli gyermek újból előnyben van. Az ő számára mindössze annyi a változás, hogy más épületbe és más barátok közé került s talán még a szakrendszer: egy tanító helyett több tanár s ennek következményei, a tanár és tanítvány közti nagyobb távolság számára a legnagyobb szenzáció.

A környezetváltozás másik hátránya újabb lelki változás. Attól kezdve a gyermek és eddigi környezete külön világot kezdenek élni... Azok, akiktől eddig tanult, nem segíthetnek többé neki és nem is tud kitől tanácsot kérni... Később ez az izolált helyzet még inkább rosszabbodik; míg a középosztálybeli tanulmányai során, sőt következtében közelíti meg jobban hozzátartozóit, addig ő egyre messzebb távolodik övéitől. Egy idegen világ légköre veszi körül s ez sokszor örökre elválasztja őt legközelebbi rokonaitól.“

Ilyen tények után érthető az Utasítások nyílt helyzetképe: „Minthogy a gimnáziumnak nem áll módjában az osztályok tanulóit célszerűen kiválogatni, hanem be kell érnie a véletlenekkel is, az osztályok szellemének kialakítása nem függ teljesen tőle.”⁶

Gondolatmenetünket követve nem volt nehéz idáig jutni. Sokkal komolyabb feladat azonban a helyzetet így kialakító okok kiküszöbölése, valamint az intézményes segítség útjára való rátérés. Hangsúlyozottan intézményes és mindenkire kiterjedő megoldás jöhetett és jöhet csak számításba: helyhez kötött és kétségtelenül nemes szándékot mutató törekvéseknek gyakran voltunk tanúi eddig is. Az állam azonban, amely a nevelést mind nagyobb kizárólagossággal tartja saját jogának és kötelességének, nem érheti be elszigetelt kísérletekkel, mint ahogy egészségügyi intézményeink és szervezeteink sem támaszkodnak kizárólag önkéntes adakozásra, szociális közületek, jótékony nőegyletek filléreire.

A tehetséges falusi gyermekek magasabb iskoláztatása érdekében hozott legújabb kiválasztó és nevelési intézkedésekben az állam már erre az álláspontra helyezkedett, szakítva az eddigi szelekció egyoldalúságával.

Felsőbb iskoláink eddigi kiválasztó eljárása, a gyengék kiselejtezése ugyanis határozottan negatív jellegű volt. Az iskola, ha nem is mindenben megtámadhatatlan szempontok szerint, de osztályozott. Lent hagyott egyeseket, egyeseket pedig felemelt. De kikből? Azokból, akik éppen jelentkeztek. Nem titok senki előtt, hogy még ez az egyszerű elv sem valósult meg maradék nélkül. Az iskola nem hagyhatta figyelmen kívül a szülő társadalmi helyzetét.

Szelektáló tevékenységében minden neveléssel foglalkozó intézményünk nemcsak egy káros előítélet következményeit vonta le, de meg kellett látnia azt is, hogy az elszegényedett tisztviselő- és értelmiségi osztályok gyermekei, akik a középfokú iskolák törzsközönségét tették ki, teljesen támasz nélkül állnak a világban, ha egy-

szer az előre biztosított állás alapját, az érettségét, esetleg az egyetemi diplomát kiütötték a kezükből. Meg kellett értenie minden nevelőnek, hogy ezek az osztályok közre utalt gyámoltalanságukon saját eszközeikkel már nem segíthetnek. A XIX. század második felében gazdaságilag hirtelen fellendült országunk ipari, pénzügyi, kereskedelmi és egyéb jövedelmező foglalkozásait a zsidóság és az élelmesebb elmagyarosodott nemzetiségek már régen megszállták, mikor a növekedő létszámú magyarság elhelyezkedést próbált találni. Csak a proletársorsba való zuhanás és a védett területen való megmaradás között volt választás; ki tehet szemrehányást az iskolának, hogy józan belátás alapján, vagy a hatalom szelid nyomásának engedve odaállt a szülők mellé, mikor maga sem tudott a legkritikusabb esetben sem mást tanácsolni, mint egy másik iskolát.

A negatív irányú szelekció a képességek, a jellem, a vezetésre való alkalmasság szigorú mértéke csak akkor lehetett volna, ha előbb minden becsületes munka anyagi és társadalmi egyenjogúságát biztosították volna, ha — amire ma minden remény megvan — az eddig idegenektől szervezeten védett szabad pályák a mi fiaink számára is tartósan nyitva álltak volna. Az értelmiségi családban született és abban felnőtt gyermek csak így nem érzi magát gyökértelennek és elveszettnek új munkakörében, sőt ha valóban dolgozni akar, újabb felemelkedés kiindulópontját láthatja benne. Ezek nélkül a feltételek nélkül nem következhetett be más, mint ami megtörtént: a megfelelő családban született tehetségtelen helyzeti előnye behozhatatlan volt.

Ahhoz azonban, hogy a mai élet rosszul szervezettségének főokát megszüntessük, hogy a gyenge vállakról levehessük a nagyobb iskolázottságnak kijáró nagyobb felelősséget, nem elég a szelekció. A tudást csak akkor társíthatjuk a tehetséggel, a magasabb rendű munkát a szélesebb látókörrrel, ha a gyengék kiselejtezésével egy időben pozitív lépést teszünk azoknak kiemelése érdekében, akiktől joggal várhatunk többet és jobbat.

Ez történt meg a legutóbbi évben közoktatásunk irányítóinak egyik legszerencsésebb kezdeményezésében, amely az eddig elhanyagolt tehetséges szegény tanulók legalább egy részének magasabb nevelését teszi lehetővé. Nagy hiány ugyan a megoldásban a csaknem zárt számhoz való kötöttség, de elindulni a legnehezebb, és csak lépések választanak el attól, hogy az intézkedés nemzetünk egész ifjúságára áldást hozóan terjeszkedjék ki.

Miben láthatjuk ennek a megoldásnak újszerűségét?

Először a tanulás anyagi lehetőségeinek az eddigitől merőben eltérő biztosításában. A közép- és felsőbbfokú oktatás teljes ingyenessége és más költségek alóli mentesség ugyanis újból csak kiváltságosokat teremtene. Azoknak a helyzetén javítana, akik az iskola közelében laknak. A városi munkásság egy részén kívül főleg azokat érintené, akik a faluból a városba tódulva a kistisztviselői és kispolgári élet szélein tengődnek különböző al-tiszti vagy ezzel egyenlő fokozatú állások szűkös jövedelméből. Tehetséges, néha tehetségtelen gyermekeik támogatása eddig is a legnagyobb mértékben megtörtént, bár felemelkedésüktől eredetiséget várni alig lehetett. A városban gyökértelen család egyénietlen élete, törtető igyekezete nem hat előnyösen arra a tanulóra, aki maga is minél hamarább és minél messzebb akar elszakadni körétől és beolvadni abba a magasabb rétegbe, melyet szülei még alázatosan szolgáltak. A falusi parasztság, az ott élő szegény tehetség szempontjából azonban az ingyenes középfokú oktatás, az oktatás egyéb költségei miatt, alig jelentene valamit. Meghagyná továbbra is abban a mélységben, amelybe a nemzet minden megrázkódtatása alkalmával úgy tekint, mint megújulása egyetlen forrására.

A magasabb életpályára méltónak ítélt és a középiskola anyagi terheit nem bíró gyermek költségeit egyszerűen meg kell fizetni. Tanulmányi idejére meg kell teremteni a kielégítő életkörülményeket, környezetet, munkafeltételeket, de föltétlenül mentesíteni kell attól, hogy magához hasonlóktól függő helyzetbe kerüljön. Abból a

tehetségből, aki könyöradományból étkezik, szívésségből lakik, amelyik magát állandóan társadalmi tehernek érzi, esetleg ezzel kapcsolatban a megalázások sorát szenvedni el, soha önérzetes vezető nem lesz. Egy részük mindig újból jelentkező kisebbértékűségi tudattal érzi később is függőségét azokkal és az azokhoz hasonlókkal szemben, akiket valamikor eltartóiként tisztelt, másik részük pedig hol csendben, hol hangosan lázadozik a társadalmi rend ellen, melynek olyan hosszú ideig csak a terheit viselte.

Ilyen sokakra kiterjedő állami gondoskodás anyagi feltételeinek megteremtése nem könnyű. A ma rohamosan átalakuló társadalom azonban nem egy példáját adta annak, hogy óriási erőfeszítésekre képes ott és akkor is, ahol és amikor még rövid idővel azelőtt minden áldozatvállalás lehetetlennek látszott. A magyar nevelés felelős vezetőinek tehát meg kell maradni a helyesen kitűzött célnál, tántoríthatatlan következetességgel kell a kereteket tágítani: minden engedmény a nemzet legféltettebb érékállományából tékozol el valamit.

Van külföldi példa, amely jóval erélyesebben nyúl bele a középfokú oktatás alakításába. A magyar polgári iskolának megfelelő német Hauptschule például kötelezheti a tovább nem tanuló gyermeket az iskola látogatására. Ime a Richtlinien szövege: „Die Aufgaben des deutschen Volksstaates erfordern die Feststellung und die zweckmäßigste Förderung aller Kräfte, die in der Jugend des deutschen Volkes vorhanden sind. Daher sind Schüler, die zur Arbeit in der Hauptschule für geeignet befunden wurden, zu ihrem Besuche verpflichtet, wenn sie nicht eine höhere Schule besuchen. Damit steigert die Hauptschule den Grundsatz der Schulpflicht zu dem einer erhöhten Bildungspflicht... So unterscheidet sich die Hauptschule als „Pflichtausleseschule“ von allen anderen staatlichen Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die auf der vierjährigen Grundschule aufbauen.“⁴⁷

A tanulás szabadságának és az iskolázás előtti egyenlőségnek a tankötelezettséggel való ilyen találko-

zása első hallásra talán túltengő állami beavatkozásnak látszik, ne feledjük el azonban, hogy a kötelező népoktatás is így kezdődött. Poroszországban I. Frigyes Vilmos már 1717-ben elrendelte, Franciaországban mégis csak 1882-ben lehetett kimondani. Bonnechose roueni érsek még 1881-ben is olyan hatalmi cselekedetnek minősíti, „amely borzalmasabb, mint az a szerencsétlenség, amely Franciaországot 1870/71-ben érte“. Angliában az 1880-as években valósult meg teljesen az általános népoktatás, Amerikában még 1900-ban is voltak államok, ahol nem volt tankötelezettség.⁸

Jól kormányzott államban nem lehet a jövő gondjai elől kitérni, és néha jobb egy elvet megsérteni, semmint-hogy a nemzetnek hiánya legyen tanítóknak, szakértő iparosokban, képzett gyári vezetőkben, ügyes kereskedőkben...

A taníttatás anyagi lehetőségeinek megfelelő biztosítása után az eddigi igen lassú beszüremlés következményeként jelentkező hibák eltüntetése a legfontosabb feladat.

A vezetés önzetlenséget, más ügyeibe való érdektelen elmélyedést, kicsinyességek fölé emelkedést, példaadó becsületességet, gyakran saját érdekeink ellen való cselekvést jelent; jelenti, hogy ismerjük azokat, akiket vezetünk, hogy bátran és közvetlenül érintkezünk velük; jelent ezen kívül még sok egyebet.

És hány esetben láttuk, hogy a falu embere idege-nebb, kevésbé megértő, ridegebben visszautasító, saját osztálya problémái iránt kevesebb érdeklődést tanusító, magára és érvényesülésére inkább gondoló lélekkel tölti be hivatását, mint tisztviselőcsaládból eredő társa. Nagy hiányok mutatkoztak gerinccesség, felfelé is kívánatos elvhűség szempontjából. Mintha a parasztosztály hibái egyesültek volna a rosszul megértett életforma külsőségeivel, és alakították volna ki azt a lefelé taposó, felfelé hajlongó embertípust, amelynek annyi kiábrándító megtestesítőjét ismerjük.

A friss vér, az egészségesen tisztító levegő romlott meg a beszivárgás ideje alatt; az alul olyan szépen virágzó erények adtak helyet egy mohó váagnak, hogy a legrövidebb idő alatt bekövetkezzék az uralmon lévők-höz való teljes hasonlóság, hogy a származást — ha kell — egy hazugon leélt egész élet feledtesse el.

Nem lehet vitás, hogy ezekért az egyénkért a nevelés is felelős, mint ahogy bizonyos, hogy a nemzet egyeteméből történő kiválasztás nem lehetséges nevelési rendszerünk egészének az új célhoz való megfelelő alkalmazkodása nélkül.

Magasabb nevelésünk egyetemessége nevelési intézményeink szervezettebb kapcsolatát és az intézményeket betöltő szellem egységét mint legfontosabb követelményt írja elő.

Amikor Fináczy Ernő a szomorú emlékü tanácsköztársaság nevelésügyi törekvéseit boncolgatja,⁹ talál valamit, ami a reformtervekben példaadó:

„Meg kell engedni — írja — hogy a tanácskormány-
nak ez a koncepciója egészében és részeiben megfelel a kítűzött célnak, s el lehet ismerni azt is, hogy az alkotmány helyreállta óta — talán Eötvös József kivételével — nem volt közoktatásügyi miniszter, aki a közoktatást olyan egységesen fogta volna fel és olyan egységben látta volna meg, mint — sajnos pártpolitikai indítékokból — a népbiztosság. A Ratio Educationis volt hazánkban az utolsó országos tanügyi szervezet, amelynek megalkotói a közoktatásnak nem egy s más részét, ágát, tagozatát akarták szabályozni, tekintet nélkül az alapvetésre vagy a betetőzésre, vagy mind a kettőre, hanem az egész közoktatást a maga összes fokozataiban, még pedig úgy, hogy az iskolai tagozatok szorosán egymáshoz kapcsolódjanak, összeilljenek, hézagtalanul kövessék egymást...

Ez a szabályos rétegekben felemelkedő iskolai alkotmány intő például szolgálhat, hogy amikor a nemzeti

nevelést akarjuk elyszerűen megszervezni, nekünk sem szabad a részletreformokkal beérnünk, a toldás-foldás ideig-óráig alkalmazható eszközeihez fordulnunk, hanem tekintetünkkel át kell fognunk a művelődés egész területét, s a nemzeti szellemmel telített műveltség biztosítására oly tanügyi szervezetet felépítenünk, melynek minden része befejezi a megelőzőt és megalapozza az utána következőt.“

Fináczy megállapításai óta sok minden történt közoktatásunk és nevelésünk egységesítése terén, közben azonban olyan terhek szakadtak a nevelésre, amelyeket még néhány évvel ezelőtt sem láthatott előre.

Ezek hatására intézményeink a szerves összefüggés helyett még ma is inkább a laza egymásután állapotában élnek. A középfokú iskoláknak — amelyek úgy táplálkoznak az elemik mindenkit felölelő termékeny talajából, mint a fák abból a térből, amely fölé védő lombjaikat kiterjesztik — le kell eresztetniök gyökereiket ezekbe a mélységekbe, mint ahogy az egyetemek és főiskolák sem maradhatnak meg elszigetelt, csak alulról befogadó helyzetükben. A magasabb oktatás egységének a szervesen összeillő intézmények, a nevelőknek a legalsóbb foktól a legmagasabbig tartó együttműködése, végül olyan nemzeti-világnézeti tartalom a feltételei, amelyek mai nevelésünk egészéből még hiányoznak.

Iskoláink szervezetének és szellemének egységesítésén kívül csak az iskolában folyó nevelés biztosíthatja helyes kiválasztás után a felhozott értékek megmaradását.

Van — amint a későbbiekben részletesen látjuk majd — a kiválasztásnak a tanuló szempontjából még egy alapvető feltétele: a végérvényesen elutasító döntésnek a mainál későbbre való halasztása. Az elemi iskolákból kiinduló, a tanuló tízedik életévében felnyíló legyező — amely innentől kezdve külön ágakban halad — idő előtt vezetheti a tanulót egyik vagy másik irányba. Az esetleg túl korán megtörtént állásfoglalás később a legtöbb esetben jóvátehetetlen, mert a tananyag és a tanítási eljárás az egyes iskolatípusokban annyira elütő, hogy átlépések

nem lehetségesek a legsúlyosabb áldozatok nélkül még akkor sem, ha a tanuló képességeinek beszélő bizonyosságai szólnak mellette.

Megfelelő anyagi fedezet megteremtése, iskolarendszerünk szerves egysége, a nevelők szoros együttműködése, gondosan végzett kiválasztás, az iskolák választásának nagyobb szabadsága a fiatal években avatnák a magyar nevelést a nemes értelemben vett népközösség kialakításának legfontosabb tényezőjévé. Iskolában és társadalomban mindenki képessége szerint válnék vezetővé, vagy lenne hasznos és szerény munkása a köznek, amelyben a nálánál kiválóbbakat illeti meg a vezetés és döntés szava. Ez jelentené magasabb nevelésünk egyetemességét és egységét, lenne feltétele annak, amit elitképzésnek, kicsit németesen vezető kiválasztásnak nevezhetünk.

A megváltozott feladatok, messzebbre kiható döntések az iskolák eddigi minősítő szempontjainak kitágítását, a nevelő egész szerepkörének új megalapozását teszi szükségessé. Ezeknek a kérdéseknek tárgyalása tölti be könyvünk következő fejezeteit.

Irodalom: ¹ Hitler: *Mein Kampf*. München, 1935. 479. o. ² A. Autin: *L'école unique*. Paris. Alcan, 1933. 126. o. ³ Hitler: *id. m.* 474. o. ⁴ Szombatfalvy György: *A társadalmi vezetők és a gimnázium*. Társadalomtudomány, 1941. 3. sz. 321. o.-tól. ⁵ Karácsony Sándor: *Magyar észjárás stb.* Bpest, Exodus, 1939. 41—42. o. ⁶ Ált. Ut. 14. o. ⁷ Idézi Hans Wenke: *Die päd. Lage in Deutschland. Die Erziehung*, 1942. 7/8. sz. 154. o. ⁸ L. Kerschesteiner: *Theorie der Bildungsorganisation*, Leipzig, Teubner, 1933. 105—106. o. ⁹ Fináczy E.: *Világnézet és nevelés*. Bpest, 1925. 86—87. o.

A minősítő kiválasztás néhány szempontja.

Mindazok, akiknek módjukban volt a tanügyi igazgatás sokirányú törekvéseit, új vagy újnak látszó kezdeményezéseit a legutolsó időben figyelemmel kísérni, nem tagadhatják, hogy azokban sok jó szándék, sok valóban üdvös elgondolás becsületes megvalósításának vágya élt. De nem tagadhatják azt sem, hogy a legtöbb esetben az iskolavezetés ebből eredő terhei, a nevelőkre ránehezedő munkatöbblet — olyan feladatok, amelyekre soha komolyan elő nem készítették — alig vannak arányban azokkal a még nem is mérhető eredményekkel, melyek a javító elképzelések végrehajtásából származnak.

Állításunk bizonyítására alig hozhatunk fel alkalmasabb példát, mint a középiskolai tanulók minősítését új alapon kiegészíteni akaró személyi lapok sorsát: nem egyebek, már vagy még, mint kitöltött rovatok, hiába-való munkát adó, felületes és céltalan megállapítások. Le kell ezt szegeznünk annak ellenére, hogy éppen a személyi lapok megfelelő szerkesztésétől, helyes feljegyzéseitől, pontos és szakszerű vezetésétől várjuk a tanuló felsőbb iskolára való alkalmasságának legtárgyilagosabb bizonyítékait.

A gimnázium és leánygimnázium számára kiadott Rendtartás a személyi lapra vonatkozólag szószerint a következőket írja elő:

„Az eredményes nevelés és oktatás alapfeltétele a tanulók egyéni tulajdonságainak, képességeinek, jellemvonásainak megismerése. Hogy a tanulók nagy létszáma,

a tanárok szükségképen való változása, esetleg a tanuló iskolaváltoztatása miatt ez a tanuló helyes megítélésére szükséges megfigyelő és adatgyűjtő munka megkönnyíttessék, minden újonnan felvett tanulóról a benyújtott okiratok és a tanuló bejelentése alapján az osztályfőnök személyi lapot állít ki. Ezt a személyi lapot az osztályfőnök a tanuló egyéni tulajdonságainak feljegyzésére a tanulót tanító tanárok megfigyelései alapján, a változó körülmények szemmel tartásával évről-évre folytatatólagosan vezeti. A személyi lapra csak tárgyilagos adatokat, közösen megállapítható véleményt kell beírni. Fel lehet jegyezni a tanulót különösen jellemző eseteket is. A személyi lapok tartalmáról az igazgatónak is tudomást kell szereznie. A személyi lap tartalma hivatalos titok. Az iskolai év végén az intézet irattárában kell elhelyezni. Ha a tanuló más intézetbe megy, személyi lapját csak az illető intézet igazgatójának hivatalos megkeresésére kell átküldeni.“ (18. paragr.) Intézkedik a Rendtartás még arról is, hogy a magaviseleti érdemjegy megállapításánál, esetleg az érdemjegyek megállapításához szükséges adatgyűjtésnél is, a személyi lap feljegyzéseit figyelembe vegyék.

A személyi lap bevezetésével az iskolai bizonyítvány mellé új és megbízható minősítési táblázat került, illetőleg került volna, ha kitöltését a tanári testületek a szükséges odaadással végezték volna. Hogy ez a legtöbb esetben nem történt és nem történik meg, az ma már köztudomású.

Az iskolai életnek valóban van egy sajátos tehetetlensége, amelyen nagyon sok átütőnek látszó intézkedés lendülete törik meg. Egy 15—20 tagból álló testület munkamenete, amelyet a hagyomány, a működési körök egymás közti felosztása, a napi munka kevés változatossággal ismétlődő rendszeressége, sok más személyi és személyfölötti tényező alakított ki, nehezen vesz át új feladatokat még akkor is, ha azoknak végrehajtása egyszerű. Olyankor pedig, amikor a rendelkezés szempontjai nem világosak, amikor a végrehajtás lehetősége csak

korlátozottan van meg, vagy amikor az elgondolás hasznosságát belátni nem tudja, beéri olyan megoldással, amelyben a teljesített utasítás már régen nem az, aminek életrehívták.

Az utóbbi okok buktatták meg a személyi lapot.

Rendtartásból vett idézetünk világosan mutatja, hogy a személyi lap vezetésére kötelezett tanárság semmi irányító szempontot nem kapott a minősítő munka jellegére vonatkozóan. Csak a jóval a rendelet után megjelent nyomtatványok árulták el, hogy a tanügyi kormányzat elsősorban lélektani alapon végzett vizsgálatokat tart szükségesnek. És itt lett volna a helyes útra való lépésnek egyetlen módja. A bizonyítványtól független személyi lap elkészítése ugyanis már annak a régi kívánságnak beteljesedése volt, hogy minden fejlődő lélekről legyen tárgyilagos, a tanulmányi eredménytől független ítéletekre és mérésekre támaszkodó jellemképünk is. A személyi lap tehát nem jutalmazni akarja egy dolgoosan eltöltött időszak erőfeszítéseit, hanem megkülönböztetni szeretne. Az iskolában elért eredményektől függetlenül őrzi azt, amit a tanuló hajlamairól, képességeiről, ébredő értelmének határaitól a tudomány exaktségával megállapítani lehetett. Az önmagát talán legkevésbé ismerő fiatal lélekről éppen azt jegyzi fel, ami a bizonyítványba nem kerülhet be: azt az egyszerűt, amit az egyéniség legértékesebb vonásának tartunk, mert az adja az egyéniséget. Csak a személyi lapból tudhatjuk meg, hogy vannak vezetésre egyáltalában nem alkalmas jelesek, és vannak tehetséges elégségesek. Csak onnan derülhet ki, kinél takar a jó eredmény igazi lelki gazdagságot, kinél nagyobb munkateljesítménnyel sok hiányt pótoló törtetést.

A magasabb iskolába való lépés, az abban való továbbhaladás lehetőségének megadásánál nélkülözhetetlen adatokat szolgáltatna egy ilyen személyi elfogultságtól mentes feljegyzéssor. Hogy kiállítása és gondos vezetése mégsem történik a jó ügghöz méltó buzgósággal, annak oka a tanárok lélektani ismereteinek hiányossá-

gain kívül — amiről később szólunk majd — az a tény, hogy nem is érdemes elmélyedő munkát fordítani olyan irat kiállítására, ami csak az irattár számára készül.

Zárt iskolai használatra — és a Rendtartás kifejezetten erre korlátozza a személyi lap érvényét — kevés értelme van ilyen túlméretezett nyomtatvány állandó vezetésének. A tanári testületeknek az ellenőrző és osztályozó értekezleteken évenként négyszer van módjukban tanulóik eredményeinek elbírálására: Itt az érdemjegyek, a magaviselet és rendszeretét jegyeinek megállapításánál bizonyos szempontok szerint a tanuló egyénisége, egész magatartása is vizsgálat tárgyát képezi. Amennyiben ez — az új tanárok és az iskolát változtató tanulók miatt — nem elég, akkor egyszerű lenne egy régi gyakorlatot felújítani, és visszatérni ahhoz a józan emberismereten felépülő jellemzési módhoz, aminek példáit az első világháború után néhány évig láthattuk az iskolai bizonyítványok megfelelő rovatában: „Tehetséges, kitartó szorgalmú, megbízható, pontos;“ „Tehetséges, változó szorgalmú, jóakarátú, szerény“; „Tehetséges, helyes irányítás mellett jobb eredményeket is érne el, nehezen fegyelmezhető“; „Közepes tehetség, kitartó, szilárd elhatározású“, stb. stb. Egyszerű, minden szaknyelvtől mentes, rövid vélemények voltak, amelyekre a tanulót nem ismerő tanár nyugodtan támaszkodhatott. Minden szempontból jobban megfeleltek annak az óhajnak, amelytől indítatva a Rendtartás a személyi lapok vezetését kötezően kimondta. A becsületesen dolgozó tanárság a személyi lapokat kitölti, de nagyon gyakran nincs tisztában a minősítés szempontjainak jelentésével, lélektani alapon végzett vizsgálatokkal nem férhet hozzá tárgyilagosan a minősített egyénhez, a minősítést nem tudja függetleníteni saját alanyi felfogásától, és — végül — nem tud az ilyen alapon végzett minősítő tevékenységért felelősséget vállalni.

Az ebből eredő következtetést a legtöbb iskola le is vonta: vezeti a személyi lapot, mert kell; az osztályfőnök évenként egyszer kézbe veszi, beírja a legutolsó

bizonyítvány adatait, itt-ott jellemez is ösztönös emberismeretére támaszkodva, előre tudva, hogy tévedések sorát ejtheti. Azután a személyi lap visszakerül az őt megillető helyre, az igazgatói iroda egy rejtett szekrényébe, ahol a következő évig nem is keresi senki. A tanuló iskolaváltoztatásánál is a legritkább esetben kérik: minden iskola tudja, hogy maga hogyan állítja ki, tehát nem bízik a másokban sem.

Így lett a minősítő személyi lapból, amelynek osztályozó és kiválasztó eljárásunk legbizalmasabb és legmegbízhatóbb adatait kellene tartalmazni, céltalan teher, hasznosság nélküli, izzadságos munka csak azért, mert érvényességi körét szűkre szabták, mert nem történt gondoskodás azoknak a személyi és tárgyi feltételeknek megteremtéséről is, amelyek nélkül ilyen természetű munka elvégzése nem képzelhető el. És így jutott egy messzenéző gondolat arra a sorsra, amire nálunk annyi jó szándék: abban él, amiben senkinek sem használ, és azért él, mert egyszer a világra hozták...

Arra a következtetésre jussunk tehát, hogy az ilyen jellemlapnak a vezetése eredménytelen és céltalan, mert senkinek sem használ?

Ellenkezőleg. A nevelés egyetemessége, iskolarendszerünk szerves egésze azt kívánja, hogy becsületes alapos-sággal, tudományos felkészültséggel és tárgyilagos-sággal figyeljük a magyar gyermekben jelentkező értékeket az elemi iskola első évétől kezdve. Ennek alapján történjék a közép- és középfokú iskolákba való bebocsátás, a pályaválasztás, legyen irányadó az egyetemi felvételnél, a hivatásra történő kiszemelésnél, az attól való esetleges elzárásnál.

Ilyen személyi- vagy jellemlapnak a kiállítása azonban már túlmegy azon a határon, amelyen belül az iskolák eddig dolgoztak, de bekapcsolódik abba a nevelés egyetemességéből és egységéből eredő másik és fontosabb törekvésbe, amelyről előbbi fejezetünkben szóltunk már. Amennyire értelmetlen ugyanis olyan lapokat kitöl-

tögetni, amelyek senki számára sem adnak megbízható tájékozódást, éppen olyan nagy hordereje, korszakalkotó jelentősége lenne az egyéni minősítő lapok pontos megszerkesztésének és vezetésének, ha egyrészt a tanulót segítenék élete útján abban, hogy tehetsége és egyéni értékei szerint megfelelő életpályán találja meg boldogulását, másrészt a köznek adnák meg azt az alapot, amire támaszkodva biztosan dönthetne arról, hogy kit emeljen a vezetők magasabb rendjébe, és kit fogjon vissza attól, hogy olyan régiókba emelkedjék, ahol szárnyai csak nehezen vagy egyáltalában nem bírják tartani.

Vezető magyar pedagógusok, akik a Magyar Gyermektanulmányi és Gyakorlati Lélektani Társaság 1940. decemberében megtartott ankétjén foglalkoztak először behatóan a tanulók bizonyítványon kívüli minősítésével, és alapul a ma a középiskoláknál használatos személyi lapot vették, (a tárgyalás anyagát 122 oldalon Koszterszitz József adta közre¹) szintén túlmentek a Rendtartás adta kereteken. Az a komoly alaposág, amely minden előadó szavaiból kiáradt, világosan mutatja, hogy olyan kérdésekhez nyúltak, amelynek megoldását előrevinni akarják, hogy tisztában vannak azzal a jelentéssel, amelyet a körültekintéssel és elmélyedéssel végzett jellemzés a gyermek életének előnyösebb alakulása, a társadalmi és nemzeti szerkezet szerencsésebb felépítése szempontjából az egész jövő magyar életre gyakorol.

A sok értékes hozzászólásból Cser János² értekezésének egy részét idézzük:

„Igen valószínű — írja — hogy a személyi lap évek során változtatásokon megy majd keresztül. A nevelő jövőendő kiképzése biztosabb és megbízhatóbb megfigyelési eredmények feljegyzését teszi lehetővé. Eljön az az idő, amikor sok millió magyar gyermek lelki jellemzésének adatát szakértő kezek összesítik. Ennek általános nevelésügyi jelentőségén kívül van egy másik nagy értéke is. Az t. i., hogy újabb forrással gazdagodik az az adatkincs, amely a magyar ember és a magyar lélek igazi megismerése szempontjából rendelkezésünkre áll. A magyar ne-

velés ugyanis nemcsak a magyar művelődési értékek fenntartásából, továbbszármaztatásából és továbbfejlesztéséből áll. A magyar nevelésnek alkalmazkodnia kell a magyar lélek sajátosságaihoz is. Nem egy nevelési nehézség és oktatásbeli eredménytelenség származott abból, hogy gyakran a magyar léleknek merőben idegen szellemi felfogást kényszerítettünk a magyar ifjúságra. A megfigyelés alaposabb és tökéletesebb elvégzése reménységet gyújt bennünk, hogy ezzel a fáradozással hozzájárulunk a magyar lélek igazi megismeréséhez és ezen keresztül az új magyar nevelés megteremtéséhez.“

Nem egészen a mi szempontunk ez, de meg kell említeni, mert szép megfogalmazása annak, hogy a nevelés munkásai nem terheiken akartak könnyíteni, mikor a személyi lapok kitöltésétől húzódoztak. Azt mutatja, hogy inkább többet vállalnak, ha eredményt remélnek az újabb kötelességtől.

Egy másik — szintén nem egészen a mi — szempontunk az a kiszámíthatatlan gazdagodás, a betekintés társadalmunk felépítésének titkos és titkolt bajaiba, ami nélkül őszinte nemzetvédő munkáról beszélni sem lehet, és amit Binet már annyi meggyőződéssel hirdet csupán a gyermekek testi fejlődésének vizsgálati és mérési adataira támaszkodva. A testi leromlottságnak a nyomorral és a szellemi-erkölcsi satnyasággal való kapcsolatai sokkal ismertebbek, semhogy az egyszeri találkozás akár melyikkel ne engedne mindjárt következtetni a másokra.

„A testi fejlődés vizsgálata és mérése a gyermeknél — olvassuk³ — nemcsak nevelési szempontból érdekes; mindezek a kérdések, ha helyesen értelmezzük, túllépnek az iskola sajátos érdekerületén, és szociális szempontból válnak fölötte jelentősekké; mert fajunk jövőjére és társadalmunk szervezetére utalnak. Miután megállapítást nyert, hogy némely tanuló csekély szellemi fejlettsége csekély testi fejlettségének kifejezője, nem elégedhetünk meg ennek a kölcsönhatásnak tisztán elméleti érdeklődésből történő leírásával; számjegyek pusztá egymás mellé írásával semmit sem tettünk, ismerni kell a számok je-

lentését, mindenek előtt a gyermekeket kell megnézni, akiket a mérésnek alávetettünk...

És a legszomorúbb és legnyomósabb érv emellett az, hogy a testi hitványság szociális nyomor kifejezője, ami annyit jelent, hogy eredete sokkal mélyebben keresendő, mert a baj társadalmunk gyökereit kezdte ki. Itt nem is csak személyes vizsgálatokról számolunk be, amelyeket élesebb kritika egészen különleges környezet számlájára írhatna. Eredményeink sajnálatosan pontosan egyeznek mindazokéival, akik a nép számára hozzáférhető iskolákban dolgoztak... Mindnyájan megfigyelték, mint ahogy magunk is láttuk, hogy azoknak a gyermekeknek nagy, nagyon nagy része, akik testi fejlődésükben elmaradtak, olyanokból áll, akiknek szülei szegénységben és nyomorban sinylődnek... Ellenben a testileg rendesek vagy korukat megelőzők legtöbbszörre jobb anyagi viszonyokhoz tartozók gyermekei."

Ezekhez járul most a mi szempontunk, a személyi lapoknak a jövő életre történő kiszemelés érdekében való vezetése.

Amikor állásfoglalásunkat így előkészítettük, arra a kérdésre kell még megfelelnünk, hogy megvannak-e az emberi lélek bizonyos, célunkhoz elégséges megismerhetőségének lehetőségei és módjai. Ettől függ ugyanis a mesterséges beavatkozás bármilyen alkalmazásának sikere. „A kiválogatás személyes természete tág teret nyújt minden elfogultságnak. Mikor a tehetséges ember tehetséges társa után nyúl, az is elfogultság. Legfeljebb ezt közérdek szankcionálja. Garanciákat igényel tehát a társadalom biztonsága. Különben ennek az elvnek elvadásulása közveszedelmet jelent. Megszorító szabályokat alkotnak tehát, kiépítik a szelekciót, biztosítékokat szerznek. Intézményessé teszik a kiválogatást. Mint láttuk, ennek első nyomai az iskolák kapuihoz vezetnek. Itt azonban még ki nem fejlődött emberek kerülnek tehetség-sorozás alá, a döntés tehát feltételes, az élet részére leg-

feljebb ajánlás lehet“, foglalja össze Csepregi-Horváth János⁴ a mindenkiben jelentkező aggodalmakat.

A kérdés valóban nem egyszerű.

Feleletet keresve induljunk ki Goethe puszta megfigyelésen alapuló és minden modern lélektani „kísérlet“-től távoleső megállapításából:⁵

„Ha a gyermekek olyan módon növekednének tovább, amint előre sejtetik, akkor csupa lángeszünk lenne; de a növekedés nemcsak fejlődés; a különböző szervezeti rendszerek, amelyek az egy embert adják, egymásból erednek, egymást követik, egymásba folynak, elnyomják egymást, sőt el is sorvasztják egymást úgy, hogy sok képességnek, sok megnyilvánuló erőnek bizonyos idő múlva már a nyomát is alig lehet megtalálni. Ha az emberi hajlamoknak egészben véve határozott irányuk is van, mégis nehéz a legnagyobb és legtapasztaltabb ismerőjünknek is bizonyossággal előre jelezni azokat; utólag azonban jól meg lehet figyelni, hogy mi mutatott volt előre egy későbbben kifejlődött képességre.“

A mai pszichológia egyik képviselője⁶ sem mond ennél többet:

„A további fejlődés megjövendölése a megfigyelt tény alapján mindig bizonytalan marad, ha a megfigyelés csak egyes vonásokat és nem a fiatal személyiség egész lelki beállítottságát ragadja meg. Azután, bár az ifjú lélek fejlődése általában meghatározott fokozatokon megy keresztül, lehetnek olyan különböző befolyások, amiket előre sem meglátni, sem kiszámítani nem lehet, és amik egészen más útra terelhetik, mint ahogy várjuk. Ezenfelül számos szellemi- és jellemtulajdonság csak későbbi fejlődése folyamán alakul ki a nélkül, hogy korábban bármi biztosítékunk is lett volna arról, hogy valóban kialakulnak-e, milyen alakban és milyen erővel törnek elő.“

A nagy elővigyázatosságra indokai miatt a nevelés egész idejében valóban szükség van. De olyan nagyok-e az elkövethető tévedések? Nem hiszük. Egy dolog a fenti idézetekből, de Bühler Karl⁷ és mások határozott

állásfoglalásából tisztán áll előttünk: „Van, ebben ma már nem lehet semmi kétség, a szellemi fejlődésnek egy egészen határozott belső ritmusa, amelyet külső befolyások előmozdíthatnak vagy gátolhatnak, de sohasem semmisíthetnek meg egészen. Ezt felismerni egyenlő jelentésű az emberi szellem alkatába való legmélyebb bepillantással, ami nekünk valaha is megadatik vagy lehetséges lesz.“

Attól kezdve, hogy az emberben és a gyermekben is találtunk valami állandót, valamit, ami a legtöbbet ad egyéniségéhez, már nem kell szakemberek sorát idézni, döntően ragaszkodni nehezen bizonyítható tételekhez, csak az utat megmutatni, amelynek áttekintése sok aggodalmaskodásnak veheti elejét.

Dolgozzunk ki tehát egy nagyon egyszerű megoldási módot:

1. Az alkalmazott lélektan művelői foglalják rendszerbe azokat a részleteikben elemezhető lelki tényeket, amelyekre megfigyelés, lélektani kísérletek, tesztpróbák, kérdőív segítségével minden kétséget kizáróan eredményesen lehet rávilágítani. Minthogy a lelki folyamatnak eljárásunk alkalmával szükségszerűen külön-külön vizsgált részösszefüggései a valóságban mindig szélesebb körű élményegységekbe ágyazódnak,⁸ meg kell találni azokat a kérdéseket, eljárásokat, amelyekből a lelki élet egészére is lehet következtetést levonni.

2. Dolgozzák ki ezeknek a vizsgálatoknak egyszerű, minden nevelő által lefolytatható módját, megadva évfolyamok szerint a próbák anyagát, a szerzett tapasztalatok értékelésének mikéntjét, az egészre vagy részletekre vonatkozó megfigyelések szempontjait.

3. Az így elkészített tervet és a végrehajtásra vonatkozó utasításokat adják ki az egyes iskoláknak, ahol az erre a munkára alkalmas tanárok, tanítók az iskolaorvos nélkül is előírt vizsgálataival egyidőben, annak segítő közreműködésével a testi és lélektani minősítő vizsgálatot elvégzik. Az első év vagy évek tapasztalatait

megfelelő tanfolyamokon lehet aztán megbeszélni, a hiányokat kiegészíteni.

4. Az iskolai oktatás első évében elkezdett vizsgálatot — a kornak megfelelő változtatásokkal — minden évben meg kell ismételni.

Van-e azonban jogunk arra, hogy megnyugtatónak nevezzünk olyan eljárást, amelyet nem szakemberek hajtanak végre? Véleményünk szerint a kivitelhez nem annyira lélektani ismeretek, mint inkább pontosság és lelkiismeretesség szükségesek. Előreláthatóan az történik majd, ami az egyes tantárgyak tanításában beállott módszertani változásoknál. A legtöbb ilyen természetű újítás éppen a lélektan hirtelen fejlődésének eredménye, a tanári gyakorlat azonban nem megy vissza mindig az alapokhoz, hanem a bevált tanítási eljárást egyszerűen átveszi és felhasználja. Fogadjuk tehát köszönettel azt az igen komoly segítséget, amit a lélektan már másodszor ajánl fel a nevelésnek: nem régen a módszeres oktató munka tökéletesedését tette lehetővé, most pedig a tanulók egyéniségének, magasabb hivatásra való alkalmasságának biztos és tárgyilagos alapon történő megítéléséhez ad nagyszerű támaszt.

Elgondolásunk mellett — amely természetesen egészen vázlatos — szólnak, és annak kevés hibaszálalékát a következő tények biztosítják:

1. Az egyszeri próba hiányosságát évek hosszú során át megismételt, mindig szélesebb körre kiterjedő vizsgálatok tüntetik el. A hat éves korban iskolába kerülő gyermek első személyi lapja csak puhatolódzás még. A második, harmadik, negyedik osztályok elején végzett feljegyzések azonban, összehasonlítva mindegyik az előző évivel, már olyan adatokat is tartalmaz, amelyekre támaszkodni lehet. Ezután a most, a tehetséges falusi tanulók felvételnél bevezetett és már az első évben érdekes eredményekre vezetett vizsgálatnak is volna mire építeni. Ki kell emelnünk még azt, hogy a 10. életévet nem tartjuk föltétlenül irányadónak a végleges elutasításnál, felsőbb iskolára való alkalmassága a gyermeknek

később is kiderülhet. Az itt jelentkező nehézséget csak a népiskolák felsőbb osztályaiból a középfokú iskolákba való átlépés megkönnyítésével lehet leküzdeni.

2. Eljárásunk ellenőrizhetőségének biztosítója a tanulónak évek során át a vizsgálat adatainak megfelelő vagy attól eltérő viselkedése.

3. A bizonyítvány jegyeinek az attól függetlenül vezetett személyi lap feljegyzéseivel való összevetése.

4. Megfigyelések és tapasztalatok, melyek esetleges sötét pontokat megvilágítanak.

5. Bizalmunk lehet végül abban a rutinban, a gyakorlat által kifejlesztett megérzésben, ami a vizsgálatot végző egyéneknél lassan kialakul.

6. Nagyon sok esetben az egész fiatal korban jelentkező hivatástudat, a meggyőzően kitörő hajlamok könnyítik meg a figyelő munkát.

Ilyen elgondolás a népiskolai tanítót is beemelné abba a nagy nevelői és vezetőréteget kiválasztó egészbe, amelyhez ma csak laza szálak kapcsolják. Intézményesítené az érintkezést a közép- és elemi iskolák között, ablakot nyitna a tanítóságnak felfelé, emelné ezt a rendet hatáskörben és tekintélyben egyaránt.

„Hogyan tudhatná rektor úr a modern tudományt közvetíteni tanítványai felé, amikor maga sem birtokosa a modern tudománynak? És hogyan tudná megtenni, mikor terra incognita számára az alsó néposztály lelke? ... sajnos, a magyar nép lelki alkatának ismerete — tudományos értelemben — még mindig várat magára“, írja bizonyára tapasztalatok alapján Karácsony Sándor.⁹

A tanítóképzés átalakításának, a tanítói továbbképzésnek egyik útja lenne a magyar nép, a magyar gyermek megismerése olyan lélektani tanulmányok alapján, amelyek a mi céljaink számára is biztosítanák a tanítóság szakértő közreműködését. A tanítói továbbképzés így megmaradna abban a körben, amelyben a tanító napi munkája folyik. Imre Sándor nagyon helyesen látja meg és fejt ki ezt:

„Mind az önkéntes továbbtanulás, mind a szervezett

továbbképzés tekintetében egyaránt a tanítók igazi szak-tudománya, a nevelés áll első sorban. Ennek munkatere olyan széles, annyi más tudománnyal, az életnek annyi kérdésével érintkezik, hogy a tanulmányozásra való-sággal ki sem mérhető anyagot szolgáltat. Hozzájárulnak mindazok a tárgyak, amelyekben a tanítónak minél tájé-kozottabbnak kell lenni s amelyekben egyszersmind a közreműködése is szükséges részint gyakorlati okokból, részint a tőle remélhető szakszerű segítség érdekében. A ma annyira fellendült, de talán nem eléggé rendszeres és egyoldalúan a falura irányuló helyzetkutatás, a most induló helytörténeti kutatás, lélektani, társadalomtudomá-nyi, közgazdasági, mezőgazdasági, közigazgatási, nép-rajzi és közegészségi, általában a nemzet benső életével és az ország helyzetével kapcsolatos kérdések mind szinte várják a tanítók továbbképzését.¹⁰

A fentiek között alig van olyan kör, ami közvetve vagy közvetlenül nem hatna ki a tanuló minősítésére is.

Feleljünk még röviden arra a kérdésre, hogy mi szól a személyi lap ilyen értelmű kibővítése, a bizonyít-vánnyal együtt az iskolai felvételeknél és a pályára való jelentkezésnél irányadónak való elfogadása ellen? A bi-zalmatlanság a lélektani vizsgálatokban. Sokszor nem is megokoltan. Csak azért, mert az eljárás nem látszik szim-patikusnak. Az Eötvös-kollégium igazgatója írja a kitűnők iskolájával kapcsolatban: „...döntő fontosságú kérdés: hogyan kell az ilyen képzésre alkalmas ifjúságot kivá-lasztani? Egyet kétségtelennek tartok: mindenféle me-CHANIKUS eljárás, laboratóriumi hókusz-pókusz vagy fur-fangosan megszerkesztett keresztkérdések özönében való megfürdetés szükségképpen kudarcba fulladna s nem érne többet, mint a tényérből olvasás...¹¹ A debreceni refor-mátus kollégium egyik vezetője szintén kijelenti: „Nincs miért sokat várnunk az „exakt“ tehetségvizsgától, de éppen ezért nem is kell erre tenni a hangsúlyt.¹²

Arra azonban nem adnak feleletet, hogy akkor, amikor nem egyeseket, hanem az egész magyar ifjúságot

figyelni és remény esetén a magasabb iskola ítélőszéke elé kell állítani, milyen eljárás volna valóban keresztülvihető és megnyugtatóan tárgyilagos?

Az iskolai nevelés első évétől kezdve gondosan vezetett személyi lap az exakt vizsgálat adatait évek során át folytatott megfigyelő munka ellenőrzése alá helyezné. Nem megyünk tehát olyan messze, mint Hans Günther berlini egyetemi tanár, aki Debrecenben megtartott előadásában¹³ igen gazdag tapasztalati anyagra, főként a német véderő tagjainak vezetésre történő kiválasztásánál követett eljárásokra támaszkodva jelentette ki, hogy az egész személyiség megismerése, valamint jövő magatartásába való biztos belátás a múlt és jelen bizonyos tényeinek ismerete, megfigyelés és kísérletek együttes eredményének összevetése alapján tudományos módszerességgel, majdnem a biztosságnak megfelelő valószínűséggel lehetséges. Egyet mindenesetre meggyőződésünk egész erejével állítunk: kiválasztó eljárásunk tisztességes és mindenkire kiható végrehajtása esetén az elkövetett igazságtalanságok száma csekély töredéke lesz annak, ami ma, amikor csaknem szabadon érvényesülhet az élet szelekciójának ezernyi káros befolyása, a társadalmi, családi és anyagi súly mindent magának biztosítani akaró önzése.

Álljon itt még báró Brandenstein Bélának a véleménye:¹⁴ „Természetesen így sem érhetjük el, hogy ezután már mindenképen helyes társadalmi berendezkedésünk legyen; az azonban bizonyos, hogy a mai, messzemenőleg a véletlenre támaszkodó pályaválasztással szemben nagy eredményeket érhetünk el, ha kinek-kinek a megfelelő helyre való állítása folytán az illető jobb kibontakozását tesszük lehetővé. Ebben a tekintetben éppen a fordítottja áll elő a madáchi falanszternek, mert a helyes pszichológiai emberismeret alapján való pályakiválasztás és főleg emberkiválasztás éppen a köz érdekében is ugyan, de az egyéniség legnagyobb kibontakozását tartja szem előtt és teszi lehetővé.“

Személyi lap és bizonyítvány, az egyéniség és telje-

sítmény két biztos mértéke: nem azért, hogy ridegen emeljen sorompókat ott, ahol az élet irracionális erői váratlanul is útat törnek maguknak, nem is azért, hogy kartotékhegyek nehezedjenek nevelőre, szülőre és gyerekekre egyaránt, végül pedig nem is azért, hogy a nemzetet rosszul ítélő nevelői diktatúrának vesse alá, hanem azért, hogy eszközei legyenek egy magasabb célnak, melynek elérése egyén és nemzet szempontjából egyaránt a jövő boldogulás feltétele: ez (egyenlő feltételek mellett) az iskolázás előtti egyenlőség elve, amit már előbb a helyes vezető kiválasztás alapjának mondtunk.

Nem hallgathatjuk el, hogy az iskola még így is csak a felét tette meg annak, aminek a tehetségek érvényesülése érdekében meg kell történni. A másik rész a társadalom feladata. „Történetformáló erők és ellentétes irányzatok küzdelmei közepette vajudó korunk egyik szomorú jelensége — mondja Hóman Bálint — az, hogy a nemzet életében a vezetésre hivatott tehetségek gyakorta elvesznek a közösség számára s helyüket erkölcs és tudás tekintetében kisebb értékű elemek foglalják el. A középiskolán és az egyetemen a kiválasztás hanyag gyakorlása miatt keresztülvégődő s végül minden komoly készütség nélkül oklevélhez jutott személyek képességeiknek és műveltségüknek meg nem felelő pályákon törnek érvényesülésre, elzárva az útat a megfelelő életpályán nagyra hivatott tehetség elől... A közszolgálatban avagy a magángazdasági életben hasznos munkát végző emberek a hivatali, a gazdasági, a kulturális életben oly vezető szerepre vágnak, aminőnek betöltésére tehetségük iránya, képességeik terjedelme és műveltségük minősége miatt teljességgel alkalmatlanok. ... Másfelől pedig nagyképességű, magasműveltségű, vezetésre hivatott kiváló egyéniségek... fosztják meg a nemzeti közösséget szellemiségük gyümölcseitől.”¹⁵

Amint látjuk, az iskolán kívül az életnek is megvannak a maga szelekciós gondjai. Ha a nemzeti társadalom hibáihoz ragaszkodik, akkor nem tiszteli majd a

tehetség és műveltség igazolt birtokosait sem. Az átmenet azonban akkor is eredményes lesz, ha e miatt talán tovább tart, mint ahogy kívánatos lenne. A megújuláshoz el fog vezetni.

A nevelés nagy feladata csak a helyesen kiválasztott tanulóanyaggal kezdődhetik. Itt indul meg az ifjú sergnek az új életre való előkészítése, annak minden kérdése iránt fogékonnyá tétele.¹⁶

Irodalom: ¹ Koszterszitz József, szerk.: Hogyan töltsük ki a személyi lapot. (A gyermek és az ifjúság. 1941. 1. sz.) ² Cser János: előző m. 22. o. ³ Binet, A. Die neuen Gedanken über das Schulkind, Leipzig, 1927. 44—46. o. ⁴ Csepregi—Horváth János: Tehetség és kiválogatás. Társadalomtudomány, 1941. 4. sz. 415. o. ⁵ Goethe: Dichtung u. Wahrheit. Meyers Klassiker kiad. 9. 63. o. ⁶ Tumlirz, Ottó: Die geistige Entwicklung des Jugendlichen, Leipzig, 1931. 3. kiad. 13. o. ⁷ Bühler, Karl: Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig, 1935. 33. o. ⁸ Krueger, Felix: Das Wesen der Gefühle. Leipzig, 1937. 33. o. ⁹ Karácsony Sándor: Magyar észjárás stb. 48. o. ¹⁰ Imre Sándor: Hozzászólás a tanár-tanítóképzés reformjához. Hóman-Mártonffy: Magyar felsőoktatás. 3. Bpest, 1937. ¹¹ Szabó Miklós: Vita a kitünők iskolájáról. Hid. 1942. márc. 24. 12. o. ¹² Péter Zoltán: A középiskolai tanulmányokra való rátermettség előzetes megállapításának kérdéséhez. Prot. Tan. Szemle, 1942. május. 105. o. ¹³ Megjelent a Die Erziehung 1941. 5—6. számában. ¹⁴ Harkaj Schiller Pál: A lelki élet vizsgálatának eredményei. Bpest, 1942. 454. o. ¹⁵ Megjelent a Magyar Közigazgatás c. lap 1942. máj. számában. ¹⁶ L. még: Mester János dr.: A tanulók rendszeres lélektani vizsgálata az iskolában. (A harmadik egyetemes tanügyi kongresszus naplója. 1928. II. köt. 311. o.), valamint Boda István számos tárgyunkat érintő dolgozatát.

Politikai nemzetnevelés.

Előző fejezetünk utolsó mondata nevelési irodalmunk egyik legkényesebb kérdéséhez vezet át: ismerhetjük társadalmunkat, elindulhatunk nevelésünk egyetemessé tétele felé, találhatunk olyan kiválasztási módot, amelynek alapján megnyugtató tárgyilagossággal szemelhetjük ki a magasabb nevelésre méltókat, de mire neveljük őket, ha már együtt vannak?

Célkitűzésen nem az egyes hivatásokra való előkészítés részleteinek felsorolását, nem az általános műveltség megadásának apróbb kérdéseibe való behatolást értjük. Arra sem térünk ki, hogy ezt vagy azt a tárgyat milyen módszer szerint tanítsuk: ezek a problémák és megoldásuk csak következmények lehetnek. Nem hiszünk, hogy az iskolázás végső eredményén lényegesen változtatna egy tárgy bizonyos vonatkozásainak, kapcsolatainak elszigetelt kiemelése, esetleg új tárgy bevezetése.

A nagy kérdőjel sokkal inkább az, tudunk-e olyan eszmét vagy eszményt találni, ami a tárgyakat, tanításuk szempontjait magasabb egységbe foglalja, valamit, amit mindenki nevelésünk egész jellegét megszabó háttérnek érezne, amihez mint koncentrációs maghoz igazodnék mindaz a sokféleség, ami tárgyakból és nevelői egyéniségekben egyaránt kiárad?

Minden nevelésnek alapkövetelménye ugyanis, hogy azok, akiknek a rendszeres nevelés a feladatuk, azt tiszta tudatossággal végezzék. „A tudatosság a végső feladat világos látását jelenti, a munka mindenik részletének a

vezető gondolathoz való kapcsolását, a megvalósítandó eszméhez alkalmazását. Csak így láthatja az ember a nevelés nagyon is apró vonásokból álló munkájának egységét“, írja Imre Sándor.¹

De mi legyen ez a vezető gondolat, hogyan találjuk meg a ma olyan sokféleképpen látott és magyarázott új világ zűr-zavarában?

Ha közeledünk hozzá, függő helyzete tűnik ki... „A nevelésügy alakulásának nem szabad a hagyományra vagy a véletlen tapasztalatokra támaszkodni, hanem a korunk számára irányadó műveltségi eszménnyel összhangban kell végbemenni. Hiszen tiszta és határozott elképzelésre van szükség az ember szellemi fejlődésének végső céljáról, ha megállapodásra akarunk jutni magunkban az eszközök tekintetében, amelyek a cél eléréséhez vezetnek. Ennek az eszménynek azonban valóban irányadónak kell lenni és irányadó hatásának kell lenni. Nem lehet csak hagyományban gyökerező érvénye, és nem támaszkodhatik kizárólag alanyi nézetekre és vágyakra. Ilyen irányadó jelentősége pedig akkor van, ha úgy jelentkezik, mint a korunkon uralkodó egész világ- és élet-szemlélet közvetlen eredménye. A világ és az ember lényegéről alkotott átfogó és önmagában szilárd felfogás ugyanis feltartóztathatatlan szükségszerűséggel vezet az ember fejlődése vagy képzése elé kitűzendő célnak határozott, ennek a lényegnek megfelelő meglátásához. És a célnak a felismerése az eszközöket is meghatározza, amelyek eléréséhez segítenek. Ennek megfelelően a műveltségi és nevelési eszményt a világnézettől való függőségében kell tisztáznunk. Nem találunk megnyugtató feleletet a nevelés és oktatás annyit fejtegetett kérdéseire, ha nem tudjuk kihámozni a korunkat mozgató világnézetet és felállítani az abból adódó műveltségi és nevelési eszményt.“²

G. F. Lipps szavai szépen beágyazzák a nevelés eszményét a világnézet mindenkor szélesebb medrébe, felvetett kérdésünkhöz azonban alig visznek közelebb. Azok a nagy eszmények ugyanis, amelyek az újabb kor világ-

szemléletének vezérszólamaiként az iskolákba is behatoltak, ma sem veszítették el teljesen vonzó erejüket: a lelki összhangra nevelt magasrendű egyén, a művelt ember, a jó és igaz lélek, a szépet alkotó és szépet értékelő férfi, a hazafi, a nagyságot nemzete szolgálatában látó állampolgár ma is megvalósítandó célja minden neveléssel foglalkozó egyénnek és intézménynek. Csakhogy egyik sem nyomul előtérbe, egyik sem képes már arra, hogy a párhuzamosan jelentkező törekvéseket egységbe fogja, és egyetlen eszményként mindenkire ható érvénynyel a nevelés elé állítsa.

A műveltségi és nevelési eszménynek a kor világnézetével való kapcsolata erre az utóbbira tereli figyelmünket: van-e abban olyan gondolat, olyan vezető elv, mely elég magas ahhoz, hogy eszménynek nevezzük és eléggé irányadó ahhoz, hogy korunkat jellemezzük vele? Vizsgálódásunk eredménye pillanatnyi elmerülés után sem lehet más, mint az a megállapítás, hogy életünk mögül eltűnt a magasabb eszmények hatása. Mintha az állandóságra beállított, lassú, mérlegelő, számítással és szándékkal önmagán túl lépő értelemmel buktak volna le, hogy helyet adjanak az érzelmi elemek, ösztönös törekvések belátható területre korlátozó igényeinek. Az időtlen, élet és érdek fölött világító irányító szempontok távoli emlékek csak, amik felé szerencsésebb időben felnőtt nemzedékek sóhajtanak, amikről az életből már kifelé tartók bátortalanul emlékeznek meg kevés eredménnyel kecsegtető beszélgetések alakjában: a helyükbe feltörők egész beállítottsága más, alig ért vagy érez belőlük valamit.

Ha ez így van, akkor mi is leírhatjuk Babits Mihállyal: „A mai tudós tudja, hogy az erkölcsöt posztuláló ész másodlagos az ösztönökkel szemben; s irodalmunk az ösztönök korlátlan és szabad kiélését hirdeti. Ehhez képest az ösztönök közül azok, melyek nem az egyéni önzés ösztönei, — a nemzeti és faji ösztönök — minden

értékskála csúcsára kerültek a legtöbb mai gondolkozó tábláján; míg az univerzális erkölcs elvei annyira vesztettek presztizsükből, hogy legalább a nemzetek közti érintkezésben csak a tények és erő jogát ismerték el.³

Az író Babits után a tudós Kornis Gyula mélyre-világító szavai sem fednek fel egyebet: „A XX. századnak ez a tipikusan fellépő irracionalista gondolkodásmódja... a szabadon feltörő, ösztönös Életet akarja diadalra juttatni az elvont, holt és merev fogalmakkal szemben. Az igazság világító tornyát azonban — már pedig az igazság fogalmára neki is szüksége van, mert a maga felfogását tartja a fogalmi racionalizmussal szemben igaznak — az élet tovarohanó és változó áramába állítja, amely egyhamar elnyeli. Így az élet zúgó-változó folyamának dinamikája magával sodor minden változatlan elvet, statikus lényeket, elmossa a szilárd szellemi partot. Az Élet győzelme a relativumnak diadala az abszolútum fölött, a tovatűnőnek az örökkévaló fölött. A „minden változik“ herakleitosi elvnek abszolúttá emelése a tudományt fellazítja, sőt feloldja, minden szilárdat kilúgoz belőle... a gyakorlatnak életperspektívizmusa dönt a teoretikum fölött, az ösztönök és érzelmek győznek intuíció útján a racionális gondolkodás fölött...“⁴

Ez a megváltozott világfelfogás nyomja rá bélyegét a tudományra: „... a világháború után a romantika tudományos és szellemi kategóriái valósággal újjászületnek: tudományos újromantika támad... Az újromantikusan társadalomelmélet az államban a nemzeti szellemnek szervezeti kifejezését, a nemzet történeti létformáját látja s az államtól nemcsak a külső rend fenntartását, hanem tagjai szellemi társulásának legnagyobb mértékét követeli meg, a gazdasági élet területén pedig a hivatásrendi szervezést tartja helyesnek és igazságosnak... Ebben nagy része van egy másik, a romantikától kidolgozott fogalom hódítóerejének is: a nemzetnek, amely elvezet a fajnak a mai világfelfogásban oly rendkívül nagy szerepet játszó kategóriájához. A nemzet és a faj fogalmában megint nem mechanikus, hanem organikus, történetileg fokozatosan

fejlődő, sajátsterű biológiai és társadalmi folyamatok la-koznak. E két fogalomnak mai nagy jelentősége a társadalomban, a politikában és a tudományban egészen összhangban van a XX. századnak általános organikus, nem-mechanisztikus felfogásával.⁴⁵

Az állam, nemzet, faj elsőségének kihangsúlyozása, a közösségi gondolatnak az egyén rovására megtörtént soha nem látott kiteljesedése természetszerűen vezet a közösségek egységes irányításának, szervezeti felépítésének kérdéseire, ad központi jelentőséget az egyének egymás közti, az egyének közösséghez való viszonya tisztázásának. Ezzel pedig az élet minden területére be-nyomul a politikai jelleg.

A régi rendszerhez és szellemiséghez minden erejével kapaszkodó Julien Benda⁶ írja 1927-ben: ...„a politikai szenvedélyek ma a többi szenvedélyhez viszonyítva az egyetemességnek, összefüggésnek, egyneműségnek, szabatoságnak, folytatólágosságnak, túlsúlynak olyan fokát tárják szem elé, ami mostanáig ismeretlen volt; olyan mértékben tudatosulnak, mint ahogy eddig soha; némelyek közülük, amelyeket csak kevésbé ismertünk be eddig, tudatra ébrednek és csatlakoznak a régiekhez; mások sokkal tisztábban válnak szenvedélyessé, mint valaha, az emberi szívet olyan erkölcsi területeken veszik birtokukba, ahová nem értek le, olyan misztikus jelleget vesznek fel, amilyent ezen a téren századok óta nem tapasztalhattunk; végül az összesek olyan fogalmi fegyver-zettel látják el magukat, aminek segítségével érintkeznek egymással a tudomány, tevékenységük végső értéke és történeti szükségszerűsége nevében. A felületen és a mélységekben, térbeli értékelésükben és belső erőben a politikai szenvedélyek ma olyan beteljesedési pontot értek el, amilyent a történelem egyáltalában nem ismert. A kor, amiben élünk, igazában a politikus kora.“

Mindezt mindnyájan éljük, érezzük, tudjuk, és nem vagyunk messze az igazságtól, ha korjelzőként napjaink

minden élet- és szellemi törekvése elé a politikai jelzõt tesszük.

Minthogy pedig a nevelés célkitüzései, egész szervezete — legalább is a köznevelés kialakulása óta — függvényei a közösségben irányadónak elismert világszemléletnek, a benne tevékeny hatásoknak, minthogy a jelenre irányuló nemzeti-faji gondolatban megtaláltuk korunk legizgatóbb problémakörét, úgy gondoljuk, — legalább egyelőre — a nevelés jövődjének sem lehet kitérni a „politikai nemzetnevelés“ útjára való lépés elöl.

Politikai nemzetnevelést írunk, bár a nemzetnevelésnek Imre Sándor 1912-ben megadott meghatározásában a „politikai“ értelem már benne foglaltatik. Világosan látja ezt Györfly István⁷ is, hiszen, mint mondja, „a nemzet politikai közösség, amelyet a közös származás, közös anyanyelv, közös történelem, közös hagyományok tartanak egybe, vagy a közös életviszonyok, életérdekek kovácsolnak össze hosszú idő alatt“. A politikai jelzővel a világháború után fokozottan jelentkező eltolódást akarjuk kiemelni.

Tévedés volna azonban egészen azt hinni, hogy kekulölve a Mária Terézia-féle megállapításhoz jutottunk vissza. „Az iskola politikum és az is marad“, mondta a nagy királynő. Állítása igaz ma is, csak hogy egészen más értelemben, mint eddig bármikor. Olyan korban élünk, amelyben „az egyes ember akarása és a közösség tényleges magatartása igen kevésbé átlátható viszonyban állnak... olyan korban, amelyben sem a mindenkori „uralkodó“ nincs korlátlan hatalom teljes birtokában, sem a „kormányzottak“ összessége nem utasítható rendeleteinek akaratnélküli végrehajtására.“⁸

A mind nagyobb mértékben kiteljesedő tömegakaratt évtizedei a két világháború között már előrevetik árnyékukat. Th. Litt „Geschichte und Leben“ c. műve 1924-ben második és 1930-ban harmadik kiadásban ismétli meg immár beteljesedett meglátását: „Ha egyszer a közlésnek, a szervező összefogásnak eszközei megvannak és

olyan hatásúak, hogy térbeli távolságokat elég gyorsan legyőznek, akkor megtaláltuk a lehetőségét annak, hogy olyan sokaságokat is egységes akarató nagy személyiségekké tömörítsünk össze, melyek millió és millió főt foglalnak magukba. Az itt szükséges eszközöknek a közélet minden területén történt kifejllesztése és szervezeti kiépítése a legifjabb történeti korszaknak valóban különleges teljesítménye. Csak a közlekedési és szervezési eszközöknek ezzel a tökéletesedésével való találkozásában gyakorolhatott az embertömegeknek említett megduzzadása a történeti élet egész fejlődésére ilyen átalakító hatást... A tömeg... életre ébredt, ha ez az élet egyelőre még homályosan, zavarodottan és nehézkesen is tapogatózik maga körül; képességeket szerez arra, hogy megmozduljon és meginduljon, hogy közös célokat tűzzön ki és ezeknek a céloknak eléréséért megfelelő módon eljárjon, azt mondhatjuk, kollektív létezővé válik, amelynek magatartásában bizonyos belső következetesség mind világosabban kezd előtérbe lépni.“

„Az a tömeg, amely saját törvényeinek engedelmeskedő élő egésszé szerveződik, nem szűnik meg ezért számtalan egyedből állni, akik közül mindegyik kezdetől fogva saját belső életét, saját érzését és akarását, különleges életelvét hordja magában és igyekszik a környezetre rányomni... És így a közösségi alakulatnak elevenné válásával az egyéni és közösségi akarat közti viszonyoknak is mind ellentétesebbnek és sötétebbnek kell lenni.“⁹

Szükségesnek tartottuk ezt a kicsit részletes és tekintélyekre támaszkodó ismertetést, mert a kor politikai jellege és benne a szervezett tömegek vezető szerepe nem szűnt meg az európai forradalmak végén az eredményeikként kialakult tekintélyi és parancsuralmi államokban sem. Sőt, ha azt az óriási és sok erőfeszítéssel fenntartott gépezetet nézzük, amit közönségesen propagandának neveznek, amelyben az államok vezetői vagy vezető rétegei minden emberi és technikai eszközt a tömeg helyes irányban való megtartása érdekében állítanak

szolgálatba, akkor az ellenkező következtetésre kell jutnunk. Nem is lehet másképp az állami és nemzeti élet sokágú, szinte áttekinthetetlenül bonyolult működési köreit tekintetbe véve. És a legaprólékosabb szigorral kiépített államrendszer sem érheti el soha a hadsereg fegyelmeinek fokát, és magában a hadseregben is, a nagy tömeg és hibátlanul működő szervezeten belül az öntevékeny egyén és kis egység szerepe legalább annyira döntő az eredmény elérésében, mint a felvonultatott akaratnélküli tömeg.

Amikor a nevelésben, a mi nevelésünkben is uralkodó irányzatnélküliségről beszélnek és ezt a tényt társadalmunk válságos helyzetének, önfenntartási és emelkedni akaró vágyának tükrében megvizsgáljuk, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a nevelés habozik rálépni arra az útra, amelyen ma a társadalom jár: kevesli a politikai nemzetnevelés túlságosan a földbe tapadó eszményét és az abból rá eső konkrét feladatot: a nevelés ideje alatt tisztázni az egyén és közösség viszonyának részleteit és beállítani az egyént abba a közösségbe, amelyben a Gondviselés rendelése folytán hivatását be kell töltenie.

Az új Európa államai, amelyek közé ékelve élünk, már állást foglaltak: miközben egész beállítottáguk feszülő dinamizmussal igyekszik nagy gondolatok és jövőre kilátó tettek teremtésével az egyetlen, még elhasználatlanul ható nagyobb közösség, a nemzet és benne a cselekvő, politikai ember olyan szoros összeforrasztására, amely lassan az egyén teljes feloldódására vezet, nevelésük az eddigtől eltérő célkitűzéssel és módszerekkel építi be a lelkeket ebbe a szokatlan világba. Az eszmék és tettek hatása pedig nemcsak időben előrelökő, hanem térben is kiterjedő. Vízbe dobott kavics a valahol kipattanó gondolat, állást foglaló cselekedet, amelynek hullámmozgása a nemzetek egymásba fonódó, hatást adó és szenvedő életének egész területén áthalad...

Egészen különleges figyelmet érdemel nevelésünk részéről a német átalakulás: nemcsak azért, mert ott

már megtett útat és eredményeket is észlelhetünk, nem is csak azért, mert a német gondolkozás, a német nevelés és annak intézményei számtalan kezdeményezést sugalltak már a magyarságnak, de nem kis mértékben azért, mert nemzetünk sorsa dől el azon, mennyi önmagában felraktározott erővel, rugalmas alkalmazkodóképességgel és értékei melletti kitartással él ennek a hatalmas népnek a szomszédságában, amely felé egy évezreden át fordult a tisztelet és rokonszenv érzéseivel, és amelytől — éppen a belőle szüntelenül áradó ható- és vonzó erők miatt — sajátos egyéniségét, létének magyar vonásait mindig féltennie kellett.

Az a fontosság, amit felvetett kérdésünknek nevelésünk jövőjének alakulása szempontjából tulajdonítunk, még itt sem teszi lehetővé, hogy azonnal magunk felé forduljunk. Elengedhetetlennek tartjuk, hogy az ide vezető útat a nevelés legújabb történetében kövessük, hogy tekintésünk azokra a már meglévő, vagy a megvalósulás felé haladó átalakulásokra, amik állásfoglalásunkban segítségünkre lehetnek, hogy mindent helyesen értékelve támaszkodhassunk arra, ami térben és időben előzményként rendelkezésünkre áll.

Ilyen céllal fordulunk ezért a nevelés történetének legutolsó időszakához, néhány jelenkori törekvés felé.

Időben nem kell túl mélyre szállni: a XIX. század vége és a XX. század eleje szolgálhatnak kiindulópontul. Az állam már átvette a nevelés vagy inkább még oktatás intézményeinek vezetését, mellette azonban egyházak, városok, egyéb közületek és magánosok is tarthatnak fenn iskolákat. Az oktatás célkitűzésében megjelenik bizonyos egységes, hazafias szellem, de vita sem lehet a felől, hogy az iskola kizárólag egyéni értékeket fejleszt ki, minél szélesebb körre betekintő általános műveltséget óhajt a tanulóban elérni, akit személyiséggé, egyéniséggé, jellemmé kell emelnie.

A neveléstudomány joggal hirdeti, hogy az emberiség legnagyobb előnye az állatvilággal szemben a gyer-

mek hosszú gyámoltalansága. A fejlődés lassúbb lefolyása biztosítéka a széleskörű, elmélyedő világbalátásnak, jó tehát a gyermeket minél hosszabb ideig távol tartani egyetlen érdeklődési kör minden figyelmet elvonó, szűk térre korlátozó hatása alól, ezzel a gyermekkort mintegy megnyújtani, a kinyíló elmét az általános műveltség minél sokoldalúbb befolyásának kitenni.

A semmilyen irány felé sem mutató, objektív ismeretközlés, amelynek hosszú tartama alatt nevelőhatások a tárgyon kívül legfeljebb a nevelőből áradtak a tanuló felé, a legtökéletesebb záloga volt az egyéniség és személyiség zavartalan kibontakozásának. Magas eszményeit csak a tiszta emberség, a lélek harmónikus képzése alapján kialakított emelkedett jellem, nagy általános műveltséggel bíró sokoldalú és rugalmas értelem, az irodalom és művészetek lélekalakító iskoláján átesett kifinomult érzelmi élet elérése után véli megközelíthetőknek. Eszköz: a tárgyokban bennerejlő alakító erőn kívül páratlan személyiségeknek a nevelés folyamán történő találkozása.

Mik az ilyen ható és példaképpen az ifjúság elé állított személyiség jellemző vonásai? Fr. Stuckert O. Gaudig után így foglalja össze: Föltétlen önállóság, a személyiség autonómiája; erős önbizalom, eszményi egyéniségébe vetett hit; helytállás és gátlásoktól mentes érvényesülni tudás; bizonyos zártság (csak a hozzá illő, egyéniségével egyező talál helyet benne; önkéntes korlátozottság (nem engedi erejét szétforgácsolni), bizonyos egyoldalúság.¹¹

Az egyéni nevelésnek a személyiségnevelésen kívül számos új elképzelése volt, mindegyiknek volt azonban egy nagy hiánya: az egyénnek az állammal és nemzettel szembeni állásfoglalását nem tisztázta a nevelés ideje alatt. A kor sajátos optimizmusára jellemzően beírta azalatt a hittelt, hogy ilyen egyéniség hazája hű fia, mindenben vele egyet gondoló, érzésben megingathatatlanul hozzákapcsolt gyermeke lesz. Így volt-e? Bizonyára sok esetben volt így is. Az eszmény azonban még nem elért cél,

és a nevelés akkor sem valósított meg mindent abból, amit maga elé tűzött.

Meddig érvényesülhetett a nevelésben az általános, emberi, szabadságra és egyéniségre épített kultúra túlnyomó hatása? Az időbeli határt nemcsak a nagy tömegeknek a magasabb nevelés intézményeibe való betódlása és ezzel az exkluzív nevelési szellem eltűnése húzza meg, hanem az állami-nemzeti törekvéseknek az iskolán át történő mind nagyobb mértékű érvényesülése. A létfenntartás kényszerű nyomásának, nagy megerőltetést jelentő nemzeti feladatoknak előbb-utóbb rá kellett ébresztenie a nevelés irányítóit arra, hogy az államvezetés csak akkor oldhatja meg a rászakadó mind bonyolultabb feladatokat, ha tevékenységében számíthat az egyéniségüket a nemzet érdekeinek alárendelő, cselekvő, saját körükben pontosan eligazodó, megbízható, önfeláldozó, a nemzet sorskérdéseiben azonosan gondolkozó polgárainak támogatására.

A köznevelésnek az új korban végbement megszerzése eredetileg ezen az úton indult el egész Európában. A közbelépő újhumanista áramlat azonban más irányba térítette a közép- és felsőbb iskolákat: ezzel nemcsak a magasabb rétegek szellemiségét szakította el teljesen azokétól, akik alul maradtak, hanem száműzte az intézményes nevelés falai közül a köz, elsősorban az állam és nemzet szempontjainak érvényesítését.

Megtámadhatatlan érvek alapján a múlt század végének és századunk elejének nevelői gondolkodása tér újból vissza a köznevelés eredeti elgondolásához, megszületik az állampolgári nevelés kettős célja: „Meg akarja valósítani az egyének számára az őket is kielégítő értékes kifejlődést, meg akarja teremteni a közösségben a teljesítőképeség legmagasabb fokát.”¹²

O. Willmann klasszikusnak számító didaktikájában a meggyőződés legnagyobb erejével emeli fel a régi iskolát egyedül üdvözítő eszményéhez, de látja a nevelés közreműködésének szükségességét a társadalom megújításában

is. Egyesíteni próbálja a nép emelésének szükségképpen jelentkező kívánságát a humanitás eszményével: a nép mint egész, amely minden kört és minden társadalmi rendet magába foglal, a kultúra hordozója, mondja, így annak a humanitásnak van a legbiztosabb alapja, amely a népben bennerejlő humánumot dolgozza fel magában. Az állam feladatát abban látja, hogy a megfelelő műveltségi intézményeket megteremtse és fenntartsa: „Das Bildungswesen — írja — ist imstande, der Dekomposition der Gesellschaft zu wehren und positiv an ihrer Wiederherstellung mitzuarbeiten, wenn es in der Religion fundiert ist, wenn es etwas von der Pietät der religiösen Tradition auf die Überlieferung allen Lehrgutes überträgt, wenn es an überkommenen charaktervollen und darum charakterbildenden, als Gut und Erbe der Nachkommenschaft zu sichernden Lehranstalten seinen Kern hat und erst auf solchen Grundlagen berufliche Tüchtigkeit erzielt.“¹³

Átmenetnek tekinthető ez az idő, amelyben az elmélet elérhetetlen eszményeinek védelme alatt kivirágzott a hazafias és erkölcsi frázisoknak, át nem érzett szólásoknak ma is nehezen visszatartható áradozása. De átmeneti állapotban volt, sőt sok tekintetben van, az állam és polgára viszonya is. Nem is rövid átmenet, ami alatt az emberiségnek bőségesen volt alkalma arra, hogy az „általános emberinek“, az „először ember, azután nemzethez tartozónak“ nem természetes, gyökértelenségre vezető ürességét felismerje. Minden élet és minden érték a különösből halad az általános felé, „és csak úgy alakíthatunk ki magunkban nemes emberséget, ha először saját népiségünkben eresztünk mély gyökeret“.¹⁴

Egyrészt politikai történésekből eredő szükségszerűség, másrészt elméleti megfontolások sora kapcsolta össze újból elszakíthatatlanul a nemzeti érdeket a kultúrával és tette központi helyre az állampolgári nevelés követelményét. „Az ifjúságnak hűséges, hazafiúi szellemben kell felnőni abban a tudatban, hogy a polgári jog azt a polgári kötelességet is magában foglalja, hogy az állam-

nak szolgáljon.¹⁵ „Az embert a népközösség társas összessége számára kell felnevelni. Az egyénnek osztoznia kell népének érzéseiben és gondolkodásában, részt kell kérnie akarásából és cselekvéséből, honfitársaival végeztszerűen összekapcsoltnak kell éreznie magát, el kell telnie az állam ügye iránti megértéssel, népe és hazája iránti szeretettel, állampolgári kötelességeit önként és szeretettel kell teljesítenie és érdekeit a nép és állam érdekeinek kell alárendelnie.“¹⁶

Kerschesteiner¹⁷ három gyakorlati követelést állít az állampolgári nevelés elé: 1. Az egyénnek kötelessége az államban hivatást vállalni. A nevelés először erre készít elő. 2. A nevelés ezt a feladatát úgy teljesítse, hogy az egyén foglalkozásában ne csak létfenntartásának biztosítását keresse, hanem olyan hivatásnak tekintse, amely a rendezett államiság érdekében is történik. 3. Legfőbb nevelési kötelessége minden nyilvános iskolának az is, hogy hajlandóságot és erőt fejlesszen az ifjúban ahhoz, hogy munkája mellett és munkáján át saját személyiségének tökéletesítésén dolgozzék, ezzel hozzájáruljon általa fejlődéséhez, annak az erkölcsi közület eszménye felé való közeledéséhez.

Az állampolgári nevelésnek ezt a nemes felfogását bővítik ki a magyar középiskolák számára készült Általános Utasítások, melyek a hazafias, szociális és állampolgári nevelés fejezeteiben bőségesen foglalkoznak a nemzet és nemzettag helyes viszonyának már az ifjúkorban való megteremtésével. Világosan megkövetelik „a tanuló értelmi — érzelmi — és akarati világának bekapcsolását a nemzeti értékek és célok szolgálatába“, a nevelőnek azt az igyekezetét, „hogy a tanulóknak minél nagyobb szeretetet ébresszen a szétdarabolt haza iránt, hogy testi és lelki képességeiket teljes odaadással a mai magyar életközösségnek szenteljék“. A sorsközösség gondolata a hazafias nevelés minden ágának alapja, és éppen úgy elvezet a néppel való foglalkozáshoz, mint az egyes foglalkozási ágakban jelentkező önzés leküzdéséhez. Azok a szép szavak pedig, melyek a kötelességteljesítés, tekin-

télytisztelet és engedelmesség, felelősségérzet, a köznek való önzetlen szolgálat erényeiről szólnak, a legmodernebb és legjobb értelemben felfogott állampolgári nevelés alapjai lehetnek.

Rövid áttekintésünk eredménye tehát az, hogy az állampolgári nevelés egyéni nevelés marad, célja azonban nem tisztán az egyén boldogulása: az egyén boldogulását csak addig a fokig tartja lehetőnek, amíg az állam és nemzet érdekeivel párhuzamosan valósítható meg. Céljához az iskolai nevelést elégségesnek tartja. Van ezenkívül eredményes megvalósulására döntően kiható még egy fontos vonása: „Sie ist die Erziehung zur Verwirklichung der ethischen Idee des höchsten äußeren Gutes im wohlverstandenen Dienste des gegebenen Staates, nicht die Erziehung zum blinden Dienst eines dauernd festgelegten Staatsorganismus.“¹⁸

És ebből ered az a nehézség, amelyet soha kielégítően megoldani nem tudott.

Nem végezhetünk állampolgári nevelést — írja E. Weniger¹⁹ — elvont és államhűsége indító elmélkedések alapján, sem az államformák országunkban létrejött történelmi megjelenéséről, azoknak lényegéről szóló filozófiai vagy történelmi oktatás útján, sem pedig az államélet feltételeinek alkatelméleti elemzése által. Az állampolgári nevelés sokkal inkább a megadott államra, a mindenkor adott feladatokra irányítja figyelmét. Mindig egészen konkrét magatartást értenek rajta, amely az állampolgár helyzetét tisztázza abban az államban és abban a korban, amelyben élünk, közvetlen feladatait és kötelességeit mutatja meg, amelyek állásfoglalására és a köz ügyeivel szemben tanúsított viselkedésére nem maradnak hatás nélkül. Másrészt azonban szigorúan tartózkodik minden lehető politikai irányhoz való csatlakozástól, akár a napi kérdésekről van szó, akár a nagy politikának alapvető döntéseiről. Minthogy pedig minden modern állam elismeri, sőt kormányzásában előre feltételezi a politikai pártok létezését, azoknak ellentétét, így bizonyos mértékben

pártpolitikai állásfoglalást is követel meg az állampolgártól, az állampolgári nevelés légi üres térben mozog.

Ehhez a nehézséghez járult a legújabb időben számos európai államban olyan kormányrendszer kialakulása, amelyet mindenki feltétel nélkül érzett a magáénak, vagy legalább is ellentmondás nélkül el kellett fogadnia, mert az új szellem a nép, nemzet, állam és államvezetés teljes egységét hirdette, és elég ereje is volt ahhoz, hogy elgondolását egyedül helyesnek elfogadtassa. Itt az állampolgári nevelés önmagától alakult át politikai neveléssé, mert fejtegetéseiben állásfoglalásból kellett kiindulnia: helyeselnie kellett a jelent és a jövőt ebbe a jelenbe kellett beépítenie. Az állampolgári nevelés az állampolgárral együtt tűnt el: túlhaladott álláspont lett akkor, amikor a fejlődés vagy a forradalmak elseperték a közösségtől bizonyos mértékben függő, annak elárendelt, de egyben vele szemben is jogokkal rendelkező, ellene is védett, a közösségen belül biztosított szabadságokkal rendelkező egyént. Eltűnt, hogy helyet adjon egy jelenre irányuló, tetterős, cselekvő, az eddiginél kevésbé elméleti nevelésnek, amely átlépett Fr. A. Wolf híres tételén: *Alles was für die Zeit erzogen wird, wird schlechter als die Zeit.*

Az elméleti síkban megmaradó, politikai állásfoglalástól tartózkodó állampolgári nevelés újabb nagy nehézsége onnan eredt, hogy az iskolákban folyó nevelőmunkával párhuzamosan egyéb szervezett közösségek, nemzetiségek, politikai pártok, szakszervezetek vetették magukat a nevelésre, rendszeres, mindent saját érdekeik és eszmeviláguk köré összpontosító oktató-nevelő tevékenységre. Ennek következménye már rövid idő múlva is az lett, hogy a nevelés hivatalos szervei, tehát nemzetiségekkel rendelkező államban az uralkodó többség által fenntartott intézmények, langyos, általánosságban kimerülő, a jelenben nehezen eligazodó hazafisága védtelen volt a nemzetiségek mozgékony, friss, gyakorlatiasabb és cselekvőbb politikai magatartásával szemben. Ugyanígy vesztek teret a nemnevelő politikai pártok, vagy az

uralkodó társadalmi osztályok a következetes szakszervezeti nevelésen átesett munkássággal szemben.

Ha csak egy pillantást vetünk az uralomra törő rétegek u. n. osztályharcára, hamar megállapítjuk, hogy politikai nevelésük ritkán egyezett a nemzet egészének érdekeivel, hogy csaknem minden európai államban elnyeléssel fenyegette mindazt, amit a közösség nagyobb, de tehetetlenebb része még helyeselt. Ennek ellenére — és itt az uralkodó politikai felfogásnak egészen sajátos érvényesülését látjuk — sem a hatalom tiltó szavát nem emelték fel a fenyegető veszedelemmel szemben, sem pedig a rendelkezésükre álló intézményeket nem állították azoknak az eszméknek szolgálatába, amelyekbe a vezető réteg belenőtt, amelyeket helyeselt, amelyekhez ragaszkodott is a maga módján, és így még a támadásra védekezéssel való felelés szabályának sem tett eleget. A legtöbb államban a nemzet számban és értékben túlnyomóan fölényben lévő része bátortalan kapkodásában még fiait sem tudta legalább neveléssel vértetni a szüntelenül ható bomlasztó törekvésekkel szemben, és maga készítette elő a dolgok olyan alakulását, amelyre már befolyást gyakorolni nem tudott.

„Ha a proletariátusnak, amelyet fiatalon, tanultan, szervezőképesen, maró hevességgel látunk felemelkedni — írja Francisque Vial — el kell tüntetnie ezt a valamikor felvilágosult, ma bizonytalan és aggodalmaskodó polgárságot, amely másfél évszázad óta kézben tartotta országunk politikai és szellemi tevékenységének irányító állásait, akkor semmi kétség sem lehet az iránt, hogy eltűnésre ítéltetett az az időben elhúzódó, érdektelen műveltséget adó oktatás is, amelynek nincs más célja, mint az ember kialakítása, és amely dicsőségének tartja, hogy valójában semminek a szolgálatában sem áll. Egy szintre került és egyenlőségre törekvő társadalomban az a középfokú oktatás, amelyet mi ismertünk, amely minket felnevelt és amelyhez ragaszkodunk, nem maradhat fenn sokáig.“²⁰

Ennek ellenére a szerző nem azt keresi, hogy mivel

lehet gátat emelni a mind határozottabban tért nyerő veszedelemmel szemben, hanem a nagy francia forradalom „école centrale“-jának sorsát siratja: „... az teremtetten volna meg a valóságnak és korunk laikus és köztársasági törekvéseinek, a szabadság, változatosság és haladás bennünk élő szükségességének megfelelő középiskolai rendszert, azt a rendszert, amely alkalmas arra, hogy magába fogadja és terjessze az értelemre, igazságra, demokratikus és emberi haladásra támaszkodó szellemet, amely az „école centrale“-ok egész pedagógiáját áthatotta.“²¹

Amilyen tisztán és kézzelfoghatóan jelentkezik első idézetünkben az osztályöntudat nevelésből is táplálkozó hódító ereje, éppen olyan határozatlan és félénk a követésre méltó példa felmutatása. Nem mintha ment lenne minden „politikától“, az érdektelen kultúra kihangsúlyozása ilyen következtetéssel nem mutat mást, mint hogy a társadalomnak politikai érdeke volt az, hogy a nevelés ne legyen politikai, hanem azért, mert az átütőképes, új mozgalmak harcias erélyével, eszközökben nem igen változó érvelési módjával szemben hatástalan volt.

Ilyen és hasonló tapasztalatokból eredő súlyos megfontolások vezettek az egyén és köz, a nemzet és nemzettag közötti viszony új megfogalmazásához és a nevelésnek a nemzeti élet ilyen értelmű kialakításába való szorosabb bevonásához.

Az állampolgári nevelés időben hozzánk legközelebb álló elképzeléseiben már mindenütt érvényesül ez a jelenre irányuló, bizonyos vonatkozásokban állásfoglalásból kiinduló megoldás.

„A tanulót a kölcsönös kapcsolatok ezer szálával kell lehorgonyozni a mai társadalmi rendhez. Meg kell ismernie mindazokat az előnyöket, amelyeket a társadalom részéről élvez és azokat a követelményeket, amelyeket viszont a társadalom övele szemben támaszt. Értékelnie kell az előbbieket és szívesen vállalnia az utóbbiakat. Amikor a nevelés erre a magaslatra felsegítette a ta-

nulót, egyúttal élénk hazafiúi érzést támasztott benne. Ez a tanításnak egyik újabban mind inkább hangoztatott feladata, "jellemzi Loczka Alajos²² az amerikai nevelés ilyen irányú elképzeléseit.

A háború utáni olasz nevelés legnagyobb problémája a nemzet nagy egysége iránti politikai érzék kifejllesztése. Nem könnyű feladat azért, mert a fasizmusnak csak a Vatikánnal folytatott sokéves küzdelem után sikerül az ifjúságot teljesen kézbe venni. 1929. február 11-én hirdették ki a lateráni egyezményt. A fejlődés irányát világosan láthatjuk a következő hónapok eseményeiből. „Mussolinist liberálisok, szocialisták, szabadjóművesek, sőt régivágású párthívei is támadták, hogy az olasz ifjúság nevelését s ezzel az ország jövőjét kiszolgáltassa az egyháznak. Mussolini erre a vádra válaszol a konkordátumot bejelentő nagy parlamenti beszédében május 13-án. „Másféle kormány, mint a mienk, valamilyen demoliberális irányzat, melyet megvetünk, hasznosnak tarthatná az ifjú nemzedék neveléséről való lemondást, mi azonban ezen a téren nem tárgyalunk.“ Pius pápáról elismeri, hogy „olyan tudós, aki forró érzelemmel félelmetes tudást egyesít, ... de ő is tudja, hogy vannak olyan kérdések, amelyekben hozzá-hasonlóan hajthatatlanok vagyunk.“ S hivatkozik a tárgyalások egy éves megszakítására. „A tanításnak mienknek kell lennie. A gyermekeket a mi vallásos hitünkben kell nevelni, de ezt a nevelést ki kell egészítenünk, mert szükséges, hogy mi adjuk meg az ifjoknak a férfiasságnak, a hatalomnak és hódításnak szellemét.“²³

A nemzetnevelés szerves egészébe ezután kapcsolódik be a párt. Megalakul a fiatal fasiszták szervezete, amely a sporton és a katonai gyakorlatokon kívül u. n. politikai tanfolyamokat is tart.

Magyarországon a helyzet a nyugati államok fejlődésével párhuzamosan alakul. Imre Sándor²⁴ ismét messze előrelátva hallatja figyelmeztető szavát: „Látunk kell,

... hogy (a szocialisták) szervezeteikben és szabad iskolákban nyilvánvaló sikerrel folytatják a vezetőik tudományos álláspontjának megfelelő tanítást és ezzel a köznevelés hivatalos szervezete mellett létesítenek egy másikat, más szellemű szervezetet, mely szabadsága és éppen ellenzéki volta révén bizonyos, fokozódó hatással működik. Minderről tájékoztatta az elfogulatlanokat a szabad tanítás ügyében tartott országos gyűlés (Pécs, 1907. október), mely politikusoknak és nevelőknek egyaránt sok tanulsággal szolgált.“

Ilyen elég messze visszanyúló előzmények teszik érthetővé az állampolgári nevelés mind erősebb jelenre irányulását, és ezzel a politikai neveléssel való lassú egybeolvadását. „Az állampolgári nevelésnek központilag kell behelyezkedni az államba, annak belső és külső szükségleteibe. Ez annyit jelent: az államba, amint ma van és előttünk áll, amelyben élünk, amelynek megerősödéséért és újjárendezéséért dolgozunk“,²⁵ olvassuk 1930-ban a Németországban általánosnak látszó kívánságot. Vessük össze ezt a törekvést Spranger történeti alapon készült meghatározásával: „Politikai nevelésen értem az állam számára, természetesen az államban és legtöbbször az állam által történő nevelést. Formái az állam időben megadott szerkezetétől, valamint az időnként megadott politikai építő akarattól függnek.“²⁶

Az állampolgári nevelés ilyen értelmezés mellett már mindenütt politikai neveléssé lett.

A gyakorlati megvalósulás útján azonban nem az iskolákban végzett állampolgári nevelés alakult át elméleti meggyőződés alapján politikai neveléssé, hanem a politikai nevelés, mint nagy mozgalmak uralomra jutásának következménye, pártok és szervezetek hagyományainak folytatása és kiterjesztése által került be iskolában és iskolán kívül a nevelés elsőrendű feladatai közé.

Ha most eltekintünk minden helyi és időbeli vonatkozástól és azt keressük, hogy milyen ígéretet jelentett a politikai nevelés a jövő számára, akkor két olyan pontot találunk, amikben változás kimondására érezzük magun-

kat feljogosítva: 1. A modern államok először jutottak el oda, hogy az eddig fakó és sok ellentétes eszmény között ingadozó hivatalos oktató munkát, meg a szétforgácsolt, egymás ellen küzdő, egymást ütköző céljaik miatt romboló pártpolitikai irányú nevelést egységes ítéletre kényszerítő politikai nemzetneveléssé nemesítsék. 2. A középkor mindent átható, teológiai nevelése óta először jelenik meg olyan átfogó, mindent magához alkalmazni tudó eszme, mely az egyetemtől az elemi iskoláig lemenő sokféleséget egyetlen központ, a nemzetnevelés ténye köré vonja össze.

A politikai nevelés legrendszeresebb elméleti és gyakorlati kivirágzását a mai Európában Németországban vizsgálhatjuk meg. A német nép nagy átalakulása folyamán az államvezetés iskolában és iskolán kívül valósítja meg helyesnek elfogadott nevelési elveit. Bizonyos eredményekről is lehet itt beszélni, bár korai volna azokat véglegeseknek elfogadni. Nemcsak azért, mert a dolgok természeténél fogva évtizedek kellene a helyes ítélet megalapozásához, hanem azért is, mert a fejlődés ütemét a közbejött világháború erősen fékezi. Amikor mégis átfutunk a német példa egyes tanulságain, csak azért teszünk, mert a politikai nevelés eszményére, rendszerére és szervezetére, végül a politikai nevelés tudományára vonatkozó elgondolásokban már észrevehetőek egy formálódó egész körvonalai.

A politikai nevelés német formájának első levont következtetése a pedagógiai önállóság megszüntetése: „Napjaink forradalma a pedagógiát korlátai közé kényszerítette és a „politikának a pedagógia fölötti elsőségét“, amit Dilthey követelt, megvalósította. Ezzel eljött az iskola olyan megújulásának órája, amelynek ösztönzései és törvényei nem tőle származnak, amely azonban éppen ezért képes megadni azt, amire az iskolának mindenképp elött szüksége van“,²⁷ olvassuk. És tovább: „A nevelés a néptől kapja feladatait, annak faji-népi-politikai világrendje és világnézete szerint... Az iskola hivatása szerint az:

ifjúság közösségi nevelésében tervszerű oktatómunkával vesz részt. Feladata, hogy a közlésnek és közvetítésnek olyan alakjait találja meg, alkalmazza, amelyek az ifjú lélek alkatának megfelelnek, azt lélekben alakítják és kiigazítják.²⁸

Mikor ezzel a nevelés irányítói és tudósai elvesztették hatalmukat a célok és eszmények előírására, sőt gyakran az eszközöket is készen kellett elfogadniok, ellentétképpen más feladatok és hatáskör háramlanak rájuk: „A népet és államot építő munkába való bekapcsolódás a nevelés érvényének óriási kiterjesztésére, hatásának elmélyítésére és feladatainak lényeges emelkedésére vezet. Ohne Zweifel ist die Erziehung eine zentrale Kategorie des Politischen“,²⁹ írja Hans Wenke.

Az új nevelés célja a politikai ember megteremtése. A politikai ember pedig annyira egynek érzi magát az állammal, gondolkodásában és cselekvésében annyira mindig az összességet látja maga előtt, hogy lélekben állandóan kész arra, hogy magánéletét érte kockáztassa és feláldozza; hivatásának teljesítésében is az egésznek a szolgálatát tartja a legfontosabbnak.³⁰ Ilyen embertípus érti csak meg, hogy a nemzeti feladatok terén nem elég valamit egyszer megvalósítani. Ezek a célok az állandóan éber, kockázatot szívesen vállaló, katonai és politikai, a hősi ember kialakítását írják elő, aki az érték és valóság között fennálló örök feszültségből él, aki tudja, hogy nem történik semmi értékes önmagától, viszont mindig önmagától megy tönkre, ha nem harcok és áldozatok árán tartják fenn.³¹

A mai német nevelés a porosz hadsereg szellemének életrekeltésétől várja új emberének megszületését. „Der Grundsatz, — írja Hitler³² — der das preußische Heer seinerzeit zum wundervollsten Instrument des deutschen Volkes machte, hat in übertragenem Sinne dereinst der Grundsatz des Aufbaues unserer ganzen Staatsauffassung zu sein.“ Az pedig a közösség érdekeivel való teljes összeolvadást, a kötelességteljesítés fegyvelmezettiségét és

felelősségtudatát jelenti: „Jedem Manne stehen wohl Berater zur Seite, allein die Entscheidung trifft ein Mann.“³³

Világosan látható, hogy hogyan bontakozik ki a vezetés magasabb fokain a látszólag mind nagyobb szabadság, hogyan egyesül a szélesebb körre kiterjedő irányítás a felelősség egyre nyomasztóbb, másra át nem hárítható súlyával, és vezet ahhoz a sajátos ellentmondáshoz, amely a legkorlátlanabb szabadságban látja a legmagasabb rendű felelősségből eredő legteljesebb alárendeltséget.

A politikai ember végső és legmagasabb példája a vezér.

Férfi, aki nem hisz a dolgok előre elrendezettségében, az isteni gondviselésnek a földi élet gondjaiba történő állandó beavatkozásában. Nem optimista. Tudja, hogy semmiféle metafizikai világra nem háríthatja át azt a felelősséget, amelyet kötelező döntéseieért vállalnia kell. Tudja, hogy határozataiban, melyeket az örök emberi létküzdelem csatateréin hoz, a becsület parancsának engedelmeskedik, hogy sokszor nagy egyéni értékeket kell az egyénfölöttiért feláldoznia. Hősi típus, nagy kockázatokat vállal, mert a nagy tettek sikerét csak előkészíteni lehet, de biztosítani nem. Néha, különösen nehéz választások előtt, a maga belső szabadságának engedelmeskedve, a külső élet valószínűségeit is figyelmen kívül hagyja, így lesz „unvernünftig-übervernünftiger Mensch“.³⁴

A politikai nevelés elgondolásában — még a német formában is — az állampolgári nevelés nem egy követelményének megvalósulását észlelhetjük, mégsem fokozati, de lényegbeli különbség van a kétféle elképzelés között. Ennek eredete az egyénnek megváltozott viszonya a közszemben, amelyről szóltunk már röviden. Élő szervezet a nemzet, csak a test és sejt viszonya képzelhető el egyén és közösség között: ez pedig az egymás által való élés vagy közös pusztulás kényszerét jelenti. Állam, nép és vezér egymást feltételező, egymást meghatározó hármasságban jelennek meg: „Wird einer herausgerissen, so verliert nicht nur er selbst, sondern das Ganze seinen Sinn.“³⁵

A politikai nevelésnek ez a formája az egyént vég-

zettől kijelölt szerepébe vezeti be, csak azon belül emelkedhetik a szabadság viszonylagosan magasabb vagy alacsonyabb fokára (személyiség).

Mi valósult meg a német nevelés intézményeiben ennek a célnak elérése érdekében? Mik voltak és mik azok az eszközök, módszerek, amelyeket sikerrel alkalmaztak? Alig adhatunk erre a kérdésre feleletet. A háború miatt kettőszakadt újjászervezés éppen úgy szenved az emberhiány, az utánpótlás biztosításának nehézségei és sok egyéb kényszermegoldás miatt, mint Európa minden országa.

A multtal való szakítást azonban sohasem kell külső módosításokban, tantárgyak megtartásában vagy elejtésében, új tárgyak bevezetésében vagy az óraszámokban beállott változásokban keresnünk. Sokkal inkább jelzi azt a tanult anyaggal szemben elfoglalt új álláspont. És a német pedagógiai irodalom hozzánk kerülő közlései tisztán mutatják, hogy a németeknek a tudománnyal és műveltséggel szemben elfoglalt egész magatartása gyökeresen átalakult.

A pedagógia pedig függő helyzeténél fogva alkalmazkodik:

„Es gibt künftig keine Welt des Geistes für sich, keine selbstgenügsame Idealität mit ihren abstrakten Werten des Wahren, Schönen und Guten mehr. Es gibt keine autonome Individualität mehr: das Zeitalter und Weltbild des Individualismus und Rationalismus wie auch des Massenkollektivismus ist zu Ende...“,³⁶ olvassuk az egyik szerzőnél.

„Bildung an sich als ein höchster autonomer Wert soll und darf nicht mehr das höchste Streben des Menschen bestimmen, sondern Bildung soll heute sein und wird es auch sein: eine aus dem politischen Wertbereich entspringende politische Forderung an jeden Deutschen.“³⁷

„Immer ist... in jeder Erziehung der politische Bezug existentiell mit enthalten, weil der Werdende überhaupt nur in der Einordnung in das Politische, in der

Erziehung zu Volk und Staat zum ‚Menschen‘ gebildet werden kann.³⁸

Vége tehát a világháború után még olyan elevenül ható autonóm pedagógiának, a nevelés a politikától kapja meg eszményét és céljait. Vége a megértés pedagógiájának, vannak tények és értékek, amiket korra és egyénre való tekintet nélkül kell közkinccsé tenni. Vége az értelmi nevelés ideáljának, az általános és érdektelen műveltségnek. Vége az ifjúság túlzott oltalmazásának, kemény nemezdedeket kemény eszközökkel kell nevelni.

A német politikai nevelésnek ezek az elméleti határai a régi egyházi neveléshez hasonló, külső céloktól irányított, a közös cél és eszközök föltétlen helyeslésében egyesülő, mindenben a célnak előbbrevitelét szolgáló iskolarendszerben kell, hogy érvényesítsék hatásukat. Mint ahogy a középkorban a nevelésnek csak az egyházzal való vonatkozásában van értelme, ugyanígy kell ennek a nevelésnek a létalapját a politikával és állammal való összefüggésben keresnünk és megtalálnunk.

A német nevelés egész szervezetének átalakulása az utolsó tíz év alatt szemünk előtt ment végbe. A változások személyi részéről itt csak annyit jegyzi meg, hogy az egyetemeken és főiskolákon az új birodalmi iskolapolitika érvényesítése érdekében a tanári állások 45 %-át töltötték be újonnan, amivel az egész tanszemélyzetet és annak szellemiségét megfiatalították, a végbement forradalom eszméihez igazították.³⁹

Mielőtt a német nevelés néhány messziről is követhető tervéről és eredményéről feladatunknak megfelelően saját helyzetünk vizsgálatára térnénk át, meg kell kérdeznünk, milyen ítéletet alkothatunk erről a nagyvonalú, lassan minden részletében kidolgozott politikai nevelésről?

Tetteket kiváltó gondolatok és gondolatokat kiváltó tettek váltakozó megjelenésében látjuk a nemzeti és emberi fejlődés alapját. Ez pedig nem történhetik meg a szabadság elégséges levegője nélkül. Maga az élet is folytonos haladást jelent, ami, ha nem is mindig tökéletesedés,

de mindenesetre mozgás. Nem kell-e tartani attól, hogy a felnőttek társadalma, ha egyszer kialakította magának az új életkeretet, akkor sem hajlik szívesen újításokra, amikor azok már kívánatosak? Álljon túl nagy hatalom rendelkezésére, és tudja a következő nemzedéket fenntartás nélkül a változhatatlan meglévőbe belekényszeríteni, akkor saját előregedő életformáját nyújtja csak meg, és kimozdíthatatlan tehetetlenségi erőként áll minden megújulás útjába.

Az államvezetés bölcseségén múlik, hogy ne így történjék.

Térben és időben végzett ki-, illetőleg visszatekintésünk nem azért történt, hogy követendő példát állítsunk saját jövőendő kibontakozásunk elé; nem is egészen azért, hogy megmutassuk, milyen áldozatos, gyakran a mult elismert értékeinek elvesztésével járó intézkedések voltak szükségesek egy messzenéző forradalom alkotásainak, egy nagy nemzet megújulásának akadálytalan biztosítására. Inkább Ranke mondása lebegett előttünk: csak saját nemzeti értékeink kifejlesztésével ellensúlyozhatjuk azt a fenyegető túlsúlyt, amelyet egy másik nemzet magának kivív. Vonatkozik ez természetesen nemcsak a harcra, de a jóra törekvő nemes versenyre is.

Problémánk ilyen keretben való tárgyalásának más okból is megvan a maga időszerűsége. Nem titok ugyanis senki előtt Németh Gyulának a magyar felsőoktatás reformját vizsgáló előadói értekezésében elmondott megállapítása: „...a legutóbbi években arra kellett ébrednünk, hogy felsőoktatási rendszerünkben elszakadtunk attól a nagy nemzettől, melyhez eddig — ebben a tekintetben feltétlenül — szorosan hozzátartoztunk. Felsőoktatásunk jórésben, bölcsészeti és ügyviteli és tanulmányi szervezetünk csaknem egészében a német szellem terméke, lényegében az osztrák rendszernek hivatalos úton való átültetése. Ez az átültetés — egyes nem jelentéktelen hátrányoktól eltekintve — kitűnően sikerült, az utolsó 60-70 év alatt a magyar főiskolai oktatás kifejlődött, meg-

izmosodott. A német felsőoktatási rendszer azonban az utóbbi években lényegében megváltozott s ezekben a változásokban Németországot nem követtük.⁴⁰

Nem követtük, de eredetiségünk az egyetemi oktatásban nem több a fejlődés egy fokán történt megállásnál, a középfokú és népiskolai tanulmányi reformok is csak szervezetben és munkamenetben jelentenek haladást, minden egyébben csak elszigetelten jelzik, hogy nem egészen a régi úton járnak.

A nem túl gyors alkalmazkodásban nyilvánulhat meg hölcseség, a helybenjárás azonban cselekvésre nevelt, nagyobb erő kifejtésre összekovácsolt nemzetek gyűrűjében nem ment fenyegető veszedelmektől...

Mikor ilyen meggondolások után egész nemzeti történelmünknek, állandó magyar beállítottságunknak a nevelés szempontjából is hasznosítható tanulságát kerestük, arra döbbsentünk rá, hogy az — ha érteni akarunk a szóból, a tettekből — alig vezethet máshová, mint az idegen példák végső megoldásához. El kellett volna jutnunk a politikai nemzetneveléshez már jóval előbb: akkor, amikor népi és nemzeti hivatásunk teljesíthetőségének feltételével először néztünk szembe tudatosan.

Ha ugyanígy volt vagy van a magyarságnak központi problémája, az mindig politikai volt és maradt elsősorban. Annak kellett lennie, mert a lét és megmaradás mindennél előbbre való, és olyan megpróbáltatások, amelyek szerencsésebb népeknél különböző erejű megrázkódtatásoknál alig jelentettek többet, nálunk csaknem minden emberöltő alatt a megsemmisülés rémét idézték fel.

Ha csak multunk vagy jelenünk legotrombábban szemléltető eseményeit kapjuk ki bizonyító anyagként minden különös rendszeresség nélkül, két-három példa akkor is elégséges arra, hogy meggyőzzön.

A háborúk — mint annyiszor bizonygatták már — jobb életre való vágyakozás, a népek között vezető szerepre való törekvés, egyéb távolabbi, kibontakozást nyújtó célok keresésének jelei nagyobb nemzeteknél. A

kockázat? Legtöbbször kétes alapon. hozzájuk tartozó földdarab elvesztése, talán egy-két évtizedre kiható hanyatlás, a világ kiaknázásában való kisebb részesedés, hadisarc. A magyarság minden véres háborúja a létfenntartás keserves, verejtékes harca. A kockázat? Minden. A nyereség pedig sohasem több, mint nagy áldozatok árán a bukástól való menekülés.

A mult század európai haladása az u. n. demokratikus eszmények felé elméletek és társadalmi osztályok harca volt máshol, nálunk ezenfelül a nemzetiségi kérdés minden utólag napvilágot látott nehézségét magában hordta; kardélen való táncolás volt, formulák teremtése, hogy a magyarság vezető szerepének elvesztése és ezzel népünknek az életképes idegen környezetbe való felszívódása be ne következzenek.

Napjainkban a faji tisztaság hívei a vezető fajnak előjogait hirdetik a közösségi élet minden területén. Tehetjük-e ezt mi? Nem hat-e bénítóan az a tudat, hogy elméletünk nyomán széleskörű disszimiláció indul meg, és százezreket szakít ki hazánk népi állományából?

A sokat követelt szociális átalakulás gátjai között sem a vezetőosztályok önzése a legyőzhetetlen. Bizonyára már régen túl lennénk rajta, ha az örök készenlét állapotának fenntartása nem fogta volna le döntő pillanatokban azoknak kezét, akik cselekvésre készek voltak. Mi történik, ha az átalakulás huzamosabb időn át erőtlenne és ütéskeptelenné tesz? — vetődött fel a kérdés. És a kérdés felvetői nem kizárólag a régi állapotnak haszonélvezői vagy vámszedői voltak, akik — birtokon belül lévén — természetesen lassították a fejlődés menetét, esetleg látszateredményekkel igyekeztek a nekik legkedvezőbb helyzetet megkövesíteni.

Sok tíz és száz hasonló ténytet sorolhatnánk még fel annak bizonyítására, hogy nemzetünk a folytonos cselekvés mozgalmasságában minden idegével a jelen állásfoglalásainak soha meg nem szűnő izgalmában élt, hogy küzdelmeiben vezetőinek szerencsés politikai ösztönein kívül csak az isteni gondviselés megtartó erejében bízhatott,

hogy e nélkül alig lenne alkalmunk arra, hogy a XX. század közepén magyar nyelven elmélkedjünk nevelésünk helyes irányának kérdéséről.

Lehetett volna-e tehát nevelésünk más, mint politikai: helyzetünk ismeretében elsősorban a következő nemzedéknek a megfelelő időben szükséges cselekvő együttműködésre való előkészítése? És nem is lehet más, amíg meg nem birkózott azokkal a feladatokkal, amelyeknek megoldása a mult terheként közösségi életünk jövődjének alapfeltétele.

A magyarság ennek az örök életveszedelemnek nem egy tanulságát vonta le.

Alkalmazkodott hozzá jellemében: „Egy küzdő, aránylag kis népnél nem szabad senkinek várni azt, hogy mint az oroszé, utópikus, fellengő vagy álmodozó legyen lelki életének stílusa; ez keservesen megbosszulná magát, a nemzet létébe kerülhetne. Sem szentimentális nem lehet, érzelmek viharzásában gyönyörködő, mint a lengyel. Aki itt él, Európának e viharsarkában, annak jól kell látnia; mérlegelnie s a reális talajon kell járnia. Valóban nomád élet közepett hidegen mérlegelő és szemes típus alakult ki. A történet formálja a nemzeti lelket; egyes hajlamokat eltípor vagy sorvadásra késztet, másokat felszít, előtérbe hoz. A hazai talaj a nyugodtan mérlegelő valóságérzéket fejleszti.“⁴¹

Egészen ennek megfelelő „írástudóink“ kifejlődése és elhelyezkedése a magyar életben. Nincsen olyan igazán nagy írónk vagy költőnk, papunk vagy gondolkozónk, aki ne lett volna „politikus“ is. Az „art pour l'art“ fényűzését alig engedte meg magának valaki, az érdektelen, a jelen gondjait kizáró, az emberi és emberfölötti élet titkaiban elmerülő elmélkedés, a tiszta, földi szempontoktól nem zavart alkotás vendégként világítottak be történelmünk néhány kivételes órájának pihenésébe, — egyébként mindent és mindenkit maga alá rendelt a lét naponként mindig újból történő megalapozásának kényszere.

Ha végül nevelésünket is ebből a szempontból vizsgáljuk meg, akkor itt is csak azt látjuk, hogy egész újabb-

kori nevelésünk kialakulását politikai küzdelmek csatazaja kíséri. Kornis Gyulának a magyar művelődés eszményeiről írt vaskos két kötete semmit sem bizonyít ennél ékeesebben. Imre Sándor pedig kívánságként állapítja meg: „... a magyar nevelői gondolkodásnak mindig lényeges vonása volt az élethez való szoros kapcsolódás. Apácai-tól kezdve Eötvös-ig minden magyar gondolkodóban ott van határozott elvként, hogy a nevelés mindenkor a jelen viszonyaiból tartozik megállapítani a követendő utat, számba kell tehát vennie az uralkodó áramlatokat. Wesselényi fejezte ezt ki a legvilágosabban, mikor a nemzet helyzetének megfelelő nevelést sürgetett.”⁴²

Az iskolák falai azonban szigetté tették a bennük folyó oktató munkát. A tanítási nyelv magyar lett, egyébként a kint lefolyó nemzeti életnek még az árnyéka is ritkán vetődött be az állandóan gyarapodó számú intézetekbe. A szakadás a magyar nevelői gondolkodás és a gyakorlatban végzett nevelés között létrejött. Magasabb iskoláinkat ugyanis hatalmába kerítette — idő előtt — az idegen szellemiségből táplálkozó, egész Európában kivirágzott újhumanizmus, mely emberileg föltétlenül magasabb eszményeket szolgáló kultúrájával eltávolította vezetőosztályunkat azoktól a közelebbi céloktól, attól a cselekvő, mondjuk, politikai feladatvállalástól, melyek közt eddig mozgott. Egyben egy eddig még ki nem törölhető vonalat húzott a nemzet két itt elkülönülő rétege közé: lenn azok éltek, akik a régi műveltség hagyományaiban maradtak meg, fenn pedig azok, akik abból kiszakadtak és az előbbivel nem érintkeztek. Kiegyenlítő-dés nem jöhetett létre, mert nem volt, aki a régit emelje, csak olyan volt, aki abból kilépett.

Ennek ellenére túlzásnak tartjuk azt a megállapítást, hogy kultúránknak és nevelésünknek ez a kettészakadása fejlődéstörténetünknek helyrehozhatatlan tévedése. Ugyanez történt meg Franciaországban a XVII. és XVIII. században, amikor a francia klasszicizmus nyelvben, mórban, életfelfogásban, gondolkodásban annyira eltávo-

lította a vezetőosztályokat a nagy tömegektől, hogy az érintkezés már azért is lehetetlen volt, mert a nép nem értette meg azt a nyelvet, melyet nem maga alakított, amellyel hozzáférni így alig lehetett. Ugyanezt írja Ernst Kriek a német neohumanizmus rovására. Nálunk azonban nem voltak forradalmak, és a kiegyenlítődést nem teremtette meg egy nagy multra visszatekintő, a nevelés szerves egységébe beilleszkedő népoktatás. Nincs azonban semmi leverő abban, hogy ez a feladat, legalább részben, még előttiünk áll. Nem beszélni kell róla, hanem felismerni és cselekedni.

Azokkal szemben, akik a régi iskola védőiként lépnének fel, nem kell másra hivatkozni, mint a magyar nemzetiségi középiskolák példájára. Senki sem mondhatja, hogy pl. az erdélyi szász gimnáziumok nem érték el a humanisztikus műveltségnek azt a fokát, mint a magyarok, és mégis, mennyivel tervszerűbben szolgálták azok a népközösség egészének ügyét! Mennyivel céltudatosabb politikaiság volt nevelői elgondolásukban, és nevelői gondolkodásuk nem torpan meg az iskola kapui előtt.⁴³

Igy volt ez természetesen egyéb nemzetiségeinknél is.

Ebben a környezetben élt a mi nevelésünk egész politikai színtelenségével, amely alig jutott tovább egy frázisokban megjelenő hazafiaskodásnál, általánosságokban megmaradó, adatszerű történetiségnél, a jelennel szembeni állásfoglalás kerülésénél, értékeléstől rettegő, a kimondott szó felelősségétől visszariadó tudományoskodásnál. Innen érthető meg az életbe kilépett egyén szembevető politikai tájékozatlansága, az a kritika gyakorlására képtelen, kis sérelmekkel lánggra lobbantható, a nagy nemzeti veszedelmekkel szemben esetleg egészen vak magatartás, mely iskolázott embereket is annyiszor tett — és sajnos, tesz ma is — napilapok, olcsó propaganda, felelőtlen suttogás hálás közönségévé.



Ilyen nevelés nem alkalmas arra, hogy értékeinket továbbszármaztassa; talán arra sem, hogy a közvetlenül jelentkező feladatok megoldására megértést teremtsen, hogy jelen állásfoglalásával a jövőbe beállítson.

Politikai nevelést tanácsol tehát az idegen példa. Megállapítható, hogy nálunk a nevelésen való gondolkodásban a nevelésnek a közösség életével meglévő kapcsolata mindig szem előtt volt, az egyes koroknak megfelelő módon.⁴⁴ Végül ilyen nevelést kíván meg saját nemzeti megmaradásunk és további fejlődésünk. Hátra van még annak a megvilágítása, hogy mit jelent ez a követelés gyakorlatilag?

Abban, amit az Általános Utasítások hazafias, állampolgári, szociális nevelésnek neveznek, a legnagyobb hiány az, hogy túl általános és ködbevesző a nemzeti és a nemzetben belül az egyéni hivatás taglalása. A történelem nagy tanulságai — ha megfelelően adjuk elő — megadják egy nemzet fejlődésének állandó irányát, de nem mindig alkalmasak arra, hogy ismeretükben gyors ítéletet alkossunk valamiről: az összefüggésekbe való gyors beletérés még szakembernek sem mindig egyszerű. Megvan tehát egy rövidebb időre szóló, az adott viszonyokhoz alkalmazkodó célkitűzésekbe való behelyezkedés fontossága is.

Ismét néhány példához folyamodunk:

A világháború után — amelynek végső akkordja, a proletárdiktatúra, következményeiben olyan tragikusan mutatta a politikai nemzetnevelés hiányát — a körülöttünk hirtelen felduzzadt utódállamok közül Románia és Szerbia parasztállam maradt elsősorban, míg Csehszlovákia ipari nagyvárosainak és vidékeinek munkacerejére támaszkodhatott leginkább. Mind a három azonban fennmaradásában a nép széles rétegeinek, a nagy tömegeknek megszervezésére törekedett, az első kettő a parasztság, a harmadik az ipari munkásság érdekeinek megfelelő belső politikát folytatott. Akinek alkalma volt pl. Romániában egy vidék, esetleg országrész parasztjainak nagy-

gyűlését látni, az érezte, hogy mit jelent erőben a föld népének valamilyen cél érdekében való megmozgatása.

Európának ezen a részén egyedül Magyarország vette fel életének rövid időre megszakadt fonalát ott, ahol a háború szerencsétlen vége után elejtette, és tartott ki alapjában arisztokratikus, a kormányzásba keveseket bevonó rendszere mellett. Ez természetes is volt így, mert messze visszanyúló, tiszteletreméltó hagyományai, huzamosabb és folyamatos nemzeti történelme egyik versenytársának sem volt. Ők egyszerűen választottak államrendszert, míg hazánk vezetősége csak azt mérlegelhette, hogy felelőssége tudatában a mult formáiból és értéktartalmából lehetőleg a legkevesébbet áldozva simuljon az új élethez. Korai volna ítéletet alkotni arról, hogy nemzetiünk történetének ebben a szakaszában mennyire szerencsésen találta meg az utat a hagyományok öröksége és az új élet követelményei között, a példa azonban mégis papírra kívánkozik, mert mindenkori politikai nemzetnevelésünk eredményességétől függ, hogy minden kor helyesen találja meg a megfelelő mértéket: ne tapadjon meddően és megbüvölten multja már elhasznált formáiba, és ne szaladjon oktanul és következtelenül olyan megoldások után, amiket sem testére nem szabtak, sem lelkével összegegyeztetni nem tud. Kétségtelenül megindult — és minden remény szerint fejlődést jelentő — átalakulásunknak talán nincs is ennél nagyobb problémája: a helyes értékelésnek pedig először az iskolában kell megtörténni.

• A hagyományok és az új életkövetelmények kialakította kereteket tartalommal is ki kell tölteni. A tisztán látó magyar vezetőembernek tudni kell, mekkora az az erő, ami a nemzet rendelkezésére áll, hogy az körülbelül milyen szerep betöltésére teszi alkalmassá.

Az egyén és a közösség helyes viszonyának kialakítása magától értetődő kapcsolatot kell, hogy teremtsen: olyan közszellemet, melyben kizárt dolog a közösség rovására történő boldogulás mentegetése, az államvezetésnek pedig nem lehet más célja, mint az egymást követő

nemzedékek életének és nyugalmanak biztosítása. Az egymásrautaltság tudatának kell kialakulni egyén és nemzet közt: együttérzésnek, egymásra támaszkodó bizonyosságnak. Egyénnek és közösségnek tudni kell, hogy megfeszített munkájuk nem marad haszonélvező nélkül, hogy a nemzet felgyűjtött erő- és anyagfölöslegét csak olyan hatalmi célok érdekében teszik kockára, amelyek a nemzet életének és fejlődésének feltételei. A reális, józan magyar életszemléletnek kell érvényesülnie itt is: befelé a nemzet cselekvőképességét mindig biztosító, fegyelmen, mindig elsősorban a nemzetben és a nemzettel való éleést látó magatartáson alapuló viszonyt kell kialakítani már a nevelés ideje alatt a felnövő magyarban, az államvezetésnek pedig olyannak kell lenni, hogy a nevelő arra mindig nyugodtan és a tények erejére támaszkodva hivatkozhasssék.

Külön feladatot jelent társadalmi felépítésünk nagy belső eltolódásainak feltárása, a javítás módjainak ismeretése. A lassú fejlődés feladatokat ró a következő nemzedékre is: nem elég azokat csak látni. A századok alatt hibásan kiépült rendszert óriási károk nélkül csak szeretettel és szakértelemmel lehet jóvátenni. Az ifjúságnak tehát programmszerűen kell tudni, mik a javítás lehetőségei, milyen időbeli sorrend követése a legtanácsosabb, mihez mikor nyúlhat komoly érdekek veszélyeztetése nélkül. Így a tanuló nemcsak tényeket ismerne meg, hanem feladatokat is kapna: élettervet, akármilyen hivatást is vállal.

Ilyen és hasonló sok más kérdés mellett biztos képet kell kapnia minden felnövő magyarnak nemzetünknek a többi nemzethez való viszonyáról is. Ismertetni kell a környező népek, a ránk ható távolabbi nagy nemzetek velünk egyező, esetleg velünk mindig ütköző fejlődési irányát, kultúrájuk serkentő vagy bénító, építő vagy romboló hatását.

Az ezer éves haza területének visszaszerzése és további megtartása minden cél fölött álljon az egymást követő nemzedékek előtt, de őszintének kell lenni, nem-

csak az egyéni és nemzeti érvényesülés nagyobb terét kell észrevenni, hanem azt sem szabad tagadni, hogy a nagyobb területtel nagyobb terhek is járnak, a számban megnövekedett, magyarelles szellemben nevelt nemzetiségek visszafogadása emberfeletti erőfeszítések árán sem maradandó, ha a folytonos, semmit figyelmen kívül nem hagyó készenlét állapotából kiköppenünk, ha az újból létrejövő együttélés alatt nem sikerül olyan vezető népnek bizonyulnunk, amely mellett, amellyel együtt csábítások ellenére is jó élni.

Ötletszerűen előkapott tények ezek is: annak alátámasztására hoztuk fel, hogy nem elég becsületes, gerinces embereket nevelni, — ami magában véve sem mindig könnyű — föltétlenül ki kell alakítani bennük a politikai ember erényeit, a célok és lehetőségek világos látását, az önfeláldozó cselekvőképességet, minden nemzeti ügygel szemben a komoly, felelősségteljes magatartást, amik nélkül — ha nemzetünk be akarja tölteni azt a hivatást, amit annyi nemes önérzettel tart a magáénak — jövő magyar életünket nem tudjuk elképzelni.

Ezeknek a kérdéseknek rendszeres tárgyalásában, a nemzet jelenének és közvetlen jövőjének egész nevelésünk középpontjába állításában látjuk a politikai nemzetnevelés feladatát.

Az életnek és a nevelésnek ki nem küszöbölhető kapcsolata azonban alig elosztható súlyos gondot támaszt mindazok lelkében, akik ezt az életet ismerik. „Das Gesetz der Erziehung ist das Gesetz des Lebens in der Gemeinschaft“,⁴⁵ írja Krieck — és milyen törvényeket várhatunk attól a közösségtől, mely a mi nevelésünket alakítja, mely környezetként körülfolýja az iskoláinkban végzett munkát, és amely olyan távol áll valóságos életében a saját maga által felállított normáktól is? Várhatjuk-e ettől a közösségtől egy legalább nagy vonalaiban egységes világnézetre támaszkodó, a nemzet egyetemét maga előtt látó, mindenkire föltétlenül kötelező, jól átgondolt és következetesen keresztülvitt kultúrpolitika

megalkotását és érvényesítését? Nem kísért-e továbbra is az, amit Kornis Gyula állapított meg 1921-ben: „Megint nincsen elvszerű és tetterős kultúrpolitikánk, ahogy nem volt igazában az utolsó félszázadban, amióta művelődésünk sorsa saját kezünkbe került. Ha pedig elvértve akadt egy elme, mely át volt hatva a kultúrpolitikának a nemzet életében minden fölött álló, abszolút jelentőségétől, vagy közömbösen elhaladtunk terve mellett, vagy esetleg nagyban lelkesedtünk rövid időre értük, s aztán semmit sem tettünk. A nemzet szellemi és gazdasági életébe vágó legfontosabb programot is csakhamar a feledés pora lepte be.“⁴⁶

Mondjuk tehát itt is, hogy a cselekvés már nem a mi feladatunk?

Törödjünk bele, és fogadjuk el véglegesnek a nagy vallási, világnézeti, érdek- és osztályellentéteket, közösségi életünknek eddig legyőzhetetlen szétforgácsoltságát, melyet legfeljebb részönzetlenségek egymást marcangoló önzésének nevezhetünk, és amelyet a most folyó háború csak átmenetileg mérsékelt?

Nem tesszük.

Szerény szóval állunk be azoknak sorába, akik a sok gyökérből táplálkozó, ezerfelé ágazó törekvéseknek közepébe erősen ható mágnesként olyan súlyt szeretnének begördíteni, mely vonzó erejénél fogva maga köré tudná egyesíteni valamennyit.

„Pedagógiai szükségletek talán a legerősebb indítók, melyek világnézeti egységre szorítanak, — sőt azt is mondhatjuk, hogy akkor, mikor átfogó szintézisek keletkeznek, mindig bizonyossággal tétélezhetünk fel olyan szándékokat, melyek alapjellégüket tekintve pedagógiai természetűeknek bizonyulnak“,⁴⁷ mondja Litt. Miért ne remélhetnők, hogy a magyar nevelés igényei indítanak el olyan egységes nemzeti tudatosságot, melyet aztán a nevelés alakít élő anyaggá ifjú lelkekben, állandósít nemzeti és emberi jövőnk érdekében?

Ha most felelni próbálunk fejezetünk elején felvetett kérdésünkre, és meg mondjuk, mire neveljük nemzetünk egyeteméből kiválasztott fiainkat, akkor ez a felelet a következő: arra, hogy azonos szemlélet alapján nemzeti és emberi életünk legfőbb problémáit azonosan értékeljék, hogy azonos értékelés alapján egyetértően cselekedjenek, hogy az életük alapjául szolgáló szellemiségben kiegyenlítsék származásuk gyakran ma is ható előnyétérhét, és közömbösítsék azokat a széthúzásra ösztönző befolyásokat, melyeket a mai nemzeti közösség felnőtt része nem tud életétől távoltartani.

Ezt várjuk a politikai nemzetnevelés mindent körébe bevonó, központi szerepétől. Jól tudjuk, hogy nem a legmagasabb emberi eszmény mellett szállunk síkra. Fejlődésünk történetének szomorúsága, hogy gyakran kell megfordulnia már útbacjtett, már elhagyott állomások felé, esetleg egészen előlről is elkezdni sokmindent.

Következő fejezetünkben a koncentráció lehetőségével foglalkozunk, hogy így jussunk el újból a politikai nemzetnevelés követelményéhez. Látni fogjuk, hogy egy ilyen koncentrációnak minden lehetősége megvan, és hogy nem kell vígasztalannak ítélni ezt a túlzott földbetapadást. A nevelés megtalálja majd a kitekintés, a nemzeti gondolaton át a magasabb eszmények, mélyebb emberi értékek felé való irányulás lehetőségeit is.

Irodalom: ¹ Imre Sándor: Nemzetnevelés. Kolozsvár, Magy. Társ. Tud. Kvtár, 1912. Több helyen. ² G. F. Lipps: Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig u. Berlin, 1911. Vorwort. S. III. ³ Babits Mihály: Élet és Irodalom. Bpest, é. n. Athenaeum, 139. o. ⁴ Kornis Gyula: Századunk tudományos szelleme. Bpest, Franklin, 1942. 31. o. ⁵ Kornis Gyula: id. m. 16—17. o. ⁶ Benda, Julien: La trahison des cleres. Paris, Grasset, 1927. 42. o. ⁷ Györfly István: Néphagyomány és nemzeti művelődés. Budapest, Egyet. Néprajzi Int. 1939. 5. o. ⁸ Litt, Theodor: Geschichte u. Leben. Leipzig u. Berlin, Teubner, 1930. 52. o. ⁹ Litt: id. m. 48—49. o. ¹⁰ Litt: id. m. 50. o. ¹¹ Stuckert, Fr.: Das Problem der Persönlichkeitsbildung. Monatschrift für höhere Schulen, 1932. évf. 8. o. ¹² Dilthey: Gesammelte Schriften. 9. 198. o.

¹³ Wißmann: Didaktik als Bildungslehre. Braunschweig, 1923. 625. o.
¹⁴ Wagner, Julius: Grundlegung der Bildungsarbeit. Leipzig, Quelle u. Meyer. 1926. 45. o. ¹⁵ Wagner: id. m. 43. o. ¹⁶ Wagner: id. m. 22. o. ¹⁷ Kerschensteiner, Georg: Begriff der Arbeitsschule. Leipzig, Teubner. 1930. 2—7. o. ¹⁸ Kerschensteiner: id. m. 11. o. ¹⁹ Weniger, E.: Staatsbürgerliche Erziehung. Hoffstaetter Peters: Sachwörterbuch der Deutschkunde. II. 1145. o. ²⁰ Vial, Francisque: Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire. Paris, Delagrave. 1936. 283. o. ²¹ Vial: id. m. u. ott. ²² Loczka Alajos: A műveltség útja Amerikában. Bpest, 1937. 148. o. ²³ Mester János: Az olasz nevelés a XIX. és XX. században. Bpest, 1936. 284—285. o. ²⁴ Imre Sándor: A nevelés sorsa és a szocializmus. Bpest, 1920. 55. o. ²⁵ Hoetsch, O.: Politische Erziehung im In- und Auslande. Monatschr. f. höhere Schulen. 1930. 617. o. ²⁶ Spranger, E.: Die Epochen der politischen Erziehung in Deutschland. Die Erziehung. 1937—38. 137. o. ²⁷ Havenstein, M.: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat. Die Erziehung, 1935—36. 172. o. ²⁸ Reunwath, Karl: Ganzheitspsychologie u. Pädagogik. Monatschrift für höhere Schulen, 1936. 370. o. ²⁹ Wenke, Hans: Die pädagogische Lage in Deutschland. Die Erziehung. 1937—38. 25. o. ³⁰ Giese, Gerh.: Begriff u. Aufgabe einer politischen Pädagogik. Neue Jahrbücher. 1939. 1. o. ³¹ Müller, K.: Politische Erziehung u. höhere Schule. Neue Jahrbücher. 1934. 289. o. ³², ³³ Hitler: Mein Kampf. 1938. 501. o. ³⁴, ³⁵ Müller: id. m. u. ott. ³⁶ Kriek, Ernst: Nationalpolitische Erziehung. Leipzig, 1934. 119. o. ³⁷ Bollnow, O. F.: Politische Wissenschaft u. politische Universität. Neue Jahrbücher 1933. 492. o. ³⁸ Giese: id. m. u. ott. ³⁹ L. még: Herbert Scurrila: Hochschule u. Wissenschaft im nationalsozialistischen Deutschland. Geist der Zeit. 1941. 617. o., valamint Faragó László és Lukács György cikkeit: Magyar Paedagogia, 1938. 3—4, és 5—6. számokban, Rezessy Z. Németországáról szóló műveit. ⁴⁰ Hóman—Mártonffy: Magyar felsőoktatás, III. Bpest, 1937. 12. o. ⁴¹ Dékány István: A magyarság lelki arca. Bpest, 1942. ⁴² Imre Sándor: A nevelés sorsa és a szocializmus, 54. o. ⁴³ L. H. Zillich és A. Meschendörfer regényeinek idevonatkozó részeit, valamint Gustav Rösler cikkét: Das deutsche Schulwesen in Siebenbürgen. Die Erziehung, 1942. 7/8, és 9/10. számaiban. H. Zillich: Auslandsdeutsche Kulturpolitik. Die Erziehung. 1928. 39., 146. és 184. o. ⁴⁴ Imre Sándor: Széchenyi születésének 150. évfordulójára. Társadalomtudomány, 1942. 5. szám, valamint a Nemzetnevelés 48—50. old. ⁴⁵ Kriek, Ernst: Erziehungsphilosophie. München, 1930. 31. o. ⁴⁶ Kornis: Kultúra és politika. Bpest, 1928. 22. o.

Igazi koncentráció.

A koncentrációt — valamilyen egység megteremtését a kibontakozó lélekre ható anyagok sokféleségében — minden siker alapfeltételének szokták mondani a nevelésben. Örökké visszatérő problémája munkánknak, és alig van tanterv, tantervet végrehajtó intézmény, mely maradéktalanul megvalósítaná. Valahol tehát törés van elmélet és tanítási gyakorlat között, és ha ez a törés valóban szervi hibája mai nevelésünknek, akkor eltüntetése feladata mindazoknak, akik nevelő-oktató munkánkra, annak eredményességére befolyást gyakorolnak.

Nem tagadhatjuk azonban azt a meggyőződésünket, hogy az ilyen mindig fenyegetőn előttünk lebegő követelmény, amelynek meghatározása is sok módosuláson ment át, értelmezése sem egységes, és amelynek gyakorlatba való átvitele mindig megtorpan valamin, nem mentes azon gyanú alól, hogy a követelményt sem ártana egyszer komoly vizsgálat tárgyává tenni. Fokozza ezt a gyanút az a tény, hogy a fogalom, az azt alapul elfogadó tanítási rendszerek olyan lélektanon épülnek fel, amelynek igazságain már messze túlnőtt az idő.

Abban a különös valóságban, amelyet a herbarti lélektan elképzelése léleknek nevezett, a képzeteké volt az egyéniséget kialakító döntő szerep. A képzetek saját mechanikus belső törvényeik szerint szerveződtek, kapcsolódtak egymáshoz, a már meglévőkhöz, nyomták el egymást a tudatban. Gondosan kellett tehát kiválasztani a lélekbe kerülő új anyagot, vigyázva csoportosítani, hogy az asszociáció törvényének felhasználásával eljárásuk a

kívánt célhoz vezessen; ezért az új elemeket szinte terelték a régi ismeret felé, nehogy az appercepció összefűző, rögzítő hatása elmaradjon.

Ziller nem is tett mást, mint társította a herbarti lélektan hirdetett igazságait azzal a fejlődési elvvel, hogy emberré érésünkig fokról fokra kell megtennünk azt az utat, amelyet az emberiség járt végig, míg az őseMBER gyermeteg életszemléletétől a máig elért műveltség magasságába emelkedett. Így jött létre — a herbarti lélektan és a fejlődés egyes állomásait jelző korok számára kiválasztott érzületi anyag megfelelő elosztása után — az első koncentrációs tanterv. Egy példája:

Olvassák a bibliai József és testvérei történetét. Ez a beszéd- és értelemgyakorlat alapja. Megállapítják, hogy nomádok voltak, sátorban laktak. Miért? Mert állattenyésztéssel foglalkoztak. Mi is így lakunk? Nem. Hát nálunk nem foglalkoznak állattenyésztéssel? De igen... Így vezet a kérdések sora az érzületi anyagon belül a ház, a környezet, a foglalkozások és életmódok megtárgyalására. Olvassák, hogy az apa szép tarka köntöst varrt Józsefnek. Neked is apád varrja a ruhát? Nem, a szabó. Jákob szabó volt? Nem. Akkor még nem volt szabó, az emberek saját maguk készítették el egyszerű igényeiknek megfelelő iparcikkeiket. Így kerülnek szembe a tanulók a társadalom lassan tagozódó szerkezetének megismerésével. Az érzületi anyag szolgáltatja a számtani feladatok szövegét, a rajzoláshoz szükséges mintát, ahhoz kapcsolódnak az énekórák dalai.

Különböző tantárgyaknak ilyen egységben való tanítása a legalsó fokon nem járt rossz eredménnyel, de már a középiskolában annyira mesterkéltséggel és erőltetett eljárásokra volt szükség a tárgyak összekapcsolása érdekében, hogy sokáig nem volt fenntartható.

Az emberi megismerés természetére vonatkozó kutatások be is igazolták, hogy túlzottak voltak azok a remények, amelyeket az egy időben olyan nagy örömmel üdvözölt tanítási módhoz fűztek.

Vizsgáljuk meg ezért röviden a lélek tevékenységének lefolyását ismeretszerzésünk közben.

Nincsen pszichológus, aki — mikor az érzetek és szemléletek tanulmányozásához fog — ne tételezné fel az anyagi világ létezésének lehetőségét. Ebben az anyagi világban elhatárol egy különálló létezőt, amelyet saját testének nevez. Mi különbözteti meg ennek a testnek magatartását a többiekétől, amelyeket az anyagi világ részeként észlel? — kérdezi. Az, hogy az anyagi világ minden egyes része az anyagi világ minden más pontja felől feléje áramló minden hatást átvesz és azokra természete szerint visszahat. Ezt teszi az emberi test is, mint az anyagi világ része. Mire azonban ezek a hatások érzetökként vagy szemléletekként a tudatba kerülnek, sajátos szelekció révén elvesz belőlük mindaz, ami valamilyen szempontból nem fontos, bizonyára a nagyobbik rész. Az érintkezés pillanatában tehát minden hatás teljes, mérhetetlenül gazdag, a tudatosulás — vagy egyáltalában az észrebevés — már pillanatszerűen végbement szigorú kiválogatás eredménye. Nagyon ismert és nagyon távoli analógiával a fényképezés lenne az anyag visszahatása, a művészi festés pedig — amelyben a hatások a festő szűrőjén mennek át először — az emberi tudomásulvétel módja.¹

Ebből a tényből, amelyet minden emberi megismerés szempontjából irányadónak tekinthetünk, melyet nemcsak pszichológusok bizonyítanak, de minden tudatos lelki életet élő egyén saját magán is számtalanszor észlel, komoly tanulságok vonhatók le:

1. Az emberi lélek nem szenvedő befogadó, hanem a feléje irányuló hatások tömegéből cselekvően válogat. Ennek az igazságnak már csak eredményeit kell levonnunk:

„A szemlélet és a tudás nem idegen világnak rest visszatükröződése, — írja Hans Freyer² — hanem a léleknek mindig éber csendes tevékenysége... Mint ahogy az objektív lélekkel szembeni megértő magatartásunk mindig cselekvő magatartás, mint ahogy már a látszólag

tisztán szenvedő befogadás is a készen talált érzéki tartalomnak saját alkotó erőinkből való újbóli megalkotása, és minden megértés annál tökéletesebb, minél inkább teremtő, úgy — fordítva — minden teremtő magatartás az objektív lélekkel szemben egyben befogadás és szenvedés is. Az objektív maga, mielőtt tulajdonképpen készen előttünk van, maga is tevékenyen közreműködik a teremtő eljárásban, önmagát teremti éppen úgy, mint ahogy őt alkotják... pontosan megfelel ez annak az ismeretelméletnek, amely a megértést lényegében cselekvő lelki tartalommal tölti be.“

2. A kiválogatással egyidőben a tudatba került új anyag a lélekben azonnal szerveződik is. Ez a követelmény az emberi lélek belső természetének törvénye. „Akármilyen finoman lemért kapcsolatok is álljanak fenn képzeink között, minden belső rendjük sem kelthetné magától egy szükségszerű, kölcsönös egybefűződés gondolatát, ha lelkünk természete már nem hordaná magában ezt a követelményt.“³

3. Az élmények nagy részénél a kiválogatás és szervezés nem a tudat világosságánál történik.

Emeljük ki még azt a felismerést, amely az emberi lélek sajátos egységéről szól, amibe semmi nem kerülhet be, amiből semmi nem tűnhetik el az egésznek valamilyen módosulása nélkül, és fogadjuk el századeleji lélektanunk tanítását arról, hogy nem az értelem, nem is az akarat, — ha a lelki életet így mesterségesen felbontjuk — hanem az érzelem, ez a mindent átítató harmadik elem ennek az egésznek szervező, irányító közepe (Dilthey: die mächtige Mitte des Seelenlebens). Ez a mindent körülfolyó életelem teszi sajátunkká lelki életünk történéseit, szervezi azonnal egységbe a különálló részjelenségeket, tagolja a szervesen összefüggő egészet ismét alkotórészekre.

Tudatos ismeretszerzésünk, tanulásunk, világnézetünk kialakulása egészen más megvilágításba kerül ilyen lelki háttér feltételezésével. Az új anyag élményként lelkünk egészével kerül érintkezésbe, a kinyíló lélek egésze

cselekvően ragadja meg, alakítja, tagolja, a meglévővel együtt szervezi az újat.

Willmann didaktikájának egy helyén azt írja, hogy a tanuló számára a könyvesszűj az egyetlen kapocs, amely a különböző tárgyakat összefogja. Ugyanő állapítja meg, hogy a részeket kézben tartani és az egészet egybefűző szellemi kapcsolokról lemondani sehol sem megengedhetlenebb, mint a nevelésnél. De, kérjük, lehetséges lenne-e ez? Nem éppen az összefüggéstelen, a kapcsolatokat nem észlelő és alkotó megismerés lehetetlen-e?

Nincs-e igaza Diltheynek, aki a tudomásulvehető és átélhető dolgok természetében éppen úgy megtalálja azt a követelményt, hogy kapcsolatokat találjunk köztük, mint ahogy — párhuzamosan — a felfogás struktúrájában is rámutat arra az egységesítő elvre, amely ezt az összefüggést megteremti és érvényesíti?

Milyen következtetést vonjunk le mindebből a koncentrációval kapcsolatban felvetett kérdésünkre? Mondjuk ki, hogy a lelki élet egységében, cselekvő, összefüggésre és kapcsolatkeresésre beállított természetében van annyi összpontosító erő, ami a párhuzamosan előadott anyagrészek u. n. koncentrációjához szükséges? Vagy fogadjuk el az emberi lélek ilyen természetét szerencsés, koncentrációs munkákat elsegítő, talán egyedül eredményt biztosító adottságnak?

Kérdésünkre a fejlődő életbe való rövid bepillantás és a nevelés befolyásának és céljának körvonalazása után próbálunk felelni.

A gyermek hosszú gyámoltalansága, fejlődésének lassú menete összehasonlíthatatlanul nagyobb mélységet és szélesebb látókört biztosít az embernek, mint amekkorát bármelyik élőlény elérhet, mondták már régen. Nem is tudjuk itt a növekedés és fejlődés útján követni, csak két határvonalon kísérjük meg megragadni: az egyik közvetlenül az iskolaköteles kor előtti idő, a másik az érettségi körüli korról esik egybe.

Mi történik ezalatt az idő alatt?

5-6 éves korig a gyermek a maga képére és hasonlatosságára alakított világban él, amelytől nem különíti el magát. Egy a külső világgal, szét nem tagolt egész az a kép, amit róla magában hord.

Karl Bühler⁴ mondja: „A gyermek gondolkodásában a célfogalomnak az uralma annyira jellemző, hogy a gyakorlati, cél szerinti tájékozódás egy koráról beszélhetünk. A tárgyakkal és eseményekkel köre, amit a gyermek ennek a kategóriának segítségével átlát, bizonyára nem túl nagy, és az összefüggéseknek szövevényéből, mivel minden legközelebbi tagnál elszakad, hiányzik még az egybefűző vezérfonál. Ennek ellenére azonban világosság és rend van ebben a kis birodalomban. Csak később, a halmazott „miért“-ek korától kezdve, amikor a gyermek csápjait minden irányba kinyújtogatja a még ki nem kutatott területekre, és a céllal való magyarázás gondolkodásának kezelhető eszközévé, mind távolabbra behatoló kutatóeszközévé vált, csak ekkor alakul ki a kis iskolás-gyermeknek nagy zűrzavara, amelyet a gyakorlati nevelők találtak.“ „Minden tanító tudja, hogy a fogalmi rendezésnek ez a folyamata az iskolaköteles kor kezdetén még legelső állomásánál van, és hogy az iskolának milyen nagy a szerepe benne.“

Spranger⁵ írja: (Das Kind) „... seine Enkenntnisstruktur ist in den gesamten Lebensvollzug und Lebenskomplex mit eingewoben, und nur periodenweise löst sich ein rein theoretisches Wissenswollen aus dieser Totalität los, um den Gesamthorizont zu erweitern.“

Ettől a kortól kezdve különülünk el tehát lassanként a természetre és az emberre vonatkozó ismeretek mind távolabb vezető, folyton újabb és újabb központok köré csoportosuló hullámokban. A részlettudományok önálló területei, sajátos problémái fokozatosan takarnak el minden összefüggést, kiszakítják és felnagyítják azt, ami csak rész, amin túl nem szívesen engednek látni: nem adnak módot arra, hogy a külön könyv, a más tudomány, a más nevű tanár az emberi lélek koncentráló tevékenységének engedve, lassan, a fejlődés ütemét követve legyenek for-

málói az egy emberi léleknek. Mai nevelésünk és oktatásunk évezredek emberi életének minden nagy eredményét évek alatt tanítja meg és alakítja értékke az ifjúság lelkében. Mesterséges beavatkozás ez a fejlődés természetes folyamatába. Játék és komoly munka különös keverékének neveznek minden nevelést, és a játék a természetes. Amikor a gyermeki lélek kibontakozásával párhuzamosan céltudatosan is elemeire bontunk sok mindent, amit a gyermek még egységben lát, gyorsítani és szélesíteni óhajtjuk a fejlődést.

Sokirányú, sok forrásból táplálkozó hatásaival ér el a nevelés — ismét a lélek kibontakozásával párhuzamosan — az érettség körüli kor ifjú emberének minden lehetőségét magában őrző különös világához: „... az ifjú élet stílusa mindig kialakulatlan hullámmás kell, hogy maradjon... ‚Befejezetlenség‘ az ifjúság erénye, ‚céltalanság‘ mozgása értelme. Az ifjúság mindig forradalmár, még ha maga sem sejtí, hogy valójában mi ellen lázadoz“.⁶ Az 5-6 éves korban még észlelt egység a szándékosan sokirányú célkitűzések útját megjárva nem alakul át tudatos, magasabb világnézeti egységgé, „anarchie des tendances“ jellemzi az ifjúkort, mondja Spranger Mendousse után. A tudat időről időre a legellentéteesebb törekvések színhelye: ismeret, érték, vágy a legkülönbözőbb színezettel emelkedik ki vagy veszít jelentőségéből, minden folytonos hullámmásban van, az érettség körüli kornak egységes jellemvonása éppen az, hogy nincsen jellemvonása. „In der Jugend wechseln diese Totalagen des Persönlichkeitsgeföhls noch. Erst allmählich klärt sich die besondere Struktur, die sich herausbilden will.“⁷

Már ez a futólagos betekintés az emberi lélek fejlődésébe világosan mutatja, hogy a nevelés nem érheti be az egyes oktatói és nevelői hatások egymásmelletti érvényesülésével, számítva a lélekben amúgyis tevékeny egységesítő erővel. Álláspontja azonban határozottabb és megokoltabb, mint a gyermeklélektan és neveléstudomány sötétebb koraiban, mert jogosan építhet a lélektani kutatások tagadhatatlan eredményeire, valamint az is-

mereti anyag tagolt, de szintén egységre mutató természetére. Olyan emberi lélekben akarunk egységet teremteni, amely maga is egységre vágyik, olyan anyagot kell egységgé kovácsolnunk, amelyet magunk bontottunk fel mesterségesen önálló részekre.

Az az út tehát, ami a nem tagoló gyermek ködös, egybefolyó világképének egységéből indul ki, az általános műveltségadás, tehát a középiskolák munkájának végeztével olyan új, magasabb egységbe kell, hogy torokljék, ami a részismereteket az emberi tudás nagy egészébe besorolva, jelentőségük szerint tagolva teszi világképünk alkotó tényezőjévé.

Ebben az új, egészében felfogott világban kell önmagunkat, magunkban a cselekvő embert megtalálnunk, helyesen értékelnünk. Itt kell megpillantanunk a jövő életet, és abban saját szerepünket kijelölnünk. Végül ezzel a világnézeti alappal kell belépnünk az élethivatások valamelyikének területére, és abban korlátainkat most már önkéntesen felállítanunk.

• Nevelő-oktató tevékenységünk egyik tényezőjének, a fejlődő emberi léleknek megismerése tudatosan rendszerezett anyag feltárását kívánja, hogy a lassan felnyíló ember-egész zavarosan hullámszó tájékozatlanságát legalább ne fokozzuk. Szinte a fejlődés ütemének engedelmessé kell eljárnunk, a növekedés törvényének engedelmeskednünk, amit a természet olyan bölcsen gyakorol a fejlődés első éveiben:

„Mert a dolog úgy áll, hogy a szellemi fejlődés energiája gyakran egyetlen egy pontra, a teljesítmények egy meghatározott, egynemű csoportjára összpontosul. Elég gyakran lehet ilyen fejlődési fokokat kiemelni és megjelölni, pl. a csecsemőnek a csimpánzkorszakát, a névkérdézetés, a miértkérdések, a Rontó Pál-korszak, a mesekedvelés, a Robinson-kor állapotjait.”⁴⁸

Nem kínálkozik-e a tudatos és egyszerre nagy anyagrészeket, nagy köröket előadó nevelésnek készen ez a példa, a szellemi erőforrásoknak gazdaságos felhasználásáért?

nálása úgy, hogy a megadott időben egyszerre irányítja önünket olyan központ felé, amely köré ugyanabban az időben minden anyagot elhelyez, amelynek bizonyos fókuszra mindent elárendel?

Különösen erősen domborodik ki ennek az eljárásnak hasznossága, ha a művelő hatást és a tudományanyagot párhuzamba állítjuk. „Nem minden tudásanyag művelődési anyag. És fordítva: ami arra van hivatva, hogy műveljen, azt sohasem szabad pusztán tudássá kiszűrni“, — mondja Spranger.⁹ És tovább: „Végtelenül sokat fáradoztak azon, hogy a tudás és a műveltség közt a határvonalat élesen meghúzzák. Én nem tudnám rövidebben és szerencsésebben meghatározni, mint ezzel a mondattal: A műveltség szervessé válása annak, amit az ember értelmileg magába felvett.“

Ennek a szervessé tételnek alig lehet jobb és hatóságosabb eszköze, mint éppen az egy körben történő tárgyalás, mint egész önünknek erre az egy pontra történő irányulása, mint az anyagrészekkel egy körben történő találkozás, élményszerű összeforrás. Ez már eredmény, kultúra, amitől elvárhatjuk, hogy a benyomások és lelki világunk eseményeinek sokféleségét egységé szőjje.

A lélektan ismerői ismét állíthatják, hogy az emberi lélek egészében a megismerés magától is így folyik le: az egyén tudat alatt határozottan válogat a rá ható ingerek tömegéből, a feléje árasztott ismeretanyag sokféleségéből; a válogatás után az új anyagot nem szenvedően fogadja be, hanem — minden beavatkozás nélkül — beilleszti belső világának megfelelő helyére, együtt szervezi a meglévő anyaggal. Így minden új ismeretanyag egész egyéniségünk, tudatunk egésze szempontjából jelent több-kevesebb változást.

De mindegy-e, hogy milyen ismeretanyag kerül eléje, mindegy-e, hogy hogyan dolgozza fel, mivel kapcsolja, milyen jelentőséget tulajdonít neki jövőre állásfoglalása alkalmával, milyen végső célnak rendeli alá?

A nevelésről eddig vallott egész felfogásunk azt mondja, hogy nem.

Egyenesen meghatározásszerű feladata a nevelésnek, amelynek eszményei vannak, így előre megállapított képre és hasonlatosságra teremt, illetőleg alakít, hogy vigyázzon a növekedő és kiszélesedésre törő, önmagában a világot megérteni akaró, magát a világra rányomni vágyó ifjú minden tanulmányára, olvasmányára, vigyázzon arra, hogy abban a lélekben, melyben a közösségi és egyéni erények legmagasabb fokáig akar feljutni, az ismeret és értékelés, a vágyak és elhatározások olyanok legyenek, amelyek a család, a nemzet és végül az egész emberiség eddigi tapasztalatait felhasználják, a tőlük teremtett és mindenkit körülvevő emberi és nemzeti értékeket nemhogy ne veszélyeztessék, hanem az ifjú azokba kapcsolódva illeszkedjék be jövő hivatásának teljesítésébe.

A lélektan után a műveltségadás és nevelés tanácsa sem lehet más, mint a Herbart—Ziller-féle elgondolás valamilyen felújítása, csak éppen megokolásunk nem egészen azonos. Úgy vagyunk a koncentrációs követelménnyel is, mint a latin nyelv tanításával. Sokszor változott a felfogás arról, hogy miért kell folytatni, de a tény, maga a latintanítás továbbra is mindig fennmaradt.

Ezenkívül — bármilyen furcsának is lássék első pillantásra — van egy távoli, a levont következtetés szempontjából nem lényegtelen hasonlóság a herbarti lélektan és mai pszichológiánk elképzelése között. Akármennyire igaz Dilthey sokszor hangsúlyozott tétele: „...a lelki életfolyamat a legelemibb formáitól fel a legmagasabbakig eredetileg és mindenütt felbonthatatlan egység. A lelki élet nem részekből nő össze, nem elemekből alakul; nem összetett, nem együttműködő érzet- vagy érzelematómoknak eredménye: eredetileg és mindig átfogó egység. Ebből az egységből különültek el lelki működések, de ezek is kötve vannak az összetartozó egészhez. Ez a tény, amelynek kifejezése a legfelsőbb fokon a tudatnak és a személyiségnek egysége, a lelki életet egészében megkülönbözteti a testi világtól“,¹⁰ mégsem tud eltéríteni attól a gondolattól, hogy a Herbart-féle képzetreále, a

magában létező, mechanikusan kapcsolódó, de alapjában mégis független lelki atóm mutat bizonyos hasonlóságot a mai lélektan szerint a tudatalatti mélységekben keletkező, az értelem világító szeme elől gyakran kimenekülő, így független, attól elérhetetlen, sőt azt alakító képeinek természetéhez.

Ez a hasonlatosság külső, de éppen a koncentráció tárgyalásánál nem lényegtelen megemlíteni.

Célkitűzésünk gyakorlati lévén, nem óhajtunk tovább ennek a kérdésnek elméleti fejtegetésénél időzni, bármennyire vonzó és érdekes is lenne. Célunk csak az volt, hogy rámutassunk a koncentráció követelményének a jelenkori lélektan alapján is jogos hangsúlyozására.

Tovább kell tehát haladnunk és a bevezető szavainkban említett törést a követelmény és gyakorlat között azokban a fogalmakban kell megtalálnunk, amelyek a koncentráció kívánalmának állandó kísérői.

Általános Utasításainkban a koncentráció a tantárgyak összekapcsolása címen szerepel. A kicsit összefolyó fogalmazás ellenére meg lehet különböztetni:

a) a koncentrációt, mint a bevésést, még inkább a felidézést elősegítő eljárást,

b) a koncentrációt, mint egy tantárgy anyagának megértését és elmélyítését a többi tárgyban már tanult anyagra való hivatkozással,

c) a koncentrációt, mint az egyetlen utat, ami a tanított sokféleségből a tudományok egységéhez, az azon felépülő műveltséghez (általános műveltség) vezet,

d) a koncentrációt, mint az egységes műveltségen felépülő világnézet kialakításának egyetlen módját,

e) a koncentrációt, mint a magyar nemzeti műveltség nyújtásának elsőrendű feltételét. Ez utóbbi kívánság szószerint így hangzik: „A középiskolai műveltségnek főeleme és egyben a magyar középiskolai oktatásnak gerince tehát a nemzetismeret. A nemzeti tárgyak köré csoportosított többi tantárgyat, mint, a művelődésnek

szakok szerint elkülönült tényezőit, a tárgyak természetéből folyó lehetőségek teljes kiaknázásával szintén ennek az eszmének a szolgálatába kell állítani.¹¹

Az első két pontban foglalt értelmezésnek — felfogásunk szerint — nincs helye a koncentráció taglalásánál. A koncentráció összpontosítást, valami köré való csoportosítást, esetleg — nevelési vonatkozásban — az anyagrészeknek egy magasnak elismert cél alá való elrendelését jelenti. Így jelent meg a pedagógiában, így határozza meg Várkonyi Hildebrand is a Pedagógiai Lexikonban: „... a tanítás anyagának olyan kiválasztása s a kiválasztottnak oly összekapcsolása, hogy egymást kiegészítsék és a tanítás — nevelés — végső céljának elérését előmozdítsák.“

Egészen természetes ugyanis, hogy az anyag bevézésének és felidézésének megkönnyítése a szaktanár elsőrendű kötelessége a szakban tanultak érdekében, ugyancsak világos, hogy szakunkat tanítjuk hiányosan, ha az érintkező pontokat, határterületeket nem világítjuk meg, ha elmulasztjuk máshonnan eredő előzmények, szakból kivezető következmények tárgyalását, ha nem mutatunk rá más tárgyban már érintett analógiára, akár az egyezés, akár a különbségek érzékeltetése miatt. A koncentráció két első értelmezéséből eredő feladatok tehát a tárgy tanításának sajátos feladataiként elkívánkoznak a koncentráció fogalmi köréből és a szaktanítás területére utalandók.

A harmadik és negyedik pontban jelentkező kívánság a középiskolai tanítás szakok és tanárok szerinti széteséséből eredő hibák következménye. „Az eleven egészhez való visszavágyódás... általánosan ismert részletkövetelésekben jelentkezik a pedagógiai fejlődésen belül... Minden itt érintett törekvésben van egy közös vonás, és ez az, hogy a sokfelé elosztott szakonkénti munkát, akár az élet, akár a gondolkodás elkülönítő eljárásai hozták létre, olyan szemlélettel szorítsák háttérbe, amely a dolgokat abban az összefüggésben és kölcsönös egymásra való hatásában hagyja meg, amelyben egy mes-

terségesen még szét nem darabolt valóság fonja őket egymásba.¹²

Ha az iskolának csak oktatás volna a feladata, akkor a tárgyanként tanított tudományok egységbefoglalása nem volna nehéz.

Az egyes szaktanárok, miközben és miután anyagukat megtanították, nem állnának meg, hanem elvégeznék tudományanyaguk rendszerezését is. Meghatároznák tudományukat, elkülönítenék az összes többi tudománytól, beillesztenék a tudományok nagy, rendszeres egészébe, megtalálnák a tudomány természete szerint a természetes vagy legszerencsésebb mesterséges felosztási alapot stb. úgy, hogy a tanuló előtt jól megrajzolt térképként feküdnék a szaktárgy sajátos köre, valamint az az egész, aminek csak részét alkotja. Ha most már minden tudományág így elvégzi a maga rendszerező munkáját, önmagától bontakozik ki a tanuló előtt a nagy szintézis, az önkényes felosztás után az egésznek újból való felfedezése. A szaktudományok ilyen előkészítő munkája után a kupolaként rájuk boruló filozófiának már könnyű dolga lenne: a differenciálás után elvégzett koncentrációt egyszerűen tudatosítaná.¹³

A mindennapi tanításban azonban ez a követelmény sem valósul meg. A részletekben kimerülő oktató munka is csak a legritkább esetben jut el ilyen rendszerezéshez, a filozófia tanítása pedig olyan állapotban van, hogy semmi követelményt sem lehet támasztani vele szemben. Itt azonban a segítség módja igen egyszerű lenne. Csak a feladatot kellene világosan és határozottan megfogalmazni, tantervben és utasításokban előírni.

A nagyrészt mesterségesen széttagolt anyagnak egységbe foglalásán felül azonban már Herbartéknak is magasabb céljaik voltak a nevelés terén. A jól megválasztott anyag helyes tanításától erkölcsi személyiség kialakulását várták főként az anyagnak a tanulóra való hatására építve. A különböző anyagok hatása azonban nem egy végső pont felé mutatott, és a modern iskola kiépülése óta hivatalos és magánelképzelések a koncentráló

elvet minden irányban, minden figyelembe vehető eszmény szempontjából kidolgozták. Így jött létre váltakozó korok és világnézet szerint a logikai, etikai, esztétikai, az egységes kultúra teremtése érdekében megszerkesztett, az anyagot, vagy inkább a tanulót szem előtt tartó (külső és belső), ezeken belül ismét teljes hegemónikus, vagy csak részlegesen egy anyagnak vagy anyagcsoportnak alárendelő, stb. stb. koncentrációs tervek sora, melyeknek nevelésméleti felbukkanása és sokszor jogos hangsúlyozása csak arra volt jó, hogy a nevelő gyakorlati munkáját elködösítse, és a sokféle húzó irányzatok között éppen az állásfoglalás alól felmentse.

Nagyon jól bizonyítható állításunk a nevelők előtt leginkább ismert két koncentrációs törekvés, a Herbartra támaszkodó és Willmanntól megfogalmazott etikai koncentráció és az általános műveltség érdekében történő tantárgykapcsolás példáján.

Az etikai koncentráció mindenütt törést szenved, ahol a vallási alap különböző, de teljesen azonos vallási felfogás mellett is juthatunk különböző, egymásnak ellentmondó eszményekhez a tantárgyak hatása, egyes tanárok eltérő értelmezése alapján. A legegységesebb eszmények igénye sem ment fel összeegyeztethetetlen kövelfeztetésektől: egyik tanulóra az egyik, a másikra a másik hatása nagyobb egyéniség, családi nevelés, egyéb hajlamok jelentkező előretörése szerint.

A kultúra és az iskolában elérendő általános műveltség értelmezése is a legkülönbözőbb lehet, mikor tisztán formálisnak elképzelhető meghatározásunkat tartalmi jegyekkel óhajtjuk kitölteni. „Műveltnek lenni az egész személyiség alkati magatartása, amit nem lehet kimerítően jellemezni egyetlen egy vagy egyes jegyekkel“ — írja Julius Wagner¹⁴, és hol találjunk olyan kritériumot, olyan kézzelfoghatóan és érthetően megfogalmazható, a gyakorlati nevelésben akadály nélkül valóra váltható végső célt, aminek habozás nélkül rendelnök alá egész nevelő-oktató munkásságunkat?

Abban a pillanatban, — amint a fentiekből követke-

zik — mikor a koncentrációt nem egyszerű tanítástechnikai eljárásnak, nem a tantárgy eredményesebb tanítása egy fogásának, nem is a tudományok rendszerbe foglalásának tekintjük, jelentkeznek a nehézségek, és — amint rögtön látjuk — minden nehézség kivezet az iskolai oktatás területéről.

A nevelés és oktatás anyagának a tanulóra való át-
származtatása, a benne rejlő értékeknek személyiségi értékekké, erényekké való alakítása ugyanis az egész nevelői tevékenységnek csak egy része. Az emberi és nemzeti műveltség felmérhetetlen anyagából való válogatás, ezzel a nemzeti és emberi művelődési anyagnak a nevelés és oktatás anyagává való alakítása legtöbbször kiesett az iskola kezéből; és — ami legalább ilyen fontos — az iskola ritkán tudott olyan alakító hatással lenni a környezetre, a nevelést befolyásoló szellemiségre, vagy fordítva, a környezet és szellemiség ritkán hatották át olyan mélyen az iskolát, hogy teljesen azonos törekvésekről lehetne beszélni. Hogyne lenne tehát ma is szakadás a koncentráció kívánalma és gyakorlati megvalósulása között, mikor — hogy visszafelé tegyük meg még egyszer az utat — az iskolának és életnek mások a szempontjai, mikor az iskolára ható élet és környezet egész szellemisége nem egységes, sőt gyakran hullámzik ellentétes végletek között, mikor ez a nem állandó szellemi magatartás irányítja a kultúrpolitikát, amely a nevelés és oktatás anyagát a nevelő kezébe adja?

Jogosan tiltakozik az iskola mindennapi életét maga előtt látó nevelő:

„Önmagában egyetlen időpont sem volt kedvezőte-
nebb a koncentráció számára, amelytől a sokféle tan-
anyagának művelődési egységgé való összeszövődését
vártuk, mint a jelen. Mert kézenfekvő, hogy minél erő-
szakosabban kívánják mindig újabb szakok a gimnáziumi
tantervbe való felvételüket, és minél nagylelkűbben en-
gednek ennek a megrohanásnak, annál nehezebb a taní-
tott anyagokat a műveltség egészévé összekovácsolni.“¹⁵

Hogy azonban éppen a folytonos anyagváltozások,

új tárgyak és új szempontok jelentkezése mennyire jellemzők a nevelési cél ingadozására, a célhoz vezető utak bizonytalanságára, hogy a célok változásával mennyire módosul a felfogásunk ugyanannak a művelődési anyagnak az értékelése terén, és hogy ezzel az egész koncentrációs kérdés mennyire kikerül az iskolából és válik a váltakozó kultúrpolitika függvényévé, azt mindenki belátja aki gondolatmenetünket csak felületesen is követte.

Így jutunk el a követelmény és megvalósulás között mutatkozó törés legfontosabb okához; nem lehet egységet várni az eredményben ott, ahol az egység már a célkitűzésből is hiányzik, vagy abban csak látszólag van meg; ahol értékelésünket mindig újabb és újabb céloknak megfelelően folytonosan módosítani kell; végül ahol az egész nevelést átható szellemiség is nemhogy nem egységes, de néha kiegyenlíthetetlen ellentétek között ingadozik.

„Ha ifjaink számára egységes világnézetet akarunk, amely a műveltségnek egységes értékelésén alapul, akkor a kultúra feltárása folyamán föltétlenül nagyjában mindig azonos szellemi magatartás és meggyőződés megőrzésével kell eljárjunk“ — olvassuk Ed. Schön¹⁶ kívánságát. Ilyen állandó szellemi magatartás talán változó anyaggal szemben is megóvná a sok irányba való széteséstől, de nem jöhet létre — sem kultúrában, sem világnézetben, sem nemzetnevelésben — változó vagy soha világosan ki nem mondott nevelői célkitűzések hatása alatt.

Bizonyára sokan mondják, hogy magyar iskoláink szabatosan meghatározott cél szerint, jól megválasztott eszközök felhasználásával haladnak eszményeik felé. „A gimnázium célja — például — az, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa s az egyetemi és más főiskolai tanulmányokra képessé tegye.“ Nincs-e meg ebben minden?

Csak éppen a vallásos alapon, az erkölcsről vallott felfogásban lehetnek kiegyenlíthetetlen eltérések, a ma-

gyar nemzeti művelődés szellemét értelmezzük annyiféleképpen, ahányan vagyunk, és az általános műveltségben keresünk mindannyian más jegyeket. Az élénk rajzolt nevelési eszményen belül, egyéb előttünk fénylő ideálok között, a legnemesebb egyéniség mellett is még a nevelők állásfoglalása is annyiféle, ahány irányú műveltség, ahányféle világnézet, egyéni és közösségi életről vallott felfogás, politikai beállítottság stb. alakította őket. Ugyanezt a bizonytalanságot sugallja a nemzetbe belenövő gyermekbe és ifjúba család és környezet, az egész nemzeti közösség.

Igy jutunk el egyik előbbi fejezetünk megállapításához: az iskola érhet el eredményeket a tárgyak tanításának könnyítésében, elmélyítésében, talán a tudományok egységébe is betekintést nyújthat, de igazi koncentrációt nem valósíthat meg mindaddig, amíg kitartóan nem követi azt az egységesítő elvet, aminek kiemelésével önmagától hajlik össze és tagolódik a ma még szerteeső sokféleség.

Előző fejezetünk megmutatta, hogy ilyen koncentrációt csak a politikai nemzetnevelésre való határozott ráteréstől várhatunk. Megmutatta azt is, hogy nem idegen és új út ez, hiszen Imre Sándor éppen a magyar nevelői gondolkodásban találja meg a legbeszédesebben bizonyító érveket mellette, a németség pedig a mieinkhez hasonló gondokkal küzdve dolgozta ki minden részletre kiterjedően, bölcséleti és társadalomtudományi alapon is.

Idézzük még egyszer Imre Sándort: „Azt a valóságot, hogy a nevelés a nemzet körében folyik, és arra hat, egybe kell foglalnunk azzal a szükséglettel, hogy a nevelést minden részletében nemzeti tudatosság vezesse. Ezt a valóságot és ezt a követelményt foglalja magában a nemzetnevelés szava.”¹⁷

Ebben a meghatározásban a nemzeti tudatosság fogalmát kell közelebbről szemügyre venni.

Kornis Gyula¹⁸ idézi a Nevelésügyi Társaságok Világszövetsége elnökének kijelentését: „Amerika — mondja Thomas — az az ország, amelyben mindenféle faj,

nyelv és vallás található. Ezek közös hagyományok, közös történet, közös vallás és közös faji vonások és jellem, közös nyelv nélkül jöttek ide. De idejőve s az amerikai intézmények szellemébe jutva, e g g y é lettek.“

Egészen különleges Svájc példája. Évszázadok óta él együtt ennek a nemzetnek három nemzetisége. Mind a három nyelvileg és fajilag olyan nagyhatalomhoz tartozik, amelynek a szomszédságában él. A magas hegyi jelleg, a kétféle felekezet, a gazdasági érdekek különbözősége egyaránt kedvezőtlen az állami életre. Az összetartozás érzése, a nemzeti tudatosság mégis olyan erős, hogy minden leszakító szándékkal szemben fölényesen megállja a harcot. Itt már azt is megkérdezzük, minek eredménye ez a megbonthatatlan egység? „Ein Produkt des bewußt erzogenen Willens zum Staate“ — feleli James Bryce.¹⁹ Ennek a nevelésnek kétségtelenül az iskola a legerősebb vára, de nem az egyetlen. Az iskola csak intézménye annak a társadalomnak, nemzetnek, államnak, melynek egész életén átszövődik a pedagógiai vonás, a kötelességteljesítés és felelősségtudat jó példája minden közügy intézésénél, egymás megbecsülése és értékelése az államon belül, egyező szemlélet az államot minden áldozat árán sértetlenül fenntartani és fejleszteni akaró polgárok közt. Lehet-e politikai nevelésnek — mert kétségtelenül arról van szó — szebb eredménye ennél a mélységes, minden természeti és faji-nemzetiségi szétbontó erőt eltüntető nemzeti tudatosságnál?

Végül ki ne tapasztalta volna Franciaországban egy sajátosan egyező, a legnagyobb látszólagos ellentéteket is kiegyenlítő szellemi miliő hatását, egy évszázadok óta ható, azonos elveken felépülő világnézet messziről megkülönböztető jegyeit, a francia lelket, a francia szellemet?

Ilyen nemzetek pedagógiai irodalma keveset mondhat a politikai nemzetnevelésről, már régen túl van rajta; nem foglalkozik különlegesen a nemzeti tudatosság kérdésével, a gyermek azt hagyja kint, mikor az iskolába lép, és azt találja meg bent tanárban, társakban, a nevelés egész szellemében. És nincsen különleges koncentrációs

gondja sem: a megismerő lélekben sokminden önmagától helyezkedik el a jól rendezett műveltségi anyag egységsítő szempontja köré a nélkül, hogy a nevelőnek sok hoztáennivalója lenne. A fejlődés folyamán elszigetelten megjelenő egyes anyag fokozatosan megtalálja helyét az egészben, amj biztosan mutat a végső eszmény felé akkor is, ha a fejlődés magasabb éveiben a személyiség nagyobb szabadsága érvényesül, ha a tudományos szellem teljes tiszteletbentartásával objektív messzeségből adjuk elő jól megválasztott anyagunkat.

Az iskola ezeknél a nemzeteknél nem minden: előtte, vele párhuzamosan, utána a közösségi élet egyéb intézményei, szelleme haladnak az iskolával mindenben egyező hatásaikkal.

Ilyen értelemben vett nemzeti tudatosságról nálunk alig beszélhetünk. Ezért más nevelésünk helyzete is mindaddig, amíg ezen a téren egyenlő feltételeket nem teremtettünk.

„Egy közösség világnézete — írja Kriekc²⁰ — tipikusan egyező minden tagjánál: a közös világkép személyenkénti elváltozása lényegtelen kell, hogy maradjon. Ha egy együttélő körnek, közösségnek nincs egységes és kötelező világképe, akkor maga szünt meg fennállni: feloldódott az a kötelék, ami egységbe fogta, és egyes emberekből álló együttessé, lazán összetartozó szerkezetté hullott szét. Ekkor azonban igen kérdéses egy közszellem kialakíthatósága is...“

Amikor a koncentráció értelmezésénél az általános műveltség, az egységes világnézet, a nemzeti tudatosságon alapuló közszellem követelményeihez jutottunk, akkor úgy láttuk, hogy ezek már kivezetnek az iskola termeiből: először természetesen a tantervhez, azután a mainál egységesebb, legalább a lényeges kérdésekben a nemzet összességét felölelő kultúrpolitikához, amely a tantervet diktálja, még tovább a kultúrpolitikát formáló politikai nemzet szellemi megújulásának szükségességéhez.

Ha pedig fordítva, ennek a megújulásnak feltételeit kerestük, akkor kikerülhetetlenül estünk vissza ismét a neveléshez és az iskolához.

A körben való forgást és a kezdő ponthoz való visz-
zatérést nem kerülhetjük el máskép, csak a körnek ket-
tévágásával. Nagyon könnyű a nevelésnek a politikához
és egyidőben a politikának a neveléshez való közeledé-
sét elképzelni. Nem is járatlan úton indulunk el, hiszen
már Platon is egymásra kölcsönösen ható két sarknak
látja a nevelést és politikát a fejlődő államban.

Imre Sándor²¹ megfogalmazásában — újból az 1912-
ben megjelent Nemzetneveléshez térünk vissza — ez a
viszony így alakul:

„A nevelésnek a politikához való közeledése . . . egy-
oldalúnak tetszhetik, holott nem az, mert a másik oldalon
a politikai gondolkozás meg a nevelés gondolatához jut-
tatja mindazokat, akik a jövő előkészítésének legbizto-
sabb eszközét keresik. A politikai gondolkodásnak ne-
velői irányúnak kell lennie, mihelyt az emberekre való
hatás útját-módját keresi, mert erre nem a politika, ha-
nem a neveléstan ad szakszerű utasítást. A mélyen járó
politikus meglátja, hogy a nemzet jövőjét t. i. jövő kifej-
lődését, megerősödését csak az egyénnek kifejlett ereje
tudja biztosítani. Amint evégre a szervezetet akarja meg-
csinálni, találkozik a nevelővel, aki, ugyanazon gondol-
kozva, azt látja meg, hogy az elvek csak szerintük alko-
tott szervezetben valósulhatnak meg. Az egyénen túl nem
néző nevelő ide nem juthat el, sőt magát a politikától ha-
tározottan elzárja; a nemzetnevelés gondolata azonban
egyenesen ide vezet, s a nevelésügy és a politika a szerve-
zés kérdésében egybeolvad. Így alakul ki a művelődés-
politika.“

A későbbi kornak megfelelő jóval nagyobb határo-
zotttsággal foglalt állást Krieck²² nevelésbölcseletében:
„Politikai az államférfiaknak és a velük egyenlő szerepet
betöltőknek közvetlenül történelemalakító cselekedete; ez
azonban irányadó hatással van a nevelésre, és ezért
végső fokon elsőrangú nevelői jelentősége is van. Ha a

politika műve állandóságra törekszik, szüksége van a nevelésnek hozzáalkalmazkodó magatartására, mert csak ennek segítségével nyeri el a külső életrend a belső megerősödést és összetartozást, a közösség tagjainak viselkedésébe és gondolkodásmódjába való begyökeresedést és ezzel a tartósságot.“

Végül Imre Sándor²³ szavai 1942-ből: „Csak kimondom, mert a neveléssel elméletileg is foglalkozó embernek nem lehet eltérnie attól, hogy a közösség életében a nevelésnek középponti hivatása van... Ha az országban különböző nevelési érdekek állnak szembe egymással... ha ehhez még az is járul, hogy országok és nemzetek között vannak ellentétek, tehát ellentétes művelődési szempontok és célok érvényesítése a nemzetek érdeke: akkor a nevelés kénytelen határozottan politikai irányúvá lenni, a művelődéspolitikában elsikkad a nevelés tiszta gondolata... Rendkívül megnövekedett a nevelés politikai szerepe és erősen folyik a politikai nevelés szervezése nagyon tudatos oldalakon. A magyar nevelés válságában ez súlyos tényező. Még súlyosabbá teszi, hogy mielőtt kialakult volna a nekünk való nevelés, már nagy hatása van reánk a másnak való, idegen nevelésnek... Már legalább másfél évtizede, hogy a hivatásos nevelők, különösen a hivatalos nevelő, az iskola szerepe mindjobban szűkül, nem csupán az egyes nevelők lelki erejének gyengülése, hanem másféle szervek nevelői szándékának megnövekedése miatt... A válságból a nevelés csak úgy juthat ki, ha bebizonyítja, hogy amit adhat, megegyezik azzal, amit tőle az élet megkíván...“

Ha a nevelést ennyire életalakító, ennyire a jövőre kiható hatalomnak ismerjük meg, akkor jelent következményeiben alig lemérhető hibát hivatalos és hivatásos képviselőink, szerveinek az élettől való visszahúzóódása, a politikai állásfoglalás elől a tudományosság mögé való menekülése; csak ma, — talán még nem későn — mikor számos országban a nevelés súlypontja az iskolából más szervek felé kezd eltolódni, hallatja újból szavát az iskola is. És ez a szó a nevelés igaz szava, mert jól végzett,

szakszerű nevelő munkát mástól várni nem lehet. Alakulófélben lévő államban — hangzik ez a szó — az iskola teremti meg a nemzeti öntudatot; kifejlett, kész állam jó nevelési rendszerrel teszi tartóssá önmagát; végül egészséges állami élet és annak megfelelő iskolarendszer fennállása esetén politika és nevelés egymás mellett, egymást át- meg átszöve haladnak a közös eszmény felé. Itt valósul meg az igazi koncentráció: az élet és nevelés résztörekvéseinek egy közös cél alá való rendelése, ennek a célnak a nevelés középpontjába való állítása.

Eddig megtett útunk a kívánt cél felé vezetett: megerősített a koncentráció lélektani lehetőségének és nevelési szükségességének hitében, megértette, hogy a koncentráció követelménye és gyakorlata között fennálló nagy eltérés igazi oka nem a nevelésben, hanem a környezet, elsősorban a nemzeti társadalom egységes szellemiségének hiányában, eltérő, gyakran ellentétes világnézetében keresendő. Elsorolta a nemzeti tudatosság néhány esetét, majd azt a kört rajzolta meg, amelyben a nemzeti társadalom a neveléstől, a nevelés viszont a nemzeti társadalomtól várja az egység kialakítását. Így jutott el a nevelés és politika találkozásához az igazi koncentrációban.

Ezzel — visszacsúsztatva előbbi fejezetünk problémájához — a nemzet egészét emeljük ki egységesítő elvként. A nemzetet nem mint objektív értékvilágot, hanem mint élő, nagy szervezetet, mint politikai valóságot. A nemzetet nem mint egyik vagy másik rétegének, nemzetiségének, felekezetének, politikai pártjának érvényesülési terét, hanem a maga teljességében. A nemzetet, amelynek eleven életerői egyéneket és intézményeket alakítóan hatnak át, amelyben ezeket a magukban mindig megújuló erőket csak fokozni és nem semlegesíteni lehet.

A nemzetnek és benne a nevelésnek ilyen szemlélete mellett száználmas vergődés volt minden elszigetelt oktatási és nevelési reformtörekvés, amiknek egészen a közelmúltig tanúi voltunk. Sohasem közömbösítették azokat az

önveszélyes ellenerőket, amelyek nemzetünk élettörekvéseit már csirájukban egymással szembeállították, nem is érezték feladatuknak egy a nemzet egészének lényegéből eredő egységes szellemiség felszabadítását: gyökértelen, vérszegény, az újhumanizmus idejétmúlt frazeológiájában taposó, legtöbbször idegen példák után igazodó kísérletek voltak: a rájuk támaszkodó, adatszerűen pontos vagy hazafias szólamokban kimerülő történettanítás, légüres térben esztetizáló irodalomtanítás, az élettől elvszerűen távol maradó tudományos tárgyilagosság — természetesen dicséretreméltó kivételektől eltekintve — semmire sem volt kevésbé alkalmas, mint éppen ennek a magyarságban élő vagy szunnyadó szellemiségnek tudatosítására. Így folyt nemzetnevelés helyett egy soha egységhez nem érkező, az egyes iskoláknak színezete szerint inkább szétválasztó, mint kultúrában és világnézetben összefogó, kiváltságos keveseknek szóló tudományos oktatás. Hogy ennek nemzeti műveltségünk kialakítása, nemzeti társadalmunk tagozódása szempontjából mik voltak a következményei, azt szomorúan láthattuk.

A következtetések levonása ilyen előzmények után egyszerű:

A koncentrációt, mint a bevésést és felidézést elősegítő eljárást, mint a tantárgyaknak a nagyobb elmélyedés és világosság érdekében történő összekapcsolását a szaktanítás körébe utaljuk át; a koncentrációt mint a tanított sokféleségben a tudomány egységéhez vezető törekvést a szakokon belül végzett rendszerező munka és a filozófia tanításának valamilyen átalakulása valósíthatja meg.

Mindaz, ami ezen felül van, amit a nevelés igazi koncentrációjának nevezünk, tovább vezet. Annak az egységesítő szempontnak a megnevezését kívánja, amit nevelési eszményünk alapján a tanterv összeállításánál érvényesíteni kell: csak ennek az összefogó elvnek szem előtt tartásával készülhet el a tárgyakat szerves egységbe fűző, helyesen tagoló tanítási terv.

Egységesítő vezető szempontunkat — miután a kö-

zösségi élet és nevelés törekvéseinek, politikának és nevelésnek találkozását megállapítottuk — az általános műveltség színezésénél, világnézet és nemzeti műveltség nyújtásánál a politikai nemzetnevelés eszménye szabta meg. Így értünk vissza előbbi fejezetünk végső következtetéséhez: a magyarság szellemi alkotásain épülő, a jelen magyar életre irányuló cél kitűzésének szükségességéhez, mely tantervünk, egész nevelésünk szellemét meghatározza, azonosan értett és érzett, azonos magatartásban megnyilvánuló nemzeti tudatossághoz, hazai talajba gyökerező, abból kinyíló általános műveltséghez, egységes világnézethez vezet; amely megteremti a mai közösségi életben biztosan eligazodó, cselekvő, művelt magyar embert.

A politikai nemzetnevelés gravitációs magja vonja magához a nevelés körében szerteágazó törekvéseket, ez az a talaj, amibe mindenirányú nevelés lenyújtja gyökerét, mert onnan szívja magába a helyhez, időhöz, környezethez, az élethez való kapcsolatának életető nedvét; és a köznevelés kialakulása óta végzet-szerűen ebbe a körbe van ültetve az ifjú nemzedék alakításának minden kísérlete: valahányszor megszakad a folyamatosság, a nevelés elsorvad, oktatássá, tudományok közlésévé szűkül, míg — legtöbbször nevelésen kívül álló tényezők — természetes talajába vissza nem ültetik.

Ki kell emelnünk azonban, hogy a politikai nemzetnevelés csak a gyökeret köti hozzá talajához, de nem méri ki a másik véget, amivel hangsúlyozni óhajtjuk, hogy nevelésünk — nehéz időkben a jelennek feszülve, békében a pihenés tespedését kerülve — túlnőhet mindazon, amit eddigi eljárásaival elérni sikerült.

Így nem zártunk le semmit azzal, hogy nevelésünk anyagát a politikai nemzetnevelés szempontja szerint szerveztük egységbe; nem végeztünk be mindent azzal, hogy időben és helyhez kötötten élve elszakadtunk az eddig ég és föld között lebegő kettősségtől, és határozott

újjal a földre mutattunk; nem áldoztuk fel az egyént sem a politikai közösségnek, csak az eddiginél szorosabban csatlakoztunk a valóságos, cselekvő, politikai élet mellé. Az elért cél: a nemzeti szerkezet teljes alkati egysége és benne a felekezetek, nemzetiségek, társadalmi rétegek egymást erősítő tagozódása, az egységes szervezetnek tudatos, a közösségi élet nagy kérdéseiben azonos világszemlélete, a közösségben mindenkit eltöltő magyar nemzeti lélek, végül az egész nemzeti szerkezetnek rugalmas, a korhoz mindig alkalmazkodni tudó természete a szemeknek és füleknek megváltozásához vezet majd. Ez a nevelés kialakítja azokat a megkülönböztető jegyeket, amikről minden magyart felismerni lehet, megteremti azt a szellemiséget, amely eltalál minden eddigi magas eszményünkhöz anélkül, hogy népi-nemzeti gyökerétől el kelljen szakadnia. Elvezet a nemzetten felül az egyetemesen emberhez, a humanitáshoz, a nemzeti életen belül az egyéniséghez és személyiséghez, mindahhoz, amit a régi iskola annyi nemes igyekezettel keresett és művelt.

Ha az egész nemzeti közösségre hatni kezd ennek a nevelői szellemnek a sugárzása, akkor kívülről is mind több ajtón át ömlik vissza az azonos eszmény felé törő magyar szellemiség és világnézet megújító levegője; akkor a hivatalos és hivatásos nevelés — a nemzetnevelésnek szakavatottsága miatt mindenkor döntő jelentőségű szervezete — maga alá rendelheti, igényei szerint szervezheti a jövő élet alakításának kívülről folyó munkáját, ami — egyház, szülői ház és család, távolabbi környezet, irodalom, ifjúsági mozgalmak, sport, a katonás nevelés iskolán kívüli intézményei, színház, film, rádió, újság, sok egyéb — napról napra, óráról órára ontja sokirányú hatását.

Mindezt nevezzük igazi koncentrációnak: a nemzetten belül folyó nevelés minden résztörekvésének egységbefoglalását, közös cél alá való rendelését, azonos szellemiséggel való eltöltését.

Szekfü Gyula írja a magyar vezetőréteg felfrissítésével kapcsolatban:

„...Mindehhez középosztályunknak a falusi szegénységhez való viszonyát gyökerestül meg kellene változtatni, s a néptől való elidegenedést megszüntetni. Ennek egyik eszköze lenne éppen az előttünk fekvő tervzet, mely csak egyetlen kérdést hagyott homályban, azt, hogy ha vajjon ez a néhányezer parasztszármazású fiatalember belép a vezetőrétegbe, nem fog-e ott éppúgy asszimilálódni, az ottani szellembe beilleszkedni, mint azok az elődei, kik egyenként kerültek fel a felső osztályokba? Azaz a felfrissítésre szánt vér nem romlik-e hozzá a régihez? Vagy pedig robbantani fog: tradíciókat és műveltséget? Ez a kérdés bizonyára külön vizsgálatot is megérdemel.“²⁴

Sehol egy megjegyzés arra vonatkozólag, hogy az alakuló neveléstől is lehet várni valamit, hogy a jövő iskolájában nem lehet szó arról, hogy az egyik társadalmi osztály hibái, vagy a másik bünei éljenek-e tovább. A jövő nevelése a szintézis feladatát kapja örökségül: csak az egész nemzetet nézheti, a nemzet értékes rétegeit emeli fel, a nemzet együttesen alkotott értékeibe vezet be, emberideálja pedig egyik osztály kitermelt típusával sem azonos. Ezt a szintézist valósítja meg a nevelés, vagy bukik meg, és bukik vele együtt sok belévetett szép reményünk. Ez az egyesítés, egész magyar életünk olyan egységbefoglalása, hogy azt mindenki a magáénak érezze, ez az igazi koncentráció iskolán belül és kívül.

Irodalom: ¹ Bergson, H.: Matière et Mémoire. Paris, Alcan, 1933. 27. o. ² Freyer, Hans: Die Theorie des objektiven Geistes. Leipzig, Teubner, 1928. 81. és 93. o. ³ Dilthey, Wilhelm: Gesammelte Schriften. I. 76. o. (Lotze). ⁴ Bühler, Karl: Abriß der geistigen Entwicklung des Kindes. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1935. 144. o. ⁵ Spranger, Eduard: Psychologie des Jugendalters. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1929. ⁶ Spranger: id. m. 164. o. ⁷ Spranger: id. m. 280. o. ⁸ Bühler, Karl: id. m. 35. o. ⁹ Spranger: id. m. 269. o. ¹⁰ Dilthey: Gesammelte Schriften. 5. 211. o. ¹¹ Ált. Utasítások. 167. o. ¹² Litt, Theodor: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsidea!. Leipzig, Teubner, 1930. 44. o. ¹³ Urbach, Otto: Die formalbildende Aufgabe des modernen Unterrichts, Die Erziehung, 12. évf. 10/11. sz.

¹⁴ Wagner, Julius: Einführung in die Pädagogik als Wissenschaft. Leipzig, Quelle u. Meyer, 1926. 87. o. ¹⁵ Heitges, Stephan: Zur Frage der Konzentration an den höheren Schulen. Monatschrift für höhere Schulen, 1930. évf. 637. o. ¹⁶ Schön, Eduard: Versuch einer Neuordnung des französischen Unterrichts. Neue Jahrbücher, 1933. évf. 334. o. ¹⁷ Imre Sándor: Nemzetnevelés. 69. o. ¹⁸ Kornis Gyula: Kultúra és politika. Epest, Franklin, 1928. 200. o. ¹⁹ Rühlmann, Paul: Die Schweiz. Strunz, Johann: Politik und Pädagogik im Ausland c. művében. Leipzig, Teubner. 1931. 65. o.-tól. ²⁰ Kriek, Ernst: Erziehungsphilosophie. München, Oldenburg, 1930. 101. o. ²¹ Imre Sándor: Nemzetnevelés. 95—97. o. ²² Kriek: id. m. 67. o. ²³ Imre Sándor: A nevelés válsága a két háborúban. Társadalomtudomány. 22. évf. 3. sz. 313. o. ²⁴ Szekfű Gyula cikke. Megjelent a Magyar Nemzet 1942. ápr. 12. számában.

A nevelő.

I. Mult és jelen.

Mindaz, amit eddig elmondtunk, egyetlen kérdést hagyott homályban: kik és milyen alapon végezzék a nemzetalakítás szempontjából ennyire döntő, óriási lelkiismeretességet, nagy hozzáértést kívánó, cselekvő nemzetnevelést, kik egyesítsék a nevelésnek sokirányú és bonyolult részhatásait az ugyanannyi gondosságot és felkészültséget követelő kiválasztó-minősítő tevékenységgel és osztályozással?

Erre a kérdésre természetesen csak egy felelet van: a feladat a maga egészében a magyar iskola, elsősorban a magyar középiskola hatáskörét tágítja, felelősségét növeli.

A tanuló fejlődése és kialakulása — lelkének felnívása — legkényesebb nyolc évén át tagja a középiskolának. Itt — a minősítő kiválasztás eljárásainak ismertetésénél már részletesen felsorolt módokon — a legkülönbözőbb tárgyakkal szemben mutatott érdeklődés foka és iránya, egyéni és közösségi életben megfigyelt magatartása, az iskolai élet ezernyi benyomásával szemben jelentkező visszahatásai, számtalan más fel sem sorolható tünet alapján világos ítélet alkotható képességeiről, tehetségének, munkaerejének, kitartásának együttes értékéről, egész jelleméről. Az a tény pedig, hogy az elbírálást eleméletben sok tagból álló tanári testület, a gyakorlatban is elég nagyszámú osztálytanár végzi, föltétlenül megnyugvást kellene, hogy teremtsen a kiválasztás tárgyilagosságát illetően.

Hogy a nevelést és oktatást szakszerűen más nem is végezheti, az természetes.

Kétesértékű tapasztalatok alapján leggyakrabban az iskola kiválasztó-osztályozó tevékenysége ellen szoktak felszólalni. Más az iskola és más az élet mértéke, mondják. Ez — amint láttuk — baj, nagyon nagy baj. Schol annyi hibás szempont nem dönt az egyének hovatarozásáról, mint az u. n. életben, ahol bizonyos minősítés elnyerése után — melyet kötelességét és felelősségét nem ismerve éppen az iskola adott meg — szabadon érvényesülnek mindazok a társadalmi, anyagi és egyéb jól ismert előnyök, melyek nem a hivatásra való alkalmasság mértékével vizsgálják a jelentkező egyén értékeit, hanem a család, környezet, származás és hasonló más elvek szerint emelik, tartják nem neki való magasságban.

Az élet tehát, amely annyi fölényel bírálja az iskola kiválasztó munkáját, a legkevésbé sem alkalmas arra, amire magát legfeljebb elkövetett igazságtalanságai alapján hiheti hivatottnak. Azt is megmondták elégszer, hogy valahányszor az iskola hibázik, mindig ott látjuk mögötte a munkájába avatatlan kézzel belenyúló életet. Ott látjuk mindazokat, akik az életre rá tudják kényszeríteni nem egészen ártalmatlan önzésüket, az iskolába azonban csak elvétve ér be a kezük.

A szülői elfogultságból és családi hiúságból eredő sok sérelem, melyeknek ütése első kézből éri az iskolát, érvényesülésük esetén nemcsak a társadalom és nemzet egyensúlyi viszonyait bontják meg, amint már részletesen kifejtettük, hanem hatásuk végzetes mindazokra, akik szenvedik. Érinti a tehetségtelen miatt alul maradt értéket, mert annak képességeit csak kis mértékben kibontó, elgépiesítő és elgépiesedő munkát kell végeznie, de kínos vergődéssé teszi a megfelelő képességekkel nem rendelkező másik egyén pályafutását is. Mindennapi életünk statisztikája jóval kisebb számmal jelöli azokat, akik saját területükön könnyedén mozognak, körültekintők, a dolgok lényegébe azonnal belelátanak, hamar intézkednek, határozataikért a felelősséget is könnyen elvállalják, mert

intézkedéseik következményeit előre kiszámítják. A nagy számot azok mögé írja, akik saját foglalkozásuk területén is idegenek maradnak; azok mögé, akiknek egyszerűbb esetekben a gyakorlat és begyakorlás segítségükre siet, de nehezebb kérdéseknél mindig kínos aggodalommal állnak meg, a határozathozatal hosszú időt kíván; a felelősségtől való menekülés, az önbizalom hiánya, idegesítő bizonytalanság jellemzi minden lépésüket. Így életpályájukon örökké félszegen mozogva boldogtalanabbak, kielégítetlenebbek, mintha képességeiknek megfelelően helyezkedtek volna el. Ki ne értené meg, hogy az ügyesebbekben lassanként kifejlődik egy nem éppen dicséretreméltó élelmesség, saját helyzetük diktálta önvédelem, ami megtanítja őket arra, hogy ügyesen mozogjanak az élet felületén, fitogtassák mások tehetségének és munkaképességének eredményét, ékeskedjenek azzal, mint saját magukéval.

Ószinte meggyőződéssel állunk tehát az iskola mellett: az egyedüli intézményt állítjuk előtérbe, amelyben a kiválasztás, nevelés és oktatás az egyén és a nemzeti közösség megegyező érdekei szerint kell, hogy történjenek. A legnagyobb gondossággal kell megvizsgálnunk, milyen a helyzete az iskolának a mai társadalomban, hogyan lett ilyené, mik azok a valóban nyomasztó tények, — a mult terhes örökségei, a jelen hibás eljárásai — melyeknek kiküszöbölése feltétele annak, hogy az iskola elérje azt a tekintélyt, a döntései előtt való föltétlen meghajlást, amely csak hosszú időn át kialakult, igaz bizalom eredménye lehet.

Vizsgálatunk középpontjában továbbra is a középiskola marad, melyet a nevelő személyén át próbálunk megérteni: multjának és jelenének sajátos, sok szempontból egyedülálló jellegéből.

Az intézményes nevelés munkájában minden elv és érték, minden nemzeti, tudományos és emberi törekvés először a nevelőben, a tanárban személyesül meg, hogy a

tőle kapott alakban, benne életté nemesedve találkozzék a feléje felnyíló másik étellel.

A tanári névnek ezzel a hivatással való kapcsolódása nem régi: annak az utolsó száz évnek az eredménye, mely a modern értelemben vett közösségi élet, a társadalom- és létfenntartás egyik alapjává éppen a nevelést tette. A nevelőnek hirtelen kellett eddigi működési körének homályából kiemelkedni: a váratlanul rávetődő fénytől elvakulva, botorkálva kezdte keresni rangfokozatát a tudományban, igyekezett megérteni megváltozott hivatásbeli szerepét, és megtalálni helyét a társadalomban.

Merész ugrásokhoz nem szokott lába bizonytalanul mozgott új pályája csúszós talaján, vállát nyomta a mult terheinek szörnyű súlya, melyet egészében levetni nem mert, újakkal kicserélni nem tudott. A rá váró feladatok óriásinak látszó méretei, eddigről mindenben elütő megoldási módjai visszarjasztották, és megkezdődött egy ma sem befejezett átmenet, kompromisszumok sora; ezek eredménye, a „tanár” elnevezéshez tapadó sok értelmi és érzelmi tartalom, híven örzi az egész fejlődés nem mindig és mindenben felemelő állomásait, ez adja meg azt a különleges és nem tisztázott helyzetet is, amely ellen társadalomban és tudományban egyaránt hiába küzdünk.

A nevelés és oktatás legtágabb értelemben vett története az emberiség hosszú multjával egyidejű. Térben és időben végtelen messzeségeket járhatunk be Krisztus előtti évezredekben kiindulva, Kínában és Egyiptomban, Indiában és Görögországban bolyongva, célunkhoz azonban nem jutnánk közelebb, a sok megszakadás, újragezés még azt a folyamatosságot is elmosta, ami az emberi lélettörékvések szerencsésebb területein megállapítható. Nem találunk meg tanári őseinket, mint ahogy például a nagy Kínai Birodalom egyházi vagy világi nevelőintézményeiben sem ismerhetnénk rá sajátjainkra. A mai értelemben vett nevelői sors még abban az időben sem indul el, mikor a XVI. század új törekvései, különösen a re-

formáció-ellenreformáció harca először állítják előtérbe az iskolát, mint a jövő kialakításának fontos tényezőjét.

Rövid áttekintésünk¹ mégis a keresztyén középkortól indul ki, aminek hatása különösen a nevelő helyzetére a mai napig érezhető. Törekvésünk nem több, mint a kifelé ható, a nevelő mai megítélése szempontjából nem lényegtelen tények egyikének-másikának előtérbe állítása.

A középkor minden intézménye a szerzetesi-lelkészi utánpótlás biztosítására rendezkedik be. Szerzetesek a nevelők, azokká lesznek tanítványaik.

A szerzetesi szellem és az egyházi szükséglet szabja meg a nevelés anyagát, ahhoz alkalmazkodik az iskolai fegyelem. Néhány példája:

Bot és vessző voltak a nélkülözhetetlen segédeszközök minden nevelő kezében, a bot a nevelő jelképe, sub virga degere az iskolai élet helyett használható kifejezés, scoparii volt a kisegítőtanítók neve, pueri subiugales a tanítványoké. A zenetanító mellett különösen a grammatikus keltett félelmet, spara dorsum az egyik grammatikai tankönyv neve. Különösen az oblatások belső iskoláiban volt komor a helyzet: csaknem kegyetlen itt a fegyelem, fiatalosan kedélyes szellem alig juthatott felszínre. Csak ritkán szenteltek egy órányi időt is a pihenésnek és életörömmek, ezek számára az ifjú szerzetes már itt, ebben a korban meghalt. Szüenidő sincs. Sok az iskolai szünettel járó ünnepnap, amelyeken a tanítás szünetel.

Az egyetemek túlnyomó nagy részét is az egyház céljainak megfelelően tervezték ki, szervezték meg. „Hol maradtak a laikusok, és hová lett a laikusoknak szóló oktatás? — kérdezi jogosan Ziegler² neveléstörténetében. Nemcsak az értesülések hiányossága az oka annak, hogy erről semmit sem tudunk, hanem valóban így is van: a középkori egyház igazában nem vette át Nagy Károly messze előrenéző, nagyvonalú eszméit velük kapcsolatban és ... édes keveset tett értük.“

Élet és iskola itt különül el először: a nevelő már

gyermekkorában kiszakad természetes közösségéből, amikor oda visszatér — ha egyáltalában visszatér — idegen világ képviselőjeként szerepel benne.

Ismer a középkor másfajta nevelést is. A lovagi intézmény a testi alkalmasságot, társadalmi ügyességet, mellette legfeljebb a költészet némely divatos fájának való hódolást tartja szem előtt. A nevelést a lovagi rend saját kebelén belül oldja meg az apródi évek bevezetésével; az ismeretközlés szóval történik, írni-olvasni még a költőknek sem kell. A legtöbb középkori német császár, és ami még különösebb mai embernek, Wolfram von Eschenbach, a Parzival költője írástudatlanok. Valamivel előrehaladottabb a nőnevelés: azt, amit a főúri dáma anyjától és környezetétől eltanult, francia nyelvvel és irodalommal egészítik ki a kolostorok, vándorénekesek, várkáplánok.

Világi nevelői rend a középkor legvégén szerepel először, mikor a nyugati városokban kivirágzó ipar és kereskedelem új igényekkel lép fel a laikussal szemben is.

A XIII—XV. században általában két osztályba sorolhatók az összes városi iskolák, — írja Fináczy — egyik nagyobb részük csak írást és olvasást, továbbá számolást és a latin nyelv rudimentumait tanította, ezek tehát mai értelemben inkább elemi, mint középfokú iskolák. Nevük német földön Schreibschule, Stadtschule, Deutsche Schule, Briefschule. Másik részük már a latin beszélés és írás készségéig vitte a tanulókat (scholae latinae, Lateinschulen).

A városi iskolák tanítói kezdetben szintén klerikusok, később mind jobban elszaporodnak a világi tanítók, akik a XIV. században már a céhek módjára szervezkednek. Erre vallanak a használt elnevezések. Az iskola tényleges vezetőjét iskolamesternek (ludi magister, Schulmeister, maitre d'école), segédét pedig iskolalegénynek (Schulgeselle, socius) nevezik. Erre vall továbbá az iskolamesterek vándorlása is városról városra, e vándorlások feltételül kitévése a testületbe való felvétel alkalmával.

A kis városi iskolákban alkalmazott iskolamesterek rendszerint maguk is csak írni és olvasni tudtak, egyéb foglalkozást is űztek (ipar, jegyzőség, írnokság).

A középkor embere, minthogy a kolostorok tiltott kapuin nem léphetett be, az egyetemekhez — igen kevés és szerencsés kivételt nem számítva — nem ért fel, ezt a mesterséggént űzött oktatást látta maga előtt, ezt a nevelői típust ismerte. Ez pedig lehangoló, néha egyenesen kiábrándító lehetett. Neveléstörténetek sok esete közül csak egyet ismételk. Braunschweigben 1478-ban meg kellett tiltani, hogy az iskolamesterek részt kérjenek maguknak abból a pénzből, amit szegény gyerekek misén való éneklésért kaptak, a segédtanítóknak azonban még ezt is megengedték, mert azok erre is rá voltak utalva. És ilyen a helyzet egész Európában. Megvolt ennek természetesen az egyedül lehetséges eredménye: a mestereknek és segédeknek ismeretei minden mértéken alul voltak, erkölcsiségük, munkakedvük, szorgalmuk pedig enyhén szólva, nagyon-nagyon sok kívánnivalót hagyott hátra.

Luther és nagy segítőtársa a „praeceptor Germaniae“, Melancton nagy gonddal és szeretettel építették ki a Wittenbergből szétágazó protestáns iskolarendszert, a tanítószemélyzet kérdése azonban teljesen megoldatlan maradt. Továbbra is összeesik a lelkészképzéssel, és a régi minta szerint hol az egyetem lelkésztanárai végzik az előkészítő oktatást is, hol pedig — városi iskolákban — a lelkész, helyette esetleg a sekrestyés, paróchia nélkül lézengő teológus jár ki az alsófokú oktatás elvégzésére. Az intézményes nevelés így itt is az egyház kezében marad az egész XVI. és XVII. században.

A jezsuiták „Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu“-ja 1584-ben kezd készülni, és sok javítás, töprengés után csak 1599-ben jelenik meg, ami mutatja a helyes szervezés és nevelői gondosság átérzett nagy jelentőségét. A maga nevelői utánpótlásának biztosításáról is szerencsésen intézkedik, tanárképzése azonban nincs különleges tanulmányokhoz kötve. Egyszerűen kiemelték a

szegénysorsú, tehetséges, jóindulatú tanulókat, ingyen vagy kedvezményesen tartották el, fejlődését nagyobb figyelemmel irányították, önállóbb feladatokkal is megbízták, és amikor szükség volt rá, átvették a tanári rendbe.

A szerzetesrendek, miként a protestáns egyházi iskolák is, a XVI. században már a világiak nevelésére rendezkednek be. A továbbtanító mesterek mellett, akik az elemi ismereteket árulják, a XVI. és XVII. század embere az egyházi nevelői renddel áll szemben. Néhány típusa:

Akár a jezsuiták, akár az egyetem középiskoláiról van szó — írja Francisque Vial a francia nevelésnek erről a koráról — az igazgató nem éri be csupán azzal, hogy uralkodik az osztálytanítókon, hogy kormányozza őket, mint ahogy korlátlan hatalmú uralkodó irányítja alattvalóit, — azzal a különbséggel természetesen, hogy nem saját kedve szerint, hanem felülről kapott, magatartását és kötelességeit részletesen előíró utasítás alapján jár el. Az igazgató érvényesíti rendjének szabályait és követi rendfőnökének előírásait, ha jezsuita vagy más rendhez tartozik; végrehajtja az egyetemtől szigorúan megszabott rendtartást, a királyi rendeleteket és szabályzatokat, ha laikus. De intézetének belső irányításában az igazgató a rendtartások és szabályzatok értelmében is korlátlan úr, olyan hatalmat gyakorol, amelyet csak saját érdekei mérsékelnek, többek közt az a törekvés, hogy megtartsa magának a legjobb osztálytanítókat. Amint Rollin mondja, a kollégium igazgatója a lélekhez hasonló, ami mindent mozgat, mindent irányít. Az internátust saját költségén látja el, a bentlakók jó vagy rossz élelmézése fősvénységén vagy önzetlenségén, leleményességén vagy ügyetlenségén múlik. Tanulmányi téren ugyanilyen teljhatalma van. Osztálytanítóinak kiválasztása kizárólag tőle függ. Rollin szerint hivatásának ez egyik legfontosabb része. Ilyen kiválogatásnál — írja — sem szülőföldre és hazára, sem származásra és vérré nem lehet tekinteni, az egyedüli szempont a közhasznosság lehet...

Cselszövésnek, a hatalmasok ajánlásának semmi befolyást nem lehet biztosítani. Csak az érdemekre és értékekre szabad nézni.

A jó igazgató maga neveli magának osztálytanítóit. Ehhez elég, ha az értelmes és jóakarató tanulókat erre a célra kiszemeli, saját költségén ellátja, különös figyelemmel kíséri tanulmányaikat, egész magatartásukat, elég tanulmányaik befejezése után néhány tanuló gondozásának rájuk ruházása, hogy maguk is kialakuljanak, miközben ezeket tanítják, elég, ha időről időre különleges írásbeli feladatokat tűznek ki nekik, akár versben, akár prózában, és mindezekkel az előkészítő munkákkal osztálytanítás átvételére nevelik ki. Ennek az eljárásnak költségei nem túl nagyok, viszont igen üdvös eredményei lehetnek.

Az osztálytanítók minden idejüket, egész személyiségüket az iskolának szentelik. Lakást és ellátást az igazgató biztosít nekik, és ugyanazt az életet élik, mint a tanulók. Kötelességük mindenben jó példával előljárni, mindenben engedelmeskedni, a szabályokat föltétlenül betartani; az alázat szelleme kell, hogy áthassa őket: különösen óvakodni kell attól, hogy a panaszkodásnak vagy követelőzésnek hajlama legyen úrrá vagy egyszerűen csak megnyilvánuljon bennük.

Ha az osztálytanító nem volt ennyire okos és kegyes, igénytelen és alázatos, az igazgató gyorsan megvált tőle, elbocsátotta.

Tanulmányi téren sem nagyobb a szabadság: az igazgató mindenben ellenőrzi, gyakori látogatásokkal, szakszerű tanácsokkal áll mellette, meggyőződik arról, hogy helyes tanokat az előírt módon tanít.

Franciaországban ez a rendszer a XVI. századtól egészen a forradalomig csaknem változatlanul maradt fenn. A nevelői sors nyomorúságos, önállótlán, teljesen kiszolgáltatott állapota tárul fel ezekben a sorokban. Nem is elszigetelt, országhoz kötött jelenségről van szó, Európa katolikus államainak egyházi és laikus iskolái kevés eltérést mutatnak, legtöbbször nem is előnyös irányba.

Nem is lehetett másképen, hiszen a tanítással foglalkozó rendek nem korlátozták működésüket egy ország területére, hanem azonos elvek és szabályzatok szerint működtek mindazokban az államokban, ahol megtelepedtek. Ugyanezeknek az államoknak esetleg fennálló laikus iskolái az egyházi iskolák színvonalát meg sem közelítették. Utánozták őket, de csak hibáikban voltak hűek példáikhoz.

A helyzet a más elvek szerint kibontakozó német iskolarendszerben sem különb. J. V. Andreã írja 1618-ban: „A magisterek, grammatikusok, dialektikusok és rhetorikusok ízetlen pedánsok, akik sajnálják, hogy Jézus az evangélium helyett nem latin nyelvtant hagyott ránk, szóbő nomenklátorok, akik aristotelesi eget teremtenek maguknak, nem keresztyénit, gyakorlatiatlan szatócslelkek, akik nagyratartott tanultságuktól nem értik azt sem, amit közönséges paraszt is azonnal felfog, ütésre kész verekedők, akik maguk sem tudnak semmi jót és ezért semmi jót sem taníthatnak. Ehhez járul mértékteien önfejűségük, szószátyárságuk, hiúságuk, butaságuk, csupa olyan vonás, ami általános megvetést vált ki irányukban.“

Andreã a hibát az egyetemben látja, Herculesért kiált, aki ezt az Augias-istállót talán ki tudná seperni.

Joh. Balth. Schupp jellemzése: „...die Lehrer erhalten für Eselsarbeit Zeisigfutter“, amiben az okra is rámutat. A szellemileg kiszolgáltatott, éhbérért nagy munkát követelő pálya nem vonzott értékesebb egyéniséget: legfeljebb átmeneti állomás volt itt is a papi pályához.

A nevelői rendnek ezt a belső nyomorúságát a meg nem értés, az oktatói tevékenység leértékelése magyarázza. Ez tette lehetetlenné, hogy odavaló emberek vegyék kezükbe emberibb eszközökkel a nevelés ügyét, ez magyarázza természetes következményként, hogy a pályára sodródott és hivatásuk teljesítésére alkalmatlan egyedek sora még csak szánalmat sem tudott ébreszteni maga iránt, mert nevelői hatalmával ott és akkor élt vissza, ahol csak lehetett, ahol csak tudott.

Különösen a fegyelmezés terén teremtett egészen megdöbbentő eseteket.

Barankay Lajos³ így jellemzi a Renaissance-kor végét: „A viszonyok annyira elfajulnak, hogy a bíróság súlyos testi sértés miatt nem egy esetben kénytelen megbüntetni az iskolamestert... Nem szabad csodálkoznunk rajta, hogy egyik-másik — a korszellemhez kevésbé alkalmazkodni tudó — tanító a testi fenyítéket túlzásba vitte. Sajnos, arra is volt eset, hogy a tanuló a verés következtében néhány nap múlva meghalt, az iskolamesternek pedig papi hivatásából kifolyólag feloldozásért a pápához kellett folyamodnia.“

Saint-Simon a jezsuitákat vádolja hasonló esettel. Állítólag Boufflers marsall fiát korbácsolták meg nagyon súlyosan, ugyanakkor azonban a két Argenson fivért, — akik vele együtt követték el a büntetést maga után vonó hibát — mert apjuk sokat árthatott volna a rendnek, büntetésben sem részesítették. A kis Boufflers az elszenvedett verés, de az igazságtalanság miatti jogos felháborodás következtében is, rövid idő múlva meghalt. Saint-Simon nem mindenben hiteles krónikás, de elbeszélése jellemző, mert azzal a jezsuita renddel szemben is meri hangoztatni vádját, amely pedig köztudomás szerint a legtöbbet tett a félelem eltiűntetése érdekében, és helyére a versengés, néha egyenesen a szórakozás bevezetésével ért el szép eredményeket.

Tanítók és tanárok embertelen bánásmódját írja le Goethe a XVIII. század második felében, és utána is alig van író, aki emlékként ne ezt őrizné iskolai éveiből.

Kísérjünk végig még egy-két egyéni sorsot.

Apponyi József — Szentpéteri⁴ elbeszélése szerint — 1736/37-ben és 1737/38-ban novicius volt Bécsben, 1738/39 óta pedig három éven át a bölcsészeti tanfolyamot végezte Grácban. Erre, 1741/42 óta Győrött és Nagyszombatban tanította egy-egy évig a gimnázium alsó osztályait, 1743/44-ben pedig Bécsben a mathézis repetense volt. Ugyanott 1743/44 óta 4 éven át teológiát hallgatott,

majd 1748/49-ben Budán tanított mathézist, 1749/50-ben pedig Judenburgban volt a 3. probatió. 1750/51-ben Nagyszombatban a bölcsészeti karon mathézist, a következő években pedig sorban etikát, logikát, 1753/54-ben a fizikát tanította. 1754 óta az új tanrend szerint a metafizika (a két évensé lett bölcsészeti tanfolyamon) már nem volt külön évfolyam tárgya s így Apponyi a fizikával be is fejezte nagyszombati professori működését. 1754/55-ben a Theresianumban volt az etika tanára, a következő évben ugyanott a logikát tanította, 1756/57-ben pedig tábori missionarius lett. (A filozófiai tanfolyam akkor még a közép fokú iskolák anyagánál alig nyújtott többet, az alsóbb fokú tanításról a felsőbb, speciális szakképzésre átvezető híd volt.)

Goethe⁵ írja a *Dichtung und Wahrheit*ben:

Jung, aki később mint költő Stilling néven lett ismertté, fiatal korában azon az úton volt, hogy szénégető legyen, mikor mégis inkább a szabóságot választotta. Minthogy mellékesen a magasabb dolgok tanulmányozásába is belefogott, tanítói hajlamai egy iskolamesteri állás felé terelték. Ez a kísérlete azonban balul ütött ki, visszatért tehát a mesterséghez; és mert mindenkinek a bizalmát és jóakarátát hamar megnyerte, ismételen elszólították foglalkozásától, több alkalommal házitanítói állást ajánlottak fel neki.

Apám — írja ugyancsak Goethe — felnevelt egy fiatalembert, aki nála szolgál, lakáj, titkár, szóval az egymást követő években minden volt. Ez a Pfeil nevű ember jól beszélt franciául, alaposan is értette azt. Miután megnősült, és pártfogóinak állandó állásról kellett számára gondoskodniok, az az ötletük támadt, hogy kis nevelőintézetet állíttassanak fel vele. Ez idővel egész kis intézetté bővült, amelyben minden szükségeset, végül még latint és görögöt is tanítottak... Ifjú franciák és angolok — akik azért jöttek, hogy németül tanuljanak, és egyébként is kiműveljék magukat — nagy számban léptek be ebbe az intézetbe.

Ilyen tanítói és tanári rend, amely — amint rövid

áttekintésünk mutatja — vagy a paíi pályához vezető utat járta végig a hivatásos és magánnevelés állomásainak érintésével, vagy a mesterségek valamelyikében, tengődést biztosító, a szolgaságnál alig többet jelentő magántanítói állásokban vergődött, amely végül egyéneinek kisértékűsége, hatalmával visszaélő brutalitása miatt még rokonszenvet és szájalmat sem tudott kelteni maga iránt, a legrosszabb előjelekkel lépett be abba a XVIII. századba, amelyben tulajdonképpen története kezdődik.

Miért nem érezzük mindezekben az intézményekben, az intézmények által alkalmazott oktatószemélyzetben mai nevelésünk szárnypróbálgatását, egy korra jellemző nevelői szellem megtestesítőit?

Először azért, mert a nevelés szervei nem voltak önállók, a nevelés munkásai nem tartották hivatásukat állandónak, hanem csak átmenetileg végzett, valamilyen célhoz közelebb vezető állomásnak. Másodszor pedig azért, mert magában a nevelésben éppen a nevelés nem volt fontos, legfeljebb az eredmény. A legtöbb tanár egyszerű közvetítésen, a közbeeső láncszem szerepén soha túl nem jutott. Minden önállóság nélkül, lármával és bottal, később jutalommal és büntetéssel megtanította azt, amit tudott, úgy tanította meg, ahogy tudta, magát a tanítást azonban mint mesterséget, vagy mint hivatást nem értékelte. A gyermekkel és ifjúval, az oktatást szenvedővel nem foglalkozott, azt nem ismerte; nevelő módszere nem volt, legfeljebb hagyományokra támaszkodott, amely a közlés és számonkérés kettős mozzanatát ismételte nemzedékeken keresztül. Egész munkájában nem nézett mást, mint az anyagot, amit adott és visszakért, meg a tanulónak az előírt rendhez való alkalmazkodását, amit szigorú testi fenytékekkel kikényszerített. Tanító és tanuló egyaránt beleveszett a kötelező katechizálás kevés változatosságát engedő, lélekölő egyformaságába.

Ha a mai iskolarendszer kialakulásának kezdetét a XVIII. század közepében állapítjuk meg, mert innentől kezdve különül el lassan az egyház és a nevelés, és mert

ekkor határolódik el a középiskola egyrészt az egyetem-től, másrészt lefelé az ekkor megteremtődő népiskolától, a tanári rend kialakulásáról még ekkor sem beszélhetünk. A német Gesner 1715-ben tervezett tanárképzése Göttingában nem jutott más eredményre, mint a lelkészeknek szaktárgyakba és valami pedagógiai ismeretekbe való bevezetésére. Csak a század második felében kezdeményez Zedlitz államminiszter kívánságára újból egy német egyetem, Halle, ahol a papi szemináriumot pedagógiaival kapcsolják össze, amiben néptanítókat is próbálnak nevelni. Ehhez gyakorló iskolát is nyitnak. Hosszas személyi válságok után nyeri el Fr. A. Wolf az intézmény vezetését, és alapítja meg 1787-ben a filológiai szemináriumot. Ő mondja ki először egész tekintélyével, hogy a középiskolákban a tanítás mindaddig nem virágozhatik fel, amíg nagyrészt teológusok vezetik. A tanítás élethivatás, nem lehet mellékesen, átmenetként elvégezni.

A középiskolai tanári rend kialakulása ezek szerint nem indulhatott el a XVIII. század vége, illetőleg a XIX. század eleje előtt, és forrása az a nagy szakadás, amely hosszas kísérletezések után az oktatást és nevelést kivette a teológia elnyomó gyámsága alól, önálló, mindinkább állami feladattá tette. Hogy ez miért volt fejlődéstörténeti szükségesség, annak vizsgálata nem tartozik ide. Az eredetnek megkeresése mégis életbevágóan fontos, mert a tanárság több jövőjére döntően kiható örökséget hozott magával a letűnt időkből.

Munkája értékének lebecsülése semmit sem javult a középkor óta; nem értékelték önmagában és nem is fizették meg. A társadalom ilyen magatartásának természetes következménye volt, hogy megvetették a személyeket is, akik tanítással foglalkoztak. A jelentéktelennek tartott tevékenységet rosszul javadalmazott állásokban tekintély nélkül végző nevelőt ezenfelül az az ellenszenv kísérte, amit egyrészt az osztályozásnál és fegyelmezésnél tanúsított túlkapásaival saját maga hívott ki maga ellen, ami azonban — másrészt — sujtani szokta mindazokat, akik bizonyos hatalmat gyakorolnak anélkül, hogy ezzel együtt

tiszteletet és bizalmat tudnának ébreszteni magukkal szemben.

Mindezt kiegészítette két másik — a papi rendből hozott — sajátság: az egyik az, hogy a nevelői rend majdnem a legutóbbi időkig elkülönült a társadalmat építő egyéb tényezőktől, a másik pedig, hogy folytatódott az a hagyomány, mely a papi rendben következetes rendszer, a laikus nevelői rendben sajnálatos szükségesség volt és amelynek alapján a tanárság utánpótlás szempontjából csaknem kizárólag a szegény népi és kispolgári osztályból való kiegészülés lehetőségére volt utalva. E két tényezőnek együttes eredménye természetes kisigényűség, türelmesség, lemondás, a küzdéstől való visszariadás lehetett csak a nélkül, hogy a papi rend nagy védelmét valami egyébbel pótolta volna.

A lassan és fokozatosan állami tisztviselővé alakulás a mult század végén és századunk elején kezdte anyagi előnyeit éreztetni, a tanárság társadalmi tekintélyén még mindig nem lendített sokat. A közvélemény szemében a nevelők életre kiható nagy jogai és kötelességei elenyészőknek látszottak még ekkor is, mert más osztályok irányító hatalma, parancsoló-végrehajtó-büntető ténykedései nem társulnak velük.⁶

Ilyen előzmények után értjük meg, hogy az 1850—60-as évek tanárának nem volt más lehetősége, mint elmerülni a humanisztikus kultúra távoli, idegen világában, mint ahogy az előző idők paptanára húzódott meg vallási-teológiai falai mögött. Belső életének sokszor nagy gazdagságát nehéz munkával, lemondással, nagy önfegyelemmel szerezte. Még mindig ismeretgyűjtő és közvetítő maradt, gyermekhez alkalmazkodó módszeres törekvései nem voltak. Minden nevelőhatást tárgyától várt, és épített egyéniségének, példájának, a belőle kisugárzó alakító erőnek hatására.

Minthogy ennek a humanista tanárnak alakja első képviselője egy önálló középiskolai oktatói rendnek, né-

hány szóval vázolni próbáljuk a tudományhoz, hivatásához, a társadalomhoz való viszonyát.

A tudományban szegénysége a legnagyobb gát. Ez szorítja jelentéktelen, világtól elzárt egyetemekre, vagy nagyvárosokban az emberi közösségek szélére. Itt idegenedik el az élettől, melyben nem találja meg a helyét, és kényszerül arra, hogy minden tudományos eredményt verejtékes fáradsággal maga harcoljon ki magának. Igaz ugyan, hogy elméletben mind az előkészület ideje alatt, mind a pályán való működés éveiben a tudományos életre való felkészülésnek és később az alkotó tevékenységnek minden lehetősége nyitva állott előtte, ezek a lehetőségek azonban a többségnél a kenyérkeresés aprólékos gondjai között zsugorodtak mind szűkebbre az évek múlásával. A kevesek és szerencsések szaktudósként és polihisztként messze kortársaik fölé emelkedtek; közben iskolai kötelezettségeiket sem kellett elhanyagolniuk, hiszen tanítói tevékenységük alig terjedt túl a kifejtésen, magyarázaton és számonkérésen. Így felfogott hivatásukat is tökéletesen tölthették be.

A kiváló német pedagógus, R. Lehmann⁷ így mutatja be egyik nagy tiszteletnek örvendő tanárát: „Biztos és hiánytalan tudása, amivel tárgyán uralkodott, nagy lelkiismeretessége, amivel a tanítás alatt saját magát kezelte, minden tanulóra hatással volt. Ha szigorú volt velünk szemben, akkor mindnyájan éreztük, hogy még szigorúbb sajátmagával szemben... Bizonyára csak kevesen vannak köztünk, akiknek jellemkialakulását ne a legjótékonyabban befolyásolta volna.“

Van azonban a fénynek árnya is: „A tanult humanista, akinek igazi világa a távoli múltban van, akinek egyedüli előkészülése a tanári hivatásra a könyvtanulmányokból áll, nyilvánvalóan mindig abban a veszélyben fog, hogy tanári pályafutása idején jobban feltalálja magát a múltban, mint a virágzó életben, hogy könyveiben nagyon jól, de tanítványai lelkében annál rosszabbul igazodik el. Ezzel pedig minden pedagógiai hatás legelső feltételétől kell megfosztanunk.“

Idézzük még Ernst Krieck^b jellemzését: „A filológus lett a kultúrtudományok ura és mestere, miután ezeket a nagyszerűen átdolgozott filológiai módszerrel minden oldalról feltárták már: következőképpen, jó tudományos módszere révén a filológus a műveltségadásnak is ura és mestere lett, amelyben a neveléstudomány kiesztelt nevelési módszereit elnyomták, és a tudományos módszerrel helyettesítették. Aki a tudomány módszerét bizonyosan ismeri, annak nincs szüksége más tanító és nevelő módszerre. Hiszen erre az alapra építették fel sikerrel és szerencsésen az új egyetemi rendszert. Tudományos nyelvismeret egészen különlegesen jelenti azt a kaput, amelynek felnyílása a művelődés minden egyéb értékéhez elvezet: ezért találja meg ez a művelődés szervezett alakjait a gimnáziumban és az egyetemen, különösen a filozófiai karon. A gimnázium tanára ezentúl nem hívja magát tanárnak, hanem filológusnak, és a tudományos módszernek önálló kezelése a tanári hivatás gyakorlásának egyetlen előfeltételévé kellett, hogy legyen. Pedagógiának és pedagógiai nevelésnek el kellett sorvadni.“

Kétségtelen, hogyha a tudományhoz, kötelességteljesítéshez, fegyelmezettséghez, szerencsés esetben felsőséges szellem, a fantázia ereje, a szempontok nagy magassága, ösztönös ember- és gyermekismeret is járultak, akkor nemes, szép egyéniség teljesedett ki, mely vetekezik a mai tanárról alkotott képünkkel. Az ilyen kivételek azonban ritkák voltak, és elvesztek az átlag szintet meghatározó tömegében.

Ilyen tudományos és hivatásbeli képet egészítünk ki — hogy a nevelő társadalmi elhelyezkedését is lássuk — nagy társadalmi igénytelenséggel, a tiszta, de elképesztően, szinte nyomorral határosan kisszerű családi élettel, amiben származásának, anyagi helyzetének súlyától nyomva talán nem is érezte magát rosszul.

Nehéz, a maga küzdelmességében is nagy magasságokat elért kor volt ez, melyet a nevelésnek az élethez való kikerülhetetlen közeledése alakított újjá. A múlt század negyedik negyede sokkal inkább közüggyé tette az

iskolát, mint eddig bármely kor, sőt minden nagy kérdésének megoldását kezdte elsősorban az iskolától várni. Ez az idő sok hullámveréssel, nagy emberi és nemzeti válságokkal viaskodva napjainkban még tart.

Igy kerülünk át a mult vázlatos megrajzolása után a mai tanári kép vizsgálatához.

A tanár és a minden irányban guruló hólabdaszerűen gyarapodó tudomány viszonya nem tisztázódott az osztályrendszer megszüntetésével és a szakrendszer általános bevezetésével. Nem dőlt el először azért, mert minden tudomány önmagában is átfoghatatlan területre szélesedett ki. Így egy tudományág valamelyik részletének eredményes, alkotó művelése már teljes, mással el nem foglalt ember munkateljesítményét kívánta meg. De nem segített a szakrendszer annyiban sem, mert elterjedésével egyidőben szünt meg a tanár ismeretgyűjtő és továbbító, a tanulókra való tekintet nélkül közlő, magyarázó személy lenni. Az oktatás és nevelés tudatos, minden részletében átgondolt tevékenység lett, mely nem érheti be a tanár esetleges, veleszületett rátermettségének feltételezésével, nem támaszkodhatik kivételekre, hanem minden munkását szaktudományai mellett a tanítás és nevelés elméletébe és gyakorlatába is bevezeti. A tanítás ma nem függeléke a szaktudásnak, nem egyszerű technika, amit az iskolai hagyományokból átvenni, személyes tapasztalatokból rövid idő alatt elsajátítani lehet, hanem a szaktudáshoz a tanítanítudás, mint azzal egyenlő értékű, tudatosan összeállított, gonddal tanult másik tudomány csatlakozik. Általános és gyermeklélektan, társadalomtudomány és politika, emberi és nemzeti etika, filozófiai ismereten alapuló, igaz megértésből eredő nemzet- és világszemlélet, sok egyéb tényező szolgáltatja a helyes oktatás és nevelés alapját.

Ezekhez járul a tapasztalatba átment, mindig tökéletesedő eljárások sora, melyek az eredményes ismeretközlés- és elsajátíttatás, a tárgyban lévő nevelési érték kiemelése, az időfelhasználás és sok egyéb szempontból

nélkülözhetetlenek. Iskolai és hivatásával járó lekötöttségén kívül ez a sokoldalú és mindig alakuló pedagógiai irányú önművelés teszi érthetővé, hogy a tanárok jobbik fele sem juthat tovább szaktudománya fejlődésének felvevő, szemlélő követésénél. A legteljesebb egyetértéssel idézhetjük W. Münch⁹ szavait: „Egyrészt az ismeretanyag óriási kiterjedése és gazdagsága, a tudományos kutató módszerek szigorú kialakítása, másrészt a nevelői derekasság iránti komoly követelmények nehezé teszik a középiskolai tanár helyzetét. Nem lenne jó az egyetemi tanulmányokat már előre a későbbi iskolai gyakorlati követelményeknek megfelelően rendezni és korlátozni, a hallgatónak azonban körül kell határolnia saját területét, nehogy valahol túl mélyre merüljön és általános, mindent befoglaló látásmódját elveszítse.“

Valami hasonlót Spranger¹⁰ is mond: A jövődő tanár megadja majd a tudmánynak azt, ami a tudományé, emellett azonban be kell telnie azzal a szándékkal, hogy ezt az ismeretet egyszer az életbe kell átvinnie, sőt többet kell tennie: az ifjú életet kell a szellemi, emberi kialakulásnak abba a magasságába felemelni, amelynek a tudomány, még ha a legátfogóbb is, természeténél fogva csak egy része.

A jelennek ezeket a kívánalmait látva és a mult tanító eljárásával összevetve, át nem hidalható szakadékot állapíthatunk meg a két kor között. Az eseményekben és a megújult felfogásban bennerejlő tanulságokat azonban a középiskolai tanárság nem vonta le. Mind a mai napig nagy azoknak a száma, akik tanári tevékenységük javának régi tudományos törekvéseik egyik-másik részletének megvalósítását látják. Saját nevelő — tehát más természetű — munkásságuk szép és nemes, egészen különleges és egyébbel alig összeegyeztethető jellegét nem ismerik fel. Fél tudósokként és munkájukat nem értő tanárokként kielégítetlenül őrlődnek vágyaik és a mindennapi élet kövei között: sem a tudomány elismerését nem kapják meg, mert nem vehetik fel a versenyt azokkal, akik csak egy szak tudományos művelésének élnek, sem mint

tanárok nem tartoznak soha a legelső köze, mert nincs idejük a tanítással, eljárásuk javítgatásával, a rájuk bízott tanulókkal egész emberként foglalkozni.

Sok belső összeütközésre vezető, az egész életen át ki nem egyenlíthető ellentét támad így: ellentét az eleven, kezdeményező és ösztönző, az életerőket elhasználó mindennapi nevelői tevékenység és a szemlélődő, a dolgok és emberek mögött a lényegyet kereső elmélkedő magatartás között. Ki ne érezte volna, ki ne észlelte volna máson ennek a különös ellentétnek kedvet szegő, a jól végzett munka örömét megkeserítő hatását, mely talán egyetlen hivatásnál sem jelentkezik olyan tragikusan, mint éppen a mienknél?

A szaktudományban való teremtő szerepvállalás utáni folytonos meddő vágyakozás teszi érthetővé, hogy a középiskolai tanárság és előtte azok, akik a megfelelő korú ifjúság oktatásával foglalkoztak, tudományukon kívül semmit sem vettek észre hivatásukból: nem néztek bele abba az ifjúba sem, akivel naponként órákat töltöttek együtt. „A jelen lélekbúvárának és nevelőjének alig hihető, hogy a lélek fejlődésének tényei évezredek át a legkisebb figyelemben sem részesültek; — írja Tumlirz¹¹ — és mégis igaz, hogy a gyermek lelki életéről szóló ‚kedves‘ tudomány alig 50 éves, a serdülő és ifjúkor lelki élete pedig csak a legközelebbi multban lett tudományos kutatások tárgya. Ezenfelül elég különös, hogy nem a gyermekekkel és ifjakkal naponként foglalkozó hivatásos nevelők, hanem orvosok fedezték fel a gyermeklélektant, és ... egy fiatakorúak bírása az érett kor pszichológiáját.“ A nevelés munkásai közül később sem a középiskolai tanárok dolgoztak együtt a pszichológusokkal, hanem a néptanítók; azok a nevelők, akik érettebb fiatal életetekkel kerültek szembe, távol tartották magukat a lélektantól.

Ennek a magatartásnak a következményei mindenütt mutatkoztak. Módszertani tájékozatlanság, a tanítás művészetének teljes elhanyagolása, fölényes visszautasítás és elzárkózás minden olyan eredmény elől, amit az elemi iskolák a magasabb iskolák előtt már hasznosítottak.

A sokszor túlzott alaposág alig elviselhető túlterhelésre vezetett, a szakfanatizmus felnagyította a tárgyat és kivette abból az egészből, aminek részeként foglalt helyet a tantervben. A száraz tárgyilagosság pedig nagyon gyakran élettelené, az ifjú számára ellenszenvenné tette azt az anyagot is, ami egyébként — az ifjú lélek természetének megfelelően előadva — alakítóan hathatott volna fejlődésére.

Amint ezekből világosan látszik, a középiskolai tanár nem ismerte fel helyzetét az utolsó 100 esztendő alatt. Nem az volt a baj, hogy szakját vagy szakjait értékelte, hogy néha tudományának igen szép részleteredményeket szolgáltatott, hanem az, hogy ezért minden egyebet feláldozott, hogy hivatásának másik, tudományával legalább egyenlő fontosságú oldalát sem maga nem vette észre, sem másban az iránt megbecsülést ébreszteni nem tudott. Nem azért a munkáért várt soha elismerést, amit vállalt hivatásként teljesített, hanem minden igyekezete, idő- és erőfölöslege abban merült ki, amihez — kivételektől eltekintve — csak részletet, csak másodrendűt tudott adni. Még egyszerűbben: a középiskolai tanár megszűnt irányító szaktudós lenni a nélkül, hogy új feladatkörének vezető és öntudatos képviselőjeként emelkedett volna ki.

Jobban megvilágosodik megállapításunk igazsága, ha a tanár és hivatása viszonyát a hivatás sokoldalú nehézségei szempontjából vizsgáljuk.

Minden hivatás betöltéséhez velünk született és fejlődésünk folyamán szerzett képességekre és kötelességteljesítésre van szükségünk.

Melyek a jó tanár számára nélkülözhetetlen képességek?

Egész lényét a nemzeti élet, a nemzeti szellemiség mélységeibe merülő lélek, tiszta vallásos hit hatja át. Azután jól megalapozott, minél mélyebb szaktudás, amelynek együtt kell járni lélektani, általános pedagógiai, szakdidaktikai képzettséggel, a közlés művészetének tudatos ismeretével. Ehhez jön a nevelői célok

ismerete, tárgyának az egészben való látása, egyén és iskola, társadalom és iskola viszonyának átértése, tiszta és határozott állásfoglalás mindazzal a sok hatással szemben, ami ma az iskolában összefut. Kiegyensúlyozott, nemzetiségi, felekezeti és világnézeti ellentéteken felül emelkedni tudó egyéniség. Tárgyilagos, pártatlan emberiség, őszinte, nyílt, fáradhatatlan munkás jellem, melyet ösztönző, mindig jóra serkentő kedvvel egészít ki a természet vagy az önnevelés. A kiváltságosakat különös, a tárgyat átható, sugárzó lélek teszi rendkívüli személyiségekké. Kivételesen minden tanárnak ismerni és gyakorolni kell tanulókkal, szülőkkel szemben a társadalmi érintkezésben kötelező udvarias, finom érintkezési formákat s. i. t.

Ilyen képességekkel lép be a tanár, a nevelő intézete irányított fegyelmi rendjébe, melynek tisztviselő-szerűen alárendelt tagjává válik, amelyben képességein kívül a kötelességteljesítés minősítésének vezető rovata. Munkássága itt állandóan kettős irányú: maga az iskolai oktató-nevelő tevékenység egyrészt, másrészt szakjainak, a tanítás elméletének és gyakorlatának, az iskola és élet kapcsolatának elmélyedő tanulmányozása. Az örökké befejezetlen, mozgékony, értékelve alkalmazkodó fejlődés kölcsönözheti csak azt a fiatalos rugalmasságot, mely az egyént egy emberöltőn át egymást követő nemzedékek nevelésére képessé teszi.

Ebben a megvilágításban rajzolódik ki élesen az a hiba, amit a tanárság akkor követett el, mikor hivatásának csak egyik oldalát, a szaktudást értékelte. Hiba volt a tudománnyal való viszony szempontjából, nem kevésbé hivatása maradéktalan betölthetése szempontjából is.

Kétségtelen, hogy a nevelés, akármilyen ugrás-szerűen követte volna is a társadalom, a körülötte forrongó élet fejlődését, az ellentétes elvek és értékek, eszmék és törekvések harcában, az új kutatások lélektani és pedagógiai eredményeinek kinempróbáltságából eredő bizonytalanságában nem felelhetett meg minden tőle várt

követelménynek. Fékezte haladását a nagy állami gépezettől való függősége, a vezető rétegeknek sok hasznos újítás iránti ellenszenv, amivel szemben feltörő rétegek radikális megoldásai ostromolták az iskolát, általában mindazok a tehetetlenségre kárhozható tényezők, melyek kialakult szervezetek mozgását szinte fizikai szabályossággal húzzák vissza. Mindig volt és ma is van a hivatásnak sok olyan követelménye, melyeket a tanárság, akár látja őket, akár nem, megoldani nem tud, mert a megoldás feltételeivel nem rendelkezik.

Ezeken az okokon kívül azonban azt is látnunk kell, hogy a legújabb század nem találta felkészülten a tanárságot és az iskolát. Az iskolának az élettel, az életnek a tanársággal való kapcsolata még túlságosan friss volt ahhoz, hogy a rohanó fejlődés irányára hatást gyakorolhatott volna. De képtelenné tette a tanárt az irányításra szaktudományba merülő, élettől visszahúzódó magatartása is. Hogy tárgyilagosságra törekvő, kavarodás fölé emelkedő, mindig szívesen az érték birodalmában menedéket kereső álláspontjának — ami a humanisztikus gimnázium sajátja — voltak nagy előnyei is, az vitathatatlan. De a belőle eredő passzív türes védekezésre is képtelenné tette, és ha az életet, a politikumot, a korszellemet távol is tartotta az iskolától, az iskolán és a nevelésen mégis mindig újból keresztül-kasul száguldott a társadalmi, politikai, világnézeti és egyéb mozgalmak minden rezzenése a nélkül, hogy azok irányításába maga cselekvően belenyúlhatott volna.

Ki ne olvasná szomorúan az ilyen megállapításokat: „A nemzeti hibákat már legelső felfedezők, így Zrinyi és Rákóczi, nemzetneveléssel akarták a magyar lélekből kiküszöbölni. Mivel ezek a hibák nem szervezetbeli, születés óta élő jelenségek, hanem csak idővel fejlődtek ki, bizonyos, hogy nemzetnevelés tárgya lehet megjavításuk. Ezt a nevelési munkát azonban nem pedagógusaink vállalták magukra, hanem költők, írók, a nemzeti létben mélyen gyökerező államférfiak.”¹²

Tanári multunk valóban félt az életbe való ilyen be-

nyúlástól, az okok egy részére is rámutattunk, olyan okokra, amik ma sem veszítették egészen hatásukat. Egyszerű iskolamesterek, eszközként használt páriák, cselédként kezelt személyiségek utódaiként látták lassan emelkedni rendünket a XIX. század első felében. Még ha nagyobb részében magyar származásúak, a magyar élet talajából kinőtt egyének is alkották volna, — ami nem így volt — és a ma olyan élesen látott problémák előttük is világosak lettek volna, ki hallgatott volna rájuk, ki tűrte volna el, hogy éppen ők emlegessenek nemzeti hibákat olyan korban, amikor csak a fény és dicsőség hazajáró lelket bocsátották be a multból a jelenbe?

A nevelői mult tanulságai, a tanár és a tudomány viszonyának vizsgálata néhány nevelői képesség és erény felsorolása után — amik már a jelenbe vezettek át, — röviden a mult hatásának egy különös esetét, a tanár és társadalom viszonyát próbáljuk részletezni.

A nevelői multban — éppen a társadalommal való kapcsolatában — két sajátosságot láttunk. Az egyik a papi korszakból eredő idegenkedés az élettől, a másik a tanári és általában nevelői osztály alacsonyabb társadalmi rétegekből történő utánpótló kiegészülése. Az egyik természetesen összefügg a másikkal. A származás szabta meg az életmódot is.

A tanárság — különösen a vidéki városok nagy tanártömegei — a paraszti és kispolgári származásból eredő életszemléletet és életmódot vitte magával még egy nemzedéken át. Kívül maradt azon a környezeten, amellyel hivatali tekintélye talán egyenrangúvá tette volna, legalább is a legutolsó 50 évben. Szívesen nősült „osztályon alul“; szerény jövedelemmel megelégedett, de azt is ritkán élte fel. Ruházkozásában, étkezésében, szórakozásaiban nem is próbált versenyezni a már régebben vezetőnek elismert úri családokkal. Szerény, munkás, becsületes szolgája a köznek. Átmenetnek érzi magát, gyermekei nevelésétől, teljesen a meglévő for-

mák közti elhelyezésétől várja gyökértelen helyzetének végleges megszűnését.

A nagy, országos hírnévre emelkedett kivételektől eltekintve, szórványos, figyelemre alig méltatott kritikai megnyilvánulások figyelmen kívül hagyásával, hagyományörzőnek nevezhetjük a nevelői rend magatartását, amely a magyar úri életformán nemhogy változtatni nem akart, de utódaiban ahhoz mindenben hasonlítani legfőbb vágya volt.

Magában a középosztályban a tanári és nevelői rend — természetesen más feltörekvő csoportokkal együtt — a paraszti és kispolgári életformát élte tovább, azt helyesnek is tartotta, előre lemondva arról, hogy a vármegye és tisztikar nemességével, az orvosi vagy ügyvédi gazdagság fényűzésével, egyéb tisztviselői karok zárt összetartásával lépést tartson.

Ebből az önmagát leértékelő magatartásból következik, hogy magát semmi téren, még szellemi téren sem próbálta vezetőnek feldolgozni. Egészen kiváltságos, kultúraterjesztő, esetleg alkotó hivatását, az ezen a téren rá váró irányító szerepet nem értette meg. Iskolai kötelességei és családi érdekei között osztotta meg magát. A testületek tagjai egymást sem serkentették további önképzésre: hivatásuk betöltéséhez véleményük szerint elegendet tudtak; a társadalom, amiben éltek, nem akart bekapcsolásukkal magasabb kultúrát, ebbe a tanárság minden sérelem nélkül beletörődött. Ha pedig valahol magasabb igények jelentkeztek, akkor sem fordult senki az elsősorban illetékes tanári testületek felé.

Amint látható, nem az alsóbb néprétegekből való felemelkedés volt a baj: ez magában elviselhető lett volna, sőt határozott előnyei is lettek volna. A tanárság azonban nem emelkedett be a vezetőosztályokba, magasabb osztályok gyermekei pedig nem teremtették meg ezt a kapcsolatot személyi alapon. Az élettől való idegenkedés tehát, amit az elméleti képzés is alátámasztott, csak fokozódott azzal, hogy a tanárság olyan egyedekből állt, akik új körükben féltékeny mozogtak, kapcsolat és tá-

masznélküli helyzetüknél fogva nagyobb függőséget éreztek.

A magyar értékeléshez hasonló a nagyobb külföldi államok tanárelbírálása is. „In meinem Elternhause galten die Lehrer für nicht ganz voll“, írja Ludwig Gurlitt.¹³ „Apám, akit művészete a legmagasabb társadalmi régióig vitt fel, és aki állandóan büszkén vallotta, hogy szabad művészként nem ismer urat maga fölött, ösztönös belső ellenszenvet érzett a tanügyi alkalmazottal szemben. Kereskedőcsaládból származó anyám pedig nyílt ellenszenvvel viseltetett a tanárok iránt, akik annyi kellemetlenséget okoztak neki, és akiknek modorát visszataszítónak találta... Brémai második feleségem ugyanezt állítja most: sem ő, sem barátnői nem jutottak volna fiatal éveikben soha arra a gondolatra, hogy tanárhoz férjhez lehet menni... Magam gyermekként és ifjúként egyenesen lehetetlenségnek éreztem, hogy valaha tanár lehetnék, és — most elismerem — balga önhittséggel a ‚bifláztatók‘ rendjét szintén ellenszenvesnek éreztem. Csak később, hivatásom teljesítése közben láttam be, hogy a nevelői hivatásnál magasabb nincs. Természetesen először magam alkottam meg magamnak az igazi tanár eszményét, amelyhez hasonlót a gyakorlatban nagyon ritkán láttam.“

A németek szívesen tekintettek át Franciaországba, ahol az Ecole Normale supérieure nagy tudományos gárdája, a tanári oklevél politikai megbecsültetése az egész tanári rend magasbalendülésére mutatott. A valóság azonban korántsem igazolta a távoli ítélet derülését. Az „Ame française“-ben Paul Gaultier¹⁴ elsorolja a társadalom nagy tiszteletnek örvendő osztályait, majd így folytatja: „A tanároknak... sajnos, nincs meg ugyanez a jó hírneve... A francia fegyelmetlennek született; az iskolai szabályzatról olyan rossz emléket hord magában, hogy nincs távol attól a felfogástól, hogy az oktató rend minden tagja, mégha egyetemi tanár is, begyepesedett fejű, vaskalapos maradi, szemben mindazzal, aminek olyan intellektuális országban, mint a miénk, lenni kel-

lene, és ellentétben azzal, ami Németországban történik, ahol a „Herr Professor“-t mélységesen tisztelik.“

Úgy látszik, itt sem vagyunk máskép, mint a boldogsággal: mindenki más házában véli felfedezni.

Azokon az okokon kívül, amiket eddig elsoroltunk, a tanárság jelenlegi nem előnyös helyzetét teljes szerveztlenségének is tulajdoníthatjuk.

Elsősorban tudományos magárahagyottsága szembe-tűnő, ami az egyetemről való kilépésének pillanatában kezdődik. Ennek csak egyik oka rejlik a közben, a másik az egyéneken. Leggyakrabban nem is kellene egyéb, mint az együtt dolgozók egymást kiegészítő munkája, az egy városban működő iskolák azonos szakon tevékenykedő erőinek közössége. Eltekintve a vélemény- és gondolatkicserélésben rejülő serkentés, ötlet- és gondolatkeltés eredményétől, kézzelfoghatóan is segíthetnék egymást: amit egyik nem tud, amihez egyik iskolának kellő be- rendezése nincs, azt tudná a másik, adná a másik iskola, amelyik szintén megkapná azt, ami neki hiányzik. Ez a valóban magától értetődő munkaközösség sincs meg még ma sem a legtöbb városban: a tanárok nagy része féltékeny gonddal zárja el a maga kis világát a másik elől, az iskolák talán versengve próbálnak egymás fölé kerekedni — és ebben ki is merül minden.

A tudományos és szakmabeli szerveztlenséghez teljes társadalmi széttagoltság, a szolidaritás és osztály- öntudat teljes hiánya járul. Hogy ez milyen egyenes fo- lyománya a tanári munka tanárságtól sem értékelt jelle- gének, azt a fentiek után alig kell magyarázni. Legjobb igazolását pedig maguk a tanárok adják, akik rendjükből kiemelkedve azzal már nem szívesen vállalnak közös- séget.

A szervezetségnek, osztályöntudatnak, a hivatás megbecsülésének és bizonyos zárkózottságnak a hiánya a tanári rend alakuló és sokaktól gonddal épített társa- dalmi helyzetének legsebezhetőbb pontja. Hogy mind- egyikre szükség lenne, az következik magának a hiva-

tásnak kényes, sok érdekekkel súrlódó voltából. Szívesen hasonlítjuk a tanár szerepét és fontosságát a bíróéhoz és katonáéhoz. Ha azonban a tanárság egyenlő értékelésre és elbánásra tart igényt, akkor az említett két rendtől összetartást kell tanulnia, át kell vennie azt a kifelé egységes, zárt fellépést, melyben föltétlenül megvan a tekintélynek és méltóságnak egy alapfeltétele.

Az új idők tanársága — szemben a mult élettől elvonult tanári típusával — küzd a társadalmi megbecsültesért, küzd azért, hogy jogos szavát a jövő kialakításánál meghallgassák. Egészen a mai napig minden baj forrását anyagi elnyomorítottságában látja. A folyton nyilvánosan, de szervezetlensége miatt eredménytelenül hangoztatott nyomornál a szervezett, csendben végzett munka felelt volna meg jobban. Az esetleg keltett részvét sohasem lehet forrása társadalmi megbecsültesnek. És jogos aggodalmat fejeznek ki W. Münch¹⁶ megállapításai is: „A középiskolai tanári rend küzdelme külső tekintélyének és az ezzel összefüggő külső életfeltételeknek emelése érdekében a jelenben (1913!) olyan élénk és kitartó, hogy sokak előtt az inkább belső szempontok háttérbe szorulnak. Senkinek sem lenne joga ahhoz, hogy ezeket a törekvéseket elítélje... A magasabb nevelői rend lépjen fel igényeivel, de ne tegye sorsát csak az uralkodók igazságérzetétől és jóakaratótól függővé, hanem vívja ki magának a társadalom szeretetét és megbecsülését. Ezt természetesen nem a „rend“ mint olyan a maga egészében teheti meg, ezt az egyeseknek kell elvégezni, nagyon sok egyénnek.“

És ha ma örömmel mondhatjuk, hogy a mult kellemetlen tanári típusai lassan kivesznek, ha megállapíthatjuk az élettől való idegenkedés, a félszegség eltűnését, ha az élet és szellem sok cselekvő és szerkesztő asztalánál tanárokat látunk ülni, ha a tudomány, irodalom, politika, a közműveltég terjesztése terén nélkülözhetetlen munkatársakat termel ki rendünk, ez mindig csak egyének megbecsülésére vezet, aggodalmakat oszlat el. Igazi, az egész tanárságnak kijáró tisztelet csak a valódi nevelői-tanítói

munka megbecsüléséből és megbecsültetéséből származhatik. Minden tanár mindennap végzett nevelői munkájából.

Így vezet a tanári mult néhány jelenségének rövid előadása a jelen problémáihoz, az egyéni és rendi megújulás vágyához, amelyben megmarad minden, ami a multban és jelenben érték, de elsorvad mindaz, amit néhez örökségként hordozunk. Így vethetjük meg egy sok oldalról támogatott, szellemileg, társadalmilag és anyagiilag egyaránt értékelt, a jövőt avatott kézzel, emelkedett lélekkel alakító rend munkája iránt a bizalom alapját is. Csak ilyen megújulás válthat meg Vivès sötét látomásától: ne történjék velünk az, ami a gyertyákkal, melyek másoknak világítanak, miközben magukat felemésztik.

Irodalom: ¹ A történeti megállapítások forrásai: Fináczy Ernő neveléstörténeti művei, valamint: Ziegler, Theobald: Geschichte der Pädagogik. München, Beck, 1923. Kornis Gyula: A magyar művelődés eszményei. Vial, Francisque: Trois siècles d'histoire de l'enseignement secondaire. Paris, Delagrave, 1936. ² Ziegler: id. m. 31. o. ³ Barankay Lajos: A renaissance iskolázása. Magyar Paedagógia. 1941. évf. 48—49. o. ⁴ Szentpéteri Imre: A bölcsészettudományi kar története. Bpest, Egyet. nyomda, 1935. 71. o. ⁵ Goethe: Dichtung u. Wahrheit. Meyers Klassiker-Ausgabe, 319. és 109. o. ⁶ Münch, W.: Der Geist des Lehramtes. Berlin, Reimer, 1913. 1. o. ⁷ Lehmann, Rudolf: Erziehung u. Unterricht. Berlin, Weidemann, 1912². 232—233. o. ⁸ Kriek, Ernst: Erziehungsphilosophie. München u. Berlin, Oldenburg, 1930. 12. o. ⁹ Münch, W. id. m. 9. o. ¹⁰ Spranger, Eduard: W. Münch zu seinem Gedächtnis. Münch id. művének bevezetése. ¹¹ Tumlriz, Otto: Jugendpsychologie der Gegenwart. Berlin, Phil. Forschungsberichte, 1933. 1—3. o. ¹² Szekfű Gyula: A magyar jellem történetünkben. L. Mi a magyar? 548. o. ¹³ Hahn, Erich: Die Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig, Meiner, 1927. 43. o. ¹⁴ Gaultier, Paul: L'Ame française. Paris, Flammarion, 1936. 137. o. ¹⁵ Münch, W. id. m. 30. o.

A nevelő.

Jelen és jövő.

A nevelő multjába és jelenébe vetett rövid betekintésünk olyan képet adott, ami a nevelésnek ma már jól látott, mindenre kiható jelentősége mellett egyáltalában nem megnyugtató. Hogy valahol valami nagy hiba van, azt maguk a nevelők érzik és tudják a legjobban. Ennek a magát ismerő, önmagát ellenőrző és önmagát folytonosan tökéletesíteni akaró testületnek legjobbjai léptek elgondolásaikkal a nyilvánosság elé, még arról a védő zárkózottságról is lemondtak, amellyel más magyar foglalkozási csoportok saját belső ügyeiket tárgyalják. Nyílt homlokkal mutattak magukra, elismerve, hogy a változó idők megváltozott követelményei olyan terheket rónak rájuk, amelyeket ilyen erőpróbára fel nem készült vállaikkal csak nehezen tudnak elviselni. Ez természetes is, hiszen ezen a testületen belül tudják a legjobban, hogy minden neveléssel kapcsolatos tevékenység nemcsak lenn kezdődik, hanem legelőször fenn: először a tanítót kell tanítani, a nevelőt nevelni, a kiválasztót kiválasztani.

Az első nagy akadály a nevelői pályára való kiválasztásnál lép fel.

„A világ, amelyben élünk, egészen különleges módon úgy határozható meg, hogy mindig, minden áron sokkal több tanítómesterre van szüksége, mint amennyit valaha is igényelhetett volna, ha az erre a foglalkozásra bocsátott pályázók tömegétől a hivatottak tömegét elhatároljuk“, írja Heinrich Stolz.¹

„Ha a nevelőt tisztán oktatónak tekintjük, akkor nincs különös baj előállításával. Különleges emberi minőségre sincs hozzá szükség. Ilyen célra elégségesek azok az általában meglévő képességek, amelyek nélkülözhetetlenek az illető iskolatípusban továbbadandó tudás, művészet és technika megfelelő mennyiségének és minőségének elsajátíttatására. Más szavakkal: Az oktató hivatását meg lehet tanulni...

Ha azonban a nevelői hivatást az oktató és nevelő egészen sajátos összetételének tekintjük, akkor azt már nem lehet megtanulni. Mert nem kívánhatjuk vagy akarnhatjuk éppen azt a lényeges jegyet, ami ilyen értelemben felfogott nevelőknél az elengedhetetlen, t. i. azt, hogy személyiség legyen...

A személyiség... nem kívülről származó tulajdon (Besitz), hanem létezés (Sein), és ez a zárt létezés az ég egy ajándéka. Aki nevelővé akar lenni, annak ezt az ajándékot csírájában már születésénél meg kell kapnia éppen úgy, mint az alkotónak a költészet, a zene vagy a plasztika területén.

Egészen bizonyosan van megfelelő számú ember, aki helyes irányítás mellett erkölcsi személyiséggé fejlődik: de éppen nevelési célokra sohasem fognak olyan nagy számban rendelkezésre állni, amint azt egy népnek nevelési rendszere föltétlenül megkívánná. Iskoláinkban mindig be kell érniünk azzal, ha kielégítő számú olyan tan-személyzetünk van, aki csak lelkiismeretes oktató, míg az igazi nevelők kisebbségben maradnak még akkor is, ha eljön egyszer az idő, amely a nevelő hivatását társadal-milag minden más hivatás fölé emeli.“ Kerschesteiner² szavai világosan rámutatnak a kiválasztás nehézségeire, pedig a könyv megjelenésének idejében a nevelői pályák a nagy kínálat aranykorában éltek, az élet pedig nem nehezedett annyi eddig merőben új követelménnyel az iskolára és a nevelőre.

A nevelői pályára való kiválasztás sem ment azonban attól az egyszerű törvénytől, hogy a kiválasztás minden lehetősége a jelentkezők számának és minőségének függ-

vénye. És nálunk éppen ezen a téren ütött vissza különösen fájoan a közre a köznek a nevelői renddel szemben éveken át gyakorolt érthetetlen közönye, az a bántó nemtörődömség, amellyel a legújabb idők fiatal tanárnemzedékének példaszerűen végzett munkáját majdnem ellenszolgáltatás nélkül fogadta el, és tűrte, hogy a nemrégén még az ifjúság szellemi elitjét is csábító pályáról néhány év alatt a legtöbb érték nagyobb tekintélyt és jövedelmet adó foglalkozások felé sodródják. A legbeszéde-
sebben megnyilvánuló hivatásérzet, a gyermeke egyéniségét legjobban tisztelő szülő is visszarettent attól, hogy olyan pályát részesítsen előnyben, mely évek során át a létminimumot sem elérő bérért kívánt annyi tisztességesen elvégzett munkát.

A debreceni gyakorló gimnázium igazgatója³ sokéves tapasztalat alapján világosan kimondja, hogy a tanárság anyagi helyzetének javítása nem a jelen, hanem a jövő égető kérdése. Nem elsősorban azért kell megoldást keresni, hogy a ma ezen a pályán működők végre méltóbb körülmények között végezhesék hivatásukat, hanem azért, mert ma „felesleges szelekciót követelni, mert válogatni csak ott lehet, ahol van miből“.

Van tehát a nevelők kiválasztásának általános és minden időben fennálló nehézsége mellett egy sajátosan mai és magyar vonatkozása is: ennek forrása kétségte-
lenül anyagi természetű, azoknak a méltatlanul szervezőknek gyötrődő jövendőmondását igazolta, akik évek hosszú során át rejtették el külföldi és belföldi diplomáikat kis vidéki városok hónapos szobáiban, és lemondó lelkesedéssel dolgoztak, mindig félve attól a perctől, amelyben a most nyilvánvalóvá lett kátyuba jutás a magyar nevelés fejlődésében bekövetkezik.

A napjaink szak- és napi sajtójában szereplő „tanárkérdés“-nek ez az anyagi oldal a csaknem kizárólagos tárgya.

Kiegyensúlyozott viszonyok között azonban a Kerschensteiner-féle tapasztalat áll fenn, és valójában megnyugtató is: elég jelentkezőből kiválasztódik a vezető-

igazi nevelők kisebb és a becsületesen törekvő oktatók nagyobb csoportja: hogy az ifjúság érezze azok lendítő, ezek rendszeres munkához szoktató, mindkét típus egyetértő, közös célt maga előtt látó személyiségét, az okos elosztásuktól és igen nagy mértékben nevelésüktől, pályára való előkészítésüktől függ.

A tanári pályára való kiválasztás és nevelés azonban egy következményeiben legalább ilyen jelentős problémát hordoz még magában. Az egyetemen történő képzésnek ugyanis csak tudományos eredményeit lehet értékelni és évről-évre megmérni. De négy éven át soha senki kísérletet nem tesz annak eldöntésére, hogy a jelölt egyéniségében a tanári tevékenység sokoldalú kívánalmainak nélkülözhetetlen előfeltételei feltalálhatók-e, vagy sem. Ha az egyetem valóban eléri célját, akkor kibocsát egy szakjában jártas, annak anyagát és tudományos módszerét ismerő, esetleg a további tudományos tevékenység szempontjából ígéretet jelentő ifjút, aki azonban még nem tanár. Ismeri anyagát, de tájékozatlanul áll meg akkor, mikor azt olyan hallgatósággal kell közölnie, amelynek saját, korától meghatározott megértő és feldolgozó rendszere van. Vezet osztályt vagy osztályokat a nélkül, hogy mértéke lenne az elérhető legtöbb és az elérendő legkevesebb között, osztályoz összehasonlítási alap nélkül, és egyenlő hatáskörrel foglal állást tapasztalt tanárok mérsékletre és meggondolásra intő karában.

Mivel pedig minden itt kezdődik, már nincs mód a megfordulásra, az alkalmatlanság felismerésére: minden akkor kezdődik, amikor a pálya tanulmányi része lezáródott, újabb inasévek, a foglalkozásba való fokozatos be-tanulás lehetősége teljesen hiányzanak. A köz teljesen a véletlenre van ráutalva, mert egyetemet végzett 23—25 éves férfit alig lehet más pályára kényszeríteni. Így a magyar köznevelés hosszú évtizedeken át kénytelen túrni olyan tanárok munkáját, akik hivatásukat betölteni csak hiányosan tudják. Hosszú éveken át folyó tapogatózó kísérleteik tárgyai pedig nem akták, amiket még két fölöttes ha-

tóság is fölülvizsgál, hanem — amint annyiszor halljuk teljesen eredmény nélkül — gyermekek, fejlődésük legkényesebb korszakában határozott vezetésre vágyó, bontakozó emberi lelkek. Itt elkövetett tévedéseket helyrehozni alig lehet...

Amennyire tisztán megállapítható az elkövetett hiba minden káros következményével, amennyire világos a követendő út: a tanárnevelés tudományos és gyakorlati követelményeinek egyesítése, olyan nehéz ennek minden érdeket kielégítő módját megtalálni.

A tudomány exkluzív és a gyakorlati életpálya évről évre összetettebb, föltétlenül egész embert kívánó igényei között mégis meg kell találni azt a valószínűleg egyetlen lehetőséget, amely — bármilyen áron is — de mind a két követelményt kielégíti. És amennyire lehetetlen volna gondolni is arra, hogy az egyetem és a tanárképzés elszakadjanak egymástól, éppen annyira kívánja meg minden érdek, hogy az egyetem az eddigénél is nagyobb mértékben alkalmazkodjék a tanárképzés, az egész nevelői kar emelésének sajátos kívánalmaihoz. Az egymáshoz illeszkedés nagyon sok téren kér engedményeket.

Az egyetem álláspontját Németh Gyula⁴ még 1936-ban is így fogalmazza meg: „A bölcsészeti oktatásnak egészen különleges jellege van. Itt tanítjuk a tudományokat — és pedig lehetőleg minden alapvető tudományozatot — minden gyakorlati szemponttól mentesen s az a szellem, melyet ezáltal a bölcsészeti kar képvisel, lényege és kiinduláspontja minden igazi tudományos kutatásnak. Itt feltétlenül meg kell őrizni a tanítás és tanulás szabadságát, itt a beiskolázás és korlátozás a szellem sorvadásával jár.“

A tudósképzésnek ezzel a tiszteletreméltó álláspontjával szemben („annyi bizonyos, hogy a tehetségesek nevelését a tömeg kedvéért nem szabad figyelmen kívül hagyni“⁵) a középiskolai tanárt kész feladatok várják: feladatok az oktatás és a nevelés terén, az iskolai élet irányításában, a neki egészen új környezethez való alkalmazkodás, egyéniségének az új környezetben való kibon-

tása, tanulmányainak fejlesztése és elmélyítése, az egész közösség rendelkezésére való bocsátása terén. Hogyan szerezzé meg az előbb már részleteiben ismertetett sokféle új készséget, az azok alapján való azonnali ítélő- és cselekvőképességet? Talán a pedagógiai vizsgára való előkészüléssel összeeső féléves gyakorló tanári ideje alatt? Alig hihető, hogy ettől a néhány hónaptól minden várható.

Ma a középiskola nincs megelégedve az egyetemmel, az egyetem panaszkodik a középiskolára, csak éppen a bajok orvoslása nem kezdődik meg soha.

Ugyancsak Németh Gyula⁶ mondja: „Mintáinkat a felsőoktatás reformja terén a jövőben is a nagy külföldi nemzetek fogják szolgáltatni, de csak azt szabad ide hozni, ami szervesen ide illik és úgy, ahogy a mi különleges körülményeink megkívánják, sőt attól sem szabad visszariadnunk, hogy oly intézményeket létesítsünk, melyek a külföldön ismeretlenek.“

Miért maradnak el tehát ezek a reformok, amikor előbbi idézetünk utolsó mondatát folytatva „eljött már az ideje annak, hogy felsőoktatási rendszerünk kiépítésében saját útunkon haladjunk, sőt... meg kellett volna ezt kezdenünk már évtizedekkel ezelőtt“.⁷ Miért áll ma is minden, hosszú évekkel Melich János⁸ állásfoglalása után, amely szintén nem tagadja, hogy „ok a bölcsészeti oktatás és tanárképzés reformjára bőven van“. Mintha itt is a társadalom annyi terén látható tehetetlenséget látnók érvényesülni: akik ismerik és szeretik a mai helyzet előnyeit, semmi áldozatra sem képesek, bármennyire is önzetlenek a szempontjaik, és kihívják olyanok illetéktelen döntését, akik az ügyet nem ismerik és szeretik, de a döntéshez szükséges hatalmuk megvan.

Meddő dolog lenne az ebben az ügyben már elmondott érvek és ellenérvek sorát ismételni, a javaslattétel terére is csak azért merünk elbotorkálni, mert egész gondolatmenetünk az állásfoglalás szükségességét hirdette a felmerült kérdésekben. Itt sem akar az eddig kö-

vetett elvtől eltérni, bár ismeri sokkal illetékesebbek véleményét is.

Az egész egyetemi probléma, a tudósképzés és gyakorlati nevelők kibocsátása, tanártömeg és tudós elit szembeállítására szerintünk sorrendi kérdés. Fenn kell-e tartani azt a mai rendszert, hogy tudósnak nevelünk 100 %-ot, hogy 5% valóban az is legyen, vagy lehet esetleg a sorrendet felcserélni és tanárnak nevelni a 100%-ot, 5% talán így is kiválik belőlük, ezeket aztán tudóssá kell továbbemelni.

Elgondolásainkban a második szempontot fogadjuk el alapul: minden biztosíték megvan arra, hogy a valóban értékes elme nem forgácsolódik szét a tanárképzésnek szentelt négy év alatt sem, hiszen ma is nehéz olyan tudóst találni, aki a tanárképzés szempontjainak ne vetette volna magát alá, és tanárvizsgáit egyetemi vizsgáival párhuzamosan ne tette volna le. Ezenkívül semmi alap nincs annak feltételezésére, hogy a tanárképzés, ha nem a tiszta tudósképzés útjait járja, egyszerre tudománytalan, vagy tudományellenes jellegűvé válik.

A megoldás mai viszonyaink között nem lehet a tanítási idő megnyújtása, hiszen a gyakorlat a már általánossá lett öt évet önmagától szállította le négy és fél évre, hanem a rendelkezésünkre álló idő teljes és rendszeres kihasználása.

Az egyetlen nagy, nem is mérhető veszteség ott jelentkezik majd, ahol felületes ember szemével nézve csak a nyereséget lehetne megállapítani. Eltűnik a szabad, látszólag gyakran a semmivetésnek szentelt napok sora, és más karok tanulmányi rendjéhez hasonlóan a bölcsészeti kar hallgatója is szigorú napirend szerint lesz kénytelen idejét felhasználni. Ezzel megszűnik az ifjú lassú, szemlélődő megbarátkozása az élet és tudomány problémáival, a kontemplációval járó nagyobb elmélyedés, a gyakorlati élettől távoli kérdések meddőnek látszó megvitatása. Itt azonban az élet változott meg körülöttünk, amelynek — ha katasztrófára nem számítunk — hosszú ideig lesz még szüksége arra, hogy az emberré érő ifjút

minél hamarább kiszakítsa az iskola padjaiból, és a nemzeti közösség emberhiány miatt akadozni kezdő munkásságában feladatot rakjon rá. Ifjúságunk is érzi ezeket a változásokat, a kínálkozó munkaalkalmak nem egyszer csábítják az eddiginél sokkal nagyobb számban egyetemi évei szabad idejének pályájával össze nem függő foglalkozásokban való felhasználására.

Ha tehát az egyetem céljai és a gyakorlati tanárképzés összeilleszkedése érdekében elsősorban az időfelhasználás terén kívánunk áldozatokat, fájó érzéssel mondunk le olyan valamiről, amit magunk élveztünk, amiben felnőttünk, ami azonban ma már nem lenne amúgy sem az, ami kevesebb hajszával egybekapcsolt ifjúságunk idején.

Kitűzött célunk az, hogy a pályaválasztás után egyetemre kerülő ifjú egyetemi éveinek elején megállapíthassa, hogy helyesen választott-e pályát, valamint az, hogy az egyetemen folyó tudományos képzés ideje alatt se veszítse el kapcsolatát a középiskolával, amelyben majd tanítani fog.

Mindenki előtt világos, hogy elmélyedő, egésznapos foglalkozás esetén, rendszeresen irányított szemináriumi munka mellett a ma elméletben öt hónapos félévek tanulmányi eredménye négy hónap alatt is könnyedén elérhető. Az így félévenként nyert egy hónapot (ami nyolc félév alatt csaknem egy iskolai évet tesz ki), a tanárnevelés gyakorlati céljainak lehetne szentelni.

Ezeket a hónapokat a jelölt a tanárképzőintézetek ellenőrzése alatt kijelölt középiskolákban, kiváló középiskolai tanárok vezetésével óralátogatásokkal, néha előre megbeszélt anyag tanításával töltené. Nem lehet azt mondani, hogy fiatal kora miatt az egyetemi hallgató erre képtelen, hiszen a tanítók ebben a korban már rendszeresen működnek. A negyedik félév végén, az alapvizsgálat előtt már négy hónapos gyakorlat állna a jelölt mögött, vezető tanárának vagy tanárainak minősítő észrevételeivel. A tanárképzőintézet ennek alapján csak az al-

kalmasságot állapítaná meg. Az alapvizsga két részre oszlanék: az elméleti — mint eddig — a tudományág előírt részének számonkérése lenne, a gyakorlati rész anyaga pedig azt ölelné fel, ami az alapvizsga tanulmányi anyagából középiskolai célokra felvételre került. Vizsgálná először az anyagban való megfelelő jártasságot, az anyagnak az egyéb középiskolai tárgyakkal való tudományos kapcsolatát, a benne található nevelői értékeket, a tárgy helyét a középiskolai tanítás egészében, végül azokat a részeket domborítaná ki, amelyek a politikai nemzetnevelés céljainak elérése érdekében föltétlenül minden nevelő előtt kell, hogy lebegjenek tárgya tanítása közben. Ugyanígy két része lenne a szakvizsgálatnak is, a szakvizsgálat anyagának tudományosan feldolgozott része, valamint a szakvizsgálat anyagának középiskolai és az alapvizsgálatnál ismertetett vonatkozásai.

A nyolc féleven át a középiskolákban töltött idő azonban nemcsak a tárgy középiskolai anyagának megismerésére vezetne, hanem az iskolai élet minden megnyilvánulásával összekötné a jelöltet, aki így érettségi után folytatólag fejlődne tudományosan és illeszkedne be egyúttal a tanári élet minden terhének és feladatának megismerésébe. Nem szakadna el az ifjúságtól, amelyhez nemrég még maga is tartozott, hanem mind tudatosabban ismerné meg a gyermekkel és serdülő fiatalemberrel való helyes bánásmódot, ezenkívül évek során át figyelne a tárgyaiban mutatkozó haladást, módszereket hasonlítana össze, az osztályozásba való betekintés révén tisztában lenne a tárgyban elérhető eredménnyel, azzal a legkevessebbel, amivel még be lehet érni, egyben pedig eldöntené saját alkalmasságának vagy alkalmatlanságának kérdését is azon a pályán, melyen mindig újból próbára teheti saját magát.

Ilyen előkészület után jönne a gyakorló gimnázium ellenőrző munkája, a nagyobb lehetőségek meglátása a helyesebb módszeres eljárás felhasználásával, tudatos értékelés alapján történő kiegészítése mindannak, ami még

pótlásra szorul. Ezt zárná le a bő tapasztalati adottságokra támaszkodó pedagógiai vizsga.

Ez a képzés biztosítaná (természetesen csak akkor, ha minden részletében jól hajtják végre) annak a magától értetődő óhajnak a beteljesedését, hogy neveléssel senki ne kezdjen foglalkozni saját magának, az ifjúságnak, a tudományos anyagnak, a nevelési célnak és eljárásoknak biztos ismerete nélkül. Ilyen tanárképzés az első két évben száműzné a nevelői pályáról azokat, akikben a hivatás betöltéséhez elengedhetetlenül szükséges tulajdonságok nincsenek meg, és nem is fejleszthetők ki.

A már elmondottakon kívül van két olyan szempont, ami a tanárnevelés elsőbbségét kívánja.

Az egyik az egyetemi tanárnak a nevelői rendbe való szorosabb bevonása és ezzel a nevelés egységének erősítése. Ha ugyanis a tudós nem a tanárral párhuzamosan és vele alig érintkezve nő bele katedrájába, hanem a középiskolai tanárképzésnek az iskolától és ifjúságtól soha el nem szakadó mesgyéjén haladva lép be magasabb hivatásába, fiatal éveiben esetleg maga is tagja a középiskolai tanári rendnek, akkor fejlődésénél fogva marad szoros kapcsolatban azzal, lesz maga is a nevelői rend vezető tagjává, tudóssá, pedagógussá és nemzetnevelővé egyszerre.

C. H. Becker⁹ írja az első világháború utáni német egyetemek tanárainak jellemzésére: „... a német egyetemi tanárok elsősorban mind kutatóknak érzik magukat; aki főként tanárnak (Lehrer) érzi magát, az ritkán alkotott tudományosan sokat, és sokak ítélete szerint tulajdonképpen nem az egyetemre való. A tudományos kutatásnak a hangsúlyozása, ami lényegében részletmunka (Detailarbeit), ugyanúgy elősegítette nálunk a specializálódást, ... mint egyéb okok is. ... Nemcsak a tudomány egysége, hanem a hivatásokra való nevelés is sokat szenvedett ennek a szempontnak az érvényesülésétől. ... Ha ma az egyetemi hallgatókat együttes határozathozatalra

hívnök fel, kizárólag az egyetemi tanár tanítási képességei iránt érdeklődnének.“

Ennek a pedagógiai szempontból nem szerencsés helyzetnek a tudományos utánpótlás adja meg az árát először. Ki mondhatja meg, hány hallgató idegenedik el kiválasztott tudományától kizárólag azért, mert professzora — talán országos hírű tudós és kutató — nem találta meg tudománya előadásának azt a módját, ami a fiatal lélek előtt vágyat ébresztett volna a tudomány művelése iránt, sőt talán éppen olyan hangot ütött meg, hogy a meglévő hivatásérzet és tudományos lelkesedés kedveszegetten omlott össze rövid idő alatt? És ki ne tapasztalta volna az egyetemeken azt, ami ennek a teljes pedagógiai részvétlenségnek a következménye, és amit Németh Gyula is kimond idézett előadásában: „Szűnjék meg az a helyzet, hogy a fiatal hallgató félélévig hallgat tárgyakat, amelyeknek alapfogalmaival nincsen tisztában!“

A második említett szempont a tanárnevelés elsőbbsége mellett a hallgató szempontja. Nem minden fiatal tanár megy ki úgy a középiskolához, hogy onnan többé soha ki ne emelkedhessék. Ha azonban az a nagy tájékozatlanság megmarad benne a nevelés gyakorlati kérdéseivel szemben, ami ma a legtöbbször természetesen fennáll, akkor minden tudományos érdeklődése mellett is évekig kell minden erejét a napról-napra felmerülő új feladatoknak szentelnie; így évek hosszú során át le kell mondanania arról, hogy kedvenc tudományának áldozzon, el kell szakadnia attól akkor, amikor kapcsolata még élénk a tudomány problémáival, az egyetem irányadó, ösztönző személyiségeivel. Új világba lépett, ahol tisztességes munkát ennek az áldozatnak az árán végezhet csak azért, mert egyetemi évei alatt nem ismerhette meg az iskolai életet annyira, hogy abban természetes könnyedséggel igazodjék el, hogy így nevelői feladatának teljesítése közben az első években is maradjon elég ereje és ideje a tudomány szolgálatára is. Ma azt látjuk, hogy a legtöbb érték lennmarad, hogy csak kivételes munkaképességgel

megáldott szerencsések tudják magukat — éppen a legelső akadályokon a legnehezebben — átdolgozni.

Ilyen terv szerint megvalósuló tanárképzés nem haladna el nyomtalanul az egyetemek mai munkabeosztása és az egész tanulmányi rend fölött sem. Megváltoztatná a viszonyt hallgató és professzor között, kiemelné a professzor jelentőségét nemcsak mint tudóst, de mint nevelőt is, akiből minden ösztönzés és indítás követésre buzdítóan áradna ki, aki felé összpontosulna a tudományba és hivatásba először rajta keresztül betekintő fiatal lelkek sóvárgó kiteljesedési vágya

A professzortól nem azt várja a hallgató, hogy mindjárt az első találkozás izgalmas várakozását hűtse le órákon át olvasott bibliográfiai adatokra támaszkodó részletkérdés bevezetésével, majd féléveken át történő kimerítő tárgyalásával, semmilyen formában sem a részletre kíváncsi legelőször. Nem tudjuk, mennyire általánosítható Karácsony Sándornak¹⁰ a földesi kísérleti parasztgimnáziumban szerzett tapasztalata gyermekekre, meggyőződésünk azonban, hogy tizennyolc éves koron túl föltétlenül érvényes: „Tanulságom szerint — írja — a gyermekeket nem az egyes adatok érdekelték, hanem a dolgok vége. Mindig az egész, mindig az egyetemes... Bolondjába nem fogadtak szót, a parancsot csak akkor teljesítették, ... ha már látták az egésznek az összefüggését, benne a maguk dolgát annak teljességében, nem pedig töredékeiben...” Az egészbe való betekintés nyújtását várja a hallgató a professzortól, azoknak a magasságoknak megjelölését, ahonnan maga is ellát a részletek tágabb vagy szűkebb területére úgy, hogy azokat — az egészet ismerve — már el tudja helyezni benne, viszonyítani tudja, képes mindennek az egészhez mért jelentőségét értékelni.

A bölcsészeti kar hallgatói azonban csak kivételesen tapasztaltak mást, mint amit C. H. Becker állapít meg a német egyetemek tanítási módszeréről „Die germanistischen, romanistischen und sonstigen Philologen beherrschten virtuos die Lautverschiebungen und zählten alle Hebung-

gen und Senkungen in der Dichtkunst; aber ein lebendiges Bild der Kulturzusammenhänge ihres Fachgebietes besaßen im günstigsten Falle die klassischen Philologen“.

A részletekből az egészig soha nem jutó előadások, melyeket néha minden külső hatásra való törekvés nélkül, évfolyamról évfolyamra öröklődő jegyzetek szövegével azonosan, néha egyenesen könyvből olvastak fel, igen gyakran vezettek a hallgatók megoszlására: egyik részük követte Fr. A. Wolf elég régi példáját, aki beírta azzal, hogy az előadásokon az egyes tanulmányokra vonatkozó forrásokat, segédeszközöket feljegyezze, a többit saját munkájának, a könyvtárak látogatásának köszönte; a másik fele pedig gondosan figyelte az előadásokon, hogy a professzor mit emel ki különlegesen jegyzetében: azt a vizsgákra minden önállóság nélkül betanulta. És nem mindig az értékes réteg volt az, amely az előadások mellett kitartott, és nem mindig az önálló munka érte el a legjobb vizsgálati eredményt.

Az egyetemi tanár igazi erényének tehát a tudománya egészét áttekintő, átfogó szellemet tartjuk, függetlenül attól, hogy mint kutató tudományának valamelyik részletét munkálja. Amikor a hallgató elé lép, a tudományszak egészének megtestesítője. Előadásában bizonyára előkelő hely jut annak a kutatási területnek, amelynek eredményes előbbrevitele esetleg nevéhez fűződik, de mint részlet ez sem lehet előadásainak kizárólagos tárgya, ami mögül az egész sohasem tűnhetik elő a részlet nagyító közelsége miatt, aminek nincs is szebb hatása, mint a hallgatóban a példa követésének vágyát felébreszteni, neki a tudomány nagy munkaközösségébe való belépés útját és lehetőségét megmutatni. Az egyes részletek további feldolgozása, a szükséges gyakorlatok végzése a tudományos személyzetnek és magának a hallgatónak a feladata.

Mi történjék így a ma annyi részletre bomlott, csak speciálistáiban erős tudományossággal? vetődik fel a kérdés. Nem hisszük, hogy az egyetemi tanárnak szempontunk szerinti értékelése ártana a komoly kutatásnak. Az egyetemi tanárság beteljesedése a tudományos pályá-

nak, és nem elég hozzá csak a szakban felmutatott részleteredmény. Nem lehet egyetemi tanár az, aki nem lát ki a maga köré húzott szűk körből tudománya egészére, aki nem képes az ismeretet megfelelő módon közölni, előadnivalóit rendszeresen, jól átgondolt módszer szerint, vonzóan elmondani, az egyetemi oktatás és tanárnevelés célkitűzéseivel összehangolni. Az ilyen, egyébként igen nagy értéknek a helye, minthogy Collège de France-unk nincs, kísérleti intézetekben, laboratóriumokban, részletbe bevezető gyakorlatok vezetőjeként szemináriumokban vagy a tudományos személyzet egyéb feladatainak megoldásánál van. Akik egyetemi tanulmányaik során mind a két típussal találkoztak, nagyon jól tudják, hogy nem lehetetlen a tudósnak és a nevelők nevelőjének egy személyben való egyesülése, és azt is látták, mennyire nem előnyös bármelyik feltételnek a hiánya.

Az egyetemi tanárt szakjának ilyen irányítása — megfelelő tudományos személyzettel való ellátása esetén — sok hozzá nem méltó munkától mentesítené, ezzel szemben őt terhelné — még pedig az eddiginél jóval nagyobb mértékben — a tudomány egyetemi tanításának pedagógiai felépítése, a tudomány további művelése szempontjából értékes hallgatói rétegnek a tudományos munkálkodásba való bevezetése, kipróbálása, valamint az egész rábizott hallgatóságnak magasabb nevelői felelősségtudattal való megbarátkoztatása, a nevelői hivatásra való igazi előkészítés.

A középiskolával való állandó kapcsolat fenntartása és a tudomány szak kielégítőbb, mindenben a tanárképzéshez igazodó alkalmazkodása azonban korántsem teszik ki a tanárképzés egészét, mint ahogy a nevelés sem áll csak az oktatásból, és mivel a mai középiskolának még a nevelésen is túlmenő szerepe van a tehetséges tanulók kiválasztásában, ezzel a jövő társadalmának kialakításában.

Nem elégséges tehát a lélektannak általános, vagy csupán a módszeres eljáráshoz szükséges részleteit és

összefüggéseit tárgyalni. „Azt a képességet, hogy a jövőbe lássunk, sohasem szerezhethük meg kizárólag az általános lélektan tanulmányozásával, mert ez egyrészt a felnőttek lélektana, másrészt beéri annak kimutatásával, hogy hogyan jönnek létre és folynak le az egyes lelki tevékenységek. A nevelőnek mindenek előtt differenciális pszichológiára van szüksége, amely az egyes néprétegek, de elsősorban a gyermeki és ifjúi lélek mélységeit kutatja. Ez a lélektan kevésbé foglalkozik a képzeteknek, érzelmeknek, hangulatoknak, törekvéseknek és akarati cselekvéseknek formájával vagy lefolyásával, mint inkább tartalmukkal, mint a vágyaknak és hajlamoknak, gondolatoknak és ellenszenveknek, reménynek és félelemnek, az eszményeknek, az irányzatoknak és utópiáknak tárgyával. A népléleknek ilyen ismeretéből egy nép közvetlen jövőjébe már be lehet tekinteni. Távlabbi jövőbe annak a tekintete pillant be, aki az ifjúság lelkét is alaposan ismeri.“¹²

Ennél a pontnál hajlik el a mai magyar egyetemek „érdektelen“ tudományosságától a jövő tanárnevelésről alkotott elképzelésünk a legjobban. „Hivatásos nevelők, — írja Grunwald tovább — akik új művelődési kor kezdetén belsőleg nem számolnak le lépten-nyomon az új követelményekkel, jelentéktelenségre ítéltettek, ... mert lemondanak, a nélkül hogy számot adnának maguknak róla, az új világ kialakításában rájuk eső azon részről, amire lelkiismeretük szava szerint kötelezve lennének. De köteleznék őket rá a legelemibb közösségi érdek is: az idők változása végbemegy így is, úgy is, de hogy milyen eszme mennyi átütőképességgel tudja ostromolni a meglévőt, az nagy mértékben függ attól, hogy képviselői kik és mennyi hitelt ébresztenek magukkal szemben.“

Amikor a magyar néplélek, a magyar ifjúi lélek megismerését és megismertetését egyik legelső tudományos és nevelői feladatnak tartjuk, és ezért a lélektan elmélyedő tanítását kívánjuk az egyetemeken, az a szempont vezet tehát, hogy a feltörő és magasabb iskolákba jelentkező tehetséges gyermekek fölött szakemberek és ne jó-

akaratú dilettánsok mondjanak végérvényes ítéletet, ehhez járul aztán az is, hogy egyetemeink és utánuk egyéb iskoláink a magyar lélek megismerése alapján legyenek cselekvő nemzetnevelést adó intézmények.

A cél eléréséhez még más belső átalakulások is keltenek, de nem órarendi változások, tantervi újítások, szigorúbb ellenőrzés, nagyobb fegyelem az egyetemi reform alapkövetelményei, hanem a mai szellemnek olyan felrázása, ami a részletproblémák megoldását önmagától hozza meg. Olyan átalakulásra gondolunk itt is, amilyenről a politikai nevelésről szóló fejezetünkben, az igazi koncentrációt vizsgáló fejtegetéseinkben emlékeztünk meg, amely alulról felfelé és felülről lefelé nemzetünk minden intézményét áthatná: az egyetemen a szétagoltságot, az egymással semmi kapcsolatban sem lévő merev szakrendszert, a világnézeti egység nélkül soha kultúrává nem nemesedő szaktudást, a gyakran ellentétes elveket és tételeket hirdető tanárok versengéseit szüntetné meg, hogy eltűnésükkel megvalósuljon az a legmagasabb magyar nevelőintézmény, amit jogosan nevezhetnénk magyar egyetemnek, megvalósulna az a tudományosság, amit jogosan nevezhetnénk magyar tudományosságnak.

Csak ilyen átalakult szellem tarthatja fenn továbbra is az egyetemek munkájának szabadságát, a szabadság megmérhetetlen felelőségének tudatával, és így a legmagasabb fokú tanítótestület lehetne az irányító politikai hatalom mellett a második, a jövőre azzal legalább egyenlő mértékben kiható tényező. A politikai nevelés legnagyobb veszélyét abban láttuk, hogy a rendszer megmevedése esetén nincs meg a megújulás lehetősége. A valamikor helyesnek elfogadott keretben érvényesülő politikai akarat saját, már elavult formáit is védelmezi, és fenn is tartja, ha a nevelésben jelentkező szabadság nem siet ilyenkor a jövő előkészítésének érdekében a már terhes formák szétfeszítésére. A nevelésnek és politikának polaritása — hol az egyik formálja a másikat, hol a másik az egyiket — csak a nevelésnek biztosított sza-

badság megőrzésével tartható fenn, ezt a szabadságot pedig jelenre feszülő, egységes szellemben irányított új nevelésünk mellett csak az egyetemek bölcs kezébe lehet letenni.

Ezzel az egyetemek a politikai nemzetnevelés tényezőivé is válnak, mint ahogy azok is voltak mindig, vagy hatásukkal, vagy beavatkozástól való szigorú tartózkodásukkal. Politikai szerepük természetesen nem a napi politika harcaiba, a közvetlen jelenirányításba való bekapcsolódás lenne, hanem a magyar lelkiség legmélyebb ismeretén alapuló állandó magatartás.

A mult század közepén, az alakuló és alakító magyar élet így szólal meg Wolfstein bölcsészeti helyettes igazgatóban, (azt bizonyítja, hogy nem buzgólkodnak a magyar nyelven való tanítás ellen): „Sőt ellenben mi állítjuk mindnyájan e korszerű szükségét, mely előbb-utóbb úgy is bekövetkezendik; s akkor valamint társaim, úgy én is, ki napjaimban már előrehaladtam, és öreg koromban tanultam meg édes hazámnak szép és minden tökélyre fogékony nyelvét, ernyedetlen buzgalommal törekedném a magyar egyetemben magyarul adni elő tárgyamat.”¹³

Csak ilyen példák követésére gondolunk, mikor ma nem a magyar nyelv, hanem magyar önismereten alapuló egységesebb magyar szellem bevonulását kívánjuk egyetemeinkre. A komoly tudományossággal elvégzett magyar önismeret — a magyar lélekben megnyilvánuló törekvések és vágyak, a benne felhalmozott el nem használt erők, ezek természetének, határainak és sok egyébnek lemérése, — biztosan útbaigazítanak a nevelés végső céljait, eszközeit és módszerét illetően. És mert a jelentkező eredmények előtt mindenkinek meg kell hajolnia, megszületik az egyetemi oktatásban az első egységesítő elv, amelynek eredménye a célkitűzésben, a módszerben és eszközökben való megegyezés.

Az egyetem természetesen nem szívesen mond le arról, hogy csak a tudomány célját, módszerét és eszközeit lássa maga előtt, a tanárképzés sorrendi cseréje

azonban ilyen eljárást kíván. A hallgató a szaktudományt először a nevelés végső céljának szemelőttartásával, a magyar léleknek megfelelő módszer szerint, (amely esetleg nem mindig azonos a tudomány módszerével) olyan eszközök felhasználásával ismeri meg, amik a legeredményesebben vezetnek a magunk elé tűzött célhoz. Közben mód nyílik arra is, hogy a tudományba szempontunk szerint behatolva annak távolabbi határait is megmutassuk, hogy azok a kevesek, akik a tudomány művelőiként kívánnak a jövő nevelők nagyobb csoportjából, megindulhassanak a maguk, egyelőre még a többiekkel közös útján.

A tanárnevelésnek első követelménye, a középiskolával való kapcsolat meg nem szakadása, a középiskolába vitte vissza a hallgatót. A szaktudománynak a nevelés és oktatás érdekei szerinti előadása és számonkérése, a szaktudomány érdekeinek a nevelés végső céljai alá való rendelése az eddigi bölcsészeti oktatástól kívánta meg azt az áldozatot, hogy tudományos szempontjainak fenntartásával ne a tisztán tudományos képzést részesítse előnybe, hanem a tanárnevelésnek alávetett összességéből válogassa ki tudományos utánpótlását. Ugyancsak az egyetemekre hárul az a feladat, hogy általános, de még inkább differenciális lélektani kutatásaival, majd erre támaszkodó oktatásával behatoljon a magyar lélek mélységeibe, elvezessen az igazi magyar önismerethez. Ennek az önismeretnek az alapján építhető ki aztán a magyar nevelés céljainak, módszereinek és eszközeinek egész rendszere. Végül a lélektan megfelelő tanításától várjuk a kiválasztásnak az egyének és a társadalom egészségesebb rétegződése érdekében történő szakszerű megoldását éppen az iskolákon keresztül.

Mindezeknek a kívánságoknak eredményessége elhatározásaink gyorsaságától függ. „Válságos időben nem szabad csak sóhajtozni és várni, hogy bár már vége és jó vége lenne, hanem meg is kell tenni mindent avégre,

hogy a válság a lehetséges mértékig jóra forduljon“,¹⁴ írja Imre Sándor.

Meg kell tenni mindent, — olvassuk tovább — mert „mielőtt kialakult volna a nekünk való nevelés, már nagy hatása van reánk a másnak való, idegen nevelésnek“. Mert „már legalább másfél évtizede, hogy a hivatásos nevelők, különösen a hivatalos nevelő, az iskola szerepe mindjobban szűkül, nem csupán az egyes nevelők lelki erejének gyengülése, hanem másféle szervek nevelői szándékának megnövekedése miatt. Ma már egészen közel vagyunk ahhoz, hogy nemcsak a családot, hanem az iskolát sem tekinthetjük a nevelés középpontjának. Ez fölöttébb válságos jelenség, mert bárhova jut is a súlypont, lehetetlen, hogy az egyensúly újabb zavarok nélkül alakuljon ki.“ Mert „a nevelés új rendezésére irányuló, sokszor igen határozott törekvésekben mindinkább háttérbe szorul a szellemi kiművelés gondolata“.

Ezzel a cselekvésre intő szó az egyik legilletékesebb tényszerű szájából hangzott fel.

Mikor így a tanárnevelés kérdését újból előtérbe állítjuk, még egyszer kimondjuk, hogy a befejezett nevelés a pálya kezdete csak.

Kinek lenne ugyanis joga ahhoz, hogy bármilyen nevelés alapján befejezettséget kívánjon a 20 és 30 év közt működni kezdő nevelőtől? Nem is befejezettségre törekszik senki, csak a gyakorlati életben nélkülözhetetlen fegyverek megadását, a rugalmasságot, a gyors beilleszkedés képességét, csak a tudományos alapon megadott ú. n. nemzeti-közösségi szempont felismerését és a határozott állásfoglalást várjuk ennek alapján a jövő nevelőtől. Vannak tárgyak is, amiket előadtnánk mindenki számára a ma kötelező pedagógiai előadások mellett: társadalomrajz, jelenkori történet, mely a közvetlen múltat és várható jövőt állítaná egymás mellé, a nemzetiségi kérdés néhány kényes feladatát, az egész magyar iskolaügyet, mely minden időben legalább annyira volt politikum, mint amennyire, mondjuk, tudomány. Meg kellene

tárgyalni azokat a feltételeket, amelyeknek érvényesítése nélkül eddigi helyünket tartani és történelmi szerepünket betölteni lehetetlen. Nevelőket kell nevelni, akik egy életen át irányadóan foglalnak állást nemzedékek sora előtt mindig megújuló, de alapjában századok óta állandóan azonos kérdésekben.

És ha az egyetemek vállalnák ennek a látszólag sokfelé ágazó, de a nemzeti politikai célokban, ezen túl a nevelés céljaiban és módjában, legfelül a tudományban egységbe futó, a hallgatóban egységet teremtő munkát, a legmagasabb fokon teremtenék meg azt az igazi koncentrációt, a politikai nemzetnevelésnek azt az egységét, amit, éppen mert legfelül nem épül ki és borul kupolaként egész nevelésünk épülete fölé, ma annyifelé húz szét az egyéni felfogások, értékelések és cselekvő állásfoglalások sokfélesége.

Az egyetemi tanárképzés ennél többet nem tehet a mindennapi élet gondjaira való előkészítés terén. De ennyit meg kell tennie, a tudományos szempont legkisebb mértékben történő feláldozásával.

Az iskolát még ezenfelül is nyomja az erélyesen megkívánt katonás nevelés gondja, melyet szintén a maga körén belül szeretne megoldani, hogy a nevelés egységén törés ne álljon be. Ehhez, kölcsönös megértés és jóakarattal mellett, a testnevelő tanáron kívül a tartalékos tiszt tanárok — akik a mai honvédelmi kötelezettség alapján jóval nagyobb számban állnak majd rendelkezésre, mint eddig — minden lehetőséget megadnak.

Ilyen sokoldalú, és minden részében világosan átgondolt képzés alapján válik a tanár olyan nevelőtényezővé, akitől a tanuló a szakismereten kívül a helyes, férfias magatartást, az egészséges magyar világszemléletet is átveszi, aki magyarrá, keresztyénné, emberré neveli, akinek hatása alatt büszkeség férfivá érni.

Az azonos elvek szerint történő nevelés, a hivatás öntudata, a nemzet életében betöltött szerep átértzett je-

lenősége teremtené meg végre a kari önmegbecsülést, adná meg azt az erőt, ami szükséges a nevelő vezető társadalmi helyzetének kiharcolásához. Ez adná meg az alapot és biztonságot az egyszer kiküzdött helyzetnek önmaga és a kívülállók elleni megvédelmzéséhez, kedvet és vágyat a folytonos öntovábbképzéshez, jogot olyan anyagi értékeléshez, amely a teljes hivatali és társadalmi függetlenséget hozza.

Nem minden még ez sem, és mennyi tényező megváltozott felfogását, új irányú tevékenységét kívánja!

Fejezetünk befejezéséül ismét a nagy nemzetnevelő előbbi cikkét idézzük: „A válságból a nevelés csak úgy juthat ki, ha bebizonyítja, hogy amit adhat, megegyezik azzal, amit tőle az élet megkíván. A nevelés az élet szükséglete, azért keletkezett; az életet pedig nem lehet semmiféle elmélet elfogadására kényszeríteni; tehát csak olyan nevelési elvek érvényesülhetnek, amelyek alapján a nevelés az életnek — az egyesek és a közösség életének — nevelési szükségleteit kielégíti... Evégre nem elég a helyzet feltárása...“ És nagyon sokféle élet van: a magyar nevelésnek a tanárnevelésen át is keresni kell, meg is kell találni azt, amelyik a mienk, a mienk marad és megtart minket olyannak, amilyenek valóban vagyunk.

Irodalom: ¹ Die Erziehung. 17. évf. 1—2. füzet, 1. o. ² Kerschensteiner, Georg: Theorie der Bildungsorganisation. Leipzig, Teubner, 1933. 177—178. o. ³ Jausz Béla: Tanárképzés — nemzetvédelem. Pap Károly-émlékkönyv, Debrecen, 1939. 140. o. ^{4—7} Németh Gyula: előadói előterjesztés a bölcsészettudományi kar reformjához. Hóman—Mártonffy: Magyar felsőoktatás. III. Bpest, 1937. 12—14. o. ⁸ Melich János: A tanárképzés reformjáról. Budapesti Szemle, 1937. évf. 277. o.-tól. ⁹ Becker, C. H.: Gedanken zur Hochschulreform. Leipzig, Quelle u. Meyer. 1920. 18. o. ¹⁰ Karácsony Sándor: Magyar észjárás stb. 240. o. ¹¹ Becker, C. H.: id. m. 5. o. ¹² Grunwald, Georg: Die Pädagogik des XX. Jahrhunderts. Freiburg in Breisgau, 1927. 3—4. o. ¹³ Szentpéteri Imre: A bölcsészettudományi kar története. Bpest, Egyetemi nyomda, 1935. 193. o. ¹⁴ Imre Sándor: A nevelés válsága a két háború közt. Társadalomtudomány, 1942. évf. 3. sz. 316. o.

Ami az iskolán kívül van: mindenki mindenki nevelője.

A szervezett nevelésnek a nemzeti társadalomban való kialakulása óta a hivatásos nevelőn és a hivatalos nevelőintézményen keresztül szól a felnőtt közösség a legtartósabban életének és értékeinek örököseihez. Van valami emberi abban az óvatos, mindig bizalmatlan és féltékeny magatartásban, abban a sokszor gyanakodó érdeklődésben, amivel kívülállóknak lesnek be az iskola kerítésének résein át. Minden egyéni élet folytatása, a közösségi élet anyagi és szellemi javainak jövőndő hordozói szenvedik a szoktatásnak korlátokat állító hatásait, nyílnak fel napról napra és évről évre jobban ismeretlen világok, sejtett valóságok előtt: közeledik-e a gyermek a sokféle ráhatás alatt ahhoz a képhez, amit a szülő alkotott magának róla, méltó lesz-e a jövőndő nemzedék a nevelés műhelyéből kikerülve a ma élökhöz, képes-e arra, hogy megállja helyét az időben, hogy a benne szunnyadó lehetőségeket valóra váltva fejlődéssé tegye a megmaradást? hangzik fel a kérdés a szülő, az apákra és anyákra bomló társadalom ajkáról.

Mit feleljen a nevelő kikerülhetetlenül növekedő nevelői hatalma tudatában a folyton újból feléje irányuló kérdezősködéssre?

Először bizonyára munkája felé fordul, és azt próbálja körülhatárolni.

„A növekedés fogalma — mondja egyik elmélkedőjével¹ — az emberi kialakulást nem befolyásolt, önmagá-

ban végbemenő, önerejére és saját belső törvényszerűségére támaszkodó történésként ragadja meg. A nevelés ezzel szemben ennek a fejlődésnek az embertársaktól, a közösségtől való befolyásolása, ami által szabályzataik, értékeik és javaik a növekvő emberbe beplántálódnak. A nevelés tehát a növekedést a közösség szándéka szerint olyan módon irányítja és kormányozza, hogy az új nemzedék elérje az érett tagságot. Növekedésnek és nevelésnek együttes eredménye a testi érettség, a lelki kiteljesedés, a személyes önállóság és a társadalmi nagykorúság.“

Ennek az egészében látott nevelő munkának egy része az iskolára és a nevelőre hárul. De csak egy része, és az sem azzal a kizárólagos joggal, amint első látásra hinné az ember.

Az a szoros kapcsolat, amiben eddig a társadalmat és az intézményes nevelést tekintettük, felment terjengős érvelések alól, csupán néhány körülményre mutatunk rá, amik kiemelése a továbbiak szempontjából fontos.

Makkai Sándor² az iskola belső feladatait három szervesen egymásba illeszkedő részre bontja: az első a világ megismerttetése, a második az erkölcsi jellem kifejlesztése az ifjúságban, a harmadik a felnövő nemzedéknek a nemzeti közösségbe való belenevelése. Majd így folytatja:

„Kétségtelen, hogy a régi iskola is munkálta ezt a három feladatot. Mégis teljesen képtelennek bizonyult arra, hogy egységes nemzeti öntudatot és egészséges emberi lelkületet neveljen, mert a nevelési szelleme nem volt egységes. Az iskola három feladata nem ugyanannak az egységes szellemnek és lelkületnek volt a vetülete, hanem három egymásnak ellentmondó tendencia kényszerű találkozása, melyeknek teljesen ellentétes erői szétfeszítették az iskola munkájának belső egységét.“

Az iskola munkájának belső dilemmája — Makkai elsősorban a nemzeti, természettudományos és vallás-erkölcsi szellem össze nem egyező találkozásában látja az okot — ma is számtalanszor kerül felszínre nevelő és

ifjúság lelkében az iskolán belül; a kiváltó okok természetesen változtak, bizonyos ellentétek kiegyenlítődték, és újak léptek a helyükre; de ott lappanganak ma is minden állásfoglalás mögött.

A hivatalos és hivatásos nevelők azonban kitekintenek intézményük mögül, mikor az okot keresik. Tisztán látják, hogy egységes nemzeti szellemet, megegyező világnézetet nem teremthetnek addig, amíg a ma, a veszély óráiban összeboruló magyarság lelkéből nem tűnnek el azok a bármikor könnyen kirobbantható ellentétek, amiknek továbbélését, iskolába való elháríthatatlan betörését minden érdekkör nemzedékről nemzedékre biztosítani tudja. Azt az igazságot, hogy minden társadalom saját normáinak megfelelő módon neveli a következő nemzedéket, alig lehet kétségbe vonni: hogyan lehetne tehát egységet teremteni ott, ahol a normák nem azonosak, néha egyiknek érvényesülése egyenesen kizárja a másikat?

Van a nevelésnek egy másik gyengesége is a munkáját veszélyeztető társadalommal szemben: az ifjú egyenként lép ki iskolájából. Tegyük fel, hogy az iskolának szigetként valóban sikerülne valamilyen egységet megteremteni, falain belül azonos valláserkölcsei, nemzeti, tudományos, emberi eszméket hirdetni és elfogadtatni. Mi történnék ilyen esetben, ha a társadalom nem állna az iskola elveinek alapján? Nem lenne-e kénytelen az egyén a közösség ellentéteiben állást foglalni, esetleg saját külön felfogásával újabb ellentmondást támasztani?

Theodor Litt³¹ sémája a hozzáfűzött magyarázattal együtt a következő: Tegyük fel, hogy egy zárt kör a b c d e egyedeknek összeállításából keletkezett. Hogyan újul meg egy ilyen kialakult együttes? A régi tag kiválása és az újnak a belépése következő képet adja:

I. a b c d e
II. v b c d e
III. v w c d e

IV. v w x d e
V. v w x y e
VI. v w x y z

Fokról fokra az öt tag közül mindig négyen szerepelnek a jövővel szemben a közösségi élet képviselőiként. Világos, hogy az egész személyállomány kicserélődése után a csoportot alkotó egyének együttese egészen más szellemiséget képvisel, mintha ugyanazok a csoporttagok mindjárt kezdetben összeálltak volna, és nem vetették volna magukat alá az előbbi és lassanként kivált csoporttagok befolyásának.

Képtelenségnek tartjuk egy élettől és környezettől elszigetelt nevelésnek a kialakulását, önmagában azonban még az sem oldana meg mindent, mert a kicserélődés természetes üteme igen lassú, és kiszámíthatatlan volna az iskola és élet külön haladó eszméinek és elveinek találkozásából létrejövő szintézis.

Amikor tehát a nevelő magába tekint, hogy a szülő és a társadalom gyermeket féltő kérdésére feleljen, először azt szegezi le, hogy munkájának csak akkor lehet eredménye, ha az iskolán kívül sem érvényesülnek más eszmények, mint amiknek megvalósítására ő az iskolán belül törekszik, ha az iskolán kívüli világ azonos azzal, amit ő ismertet, ha az ifjúság közvetlen környezete nem mosolyogja le azt az erkölcsöt, nem tagadja meg léptenyomon azt az értékelést, aminek alapján a jellem kialakítására törekszik, végül ha a nemzeti közösségen belül nem érvényesülnek olyan szétfeszítő törekvések, amelyek eleve kilátástalanná teszik minden egységes szemléletre és cselekvő állásfoglalásra irányuló ösztönzését. Fejlődést az élet csak akkor jelenthet, ha a hivatals és hivatásos nevelés, az iskola — a nevelés egészének egy része — törekvéseiben összetalálkozik a nevelésnek iskolánkívül folyó többi részével.

És ha kívülállóként néha gyanakodva pillantanak az iskola tevékenysége felé, az iskolából kitekintő nevelői lélek sem egészen nyugodt, mikor élete művének társadalmunk sokirányú hatása közti vergődését látja előre.

Nem a munkája iránti érdeklődés hiánya bizalmatlanságának az oka: az élet soha nem fordult ennyi aggodó segíteni akarással, ennyi titkos reménnyel a nevelés felé, mint éppen napjainkban. A sokszor azonnal tettekben jelentkező jó szándék mögül azonban hiányzik a végig gondoltság komolysága, az életre kiható cselekvés felelőssége, annak belátása, hogy valami szakszerűség a nevelés kérdéseinek tárgyalásához, az új nemzedék jövőbe való bevezetésének irányításához is szükséges. Hiányzik sokszor bizonyos türelem és mérséklet: nyilvánvalóan múltó áramlatok, megfogamzásukkor időhöz kötött tervek próbálnak az iskolán keresztül az életbe kapaszkodni, mindjárt első nyers alakjukban az örökkévalósághoz való jogukat elismertetni.

A sok elképzelésben nem is a nemzeti közösség egységes állásfoglalása nyilvánul meg, amire a nevelő és a nevelés irányítói intézkedéseikben támaszkodhatnának: egymástól távoleső, kultúrpolitikai elgondolássá soha ki nem szélesíthető ötletek a szó szoros értelmében.

A magyar szellemiség irányítói és alakítói közül először az irodalom két nevelői megnyilatkozását emeljük ki. Az első a kitűnőek iskolájának terve, a második egy röpirat a nemzetnevelés ügyében.

Az ú. n. kitűnőek iskolájának közismert és sokszor tárgyalt gondolata⁴ olyan iskola megalapításának szükségességét népszerűsíti, ahová egyetemi tanulmányaik éveire a nemzet legtehetségesebb tagjait vennék fel, és kiváló tanárok vezetése alatt a nemzet vezetőivé nevelnék.

A kitűnőek iskolájának mintái az amerikai School of Brillants, a németországi Führerschule, az olasz Academia Mussolini, a francia Ecole Normale supérieure. Az összesek közül a francia Ecole Normale mondhatja el magáról, hogy Franciaország padjaiból nyerte legjelentősebb államférfiait, a többit még nem próbálta ki az élet,

ezért ennek az intézménynek szellemét mutatjuk be Jean Giraudoux⁵ leírása alapján.

Az „Esprit normalien“ című tanulmány nagyjában a következő:

„Francia irodalomnak szentelt könyvben végtelenül igazságtalan lenne megfelekedni az Ecole Normale supérieure-ről. Felelet ez azoknak, akik félreismerik vagy nem ismerik és bírálatukat mégis világosan megfogalmazták vele szemben. Mert ha azon kevés állami iskolánk egyike is, amelynek tanulói civilben járnak, mégsem mond le arról, hogy egy életre szóló egyenruhát ne adjon nekik: ez a normalista szellem.

Valóban igaz, hogy az Ecole Normale szellemi iskola. Nem állítom, hogy mindenki szellemes, aki kilép belőle, de mindenki magán viseli a közös szellemiségnek a jegyét. A szellemnek szolgálnak, vagyis ellenfelei az anyagnak. Nem veszik magukra a világ terhét, sem fizikai kényszerének nem vetik magukat alá, megtehetik ezt szellős zsebük alapján, amely lehetővé teszi, hogy kedvükre mozogjanak abban a tér nélküli világban, ami egy szóval a szellem.

Természetesen nem az egyedüliek ilyen minőségben Franciaországban. De a szellemi állapotok nagy része általában hivatás vagy lemondás alapján alakul ki itt. A festők, színészek, írók engedelmessé válnak festői, színészi, írói hajlamaiknak. A papok lemondanak egy olyan élet folytatásáról, amelynek megbecstelenítő jellegét sejtik. Nos, az Ecole Normale hallgatójának többnyire nincs különleges tehetsége, és elég kevés kritikával rendelkezik. Elhívatottsága naivsága. Csupán szellemi fajtából való. Jellemző vonása éppen az, hogy nem látja a valóságot; nem azért, mintha nem értené meg, hanem azért, mert nem is gyanítja: így örökösen jól érzi magát benne. Nem ismeri belső életének válságait, mert természeténél fogva rendben van vele. Politikai szórakozásai, akár jobbra, akár balra keresi azokat, ugyanilyen magasfokú boldogsággal, elméleti kielégüléssel és könnyedséggel járnak. A szegénységet sem igen érzi, mert számára csak

szellemi gazdagságok léteznek, és kezében van a páncél-szekrény kulcsa: az *Ecole Normale* milliárdosok iskolája.

A normalista szellem nem kizárólagosan azok számára van fenntartva, akiket a versenyvizsga véletlen szerencséje juttatott az Ulmi-utcába. Egy emberfajta nem választódik ki vizsgák alapján. Általában minden iskolára való előkészítés összpontosítás, mesterséges és önkényes bemelegítő munka, a szellemi képességeknek fizikai gyakorlása. Az *Ecole Normale*-ra való előkészítés ezzel elmentésben válogatás és pihenés. A szellem területének teljes és tartózkodás nélküli felnyílása egy ifjú lélek előtt. Ez az akadémia, az igazi, a Platoné, az élet kezdetéé és nem a végéé. A jövő normalista ettől a pillanattól kezdve meghitt viszonyba került a nagy erkölcstanokkal, a nagy esztétikákkal, a nagy írók bizalmas barátjává lépett elő. Maradhat közepszerű és jelentéktelen, de az ő fajtájukból való. Gyakran nagyon rosszul beszél és írja nyelvüket, de csak ezt a nyelvet használja. Innen már megérthető a sok fecsegés és rossz írás, amit ez az össze-visszakeveredés hoz magával, de a szóbanforgó nagy íróknak bizonyára kedvük telik benne. Annyival is inkább, mert nincs szó szenteskedő csodálatról. Sőt néha nem is a legelevenebb megértésről van szó. A nagy írók és a normalisták közti kapcsolatok sokkal inkább híres apáknak fiaikhoz vagy unokaöccseikhez való viszonyára emlékeztetnek, mivel ezek a fiatal emberek teljes szabadságukat és korlátozó kritikájukat fenntartják elődeikkel szemben, akiket ez az őszinteség egyébként bizonyára elbűvöl; és az a vérségi kapcsolat, amely például sohasem egyesíti Racine-t Victor Hugoval, közvetlenül összeköti őt valamelyik normalistával, aki a grammatika tanára. Ezt a családi képet mutatja az iskola díszudvara maga is, ahol boltívek mögül Racine, Pascal, Montaigne és harminc más író mellszobra szemléli elragadtatással és elérzékenyülve a fiatal normalistát, amint ingujjban és gallér nélkül hánykolódik a gyepen annak az ihletnek lábában, amelyből megszületik a főiskolai tanulmányi bizonyítványhoz szükséges dolgozat második szakasza a

cezúráról az anapestusi versben, vagy a metaforáról Alammanni himnuszaiban.

Ebből látható, hogy az *Ecole Normale* egyáltalában nem a humanizmusnak egy központja. Olyan lényeknek együttese, akik szükségét érzik annak, hogy egyesüljenek egy jellegzetesen és szenvedélyesen egyéni élet élésére. A szerzetesi szabályzat anarchista életek támasza. Az unanimitás fejének kell lenni ahhoz, hogy mint Romain, az azonos felfogás egy szigetét lássa benne az ember. Én éppen ellenkezőleg tökéletesen elzárkózott lények sorát láttam itt, akik csak jobban kihangsúlyozták szellemük magányosságát azzal, hogy gondtalanul átadták magukat a közös jókedvnek. A normalista különös sajátossága nem a közösségi érzés. Sokkal inkább jellemzi egy kigondolt életnek sűrűlódás nélküli és elég bámulatos alkalmazkodása a legképtelenebb életvalósághoz is olyan természetes kiegyezéseken át, amelyek a helyett, hogy megaláznák, felemelik. Az *Ecole Normale* olyan emberek együttese, akik magukat a harcra a legkevésbé alkalmasnak nyilvánítják, és akiknek a háborúban arányosan sokkal több hősi halottjuk volt, mint Saint-Cyr-nek (a francia hadi iskola), akik szám szerint a legtöbb könyvet adták ki, és a legkevesebb nagy példányszámot érték el... Az a benyomásom, hogy ez a két példa elégséges a meghatározására.

Az *Ecole Normale* nem e világból való realizmus iskolája.“

Az *Ecole Normale*-ről adott rövid kép egy tényt föltétlenül igazol: ha volt intézmény, mely nem termelt a mai értelemben vett vezető kiválasztó „kitűnőek iskolájának“, akkor az éppen az *Ecole Normale supérieure*.

Mi az oka tehát annak, hogy mégis ez az egyébként kiváló intézmény adta az utóbbi évtizedek vezető francia egyéniségeit? Bizonyára tanulóinak szerencsés összetétele, tanári testületének szelleme, az együttélésnek és egymás melletti fejlődésnek sajátos körülményei, talán egy kicsit a véletlen is. Ilyen értelemben a kitűnőek iskoláját

nem kell megalapítani. Mint lehetőség bennevan minden általános és szakirányú felsőbb nevelőintézményünkben.

Tovább elemezve a gondolatot, alig hisszük, hogy neveléssel és oktatással foglalkozó egyéb intézményeink hibáitól a „kitűnőek iskolája“ mentesíthető lenne. A tetszetős terv ellen felhozott érvek közül ezenkívül föltétlenül megszívlelésre méltók a következők:

1. A védettség, a túlzott gondoskodás nem mindig segítik elő a tehetség kibontakozását. Küzdelemben acélosodik az akarat, akadályok és ellentétek során át vezet az élet a jellem megerősödéséhez, sorsproblémák között bizonyul értékállóknak az egész ember. Egy iskola — bármilyen elsőrangú minősítő és kiválasztó szervekkel rendelkezik is — mindig csak lehetőségeket mér, míg az élet már nem az alkalmasságról, hanem a beváltságról vagy megnefelelésről beszél. Támadhat kétség az iránt, hogy vajjon az élet nehézségein saját erejükből túljutott egyének, akik útjuk közben mélyen bele is tekinthettek az életbe, nem alkalmasabbak-e a vezetésre már azon előnyüknél fogva is, hogy az életet ismerik?

2. Az iskolának és a külső életnek ellentétére magyar viszonyaink közt szintén nem haszontalan rámutatni. André Gide⁶ Oroszországban szintén megtalálta a kitűnők iskolájának egy változatát: „Meg kell adni, — írja — hogy ez a gyermektábor csodálatos. Gyönyörű vidéken, nagy leleményességgel berendezve lépcsőzetesen esik a tengerig. Minden, amit kitalálhattak a gyermekek jólétének fokozására, egészségügyük, sportbeli edzésük, szórakoztatásuk, gyönyörködtetésük érdekében, elrendezetten csoportosul ezeken a pihenőtereken és végig az összekötő lejtőkön. Minden gyermekből csak úgy árad az egészség, a boldogság...“ stb. stb. „Minden gyermek, aki ide jön, kiváló.“

A való élet a kirakatnak szánt Artek-i intézmény mögött? „Sajnálod — idegen — azokat, akik órákon át sorban állnak; (ez 1936-ban van!) de ők egészen természetesen találják a várakozást. A kenyeret, a zöldségeket, a gyümölcsöket rossznak találod; de nincs belőlük más.

Látod, hogy a szövetek és tárgyak, amiket eléd tesznek, csúnyák, de nincs választék. Boldogan éred be azzal, amit kínálnak, mert nincsen mértéked az összehasonlításához. . . A fontos itt az, hogy elhitessék az emberekkel, hogy olyan boldogok, . . . amilyen boldog ember csak lehet; hogy elhitessék az emberekkel, hogy a világon mindenütt sokkal kevésbé boldogok az emberek, mint itt. . .“

Intézménynek és életnek mérföldes csizmával sem átléphető távolságát olvassuk ki Gide könyvéből, a csillogó és messze látható kupolának a még meg nem szilárdult épületre való korai ráborítását. Nincsen-e valami kevés okunk nekünk is arra, hogy megfontolás tárgyává tegyük ilyen, a távolságot könnyen növelő iskola felállítását addig, amíg kint társadalmunk szerkezetének lazasága, bent iskolarendszerünk még ma sem megvalósult egysége nevelésünk egyetemességét nem biztosítják, míg nem megy végbe mindkét síkban az az összetapadás, amely valóban az egész magyar élet emberállományából dobná fel a vezetésre termelt értékeket?

3. Rámutatunk végül arra, — amire előbbi fejezeteinkben is céloztunk már — hogy nem elég a kitűnőeket jó iskolában mindennel ellátni. Gondoskodni kell arról a társadalmi légkörről is, amely az igazoltan kiválókat valóban az őket megillető helyre állítja. Aki ma jobban bele néz környezetének emberfelhasználási módjába, gyakran állapítja meg, hogy nem a kitűnők hiányoznak, hanem nem a kitűnők vezetnek. Van eset, hogy egyszerű helycserével sokakra kiható változást lehetne előidézni.

Mindazzal, amit itt elmondtunk, nem egy folyamatban lévő, érdektelen jóakaratból és megható áldozatkészségből fakadó munkát akarunk illetéktelenül bírálat tárgyává tenni; példának hoztuk fel arra, hogy az író, idegen minták ragyogó eredményétől elkápráztatva milyen könnyen szakad el mai életünk igazi szükségleteitől, lát meg túl hamar távoli célokat, és felejt el, hogy nevelésünk szerves egészébe már csak olyan intézmény illik be, amelyhez saját nevelői gondolkozásunk, a gyakorlati nevelés szükség-

gességéből eredő elhatározás csak lassan juthat fel, ha azt akarja, hogy az intézmény valóban magyar is legyen.

Van nevelési irodalmunknak egy másik elméleti megnyilatkozása is, mely írótól származik. Márai Sándor⁸ foglalja össze egy röpiratban a nemzetnevelésre vonatkozó elgondolásait, ugyanő fejt ki az író és a nemzetnevelés viszonyát az írók lillafüredi találkozásán.

Mindjárt az elején megmondjuk, hogy az egész problémát sokkal egyszerűbbnek látjuk az író szempontjából is, mint Márai.

Az író nem szakembere a nevelésnek, nehezen is lehet azzá, mert sok más élethivatással együtt napjaink a nevelőét is mind áttekinthetlenebb területekre terjesztették ki. Amikor tehát a nevelői gondolkodás területére lép, mindig fenyegeti a dilettantizmus veszedelme.

Az író tiszteletbeli rendeltetése nem is erre a szerepre szánta.

A nemzetnevelés iskolán kívül és belül folyó munkájának minden időben mégis ő egyik mozgató tényezője. Nem az életbe való cselekvő beavatkozással, így hamar hitelét veszítené, munkája egyszerű propagandának minősülne, hanem műfaján, az írói kifejezés lehetőségein belül, mint Márai nagyon helyesen megállapítja. „Az író minden időben — akkor is, amikor a műveltséget olyan elemi veszélyek fenyegetik, mint korunkban — hiszi, hogy az igazi műveltség, mely nemcsak ismeretek halmaza, hanem a valóság megismeréséből következő erkölcsi magatartás, egy nemzetnek nemcsak rangot, hanem cselekvő erőt is ad, békében épen úgy, mint háborúban.“ Az ellen a veszedelem ellen, hogy háború esetén „az emberi együttélés örök, nagy eszményeinek kihirdetésével ne gyöngítse a védekező közösség cselekvő szellemét“, megvédi magyarsága.

Hogyan segítsen az író mai magyar nevelésünknek?
Maradjon magyar író.

Népek lelki életének — mint ahogy a fényt is csak a megvilágított tárgyon való tükröződésében látjuk — az

irodalom a legfőbb kisugárzó és visszaverő felülete. Az irodalom magyarsága sem lehet több a lélek keresésénél, a megtalált lélek egy-egy villanásának az írón való átvonulásánál, szerencsés, mindenkitől látható és élvezhető módon történő megrögzítésénél. Műfaj szerint egyént vagy tömegeket, multat vagy jelent, parasztot vagy urat, polgárt vagy katonát fedez fel távolban maradó, tárgyilagos vagy alakjaihoz leszálló, együttérző leírás és ábrázolás segítségével; lírába kiömlő vallomásai magyar ember örömeinek és vergődéseinek ritmusát örökítik meg; a feszülő ellentéteket kiegyenlítő vagy megtisztulásban feloldó drámaiság, egyéni és nemzeti fonákságokon mulató öngúny és gúny minden embersége mellett is elsősorban a magyarság lelki életének tudatosan feldolgozott és értékelt megnyilvánulásai.

Ha a nevelőnek sok ilyen megbízhatóan magyar, emberien mély irodalmi mű tárja fel az állandó magyar magatartás, a sajátosan magyar életstílus, az időben ismétlődő és ma is minden magyarban azonos alkati jegyeket, akkor a tudomány és tudománya segítségével megérti, hogy a magyar lelkiségen ne függetlenül egymás mellett élő egyének sajátosságát értse, hanem hogy azt egységesen ható okság eredményeként értékelje, amit a közös származás és a közösen élt élet munkált és munkál tovább is kikerülhetetlenül.

Így kell eljutni ahhoz az igazsághoz, amit egyelőre hitként Hankiss János fogalmaz meg talán a legszebben: „A folklór, a néprajz, a néplélektan, a népművészet alapos tanulmánya egyre valószínűbbé teszi azt a megnyugtató hitet, hogy Arany Jánosnak igaza volt, mikor a mai nép és a magyar ősök között nem látott lényeges különbséget, hanem megegyező lényegét. S ez az egyetlen út, amit az író követhet, ha nem akar lemondani a magyar hagyomány egész kincséről s a mai magyar élet legmagyarabb kincséről sem. ... Arany János költői érdemét így egy époly óriási nemzeti érdem kettőzi meg: rájött a magyar élet két szárnyának összefüggésére, a műveltek tudatában élő irodalmi hagyomány és a nép

lelki kincse lényegbeli azonosságára. A nemzet nagy sebet ő kezdi összeforrasztani. A művész ösztönös politikája ez.“

Ennél nagyobb szolgálatot író és irodalom nem tehetnek az iskolán belül folyó magyar nevelésnek.

Kívánságunkra nem nehéz azt felelni, hogy irodalmunk kitűzött cél nélkül sem tehetett eddig sem egyebet. Különböző korok azonban nem azonosan vetik fel a problémákat, és éppen magyarságunk kérdésének kielégítő tisztázása maradt el.

Ma önálló magyar nevelésünknek sok feltétele van meg: az iskolában magyar nevelő áll magyar gyermekkel szemben; a nevelő ismeri az emberi és gyermeki lelket; nevelői gondolkodásunk mind nagyobb érdeklődéssel fordul egyrészt a mult külfölditől eltérő törekvései felé, másrészt keresi azokat a sokszor alig észlelhető jeleket, melyek az emberi lelket, a gyermeki fejlődést magyarságunk törvényei szerint módosítják.

Ha ehhez irodalmunk is megadja értékben alig felmérhető támogatását, akkor gyakorlati nevelésünknek nem lesz nehéz eljárásait az új eredményekhez igazítani — és kialakul a magyar nevelés módszertana.

A nemzetnevelés iskolán belül folyó részén kívül első személye az író annak a nevelésnek is, ami az iskolán kívül megy végbe. Bizonyos szempontból fölötte áll mind a kettőnek, egyidőben, azonos eszközökkel gyakorol hatást mind a kettőre. Ezzel meg is mondtunk mindent, és megmutattuk az íróban és irodalomban azt a tényezőt, mely a leghivatottabb arra, hogy saját eszközeivel iskolán belül és kívül alakítsa a magyar közösség állandó magatartását: készítse elő az egymást követő nemzedékeknek lényegben megegyezően gondolkodó, szellemben egységes felsorakozását a közösségi életben betöltendő hivatásukra; egyben készítse elő azt az életet is, ami az iskolán kívül van, a folytonosan tartó őrsváltásra, tartsa meg értékeiben való kitartásában, tegye képessé a változó korok új nemzedékéből szünet nélkül áradó alakító erők megmérésére és érvényre juttatására.

Ez írónak s irodalomnak a nemzetnevelése. A többi a nevelői gondolkodás, a gyakorlati nevelés és a nemzeti társadalom feladata.

Végigtekintve fejezetünk nehéz kérdéseket érintő elgondolásain, így foglalhatjuk össze eddigi észrevételeinket: megállapítottuk az iskolában és iskolán kívül folyó nevelői munka egyöntetűségének szükségességét, mert látuk, hogy a megmaradás csak így jelenthet fejlődést is. Az iskolán belüli és iskolán kívüli nevelésnek egységét az író és irodalom munkálhatja a legeredményesebben. Nem konkrét tervek felvetésével (pl. a kitűnőek iskolája), ahol nem rendelkezik a nevelő tapasztalatával, nem is a nevelői gondolkodás munkálásával, ahol a dilettantizmus veszélye fenyegeti, hanem a saját területén: író és nevelő, író és iskolán kívül folyó nevelés találkozása a legbiztosabban vezet el az iskolában és az iskolán kívül folyó nevelés találkozásához, ebben az egységes magyar nemzetneveléshez.

Most néhány mondatunk van még az iskolán kívül végbemenő nemzetnevelés mindenkit magábafoglaló munkájának irányításához. Ez a néhány mondat is ismétlés lesz: családnak és közvetlen környezetnek, az egyháznak mint nevelőintézménynek, a katonás nevelés iskolán kívüli tényezőinek, sportegyesületek irányítóinak, neveléssel foglalkozó pártoknak, érdekköröknek, rádióknak, sajtóknak, filmnek, színháznak, a szervezett és szervezetlen ráhatások minden intézőjének szólnak. A harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszuson az iskolánkívüli népművelési szakosztály ülésén hangzottak el 1928-ban:

„...Az élet iskolája... tehát oly sokoldalú, mint maga az élet... Mindnyájunkat, kik népműveléssel foglalkozunk, a legideálisabb cél vezet és nélkülünk, kik a nép közt élünk, és őt szeretve, vele törődünk is, a legszebb elméletek mellett sem tud megvalósulni a népművelés. De azt az egyet be kell látnunk, hogy minden fáradtságunk hiábavaló, ha azt az irányító erő nem hajtja át, mely az

élet különféle kívánalmai szerint végzett munkának is meg tudja adni kiindulásában és eredményében az egységesség biztos érzését.¹⁰

Mindez akkor válik életté, ha a nemzeten belül folyó nevelést nagy egységben látjuk, ha ennek az egységnek minden törekvését iskolán belül és kívül azonos magatartásban megnyilvánuló magyar lélek hatja át, ha erre támaszkodó, az életet mindig figyelemmel kísérő kultúrpolitika alakítja ki, magyar nevelő magyar módszer szerint valósítja meg, ha végül a nemzeti közösségben tevékeny minden nevelőtényező a saját területén mindenben együtt halad a nevelés hivatalos és hivatásos szervezeteivel.

Napjainkban nemzeti életünk minden társadalmi, politikai, szellemi iránya és csoportja megkülönböztető és elválasztó jegyek alapján próbálja eredetiségét meghatározni a helyett, hogy a meglévő azonos jegyek alapján egységének és örök összetartozásának tényét foglalná törvénybe. Iskolai és iskolán kívüli nevelésünk minden tényezőjének ennek a törekvésnek szolgálatában kell igazi koncentrációt, önzetlen politikai nemzetnevelést végeznie.

„Minden általános és életbevágó emberi tevékenység együtt jár azzal, — írja Makkai Sándor¹⁰ — hogy mindenki szakértőnek tartja magát benne . . . De az elmélet és gyakorlat valamennyi területén kétségtelenül a nevelés vezet abban a tekintetben, hogy minden ember született pedagógusnak tartja magát . . .“

Ez így van és talán így van jól.

Egy közösség életében valóban mindenki mindenki nevelője.

Mindenki mindenki nevelője azon a hivatáson belül, amelyet maga vállalt, amelynek betöltésére az isteni Gondviselés követendő példának is állította.

De vegye át az iskolán kívüli nevelés is a jó nevelő alázatosságát, érezze a nevelés felelősségét.

Irodalom: 1. Krieck, Ernst: Erziehungsphilosophie. 18. o. ² Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség. Bpest, Révai, 1937. 61, 62. o. ³ Litt, Theodor: Individuum u. Gemeinschaft. Leipzig, Teubner, 1926. 270—271. o. ⁴ Zilahy Lajos: A kitűnőek iskolája. Kelet Népe 1939. dec. 15. szám. ⁵ Giraudoux, Jean: Littérature. Paris, Grasset, 1941. 163. o. ⁶ Gide, André: Retour de l'U. R. S. S. Paris, Gallimard (NRF), 1936. 58. és utána 50. o. ⁷ Márai Sándor: Röpirat a nemzetnevelés ügyében. Bpest, Révai, 1942., valamint Márai Sándor: Az író és a nemzetnevelés. Bpesti Szemle 1943. jan. szám és Kodolányi János: Néhány megjegyzés Márai röpiratához. Magyar Csillag 1942. dec. 15-i szám. ⁸ Hankiss János: Irodalomszemlélet. Bpest, Egyetemi Nyomda, 1941. 159. o. ⁹ Négyessy—Simon—Papp: Szekeres Bónis előadása. A harmadik Egyetemes Tanügyi Kongresszus naplója. Bpest, 1928. 193. o.-tól. ¹⁰ Makkai Sándor: id. mű. 15. o.

NÉVMUTATÓ:

- Andrea, J. V. 124
 Apácai Cseri János 79
 Apponyi József 125
 Autin, A. 23, 34

 Babits Mihály 53, 54, 86
 Barankay Lajos 125, 143
 Becker, C. H. 153, 155, 164
 Benda, Julien 55, 86
 Bergson, Henri 113.
 Binet, Alfred 41, 50
 Boda István 50
 Bollnow, O. F. 87
 Bonnechose 31
 Brandenstein Béla 48
 Bryce, James 105
 Bühler, Karl 43, 50, 93, 113

 Csepregi Horváth János 43, 50
 Cser János 40, 50

 Dékány István 87
 Dilthey, Wilhelm 70, 86, 91, 92,
 97, 113
 Eötvös József 32, 79.

 Faragó László 87
 Fináczy Ernő 32, 33, 34, 120, 143
 Freyer, Hans 90, 113

 Gaudig, Otto 60
 Gaultier, Paul 140, 143
 Gesner, Joh. Matth. 128
 Gide, André 173, 174, 179

 Giese, Gerhard 87
 Giraudoux, Jean 170, 179
 Goethe 43, 50, 126, 143
 Grimm, Hans 17
 Grunwald, Georg 158, 164
 Günther, Hans 48
 Garlitt, Ludwig 140
 Győrffy István 56, 86

 Hahn, Erich 143
 Hankiss János 176, 179
 Harkai Schiller Pál 50
 Havenstein, M. 87
 Heitges, Stephan 114
 Herbart 89, 97, 100, 101
 Herder 14, 21
 Hitler 23, 24, 34, 71, 87
 Hoetsch, Otto 87
 Hóman Bálint 49
 Hóman—Szekfű 21
 Hóman—Mártonffy 50, 87
 Imre Sándor 46, 50, 52, 56, 68,
 79, 86, 87, 104, 107, 108, 114,
 162, 164

 Jausz Béla 164

 Karácsony Sándor 26, 34, 46,
 50, 155, 164
 Kerschensteiner, G. 34, 63, 87,
 145, 164
 Kodolányi János 179
 Kornis Gyula 21, 54, 79, 85, 86,
 87, 104, 114, 143

- Koszterszitz József 40, 50
 Krieck, Ernst 80, 84, 87, 106,
 107, 114, 131, 143, 179
 Krueger, Felix 50

 Lehmann, Rudolf 130, 143
 Lipps, G. F. 52, 86
 Litt, Th. 56, 85, 86, 113, 167, 179.
 Loczka Alajos 68, 87
 Lukács György 87
 Luthier 121

 Makkai Sándor 166, 179
 Márai Sándor 175, 179
 Melanchton 121
 Melich János 149, 164
 Meschendörfer A. 87.
 Mester János 50, 87
 Mussolini 68
 Müller, Karl 87
 Münch, Wilhelm 133, 142, 143.

 Négyesy—Simon—Papp 179
 Németh Gyula 75, 148, 149, 154,
 164

 Péter Zoltán 50
 Platon 107
 Prohászka Lajos 17, 21

 Ranke 75
 Reumath, Karl 87
 Rezessy Zoltán 87
 Rollin 122
 Rösler, Gustav 87
 Rühlmann, Paul 114

 Saint-Simon 125
 Scurrla, Herbert 87

 Schön, Eduard 103, 114
 Schupp, Balthasar 124

 Spranger, Eduard 69, 87, 93, 94,
 96, 113, 133, 143
 Stolz, Heinrich 144
 Stuckert, Fr. 60, 86

 Szabó Miklós 50
 Szekeres Bónis 179
 Szekfű Gyula 14, 19, 21, 112,
 114, 143
 Szentpéteri Imre 21, 125, 143,
 164
 Szombatfalvy György 24, 25, 34

 Tumlirz, Otto 50, 134, 143

 Urbach, Otto 113

 Várkonyi Hildebrand 99
 Vial, Francisque 66, 87, 122, 143
 Vives, Louis 143

 Wagnér, Julius 87, 101, 114
 Weniger, Ernst 64, 87
 Wenke, Hans 34, 71, 87
 Wesselényi Miklós 79
 Willmann, Otto 61, 87, 92, 101
 Wolf, Fr. A. 65, 128, 156

 Ziegler, Theobald 119, 143
 Zilahy Lajos 179
 Ziller, Thuisikon 89, 97
 Zillich, Heinrich 87





Előkészületben:

Dr KOVÁCS MÁTÉ
gyakorló gimnáziumi
tanár:

A
MAI MAGYAR
IRODALMI
NEVELÉS.

A megújhodott magyar irodalmi nevelés eredményeinek és kérdéseinek nagyvonalú összefoglalása. A gyakorlatból kiindulva megvilágítja az irodalmi nevelő anyag, a korszerű módszer és a mai tanárképzés előnyeit és hiányait.

Dr SZONDY GYÖRGY
tanügyi főtanácsos,
középiszkolai szakelőadó:

TERMÉSZERAJZI
OLVASÓKÖNYV.

A tankönyv szürke szavai helyett legnagyobb költőink és íróink mélységes természetélményeiben és csodálatos kifejező erejével tolmácsolja a természet titkait. A természetrajz és a magyar irodalom tanára egyformán hasznos segédeszközt talál benne nevelő munkájához.

Előkészítés alatt:

Dr Jausz Béla tanügyi főtanácsos, gyak. gimn. igazgató,

Dr Tóth Lajos, egyetem m. tanár, gyakorló gimn. tanár,

Molnár József gyakorló gimn. tanár és mások nevelési, ill. módszertani művei.
