



Kornislyula



Kornisly...

613.778

KULTÚRA ÉS POLITIKA

TANULMÁNYOK

ÍRTA

KORNIS GYULA



MTA
KIK



0 00004 05488 7

BUDAPEST, 1928

FRANKLIN-TÁRSULAT

MAGYAR IROD. INTÉZET ÉS KÖNYVNYOMDA

KIADÁSA

179866

12

MAGY. TUD. AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

M. T. AKAD. KÖNYVTÁRA
I. sz. töredékes
1928. 816

R
1977

ELŐSZÓ.

A világgal és az étellel szemben való egységes elvi állásfoglalás, azaz a filozófia mindig az értékek bizonyos hierarchiájában hangzik ki. Önkénytelenül feltör tehát a filozófus lelkéből az az akarat, hogy a tőle helyesnek felismert értékeket a valóságban is érvényre juttassa, a társadalmat s ennek felnövekvő nemzedékét a maga életeszmenye értelmében átformálni törekedjék. A filozófus levonni iparkodik értékelméletének az emberiség s ennek keretében a nemzet szellemi fejlesztésére vonatkozó következményeit: a filozófus természetszerűen alakul át kultúrpolitikussá és pedagógussá, aki elé annak a problémának kérdőjele kígyózik, vajjon értékeszméi hogyan gyökereztetethők bele a valóságba? életideálja mikép ültethető át a következő nemzedék lelkébe? mikép alakítsa át ennek értelmében a környező társadalmat? Ezért a filozófus, aki mélyen át van hatva értékbeli meggyőződéseinek igazságától, nem tekinthető merőben szende doktrínérnek, az eszmék légtüres terében ártatlanul és önfeledten fogalmi légvárakról álmodozó lénynek, aki íróasztala mellett szövögeti gondolatainak spekulatív pókhálóját, hanem oly embernek, aki a maga eszméinek híveket toboroz s közvetlenül vagy közvetve, gyakran szinte észrevétlenül nyúl bele a gondolat hatalmával és sugalmazó erejével a társadalom életformáinak alakításába.

A filozófusnak ezt a kettős hivatását már *Aristoteles* kitűnően felismeri, amikor «a létezők teoretikusának s a kötelességek (értékek) praktikusának» (*θεωρητικὸς τῶν ὄντων καὶ πρακτικὸς τῶν δεόντων*) nevezi a filozofáló embert. Nemzetünk történetének 1918-ban ráncsujtó tragikus fordulata e sorok írójának lelkét az addiginál sokkal erősebb hangsúllyal a nemzeti-társadalmi lélek gyakorlati kérdései, a kultúrpolitika és a pedagógia felé irányította és ösztönszerűen annak fontolgatására sarkalta, vajjon a nemzet rettenetes területi s gazdasági veszteségeivel párhuzamosan hogyan menthetők meg legalább szellemi-erkölcsi javai, miképpen biztosítható és fejleszthető legalább kulturális birtokállománya, hogy az új magyar sarjadék vissza tudja szerezni azt, amit a régebbi az ezeréves kincsből, négy évi hősies erőfeszítés után, riadt lélekkel hisztérikus tömegszuggerziók naív áldozataként botorul elvesztett. A boldog békében, Ausztria gyámsága alatt, a nagyvonalú madártávlat helyett még a nemzet vezető társadalmi rétege is a béka perspektívájából nézte az emberiség életének zsongását. Az alsóbb magyar népré-

tegek pedig csekély szellemi felszereléssel, a műveltség valóban elemi fokán, minden öntudat híján tengették életüket. Mikép lehet e bajon segíteni? mikép lehet a nemzet szellemi javainak oekonómiáját egyensúlyba hozni s magasabb szintre emelni — a kultúrpolitika e kérdései kötötték le majd egy évtized óta munkaerőm javarészét.

E kérdések tövéről fakadt annak a huszonöt tanulmánynak túlnyomó része, melyeket ebben a könyvben, itt-ott némileg módosított formában, újra szárnyra bocsátok. Közlésüknek egyik indítéka, hogy történetileg rávilágítsanak számos legújabb iskolaügyi reformunk keletkezésére, *quorum pars aliquantula fui* s kultúrpolitikánk azon rendkívül tevékeny korszakának szellemére, amely az 1922. évvel, *gróf Klebelsberg Kunó* miniszterségével, a magyar művelődéspolitikának ma már kétségtelenül nagy történeti caesurájával kezdődik.

E tanulmányoknak, ha el is ütnek tárgyukban egymástól, *közös elvi hátterük*, mintegy azonos szellemi akusztikájuk van. Nem ötletfoltokból vannak alkalmilag összeférceelve, hanem bizonyos igazolt irányeszmék közös kötetelke tartja őket össze. E tanulmányok nem úsznak azért mégsem a filozófiai elvek pusztá levegőperspektívájában, hanem mindenütt számolni iparkodnak a valóság gyakorlati feltételeivel s akadályaiival is. Kultúrpolitika valóságérzék híján olyan kísérletezés volna, melynek mindjárt kezdő szakaszában a lombik eltörik.

Az első elv, mely ezeket a tanulmányokat egységes szellem keretébe zárja, a *történeti kultúra* értékének és hatóerejének biztosítása és védelme a nemzet szellemi életében. A forradalmak s a kommün alatt tapasztaltaknak egyik frissen lefölelhető tanulsága, hogy a felforgató törekvéseknek legbiztosabb szellemi gátja a nemzet minél jobban elmélyített és átélt történeti tudatossága. A komoly és termékeny konzervativizmus nem a kátyúk kényelmes kultusza s a jövő újításaitól való rettegés, hanem a multnak tiszteletben tartása, a benne rejlő erkölcsi erőknek a jelen számára való okos kamatoztatása.

A történeti kultúra értékével szorosan egybeforr a művelődés másik elve: a *tisztult nacionalizmus*. A nemzet és a haza szót a világháborút követő nemzetközi irányú forradalmak sem tudták kitörölni az emberiség szótárából, sőt — a pacifizmus minden elméleti aranyfüstje ellenére — mintha éppen vastagabb betűkkel nyomtatták volna bele. Ma a nemzetiségi ellentétek az európai politika vizein még sötétebb és magasabb hullámokká tarajosodnak, mint valaha. E harc közepett Mohács népének, a szétroncsolt nemzetnek fiaiban sokkal hatékonyabban kell ápolni az egységnek, a kollektív felelősségtudatnak érzését és a sajátos nemzeti kultúrjavak erejét. A magyar történetnek abban a drámai forróságú korszakában, melyben egy évtized óta élünk, az igazi nemzeti újjászületés forrása nem a külső jelszavak hangereje, hanem csakis a lelkek mély átformálódása, belső tartalmi és érzelmi gazdagodása lehet. Az a lélekrianás, melyet a nemzeti lélek felületén a forradalmak repesztettek, élesen szembeállította a magyart a magyarral. Porbasujtottságunk

közepett a lelki konszolidáció alapja csakis a nemzeti közösség érdekeinek tudatossága s az erre való nevelés lehet.

Ennek azonban előfeltétele a nép nagy tömegeinek, mind a földműves, mind az ipari munkásság széles rétegének minél magasabb műveltségi fokra emelése: *cselekvő demokrácia* a kultúrpolitikában. Az *aristopaideia* mellett, mely a közép- és főiskolákon a nemzetnek a társadalmi s gazdasági élet számára európai látókörű vezető szakérőket nevel, egyenlő rangú fontossága van a *démopaideiának*, az extenzív és intenzív népnevelésnek. Minél műveltebb a társadalom piramisának széles alapzata, annál szilárdabban áll a társadalom épülete, annál fokozottabb, okszerűbb és versenyképesebb a termelés, annál virágzóbb a jólét s annál kevésbé kell félni a tömegek forradalmi rázkódásaitól. Az utóbbi évek népoktatási törvényei, a mindenfelé százsámra emelkedő új népiskolák, az iskolán kívüli népművelés erélyes megindítása mint kultúr-demokrácia biztos alapját veti meg az egységes politikai demokráciának.

A történeti kultúrának főnnebb jellemzett elve távolról sem akarja háttérbe szorítani korunk csodálatos *természettudományi-technikai* eredményeinek érvényesítését a művelődési javak kánonában. Nemcsak a modern világfelfogás, de a mai gazdasági élet fejlődése is megköveteli, hogy a realisztikus tanulmányok a humanisztikus, történeti-irodalmi műveltségi elemekkel egyensúlyba jussanak. Az új nemzedéknek friss látású, nemcsak mindig «a multba visszaszomorkodó» (Széchenyi), hanem a jövő gyakorlati feladataira is ránevelt, fejlett gazdasági-technikai érzékű magyarnak kell lennie. E tanulmányokból az első pillanatra a humanisztikus műveltségi elemek egyoldalúnak látszó reliefje domborodik ki. Az optikai csalódás oka az, hogy néhány cikkemet a történeti gondolkodás védelmére írtam az ellenkező radikális véleménnyel szemben. Ez azonban a természettudományok hatalmas, tudományos és nevelő értékét természetesen nem érinti. Bizonyosságra a reáliskolák és a szakiskolaügy jelentőségének legerősebb hangsúlyozása.

Könyvem címe: *Kultúra és politika*. A politika szót azonban nem szabad félreérteni: itt nem pártpolitika forog szóban, hanem azoknak az elveknek és eszközöknek vizsgálata, mikép lehet legalkalmasabb módon a nemzeti kultúra értékeinek, mint ideális céloknak megvalósítását megközelítenünk. A kultúrpolitika mindig nehezebb helyzetben van, mint pl. a pénzügyi vagy kereskedelmi politika. Egyrészt, mert sokkal jobban függ a világnézettől, az egyén értékelő állásfoglalásától, életeszményeitől, amelyek kialakulásában óhatatlanul mindig több szerepe van a szubjektív érzelemnek, semmint az átlátó értelemnek. Másrészt, mert a kultúrpolitika kérdéseibe való beleszólásra magát mindenki, bármely *man of the street*, feljogosítottnak érzi, csupán azon a jogcímen, mert valaha ő is — iskolába járt. Az egyetlenbe *x* helyett *y*-t ír, a latin helyett pl. egy Berlitz-módszerrel tanítandó modern nyelvet állít — s azt hiszi, hogy a kultúra bonyolult egyetlenét már megoldotta. Az iskolarendszer átalakításának elvei szemében bármely útszéli bokorról leszakítható igazságok. Fel sem ötlik boldogan egyszerűsítő elméjében, hogy ezek sokágú, bokros problémák, amelyek elvszerű látást és nagy szakértelmet

követelnek s amelyeken az emberiség legjobbjai évszázadok óta törik a fejüket. Ha pénzügyi vagy kereskedelem-politikai kérdésekről, vám- vagy hitel-ügyekről van szó, mindenki csak a szakembereket tartja illetékeseknek hozzájuk szólni. Ellenben a kultúrpolitika és pedagógia kérdésein mindenki nyugodt lelkiismerettel élesíti kritikai körmeit, mintha ezen a területen az alapos szaktudás semmi szerepet sem játszanék.

Ezek a tanulmányok gyakran az elvek hűvös magaslatait szállják meg s ezekről ereszkednek le a gyakorlati élet lapályaira. Magas kiindulópontjukhoz mérten itt-ott olyan ideális követelményeket is kitűznek messze csillogó eszményekül, amelyek a valóság rendjén csak a távol jövőben ölthetnek testet. De hát nem is volna érdemes élni — mint *Oscar Wilde* mondja — olyan világban, melynek térképéről hiányzanék az utópia tartománya.

Budapest, 1927 szeptember 30.

Kornis Gyula.

TARTALOM.

	Lap
Előszó	III
Tartalom	VII
<i>Kultúrpolitikánk irányelvei (1921)</i>	1
I. A múlt ösvényein	1
II. A műveltség mivolta	12
III. Nemzeti szellem a kultúrpolitikában	18
IV. Demokratikus szellem a kultúrpolitikában	25
V. Realisztikus szellem a kultúrpolitikában	35
VI. A jövő útjain	40
<i>Kultúrfölényünk kérdése (1921)</i>	42
<i>Humanisztikus tanulmány és világnézet (1920)</i>	49
<i>Iskolarendszerünk reformja (1919)</i>	63
<i>A reálgimnázium kérdése (1922)</i>	76
<i>Középiskolánk reformja és a főiskolák (1923)</i>	91
<i>Az új középiskolai tanterv (1924)</i>	104
<i>Középiskolai reformok a világháború óta Európában (1925)</i>	123
<i>A német népiskolai törvényjavaslat (1927)</i>	141
<i>A tanári pálya (1927)</i>	151
<i>A felső mezőgazdasági iskola (1925)</i>	155
I. Az új iskolafaj célja és története	155
II. Szervezet	166
III. Tanterv	170
IV. Tanárképzés	173
V. Vezetés és felügyelet	174
<i>Mi a középosztály? (1926)</i>	178
<i>Arisztokráciánk kulturális feladatai (1922)</i>	186
<i>A magyarság és a pedagógiai pacifizmus (1927)</i>	195
<i>A tankönyvek nemzetközi ellenőrzése (1923)</i>	205
<i>A módszeresen vizsgált hazafiság (1927)</i>	209
<i>Társadalomerkölcsi és társadalompolitikai nevelés (1926)</i>	214
<i>Tudomány és háború (1915)</i>	219
<i>A filozófiai kar jelentősége a tudományegyetemen (1918)</i>	230
<i>A tudományok egysége és az egyetem egysége (1927)</i>	244
<i>Nők az egyetemen (1925)</i>	251
I. Mult és jelen	251
II. A női lélek	262
Érzelem és akarat	263
Gondolkodás és intelligencia	268

III. A jövő	284
A tanárnő	285
Az orvosnő	286
A jogásznő	290
A mérnöknő	294
A nő, mint egyetemi magántanár	295
A kettős hivatás tragikuma.....	297
<i>A fiatal Széchenyi (1925)</i>	<i>302</i>
<i>Br. Eötvös József és az állampolgári nevelés (1926)</i>	<i>314</i>
<i>Tolsztoj művelődéstudománya (1911).....</i>	<i>321</i>
<i>Antik imperializmus Európa mai kultúrpolitikájában (1927).....</i>	<i>335</i>

KULTÚRPOLITIKÁNK IRÁNYELVEI.

(1921)

I.

A mult ösvényein.

Az állam fogalma három mozzanatból áll. Először is a *hatalom* az állam végső alapja és eszköze. Másodsor a *jog* az a norma, mely a hatalom alkalmazását szabályozza. Harmadsor a *kultúra* az a cél, amelyet végső elemzésben a hatalomnak a jogtölszabályozott alkalmazása szolgálni köteles. Az utóbbiban rejlik az állam etikai jelentősége s ez adja meg az állami életnek végső értelmét. A hatalom, jog és kultúra az államban különböző korban, különböző viszonyban van egymással. Annál fejlettebb azonban valamely állam, minél inkább kultúrállam. A kultúra ugyanis visszahat a jog helyes alkotására és a hatalom igazságos gyakorlására.

A kultúra kétféle: anyagi és szellemi. Azonban csak tágabb értelemben beszélhetünk *anyagi* kultúráról. Az anyagi kultúra magában véve csak az eszközök nagy rendszere, mely önmagán kívül álló célokra utal. Ezeket a *szellemi* vagy *ideális* kultúra tüzi ki. A társadalmi kérdés végső elemzésben abból a disszonanciából fakad, hogy az eszközök egyoldalúan elnyomják a céluakat, vagyis az emberek túlnyomó része nyomorultan tengeti vegetatív-anyagi életét s kénytelen nélkülözni azt, ami az életet igazán érdemessé teszi a leélésre: a szellemi értékeket, melyek az állattal szemben az embernek, mint *animal rationale*-nak sajátos típusát megadják. Így a pusztá organikus fenntartás, vagyis az válik céljá, aminek csak eszköznek kellene lennie. Az ember személyisége, méltósága, öncélúsága megsemmisül.

A szellemi kultúra igazi jelentősége különösen két tény világitása mellett szembezőkő. Az első az, hogy az *anyagi kultúrát is a szellem teremti, mozgatja és lendíti*. A fejlettebb értelem, az élelnebb képzelet, a kitartó akarat javítja meg s teszi mind gazdaságosabbá a munkát; a fejlettebb, műveltebb szellem teremti meg a technikát s veti meg az élet mind előnyösebb gazdasági alapjait. Másodsor: csakis a fejlett szellemi kultúra biztosítja az *állami hatalom s a jog helyes gyakorlását*. Hiába demokratizálódik a nemzet jogrendszere, az új jogoknak csak úgy van értelmük, ha a nemzet tagjait megfelelő műveltség képesíti a jogok helyes gyakorlására. Csak művelt polgárok tudják a

demokratikus intézményeket és kiterjesztett jogokat a közösség érdekében hasznossá tenni, különben mindezek csak súlyos veszedelmek forrásai.

Mindebből nyilvánvaló, hogy az állam valamennyi tevékenysége közül legfontosabb, centrális jelentőségű a *kultúrpolitika*, mint a nemzet minden irányú szellemi tevékenységének irányítója s szellemi erőinek teremtője és szétosztója. A kultúrpolitika tüzi ki a nemzeti művelődési eseményeit, gondoskodik az ezeket megvalósítani hivatott erőkről, kitapogatja a nemzet lelki szükségleteit, öröködik az anyagi és a szellemi kultúra kellő összhangja fölött. Amint a gazdasági politika arra törekszik, hogy a gazdasági javak termelése és elosztása között az ökonómiai egyensúlyt megőrizze, a kultúrpolitikának az a feladata, hogy a kultúrjavak helyes termeléséről és elosztásáról gondoskodjék s ezzel a társadalmi egyensúlyt biztosítsa. Mert a nemzet mint egész csak úgy egészséges szellemileg s csak úgy képes a szükséges közös munkára, ha organizmusának minden szerve megkapja a neki megfelelő műveltséget. A társadalmi és gazdasági élet *változásaihoz* kell alkalmazkodnia a szellemi javak ökonómiájának, azaz a *kultúrpolitikának*. «Nem a vagyoni, — mondja Schmoller, — hanem a műveltségi viszonyok disszonanciájában rejlik minden társadalmi veszedelem *végző alapja*.»

Nemzeti tragikumunk egyik főforrása, hogy *államférfiaink túlyomó* része nem vette észre a kultúrpolitikának minden fölött álló *centrális jelentőségét*. Vagy amennyiben folytonos meddő közjogi küzdelmek közepett észrevette, a jelszavaknál s a legszükségesebb intézkedéseknél alig haladt tovább. Országgyűléseink költségvetési vitái közül a legsiralmasabbak s leginkább színvonal nélküliek éppen a kultusztárcára vonatkozók voltak. Zilált politikai viszonyaink közepett — Eötvös és Trefort alkotó érája után — az utolsó harminc évben a közoktatásügyi miniszterek viszonylag gyors egymásutánban váltották föl egymást; ha volt is némelyiknek terve, iniciatívája és hozzáértése, a megvalósítás rendszerint már utódjára maradt, kinek esetleg éppen ellenkező volt a meggyőződése. E változások közepett egy szilárd és állandó nemzeti kultúrpolitikai programot képviselhetett volna egyrészt a *nemzet közvéleménye*, másrészt a közoktatásügyi minisztérium állandó *hivatalnoki kara*. Azonban amint nálunk biztosabb módon megfogható közvélemény egyéb kérdésben sem alakult ki, még kevésbé az iskolákra s egyéb kultúrintézményekre vonatkozóan. A sajtó némely orgánusának egyes iskolatípusok ellen intézett támadása vagy a radikális irányzattól rendezett célzatos iskolapolitikai viták eredménye nem tekinthető közvéleménynek. Amennyiben kultúrpolitikai kérdések szőnyegre kerültek, mindig csak kiszakított részletkérdések voltak, főképp a gimnázium egyoldalúan humanisztikus és absztrakt, élettől idegen természetének pusztá kritikája. De *nem volt egységes, a művelődési tevékenység minden ágára kiterjedő, átfogó egységes kultúrprogrammunk*. Ami pedig a közoktatásügyi minisztérium hivatalnoki karát illeti, ez inkább csak a folyó ügyeket gépiesen intéző, a miniszter utasításait váró, adminisztráló közegnek tekintette és érezte magát s valljuk meg, mivel nem volt állandó egységes, évtizedekre szóló művelődéspolitikai tervünk, a

változó miniszterek mellett nem is volt minnek a történeti folytonosságát képviselnie s tervszerű megvalósítása fölött örködni. Többször felmerült a gondolat, vajjon nem kellene-e a vallás- és közoktatásügyi minisztérium kebelében fölállítani egy kultúrpolitikai-pedagógiai ügyosztályt, mely adminisztrációval nem foglalkozva, egyedül a művelődés elvi kérdéseivel, kultúr-intézmények tervezésével, messzefekvő célok kitűzésével, elvi irányítással foglalkoznék. Némi kísérlet a legutóbbi időben történt is erre egy «reform-», majd «művelődéspolitikai ügyosztály» keretében, de ez csakhamar megszűnt. Egy életrevaló és hatékony kultúrpolitikai ügyosztály fölállítását a minisztérium kebelében egyelőre gyakorlatilag azért is nehezen valósítható meg, mert a minisztérium tisztviselőiből, minthogy mindig úgyszólván csak folyó ügyek adminisztrálásával foglalkoztak, általában hiányzik az ilyen rendkívül széleskörű, a kultúra minden ágazatának elvi alapjaira kiterjeszkedő, mondhatnók kultúrfilozófiai és nevelésméleti előtanulmány. Egy ilyen kultúrpolitikai ügyosztályt volt hivatva részben helyettesíteni az Országos Közoktatási Tanács, mint a minisztertől általában függetlenebb, tekintélyes objektív szakforum. Ami üdvös változás közoktatásügyi szervezetünkben, tanterveinkben, rendtartásainkban történt, az mind jórészt e Tanács munkája volt. Azonban hiányzott belőle a nagyobb szabású iniciativa, a szükséges mozgékonyosság, a művelődési szükségletek friss meglátása s ezek újabb iskola-intézményekkel vagy mélyreható reformokkal való kielégítésének energikus követelése. A minisztérium egyik bureauját kellett volna szabadabb és rugalmasabb formában pótolnia, azonban maga is kissé burokratikus és kicsinyes színezetet nyert. Arra a szerepre, melyet a Közoktatási Tanácsnak kultúrpolitikánk irányításában a jövőben játszania kell, később még visszatérek.*

Be kellene szándékosan hűnyia szemét annak, aki 1867-iki művelődési állapotunkat a maival összehasonlítva, a hatalmas fejlődést tagadná. Ámde mélyebbre tekintve, ennek a fejlődésnek túlnyomó része inkább csak automatikusnak, a viszonyokból magától adódónak s elkerülhetetlennek minősíthető. Nem céltudatos, egységes tervek után induló, messze előre pillantó munka hozta létre. Nem is elsősorban az lesújtó bírálatunk tárgya, amit tetünk, hanem inkább az, amit az 1867 után következő békés félszázadban tenni *elmulasztottunk*. Így elmulasztottuk iskolarendszerünknek a nemzet megváltozott gazdasági és társadalmi viszonyaihoz való alkalmazását. Ma már olyan, az életből kiöregedett közoktatási szervezetünk van, mely egyáltalán nem felel meg a nemzet társadalmi rétegeinek s ezek szükségleteinek. Ez a beteges állapot a társadalmi rétegek egyensúlyát egészen megzavarja.

Bármennyit fejlődött is iskolaügyünk félszázad óta, messze elmaradtunk amögött, ahová az 1914-ig tartó békés fejlődésnek juttatnia kellett

* A kultúrpolitikának természetesen az egész közművelődési ügyre, nemcsak az iskolákra, hanem a múzeumokra, színházakra, művészeti, irodalmi és tudományos intézményekre s mozgalmakra ki kell terjednie. Minthogy azonban ezek közül legnagyobb jelentőségű az iskolaügy, egyelőre a következőkben a kultúrpolitikának főképp erre vonatkozó ágára, az *iskolapolitikára* korlátozom fejtegetéseimet.

volna bennünket. Ennek egyik főoka, hogy az alapvető 1868: XXXVIII. t.-c. rendelkezéseit csak részben s nem a törvény szellemében hajtottuk végre. A törvény sok tekintetben csak üres keret maradt. Így az általános tankötelezettség — minden törekvés ellenére — ma is csak papirosintézkedés (jellemző, hogy a legtöbb beiskolázatlan gyermek Budapesten van s hogy a fővárosban már évek óta nem merik összeírni az iskolába be nem iratkozó tanköteleseket, mert ha beiskolázásra kényszerítenék őket, befogadásukra nem volna elég iskolahelyiség); a tanterveket nem fejlesztettük a megváltozott viszonyoknak megfelelően; az egyes iskolafajokat oly arányban szaporítottuk, mely egyáltalán ellenkezett a nemzet közszükségleteivel. Viszonylag nem volt elég hathatós gondoskodás tárgya a *népoktatási intézmények* fejlesztése, keveset törődünk a falu kultúrájával s az iskolán kívüli népműveléssel. Megoldatlanul hagytuk a *polgári iskolák* kérdését s elmulasztottuk kellő számban való fölállításukat. S végül úgyszólván teljesen elhanyagoltuk a modern állam gazdasági életében annyira fontos *szakiskolákat*.

1. A *népoktatásügy* terén egyik nagy hibánk, hogy nem állítottunk fel az ország hatalmas fejlődésének arányában elég népiskolát s a meglévőket sem építettük ki s fejlesztettük elég helyen többtanítóssá és valóságosan hatosztályúvá. Kiindulva abból a helytelen pszichológiai álláspontból, mintha a nyelvvel a magyar érzületet is meghódítanók, népoktatásügyünket a színmagyar vidékek rovására egyoldalúan a nemzetiségi vidékeken fejlesztettük. Innen érthető az a szomorú statisztika, hogy népiskoláinknak 16,929-et tevő számából elveszett 10,527 s hogy a 3502 *állami* népiskolából elveszett 2583 s csak 919 maradt meg, azaz 26 %. Minthogy éppen 12—15 éves korban van leginkább szüksége erkölcsi vezetésre és már intenzívebb értelmi fejlesztésre az ifjúságnak, a népoktatási törvény elrendelte a *hároméves ismétlőiskolát*. Az 1902-ben kiadott tanterv szerint a földműveléssel foglalkozó szülők gyermekei az ismétlőiskolákban gazdasági irányú szakképzésben részesülnek. Sajnos azonban, az általános ismétlőiskola helyébe lépő gazdasági irányú ismétlőiskolák még mindig nagyon kezdetleges szervezetűek s üdvös programjuk inkább csak a papiroson van meg, semmint a falu valóságába átültetve. A mintagazdaságokkal berendezett szaktanító gazdasági ismétlőiskolák száma pedig oly csekély, hogy szélesebbkörű hatást nem fejthetnek ki. Tizenkét évvel ezelőtt az ismétlőiskolának gazdasági népiskolává való átszervezésére vonatkozóan készült egy nagyszabású s a falu műveltségét hathatósan emelni hivatott törvényjavaslat, melyet már a parlament közoktatásügyi, földművelésügyi és pénzügyi bizottsága is letárgyalt és elfogadott. Ez azonban — hisz nem közjogi, hanem csak kulturális természetű ügy volt! — nyilvános törvényhozási tárgyalásra nem is került.

A kiscgazdák (parasztok) osztálya a magyarság zömét kitevő, legfüggetlenebb, tehát legsúlyosabb társadalmi osztály. S ennek a nemzetfenntartó társadalmi rétegnek (melynek a többi társadalmi osztály is állandó fölfrissülését köszönheti) művelődési ügyét aránylag nagyon elhanyagoltuk. A kiscgazdaosztály színvonala nem tudott kellően fölemelkedni, mert közoktatás-

ügyi politikánk a falu kultúrájával — a legszükségesebb elemi oktatáson kívül — alig törődött. Az ipari munkásság a jobb városi népiskolákban s a továbbképző iskolákban sokkal inkább tehetett szert neki megfelelő műveltségre, mint a mezőgazdasággal foglalkozó népréteg a maga gyöngye falusi vagy tanyai egytanítós iskoláiban. Persze, a falu népéből is hiányzik a művelődés iránt való kellő fogékonyság. A tanköteles gyermekek gazdasági foglalkoztatásával s így az iskolakerüléssel maga is nagy akadályokat gördít a saját művelése elé. De ettől eltekintve is, a kisgazda-osztály a nemzeti műveltség köztulajdonából aránylag kis részt kapott, mely sehogy sem illik az ő nemzetfenntartó jelentőségéhez. Ez a jelentőség most még csak fokozódik a mezőgazdasági termelés fontosságának világszerte való emelkedésével. Ennek a jelentőségnek most már a kisgazda-osztály tudatára is ébredt s az ú. n. lateiner-osztály közvetítése nélkül a nemzeti akarat kialakításában aktív politikai szerepet is követel s vállal. Ha most a nemzetgyűlés színvonalának megdöbbentő alacsonyágáról sopánkodunk a kevésbé művelt kisgazdák betódulása miatt, akkor elsősorban magunkra vessünk, mert mi, a nemzet művelt és vezető, mondhatnók kiváltságos rétege a kisgazdák művelésével intézményesen keveset törődünk. A teljes demokrácia hirtelen a nyakunkba szakadt s ennek egyedüli egyensúlya és szabályozója, mely Nyugat demokráciáját egészségessé teszi, a szolid műveltség nálunk a tömegekből hiányzik. Így az ipari munkások nemzeti létünkre oly tragikussá lett demagógiáját a parasztdemagógia veszedelme fokozza. Kultúrpolitikánknak az volna jelenleg a legsürgősebb föladata, hogy ne papirosrendeletekkel, hanem reális intézkedésekkel mindent megtegyen arra, hogy a magyarságot nemzeti jellegében fönntartó kisgazda-osztálynak, a falunak olyan műveltséget adjon, hogy a nemzeti közvélemény és közakarat kialakulásában komolyan résztvehessen. Ez lesz egyszersmind az útja annak, hogy a jövőben a kisgazda-osztály vagyonban és műveltségben meggazdagodva, a dán és holland paraszt mintájára a magyarság igazi középosztályává fejlődjék. Ebben rejlik a kisgazda-osztály nagy nemzeti hivatása. Erre azonban nevelni kell. A falu-nevelés részleteire itt, ahol kultúrpolitánknak csak irányelveivel foglalkozom, nem térhetek ki (l. Czettler Jenő művét: «Magyar mezőgazdasági szociálpolitika.» 1914. 835—915. lap.). Csak utalok a menekült tanítóknak népoktatásunk intenzív kiépítésében való szerepére, a gazdasági ismétlőiskolák fejlesztésére, a dán népfőiskolai intézménynek alkalmas módon való átültetésére, a falusi kaszinók, gazdakörök, ifjúsági egyesületek, téli szaktanfolyamok szervezésének jelentőségére. Ide kapcsolódik már részben a polgári iskolának s a középfokú mezőgazdasági szakiskolának kérdése is.

2. Kultúrpolitikánk második végzetes hibája volt a *polgári iskolának* elhanyagolása, amivel azután a legszorosabban összefügg a harmadik hiba: a szakiskolák hiányos fölállítása, mert a szükséges középfokú szakiskolátípusok kellő számú polgári iskola nélkül nem fejlődhettek ki.

Az 1868-iki népoktatási törvény a polgári iskolát a polgári közép-rend iskolájának szánta. A tervező Csengery szerint a polgári iskola célja, hogy

mindazoknak az elemeknek, melyek az elemi iskolai műveltségénél szélesebb körűt kívánnak szerezni, de magasabb tudományos pályára menni nem akarnak, megfelelő általános műveltséget adjon. A polgári iskola igazi gyökérverését azonban megakadályozta a magyar közvéleménynek egy jelentőségében messze kiható tragikus dogmája : intelligens embert csak a középiskola nevel. Aki általában hivatalnoki pályára megy (ha mindjárt alsó- vagy középfokú hivatal is az), annak a gimnáziumban kell műveltségét megszereznie. Ez a közvélemény szülte az 1883-iki *minősítési törvényt*, amely úgyszólván minden pályára középiskolai végzettséget, érettségit követel. Ez a törvény először is elsorvasztotta a polgári középrend iskoláját : a polgárit, másodsor végzetesen földuzzasztotta a gimnáziumokba járók számát ; így kénytelenek voltak a középiskolák letérni eredeti hivatásuk útjáról, t. i. hogy tudományos pályára, főiskolai tanulmányokra készítsenek elő ; színvonaluk a betóduló oda nem való tömegek miatt mélyen leszállott. Harmadszor : az indokolatlanul magas kvalifikációt követelő kishivatalnoki pályán működők igényeit fölfokozta.

Minden iskola-típus erkölcsi súlya, tekintélye és vonzóereje főképp attól függ, vajjon mire képesít? Kellő képesítő erő hiányában a legszebben kigondolt iskola-faj is csak tengésre van kárhozthatva. Így járt a magyar polgári iskola is. Helyesebben : eredeti koncepciójának értelmében ki sem alakulhatott, mint hatévfolymú, viszonylag befejezett műveltséget adó iskola, mert a belőle kikerült ifjút ugyanarra képesítette, amire a hiányos tantervű és befejezetlen tananyagú négy osztály elvégzése : t. i. a középfokú szakiskolákba való föllépésre. A négyosztályú polgári életképességét igazolta s az utolsó két évtizedben már a nagyközönség is megkedvelte s föllállítását követelte. Azonban a polgári iskolák száma az újabb föllendülés ellenére is még mindig nagyon messze maradt attól, hogy a magyar társadalom ezirányú, helyesen fölfogott szükségletének eleget tegyen. A tömeg továbbra is a gimnáziumba tódult, kis mezővárosok sorban gimnáziumot kértek — és kaptak. A községek pártpolitikai szolgálatainak gyakori jutalma egy régen sóvárgott gimnázium volt. Az iskola-típusok tervszerű föllállítására vonatkozó egységes kultúrprogramm hiányában a mindenkori közoktatásügyi kormányzat könnyen engedett a pártpolitikai nyomásnak, nem vizsgálta kellő gonddal a környezetet, melybe gimnáziumot ültet, nem kutatta, vajjon a vidék művelődési és gazdasági arculata milyen iskola-fajt követel. Gimnáziumot adományozott — sőt még azt hitte, hogy ezzel a magyar kultúrának új bástyát emelt, holott csak intellektuális parvenük tenyésztésére adott újabb alkalmat.

Ezt a felületes kultúrpolitikát, sajnos, alulról a magyar társadalom nyegle fölfogása táplálta : előtte csak a hivatalnoknak (akármilyen rangú is) volt presztizse, a gazdasági pályákat mélyen lenézte. A magyar középosztály inkább élete fogytáig íróasztal mellett a legjelentéktelenebb ügykörben görnyedt, semmint boltba vagy gazdaságba ment volna. Nemzeti katasztrófánk egyik főoka a gazdasági pályán működő, vagyonos s így független keresztény

polgári középosztály hiánya, melynek a nemzeti hagyományokhoz való ragaszkodása és erős magyar érzése lehetett volna egyedül megfelelő ellensúly a nemzetellenes forradalmi törekvéseknek, a polgári radikálizmusnak, mely az októberi forradalmat rendezte s így a bolsevizmus útját egyengette és az ország pusztulását előidézte. A magyar középosztály a gazdasági pályákat beteges hiúsággal lenézte, a hivatalnoki, tehát függő helyzetű pályákra tódult. Így támadt a mai, egészen gyámoltalanná vált hivatalnoki proletáriátus, mely a háború alatt teljesen lerongyolódva és elfásulva, először közönyösen nézte az októberi forradalmat, a szovjeturalom vörös hajnalpirkadását. Mivel a fölös hivatalnokok száma mind nagyobbra rúgott, az állam már békében is alig tudta létminimumukat megfizetni. Viszont a hivatalnoki lévén az egyedüli «úri» pálya, ennek megfelelően kapott lábra az úrhatnáság s a magasabb életnivó. Ha kisebb, polgári iskolai kvalifikáció is elég lett volna az alsó- és középfokú hivataloknál, a magyar társadalom jellemzett közfelfogásának beteges jellege erősen csökkent volna. Persze, a nagy nemzeti katasztrófa után e felfogás hirtelen megváltozott. A jogi pályára való egészségtelen tódulás hirtelen megszűnt. Bezzeg ma szívesen cserélnék föl sokan hivatalukat az iparos vagy kereskedő jól jövedelmező üzletével! Csak most kezdjük levetkőzni balítéleteinket, melyeket Nyugat a feljett gazdasági élet következményeképen régen levetkőzött.

A polgári iskola tekintélyének és vonzóerejének megszilárdulását nagyon gátolta annak hangoztatása, hogy «népoktatási» intézmény. Ennek oka pedig az a véletlen körülmény, hogy Csengery utólagos javaslatára az 1868-iki népoktatási törvény keretében szerveztetett. Azonban maga a törvény kimondja, hogy a polgári fiúiskola tanterve az első négy évfolyam alatt ugyanazokat a tárgyakat ölelje föl — a latin kivételével — mint a középiskola. Ez nyilvánvalóan igazolja az iskolarendszer hierarchiájában középfokú rangját. Ennek hivatalos elismerése is megindult azzal, hogy legújabbán a polgári iskolai tanárképzőintézeteket főiskoláknak minősítették. Egy szellemes pedagógusunk szerint a közfelfogás előtt a gimnázium a lovasság, a reáliskola a tüzéség, a polgári a gyalogság. A nemzeti művelődés stratégiájában — reméljük — lassankint a polgári iskola a többi középfokú iskolához mért rangra és tekintélyre tesz szert, úgy, ahogy a gyalogság a katonaságnál.

A polgári iskola ma már a természetes fejlődés útján megtalálta a maga helyét és szerepét közoktatásügyünk szervezetében: főképp a *középfokú szakiskolákra készít elő*. A polgári iskola IV. osztályát végzett tanulóknak kb. 40 %-a megy ipari és kereskedői pályára vagy folytatja ily irányú középfokú szakiskolában tanulmányait; kb. 15 %-a tanítóképzőbe megy. Innen érthető, hogy a polgári iskolák a béke utolsó esztendőiben már nagyobb fejlődésnek indultak s mind több község kérte a kormányt fölállításukra. Jellemző az az adat, hogy az 1913/14-ik tanévben 47,360 tanuló járt a polgári fiúiskolába, 4706-tal, vagyis 11 %-kal több, mint az előző tanévben. A gimnáziumba és a reáliskolába együttesen majdnem kétszer ennyi tanuló járt: 78,798, azonban csak 2·7 %-kal több, mint az előző évben. Amily megdöb-

bentő az az adat, hogy a szélesebb néprétegek középfokú iskolájába, a polgáriba csak kb. ugyanannyi tanuló járt (figyelembe kell venni, hogy itt csak négy osztályról van szó!), mint a gimnáziumba és reáliskolába, éppoly örvendetes a természetes szaporodásnak négyszeres aránya a polgári javára. Ez a szaporodási tendencia is jól megvilágítja, hogy a polgári iskolai típus erős társadalmi közszükségletnek felel meg. Csonka-Magyarországon 99 polgári fiúiskola maradt (az összes polgári fiúiskolák 45 %-a). Gimnázium és reáliskola együttvéve szintén 99 (a régiék 44 %-a). A régi aránytalanság ugyanaz maradt. Társadalmi és gazdasági szükségleteink a polgári iskolák szaporítását követelik a gimnáziumok rovására. A középiskolából kiszorult elemek, melyek nem valók a tudományos képzültséget követelő pályákra, természetesen a polgári iskolában helyezkedhetnek el.

Csak vigasztalásul hozom fel, hogy a középiskolákba való egészségtelen tödülés nem hazánk elszigetelt társadalmi jelensége. Az osztrák közoktatásügyi miniszter 1915-ben arról panaszkodik, hogy a középiskoláknak és tanulóiknak folytonos szaporodása «sem a lakosság növekedésében, sem az ezen mértékben növekedő művelődési szükségletekben, sem a gazdasági viszonyok emelkedésében, sem a különböző hivatáskörök nagyobb számú középiskolai műveltségű egyénekre való igényében nem lelheti magyarázatát». A baj forrását ő is a jogosítási törvény helytelenségében keresi. Nagy disszonancia van a tantervi célok és a jogosítások között. A jogosítás miatt tódul annyi ember a középiskolába, ami lenyomta a színvonalat s az iskola nem teljesítheti ökonomikus formában a tantervben megszabott földadatát a nemzeti kultúra számára. Pedig az volna a cél, hogy a nemzet valamennyi tagjából mindazt a kultúrenergiát kiváltsuk és kiaknázzuk, ami csak benne szunnyad. E helyett jellemzett kultúrpolitikánk nagy tömegeket akadémikus pályákra terelt, így az államban nagyobb számú intelligencia fejlődött ki, mint amennyinek ellátást tudott adni. Ez a szellemi proletariátus nem tudván egészségesen elhelyezkedni, forradalmi elemmé vált, a tömegek élére állott s radikális demagógiájával a nemzetet a végső pusztulás útjára sodorta.

3. Kultúrpolitikánk harmadik alapvető hibája, hogy nem gondoskodott *középfokú szakiskolákról* úgy, ahogy a modern gazdasági élet bonyolultsága, a nemzet társadalmi rétegződése és az egyes vidékek szükségletei megkövetelték volna. E tekintetben legjellemzőbb az a külföldi ember előtt érthetetlen tény, hogy a túlnyomóan agrár jellegű Magyarországon, melynek lakosságából 61 % őstermeléssel foglalkozott, egyetlen középfokú mezőgazdasági szakiskola sem volt s nincsen a mai napig. Ugyanekkor középfokú (ú. n. «felső») kereskedelmi fiúiskoláink száma a régi Magyarországon 60-ra rúgott, holott a lakoságnak csak 3·6 %-a foglalkozott kereskedelemmel. Középfokú ipari szakiskolánk is csak néhány van, holott a lakosság 18 %-a iparúzó. Mindez csak a gazdasági pályák fönnebb jellemzett lenéző társadalmi értékelésének patológiájából érthető. Az utóbbi évtizedben már e tekintetben javulás volt észlelhető. Néhány középfokú («felső») ipariskolánk nem győzi elutasítani a jelentkezőket.

A legsúlyosabb baj azonban a *középfokú mezőgazdasági szakiskola* hiánya. Ha ebből a típusból ugyanannyi iskolánk lett volna, mint a felső kereskedelmiből, mennyi befejezett általános és szakműveltségű, a falu kultúráját továbbfejlesztő kisbirtokos vagy mezőgazdasági tisztviselő került volna ki! Most, amikor a kisgazda-társadalom annyira megvagyonosodott, milyen könnyűszerrel taníttathatná fiát a polgári iskolában s aztán a mezőgazdasági középiskolában. Nem akarok itt különböző országokból statisztikai adatokat fölhalmozni annak megvilágítására, mennyire összefügg a kisgazdák műveltsége a többtermeléssel s a földjövedelem emelkedésével. Az okszerű gazdasági nevelés megsokszorozhatná nemzeti jövedelmünket, ahogy megsokszorozta pl. Dániában és Hollandiában.

Ha már most a fönnebbiek alapján mindenki elismerni kénytelen, hogy a nemzet társadalmi és gazdasági érdeke a polgári iskoláknak és középfokú iskoláknak tetemes szaporítása, másrészt egy új iskola-típusnak, a középfokú mezőgazdasági szakiskolának nagyobb számban való föllállítása: az a kérdés, vajjon az ország nyomorult pénzügyi helyzete mellett hogyan tehetünk szert ily iskolákra? Kiemelve azt, hogy az államon kívül a községek, mezőgazdasági és ipari érdekszövetkezetek is hivatva, sőt kötelezve lennének ilyen iskolák felállítására, egy sarkalatos reform-elvet kell újból hangoztatnom, melynek gyakorlati keresztülvitele kényes ugyan, de bármi áron mielőbb megvalósítandó: *az egyes iskola-típusok számát s földrajzi elosztását meg kell változtatnunk*. Először is erősen le kell szállítanunk a gimnáziumok számát. Sok olyan helyen, ahol a gimnázium csak teng-leng igazi művelődési jelentőség nélkül, ahol nincsen megfelelő kulturális környezete, helyébe egyrészt polgári iskolát, másrészt erre épített középfokú mezőgazdasági vagy ipariskolát kell állítanunk. A másik két szakiskola-fajból, a középfokú kereskedelmiből s a tanítóképzőből elég van. Ha a gimnázium mai monopóliuma, amelynek a helytelen minősítési törvény s a gazdasági hivatások eddigi lebecsülése volt a forrása, megszűnik, a jóval kevesebb számú, de annál komolyabb gimnázium visszakapná eredeti hivatását és színvonalát. Vajjon valamely városban a gimnázium helyébe milyen iskolát kellene állítanunk, illetőleg a gimnáziumot milyen iskolává átszerveznünk, azt egyedül a város, illetőleg vidék kulturális és gazdasági természete és szükséglete döntené el. Az átszervezést ennek alapos tanulmányozása, mondhatnók, egy *kulturális topográfia* készítené elő. Az iskola-típus fölött való döntést egy semleges, érdektelen országos bizottságra kellene bízni, mely a legszigorúbb tárgyilagossággal, egyedül a teljes nemzeti s nem pusztán helyi érdekek alapján döntene. Ezzel ki volna zárva a mi kormányzati életünkben, sajnos, annyira uralkodó regionalizmus, a helyi érdekek illetéktelen, rendesen a vidék pártpolitikai magatartása szerint igazoló érvényesülése.

Ha így az iskolák kellő átcsoportosításával a középfokú mezőgazdasági és ipari iskolák számára helyet biztosítottunk, újabb jelentékeny nehézség támad: a tanerők kérdése. A kereskedelmi iskolai tanárok képzésére szolgál az újabban a közgazdaságtudományi karhoz kapcsolt Kereskedelmi Iskolai

Tanárképző Intézet. Ugyanígy kellene fölállítanunk Mezőgazdasági Iskolai Tanárképző Intézetet. Addig is, míg ez az intézet működésbe jönne, a mezőgazdasági iskolák szaktanárai a gazdasági vagy erdészeti akadémiát végzett egyének lehetnének, akik utólag pedagógiai tanulmányokat végeznek. Egyébként bármily nehézségek merülnének is föl ennek az iskola-fajnak fölállítása körül, ezeket mindenáron s mielőbb le kell győznünk, mert ennek az iskola-típusnak megvalósítása elodázhatatlanul szükséges. Csak erélyesen kell megindítani a kezdeményező lépést!

*

A világháború a történelemnek éppúgy nagy, új korszakát nyitotta meg, mint ahogy a róneszánsz vagy a francia forradalom: új világnézet, új erkölcsi, társadalmi s gazdasági értékfelfogás és új társadalmi rétegződés indult meg. Ebből nálunk is új kultúrfeladatok fakadnak, melyek meglévő intézményeink gyökeres külső és belső reformját, új intézmények fölállítását, új szükségletek megérzését és kielégítését követelik. Ezer bajunk középett megint csak arra figyelünk, ami közvetlenül szembeszökő: az aktuális gazdasági és politikai problémákra. S megint megfélekedünk ezek mozzogójának, a léleknek átfarmálásáról, a megfelelő nevelésről. Ennek persze nincsen azonnal kézzelfogható, rögtön felülről hatása. Eredménye csak évek múlva jelentkezik; egyelőre csak improduktív befektetésnek látszik. Megint nincsen elvszerű és tetterős kultúrpolitikánk, ahogy nem volt igazában az utolsó félszázadban, amióta művelődésünk sorsa saját kezünkbe került. Ha pedig elvétve akadt egy elme, mely át volt hatva a kultúrpolitikának a nemzet életében minden fölött álló, abszolút jelentőségétől, vagy közömbösen elhaladtunk tervei 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.

Egy félszázados porréteg alól emelem ki egy európai látóköru, egyetemes műveltségű tudós politikusunknak, Schvarcz Gyulának nagyszabású művét: «A közoktatásügyi reform mint politikai szükséglet Magyarországon». (1866-tól írta, 1869-ben jelent meg. 530 lap.) Schvarcz éles szeme messze a jövőbe látott. Politikai és gazdasági újjászületésünk idején, a kiegyezés éveiben, amikor az abszolutizmus okozta romokon az elmaradt országot minden irányban újból kellett szervezni, Schvarcz a nemzet politikai és gazdasági reorganizációját mély elméjével a kultúrpolitika függvényének tekintette. Ezért nem elégedett meg egy közoktatási szervezet körvonalainak vázolásával, hanem a népiskolától az egyetemig valamennyi oktatásügyi intézménynek részletesen kidolgozta tantervét, megállapította a nemzet organizmusában való hatóerejét, a társadalmi közszükségletek kielégítésében való szerepét. Kiindul abból az elvből, hogy csakis a közművelődési demokrácia a szilárd és biztos alapja a politikai demokráciának. Az utóbbi az előbbi nélkül veszedelem. Ami hibát és hiányt a föntebbiekben közoktatásügyünk szervezetében megállapítottunk, mindazt — jellemző! — már ő is panaszolja. Az akkori 92 gimnáziummal

szemben a 17 reáliskolának és 26 kereskedelmi magániskolának csekély száma ellen élesen kikel, követeli nagyszámú polgári iskolának (pár száznak!) és szakiskolának azonnali fölállítását. Panaszkodik ő, az antik kultúra világhírű bűvára, hogy a «gimnáziumok nyelik el az ifjúságot». Gimnáziumunk, szerinte van elég, de «földiratilag rosszul elosztva»: már fölveti a kulturális topográfia megcsinálásának szükségességét. Mintha csak nem félszázaddal ez előtt, hanem ma írná: «Hányan jutnak föl a magasabb osztályokra gimnáziumainkon és reáliskoláinkon azok közül, kik az első osztályra belépnek? A nemzet politikája nem engedheti meg, hogy ennyi erő menjen jövőre is veszendőbe gimnáziumaink és reáltanodáink eddigi kórtani fejlődéséből született fonákságok miatt. Gimnáziumra sokkal többen mennek a célból, hogy néhány osztály bevégeztével a gyakorlati életbe léphessenek, mint a célból, hogy az egyetemre feljuthassanak». Ennek alapján követel nagyszámú polgári iskolát. S ma is ugyanezt, ugyanezzel az indokolással követeljük.

A kiegyezés korában is az ország súlyos pénzügyi helyzetét állították oda, mint a hatékony iskolapolitika legfőbb akadályát. Az abszolútizmus alatt egy évben Magyarország összes állami közoktatásügyi kiadása 60,000 forint volt. Az első, 1868-iki Eötvös-féle költségvetésben a személyi és tárgyi kiadás az egész közoktatásügyre 833,000 frt, az 1869-iki költségvetésben ugyanennyi, holott 1868-ban közözügyekre majdnem 23 milliót, osztrák államadóssági járulékokra (helyesebben: az 1848/49-iki szabadságharc osztrák költségeire) 33 milliót s a legfelsőbb udvartartásra 3.100,000 frtot irányoztak elő. Schvarcz azt indítványozta, hogy vegyen föl az állam egy 25 milliós nagy nemzeti kölcsönt, hogy legelőször az iskolák ügyét hozhassa rendbe, mert e körül forog az egész nemzet jövője. Siket fülekre talált: az eszmét egy külön ember hóbortjának nézték. Pedig ez az anyagi befektetés micsoda szellemi tőkét kamatozott volna! Hová fejlődött volna a nemzet szellemi s ezzel gazdasági ereje, ha Schvarcz messzelátó kultúrprogrammja megvalósul. De ha már a maga idejében nem volt foganatja, legalább most, hasonló történeti fordulóponton, vonjuk le belőle a ma is érvényes tanulságot!

Első feladatunk legyen a nemzetnek lehetőleg egységes művelődési akaratát kifejező program megalkotása, melyben a nemzet minden számottevő és illetékes eleme megegyezik. Itt azonban nem kis nehézséggel kell megmérkőznünk. Minél bonyolultabb és szétkülönböltebb ugyanis a kultúra, annál nehezebben megy végbe az a kristályosodási folyamat, amelynek útján a nemzeti művelődési eszmény szilárd s általánosan kötelezőnek érzett formát ölt. A nemzet művelődési akarata éppúgy sokféle tényező küzdelmének eredménye, mint ahogy az állam közakarata is, mely a törvényben jut kifejezésre, sokféle ellentétes érdekek s politikai fölfogások harcából alakul ki. Az egész állami jogrend alapja és forrása a különböző politikai hatalmi tényezők egymást kölcsönösen korlátozó akaratából kialakult közakarata: hasonlóképp a nemzet kultúrintézményeinek és közoktatásügyi szervezetének irányítója is az egyes külön áramlatokkal és részleges motívumú irányzatokkal szemben csakis a nemzet *egyetemes működési akarata*, mondjuk: *kultúr-*

politikai közvéleménye lehet. Amint a kultúra maga mind jobban szétkülönül, munkafelosztása mind jobban specializálódik: az ápolását és előmozdítását célzó kultúrpolitika irányai is mind jobban elágaznak s szembekerülnek egymással. Mindegyik a kultúra valamelyik irányát, különös ágát ragadja ki s akarja a többi rovására érvényesíteni. Mindegyik ettől az egytől várja az állam üdvét. Azonban, amint a kultúra maga is szétesik, ha valamennyi ágazata végső elemzésben nem egy közös cél szolgálatában működik össze, éppúgy a nemzet közoktatásügye is belsőleg szétzüllik, ha nincs egy állandó tengelye, amely felé az egyes elemek gravitálnak. Közművelődésünkben ez a tengely, összefogó erő hiányzik. Nincsen egységes művelődési tervünk. Ennek útját egyengetni s elvi hátterét megrajzolni e sorok föladata. E célból kiindulok a *műveltség* fogalmának elemzéséből (II.), majd azokat a korszükségeket és világtendenciákat vizsgálom, melyek a kultúrpolitika irányát világszerte megszabják: így a *nacionalizmust* (III.), a *demokratizmust* (IV.) s a *realisztikus-technikai* irányzatot (V.). Amit írok, politikai pártállástól menten, mintegy a nemzetnek pártok fölött álló őrtornyában írom. Igazi kultúrpolitikai reformok csak a nemzet lelki egységéből fakadhatnak. Ma a nemzet léte és fennmaradása annyira művelődésének kérdésétől függ, hogy a kultúrpolitikai kérdések nem lehetnek pártkérdések.

II.

A műveltség mivolta.

Az utolsó száz esztendőben semmi sem okozott annyi zavart és hibát a kultúrpolitikai közfelfogásban s az oktatásügy szervezésében, mint a «műveltség» fogalma. Ez az oka annak is, hogy a polgári iskola- és a szakiskola-ügy kellő módon ki nem fejlődhetett s fontosságához mért teret nem kaphatott s hogy a gazdasági szakpályákat az irányadó közfelfogás nem tartotta a szorosabb értelemben vett «művelt» emberhez méltó hivatásoknak.

A főhiba a kor általános *intellektualizmusában* található meg, mely a műveltség fogalmát egyoldalúan az *értelmi ismeretekre* korlátozta, holott az igazi műveltség a lélek egészére, élő egységes totalitására vonatkozik: tehát az érzelmekre s az akaratra is. Sőt éppen elsősorban az indulatok megfékezése, az önuralom, az érzelmek finomabb differenciáltsága s az akaratnak nem hirtelen kitörő, explozív ereje, hanem állandó kitartó állhatatossága az igazán művelt ember tulajdonsága a primitív emberrel szemben. Ha valakire azt mondjuk a régi rendiségből ránk maradt kifejezéssel, hogy «paraszt», vagyis «nem művelt» ember, akkor elsősorban nem mint ismeret-apparátust nézzük (lehet igen okos és tanult ember is), hanem a maga egészében, tehát kedélye, indulatmegnyilvánulása, lelki finomsága, társas viselkedése szempontjából.

Ha már most ezt figyelmen kívül hagyva, a műveltség fogalmát csak

az értelmi műveltségre korlátozzuk, akkor is két jelentése van : *szakműveltség* és *általános műveltség*. A szakműveltség oly ismeretekben és készségekben áll, melyek valamely sajátos gyakorlati életföladathoz szükségesek. A társadalom élete a munkafelosztáson alapul : a nemzeti organizmus minden egyes tagja valamely sajátos hivatással bír. Ilyen értelemben művelt parasztról, művelt munkásról, művelt iparosról is szólunk. Az «általános műveltség» kifejezés kétféle jelentésben járatos. Először is vonatkozhatik az ismeretanyagra: általánosan művelt, aki az ismeretek valamennyi birodalmában többé-kevésbé járatos. Ez a polimatikus vagy enciklopédikus művelődési eszmény. Eszerint csak az a művelt ember, aki bizonyos történeti és természettudományi, nyelvi és irodalmi ismeretek birtokában van. Ezeknek megvan a maguk kánona, melyet az általános műveltséget adó, ú. n. köznevelőiskolák (pl. gimnázium) adnak a sajátos hivatásra előkészítő szakiskolákkal szemben. Az «általános» szó azonban vonatkozhatik másodsor az ismerő *tevékenységekre* is : általánosan művelt az, aki valamennyi értelmi képességét formálisan begyakorolta. Az általánosság tehát ekkor nem az anyagé, hanem az intellektuális képességeké. Nyilvánvaló azonban, hogy ezeknek formális begyakorlása csakis valami konkrét anyagon lehetséges, melynek természete azonban nem közömbös. Az absztrakt észterna konkrét tartalom híján lehetetlen. A neohumanizmus «általános emberi» (humanitás-) eszménye is pl. az ember valamennyi képességének harmónikus fejlesztését célozta. De bizonyos konkrét anyagon : főképp az antik világ nyelvén és irodalmán. Tehát a formai szempont határozatlan keretét bizonyos pozitív tartalommal is kitöltötte, melyre a műveltségi anyag sajátos értékelése alapján jutott. Lassankint azonban az általános műveltség ily értelmű, elsősorban formális fogalma átcsúszott az *anyag* általánosságának fogalmára.

Az általános műveltségnek az anyaga egyetemes jellegére vonatkozó, tartalmi fogalma szabta meg a XIX. század második felében a középiskolák tantervét, célkitűzését, egész szellemét. Mit kell tudnia a művelt embernek? Ez határozta meg a tanterv anyagának kánonát. Minthogy a kultúra értékes anyaga, melyet a következő nemzedékre át kellett származtatni, éppen ebben a században óriási mértékben megnőtt, az általános műveltség köre szükségkép tágult s mind határozatlanabbá lett, az iskolákra mind több és tarkább anyag nehezedett. A gimnázium pl. kénytelen volt az antik nyelvek és irodalmak rovására, melyek sajátos bélyegét megadták, mind nagyobb tért engedni a nagyranőtt természettudományi és modern nyelvi ismereteknek, hogy eleget tehessen az általános művelt modern ember eszményének. Ebből az a tragikus helyzet támadt, hogy a gimnázium elvesztette régi belső szerves egységét, melynek helyébe igen különmemű, tarkán váltakozó ismeretanyagok mechanikus egymás mellé illesztése lépett. Az általános műveltség eszménye a modern kultúra anyagának rendkívüli megnövekedése és bonyolultsága miatt a szó enciklopédikus értelmében mindinkább csődöt mond. Az univerzális műveltség ma már nem tűzhető ki iskolai célul. Minden szolid műveltség valami határozott irányú szakműveltségből, mint centrumból indul ki s tágul fokozatosan

a szó szerényebb értelmében vett «általános» műveltségé, mely arra képesíti az egyént, hogy saját szakhivatásán kívül is biztos ítélettel tud állást foglalni a világgal szemben, helyesen tudja megoldani az élettől rárótt föladatakat s tevékeny részt tud venni a nemzet szellemi életében.

A közművelődésügyi politikának már most az az alapproblémája : melyek azok a műveltségi anyagok, melyek elsajátítása által a jövő nemzedék tagjai, mint erkölcsi-társadalmi lények, a maguk hivatására legjobban előkészülnek? Miképpen biztosítható, hogy a nemzet minden tagja éppen a neki szükséges ismereteket, műveltségi anyagot kapja meg?

A kérdés megoldásában két szempontot, egy objektívet és egy szubjektívet kell figyelembe vennünk. Először a *nemzeti társadalom objektív szükségleteit*. Olyan iskola-típusokat kell felállítanunk, melyek e művelődési szükségletek kielégítését lehetővé teszik. Másodszor gondoskodni kell arról, hogy az *egyén* lehetőleg olyan iskola-típusba jusson, melynek művelődési anyaga megfelel *lelki alkatának* s társadalmi helyzetének, hogy így a nemzet munkájában leghatékonyabban vehessen részt. Csakis a műveltségi anyagnak és az egyén fogékonyságának, sajátos tehetségeinek konvergenciájából támad igazi műveltség, mely nincs az egyénre külsőleg, mintegy mechanikusan ráakasztva, hanem belőle szervesen fejlődik ki. Csakis így válhatik a műveltség a társadalom eleven erejévé. Közoktatásügyi szervezetünknek főnebb vázolt nagy hibái és hiányai a kettő összhangjának hiányából fakadtak. Olyan iskola-típus monopolizálta úgyszólván a közművelődést, melynek műveltségi anyaga rengeteg emberre hajlamai ellenére csak rá volt kényszerítve. Innen érthető jórészt a klasszikus gimnázium ellen való gyűlölet. Ennek ellenére a művelt emberről való közfelfogás s a helytelen kultúrpolitika továbbra is mindmáig a gimnáziumba terelte a nemzet nagy tömegeit s nem gondoskodott kellő mértékben egyrészt a társadalmi s gazdasági szükségleteknek, másrészt az egyéni hajlamok különbözőségének megfelelő iskola-típusokról. Így a közoktatásügy teljesen elmaradt az élet követelményei mögött. Pedig, ha valaha, ma van nemzetünk életében különös fontossága annak, hogy használható embert neveljünk, aki a saját munkáját jól tudja s jól akarja végezni.

Ha már most az itt vázolt szempontok alapján ki akarjuk szemelni a műveltségi anyagot egyes iskolafajaink számára, először is meg kell állapítanunk, hogy van bizonyos *elemi műveltség*, mely mindenki számára, bármilyen is egyéni hajlama és jövődi hivatása, szükséges. Ezt az elemi műveltséget a *népiskola* adja meg. Az íráson és olvasáson kívül ennek a műveltségi anyagnak terjedelme sem kicsinylendő. Azonban segít a didaktika régi koncentrációs elve. Ki kell indulni a közvetlen környezetnek, a községnek földjéből és életéből s innen fokozatosan kell jutni az egész országnak, történelmének, vallási, erkölcsi s állami életének legfőbb jelenségeire. Az egyéb iskolába föl nem lépők számára ennek a rendszeres népművelésnek a megfelelő népoktatási intézmények útján legalább 16 éves korig kell tartania. (V. ö. a falu kultúrájára vonatkozó főnebbi fejtegetéseket.)

Az elemi műveltségre támaszkodik a *középfokú műveltség*, melyet főképp a *középiskolák* közvetítenek. A modern kultúra mai differenciáltságának korában ez oly óriási természet- és szellemtudományi anyag, hogy egy iskolafaj keretében a maga teljességében ki nem meríthető. Itt már csak a műveltségi anyag bizonyos csoportosítása segít, melyből különböző iskolatípusok származnak. S itt érvényesül az az elv, melyet az általános és a szakműveltség viszonyára vonatkozóan fönnebb hangsúlyoztunk. Minden középfokú iskola-típus műveltségi anyagát egy határozott középpont, mintegy kristályosodási tengely köré kell csoportosítanunk. Minden iskolatípusnak meg kell lennie a maga *centrális műveltségi anyagának*, melyből mint főtárgyból kiindulva jutunk el a többi, ú. n. általános műveltséget kölcsönző, mondhatnók: *periferikus tárgyakhoz*. Ez a centrum pl. az igazi klasszikus gimnáziumban az antik kultúra mindenoldalú ismerete. Ebből szervesen kell kifejeleszteni — a régi koncentrációs elv módosított formájával — a többi irányú ismereteket. Ahol a gimnázium eredeti klasszikus típusában is megmaradt, mint pl. Németországban, ott abban rejlik főereje, hogy az elmét nem forgácsolja szét, lemond a lexikális ismerettömegekről, csak egyet akar: annak a klasszikus világnak szellemébe való behatolást, melyet az igazi embertípus eszményének tart. Műveltségi anyagának s így az *elme apperpepciójának egysége* a gimnázium legnagyobb formális ereje. A mi gimnáziumunk ezzel szemben öszvériskola, korcsfaj, mely az «általános» műveltség illúzióját kergetve, klasszikus és modern nyelvi, természettudományi s újabb technikai anyagot mélyebb szerves egység nélkül halmoz össze. Részben abból érthető az újabb nemzedéknek folyton konfúzióra hajló, felületes gondolkodásmódja, hogy az anyag tarka változatossága s csak külső, mechanikus összeillesztése a világos, egyirányú elmetípus kifejlődését erősen gátolta.

A mai középiskola tanulóinak tudása — már az anyag nagy heterogén tömegénél fogva is — mindinkább határozatlan, kolloid-állapotú. Nincs tudásuknak igazi szilárd váza, melyhez az új ismereteket a logika cementjével tudnák mindig hozzáragasztani. Az erre való képességet a régi iskola inkább megadta. Képtelen a mai impresszionista nemzedék valamit alaposan megtanulni. Elég, ha a sokféle, nagy tömegű anyagot megérti, de már jól be nem vési, be nem gyakorolja. Ez korunk fölületességének egyik szimptomája. Mindenhez ért látszólag a mai kor gyermeke, de alaposan semmihez.*

A mai klasszikus gimnázium az antik világ kultúráját tartja annak a centrális műveltségi anyagnak, melyen a növekvő nemzedék erejét legjobban fejlesztheti. *A reálisiskola* művelődési tengelye a természettudomány és mennyiségtan. *Nincs más útja a szolid általános műveltségnek, mint bizonyos szak-*

* Részben innen érthető, hogy nálunk a sajtó oly féktelen hatalomra tudott szert tenni. Nemzeti katasztrófánk egyik főoka az egységes, szolid műveltség hiánya. Ha mélyebb lett volna nemzeti művelődésünk, akkor a sajtónak nem lehetett volna akkora irányzó szerepe. Közéletünk és közvéleményünk mind felületesebbé vált, a társadalom felsőbb rétegében is a legtöbb ember egyetlen olvasmánya az újság volt. A mai magyar műveltség elsősorban újságműveltség.

irányú műveltség. Ez az a középpont, melyből mind általánosabb irányban tovább lehet szólni ismereteinket. Ez az elme pszichológiai természetében gyökerezik. Minden alapos műveltség csak úgy keletkezhetik, ha bizonyos irányú tartalomtól, mint valami sejtől szervesen, azaz egységesen fejlődik tovább. Így a műveltség sajátos, magában összhangzó szellemi világ, melynek nem a terjedelme a fontos, ez lehet kisebb vagy nagyobb, más a szellemi élettel, más a természettel foglalkozónál, más a katonánál s más a hivatalnoknál. A fő, hogy magában egységes, összhangzó legyen.

A középiskolától közvetített középfokú műveltségre támaszkodik a *magasabb szakműveltség*, melyet a főiskolák nyújtanak. Van azonban olyan szűkebb értelemben vett *középfokú szakműveltség* is, melyre a művelt gazdának, iparosnak vagy kereskedőnek van szüksége. Ezt közvetítik a *középfokú szakiskolák* (mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi középfokú szakiskolák). Ezek szükségessége egyrészt a nemzet társadalmi és gazdasági szükségleteiből fakad, másrészt abból a pszichológiai tényből, hogy a tanulók zöme olyan szellemi típushoz tartozik, mely inkább bizonyos konkrét feladat körben tud mozogni s kellő érdeklődést kifejezteni, azaz nem az elvontabb jellegű, felsőbb tanulmányokra előkészítő gimnáziumba vagy reáliskolába való, hanem a polgári iskola elvégzése után a szűkebb értelemben vett szakiskolákba. Ezeket kultúrpolitikánk általában elhanyagolta. Amennyiben megcsinálta, inkább csak egyoldalú mechanikus-technikai jelleget kölcsönzött nekik. A cél teljesen utilitarisztikus volt: begyakorolni az egyént bizonyos szűk tevékenységi körbe, mesterségbe, pusztán rutinra szert tételni vele. A meglévő szakiskoláknak ez a jellege az egyik oka annak, hogy a közfelfogás, mely az általános műveltség homályos fogalmából indult ki, lenézte őket; hisz nem az «általános emberi», az egész ember a céljuk, hanem csak az egyoldalú mesterember.

A kérdést megoldja az általános műveltségnek és a szakműveltségnek már jellemzett viszonya, melyet újabban legalaposabban Spranger fejtett ki. A szakműveltséget nem lehet-e itt is, mint valami centrumot, általános műveltségi elemekkel körülvenni, illetőleg ezeket belőle szervesen kifejleszteni? A szakhivatásra való előkészület távolról sem zárja ki az általános, egészen törekvő műveltséget. Ezek nem kontradiktórius osztályfogalmak, hanem rugalmas műveltségtípusok, melyek között sokféle fokozat és átmenet lehetséges. Hisz sem az általános, sem a szakműveltség nem jelent befejezett, lezárt valamit, sőt a művelődés fogalmában már eleve benne rejlik a fejlődés határtalansága, mert hisz az igazságok száma végtelen s így kimeríthetetlen. Aki valamiben különösen jártas, az ezzel képességet szerzett arra, hogy másfajta összefüggésben is tudjon látni, annak már van szilárd álláspontja, ahonnan tághíthatja a természet és a szellem világára vonatkozó felfogását. A jól szervezett szakiskolák eo ipso általános műveltséget is hordoznak. Éppen ezért nincs jogunk csak a gimnáziumot és a reáliskolát tekinteni elvileg az általános műveltség iskolájának, mint a szakiskolánál valami előkelőbb tanintézetnek. A közvéleménynek e tekintetben meg kell változnia; a nemzeti katasztrófa következtében ez a változás már útban is van. A műveltségről való hamis föl-

fogásnak, mely a helytelen jogosítási törvény forrása is volt, meg kell szűnnie s a középfokú, akár általános műveltségi, akár szakiskolák értékbeli egyenjogúságát el kell ismernünk. Ez elől, bármennyire húz is a hagyomány visszafelé bennünket, ki nem térhetünk. A régi abszolút állami élet maradványaként jelentkező közfelfogásunk eltűnésével, mely szerint csak a katonatiszt s a hivatalnok, mint az állami élet két oszlopa, az igazi előkelő ember, a gazdasági szakpályák lebecsülése is el fog mihamar tűnni.

Amikor közoktatásügyünket újjászervezzük, legfőbb gondunk legyen arra, hogy az egyes iskolatípusok feleljenek meg a társadalmi-gazdasági szükségleteknek, a mai bonyolult társadalom nagyszámú tipikus életformáinak, az egyéni hajlamok különbözőségének s annak a pszichológiai menetnek, melyben az emberi szellem legjobban formálódik, szervesen fejlődik ki. A műveltségi anyag kiszemelése, elrendezése, részeinek hangsúlya feleljen meg azok hajlamainak s társadalmi helyzetének, akik számára az illető műveltség elérése célul ki van tűzve. Minden iskolatípusnak a maga szakcentruma adja meg sajátos jellegét, tehát minden iskolafaj egy-egy *műveltségi típust* is jelent. *Minden iskolafaj a maga sajátos tantervi formájával felel arra a kérdésre, hogyan hassa át egymást a szakműveltség és az általános műveltség*, illetőleg hogyan fejleszthető és bontakoztatható ki a sajátos szakkörből, hivatásból az általános érdeklődés és műveltség. Eszerint minden iskolafajnak a maga módján kell szert tennie az általános műveltségre: *ennek a szakműveltségből kell kinőnie más és más csoportosításban*. Más színe van pl. a történelemnek vagy az irodalomnak a gimnáziumban, más a kereskedelmi s más az ipariskolában. Hasonlókép, bár a földrajz magában véve ugyanaz, mégis más az egyes részek egymásutánja és hangsúlyreliefje a gimnáziumnak, a kereskedelmi vagy iparművészeti iskolának tantervében. Más szóval: iskola-fajonkint különbözik a műveltségi anyag centruma s ennek megfelelően távol a szemszög különböző irányban a többi műveltségi anyag perifériái felé. Így megfelelhet az iskola szakhivatásának is, meg az élet általános követelményeinek is. Így nem egyoldalú, rideg specialista mesterembert, hanem oly egész embert nevel, aki e mellett jó szakember is. Ezt a gondolatot helyesen fejezi ki a felső kereskedelmi iskolák új Tanítástervének (1920) bevezetése: «a középfokú kereskedelmi oktatásban a közművelő- meg a szakképzőelemek oly szoros egymásvonatközösben jussanak érvényre, hogy az iskola nevelésének végeredménye általános és közgazdasági irányban egyaránt harmonikusan képzett egyén legyen». (2. l.). «Bár a felső kereskedelmi iskola *szakiskola*, korántsem pusztán *mesterségre* neveli növendékeit. Már maga a kereskedelmi hivatás, mint a polgári osztály intelligenciája érvényesülésének tere, más képzést kíván, mint pusztán mesterségszerűt.» (6. l.) Ez az elv eléggé érvényesül az új kereskedelmi iskolai tantervben. A középfokú mezőgazdasági iskola nemsokára elkerülhetlen szervezésénél a tanterv megalkotásában ez az elv különös hangsúllyal érvényesítendő. Cél: a művelt gazda, aki szakhivatásán kívül képesítve van arra, hogy a közélet irányításában, melyben a jövőben úgy látszik mind nagyobb jelentőségű szerepe lesz, általános műveltségénél fogva is helyét meg

tudja állni. *Egész* embert kell nevelni : ez készíti elő az útját az egész nemzet fejlődésének. Így nemesedik meg az ember s a kultúra mai rendkívüli szakszerű szétkülönülése közepett kikerüli, hogy a falanszter-rendszer lelketlen székklábcsinálójává, merő filiszterré váljék. A munkafelosztáson alapuló ember-oeconomia csak pusztá frázis, sőt veszedelem az *egész* ember lelki emelkedése nélkül. S e ponton ismét figyelembe kell vennünk, hogy a fönnbbieken a műveltség fogalmát mesterségesen csak az értelmi ismeretanyagra korlátoztuk, holott éppúgy elválaszthatatlanul hozzátartozik az érzelmek finomultsága s az akarat határozott etikai iránya, a jellem is.

III.

Nemzeti szellem a kultúrpolitikában.

A műveltséget már kiemeljük egyoldalúan intellektualisztikus fogalmi hüvelyéből, ha arra utalunk, hogy minden műveltség velejében *nemzeti* műveltség. A műveltségnek ez a nemzeti karaktere alapvető követelményekkel lép föl a közneveléssel s így a kultúrpolitikával szemben. A közoktatás sohasem szigetelhette el jogosan magát a kultúra semleges elemeinek nemzetfölötti várába : földadatait és normáit a nemzet nagy életéből kell vennie.

A XIX. század eleje óta a népek egyik fő jellemző vonása a *nacionalizmus*, a nemzeti érzés és gondolat ereje. A nemzetet elsősorban az összefüggő történeti emlékezés és hagyomány, a közös sors és közös munka teszi nemzetté : a nemzeti érzés ezekből fakad. A fő a közös történeti tudat. Az évezredek közös sors és tevékenység önkénytelenül közös életformákat fejlesztett ki, melyektől nem lehet egykönnyen elszakadni.

A nemzeti érzés az ösztön erejével működik s azért oly hatalmas történeti misztikus erő. A nemzeti érzés jelentőségének tudata eléggé áthatotta közoktatásügyi törvényeinket, tanterveinket és intézkedéseinket. Azonban, sajnos, az utóbbi két-három évtizedben a nemzeti jelleg, hazafiság a tanulóknak is, meg a tanerőknek is nem kiesinylendő részénél mind mechanikusabbá, pusztá ajakgimnasztikává fajult, mely mögül az érzés kihült. Ennek oka egyrészt az ország szélső részeiben mesterségesen fölkelített nemzetiségi tudat, mely a magyarságban csak az ezeréves elnyomót kezdte látni, másrészt főképp az ország szívében a nemzetközi szocializmus s a vele kacérkodó polgári radikalizmus rohamos terjedése, mely mindent, ami sajátosan magyar hagyomány, lebecsült és kigúnyolt. Sokkal jobban ismerjük azt a rettenetesen szomorú folyamatot, mely számos, főképp fővárosi iskolánkból a nemzeti érzést először csak megcsökkentette, azután kiölte s a bolsevizmus martalékaul dobta oda, semhogy itt tüzetesebben kellene foglalkoznunk vele.

Kultúrpolitikánk nemzeti jellege most számos új föladat elé állít bennünket. Az első régi : *a nemzeti érzés pozitív ápolása*. Hazánk rémes szétszabdálása s ennek irtózatos következményei valamennyi jövőndő magyar nemze-

dékben állandóan és természetesen olyan lelki diszpozíciókat teremtettek, melyek a nemzeti érzés erejét a leghatékonyabban táplálják. Iskoláink tantervében minden nemzeti tárgynak (magyar nyelv, történelem, irodalom, földrajz, gazdaságtan) csak egy tengely körül kell forognia: az integer Magyarország körül. Meg kell teremtenünk az *irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját*. Ennek egy szolid alapja a nemzeti *önismeretre* való nevelés, melyet már Széchenyi annyira követelt. Multunk nagy hibáin okulva, a nemzeti gőg illuzióit levetkőzve tudja csak a következő nemzedék a nemzeti egységet visszaállítani.

A nemzeti kultúrpolitika második főfeladata az ifjúság lelkének megvédése az *internacionalizmus szelleme ellen* a népiskolától az egyetemig s a szabadoktatási intézményekig. Nemzeti nagy szerencsétlenségünknek s a magyar bolsevizmusnak történetével állandóan kell éreztetnünk és bizonyítanunk, hogy az állam csak nemzeti állam lehet s a nemzeti alapról való letérés mily végzetes következményekre vezet. Ez nem jelenti az emberiség közös kultúrmunkájától való tartózkodást. A mai tehetetlenné vált nemzetköziség helyébe a nemzetfölöttiségnek, az internacionalizmus helyébe a *szupranacionalizmusnak* kell lépnie. Három évtizeddel ezelőtt II. Vilmos német császár híres iskolai reformmozgalmának igazi célja a realiztikus irány érvényesítése mellett elsősorban a nemzeti irány védelme volt a forradalmi internacionalizmus ellen. «Már régebb idő óta — mondja 1889 május 1-iki kabinetrendeletében — foglalkoztat az a gondolat, hogy az iskolát fölhasználjuk arra, hogy szembe szálljunk a szocialista és kommunista eszmék terjedésével.» Az iskola kétségkívül nem hajtható semmiféle pártpolitika szolgálatába. Azonban itt nem erről van szó. Mivel az állam elsősorban hatalmi szervezet, megszűnnék állam lenni, mihelyt bensejében, sőt iskoláiban, olyan törekvéseket megtűrne, melyek hatalmát föl akarják oszlatni. A modern államban sokféle eszmeáramlat van s meg kell adni az alkotmányos lehetőséget arra, hogy ezek érvényesüljenek; minden nemzetközi forradalmi szellemet azonban az államnak kérlelhetetlenül el kell nyomnia, ha nem akar önmagának sírásója lenni. Az alkotmányos demokrácia a szélső, anarchikus törekvésekkel szemben kétféle módon viselkedhetik: vagy engedi ezeket szervezkedni és propagálni csak azért, hogy ne mondhasák rá, hogy reakciós (ezen a vesztes úton jártunk mi s minden parvenü-demokrácia); vagy pedig elnyomja, ha mindjárt azt a látszatot kelti is, hogy nem «tisztá» demokrácia. Minden olyan állam, ahol a demokrácia régi s mélyen átjárta a lelkeket, a második eszközt alkalmazza (pl. Angol- és Franciaország, Amerika). Az államnak minden internacionális fölforgató politikai pártszervezést csirájában el kell fojtania, ennek képviselőit az iskolából eltávolítani. Hisz ha ezek az elemek kerekednek felül, mint láttuk, a legtüremlenebb állásponton helyezkednek s mindent a legdurvábban elnyomnak, ami hatalmukat veszélyezteti. Kultúrpolitikánknak azon kell lenni, hogy a nemzetközi szocializmus hirhedt «jövendő állama» a lelkekben csak a múlté legyen, az utópia legyen uchrónia is. Kultúrpolitikánk eddig az állam létét a centrifugális nemzetiségi erőktől féltette s elsősorban az ezek ellen való védelem irá-

nyitotta. Ma a nemzetközi forradalmi gondolat ellen kell legnagyobb eréllyel fordulnia.

A jellemzett föladatok részletes, gyakorlati elágazásában való kifejtése külön-külön tanulmányt igényelne. Ami e föladatoknak pozitív magja, azt mind magában foglalja a pedagógiának az az újabb iránya, mely az *állampolgári neveléshez* fűződik. Az állam az organizált nemzet s ez az organizáció megy végbe az iskolában is. Hogy ennek a munkának elvi hátterét megismerhessük, kissé tüzetesebben szemügyre kell vennünk azt a *művelődési eszményt*, mely mindmáig iskoláink előtt lebegett s kultúrpolitikánkat is részint tudatosan, részint tudattalanul irányította.

Ez az eszmény az *általános humanitás* eszménye, mely a XVIII. század végének neohumanisztikus öröksége. Mit jelent ez? Az előző abszolutisztikus kor, a XVII. és XVIII. század, az államnak hasznos, derék alattvalókat s az egyháznak engedelmes hívőket akart nevelni: a neohumanizmus *embert* akar nevelni *önmagáért*. Emberré nevelés, a teljes humanitás egyéni kidolgozása a XIX. század *individualisztikus* művelődési eszménye. Ki kell fejleszteni az egyén valamennyi erejét, tekintet nélkül a későbbi munkafelosztásra, sajátos hivatására. Csak így jó létre harmonikus személyiség. Ez az utilitarizmustól mentes, önzetlen művelődési eszmény a görög kalokagathia. Ez a nevelési ideál teljesen az egyénre, mint ilyenre irányul, azaz individualisztikus, nem hiába a XVIII. század második felének individualisztikus világnézetéből sarjadzik ki. Innen érthető, hogy a gimnáziumban bemutatott antik világ mindmáig nem egyéb, mint nagy egyéniségek, főképp katonai héroszok kultusza; ezek adják meg a gimnáziumi klasszikus világ reliefjét.

Az általános emberinek eszménye az *egyént* túlságosan elszigeteli a maga saját érdekkörébe, kiszakítja közvetlen társas környezetéből. Az általános humanitás-eszményt ez az individualisztikus vonása nagyon közel hozta a XIX. század másik hatalmas, szintén polgári eszmeirányzatához: a *liberalizmus*hoz, mely ugyancsak a XVIII. század öröksége. Maga a humanitás-eszmény, mint ilyen, nem politikai (hisz gyökerében a hellén esztétikai harmóniára való törekvés szülte). Azonban könnyen politikaivá idomítható. Milyen ember a liberalizmus szempontjából az állam számára az eszményi ember, a legjobb, a leghasznosabb polgár? Az, aki minden benne rejlő erőt szabadon kifejleszt. Ezzel az egész emberré nevelés egyszersmind politikai színezetet nyer. Az a tökéletes állam, melynek minden polgára teljesen és szabadon kifejlődött személyiség. Innen érthető, hogy a humanitás-eszmény mindmáig tudott uralkodni, mert a legszorosabban egybekapcsolódott a liberalizmus gondolatával. A nemzet érdeke, hogy minél több szabadon és teljesen kifejlődött személyisége legyen. Erre a legjobb előkészítést az antik kultúrával (mely a humanitás megtestesülése) való megismerkedés adja meg. (Spranger.)

Ha azonban elismerjük is, hogy ezen az eszmeszálon az általános emberi eszménye politikai színezetet is nyer s az állami közösség eszméjével bizonyos kapcsolatba is jut, azért lényegében mégsem politikai eszmény. Mai rettenetes nemzeti viszonyaink közepett be kell látnunk, hogy a *liberalizmus* a *személyiség-*

kultúrát, a művelődési eszmény individualisztikus vonását egyoldalú hangsúly-lyal emelte ki. A világháború tragikumuma nemzetünket oly helyzetbe sodorta, hogy számunkra a nemzeti állam fogalmának jó hosszú időre nem az egyén jogait védő vagy jólétéről gondoskodó mozzanata van előtérben, hanem az a jegye, mely *kollektív hatalomkifejtést*, az egyéni erőknél közös cél érdekében való együttes munkáját jelenti; az állam magát fönn akarja tartani s amennyire lehet, lecsökkent hatalmát fejleszteni, újra kiterjeszteni. A létért való küzdelemben a nemzetnek minden erejét koncentrálnia kell. A háború (már pedig ezentúl Nagy-Magyarország visszaszerzéséig állandóan abban élünk) minden korban szilárdabb organizáció oka, hogy a nemzet kifelé és befelé minél jobban mint egység jelentkezhessen. Érdekei és céljai csak így biztosíthatók a leghathatósabban. Az állami életnek kétféle típusa van: az egyiket túlnyomóan a kifelé való hatalomkifejtés szükségessége határozza meg; a másikat lényegében a nemzet belső élete. Államunk most az első típusba tartozik: léteért minden eszközzel küzdenie kell.

Ebből a nevelésre új, súlyos következmény hárul: minthogy az állam most elsősorban hatalmi szervezet, melynek fejlesztése a magyar nemzet mindenekfölött való érdeke, úgy kell nevelni a következő nemzedéket, hogy e hatalmi szervezetnek kellő módon tudja az egyén magát alárendelni. Egyelőre tehát *az egyoldalú individualisztikus nevelési eszménynek háttérbe kell szorulnia: az egyén nem önmagáért van, hanem az egyénfölötti nemzetért.* Az apolitikus, individualisztikus általános emberi-eszmény helyébe kell lépnie a nemzeti politikai-művelődési eszménynek. A most következő kor lesz igazán a militarizmus kora, még pedig a burkolt militarizmusé. Minden az ú. n. békeszerződés által oly hihetetlen vaksággal megcsonkított és leigázott nép titkon fegyverkezni fog mindaddig, míg ki nem vívja újra szabadságát. Ez a mi sorsunk is. E sorsnak a jövő nemzedék nevelésére vonatkozó követelményeivel sürgősen számolnia kell kultúrpolitikánknak is. Egész közoktatásügyünket abban az irányban kell belsőleg átszerveznünk, hogy a következő nemzedék a magyarság életében rá váró különös feladatoknak eleget tudjon tenni.

Mik legyenek ennek a kultúrpolitikának normatív elvei?

Először is úgy kell irányítani a köznevelést, hogy *az egyén a nemzet egyénfölötti akaratszervezetébe összhangzóan illeszkedjék bele.* A mai kor munkája nem hirtelen kirobbanó, exploziv bátorságot követel (amilyen a magyar *virtus*), hanem türelmet, kitartást, a szabályok engedelmes betartását, folytonos résenállást, aprólékos pontosságot, fegyelmet és szolidaritást, oly erényeket, melyek nélkül kollektív tevékenység nem lehetséges. Már pedig a nemzet sikeres hatalmi erőnkifejtése csakis ennek alapján remélhető. Szakítanunk kell végre iskoláinknak mint «tanintézeteknek» egyoldalú intellektualizmusával. Az *akarati nevelése* necsak folyton hangoztatott pedagógiai papiroselv legyen, hanem valóban gondoskodjunk konkrét eszközökről arra, hogy a következő nemzedéket az önmegtagadás, odaadás, engedelmesség, fegyelem szelleme hassa át. A nevelésben sokkal lényegesebb az akaratnak, a jellemnek, mint az értelemnek fejlesztése. A jellem, mint erkölcs, önértéket hordoz, míg az intel-

ligencia, az ismeret csak pusztá eszköz. Az értelem lehet éppúgy a jó, mint a rossz akarat eszköze, az utóbbi esetben csak fokozza a veszedelmet. Hogy mikép viselkednek és cselekszenek az emberek, azt elsősorban *jellemük* dönti el, s csak másodsorban értelmük. Az egyoldalú értelmi képzés eredménye merő racionalizmus, pusztá kritikára, túlzó ellenzéki szellemre való hajlam, ami már, ha a nemzet lelkében tipikussá válik, a nemzeti hanyatlás forrása. Sajnos, modern kultúránk általános, tragikus vonása, hogy elsősorban csak észkultúra. Iskoláink munkája is főképe körül forog s így háttérbe szorol az akarat formálása. Erre pedig annál nagyobb szükség van, mert a családnak és az egyháznak az akaratra való befolyása erősen megfogyatkozott, ami főképe a modern élet nagyvárosi és nagyipari jellegével függ össze. A főntebb követelt politikai nevelés elsősorban az akarat nevelése, melynek azonban nem szolgálai, de erkölcsi engedelmség a célja. Mert csakis az egyesek kellő összeműködése biztosítja a kollektív nemzeti akarat hatalmát. A nem szolgálai, de erkölcsi engedelmségre nevelés együttjár a személyes önérzetre, a helyes hatalmi tudatra való neveléssel is. Agg szó, de való : csak az tud parancsolni, aki megtanult engedelmeskedni. Aki most parancsol, a következő pillanatban engedelmeskedik. Ennek a magyar ifjúságban állandó lelki habitussá való emelése legyen az állampolgári nevelés első feladata.

Minden nagy hatalmi erő kifejtés a fegyelmen és a szolidaritáson múlik. Ezért az egyén nem lehet végső öncél : magát az egyénfölötti céloknak s e célokat szolgáló akaratszervezetnek kell alárendelni. *Ez a politikai nevelés eszménye az elszigetelt egyén öntökéletesedését kitűző individualisztikus humanitás-eszménnyel szemben.* Az individualitás helyébe bizonyos mértékig az uniformisnak kell lépnie. A liberalizmus eszme körében felnőtt nemzedék számára ez kétségtől kemény beszéd. Ellenvetéseinket azonban vissza kell fojtanunk : most a nemzet léteért való küzdelem folyik, a nemzet hatalma az első! Most föltétlenül ennek a végső célnak kell szabályoznia köznevelésünket.

A neohumanizmus korában még lehetséges volt ez az optimista meggyőződés, hogy az általános emberire nevelt, harmonikus lelkű egyének csoportosulása szükségképe magától létrehozza a harmonikus államot. Azóta a világ nagyot fordult, a társadalom élete és szerkezete megváltozott. Az egyszerű strukturájú társadalom helyébe lépett a bonyolultan *szervezett* társadalom, melyben a hihetetlenül elkülönült munkafelosztás alapján minden mindennel a legszorosabban összefügg. A társadalom, mint többen kiemelték, igazában csak modern formájában lett organizmussá : minden rész az egészt szolgálja s az egész minden egyes részt. Egyik zavara a másikat is bajba dönti ; minden rész felelős a másikért. Az előző korszakok egyszerűbb társadalmával szemben, melyben az egyén átlag inkább élhetett magának s szolgálhatta a maga individuális céljait, a mai bonyolult társadalmi organizmust a *kollektív felelősség szellemének* kell áthatnia. Minden egyes egyénnek megvan a maga *különös* hivatása, melyet szolgálva a nemzet nagy akarat-szervezetében kisebb-nagyobb szerepet játszik s így hajt hasznot vagy tesz kárt a közösségnek. Az egyesek munkaköre keresztül-kasul szövődik s ezért minden kis hiba a távol-

sággal nő. Az egyesek nem egymás mellett állanak, nem mechanikus aggregatumot alkotnak, hanem egymáson keresztül dolgoznak, egymástól sokrétűen és bonyolult hierarchiában függnék. Csak így tud hatékonyan és sikeresen működni a nemzet hatalmi szervezete, mint egységes egész. *Az egyén felelőssége tehát megnövekedett*, annál is inkább, mert a demokratikus elvnek diadalrajutásával az egyén szerepköre a közakarát kialakításában kitágult. Éppen ezért a nemzet ma még fokozottabb igénnyel léphet föl az egyessel szemben, mint azelőtt. Ennek mélyen átértett tudatára tehát nevelni kell. Íme a politikai művelődési eszmény jelentősége.

Úgy tűnhetik föl, mintha az eddig uralkodó individualisztikus humanitás-eszmény és a politikai kollektivistikus nemzeti eszmény között itt jellemzett különbség csak maró doktrinér absztrakció eredménye. Azonban ez a különbség, ha következetesen végiggondoljuk, köznevelésünk ügyére nézve mély elvi jelentőségű. Iskoláinknak nem lehet ma *első* célja az általános emberi eszményének megközelítése, hanem a nemzetnek, mint egésznek, kollektív munkájában való részvétel, az egyénnek az egyénfölötti nemzeti tartalommal való megtelítődése. Más korban lehetséges volt az individualisztikus művelődési eszmény, nemzeti életünk mai korszakának egymagában már nem felelhet meg. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy most már el kell temetni a humanitás-eszményt s le kell mondani a szabad és gazdag egyéniségről. Hisz a nemzetnek égető szüksége van fejlett, minél több iniciatívával rendelkező, új utakat mutató szabad egyéniségre, mint a haladás hordozójára. Azonban a köznevelésnek a nemzet *átlagát* kell nézni, egyébként az erős egyéniségnél is meg kell követelnünk a mélyen átélt nemzetitársadalmi érzést, az erős egyéniségnek is csak *sub-specie societatis* van igazi teljes értéke, annál is inkább, mert rettenetesen lecsökkent a világháború nyomorúsága közepett az állam iránt való odaadás és fegyelem, az egyénfölötti nemzet számára való áldozatkészség. Amily ellentétet itt a két eszmény között élesebb reliefben kidomborítottam, az csak az egyoldalúan individualisztikus és a politikus humanitás-eszmény ellen szól. A két eszmény végső elemzésben kiegészíti egymást; az egyént oly szabad és gazdag személyiséggé kell nevelnünk, ki fegyelmezett és odaadó a közösség számára. Így a nemzeti-politikai nevelés egyszersmind az általános emberit, a humanitás-eszményt is szolgálja.

A politikai művelődési eszményből bizonyos követelmények folynak egyrészt az *iskola-típusokra* nézve, másrészt az *iskolák belső élete és szelleme* szempontjából.

Ami az elsőt illeti, a nemzeti politikai nevelés szempontjából is ugyanarra az eredményre jutunk, mint fönnebb a műveltség pszichológiai természetének elemzése alapján. Minden egyénnek a maga sajátos képességét kell a közösség érdekében kifejlesztenie s elsősorban nem univerzálításra törekednie, amint ezt a régebbi általános humanitás-eszmény követeli. Ebből következik, hogy a közoktatásügyi szervezetnek erősen számolnia kell a sajátos hivatásokra, a *szakpályákra* való nevelés követelményével. A humanista-eszménynek egyoldalú uralma a szakoktatást elhanyagolta. Azonban a nemzeti kultúrának

valamennyi iránya ma már megköveteli a maga emberét sajátos képességeivel az egész közösség számára. Minthogy így nem lehet mindenki számára egyforma műveltséget adni, *többfajta iskolatípusra* van szükség; legyen egy iskolafaj a főképp szellemi-történelmi tudományoktól képviselt műveltség-típus számára (gimnázium, reálgimnázium): egy másik elsősorban természettudományi műveltség számára (reáliskola); ismét más iskolafajok a gazdasági technikai műveltség különböző ágai számára (mezőgazdasági, ipari, kereskedelmi szakiskolák). Csakis így tudja az egyes a nemzeti közösség javára a maga sajátos képességét legjobban kibontakoztatni és erő kifejtését felfokozni. Az általános emberire való nevelés eszményét szétfoszlatta a kultúra anyagának tömege és szétkülönülése; másrészt a nemzeti munkafelosztás érdeke.

A nemzeti politikai nevelés azonban még sokkalta nagyobb igényeket támaszt az iskola *belső életének és szellemének reformja* szempontjából. E tekintetben ismételnem kellene azt, amit már fennebb a fegyelem, a szolidaritás és a kollektív felelősségérzés kifejlesztésére vonatkozóan kifejtettem. E ponton csak utalok az iskolai egyesületek, cserkészség, testnevelés, katonai gyakorlatok, kirándulások, torna s játék jelentőségére.

A nemzet érdeke ma különösen követeli az ifjúsági militarizmus azon szerencsés formájának minél erősebb kifejlesztését, melyre Anglia mutatott példát: a cserkészzetét. Ez pompásan egyesíti a katonai fegyelmet s a költői romantikát, a szabad természeti életet s a lírai hangulatot, mindazt, amire a fogékonyság az ifjúság lelkében gyökerezik. Minderre *kell* jutnia időnek, ha a mai tananyagot kellően koncentráljuk az iskolafaj műveltségítípusának megfelelően s a fölösleges elemektől megszabadítjuk, okosan *redukáljuk*. Egy kis értelmi ismeret mellőzése árán bőséges kamatot nyerünk úgy, ahogy az angol iskolarendszer, az akaratfejlesztés számára. Az együttes munka rászoktatja az ifjút a szolidaritás, az engedelmesség, az egyéni és közös felelősség, a másokért való küzdelem nemes érzésére, úgyhogy önkénytelenül belenő a nyilvános életbe. Az ilyen iskolatársadalom kicsiben a nagy társadalom életét tükrözi vissza.

Az itt vázolt etikai szellemet a keresztény morál tartalmazza a legteljesebb mértékben és a leghatásosabb módon. A nemzeti-politikai nevelést tehát elsősorban az biztosítja, ha a *keresztény* vallásos érzület is áthatja. Történelmünk folyamán a nemzeti egyúttal keresztényt is jelentett. A magyar államnak keresztény államnak kell lennie, azaz a nemzet keresztény erkölcsének és szokásainak fönntartásán őrködni kell, ez pedig elsősorban iskoláink útján megy végbe. Amikor azt állítjuk, hogy a magyar állam törvényeit, intézményeit s így iskoláit is a keresztény alapelvek szellemének kell áthatnia, ez nem jelenti azt, hogy az egyházi tekintély legyen az állam alapja, hogy valami újfajta teokrácia forogna itt szóban. Minthogy az állam a polgárokon kívül és felül nem él valami absztrakt misztikus életet, hanem polgáriabban él: az állam keresztény erkölce a polgárok keresztény erkölce. Mit ér a keresztény erkölcsű állam, ha nem keresztény erkölcsű polgárokból áll! Csakis a polgárok keresztény szellemen való nevelése biztosítja az államnak, mint ilyennek,

keresztény jellegét. Az utóbbi mindaddig csak pusztá jelszó marad, míg a lelkeknek a keresztény morál irányában való belső átformálása végbe nem megy. Ez az államnak nem külső politikai, hanem belső lelki rekrisztianizálása. Egyszersmind ez biztosítja leghatékonyabban az állam nem-keresztény felekezetű polgáraival szemben is az igazságosságot, türelmet és felebaráti szeretetet, mert a keresztény erkölcsnek éppen az utóbbi a lényege, egyben történeti hatóereje.

IV.

Demokratikus szellem a kultúrpolitikában.

A nacionalizmus mellett a kor másik nagy világháramlata a *demokratizmus*. Amikor közoktatásügyünket újjászervezzük, a legapróbbra meg kell vizsgálnunk a demokratizmus kultúrpolitikai követelményeit. Ilyen nagy jelentőségű világtendenciának figyelmen kívül hagyása végzetes következményekkel járhatna. A helyes értelemben vett demokratizmus ma már három okból is elkerülhetetlen. Először is, mert követeli a modern élet munkafelosztása; másodsor, mert a társadalmi érdekelletétek erőszak nélkül csakis így egyenlíthetők ki legjobban; s harmadsor, mert a társadalmi igazságosság sem engedi, hogy egyes kiváltságosak erőszakosan intézkedjenek felebarátaik tömegeinek sorsa fölött.

Amióta a modern állam alapelve lett, hogy a törvény előtt mindenki egyenlő, az iskolának is demokratizálódnia kellett. Mindenki egyforma jogszolgáltatásban részesül; egyformán kell katonáskodnia és adóznia; egyformán van aktív és passzív szavazati joga. Hasonlóképp egyforma jogának kell lennie a művelődésre is. Ezt a jogot újabban így formulázzák meg: bizonyos korhatárig, a szakpályák megválasztásáig, a nép valamennyi fiának minden társadalmi osztálykülönbség nélkül egy iskolába, az ú. n. *egységes iskolába* (Einheitsschule) kell járnia. Ez az egységes iskolai mozgalom a németeknél régebbi keletű. A német tanítóóság már 1872-ben a hamburgi, 1892-ben a hallei, 1904-ben a königsbergi s 1914-ben a kielii kongresszusán követelte az egységes iskolát. Az utóbbi években különösen nagy erőre kapott ez a mozgalom, heves pedagógiai harcokat vívna, a kérdés körül pro és contra egész agitációs irodalom támadt, főképp a világháborút követő forradalmi demokratizálódás óta. Erre a mozgalomra célozva mondja a németek ma élő egyik legnagyobb pedagógusa, *W. Foerster*: «Sohasem beszéltek annyit *tudományos* pedagógiáról, mint ma, azonban sohasem foglalkoztak bonyolult nevelési problémákkal annyira egyoldalúan agitatórius, sőt demagógikus módon, mint éppen napjainkban». A legkülönbözőbb pedagógiai irányok képviselői: Herbart és Rein követői, a szociálpedagógusok Natorppal, a különböző politikai pártok: főképp a szociáldemokraták és radikális liberálisok az egységes iskolában a mai kor demokrata irányának elengedhetetlen követelményét látják. De csatlakozik a mozgalomhoz a nemzeti irány is, bár más

célzattal : követeli az egységes iskolát, hogy a politikai egység és összetartás a német nemzet egységes művelődésében gyökerezzen. Csakis az érzés, értékelés és akarás azonos iránya, melyet egyedül a hosszabb ideig tartó közös nevelés tud kifejleszteni, biztosíthatja a német nép politikai egység-tudatát.

Persze, mint minden társadalmi mozgalomnál, itt sem mindig örölnek egy malomban. Többfélért értenek egységes iskolán. Általában a mai mozgalom célja a középiskolák alsó két, illetőleg négy osztályának, mint általánosan kötelező iskolának, a népiskolához való csatolása, úgyhogy csak 12, illetőleg 14 éves korában lép át a gyermek az egységes népiskolából a megcsonkított középiskolába vagy a szakiskolákba. Ezt a programot vették át a magyarországi radikális és bolsevista pedagógusok, akik a tanácsuralom alatt nyolcosztályú népiskolát akartak szervezni.

Hogy a demokratizmus iskolaszervezeti követelményeinek jogosultságát és kivihetőségét megállapíthassuk, fejtegetéseinket az egységes iskola ma annyira forrongó problémájához fűzzük. Így derül legjobban fény arra, mennyiben kell számolnunk közoktatásunk szervezésében a demokratizmus szellemével.

Az egységes, a 6-ik életévtől a 14. életévig mindenkire egyformán kötelező nyilvános iskola hívei a demokratizmus nevében különösen kettőre támaszkodnak. Először is azt állítják, hogy a *tehetségeseknek*, a legkiválóbbaknak kiválasztása és érvényesülése bármely néprétegből csak úgy biztosítható, ha *valamennyi* gyermek az elemi ismereteken kívül magasabb műveltségben részesül s így a tehetséges gyermeknek származására való tekintet nélkül alkalma nyílhatik az elemi iskolától kezdve a legmagasabb műveltségi fokra eljutni. Ezen egységes iskolaszervezet útján a nemzet valósággal birtokába juthatna eddig rejtve maradt tehetségeinek, melyeknek a mai iskolarendszer mellett nem volt alkalmuk a népiskolai műveltség fölé emelkedniök. Másodszor : a különböző társadalmi osztályok gyermekeinek hosszabb ideig való együttnevelése rendkívüli *szociális jelentőségű*. Az egységes iskola áthidalná a társadalmi osztályok között tátongó űrt ; a hosszú együttnevelkedés gyermekkori benyomásait a későbbi élethivatások és állások különbözősége sem tudná elmosni. Így a különböző társadalmi osztályok erősen közelednének egymáshoz.

Bármely szépen és demokratikusan hangzik ez a két bizonyíték, a mélyebb pszichológiai és szociológiai elemzés megfosztja őket minden bizonyító erejüktől. Vizsgáljuk meg külön mind a kettőt.

1. A helyesen fölfogott ember-ökonómia elve, mely szerint «szabad utat kell nyitni a tehetségnek», «minden ember a maga helyén legyen», hogy erejét a leghatékonyabban fejthesse ki a közösség javára, magától értetődő. Hogy a nép tehetséges fiai a legmagasabb műveltségben is részesüljenek és a legfontosabb pozíciókat is elfoglalhassák, magában szintén helyes elv. Hogy azonban a közoktatás úgy szerveztessék, hogy a nép minden tehetségét magától a néptől elraboljuk s számára a saját osztályán belül csak a kevésbé tehetségeket és tehetségteleneket hagyjuk meg : ez népellenes, antidemokratikus

kultúrpolitika volna, bármennyire népbarát jelszavak alatt indul is meg. Minden tehetséges embernek az alsóbb néprétegektől való elvonása s akadémikus pályákra terelése csak a felsőbb osztályok helyzetét javítaná, az alsóbbak színvonalát pedig csak lenyomná, mert a népnek az az intelligens eleme, mely eddig a saját osztályának helyzetét iparkodott emelni, most már a felsőbb osztályokhoz tartoznék s vele nem törődnek. Nem az-e a dolgok természetes rendje, hogy a kiválóság *elsősorban* a maga befolyását növelje? Vajjon nincs-e szükség okos parasztoakra, kik a falut irányítsák, okos ipari munkásokra, kik az ipari munkásság intelligens vezetői legyenek s így ne külső emberek használják ki a maguk demagóg céljaira? Ez sokkal fontosabb a közösség szempontjából, mert az egyes társadalmi rétegek annál nagyobb tekintélyre és jelentőségre tesznek szert, minél kiválóbb tagjaik vannak. Az egyes osztályoknak, mint ilyeneknek, emelkedése szolgálja igazán a társadalmi válaszfalak lerombolását, a társadalmi balítéletek és helytelen értékelések megszűnését. Csakis az lehet az egészséges politikai-társadalmi fejlődés, az igazi demokratizálódás alapja, ha a nép tehetséges és kipróbált fiai, akik tapasztalataik alapján nagyobb látókörre tesznek szert, *elsősorban mint ilyenek*, azaz mint a nép képviselői a képviselőtestületekben és hivatalokban érvényesítik tehetségüket és ismereteiket. Így van ez a demokratikus Angliában, amely talán legjobban megőrizte a régi rendi világ iskolarendszerét (gondoljunk az exkluzív jellegű college-ekre!), de viszont nem ismeri azt a bürokratizmust, mely nálunk minden ember társadalmi értékelésénél és hivatali elhelyezésénél a papirosbizonyítványokat nézi s nem az egyén munkaképességét. Angliának bár vannak rendi iskolái, melyek az alsóbb rétegeket nem szívják föl, de régóta vannak már munkásminiszterei is, azaz a nép tehetséges fiainak a *self-governement* elvi alapján a legmesszebbmenő befolyást engedett az ország sorsának intézésében. (Foerster.) Így a nép fia mint ilyen, a saját keretében érvényesülhet, s nem úgy, hogy előbb a saját talajából mesterségesen kitépve, egy felsőbb osztály idegen humuszába van átültetve, melyben lelkileg mindig idegen marad. Ez az igazi demokratikus haladás, nem pedig az, mely a tehetséget a saját életszférájából kiüzi.

Ez az áldemokratizmus, mely a népet arra a folytonos vérvesztésre ítéli, hogy tehetségeit egy másik társadalmi réteg számára fölládozza, különösen alkalmas arra, hogy az *intellektuális parvenük* nem kívánatos típusát tenyéssze ki. Korunk úgysis a gazdasági parvenük kora, különösen a világháború óta. Egyesek hirtelen meggazdagodnak s gazdaságuk folytán mindent elérhetnek, a nélkül, hogy társadalmi helyzetüknek szolid, lassan fejlett biztos bázisa volna. Hasonló lelki szerkezetű az intellektuális parvenü is. Kultúrája csak részleges, külsőleges, gyökértelen, mechanikus. Átlag gyorsan gondolkodó, szavakész, hamar formulázó, a jelszavakat könnyen megtaláló, élénk képzeletű egyéniség s éppen ezért a mai gyorsan rohanó életben hamar felszínre kerül, esetleg fontos és előkelő pozícióra tesz szert, annál is inkább, mert sokszor a tehetség látszatával a tehetség érvényesülésének jogát követeli is. A társadalmat pusztán nagy gépezetnek nézi, melyben az egyoldalú szak-

munkás szerepét játssza. Azonban ez veszedelmes, mert ha van is egyoldalú értelmi tehetsége, ez maga az élet és társadalom kényes, annyi tapintatot kívánó pozícióiban nem elég; az intellektuális parvenüből hiányzik a szolid, lassan fejlett belső lelki kultúra. Ez azonnal kitűnik, mihelyt olyan területen kell dolgoznia, mely *teljes* lelket kíván: a társadalom, az állam, a jog, a nevelés kérdéseiben, melyek nem mechanikusak, egykönnyen nem racionalizálhatók, hanem számos történeti föltételtől függők s a kedély mélységeiben gyökereznek. Az intellektuális parvenü tipikus tulajdonsága a lapos racionalizmus: azt hiszi, hogy néhány fogalomformulával bármely kor intézményét egyformán kezelheti. Nincs érzéke, tapintata a mélyebb lelki finomságok iránt, hiányzik belőle a mások lelkébe való könnyű belehelyezkedés, a megértés képessége. Csak a mereven általános, a racionális lebeg előtte s figyelmen kívül hagy mindent, ami egyéni, ami irracionális, ami történeti, ami lelki hozzásimulást kíván. Ezért az intellektuális parvenüt rendszerint bizonyos történet- és pszichológiaellenes radikalizmus jellemzi. Közömbös lélekkel durván szét tudja törni azt, amin a nemzet nagy tömegeinek lelke pietással csüng (v. ö. forradalmi «intellektuell»-jeinket). Ebben a lelki típusban az értelem uralkodik, de ez magában véve csak közömbös eszköz, jóra is, rosszra is használható, amint építhet, úgy rombolhat is, amilyen áldásos, éppoly veszedelmes is lehet, a szerint, hogy milyen belső étosz táplálja. Az ész e típusnál sokszor csak arravaló, hogy az egoizmust öntudatossá és raffináltabbá tegye: ez *nekem* hasznosabb, tehát ezt akarom. A morálnélküli intellektuális parvenü a legveszedelmesebb embertípus: az egyéni érdeket mindig gyorsan megszagló farkas-intelligencia. Ennek kitenyésztesére a mai anarchikus élet különösen alkalmassá lett. Nagyban előmozdítja a demokrácia. A régi időben az intellektuális parvenüt a fejedelemnek való hízélgés, ma még könnyebb szerrel a népnek való hízélgés, a demokrácia emeli föl a magasságba. Az ilyen parvenüemelkedés egyik társadalmi osztályból a másikba nagy veszedelemmel járhat, ha nagyon megszorodik. Csak az az igazi és a közösségre nézve értékes (igaz, hogy ritka) emelkedés, amikor általa az ember nemesebbé válik, bensőleg meggazdagodik, nem féllábbal és külsőszerűségekkel lép be a felsőbb rétegbe, hanem a maga egészében, lelki totalitásával. E nélkül az emelkedés gyökértelen, külsőleges, az egyénre is, meg a közösségre is veszedelmes.

Az igazi szolid emelkedés a kultúrában — s az egységes iskola tehetségargumentuma szempontjából ez a fontos — rendszerint nem az egyes egyén életkeretén belül megy végbe, hanem *több nemzedéken* keresztül. A nem pusztán intellektuális, de *teljes* lelki kultúra csak megfelelő miliőben fejlődhetik ki korai lassú ráhatás következtében. Ezért a cél elsősorban az egész társadalmi réteg élet- és műveltségi színvonalának emelése s nem egyes kiváló egyéneké legyen. Az emelkedés akkor a legkedvezőbb az egész nemzeti közösségre, ha egy egész társadalmi osztály halad fölfelé s a nemzeti organizmus új, finomabb rétegét alkotja. Ezen sarkall az egész nemzet kultúrai haladása. Ez a legbiztosabb szere az egységes demokráciának.

A hirtelen átugrás a felsőbb társadalmi rétegbe általában magára az *egyénre* nézve sem kívánatos, mert a legtöbb ilyen egyén intellektuális képességei dacára az új társadalmi rétegben *homo novus*-nak, bokorból ugrott embernek, valahogyan idegennek érzi magát; innen érthető társadalmi félszegsége, gyanakvásra való hajlama, lelki idegenszerúsége: voltaképp soha sincsen otthon új környezetében. Elveszti régi osztályának imponderábilis erkölcsi hagyománytökéjét, mely régebben fegyelmelte és inspirálta. E hagyomány híján ellentétbe kerül új életkörnyezetével s gyakori eset, hogy elvesztvén régi talaját lába alól s az újat nem érezvén biztosnak lába alatt, igazi koncentrált munkára tovább már nem is képes. Pusztá iskolai értelmi képzettsége még nem tette egyszersmind új emberré. Igen kényes dolog tehát az embert saját társadalmi talajából egy másikba mechanikusan átültetni. Életerős gyökeret csak kevés, igazán gazdag egyéniség tud verni. Mai társadalmi bajaink egyik forrása itt található meg: hány igen alacsony műveltségű szülő hajtotta nem is éppen tehetséges gyermekét a gimnáziumba, majd az egyetemre, bár semmi különös belső hajlama nem volt, pusztán a családi emelkedés látszatából, a lateiner-ember presztizse után való szomjúságból, az előkelőbbé válás hamis fölfogásából, beteges aszcendizmusból, többrevágyságból. Ez a társadalmi kapillarizáció azonban csak mechanikus maradt: a külső színvonalat elérték, de a belső, a szolid lelki kultúra továbbra is messze ez alatt maradt.

Hogy az általánosan kötelező, 14 éves korig tartó egységes iskola eszméje az utolsó évtizedben a németeknek annyira jelszavává lett* s ez a jelszó nálunk is oly erős visszhangra talált, abban nagy része van a pszichotechnika gyors föllendülésének azon a téren, mely a *tehetségek* fajainak megállapítását és diagnosztikáját célozza. Bármennyire helyes és értékes eredményekre jutott is a legújabb időkben az intelligencia-vizsgálat, ennek gyakorlati alkalmazásába vetett remény nem maradt mentes erős utopisztikus vonásoktól. Korunk annyira technikai szellemű, hogy azt hiszi, hogy amint a gépek mechanikai világában oly csodálatos parancsoló hatalomra tett szert, ugyanezt teheti a végtelenül bonyolult lelki és társadalmi jelenségekre nézve is; azt hiszi, hogy a géptechnika mintájára exakt társadalmi és pszichológiai technika is lehetséges s a tudomány itt is olyan hatalommá válik, mint a természetre nézve. Részben ebből érthető az a fantasztikus-utopisztikus szellem, mely ma a jövő társadalmára nézve uralkodik. (Ez ihlette meg a mi bolsevista doktrinér tanügyi kormányzatunkat is, amikor egyik legsürgősebb teendőjének tekintette egy tehetségvizsgáló pszichológiai intézetnek föllállítását s a tehetségesek iskolái tervezetének kidolgozását. A tehetséges lelencgyermek számára olyan intézetet akartak létesíteni, mely az «új társadalmi rend» szellemében működve, a bolsevizmus számára valóságos janicsár-iskolává fejlődött volna).

* E sorok írása óta (1921) a német egységes-iskolai mozgalom egészen háttérbe szorult: a legújabb német iskolai reformokban nem tudott érvényesülni. A jelszó virulenciája már egészen megszűnt.

A tehetségek kérdésének kezelésén is kiüt az egyoldalú intellektualisztikus szellem. Nem veszik észre, hogy a «tehetség» nem pusztán intelligencia, csupa ismeret-apparátus. Ez magában távolról sem elég: gazdag kedély, kitartó akarat és jellem is szükséges hozzá s ez legalább is az értelemmel egyforma jelentőségű. Hogy a gyermek az élet kemény munkájában hogyan állja meg a helyét, azt eleve még nem dönti el, vajjon mit mondanak a pszichológiai laboratóriumban emlékezetéről, képzet- és figyelmi típusáról, reakciómódjairól, kombináló-képességéről, látási vagy hallási finomságáról stb., vagy még az sem, hogy milyen bizonyítványt kapott az iskolában. Hány tehetséges, jeles tanuló marad el az életben rosszabb intelligenciájú társa mögött, mert hiányzik belőle a fényes értelmi tehetség mellett az akarat állhatatossága s a jellem határozott etikai iránya? A zseni természete egyébként úgy sem racionalizálható oly könnyű szerrel, mint a tehetségvizsgálatot mindjárt gyakorlatilag kamatoztatni akaró társadalom-reformerek képzelik: a zseni csodálatos benső teremtő-ereje a laboratóriumi diagnosztika mellett is nagy misztérium marad. A zseni is egységes lelki totalitás, mely lélek-elemekből mozaikszerűen össze nem rakható. Itt az egész több, mint a részek összege. Csak a mechanikusabb természetű (de nem az igazi teremtő) érzéki-technikai alkalmatosság állapítható meg kísérleti úton, de nem a lélek-egész, pedig csak az eleven egész ember egyedül a produktív géniusz. A pozitív zsenitenyésztés csak pszichológiai utópia. A zseni kibontakozása legfőképpen negatív módon előzhető meg: fejlődésének akadályait kell eltávolítani.

E ponton Foerster Vilmosssal az egységes iskola-mozgalomnak egy tragikomikus mozzanatára is rámutathatunk. Az egységes iskola az egység, az egyformaság, az uniformitás mechanizáló elvén alapul, mely mindenkit 14 éves koráig egyfajta műveltség-anyaggal akar művelni. S miért teszi ezt? Éppen egy ellenkező célért: a tehetségek kiemelkedéseért, tehát az egyformával szemben az individualisért, a különösért, az eredetiért. A tehetségek kiemelkedése érdekében a már differenciált középiskola-fajokat mereven egységesíti (legalább alsó tagozatukban), ami nyilvánvaló ellentmondás, mert hisz a tehetség mindig valami külön, szaktéren való kiemelkedést jelent, amire nagyobb alkalmat ad a többféle iskola-típus. Tehetséghalászat és iskolaegységesítés egymásnak ellentmondó fogalmak. Egyébként, ha már ellentmondást keresünk, ez még szembeszökőbb a demokratizmus mindent átlagosító, egyformásító törekvése, másrészt a nagy tehetségkultusz individualisztikus iránya között. Ezt az ellentétet végső következményében elgondolva kérdezhetjük: hogyan rajonghat a szélső népuralom a tehetségekért s hogyan akarhatja ezek kedvéért fenekestül fölforgatni az iskolarendszert, amikor egyébként mindent szocializálni, egyformává akar tenni s az egyénnek, a tehetségnek iniciatív megmozdulását gyanus szemmel nézi? mikor végső eszménye a laposra esztergályozott, minden kiemelkedést, egyéni változatosságot letompító, tagjaiban teljesen egyenlő társadalom? Az ellenmondás forrása megint a naív racionalizmus, mely Rousseautól kezdve minden embert egyformának tart s teljesen figyelmen kívül hagyja azt, hogy már a természet

a legkülönbözőbbnek szüli az embereket : az egyiket okosnak, a másikat butának, az egyiket egészségesnek, a másikat betegnek, az egyiket kitünő hallónak, a másikat siketnek, az egyiket ügyesnek, a másikat ügyetlennek.

Ha már most a demokratizmusnak a közoktatási szervezettel szemben föllépő jogosult követelményét nézzük, t. i., hogy mindenki bármilyen iskolába járhasson származására való tekintet nélkül, ezt a mai iskolai viszonyok mellett is érvényesülve látjuk. Ma sem akadályozza meg senki, hogy a nép alsóbb rétege magasabb műveltségre tegyen szert. Sőt ha a nemzet vezető elemeit, szofokráciáját : tudósait, művészeit, közéleti nagyságait szemügyre vesszük, nyugodtan állapíthatjuk meg túlnyomó részükről, hogy éppen a nemzet alsóbb rétegeiből törtek elő. A nép ifjú energiája, az ismeretlen emberek génusza mindig alulról frissítette föl s óvta meg az elvéhdedéstől kultúránkat. A virág a gyökérből fakad s nem a virág hozza létre a gyökeret. Minden új élet a népből, ebből a közös embertalajból tör elő. A talentum érvényesülése előtt a mai iskolák sem zárják el az utat, nincsen bennük kasztrendszer. Középiszkoláink és főiskoláink tanulóinak igen jelentékeny része ma is az alsóbb néposztályból kerül ki : a kisiparosok, munkások és kisgazdák fiaiból s így ezekben a magasabb műveltséget adó s vezető állásokra képesítő iskolákban a társadalom minden rétege képviselve van, bennük bármilyen talentum szabadon érvényesülhet, sőt ösztöndíjak, segélyek, tandíjmentesség által még támogatást is nyer. Ha mégsem érvényesülhet az életben, annak nem az iskolák, hanem egyéb társadalmi bajok (szegénység, protekció stb.) az okai, melyeken azonban nem az iskolarendszer segít. Ha itt tennivaló van, az elsősorban a teljesen elszegényedett középosztálynak internátusokkal, ösztöndíjakkal való segítése. Hisz a nemzet intelligenciájának zömét ez az osztály szolgáltatja. Ennek megmentése az intelligens pályák számára az intellektuális parvenükkal szemben sokkal inkább a nemzet életbevágó érdeke, semmint iskoláinknak a «tehetségek» nevében való látszólagos «demokratizálása».

Az igazi tehetségek fölemelkedésének magában helyes elve nem olyan természetű, hogy az egész oktatásügy tengelyévé volna meglehető. Ez a művellet iskolarendszerünk épületének egyensúlyát végzetesen megbontaná. Így a népiszkola elveszteni öncélját: pusztá átmeneti iskolává, szelekciós eszközzé, a tülekedő becsvágy küzdőterévé alacsonyodnék le. A népiszkolában való meghagyás értelmi és erkölcsi szempontból lesújtó szégyenszámba menne s a gyermekre a «tehetségtelen» bélyegét sűtné. Az igazi népművelés, a nagy tömegnek a neki megfelelő műveltségben való részesítése, a nép zöméről való szellemi gondoskodás háttérbe szorulna. A népiszkola csak mintegy a felsőbb iskolák szűrőintézetévé fokozódnék le, melynek célja önmagán kívül van s amely meg volna fosztva önállóságától és méltóságától. A népiszkola elveszteni sajátos hivatását, mely abban áll, hogy a gyermeknek olyan viszonylag befejezett műveltséget adjon, mely szellemi, erkölcsi és társadalmi szükségleteinek és helyzetének megfelel.

Az egységesítéssel szemben még figyelembe kell vennünk azt a pszicho-

lógiai szempontot, hogy az alsóbb és felsőbb népréteg gyermekei különböző szellemi fejlettségűek és különböző előképzettségűek, s már azért sem kényszeríthetők éppen a tanítás kellő haladása érdekében oly hosszú ideig közös iskolába. Nem arról van szó, mintha a nép fia kevésbé volna tehetséges, mint az ú. n. művelt osztály gyermeke, hanem arról, hogy mások a lelki diszpozíciói, más lelki fejlődésének ritmusa, értelme elsősorban más föladatakra van irányozva és beállítva, más az érdeklődési köre, másképp van begyakorolva kicsi kora óta, mint a felsőbb társadalmi osztály sarja. Az utóbbinak értelme, minthogy az élet nyomorával nem kell küzdenie, mozgékonyabb, szabadabb, elvonásra alkalmasabb, látóköre tágabb s olyasmire is fogékony, ami kívül esik a közvetlen életkörnyezeten, fantáziája változatosabb anyagon uralkodik és szabadabban konstruál. Az alsóbb osztály gyermeke családjának életküzdelmét sínyli s ezért — mint Foerster rámutat — hiányzik elméjéből a fogékonyság és mozgékonyosság a saját környezetétől messzebbfekvő tárgyak iránt. E kétféle elme-típus tehát különböző tanítást is kíván. Ha sokáig együvé szorítják őket, mindkettő csak kárát vallja. A művelt réteg gyorsabb észmozgású gyermekének fejlődését mesterségesen hátráltatjuk, az alsóbb osztály gyermekét pedig megerőltetjük s olyasmire kényszerítjük, ami természeténél fogva nem neki való. Az előbbi gyermekkori környezete átlag már eleve alkalmasabbá teszi a felsőbb iskolai tanulmányokra. Mindez nem társadalmi balítélet, hanem a tények rideg világa mellett megállapítható igazság.

A nyolc évig tartó egységes, minden gyermekre egyformán kötelező iskola ellen szól az is, hogy a kultúra növekvő differenciálódása mindinkább sajátos műveltséget követel a társadalom vezető elemeitől. Ha már most a középiskola csak négy évfolyamra szorul össze, ez egyáltalán nem elég az alapos kiképzésre, a magasabb fokú művelődési anyag elsajátítására. A nyolcosztályú egységes népiskola elvesztené saját misszióját, de tönkre tenné egyúttal a középiskolát is. Mind a művelődés anyagának különböző típusai, mind a nemzet szükségletei, mind a gyermekek lelki fejlődésének tempója és dinamikája s különböző hajlamai az iskolák korábbi differenciálását követeli. Ennek igazolására idézi *Pestalozzit*, aki éppen nem vádolható antidemokratizmussal, egy kiváló pedagógus: «Ha az állatok nevelésre szorulnának, nem lehetne a farkast és a bérányt, a rókát és a nyulat ugyanabba az iskolába küldeni, nem tehetnénk a tigrisnek való táplálékot az elefánt elé s az elefántnak való táplálékot a tigris elé, nem etethetnénk a verebeket hangyatojással s a fülemilét búzaszemekkel. Jó volna megjegyeznünk, hogy a tehén a borját nem akarja repülni tanítani s hogy az öreg számár fiát türelemre és elégedettségre szoktatja s óva inti a könnyúlábú őzike ugrándozásaitól . . .»

2. Az egységes iskola híveinek másik főérve a gyermekeknek egy iskolában nyolc évig tartó együttnevelése mellett *szociális jelentőségű*. Ettől várják a *nemzeti lélek egységének* megszilárdulását: az egységes iskola enyhítené, sőt megszüntetné a nemzet tagjainak annyiféle (társadalmi osztály, vallás, nyelv

stb. szerint való) megoszlását s ennek igen káros következményeit, áthidalná a különböző társadalmi rétegek különbségét.

Ez azonban csak pusztán elméleti illúzió, melyet a valóságos iskolai élet alaposabb megfigyelése szertefoszlat. Magában igen üdvös szociálpedagógiai kíváncsiság, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozók a személyes érintkezés, hosszas együttlét és összeszokás útján egymáshoz lelkileg is közelebb kerüljenek. Ez a társadalomszichikai kiegyenlítődés azonban alig várható attól, ha az iskolában a művelt s műveletlen, gazdag és szegény gyermeknek 14 éves koráig feltétlenül egymás mellett kell ülnie. Először is figyelembe kell vennünk, hogy a gyermek idejének aránylag kis részét tölti az iskolában s így ennek nevelő hatása mindig szükségképpen kicsiny marad ahhoz az állandóbb befolyáshoz képest, melyet az otthoni környezet gyakorol rá. Másodszer: a jómódú és szegény gyermek közt tátongó ellentét nemhogy kiegyenlítődik, hanem éppen izgatólag és visszataszítólag hat s nem a lelki asszociáció, de egyenest a lelki disszociáció forrása. A szegény gyermek — ma már az otthon hallottak alapján is — elkeseredetten nézi gazdag társának melegebb és jobb ruháit, jó tisztorajját stb., míg emez látva szegény társa nyomorúságát, nélkülözését, annak büszke tudatára jut, hogy ő az életnek sokkal magasabb lépcsőfokán áll. Ez a disszociáló hatás még átlag kevésbé jelentkezik az elemi iskola négy osztályában; már sokkalta erősebben érvényesül éppen abban a 12—14 éves korban, amelyhez tartozókat akarja a lelki egység nevében kötelezően együvé szorítani az egységes népiskola. Ekkor kezd éppen a gyermek saját társadalmi osztályának és élethelyzetének tudatára ébredni. Az is ellenkezik a tényekkel, mintha a műveltebb gyermekek jobb szokásai és erkölcsi nevelő hatással volnának műveletlenebb társaikra s viszont a szegény gyermekek jó tulajdonságai üdvösen befolyásolnák a vagyonosabb osztályhoz tartozók lelkületét. Ez is csak szép teória. A tapasztalatból lezűrhető tipikus tény az, hogy sokkal nagyobb mértékben veszik át egymás rossz tulajdonságait, semmint a jókat. Az előbbieknél jóval nagyobb a lelki ragályozó erejük. A művelt családból való gyermek felölti a szegény, otthon elhanyagolt gyermek durvább modorát és szokásait. Emez meg a jobbmódú gyermeknek rá nézve veszedelmesebb külsőségeit kölcsönzi el s olyan élet-színvonalat követel magának, amilyen azé. Így az osztálykülönbségek összezavarodnak; az ellentétek nem hidalódnak át, hanem csak még jobban kitágulnak. A demokratikus Anglia legjobban ragaszkodik a világon a régi rendiség állapotában megmaradt iskoláihoz, melyekben a különböző társadalmi rétegek összehasonlíthatatlanul kevésbé vannak összekeverve, mint nálunk. S ennek ellenére Anglia előkelő és vezető társadalmi elemeiben sokkal nagyobb az alsóbb néprétegek, a munkásosztály iránt való szociális érzés, sokkal hatékonyabb a demokrácia és a nemzeti egység tudata, semmint nálunk, kiknél a társadalmi osztály-keveredés az iskola minden fokán már régi keletű.

Egy nemzet lelki s ezzel politikai egységét kétségkívül a hit és a kultúra, az erkölcsi és jogi értékelés, az érzelmek és akaratirány egyformasága bizto-

sítja. Ehhez azonban távolról sem szükséges az egységes iskola. Az, amit az egységes iskola hívei ebből a szempontból hangoztatnak, minden iskola-fajnak egyetemes nevelő célja, t. i., hogy a következő nemzedék, bármilyen fajhoz, valláshoz vagy társadalmi osztályhoz tartozik is, magát elsősorban a magyar nemzeti közösség tagjának érezze s alá tudja rendelni a nemzet egyénfölötti érdekeinek.

Amikor a demokratikus szellem nevében egyesek közoktatási szervezeteink fenekestül való fölforgatását követelik, gyakran megfelelnek arról, hogy *a demokrácia a kultúrpolitikában is nemcsak jogokat, hanem kötelességeket is jelent.* Teljesen elismerjük mindenkinek bármilyen magas műveltségre való egyenlő jogát, ezen absztrakt elv mellett azonban nem húnyhatunk szemet azon társadalmi, pszichológiai és didaktikai akadályok előtt, melyek amaz elv hirtelen és radikális megvalósítása elé tornyosulnak. A kultúra nem kész valami, ami valakire külsőleg ráakasztható, hanem magunknak egyénileg kell meghódítanunk s ennek a hódításnak igen nagyszámú és bonyolult előfeltételei vannak. A kultúra nem a szellemi fölszerelés egy faja, melyet az iskolákban, mint valami kultúrgyárakban mérték szerint lehet csináltatni s megvásárolni. A kultúra sohasem jöhet kívülről, hanem csak belülről szervesen nőhet. A test a maga külső formáját nem egyszerre kapja valami külső mechanikai behatástól, mint egy szobor, hanem belülről fejlődik, növekszik, azaz, belső formapricípiuma, *εὐτελεχσία*-ja van. Így a szellemnek is. Ami kívülről jön, az csak inger és anyag az öntevékenység számára.

Ebből folyik egyszersmind a kultúrának az a fontos jegye, hogy mindig *történeti* természetű, azaz lassú és folytonos fejlődés eredménye. Nem hirtelen máról holnapra támad, hanem a történeti fejlődés tartja össze fázisait. Ha ez hiányzik, csak álkultúra, parvenü-műveltség jó létre. A hirtelen és erőszakos agyonművelés, a kultúrpolitikában hirtelen érvényesülő túlzó demokrácia gyökértelen s veszedelmes félműveltség forrása lehet s ellaposítja a kultúrát. Szélső módon megformulázva majdnem azt mondhatnók: a kultúra intenzitása szinte fordított viszonyban áll a kultúra extenzitásával. Minél nagyobb rétegekre s minél gyorsabban terjed ki a kultúra, annál inkább elsekélyesedik, mint az árvíz, melynek sodró ereje annál inkább csökken, minél szélesebb területre folyik szét.

A demokratizmus igazi szelleme a pedagógiában nem a *magasabbfokú* értelmi ismeretek minél nagyobb tömegének minél szélesebb rétegekkel való elsajátíttatásában, hanem az akarat és jellem minél hatékonyabb fejlesztésében áll. *Az igazi demokratizmus a társadalmi felelősség pedagógiája:* a nemzet valamennyi tagja tudja, hogy az ő cselekvésének vagy nem-cselekvésének mik a társadalmi következményei, különösen ma, amikor az állam demokratikus berendezkedése mellett a közakarat kialakításában mindenkinek szava van. Csak úgy van értelme a nemzet szempontjából a demokráciának, ha a nemzet nagy rétegeit erre a kollektív felelősségtudatra nevelni tudja. Különben jobb az abszolutizmus politikai hatalma, semmint a neveletlen és éretlen tömeg ösztönuralma. Mindaz, amit a modern államban a legnagyobbra szokás be-

csülni, amilyen a kutatás-, szólás-, sajtó-, szabad egyesületi és gyülekezési szabadság, általános választói jog, teljesen szabadjára ereszti az egyént, az egyes néprétegek egoizmusának és osztályuralmi törekvésének szabad utat nyit, a köztekintélyeket lerombolja, nem államfenntartó, hanem államromboló, centrifugális tényező. Ezekkel az erőkkel szemben a legjobb eszköz, a leghatékonyabb centripetális erő : a nép kellő nevelése. Csakis neveléssel, műveltséggel lehet a demokráciának az egyén számára jogokat biztosító elvét összhangba hozni a kollektív munka, fegyelem és felelősség elvével, a szabadságot a tekintéllyel, mely nélkül nincsen szabadság sem. Többször utaltak már arra a tapasztalatra, hogy a felsorolt szabadságjogok annál kevésbé centrifugálisak és veszedelmesek, minél nagyobb és mélyebb egy nép műveltsége. Angliában nem veszedelmes a parlamenti rendszer, de az volt Oroszországban, ahol minden forradalmi törekvés a dumából indult ki. A primitív ember durva önzésével szemben az összetartozó társas ösztönöket, a közös felelősség-érzést csak a kultúra fejlesztheti ki.

Nemzetünk tragikus sorsa különösen figyelmeztet erre. A szomszédos népek fölé annál hamarább kerekedünk s az elszakított országrészekre annál nagyobb vonzóerőt gyakorlunk, minél nagyobb és összeillőbb munkára vagyunk képesek a politikai életben, termelésben, iparban, kereskedelemben. Ennek pedig lelki előfeltétele a *fegyelem* és a *kollektív lelkiismeret*. Nem a tehetségek, a vezető elmék *sokasága* a fontos, amire az egységes iskola hívei elsősorban törekednek, hanem az, hogy ezek mögött a nemzet minél nagyobb és minél jobban nevelt, azaz fegyelmezett tömege álljon. Ez a legfőbb tényezője és biztosítóka a magyarság fennmaradásának, a nemzet makrobiotikájának.

Nemzeti eszme és demokratizmus egybehangzóan találkoznak ebben a művelődési eszményben : *a nemzet minél több tagja képességeinek megfelelően a saját körében a társadalmi munkaképesség maximumát érje el s így a nemzet egészének erő kifejtését minél hatalmasabbá tegye.*

V.

Realisztikus szellem a kultúrpolitikában.

A nacionalizmus és demokratizmus mellett korunk harmadik uralkodó világtendenciája a *naturalisztikus-realisztikus* irányzat s ezzel a gazdasági-technikai szellem. A reneszánsz óta mind erősebbé vált az a világnézet, mely a világ lényegét a külső természetben látja s a szellemet is ebben iparkodik föloldani. Minthogy e világnézet szerint a természet a legfőbb érték, melynek fogalmára vezetendő vissza minden, természetesen csak a természetre vonatkozó tudományok előtte az igazán értékesek. A természettudományi gondolkodásmód és kategóriák a XIX. században egyeduralomra törtek. Csak a természettudományok az igazi tudományok, mert csak ezekben állapíthatók meg egyetemes igazságok, exakt törvényszerűségek ; a szellemi tudományok

ellenben, mint a történelem, csak a folyton változóval, az egyszer megtörténttel foglalkoznak. A természettudományoknak ezt az egyoldalú értékelését és tekintélyét különösen fokozta a közfelfogásban a természettudományok technikai alkalmazásának gyakorlati, hasznossági szempontja is. A technika csodálatos eredményei, az életet kényelmesebbé tevő vívmányai önkéntelenül is azt az érzést és hitet sugalmazták, hogy csak a természettudományok a haladás képviselői s a tudományosan igazolt világnézet alapjai («természettudományos világnézet»). A technicizmus egyoldalúan ökonómiai értékírányú szelleme csak azt az ismeretet hajlandó becsülni s a következő nemzedékre átszarmaztatni, amely hasznos, amelynek birtokában hidat tudunk emelni, gépeket szerkeszteni, posztót szőni. Az egész emberi kultúrában nem is lát egyebet, mint azt a törekvést, hogy egyrészt a rendelkezésre álló nyersenergia mennyiségét növeljük, másrészt haszonenergiává való átalakulásának viszonyát megjavítsuk. Erre pedig csak a természet törvényeit megállapító természettudomány képesít bennünket, mint a jelenségek rendszeres előremondásának vagy megjósolásának technikája, azaz a természet legyűrésének tudománya. Az nem igazi tudomány, melynek nincsen ilyen prófétai karaktere. Az ú. n. szellemi tudományok: történelem, nyelvtudomány, filológia, különösen klasszikus filológia, nem komoly tudomány: az iskolában ma játszott szerepük egyenest vakmerő merénylet az emberi szellem ellen. Ez a naturalisztikus irányzat természetszerűen lapos utilitarizmusban hangzik ki: mivel csakis a világ energiáinak minél gazdaságosabb kihasználása biztosítja az emberi élet legnagyobb kényelmét és boldogságát, ez az energia-kihasználás pedig egyedül a természettudományokon alapszik: csakis ezek tartoznak a kultúra értékes javai közé, melyeket a következő nemzedékre az iskolák útján át kell szarmaztatni.

Ez a realiztikus szellem, melynek itt szélső formáját jellemeztem, természetesen először a klasszikus gimnázium kapuit döngette s ennek monopóliumát sikerült megdöntenie. A XIX. században keletkeznek a reáliskolák, reálgimnáziumok s a különféle szakiskolák, melyek mind a realiztikus műveltség-típus térfoglalásának képviselői. Közben a realiztikus és gyakorlati szellem egyéb eszmeáramlatokban és irányzatokban is fegyvertársat talál. Így a németeknél a gazdasági és katonai imperializmusban, az új császárság nagy nemzeti expanziójában. Ennek nem felelhetett meg már az absztrakt általános humanitás-eszmény, melyet a gimnázium ápolt, hanem a hasznos, életrevaló, az élet szükségleteit frissen meglátó, fizikailag pedig hadiszolgálatra alkalmas, erős nemzeti önértetű polgár eszménye. Ilyet a gimnázium alig adhat: a filológia csak filológusokat szül. Az erős realiztikus érzéken kívül a nacionalizmus sugallja három évtizeddel ezelőtt II. Vilmos szavait: Eddig az út Thermopylaetól Cannaen át vezetett Rossbach-hoz és Vionvillehez. Én az ifjúságot Sedantól és Gravelottétól Leuthenen és Rossbachon keresztül vezetem visszafelé Mantineához és Thermopylaehez. Azt hiszem, ez a helyes út, ezen kell ifjúságunkkal járnunk.»

A realizmus azonban ma már nemcsak a természettudományos gondol-

kodásmód intellektuális eszmeirányzata. Gyökerei sokkal mélyebbre nyúlnak : a mai ifjúság megváltozott *értékfelfogásának* talajába. Az ifjúság életérzése, önkénytelen érdeklődési iránya, fogékonysága, eszményei az általános realizztikus korhangulat sugalmazásának hatása alatt az utóbbi két évtizedben erős irányváltozást szenvedtek. Ma már az ifjúságot nem annyira Hunyadi törökverő csatái, Rákóczi nemzeti élet-halál küzdelme, nem annyira Jókai történeti regényei vagy az antik mitológia bájos meséi érdeklik, hanem az elektromos gépek, a tengeralattjáró hajók ; nem Odisszeusz kalandjai, hanem a sarki vagy sivatagi utazók küzdelmei. Ezt a realizztikus-technikai érdeklődési irányt a világháború kápráztató s monumentális technikai folszereltsége még csak fokozta.

Mi legyen kultúrpolitikánk álláspontja a modern kultúrának realizztikus-technikai szellemével szemben?

Először is magától értetődően el kell ismernünk a realizztikus műveltségi anyagnak rendkívüli jelentőségét s ennek megfelelően a közoktatásban érvényesítendő jogosultságát. Egyrészt tagadhatatlan, hogy modern világgfelfogásunk túlnyomóan a természettudományokon alapul, másrészt, hogy a realizztikus szakok a mai gazdasági és technikai műveltség fundamentumai. A mai világot láthatóan és láthatatlanul nagy gazdasági szükség-szerűségek szabályozzák ; kellő gazdasági alap nélkül pedig szellemi kultúra sem fejleszthető, sőt ami kifejlődött, az is tönkremegy. Ennek a helyzetnek iskolapolitikai következményeit természetszerűen le kell vonnunk. A fönnebiekben már le is vontuk, amikor a gimnáziumok számának csökkentését, a reáliskolák (esetleg reálgimnáziumok), polgári iskolák, alsó- és középfokú gazdasági s ipari iskolák számának mielőbbi tetemes szaporítását kívántuk. A nemzet társadalmi-gazdasági szükségleteinek s a különböző lelki hajlamok sokféle típusának figyelembevételét a közoktatásügy szervezetében s ennek megfelelően új, *reális irányú iskolafajok föllállítását* különösen hangsúlyoztuk.

Azonban nem fogadhatjuk el a naturalizztikus-realizztikus iránynak azt a túlzó követelését, hogy az ifjúság nevelésében az *első* helyet általában a természettudományoknak kell elfoglalniok. Mindaddig, míg az iskolák nem lelketlen ismeret-apparátusok, gondolkodó gépek szerkesztését, hanem az *emberré* nevelést tekintik céljuknak, a szellemi tudományoknak, a humanizztikus, azaz emberre vonatkozó tárgyaknak (történelem, nyelv, irodalom) primatusát kell általában érvényre juttatniok. A humanizztikus tárgyak ugyanis az emberi szellem művelése számára nyilvánvalóan közvetlenebb jelentőségűek, mint a természettudományok. Az ember számára fontosabb az ember és a társadalom, mint a természet. *A szellemi-történeti világ a mi első, közvetlen milieunk* : ezen keresztül jutunk csak a természethez. «Az ember legfontosabb tanulmánya mindig az ember» — mondja Goethe. Mi az emberi nevelés sajátos föladata? Az, hogy a növekvő természeti embert *történeti-társadalmi lényé* avassa : a növekvő embert beállítsa abba a szellemi életbe, melyet környezete már elért, az ismeretek, hitek, hagyományok, világnézet közösségébe. Hisz éppen ezek teszik ki azt, amit műveltségnek mondunk.

Így képesíti rá a nevelés az egyént, hogy a közösség szellemi életében részt vehessen. Az állat élete pusztán természeti processzus, az állati nemzedékek egymás után következnek s mindig ugyanazt a tevékenységet végzik. Ellenben minden emberi nemzedék szinguláris, vissza nem térő életet él s tevékenységet fejt ki, azaz *története* van, mely egy magasabb egyébe: a nemzetnek, sőt az emberiségnek történetébe zárul. S erről tud is az ember: az állattal szemben van *történeti tudata*, tudatosan kapcsolódik a multhoz s továbbdolgozik azon, amit az előző nemzedéktől örökölt. A szellemnek, a történeti tudatnak átörökösítése megy végbe a nevelésben, folyik az iskolában. S miben áll az emberi élet igazi szellemi tartalma? Elsősorban nem a külső természetre vonatkozó ismeretekben, hanem az embernek az emberrel s alkotásaival szemben való *értékelő állásfoglalásaiban*, amint ezek a családban, a társadalomban, az államban, vallásban, irodalomban, költészetben, művészetben megnyilvánulnak. Az ember, mint szellemi lény, számára a szellemi, társadalmi-történeti mozzanatok megértése, befolyásolása és formálása nagyobb jelentőségű, mint a természet megismerése. A természetet csak az érzékek töredékes adatai alapján közvetve, *külsőleg megismerjük*: azt azonban, ami szellemi s az irodalomban, művészetben, történelemben revelálódik, közvetlenül, *belsőleg megértjük*. Ha hiányoznék ez a közvetlen megértés, akkor az is, amit a természettudományok, mint ilyenek, a valóságról mondani tudnak, számunkra voltaképp elvesztené jelentőségét. A természetről való tudásunknak is csak a szellemhez való vonatkozása kölcsönöz sajátos elméleti érdeket.

Bármennyire differenciálódjanak is tehát az iskola-típusok, az ember sajátos szellemiségét kifejező tanulmányoknak — a hangsúly különböző erejével — valamennyiben közösnek kell lenniök. A vallástannak, nemzeti nyelvnek és irodalomnak s a történelemnek, mint a jövő nemzedék értékelő állásfoglalását formáló tanulmányoknak, mindig primatusuk van az emberré nevelésben a pusztán külső természet ismeretére vonatkozó studiumok fölött. A matematika, a természettudományok, a különböző technikai tudományágak valamennyi kultúrnéppel közös anyagúak. A mi sajátos magyar műveltségi-szellemi javunk ott kezdődik, ahol a magyar nemzeti érzésmód és értékelés, a sajátos színezetű nemzeti politikai s társadalmi étosz, művészi és irodalmi szellem érvényesül. Ennek valamennyi iskolafaj tantervében, bármilyen műveltség-típust képvisel, mint közös, nemzeti lelket formáló anyagnak érvényre kell jutnia, egész közoktatásügyi szervezetünkön végig kell húzódnia. Már ebben megvan az ellensúlya az egyoldalú naturalisztikus-technikai irányzatnak; már ez biztosítja közoktatásunkat a modern szellem egyoldalú panökonómiai értékfelfogásával szemben.

A realiztikus irányzat kapcsán ki kell térnem a mai pedagógiában oly nagy szerepet játszó *munkaiskolai mozgalomra*, mivel úgy tűnik fel, mintha ez is — különösen amerikai születésű bizonyítványára való tekintettel — a kor technikai szellemének köszönné létét. Ha azonban a munkaiskolai mozgalmat abban a nemes formájában nézzük, amint Kerschesteiner kidolgozta, akkor benne egyrészt az iskolák egyoldalú intellektualizmusára való vissza-

hatást, másrészt igen jelentős szociáletikai irányzatot kell látnunk, melyet a jövőndő magyar nemzeti kultúrpolitikának is a legnagyobb mértékben figyelembe kell vennie. Kerschesteiner abból indul ki, hogy egy iskolafaj sem tett semmit a *szociális ösztönök* pozitív fejlesztésére; persze, nem értelmi tanítás, hanem valóságos gyakorlás által. Ahogy most vannak az iskolák szervezve, főcéljuk az *egyes tudásának*, esetleg technikai ügyességének fejlesztése. De teljesen figyelmen kívül marad a társas derékség, a szociális érzés ápolása. Iskoláink inkább az értelmi, mint az erkölcsi éberséget, inkább a másokkal való verseny győzelmének, semmint a másokért való felelősségnek érzését, inkább az egoisztikus ismerésösztönöket, semmint a társas hajlandóságokat fejlesztik rendszeresen. A mai iskola nincsen berendezve a szociális ösztönöknek megfelelő közös munka által való rendszeres fejlesztésére. Pedig ez volna korunk rettenetes társadalmi konvulziói közepett az első feladat: *a szociális kötelességtudat és felelősségérzés ápolása*. Ez hiányzik éppen ijesztően a közéletből az iskolák egyoldalú értelemfejlesztése miatt. A morált is inkább csak «tanítjuk», pedig itt a gyakorlás, a szoktatás, az irracionális sugalmazás a fontos, nem a pusztá szavak, könyvek, értelmi átláttatás, fölvilágosítás. A társas erényekre csak *szoktatni* lehet *közös munka* által; csakis így keletkeznek erős akarati diszpozíciók. Az emberek egyenlőségéről szóló elvnek is csak így lesz valóban átélt etikai tartalma és jelentősége. Ezért Kerschesteiner szerint a «népnevelés a nép rendszeres vezetése és szervezése *közös alkotókedvre*». Csak az alkotókedv, a folytonos belső sarkallás az alkotó munkára ad az életnek igazi személyes tartalmat: ennek fejlesztése minden szociális nevelés főcélja. Úgy kell nevelni, hogy az élet érdemesnek tűnjék föl a leélésre. A sok kötelesség elméleti hangoztatásával szemben az iskola legyen *alkotó munkaiskola*, ahol a tanulás és a munka egyesítve van, ahol kifejlődik az a tudat, hogy mindenki adós az egész közösségnek, s annyit ér, amennyit a közösség számára dolgozni tud.

A munkaelv, ahogy Kerschesteiner a részletekben kidolgozta, nem annyit jelent, hogy valami kézügyességet ragasztunk a tantervhez, valami műhelyt, konyhát rendezünk be az iskolában. Ez valóban csak pusztá hasznossági motívumú technicizmus volna mélyebb etikai és didaktikai jelentőség nélkül. A munkaelvnek *szervesen* át kell hatnia *minden* tárgyat. Könyviskoláinkat, amennyire csak lehet, át kell alakítanunk a gyakorlati munka iskoláivá, az osztályokat munkás közösségekké, melyeket közös alkotókedv hat át. Ezt követeli a pszichológiai tapasztalat is. Legmélyebb meggyőződéseink, legtartósabb és legértékesebb, folyton rendelkezésre álló ismereteink nem pusztán könyvekből valók, hanem olyanok, melyeket az életben is gyakoroltunk, kipróbáltunk, használtunk, olyanok, melyek átélt, végrehajtott munkából is fakadnak. A gyakorlattól, az élettől nem támogatott ismereteink csakhamar elpárolognak, nem maradnak lelkünk állandó birtokai. Impreszionista korunk iskolája rengeteg anyagot szemléltet és megértet, azonban mintegy a szervezetbe munka által való beorganizálásukról, begyakorlásukról nem gondoskodik. Nem az anyag tömege, hanem egy-egy rész alapos, közös

átdolgozása a fontos és termékeny a további munka szempontjából. Néhány állat- és növényfaj, néhány klasszikus irodalmi mű alapos, közös munkán nyugvó elemzése a léleknek mind tartalmi, mind formális képzése szempontjából százszor többet ér, mintsem az egész állat- vagy növénytan nomenklaturájának vagy egy egész száraz irodalomtörténeti adattárnak beemlékelése. Ha valamit alaposan megismertünk, akkor megvan az erő és munkakedv a többi hasonlóra is. A munkaiskolai program megvalósításának nálunk is legfőbb akadálya a tanulók nagy tömege egy-egy osztályban. Azonban remélhető, hogy iskolarendszerünk egészséges átalakítása, többféle iskola-faj föllállítása után s a tanulók kellő szelekciója mellett a zsúfoltság meg fog szűnni.

VI.

A jövő útjain.

Fejtegetéseinket a merő gyakorlat embere esetleg azzal vádolhatja, hogy az elméletek hűvös magaslatának ritkább levegőjében mozog, ahol már az élet valósága nem tenyész; hogy sok bennük az elvont elvek formulázása, a doktrinér elméleti konstrukció s aránylag kevés a konkrét útmutatás. Ez azonban teljesen érthető abból, hogy egyelőre — amint a cím is jelzi — kultúrpolitikánknak csak irányelveit óhajtottam kitűzni, egységes elméleti alapvetését megadni. A részletek, melyekre már többször is kipillantottam, ezekből az elvekből következetesen folynak. Közoktatásügyi szervezetünknek ma éppen az a főhiánya, hogy nem egységes terv szerint, hanem különböző időben részletekben jött létre s így az egyes részek nem zárulnak össze szervezésbe. Közeli földadatunk legyen az egységes iskolai törvény kodifikálásának előkészítése.

E célból közoktatási kormányzatunknak legsürgősebb teendője volna az Országos Közoktatási Tanácsnak, mint illetékes szakforumnak, újjászervezése s mielőbbi munkába állítása, hogy a mai még mindig le nem higgadt időkben, amikor annyi illetéktelen reformterv készül, iskolapolitikánknak legyen szakszerű tekintélyes irányítója.

Csak még néhány kérdést óhajtok röviden érinteni, melyeket, bármily nagy fontosságúak is, fejtegetéseim elvi keretéből kénytelen voltam kihagyni. Ilyen a különböző iskolafajok tanerőinek kérdése. A nevelésben aránylag kevés biztosítható intézményszerűen: minthogy a nevelés-oktatás a lelkeknek személyes formálása, tehát a legkényesebb pszichotechnikai művelet, itt minden jórészt a nevelő személyiségén fordul meg. Az iskoláknak bármily helyes szervezete, Tanterve és Rendtartása van is, mindez csak papírosalkotmány marad, ha nincsen, aki a maga egyéni munkájával, rátermettségével és ambíciójával végrehajtsa. Ezért iskoláinknak nem külső, hanem valóságos, belső reformja is elsősorban tanítóinkon, tanárainkon múlik. Alig van tehát közoktatásunknak mélyebb-reható problémája, mint a tanító- és tanár-

képzés. Nyílt titok továbbá, hogy tanerőink kulturális színvonala az élettel való mai rettenetes küzdelmek közepette mennyire alászállott. A jövő nemzedék szempontjából *kulturánknak itt van a legsúlyosabb válsága*. Amíg tanerőink megélhetési viszonyainak javulásával lelki összeszedettségük s magasabb művelődési fogékonyságuk és érdeklődésük vissza nem térhet; addig bármilyen reform megvalósításából hiányzik a mozgó lélek, addig minden változás jórészt csak külsőleg marad.

Kultúrpolitikánknak külön nagy fejezete a nevelés kérdése. A nők intenzívebb részvétele a tudományos és művészeti életben, a közoktatásban, gazdasági szakhivatásokban, hivatalokban, mind több nőnek gazdasági önállósodása s a család házi munkájából való kiválása kultúrpolitikánkat új problémák elé állítja. A modern nő új életformái új iskola-típusokat, illetőleg a meglévőknél módosítását követelik.

Sok a teendő az egyetemeken is, melyek az utóbbi években az ifjúság katonáskodása, a tudományos munkássághoz szükséges eszközök és felszerelések pótlásának hiánya, a bolsevizmus lelki tisztítása miatt annyit szenvedtek. Minthogy az ország szellemi és anyagi kulturájának vezető tényezői a főiskolákból kerülnek ki, ezek talpraállításának jelentősége elsőrangú közérdek. Itt csak utalok arra, hogy mielőbb meg kell indítanunk tehetséges fiatalembereknek kellő ösztöndíjjal *külföldi egyetemekre* való kiküldését. A jövő tudós magyar nemzedéknek a nemzetközi tudományos világból való kapcsolódása végzetes következményű volna kulturánkra. Az egyetemi szukreszcencia megakadása már most is nagy aggodalommal tölthet el bennünket a magyar tudományosság jövője iránt. *A külföldi tanulmányügyet eddig is elhanyagoltuk*; ma ennek a tudományos jelentőségén kívül messzeható külpolitikai fontossága is van. Jusson eszünkbe, hogy a csehek és románok nagy külpolitikai sikereiket, nemzeti államuk megalapítását, illetőleg mai expanzióját elsősorban azoknak a külföldi kapcsolataiknak köszönhetik, melyeket a nyugati nagy nemzetek egyetemein végzett tudósai tartottak fenn s használtak ki a világháború alatt és után.

Befejezésül újra a kultúrpolitikának centrális, mindenképp álló jelentőségét kell hangoztatnom. Mert a kultúrpolitika végső elemzésben a lelkek formálásának művészete, már pedig a nemzet életében minden a lelkeken fordul meg. Az állam összeomlását a lelkek összeomlása, a nemzet dezorganizációját a lelkek dezorganizációja előzte meg. A nemzet minden java, minden jó vagy balsorsa a lelkek alakításának függvénye: a lélek az, ami építi a testet, a szellem az, ami építi és fenntartja az államot. A látható világ ezen a láthatatlan lelki világon épül föl.

KULTÚRFÖLÉNYÜNK KÉRDÉSE.

(1921.)

A világháborúban alulmaradt középeurópai népek a példátlan békeparancsok igájából való jövőendő szabadulásukat nem annyira a katonai erők fizikai hatalmától várják, mint inkább felsőbbeséges kultúrájuk megváltó erejétől. A mostani porosz kultuszminiszter, *C. H. Becker*, a németiség újjászületését és területi egyesülését a következő nemzedéknek a nemzeti kultúr-eszmények irányában való lelki átformálódásától reményli; hite szerint, ha a középeurópai németiség bármely államterületen él is, magát a német kultúrközösség, ugyanazon *Kulturnation* tagjának érzi, ez magától megteremti idővel a *Staatsnation*-ná való területi egyesülést. Hazánk csodálatos földrajzi egységén kívül a mi jövőendő reménységeink igazolására is a leggyakrabban hangoztatott s leghatékonyabb érv a magyarságnak a balkáni népekkel szemben való kultúrfölénye, az ezeréves egységes kultúra történeti ereje. Mint-hogy azonban félt, hogy ez is, mint minden nagyon sokszor hangoztatott gondolat, lassankint gépies utánamondássá, tartalomhíjas szólamná, pusztá ajakgimnasztikává fajulhat, nem fölösleges egy kissé elmélkednünk a kultúra fogalmáról. Ha ezt a fogalmat szételemezzük, fontosabb jegyeit megállapítjuk, akkor szempontokat nyerünk arra, hogy mérleghessük, vajjon fölötte állunk-e kultúra dolgában a szomszéd népeknek? miben áll a mi kultúrfölényünk? mit várhatunk a történelem s a néppszichológia alapján a mi magasabb kultúránk történeti erejétől? mi legyen legfőbb irányelvünk és kötelességünk ezen a téren?

A kultúra szó eredetileg ápolást, művelést jelent. Ahogyan a rómaiak *agri cultura*-ról, a földnek műveléséről beszéltek, éppúgy használták a szót átvitt értelemben a lélek ápolására, művelésére is. Cicero többször emlegeti a *cultura animi*-t. Ez tehát általában az ember lelki képességeinek kibontakoztatása, bizonyos tárgyakra való alkalmazása. Gyakran fölcseréljük a kultúra szót a *civilizációval*, pedig ez elsősorban nem a bensőre, a lélekre, hanem a külsőre vonatkozik. A civilizáció a társadalmi fejlődésnek az a foka, amikor valamely népnél már a társadalmi életnek bizonyos szabálykódexe kialakult; ez szabályozza a népnek más néppel s a közösség tagjainak egymással szemben való viselkedését. A «civilizáció» a *civis* (polgár) szóból származik s ez már ráutal fogalmi lényegére is. Polgár ugyanis csak olyan

társadalmi közösség tagja lehet, melyben kinek-kinek meg van szabva a maga joga és kötelessége. A civilizáció («polgárosultság») tehát lényegében bizonyos társadalmi törvények külső uralmát, a jogrendet jelenti. Ahol ez megvan, ott civilizált nép van. A civilizáció ellentéte a vadállapot, a társadalmi törvény uralmának hiánya, amikor az egyén maga szabja meg gerjedelme, szeszélye, önérdeke szerint a törvényt. Ilyen teljesen anarchikus vadállapot azonban inkább csak társadalomelméleti fikció, melyet Hobbes és Rousseau spekuláltak ki az elszigetelten élő ősemberre nézve. Hisz már a legprimitívebb törzsnél is van valamiféle hagyományokon és szokásokon alapuló rend, mely bizonyos fokig az emberi nem természetéhez hozzátartozik. Ahol ez a rend aránylag csekély, ott beszélünk civilizálatlan népekről.

A civilizáció a *külső* rend uralma, a kultúra a lélek *belső* erőinek kibontakoztatása. A civilizáció ellentéte a vadállapot, a kultúráé a barbárság. A görögök barbárnak azt a népet nevezték, amelyből hiányzott a görög lelki műveltség, ha meg is volt nála a civilizáció külső rendje. A görög szemében a barbár élete egyszerű, nyers, durva, csak a hasznosra irányuló; nincs irodalma, szobrászata, festészete, az élet finomabb egyéni felfogása távol áll tőle. A civilizált egyén csak jó polgár, a kultúrált ember több: nevelt és finom, érzéke van a tudomány és művészet, az élet ideális szellemi javai iránt. A civilizáció tehát inkább külső, a kultúra belső, szellemi. A civilizáció, mint jogrend, az az embereket szelidíti, egyformává teszi és védi (az első «polgárok», «civis»-ek városlakók, kik fallal veszik magukat körül); a kultúra ellenben a lelket ápolja, neveli, fölfelé ösztönzi, alkotásra bírja s egyéniségét differenciálja. A civilizáció külsőleg mechanikusan szabályoz, a kultúra viszont belülről szervesen fejleszt. Ezért beszélhetünk a lélek kultúrájáról, de értelmetlen volna a lélek civilizációjáról szólni. A kettő különbségét legjobban egy történeti példa világítja meg: a kultúra klasszikus népe a görög, a civilizációé a római; az előbbi a tudománynak és művészetnek, a lélek belső hatalmának népe, az utóbbi a jogé s politikai szervezettségé.

Persze civilizáció és kultúra folyton egymásra van utalva. A civilizációnak, mint a törvény szilárd uralmának, eleve föltétele bizonyos etikai kultúra: a lélek becsületessége és hűsége, mások jogainak tiszteletben tartása, önfegyelme, magunknak törvény alá való rendelése. Nincsen civilizáció a kultúra minimuma, a lélek bizonyos értelmi és erkölcsi fejlettsége nélkül, mely szervezi és fegyelmezi a társas közösséget. De viszont fejlett kultúra sem lehetséges a civilizáció külső fegyelme és jogrendje nélkül, mely biztosítja az egyén lelki erőinek szabad kifejtését. A kettő rendszerint együtt fejlődik, de egyszerűsmind együtt fejlődik vissza is. Az Európát most megrázó sok forradalom, ami első sorban a civilizációnak, mint külső jogrendnek a fölbomlása, megnyírással visszacsúsztatja s gátolja a kultúrát is!

Az eddigiekben a kultúra fogalmát csak annyiban világítottuk meg, amennyiben szembehelyeztük a civilizáció fogalmával. Ha azonban tüzetesebben szemügyre vesszük, kitűnik, hogy szűkebb értelemben kultúrán négyféléjét is érthetünk.

A kultúra először is *értékfogalom*: az abszolút értékek rendszerét, az igazság, jóság és szépség *eszményeit* jelenti számunkra, melyeknek megvalósítása kötelességünk. Ezeknek az eszményeknek kötelező ereje nélkül nincsen az embernek magasabb rendeltetése, *ratio vitae*-ja. Ezek kultusza nélkül elmosódik a különbség közte és az állat között. Annál fejlettebb az egyén s a nemzet, minél többet és minél jobban közelíti meg ezeket az eszményeket. A kultúra ebből a szempontból határtalan fejlődés végső pontja. Ez a határtalanság a kultúra egyik fővonása. A kultúra, mint az igazság, jóság és szépség abszolút értékeinek eszménye, messze fénylő csillag, mely az emberiség előtt a végtelen távolban ragyog. Minél nagyobb egy nemzetben az idealizmus, az eszmények kötelező erejének tudata, annál nagyobb erő kifejtésre képes s annál kevésbé vesz el az anyagiak kultuszában, a praktikus materializmusban.

A kultúrák, mint kész eredmények, előregszenek, elkorhadnak, de a kultúra, mint eszmény, formailag azonos marad. Nem kultúrnép az, mely nem halad, mely előtt nem lebegnek a jelzett abszolút eszmények, hogy azok megvalósítására törjön.

A kultúra másodszor *tevékenységet* jelent, vagyis az abszolút eszmének lehető megvalósítását. Így keletkezik a kultúrának az a formája, mely az igazság megismerésére törekszik: a *tudomány*. A dolgok örök, tipikus, jellegzetes lényegét iparkodik szemléletesen ábrázolni a *művészet*, mint a szépség eszményét megvalósítani törekvő tevékenység. Végül a jóság értékeit realizálja az *erkölcsös cselekvés*. A kultúra ebből a szempontból mindig személyes tevékenység. A szellemi élet eredményei nem maradnak meg csak azért, mert megvannak. Itt nem érvényes a tehetetlenség törvénye, mely szerint valami ugyanazon állapotban marad, míg külsőleg nem kényszerítik állapotának megváltoztatására. A szellemi élet mindjárt visszafelé megy, mihelyt nem személyes öntevékenység. Éppen ezért igazában nem lehet kultúrát örökölni, legföljebb ennek külső anyagi eszközeit (épületeket, szobrokat, múzeumokat, irodalmat stb.). Ezek magukban holt dolgok, a lelket mindig mi leheljük beléjük; némán merednek ránk, ha nem látunk bennük semmit. Az örökölt irodalmi, művészeti, tudományos termékeket minden nemzedéknek elülről egyénileg meg kell hódítania, tartalmukba belemélyednie. A pusztán külsőleg ráakasztott ismeretnek nincsen értéke. Ezt magunknak egyénileg kell megszerezniünk, hogy továbbfejleszthessük. Az állatnak nincsen kultúrája, mert nincsen személyes, hanem csak fajszerű, ösztönös cselekvése. A kultúra eszményei csak személyes tevékenységgel, azaz *munkával* realizálhatók. Ezért erkölcsi kötelesség a munka. A munka a maga erkölcsi szankcióját a kultúra eszményéből nyeri. Ezért az utolsó fizikai munka is, az utcaseprő is, kultúr munka, mert közvetve kultúrjavakat ápol. Csak az a nemzet egészséges lelkileg s hivatott nagyra, melynek valamennyi tagja a munkát erkölcsi kötelességnek tekinti, mert a munka rációja valamely kultúreszmény megvalósítása. Így aztán amit az egyén szubjektív hivatásnak érez, az objektív kultúrtevékenység gyanánt nyilvánul meg.

A tevékenység, mint aktualitás, föltételez erre való képességet, potencialitást. A kultúrának, mint tevékenységnek előfeltétele a kultúrára való *fogékonyság*. Minden csak oly tulajdonságokra tehet szert s oly formát ölthet, ami csirában, diszpozícióban már megvolt benne. Szervezetünknek emberi fajtípusát a természet nemzedékről-nemzedékre magától továbbszármaztatja ; az embernek, mint *animal rationale*-nak, mint *eszes* lénynek szellemi kincseit már nem valamely természeti folyamat, hanem tudatos és célszerű tevékenység, a nevelés adja tovább, úgyhogy az egyénben rejlő szellemi képességeket begyakorolja és kibontakoztatja. Ez azonban nem mehet végbe kívülről mechanikusan, hanem csak belülről organikusan. Mindenki szellemileg is csak azzá lehet, amire képessége, fogékonysága van. A kultúra szót sokszor éppen a szellemi munkára való fogékonyság értelmében használjuk : kultúr nép az, mely bizonyos eszmények megvalósítására alkalmas és fogékony. Rómában az antik világnak sok emlékműve maradt meg ; de ezek magukban holtak és némák voltak, az olasz lélek fogékonysága kellett ahhoz, hogy megszüljön a renaissanceot. A törököket is körülvették Bizancban az antik világ csodás emlékei ; ezek láttára a törököknek kellett volna a legkiválóbb klasszicistáknak lenniök. Azonban az emlékek maguk külsőleg semmit sem tehettek a nép belső lelki diszpozíciója nélkül. A kultúra tehát *faj-kérdés* is. Némely fajnak nagyobb a fogékonysága a kultúrára, másoké kisebb. A veddák Ceylonban, a negritók a Fülöp-szigeteken barbár állapotban maradtak, holott a szomszédos törzsek viszonylag fejlett kultúrára tettek szert. Némely rassz az európai kultúra iránt érzéketlen, sőt egyenesen tönkre megy, ha áthasonul. Ellenálló és szívós a néger. Csodálatosan gyors fogékonyságú volt a japán, mely egy felszázad alatt teljesen átalakult, bár természetesen a japán kultúra lelke mégis más maradt, mint az európaié.

A kultúra negyedszer *munka-eredményt*, produktumot jelent. Amikor az antik világnak, a rómaissancnak, XIV. Lajos korának kultúrájáról, tudományáról, művészetéről, erkölcséről szólunk, ezeket már *sub specie praeteriti* tekintjük, a kultúra ekkor már történeti kategória. A kultúrából, mint kész történeti eredményből visszakövetkeztethetünk a nép vagy kor eszményeire, tevékenységére és fogékonyságára. A görög kultúra emlékeiből pl. rekonstruálhatjuk, mik voltak a görögség eszményei, milyen volt ezek megvalósítására irányuló tevékenysége, milyen tehetség és fogékonyság szolgált ez utóbbi alapjául.

Miután a kultúra főjegyeit és formáit megállapítottuk, most már szembenézhetnénk azzal a kérdéssel, vajjon mennyiben vagyunk fölényben a kultúra szempontjából elnyomó balkáni szomszédainkkal szemben? A kérdés mindenestre bonyolultabb, mint első pillanatra látszik, mert itt imponderabilis lelki mozzanatok megállapításáról és értékeléséről is van szó. A kérdésnek van egy ténybeli és egy értékelő oldala. Azt kétségkívül megállapíthatjuk mint tényt, hogy nekünk viszonylag a kultúrának aránytalanul több, régibb és gazdagabb eszközei (iskolák, múzeumok, irodalmi, tudományos és művészeti termékek stb.) állanak rendelkezésünkre, mint nekik ; hasonlíthatatlanul több nálunk

a «kiművelt fők» száma, szélesebb réteget alkot a nemzeti intelligencia. De az értékelésnél mégis vigyáznunk kell, mert ítéleteinkbe önkénytelenül is belopódzik a nemzeti önhittség és hiúság, melyért a nemzetet már száz évvel ezelőtt Széchenyi annyira ostromozta. Ekkor még a legnagyobb magyar éppen műveltségbeli hátramaradottságunkról panaszkodott legjobban: a «közértelmesség» hiányáról. Az utolsó félszázad alatt e tekintetben sokat pótoltunk abból, amiben a török hódoltság, a folytonos függetlenségi harcok s az osztrák gyámkodás miatt hátramaradtunk. Aránylag könnyű és tetszetős feladat volna a mi kultúrkinceseinket, szellemi javainkat és erőinket felsorolni és szembeállítani a szerb és román kultúra ijesztő hiányaival, a mi százados, történeti folytonosságban kiérlelt műveltségünket szembeszegezni a balkáni hirtelen épült Potemkin-kultúrával, melynek nincsenek mélyebbre ágazó gyökerei. E közben azonban arra kell gondolnunk, hogy pár évtized alatt, ha esetleg békésen fejlődhetnek, ezek a népek is sokat pótolhatnak. Jelenlegi aránytalanul nagyobb kultúrfőlényünk folytonos hangoztatása, a büszke másranézés és lenézés helyett sokkal fontosabb s a nemzetre nézve életbevágóbb, ha Széchenyi kíméletlen önismeretre való törekvésének szellemében nemzeti kultúránk ügyében kollektív lelkiismeretvizsgálást tartunk: nagy állandó konfessziót, vajjon megteszünk-e mindent nemzeti műveltségünk integritásának megőrzésére és továbbfejlesztésére?

Így először is — a kultúra fogalmának fönnebb kibogozott fonálán haladva — hogyan állunk az *eszmények* kultuszával? Nem csökkent-e meg a nagy társadalmi-történeti átalakulások, a hatalmas lelki tömegfertőzések, az állandó társadalmi hisztéria közepett idealizmusunk? A háborús nyomorúság és elszegényedés következtében életfelfogásunk értéktábláján nem a gazdasági-anyagi javak tolokodtak-e előre főértékké, melyen minden egyéb javat mérünk, nem veszünk-e el lassan a praktikus materializmusban? Igaz, hogy a világfelfogásnak a nyomorúság folytán való elökonomizálódása egyetemes kultúrjelenség mostanában: az idealizmus megcsökkenése, a demoralizálódás a világháború következtében oly minusz, mely valamennyi nép szellemi költségvetésében jelentkezik. De nem mutatkozik-e különösebb mértékben nálunk, ebben a társadalmi és gazdasági tekintetben teljesen heterogén államban, ahol a nemzeti lélekkel és érdekekkel nem eléggé asszimilálódott, ezek iránt közömbös elemek majd minden gazdasági javunkat kisajátítva, a nemzeti intelligenciát koldúsbotra juttatják, úgyhogy ez a maga rettenetes nyomorában erkölcsileg is már-már megtorpan, minden erejét egyedül a megélhetés gondja köti le s nem marad energiája a magasabb szellemi javak után való önzetlen törekvésre, ami minden felsőbbrendű kultúra forrása? Igaz, hogy a nagy testi és lelki szenvedéseinknek is megvan a maga pedagógiai hatása: a fájdalom is termőföldje új eszményeknek, motívuma az élet elmélyítésének. De vannak-e nagy erkölcsi geniuszaink, akik az egyéni és nemzeti életeszményeket hatékonyan, mindnyájunkat szuggerálva kitűzik?

A kultúra, mint láttuk, az eszményeket megvalósító tevékenység is, még pedig az egyének személyes öntevékenysége. A kultúrát nem lehet pasz-

szíve örökölni, hanem mindenkinek magának aktíve kell meghódítania. Széchenyi erősen pattogtatta ostorát a magyar lélekhez tapadó «közrestség» ellen. Vajjon levetkőztük-e véglegesen ázsiai quietizmusunkat, síklakói nyugalmunkat? Át vagyunk-e hatva a munkának, hivatásunknak abszolút erkölcsi kötelezettségétől? A magyarság, mint harcos és földművelő nép mindig alkalmas volt az igen intenzív, de rövid ideig tartó, mondhatnók explozív munkára. A régebbi harcmodor ilyen hirtelen, huzásros erő kifejtést kívánt; s a mezei munka természete is olyan, hogy csak az év bizonyos szakáiban követel nagyobb, de gyors erőfeszítést (pl. az aratás). Vajjon azon az úton vagyunk-e, hogy megtanuljuk a folytonos, kitartó, szívós, céljától el nem téríthető munkát? Az akarat állhatatossága a magasabb kultúra jele s döntő tényező mindenütt, ahol az egyének és népek versenyében a győzelem nem az első vakmerő nekiiramodással, hanem csak hosszú, küzdelmes munkával vívható ki. Ezért volt a világháborúban is a nyugati kultúrnépek legsúlyosabb jelszava: kitartani! Legkevesébb tudott állhatatosan kitartani s így a leghamarabb tört le a legprimitívebb kultúrájú nép, Keleten az orosz. A komoly, szívós, fegyelmezett munkára való nevelés, a szigorú kötelességteljesítés habitusa a kultúra első feltétele. A heroikus kornak, a magyarság legszebb lovagkorszakának erénye a harci bátorság, az explozív megjelenésű egyéni akarás volt; a mostani technikai koré ellenben az állhatatosság, a kitartó és türelmes kollektív akarás. E nélkül az a kultúránk, amelynek felsőbbségére ma még büszkék lehetünk, csakhamar megáll, a megállás, stagnálás pedig a kultúrában már visszafejlődés.

A kultúra, mint tevékenység, föltételez bizonyos fogékonyságot, lelki arravalóságot. Fajunkban ez kezdettől fogva tagadhatatlanul megvolt. Szent István a nyugati műveltség befogadásával alapozta meg a magyarság jövőjét. S azóta minden nagy kultúrmozgalom megtalálta nálunk a maga képviselőjét. A renaissance, a reformáció, a francia demokratikus eszmeáramlat itt termékeny talajra talált. Mi voltunk sokszor közvetítői Keletre és Délre a nyugati műveltségeknek. Újabban azonban túlságosan és kritikátlanul fogékonyak, szinte szenzáció-éhesek vagyunk bármifajta eszmeáramlatra. Pedig az igazi kultúrának egyik fontos jegye, hogy történeti természetű, azaz folytonos, lassú fejlődésnek eredménye, melynek egyes fázisait a történeti emlékezet tartja össze. Ha ez a történeti, organikus jelleg hiányzik, csak álkultúra, parvenü-kultúra jöhet létre. Nemzeti tragikumunknak, mely az 1918 októberi forradalommal kezdődik, főforrása éppen az, hogy a történeti talajt elvesztettük lábunk alól: először Nyugatról, majd Keletről importált szellemi áruk, melyeknek igen fürge eszmekereskedői voltak, inficiáltak bennünket: amaz volt a polgári radikalizmus és nemzetközi szociáldemokrácia, emez a szovjetrendszer. Mindegyik idegen a magyar történeti néplélektől; mihelyt szuggesztiójuk alól felocsúdott, le is rázta magáról őket. De vajjon történik-e elég hatékony gondoskodás arról, hogy ilyen szuggesztióknak újra ne legyünk áldozatai? Kielégítjük-e eléggé történeti és nemzeti tartalommal népünk lelki fogékonyságát?

Végül, ha a kultúrát, mint történeti eredményt nézzük, ismét számos kérdés tolakodik előtérbe. Kellően őrizzük-e kultúránk itt maradt emlékeit, melyek a jelen nemzeti kultúrtevékenység ihlető erői? Ápoljuk eléggé letűnt nagyságunk emlékeinek kultuszát? Él-e bennünk valósággal az emlékezésen alapuló hálás ragaszkodás és tisztelet, történeti pietás a magyar kultúra talajának régi nagy rétegforgatói és ezek művei iránt? Gondoskodunk-e kellően róla, hogy az utóbbiak, mint objektív nemzeti életértékek, minél szélesebb körben hozzáférhetőek legyenek? Aligha. Maholnap pl. irodalmi klasszikusaink a felnövekvő nemzedék számára szinte hozzáférhetetlenekké válnak a nemzeti történeti tudat pótolhatatlan kárára. A mai nemzedék jórésze úgyis fáradtan születik s az általános nyomorúság lélekaszálya közepett szellemileg táplálni sem tudjuk őket?

Még sok fülhasogató kérdést rakhatnánk az eddigiek hegyébe. Szépenhangzó programot is szerkeszthetünk, mint sokan. De az ilyen programoknak sohasem a *retorikája* érdekeljen elsősorban bennünket, hanem a *dinamikája*: hogyan ültethető át a valóságba? Milyen konkrét erők és intézkedések tudják megvalósítani? Az utóbbi kérdésre adott helyes válasz, de még inkább a tetterős *cselekvés* kultúrfölényünk egyedüli biztosítója.

HUMANISZTIKUS TANULMÁNY ÉS VILÁGNÉZET.

(1920.)

A XVII. századtól kezdve mind erősebbé válik az a törekvés, mely nem számítva a klasszikus tanulmányokat a kultúrának a következő nemzedékre átszarmaztatni való értékes javai közé, ezeket az iskolák tanítástervéből kirtani vagy legalább is erősen megszorítani iparkodik. Háromszáz esztendeje állanak szemben egymással a humanisztikus tanulmányok ellenfelei és védői : nagy halmaz bizonyítékot sorakoztatnak fel pro és kontra, azonban ritkán csillan meg tudatos formában az a belátás, hogy itt végső elemzésben *különböző világnézetek küzdelméről* van szó. A védők serege sokszor hangoztatja ugyan, hogy őt az idealizmus vezeti az ellenfelek utilitarizmusával szemben, mely a kultúra javait csak a haszon fogalmában oldja fel, mindez azonban legtöbbször csak a jelszavak határozatlan kódében húzódik meg s a kérdés mélyebb gyökere érintetlen marad. Ez a gyökér pedig a világnézetek sarkalatos különbsége, mely az ellenfelekben többnyire tudatlanul lappang. Érzik a nagy, betölthetetlen szakadékot, mely őket egymástól elválasztja, de csak nagy ritkán válik a kérdés végső elvi hátere tudatossá.

Ennek főoka korunk világnézeti anarchiája : kevés az olyan ember, akinek tudatos világnézete van, akinek vannak eszményei, melyeket szándékosan meg akar valósítani, akinek vannak szilárd értékmérői, melyeken le tudja mérni a kultúra elemeinek értékfokát s ennek megfelelően tudja szabályozni a megvalósításra irányuló cselekvéseket. Hogy a világnézet tudatossága milyen szerepet játszhatik a humanisztikus gimnázium ellen intézett mozgalmakban, erre nézve — most már történeti távlatban tekintve — jellemző annak a vitának tervszerűsége és célzatossága, melyet a Társadalomtudományi Társaság másfél évtizeddel ezelőtt a középiskolai reform kérdésére vonatkozóan rendezett. Ebben a vitában — alig egy-két kivétellel — mind olyanok, túlnyomóan ideg orvosok és ú. n. szociológusok vettek részt, akiket egynemű világnézet kapcsolott egybe. Ennek a «progresszív» világnézetnek a középiskolai reform kérdésében eleve az az álláspont felelt meg, mely az iskola minden baját, a tanulók idegességétől kezdve a felnőttek szociális nyomorúságáig, a klasszikus nyelvek tanítására hárította. Itt az egyoldalú történetellenes naturalisztikus világnézet küzdött a történeti világfelfogással.

Mint hogy a humanisztikus gimnáziumért vívott küzdelemnek végső

gyökere a világnézet elvi talajában ágazik szét, a következőkben megkíséreljük azoknak az indítékoknak kibogozását, melyek korunk különböző világnézetitípusait a humanisztikus tanulmány mellett vagy ellen szólítják csatarendbe. Itt természetesen csak a nagy összefüggéseket tárom fel, mintegy az elvi háttérrel próbálom megrajzolni.

Minden világnézet lényegében kétféle őskérdésre akar egységes és egyetemes választ adni. Egyrészt : mi a világ? miből áll a világ? anyag-e vagy szellem? hogyan függ össze elemeiben? Másrészt : mi értéke, mi értelme van e világnak számomra? mit kell tennem e világon? milyen értékeket kötelességem megvalósítani cselekvéssel? Az előbbi kérdések tárgya elméleti, az utóbbiaké gyakorlati. Az előbbiekre a világnézet a fogalmak bizonyos rendszerével válaszol, melyeknek hálójában a világot, mint egészet, egységesen fel akarja fogni; az utóbbiakra pedig az értékek táblájával, melyek az ember gyakorlati állásfoglalását szabályozzák. A világnézetben az értékelő állásfoglalás döntőbb fontosságú, mint a világra vonatkozó megismerő, teoretikus meggyőződés. Hogy valaki a monizmus vagy dualizmus, idealizmus vagy materializmus, teleológiai vagy mechanikai világfelfogás híve-e, az pszichológiai szempontból nem pusztán elméleti meggyőződésen, gondolkodásán múlik, hanem elsősorban a tudat háttérében lappangó *irracionális értékelő állásfoglalásán*, melyet azután az ész a maga logikai fegyverzetével igazolni próbál. Az értékelésnek határozottan primátusa van a világnézet kialakításában az ismerés, az értelem fölött. A teória-láncolatok mindig valami utolsó előfeltevésben, axiómában végződnek. Ennél tovább nem haladhatunk, ezt már nem tudjuk igazolni, ebben megnyugszunk. Az axióma szó nem hiába az *ἀξιόω*-ból való: értékelést, valami teóriántúli, érzelemszerű magatartást is jelent. Az idealista végső értéknek a szellemet, a materialista az anyagot tartja: a mechanisztikus világnézetnek mindent megváltó végső értéke a törvény szükségképisége, a teleológikus világnézeté a cél szabadsága. Mindenfajta világnézetnek van ilyen végső elve, melyet mint *legfőbb értékmérőt* alkalmaz mindenre. Mindenfajta filozófiai meggyőződés végső elemzésben értékelméleti meggyőződéstípusokra vezethető vissza. Értékelésünk szabja meg filozófiánk irányát nemcsak az etika, esztétika s vallás területén, de még a világ egységes és egyetemes elméleti képének kialakításában, a metafizikában is. A világnézet végső lelki gyökerét eszerint az *értékelésben* találjuk meg. Az értékelés pedig az értékesség közvetlen, spontán felismerése. Valaminek sajátos értékessége olyan ember számára, aki ezt az értéket nem tudja átélni, akinek nincsen ez érték iránt «érzéke», logikai úton nem «bizonyítható». Amint a színvagnak, aki a vörös színt soha sem látta, meg nem magyarázhatjuk, milyen is az a vörös szín: éppúgy annak, akinek valamely érték átélésére nincs képessége, nem tudjuk közvetve, logikai úton, fogalmilag demonstrálni, miért értékes: jó vagy rossz, szép vagy rút valami. Amint van színvagság, éppúgy van értékvagság is. Amint a szín, éppúgy az érték is csak közvetlenül átélhető valami. Ha pl. egy amuzikális egyén nem tudja élvezni s átélni a zenei alkotások szépségét, hiába próbáljuk neki e szépséget

bizonyítani : ha valaki egyáltalán nem érzi a becsületesség értékét és követelményét, nem magyarázhatjuk meg neki, mi a becsületesség. Minden ilyen «bizonyítás», «magyarázat» csak közvetett és látszólagos. A megfelelő értékelés közvetlen élményét csakis szuggesztív, példa, szemléletes bemutatás, megragadó buzdítás, imponálás által, de nem pusztán logikai úton válthatjuk ki. A megegyezés csak úgy készíthető elő, hogy megkíséreljük a magunk értékbecslését másokban az említett úton fölkelteni. Az értékelés ugyanis végső elemzésben az érzelemben gyökerezik, ez pedig irracionális, az ésszel közös nevezőre nem hozható : vagy érezzük, vagy nem.

Innen érthető a különféle világnézettípusok örökös küzdelme is. Gyökerük ugyanis akár tudatosan, akár nem, valamilyen fajta értékelés. Ezek különbsége pedig át nem hidalható. A bizonyítások és cáfolások, a logikai fegyverzet rendszerint csak másodlagos, levezetett, külső szerepet játszik. A háttérben az ember egyéniségének eredeti, irracionális magja, érzelemben gyökerező értékelő állásfoglalása dönt, melyet a legszebb okoskodás sem tudhat meggyőzni s eredeti álláspontjától eltéríteni, mert hisz az értékelés a logika síkjára végső mozzanatában úgy sem vetíthető. A világnézet elméleti oldala, gondolati felépítése csak segítő eszköz arra, hogy az egyénnek ebből a legbensőbb irracionális lényegéből, életérzelméből, élethangulatából, világlélményéből folyó álláspontját igazolja. Ezért mutatnak a világnézetek a gondolkodás történetében bizonyos állandó típusokat, melyek különbségét az értékélmények tipikus különbsége táplálja.

Már most azt kell vizsgálnunk, vajjon korunk világnézeti irányai természetüknél fogva mennyiben vannak összhangban vagy ellentétben azzal az értékelő állásfoglalással, mely mint történeti világfelfogás a humanisztikus tanulmányoknak különös becsét tulajdonít?

Kulturproblémák mindig akkor támadnak, ha ellentét fejlődik ki a kor «vívmányai» és a hagyományos értékelés között, ha a kor életérzése megváltozott, ha idők folyamán bizonyos érték-eltolódások jöttek létre, sajátos inkongruencia a hagyományos forma s a modern tartalom között. Minden kor iparkodik a maga értékelő álláspontjának megfelelően átformálni az iskolát.

A humanisztikus tanulmányok az emberiségnek évszázadok óta kultúrjavarai, melyeket az iskolák nemzedékről-nemzedékre átszarmaztattak. A probléma így hangzik : a műveltségnek valóban oly értékes javai-e ezek, mint ahogy a multban érezték és gondolták? a mai modern kultúrának nincsenek-e olyan irodalmi, művészeti, tudományos és technikai javai, melyek értékesebbek amazoknál? szabad-e ezeket kiszorítanunk miattuk az iskolából, a kultúrjavak közvetítőjéből?

A kérdés — mint látjuk — tisztán *értékkérdés*, melyre különböző választ adunk, a szerint, hogy milyen világnézettípus hívei vagyunk. A mai modern kornak, mint Aristoteles mondaná : a *οι νῦν*-nek, egyik uralkodó világnézetformája a *naturalizmus*, mely a világ lényegét csak a külső természetben érzi és tudja, a szellemet pedig csak afféle látszatnak tartja, legföllebb valami

különös és elkésett tolakodónak nézi, kit kelletlenül tűr meg, mert megzavarja a mechanikai világszemlélet egyébként oly tiszta és átlátszó köreit. Az egyoldalú naturalizmus világnézete, minthogy előtte a természet a legfőbb érték, melynek fogalmára vezet vissza mindent, természetesen csak a természetre vonatkozó tudományokat gondolja és érzi értékeseknek. Hisz ezek hozták a teleszkóppal közelebb hozzánk a csillagokat az égen. Ezek világítottak rá a spektroszkóp bűvös lámpájával az ég titkaira, úgyhogy a fénylő tömegek, melyek a világtér mélységeiben csillognak, kénytelenek lettek elárulni kémiai természetüket s azt a fejlődési fokot, melyet elértek. Ezekből tűnt ki, hogy a mindenség a világtér mélyéig egyforma szerkezetű: ugyanaz az anyaga, ugyanaz a törvényszerűsége a legtávolabbi állócsillagnak is, mint Földünknek. Ezek a tudományok kezdték megérteni a Föld arculatának ráncait és barázdáit s olvasták le róluk az évezredek történetét, melyek beléjük szántották a maguk nyomait. Ezek a tudományok szorították ki a Földet a mindenség középpontjából, sülyesztették bolygóvá s tették világfelfogásunkat geocentrikusból heliocentrikussá: s ugyanezek a tudományok ragadták el az embertől azt a nimbuszt, hogy ő kívül áll az állatok világán: az élővilág antropocentrikus szemlélete zocentrikus tájékozódással egyszerűsödött, melyben az ember csak az állatok sorának legfelsőbb tagja, a filogenetikus fejlődés csúcsa. Ezek a tudományok csillogtatják a reményt, hogy áthidalják a szerves és szervetlen világ szakadékát: mindkettőt egységes fizikai-mechanikai törvényekből vezetik le.

De nemcsak az elméleti diadalok kölcsönöznek lenyűgöző tekintélyt a modern ember előtt a természettudományoknak és sugalmaznak beléje egyoldalú természettudományi világfelfogást és főképp egyoldalú értékelést, hanem a természettudományok technikai alkalmazásának hasznosság-gyakorlati szempontja is. A Röntgen-sugarak alkalmazása, a drótnélküli telegráf, a repülő- s egyéb csodálatos gépek azt az érzést és hitet keltik, hogy csak a természettudományok képviselik a haladást s egyedül ők szolgálhatnak tudományosan igazolt világnézet alapjául. A természettudományok bámulatos gyakorlati alkalmazása a főforrása a mai világnézet egyoldalú ökonómiai értékírányának, a *technicizmus* modern szellemének, mely csak annak tud értéket tulajdonítani, amiből posztót lehet szőni, hidat emelni, vasutat építeni. Ez a technikai szellem, a kultúra elamerikásodása a technika fokozásában önértéket lát. Megfeledeznek arról, hogy a technika — mint többen már rámutattak — csak pusztá eszköz, melynek értéke mindig attól függ, hogy *mire* használjuk. Ugyanaz a gép százezer számra készíthet imakönyvet s százezerszámra pornografiát; ugyanaz a robbantószer hasznos bányákat nyithat s mint hadieszköz ezerek életét eltemetheti. A technika magában véve helyes cél híján nem «vívmány»; csak a pusztá eszköz mennyiségi feltételeit módosítja: ha száz évvel ezelőtt szekéren utaztunk, most gyorsvonaton; ha a régebbi korok gyertyával világítottak, mi nagyobb fényerejű villannyal. Kétségkívül kényelmes vívmányok, de az ember végső értékei szempontjából közömbösek, az élet igazi tartalmát egyáltalán nem mélyítik. Az egy-

oldalú naturalisztikus világnézet ezt képtelen belátni és átérezni. Egyik leghangosabb s legnagyobb hatású képviselője a *kultúra* fogalmát egyenest a technikával azonosítja: az egész kultúrunka — mondja Ostwald — nem egyéb, mint az a törekvés, hogy egyrészt a rendelkezésre álló nyersenergia mennyiségét növeljük, másrészt haszonenergiává való átalakulásának viszonyát megjavítsuk. Az energia mindig jobb kihasználását pedig a tudomány teszi számunkra lehetővé. A kultúra feladata a világ energiájának minél gazdaságosabb kihasználása, mert egyedül ez biztosítja az emberiség boldogságát. Már pedig a boldogság a legfőbb érték, «minden emberi törekvés célja: ezért minden kultúra céljának is kell elismerni».

Ez a felfogás tipikusan jellemző az egyoldalú természettudományos világnézetre, mely összezavarja a tényt és az értéket: ami tényt talál, az mindjárt normává emeli; abból, hogyan szoktak érezni az emberek, mire szoktak törekedni, mindjárt azt is megállapítja, hogy úgy *kell* érezniök, arra *kell* törekedniök; ha boldogságra, gyönyörré törekszenek, akkor ennek kell lennie az élet végső értelmének és céljának. Nem gondol ez az irányzat arra, hogy így kiszolgáltatja a kultúrát s a társadalmat a *homo naturalis* ösztöneinek, mert hisz az ösztönök tagadhatatlan tények. Lehet-e azonban szerkeszteni pl. etikát pusztán a biológiai tények alapján, «*auf naturwissenschaftlicher Grundlage*»? De ha magát a pusztta tényt vizsgáljuk, ez sem mutatja feltétlenül azt, hogy az emberek mindig csak boldogságra törekszenek: a boldogságon kívül az embereket sokszor más célok is vezetik (becsület, kötelességteljesítés stb.). Az persze nem tagadható, hogy valóban boldogító hatású, ha a törekvés céljához közeledik vagy ezt eléri: ilyenkor azonban a boldogság csak eredmény s nem maga az eleve kitűzött cél. Egyébként e *tény* mellett is az a kérdés még mindig nyílt marad, vajjon milyen *értéke* van annak, amiben az egyén a boldogságot találja s vajjon miben *kell* az embereknek boldogságukat keresniök?

A kornak egyoldalú természettudományi gondolatsodra részéről fenyegető relativisztikus értékelés az *élet* fogalma körül forog. A *more biologico* megszerkesztett világnézetben legfőbb jó az élet. A kultúrának egyedüli értékmérője a cselekvésnek az élet fentartására vonatkozó sikere: az etika pusztán az emberre hasznos életformákról szóló elmélet, mely megmutatja az utat, mikép lehet a dolgokat az élet szolgálatába állítani s hasznossá tenni: az etika úgy viszonylik a biológiához, mint a technika a fizikához. Ez az etikai biologizmus nyilvánvalóan összezavarva tényt és értéket, nem tesz különbséget az élet, mint az állati működések összessége s a történeti-kultúrai értelemben vett specifikus emberi élet között. Az utóbbira vonatkozó ismeretek nem is érdekelhetik, mert hisz ezeknek az élet közvetlen fokozása szempontjából nincsen értékük. Így hangzik ki az egyoldalú naturalizmus lapos utilitarizmusban: értékfelfogása eleve kizárja a kultúra javai közül mindazt, ami biológiai-ökonómiai szempontból nem szolgálja az életet. Ellensége tehát a történelemnek, ellensége a humanisztikus tanulmányoknak is. Az evolúció-elmélet csökönnyösen ragaszkodik ahhoz a gon-

dolathoz, hogy az emberi élet csak a természeti élet folytatása : tehát az emberi élet célja nem lehet egyéb, mint a milieuhöz való alkalmazkodás. E szerint a természeti folyamatok szükségképsége norma is az emberi cselekvések számára. Ámde nem azt mutatja-e a történeti élet, hogy az ember igenis bele tud nyúlni a természet folyamataiba, kitűz magának értékideálokat, melyeket cselekvésével megvalósít vagy legalább megközelít? Az emberi történelem egész nagy külső lármája hár a különböző értékeszmények megvalósításáért. Nemcsak a természet adaptálja az embert a környezetehz, hanem az ember is adaptálja és formálja a maga értékes céljai szerint a természetet. A naturalisztikus világfelfogás, minthogy előtte a természet kauzális rendjében minden szükségkép meg van határozva, kénytelen mindent *sub specie naturae* egyformán értékesnek tekinteni s nem lehet igénye arra, hogy valamit értékesebbnek tartson a más valaminél. A természeti szükségképség és norma ugyanaz. Azonban, ha mindennek úgyis akként kell történnie, amint történik, akkor minden norma fölösleges, akkor hagyatkozzunk a természetre, ez úgyis elvégez mindent. Akkor nincs az emberiség multjának, a történelemnek, a fejlődésnek, a haladásnak semmi értelme, az erre vonatkozó tanulmányok is értéktelenek. Akkor a pusztá természeti tények ismerete egyedül átszármatzatni való műveltségi anyag az iskolában is. A gyermeket — mondják — csak a laboratóriumba kell vinni, a mikroszkóphoz vezetni : «és amely gyermek látta egyszer, mi a sejt, látta a nedvkeringést, a szétoszlás folyamatát, a szerves élet kezdésének nagyszerű processzusát, a sejt kettéválását, amint azok a bizonyos kiválások megtörténnek, az a gyermek föl van avatva a XX. század polgárává, annak hiába fognak trochaesusokról beszélni s arról, hogy mit csináltak a királyok és hadvezérek kétezer esztendőn át.»

Akik így gondolkodnak, nincsenek tisztában azzal, hogy a *természeti* emberrel szemben áll a *történeti* ember : a kultúrember az előbbiben nincsen *adva*, hanem az utóbbinak *feladva*, célul kitűzve. Minden nevelés abban áll, hogy a természeti embert történeti emberré alakítsa át. A természettudományok kétségkívül legyőzték a természetet, viszont azonban az emberi elme is rabbá fokozódott le, mert a természettudományi-technikai gondolkodásmód egyeduralma alá került. A naturalisztikus-technikai szellem úrrá lett a világ fölött, de nem önmaga fölött is s így elveszti közben hatalmát erkölcsi erők híján a világ fölött is, amint ezt a mai európai társadalom rémes konvulziói bizonyítják, melyek éppen a technika megroppanásából törnek elő. Locketól Herbert Spencerig a naturalizmus a metafizikában s az egyoldalú empirizmus az ismeretelméletben karöltve jár az utilitarizmussal az etikában és a pedagógiában : száműzni akarják az iskolából a nem-természettudományi s így közvetlenül önfentartásunkra és életrevalóságunkra nem hasznos studiumokat, elsősorban a klasszikus tanulmányokat. Platon korunk szellemének jellemzésére inkább azt a jelzöt alkalmazhatná, amelyet a föníciaiak és egyiptomiak géniuszára alkalmazott : *φιλοχρηματων* (nyereségvágyó) s nem azt, amivel a görög szellemet jellemezte : *φιλομαθης*, (tisztá tudásra vágyó).

Az egyoldalú természettudományos világnézet több rokonvonást mutat a XVIII. század, a *siècle éclairé* lelki szerkezetével. Így a történeti hagyománnyal szemben való agresszív föllépésben és propagandában. Népszerű, friss, eleven, tehát könnyen szállítható formát ölt, a széles tömegekre számít. Gondoljunk itt Häeckel Welträtsel-jére, Ostwald Monistische Sonntagspredigten-jére! Ezek oly imponáló határozottsággal oldják meg a világnézet ősprblémáit, a világrejtélyeket, mely megfelel annak a balítéletnek, mintha minden kérdésre a «tudomány» nevében mindjárt feltétlenül bizonyos felelet volna adható. Náluk a filozófia nem szende doktrinerek absztrakt fogalmi pókháló-szövegetése, hanem a valóságos életet formálni akaró kultúrhatalom. Kötelességüknek tartják gondolataikat propagálni s a társadalmat úgy szervezni, hogy az ő értékhierarchiájuk, mely csak biológiai-ökonómiai értékeket ismer, valósuljon meg. Világosságot akarnak a tömegbe vinni, a hagyomány előítéleteinek felhőt az agyvelőkről eloszlatni, az egyént önállóvá tenni, felvilágosítással üdvözíteni, mert hisz az észszerű kritikai magatartás, a hagyománnyal szemben való önállóság a boldogságnak is föltétele: csakis így tudja az egyén elfogulatlanul megállapítani, mi hasznos neki s mi nem.

A XVIII. század aufkláristái már hadat üzentek a klasszikus oktatásnak. Diderot a Katalin cárnő felszólítására készített tervében igen szűk térre korlátozza: Rousseau az iskolába nem engedi be; D'Alembert gúnyolódik rajta; Basedow filantropinuma csak tűri a latint. Viszont közben lelkesedtek is az ókorért, mert szellemileg rokonnak érezték a görög észvallást, a szabad gondolkodás első vértanuját, Sokratest, az antik köztársasági formát, az ókori kozmopolitizmust, Homeros idillikus világát, mely a természethez való visszatérésre csábít. Még a francia forradalmi kor sem tudott a multtól igazán szabadulni, pedig ennek igáját akarta lerázni. Hisz az antik világot utánozta a frigiai sapkával, a consul névvel; a direktórium báljain a vezető nők chitonban, himationban és szandálban jelentek meg. A valóságban az iskola humanisztikus hagyománya nem is ment keresztül komolyabb változáson, bár bőven termettek a hasznosság elvén felépülő különböző «nemzeti neveléstervezetek».

Nagy különbség van azonban a XVIII. századi felvilágosodás és korunk naturalisztikus áramlatának aufklárizmusa között. Az előbbi nem tudta még új kultúrelemekkel, új műveltségi anyaggal a hagyományosat pótolni, hanem inkább csak absztrakt, formális elveket hangoztatott: fel kell világosítani az elméket! az ész, az ítélőképességet kell fejleszteni! hasznos ismeretekre kell szert tenni! Az aufkláristák népszerűsíteni iparkodtak azt a tudományt, amely még akkor meg sem született. A kultúra nagy rábeszélőképességű ügynökei voltak, akiknek azonban, mint eszmekereskedőknek, nem voltak szolid és értékes áruik. Korunk radikálisai jobb helyzetben vannak: nemcsak az ész formális kritikáját hirdethetik szinte a tagadás szellemének fanatizmusával a hagyomány ellen, hanem helyébe új, hatalmas és gazdag műveltségi tartalmakkal melyeknek az embereket magukhoz vonzani: a természet-

tudományokkal, melyeknek csodálatos haladása s eredményei előtt mindnyájunknak meg kell hajolnunk. A felvilágosodás százada előtt enciklopédikus kultúreszmény lebegett: a mai kor naturalizmusa előtt a természetben s technikában egyoldalúan tájékozott szakember.

A XVIII. század nyers racionalizmusa a mechanikai világfelfogást a társadalomra is átvitte: a természetben minden elem egyforma, hasonlókép a történelemben is. Az atómnak az egyén felel meg: a kozmosz az atómoknak, a társadalom az egyéneknek pusztá összegeződése. Ebből következik az az absztrakt *individualizmus*, mely szerint minden egyének *ugyanazok* a jogai vannak, még pedig ugyanazok a jogai jólétre, az állami hatalom irányítására s a művelődésre. S megszületik a Mirabeau, a Talleyrand, a Condorcet-féle s egyéb sok nemzetnevelési tervzet, melyek az iskolát demokratizálni, minden polgár számára közössé és hozzáférhetővé tenni iparkodnak, mert így lehet biztosítani — mint a törvényhozó gyűlés határozata kifejezte — «az általános felvilágosodás haladását». A felsőbb iskolákban is a tervzetek túlnyomó része csak hasznos ismereteket akar tanítani s a klasszikus nyelveket kióhajtja küszöbölni. A tömeg szükségletei válnak a kultúra legfőbb érték-mérőivé.

A XVIII. század a mechanikai világnézet alapján jutott az individualiz-mushoz s ezzel az egyenlő jogok eleve alapján a demokratizmushoz s az utilitarisztikus kultúrpolitikához. Korunk a biológiai világnézet alapján ugyanehhez az eredményhez jutott. A társadalom szervezet, melyben minden egyének, mint sejtnék, megvan a maga sajátos funkciója. Az egyén értéke devalválódik, a társadalmi organizmusnak, mint közösségnek érdeke szabja meg eleve az egyén értékét és kötelességeit. Az individualizmus helyébe a *szocializmus* lép, de szintén a demokratizmus követelményeivel. Eddig nem minden társadalmi osztály húzott egyformán hasznot a kultúra fejlődéséből. Ezért korunk demokratizmusa küzd a kultúra teljes általánosításáért: a műveltség nem lehet a *beati possidentes* kiváltsága. A műveltség demokrati-zálása természetesen azt követeli, hogy valamennyi polgár egyforma oktatás-ban részesüljön. Így az iskolának alkalmazkodnia kell a műveltségi tartalmak kiválasztásában a nagy tömegek szükségleteihez és színvonalához. A szellemi javak gazdaságtanát, a kultúrpolitikát is egyedül az anyagi javak szempontja irányítja. Így számos olyan műveltségi elem, melyet a hagyományos értékelés fontosnak tartott, kénytelen háttérbe szorulni vagy egyenest kimaradni. Ha pl. a középiskolát úgy akarjuk megszervezni, hogy ezt minden polgár haszonnal végezhesse, hogy valamennyi polgárnak *egyforma* műveltsége legyen, akkor nyilvánvaló, hogy ebben a mindenkitől elvégzendő egységes középfokú iskolában nem szorítható hely olyan improduktív műveltségtartalmaknak, amilyenek a humanisztikus tanulmányok. Az iskola ilyen értelmű demokrati-zálása egész természetesen elsősorban a *hasznos*, életbevágó ismeretek közvetítésére törekszik: a demokratizmus éppen általánosságra törekvő természetete miatt szükségkép utilitarisztikus. A demokratizmussal elvszerűen együtt-jár az is, hogy a történetileg elkülönült iskolafajok különbségét elmosni, a

különböző iskolafajokat egységesíteni törekszik, hogy minden polgárnak *egyforma* műveltség adassék. Ilyen demokratikus akusztikája van a vallás-és közoktatásügyi miniszter 1919 december 5-iki rendeletének, melynek 6. pontja a középiskolai reform ügyében így hangzik: «Általános művelődéspolitikai kívánalom, hogy a nemzet tagjainak annyiféle (vallási, nyelvi, társadalmi különbségek szerint való) megoszlását s ennek igen káros következtéseit minden módon, főként a nevelés útján is enyhíteni, kellene. Kérdés: Helyes-e és szükséges-e, hogy a nemzet serdülő tagjai annyiféle iskolában (gimnázium, reáliskola, polgári iskola) tanuljanak nem egyféleképpen oly ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyformán szüksége van?»

E kérdés azt a feleletet sugalmazza, hogy szüntessük meg a középfokú iskolák különbségét, egységesítsük őket, tanítástervük ölelje fel a minden polgárnak egyformán szükséges ismereteket. Minthogy pedig minden polgárnak nincsen szüksége klasszikus tanulmányra, ezt természetesen a középfokú iskolából — legalább az alsó tagozatban — ki kell iktatni. Azt hiszem, hogy nincsen közöttünk senki, aki ne vallaná magát demokratának, aki ne követelné, hogy mindenki csakis tehetségének s jellemének, nem pedig születési előjogainak, társadalmi kasztjának megfelelően érvényesüljön. Ilyen értelemben iskoláink eddig sem voltak komolyan vádolhatók a demokratizmus hiánya miatt: mindenki bármilyen fokú iskolába járhatott születésére való tekintet nélkül. Sőt ha a nemzet szofokráciáját, tudósait, művészeit, közéleti nagyságait szemügyre vesszük, nyugodtan állapíthatjuk meg túlnyomó részükről, hogy éppen a nemzet alsóbb rétegeiből törtek elő. Akik tehát annyira szívrükön viselik a demokratizmus kultúrpolitikai követelményeit, azok ne a középiskolai szervezeteken próbálják ki jelszavuk erejét, hanem elsősorban a népiskolán: állítsanak fel népiskolákat, gondoskodjanak valamennyi tanköteles beiskolázásáról, az analfabetizmus megszüntetéséről, s ha már ez megvan, lehet szó esetleg a középiskolák «demokratizálásáról». Egyébként a fejlődés minden téren elkülönülést jelent. A történeti élet nem véletlenül formálta meg a középfokú iskolák mai alakjait: a gyakorlati célú polgári iskolát, a főképp természettudományi orientációjú reáliskolát s a mélyebb történeti műveltséget adó gimnáziumot. A nemzet élő organizmusában mind a háromnak megvan a maga sajátos működése és értéke, melyek egymást nem pótolhatják. Műveltségtartalmunk ma már annyira bonyolult s oly tömegű, hogy semmiféle egységes középiskola fel nem ölelheti. A mai kultúra értékes javainak összessége messze túlhaladja az egyén lelki befogadóképességét. Egészen természetszerűen alakultak ki tehát különböző iskola-típusok, melyek más és más műveltségtartalom közvetítését vállalták. Így is túlterhelés, nehezen megemészthető polymathia támadt. Ha azonban valaki minden pályára egységesen előkészítő és képesítő középiskolát akarna, még veszedelmesebb túlterhelés támadna.

A kultúra szempontjából tragikus vonása korunknak, hogy mind az előző korból ránk maradt liberális kapitalista individualizmusnak, mind pedig a nagy tömegek világnézetének, a szocializmusnak értéktábláján

elsősorban a *gazdasági érték mint alapérték* foglalja el a középponti helyet s szabja meg egyszersmind a kultúrpolitika és iskolaügy irányát. S ezt a pán-ökonómizmust a világháborút követő gazdasági világválság még csak növeli: a nagyon megszorított s csak keveset dolgozni akaró emberiségre most rettenetes súllyal kezd nehezedni a XVIII. századbéli közgazdászoknak a világháborúig inkább csak elméleti konstrukciónak látszó gondolata, a malhusi probléma: a föld kevesebbet terem, mint amennyi az emberiség fogyasztásához szükséges. A gazdasági élet csodálatosan finom ideghálózata a világháború évtizedekre széttépte, a termelés és közlekedés eszközei világszerte leromlottak; óriási embertömegek munkaakarata megbénult; ha lehet, akkor sem használják ki a teljes időt és munkaerőt. E rettenetes gazdasági állapotban mindenki kénytelen — talán idealizmusa elvi fentartásával — majdnem kizárólag önfenntartásával törődni, erejét csupán az élet szükségleteinek beszerzésére fordítani. Így önkénytelenül, sőt akaratunk ellenére a gazdasági-vitális érték válik egyetemes értékmérővé: a kultúra fenékgig előkonómizálódik. Az éhes ember nem ideális, hanem materiális javakra sóvárog és tör. A létminimumért való harcnak kultúrminimum fog a nyomában járni. Ily körülmények között a közösség a gazdasági viszonyokon keresztül lassankint nemcsak a külső cselekvések módját, hanem a gondolkodás és érzés irányát is majdnem abszolút módon meghatározza. Így az élet súlypontja a mindent mereven egyenlősítő közösségbe helyeződik át, a kultúra pusztá jólétkultúrává, laposan utilitarisztikus, folyton csak a kellemesre és hasznosra, pusztán az ösztönszerű életigények kielégítésére szorítkozó, csupán az érzéki lét körében mozgó ú. n. «műveltség» válik. Így a kultúra nem lesz egyéb, mint csak az önfenntartás nehéz és fáradságos útja, már pedig a pusztá önfenntartásnak ezt a célját az alsóbbrendű lények sokkalta könnyebben, nem ilyen kerülő, bonyolult technikai úton is elérik.

Az eddigiekből kitűnik, hogy a kor nagy uralkodó eszmeáramlatai, élet-érzése és tendenciái mind találkoznak az ökonómiai-hasznossági értékelés primátusának elismerésében és gyakorlatában: a naturalisztikus világnézet a maga technicizmusával, a modern felvilágosodás a maga eudaimonisztikus individualizmusával s a szocializmus a maga jólét-kultúrájával. A szellemben valamennyi csak eszközt lát az életre hasznos eredmények produkálására. Hogy az élet is csak eszköz lehet magasabbrendű önértékek számára, azt egyik sem érzi és látja. Pedig nincsen a kultúrának nagyobb veszedelme, mintha a szellemi alkotásban kevésre becsljük az öncélt.

A kor uralkodó eszmeáramlatai, melyek megegyeznek a kultúra egyoldalú ökonómikus értékelésében, valamennyiben történetellenesek s így ellenfelei a humanisztikus tanulmányoknak is; a naturalizmus idegen a történeti felfogással szemben, mert hiányzik ebből az exakt törvényszerűség, melynek alapján a jövő biztosan előre volna megformálható; a történettudomány logikai természeténél fogva individualizál, az egyszer lefolyt, szinguláris eseményekre vonatkozik s nem generalizál. A racionalizmus individualizmusa mindent, ami a multhoz tartozik, mert nem vezethető le az észből, nem sokra

becsül, a hagyományban csak az egyén nyögét látja, mely akadályozza a maga lábára állást, az egyéni erők felszabadulását és kifejtését. A szocializmus pedig a történelmi materializmus álláspontján az eddigi történettudományt a mult meghamisításának tartja : az igazi történelem csak a gazdaság történelme.

Ha a kornak csakis ezeket a tendenciáit vennők figyelembe, a humanisztikus tanulmányt illetőleg valóban pesszimiztikus jövő tárulna elénk. Ámde a történelmi fölfogásnak éppen most hatalmas forrása is támadt. A körülöttünk összeomló világ rettenetes tragédiájának fájdalomtól a kor életérzése csak úgy tud szabadulni, ha visszamenekül a multba, a történelemben s ebből merít kitartást a további küzdelemre. A világ értékelő állásfoglalása mihamar meg fog változni. Századunk eleje hasonlítani fog e tekintetben a XIX. század elejéhez, mely a mienkhez hasonló történelmi föltételek között elfordult a XVIII. század üres és prózai aufklárista és utilitarisztikus életeszményétől. Akkor is fenekestül felfordultak a társadalom történelmi alapjai : a sors Európára új, rettenetesen nyomasztó politikai térképet erőszakolt, mely a legyőzött nemzetek életét lehetetlenné tette ; a nemzeti kultúra legértékesebb javait a megsemmisülés veszedelme fenyegette. S honnan merített ösztönszerűen a kor szelleme erőt? Talán a racionalizmus követelményéből, hogy a lelkeket a történelmi hagyomány bilincseitől meg kell szabadítani s akkor minden magától rendbe jő? A kor egészséges ösztöne, mely hitet, bizalmat, akarat-erőt iparkodott a romboló ész helyébe állítani, a történelemhez, a multhoz, az ősohöz fordult, ezek szemével iparkodott jelenét látni, a hagyományban talált oltalmat a szörnyű jelennel szemben s edzett akaratot a jövő küzdelemre. A kor érezte, hogy a pusztá fölvilágosodás, a hagyományos értékekkel való szakítás magában véve csak rettenetes fölfordulásnak, az államrendszer a s társadalmi élet megroppanásának forrása. Így lett a XIX. század *saeculum historicum*-má. A kor értékelő szelleme elfordulva a gondolatban és érzésben annyira szegény fölvilágosodástól, szakított ennek vad hajtásával, az absztrakt kozmopolitizmussal is : a nemzeti gondolat újra meleg, benső élmény tárgya lett. A kor a történelmen keresztül ismét megtalálta önmagát. A mi korunk is — minden ideigvaló látszat ellenére — a történelemben, a multban keres majd támaszt ; ebből kénytelen meríteni azokat az ideális javakat, melyek a létért való megnehezedett küzdelem közepett is a lelket táplálják, a nemzet erejét konzerválják s a jövő programjának alapjait szolgáltatják. Szakítani fog az egyoldalú naturalizmussal, melynek merő technicizmusa és pragmatizmusa csődöt mond ; szakítani fog a racionalisztikus individualizmussal a történelmi fölfogás javára, mert hisz igazában ez a kérdés : lehet-e az egyénnek szükségkép mikroszkópiusan adott látóköre jobb mérték, mint az, melyet a hosszú történelmi fejlődés makroszkópiája nyújt? A merő fölvilágosodás maga is történelmi kategóriává válik : láncszemmé az emberiség fejlődésében. Viszont a történelmi világnézet ezután az új, XX. századi krízis után csak mélyülni fog. Általánossá válik majd a fölfogás, hogy a történet folyamán a szellemi életnek olyan kinyilatkoztatásai tárulnak fel, melyekből a szellemi valóság-

nak örök, maradandó, időtlen szerkezete világlik ki. A történelem nem az összefüggéstelen események pusztá egymásutánja, hanem megcsillan benne az is, ami önmagában igaz; a történelem tovamorajló árából kihangzik az önérték szava is.

A most letűnő kor elve még a változásnak, a folytonos újjá-mássá levésnek akarata, a tiszta herakleitezmus; a tovarobogó idő filozófiája. A kor életstílusa az impresszionizmus, a jelen pillanat uralma. A régebbi korok szilárd, szubstanciális világnézete helyébe, mely ismert még maradandó létet és értéket, a tiszta causalis világnézet lépett: a világ végtelen processzus, az élet folyton tovafolyó áram. Így azonban nincs az életnek állandó tartalma és folytonossága: nincs semmi kötelező korlát, az időtől függetlenül megálló abszolút érték, mely az életet feltétlen parancsával szabályozza. A pusztá levés-változás fogalmán alapuló világnézetben, amilyen a túlzott fejlődélmélet is, a személyes pillanatnyi haszon minden jó mértéke. Korunk decadenca-ának legbiztosabb jele az eszmények hiánya, az illúzió nélkül való lét: a vaskos kultúr-realizmus. Az újonnan felépülő kultúra feladata lesz ismét szilárdságot bevinni az értékrendszerbe, kimenekülni a mindent elrelativizáló naturalizmus polipkarjaiból, hogy megszűnjék a modern ember legtragikusabb vonása: az eszmények hiánya. Ebben az első lépés a történeti felfogás mélyítése, az emberiség multjának makroszkópikus látása, a mult nagy eredményeinek tudatos feldolgozása, azoknak az örök értékeknek megpillantása, melyek felé az emberiség egész erkölcsi és esztétikai fejlődése tör. Platonizmussal szólva: azoknak a magukban fénylő örök, abszolút eszméknek megpillantása, melyeket nem az emberiség teremt, hanem csak fejlődése közben sok küzdelem árán mindjobban felismer s amelyekre vonatkoztatva lehet éppen az emberi történetet is fejlődésnek minősíteni.

S e ponton lehetetlen példaképpen a humanisztikus tanulmányoknak fontos szerepére rá nem mutatnom. A klasszikus korban nem egy nemzetnek, a görögnek sajátos értéktermelését érezzük, hanem az örök értékeket. Az ő formáik nem azért klasszikusak, mert görögök, hanem azért klasszikusak a görögök, mert az élet egyetemesen emberi érzelmeit klasszikus formákba öntötték. Nem a görög, mint ilyen érdekel minket, hisz ez csak a Balkán hegyes vidékein s a földközitengeri szigeteken lakó két milliós nép volt, hanem a stílus, a formák rendszere, mely örökké szép. A görögök voltak a szerencsések, akik az emberiség fejlődése folyamán először ragadták meg elméjükkal az örökszépnek ezeket az értékeit.

Az egyoldalú természettudományi világnézet s a társadalom túlzó szocialisztikus-ökonómiai felfogása nem sokáig elégítheti ki a lelkeket: ezek egyirányú fejlődése majd kiéli magát. Az emberi szellem szörnyű megpróbáltatásai közepett megelégteli az örökös kifelé való tekintést, a külső természetre irányulást, önmagát fogja keresni, önmagába akar majd merülni: a szellemi tudományoknak renaissance-a fog megindulni. Ezek a valóság oly oldalával foglalkoznak, melyet mint az emberiség történeti-szellemi életét a legbensőben és legközvetlenebbül ismerhetünk meg. Csakis a történeti-szellemi élet-

ben érthetjük meg közvetlenül a valóság lényegét, értelmét és értékét. A természetet csak az érzékek töredékes adataiból *közvetve*, külsőleg *megismerjük*: azt azonban, ami szellemi, ami az emberiség történetében revelálódik, *közvetlenül*, bensőleg *megértjük*. Ha hiányoznék ez a közvetlen megértés, akkor az is, amit a természettudományok, mint ilyenek, a valóságról mondani tudnak, számunkra voltaképp elvesztené jelentőségét. A természetről való tudásunknak is csak a szellemhez való vonatkozása kölcsönöz sajátos elméleti érdeket. Ha a természetet csak külsőleg nézzük, úgy járunk, mint mikor az ablakfestményt kívülről látjuk: elmosódó színfoltok, homályos körvonalak tűnnek elénk. Ha azonban a szellem szemével, bensőleg nézzük, egyszerre fenséges értelmű, színgazdag világ tárul elénk, mint mikor az üvegfestményt belülről pillantjuk meg: hirtelen élet, értelem, hangulat tör elő belőle.

A szellemi tudományoknak fő tájékozódási területe a történelem. Ebben nyilatkoztatja ki a szellem a maga szerkezetét, képességeit, örök eszményeit és aspirációit. Az a kor, mely közeleg, nem lesz türelmetlen, mint a racionalizmus, mely csak az ész szavára hallgat: a történeti felfogás türelmesebb, benső egységet és rokonságot érez minden korról, bele tud helyezkedni valamennyi kor immanens értékelő állásfoglalásába, nagyobb és átfogóbb a látóköre, nagyobb a megértése, nyugalma és szeretete. Ennek a kornak világnézetétől várhatunk sokat a humanisztikus tanulmányok értékelésére nézve is. Ezek nem a múltéi, sem a jelenéi, hanem — bátran vallom — a jövőéi. A közeljövő korszak életérzése kétségkívül a mélyült történeti felfogás irányában fog haladni. Lehet-e azonban az európai kultúrkörben történeti felfogás és világnézet humanisztikus tanulmány nélkül? A kettő szükségszerűen egybetartozik: ha az egyik erősödik és diadalmaskodik, vele a másik is felülkerekedik. Mert hisz ha az európai kultúra történeti fájáról lehántjuk a századok évyűrűit, a fa középső, éltető belsejét elsősorban az antik kultúrában találjuk meg. Ma küzdenünk kell korunk oekónómisztikus értékelése ellenében a humanisztikus tanulmány mellett, mert korunk e tekintetben értékvaktságban szenved. Egyoldalú értékprincipiuma a vitát is alig engedi meg, mert előtte annyira magától értetődőnek látszik, hogy csak annak az ismeretnek van helye az iskolában, ami hasznos, ami életre nevel. Ha azonban a jelek nem csalnak, bízva bízhatunk benne, hogy a közeljövő kor életérzésének és értékelésének önkényt való megváltozása folytán a történeti érzék oly általánossá válik, hogy nem is lesz szükség a vitatkozásra.

S akkor meglesz a humanisztikus tanulmányok iránt a belső fogékonyság is, amely manapság annyira megfogyatkozott. Belső fogékonyság és szellemi tevékenység nélkül a kultúrjavak senkire sem akaszthatók, ezek magukban véve holtak és hiábavalók. Itt minden a fogékonyságon, a spontán megértésen múlik. Mit ér a Funafuti sziget lakói számára egy Röntgen-készülék, egy pompás csillagászati könyvtár, egy gazdag múzeum, oly kultúrjavak, melyek egy másik, szellemileg tevékeny népnél oly fontos mozgatói a kultúra fejlődésének. Nem volt elég, hogy a bizanci tudósok és művészek a XV. században megjelentek Itáliában. Hogy a görög szellem itt visszhangot keltett,

élő erővé vált, ahhoz az olasz lélek fogékonysága s belső munkája kellett. A pusztá nyelv s az emlékművek nem tudták volna megszűlni a renaissance-ot, mert hisz akkor a törököknek kellett volna Konstantinápolyban a legkiválóbb klasszicistáknak lenniök. A klasszikus formák rájuk némán meredtek, nekik semmit se mondtak, mert nem volt meg a fogékony, a sajátos értékelésre hajlamos lélek bennük, mely a klasszikus formákat önkényt újra tudta volna élni s így beléjük lelket lehelni, bennük az örök emberit megérezni. Ha korunkban, sajnos, fogyatékos is ez a hajlam, higyjük, hogy a következő kornak bizonyára diadalmaskodó történeti érzéke és fogékonysága jobban biztosítja az emberiség számára az antik világnak a kultúrát folyton frissen megújító szellemét.

ISKOLARENDSZERÜNK REFORMJA.

(1919.)

A világháború tragédiája után nemzetünk újjászervezésében minden kérdésnél fontosabb a nevelés ügye. Amit ugyanis az anyagiak terén, a gazdasági életben elvesztettünk vagy most hibásan szervezünk, az még a jövőben pótolható vagy módosítható. De amit a lelkek formálásában, az ország képét átalakítani hivatott jövő nemzedék nevelésében elhibáztunk, annak a leg-súlyosabb következményei vannak, melyek többé vissza nem csinálhatók. A nemzeti társadalom gyökeres és tartós megújódása elsősorban a neveléstől függ. Kérdés azonban, vajjon a mai forradalmi korszakban időszerű-e a köz-nevelésnek oly messzekiható, gyökeres reformját eldönteni?

Minden forradalmi korszak, mely a hagyomány terhét különösen nehéznek érzi s mindenáron szabadulni iparkodik tőle, tipikus egyező lelki vonásokat mutat. Először is naiv *racionalizmust*: az ilyen korszak az ész megváltó erejébe vetett hittel azt gondolja, hogy amit az ész világosan elgondol, az mindjárt meg is oldható: van észszerű erkölcs, társadalmi rendszer, vallás, pusztán észszerű, egységes iskola. Ebből a racionalizmusból több más saját-sága folyik a forradalmi kor lelki szerkezetének. Így *radikalizmus*, mely a haladást lökészerűen, katalizmatikusan, a történeti folytonosság s hagyomány fonalát eltépve akarja megvalósítani; az ilyen kor bizonyos értelemben neomániában, általános újságszomjúságban s reformtervelgetésben szenved: mindennek, ami régi, másnak kell lennie s minden jó, ami új. De ennek az új-nak nincsen határozottan indokolt tartalma. Az ilyen korszak theorétikusai éppen ezért mindig többé-kevésbé történetellenesek, reformterveikben anhisztórikusok. De ugyancsak a racionalizmus lelki strukturájából folyik az ilyen kor elmélkedőinek naív *optimizmus* is, mely azt hiszi, hogy amit az ész erejével fényesen megszerkeszt, az a valóságban is pompásan beválik s így a világ határtalanul megjavítható. Nem gondol a társadalmi jelenségek és intézmények bonyolultságával, a valóságnak a pusztá eszmék számára nem mindig plasztikus természetével.

Ha valamikor, éppen ilyen forradalmi korszakban, amilyen a mienk is, kell nagyon vigyáznunk az iskolai reformokra. Majdnem azt mondanám, hogy nem is szabad a lelkek ilyen általános forrongása és depressziója idején az iskolák gyökeres reformjának kérdését napirendre tűzni, hanem elhalasztani

a konszolidálódás idejére, amikor már szemhatárunk kitisztult. Azonban mégsem mondom. Iskolaügyünk több szempontból annyira elavult, a kérdés annyiszor volt már évtizedek óta a legtüzesebb megvitatás tárgya, hogy a most célbavett reform nem tekinthető *ad hoc* fölvetett kérdésnek, hanem régen érzett, általános kultúrpolitikai szükségletnek, melynek a nemzet hirtelen és szomorúan megváltozott helyzete sürgető jelleget kölcsönöz. Az iskolát természeténél fogva konzervatív intézménynek szokás nevezni. A mi iskola-rendszerünkre ez túlfinom kifejezés : iskoláink nem konzervatívok, de egyenest elmaradottak. Nyugodtabb időkre esetleg sok évig kell várnunk : még több esztendőnk lesz fájdalommal és nyomorral terhes. A reformok nyugodtabb terelésére kedvező időt még sokáig kellene várnunk. Amit lehet, már most meg kell tennünk.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1919 dec. 5-ikén kelt 200,883. B1. számú rendeletében valamennyi középfokú iskola tanártestületét fölszólítja bizonyos, a középiskolák reformját előkészítő kérdések megválaszolására. Mielőtt a tervezett reform ezen főkérdéseire válaszolnék, megkísérlem bizonyos általános kultúrpolitikai elvek alapján a közoktatásnak olyan tagozottságú rendszert bemutatni, mely előttem a legtermészetesebbnek, a nemzeti közösség érdekeit és a történeti folytonosságot leginkább megóvnak és fejlesztőnek, végül gyakorlatilag is viszonylag a legkönnyebben és leggyorsabban megvalósíthatónak tűnik föl. Az iskolafajok e rendszeréből már maguktól folynak majd a feleletek a miniszter úrtól fölvetett kérdésekre.

I.

Mi az iskolák célja? A kultúra értékes anyagának a következő nemzedékekre való átszarmaztatása. A kultúra azonban a szellemi és anyagi értékeknek ma már oly óriásivá nőtt rendszere, hogy a maga egészében mindenki számára egyforma módon át nem szarmaztatható. Tehát értékkiválasztást kell rajta eszközölnünk : az óriási műveltségi anyagból más és más elemeket kell kiválasztanunk, azon célok szerint, melyeket az egyes társadalmi rétegek elé ki kell tűzni. Mi határozza meg ezeket a célokat? A nemzetnek, mint nagy munkásközösségnek szükségei. Ebből a szempontból az egészségesen működő és fejlődő nemzeti közösség szerkezete hármasságú tagozottságú : van egy alsó, középső és felső rétege.

1. Először is van egy *alsó réteg*, mely jobbára testi, mechanikai munkát végez : fizikailag végrehajtja azt, amit a középső réteg közvetlenül, a felső réteg közvetve meghatároz. Ilyen a napszámos, gyári munkás, kézműves, földműves, szolga stb. Ennek a rétegnek, hogy a nemzet organismusában jól működjék, szüksége van a kultúra bizonyos elemeire. Ezeket közvetíti a hatosztályos *népiskola*, mely a hatodik életévtől a 12-ikig tart, mint általános *nevelőiskola*. Ezt egészítik ki egyrészt az ismétlőiskolák s erre épülnek föl másrészt a különböző *tanonciskolák*, mint alsófokú szakiskolák : iparos és kereskedőtanonciskola, földművesiskola stb.

2. A nemzeti munkásközösség második, *középső rétege* mintegy rendelkező, közvetlenül irányító tényező az előbbi, a munkát fizikailag végrehajtó alsó réteggel szemben. Ide tartozik a kisbirtokos gazda, iparos, kereskedő, a vasúti, postai és távírdai tiszttek nagy része, a különböző közigazgatási hivatalok segéd- és kezelőtisztjei, néptanítók stb. Nyilvánvaló, hogy ennek a társadalmi rétegnek, mint általános nevelőiskola nem elég a népiskola: több műveltségi elem asszimilálására van szüksége, hogy munkáját kellő módon végezze. A négyosztályú népiskola fölé tehát egy másik általános nevelőiskolának kell emelkednie a középső társadalmi réteg számára: s ez a négyosztályú *polgári iskola*. Erre aztán mint négyévfolyamos középfokú szakiskolák épülnek föl: a) a *középfokú mezőgazdasági iskola* (ez eddig csodálatosan a mi agrár országunkban nem volt); b) az eddig «felsőnek» nevezett *középfokú ipariskola*; c) az eddig szintén «felsőnek» nevezett *középfokú kereskedelmi iskola*; d) *tanítóképzők* (esetleg 5—6 évfolyammal).

Iskolafajaink rendszere:

Iskolaév				Életév
16			<i>Felsőfokú szakiskolák.</i>	22
15				21
14			Egyetem,	20
13			műegyetem stb.	19
12				18
11		<i>Középfokú szakiskolák: mezőgazdas., ipari, keresk., tanítóképző.</i>		17
10	Ismétlőiskola			16
9	<i>Alsófokú szakiskolák: iparos és kereskedő tanoncisk.</i>			15
8		gimnázium	reáliskola	14
7		polgári iskola		13
6				12
5				11
4				10
3		elemi népiskola		9
2				8
1				7

3. A nemzetnek mint nagy, egységes munkásközösségnek harmadik, *felső rétege* a szellemi, alkotó és irányító munkát végzi; ez a mondhatnók: szofokrácia, a nemzeti organizmus agyveleje. Ide tartozik a tudós, a művész, a tanár, a főhivatalnok, a nagybirtokos, a nagyiparos, a nagykereskedő stb. Ennek a rétegnek kell a kultúra legtöbb értékes elemét elsajátítania, mint-hogy e réteg szellemi horizontjától függ elsősorban a nemzeti közösség helyes irányítása s ezzel boldogulása. Éppen ezért a népiskola négy osztályát követő, általánosan művelő középiskola nyolcosztályú. Mivel pedig az emberi művelt-

ség mai fokán az egyén lelki befogadóképessége nem tud megbirkózni a kultúrának antik és modern irodalmi, másrészt óriási mértékben megnőtt természet-tudományi elemeivel, egész természetszerűen az általános nevelő középiskola is két típusra szakad: *gimnáziumra* és *reáliskolára*. Ezekre épülnek föl aztán a legmagasabb szakiskolák: a tudományegyetem, műegyetem, mezőgazdasági, bányászati, erdészeti, kereskedelmi akadémia, művészeti főiskolák, katonai főiskola stb.

Amikor itt a nemzeti munkásközösséget három rétegre bontottuk, magától értetődő, hogy itt nem egymással szemben mereven elzárt kasztokról vagy osztályokról van szó, hanem eleven típusokról, melyek között a társadalmi kapillaritásnál fogva folytonos átmenetek vannak.

II.

Az iskolafajoknak az a rendszere, melyet itt is bemutattam, nem tudóskodó szkématiszálásnak eredménye, hanem a valóságos történeti fejlődés munkája, melynek egyik legfőbb rúgója a nemzeti közösség funkcióhiányainak betöltése volt. A gyakorlati élethivatások szüksége és a társadalmi munkásrétegződés együtt határozták meg a mostani iskolatípusok kialakulását, melyeknek nálunk kiformalódott rendszere alapvonásaiban a német iskolafajok rendezésével megegyezik.

Újabban ezt az iskolarendszert mind a németeknél (pl. Rein), mind nálunk, erősen támadják egyrészt a *demokrácia*, másrészt a nemzet *művelődési egysége* nevében. Az előbbi azt követelné, hogy minden polgárnak egyforma lehetősége legyen a művelődésre s addig haladjon az egymásra folytatásképeszeresen épülő iskola-típusok létráján, ameddig tud, úgy, ahogy Amerikában, ahol a különböző iskolafajok teljesen egymás folytatásai: egymásra piramidálisan épülve, a népiskolától az egyetemig zárt, egységes rendszert alkotnak (az 1—4 iskolai év a *Primary School*, 5—8 *Grammar School*, mely megfelel a mi polgári iskolánknak; 9—12 *High School*, mely a mi középiskolánkhoz hasonló; 13—16 *College*, félig középiskola, félig egyetem; 17—20 *University*.) Azt hiszem azonban, hogy amikor iskolarendszerünket erről az oldalról támadják, a demokrácia absztrakt elvének, talán pusztá jelszavának túlzásával állunk szemben. Hiszen a nép bármely fiát — iskolai intézményeink demokratizálódásának eddigi fokán sem — ha arra való volt, nem tartotta vissza semmi, hogy a talán kevésbé egységes iskolarendszerünk létráján bármely fokig előrehaladhasson! Ennek az inkább jelszószerű absztrakt elvnek csak nem áldozható föl az az előny, mellyel a nemzeti munkaközösség számára az iskolafajoknak a társadalom természetszerű és szükségképi rétegződése szerint való elkülönülése jár. A demokrácia elvének eleget tesz az állam akkor, amikor valamennyi polgárától a népiskola első négy osztályának együttes elvégzését követeli meg. De mire való volna a demokrácia nevében továbbra is együtt tartani azokat a gyermekeket, akik közül az egyik mint falusi parasztgyerek nyilvánvalóan földműves, a másik valószínűleg művelt iparos lesz s így a nép-

iskola V—VI. osztályánál magasabb általános iskolát (polgári iskolát) igényel, a harmadik pláne képességeinél fogva arra való, hogy az úgynevezett tudományos előkészületet igénylő pályára menjen. Egyébként az sem olyan nagy baj, ha valaki a falusi népiskolában elvégzi a hat osztályt s csak aztán megy a polgáriba vagy a középiskolába. Komolyan véve, hol itt a demokrácia követelte egység hiánya?

A történetileg elkülönült mai iskolafajok rendszerét mások a *nemzeti kultúra egysége* nevében vádolják: minden polgárnak lehetőleg egyforma műveltség adassék. Idevág a miniszter úrnak a középiskolák reformja ügyében kiadott rendelete 6. pontja, melyet itt most szóról-szóra idézek:

«6. Általános művelődéspolitikai kívánalom, hogy a nemzet tagjainak annyiféle (vallási, nyelvi, társadalmi különbségek szerint való) megoszlását s ennek igen káros következtéseit minden módon, főként a nevelés útján is, enyhíteni kellene. *Kérdés:* Helyes-e és szükséges-e, hogy a nemzet serdülő tagjai annyiféle iskolában (gimnázium, reáliskola, polgári iskola) tanuljanak nem egyféleképpen oly ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyaránt szüksége van?»

A miniszter úr e szuggesztív természetű kérdéséből mintegy az a pozitív válasz hangzik ki, hogy fölösleges, sőt káros már a tíz éves gyermeket eleve bizonyos pályához kötni a különböző iskolafajok közül egynek kiválasztásával. Helyesebb volna ezeket az iskolafajokat: a gimnáziumot, reáliskolát és polgári iskolát legalább a középiskola eddigi alsó négy osztályában egyesíteni s így megteremteni — legalább részben — az *egységes középiskolát*, mely a nemzet nagy rétegének egyforma műveltséget biztosítana.

Ezzel a tervvel szemben, mely — úgy látom — a készülő iskolareform gerincgondolata volna, a következőket jegyzem meg:

1. Nem tudom elgondolni, mikép enyhítené «a nemzet tagjainak vallási, nyelvi, társadalmi különbsége szerint való megoszlását s ennek igen káros következtéseit» a gimnázium, reáliskola és polgári iskola egyesítése? Hiszen ezekben eddig is a legkülönbözőbb vallású, nyelvű és társadalmi származású gyermekek jártak együtt. Azokat az értékelő s nem konstatáló tantárgyakat pedig (amilyen a nemzeti nyelv, irodalom, történelem), melyek földadata első-sorban az említett különbségek eloszlátása, általában mind a három iskolafajban egyforma szellemben tanították. Az egységnek ez a halvány szempontja egyáltalán föl nem oldja azokat az egyéb fontos és szükséges különbségeket, melyek indokolttá teszik a polgári iskolának, a gimnáziumnak és reáliskolának különállását.

2. A művelődés haladása abban áll, hogy mindinkább elkülönül, részleteződik, differenciálódik. Ennek a mind bonyolultabbá váló kultúréletnek nem a már történetileg szétkülönült iskola-típusok egyesítése, valami egységes középiskola felel meg (mint a miniszteri tervezet akarná), hanem éppen a meglevő iskolafajok differenciálása. Aki egységes középiskolát akar, az figyelmen kívül hagyja egyrészt a kultúra értékes anyagának óriási megnövekedését, másrészt a gyermek korlátolt lelki befogadóképességét. A kultúra egysége

csak szintetikus eszmény, melynek azonban nem felel meg reális lelki egység : egy tudat a kultúra teljes tartalmát nem tudja befogadni. Csak gondoljunk arra, mit kell tudnia például a fizikából a Röntgen-sugarak, a rádióaktivitás, a rengeteg alapvető technikai vívmány korában a tanulónak a csak 30 évvel ezelőtt tanuló diákkal szemben? A kultúra általános elemei is emberi elménk befogadóképességére nézve tragikusan megszorodtak. Természetes, hogy ezek az általános műveltségi elemeket már az általános nevelőiskolákban is különböző mértékben kell csoportosítanunk a nemzeti munkaközösség szükségleteitől követelt élethivatások szerint. Bizonyos élethivatások legfőbb szakiskolája olyan tudós középfokú előkészítést kíván, melyben a történeti s nyelvi kultúrelemek vannak előtérben (lelkész, jogász, bizonyos szakú tanár stb.) : viszont más élethivatások egyetemi szakoktatása olyan tudós középfokú képzést követel, melyben a reális, természettudományi irányzat van túlsúlyban. Az előbbi a gimnázium, az utóbbi a reáliskola. Vannak megint olyan gyakorlati pályák, melyeknek középfokú szakiskolája kisebb igényű általános nevelőiskolára támaszkodhatik, amilyen a polgári iskola.

3. Az egységes középiskola hívei túlságosan kiélezi azt, hogy a mostani különböző középfokú iskola-típusok rendszere mellett voltaképp a tíz éves gyermekeknek már döntenie kell pályája fölött. Ezt a gondolatot sokan folytonosan hangoztatják, a nélkül, hogy meggondolnák, hogy azzal, miszerint valaki a polgári iskolába lép, még egyáltalán nem döntötte el, hogy mi lesz? Mert hiszen lehet belőle gazdasági alkalmazott, kereskedő, iparos, tanító, vasutas, postás stb., sőt ha a tudományos előkészületet kívánó pályára akar lépni s *valóban* tehetsége van ehhez, még mindig átléphet a gimnáziumba, vagy a reáliskolába, ha külön tanul s különbözeti vizsgálatot tesz. De tovább megyek. Azzal, hogy valaki tíz éves korában a reáliskolába lép, még nincsen eldöntve, hogy mérnök, gazdaság, nagyiparos, nagykereskedő, a matematika vagy a természetrajz tanára lesz-e? A különböző iskola-típusok még mindig igen nagy latitude-öt engednek a pályaválasztó egyéniségének : tíz éves korában csak a legtágabb értelemben vett irány van eldöntve. Egyébként a gimnáziumnak és reáliskolának a főiskolákra lépés szempontjából való egyenjogúsítása az itt emlegetett nehézségeket erősen enyhíti.

4. A miniszteri leirat idézett 6. pontja azt kérdezi, vajjon helyes és szükséges-e, hogy a tanulók *többféle* iskolában tanuljanak *nem egyféléképpen* olyan ismereteket, melyekre minden polgárnak egyaránt szüksége van? A kérdés nincs helyesen föltéve, mert hiszen a különböző iskolafajokban (gimnáziumban, reáliskolában, polgári iskolában) sok nem közös ismeret is van, melyekre nem minden polgárnak van szüksége. Ha mind egészen egyforma műveltségi anyagot ölelnének föl, melyre minden polgárnak szüksége volna, akkor természetesen nem volna különállásuknak rációja.

5. Nagyon félt, hogy a középiskolák alsó osztályainak egyesítése rendkívül leszállítaná a középiskolai oktatás színvonalát. A polgári iskola ezzel nem emelkednék, hanem csak magával húzná egy nívóra a gimnáziumot és a reáliskolát. A középiskola az utóbbi időben már úgy sem volt a jövődő

szellemi arisztokrácia nevelőhelye, rengeteg odanemvaló elem, mondhatnók : kultúresőcselék bénította meg a jobbknak tanulmányaikban való haladását. Mi lesz azonban akkor, ha a középiskolák viszonylag gyenge tanulóanyagába belezúdítjuk a polgári iskolának eddig inkább gyakorlati pályára készülő s éppen ezért más érdeklődési irányú tanuloságát? Kárpótolhatja-e ezért a mérhetetlen kárért a nemzeti kultúrát az az igazán platonikus haszon, mely abból fakad, hogy ezentúl elmondhatjuk, hogy «nemzeti művelődésünk egy-séges?»

A fejlődés mindenütt, az iskolák terén is, differenciálódást jelent ; az amœba fejletlen a gerinccsel szemben, mert minden szervezeti funkciót : táplálkozást, emésztést, mozgást, érzést ugyanaz a szerv látja el nála, míg a fejlett lénynek, pl. a gerincesnek minden életműködésre más különös szerv áll rendelkezésére. Így vagyunk a kultúrával is : az egységes középiskola célbavett megvalósítása visszavetné iskolaügyünk organizmusát amœbaszerű állapotába. Pedig ha valaha, most, amikor a környező föltörekvő nemzetekel, a szerbbel, oláhhal, csehvel meg kell vívunk a közeljövőben a mi nagy kultúrharcunkat, különösen vigyáznunk kell iskoláink színvonalára. Az említett egységesítés középiskoláink *balkanizálását* jelentené.

6. A középiskoláknak a polgári iskolával való összeolvasztása rendkívüli nagy gyakorlati nehézségekbe is ütközik. Hogyan olvadnának össze egységes tanári testületekké a polgári iskolai és a középiskolai tanárok? Ugyanazon iskolán belül különböző minősítésű tanárok volnának : mintegy altanárok és főtanárok. Vagy talán egészen különszakítanánk a középiskola alsó és felső tagozatát, úgyhogy csak az utóbbiban volnának egyetemi végzettségű tanárok? A két tagozat egész külön iskola volna külön igazgatóval, adminisztrációval *egy* épületben?

Úgy látszik, hogy a miniszteri leirat előtt a középiskoláknak ilyen szét-szakítása lebeg, mert 7. pontja szerint «sok komoly baj származik (?) ma abból, hogy a középiskola nyolc évig foglalja el és szorítja egy intézet szabályzata alá sokban különböző serdületlen és kifejlett növendékeit. Kérdés : tanulmányi okokból indokolt-e, a nevelés szempontjából célszerű-e ily különböző fejlettségű tanulók együtttartása?» E kérdésre csak azt felelhetjük, hogy mivel a gimnázium és reáliskola nyolcosztályú tanterve szerves egység, tanulmányi szempontból teljesen indokolt a serdületlen és kifejlett növendékek együtttartása. Ami pedig az erkölcsi szempontokat illeti, a kisebb tanulókat nem kell félteni a nagyobbaktól, mert az utóbbiak elsősorban úgyis a hasonlókorúakkal barátkoznak. A fejlett diákok példája különben nemcsak negatív, de pozitív hatású is lehet. Hogy mi az «a sok komoly baj», mely abból származik, hogy a középiskola nyolc évig foglalja el és szorítja egy intézet szabályzata alá a növendékeket, konkrét megjelölés nélkül talány előttünk. Talán éppen fordítva : nagyon is sok komoly előny fakad abból, ha a növendék egyfajta fegyelem alatt áll nyolc esztendeig : ez megvédi őt a fegyelmi szabályzatok relativizáló erkölcsi értékelésétől, mely menten bekövetkezik, mi-helyt minduntalan egymástól elütő fegyelmi kodexek jogköre alá esik. Az,

amit valamely iskola sajátos erkölcsi szellemének és tradíciójának nevezünk, éppen a mai nyolcosztályos rendszer mellett fejlődhetett ki. Középiskoláinknak főnnebb jelzett pedagógiai szikzmáját sem tanulmányi, sem erkölcsi szempontok egyáltalán nem indokolják.

III.

A miniszteri leiratnak 6. és 7. pontját azért tárgyaltuk előbb, mert az iskolafajok rendszerének egységére vonatkozó elv tisztázása kívánta anticipálásukat. Most azonban, miután a szükséges iskolatípusoknak rendszerét elvi szempontból megvizsgáltuk, áttérhetünk a miniszteri leirat többi pontjának elemzésére.

1. A leirat a középiskolák kérdésében a baj forrását abban látja, hogy a középiskolától egyrészt a *tudományos* elméleti tanulmányokra való előkészítést, másrészt az egyéni és nemzeti élet *gyakorlati* szükségleteinek kielégítését várják. Ezért kérdezi: «Lehetséges-e, hogy ezt a két, nem azonos föladatot egy és ugyanazon iskola teljesítse?» Főnnebbi fejtegetéseink alapján válaszuk csak tagadó lehet. Mint láttuk, más előképzettségre van szüksége a nemzeti közösség felső rétegének, mely a szellemi alkotó és irányító munkát végzi, mint a középső rétegnek, mely gyakorlati irányú munkát végez. E különbségnek már a népiskolát követő fokon érvényesülnie kell.

2. A miniszteri leirat második kérdése: «A humanisztikus gimnázium alkalmas-e arra, hogy a még pályát nem választott, de nem szükségképpen tudományos pályára gondoló ifjúságnak *általános* iskolája legyen?» Nyilvánvalóan nem alkalmas már céljánál fogva sem. A humanisztikus irány hívei sem akarják a gimnáziumot olyanok *általános* iskolájává tenni, akik még pályát sem választottak, de nem szükségképp mennek tudományos pályára. Az ilyenek menjenek a polgári iskolába. Éppen ezért helytelen a leirat

3. pontjának megállapítása, mely szerint «a kérdésre igen eltérően felel a latin nyelvtanítás híve és ellenzője». Mi a latin tanítás hívei vagyunk, de *távolról sem akarjuk a gimnáziumnak, mint egyetlen középiskola-fajnak monopoliumát*. A leirat szerint minden idevágó vitában ez az ütköző kérdés, azért általánosabban így formulázza: «Van-e érezhető különbség a gimnáziumi és reáliskolai tanfolyamot végzettek közt értelmesség, jellem, hagyományainkhoz való ragaszkodás és haladásunk tudatos akarása tekintetében?» Erre a kérdésre is úgyszólván lehetetlen volna pontosan válaszolni, ha a pszichológia már rendelkeznék is exakt intelligencia-mérő eszközökkel; másrészt a tanulónemzedékeknek jellem, hagyományainkhoz való ragaszkodás és haladásunk tudatos akarása szempontjából való megítélése elsősorban érték kérdés, melynek eldöntése előtt tisztáznunk kellene, mit tartunk értékes hagyománynak s mit tartunk haladásnak? Ebben a kérdésben másképp ítél a progresszívista szociológus s másképp a konzervatív hajlandóságú hisztórikus; másképp a marxista ideológus s másképp a nemzeti és vallásos irány híve. A kérdés tehát,

mint részben irracionális érték kérdés, mely a világnézetek gyökeréig nyúlik, sokkal bonyolultabb, semmint egyszerű igen-nel vagy nem-mel megválaszolható. Csak egy adalékot említek az intelligenciára nézve. Műgyetemi tanároktól sokszor volt tanügyi reform-anketeken hallható, hogy a gimnazisták vezetnek a matematikában s a természettudományban, bár a realisták ezekből tüzetesebb előkészítésben részesültek. Ezt az eléggé általánossá vált felfogást sem lehet döntőnek minősítenünk, ha meggondoljuk, hogy a reáliskolába már eleve átlag gyöngébb elemek iratkoznak be. Bár egyénileg meg vagyok győződve, hogy a gimnázium humanisztikus tanulmányainak nagyobb a logikai képzőereje, formai fegyelmező hatása és jellemfejlesztő készsége, mint a reáliskolának, de azért a lelki szubtilitások fölött való vitát meddőnek és a középiskolai reform szempontjából nem elsőrendő jelentőségűnek tartom. A gimnáziumnak és a reáliskolának a tanuló lelki strukturájára való hatása alig hozható közös nevezőre, itt igazán imponderábilis tényezőkkel állunk szemben: mindegyik sajátos a maga nemében s mindkettőre szüksége van annak a rendkívül differenciálódott szellemi közösségnek, melyet nemzeti léleknek mondunk.

4. A leirat 4. pontja szerint «a középiskola nyolc osztálya ma egységsszervezettel a tudományos célt szolgálja és csak mellékesen a gyakorlatit, négy alsó osztálya azonban a *latin* kivételével majdnem teljesen azonos a hasonló életkorú növendék többi iskoláinak megfelelő osztályaival». Kérdés: «A tudományos célzat indokolja-e, hogy a gimnázium növendégeit már kilenc éves korukban (helyesebben: tíz éves korukban) elkülönítsük azoktól, akiknél jobban ezek sem adták személyes bizonyítékait tudományos pályára való voltuknak?»

Mát fönebb tüzetesebben indokoltuk, hogy azoknak, akik a nemzeti munkaközösségben az irányító munkát végezni hivatottak, azaz tudományos előkészítést kívánó pályára mennek, ezt az előkészületet mihamarább meg kell kezdeniök. Eddig az volt a baj — s ez teremtette meg nálunk az intelligencia szellemi proletariátusát — hogy boldog-boldogtalan betolakodhatott a középiskolába, sőt már át is vergődhetett rajta. Ezen segítenünk kell szigorú fölvételi vizsgálattal, majd a későbbi szigorú osztályozással. A meg nem felelő elem számára még mindig ott van a polgári iskola, melyből nem szabad kis középiskolát csinálni, hanem meg kell tartani eredeti gyakorlati hivatását, melyet az 1868: XXXVIII. t.-c. 67—68. §-ai szabtak eléje, vagy amelyet Trefort 1879 szeptember 5-iki leiratában tűz ki, mikor figyelmezteti a polgárokat, hogy «keressék és találják fel a műveltség középutját a polgári iskolában, mely rendeltetve van a hazai népség nagy tömegét alkotó osztályát a közép műveltség megszerzésére, különösen a művelt mezei gazda és a tanult iparososztály kiművelésére vezérelnie». Természetesen itt a négyosztályú polgári iskolára épített középfokú szakiskolákat is figyelembe kell vennünk.

5. Kérdés: «A 9—13 (helyesen: 10—14) éves gyermekek életkora egyáltalán megengedi-e, hogy a tudós középiskola valami sajátos módszert alkal-

mazzon s a tudományos munkára való előkészítést már kilenc éves (helyesen : tíz éves) korban elkezdje?»

Ez e kérdés nem egyéb, mint az előbbinek pszichológiai formulázása : képes-e a tíz éves gyermek a tudományos munkára való előkészülésre? Ez a kérdés természetesen elsősorban a gimnáziumi *latin*-ra vonatkozik, mert hisz ez az az akadály, amelyet a leirat szelleme — úgy látszik — el akarna távolítani, hogy a középiskola alsó osztályai a polgárral egyesíthetők legyenek. Aki a gimnáziumban helyes módszerrel, érdeket keltve s odaadó lélekkel tanította a latint s figyelte az eredményt az alsó osztályokban, ezzel egészen meg lehetett elégedve. Hogy annyi panasz van a gimnázium humanisztikus jellege ellen, annak — megvallom — megvan a maga igazságos alapja : igen sok tanár lelketlenül, szárazon, csak a grammatikai-formai szempontot tolva előtérbe s a tartalmiról megfélekedve tanítja a latint. Ez azonban a gimnáziumnak nem organikus, hanem csak funkcionális hibája, melyen főképp a tanárképzés reformálása útján lehetne segíteni. Ennek tárgyalása azonban jelenlegi főladatunk körén kívül esik. Maga az iskolaszervezeti reform még nem biztosítja a művelődés javulását. A pedagógiában intézményszerűen úgyszólván semmi sem biztosítható : itt minden a tanár megfelelő egyéniségén fordul meg, melyet kellően formálni a tanárképzés hivatása. Itt van minden *igazi* iskolareform gyökere.

IV.

Ezzel be is végeztük a miniszteri leirat elemzését. Amint látható, a benne foglalt kérdések egy már kész iskolareform-terv szilárd vázát takargatják, melynek lényege a gimnázium alsó osztályaiból a latin száműzése s így a középiskolának a polgárral való egyesítése, másszóval — legalább az alsó tagozatban — az egységes középiskola. Talán helyesebb is lett volna az újítás tervét pozitív formában vita tárgyává tenni, semmint kérdések formájába önteni.

Főnebb már bizonyos általános kultúrpolitikai elvek alapján kimutatam, hogy ez nem jelentene sem többet, sem kevesebbet, mint *középiskoláink balkanizálását*. A polgárit nem emelné a reform, a középiskolát pedig lesüllyesztené s a nemzeti műveltséget jórészt kiszolgáltatná bizonyos lapos utilitarizmusnak. Ez a reform ellenkezne a kultúra folytonosságának elvével, mert megszakítaná a latin kiszorításával a kapcsolatot nemzeti művelődésünk emlékeinek javarészeivel, szellemi életünk alkotó elemeivel. A latin ránk nézve nem archeológiai studium, nem antik múmiák boncolása, hanem európai és nemzeti kultúránk megértésének főszöke, történeti érzékünk főforrásai. A humanisztikus tanulmány által nem megyünk visszafelé, ez nem jelent művelődésbeli elvénhedést. Ha egyéb nem, már az is gondolkodóba ejtethetne bennünket, vajjon miért éppen mi akarjuk megkezdeni a nyugateurópai népekkel szemben a humanisztikus tárgyak kiküszöbölését? Mi alapon követeljük magunknak éppen ennek a fontos és nemzetközi kultúrproblémá-

nak megoldásában az elsőség dicsőségét, mikor egyéb művelődési területen úgyszólván sohasem vagyunk hang, hanem csak visszhang?

A leggyakoribb érv a latin kiküszöbölése vagy megszorítása mellett a természettudományoknak a modern kultúrában való aránytalanul nagy jelentősége, amelynek az iskolában is érvényesülnie kell. Nagyon helyes. E gondolatnak eleget is tettünk egyrészt a reáliskola típusával, másrészt azzal, hogy a mi gimnáziumunkat a görög nyelv fakultatívva tételével 1890-ben máris kivetkőztettük szigorúan humanisztikus természetéből s lényegében *reálgimnáziummá* tettük, melyben a kultúra humanisztikus és természet-tudományi elemei nagyjában egyensúlyba jutottak. Hogy gimnáziumaink nem gimnáziumok, hanem reálgimnáziumok (így is kellene neveznünk őket), azt legjobban bizonyítja, hogy a latin nyelvórák száma a német reálgimnáziumokban jóval nagyobb, mint a mi gimnáziumainkban. A görögöt az 1890. évi görögpótlós reform erősen háttérbe szorította; a most tervezett újítás pedig egyenesen kiküszöbölné, mert hisz a latin a mai középiskola ötödik osztályának megfelelően kezdődnék. Így a görög már csak az egyetem *studiuma* maradna, akárcsak a szír vagy chald nyelv: az egyetem lenne az Ararát-hegy, ahová a hellén világ a kultúrbarbárság özönvize elől menekülhetne. Mindig *hasznos* studiumokat keresnek a latin s görög helyébe. Ámde a hasznosságnak nemcsak technikai értelemben vett fogalma van, hanem — mint egyszer Apponyi rámutatott — «hasznos az is más dimenzióban, ami az embert a maga szellemi erejében, ítéleti biztosságában s jellemében erősíti: ami az idealizmust szolgálja». A művelt magyar közvélemény sohasem tudna beletnyugodni a latinnak fél-, a görögnek teljes kiszorításába a középiskolából. Már pedig a közvélemény ellenére reformot csinálni kétes értékű kísérletezés.

V.

Eddigi fejtegetéseinkből nyilvánvaló, hogy a ma meglévő, történetileg (tehát nem véletlenül) kialakult iskola-típusaink általában fönntartandók, *ami persze nem jelenti azt, hogy tantervük és szellemük gyökeresen meg nem reformálendő*. Most azonban csak az iskolafajok igazolásáról van szó, tehát nem vonhatom be jelenleg tárgyalásunk körébe azokat a rendkívül fontos és mielőbb végrehajtandó reformokat, melyeket az egyes iskola-típusok, főképp a középiskolák belső élete föltétlenül megkövetel. A vázolt iskolarendszerben a meglévőkkel szemben csak egy új iskolafaj van: a négy évfolyamú felső kereskedelmi iskola analógiájára gondolt középfokú *mezőgazdasági szakiskola*, amelyre elsősorban a polgári iskola készítené elő (természetesen a gimnáziumból vagy a reálból is be lehet lépni) s amelyből a tanuló, ha tovább akarja esetleg magát képezni, fölléphet a gazdasági, erdészeti, bányászati akadémiákra is. Szinte megfoghatatlan, mikép volt lehetséges, hogy az agrárjellegű magyar állam fölállított nagyszámú középfokú («felső»-nek nevezett) kereskedelmi iskolát, de nem gondoskodott legalább ugyanilyen számban «felső», helyesebben középfokú mezőgazdasági iskoláról, ahonnan 18 éves szakművelt

mezőgazdák kerülhettek volna ki. Az is érthetetlen a kereskedelmi tanulmányok favorizálása mellett, mikép lehetséges, hogy egyetlen felső ipariskolánk volt? Első teendőnk a felső kereskedelmi iskolák hasonlóságára minél több felső (helyesebben középfokú) mezőgazdasági és ipariskolát fölállítani. Az előbbieket szaktanárai lehetnének a gazdasági vagy erdészeti akadémiát végzett egyének, akik utólag bizonyos pedagógiai tanulmányokat végeznének. Ebből a mezőgazdasági iskolából kerülhetnének ki a művelt kisgazdák s gazdasági alkalmazottak: csakis így lehet reménységünk a most annyit emlegetett intenzív gazdálkodásra, melytől országunk jobb jövőjét várjuk.

Egy másik kérdés, vajjon nem lehetne-e a gimnáziumot és a reáliskolát a különböző hivatások s lelki tehetségek szerint tovább bifurkálni úgy, ahogy a Jankovich-féle 1913-iki reformtervezet akarta: volna gimnázium göröggel és görög nélkül, reáliskola latinnal s latin nélkül stb. Azt hiszem, az ilyen iskola-szaggatásoknak sem pszichológiai, sem objektív művelődési haszna nincs. Kisebb-nagyobb tantervi tologatások, és csereberék a lényegét nem érintik.

S itt jutottam el az iskolarendszer reformjának leglényegesebb pontjához, amelyben, azt hiszem, mindnyájan egyetértünk, úgyhogy e pont körül egységes pedagógiai közvélemény alakulhat ki mind a három tényező: a kormány, a tanárság és a közönség között. Ez a fontos pont *az egyes iskola-típusok számának és földrajzi elhelyezésének megváltoztatása*. Először is le kell szállítani a gimnáziumok számát, mely aránytalanul elnyomta a reáliskolákét és polgári iskolákét. A gimnáziumok ellen emelt vád és ellenszenv azonnal megszűnik, mihelyt számuk kevesebb s gimnáziumok csakis olyan városokban lesznek, melyekben kellő intelligens család táplálhatja. Meg kell szüntetni a gimnázium mai monopóliumát: a jóval kevesebb számú, de aztán annál komolyabb gimnázium kapuján szigorú fölvételi vizsgálat alapján kellene a tanulókat bebocsátani. Hasonló szelekció érvényesülne a reáliskolában is. Az ú. n. értelmiségi pályákon ma nálunk tapasztalható tragikus túlprodukciónak egyik legfőbb forrása a gimnáziumok számának túltengése a polgárral szemben.

Ezen a nagy bajon a középiskoláknak, főképp a gimnáziumoknak polgári iskolává, illetőleg felső mezőgazdasági és felső ipariskolává való átszervezésével lehet és kell segíteni. Az átszervezést annak a városnak, ill. vidéknek, ahol az iskola van, a sajátos kulturális természete és szükséglete döntené el. Éppen ezért az átszervezést bizonyos helyi állapotrajz, mondhatnók *kulturális topografia* készítené elő. Az iskola-típus fölött való döntésnek a legszigorúbb tárgyilagossággal, egyedül a teljes nemzeti érdekek alapján kellene történnie, kizárva a magyar kormányzati életben, sajnos, annyira uralkodó regionalizmust, a helyi érdekek illetéktelen, rendszerint a vidék politikai magatartása szerint igazodó érvényesülését.

Ha így a gimnáziumok számát lecsökkentjük, s csakis kellő kulturái környezetben hagyjuk meg, akkor mintegy visszaadjuk önmagának, eredeti rendeltetésének. Másrészt a polgári iskoláknak s a középfokú szakiskoláknak fölállításával eleget tennék a nemzeti közösség sürgető gyakorlati követel-

ményeinek s a nemzet zöme olyan középfokú oktatásban részesülhetne, amilyen a fönt elemzett miniszteri leirat előtt is lebeg. *Nem kell a polgári iskolát egyetemes középiskolává előléptetni úgy, hogy valamennyi gimnázium és reáliskola alsó osztályait beleolvasszuk. Sokkal egészségesebb, a differenciálódott nemzeti munkaközösség érdekeinek sokkal jobban megfelel, ha sok olyan helyen, ahol a gimnázium vagy a reáliskola csak teng-leng, igazi művelődési jelentőség nélkül, helyükbe egyrészt polgári iskolát, másrészt erre épített középfokú mezőgazdasági vagy ipari szakiskolát állítunk.* A másik két szakiskola-típusból: a felső kereskedelmi iskolából és tanítóképzőből körülbelül elég is van. A reform lényege tehát nem az iskola-típusok gyökeres megbotlygatása, hanem helyes kultúrgeográfiai elosztása.

A REÁLGIMNÁZIUM KÉRDÉSE.

(1922.)

A kultúra értékes javai az emberiség szellemi fejlődésének mai fokán rendkívül nagy mértékben megsaporodtak s így lehetetlenné vált, hogy egyfajta középiskola mindezeknek a javaknak közvetítésére vállalkozzék: az iskolának tehát típusokra kellett szétkülönülnie. Ezt a szétkülönülést elsősorban gyakorlati okok indították meg és csak nagyon későn kezdte előmozdítani a műveltségi javak befogadásának és áthasonításának, azaz a *művelődési folyamatnak* pszichológiai természetébe való mélyebb bepillantás, az *egyéni* lelki képességek szerepének a művelődés munkájában való figyelembevételé, annak belátása, hogy nem mindenkinek lelki alkata alkalmas ugyanazoknak a kultúrjavaknak befogadására.

Miben áll a művelődés folyamata? Erre a kérdésre való válasz adja meg az egyik főszempontot, melynek irányadónak kell lennie az iskolafajok megállapításánál.

Különféle kultúrjavaink vannak: vallási, erkölcsi, tudományos, művészeti javak. Ezek, ahogyan külsőleg megjelennek, mint pl. a nyelv útján megrögzített tudományos tételek, szobrok, festmények, zeneművek, szépírodalmi termékek, erkölcsi és jogi kódexek stb., magukban csak néma, holt jelek, pusztá anyagok; csak annak mondanak valamit, aki a bennük megnyilvánult szellemet meg tudja ragadni, jelentésüket újra tudja élni. Ehhez pedig az szükséges, hogy bizonyos fokig hasonló legyen a megértő lélek ahhoz, aki e kultúrjavakat alkotta, legyen benne fogékonyság e javak iránt, olyan legyen a lelki alkata, amely megfelel az asszimilálandó műveltségi javak belső szellemi szerkezetének. Ha ez a lelki megfelelés, fogékonyság az egyénből hiányzik, ha egyéni lelki alkata másfajta típushoz tartozik, akkor az illető műveltségi javak igazában mindig érthetetlenek maradnak számára, esetleges elsajátításuk mindig csak külső, mechanikus marad. A műveltségi javak külső érzéki burkuk alatt, melyben megjelennek, potentialiter mindig valami szellemet, jelentést tartalmaznak: ezt pedig csak homogén lélek értheti meg, csak ilyenben tudnak a műveltségi javak élő kultúrát teremteni, s a bennük immanens módon rejtőző művelődési értékeket kifejteni. A kultúrjavakban megnyilvánult és mintegy elraktározódott szellem csakis a vele egynemű lelkekben válik újra aktuálissá és hatékonyvá; csupán azoknak szól, akik a nyelvét

értik. Csakis az egyén szellemi erőinek élő, a tárgy iránt való érdeklődésből fakadó és ezért az egész embert megragadó tevékenysége hat igazán művelőleg az egyén egész lényére. Csakis a durva didaktikai materializmus hiheti azt, hogy az egyén személyes művelésére bármely műveltségi anyag alkalmas (l. ennek alapos kifejtését: *G. Kerschesteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation. 1917.*).

A művelődési folyamatnak ez a pszichológiai természete azt követeli, hogy az iskolák lehetőleg olyan fajokra különüljenek el, amelyeknek egyenmű művelődési anyaga megfeleljen a különböző lelki típusoknak. Ez az iskolaszervezet *szubjektív* követelménye. Az egyén lehetőleg olyan iskolafajba juthasson, melynek műveltségi javai összhangban vannak az egyén sajátos lelki képességeivel, hajlandóságaival, lelki strukturájával, mert csakis így támadhat igazi, belülről szervesen fejlődő endogén érdeklődésen alapuló műveltség, mely egyedül képes a nemzeti társadalmi munka igazi eleven erejévé válni; különben csak külsőleg, gépiesen átvett, gyökértelen műveltség jó létre. A régebbi iskolarendszer ezt a szempontot figyelmen kívül hagyta, amikor csak egyfajta középiskolát ismert: a gimnáziumot. Ennek speciális műveltségi anyaga volt minden középfokú iskolába jutó emberre hajlamai ellenére is rákényszerítve, mert a neohumanizmus szelleme azt hitte, hogy csak a gimnáziumban közölt kultúrjavaknak van egyedül az emberrénevelésben igazi művelődési értéke.

A XIX. század elején a magasabb műveltség lényege még csak a klasszikus-történeti műveltségre korlátozódik. Ámde az értékes kultúrjavak mindjobban szaporodtak, különösen fellendültek a természettudományok s ezek technikai ágazatai, amelyek mind erősebben kopogtak a gimnázium kapuján; másrészt mivel a latin megszűnt a *respublica litterarum* nemzetközi nyelve lenni s a nemzeti irodalmak nagyranőtttek, a modern nyelvek és irodalmak is bebocsátást követeltek a gimnáziumba*). Így lépett előtérbe az *általános műveltség* fogalma s ez szabta meg elsősorban a mult században a középiskolák tantervét, célkitűzését, egész szellemét. Mit kell tudnia a művelt embernek? Erre a kérdésre választott a középiskolák tanterve, amelyben így a *polymathikus (enciklopédikus) művelődési eszmény* jutott érvényre. Általánosan művelt ember az, aki bizonyos nyelvi, irodalmi, történeti és természettudományi ismeretek birtokában van. Az általános műveltség köre így egyre szélesbedett, kánona mind határozatlanabbá vált, a gimnáziumot mind több és tarkább anyag súlya nyomta. A mindinkább betóduló természettudományi és modern nyelvi-irodalmi ismeretek lassankint kezdték elhalványítani a gimnázium eredeti jellegét; a gimnázium elvesztette régi belső organikus egységét s ennek helyére olyan művelődési anyagok tarka aggregátuma lépett,

* Herder, a neohumanista 1788-ban, mint a weimari iskolaügy vezetője, elrendeli a gimnáziumokban a hasznos ismeretek (német, földrajz, természetrajz, matematika, történelem) behatóbb tanítását, mert «a világnak száz ügyes emberre s egy filológusra van szüksége; száz hely van, ahol a reális tudományok nélkülözhetetlenek s egy, ahol a régi Róma tudományos és grammatikai ismerete szükséges».

melyek sem tárgyilag nem hozhatók szerves logikai összefüggésbe és koncentrációba, sem formális képzőerejük és logikai szerkezetük nem alkalmas egynemű, magában összhangzó lelki típus kialakítására. Így az enciklopédikus műveltség eszménye a művelődési javak rendkívüli megszorodása és elkülönülése miatt mindinkább megközelíthetetlené válik. Minden szolid műveltség valami határozott irányú egynemű műveltségi anyagból, mint centrumból indul ki és így szélesedik lassankint mind általánosabb jellegű műveltséggé. Az általános műveltség nem az élet elejére, az iskoláskorba való cél, még az élet végére is csak mint messzecsillogó szintetikus eszmény tűzhető ki. Az egyes középiskola-fajoknak főképp olyan ismeretekbe kell bevezetniök az egyént, melyek lelki képességeinek megfelelnek. Ha ezek a képességek az iskolában kellő táplálékot nyernek és kibontakoznak, akkor általában is megindul az egyénben a művelődési törekvés, képességeinek további fejlesztése az élet nagy iskolájában mindinkább szélesíti a szellemi látókört, az egyén műveltsége mindinkább «általános»-sá válik. Az általános, mindenoldalú műveltség illúziója az egyén sajátos szellemi erejét az iskolában értelmetlenül szétforgácsolja s nem engedi a maga útján kibontakozni s így szöges ellentétben áll a művelődési folyamatnak azzal a pszichológiai természetével, melyet főnnebb jellemeztünk.

E szerint már az egyéni lelki képességek különbözőségének *szubjektív* szempontja ellene mond az általános műveltség eszményének s a középiskolák szétkülönítését s középfokú szakiskolák fölállítását követeli. Másfajta művelődési anyagot tartalmazó iskolába való a kontemplatív, teoretikus típusú egyén, aki inkább mindenütt az általánost, a dolgok értelmét keresi, aki az elvont fogalmi rendszer felé vonzódik: s másfajta iskolába való az aktív, gyakorlati elmejárású egyén, akit mindenütt a különös, a konkrét, az egyéni s a dolgok haszna érdekli, aki önkénytelenül a dolgok gyakorlati alkalmazását s nem absztrakt fogalmi mivoltát és rendszerét kutatja s akinek tipikus kérdése nem a «miért?», hanem a «mire való?». Az előbbi típus (amelynek még természetesen sok egyéb jegyét kellene megállapítanunk) az ú. n. «tudós» középiskolába való, az utóbbi pedig a gyakorlati-technikai jellegű ú. n. «szakiskolába», vagyis kereskedelmi, ipari, mezőgazdasági iskolába a szerint, hogy milyen a további különös praktikus hajlandósága. Az általános műveltség eszménye sokáig, sőt mindmáig hátráltatta a szakiskolák kellő kifejlődését. Hajlandók vagyunk megfélekedezni arról, hogy az iskolai művelőmunka nem általában az absztrakt *ember* formálása, hanem mindig valamely *egyéné*, kinek éppen az *ő egyéni* erőit kell kifejlesztenünk: megfélekedezünk arról, hogy nem lehet minden egyént teljesen ugyanazokkal a kultúrjavakkal művelni, mert hisz a kultúrjavak a léleknek csak azokat a húrjait tudják reakcióra bírni, amelyek ugyanarra a hangra vannak hangolva.

Ez a pszichológiai elv annál inkább érvényesülhet, minél többfajta iskola-típus van. Egy ellenvetés azonban rögtön szembe szegezkedik: hogyan lehet megállapítani a 9—10 éves gyermek tehetségeinek irányát? A pszichotechnikának arra az ágára, mely a tehetségek diagnosztikájával foglalkozik, kétség-

kívül nem lehet ma még támaszkodnunk s a lelki életnek mindig személyes, nem atomizálható és nem mechanizálható természeténél fogva általános gyakorlati célra — bizonyos egészen sajátos, főképp technikai jellegű tehetségektől eltekintve — valószínűleg sohasem (l. erre nézve Kultúrpolitikánk irányelvei. 29. l.). Azonban ha több iskolafaj áll rendelkezésünkre, akkor inkább megvan a lehetőség arra, hogy ha a gyermek az egyikben nem boldogul, megpróbáljuk a másokban. Vagy ha kitűnik az egyik iskolafajban végzett tanulmányok közben, hogy a gyermeknek különös hajlamai vannak bizonyos irányban, akkor még mindig átvihető abba az iskola-típusba, melynek centrális műveltségi anyaga e különös tehetségeknek inkább megfelel. Ez nem lehetséges, ha csak egyfajta középiskola van (mint pl. valamikor a gimnázium).

Az egyéni képességek pszichológiai szempontja mellett, melynek rendkívüli jelentőségét a művelődési folyamat elemzése kapcsán láttuk, egy másik, *objektív* szempont is követeli az iskolák differenciálását: a *társadalom különböző reális szükségletei*. Olyan iskolafajokat kell felállítani, amelyek a legjobban elégítik ki a társadalomnak a különböző szellemi és gazdasági hivatáskörökben fölmerülő szükségleteit. Hogy ma különböző fajú középfokú iskoláink vannak, hogy a gimnázium mellé odalépett a reáliskola s a különféle típusú szakiskola, az elsősorban nem annak az elméleti belátásnak köszönhető, hogy a különböző egyéni hajlandóságok különböző iskolafajokat, ezekben különböző művelődési javakat kívánnak, hanem az élet *gyakorlati* követelményeinek. A társadalmi élet bonyolultabbá válása, fejlődése mindig újabb és újabb szükséglettel lép föl, melyet egy-egy új iskolaszerv iparkodik kielégíteni. Az élet persze folytonosan továbbhalad, az iskolák fejlődése pedig csak lassan kullog utána. Így minduntalan «fáziseltolódás» áll be az élet igényeinek és az iskolák szervezetének fejlődése között. Amikor aztán ennek a fáziseltolódásnak hátrányos volta már igen szembeszökővé és gyakorlatilag is érezhetővé válik, mint pl. manapság is, kezdenek fölburjánozni a különböző reformtervek.

Az élet gyakorlati követelményeinek talajából nőtt ki a *reáliskola* is. Első célja az volt, hogy a polgári osztály szélesebb körét gazdasági hivatásokra készítse elő: amikor kifejlődött már a felső technikai, műgyetemi oktatás, a reáliskola ennek előkészítő iskolájává lett s csak később telítődött meg modern humanisztikus elemekkel s vált így sok küzdelem után a gimnázium egyenrangú mellérendelt párjává. S végül ugyancsak az élet gyakorlati igényei s nem valami művelődéseméleti szempontok hozták létre a *reálgimnáziumot* is. Mivel a reálgimnáziumnak a mi iskolarendszerünkbe való beillesztését is mint később látni fogjuk — főképpen a gyakorlati szempontok igazolhatják, a történeti tanulságok kedvéért igen helyénvaló, ha röviden végigpillantunk a porosz reálgimnáziumok multján.

A humanisztikus gimnáziummal szemben először a társadalom részéről indult meg a mozgalom már a XIX. század elején oly iskolák felállítására, melyek a matematika, a természettudományok s a modern nyelvek mellett

latint is tanítsanak, mert erre szükségük van a hivatalnoki és gazdasági-technikai hivatású művelt egyéneknek is. Ez az iskolafaj mintegy kompromisszum a humanisztikus gimnázium s a latinnélküli reáliskola között. Ezt az iskola-típust az élet gyakorlati szükségleteinek kielégítésére először nem az állam állította fel, amelynek iskolapolitikáját évtizedeken keresztül a görögséget az emberiség utólérhetetlen eszményképeként tisztelő F. A. Wolf, W. v. Humboldt s más kiváló neohumanisták irányították, hanem a városok, melyeknek szemei előtt nem művelődési teóriák, hanem az élet szükségletei lebegtek. Olyan iskolára volt szükségük, melynek művelődési anyaga történeti alapon modern kultúrelemeket is tartalmaz. Már 1781-ben fölvetődik a «*reálgimnázium*» gondolata ezen a néven: 1848-ban több város ugyanilyen értelemben «*Bürgergymnasium*»-ot követel. Ebben mintegy egyesíteni akarták a valóságérzék utilitarizmusát és az önzetlen művelődésszmény idealizmusát.

Az 1859-iki porosz iskolareform szerint nincsen többé elvi ellentét a gimnázium és a reáliskola között. Mindkettő a magasabb műveltség alapvetését adja meg. Azonban a tudományok fejlődése és a társadalmi életviszonyok szükségessé tették, hogy a magasabb műveltségre ezek az iskolák különböző irányban készítsenek elő. A reáliskola eredetileg a maga eszménye szerint latin-nélküli volt. Azonban a hivatalnokképzés gyakorlati szempontja mégis beleillesztette a reáliskolák egy részének tantervébe a latint heti 44 órával. Ezek voltak az elsőrendű reáliskolák a másodrendűekkel szemben, melyekben latint nem tanítottak. Így háromfajta középiskolája lett Poroszországnak: a humanisztikus gimnázium, a latint tanító reáliskola, melyet később hivatalosan is reálgimnáziumnak neveztek (ennek tantervét követték nagyjában a katonai iskolák is), végül a latin-nélküli reáliskola. Hogy mennyire a hivatalnoki pályákra való előkészítés gyakorlati szempontja volt a latin reáliskolabeli tanításának indítéka, legjobban mutatja az az utasítás, hogy nagy súlyt kell vetni «a tudományos és hivatalnoki (!) nyelvnek az általános használatba átment latin eredetű kifejezéseire». Közben egyes helyeken (pl. Stuttgartban) úgy kísérleteztek, hogy a gimnázium tanulóinak egy részét fölmentették a görög tanulása alól s e helyett angolt kellett tanulniok («barbárosztályok»). Ez az alapgondolat valósult meg a század végén a mi görögpótlós rendszerünkben. 1882-ben az elsőrendű reáliskolák a reálgimnázium nevet kapták, de mivel a latinból tanúsított eredmény nem volt kielégítő, Bonitz, a nagy klasszikus filológus, a porosz középiskolai ügyek vezetője, akit 1849-ben az osztrák kormány Bécsbe hívott a monarchia középiskolai kódexének, az *Entwurf*-nak szerkesztésére, a latin órák számát 44-ről 54-re emelte föl. (Nálunk a humanisztikus gimnáziumban 44 a latin órák száma!) Azonban latin tanulmányaik ellenére sem volt a reálgimnázium tanulóinak jogosítványa az egyetem orvosi karára való beiratkozásra. Az 1890-iki híres első berlini tanügyi konferencia a reálgimnáziumnak, mint elvileg felemás iskolának, megszüntetését javasolta. Bár a császárnak is ez volt nyíltan kifejezett programja, a tanügyi kormányzat olyan iskolafajt, melynek 174 intézete volt 35.000 tanulóval, egy tollvonással még sem szün-

tethetett meg; ennek az iskolatípusnak jogosultságát minden elméleti és elvi aggodalom ellenére, a nagy látogatottság az élet részéről eléggé igazolni látszott.* A császár antifilológus törekvéseinek úgy tettek eleget, hogy a reálgimnáziumok latin óráinak számát 54-ről 43-ra szállították le. 1900-ban a háromfajta középiskolát egyenjogúsították s azóta az egyetemeken latin kurzusokat rendeznek olyan, főképp jogász és orvoshallgatók számára, akik latint nem tanultak. Ez azonban még ma is nagy ellenkezéssel találkozik egyrészt azért, mert az egyetemnek nem lehet föladata elemi nyelvismeretek ilyen gyorstalpalásszerű tanítása, másrészt az a veszedelmes látszat támad, mintha az egyetemen két kurta félév alatt mindaz meg volna tanulható, amire a gimnáziumban sok évig tartó intenzív munkára van szükség. Ez csak felületességre és lelkiismeretlenségre nevel. Ugyancsak az 1900-iki második berlini konferencia javaslata alapján, mivel a reálgimnáziumoknak a latinból tanúsított eredménye általában nem mutatkozott kielégítőnek, a tíz évvel azelőtt 43-ra redukált latin nyelvi óraszámot 49-re emelték föl. Érdekes adat, hogy a württembergi reálgimnáziumban ma is 75 latin óra van a gimnázium 81 latin órájával szemben.

Még a hetvenes évek végén Altonában, majd később Frankfurtban (1892) a reálgimnáziumoknak új típusai keletkeztek: a *reformreálgimnáziumok*. Mivel nehéz eldönteni a gyermek 9—10 éves korában, vajjon a humanisztikus vagy a reális tanulmányok iránt van-e nagyobb hajlandósága, a reformiskolának tantervét úgy formálták, hogy az alsó tagozat, vagyis az első három évfolyam, elhagyva a latint, mind a gimnáziumra, mind a reáliskolára készít elő. Az alsó tagozat a latin helyett a franciát vezeti be, ami a reáliskolának felel meg; a negyedik évfolyamban (untertercia) indul meg a latin oktatás. Aki nem akar latint tanulni, tanulmányait a reáliskolában folytathatja. Az altonai rendszerű reformreálgimnázium már a harmadik évfolyamban (a latin előtt!) bevezeti az angolt is; a frankfurti típusban erre csak a hatodik évfolyamban (unterszekunda) kerül a sor, mert eleget akar tenni annak a didaktikai elvnek, hogy több idegen nyelv tanulása lehetőleg nagyobb időközökben kezdődjék meg. A kétségkívül jobb frankfurti rendszer éppen ezért nagy elterjedtségnek örvend, az altonai ellenben kihalóban van. Egy negyedszázad alatt (1892—1917) Poroszországban 145 iskola követi a frankfurti rendszer reformtantervét.

A porosz reálgimnáziumok multjából kölcsönözött történeti tanulságokkal fölfegyverkezve, kíséreljük meg azoknak az érveknek összeállítását, amelyek a reálgimnáziumi típusnak a mi iskolarendszerünkbe való beillesztése mellett vagy ellen szólnak.

Mellette szól az a rendkívül fontos szerep, melyet a *latin* még mai, modern

* 1913-ban Poroszországban 143 reálgimnázium volt s 57 hatosztályú, ugyanilyen tantervű reálprogimnázium, melyből a reálgimnázium oberszekundájába lehet átlépni. A tanulók száma 1908—1912 között 42,000-ről 55,000-re emelkedett ezekben az intézetekben.

műveltségünkben is részint nyíltan, részint észrevétlenül, mintegy a háttérben játszik. Elemi és közismert gondolatokat kell ismételnem, ha rámutatok arra, hogy egész nyugati kultúránk római talajból nőtt ki. Az antik kultúrával összeolvadt kereszténység Róma nyelvét másfél évezredre Nyugat egyetemes nyelvvé tette, melyben ennek egész szellemi-történeti élete kifejezést nyert. Bár a renaissance a görögségre ment vissza, a latin nyelv megtartotta primatusát a tudományban, irodalomban s az iskolában. Minthogy a latin — különösen nálunk — úgyszólván tegnapig az irodalmi és állami élet nyelve volt, ennek ismerete nemcsak az európai, de a magyar nemzeti történeti tudatnak is elemi föltétele. Mélyebb történeti jellegű kultúra latin nélkül el nem gondolható. Aki bármely tudományban mélyebbre szánt, az a latinra bukkan, nemcsak a szellemi tudományokban: történelemben, jogban, teológiában, filozófiában, hanem a természettudományokban, a matematikában s ezek számos technikai elágazásaiban (pl. orvostudományokban) is. A XIX. század elejéig, nálunk majdnem a közepéig, a tudományos irodalom túnyomórészének nyelve a latin volt. A tudományos terminológia ma is az. A mindennapi élet kifejezéseiben, szólásmódjaiban, közmondásaiban, történeti és jogi utalásaiban, a föliratokban, az irodalomban általában mindenütt a latin nyelv vesz körül bennünket. A modern kultúrnyelvek (franciának, olasznak, angolnak) ismerete a latin nélkül tudományos szempontból gyökértelen. Mindebből következik, hogy a latin bizonyos fokú ismerete korunkban is mindenki számára, aki tudományos pályára, illetőleg az egyetemre megy, vagy aki a közéletben fontosabb nyilvános szerepet játszik, nélkülözhetetlen.

A latin ránk nézve nem archeológiai studium, nem antik múmiák boncolása, hanem a mélyebb történeti műveltség és történeti érzék szükséges feltétele; csak a latin segítségével lehet az európai s a mi nemzeti kultúránkat fejlődésében felfogni, benső lényegében megérteni. Erre pedig elengedhetetlen szükség van a nemzet vezető társadalmi rétegének, mondhatnók: nookráciájának, mely a középiskolából s az egyetemről kikerülve az alkotó és irányító társadalmi munkát végzi az alsóbb rétegek végrehajtó munkájával szemben.

Már a görögnek nincs meg ez a közvetlen jelentősége, mert történetileg sokkal távolabb áll tőlünk. A középkorban a görögöt az iskolában nem tanították; a reformáció bevitte az iskolába, de nagyobb jelentőségre ekkor sem tett szert; főkép a teológusok tanulták az újszövetség görög szövegének olvasása miatt. A XVIII. század végén a neohumanizmus állította a görögöt a tanítás középpontjába, mert a görögségben látta az emberiség (humanitas) eszményét megtestesülve, a görögség szellemi mivoltában pillantotta meg az emberiség tökéletesen kifejtett jellemét általában. A görögség adott a szépség formáiban az esztétikai érzelemnek és ízlésnek utólérhetetlen kifejezést. A görögség ezen idealizáló felfogásából született meg a mai gimnázium. A pozitív történeti kutatás azóta a görögségnek ezt az eszményítő neohumanisztikus felfogását többé-kevésbé szertefoszlatta s kimutatta, hogy a neohumaniszták a valóságos, történeti görögség helyébe sokszor ideálokat állítottak, azt vitték bele, ami előttük, mint az emberiség eszménye lebegett.

A görögségnek nem kisebb ismerője, mint *Wilamowitz-Möllendorf* mondja, hogy «az antik ember mint egység és ideál eltűnt, maga a tudomány törte össze ezt a hitet». A görögségnek neohumanisztikus, egyoldalúan esztétizáló törekvéseivel szakítanunk kell. Minthogy azonban a világkultúrának másfél-ezer éves időszakán keresztül műveltségünk minden szála Hellas felé vezet s minden modern kultúrnép közös őst a görögökben tiszteli, az esztétikai érdek helyébe a *történeti* érdeknek kell lépnie: a görögséget nem abszolút eszménynek kell tekintenünk, hanem mint kultúránk alapjainak megteremtőjét kell felfognunk. Ezért az egész görög világperiódust, mellyel modern műveltségünk minden ízében összefügg, mint nagy történeti egységet a maga történeti meghatározottságában kell az iskolában is bemutatnunk. Erre a célra szerkesztette meg *Wilamowitz* görög olvasókönyvét, melynek főadata, hogy «az esztétikai felfogás mellett az antik világ és a modern kultúra közötti összefüggésnek felfogása is a maga jöghozzá járjon». Nyilvánvaló, hogy a történeti műveltségnek ekkora mértékére, mely a görögnek és latinnak ilyen beható tanulmányozását követeli, nincs szüksége minden művelt embernek, hanem csak a teológusoknak, filozófusoknak, filológusoknak és történészeknek. Ezek műveltségi igényeit van hivatva kielégíteni az erős *humanisztikus gimnázium* tiszta típusa. A görög tanulása azonban nem tehető kötelezővé szélesebb rétegekre, melyek a filológus, teológus és historikus hivatáskörén kívül állanak.

Történeti átnézetünk azt mutatja, hogy az élet szükségletei, az alaposabb történeti műveltség, a főiskolai tanulmányok számos ága a gimnázium s a reáliskola között mindig megkívánt olyan közbülső típust, mely az antik kultúrának legalább történetileg hozzánk közelebb eső római felét közvetítse, melynek talajába nyúlnak közvetlenül vallásunk, jogrendszerünk, művészetünk s tudományosságunk gyökerei. A történeti tudat és érzék annyira szükséges ápolása nemzeti érdeké is teszi, hogy a nemzet magasabb műveltségű rétege ismerje a latint, hogy hirtelen el ne szakadjunk a multtól. E követelménynek iskolaszervezetünk 1890 óta úgy tett eleget, hogy a gimnáziumot az ötödik osztálytól kezdve bifurkálta: valamennyi tanulója tanulja a latint, de csak egy része a görögöt. Így a reálgimnázium eszméje nálunk már a görögpótlós gimnáziumban megtestesült. (Másképpen reáliskoláink is mint nem kötelező tárgyat tanították a latint s így közeledtek a reálgimnázium gondolatához.) Azonban a reálgimnáziumnak ez a gimnázium keretében megvalósult formája, a kérdés bármily egyszerű megoldásnak látszik is, jobban szemügyre véve, éppen nem bizonyul szerencsésnek, mert megbontja a humanisztikus gimnázium benső egységét, sajátos étoszát, mintegy lelki habitusát. Így a humanisztikus gimnáziumnak is, meg a beléje olvasztott reálgimnáziumnak is 44 a heti latin óraszám, ami az előbbi sajátos művelődési típusához mérten nyilvánvalóan elégtelen. A bifurkációval megszerkesztett reálgimnázium így agyonüti a humanisztikus gimnáziumot, melynek sajátos tanulmányi koncentrációját, egész belső szerkezetét, az egyes tárgyak anyagának a klasszikus műveltségi tengely körül való csoportosítását és egymásravezet-

koztatását megzavarja, sőt lehetetlenné teszi. A humanisztikus gimnáziumnak, melynek művelődési anyaga a teljes antik kultúra, mint centrum körül forog, ha nevére méltó akar lenni, mégis csak másnak kell lennie belső szerkezetében, részletes tantervi kidolgozottságában, mint a pusztá reálgimnázium + görögnyelv. A humanisztikus gimnáziumba oltott reálgimnázium egyrészt az előbbit nem engedi a maga tiszta típusában kibontakozni, másrészt jómaga sem domboríthatja ki a modern műveltségi javakat megfelelő tantervi strukturával, mert ebben a humanisztikus gimnázium másnemű igényei gátolják. Így a mi mostani gimnáziumunk amorf, korcs iskolafaj, öszvériskola, mely voltaképpen sem nem humanisztikus gimnázium, sem nem reálgimnázium. Faji jellegét azonban inkább az utóbbi adja meg. Figyelembe kell továbbá vennünk azt a káros pedagógiai hatást is, melyet a bifurkáció az addig kollektív lelki egységet alkotó osztály szellemére gyakorol: bizonyos lelki szakadás áll be azok között, akik görögöt tanulnak s a «barbárok» között, akik helyette mást tanulnak. A felső négy osztály latin irodalmi oktatása mégis csak más színezettel s didaktikai alkalmazkodással vihető végbe azokkal, akik görögöt tanulnak, mint azokkal, akik nem tanulnak. Itt mégis csak más lelki habitussal, appercipiáló készséggel, koncentrációs lehetőségekkel állunk szemben, amelyek persze imponderabilis természetűek, grammal vagy centiméterrel a kétkedő előtt *ad oculos* le nem mérhetőek.

Mindebből következik, hogy ha egyrészt a humanisztikus gimnáziumot vissza akarjuk adni sajátos hivatásának, másrészt pedig elismerjük, hogy a latin tanulása (görög nélkül is) az élet gyakorlati igényei, az alaposabb történeti műveltség és a felsőbb tanulmányok szempontjából nélkülözhetetlen, akkor a *reálgimnáziumnak* — kiszakítva magát a humanisztikus gimnáziummal való jelenlegi reálúniójából — saját háztartást kell berendeznie a maga számára, *külön iskola-típussá kell önállósulnia*.

Erről az oldalról a reálgimnázium létjogosultsága igazoltnak látszik. Súlyos nehézségek támadnak azonban, mihelyt a reálgimnázium kereteit egységes, legalább nagyjában homogén művelődési anyaggal akarjuk kitölteni. Minden középfokú iskola-típus műveltségi anyagát ugyanis egy határozott középpont, mintegy kristályosodási tengely köré kell lehetőleg csoportosítanunk; a műveltség anyagának élő organizmusnak kell lennie, melynek sajátos életformája, egységes életprincípiuma van. Minden iskolafajnak meg kell lennie a maga műveltségi centrumának s ebből, mint főtárgyból kiindulva kell lehetőleg eljutnunk a többi, a műveltségnek «általános» jelleget kölcsönző, *periferikus* tárgyakhoz. Ez a centrum, mellyel a többi valamennyi ismeretkörnek *szervesen* össze kell függnie, az igazi klasszikus gimnáziumban a teljes antik kultúra ismerete. Ebből kell kinőnie lehetőleg a modern tárgyú ismereteknek is. Ahol a humanisztikus gimnázium eredeti klasszikus típusában is megmaradt, mint Németországban, ott abban rejlik a főereje, hogy az elmélet nem forgácsolja szét, lemond az egymással benső összefüggésben nem álló lexikális ismeretömegekről, csak egyet akar: a klasszikus világ nyelvébe és szellemébe való behatolást, hogy annál jobban éreztethesse a modern

ember műveltségének minden ízében az antik kultúrától való függését. Itt a műveltségi anyag általában *egynemű*, ami megfelel az emberi elme *egységes apperpepcióra* törekvő természetének is, mely csak azt tudja igazán felfogni és megtartani, ami valami szempontból összefüggésben van, tehát egységbe kapcsolható. E tekintetben a másik, szintén átlag *egynemű* kultúrjavarakat közvetítő középiskola a *reáliskola*, melynek művelődési tengelye a természettudomány és mennyiségtan; ez az a gócpont, amelyből szervesen mind általánosabb irányban lehet továbbfejleszteni az ismereteket. Mind a humanisztikus gimnázium, mind a reáliskola egy-egy homogén *műveltségi típust* képvisel, melynek sajátos jellegét a maga szakcentruma adja meg. Minden alapos műveltség csak úgy jöhet létre, ha bizonyos határozott irányú tartalomból, mint valami élő sejtből organikusán, azaz egységesen bontakozik ki. Az egyén kultúrája csakis ezen az úton alakulhat ki magában összhangzó szellemi világgá; ennek nem a terjedelme fontos, mint az «általános» műveltség illuzióját kergetők hiszik; a műveltség anyagának nagysága lehet kisebb vagy nagyobb; igazi műveltséggé azonban az avatja, hogy magában egységes, összhangzó legyen. (V. ö. 16. l.)

Hogyan állunk ebből a művelődépszichológiai szempontból a ma fennálló gimnáziumnak nevezett reálgimnáziummal? Minthogy ez középut a gimnázium s a reáliskola között, művelődési anyagát eleve nagy tarkaság és különeműség jellemzi, benne valóban az általános műveltségi, enciklopédikus eszmény testesül meg. A német tanügyi közvélemény sokszor panaszkodott a reálgimnáziumi tárgyak nagy száma és sokfélesége s az ebből folyó túlterheltség ellen. Minthogy pedig a mi görög-pótlós gimnáziumunk is igazában reálgimnázium, ezen is, mint a szó szoros értelmében vett «iskolapéldán», tanulmányozhatjuk e vegyes műveltségi típust képviselő tanintézet káros szimptomáit. Klasszikus és modern nyelvi, természettudományi s újabban közgazdasági, társadalomtani és technikai «tantárgyak» a legtarkább változatosságban gyakran mélyebb szerves összefüggés és egység nélkül halmozódnak benne össze. Részben abból érthető az újabb nemzedéknek folyton konfúzióra hajló, felületes gondolkodásmódja, hogy a művelődési anyag tarka változatossága, az iskolában hirtelen kapott nagyszámú impreszióknak s megemésztetlen különemű fogalmaknak külső, mechanikus összeillesztése a világos és azonnal szilárd kategóriák szerint dolgozó elmetípus kifejlődését erősen gátolja.

Ha az igazi gimnázium és reáliskola művelődési anyaga körhöz hasonlítható, melynek egy, az egésztest meghatározó és éltető középpontja van, akkor úgy látszik, hogy a reálgimnázium ellipszis, melynek két, egyenlő jelentőségű gyújtópontja van: a történeti-irodalmi és a természettudományos kultúra; tehát gimnázium is, meg reáliskola is, olyan egységes iskola, mely mindenkinek mindent meg akar adni. Persze ha pontosabban szemügyre vesszük a dolgot, az utraqvizmus az igazi gimnáziumban és a reáliskolában is szükségképpen megvan. A gimnázium is közvetít természettudományt és matematikát s a reáliskola is tanít nyelveket, irodalmat s történetet. A gim-

náziumban sem uralkodhatnak kizárólag a humaniorák s a reáliskolákban sem a reáliák ; itt csak az anyag túlnyomóságáról s centrális vagy periferikus jelentőségének mértékéről van szó, ennek megfelelőleg a *potiori fit denominatio*. Pl. a német középiskolákban az idegennyelvekre s a reáliákra fordított óraszám így oszlik meg :

	G	Rg	R
Idegennyelvek :	124	96	72
Matem., természettud., földr. :	61	82	97

Ha tehát a középiskolák két tisztább típusában is megvan szükségképpen bizonyos fokig a művelődési anyagok keveredése, akkor megállapítható, hogy a reálgimnáziumban ez csak nagyobb mértékben van meg.

Az most már a kérdés, vajjon nem választható-e ki és formálható-e a reálgimnázium művelődési anyaga is úgy, hogy viszonylag *egynemű* legyen és így ennek az iskolatípusnak is, melynek létjogosultságát az élet *gyakorlati* szempontja, a mélyebb történeti műveltség s több főiskolai tanulmányág bizonyítja, sajátos, belső, legalább nagyjában egységes életformája legyen, mely *művelődéseméleti* szempontból is igazolható?

E kérdésre igennel válaszolhatunk, ha abból indulunk ki, hogy a reálgimnázium is elsősorban *gimnázium*, azaz olyan középfokú iskola, melynek középpontjában a *történeti ember* áll. Mind a gimnázium, mind a reálgimnázium műveltségi anyagának főtengelye a történelmi-irodalmi tanulmány. Ez adja meg e két iskola-típus közös karakterét. A különbség közöttük kettős. Először is, amíg a gimnázium visszamegy mai műveltségünk eredeti forrásáig, a *görög* kultúráig, addig a reálgimnázium retrospektív történelmi horizontja szűkebb, mert csak a hozzánk közelebb eső latin műveltségi gyökerekig nyúl vissza, rövidebb fejlődésvonalú történeti kultúrát ad, mint egy redukált gimnázium. A második különbség a gimnázium és a reálgimnázium közt éppen abból fakad, hogy az utóbbi az antik kultúrának csak római felével foglalkozik, tehát a görög helyett egy *modern* nyelvet és irodalmat (franciát, olaszt vagy angolt) vezethet be (a német a gimnáziummal úgysis közös). A *francia* vagy *olasz*, vagy *angol nyelv és irodalom* bevezetésével itt új és termékeny koncentrációs lehetőség nyílik meg, mert egyrészt ezek a nyelvek (főképp az első kettő) latin gyökereűek, másrészt irodalmuk klasszikus alkotásai egészen a legújabb időkig az antik irodalom szellemének hatása alatt állanak, telítve vannak antik reminiscenciákkal és párhuzamokkal. A latin és modern nyelveknek és irodalmaknak ezek a kapcsolatai, ha didaktikailag kellően kidolgozzuk őket, mind tartalmi, mind formai szempontból oly elemek, melyek a reálgimnázium anyagának átlag *egységes műveltségi típust* kölcsönöznek. Így a reálgimnáziumnak is lehet egységes életformája, tehát a reálgimnázium létjoga nemcsak gyakorlati, de művelődéseméleti szempontból is igazolható.

Ennek azonban még egy feltétele van : az új iskola-típusnak «*reál*» jelzője félre ne vezessen bennünket. A «*reál*» jelző nem jelenti azt, hogy a reálgimnáziumban most már sokkal több a matematika s a természettudomány,

mint a gimnáziumban. Ha annak a szükségképi utraquizmusnak kereteit, mely a humanisztikus gimnáziumban megvan, tovább tágítanók a reálgimnáziumban, ez menten elvesztené egységes történeti műveltségi típusát, azaz gimnáziumi alapjellegét, anyaga oly tarka és elvtelen változatosságot és túlterhelést mutatna, mely szöges ellentétbe jutna az appercepció egységének alapvető művelődés-pszichológiai elvével, aminek ma jelentkező káros hatását főnnebb már jellemeztem. Ebben az esetben a reálgimnázium műveltségi anyaga valóban ellipszis-formát öltene, melynek két, egyforma jelentőségű gyújtópontja volna: a történeti-irodalmi tanulmány s a természettudomány. Ezzel szemben a reálgimnázium, melyet a «görög gimnáziummal» szemben helyesebben *«latin gimnáziumnak»* nevezhetnénk, megőrzi sajátos elvi egységét és különös hivatását, ha főtengelyévé a latin nyelvre és irodalomra épülő modern nyelvi-történeti-irodalmi kultúrát tesszük. Ennek primátusa mellett a reáliák nagyjában olyan mértékben érvényesülnek, mint a gimnáziumban.

Természetesen *távolról sem következik ebből, hogy a természettudományoknak akár ismeretértékét, akár nevelőértékét csak egy pillanatra is tagadnók vagy lebecsülnök.* Ezekben a kultúrjavakban rejlő művelődési értékek erősebb és sajátos érvényesítésére azonban ott van a gimnáziumok rovására nagyobb számban felállítandó reáliskola, technikai alkalmazásukra pedig a középfokú mezőgazdasági és ipari iskola. Ki tagadhatná józanul a realisztikus műveltségnek *ismeretértékét*, mikor egész modern világfelfogásunk túlnyomóan a természettudományokon alapul, másrészt a modern élet gazdasági és technikai berendezése úgyszólván mindent ezeknek köszönhet? Ki tagadhatná továbbá, hogy a természettudományok s a technika, mint a természet ismerete és a rajta való uralkodás, a baconi *regnum hominis* is az emberi szellem leglényegesebb tevékenységei közé tartozik s általuk nem az ember *naturalizálódik*, hanem a természet *hominizálódik* s így tágabb értelemben a természettudomány is humánus műveltség? A természettudományoknak köszönhetjük világképünk szilárdabb körvonalait, ezek alapozták meg a valóság szerkezetére vonatkozó felfogásunkat, ezek tették a törvényszerűség fogalmának következetes alkalmazásával ésszerűvé számunkra a valóságot. De nemcsak ismeretértéke, de *nevelőértéke* is különös jelentőségű a megfelelően tanított természettudományoknak. A formális logikai képzőerő nem kiváltsága és előjoga a nyelvtani oktatásnak, hanem a matematikán kívül osztoznak benne a természettudományok is. A szigorúan egyértelmű fogalomalkotás; a jelenségek sokfélelében, a történést tarka változatosságában az egységnek, a változatlanoknak, a megmaradóknak, a dolgok lényegének megpillantása; a világfolyamat állandó törvényszerűségének a jelenségek káoszából való megragadása és kidolgozása, a folytonos pontos megfigyelés olyan lelki készséget, gondolkodásbeli megszokást, logikai habitust teremt, melyre másnemű művelődési anyag alig ad alkalmat. A természettudományi oktatásnak nagy erkölcsi hatása, hogy növeli a felelősség tudatát és érzését, kifejleszti az «exaktság erényeit»: a pontosságot és gondosságot, mert mindig csak egy

eredmény lehet a helyes, ezt pedig csak úgy kapjuk meg, ha minden feltételt a legpontosabban figyelembe veszünk, semmit el nem hanyagolunk. Itt mindent igazolni, bizonyítani kell, úgyhogy az állandó ellenőrzés és verifikáció szelleme önkénytelenül kifejlődik. Minthogy a természet kimeríthetetlenül gazdag, búvárlata leginkább ébreszt bennünket tudatlanságunk sokratesi tudatára és bevallására. A természettudományos oktatás alázatosságra és szerénységre nevel, mert folyton érezteti, hogy micsoda rendkívül fáradságos és súlyos elferesztésbe, ezer meg ezer megfigyelésbe, kísérletbe és számításba kerül minden kis igazság meghódítása s milyen határtalan még a meghódítandó terület. Innen érthető, hogy minden igazi nagy természetbúvár szerény és alázatos volt: minél jobban behatolt a természet titkaiba, annál jobban látta tudásának korlátait. A természettudományok továbbá szigorú tárgyszerűsége nevelnek: itt nincs értelme az elfogultságnak, balítéleteknek, pártszenvédélynek, a szubjektív mozzanatoknak, mert a probléma megoldásában a tárgy csak egyféle felfogást enged igazolni, ez pedig vagy sikerül, vagy nem. Ha pedig a természettudományos oktatásnak alkalma van bevezetni a gyakorlatokat a tanulók egy-egy csoportjával, akkor a szociális erényekre is szoktatja őket a közös tevékenység által, elsősorban a közös alkotókedvre, a kollektív szellemi munkában való önzetlen részvételre és odaadásra (Kerschensteiner.) Ha nem vagyunk elfogultak, el kell ismernünk, hogy a természettudományok s a technika talaján is fakadhat idealizmus, az *alkotó tett* idealimusa, s ennek éppúgy megvan a maga értéke és joga, mint a spekuláció idealizmusának, mely a neohumanizmus és romantika esztétikai-irodalmi eszményeiből táplálkozott s megteremtette a gimnáziumot.

Azonban egyről mégsem feledkezhetünk meg: a természettudományok világnézetünknek csak *ténybeli* oldalát alapozzák meg, csak arra vonatkozhatnak, ami kívülünk *van* s aminek szükségképpen kell úgy lennie. De homályban hagyják a világnézet *értékbeli* oldalát, azt, aminek általunk lennie *kell*. A puszta természeti tények semleges világából nem vezethető le az értékek, az eszmények világa: az, ami van, mint ilyen, nem mondja meg, mik a kötelességeink, mire kell törekednünk, milyen célokat kell megvalósítanunk. A természettudományok tárgya mégis csak az emberen kívül fekvő; a szellemi tudományok, a történeti-irodalmi, filozófiai tanulmányok azok, amelyek *az embernek az emberhez s az emberfölöttihez* való viszonyait tárgyalják. Az ember számára mégis csak előbbrevaló az ember és a társadalom, mint a természet. Mi emberek, elsősorban és közvetlenül *egy szellemi-történeti világ* tagjai vagyunk, történeti lények s csak másodsorban természeti lények: ez a specifikumunk az állatokkal szemben. Természeti lénynek születünk, de a nevelésnek-művelésnek éppen az a feladata, hogy bennünket történeti lényekké avasson, azaz beállítson a már sok ezer év emberi munkája útján kialakult szellemi életbe, a vallások, hagyományok, ismeretek, értékelések, világnézet közösségébe. Ez utóbbi éppen az, amit sajátlag «műveltségnek» tartunk. Ezáltal szerzi meg az egyén képességét, hogy a közösség szellemi életébe összehangzóan beleilleszkedjék, a társas közösség tagjaival, alkotásaival, intézményeivel

szemben mint értékelő állást foglaljon. Az emberiség értékelő állásfoglalása pedig a vallásban, irodalomban, művészetben, költészetben, államban megy végbe, számunkra ezek *történetében* revelálódik. Ezt a történetet pedig nemcsak külsőleg megismerjük, hanem közvetlenül, belsőleg meg is értjük. Ezért van az emberre nevelésben a történeti-irodalmi tanulmányoknak, mint a jövőendő nemzedék értékelő állásfoglalását formáló studiumoknak elsősege, pótolhatatlan nevelőértéke a külső természetre vonatkozó tanulmányok fölött. A világnézetben, amelynek kialakítása minden nevelés végső célja, nem a világ mivoltára vonatkozó elméleti meggyőződés a fontosabb, hanem az értékbeli. Az utóbbinak legjelentősebb eszköze pedig a *történeti tudat* fejlesztése. A nemzeti közösség értéktáblájának egyformaságát legjobban a nemzet kollektív emlékezetében, történeti tudatában való egyforma részesedés biztosítja. Az egyén úgy jut életre, értékének és jelentőségének tudatára, ha életének egyes fázisait, a multat és jelent egységes egészbe foglalja : hasonlóképp a nemzet s az emberiség úgy jut önismeretre, ha multját ismeri s jelenét ebből szervesen kifejlődöttnek látja. Így a jelennek társadalmi, állami, vallási, erkölcsi rendjében nem a véletlen önkény s egoizmus eredményét látja, hanem egy szerves történeti fejlődés csúcspontját, melyet tisztelnie kell. Így *történeti érzékre* tesz szert, mely a jelennek objektív megítélésére képesíti, nem mikroszkópicusan látja a mai emberiséget, hanem makroszkópicusan, a történelem távlatában : tudja, hogy minden történetileg fejlődött s nem pusztán az az egyedül lehetséges, ami most van : volt az már másképpen is. Ha ilyen történeti érzékre tett szert az egyén, akkor türelmesebb másoknak megítélésében : *nil humani a me alienum puto*. Csakis a történeti tudat biztosítja a lélek gazdagságát, sokoldalúságát, tárgyyszerű értékebecslését és toleranciáját ; a történeti tudat óvja meg a naív racionalizmustól és éretlen radikalizmustól, mely azt hiszi, hogy a társadalom berendezése azonnal pusztán ésszerű minták szerint teljesen átalakítható.

Ebből érthető, miért visz mindig oly nagy szerepet az iskolában a történeti-irodalmi tanulmány ; hogy, habár a (porosz) reáliskola sajátos és fő műveltségi anyaga heti 97 órával a természettudomány, a humaniórák 72 órával vannak képviselve. Ugyanis a reáliskola sem szakiskola, hanem köznevelő iskola, melynek túlnyomóan reális jellegét azonban egyrészt a társadalom szükségletei, másrészt az elmetípusok különbözősége követeli. Hogy pedig a reálgimnázium ne tartalmazzon sokkal több természettudományt, mint a humanisztikus gimnázium, azt avval is indokolhatjuk, hogy ha a reálgimnazista később esetleg természettudományi-technikai főiskolai tanulmányokat választ, akkor az idevágó részletesebb szakismereteket még mindig elsajátíthatja hivatásából kifolyólag, ellenben a lelket formáló értékelő tanulmányoknak, a humaniórának alapvető ismeretére már kevésbé volna alkalma.

A magyar kultúrpolitikának egyik sarkalatos feladata, mint már többször hangoztattuk (v. ö. Kultúrpolitikánk irányelvei, 9. lap), az egyes iskola-típusok számának s földrajzi elosztásának megváltoztatása. Először is le kell

szállítanunk a gimnáziumok számát. Sok olyan helyen van gimnázium, ahol nincsen igazi művelődési jelentősége, egyáltalán nem felel meg a község, illetőleg vidék kulturális és gazdasági természetének és szükségleteinek. Helyükbe egyrészt polgári iskolát, másrészt erre épített középfokú mezőgazdasági vagy ipariskolát kell állítanunk. Ha a gimnáziumnak mai monopóliuma, amelynek a helytelen minősítési törvény és a gazdasági hivatások eddigi lebecsülése volt az oka, megszűnik, a jóval kevesebb számú, de annál komolyabb gimnázium visszakapná eredeti hivatását és színvonalát. Ahol állami gimnázium van, ott az állam a megfelelő átszervezésről szabadon rendelkezhetik. Ámde a gimnáziumok túlnyomó része a felekezetek kezében van, ezek pedig a legnagyobb valószínűség szerint ragaszkodnak iskolájuk gimnáziumi jellegéhez. Vannak olyan városok is, ahol több felekezeti gimnázium van. Ki dönthetné el, hogy melyik felekezet alakítsa át gimnáziumát pl. reáliskolává? Ilyen esetekben is segít gyakorlati szempontból az új iskola-típus: a reálgimnázium. Ez is minden ízében történeti jellegű iskola, melytől a konzervatívabb felfogás sem idegenkedhetik. Középiskoláink helyes kultúrgeográfiai elosztásának síma gyakorlati-jogi megvalósítása is a reálgimnáziumoknak iskolarendszerünk szervezetébe való beillesztését javasolja.

Egyelőre csak a reálgimnáziumok létjogosultságának elvi alapjaival foglalkoztam. Nem tértem ki tantervének részleteire, az anyag elrendezésére, egymásutánjára, így kerültem azt a kérdést is, vajjon a reálgimnáziumban mikor kezdődjék a latin tanítása, az I. vagy a III. osztályban-e? Az ugyanis a meggyőződésem, hogy a tanügyi reformok körül vívott harcokban a lényeg mindjárt az első lépéseknél nem a részletes tanterv és az óraszámok aritmetikája, mint számos naív kezdeményező hiszi. A kérdés gyökere sokkal mélyebben van: itt világnézetünk s műveltségünk elvi alapjairól van szó. Ezek megvizsgálása volt feladatomban.

KÖZÉPISKOLÁINK REFORMJA ÉS A FŐISKOLÁK.

(1923.)

I.

Már a világháborút megelőző évtizedekben a művelődés pszichológiai természetébe való fokozottabb elméleti belátás, másrészt a modern élet gyakorlati szükségleteit különösen érző közvélemény Európaszerte, így nálunk is, sürgette az iskolák rendszerének és szervezetének reformját. Az európai kultúra tragikus «Götterdämmerungja» óta a győző és legyőzött nemzetek még jobban érzik azt a «fáziseltolódást», mely az élet folyton fokozódó igényeinek s az iskolák szervezetének fejlődése között beállott. Az iskolával szemben táplált elméleti igények s az élet gyakorlati követelményei folytonosan növekedtek, de az iskolák szervezetének fejlődése aránylag csak lassan kullogott ezek nyomában. Érthető tehát, hogy ha már a világháború előtt minduntalan újabb és újabb reformtervek és kísérletek támadtak az iskolák szervezetének korszerű javítására, mennyivel inkább fölburjánzott az újítási vágy a nagy katasztrófa óta, amidőn minden nemzet a maga ujjászületését a következő nemzedék helyesebb szellemi ökonómiájától, a nemzeti közösség kollektív érdekeinek minél megfelelőbb nevelésétől várja. Az a pedagógiai lelkesültség, mely az exakt pszichotechnikában mindinkább hívő korunkat jellemzi, legfeljebb a XVIII. század végének a nevelés mindenhatóságába vetett hitéhez hasonlítható. Mindenki érzi, hogy olyan iskolafajokat kell felállítani, amelyek legjobban megfelelnek az egyén sajátos lelki alkatának és e mellett a legalkalmasabb módon elégítik ki a társadalomnak a különböző elméleti és gyakorlati hivatáskörökben fölmerülő szükségleteit. Az iskolák szervezetének javítására irányuló törekvés öt esztendő óta mindenütt különös eréllyel indult meg. S a nagy reform-láznak mi az eredménye? Nem az egyes nemzeteknél történetileg kialakult iskolarendszerek gyökeres felforgatása, hanem csak óvatos továbbépítése, főképp a régebbi, eddig papiroson maradt törvények végrehajtása. Mindenütt győzött Európaszerte a legújabb iskolareformokban az iskolák konzervatív természetében rejlő történeti hatalom a radikális újításvággyal szemben.

Az egyes európai államokban most lezajlott heves középiskolai reformviták s az ezek eredményeként jelentkező új törvények és rendeletek eléggé

igazolják, mily nehéz és kényes feladat bármily energikus újítási vágy mellett is az iskolák rendkívül érzékeny, történetileg gyökeret vert organizmusába belenyúlni. Ez az egyébként régi történelmi tanulság vezeti a mi iskoláink rendszerének módosítására vonatkozó javaslatokat is. Minthogy ezek még jelenleg tárgyalás alatt vannak, csak azokkal a problémákkal óhajtok foglalkozni, amelyek a középiskolák és részben a középfokú szakiskolák tervezett reformja kapcsán a főiskolák szempontjából felmerülnek.

Főiskoláink — egészen joggal és természetesen — a készülő reform hallatára azonnal megmozdultak és siettek bejelenteni a középiskolákkal szemben táplált régi és új igényeiket. Ez igénybejelentések erőteljes hangsúlyát az is fokozta, hogy a középiskolák munkájával való elégedetlenség általában megnövekedett, mert hisz évek óta a főiskoláknak olyan hallgatói vannak, akik középiskolai tanulmányaik túlnyomó részét a háború és a forradalmak izgatott légkörében és nagy szünetekkel megszakított éveiben végezték. A tanulmányi előmenetelt ezenkívül a megélhetés folytonos rosszabbodása, az általános anyagi nyomorúság is erősen megbénította. Így az egyes tárgyakból a középiskolában szerzett képzettséget mind súlyosabb kritika éri. A kritikának többnyire az a kihangzása, hogy az illető ismeretanyagot intenzívebben, azaz több heti órában kellene tanítani, vagy ha eddig nem szerepelt mint külön tantárgy az iskolában, önálló tárggyá kell előléptetni. Az egyetem teológus, jogász, hisztórikus és filológus tanárai elkeseredetten panaszkodnak a hallgatók latin tudásának silányságáról: pl. számos történész-tanárjelölt nem tudja Anonymus egyszerű mondatait lefordítani. Az orvosprofesszorok fájdalommal állapítják meg a hallgatók természettudományi kultúrájának hiányát: az abiturienteknek minimális ismeretei sincsenek a kémiából, elméjük továbbá annyira egyoldalúan a könyvtudásra van begyakorolva, hogy képtelenek önállóbb megfigyelésre. A műegyetem, minthogy a gimnázisták nem tanulnak ábrázoló geometriát és rajzot, nagy önmegtágadással kénytelen e fontos tanulmányok elemeit is előadni s így a reálisták idevágó tudását figyelmen kívül hagyni. Ezért nagy eréllyel követeli az ábrázoló geometriának s a rajznak (e mellett a kémiának) valamennyi középiskolafajban külön tárgyként való tanítását. A képzőművészeti főiskola is növendékeinek a középiskolából hozott rajzbéli és művészeti fogvatékosságát teszi éles bírálat tárgyává; egyben követeli a rajznak — a művészetek ismertetésével kapcsolatban — valamennyi iskola-típus valamennyi osztályában való tanítását. A többi főiskoláknak is hasonló szakkívánalmaik vannak.

Mindezeket a főiskoláktól táplált igényeket részint megerősítik, részint még kiegészítik egyéb szakkörök követelményei. Az orvosok az egészségtanak — főképp közegészségtani vonatkozásban — követelnek a középiskola két felső osztályában nagyobb szerepet. Számos közgazdász és szociológus a közgazdaságtan és társadalomtan oktatásának mint külön tantárgynak óhajt helyet biztosítani a középiskolában (ez 1919 őszén egyelőre sikerült is). A geográfusok igen energikusan követelik a földrajznak valamennyi középiskola-típus valamennyi osztályában való tanítását, kiemelve a földrajz gazdasági

és politikai jelentőségét. A természetbúvárok külön tárgyként kívánják taníttatni az antropológiát és a geológiát. Az Országos Testnevelési Tanács azt követeli, hogy a középiskolák heti négy órát fordítsanak testgyakorlásra, két délutánt játékra s havonként egy szabad napot kirándulásra.

De így folytathatnám még sokáig a különféle szakköröknek s a gyakorlati élet tényezőinek a középiskolákkal szemben táplált igénylajstromát. Mindezek a kívánalmak kellő okkal igazolhatók, hisz a modern kultúra valóban értékes elemeire vonatkoznak. Világos azonban, hogy a középiskolák tantervének keretébe mindezek a tárgyak bele nem gyömöszölhetők, a középiskola nem formálható szellemi omnibusszá. Ha a kultúra ezen értékes javai között szelekciót akarunk eszközölni, a középiskolák *céljából* kell kiindulnunk. Innen derül aztán fény a középiskolák és a főiskolák viszonyára is.

II.

Mi a középiskola célja? Az 1883 : XXX. t.-c. szerint a tanulóknak magasabb *általános műveltséghez* juttatása és ezzel felsőbb tudományos képzésre való előkészítése. Ámde az «általános műveltség» fogalmának — ha egyelőre csak az ismeretekre korlátozzuk s figyelmen kívül hagyjuk az érzelmi s az akarati mozzanatokot — kettős értelme van: egy *tartalmi* és egy *formai*. Tartalmi szempontból általánosan művelt az, aki az ismeretek valamennyi hirodalmában többé-kevésbé járatos. Ez az enciklopédikus vagy polimatikus művelődési eszmény. Eszerint csak az a művelt ember, aki bizonyos nyelvi, irodalmi és művészeti, történelmi, természettudományi és technikai ismeretek birtokában van. A műveltségnek ez a tartalomra, az ismeretanyagra vonatkozó fogalma, az enciklopédikus művelődéseszmény a középiskola céljául nyilvánvalóan ki nem tűzhető. Mi tartozik bele a műveltség kánonába? — nehéz eldönteni. A modern kultúra értékes ismeretanyaga évről-évre folyton növekszik, az általános műveltség anyaga így szükségképpen tágul s mind határozatlanabbá, homályosabbá, a szubjektív értékeléstől függővé válik. Átlag könnyű feladat volt még száz évvel ezelőtt is megállapítani, mi a kultúrának az az értékes anyaga, amelyet a középiskolának a következő nemzedékre át kell származtatnia. De próbáljunk csak e tekintetben *ma* közös értékelési nevezőre jutni! Milyen elengedhetetlen szükségletté váltak a modern nyelvek, miközben az antik világ ismeretéről sem akarunk lemondani! Hová fejlődtek a természettudományok, amelyeknek pusztán elemi igazságai is kötetekre rúgnak! Mennyi igénnyel lép fel a modern életben a technika a maga sokféle ágazatában! A kor ma sokkalta bonyolultabb társadalmi s gazdasági kérdéseinek megértésére is kellő alapvetést kell adnunk a jövőző művelt embernek. Hol van még a művészet és az irodalom műveinek élvezésére való képesség megadása? Mindezzel a mai kor gyermeke, ha dupla agyvelővel születnék is, nem tud megbirkózni: az általános műveltség tartalmi értelemben csődöt mond. Ez nem az élet elejére, hanem legfeljebb a végére kitzúzhető művelődési eszmény.

Van azonban az általános műveltségnek egy másik, mélyebb értelme s ez valóban kitűzhető a középiskola céljául. E szerint általánosan műveltnek lenni nem annyit jelent, hogy minden dologban műveltek legyünk, hanem minden dolog *számára*. Az általános műveltség a szellem oly iskolázottságát, lelki habitusát jelenti, mely arra képesíti az egyént, hogy bármely fajta ismerési anyaggal egyhamar el tud bánni, magáévá tudja tenni. Ez az általános műveltségnek *formális* fogalma: így az általános műveltség — mint A. Riehl kiemeli — lényegében a *módszerben* való műveltséget jelent, azaz metódikus képzettséget, nem pedig rengeteg sokféle anyag megtanulását. A középiskola nem titkos, leplezett szakiskola, mely egy-egy fajta főiskolára a speciális ismeretekben előkészít. A fő benne a tanítás egysége és koncentrációja, az ész fegyelmezése, a szigorú szellemi munkához való szoktatás, a szellemi munka öröme, nem pedig egyoldalúan a hasznos ismeretek pusztá elsajátítása. Sőt — s ez nagyon fontos — éppen az észnek valamely anyagon való logikai iskolázottsága a *legjobb előkészítés* minden speciális hivatásra, bármely főiskolára. Ha a középiskola egyes típusait nézzük, azt látjuk, hogy ha *tartalmi* szempontból két-háromféle színezetű általános műveltség van is, illetőleg többfajta általánosan művelő ismeretanyag (a gimnáziumban főképp az antik kultúra ismerete, a reálskolában a modern kultúráé), azonban *formai* szempontból az általános műveltség csak egy: a *szellem logikai habitusa*, az az *iskolázottsága*, hogy bármely ismeretkörbe kellő *erőkifejtés* után *be tud hatolni, otthonossá lenni, a természet s az ember lényegét bárhol meglátni*. Ezt nem a tarka ismeretanyaggal, a mindenféle, bármily értékes ismereteknek a tantervbe való begyömészölésével érvük el, mert hisz ez az elme szétzóródására, kapkodásra, felületességre, diletantizmusra nevel. Bármennyire differenciálódik a modern kultúra, bármily kívánatos volna is, hogy a jövő nemzedék minden új értékes ismeretben jártas legyen: ennek abszolút pszichológiai akadálya elménk természete, az appercepció egysége, a szellem alkotmányának monarchikus berendezése. Ha sokfélélt akarunk tanítani, keveset tanítunk. Leibniz jelszava: *Non multa, sed multum*, pedig ő tartalmi szempontból is a világ legcsodálatosabb univerzális feje volt. (L. A. Riehl: *Humanistische Ziele des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts*. 1909.)

Az itten formális értelemben kifejtett általános műveltség szükséges valójában mind a főiskolai tanulmányokra, mind a gyakorlati életre. E szerint a középiskola célja: *önálló szellemi munkára való nevelés a tudományos képzés segítségével*, azaz szellemi érettség, kellő értelmi fejlettség.

Mint hogy az antik és modern nyelvek és irodalmak, a természettudományok, a matematika, a művészetek, a technikai tudományok elemei mind együttesen s egyforma mértékben *egy* iskolában nem taníthatók, a történelmi fejlődés a középiskolát, melynek ősi formája a humanisztikus gimnázium volt, több típusra különítette. Ez a fejlődési folyamat, ha az európai államok iskola-típusait nézzük, kétféle módon ment végbe. Először: különálló középiskolafajok keletkeztek, melyek mindegyikének megvan a maga fő műveltségi centruma s ebből mint főtárgyból kiindulva kell lehetőleg eljut-

nunk a többi, periferikus tárgyhoz, amelyek az előbbi körül koncentrálódnak, vele szervesen összefüggnek. Ez a német iskolarendszer, mely gimnáziumot, reáliskolát, majd reálgimnáziumot állított fel. Ilyen rendszer van Ausztriában, Csehországban, Svájc német városaiban, Horvátországban, Svédországban, Görögországban (Anglia csak humanisztikus középiskolát tart fenn, e mellett természetesen középfokú szakiskolákat). A német rendszer szerint a *gimnázium* műveltségi centruma a teljes antik kultúra ismerete, ebből kell kinőnie lehetőleg a modern tárgyú ismereteknek is. Így a műveltségi anyag általában egynemű s megfelel az emberi elme egységes apperpepcióra törekvő természetének, mely csak azt tudja igazán felfogni és megtartani, ami valami szempontból összefüggésben van, egységbe kapcsolható. A második, átlag szinten egynemű kultúrjavakat közvetítő középiskola a *reáliskola*, melynek művelődési tengelye a természettudomány és a mennyiségtan. A harmadik iskolatípus a *reálgimnázium*. Ennek centrumában is a *történeti* ember áll, csakhogy míg a gimnázium visszamegy a görög kultúráig, emennek történelmi horizontja szűkebb, mert csak a hozzánk közelebb álló latin műveltség gyökereig megy vissza, rövidebb fejlődésvonalú történeti kultúrát ad. A reálgimnázium csak önálló iskolává teszi azt, ami a mi gimnáziumunkban a bifurkáció folytán benne rejlik. A görög helyett egy, a latinból fejlődött modern nyelvet és irodalmat (franciát, olaszt vagy angolt) vezet be. E kapcsolat ismét termékeny koncentrációs alap s a reálgimnázium anyagának átlag egységes műveltségi típust kölcsönöz. Mind a három iskola tehát átlag egységes, jól koncentrálható, az elmét szét nem forgácsoló kultúranyagon érheti el formális célját: az önálló szellemi munkára nevelést a tudományos képzés segítségével.

A második a francia rendszer, mely az iskolák szétkülönülésének kérdését úgy oldotta meg, hogy ugyanazon iskola keretében az első két osztályt már bifurkálta, a második kettőt trifurkálta, az ezután következő kettőt kvadri-furkálta, míg végül a két legfelső osztályt ismét *classe de philosophie*-ra és *classe de mathématiques*-ra bifurkálta. Ennek a rendszernek Belgiumon kívül csak egy, halvány utánzata van Svájc egyik francia kantonjában; egyéb állam sohasem utánozta, sőt a franciák maguk is 1923 májusában egyszerűsítették.

Úgy látszik, mintha mindezek a fejtegetéseim nem érintenék a középiskolák és a főiskolák viszonyának kérdését. Pedig — mint mindjárt látni fogjuk — itt van e viszony kérdésének gyökere elrejtve, mert hisz a jogosítás kérdése ezzel a legszorosabban kapcsolatos.

Nálunk a 90-es évektől kezdve folyton kísért az *egységes középiskola* eszméje, mely látszólag a legegyszerűbben oldaná meg a jogosítás kérdését. Aki ezt elvégzi, bármely főiskolára fölléphet s így megszűnik az a különbség is, mely pl. a műegyetemre lépő realista és gimnázista között fennáll az utóbbi hátrányára, vagy pl. a tudományegyetem valamennyi karán a realista hátrányára. Egyenlő előképzettség, egyenlő jogosítás. Az egységes középiskolától némileg különbözik az *egységes jogosítású középiskola*, melynek tervezete az 1906-iki, Lukács György elnöklete alatt tartott szakértekezleten tárgyalattott. E szerint valamennyi középiskola alsó négy osztálya azonos tantervű

volna, a felső osztályokban azonban szétágazás történnék: volna egy törzs-tanítás, melynek tárgyait kivétel nélkül mindenki tanulná s e mellett szabadon választható tárgyak. A jogosítás azonban a főiskolákra azonos volna. E szerint a felső négy osztályban vagylagosan kötelező tárgyak volnának, melyek közül kettőt kellene mindenkinek választania: görög, francia, angol, olasz nyelv és irodalom, ábrázoló geometria és kémia. Azonban kérdelem: a főiskolákra való ú. n. előkészítés szempontjából nem ugyanott volnánk-e, mint akkor, ha külön gimnázium és reáliskola, esetleg reálgimnázium van? Ha egy tanuló az említett hat tárgy közül a kémiát és az ábrázoló geometriát választja, voltaképpen nem a reáliskolába jár-e? S ha joga van is teológusnak, történelem-, nyelv-, irodalomszakos tanárjelöltnek lennie, az «előképzettsége» azért továbbra is csak hiányzik! Vagy: ha a tanuló az említett négy nyelv és irodalom közül kettőt választ s az ábrázoló geometriát meg a kémiát mellőzi, nem ugyanott van-e a főiskolai előképzettség szempontjából, mintha gimnáziumba járt volna? Mit csinál vele a műgyetem? Ebből következik, hogy a főiskolák szempontjából ez a megoldás teljesen közömbös. A nehézség fennáll, akár ilyen közös alapú, aztán szétágazó középiskolánk van, akár külön többfajta típusunk. Mindkét esetben más és más az «előképzettség». Ebből is látható, hogy a középiskolák tartalmi szempontból sohasem készíthetnek elő minden főiskolára egyformán. Ellenben formai szempontból, a logikai iskolázottság fönebbi kifejtett értelmében, igen.

De más nagy hibája is van a különböző tanulmányi irányra szétágazó középiskolának (amilyen a mostani francia középiskola, vagy amilyenek a németeknél a gimnáziumot és reálgimnáziumot magukban foglaló újabb reformiskolák), még pedig művelődépszichológiai és pedagógiai okokból. A furkációk megbontják az iskola benső egységét, sajátos étoszát, mintegy lelki habitusát. Így amorf, korcs iskolafaj, öszvériskola jó létre. Látjuk ezt jól mai görög-pótló gimnáziumunkban. Milyen káros pedagógiai hatást gyakorol az addig kollektív egységet alkotó osztály szellemére a bifurkáció: bizonyos lelki szakadás áll be azok között, akik görögöt tanulnak s a «barbárok» között, kik helyette mást tanulnak. A felső négy osztály latin irodalmi oktatása mégis csak más színezettel s didaktikai alkalmazkodással vihető végbe azokkal, akik görögöt tanulnak, mint azokkal, akik nem tanulnak. Persze e különbségek imponderábilis természetűek, grammal vagy centiméterrel a kétkedő előtt ad oculus le nem mérhetők.¹ A furkáció elrabolja az iskola saját-

* Idevág a német középiskolák felsőbb osztályaiban egy évtizeddel ezelőtt meghonosult «szabad mozgás» (Bewegungsfreiheit) is, mely lehetővé óhajta tenni a legfelsőbb osztályokban a tanulóknak azt, hogy a hajlamainak megfelelő tárgyakkal behatóbban foglalkozhassék s így a szakszerű főiskolára való föllépés «ne következék be hirtelen ugrással, hanem lassú előkészülettel, egymáshoz való észrevétlen közeledéssel». Ezért a tanuló a klasszikus nyelveknek nagyobb vagy kisebb, másrészt a matematika és természettudományi tárgyaknak kisebb vagy nagyobb mértéke között szabadon választhat. L. az ilyen szervezetű drezdai iskolákra vonatkozó, nem éppen kedvező tapasztalatokra nézve Fináczy E.: Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban. *M. Paedagogia*. 1918. 4. sk. lk.

tos egységes egyéniségét, mely csak a közös oktató-nevelés eredménye lehet, megbénítja az iskola egységes hagyományának kialakulását, ráneveli a tanulót a szabad választással az iskolai stúdiumok koráért kritizálására, ami a tanulmányok komolyságának rovására megy, igen sok esetben az a mellékes szubjektív szempont vezet a választásban, vajjon melyik tárgy tanára enyhébb az elbírálásban, kinél kell kevesebbet tanulni. Ma a görögpótló választásának legtöbbször csak ez az egyedüli indítéka.

A műegyetem egyik elhunyt nagynevű professzora, Kőnig Gyula, az említett szakértekezleten ezt mondotta: «Nem lehet jó iskola az, amelyen belül bifurkáció van. Egy jó iskolának, mely igazán főiskolai tanulmányokra készít elő, egységesnek kell lennie. Lehetetlen dolog az, hogy egyik szobában Ciceróért lelkesednek, míg a másik szobában lenézik Cicerót s csak azt tartják szépségnek, amit retortában látnak. Még a tanári karnak is egységesnek kell lennie. A matematikus is lehet olyan, hogy a humanisztikus gimnáziumba teljesen beleilleszkedik. Minden tanárnak attól a közérzulettől kell áthatva lennie, hogy ennek az iránynak szolgál. De azért nem kell a másik irányt hamisnak tartania vagy lenéznie. Egy középiskolában egy világnézetnek kell uralkodnia és egy nevelési rendszernek. A jogosultság kérdése megoldható a nélkül, hogy centralizáló és veszélyes rendszabályokhoz nyúlnánk».

Habár a középiskolától célbavett általános műveltség fogalmát elsősorban a fennebb kifejtett *formális* értelemben kell vennünk, mégis, amennyiben az egyes iskola-típusokban — a közös nemzeti tárgyakon (nemzeti nyelven, irodalmon, történelmen, földrajzon) kívül — más és más művelődési anyagot állítunk előtérbe, kétségkívül a műveltség *tartalmi* szempontja is érvényesül. A kérdés ez: mi legyen az az értékes művelődési anyag, mely megadja az egyes iskola-típusok specifikus jellegét? Ez a probléma lényegében érték kérdés, mely a világnézet irracionális értékgyökeréig nyúlik le. Aki pl. merőben racionalista s a történeti hagyományok tisztelete nélkül pusztán észből akarja megszerkeszteni a jövő társadalom képét, az a klasszikus nyelvek tanításának természetesen ellensége lesz, a klasszikus világ ismeretét nem tartja oly értékesnek, hogy érdemes volna a jövő nemzedékre átszarmaztatni. Hasonlóképpen gondolkodik az, aki utilitarista értékelő állásponton van; csak azokat a természettudományi-technikai ismereteket akarja taníttatni, melyek hasznosak, az önzetlen irodalmi-történelmi stúdiumok iránt nincsen érzéke. Ámde a hasznosságnak nemcsak technikai értelemben vett fogalma van, hanem — mint gr. Apponyi Albert egyszer kiemelte — «hasznos az is más dimenzióban, ami az embert a maga szellemi erejében, ítélleti biztosságában s jellemében erősíti: ami az idealizmust szolgálja». (L. e. kérdés bővebb kifejtését: *Humanisztikus tanulmány és világnézet* c. dolgozatomban.)

Kultúránk bonyolult természetét tartalmi-értékelő állásponton is mérlegelve, a nyugati nemzetekkel összehangzásban — itt bővebb indokolás nélkül — a következő középiskola-típusok jogosultságát ismerjük el: 1. Gimnázium, melynek művelődési anyagában az egész antik világ ismerete áll a középpontban (az ilyen klasszikus iskola száma kevés legyen); 2. reálgimná-

zium, mely főképp latin- és modern nyelvi és irodalmi tanulmányokkal akarja elérni a középiskola célját; 3. reálisiskola, mely különösen a modern nyelvek és irodalmak, továbbá a matematikai és természettudományi tárgyak behatóbb tanítását tűzi ki feladatául. Természetesen a nemzeti műveltség tárgyai mind a három típusban közösek. Ez a differenciálás nem a német iskolaszervezet szolgálai utánczása (amint majd a tanterv részleteiből is kiténik), hanem a mai kultúra szétkülönülésének s a művelődépszichológiai szempontokhoz való okos alkalmazkodásnak természetszerű következménye.

III.

Valaki ellenvethetné, hogy a középiskolának több, különálló típusra való szétkülönítését, e három iskola sajátos életformájának létjogát bizonyos kultúrfilozófiai szempontokból *a priori* szerkesztettem meg. Azonban ezt a felfogásomat rendkívül megerősíti a történeti fejlődés is, amelynek útja nem az alapformához, az összejthez való visszatérés, hanem éppen az oszlás, a szétkülönülés. A középiskolák világszerte több típusra oszlottak szét s ahol együttmaradtak, mint pl. a franciáknál, ez az együttlét csak látszólagos, mert hisz az eddigi francia középiskola voltaképp négyféle iskola-típus aggregátuma. Az egységes középiskola mellett azzal is érvelnek, hogy csak ez az iskolaforma tud adni a nemzetnek egységes, egészen egyforma műveltséget, mely biztosítja a nemzet műveltjeinek gondolat- és érzésbeli azonosságát, egymás könnyebb megérthetését. «Hát én ettől — mint *Eötvös Lóránt* br. mondotta — őszintén szólva irtózom, mert hiszen éppen a sokféle tevékenységre való törekvés a mi célunk.» A nemzetnek nem egyformára esztergályozott, hanem nagyon is különböző irányban csiszolt elmékre van szüksége. *A közműveltség uniformizálása kultúránk belső elszegényedésére vezetne.* Egyéb-ként a jelzett három típus a jelenlegi iskolaszervezetnek organikus továbbfejlesztése. Hisz a három tanulmányi irány eddig is lényegében megvolt: az első kettő az V. osztálytól bifurkált gimnáziumunkban, a harmadik a reálisiskolában. Most csak a gimnáziumot két, egységes belső strukturájú iskola-fajra bontjuk s a humanisztikus gimnáziumot (viszonylag kevés számban) visszaadjuk eredeti rendeltetésének.

Elismerem, hogy a klasszikus gimnázium monopóliumának meg kell szűnnie. Azonban ennek nem az a helyes útja, hog a gimnázium klasszikus művelődési anyagát a minimumra redukálva, a modern nyelvi, természettudományi és technikai kultúra elemeit is nagy mértékben beleszorítsuk a gimnázium tantervébe, hanem az, hogy új egységes típusokat állítsunk fel. Az olyan középiskolát, mely egymagában mindenkinek mindent meg akar adni, az a veszedelem fenyegeti, hogy semmit sem ad. Az egységes középiskola univerzalitása a legkárosabb túlterhelésre, másrészt a klasszikus nyelvek tanításának teljes elsilányulására vezet.

De ha már így — szabad remélnem — igazoltam a többféle típus jogosultságát, kérdés, vajjon mi lesz a főiskolai jogosítás kérdésével? Ha elfogadjuk

a középiskolának azt a célját, melyet fönnebb kifejtettem, hogy. i. önálló szellemi munkára való nevelés a tudományos képzés segítségével: akkor — az általános műveltség formális, logikai értelmében — bármely típusú középiskola tanulója megszerezte azt a szellemi habitust, mely bármely főiskolai tanulmányhoz szükséges. Ilyen értelemben akármelyik főiskolára elő van készítve s a beiratkozásra jogosítva, mert hisz valamely ismeretanyagon megtanulta, hogyan kell új ismeret- és munkakörben egyhamar otthonossá válni, hogyan kell problémákhoz nyúlni, szellemi munkát végezni. S ezzel a főiskolák meg is elégedhetnek. Ezt a szigorú logikai iskolázottságot, mely kizárja az anyag nagy tarkaságát, veszélyeztetnék a főiskolák akkor, ha bizonyos speciális szakismereteket (pl. ábrázoló geometriát) minden iskola-típus minden tanulójára eleve rá akarnának kényszeríteni. Hisz a speciális szakirányú képzés helye éppen a főiskola. A középiskolák bármely típusából, még a gimnáziumból is, tartalmi szempontból is annyi nyelvi, irodalmi, matematikai s természettudományi műveltséget hoz az abiturientis, — ha kellően tanították, — hogy a főiskolák egészen speciális szakirányába igen hamar sikeresen beállítható. Ellenben ha a sokféle főiskola, hogy magát tehermentesítse, a maga szakigényeit ráhárítja a középiskolára, ennek minden típusára: akkor a tantárgyak oly tarka sokféleséget, szerves egység nélkül szűkölködő, széteső quodlibet-et fognak alkotni, hogy az átlagos tanuló elméje ezek fölött nem tudván tartalmilag uralkodni, a középiskola elveszti éppen főcélját, a beható és önálló szellemi munkára való nevelést. Amit a főiskolák megnyernének a vámon, elvesztenék a réven.

Ami a sajátos igényeket illeti, e tekintetben főkép a műegyetem három tárgy hiányát hangsúlyozza: a kémiaét, az ábrázoló geometriaét és a rajzét.

1. A kémia a reáliskolában eddig is mint külön tárgy több évfolyamban szerepelt; most a tervezett reálgimnáziumban is ilyenként illesztett be. A gimnáziumban megmarad a készülő javaslat szerint az ásvány- és növénytan mellett. Azonban figyelembe kell vennünk, hogy lényegében az mindegy, külön tárgy-e valamely ismeretkör vagy a másikkal kapcsolatos? Didaktikai szempontból még előnyösebb annak koncentrációja, ami együvé tartozik. Másrészt a tervezet szerint a humanisztikus gimnáziumok száma aránylag kevés lesz, ha a középiskolák territoriális beosztása kellően végrehajtatik.

2. Ami az ábrázoló geometria elemeit illeti, a gimnázium és a reálgimnázium két felső osztályában rendkívüli tárgyként beilleszthető; így az a tanuló, aki a műegyetemre akar menni, e tárgy elemeit megtanulhatja. Ezzel ki van tolvá a pályaválasztás kérdése, másrészt a műegyetem homogén geometriai műveltségű hallgatóságot kaphat. Jellemző, hogy a porosz reálgimnázium és reáliskola tantervében az ábrázoló geometria elemei csakis a felső két osztályban (UI és OI) szerepelnek az aritmetika s a szferikus trigonometria s az előző osztályok matematikai anyagának átisméltése mellett, pedig e két osztályban összesen heti 5—5 óra van kiszabva a jelzett egész nagy anyagra. Ebből bizony kevés juthat az ábrázoló geometria elemeire.

3. A rajzról mind a három iskola-típus tantervjavaslatára kellően gondoskodik.

Az egyenlő jogosítás kérdése ezen az alapon hitem szerint kellő megoldást nyerhet. Egyébként e kérdés jelentőségét ne túlozzuk. Hisz általában mindenki olyan főiskolai szakra iratkozik be, amelyre középiskolai tanulmányai alapján hajlamot érez. A realista aligha megy teológiára vagy klasszikus filológiára. Vagy ha mégis nekivág, egyhamar visszavonul. Hány jogász kezdte első főiskolai félévét a műegyetemen; több ilyen technikusként induló jogászt ismerek, aki ma a jognak egyetemi professzora. Ami differenciák itt-ott támadnak, pl. a bölcsészeti karon, azok úgy intézhetők el, mint eddig is, különböző egyetemi kurzusokkal és pótló vizsgálatokkal. Az idevágó esetek száma aránylag csekély. Olyan szabályozás az élet gazdag lehetőségeinek terén úgy sem lehetséges, hogy minden esetről eleve egy-egy külön normával gondoskodhatnánk. «Fel kell már egyszer hagynunk azzal a pedáns gondolkodással, hogy a középoktatásnak hajszálnyira úgy kell berendezve lennie, hogy «előkészítsen» az illető főiskolára. Kissé liberálisabb felfogást kell tanúsítanunk s kissé jobban megbíznunk az egyéni vállalkozásban. Aki igazán komolyan törekszik valamely tanulmányi célra, meg fogja találni önmagában azt az erőt, mely e cél elérését föltétlenül biztosítja; olyanok pedig, akik csak banauzikus érdekből választják a főiskolának ilyen vagy amolyan tanulmányi irányát, eddig is csak a tessék-lássék mértéke szerint tanultak latinul s ezentúl is csak ily mértékkel fogják beérni». (Fináczy: *A középiskolák egységes jogosítása. M. Paedagogia.* 1919. 7. l.)

Az egységes jogosítás, mely megvan Németországban, Franciaországban, Svájcban, Ausztriában stb. s melyet már egy negyedszázadnál régebben (1896) II. egyetemes tanügyi kongresszusunk s azóta úgyszólván az egész magyar tanügyi közvélemény sürgetett, véget vet annak az állapotnak, hogy valaki pályaválasztásában korlátozva érezze magát attól a véletlen ténytől, hogy amikor 10 éves korában középiskolába került, ez az iskola az ő lakóhelyén éppen gimnázium vagy reáliskola volt. Egyébként eddig is megvolt annak lehetősége, hogy a realista latinul tanuljon. A pályaválasztásban az iskolatípus természetéből folyó nehézséget sokan túlon-túl kihegyezik. Azzal, hogy valaki 10 éves korában a reáliskolába lép, még nincsen eldöntve, hogy mérnök, gazdász, nagyiparos, nagykereskedő, a matematika vagy a természetrajz tanára lesz-e? A különböző iskolatípusok ma is, amikor nincsen meg az egyenlő jogosítás, még mindig igen nagy teret engednek a pályaválasztó egyéniségének: 10 éves korban csak a legtágabb értelemben vett irány van eldöntve, melynek korlátait az, akinek *valóban* van tehetsége egy másfajta pályára, bármikor le tudja rombolni.

IV.

Az eddigiekben iskoláink szervezeti kérdésével foglalkoztam s azokkal a következményekkel, melyek az egyes megoldásokból a főiskolákra három-

lanak. Azonban teljes őszinteséggel kijelenthetjük: távolról se higyjük azt, mintha a szervezeti kérdésnek elsősége volna a tanítási módszer s ezen keresztül a tanárképzés problémájával szemben. Az egyes iskolatípusok szervezete és tanterve mind csak pusztán üres keret, melyet a jól tanító tanár tud csak lélekkel megtölteni. Itt újra *br. Eötvös Lorántot* idézem: «A világ összes pedagógusai nem képesek olyan szervezetet adni a középiskolának, mely elégséges volna egymagában jó tanárok nélkül, sőt hozzáteszem, nem is képesek az iskola szervezetét úgy elrontani, hogy jó tanárok működése jó középiskolát ne tudjon létesíteni». Az iskolában a jól tanító tanár úgyszólván minden. Ezért bármely szervezeti reformnak csakis a tanárképzés javítása adja meg a szankcióját. S örömmel jelezhetjük, hogy ez a szankció útban van: a tanárképző-intézetek reformjára vonatkozó törvényjavaslat készen van. Csakis jó módszerű tanárokon keresztül közelíthetjük meg a középiskolának azt a feladatát, hogy rendszeres és komoly szellemi munkára neveljen, ami a legjobb előkészítés a főiskolák számára is. Ebben az esetben talán majd nem érheti a középiskolát egy nagy matematikusunk szatirikus vádja: «Az egységes jogosítás nálunk megvan, legalább abban az alakban, hogy a tanulóknak 60 %-a minden iskolában és minden egyetemen nincs előkészítve az egyetemi tanulmányokra».

V.

Kultúrpolitikánknak az utolsó félszázad alatt egyik nagy hibája volt, hogy nem gondoskodott középfokú szakiskolákról úgy, ahogy a modern gazdasági élet bonyolultsága, a nemzet társadalmi rétegződése s az egyes vidékek kulturális és gazdasági szükségletei megkövetelték volna. E tekintetben legjellemzőbb az a tény, hogy a túlnyomóan agrárjellegű Magyarországon, melynek lakosságából 61% őstermeléssel foglalkozott, egyetlen középfokú mezőgazdasági szakiskola sem volt s — az orosházai nem sikerült kísérletet figyelmen kívül hagyva — nincsen a mai napig. Ugyanakkor középfokú, ú. n. «felső» kereskedelmi fiúiskoláink száma a régi Magyarországon 60-ra rúgott, holott a lakoságnak csak 3·6 %-a foglalkozott kereskedelemmel. Mindenki, boldog-boldogtalan, fiát a gimnáziumba adta, a gazdasági jellegű pályákat pedig mélyen lenézte. (L. *Kultúrpolitikánk irányelvei*, 8. l.)

Ismeretes, hogy a felső kereskedelmi iskola s a felső ipariskola mellé a közel jövőben egy harmadik középfokú szakiskola-típus fog iskolarendszerünkbe beilleszkedni, az előbbieket hasonlóságára elnevezett «felső mezőgazdasági iskola» oly városokban, melyekben nagyobb számú kisbirtokos (kisgazda) elem lakik. A főcél az, hogy ezek fiai a polgári iskolák vagy a középiskolák alsó négy osztályát elvégezve, a felső mezőgazdasági iskolában kellő mezőgazdasági szakképzésben részesüljenek s aztán visszatérjenek családi birtokukra gazdálkodni. Az ilyen szakértelemmel bíró művelt kisgazdaktól várható elsősorban az intenzívebb gazdálkodás, a többtermelés, a földjövedelem emelése, másrészt a falu kultúrájának komolyabb tovább-

fejlesztése. Az Országos Közoktatási Tanács ez iskola-típus tantervét már elkészítette s a szakoktatásra vonatkozó törvényjavaslatok készülöben vannak.

A középfokú szakiskolák, melyekben érettségi vizsgálat is van, szintén érdeklik a főiskolákat a jogosítás szempontjából. Újabban fölmerült az a tervezet, hogy e középfokú szakiskolák végzett tanulói többfajta főiskolára azonnal jogosíttassanak, másokra pedig bizonyos különbözeti vizsgálatok útján juthassanak.

E tekintetben elvi álláspontom a következő : A középfokú szakiskolák öncélú, viszonylag befejezett szakműveltséget nyújtó iskolák, melyek — bizonyos általános műveltségi tárgyakat (magyar nyelv és irodalom, történelem) nem számítva — elsősorban gyakorlati-technikai célból készítenek elő bizonyos speciális gazdasági hivatásokra. Aki felső ipariskolát végzett, az legyen művelt szakiparos. Aki felső kereskedelmit tanult, menjen a kereskedelmi s vele rokon pályákra. Aki felső mezőgazdasági iskolába járt, legyen elsősorban gazda. Postánál, vasútnál, gazdasági jellegű közigazgatási ágazatokban is jól alkalmazhatók.

Azonban minthogy a középfokú szakiskolákban elsősorban gyakorlati szakirányú képzettségben részesültek, hiányzik belőlük az a formális logikai habitus, melyre éppen a középiskolai tanuló nem elsősorban gyakorlati hasznot hajtó, hanem önzetlen elméleti művelődési anyagok tanulmányozása által tesz szert. Aki a középfokú szakiskolák tanulóit egyetemekre akarná különösebb megszorítás nélkül bocsátani, az nincs tisztában a középiskola s a szakiskola különbségével, másrészt a főiskolák, főképp az egyetemek elméleti irányú tudományos természetével és igényeivel. Az értelmi képzettség szempontjából legfeljebb a jeles szakiskolai érettségi vizsgálatot nyert tanulók mehetnének bizonyos szakfőiskolákra ; pl. a felső mezőgazdasági iskolából a gazdasági akadémiára, a felső kereskedelmi iskolából a közgazdaságtudományi kar kereskedelmi szakosztályára. De már a felső ipariskolát végzettek nem bocsáthatók be a műegyetemre, mert ha a technikai-manuális ügyesség megvan is bennük, a nagy absztrakciós képességet feltételező matematikai-mechanikai stb. elméleti stúdiumokra folyton konkrét-szemléletes munkához szokott elmetípusuk általában kevésbé képes. Hasonlóképp lehetetlen lesz pl. a felső mezőgazdasági iskolát végzettek számára az állatorvosi főiskola kapuit megnyitni, amint többen gondoltak erre.

De az értelmi formális képzettség, mint általános műveltség hiányán kívül fontos szociálpolitikai aggodalmak is fölmerülhetnek. Valljuk be, hogy az egyetemek s egyéb főiskolák mai, középiskolát végzett hallgatóinak jórésze sem való e főiskolákra s csak a nemzet veszedelmes, mert elhelyezkedni nem tudó intellektuális proletariátusát szaporítják. S ugyanekkor szinte mesterségesen növelni akarnók ezek számát olyanokkal, akik kezdettől fogva nem erre a pályára indultak, akik csak nagy megerőltetéssel, szinte akadályversenyszerűen tudnák főiskolai tanulmányaikat elvégezni? Csak a boldogtalan, elégedetlen, forradalomra hajlamos félművelt emberek számát szaporítanók velük, ha megengednők, hogy eredeti szerényebb, de a nemzeti közösség érdekeinek jobban megfelelő pályájukról eltérüljenek.

Máris erősen kísért az az aggodalom, hogy sokszorosan nagyobb számú főiskolai képzettségű egyént termelünk, mint amennyit az ország — az elszakított részek értelmiségének idevándorlása s a B-listák korszakában — kellően elhelyezni képes. S ha már az 1918-iki forradalomnak Nagymagyarországon egyik oka kétségkívül a helyét meg nem találó intellektuális proletariátus aránytalan elszaporodása volt; mennyivel inkább válik ez Csonka-Magyarország állandó társadalmi nyugtalanságának fermentumává. Ha már most ezt az aránytalanul nagy értelmiségi réteget még a középfokú szakiskolák tanulóinak az egyetemekre s egyéb főiskolákra való korlátlan bebocsátásával is szaporítjuk, akkor a magyar társadalom valóban a *top-heavy*-nek nevezett amerikai játékgúrához lesz hasonlónvá, mely — ólomból lévén a feje — az alsó rész teherbíróképességéhez képest túlnehéz a felső részében s mindig felfordul. Amikor azt hisszük, hogy már szilárdan áll, ismét csak eldül, feje lehúzza, lábai az égnek állnak. Társadalmi organizmusunk máris aránytalanul nagy feje így túlnehézzé nőne s állandóan közel volna a veszedelem, hogy a nemzeti közösség egész szervezetét a fölfordulásba rántja.

AZ ÚJ KÖZÉPISKOLAI TANTERV.

(1924.)

I. A tantervek külső története.

A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1921. évi november hó 8-án kelt, 166,433/V. számú, az Országos Közoktatási Tanácshoz intézett leiratával a középiskolai reform kérdését újból napirendre tűzte. A Tanács Pauler Ákos elnöklelte alatt bizottságot küldött ki, melynek előadója Kornis Gyula volt, abból a célból, hogy a középiskolai reform irányelveire és körvonalaira nézve javaslatot tegyen. A bizottság, mely először 1922 március 10-én tartott ülést, a részletes tárgyalás alapjául elfogadta az előadó javaslatát, mely a humanisztikus gimnázium és a reáliskola közé új iskolafajt, reálgimnáziumot óhajtott beiktatni. Miután ehhez az Országos Közoktatási Tanács állandó bizottsága is hozzájárult, megkezdődtek az egyes tantervek részleteit kidolgozó albizottságok munkálatai. Közben gróf Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatásügyi miniszter felszólította a Tanácsot, hogy az 1883: XXX. t. c.-nek a főnebb jelzett reform irányelvei és keretei értelmében való módosítására törvénytervezetet dolgozzon ki. A törvénytervezetet a Tanács 1923. év tavaszán terjesztette fel a vallás- és közoktatásügyi miniszterhez, aki némi módosítással a nemzetgyűlés elé terjesztette. A nemzetgyűlés nyolc ülésben 1924 március 26-tól április 3-ig letárgyalván, 1924 május 10-én kihirdtetett a középiskolákról szóló 1924. évi XI. t. c.

Hogy az egyes tantárgyak részletes tanterveinek kidolgozása minél alaposabb legyen, a Tanács részint saját tagjaiból, részint meghívott szakférfiakból szakbizottságokat alakított, melyek már 1922 tavaszán megkezdték működésüket.

A két esztendeig együttvéve 78 ülésben készült tantervi javaslatok alapos, mind a pedagógiának, mind az egyes tárgyak szakszerű igényeinek szempontjait állandóan szem előtt tartó, többszörösen megfontolt munkálatok eredményei. E munkát részben megkönnyítették azok az alapos és modern tantervi javaslatok is, melyeket a Tanács 1914/15. év folyamán Jankovich Béla miniszter felszólítására nagyszámú szakember bevonásával készített.

II. A tantervek irányelvei és szerkezete.

Az 1924. évi XI. t. c. 1. §-a szerint a középiskolának az a feladata, hogy a tanulót vallásos, erkölcsös és nemzeti szellemben magasabb, általános műveltséghez juttassa s a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi munkára képessé tegye. E feladatot a közös nemzeti tárgyakon kívül «a *gimnázium* a minden irányú humanisztikus, elsősorban latin- és görögnyelvi és irodalmi tanulmányokkal, a *reálgimnázium* főleg a latin- és modern nyelvi és irodalmi tanulmányok segítségével, a *reáliskola* különösen a modern nyelvek és irodalmak, úgyszintén a mennyiségtani és természettudományi tárgyak tüzetesebb tanításával oldja meg». A törvény e szavaival, valamint az egyes iskola-típusoknak a 2—4. §-okban felsorolt tantárgyaival már adva volt az általános keret, melyben tantervi javaslatainknak mozogniok kellett. Arra törekedtünk, hogy tanterveinkben a közös nemzeti műveltségi javak (magyar nyelv és irodalom, történelem, hazai földrajz) mellett mindegyik iskola-típusnál erőteljesen kidomborodjék ennek *specifikus jellege*, melyet egyes tantárgyak túlzó, valamennyi iskolafajra vonatkozó szakigényei minduntalan elhomályosítással fenyegettek.

A *gimnázium* elsősorban a történelmi kultúra iskolája. Ezért műveltségi anyagában a görög és a latin nyelv foglalja el a központi helyet, még pedig emez a nyolc évfolyamon keresztül heti 46 órával, amaz a III. osztálytól kezdve heti 23 órával (a mai 19 órával szemben). Ha azt akartuk, hogy a kevésszámú gimnázium valóban humanisztikus gimnázium legyen, akkor a görögöt az összes nyugati államok mintájára (Franciaország, Németország, Ausztria, Csehország, Belgium stb.) már az alsó osztályok tantervébe be kellett iktatnunk. Hogy mennyiben érvényesül a sajátos humanisztikus-történelmi jelleg a gimnázium egyéb tananyagában, majd az egyes tárgyak tantervének jellemzésénél lesz alkalmunk kifejteni. (Az 1925-ben módosított Tanterv a görögöt a négy felső osztályba tolta fel 6 + 6 + 5 + 5 órában.)

A *reálgimnázium* nem megy vissza mai műveltségünk eredeti forrásáig, a görög kultúráig, hanem csak a hozzánk közelebb eső latin műveltségig s a görög helyett egy modern nyelvet és irodalmat (a franciát vagy angolt, vagy olaszt) vezet be, amely jól koncentrálható a latinnal. Műveltségünk modern reális elemei is ennek az iskola-típusnak tantervében jobban előtérbe lépnek. Így a földrajz, mely még két osztályban IV. és VI. foglal helyet azokon az osztályokon kívül, amelyekben a gimnáziumi típusban is tanítatik; továbbá külön tárgy a kémia (IV.); a fizika az alsó osztályok egyikében (III.) külön szerepel; a rajz pedig a felső négy osztályban is a rendes tárgyak között van.

Végül a *reáliskola* a modern nyelvi és természettudományi-matematikai műveltség közvetítője. Itt már a kémia három felsőbb osztályban szerepel, a rajzoló és ábrázoló geometria az I—VIII. osztályban külön foglal helyet, hasonlóképpen a rajz is. A német nyelv s a többi modern nyelvek egyike jelentékenyen nagyobb óraszámval s kibővült tantervvel vannak képviselve, mint a reálgimnáziumban.

Ha az egyes középiskola-fajokban képviselt művelődési javakat *humanisztikus* és *realisztikus* elemekre bontjuk (amazok: magyar, latin, görög, német, modern nyelv, történelem, földrajz, filozófia, emezek pedig természetrajz, fizika, kémia, mennyiségtan, rajz), akkor ezek az egyes típusokban alapjellemüknek megfelelően a következőképp oszlanak el. A *gimnáziumban* a humanisztikus kultúrjavakra 145, a realisztikusokra 59 óra jutot; a *reál-gimnáziumban* amazokra 138, emezekre 66 óra; végül a kettőnek a *reáliskolában* való aránya 110 : 94. A hittant és a testgyakorlást, mivel mindenütt egyformán szerepelnek, nem vettük figyelembe.

Mivel számos tárgynak (magyar, történelem, földrajz, természetrajz, mennyiségtan, filozófia, rajz) felsorolt tananyaga nagyjában valamennyi típusban megegyezik és legfeljebb csak az egyes évfolyamokra való elosztásában különbözik, úgy látszik, mintha az egyes típusok sajátosságát pusztán a latinnak, a görögnek, a modern nyelvnek, kémiának vagy az ábrázoló geometriának az egyik iskolafajban való szereplése, a másokban való hiánya mechanikus módon adná meg. Azonban ezzel szemben a következőket kell kiemelniünk: 1. Az egyes tárgyak tantervi anyagában is több helyt szembeeszkő különbség van; pl. a földrajz anyaga a gimnázium VII. osztályában egészen más jellegű, mint a reál-gimnáziumban vagy a reáliskolában, t. i. a gimnáziumnak, mint elsősorban történeti kultúrát közvetítő iskolának, természetéhez símul. 2. Ha mind a három típus számára bizonyos tárgyakból ugyanaz az anyag van is felsorolva, ezek tanításának részben más árnyalattal kell végbemennie az egyes iskolafajokban, ezek sajátos természetének megfelelően. Például a magyar középkori irodalom vagy a XVIII. századvégi klasszikus költői iskola más relieffel tanítható a gimnáziumban, ahol a tanulók latinul és görögül tanultak, semmint a reáliskolában. Vagy például aki a gimnáziumban tanítja a fizikát, a matematikát vagy a filozófiát, a kellő alkalommal inkább beleszóheti e tudományok nagy görög alapítóinak úttörő fáradozásait és érdemeit, semmint ha e tárgyakat a reáliskolában tanítja, mivel itt a kellő művelődéstörténeti háttér a tanulók lelkéből hiányzik. 3. E didaktikai árnyalatok kiemelése az *Utasításoknak* feladata. Csakis e különbségek folytonos szemeltartásával biztosítható, hogy az 1924 : XI. t.-c. eléri a maga célját. E törvény ugyanis különböző iskolafajokat állított fel, hogy ezek külön-külön egységes szelleműek legyenek s különféle tanulmányi irányt egy intézet keretében ne egyesítsenek.

Minden tanterv-alkotásnál fontos szempont a tagozottság kérdése. Általában mind a három típus tanterve nagyjában két tagozatra oszlik: a négy alsó s a négy felső osztályra. Az alsó tagozat mind a nyelvi-irodalmi, mind a természettudományi-mennyiségtani tárgyakból az alapvető elemi természetű ismereteket adja meg (a különféle nyelvtan, a történelem, a földrajz, a természetrajz, a fizika, a mennyiségtan legfontosabb ténybeli elemeit). A felső tagozatban az egyes tárgyak ezekre az alapvető ismeretekre épülve, már részben rendszeres tudományos-fogalmi jelleget öltenek. Így szerzik meg a középiskola abiturientiái a főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi mun-

kára való képességet. Hangsúlyozzuk azonban, hogy nincsen merev bevágás az alsó és felső tagozat között; például mind a három típus III. osztályában magyar történelem, IV. osztályában pedig ókori történelem foglal helyet (később indokoljuk meg, hogy miért), tehát aki a középiskola IV. osztályából távozik, csak csonka világtörténelmi ismeretre tett szert. Azonban a középiskolák alsó négy osztálya így sem ad kevesebbet azon alpműveltség szempontjából, mely a középfokú szakiskolák (felső kereskedelmi, felső ipari vagy mezőgazdasági iskolák) sikeres végzéséhez szükséges, mint a polgári iskola.

A tagozottság szempontjából különösen ki kell emelnünk azt az előnyt, hogy a *gimnázium és reál-gimnázium I. és II. osztályának tanterve teljesen azonos*.^{*} Ez egyrészt lehetővé teszi, hogy az a gimnáziumi tanuló, aki nem tanúsít a II. osztályban kellő fogékonyságot a klasszikus nyelvek iránt, átmehet a reál-gimnázium III. osztályába (s viszont); másrészt megkönnyíti a következő esztendőben az iskolareform átmeneti nehézségeit, mert az egyes iskolák típusának végleges eldöntése némileg elodázható.

A tanterv szerkezete szempontjából másik fontos kérdés, *hány óra jut egy-egy tárgyra s miért?* Minden tantervkészítésnél ez a sok vita legfőbb ütközéspontja. Minden szakember a maga tudományának igényeit rá akarja erőszakolni a tantervre: minden tárgy ebből a szempontból egy-egy centrifugális erő, mely a tanterv egységét szétbontással fenyegeti. Az általános előadó, ki a középiskolák műveltségi anyagát mindig *egységben s az egész* ökonómiajának szempontjából iparkodott nézni, kénytelen volt az egyes tárgyak szakképviselőinek az óraszámra vonatkozó igényeit állandóan lecsökkenteni. E mellett tanterveink méltányosan figyelembe vették az egyes tárgyak modern haladását, az új ismereteknek elméleti és gyakorlati jelentőségét. Ebből a szempontból különösen ki kell emelnünk a *földrajzot*, mely a gimnázium VII. osztályában is helyet kapott, a reál-gimnáziumban és a reáliskolában pedig két felső osztályban, úgyhogy az utóbbi iskolafajokban az eddigi óraszám a földrajzból éppen felével növekedett. A rajz is jelentőségéhez mérten a reál-gimnázium és a reáliskola valamennyi osztályában szerepel (a gimnázium felső osztályaiban rendkívüli tárgyként foglal helyet azok számára, akik az alsó négy osztály elvégzése után tehetséget éreznek magukban a rajz iránt). Fontos újítás tanterveinkben, hogy az eddigi *«rajzoló geometria»* című tárgyból a geometriai részt a *mennyiségtanhoz* csatoltuk, miért is ennek óraszámát a gimnáziumban s a reál-gimnáziumban az eddigi 26-ról 30-ra emeltük. Ennek egyik oka az a természetszerű tárgyi kapcsolat, mely a geometria elemeit a mennyiségtanhoz fűzi, másik oka pedig, hogy a matematika tanára nagyobb logikai szigorral tanítja a geometriát, mint az inkább művészi lelkű rajztanár. A *testgyakorlás* szakképviselői a testnevelés számára valamennyi osztályban heti három órát követeltek, két játékdélután és havonként egy szabad napot kirándulásra. A Tanács a tantervekben továbbra is az eddigi két órát iktatta

* Az 1926. évi Tanterv, minthogy a görög nyelv a felső osztályokba került, a gimnázium és a reál-gimnázium alsó négy osztályát azonossá tette.

be a testgyakorlás számára. Ez nem zárja ki, hogy ahol lehetséges, még játékdélutánok is tartassanak. Egyébként a mindenütt szépen fellendülő cserkészlet is az intenzív testgyakorlás feladatainak megoldásában hathatósan közreműködik. Mint külön tárgy kimaradtak az új tantervekből a *közgazdaság- és társadalomtani alapismeretek*. Ezeket részint a történelmi anyagba olvasztottuk be, mert az idevágó alapfogalmakat legjobban történelmi fejlődésük világítja meg, részint a földrajzi s egyéb tanulmányok keretébe illesztettük. Az *egészségtanra* vonatkozóan a Tanács az 1920-ig fennálló állapot mellett döntött: az egészségtan kötelező rendkívüli tárgyként szerepel, még pedig a VII. osztály második s a VIII. osztály első félévében heti két órában.

Amidőn a Tanács az egyes tárgyakra jutó óraszám mértékét és évfolyamokra való elosztását megállapította, állandóan szeme előtt lebegtek az *összes nyugateurópai legújabb tantervek*, nem ugyan utánzandó példaként, de mégis tanulságképpen. Amikor az egyes tárgyak szakképviselőinek túlzott igényeit az óraszám és tananyag szempontjából mérsékelni iparkodtunk, elég volt rámutatnunk arra, hogy a külföldi tantervek sem biztosítanak nagyobb teret az illető ismeretkörnek. Például a *földrajznál*, melynek képviselői először teljesíthetetlen követelményekkel léptek fel, nem vették figyelembe, hogy a francia legújabb 1923-iki tanterve is csak az első öt osztályban juttat 1—1 órát a földrajznak s azután a történelemhez csatolja; vagy hogy a legújabban (1924) módosított porosz tervek is a földrajznak a gimnáziumban 12 órát, a reálgimnáziumban 12 órát, a reformgimnáziumban 14 órát, a főreáliskolában 14 órát juttatnak (vegyük figyelembe, hogy ezek az iskolák nem nyolc, hanem kilenc osztályból állanak!). Sok vitája volt a Tanácsnak a művészi körökkel és a rajztanárokkal, akik minden osztályban valamennyi típusban helyet követeltek a *rajznak*. A reálgimnázium és a reáliskola tantervében teljesült is kívánságuk; azonban a gimnáziumban csak az alsó négy osztályban heti 2—2 órában kötelező a rajz, a felső osztályokban rendkívüli tárgy. A franciák nem vádolhatók a művészi érzés és fogékonyság, az esztétikai kultúra hiányával s mégis legújabb tantervükben a rajz csak az alsó négy osztályban kötelező heti két, illetőleg másfél órában, a felső osztályokban rendkívüli tárgy. Jellemző, hogy úgyszólván valamennyi reális tárgyú szakember, még a művészi rajz képviselői is a gimnáziumban s a reálgimnáziumban a görög, illetőleg a latin nyelv rovására óhajtották kárpótolni magukat. Ámde ha a külföldi humanisztikus gimnáziumokat s a reálgimnáziumokat szemügyre vesszük, azt látjuk, hogy a mi tanterveink nagyon is mérsékelt módon állapították meg a latin, illetőleg a görög óraszámát. A porosz gimnáziumban az 1924. tanterv szerint például a latin 56, a görög 36 órával szerepel (nálunk 46-tal, illetve 23-mal). Tantervünk tehát távolról sem vádolható azzal, hogy elfilológizálja az iskolát.

A modern műveltség anyagának óriási mértékű megnövekedése és szétkülönülése folytán mindig több ismeretkör követel beocsátást a középiskolák tantervébe. Jóllehet az ebből támadó nehézséget a sajátos középiskolafajok differenciálása, melyek külön-külön egy-egy művelődési típust

képviselnek, enyhíti, mégis jogosult az aggodalom minden új tantervvel szemben, mely a kor tudományos elméleti haladását érvényesíteni s az élet gyakorlati igényeit is kielégíteni óhajtja, vajjon nem idézi-e elő a tanulók túlterhelését? A sok heterogén ismeret együttes vagy gyorsan egymásra következő tanulása nem válik-e idegsorvasztó felületes kapkodássá?

A tantervek megalkotásánál különös gondunk volt arra, hogy minden olyan anyagot, melynek sem tartalmi, sem formai képzőereje nincsen, mellőzzünk. Másrészt állandóan arra törekedtünk, hogy a didaktika alapelvét: a kellő *fokozatosságot* és *kapcsolatosságot* (koncentrációt) érvényesítsük. Ami az egymásra építő fokozatosságot illeti, példaképpen utalok a görögnyelvi tantervre, mely a görög irodalom fejlődését is a maga egymásutánjában visszatükrözi; továbbá a mennyiségben anyagának szerves felépítésére, ahol az infinitezimális számítás gondolata éveken át már észrevétlenül elő van készítve. Felemlíthetjük a természetrajzi tárgyak helyes egymásutánját is: a szerves világ ismeretére (ásvány- és vegytan) épül fel a szerves világé (növény- és állattan). Természetesen ott, ahol egyéb okok javalták, a genetikus szempontot nem erőszakoltuk. Pl. a modern nyelvi és irodalmi oktatásban előbb következnek a mai nagy közelkori írók, semmint a nyelvi nehézséget okozó régebbi klasszikusok: előbb Balzac, Flaubert, Coppée, Rostand (VII. oszt.), mint Corneille, Racine vagy Molière (VIII. oszt.); előbb Byron, Shelley, Longfellow, mint Milton és Shakespeare, előbb Carducci és de Amicis, mint Dante, Ariosto és Tasso.

Ugyancsak, amennyire lehetséges volt, érvényre juttatni iparkodtunk a kölcsönös szimultán *vonatkoztatás* (koncentráció) elvét is, hogy egy-egy osztálynak tanítási anyaga egységes legyen. Szinte ideálisan érvényesül ez pl. az V. és a VIII. osztályban. Az V. osztály magyar tanulmányának keretében foglalkozik a tanuló a retorikával, ebben a történetírás elméletével. Ugyanakkor olvassa Liviust a latinból, Herodotost a görögből s könnyebb történeti prózát a németből. Az V. osztályos magyar költői olvasmányok főképp a balladák és románcok (Arany balladáái, népballadák); ugyancsak ebben az osztályban a német költői olvasmányok is, elsősorban Goethe és Schiller balladáái. A kölcsönös kapcsolatosság azonban a legteljesebb a VIII. osztályban, melynek irodalmi anyaga, főképp a gimnáziumban, elsősorban filozófiai természetű. A latinból Horatius költeményeiből megismerkednek a tanulók a stoicizmussal és epikureizmussal; Cicero és Seneca filozófiai iratai ugyancsak az antik etikai felfogások ismeretébe vezetnek be, melyekkel jól szembeállíthatók az egyházatyák, főképp Szt. Ágoston irataiban rejlő keresztény erkölcsfilozófia. Ugyanez áll párhuzamosan a görög olvasmányokra is (Platon, Aristoteles, görög egyházatyák). A német irodalmi olvasmányok közt találjuk az erkölcsi reflexiókkal teli Iphigenie auf Taurist, egyszersmind a Faust I. részéből és Kantból való szemelvényeket. Ugyancsak ebben az osztályban foglalnak helyet a filozófia elemei is.

Az anyagnak itt jellemzett fokozatos egymásutánja és kölcsönös vonatkozása mindenesetre megkönnyíti a tanuló munkáját. Ámde ha valaki az

egyres tárgyak felsorolt anyagára hirtelen rápillant, mégis nyomasztóan soknak találhatja az eddigi tantervekkel szemben. Azonban ez csak optikai csatlódás. A régebbi szűkszavú tantervekkel szemben ugyanis az anyagnak lehető részletes felsorolására törekedtünk, nehogy a keretek túl tágak maradjanak. Példaképpen a történelemre hivatkozunk. Az 1903-as Tanterv csak annyit mond, hogy ennek vagy annak az osztálynak anyaga «a magyar nemzet története», «az ókor története a nyugatrómai császárság bukásáig» stb. A jelen tanterv azonban lapokon keresztül tüzetesen feltárja az anyagot, hogy a tanárt ne hagyja kétségben a szükséges ismeretek mértékéről. A részletes felsorolás egyszersmind a tankönyvíró számára is kellő útmutatással szolgál az anyag csoportosítására nézve. Ugyanez áll a *fizikai* tantervre nézve is. A régebbi tanterv a VIII. osztály anyagául kitűzte a «mechanikát, hangtant, fénytant». De hogy ez óriási területű tudományágakból mennyi ismeret s milyen mértékben illeszthető be a középiskola tantervébe, arra nézve semmi útmutatást nem adott. A jelen tanterv e hiányon az anyag részletes feltárással segít. Az utóbbi nem jelent anyagöbbltet, hanem csak az anyag helyes, gazdaságos beosztására vonatkozó útmutatást.

Tanterveink, összehasonlítva a külföldiekkel, túlterheléssel éppen nem vádolhatók. Egy ponton azonban látszólag a gimnázium tanterve aggodalmatlakttó. Az I. osztályban kezdődik ugyanis a *latin*, a II. osztályban a *német* s a III. osztályban a *görög*. Ez kétségkívül *nyelvtorlódást* jelent, amiért is a vallás- és közoktatási miniszter úr a gimnáziumi tantervnek csupán I. osztályos részét léptette életbe, ellenben a többi osztályok tantervi javaslatát visszaküldte a OKT-nak. Azonban a következőket kell figyelembe vennünk: 1. A külföldi tantervekben ez gyakori eset. Pl. a franciák legújabb (1923) tantervében már az I. osztályban megkezdődik a latin és e mellett egy élő *idegen nyelv* (langue vivante), a III-ikban a görög. 2. A gimnáziumba inkább a tehetségesebb tanulók fognak járni, mintegy élite iskola lesz. Minthogy a gimnázium és a reálgimnázium I. és II. osztálya azonos, azok, akik nem tanusítanak kellő fogékonyságot a nyelvek iránt, átmehetnek a legtöbb városban a reálgimnáziumba. 3. A II. osztályos németnyelvi oktatásnak könnyebb jellegűnek, lehetőleg direkt módszerűnek kell lennie a szigorúbb, nyomasztó nyelvtani apparátus nélkül. 4. A Tanács sokáig elmélkedett a nyelvtorlódás kiküldésén. Azonban itt egy sajátos dilemma előtt állunk: vagy a görögöt visszük egy osztállyal feljebb (a IV.-be) vagy a németet két osztállyal feljebb (a IV.-be). Az előbbi esetben a görög tanítás óraszámának erősen kell csökkennie, úgyhogy veszélyben forog a gimnáziumi típus specifikus jellege; utóbbi esetben viszont a németnyelvi oktatás kezdődik nagyon későn, ami e nyelv fontosságára való tekintettel ismét nem kívánatos. E megoldási módozatok nehézségét a Tanács belátva, az eredeti javaslat mellett döntött. Egyébként hangsúlyozza a Tanács, hogy a jelen tantervet *próbának* is tekinthetjük s néhány év múlva még mindig lehetséges lesz, ha a mostani megoldás gyakorlatban nem válna be, a tanterv módoosítása. Miután a vallás- és közoktatásiügyi miniszter úr a fönnbbi javaslatot nem fogadta el, valószínűleg a végleges meg-

oldás az lesz, hogy a görög az V. osztályban kezdődik s kárpótláskép néhány osztályban óraszámá egyvel növekedik (1925-ben ez a módosítás megtörtént).

III. Az egyes tárgyak.

A következőkben arról számolunk be, vajjon az egyes tárgyak tanterve mennyiben üt el az eddigi tantervektől, mi az új vagy figyelemreméltó vonás bennük?

A) *Gimnázium.*

1. *Magyar nyelv és irodalom.* A tanítás anyaga és ennek egymásutánja általában a régi keretekben mozog. A fő különbség a régi tantervvel szemben az, hogy valamennyi osztályban első helyre tettük az olvasmányt s csak második helyre az elméletet. Ezzel is kifejezésre akartuk juttatni, hogy a stilsztika, retorika és poétika a középiskolai irodalmi oktatásban nem külön, magában álló absztrakt definíciók rendszere, melynek semmi köze sincsen az olvasmányokhoz, hanem éppen az utóbbiak tanulságainak utólagos levonása és összefoglalása. Az olvasmányok kánonját tüzetesebben állapítottuk meg, mint régebbi tanterveink, mert az újabb irodalom legkiválóbb termékeit is kellő megválasztással be akartuk vonni az olvasmányok keretébe. A tanulók nemzeti érzésének fokozása céljából szükségesnek tartottuk, hogy a világháború nagy magyar hőstetteire s a nemzet mai tragikus állapotára vonatkozó rajzokat és költeményeket is felvegyünk az olvasmányok kánonába. A VII. és VIII. osztályos irodalomtörténeti oktatást már az előző osztályok olvasmányai fokozatosan előkészítik. A régi tanterv irodalmunk multját csak Madáchig tárgyalta; a jelen tanterv Gyulait, Mikszáthot, Gárdonyit és Herczeget is bevonja a tárgyalás körébe, de a legújabb írókat és költőket az irodalom történetében mellőzi, abból az elvből kiindulva, hogy az iskolának feladata csakis a már elismert klasszikusok tárgyalása lehet. Új mozzanat még tantervünkben osztályonként 10—15 klasszikus magyar versnek könyv-nélkül való megtanulására vonatkozó követelmény.

2. *Görög és latin nyelv és irodalom.* A régi tanterv a klasszikus nyelvi tanítás célját pusztán «a kiszemelt íróknak nyelvtani ismereten nyugvó megértésében és szabatos fordításában» tűzte ki. E célkitűzés nyilvánvalóan szűk. Régi vád klasszikus oktatásunk ellen, hogy az egyoldalú száraz grammatizálás és az olvasmányok terméketlen boncolgatása mellett teljesen háttérbe szorul a görög és római nép életében és gondolatvilágában, a tárgyalt írók szellemében való tájékozottság s annak állandó tudatossá tétele, hogy műveltségünk legtöbb eleme görög és római eredetű. A gimnáziumnak, mint a történeti kultúra iskolájának, éppen az utóbbi szempontot kell előtérbe állítania: a klasszikus irodalom és élet eddigi egyoldalú esztétikai szemléletét ki kell egészítenünk a történeti fejlődés szempontjából való felfogással. Görög-latin oktatásunk célkitűzése erre irányul.

A görög tanítása már a III. osztályban kezdődik, még pedig az attikai

nyelvjárással, mert ilyen korai fokon csakis ennek szilárd nyelvtani kategóriái taníthatók sikerrel: a Homerosszal való kezdés nem adna kellő grammatikai alapvetést. Az olvasmányok az V. osztálytól kezdve a görög irodalom szerves fejlődésének menetét tüntetik fel az eposzon, a lírán és a drámán keresztül Platon és Arisztotelesz filozófiai műveig. Ezekhez csatlakoznak a történeti tudat ápolása céljából a *Novum Testamentum*ból s a görög szentatyákból vett szemelvények.

A *latin* tantervben már kevesebb a régítől való eltérés. Az alsó négy osztályban Phaedruson és Ovidiuson kívül nem szerepelnek az eredeti auktorok. Újítás, hogy az V. osztályban Livius mellett lírai szemelvények foglalnak helyet s a VII. osztályban ifj. Plinius is szerephez jut; továbbá, hogy a filozófiai koncentrációjú VIII. osztályban Cicero filozófiai irata mellett Senecának, az egyházatyáknak, főképp Sz. Ágostonnak műveiből való szemelvények is szerepelnek. Újítás a félevenkénti házi dolgozat követelménye az olvasmányok tárgyi tanulságainak értékesítésére. Nem jelentéktelen novum a házi olvasmányként használandó chrestomathiának gondolata, másrészt a régiségeknek és az irodalomtörténeti mozzanatoknak (az eddig lelketlenül külön tanított régiségtan és latin irodalomtörténet helyett) az olvasmányokkal kapcsolatos tárgyalatása.

3. *A németnyelvi és irodalmi* tanterv eddigi célkitűzése szintén kitágult, amennyiben olvasmányok alapján bevezetni óhajtja a tanulót a német szellemi élet ismeretébe (Auslandskunde), a nyelvi oldal mellett a tárgyi ismeretekre is súlyt akar vetni. Tantervünk különös hangsúllyal emeli ki, hogy a tanítás nyelve valamennyi osztályban lehetőleg a német legyen. Újítás az olvasmányok közé a filozófiai jellegű VIII. osztályban Goethe Faustjának s a tudományos prózájának szemelvényes bevonása. Az olvasmányok kánonában az elavult írókat mellőztük s újabbakkal helyettesítettük (Mörrike, Storm, Liliencron). Természetesen ez a tanterv csak általános keret, melynek kitöltése a helyi viszonyoktól, a tanulóknak hazuról hozott nyelvismeretétől is függ, amelyhez a tanárnak alkalmazkodnia kell.

4. *A történelem* tanterve nagyjában visszatér az 1899 előtti felosztáshoz: a III. osztályban korlátozza az elbeszélő fokú magyar nemzeti történelmet, a világtörténelmi tanfolyamot a magyar történelem beépítésével négy évre (IV—VII. osztály) terjeszti ki s a VIII. osztályban ismét oknyomozó magyar történelemnek ad helyet. Így a nemzeti történelemmel a középiskola voltaképpen négy ízben foglalkozik: az I—III. osztályos magyarnyelvi olvasmányok kapcsán, a III. osztályban külön, a IV—VII. osztályban szoros kapcsolatban az egyetemes történelemmel, végül a VIII. osztályban különös tekintettel a magyar társadalmi életre és intézményekre. Minthogy a világtörténelem keretében tüzetes magyar nemzeti történelem is helyet foglal, a VIII. osztályos magyar történelem tanítása rendkívül megkönnyül s így eltűnnek azok a nehézségek, melyek manapság a VIII. osztályos történelemre szánt idő csekélyége miatt 1885-iki történelmi kongresszusunk óta folytonos panasz tárgyai. A nemzeti irodalom történetének tárgyalására két éven át

a legfelső fokon heti 3—3 óra jut ; jelen tantervünk a világtörténelmet négy évfolyamra kiterjesztve s ennek keretébe a tüzetes magyar történelmet bevonna, a helyes párhuzamosságot az irodalom történetével helyreállítja. Tantervünk másik előnye, hogy a legújabb kornak, a XIX. századnak történetére és a jelennel való összefüggésnek megértésére kellő teret enged a VII. osztályban, ahol az idevágó anyag termékeny kapcsolatba hozható a földrajz politikai és gazdasági elemeivel. Ugyancsak a VIII. osztályban adtunk teret az államtan elemeinek s az állampolgári jogok és kötelességek ismertetésének.

A történelmi tanításnak két tényezője van : korok állapotainak rajza s az átalakulási folyamatok vizsgálata. Az alakulás sokoldalú változásaiival szemben az állapotrajz egy viszonylagosan állandóbb elemet képvisel. Ezért tantervünk egy-egy osztály anyagának lezárására lehetőleg a legjellegzetesebb s a legnagyobb állandóságot képviselő korrajzokat választotta ki. Eddig minden osztály egy nagy átalakulási folyamat közepén vágta el az anyagot. Ennek nagy hátránya volt, hogy a tanuló az átalakulásnak az előző évben tárgyalt mozzanatait nem tudta kellő módon összekapcsolni az ebben az évben tanultakkal. A folyamat egységes áttekintését elvesztette s ezzel megértése is tökéletlen maradt. Ezért nem volt a tanulók nagy részének tiszta képe például a népvándorlási (román-germán) korszakról, vagy a közép- és újkor mesgyéjéről. A jelen tanterv e hiányon segít s minden osztály anyagát egy virágzási kor rajzával zárja le. A következő osztály ennek felelevenítéséből kiindulva tárgyalja a bomlási átalakulási folyamatot s az új viszonyok megszilárdulását. Így a IV. osztály az úgynevezett jó császárok korabeli kultúra és közállapotok rajzával fejezi be az ókort. Az V. osztály anyaga a katonacsászárok korabeli bomlásból indul ki s a középkori intézmények fénykorával, a középkori világnézet rajzával zárul. A VI. osztály a hűbériség bomlásából s az egyház hatalmának hanyatlásából indul ki s tárgya a modern állami hatalom kialakulása a nagyhatalmak és az abszolutizmus koráig, a XVIII. század végéig. Az évetzáró kultúrképek XIV. és XV. Lajos, II. Frigyes, Mária Terézia és II. Katalin udvarának és államának jellemzését adják. Végül a VII. osztály a felvilágosodás irodalmából kiindulva a francia forradalommal s a XIX. századdal foglalkozik, a világháború befejezéséig s a mai művelődési, gazdasági, társadalmi és politikai törekvések ismertetésével zárul.

E világtörténelmi anyag kereteiben foglal helyet a tüzetes magyar történelem is. A VIII. osztályos történelem ezen az alapon csak magasabb szempontok szerint való összefoglalás az intézmények, a kultúra, nemzetiségi kérdés stb. áttekintésével.

5. A földrajz tanítása a régi tantervvel szemben jelentékenyen kitágult, mert a VII. osztályban is mintegy betetőzésül helyet foglal heti két órában. Az alsófokon külön esztendő jut Magyarországnak (ezen természetesen az egész Kárpáti medencét értve) ; a II. osztály anyaga Európa, Ázsia, Afrika és Ausztrália ; a III. osztály Amerikán kívül az általános földrajz elemeivel is foglalkozik, amihez néhány fizikai alapismeret is járul. Ugyancsak itt foglalnak helyet az emberföldrajz elemei is. A VII. osztályos földrajz anyaga, mely fő-

kép a Föld és az ember történeti kapcsolataira vonatkozik, úgy van összeállítva, hogy megfeleljen a gimnázium, mint humanisztikus-történeti iskola alapkarakterének. Ennek az osztálynak tanterve egészen új, semmiféle más tantervben nem található koncepció eredménye. Reméljük, hogy gróf Teleki Pálnak ez a munkája jelentékenyen hozzá fog járulni a gimnáziumi típus sajátos jellegének kidomborításához.

6. *A természetrajz* tanterve e javaslatokban a réginél egységesebbé vált. Az I. és II. osztály a főbb növényeket és állatokat ismerteti; a IV. osztály a kémia és az ásványtan elemeit adja s így egyrészt az alsófokon kiegészíti a növény- és állatvilág ismeretét, másrészt kellő hídul és alapul szolgál a tüzetesebb növény- és állattani oktatásnak az V. és VI. osztályban. Ki kell emelnünk még, hogy tantervünk nagyobb súlyt vet a biológiai szempontra, mint a rendszertanra, melyből csak a növények és állatok főbb csoportjainak és típusainak ismertetését követeli meg; másrészt, hogy a célmeghatározásba felvette az ásványok, kőzetek, növények és állatok gyakorlati jelentőségéről és felhasználásuk módjáról való tájékozottságot is, ami e tanulmányok érdekkeltő hatását is nagyban fokozza.

7. *A fizika* tanterve általában a régi. A célkitűzés itt is hangsúlyozta a legjelentősebb gyakorlati alkalmazásokban való tájékozottságot.

8. *A mennyiségtan* tanterve nagy változásokon ment keresztül. Először is, mint már fentebb kifejtettük, az alsófokon is egyesítettük a számant és a geometriát, melyeknek két külön tanártól való tanítása a didaktika alapelvébe: a koncentráció gondolatába ütközött. Minthogy így az alsó osztályok geometriai anyaga a mennyiségtanhoz csatoltatott, természetes, hogy a mennyiségtan óráinak számát ennek fejében szaporítanunk kellett az eddigi 26 órától 30-ra. Másodszer: a tantervből kimaradt az eddigi hagyományos anyagnak minden olyan részlete, mely inkább fárasztó, semmint elmeképző; pl. a korlátolt pontosságú szorzás és osztás, a hosszabb algebrai kifejezések átalakítása, köbgyökvonás. Harmadszer a tanterv megalkotását az a meggyőződés irányította, hogy a középiskolából többé nem zárhatók ki a XVII. század korszakalkotó matematikai fogalmai: a differenciál-hányados és a differenciálás műveletének megfordítása útján keletkező integrál. Ezek az alapfogalmak tulajdonképpen a középiskolai tanításban mindig szerepeltek, csak hogy alattomban, meg nem nevezetten. Most már csak arról van szó, hogy a maguk nevében mint kikristályosodott fogalmak szerepeljenek. Hogy ez ne járjon semminemű túlterheléssel, a tanterv pontosan felsorolja azt a néhány elemi függvényt, melyekre a differenciálásnál szorítkozni kell és azt a pár alkalmazást, melyen túlmenni nem kívánatos. Azokban az intézetekben, ahol már eddig is előadták a differenciál- és integrálszámítás elemeit, a jelen tantervben foglaltaknál jóval többet tanítottak. Bár jó tanártól a tanulók ezt a többet is örömmel tanulták s könnyen megértették, tantervünk a lehető legszűkebb kereteket szabta meg. Nem az egyes pályákhoz szükséges szaktanulmányokra való előkészítést tartotta szem előtt, hanem csak annyi anyagot vett fel, amennyi az általános modern műveltség szempontjából

szükséges. Megelégedett azzal, hogy minden művelt ember közkincsévé válassanak olyan matematikai fogalmak, amelyeknek harmadfélszázados fényes multjuk van, amelyeknek köszönik a modern természettudományok óriási fejlődésüket. A függvénykapcsolatoknak a természet mai felfogásában uralkodó szerepük van, elemi függvénytani ismeretek nélkül sem természettudományi, sem orvosi, sem közgazdasági komoly tanulmányok nem folytathatók. E néhány függvénytani alapfogalom bevezetése a mennyiségtan tantervét egyáltalán nem terheli meg, mert az alsóbb osztályoktól kezdve, főképp grafikai eljárások fonalán, már fokozatosan elő vannak készítve s a fizikai tanításban kitűnő alkalmazást nyernek. Egyébként a matematikai oktatás reformjával foglalkozó szakkörök évtizedek óta mind a külföldön, mind nálunk teljesen elengedhetetlennek tartják az infinitezimális számítás alapelemeinek megértését a középiskolában. Innen érthető, hogy számos középiskolánk ezeket az elemeket már régen bevezette és kiváló sikerrel tanította. A próbák eredményét tantervünk megfelelően értékesítette.

9. *A filozófia* tanításának a régi tantervben való célkitűzése is szűkkörű volt, amikor «a lelki élet főbb jelenségeinek ismeretére» korlátozta a filozófiai oktatás feladatát, jóllehet a logika elemeit is a tananyag körébe vonta. A jelen tanterv célmeghatározása a filozófiai oktatás feladatát a középiskolai tudományos képzés betetőzésében látja, amit a lelki élet jelenségeinek és a gondolkodás elemei és rendszeres formáinak tudatossá tételével és rendszerezésével vél elérni. Tantervünk a tudomány fogalmának s a tudományok rendszerének ismertetésével zárul, amely egyrészt rendszeres és összefoglaló áttekintést ad a középiskolai tárgyakban szereplő tudományokról, másrészt kellő hídul szolgál a főiskolai tanulmányokhoz.

10. *A rajz* itt közölt tantervi anyagával egészen új tárgy gimnáziumainkban. A tanterv elé tűzött célmeghatározás teljesen megvilágítja azt a jelentőséget, melyet az új középiskolákban az Országos Közoktatási Tanács a rajznak szánt. A tananyag felosztása oly részletes, hogy magyarázatra nem szorul. A rajzoló készség kifejlesztésén kívül a tanterv különös súlyt vet az esztétikai fogékonyságnak és érzéknek a műalkotások kellő szemléltetése útján való ápolására. Fájdalom, a gimnázium tantervében a rajznak, mint rendes tárgynak, csak az alsó négy osztályban volt két-két óra juttatható; a felső osztályokban a rajz mint rendkívüli tárgy szerepel; a tehetségesebb és fogékonyabb tanulóknak tehát alkalmuk lesz tanulmányaikat ilyen irányban továbbfolytatni.

11. *A testgyakorlás* tanterve oly tüzetesen sorolja fel a testnevelés minden irányú gyakorlatait, hogy további megvilágításra egyáltalán nem szorul. E tantervben egyformán érvényesül jelentőségének mértékében mind a svéd-dán, mind a német torna-rendszer, e mellett a fontosabb ifjúsági sportok, játékok és katonai gyakorlatok. Az óraszámot a többi tárgyakra való tekintettel a Tanács legjobb szándékai ellenére sem tudta növelni.

B) Reálgimnázium.

Csak azoknak a főbb különbségeknek jellemzésére szorítkozunk, melyek a gimnázium és reálgimnázium tantervei között találhatók.

1. Mivel a reálgimnáziumban a görög helyett egy modern nyelv és irodalom (francia, angol vagy olasz) szerepel, a *latin* nyelvi és irodalmi oktatás célkitűzésében a latinnak e modern nyelvvel és irodalommal való kapcsolattát s egymásra vonatkoztatását is kifejezésre kellett juttatnunk (v. ö. a *c*) pontot). A tananyag abban tér el a gimnáziumétól, hogy a reálgimnázium V. osztályában *Plautus Captivi*-je a költői olvasmány; viszont a VII-ben Horatius mellett egyéb lírai szemelvények is szerepelnek. Az iskolai írásbeli dolgozatok az V. osztálytól kezdve latinból magyarra való fordítások is lehetnek. A heti óraszám a felső osztályokban ötten kevesebb, mint a gimnáziumban, jöllehet a kitűzött auktorok ugyanazok. A kevesebb óraszám az olvasott anyag terjedelmének csökkentebb mértékében fog kifejezésre jutni.

2. A *német* nyelv óraszámja kettővel több, mint a gimnáziumban, a tananyag ellenben azonos.

3. A *modern* nyelvek és irodalmak tanításának célkitűzése ugyanaz, mint a németé. A latin nyelv tanulása alaposan megkönnyíti s az összehasonlítás alapján érdekesebbé teszi a francia, angol s olasz nyelv tanulását. A VII. osztály az újabb irodalom, a VIII. osztály a régebbi irodalom termékeivel foglalkozik, tehát nem a történeti fejlődés fonálán halad, még pedig azért, mert a régebbi irodalom nyelve nehezebb és több magyarázatra szorul.

4. A *földrajz* tanterve az alsó osztályokban lényegében ugyanaz, csak az emberföldrajznak tüzetesebb tanítására a IV. osztályban külön óra van szárvva, másrészt a fizika is külön tárggyá önállósul a III. osztályban. A IV. osztályban a modern földrajzi világkép általános ismeretei heti egy órát vesznek igénybe, míg ezeknek Magyarországra való különös alkalmazásával a VII. osztály foglalkozik heti két órában. Ehhez csatlakozik itt a főbb államok és gyarmataik gazdasági és politikai ismertetése.

5. A *természetráajz* tanterve lényegében megegyezik a gimnáziuméval, csak a IV. osztályban az ásványtantól elválasztva.

6. A *kémia* elemei külön szerepelnek heti két órában.

7. A *fizikai* alapismeretek a reálgimnázium III. osztályában heti két órában külön jutnak szóhoz; a VII. és VIII. osztály fizikai tanterve a gimnáziuméval azonos.

8. A *mennyiségtan* tananyaga az egyes osztályokban a változó óraszámoknak megfelelően a gimnáziumi tantervvel szemben némi eltolódásokat mutat.

9. A *filozófia* a reálgimnáziumban egy órát veszít, bár tananyaga a gimnáziuméval azonos. Itt azonban elmaradhatnak azok az antik filozófia-történeti vonatkozások, melyek a gimnáziumban érvényesíthetők. Az árnyalati különbségek kifejtése az Utasítások feladata lesz.

10. A *rajz* a felső osztályokban is egy-egy órában rendes tárgy, de e mellett

mint rendkívüli tárgy is szerepel. A rajztanár feladata annak megállapítása, vajjon a közölt tananyag mely részei felelnek meg a tanulók tehetségének, érdeklődési irányának vagy haladottságának. E szerint osztja meg az anyagot a rendes és a rendkívüli órák között.

C) *Reáliskola.*

1. A reáliskolai tantervben a német nyelvnek olyanfajta szerep jut a nyelvtanulás általános grammatikai megalapozása körül, mint a másik két iskola-típusban a latinak. Óraszámra éppen ezért az alsó osztályokban jelentékeny. Bár a célkitűzés a gimnáziumi és a reálgimnáziumi német nyelv tanításával azonos, a nagyobb óraszám mellett bizonyára e cél jobban elérhető lesz, főképp a német nyelv írásbeli és szóbeli használatában való gyakorlottság.

2. Ugyanez áll a francia, angol vagy olasz nyelvre vonatkozóan is.

3. A földrajz tanterve itt azonos a reálgimnáziuméval, csak hogy a VII. és VIII. osztályban foglal helyet a felsőbb fokon.

4. A természetrajzi tanterv anyagának elosztása annyiban üt el a reálgimnáziumétól, hogy az ásvány- és földtan az V. osztályban van (ennek megfelelően a VI.-ban a növénytan, a VII.-ben az állattan), miután a IV. osztályban az ásványtant megelőzi.

5. A kémia heti három órában; az utóbbi még az V. és VI. osztályban is folytatódik, főképp kísérleti alapon.

6. A rajzoló és ábrázoló geometria valamennyi osztályban heti két-két órában szerepel s így a régi tantervvel szemben négy óra csökkenést mutat. Viszont azonban így egyrészt elértük, hogy ennek a tárgynak a tanítása, melynek oly nagy szerepe van a térszemlélet rendszeres fejlesztésében, sehol sem szakad meg (a régi tantervben az V. osztályban hiányzott), másrészt, hogy a

7. rajz az I. és II. osztályban is helyet foglal, míg a régi tantervben csak a III. osztályban kezdődött («szabadkézi rajz»).

Szilárd a hitünk, hogy az új középiskolai tantervek, miután a régi hagyományos tantervekből szervesen vannak továbbfejlesztve, középiskoláink életének minden megrázkódtatása nélkül fokozatosan életbeléptethetők s a jövőben a magyar nemzeti művelődésnek hosszú ideig állandó értékes forrásai lesznek.

IV. Kritika a kritikáról.

Egy tanterv megalkotásánál és bírálatánál nemcsak szoros értelemben vett pedagógiai szempontok uralkodnak, hanem a háttérben kétségkívül világnézeti és ebből folyó művelődéspolitikai szempontok is irányadók. Vajjon pl. merőben utilitaristák vagy idealisták vagyunk-e, ezt tantervünk vagy tantervbírálatunk természetyszerűen visszatükrözi. *Olyan tanterv, amely mindenkit egyformán kielégít a művelődési javak kiválasztásában és értékhangsúlyában, sohasem lesz alkotható.* Itt a vita örökké tart, mert amíg emberek lesznek,

az ész síkjára nem vetíthető, irracionális értékfelfogásuk között mindig különbség lesz. Ez a különbség különösen fokozódik a világnézet szempontjából olyan zűrzavaros korban, mint a mienk. Ilyenkor a művelődésteóriák ellentéte és feszültsége is a legnagyobb. Ilyenkor burjánzanak föl legjobban szinte áttekinthetetlen tropikus bőségben és tarkaságban a különféle kultúr-filozófiai s ebből folyó művelődéspolitikai irányzatok. Az ilyen korszak a leghangosabb neomaniakus reformerek korszaka. A lelkiismeretes kultúrpolitikus és tantervkészítő ilyenkor köteles a kaosz fölé emelkedni, az egyoldalú jelszavas irányzatok hullámaintól óvakodni, ezeket az egyetemes emberi s a nemzeti kultúra felsőbb őrtornyából higgadtan értékelni. Ha reformot csinál, ezt csak az addigi fejlődés történeti folytonosságába ágyazhatja be. A kor elméleti és gyakorlati változott igényeit figyelembe veszi, a nemzet feltörő művelődési akaratát szolgálja, az iskolák szervezetében és tanterveiben arra törekszik, hogy a nemzet minden életerős művelődési ösztöne iskoláiban kielégülést nyerhessen. Közben mindig tudatában van annak, hogy *az iskola egymagában nem oldhat meg olyan feladatokat, melyeket a környező élet és kultúra sem tud megoldani. Ha minden újszerű mozgalomnak és jelszónak igényeit máról holnapra érvényesíteni akarná az iskolában, a tantárgyaknak és foglalkoztatásoknak olyan stílustalan tarka-barkasága jönne létre, amelyből az egység és a szükséges koncentráció lehetősége hiányoznék, egyben a tanulóknak minden elmélyedést kizáró agyonterhelése támadna.*

Az új középiskolai tantervekről néhány újságciikk jelent meg, melyek e tanterveket az élet, főkép a magyar élet szempontjából tették bírálat tárgyává s még nálunk is szokatlan felületességgel néhány színes, de összefüggéstelen frázis segítségével iparkodtak minden érdemet megtagadni az új tantervektől, melyekbe egy komoly, a közoktatás terén évtizedek óta működő szakférfiakból álló testület elméleti és gyakorlati tudását belefektette.

Az egyik vád az, hogy az új tanterv nem az élet-halálversenybe belekényszerített, huszadik századbeli trianoni magyarság, hanem egy «holmi semlegesnemű, ókori filológiába ájtatosított, alig magyarnyelvű népség» számára készült volna; nincsen nemzeti karaktere; a nyolcévi sok görög-latin óra mellett csak egy óra sem jut a rokon turánságra; nincs benne egyetlen fajvédő gondolat, sőt magyar lelki stílusunk, faji egyéniségünk kialakulását egyenest gátolja. A reálgimnáziumban is ezentúl a magyar gyereket «még több latinra fogják, mint az eddigi gimnáziumban». A «reáliák maradnak annyi óraszámmal, mintha még ma is az avult dilizsáncba akarnák fiainkat szorítani, míg fejük fölött elrohannak az ántántnépek repülőgépei és rádióhullámai».

Nem volna értelme e helyen újból a görög és a latin általános művelődési értéke mellett sikrasszállani. Hisz a pro és kontra érvek egy félszázad óta ugyanazok, ezeket csak újra ismételnem kellene. Csak egyet emelek ki. Az nem véletlen, hogy a franciák, németek, csehek, osztrákok stb. éppen a legutóbbi években, a világháborút követő gyakorlati elanyagiasodás és elméleti utilitarizmus közepett, új középiskolai tanterveikben a görög és latin kultúra birtokállományát lényegében nem érintették. A

franciák 1923-ban *minden* francia középiskolai tanulóra nézve kötelezővé tették az I. osztálytól kezdve a latint, a III. osztálytól kezdve a görögöt (igaz, hogy a mostani szociálista miniszter, F. Albert, már módosította ezt a rendelkezést). A poroszok az idén adták ki új tanterveiket. A gimnáziumban a latin 56, a görög 36 órával van továbbra is képviselve, pedig a humanisztikus gimnáziumok száma náluk 333, éppen annyi, mint a többi középiskolafajok (reálgimnázium, reformreálgimnázium, reáliskola, deutsche Oberschule és Aufbauschule) száma együttesen. Nálunk a klasszikus gimnáziumok száma nem fele, hanem $\frac{1}{5}$ -e a középiskoláknak. (Az meg egyenesen nem igaz, hogy a mi reálgimnáziumunkban több a latin, mint az eddigi gimnáziumban; az utóbbiban 44 volt a latin órák száma, míg az új reálgimnáziumban 41. A cikkíró merészkedik a tantervet bírálni, a nélkül, hogy jól megnézte volna. Elfogultsága a tanterv ellen olyasmivel lázít, aminek éppen az ellenkezője igaz.) A mai porosz tanügyi kormányzat nem vádolható ortodox konzervatívizmusról: s a latinnak mégis, bár óraszámát minden iskola-típusban némileg csökkentette, még mindig nagyobb teret engedett, mint a mi tantervünk. A porosz tantervet kísérő indokolás erős hangsúllyal emeli ki, hogy ha a mai kultúra multját meg akarjuk érteni s Európa magasabb szellemi életében résztvenni, szükség van nagyszámú olyan emberre, aki műveltségét az antik forrásokba való elmélyülés útján is szerezte. A *történeti tudat fejlesztése*, a történeti (s nem racionalista) értékfelfogás kialakítása az antik nyelvek és irodalmak tanításának első és legfőbb célja. Csak aki érték-vakságban szenved, az helyezkedik egyoldalú hasznossági álláspontra, keres «hasznos tanulmányokat a latin s a görög helyébe (v. ö. 50. l.). A latin ránk nézve nem archeológiai stúdium, nem antik múmiák boncolása, hanem európai és nemzeti kultúránk megértésének főeszköze, történeti érzékünk főforrása, vagy mint Beöthy Zsolt mondotta: magyar nemzeti tárgy. Azok is, akik az iskolát pusztán az életre technikailag előkészítő intézménynek tartják, középiskoláink mostani reformjával meg lehetnek elégedve: hisz a görög most már középiskoláinknak csak $\frac{1}{5}$ -ére szorul, a klasszikus gimnázium túlnyomóan helyet ad a modern nyelvi gimnáziumnak, a reálgimnáziumnak, melyben a latin óraszámja is megcsökkent.

Vádolható-e tantervünk azzal, hogy a *magyar nemzeti gondolatot és érzést* nem domborítja ki eléggé? Aki komolyan és elfogulatlanul nézi, aligha mer ilyesmivel vádaskodni. A magyarság multjának és jelenének intenzív tudatát szolgálja a magyar nyelvi és irodalmi tanulmány valamennyi osztályban: a magyar történelem didaktikai vonala négy koncentrikus kör, hisz négyszer kerül tárgyalásra a maga egészében. Tantervünk először iktatta be a középiskola tantervébe az állampolgári jogok és kötelességek ismertetését. A magyar föld mindenoldalú tüzetes megismerését ezentúl nemcsak az alsó, hanem a felső osztályok feladatául is kitűztük. Az egészségügyi oktatásnak egyik fontos része a nemzeti-faji fennmaradás közegészségügyi feltételeinek ismertetése. A rajz különös súlyt vet a magyar díszítményi és egyéb magyar stílárius elemekre, továbbá a magyar klasszikus képzőművészeti alkotások ismerteté-

sére. Még a matematikai tanterv is a hazai pénzrendszernek és mértékeknek, az ország statisztikai viszonyainak s a hazai földrajz fontosabb adatainak bevonásával a nemzeti gazdasági élet ismeretét szolgálja.

El vannak-e nyomva tantervünkben a *reáliák*? A francia 1923-as tantervben a matematika (a humanisztikus utolsó osztályt számítva) 18 órával van képviselve, a természettudományokra fordított órák száma összesen 15; az 1924-es porosz tanterv* szerint a gimnázium mennyiség-tani óráinak száma 30, a természettudományiaké 18, míg nálunk az előbbi 30, az utóbbi 21 (tehát több, mint a franciáknál vagy poroszoknál). A porosz reálgimnáziumban a matematika 34 órával szerepel, a természettudományok 25-tel, nálunk 30-cal, illetőleg 24-gyel, tehát az eltérés minimális. A földrajz a poroszoknál is, nálunk is 12 órával van képviselve (a poroszok most kiadott tanterve néhány nappal ezelőtt került a kezembe.) A tanterveknek ezzel a nemzetközi összehasonlító morfológiájával nem azért hozakodom elő, mintha a külföldi példákat idegenimádattal kötelezőknek érezném, hanem egyszerűen tanulságképpen, hogy az elmaradottság vádját elutasíthassam, másrészt, mert reálgimnáziumi tantervünket éppen erről az oldalról támadta a OKT-nak egy volt tagja, akinek egyébként a matematikai didaktika terén kiváló érdemei vannak. A porosz tanterv indokolása Virchowra és Kerschensteinerre hivatkozva, éppen nekünk ad most utólag igazat (l. i. m. 34. és 36. l.), amikor az új reálgimnázium tantervében a reáliákat jóval szűkebbre szorítja. Sokan a reálgimnázium *reál* jellegét hánytorgatják, keveselven a gimnáziummal szemben a reáliák óratöbbletét. Sokáig kerestünk ennek az iskola-típusnak elnevezésére más szót, de jobbra nem akadunk (a liceum nálunk másként van lefoglalva).

Elég *modern-e* az új tanterv, eléggé érvényesülnek-e benne a *mai élet* követelményei? Ami a modern pedagógiai mozgalmakat illeti, ezeket az iskolának világszerte konzervatív jellegétől megszabott korlátokon belül iparkodtunk érvényre juttatni, a nélkül, hogy szétfeszíteni engedték volna a tanterv belső szerkezeti egységét. Természetesen rögtön nem állottunk elő egy új «tantárggyal», hanem a követelt anyagot beolvastottuk a többi tárgyba, vagy pedig mint elvet vezettük végig. Így teret juttattunk a modern állampolgári nevelés gondolatának s a művészeti nevelésirányzat helyes követelményeinek. Gondunk volt a népiskolához való sima kapcsolódásra is. Fájdalom, a munkaiskolai program csak a rendkívüli tárgyak körében oldható meg, amint a külföldi középiskolákban is. Óvakodtunk az egyoldalú intellektualizmustól, iparkodtunk az érzület- és akaratnevelő mozzanatokot is jogaikhoz juttatni. A modern testnevelési mozgalmak eredményei helyet kaptak a testgyakorlás tantervében. Utólag megnyugtató, hogy a tőlünk a testnevelésre szánt idő nem kevesebb, mint a porosz tantervtől megszabott óraszám. A porosz tanterv szerint ugyanis hetenkint két óra fordítandó a tor-

* L. Die Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. Denkschrift des preuss. Ministeriums für Wissenschaft, Kultur und Volksbildung. Berlin. Weidmannsche Buchhandlung. 1924.

nára (délelőtt), s két óra játékdélutánra. Ez nálunk is így van. Az újabb történelemoktatási követelményeket sem hagytuk figyelmen kívül: történelmi tantervünkben a politikai történelmi anyag szűkítésével különös súlyt vettünk a művelődési, gazdasági és társadalmi törekvések és intézmények fejlődésére. Hasonlókép az újabban annyira föllandült földrajzi és matematikai didaktikai vizsgálódások eredményeit is kellően törekedtünk érvényesíteni. A természettudományi stúdiumok gyakorlati-technikai vonatkozásai is kellő teret kaptak. Csak a felületesség és elfogultság foghatja tantervünkre, hogy «fiainkat az avult delizsánszba akarjuk szorítani s fejünk fölött elrohannak az ántántnépek repülőgépei és rádióhullámai». Nézze meg az ilyesmivel szellemeskedő zszurnaliszta-pedagógus a fő ántántállam, Franciaország természettudományi tantervét s elhallgat üres szólamaival. Tantervünk igenis közelebb hozza iskoláinkat az élethez, a nélkül, hogy feláldoznók az önzetlen művelődési eszmények követelményeit.

Az egyik lap támadja tantervünket, hogy «elfér hetvenhat szövegoldal, megszegyenítve Kármán Mórt, kinek tanterve hatalmas kötet volt», Aki látta Kármán úttörő kiváló alkotását, az 1879-i tantervet, az tudja, hogy e tanterv tíz oldalra terjed. A cikkíró összetéveszti a tantervet az Utasításokkal, melyek valóban egész kötetre rúgtak. Csak e tévedés teszi érthetővé azt a vádat, hogy tantervünk iskolai kézikönyvek fejezetcímeinek száraz felsorolása, nem pedig a tanárokat irányító vezérkönyv. De hisz minden *tanterv* csak száraz anyagfelsorolás lehet; az irányító elvek kifejtése a most készülő *Utasítások* dolga.

Ugyanez a lap említi, hogy «a ma is élő írók közül mindössze kettő (Herczeg és Bartóky) előtt nyílnak meg a középiskola bástyái». Herczeg nem szorul megokolásra. A többi magyar élő író (nemcsak Bartóky, hanem Vargha, Szabolcska, Kozma, Végvári stb.) annyiban van fölemlítve, hogy egyes, a nemzet legújabb válságaira vonatkozó költeményeiket és rajzaikat ajánlja a tanterv az alsó osztályos olvasókönyvek számára. Aki e ponton támadta a tantervet, az nem vette figyelembe a didaktikai szempontból ajánlott olvasmányanyag és az irodalomtörténet különbségét. Az irodalomtörténet valóban Herczeggel zárul, mert a két utolsó évtized irodalma még nem érett meg arra a történelmi kritikára, amely középiskolába való. Ebből a szempontból az önképzőkörök kiegészítő munkájára vár komoly feladat.

Ugyanez az oka annak, hogy Hebbellel záródik a német drámaírás a középiskola számára. Kifogás érte *Wilhelm Tell*-nek a tantervbe való bevételeét, mert ez «vérszegény retorikájú». Ez ízlés dolga. A jelzett lap azért is megdorgálja a német irodalom tantervét, mert «megkerüli Goethe igazán reprezentatív alkotásait». Goethe tantervünkben dalaival, balladáival, Hermann und Dorotheájával, az Iphigenie auf Taurisszal és a Faustból való szemelvényekkel van képviselve. Kérdem: ezek Goethenek nem reprezentatív alkotásai? «A nagyobb baj az, — mondja ugyanez az újságcikk, — hogy a tantervben körvonalazott nyelvoktatási módszerek mellett a középiskolai tanulók szó-tárral és szöszedettel fogják olvasni a német és a francia könyveket.» A tan-

terv nem körvonaloz semmiféle módszert, ez az Utasítások feladata. A tanterv követel bizonyos mértékig nyelvtant s követel az olvasmányokhoz fűződő beszédgyakorlatokat s külön hangsúlyozza, hogy a modern nyelv tanítása lehetőleg az illető nyelven folyjék. Milyen — kérdezhetjük — az a módszer, mely úgy tanít egy nyelvet, hogy azonnal szótár nélkül tudjon a tanuló könyveket olvasni? Ha nyelvoktatásunk terén hiba van (amint valóban van), az nem a tantervben, hanem az osztályok nagy létszámában s a tanárképzés hiányaiban kereshető.

A filozófia tanterve — mondja ugyanez az erőshangú bíráló — «kiáltóan teljes tudatlanságot bizonyít be, mert elhalad a filozófia minden igazi nagy problémája mellett és nem vesz tudomást a filozófia egyetlen igazi módszeréről (?) sem». «Régi skolasztikus fogalmak régi skolasztikus formába öntése.» Erre csak az a megjegyzésem, hogy aki megnéz bármely modern pszichológiát és logikát, ugyanazokat a kategóriákat találja benne, mint amelyeket a tanterv felsorol. A középiskolai filozófiai oktatás csak a pszichológia és logika elemeire szorítkozhatik, mint külön tárgy, mint *Unterricht in der Philosophie*. Ellenben mint tanítási principiumnak (*Philosophie im Unterricht*) valamennyi tárgyat át kell hatnia.

Ezen kritikák elemzése után valóban csodálkozhatunk azon a rendkívüli merészségen, mellyel egyes, a szellemi élet minden terén csodálatos ubiquitással mozgó emberek hivatva érzik magukat az új tantervek fölött pálcát törni.

*

A tanterv készítőinek egyesek szemükre hányják, hogy «ezek nem nagy reformok». Senki sem kérkedett közülünk soha azzal, hogy «nagy reformokat» akar, azaz teljes felfogatását annak, ami van. Ezt tiltotta volna a józan történeti érzék, azoknak a jól bevált magyar didaktikai hagyományoknak őszinte becsülése, melyeknek úttörőjét az eddig érvényes tantervek alapjainak megvetőjében, Kármán Mórban, tiszteljük.

KÖZÉPISKOLAI REFORMOK A VILÁGHÁBORÚ ÓTA EURÓPÁBAN.

(1925.)

A világháború befejezése után valamennyi nagy nyugati nemzet, győző és legyőzött egyformán, siet közoktatási rendszerét, így középiskoláit is, újjászervezni. Az új középiskolai szervezeteket és tanterveket elsősorban a *nemzeti tudatosság* fokozásának szelleme hatja át. Valamennyi nép az iskolát a maga nagy *szellemi tradíciói* letéteményesének tekinti; a nemzeti hagyományoknak a tantervekben érvényesülő erősebb hangsúlyából viszont közvetett politikai indítékok hangzanak felénk. Mind a francia, mind az olasz, mind a német legújabb középiskolai reform a világháború s az ezt követő társadalmi zavarok lelki és kulturális tényezőinek szerepéből levont tanulságok alapján egyoldalúan abból — a hivatalos indokolásoktól kiemelt — meggyőződésből fakad, hogy a realiztikus, lényegében természettudományi műveltség magasabb értelemben még nem műveltség. A népek tanügyi kormányzata a hatalmas erőre kapott centrifugális társadalmi erőkkel szemben a nemzeti jellegű *szellemi* kultúrában keres mindenütt védelmet. Ez a naturalisztikus iránnyal szemben az ideális szellemi javak értékét és közvetett politikai-nemzeti jelentőségét hangsúlyozó felfogás a gyökere az utóbbi évek *francia, olasz és német* középiskolai reformjainak egyaránt. Ez is egyik jele az európai szellem öntudatra ébredésének az idealizmus irányában.

Franciaország.

Franciaország radikális kormányzata 1902-ben egy mesterkéltén elágazó középiskolai szervezetet léptetett életbe, még pedig az élet gyakorlati követelményei nevében, amelyek kedvéért a klasszikus oktatás területét a legnagyobb mértékben megnyirbálta. Ez nemcsak az irodalmi és tudós köröket, hanem a gyakorlati pályák képviselőit is nagy számban ellentáborba tömörítette. Megalakult a *Ligue pour la cultura française*, melynek célja «azokat egyesíteni, akik meg vannak győződve a klasszikus nevelés felsőbbbségéről; célja a humanizmus védelme, vagyis nemcsak a latin és görög tanulmányok megvédése, hanem a szellem egyetemes és önzetlen kultúrájának védelme». E cél elérésére a világháborúnak győzelmes befejezése a franciáknál a kellő lelki diszpozíciót megteremtette: a régi nemzeti-történeti erők az iskolaszervezetben is érvé-

nyesültek. Több évi heves vita után *Léon Bérard* közoktatásügyi miniszter a *Conseil supérieur de l'instruction publique*-kel egyetértve 1923 máj. 4-én megjelent elnöki dekrétummal a francia középiskolát újjászervezte (az új tanterv 1923 dec. 13. jelent meg). E szerint a francia középiskola hét évfolyamból áll. Az első négy évfolyam egységes alsó tagozatot alkot. A latin az első négy osztályban, a görög a III. és IV. évfolyamban minden tanulóra kötelező. Az V. és VI. évfolyamban a tanulók választhatnak a klasszikus és a modern tanulmányi irány között. A *klasszikus* irányzatban a latin kötelező, a görög fakultatív. A görög óraszám a francia és egy modern nyelv között oszlik meg. A modern ágazatban a latin és a görög helyére a franciának tüzetesebb tanulmánya és egy modern nyelv lép. Az I—VI. évfolyamban a mennyiségtan s a természettudományok tanterve és óraszám a minden tanuló számára azonos. Ezek a tanulmányok tehát egyik ágazatban sem művelődési centrumok úgy, mint pl. nálunk a reáliskolában. Csak a VII. évfolyam ágazódik ilyen értelemben ketté: *classe de philosophie*-ra és *classe de mathématiques*-ra; az előbbiben a filozófia, az utóbbiban a mennyiségtan és a természettudományok nagy órászámmal lépnek előtérbe. A reform indokolását a világháborút követő súlyos gazdasági viszonyok s az élet gyakorlati-technikai igényeinek nagymértékű fokozódása közepett meglepő idealizmus és történeti érzék hatja át. Az indokolás hangsúlyozza, hogy «semmi sem volna végzetesebb, mint ha alárendelnék az anyagi haladásnak vagy a gazdasági föltételeknek a szellemi kultúra érdekeit». Megállapítja, hogy a sok heves és zajos vitából, mely a reform alapelveire vonatkozott, az a gondolat kristályosodott ki, hogy egyensúlyba kell hozni egyrészt a klasszikus és modern irodalmi, másrészt a természettudományi műveltséget. Minden igazi műveltség alapja a klasszikus műveltség. Az 1902-ben létesült latin nélküli irányról, mely voltaképp a mi reáliskolánk, azt mondja, hogy már nem felel meg a mai kor szellemének, «si bien qu'aujourd'hui un enseignement secondaire moderne de six années n'a plus ni économie propre ni raison d'être».

A klasszikus nyelvek didaktikai értékét, melyek tanulása az alsó négy osztályban valamennyi tanulóra nézve kötelezővé válik, így jellemzi: «A humanisztikus nevelés lényegében arra törekszik, hogy az elemző képesség fejlődését, a gondolkodás erejét, szabadságát és világosságát előmozdítsa. Az tehát nem jelenti a világos nemzeti érdektől való elfordulást, ha a középiskolai oktatásban a klasszikus hagyományok szerepét növeljük... Vajjon a latin nem a mi nyelvünk anyja-e, alapja és legbensőbb szerkezeti törvénye? És vajjon a hellén kultúra nem gazdagíthatja és tökéletesítheti-e a humanizmust legnemesebb lényegében?»*

* «L'éducation humaniste tend essentiellement à favoriser le développement de l'esprit d'analyse, la vigueur, la précision et la clarté du raisonnement. Ce n'était donc pas se détourner de l'intérêt national le plus certain que d'accroître la part de la tradition classique dans l'enseignement secondaire... Le latin n'est-il pas la langue mère de la nôtre, son armature et son ordre profond? Et la culture hellénique ne doit-elle pas pouvoir enrichir et compléter l'humanisme de sa substance la plus rare?»

A művelt nacionalista franciák nagy része örömmel üdvözölte az eddigi mesterkéltné, négyfelé ágazódó iskolai szervezet eltörlését s a középiskolának szervezetében a humanisztikus hagyományok erőlyesebb hangsúlyát, a nemzet vezető elemeit nevelni hivatott iskola rehisztorizálását. A reform nacionalista értelemben konzervatív: visszatér a francia műveltség klasszikus hagyományaihoz. De ezzel egyszersmind politikai célzata is van: a francia nemzet művelt vezető rétegét kis korától kezdve annak tudatával akarja áthatni, hogy a francia műveltség az antik földközi tengeri kultúrának igazi és illetékes folytatója, egyben a római világimpérium örököse. A művelt francia ifjúság közvetlen forrásokból lássa, hogy hazája kultúrájának bölcsője görög és római földön ringott: az előkelő történeti származás ismerete nemzeti tudatát és érzését fokozza, egyszersmind erősítse meg Franciaországnak abba a nagy művelődési és politikai hivatásába vetett hitét, melyet multjánál fogva a Földközi-tenger vidékén s egész Európában be kell töltenie. A francia kultúra klasszikus történeti hagyományainak ápolása tehát mintegy a francia imperializmus szellemi háttere. A francia kultúra hatalma és befolyása elsősorban nyelvi, irodalmi és művészeti alkotásaiban rejlik s csak másodsorban technikájában és gazdasági szervezetében. Legfőbb érdeke tehát, hogy szellemi kultúrájának ható erőit színvonalon tartsa, sőt továbbfejlessze. Ezzel biztosíthatja legjobban ezentúl is a világra való nagy hatását, egyben politikai jelentőségét. Ezt a célzatot fejezik ki a reform megalkotójának, *Bérard* miniszternek szavai: «Minél inkább kezd újra a francia kultúra kifelé sugározni, annál jobban kell tűzhelyét itthon táplálni». (L. Europäische Unterrichtsreform seit dem Weltkrieg. 1914., 16, 20. l.)

A reformot a világháború befejezése után összeült parlament nacionalista többsége helyeselte. Mindjárt aggodalom támadt azonban a görögnek a III. és IV. évfolyamban valamennyi tanulóra kötelező volta ellen. Ugyanis azokra a tanulókra nézve, akik a görögöt az V. évfolyamtól kezdve már nem tanulták volna, a görög tanulmány befejezetlen, mintegy csonka kúphoz hasonló lett volna. Az új középiskolai tervet a francia parlamentben a leghevesebben az 1902-iki középiskolai reform megalkotója, *G. Leyges* támadta a szocialista pártnak tapsai közepett. Követelte az 1902-iki rendszer visszaállítását részint azért, mert a modern nyelveknek a klasszikusokéval egyenlő értéke van, részint azért, mert a realiztikus műveltségnek is joga van megkövetelni a maga modern iskola-típusát, mely a régi rendszer keretében a kezdettől latin nélküli ágazatban testesült meg. Ennek a modern ágazatnak különben is több tanulója volt, mint a klasszikusoknak.

Alig indult meg a reform fokozatos életbeléptetése, 1924 tavaszán új, szocialista többségű parlament ül egybe. A szocialista közoktatásügyi miniszter, *Fr. Albert*, elődjének rendeleteit visszavonja s visszatér lényegében az 1902-iki rendszer alapelveihez.

Az állandóan forrongó francia politika azonban nemsokára ismét, legalább részben, érvényre juttatta a *Réforme Bérard* alapgondolatát. A Painlevé-minisztérium közoktatásügyi minisztere ugyanis *De Monzie* 1925

június 5-én kelt dekrétumában ismét hatályon kívül helyezi az 1902-es Leygues-féle középiskolai szervezetet és tanulmányi rendet. Habár beiktatja a tantervbe a latin nélküli *B* szekciót, azonban az *A* szekcióban nagy engedményt tesz a Bérard-féle reformnak. Azok a tanulók, akik az I. osztályban latint tanulnak, a III. és IV. osztályban görögöt is kötelesek tanulni. De már az V. osztályban nem kell a görög tanulmányt folytatniok, mert helyette választhatnak modern nyelvet és heti két órával megerősített franciát.

Ennek az 1925-iki reformnak alapelve a *humanités modernes* és a *humanités classiques* teljes egyenjogúsága. Azonban a reális tárgyak képviselői még sincsenek megelégedve az újítással: attól félnek, hogy a francia és latin nyelv tanárai, akik a klasszikus tanulmányok szívós hívei, az *A* szekció gyöngé elemeit át fogják kényszeríteni a latinnélküli *B* szekcióba, ahol így a viszonylag kevésbé értékes elmék fognak összegyűlni. A matematikus tanárok erősen panaszkodnak a matematikai órák számának csökkentése miatt. A francia és klasszikus filológiai tanárok pedig testületileg (*Société des professeurs de français et de langues anciennes de l'enseignement secondaire*) tiltakoznak az ellen, hogy a latinnélküli reális tanulmányi irány tanulónak (*B*) szekció) *baccalauréat*-ja a főiskolákra való fellépés szempontjából egyenlő jogositást élvezzen azokéval, akik latint is tanultak.

Olaszország.

Az olasz középiskolai reformot, melyet 1923 május 6-án királyi dekrétum rendelt el,* ugyanazok a művelődési és politikai eszmények és alapelvek irányították, mint a franciát. Ápolja az iskola a nemzet öntudatát a nemzeti hagyományok tüzetes ismeretével: ez a politikai-hatalmi cél elérésének is a legbiztosabb útja. Semmi sem fokozza annyira a nemzeti célok tudatosságát, mint a mai olasz kultúra és a régi Róma történeti kapcsolatainak és ezek folytonosságának alapos ismerete. Ezért *Gentile* miniszter, a neo-hegelianus filozófia-professzor, kit mélyen áthat Hegel történetfilozófiájának szelleme, az iskolák tanterveinek középpontjává a történeti tanulmányokat tette s az öt évfolyamú gimnáziumban s az erre épülő három évfolyamú liceumban a klasszikus oktatás kereteit kibővítette.

E kiszélesített történelmi tanulmányokat a nemzet nagyjai tiszteletének, a hősök kultuszának kell áthatnia, mert ezeknek van az ifjúságra legnagyobb nevelő hatásuk. A legnagyobb egyszersmind a legegyszerűbb s ezért az egyszerű elfogulatlan fiatal lelkeknek legkönnyebben hozzáférhető és megérthető. Ez ápolja egyszersmind leghatékonyabban a nemzet önérzetét, egyszersmind a nagyok iránt való engedelmisség szellemét. A hősök kultusza, mint történetfilozófiai alapelv, vonul végig a népiskolák és a középiskolák történeti-iro-

* Raccolta di Norme legislative e regolamentari sull'ordinamento dell'istruzione media Roma. Libreria dello Stato. 1924.

dalmi fascista tantervein. Ezért némelyek az olyaz iskolareform szellemét anti-demokratikusnak minősítik: «a távolság pathosa» (Nietzsche) hangzik ki belőle.

A liceum két felső osztályában Itália művészeti emlékeire való tekintettel a művészettörténet külön heti két órával szerepel. Még a filozófiát is (a három felső osztályban heti három órában) a tanterv egészen történeti alapon tárgyalatja. Minthogy a történeti fejlődést az ifjúsággal újra át akarja élelni, nagy szerepet juttat az olasz helyi történetnek, a közvetlen szemléletnek. «S valóban: lehet-e valahol elevenebb a quattrocento, mint Firenzében? S Assisiben kell-e jobb vallásoktatás, mint az, amiről Monte Verna minden köve regél?» Az olasz diák az első századok kereszténységét Szt. Ágostonból, a középkorét Danteból, az ellenreformációét Tassoból közvetlenül forrásszerűen ismeri meg. Az olasz iskolareform előtt lebegő művelődési eszmény csak a szellemi-történeti kultúrára korlátozódik; a természet-tudományoknak nem általános, hanem csak speciális művelődési értéket tulajdonít, melynek a szakiskolákban (istituto tecnico, agrimensura, liceo scientifico) kell érvényesülnie. Meglepő, hogy a gimnázium öt osztályában a mennyiségtan heti 1—2 órával van képviselve, a természetismeret, mint külön tárgy, egyáltalán hiányzik. Csak a felső három osztályban (a liceóban) jut a természet-tudományoknak, kémianak és földrajznak (így *együttessen*) heti 2—3 óra.

Anglia.

Angliának 1918-iki iskolai törvényei elsősorban a népiskolákra és a továbbképzőiskolákra vonatkoznak. A háborús gazdaság tanulságai előtérbe állították a nép technikai kiképzését szolgáló szakoktatás kérdéseit. Minthogy a középiskolák részint magán-, részint alapítványi iskolák, az állam közülök csak azok életébe nyúlhat bele, melyeket anyagilag támogat. Az anyagi támogatás fejében ellenértékként elsősorban egy demokratikus követelménnyel lép föl: a segélyezett középiskoláktól megkívánja, hogy a tanulók 25 %-a az iskolát ingyen látogathassa. Ezzel szociális célja van: lehetővé akarja tenni a nép szélesebb rétegei számára, hogy középiskolai oktatásban részesülve, a nemzet vezető elemei közé emelkedjenek, amit eddig az angol középiskolai oktatás arisztokratikus osztály-jellege és drágasága meggátolt. A középiskolákat a kevésbé vagyonos középosztály sem látogatta. Az angol közoktatási miniszter ezt 1921-ben egyik parlamenti beszédében részben a középosztály túlzott utilitarista szellemének tulajdonította s az említett intézkedéstől azt várta, hogy a tudomány s a magasabb műveltség iránt való fogékonyságot szélesebb néprétegekben fogja ápolni. «Lehetővé kell tenni — mondotta — az egyenlőség egyetlen formáját, mely a gondolkodó emberek érdeklődését megérdemli: a művelődési chanceok egyenlőségét.» Föl kell ébreszteni a szélesebb néprétegekben a becsvágyat, hogy tehetséges gyermekeiket akadémikus pályára neveljék. Csakis így jöhet létre a nép és a nemzeti közműveltség legmagasabb formái között igazi és valóságos kapcsolat, mely eddig hiányzott.

Ez a célkitűzés azonban mégis kudarcot vallott az angol nép évszázadok óta mélyen berögződött gyakorlati-hasznossági értékfelfogásán. Az említett intézkedés életbeléptetése után ugyanis eleinte a középiskolai tanulók száma hirtelen felszökött: 1920/21-ben kétszer akkora rúgott, mint 1912/13-ban. A tanulók nagyrésze, mintegy kétharmada, nem járja végig a középiskolát, hanem közben kimarad s gyakorlati pályára lép. Így a most hirtelen túlszűfolt középiskolát eltéríti eredeti rendeltetésétől s színvonalát mélyen alaszállítja. (L. Europäische Unterrichtsreformen seit dem Weltkriege. 1924. 47—8. l. Report of the Board of Education for the Year 1922—23. Presented to Parliament by Command of His Majesty. 1924. 71. sk. lk.) Érdekes társadalompszichológiai jelenség, hogy amíg pl. Németországban, Ausztriában s nálunk folytonosan hangzik a panasz, hogy a középiskolai tanulók számának állandó és rohamos szaporodása egészségtelen jelenség, mert sem a lakosság növekedése, sem a természetes művelődési szükséglet, sem a különböző szellemi pályák nagyszámú középiskolai műveltségű egyénekre való igénye nem igazolja: addig Anglia különféle kedvezményekkel sem tudja nagyobb számban rávenni fiait, hogy teljes középiskolai műveltségre tegyenek szert. Ennek az angol nép velejében gyakorlati-utilitarisztikus életfelfogásán kívül azoknak a jogosítási előnyöknek a hiánya az oka, amelyekkel a mi iskola-rendszerünk a középiskolát végzett egyént felruházza. Nálunk a jogosítás s a vele kapcsolatos társadalmi presztizs tereli a nagy tömegeket a középiskolába s az akadémikus pályákra. Csakis a «tanult», lateiner embernek van tekintélye, a hivatalnoki pálya az «úri» pálya, amely mellett a gazdasági-gyakorlati (kereskedői, ipari stb.) hivatások csak mint másodrangúak jönnek számba. Így nálunk nagyobb számú, tudás és műveltség dolgában jól-rosszul fölszerelt intelligencia fejlődött ki, mint amennyit az állam el tud tartani. Az angol nemzetet egészségesebb pálya-értékelő életfelfogása a szellemi proletariátus kitenyésztésétől megóvta.

Az angol középiskolák (secondary schools) tanítási anyaga és rendje a régi előkelő kollégiumokban ma is főképp a klasszikus nyelvek körül forog. Számos középiskola azonban a modern nyelvi, de főképp *természettudományi* tárgyakat állította újabban előtérbe. A világháború óta általában erős mozgalom indult meg arra, hogy az oktatás egész vonalán, a népiskolától az egyetemig, a természettudományi oktatás terjedelme és színvonala emelkedjék s a középiskolák egyoldalú klasszikus jellege háttérbe szoríttassék. E mozgalomnak jelentékeny nyilvánulása volt az 1916-ban *Lord Rayleigh* elnöklete alatt tartott kongresszus, melyen a legelőkelőbb angol természetbúvárok követelték a természettudományoknak az eddig csak klasszikus középiskolákban való tüzetesebb oktatását, s az egyetemi fölvételi vizsgálat olyan átalakítását, hogy ne legyen köteles mindenki, aki az egyetemre lépni akar, a latin és görög nyelvből s irodalomból előbb vizsgálatot tenni. A kongresszus Anglia nagyhatalmi állását egyenest az ilyen irányú reform függvényének tüntette fel: az angol nemzetet fejlett utilitarisztikus érzékénél fogva iparkodott megragadni, amikor utalt arra, hogy az egyoldalúan klasszikus

jellegű középiskolából kikerült s a természettudományokban járatlan angol államférfiaknak és hivatalnokoknak róható fel az a kár, mely Angliára háramlott abból, hogy oly óriási mértékben megengedte a gyapotnak s a glicerin előállítására alkalmas zsiradékoknak évtizedeken át Németországba való óriási kivitelét, pedig a németek ezeket robbantóanyagok gyártására használták fel. Az angolok a kémiában annyira elmaradtak, hogy az acetont, mely az explozív anyagokhoz szükséges, nem tudták előállítani. Németországból vásárolták, míg csak már a háború alatt egy orosz kémikus nem segített rajtuk. *Shaefer* lord Anglia politikai hatalmát egyenest az iskoláknak természettudományi irányban való átalakításától teszi függővé: «Az a nép, — úgymond, — mely a természettudományi műveltség szükségességét elismeri, győzni fog; az a nép pedig, mely ezt nem teszi, alul fog maradni.» (A kongresszus naplója németül is megjelent: H. Grossmann: *Englands Kampf um den naturwissenschaftlichen Unterricht*. 1917. 17. l.).

A kongresszus eredménye az volt, hogy még abban az évben (1916) *Asquith* miniszterelnök egy 18 tagú bizottságot nevezett ki, mely majdnem száz ülésen vitatta meg a természettudományi és technikai oktatás ügyét. A bizottság terjedelmes jelentése (*Natural Science in Education*. 1918.) többek között sürgeti a tanárok természettudományi képzését (kevés Angliában a képzett természettudományi tanár), a természettudományi ösztöndíjak szaporítását (az ösztöndíjak 85 %-a a klasszikus oktatás területére esett), a szigorú tanulmányi ellenőrzést és szakfelügyeletet. Kevesebb idő fordíttassék a középiskolákban a klasszikus nyelvekre, jóval több idő az eddiginél a matematikára, természettudományokra, a rajzra és a kézügyességekre. A természettudományi oktatást egészítse ki a nagy természetbúvárok (Leonardo da Vinci, Galilei, Newton, Lavoisier, Cavendish, Faraday, Clark, Maxwell, Kelvin, Pasteur, Darwin, Helmholtz stb.) életének és munkájának ismeretéből fakadó szugesztív erő. Az iskolák természettudományi oktatását mindenütt feltétlenül támogassák kellően felszerelt laboratóriumok. A görög nyelv az oxfordi és cambridgei alapvizsgálatokon ne legyen bármely szakos jelöltre nézve kötelező tárgy stb. Az angol közoktatásügy vezetősége, a *Board of Education* a bizottság e javaslatait nagyrészt elfogadta. (L. bővebben Putnoky László: A háború előtti angol természettudományi oktatás. *Természettudományi Közlöny*. 1926. 66. l.)

1925-ben már örömmel állapítja meg az a bizottság, mely 39 angol középiskolát vizsgált meg a természettudományi oktatás haladása szempontjából, hogy az eredmények már kielégítőbbek, bár még mindig nagy a hiány a jól képzett természettudományi tanerőkben, főképp a biológiai oktatókban. Ezen úgy segítenek, hogy továbbképző-tanfolyamokat tartanak a tanárok számára (1918—1923-ig 2000 tanár vett részt ilyen kurzusokon). Külön társaság is alakult a természettudományi tanárok színvonalának emelésére: *Science Masters Association*. A természettudományokat előtérbe állító angol középiskoláknak száma, melyek a mi reáliskoláinknak felelnek meg, a világháború alatt és után hirtelen megnövekedett. (Putnoky László: A háború utáni

angol természettudományi oktatás. Természettud. Közlöny. 1926. 103. 1.) Ezekben az iskolákban a természettudományi oktatás elsősorban a tanulóktól maguktól végzett kísérleteken és méréseken alapul; a kísérleteket rajz- és kézügyességi gyakorlatokkal készítik elő s kapcsolják össze, hogy a tanuló alkotó kedvét, ambícióját és a maga munkáján érzett büszkeséget fokozzák. Az oktatás nem elvont, tankönyvhöz ragaszkodó, a reprodukcióra támaszkodó, hanem elsősorban konkrét és gyakorlati, a gyermek produktív hajlamait foglalkoztatja. Módszere velejében heurisztikus: a tanár munkája inkább a feltételek megadására, az irányításra szorítkozik, de a tanulónak magának kell a törvényszerűségekre önként rájönnie, az igazságokat felfedeznie. Az angol természettudományi didaktika jelszavát *Armstrong* formulázta meg: *Try for yourself and learn by doing!* (Magad próbálkozz és cselekvés útján tanulj!)*

A régi előkelő középiskolák és egyetemek azonban továbbra is szívósan ragaszkodnak ahhoz a hagyományos szellemhez, mely a klasszikus oktatásban látja évszázadok óta az elme és jellem legjobb iskoláját.

Németország.

A történeti fejlődéssel szembeakaszkodó, az iskolák érzékeny szervezetét gyökeresen átalakítani iparkodó reformmozgalmak még akkor sem tudnak igazán érvényre jutni s a valóságban gyökeret verni, ha mindjárt a politikai hatalom ideig-óráig támogatja is őket. Erre a legjellemzőbb példa a német iskolaszervezeti törekvéseknek az összeomlás óta lefolyó története. Az 1920 áprilisában tíz napig tartó *Reichsschulkonferenz* az új középiskolai típusok kérdésében társadalmi, művelődéspolitikai és pedagógiai szempontból a résztvevők világnézetének és értékfelfogásának ellentétei miatt a teljes anarchia képét mutatta. (A tárgyalás naplója megjelent *Die Reichsschulkonferenz 1920*. címen, 1095 lap. V. ö. *Die Reichsschulkonferenz in ihren Ergebnissen*. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Berlin. 1922.) A történetellenes, forradalmi világnézet képviselői a nagy katasztrófa után a legkülönbébb stílusban, főképp légvárstílusban, iparkodtak reformterveiket kiépíteni.

Valami egységes új művelődési eszmény azonban, mely az iskolák át-szervezésének elvi háttéréül szolgált volna azzal a reménnyel, hogy a németiség nagyobb részének művelődési tudatát és akaratát áthassa, egyáltalán nem merült föl. Új egységes kultúrideal megalkotására és egyetemes elismertetésére ugyanis a forradalmi lelkület éppen nem alkalmas talaj. Új művelődési eszmények a történet folyamán sohasem mesterséges szerkesztésnek, hanem szerves fejlődésnek eredményei. Amikor az állam iskolákat szervez vagy újjászervez, nem konstruálhat maga új művelődési ideált s nem kényszerítheti ezt rá a társadalomra: a művelődési eszménynek, mint a világnézet egyik tényezőjének, a közléleekben kell gyökereznie s onnan kinőnie. Mivel pedig

* Putnoky i. m. 63. l.

a kollektív lélek értékfelfogása és ebből folyó művelődési akarata nemcsak hogy nem egységes, hanem nagyon is szétágazó, sőt ellentétes: a hivatásának és hatalma korlátainak tudatában levő tanügyi kormányzat kötelessége az egyoldalú jelszavas irányzatok hullámai fölé emelkedni, ezeket az egyetemes emberi s a nemzeti kultúra felsőbb őrtornyából higgadtan értékelni. Olyan iskolát, amely mindenkit egyformán kielégítene a művelődési javak kiválasztásában és értékhangsúlyában, úgy sem tud az állam sohasem alkotni. Így a vita örökké tart, mert a művelődési eszmény s így az iskolaszervezet is elsősorban nem ténykérdés, hanem érték-kérdés, világnézeti probléma. Már pedig amíg emberek lesznek, az ész síkjára nem vetíthető, irracionális értékfelfogásuk között mindig különbség lesz. Ez a különbség különösen fokozódik a világnézet szempontjából oly zűrzavaros korban, mint a mienk. Ilyenkor a művelődésteóriák ellentéte és feszültsége a legnagyobb. Ilyenkor burjánzanak föl legjobban, szinte áttekinthetetlen tropikus bőségben és tarkaságban, a különféle kultúrfilozófiai s ebből folyó művelődéspolitikai irányzatok. Az ilyen korszak a neomániában szenvedő hangos reformerek korszaka. Ezeknek élénk és zajos támadásaiból azonban sohasem szabad a nemzet művelődési akaratának igazi irányára következtetnünk. A meglevő rendszer ellen intézett támadások, a radikális irányzatok, a forradalmi erők ugyanis természetesen mindig hangosabbak, a figyelmet jobban magukra vonják, egy ideig nagyobb szuggesztív erővel bírnak, mint a csendes, halkán továbbműködő történeti tényezők, melyek nyugodtan, némán fejtik ki hagyományos erejüket. A tenger tükrét a hirtelen támadt szél felkorbácsolja, de a víz mélyén minden mozdulatlan marad. Ha a kormányzatnak a közlélek ilyen zilált viszonyai közepett iskolareformot kell csinálnia, ezt csak az addigi fejlődés történeti folytonosságába ágyazhatja be. A kornak változott elméleti és gyakorlati igényeit lehetőleg figyelembe veszi, az iskolák szervezetében és tanterveiben arra törekszik, hogy a nemzet minden irányú életerős művelődési ösztöne a különféle iskola-típusokban kielégülést nyerhessen.

Az 1924-es porosz középiskolai reformot részben az itt jellemzett kultúrpolitikai és pedagógiai elvek irányították (Die Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. Denkschrift des preuss. Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung. Berlin, 1924.) Amíg azonban ezek a konzervatív elvek valóban érvényesülhettek, a porosz közoktatásügyi kormányzatnak hosszas küzdelemmel számos reformtervet kellett útjából elhárítania, amelyeket nem csekély hataimi, társadalmi és politikai erők támogattak. E küzdelemnek igen higgadt és tanulságos rajzát találjuk *Otto Boelitz*, jelenlegi porosz közoktatásügyi miniszter könyvében, mely Poroszország tanügyének mostani állapotát minden ágazatában behatóan ismerteti (Der Aufbau des preussischen Bildungswesens nach der Staatsumwälzung. 1924.).

A hagyományos német középiskolákat a legnagyobb veszély, az egységes iskola, az ú. n. *Einheitsschule*-mozgalom felől fenyegette, mely évtizedek óta főképp a német néptanítók követelménye volt. Ez a Proteus-szerű iskolaterv, mely minden reformer lelkében más és más alakot öltött, a forradalom után

a legszilárdabb és legtetszetősebb formát a mozgalom egyik régi hívének, *Tews*-nek tervében nyert, mely mögött a tanítók ezrei állottak. E szerint a hatéves elemi iskolára («Grundschule») három évfolyamos középfokú iskola («Mittelschule») következett volna, s csak erre épült volna fel a szerves értelemben vett középiskola («Höhere Schule»), az egyes tudományos hivatások szerint való elágazással szintén három évfolyammal. A tervezet szociálpolitikai alapgondolata volt a tehetségeseknek az alsó- és középtagozat által végbenemő «automatikus szelekciója». Nyilvánvaló, hogy a három évfolyamból álló középiskola nem tudott volna eleget tenni a főiskolai tudományos-szellemi munkára való nevelés követelményének. A középső tagozat (Mittelschule) mégis csak a nagy tömegek igényeire szabott felsőbb népiskola lett volna, amely után a középiskola három évfolyama nem tehetett volna eleget az erős differenciálás ellenére sem a régi *Gelehrten-Schule* feladatának. Ez a tervezet megfojtotta volna az eddigi értelemben vett, magasabbrendű komoly középiskolát. *Harnack* ilyen irányú érvei előtt *Tews* is meghajolt s megelégedett az általánosan kötelező négyosztályú elemi iskolával azok számára, akik a középiskolában folytatják tanulmányaikat. Az egységes iskolai mozgalom, mely nálunk is a Károlyi-érában s a bolsevizmus alatt készülő iskolaszervezeti tervek rügője és mintája volt, azóta úgyszólván elnémult.

Ugyancsak nagy táborra volt az egységes iskola azon mérsékeltbb irányának is, mely a négyéves elemi iskolára egy két évfolyamú *Mittelschule*-t, afféle polgári iskolát óhajtott ráépíteni, melyből mint átmeneti iskolából jutottak volna a tanulók 12 éves korukban a hat osztályból álló középiskolába (gimnáziumba, reálgimnáziumba, reáliskolába). Ezzel azonban az utóbbinak tudományos pályákra nevelő ereje ismét megcsökkent volna, vagy pedig a *Mittelschule* lassankint átalakult volna tanítási céljában, anyagában és módszereiben a mai középiskolák alsó két osztályává. Hosszas vita után ezt a tervet is sikerült a birodalmi iskolai értekezleten, a német tanügyi világnak ebben a parlamentjében, a higgadtabb gondolkodású vezérpedagógusoknak meggyűlötnök. Így a német iskolaszervezet lényegében érintetlen maradt.

Sok támadás érte a német középiskolát az *élet* nevében: a középiskola elszakadt az élet jelen ható erőitől. Jelentőségéhez mérten nem jut érvényre benne a művészet, a zene, az államgondolat, a modern társadalmi és gazdasági élet sokágú érdeke, főképp pedig nem foglalják el az őket megillető helyet a nemzeti művelődési javak. A porosz tanügyi kormányzat azonban arra az álláspontra helyezkedett, hogy ezek az új műveltségi tartalmak és törekvések nevelői és didaktikai szempontból még távolról sincsenek annyira kipróbálva, hogy rögtön valamennyi középiskolai típusba bevezethetők volnának. Azonban az új művelődési ideálok erősebb érvényesítése céljából a régiek mellé egy új középiskolai típust iktatott be: a *Deutsche Oberschule*-t.

A régi középiskolafajok lényegükben ugyanazok maradtak. Így a *humanisztikus gimnázium* is. A porosz közoktatásügyi kormányzat elismeri a régi, szép hagyományú gimnáziumoknak, mint a klasszikus szellem nemes és hatékony ápolóinak érdemeit, egyben létjogosultságát a mai korban is. A tan-

tervet kísérő hivatalos indokolás erős hangsúllyal emeli ki, hogy ha a mai kultúra multját meg akarjuk érteni s Európa magasabb szellemi életében részt óhajtunk venni, szükségünk van nagy számban olyan emberre, aki műveltségét az antik forrásokba való elmélyülés útján is szerezte. A német életnek alig van olyan értékterülete, mely az antik világhoz való belső vonatkozás nélkül meg volna érthető. «Azonban mégis — mondja Boelitz közoktatásügyi miniszter, ki maga is tanárember (i. m. 69.) — egészen nyíltan be kell vallanunk, hogy a régi stílusú humanisztikus gimnáziumok jókora része, mely kedvezőtlen feltételek között él, a humanisztikus intézetek régi műveltségi magaslatát nem tudta megtartani; nem szükséges, hogy a régi gimnáziumok száma oly nagy legyen, mint amekkora jelenleg. Kevesebb régi stílusú gimnázium legyen, ámde ebben a megmaradt kevésben erősebb tudományos élet lüktessen a tanároknak, akiknek mély humanisztikus műveltségük legyen s olyan tanulók járjanak ebbe az iskolába, akik előbb sokkal gondosabban rostáltassanak meg, mint ahogy ma, fájdalom, gyakran történik; ez az a követelmény, melyet a porosz tanügyi kormányzat a humanisztikus gimnázium leghevesebb védőivel egyetértve fölállít. Nem a szám a döntő, hanem a szellem, mely ezekben az intézetekben él». A porosz közoktatásügyi minisztérium emlékirata pedig arról panaszkodik, hogy még mindig erősen uralkodik a német gimnáziumokban a neohumanizmus egyoldalú esztétikai-idealizáló antik művelődési eszménye, mely a modern humanisztikus gimnáziumot még mindig «a szent ligetbe» akarja varázsolni, melyről a neohumanisták álmodoztak, a helyett, hogy ez az intézet az antik világ mélyebb történelmi megértését szolgálja. «Egy kis részletre való korlátozása az antik irodalomnak és kultúrának, melynek abszolút tökéletességében mégis csak már nem hittek, akadályozta meg, hogy a tanulók előtt megelevenedjenek azok a történelmi összefüggések, melyek az antik világot az európai és a német szellem nagy átalakulási korszakaival a kereszténység keletkezésében, a középkorban, a renaissanceban és a reformációban, a modern európaiizmusban és a német idealizmusban összekötik.» Ez az emlékirat úgy látja, hogy a gimnázium jövője egyenest attól függ, vajjon a klasszikus oktatás el tudja-e érni azt a fordítási készséget, hogy a tanulók örömmel tudják olvasni az antik irodalmi termékeket, melyek bevezetik őket a klasszikus világba. Ezért a közelebbi célt az antik nyelvekből való fordításban látja a latin és görög nyelvi scriptum háttérbe szorításával.

Az új porosz iskolapolitika is megtartotta a régi alapelvet: a középiskolafajok differenciálása arra való, hogy minden iskolafaj kidomborítsa a maga sajátos művelődési típusát. Mindegyik egy-egy út a közös cél: a sokágú német kultúra megismerése és a szellemi érettség felé. Ilyen út a humanisztikus gimnázium, a modern nyelvi gimnázium, vagyis a reálgimnázium, a matematikai-természettudományi gimnázium, vagyis a reáliskola s az új német gimnázium, azaz a Deutsche Oberschule. (Boelitz i. m. 76.)

Jellemző átalakulás ment végbe az eddigivel szemben a *reálgimnázium* felfogásában. A régi reálgimnázium, amint a «reál» jelzője is mutatja, a klasz-

szikus nyelvek rovására elsősorban a matematikai-természettudományi, másodsorban a modern nyelvi tanulmányokat állította előtérbe. Az új reálgimnáziumot azonban szereti a hivatalos indokolás többször «Neusprachliches Gymnasium»-nak nevezni, s joggal, mert az új tantervben a reáliáknak ezen iskolafajban elfoglalt szerepét megszorítja s viszont a modern nyelvek területét kitágítja. A reálgimnáziumra a reform új művelődési feladatot bíz a német szellem kialakításában: a «modern européizmusba» való bevezetés a francia és angol nyelv s kultúra ismerete alapján. Elsősorban azoknak a szellemtörténeti szálaknak fölfedezése alapján, melyek a német kultúrát a franciához és angolhoz fűzik, juthat a németség a maga történeti lényegének tudatára. Ezért a német társadalomnak szüksége van oly művelt rétegre is, mely ezeket a nyugateurópai szellemi kapcsolatokat mélyebben átéli, mely nem hisz «Nyugat alkonyában», hanem az európai kultúra új szintézisére törekszik, melyben a németség kapva és adva megújhodik és elmélyül. Erről a művelődési eszményről, mely egyik külön iskolafaj elé tűzhető ki, a humanizmus és realizmus küzdelme közepett a németség megfélekedezett. Folyt ugyan modern nyelvi oktatás, de ennek célja nem az idegen kultúrák lelkének megismertetése volt. Az eddigi reálgimnázium kompromisszum volt azok között a művelődési törekvések között, melyeket tiszta típusukban egyrészt a humanisztikus gimnázium, másrészt a reáliskola képviselt: a kettőt akarta az «általános műveltség» enciklopédikus eszményében egyesíteni. Ez a művelődési utilitarizmus tette a nagyközönség kedvelt iskolafajává. Gyöngéje volt azonban a stílustalan anyagtarkaság, mely az ifjúság kvalitatív túlterhelését idézte elő. Most a reálgimnázium súlypontja a modern kultúrára tolódik át. Ezzel egyszersmind a latin tanítás célja is megváltozik. A modern európai kultúra az antik, főképp a római kultúrában gyökerezik; a modern nyelvek a latin nélkül mélyebben alig érthetők. Ezért a latinnak helyet kell foglalnia a reálgimnázium művelődési anyagában. A latin tanításával egyszersmind a régi humanisztikus gimnáziumnak sok értékes hagyományát örökli a reálgimnázium. A latin tanítását már csak azért sem lehet pusztán a humanisztikus gimnáziumra korlátozni, mert akkor féltő, hogy olyan tanulók árasztják el a latin kedvéért a gimnáziumot, akiknek a modern műveltség nagyobb hasznára válnék. Minthogy azonban a modern nyelvek miatt a latinnak a reálgimnáziumban nagyobb terület nem juttatható, ebben az iskolafajban a latin csak mintegy periferikus jelentőséggel kénytelen megelégedni (óraszám 36 az eddigi 49-el szemben). De még így is értékes és pótolhatatlan szolgálatot tesz a modern nyelvi gimnáziumnak. Célja nem az, hogy Róma szellemébe és kultúrájába tüzetesen bevezessen, hanem hogy a modern kultúra és nyelvek történeti gyökereit megértse. A *reform-reálgimnáziumban*, még jobban csökkentett órászámmal, ugyanezt a feladatot szolgálja.

Mivel az új reálgimnázium célja a modern européizmus szellemébe való bevezetés, művelődési anyagának középpontjában a modern nyelvek állanak. Ennek az iskolafajnak új belső szerkezete tehát nem engedhet akkora teret

a matematikai-természettudományi tanulmányoknak, mint a régi reálgimnázium. Az utóbbiak középponti művelődési szerepet egy másik külön iskola-fajban : a reáliskolában játszanak. A porosz közoktatási kormányzat a matematikai-természettudományi tanulmányoknak az új reálgimnáziumban való megszorítását (71 óráról 59-re) a szakemberek azzal a meggyőződéssel is indokolja, hogy ezek a tanulmányok a bennük rejlő művelődési értékeket kisebb óraszámban is érvényre juttathatják. Ezt a nézetet képviseli *Kerschens-teiner* is, akinek szaktudásában senki sem kételkedhetik. A jelzett hivatalos emlékirat, mely a középiskolai reformokat megokolja, *Virchow*-ra is hivatkozik, kinek 1892-ben tett kijelentése ma is érvényes : a természettudományi tárgyaknak nem anyagi tartalma az, ami a nevelői jelentőség szempontjából fontos, hanem a módszer. Nem azon fordul meg a dolog, hogy a tanuló egy egész növénytani rendszert megtanuljon, hanem hogy szert tegyen arra az ismerési módra, ahogyan a természeti tárgyakat szemlélni kell. Ezért az órák száma egészen külsőszerű kérdés.

Egyébként a matematikában és a természettudományokban rejlő művelődési értékek teljes kifejtésére szolgál a *főreáliskola*, mint külön iskola-típus. Ennek centrumában a reáliák vannak ; ezeket az új tanterv a többi tanulmányi csoportokkal egy művelődési egységbe iparkodik összekapcsolni. A modern irodalmi, történelmi, filozófiai olvasmányok lehetőleg állandó kapcsolatban vannak a természettudományokkal.

Rendkívül tanulságos a kor eszmeáramlatainak és az iskolák szervezésének szoros összefüggése szempontjából a negyedik, új német középiskolafajnak, a *Deutsche Oberschule*-nak keletkezése. A német lélek két nagy motívuma szülte : az összeomlás után új erőre kapó nacionalizmus, másfelől a jelenkor művelődési utilitarizmusa. Az új iskola-típust eredetileg a *Deutscher Germanistenbund* követelte, mely külön egyesületet is alapított e célra, a «Gesellschaft für deutsche Bildung»-ot. E szerint az új iskola művelődési anyagának középpontjában az egész német kultúra ismeretének (Deutschkunde) kell állania (német nyelv, irodalom, művészet, honismeret, német állampolgári jogok és kötelességek, műhelyoktatás) ; az idegen nyelvek tanítását egészen háttérbe kell szorítani. (Lásd *Denkschrift des Reichsministeriums des Innern über Massnahmen zur Umgestaltung des höheren Schulwesens*. 1923.) A nagy lelkesedéssel megalkotott tervek azonban, amikor az új iskolafaj művelődési anyagát és ennek szellemét kodifikálni kellett, lényegesen módosultak. Az alap gondolat megmaradt : az új iskola-típus feladata elsősorban a német kultúra anyagának segítségével a főiskolai tanulmányokhoz is elegendő műveltség nyújtása. Azonban a tanterv konkrét megformulázása alkalmával kitűnt, hogy az idegen nyelveket ez a telivér «német gimnázium» sem mellőzheti. Két idegen nyelvet is tanít ez az iskola : még pedig az első idegen nyelvet oly nagy óraszámban, mint a többi típusok közül egyik sem (heti 45 órában) ; a második idegen nyelvet, mely a latin is lehet (íme a latin a német kultúra hátsó ajtaján ismét beosont), 13 órában a négy felső osztályban. (Lásd *Hans Richert* : *Die Ober- und Aufbauschule*. 1923., továbbá az új iskola érdekes,

de kiforratlan tantervét: Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen. 1924, 166. lap). Ha a humanisztikus gimnázium a nagy nemzeti katasztrófa után újraébredő hisztórizmusnak, a reális iskola a naturalizmusnak iskolája: a Deutsche Oberschule a német nacionalizmus művelődési eszményének tanügyi inkarnációja. Ennek az iskolának a többitől megkülönböztető sajátja, hogy a szellemi kultúrára vonatkozó tantárgyak, melyeket egy új műszó: «Kulturkundliche Fächer» alatt foglalnak össze, a német szellem *valamennyi* életmegnyilvánulására kiterjednek, tehát nemcsak a német irodalomra és történelemre, hanem a német képzőművészetre, zenére, filozófiára, vallásra, jogra, gazdaságra is. Ez az iskolafaj tehát tudatosan háttérbe szorítja az esztétikai művelődési eszményt s így a művelődési anyagok új rangsorát iparkodik megállapítani.

A nacionalizmus mellett az új iskolafaj követelésének másik fő indítéka a művelődési *utilitarizmus* volt: ebben az új iskolában a valóságos jelen életet egészen közel kell hozni a tanulóhoz; ez az iskola ne a már terméketlen multnak, hanem a jelennek iskolája (Gegenwartsschule) legyen; művelődési anyaga elsősorban a mai kultúra szükségleteit elégítse ki, a felnövő nemzedéket a jelen társadalmi, művészeti, gazdasági, technikai életbe nevelje bele. Ezeket a jelszavakat azonban a porosz tanügyi kormányzat a kellő értékükre szállította le. Mert hisz a művelődésnek a jelenre irányuló tendenciája *valamennyi* iskolafajnak uralkodó elve. «Csalódás az, ha valaki azt hiszi, — mondja helyesen Boelitz miniszter (i. m. 85.), — hogy csak a jelenből merített anyagok biztosítják egyedül a művelődésnek jelenre irányuló törekvését. Minden magasabb műveltségnek történeti műveltségnek kell lennie a jelenre irányuló határozott tendenciával. Így valamennyi középiskolafajnak a jelen iskolájának kell lennie, még a humanisztikus gimnáziumnak is. Csakis ezen feltétel mellett van bármely fajta középiskolának létjogosultsága. Mind-egyiknek a történeti művelődés színhelyének kell lennie. Ebben az értelemben — és csakis ebben — a jelen iskolája a Deutsche Oberschule is.» Minthogy pedig a nemzeti műveltségi tárgyak a többi iskolafajban is eléggé kidomborodnak, túlzás volna azt állítani, hogy csak a Deutsche Oberschule adhat igazi műveltséget. Boelitz egyenest történetfilozófiai naívságnak minősíti azt a gondolatot, mintha ez az új iskolafaj magától új német kultúr-ideált tudna megteremteni. A német szellem nem elszigetelten fejlődött, hanem az antik és a modern európai szellembé beágyazva: az utóbbi fejlődésének ismerete a Deutsche Oberschule-ből sem rekeszthető ki. Ezen iskolafaj művelődési eszményének is szellemtörténetileg megokoltnak kell lennie. Éppen ezért a modern nyelvek és kultúrák ismerete itt sem mellőzhető.

Ha a Deutsche Oberschule szervezése engedmény a nacionalizmus művelődési eszményének, egy ötödik középiskolafaj, az *Aufbauschule*, viszont a *szocializmus* követelményeinek kielégítése. Ezt a középiskolafajt olyan tanulók számára szervezték, akik csak a népiskolát (ennek legalább hét évfolyamát) végezték el ugyan, azonban tehetségüknél fogva a középiskolai tanulmányokra alkalmasak. Ez az iskola hat évfolyamban (a többi közép-

iskola kilenc évfolyamával szemben) a teljes népiskolát végzett tanulóknak megadja a lehetőséget, hogy a főiskolai tanulmányokhoz szükséges szellemi érettségre szert tegyenek. Az egységes iskola (Einheitsschule) követelménye tehát mérsékelt módon, egy új iskola-típus formájában, a németeknél mégis megvalósult. Szervezésének célja szociálpolitikai: olyan munkásgyermek, akik a népiskolát végig szokták járni, rövidebb úton (hat év alatt) eljuthassanak a főiskolákra, a nélkül, hogy a középiskolák kilenc évfolyamát kellene elvégezniök. Az Aufbauschule eredetileg a munkásosztály művelődési igényeit szem előtt tartó szociáldemokrácia követelménye volt. Később ezen iskola megszervezésének megokolása más síkra toldott át. E szerint ezekre az iskolákra nem a nagyvárosoknak van szükségük, amelyekben a munkásság összetorlódik, hanem az egészen kis városoknak. Ezek tehetséges népiskolai ifjúsága számára kell elsősorban megadni a lehetőséget arra, hogy ha 14 éves korukig ülnek is a népiskola padjaiban, mégse zárassanak el a magasabb hivatások elől. A modern kultúrának az a bírálata, mellyel a társadalmi élet olyan kiváló bűvárai, mint *Lamprecht*, *Simmel*, *Tönnies*, *Sombart*, a mai kor szellem hibáit föltárták, a nagyvárosi szellem ellen fordult. Szerintük a nagyvárosi szellem az egész népműveltség nemzeti és szociáletikai alapjait aláássa. Ezért kívánatos, hogy a falusi és a kisvárosi gyermekeket ne szakítsuk el időnek előtte az egészséges szellemi légkörű hazai rögtől s ne szolgáltatassuk ki a nagyvárosi kultúra óhatatlanul fertőző hatásának. Ezért a megrövidített, de a többi kilenc évfolyamú középiskolákkal egyenlő jogosítással bíró Aufbauschule-kat a porosz tanügyi kormányzat főképp a kisvárosokban iparkodik fölláttani. Jelenleg 71 ilyen iskola van fejlődőben (Boelitz i. m. 93.).

Az Aufbauschule tanterve eléggé rugalmas: vagy a Deutsche Oberschule vagy a reáliskola tantervének rövidített kiadása (ld. H. Richert: *Richtlinien für einen Lehrplan der Deutschen Oberschule und der Aufbauschulen*. Ämtliche Ausgabe. 1924. 148—150.). Az eddigi hivatalos jelentések erősen hangsúlyozzák, hogy ez az új (a szociáldemokrácia politikai nyomása alatt szervezett) iskola csak akkor fog sikeresen fejlődni, ha a *tehetségesek* iskolájának jellegét meg tudja őrizni s ha a tanügyi kormányzat minden olyan kísérlettel szemben, mely egyéb indítóokokból akar ilyen iskolákat fölláttani, ellenállást fejt ki. A jövő mutatja majd meg, vajjon ez a furcsa nevű új iskola-típus meg tud-e felelni annak a komoly hivatásnak, melyet kilenc évfolyamú régi társai teljesítenek.

Egyébként az utóbbiak tantervei is mind nagyobb változatosságot mutatnak. Először is megszülettek a különféle *reformiskolák* (reformgimnáziumok s reformreál-gimnáziumok), melyek főképp az egyes nyelvek megkezdésének időpontjában térnek el egymástól (pl. a reformreál-gimnáziumban előbb tanítja a franciát, mint a latint). Másodsor: a középiskolák felsőbb osztályaiba bevezették az úgynevezett *mozgási szabadságot* (Bewegungsfreiheit), mely lehetővé teszi, hogy a legfelső osztályokban a tanulók az egyéni hajlamaiknak inkább megfelelő tárgyakkal behatóbban foglalkozhassanak a többi tárgyak rovására. Ez a választási szabadság mintegy hidat ver a középiskola

és a szakszerű tudományos irányú főiskola között : így a kettő között az átmenet nem ugrásszerű, hanem folytonos. (V. ö. Fináczy E. : Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban. Magy. Pedag. 1918. 1—11.). Az óraszámoknak ez a részleges helycseréje azonban az utóbbi években már oly gyakorivá lett, hogy a legnagyobb tarkaság kapott lábra, sőt — mint hivatalos jelentés kiemeli — «néhol a normális tantervre alig lehet ráismerni» (Jahresberichte der höheren Lehranstalten in Preussen 1921/22. Verlag Freytag. Leipzig, 1923. 48. l.). Ezért tavaly a «mozgási szabadságot» egy rendelet lényegesen megszorította.

A korszellem művelődési eszményének irányváltozására jellemző az az adat, hogy míg 1914-ben az összes porosz középiskolai tanulók 40·2 %-a járt humanisztikus gimnáziumba, 1922-ben már csak 32·1 %-a ; a reálgimnáziumi tanulók száma a jelzett időközben 12·8 %-ról 13·2 %-ra, a főreáliskolai tanulók száma 17·9 %-ról 21·6 %-ra, a reformreálgimnáziumi tanulóké pedig 9·6 %-ról 14·5 %-ra emelkedett. A modernebb műveltségi típust képviselő iskolafajok látogatottsága tehát állandóan növekvőben van a gimnázium rovására. Az iskolafajok számbeli megoszlása Poroszországban 1922-ben a következő : gimnázium 303, reálgimnázium 122, reformgimnázium 28, reformreálgimnázium 115, főreáliskola 127, reáliskola 178.

*

A rendeletileg s nem a törvényhozási úton életbeléptetett porosz középiskolai reform, melynek körvonalait fönnebb megvázoltam, mind alapelveiben, mind konkrét részleteiben a leghevesebb támadások tárgya. Azonnal síkra szállott ellene a matematikai, természettudományi és műszaktudományi társulatok szövetsége, a német főiskolák szövetsége, a matematikai és természettudományi oktatás német bizottsága (Deutscher Ausschuss für mathem. u. naturwiss. Unterricht), a német mérnökök és kémikusok egyesülete, a göttingai, frankfurti s münsteri egyetem matematikai-természettudományi kara, a porosz filológiai egyesület, a humanisztikus gimnázium híveinek szövetsége (Frankfurt a M.), olyan tekintélyes professzorok, mint F. Klein, Kerschenteiner, Spranger stb. A filológusok a reformot éppúgy támadják a klasszikus tanulmányok megrövidítése miatt, mint a természetbúvárok a reáliák területének korlátozása miatt. (L. az idevágó emlékiratok s kritikai nyilatkozatok gyűjteményét : Das höhere Schulwesen. Stimmen gegen die Neuordnung des preussischen höheren Schulwesens. 1924.)

A legfőbb elvi kifogás a reform ellen, hogy egészen *absztrakt művelődési típusok* rendszeréből indul ki, mely a nemzet művelődési egységét nagyobb mértékben bontja meg, mint ezt a művelődési célok különbözősége megkívánja. Az iskolafajoknak ez a sokágú és merev szétkülönítése a művelt németeket még jobban idegenekké teszi egymással szemben, mint ahogy ez már más okokból úgyszintén túlon túl megvan. Ez a reform a német művelődési szeparatizmus veszélyét fokozza, a helyett, hogy a politikai széttagolódással legalább a szellemi-kulturális egységet állítaná szembe. Az iskolának a közös szellemi kötelék által az egységes birodalmi gondolatot kellene a német ifjúság

szívébe mélyen beoltania, azonban ez a porosz reform, mivel a többi német államok nem teszik magukévá, oda juttat, hogy minden szövetségi állam más és más művelődési eszményt tűz iskolái elé s így veszedelmes szakadás áll be a német kultúrában és ezen keresztül a politikai felfogásban. A porosz reformot Bajorország visszautasította: észak és dél megint külön utakon jár. De nemcsak a politikai nemzetnevelési, hanem a szoros értelemben vett pedagógiai szempontok is több irányban aggodalmat keltettek. Az csak elvont gondolati szerkesztmény, ha a gimnáziumnak az antik nyelveket és irodalmakat, a reálgimnáziumnak a modern nyelveket és irodalmakat, a főreáliskolának a természettudományokat, a Deutsche Oberschule-nak pedig a német kultúra ismeretét tűzzük ki különös művelődési célul. Ilyen tiszta fogalmi szétválasztás helyénvaló a művelődési eszmények elméletében, de nem a nemzeti iskolaszervezet fölépítésében. A reform az eszmék ritka levegőjű magasságában lebeg s nem ereszti gyökereit a valóságos iskolai életbe.

A matematika és a természettudományok képviselőinek különösen rosszul esik a reformtól «*Kulturkundliche Fächer*»-nek nevezett tárgyak (német, történelem, vallás, részben a földrajz) nevelőértékének hangsúlyozása és egyoldalú előtérbe állítása a matematika s a természettudományi tárgyak rovására. Amazok nevelő jelentősége nem tagadható, de mégis csak szubjektív értékelések területei. Az igazi szellemi munkára nevelő tárgyak, amelyek az ész és az értekeket élesítik, becsületes fejtörésre adnak alkalmat, pontosan meghatározható megoldással bíró feladatokat tűznek ki: a matematika s a természettudományok. Ezek nevelőértékét semmi más nem pótolhatja. A szellemi kultúrára vonatkozó tüzetesebb ismeretek később is, ha szükség van rájuk, könyvekből elsajátíthatók, de a természettudományi műveltség csakis szabályszerű iskolai oktatás, gyakorlatok, megfigyelések, kísérletek alapján szereshető meg. Olyan korban, amikor általában az erők legnagyobb megfeszítésére van szükség, az ifjúság munkaerejét nem szabad könnyű foglalkozásokhoz való szoktatással megcsökkenteni. Hyen korban esztétikai kedvteléseknek nincs helyük, ezeket elsősorban az egyes egyének személyes kultúrájára kell bízni. (F. Poske: *Der neue Kurs im preussischen höheren Schulwesen*. 1924. 5.)

A reform másik vonása, amely miatt a matematikai s a természettudományi oktatás megrövidült, a *modern nyelvi tanulmányok* előtérbe toléása. A reform a reálgimnáziumot egyenest «modern nyelvi gimnáziumnak» nevezi, mely hivatva van a mai európeizmusba bevezetni. A reform ellenfelei ezzel szemben azt hangoztatják, hogy *egy* modern nyelv alapos tudása elégséges, a másik modern nyelv legföljebb mint «*Randsprache*» szerepelhet. Visszautasítják az idegen kultúrák túlbecsülését, amely miatt a sajátos német kultúra eddig is sokat veszített tisztaságából. Sőt a nemzeti szellemnek sok művelt német emberben való megfogyatkozását, az internacionalizmus terjedését egyenest arra az előnyre vezetik vissza, amelyben az idegen nyelveket a német középiskola eddig is részesítette. A modern nyelveknek az új tantervekben érvényesülő nagyobb hangsúlya az európeizmus nevében megszorította a

reális tárgyak eddigi pozícióját. Pedig a modern európai szellemnek éppen a matematikai-természettudományi gondolkodás a legjellemzőbb vonása. A németeknek is éppen az utóbbit kell ápolnia, ha az európai nemzetekkel lépést akar tartani, sőt őket túl iparkodik szárnyalni. A reform indokolása a gazdaságpolitikai és technikai korszakról úgy beszél, mint amely már hátunk mögött van, letűnt s a jelen kor már más feladatokat tűz elénk. Azonban aki nyitott szemmel néz a világba, az látja, hogy még beláthatatlan ideig a világot elsősorban gazdaságpolitikai kérdések mozgatják, amelyek megoldására a jövő nemzedéket nevelni szigorú nemzeti kötelesség. Ennek eszköze pedig a matematikai-természettudományi s az ezzel szorosan összefüggő technikai gondolkodás. A reform kigondolói ezzel szemben egyoldalú történeti-filológiai-filozófiai álláspontot foglalnak el; azt hiszik, hogy a technika és a gazdaság korszakának problémája történeti-filozófiai alapon megoldható.

Mindezek alapján a reform ellenzői követelik a *gimnáziumi* típusban a matematika régi óraszámainak visszaállítását s a természettudományok óraszámának a felső osztályokban való emelését. A matematikának mostani megcsönkítését a gimnáziumban még a klasszikus filológusok is mélyen fáj-lalják. Werner Jäger, a berlini egyetemen a nagy Wilamowitz utódja, meleg szavakkal hangsúlyozza, hogy a matematika a humanisztikus gimnázium egyik alappillére. A *reálgimnázium* realiztikus jellegének megsemmisítését s a latinnak nagymértékű megrövidítését sokan az iskolareform legsúlyosabb hibájának minősítik. A göttingai egyetem matematikai-természettudományi kara egyenest az elme metodológiai iskolázottsága nevében követeli az intenzívebb latin-oktatást, mely «a matematikai-természettudományi tárgyak mellett a szellemi kiművelés legkitünőbb eszköze». A *főreáliskolák* számára visszakövetelik a természettudományi gyakorlatokat. Igen egybehangzó a *Deutsche Oberschule*-val és az *Aufbauschule*-val, mint új iskolafajokkal szemben táplált aggodalom: ezek nem nevelnek a tudományos gondolkodásra oly mértékben, amint ez a főiskolai tanulmányokhoz szükséges. Így a főiskolai előképzettségben, mely már az eddigi három középiskolai típus mellett is elég tarka és különszerű volt, valóságos káosz fog beállani. Baden és Bajorország már eleve visszautasította ezen iskolafajok érettségi bizonyítványának az egyetemekre való jogosító erejét.

A NÉMET NÉPISKOLAI TÖRVÉNYJAVASLAT.

(1927.)

I.

A nyár derekán a német birodalmi belügyminiszter, aki egyben az egész birodalmat érintő közoktatási ügyek vezetője is, a birodalmi gyűlés elé a német népoktatást újjászervezni kívánó törvényjavaslatot terjesztett elő. Bár ennek parlamenti tárgyalása csak még ezután fog megindulni, már is hónapok óta pártgyűléseken és a német sajtóban a leghevesebb világnézeti és politikai viták ütközőpontja. Mindenesetre fölemelő, hogy ennek a pedagógus nemzetnek közszelleme milyen hirtelen és élénken reagál a nevelés kérdéseire, a közoktatás ügyét mindenki mennyire a magáénak érzi s milyen elvszerűen tisztában van a nevelés nemzetpolitikai jelentőségével. Hitem szerint nem lesz ránk nézve sem tanulság nélkül való, ha tüzetesebben szemügyre vesszük a készülő német népoktatási kódexet s a körülötte széles gyűrűkben magasan hullámmzó vitát, annál is inkább, mert a küzdelem számos oly kérdés körül forog, melyet nálunk az 1868. évi népoktatási alaptörvény már hat évtizeddel ezelőtt nyugvópontra hozott.

A törvényjavaslat a weimari alkotmány (1919) kiegészítését veszi célba. A weimari alkotmány negyedik fejezetében (Bildung und Schule, 142—150. §§.) körvonalazta az új német köztársaság kultúrpolitikai alapelveit. Ezek az irányelvek a különböző művelődési eszményeket kitűző, sokban egymással szögesen ellentétes világnézetű politikai pártok kiegyezésének eredménye. A német néplélek egyik alapvonása, melyet szellemének története lépten-nyomon élénk tár, az ellentétek fölött való uralkodás, az ellentétek békés kiegyenlítése. A *Volk der Denker* a filozófiában Nikolaus von Kuestől Leibnizen és Kanton keresztül Hegelig a szintézis nézete, a harmónia népe, mely a szélső irányok ellentéteit a közös nevező egységébe próbálja összekapcsolni. Vallási és politikai története is mindig az individualizmus és az abszolútizmus között kanyargó ösvényt járja. S amikor 1918-ban a nagy katasztrófa bekövetkezett, ismét — a vulkanikus kitörések néhány vörös láváját figyelmen kívül hagyva — a germán géniusz egyhamar magára talál, a keblét feszítő ellentétes áramlatok közös mederbe folynak. Alig háromnegyed esztendőre a nagy megrázkódtatás után egyesült erővel építik meg a weimari alkotmány-nak már viszonylag éppen nem radikális szögben ívelő kupoláját.

Ennek az alkotmánynak kultúrpolitikai fejezetében már békésen, mintegy felsőbb szintézisben fér meg egymás mellett a *nacionalizmus*, melynek szinte romantikus művelődési ideálja a tetőtől-talpig merőben német ember, aki csakis a német kultúra javain nő fel s ezek hatalmában bízva, az idegen kultúrának — akár antik, akár modern jellegűek — művelő erejére hite szerint nincs szüksége; a *szocializmus*, melynek szeme előtt elsősorban a gazdasági-technikai embereszmény lebeg, a művelt munkásember, aki tehetségeinek kibontakozásában semmiféle születési, anyagi vagy társadalmi akadály meg nem gátolhat, aki mint állampolgár a művelődés lehetőségében is abszolúte egyenjogú mindenkivel; s végül a *krisztianizmus*, amely a hagyományos keresztény világnézet uralmától, a valláserkölcsei nevelés fokozott erejétől várja a szilárd társadalmi rendet és boldogságot.

A weimari alkotmányban mind a három szellemi és politikai irány érvényre juttatja a maga művelődési eseményét egymás súlyosabb sérelme nélkül.

A *nacionalizmus* vigyázott arra, hogy a sajátos német népiség és az állampolgári-nemzeti érzület fejlesztése az új birodalom iskolapolitikájának kodifikált alapelve legyen. Ezért hangoztatja a 148. §., hogy «minden iskolában erkölcsi műveltségre, állampolgári érzületre, személyes és hivatásbeli derékségre kell törekedni, még pedig a német népiség szellemében (im Geiste des deutschen Volkstums)». De a szocializmusnak az egyetemes emberiért lelkesedő, a nemzetköziségre hajló szelleme a nacionalizmus letompítására, a nemzeti irány egyoldalúságának enyhítésére mindjárt hozzátoldotta: «és a népek kibékülésének szellemében» (im Geiste der Völkerversöhnung).

Az állam központi hatalmának s mindent ellenőrizni jogosult szellemének, az etatizmusnak elve nem a *szocializmus* kiváltsága, más politikai rendszerek ezt a gondolatot réges-régen kiérlelték. Ma azonban a szocializmus egész szellemi berendezettségének és szerkezetének alapvonása, hogy elveit az állam kényszerítő hatalma alá akarja megvalósítani. Érthető tehát, hogy úgy, mint a gazdasági életet, az iskolaügyet is egészen az állam hatalma alá akarja helyezni. A weimari alkotmány tehát kétszer is majdnem szóról-szóra hangoztatja, hogy az iskolák állítása a birodalom, az egyes országok s községek feladata: továbbá, hogy «az egész iskolaügy az állam felügyelete alatt áll.» Az egész birodalom népoktatásának egységes jellegét akarja biztosítani az a rendelkezés, hogy a tanítóképzést ugyanazon alapelvek szerint az egész birodalom számára egységesen kell szabályozni. Az új birodalom a régivel szemben sokkal egységesebb: az egység és egyformaság racionális elvének érvényesülnie kell a népoktatás terén is.

A *demokrácia* szelleme úgy, mint az egész vonalon, a közoktatás terén is diadalt arat az új alkotmányban: a népiskolának legalább nyolcosztályúnak kell lennie s a hozzácsatlakozó továbbképző-iskolának (Fortbildungsschule) látogatása a betöltött 18. életévig kötelező. A népiskolákban s a továbbképző-iskolákban a tanítás és a taneszközök ingyenesek (145. §.). A

közoktatást szervesen kell felépíteni: a mindenkire kötelező alapiskolára (Grundschule) épül fel a közép- és felsőbb iskolák rendszere. Ennek megállapítására nézve az élethivatások sokfélesége lehet csak az irányadó. «Valamely gyermeknek bármely fajta iskolába való felvételénél csakis tehetsége és hajlama, nem pedig gazdasági és társadalmi állása vagy a szülők vallásfelekezete a döntő.» A kevésbé vagyonos gyermekeknek a közép- és felsőbb iskolákban való tanulását a birodalomnak, az egyes országoknak és községeknek hathatós anyagi támogatással kell egészen tanulmányaik befejezéséig előmozdítaniok (146. §.). A tolerancia elvének külön bekezdést szentel az új kódex: «A nyilvános iskolákban való tanításnál figyelemmel kell lenni arra, hogy a másképpen gondolkodók érzelmei meg ne sérteessenek (148. §.).» Az alkotmány azt is elrendeli, hogy az állampolgári ismereteknek és munkaoktatásnak az iskolákban kötelező tárgyakként kell lenniök. Minden tanuló, midőn iskolakötelezettségének eleget tett, az alkotmány egy példányát kapja az életbelépésnél útravalóul.

De mind emellett érvényre jut a valláserkölcsi nevelés irányzata is, a *keresztény* egyházaknak az a követelménye, hogy úgy mint a kereszténység kezdetétől fogva, a legújabb időkhöz, most is jogukban álljon a népnek vallásos szellemben való nevelése s e célból iskolák fenntartása. Az 1918. évi forradalom nyomán hirtelen nagy hatalomra szerttevő német szociáldemokrácia nem gördít akadályt a vallásos nevelés lehetősége elé, miután a vallásoktatás nélküli iskolák létét biztosította. Az új alkotmánynak a felekezeti iskolákra s a vallásoktatásra vonatkozó rendelkezései (146. és 149. §§.) a következők:

«A községekben a nevelésre jogosultak (szülők) indítványára vallásuknak vagy világnézetüknek megfelelő népiskolák állítandók, amennyiben *ez nincsen a rendezett működésnek (ein geordneter Schulbetrieb) kárára*. A nevelésre jogosultaknak akaratát lehetőleg figyelembe kell venni. A közelebbit erre nézve az egyes országok törvényhozása szabja meg egy birodalmi törvény alapelvei szerint.» Az alábbiakban éppen ennek a rendelkezésnek eleget tenni akaró birodalmi törvényjavaslatról lesz szó. «A vallásoktatás — mondja a weimari alkotmány — az iskolák rendes tantárgya a felekezetenkívüli (világi) iskolák kivételével. A vallásoktatás az illető vallásközösség alapelveivel egybehangzóan megy végbe az állam felügyeleti jogának sérelme nélkül. A vallásos oktatás végzése és az egyházi rendelkezések elfogadása a tanítók akaratára, a vallásoktatásban, egyházi ünnepekben és cselekvésekben való részvétel pedig annak akaratára van bízva, akinek joga van a gyermek vallásos nevelése felett dönten. Ugyanez az alkotmányszakasz (149. §.) azt is kimondja, hogy a teológiai fakultások a főiskolákon továbbra is fenntartandók. A vallásoktatás további részleteinek megállapítását az alkotmány a későbbi törvényhozás feladatává teszi.

II.

A német birodalmi gyűlés elé most a centrupárt kezdeményezésére be-
terjesztett *törvényjavaslat* nyolc év multán rendezni akarja a népoktatásnak
a weimari alkotmánytól függőben hagyott kérdéseit.

Először is a német népiskolák feladatát és célját szabja meg. Minden
német népiskolának — mondja — közös feladata az, hogy az iskolaköteles
ifjúságot tanítás által a német műveltségi javak alapján testi és szellemi
derékségre nevelje és a szülői nevelés támogatásával, kiegészítésével s tovább-
fejlesztésével erkölcsileg értékes emberekké és állampolgárokká képezze, akik
képesek és készek a német népközösség szolgálatára (1. §).

A német népiskolának kötelező formái vannak: a) a felekezetek szerint
szét nem különített népiskola, vagyis *közös iskola* (Gemeinschaftsschule,
Simultanschule); b) *felekezeti iskola*; c) *felekezetnélküli iskola* (világi vagy
világnézeti iskola: weltliche oder Weltanschauungsschule). Mindezeknek az
iskolaformáknak szabad fejlődési lehetőséget kell biztosítani (2. §).

a) A *közös iskola* elvileg valamennyi iskolaköteles gyermek előtt nyitva
áll. Tanító és nevelő feladatát valláserkölcsi alapon teljesíti az egyes vallások
és világnézetek sajátosságaira való tekintet nélkül. A nevelés keresztény
jellegét azonban a törvényjavaslat külön erős hangsúllyal domborítja ki:
«A német népműveltségnek a kereszténységből sarjadt értékeit a tanításban
és a nevelésben elevenné kell tenni.» A vallásoktatás valamennyi osztályban
rendes tantárgy; benne a tanulók felekezetek szerint elkülönítve részesítendők.
A tanítók alkalmazásánál a tanulók felekezeti és világnézeti megoszlá-
sát lehetőleg figyelembe kell venni.

b) A *felekezeti népiskola* az illető felekezetű vagy rokonfelekezetű gyer-
mekeket veszi fel (rokonfelekezetek azok, amelyeket ilyeneknek az érdekelt
vallásközösségek hatóságai kölcsönösen elismernek), azonban más felekezetű
gyermekek is különös okokból felvehetők. A felekezeti iskola a felekezet
szerint mint evangélikus, katolikus vagy izraelita népiskola jelöltetik meg.
A német népiskola tanító és nevelő feladatát azon hitvallás szerint teljesíti,
amelyben a gyermekek neveltetnek. A tanításterveket és tankönyveket az
iskola sajátos jellegéhez alkalmazhatja. Az iskola életében az illető vallás
sajátos gyakorlatait és szokásait ápolja, ünnepeit megüli. A felekezeti iskolá-
ban csak olyan tanerők alkalmazhatók, akik azoknak a gyermekeknek val-
lásához tartoznak, akiknek számára van az iskola szánva. Más vallású tan-
erők ideiglenes alkalmazása különös okokból megengedhető.

c) A *felekezetnélküli iskola* olyan gyermekeknek van szánva, akik egy
vallásfelekezethez sem tartoznak vagy, amennyiben mégis tartoznak, a neve-
lésükre jogosultak (szülők, gyámok) nem óhajtják őket vallásoktatásban ré-
szesíteni. Ez az iskola azonban bármely más gyermek előtt is nyitva áll. A
felekezetnélküli vagy «világnézeti iskola» a német népiskola tanító és nevelő
feladatát *általános erkölcsi* alapon teljesíti minden felekezetszerű vagy vilá-
gnézeti kötöttség nélkül. A tanulók vallásoktatásban nem részesülnek. Azon-

ban a felekezetenlküli iskolában mint rendes tárgy bizonyos *világnézet* tanítható s erre a világnézetre a többi tárgyakban is tekintettel kell lenni abban az esetben, ha ennek a világnézetnek ápolására olyan egyesület áll fenn, melynek a közjog megadja a testületi jogot és ha a nevelésre jogosítottaknak (szülők, gyámok) legalább kétharmada az iskolába járó gyermekeket ilyen világnézeti oktatásban akarja részesíteni. Azonban a külön világnézeti oktatásban való részvételre a szülők akarata ellenére egy gyermek sem kényseríthető. A felekezetenlküli iskolában bármely felekezethez tartozó vagy felekezetenlküli tanító alkalmazható. A tanítók ilyen felekezetenlküli iskolába akaratauk ellenére át nem helyezhetők.

Hogyan megy végbe az imént jellemzett *iskolaformák felállítás*a vagy egyik iskolaformának másikká való *átalakítás*a? Az erre vonatkozó indítványt a község bármely tagja beterjesztheti, aki német birodalmi állampolgár s egy népiskolát látogató gyermek gondját viseli. Ha az atya és anya közt véleményeltérés van, a gyámsági bíróság dönt. Az indítványt legalább 40 iskolaköteles gyermek szüleinek vagy gyámjának kell aláírnia. Az indítványnak helyt kell adni, ha a kért iskolaforma a községben egyáltalában még nincsen meg, vagy elegendő számban nincsen s ha a felállítandó iskola a rendezett iskolai működés szempontjából (geordneter Schulbetrieb) biztosítékot nyújt, azaz, ha a német népiskolák elé kitüzött célt (1. §) el tudja érni s ha az osztályok száma szempontjából nem marad alul azon a minimumon, melyet 1927 január 1-én a község meglévő iskolája mutatott. Hasonlóképp helyt kell adni a meglévő iskolaformának egy másikba való *átalakítás*át kívánó indítványnak, ha az iskolát látogató gyermekek nevelésére jogosultaknak legalább kétharmada ezt kéri. Az indítvány felett való döntés közigazgatási bírósági eljárás útján megtámadható. Az egyes országok közigazgatási bíróságának döntése a birodalmi közigazgatási bírósághoz fellebbezhető.

Az iskolaállítást vagy iskolaátalakítást kérelmező indítványok bármikor beterjeszthetők. A jogérvényesen elutasított indítvány legkorábban csak három esztendő után ismételtethető meg, ha t. i. ezen idő alatt a község lakosságának összetételében lényeges változások történtek.

Az *iskolai felügyelet*et valamennyi népiskola fölött az állam végzi. Új mozzanat a törvényjavaslatnak az a pontja, amely olyan helyi iskolaigazgatási testületben (iskolaszékbén), mely alá a vallástant mint rendes tantárgyat tanító iskolák tartoznak, a megfelelő vallásközösség képviselőit (evang. lelkeszt, kath. plébánost, rabbit) ülési és szavazati joggal ruházza fel.

A tanulókat *vallásoktatásban* az illető vallásközösséghez tartozó egyén részesíti. A közös iskolákban és a felekezeti iskolákban a felekezeti kisebbségek vallásoktatásáról is, mint rendes tantárgyról, gondoskodni kell, ha legalább 12 gyermek az illető kisebbségi felekezethez tartozik. A vallásoktatás tanterveinek és tankönyveinek megállapítása az illető vallásközösséggel egyetértésben történik. Hasonlóképp a vallásoktatás heti óraszámának meghatározásánál is a vallásközösség közreműködik. Ha a tanulók száma az iskolában valamely felekezetből 12-ön alul van, akkor a szülők maguk gon-

doskodnak gyermekeik magánvallásoktatásáról. Erre a célra az iskola fűtés-sel és világítással ingyenesen rendelkezésükre áll.

Az állam a *vallásoktatás felügyeletéről* külön gondoskodik, még pedig úgy, hogy e feladattal megbíz egyeseket, akiket neki a vallásközösség indítványoz. A törvényjavaslat indokolása szerint a «megbízott» fogalma az evangélikus és a katolikus egyház számára természetesen különböző. A katolikus vallásoktatás felügyeletével megbízott egyénnek *missio canonica*-val kell bírnia. Az evangélikusoknál a megbízott rendszerint tanügyi férfiú, akit az állam számára az egyháztartományi közoktatási tanácsok jelölnek ki. A papi helyi iskolafelügyelet visszaállítása a törvényjavaslatnak semmiképpen sincsen szándékában. De a vallásfelekezetek főhatóságainak mindenestre alkalmat kell adni arra, hogy meggyőződést szerezhessenek, vajjon a vallásoktatás a felekezet alapelveivel összhangban megy-e végbe?

A törvényjavaslat a meglévő iskolák jellegét úgy állapítja meg, hogy a törvény életbelépésekor felekezetek szerint el nem különített iskolákat *közösiskoláknak*, a meglévő evang., kath. és izr. népiskolákat *felekezeti iskoláknak*, a tanulókat vallásoktatásban sem részesíthető iskolákat pedig *felekezetnélküli iskoláknak* minősíti. Átalakításuk más iskolaformává a fönnebb megállapított eljárás szerint fog történni. Az egyes országoknak a törvény végrehajtását kihirdetése után legalább két évre meg kell kezdeniök, kivéve Badent, Hessent és az egykori Nassau hercegséget, ahol a határidő öt esztendő.

III.

Az ismertetett törvényjavaslat, mely a weimari alkotmány kiegészítésére szolgál, annak a politikai pártnak a műve, amelyet elsősorban a felekezeti oktatás jelentőségének tudata hat át. A német iskola feladatát abban látja, hogy a társadalomnak a világháborút követő aggasztó szétmállása közepett a lelkeket és ezek üdvét, a vallást és ennek erkölcsi tartalmát megőrizze, az ezekben rejlő társadalomformáló erők hatékonyságát az ifjúság vallásos nevelése útján biztosítsa. Bár a törvényjavaslat hangsúlyozza a három iskolaforma egyenlő jogosultságát, az indítványozó centrumpárt előtt mint ideál mégis kétségkívül a felekezeti iskola lebeg, melynek erős számbeli meggyarapodását várja a szülőknek iskolameghatározási jogát biztosító törvény életbeléptetésétől.

Az ellenpártok, főkép a szociáldemokrácia, ebben természetesen kultúrpolitikai reakciót, a weimari alkotmány alapelveitől való elpártolást lát. Az összeomlás utáni német politika alapelve a régi *Kleinstaaterei*-jel szemben a birodalom egységesítése volt minden téren, így a művelődés terén is: a weimari alkotmány közoktatásügyi fejezetének az az irányelve, hogy a német iskolaügyben az egyes államok között mutatkozó nagy különbözőséget és zavaró ellentétességet kiküszöbölje, hogy szerves egységet teremtsen a közoktatásügy terén, hogy az egész német ifjúság számára közös német népiskolát szervezzen. Ehhez képest micsoda visszaesés a szóbanforgó népiskolai

törvényjavaslat! A weimari kódex szerint a közös iskolának a többi iskolaformával szemben előjoga van, a közös iskola a rendes, normatív iskola (Regelschule), melyet maga az állam állít fel a szülők minden ajánlata, beavatkozása nélkül. Most ez a közös iskola is a többi iskolával egyenlő rangúvá, csupán a szülőktől indítványozható iskolaformává törpül. Ha tehát a javaslatból törvény lesz, ez az alkotmányt módosítja. Érzik ezt a törvényjavaslat alkotói is, mert a megokolásban külön kiemelik, hogy a weimari alkotmány 146. §. 1. bekezdésének autentikus interpretációjától a közösiszkola elsőségének kérdése szempontjából szándékosan eltekintenek. Mindez csak azért, — mondják a javaslat ellenfelei, — hogy a felekezeti iskolák primátusát a valóságban biztosítsák.

Végző elemzésben az egész törvényjavaslat — panaszkodik az ellenpárt — a *vallás és a kultúra* viszonyának azon a felfogásán sarkall, mely a kultúrát mindenestül alárendeli az egyházszerűen szervezett vallásnak. A konfesszionalizmus szelleme, mely a javaslatot kodifikálni akarja, egyrészt azon az elvi állásponton van, hogy a vallásos érzésnek egyedüli és igaz formája az egyház (felekezet), másrészt pedig, hogy a vallás csakis ebben a formában tudja az egész életet és kultúrát áthatni és alakítani. A konfesszionalizmus így szükségképpen szembeállítja az egyházat és az államot, az utóbbit erőszakosan az előbbi alá akarja rendelni, de ezzel egyszersmind a kultúra irányítását is minden tekintetben az egyházra bízni. A felekezet teokratikus alapon a maga merev dogmái szerint iparkodik a kultúrát szervezni. S ebben most az állam segítségére siet: a felekezeti oktatást törvénnyel paragrafálja és parancsolja meg, a felekezetektől prezentált egyénekkal ellenőriztetni s megengedi, hogy ezek az iskola belső életébe és napi munkájába beleavatkozzanak, ennek irányt szabjanak. Még érthető volna az egyházaknak az iskolai életre az államtól törvényszerűen engedett befolyása, ha arányban állana az egyházak szellemi hatalmával, a tömegekre gyakorolt belső, vallásos hivatásával! Tagadhatatlan tény azonban, hogy a nagy tömegekre a felekezetek mindjobban elvesztik befolyásukat; a társadalom piramisának széles alapzata, a munkásság jelentékeny rétege aligha mondható már kereszténynek. A szociáldemokrácia eszméinek hódoló munkásság szemében a vallás «magán-dolog», amelyhez semmi köze. S ebben a hitetlen vagy legalább is közömbös lelki légkörben nő fel az ifjú munkásnemzedék. A ma férfikorában levő és vezető munkásgeneráció, mely most szociáldemokrata, nagyrészt a régi evangélikus és katolikus népiskolákban nőtt fel, de meglátszik-e rajta a vallásos nevelés hatása? Az egyházak démopaideia-ja máris csődbe került.

Az iskolapolitikában két tényező áll egymással szemben: az egységre törekvő centripetális államhatalom s az egymásra féltékeny centrifugális társadalmi-felekezeti erők. Vajjon melyik kezébe kerüljön az ifjúság nevelése? — ez a törvényjavaslat ellenfelei szemében a *német kultúrállam* problémája. A kultúrállamnak a népben rejlő művelődési akaratot foglalkoztatnia, fokoznia és feljesztenie kell. E célra természetesen a vallásos érzésben rejlő kultúréroket is ki kell aknáznia. Azonban az utóbbi mégsem lehet egyedül

uralkodó szempont : ezért az államnak az állami iskolát nem szabad kiszolgáltatnia a felekezetek számára, amelyeket szellemi hatalomvágy és türelmetlenség jellemez, amelyek meg vannak győződve arról, hogy csak a felekezeti iskola hívei a vallás egyedüli és született védői. Az állampolgárrá nevelés egységének azonban csakis az állam maga lehet a legfőbb őre. A német iskolának a német állam iskolájának kell lennie, melynek feladata a német népet már gyermekkorában belső lelki egységre nevelni, a széthúzó társadalmi s felekezeti ellentéteket kibékíteni ; nem azt ápolni és erősíteni, ami szétválaszt, hanem azt, ami mint közös kultúrbirtok egybekapcsol. A közös állami iskolákkal szemben a felekezeti iskolák nagy tömegű megszorodása a német népet visszaveti a szellemi kisállamrendszerbe : *in geistige Kleinstaaterei*. A német kultúra egysége a német közoktatás egységét, vagyis egyedül az állami iskolát követelheti.

Ezen az elméleti-kultúrpolitikai bíráló gondolatmeneten kívül még egy sereg egyéb vád is hangzik el a törvényjavaslat ellen. Így egyik sokat vitatott pont a weimari alkotmánynak *der geordnete Schulbetrieb* kifejezése. Az alkotmány ugyanis a felekezeti iskolák felállítását ahhoz a feltételhez köti, hogy bennük «a rendezett iskolai működés» kárt nem szenved. Mert sokan attól félnek, hogy nagyszámú felekezeti iskola fog támadni, amelyek összevont osztályokkal, az államinál jóval kisebbértékű felszereléssel és tanítási értékkel fognak működni. Törpe, csekély eredményű iskolák fognak keletkezni olyan helyeken, ahol az erők tervszerű összefogása nyomán jól kiépített, nagyobb iskolák támadhatnának : a népiskolák állítására hivatott erők anyagilag és szellemileg szét fognak forgácsolódni.

A törvényjavaslat értelmében az állam semleges lesz az egyes iskolaformákkal szemben. A döntés joga, vajjon az iskola közös vagy felekezeti legyen-e, az államról, mint az egész népközösség képviselőjéről, át fog hárulni a nép egy-egy kis töredékére, az iskolaköteles gyermekek valamely községben lakó szülőire, tehát az egészről a részecskére. S szellemtörténeti szempontból rendkívül érdekes jelenség, hogy a kultúrliberalizmusnak az a dogmája, mely egy század óta uralkodik Európában, t. i. a polgárok önrendelkező joga, a szűkőknek a gyermek nevelését meghatározó jussa, most a radikális, főképp szociáldemokrata oldalról, a legélesebb támadás célpontja. A kultúrpolitika területén is kiélesedik az *individualizmus* és a *szocializmus* harca : az előbbi, mint liberalizmus, az egyén magameghatározó jogát védi (ez az elvi háttér a törvényjavaslatnak is), az utóbbi a társas közösségnek, az államnak hatalmával akarja rákényszeríteni az egyénre a boldogulás eleve megszabott eszközeit. A szocializmus mindig küzd a szabadságjogokért, de ha hatalomra jut, e jogokat nem az egyén, hanem csak az absztrakt közösség számára véli biztosítandónak. A szocializmus államkultusza megtagadja a szülők jogát, hogy meghatározzák, vajjon gyermekeiket milyen szellemű iskolába járassák.

Alig nyomható el azonban az az aggodalom, hogy a szülőknek az iskolaformára vonatkozó indítványozási joga szinte örökössé teheti az iskolaháborút

az egyes községekben, állandó társadalomviszály forrása lehet. Az iskolaügy mindig új és új agitáció és küzdelem tárgya lesz s ez a harc a politikai és világnézeti szakadás árkat állandóan egészen az iskoláig fogja ásni, ennek nyugalmat követelő légkörét sokszor majd felhőkkel fogja elsötétíteni.

A nagy harc már a törvényjavaslat benyújtása után azonnal föllángolt. A konzervatív világnézetű pártok lelkendeznek érte; a szociáldemokrata és radikális körök anatómát kiáltanak. A német tanítóegyesület (Deutscher Lehrerverein) vezetősége, mely 150,000 német tanítót képvisel, a legélesebb hangú javaslatban tiltakozik ellene s a birodalmi alkotmánnyal ellenkezőnek bélyegezte. Ha azonban a birodalmi alkotmány szövegét elfogulatlanul olvassuk, *expressis verbis* nem találunk benne a közösisiskolák elsőségére vonatkozóan semmiféle imperatív rendelkezést. A weimari alkotmánynak iskola-politikai fejezete csak általános kerettörvény, mely a maga kitöltését éppen egy következő törvény feladatává teszi. A szülők akaratát az iskolaforma meghatározásában már az alkotmányban is megtaláljuk (Der Wille der Erziehungsberechtigten ist möglichst zu berücksichtigen. 146. §.). A mostani törvényjavaslat tehát nem csempész be új mozzanatot az alkotmány szelleme s az állam tanügyi szuverenitása ellen. Nem érinti az állam legfőbb iskolafelügyeleti jogát kimondó alkotmányszakaszt sem, mert még a vallásoktatásra felügyelő megbízottakat is az állam nevezi ki s alkalmazza, ha mindjárt a felekezeti főhatóság ajánlatára is. A törvényjavaslat a kultúrpolitikai reakció művének sem bélyegezhető, mert bármely világnézetre való nevelés számára megadja a módot és lehetőséget: a vallástant nem tanító felekezetnélküli, ú. n. Weltanschauungschule választása éppúgy a szülők jogában áll, mint a középiskolák vagy a felekezeti iskolák kérelmezése. Az egyik világnézeti vagy politikai pártnak éppannyi veszteni vagy nyerni valója van, mint a másiknak. A támadás heve szinte útbaigazít bennünket arra nézve, kinek van félteni valója?

Nem minden tanulság nélkül való, ha a most vázolt vita szempontjából egy pillantást vetünk a magyar népoktatás fejlődésére. Az 1868. évi népoktatási alaptörvényt ugyanaz a kultúrliberalizmus hatja át, mint most a német törvényjavaslatot az iskolaállítási jog szempontjából. A község van ugyan előtérben, de az államtól a magánosokig bárki állíthat népiskolát. A népiskolák azonban túlnyomóan a felekezetek kezében maradnak, mígnem a 90-es évektől kezdve nagyobb lendülettel meg nem indul az iskolák államosítása vagy új állami iskolák felállítása. Az államosítás nem a felekezetek ellen irányul, hanem főindítéka az államnyelv terjesztése. Az állam liberalizmusában annyira megy, hogy tetemes anyagi támogatásban részesíti a községi és a felekezeti iskolákat, sőt az utóbbiakon keresztül a nemzetiségeket. A népiskolaügy túlnyomóan a felekezetek kezében maradt mindmáig, amikor a kb. 6000 népiskolából csak 1000 és néhány állami. Az állami iskolák egyben mintául szolgálnak a többi népiskolának. Világnézeti szempontból az állami iskolák ellen sem merülhet fel panasz. A mi népoktatási alaptörvényünk a vallásoktatás ügyét már hat évtizeddel ezelőtt a legészszerűbben rendezte,

amikor a hitoktatás tantervének megállapítását egészen a felekezetekre bízta. Sőt tovább ment, mert az egész tanterv megszabását a felekezeti iskolákban az egyházi főhatóságoknak engedte át. A fejlődés természetes iránya odakanyarodott, hogy a felekezetek minden küzdelem nélkül maguk igazodtak az állam tantervéhez s ezzel a népoktatás egysége, melyet a németek most új törvényjavaslatuktól féltének, magától jött létre. A németeknek az az aggodalma, hogy a felekezeti iskolák tanítóműködése, felszerelése, szervezeti kiépültsége igen gyakran az állami iskola mögött marad, a magyar tapasztalatok világánál is jogosult. A népiskolaügynek a törpe, egyosztályú, rosszul felszerelt, gyenge felekezeti iskolák által való szétforgácsoltsága sokszor nálunk is jogos panasz tárgya. Mindez azonban csak anyagi kérdés. Annak a világnézeti harcnak, mely ma Németországban a népiskolaügy körül kitörően van, a történeti fejlődés nálunk útját szegte; a mi szellemi éghajlatunk alatt ilyen küzdelem veszedelme egyelőre nem fenyeget. Ma is br. Eötvös József génusza örökös népoktatási politikánk s közvéleményünk felett.

A TANÁRI PÁLYA.

(1927.)

A középiskola döntő szerepet játszik a nemzet életében és a társadalom szervezetében. A középiskola szellemi tartalma és munkája tükrözi ugyanis a leghívebben vissza a nemzet magasabbrendű *művelődési eszményét*, annak az embertípusnak képét, amilyenné a kor szelleme és a nemzet életigénye a jövő művelt nemzedék lelkét formálni szeretné. E tükörben pillanthatjuk meg legjobban, *mit* tart a kor a műveltség értékes javainak, amelyeket megőrizni, a jövő nemzedékre átszarmaztatni s továbbfejleszteni óhajt? *mi* felel meg a nemzet tudatosan előtörő művelődési akaratának magasabb és önzetlen szellemi aspirációinak?

A középiskola a *nemzeti kultúra történeti folytonosságának legfontosabb letéteményese*. A hagyományos nemzeti gondolat és érzés történeti kohéziója a középiskolában alakul ki a felnövekvő intelligencia lelkében. A nemzeti missziótudatnak, a magyarság felsőbb történeti hivatásérzésének mindenke-előtt a középiskola az ébresztője és lelkekbe rögzítője. A középiskola elsősorban a *magyar középosztály* iskolája, sőt igazában a művelt magyar polgári osztály megteremtője. 1848-ig paraszti s az iparos rendből való kiemelkedésnek a honoráciorra válásnak nem volt más útja, mint a gimnázium elvégzése. Azóta mindmáig a középiskolai kultúra az a híd, amelyen általmenve, az alsóbb társadalmi rétegek, mint a magyar néperő hatalmas rezervoárjai, állandóan új energiákkal frissítik fel a magyarság sorsát irányító értelmiséget. Az utóbbiba való tartozásának szinte ismertető jegyévé vált a középiskola elvégzése. A középiskola munkájának köszönhetjük a nálunk aránylag későn kialakult középosztályt, mely a történelem tanúsága szerint mindenkor és mindenütt a nemzeti-történeti állam fenntartásának legfontosabb tényezője. Ez a társadalmi réteg képviseli mindig a mérsékelt, nem forradalmi és hirtelen lökészerű, hanem a történeti folytonosságon alapuló haladás elvét. A középiskola ennek az intelligens társadalmi rétegnek vérkészítő edénye a társadalom organizmusában. Innen kerül ki elsősorban a *nemzeti társadalom vezető, irányító, nagyobbszabású iniciatív erővel rendelkező rétege*, mondhatnók: *szofokráciája*. A vezető elem lelki fejlődésére, tehetségeinek kibontakozására főleg a középiskola gyakorol alapvető, sőt döntő befolyást.

Aki ennek az iskolának tanára akar lenni, a legszebb s legtermékenyebb

pályák egyikét választja. Hivatása : az emberiség szellemi kincseit a nemzet felnövekvő irányító rétegére átszármaztatni, a magasabbrendű kultúra értékeit a következő nemzedékkal megvalósíttatni. Feladata egész életén keresztül : *az emberképzés művészete*. Nem mesteremberi, mindig egyforma, elmechanizálható gyakorlat, gyári munka, hanem a görög értelemben vett szellemi τέχνη, lelkeknek egyéni s személyes formálása, léleknek lélekbe vetítése. Ehhez a magasztos hivatáshoz legfeljebb csak a pap hivatása fogható, mint akinek legfőbb feladata a *cura animarum*. A jogásznak, ha bíró, fenséges a missziója : igazságot tenni embertársai között. De mégis örökösen egymással civódó, perlekedő, egymást megcsaló, kirabló vagy meggyilkoló felebarátainak sötét ügyeit kell vizsgálnia. Ha a jurista ügyvéd, akkor meg ugyanezeket kell egész életén keresztül védelmeznie. Az orvos pályája is nagy és fontos hivatás : embertársainak egészségét megóvni, szenvedéseit enyhíteni, a nemzet fizikai erejét fokozni. A mérnöknek s a gazdasági élet emberének is alapvető funkciója van a nemzeti társadalom szervezetében : nélkülök megáll a társadalmi élet vérkeringése.

De talán a legszebb hivatás mégis a lélekformáló tanáremberé. Neki kell a romantikus lendülettől feszülő, fogékony ifjú lelkekbe elplántálni azokat az ideálokat, melyek kultuszában fejti ki majd a felnőtt nemzedék a benne szunnyadó energiákat. Nincsen pálya, mely több lelki örömet kamatozna, mint a tanaré. Van-e nagyobb gyönyör, mint hétről-hétre, évről-évre látni a fiatalság szellemi gazdagodását, az eddig elért emberi kultúrába való minden irányú beleilleszkedését, a nyiladozó lelkek virágborulását? — Tudatlan és formátlan lélekkel lépi át a gyermek az iskola küszöbét és nyole esztendő múltán mennyi sokféle ismerettel és készséggel megrakodva, mennyi aspirációtól feszítve, viszonylag milyen gazdag és kicsiszolt elmével búcsúzik tőle! S minderről a szellemi kitágulásról, a nemzedékek évről-évre való szellemi felszerelő munkájáról a tanárember megnyugtató önelégültséggel érzi : *quorum pars magna fui*. Tudja, hogy porbasujtott nemzetünk talpraállítása és történeti reintegrációja ennek az új nemzedéknek jellemétől, tudásától s kitaró munkájától függ ; s érzi a felelősséget, hogy *az új sarjadék lelke az ő kezében van*, neki kell ezt kialakítania s az egész életre szóló útravalókkal ellátnia.

★

S hogyan áll ennek a nemzet életébe annyira mélyen belevágó pályának értékelése? Némelyek a tanár fáradságos munkájának mai, valóban csekély anyagi honorálására hivatkozva, magát a pályát is értékében lefokozzák s az erre a hivatásra készülő fiatalság idealizmusát eleve megbénítják. De ne higgyetek a pesszimistáknak, akik mindig csak azt hajlandók látni, ami rossz s képtelenek látni azt, ami jó. Olyanok ezek, mint *Milton Pandaemoniumában* az ördögök, akik számára csak a sötétség az, ami látható. Ha szomorú is a jelen, várjatok, virrad még! A társadalom és kormányzat előbb-utóbb be fogja látni a tanári munkának azt az értékét és jelentőségét, mely a társas közösség életében joggal megilleti.

Ennek az átértékelő felfogásnak egyik biztató jele az az ösztöndíjakról szóló törvényjavaslat is, melyet a napokban az országgyűlés mindkét háza már elfogadott. A törvényjavaslat (nemsokára törvény) évenként egymillió pengőt szán a középiskolai s egyetemi tanulók ösztöndíjára. Az 5. §. külön hangsúlyozza, hogy az egyetemi hallgatók számára adományozandó ösztöndíjak arányszámának megállapításában «különös tekintettel kell lenni arra, hogy a középfokú iskolák és ezek között elsősorban a *középiskolák számára elégséges számmal nevelődjenek megfelelő képzettséggel bíró tanerők*». A vallás-és közoktatásügyi miniszter úr, akinek az ösztöndíjtörvény gondolata és kivitele elsősorban köszönhető, a következő szavakkal okolja meg a tanárjelölteknek az ösztöndíjban a többi életpályákra készülőknel jóval fokozottabb részesedését: «A nemzet fennmaradása és jövő nagy céljai szempontjából minden eszközt meg kell ragadnunk, hogy az ország számára valóban művelt, kötelességtudó és hazafias osztályt neveljünk. Ennek a középosztálynak felnevelése pedig legnagyobbbrészt a *középiskolai tanárok* kezébe van letéve. Szükséges tehát, hogy legyen oly középiskolai tanári karunk, mely ennek a feladatnak teljes mértékben meg tud felelni. A viszonyok e tekintetben ma éppen nem kedvezők . . . Ezekben a bajokon megfelelő intézkedésekkel sürgősen kell segíteni. Egyik a középiskolai tanárok anyagi helyzetének javítása. Ez más intézkedésekkel kapcsolatban teendő meg, róla ezen törvényjavaslat keretében nem lehet rendelkezéseket felvenni. A másik: előmozdítani azt, hogy megfelelő számban legyenek olyanok, akik a középiskolai tanári pályát választják hivatásukul. Ezt legsikeresebben csak tanulmányi ösztöndíjak adományozása által lehet elérni s ezt a célt szolgálja éppen ez a törvényjavaslatom. E cél elérésére a törvényjavaslat egyik *vezető szempontja*, hogy habár a benne rendszeresíteni kívánt ösztöndíjak általános tanulmányi ösztöndíjak, ezért most eleinte *leginkább olyanok tanulmányi céljaira szolgálnak, akik a középiskolai tanári pályát választják hivatásukul*».

Az igen tekintélyes, évi 800—1000 pengős ösztöndíjakat, melyek valóban lehetővé teszik a tanárjelölteknek a tanulmányaikba anyagi gondoktól mentesen való belemélyedést s a délutáni lélekölő és időrabló instruktorokodástól való megszabadulást, a tanárjelöltek a gyakorló évük alatt is, egészen a tanári oklevél megszerzéséig húzzák. Sőt még ezután is két esztendeig, ha előre megállapított terv szerint egyetemi szemináriumokban tudományos kutatásokat végeznek, kivételesen az ösztöndíj élvezetében meghagyhatók. Az ösztöndíj a köztisztviselők fiainak családi pótlékát nem érinti. Az ösztöndíj elnyerésének az sem akadály, ha valaki már a br. Eötvös-kollégium tagja vagy más internátusban kap ingyenes lakást, esetleg ellátást. Hogy minden illetéktelen pártfogás, ez a valóban *morbus hungaricus*, ki legyen zárva, az ösztöndíjat az egyetemi kar, illetőleg a tanárjelölteknek a Középiskolai Tanárképző Intézet igazgatósága adományozza, amelyet minden illetéktelen politikai s egyéb befolyás kizárásával, egyedül a kifejtett tanulmányi eredmény és szorgalom objektív értékelése irányít.

De ugyancsak most válik törvénné «a külföldi magyar intézetekről és

a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról» szóló törvényjavaslat is, melyet az országgyűlés már szintén elfogadott. Ez a törvényes intézkedés nagyszámú tanárjelöltnek teszi majd lehetővé a külföldi egyetemeken való tanulást, a nyugati nagy nemzetek tudományos gócpontjaiban létesített *Collegium Hungaricum*-okban való elhelyezkedést, a tanulmányokba való gondtalan elmélyedést s az idegen nyelvek alapos elsajátítását. «A modern nyelvészet terén — mondja a miniszter a törvényjavaslat megokolásában — csak az esetben lesznek jó középiskolai tanáraink, ha az angol, a francia, a német és az olasz nyelv leendő középiskolai tanárait legalább részben az illető ország főiskoláin képezzük ki. A nyelvszakos tanárjelöltek külföldön való képzése egyike a hazai tudománypolitika nagyjelentőségű feadatainak. Az 1924. évi XI. törvénycikk által bevezetett középiskolai reform a reál-gimnáziumban is kötelező tárggyá tette a modern nyelvek (a németen kívül a francia, angol vagy olasz) tanítását s ezzel megtöbbszörözte a szükségletet ilyen szakos középiskolai tanároknak. A békeszerződés következtében ugyanis elvesztettük mindazokat a területeket, amelyekről a német anyanyelvű tanárnemzedék (szepesi és erdélyi szászok, délmagyarországi svábok és nyugat-magyarországi németek) kikerült és így ma a németszakos tanárjelölteket is tősgyökeres magyar ifjak sorából kell képezni. A francia tanárszükséglet jelentékenyen növekedett, az angol és olasz nyelv pedig csak most vezetett be és így ezek a nyelvek mint szaktárgyak eddig a középiskolai tanárképzésben nem is szerepeltek. A külföldi ösztöndíjakciónak egyik fontos feladata tehát a modern nyelvek tanítására kiválóan képzett tanároknak kellő számban való nevelése. E mellett természetesen a szellemi és természettudományok többi ága, valamint a művészetek is megfelelő gondozásban részesítendőek.»

A tanári pályára való indulás, mint az eddigiekből látható, a mai súlyosan megnehezedett megélhetési viszonyok között elég optimista *start*. A tanulmányait szorgalommal és erkölcsi komolysággal végző tanárjelölt a legnagyobb reménnyel számíthat az állam támogatására. Ami a későbbi elhelyezkedést illeti, kétségkívül egyelőre még sötét a helyzet. De a világosság már útban van. Illetékes tényezők részéről komoly törekvés indult meg a tanárság helyzetének javítására. E törekvés megvalósulásában hinnie kell a nagy idealizmussal tanárnak induló fiatalságnak. Hitből élni: ez a fiatalság ereje és előjoga.

A FELSŐ MEZŐGAZDASÁGI ISKOLA.

(1925.)

I. Az új iskolafaj célja és története.

A helyes közművelődési politikának egyik főadata a nemzeti közösség művelődési szükségleteinek kitapogatása, hogy ezeket a megfelelő művelődési szervekkel, iskola-típusokkal kielégíthesse. A modern társadalom bonyolult szervezetének különböző, főképp gazdasági tevékenységei annyira szétkülönültek és speciális jelleget öltöttek, hogy e tevékenységek helyes végzése külön szakműveltséget, szakképzést követel. A társadalom szervezete egészségesen csakis úgy tud működni, ha a nemzeti közösség minden tagja lehetőleg éppen a *neki* szükséges ismereteket, műveltségi anyagot kapja meg, mely megfelel sajátos lelki alkatának, társadalmi helyzetének és hagyományának. Az iskolában szerzett műveltség csakis akkor válhatik az új nemzedékben a társadalom friss, mind hatékonyabb munkát kifejtteni tudó energiájává, ha anyaga összhangban áll a felnövekvő nemzedék lelki fogékonyságával, tehetségének sajátos irányával és érdeklődési körével. Egyszersmind ez adja meg annak lehetőségét is, hogy a társadalom sokféle irányú, objektív szükségleteit minden téren éppen az odavaló, rátermett, e célra kiképzett ember elégítse ki.

1. Ha már most iskoláink egész rendszerét, különösen középfokú iskolafajaink számbeli és földrajzi eloszlását, ebből a szempontból szemügyre vesszük, egyszerre számos, a helyes kultúrpolitikával ellenkező tény szúr szemet. Először is ú. n. általános műveltséget nyújtó *középiskoláink*, melyeknek vezértípusa a tavalyi középiskolai reformig a klasszikus *gimnázium* volt, fölös számmal vannak. A sok középiskola évtizedeken keresztül magába szívta az ifjúságnak olyan rétegét is, melynek mind tehetségénél, mind társadalmi helyzeténél fogva gyakorlati pályára kellett volna mennie. Így ez a réteg is csak a szellemi-hivatalnoki proletariátust szaporította. Társadalmunk végzetes hibája volt, hogy a gazdasági hivatásokat lenézte, csak a hivatalnoki pályának volt előtte presztízse. A művelt magyar ember élte fogytáig inkább valamely, egészen jelentéktelen ügykörű, függő helyzetű hivatalban görnyedt, semhogy gazdasági produktív pályára ment volna, mely egyszersmind társadalmi függetlenségének is biztosítója. (L. «Kultúrpolitikánk irányelvei» 9. l.) Így nagyobbzsabású «úri», lateiner pályára nevelt intel-

ligencia támadt, mint amely a régi Nagy-Magyarország kereteiben is egészségesen elhelyezkedni tudott volna. A magyar társadalom értékfelfogásának megfelelően a gimnáziumok száma egyre szaporodott. Faluszerű helyeken nemcsak a régi, történeti véletlen folytán keletkezett, évszázados jelenték-telen és szegényes gimnáziumok tengtek-lengtek tovább, sőt nyolc osztályúvá fejlesztettek, hanem ugyancsak ilyen helyeken minden mélyebb kultúrpolitikai igazolás nélkül — főképp pártpolitikai okokból — egészen mezőgazdasági foglalkozású környezetben az állam új gimnáziumokat is állított föl. Közvetlenül a nagy nemzeti katasztrófa lezajlása után úgy látszott, mintha a magyar társadalom szakított volna régebbi fölfogásával, mely egyedüli üdvösségét a lateiner-pályákban látta. Legújában azonban ismét visszazökkent a B-listák réme ellenére is régi helytelen úrhatnám pályaeértékelésének kikopott és élte szekerét feldöntő kátyújába. Ennek jellemző szimptomája, hogy míg 1920-ban a budapesti egyetem jogi kari hallgatóinak száma felére csökkent, a mostani iskolaévben már megint megkettőződött, úgyhogy az első évesek megszabott számkeretét újra tetemesen fel kellett emelni, sőt még így is nagyszámú jelentkezőt elutasítani. A másik jellemző adat, hogy a közoktatásügyi kormányzatnak 1924-ben a gimnáziumok számának csökkentésére való törekvése a társadalom ellenállásán kudarcot vallott. Egy gondosan kidolgozott terv készült, mely behatóan megvizsgálva az egyes középiskolák multját, benépesülését, vonzási területét, felszerelését, egységes kultúrpolitikai szempontok szerint teljes tárgyilagossággal minden irányban megindokolva, megállapította középiskoláink új topográfiai elosztását. A terv szerint 15 gimnáziumnak kellett volna átalakulnia polgári iskolává (másképp évtizeddel ezelőtt valamennyi ügyis algimnázium volt), amelyre aztán több helyen a vidék gazdasági arculata szerint, valamelyik fajta középfokú szakiskola emelkedett volna. A helyi érdekeltségek heves ellenállása, a kóros regionalizmus, a pártpolitikai és a felekezeti nyomás azonban a közoktatásügyi kormányzatnak meszebblátó, az *egész* nemzeti közösség egységes művelődési érdekeit szem előtt tartó szándékait teljesen keresztülhúzta. A sok, létjogosultsággal egyáltalában nem bíró gimnázium közül, a nagy zajjal megindult hosszas tárgyalások után, valamennyi kivétel nélkül megmaradt s továbbra is a lakosság természetes érdekei ellen értelmetlenül csábítja az improduktív szellemi pályákra azokat az elemeket, melyek túlnyomó része e téren társadalmilag mindig gyökértelen s boldogtalan lesz. Azok a gimnáziumok, melyeket polgári iskolává, illetőleg középfokú szakiskolává kellett volna átalakítani (s nem végleg megszüntetni!), többnyire olyan helyeken vannak, melyektől pár kilométernyire egy vagy több más középiskola is működik. Az elméleti irányban hajlammal bíró tanuló tehát egyáltalában nem lett volna elzárva a magasabb szellemi pályákra való lépés lehetőségétől.

2. Még szemetszürőbb a gyakorlati jellegű, gazdasági pályákra nevelő középfokú szakiskolák egyoldalú fejlesztése. A majdnem háromnegyed részben agrár jellegű Nagy-Magyarországon egyetlen mezőgazdasági középfokú szakiskola sem volt, de ezzel szemben állott 68 *felső kereskedelmi iskola* 14,302

tanulóval az 1917/1918. tanévben. Csonka-Magyarországon, mely még inkább földművelő jellegű, ma is 46 felső kereskedelmi iskola működik. Jellemző tény, hogy a magyar mezőgazdasági élet hatalmas alföldi gócpontjaiban, ahol nagyszámú vagyonos kisbirtokos él, már sok évtized óta van felső kereskedelmi iskola, de nincsen ma sem hasonló rangú mezőgazdasági iskola. Így felső kereskedelmi iskolája van Debrecennek (1873 óta), Kecskemétnek, Szolnoknak, Szegednek (kettő is, az állami 1895 óta, a községi 1912 óta), de középfokú hasonló mezőgazdasági iskolát e városok sohasem követeltek. A mozgékony kereskedelmi érdekeltségek kezdtek társulati vagy községi jelleggel a felső kereskedelmi iskolák felállítását; csakhamar az állam is bőkezűen támogatta őket, sokszor egészen jelentéktelen helyen is (Homonna, Nagy-róce, Turócszentmárton). *Felső ipariskolánk* Nagy-Magyarországon négy volt, de ennyi a szükségletet általában kielégítette. Ma felső ipariskolánk három van, de ezek működését még célszerűen kiegészítik az iparrajziskolák és ipari szakiskolák.

3. A gazdasági élet agrárius irányban való szakképzés iskolarendszerünkben feltűnő hézagot mutat: vannak alsófokú mezőgazdasági szakiskolánk, az igen kis számú, nem is nagyon népszerű földművesiskolák, s vannak mezőgazdasági főiskolánk, a gazdasági akadémiák. Ellenben nincsen a kettő között helyet foglaló *középfokú mezőgazdasági szakiskolánk*, úgy, ahogy van a gazdasági élet másik két ágazatára nézve középfokú (ú. n. «felső») kereskedelmi iskolánk és ipariskolánk. Pedig erre társadalmi organizmusunknak régesrégóta a legnagyobb szüksége lett volna mind a helyes *művelődéspolitiká*, mind a helyes *gazdaság- és társadalompolitika* szempontjából. Tisztán művelődéspolitikai tekintetben azért, mert ez az iskolafaj is elterelt volna igen sok értékes, gyakorlati hajlamú elemet a gimnáziumból, a tudós elméleti pályára nevelő iskolából, melynek művelődési anyaga rengeteg emberre hajlamai ellenére volt rákényszerítve, másrészt lehetővé tette volna, hogy ezek éppen az ő lelki diszpozícióiknak, társadalmi osztálybeli és családi hagyományaiknak megfelelő műveltségben részesüljenek. Így iskolarendszerünk a sajátos magyar élet gyakorlati igényeihez alkalmazkodott volna. A kellően megszervezett s az ország mezőgazdasági empóriumaiiban felállított középfokú mezőgazdasági szakiskolának gazdaságpolitikai jelentősége is rendkívüli nagy. Az ország földjének igen tekintélyes része 50—100—200 holdas kisbirtokosok (kisgazdák) kezében van. Ha ezek fiai közül sokan alapos mezőgazdasági szakképzésben részesülnek, ez kiszámíthatatlan fontosságú a többtermelés, a föld jövedelmezősége, a beruházások fontosságának tudata, a vállalkozókedv, a növény- és állatnemesítés, a szövetkezeti alakulások, az Alföld befásítása, öntözőművek létesítése stb. szempontjából. A szakszerű gazdasági nevelés megsokszorozhatná nemzeti jövedelmünket, amint megsokszorozta pl. Dániában és Hollandiában. Erre a jövedelemre pedig annál nagyobb szükségünk van, mert az állam pénzügyi helyzetén elsősorban az intenzívebb mezőgazdaság van hivatva segíteni, mivel Magyarország gazdasági erőforrásai közül éppen a mezőgazdaságiak aránylag a legszilárdabbak.

De harmadszor a középfokú mezőgazdasági szakiskola nagy nemzeti értéke magyar *társadalompolitikai* szempontból is elsőrangú jelentőségű. A kisbirtokosok (kiszgazdák) osztálya a magyarság zömét alkotó, legfüggetlenebb, tehát legsúlyosabb társadalmi réteg, mintegy a magyar faj nagy energiazervezője, mely a felsőbb társadalmi rétegeket, a középosztályt is, állandóan fölfrissíti. Ez a nemzetfenntartó kiszgazdaosztály az elemi, alsófokú műveltségen kívül, nem kapott eddig tervszerűen éppen *neki* megfelelő művelődési javakat a magasabb nemzeti kultúra közvagyonából. Az iparos- és kereskedőréteg, mely főképp városokban lakik, sokkal inkább tehetett szert a neki megfelelő középfokú szakműveltségre, mint a mezőgazdasággal foglalkozó népréteg. Az ipari és kereskedelmi elemek a polgári iskolát elvégezvén, számukra a felső ipariskolában és a felső kereskedelmi iskolában nyitva állott a lehetőség arra, hogy a vezető társadalmi rétegbe emelkedjenek. A gazdapolgárok fiai ellenben kénytelenek voltak vagy továbbra is emelkedettebb műveltség nélkül szűkölködő vagyonos polgárok maradni, vagy a középiskolába s innen lateiner pályára lépni s így saját társadalmi talajukból hirtelen gyökerestől kiszakadni, a vele való közösséget egyszersmindenkorra otthagyni. «Ha szándékos volna — mondja Buday Barna (Szakoktatási kérdések. 1918. 34.) — az agrártársadalom művelődési színvonalának és képzettségi fokának lealacsonyítása és ami ezzel együtt jár: visszaszorítása a legegészségesebb magyar véranyagnak a vezetés tereiről, akkor se lehetne kíméletlenebb és hatékonyabb eszközt alkalmazni, mint azt, hogy gazdasági középiskolákat nem létesítünk; tehát ezen a vonalon megtagadjuk azt az iskolázási lehetőséget, amelyet más vonalon, más hivatás javára, más társadalmi rétegek előnyére általánosan élvezni lehet.» Ha a felső kereskedelmi iskola évtizedek óta hivatva van a kereskedelmi osztály középfokú szakképzésére, nem igazságtalanság-e, hogy éppen a társadalom tipikusan magyar faji rétege, mely a gazdasági élet alapjául szolgáló termelő ágat tartja kezében, meg van fosztva a hasonló szakképzés lehetőségétől? Ha a középfokú mezőgazdasági szakiskola-fajból csak fele annyi iskolánk lett volna, mint a felső kereskedelmiből, mennyi mezőgazdasági szakműveltséggel bíró, de e mellett általánosan is művelt, a falu gazdasági és egyéb irányú kultúráját, jólétét és tudását továbbfejlesztő, példájával gazdatársait szuggerálni tudó kisbirtokos került volna ki belőlük!

A világháború óta mindenütt sokat foglalkoznak a «tehetségesek» kérdésével mind pszichológiai, mind társadalompolitikai szempontból. Erélyesen sürgetik az ember-ökonómia elvének érvényesítését: minden ember a maga tehetségének megfelelő helyen legyen, mert hisz csak így fejtheti ki leghatékonyabban a benne szunnyadó erőket a közösség javára. A kiszgazda (paraszt-) osztály tehetséges fiai a mi iskolarendszerünk mellett csak úgy érvényesülhettek, ha gimnáziumba jártak s aztán valamely szellemi pályára lépve, mint «urak» eredeti társadalmi rétegiüktől teljesen elszakadtak. Kétségkívül ennek is megvan a maga nagy és értékes jelentősége a társadalmi organizmusnak az alsóbb rétegekből való fölfrissülése szempontjából. Ennek továbbra sem

szabad útját vágni. Más kérdés azonban, vajjon szabad-e a nép valamennyi tehetséges fiát az érvényesülésnek kizárólag erre az egyedüli útjára terelni? Szabad-e a nép minden tehetségét magától a néptől elrabolni és deracineálni és számára a saját osztályán belül csak a kevésbé tehetségeseket, az értékteleneket meghagyni? Ez nyilván népellenes, egyenest antidemokratikus kultúrpolitika volna, ha mindjárt a tehetségek nevében éppen demokolax jelzőkat is ír zászlójára. A tehetséges emberek nagyrészének a kiscgazda-világból való kiemelkedése és hivatalnoki pályákra való terelése csakis a felsőbb osztályt gazdagítja friss energiákkal, s viszont hézagokat okoz a gazdák társadalmi rétegében, mert a tehetséges kiscgazda-fiúból lett tudós, tisztviselő, ügyvéd, közéleti ember már nem a maga eredeti társadalmi osztályának színvonalát emeli, nem ennek tekintélyét és befolyását növeli. Sőt legtöbbször származását röstelli, paraszt-multját lenézi, eredeti társadalmi osztályának érdekeivel mit sem törődik. A társadalmi életnek az a természetes rendje, hogy az értelmi kiválóság *elsősorban* (persze nem kizárólagosan) a maga társadalmi rétegében érvényesüljön, ennek közvetlen javára bontakoztassa ki tehetségeit. Vajjon nincs-e szükség okos és tanult, a maga foglalkozásában művelt kiscgazdákra, hogy a földművelést magasabb színvonalra emeljék s községük kultúráját és igazgatását irányítsák? A kiscgazda társadalmi réteg annál nagyobb jelentőségre és annál magasabb szintűre emelkedik, minél több kiváló tagja van. Az egyes osztályoknak, mint ilyeneknek, kollektív emelkedése szolgálja igazán a társadalmi válaszfalak lerombolását, a társadalmi balítéletek és helytelen értékelések megszüntetését. Csakis úgy mehet végbe az egészséges politikai-társadalmi fejlődés, az igazi demokratizálódás, ha a nép tehetséges és kipróbált fiai, akik a kellő szakképzés és általános műveltség alapján szélesebb látókörre tesznek szert, *elsősorban mint ilyenek*, azaz mint a nép képviselői érvényesítik tehetségüket és ismereteiket a közéletben, a községi vagy országos politikában. A magyar kiscgazda-osztály érdekeinek tudatára ébredt s már nem az ú. n. lateiner-osztály vagy a mű-kiscgazdák közvetítésével, hanem a maga képében személyesen akar résztvenni a politikai életben, a nemzeti közakarat kialakulásában. Ehhez az aktív szerephez azonban műveltség kell. Csakis a szolid műveltség az egyedüli ellensúlya a politikai jogok teljes és egyenlő kiterjesztésének s akadályja a jelszavak érzelmi szuggesztíójával dolgozó demagógiának. A magyarságot nemzeti jellegében megőrizni hivatott kiscgazda-rétegnek oly műveltségre van szüksége, hogy a nemzeti közvélemény és közakarat kialakításában komolyan és kellő súllyal résztvehessen. Ez az útja egyszerismind annak is, hogy a jövőben a kisbirtokos-osztály vagyonban és műveltségben meggazdagodva, a magyarság középosztályával, mint műveltségben is közelálló, szorosabb kapcsolatba jusson s intenzívebben egybeolvadjon. Ebben rejlik a kiscgazda-osztály nagy nemzeti hivatása. Erre azonban nevelni kell. Ennek a nevelésnek legfontosabb szerve a középfokú mezőgazdasági szakiskola.

Buday Barna évek óta sürgeti a felső kereskedelmi iskolák módjára kiépítendő gazdaiskolát birtokos gazdák fiai számára. «A kis- és középbirto-

kosoknak — mondja (Köztelek, 1924 jan. 20.) — vagyoni erőben és szociális jelentőségében egyre súlyosabb tömege ma nem talál megfelelő iskolát azoknak az ifjaknak számára, akik többet kívánnak a földművesiskolánál, kevesebbet az akadémiánál, mert se pénzük, se idejük, hogy 11 éven át szopják a tudományok emlőjét; de parasztok sem akarnak lenni. Gyakorlati élethivatásuknak és társadalmi becsvágyuknak egyaránt megfelelő olyan iskolára volna szükségük, amelyben a korszerű gazdasági ismeretek mellett a polgári műveltség alapelemeit is megszerezhetnék. Ilyen nekik megfelelő iskolánk nincs. Pedig sokan keresnek. Ezerszámra találhatunk gazdafíúkat, akik megfelelő iskola híján parlagon maradnak vagy pedig az egyetemekre előkészítő középiskolákban kalandozván el, töredékes műveltséget szereznek s hivatásukból s a falusi légkörből túlságosan kisodrónak. Nyíregyháza, Kecskemét, Debrecen, Hódmezővásárhely, Szeged stb., mind olyan mezőgazdasági gócpontok, amelyek ezrével ontják az értékes emberanyagot, az új gazda-nemzedéket; a magyar iskolapolitika pedig csinál belülők félbeszakadt tudósokat vagy félparasztokat. Micsoda energia megy veszendőbe azzal, hogy ezek a fiúk nem azt tanulják, amire mint jövődő gazdáknak és vezető polgároknak szükségük volna! Mesterséges süllyesztése volt a kis középbirtokosok művelődési színvonalának, hogy nem adták talpuk alá a középfokú szakiskola létráját, amelyen a városi elemek gyorsan felléptek az új magyar élet mozgató erői közé, megszerezték az iskolázottság előnyét még a hadseregben is, mert önkéntesek és tiszturak lettek, míg a gazdafíúk maradtak bundásoknak. Mindez csak azért, mert a városi elemeknek volt kereskedelmi középfokú iskolájuk, míg ennek megfelelőjét a gazdapolgárok számára nem építettük ki.»

4. Valóban meglepő és művelődési s gazdasági politikánk öntudatosságának hiányára szomorúan jellemző az a tény, hogy ennek az iskolafajnak nagy jelentőségére és feltétlen szükségességére mily későn eszmélt a magyar társadalom. S amikor az utóbbi már követelte ennek az iskola-típusnak fellállítását, az állami kormányzat által támasztott, egészen kicsinyes bürokratikus akadályokkal kellett folyton küzdenie. Mindezt megvilágítja a Felső Mezőgazdasági Iskola eszméjének s eddigi megvalósításának *története*.

Az eszme először az OMGE-nek 1907-ben az alföldi gazdálkodás reformja ügyében tartott értekezletén vetődött fel oly formában, hogy a polgáriskolák önkéntességére jogosító gazdasági középfokú iskolákká volnának átalakítandók. Ugyanezt a gondolatot akarta megvalósítani Nagyikinda polgármestere, Bogdán Zsivkó is, mikor 1911-ben az állam Nagyikindát az 1868. évi XXXVIII. t.-c. értelmében polgáriskola föllállítására kötelezte. A polgármester, mint országgyűlési képviselő, az 1911-iki állami költségvetés tárgyalásánál a képviselőházban a következőket mondta: «A polgáriskola csak úgy ontja a kisebb hivatalok után leső elemet és édeskeveset olyat, amelyik a produktív életre, az ipari, kereskedelmi vagy gazdasági pályára menne; a legtöbb esetben díjnok-aspiránsokat és proletárokat nevel... Nagyikinda városát a közoktatásügyi miniszter úr kötelezte arra, hogy egy négyosztályú polgár-

iskolát állítson. A város a mai típusú polgáriskola megnyitását nem kívánta, de ha áldozatot kell hozni, szívesen hozta volna meg olyan polgáriskola létesítésére, amely a város gazdaközönségének, az egész Magyar-Alfölddel egyező speciális viszonyainak jobban felelt volna meg és egyúttal gyakorlati gazdasági szükségletet is kielégített volna... Növendékei az életbe kikerülve, megszeretnék a praktikus munkát, vagyonosodásra törekednének, felvennék az étellel a harcot és nem törnék magukat kisebb hivatali állások után. Nagyikinda városa és környéke főleg mezőgazdasággal foglalkozik, nem ritkák ott a 100—500 holddal bíró, sőt ennél nagyobb vagyonú gazdák is, akik fiaikból nem diplomás urakat, hanem értelmes, művelt gazdákat akarnak nevelni. Vannak földművesiskoláink, vannak gazdasági akadémiáink, de nincsenek olyan középfokú iskoláink, ahol a gazdák gyermekei nem a gazdatiszti pályára, hanem *saját* közép nagyságú birtokaik kezelésére volnának kiképezve». Az ilyen iskolára Nagyikinda városa felajánlott megfelelő új iskolaépületet és százezer korona értékű földbirtokot közvetlenül a város mellett. A miniszter hosszas tárgyalás után csak annyit engedett meg, hogy a polgáriskola VI. osztálya fölé még egy VII. osztály, mint gazdasági tanfolyam szerveztesék. Azonban ebből sem lett semmi. (Polgárisk. Közl. 1911. 367.) Az eszmét egyébként az Orsz. Polgárisk. Tanáregyesület Délvidéki Körének közgyűlése is melegen pártolta.

Az OMGE-től rendezett IX. Gazdakongresszus szakoktatási bizottsága is 1911 május 7-én a polgáriskola olyan reformját követelte, hogy ott, ahol a helyi szükséglet megköveteli, a jobbmódú gazdafiúnak az általános gyakorlati műveltségen kívül még gazdasági ismereteket is nyújtson és őt az egyéves katonai szolgálat kedvezményére jogosítsa. Az eszmét itt Tas Ferenc pozsonyi áll. polgáriskolai tanár kezdeményezte. (Polgárisk. Közl. 1911.) Ugyan ebben az évben az OMGE irodalmi és szakoktatási bizottsága Buday Barna előadó indítványára fölkérte a vallás- és közoktatásügyi minisztert, «hogy az 1868. évi XXXVIII. t.-c. módosításával a kis- és középbirtokosok társadalmi és gazdasági igényeinek megfelelő középfokú iskolák létesítésére törekedjék és hogy a szükséges reformmunkálatok megállapítása céljából szakférfiak és gazdatársadalmi tényezők bevonásával mielőbb szakértekezletet hívjon össze». Zichy János gróf vallás- és közoktatásügyi miniszter az 1912. évi költségvetés tárgyalásánál bejelenti, hogy kísérletet akar tenni némely alkalmas helyen a polgáriskolák VII. osztályának beállításával «abból a célból, hogy a közép- és kisebb birtokosok polgáriskolába járó gyermekei a VII. osztályban gyakorlati mezőgazdasági ismereteket szerezzenek és ezzel jövő foglalkozásukra gyakorlati alapon előkészülhessenek».

Közben Orosháza képviselőtestülete a polgáriskolának a már húsz évvel ezelőtt megszavazott 6½ kat. holdnyi kerten kívül újabb 30 kat. holdat szavazott meg mezőgazdasági gyakorlótelep céljára, ha a polgáriskola mezőgazdasági irányú középfokú iskolává fejlődne. Ezzel a nemes áldozatkészséggel Orosháza község volt az első, mely a középfokú mezőgazdasági szakiskola eszméjét a megvalósításig megérlelte. Orosházát 180 évvel ezelőtt Zombáról

(Tolna m.) menekült evangélikus magyarok alapították. Ma 26,000 lakosa van, polgári fiúiskolájába 400 tanuló jár. Itt van Magyarország legnagyobb baromfipiaca. Most épül egy kisvasút, mely a tanyákat a községgel fogja összekötni. Orosházai rajok több szomszédos nagybirtokot parcelláztak s így több telepközséget alapítottak. Orosháza lakosságának nagy vagyonszerző és élénk gazdasági érzékére vall, hogy a hódmezővásárhelyi határnak feljükk eső része is ma már az orosházaiak kezében van. Igen nagyszámú a 200—300, sőt 500 holdas gazda, tehát a község a legalkalmasabb hely olyan középfokú mezőgazdasági iskola felállítására, ahol a gazdafíúk alapos gyakorlati szakképzettségre tévén szert, hazamennek atyjuk birtokára gazdálkodni.

Az 1912/13. iskolai évben nyílt meg az orosházai polgáriskola V. osztálya mezőgazdasági irányú tantervvel. A hét osztályra vonatkozó tantervet az orosházai áll. polgári fiúiskola tantestülete készítette s a vallás- és közoktatásügyi miniszter jóvá is hagyta. Jankovich miniszter azonban az egységes hétosztályú polgáriskolát nem ismerte el, hanem az iskolát az 1868-iki törvény értelmében csak hatosztályúnak minősítette, melyhez egyéves gazdasági tanfolyamot csatolt. Vass József miniszter 200,057/1921. számú rendeletével megszüntette az egyéves mezőgazdasági tanfolyamot s ezt VII. osztálynak minősítette, egyben elrendelte, hogy végbizonyítvány helyett rendes VII. osztályos bizonyítvány adassék ki a tanulóknak. Az iskola, ami a tanulók számát illeti, az első évben nagy lendülettel indult meg. Az 1912/13. évben ugyanis 24 tanuló iratkozott be. A tanulók létszáma azonban, a kedvező gazdakörnyezet dacára is, folyton csökkent. Pl. az 1917/18. évben az V. osztályban 8, a VI-ban 14 tanuló végezte tanulmányait, a VII. osztály tanuló hiányában szünetelt; hasonlókép a következő évben is. Az 1919—1924. évekig az V—VII. osztályban összesen átlag 13—16 tanuló volt beírva. Mi ennek az oka? Elsősorban a minősítő erő hiánya. Bár a vagyonos gazdák nem arra törekcsenek, hogy fiaik az iskolát elhagyva továbbtanuljanak, hanem arra, hogy mezőgazdasági szakműveltséget szerezzenek, s ezt saját birtokuk kezelésében kamatoztassák, mégis annyit megkívántak, hogy ennek az iskolának elvégzése legalább ugyanazokat a jogokat megadja, mint az akkor szintén háromévfolyamú felső kereskedelmi iskola elvégzése. Ilyen jog volt, mely a háború alatt különös jelentőségre tett szert, az önkéntességi jog. Ennek megadását sehogysem tudták elérni; a honvédelmi miniszter hozzájárult volna, de a bécsi hadügyminisztérium a kérelmet elutasította. Így nem volt meg az iskolának a szükséges presztizse. Előttem fekszik egy helyi statisztika, amely a magyar társadalompolitika egyik legszomorúbb dokumentuma: az orosházai 200—500 holdas gazdák fiaikat, csekély kivétellel, nem a helyben levő polgáriskola mezőgazdasági felső tagozatába küldik, hanem a békéscsabai, szegedi, hódmezővásárhelyi gimnáziumokba, illetőleg felső kereskedelmi iskolákba. Ez a tény a rövidlátó bürokratikus intézkedések alapján részben érthető. A társadalmi tekintélyt a mi viszonyaink között úgyszólván egyedül megadó iskolai minősítés hiánya jó magyar gazdáinkat elriasztotta az új iskolától, melynek kerete és szervezete is folyton ingadozott. A sok hivatalos

huzavona miatt a gazdák fiainak jórésze a lateiner pályára tévedt. Az új iskola határozatlan jellege és jogosítás-hiánya miatt érzett elkeseredés Orsháza községének képviselőtestületét többször indította arra, hogy a 30 kat. hold gyakorlóterület visszavonásával fenyegetse meg a sehogysem konszolidálódó iskolát. Minek a gazdasági gyakorlótelep, ha nincs kit gyakorolni rajta!

E sorok írója nem gazdaember, a mezőgazdasági szakiskolák kérdésével régebben nem foglalkozott, az elmondott történeti előzményekről sem tudott semmit. Azonban az iskolapolitika kérdései mindig érdekelték s amikor 1920-ban iskoláink rendszeréről elmélkedett, a priori észrevette, hogy e rendszerben nagy hézag tátong: a polgáriskolák s a középiskolák négy osztályára épül föl a gazdasági élet két ágára: a kereskedelmire és az iparira képző középfokú («felső») kereskedelmi és ipariskola, azonban a túlnyomóan agrárius Magyarország iskoláinak szisztémájában híre sincs a mezőgazdasági középfokú szakiskolának. (L. Iskolarendszerünk reformja. 1920. Kultúrpolitikánk irányelvei, 1921. c. munkáimat.) Ekkor kezdtem tüzetesebben érdeklődni az új iskolafaj iránt s amikor 1921 őszén az Országos Közoktatási Tanács megalakult, a főntebb kifejtett okok alapján sürgetni kezdtem a *Felső Mezőgazdasági Iskola* szervezetének kidolgozását.

Közben kissé megzavarta a kérdés megoldását, mely már helyes vágányra tért, Vass József vallás- és közoktatásügyi miniszternek egy 1921 őszén érkezett leirata, mely a gimnázium és a reáliskola mellett két új iskola-típust óhajtott kísérletképpen felállítani: a reálgimnáziumot s a «gazdasági középiskolát»; az utóbbi négyosztályú intézet lett volna, amelybe való felvétel feltétele a polgáriskola vagy valamely középiskola alsó négy osztályának sikeres elvégzése. Ekkor mindjárt a «gazdasági középiskola» műszo ellen támadtak aggodalmaim, melyeknek nem verbális, hanem mélyebb elvi jelentőségük volt. Először is az ilyen gazdasági irányú iskola nem lehet «középiskola», hanem — a felső kereskedelmi és a felső ipariskola hasonlóságára — középfokú *szakiskola*. A «középiskola» általános műveltséget nyújtó, köznevelő iskola; ellenben a miniszteri leiratban tervezett iskola nyilván mezőgazdasági szakiskola, mert hisz a miniszter szerint «a gazdasági középiskola tantervének gerincét a természettudományok (gazdasági földrajz, természetrajz, biológia, természettan, vegytan) és ezeknek *technikai* alkalmazása (technológia, árúismeretek és elektrotechnikai ismeretek, mezőgazdasági ismeretek elemei) alkotnák». Amely iskolának ilyen tantervet szánunk, az nyilvánvalóan nem általános műveltségi, hanem szakiskola; a «középiskola» műszoának eddigi magyar használata sohasem vonatkozott szakiskolára, sőt ennek az ellenkezőjére utalt. De másodszor helytelen lett volna az új iskolának pusztán «gazdasági» jelzője is. Hisz a középfokú («felső») kereskedelmi és ipariskola is gazdasági iskola, mert a kereskedelem és ipar is a gazdasági élet egyik legfontosabb tényezője. Itt *mezőgazdasági* iskola forog szóban, melynek célját a miniszter abban óhajtotta kitűzni, hogy «elsősorban a gazdasági főiskolára készítené elő tanítványait, de azoknak a kisbirtokos-gyerme-

keknek is iskolája volna, akik atyjuk birtokán főiskolai végzettség nélkül tovább gazdálkodni szándékoznak». Nyilvánvaló, hogy az így tervezett új iskolafaj helyes neve : *középfokú mezőgazdasági szakiskola* volna.

Ez az új középfokú, négyosztályos szakiskola egészen egyenrangú párja a felső kereskedelmi s a felső ipariskolának ; iskolarendszerünk világos felépítése és közös terminológiája is tehát megköveteli, hogy az új iskola címe amazok analógiájára *felső mezőgazdasági iskola* legyen. A hosszú múltú kereskedelmi iskolákat régebben hol közép kereskedelmi iskolának, hol kereskedelmi középiskolának, hol meg felső kereskedelmi iskolának, sőt kereskedelmi akadémiának hívták, míg 1895-ben véglegesen a «felső kereskedelmi iskola» elnevezés nyert hivatalos szentesítést. Igaz, hogy a «felső» jelző (mely a német «höhere Fachschulen» mintájára jutott hozzánk) fokozott igényt jelent s esetleg a laikustól félreérthető. Ámde a háromévtizedes gyakorlat (hozzávéve a «felső leányiskolát» is) ma már annyira berögzítette ezt a kifejezést a köztudatba, hogy senkinek sem jut eszébe a felső kereskedelmi vagy a felső ipari iskolát *főiskolának* gondolni. Az ilyen irányú aggodalom, melyet laikus körök még most is táplálnak, teljesen alaptalan. Mindenki tudja, hogy a felső kereskedelmi és a felső ipariskola nem főiskola ; s mindenki fogja tudni, hogy a felső mezőgazdasági iskola nem gazdasági akadémia. Különben is, ha a középfokú mezőgazdasági szakiskolát nem neveznök a másik két párhuzamos gazdasági iskolafaj hasonlóságára «felsőnek», akkor amazokkal szemben már eleve lefokoznók, alsóbbrendűnek minősítenők s vonzóerejét eleve lecsökkentenők. Már pedig éppen az orosházai iskolával kapcsolatos küzdelmek történeti tanulsága mutatja legjobban, mennyire él népünkben az iskolai képzettség külsőségeinek presztizs-szomja, a külső tekintélyre is törekvő aszcendizmus. Ezt helyteleníthetjük, fölösleges és egészségtelen törekvésnek minősíthetjük, azonban mint ténnyel, mint kétségtelen valósággal, számolnunk kell vele. De nemcsak iskolarendszerünk architektúrájának világos tagolása, elnevezéseinek egysége, hanem a minősítés, a jogosítás egyformasága is, mely minden iskolafajnak a köztudatban élő rangját megadja, megköveteli, hogy az új iskolát a felső kereskedelmi és a felső ipariskola analógiájára felső mezőgazdasági iskolának nevezzük. Ez a felfogásom érvényesült az Orsz. Közoktatási Tanácsban is ; másrészt hivatalos megerősítést nyert akkor, midőn a V. K. M. 1923 jún. 12. 48.624. sz. leiratával az orosházai és a békéscsabai polgári iskolák mezőgazdasági szakirányú felső tagozatára nézve elrendelte, hogy ezentúl «orosházai, ill. békéscsabai *m. kir. állami felső mezőgazdasági iskolá*»-nak neveztessék.

Visszatérve a «gazdasági középiskolára» vonatkozó 1921-ik évi miniszteri rendelet elemzésére, már akkor elfogadhatatlannak minősítettem az új iskolának a rendelettől kitűzött célját, mely szerint ez a cél *elsősorban* a «gazdasági főiskolákra való előkészítés». Ez végzetes tévedés volna. Hisz a gazdasági akadémiákra jelentkező, középiskolát végzett tanulók száma ma már is ijesztően sokkal nagyobb, mint amennyi ezekben az intézetekben gyakorlatilag is komolyan kiképezhető. Itt is túlprodukción állott be a magasabb intel-

ligencia körében. A nagybirtokok már nem tudják elhelyezni megfelelő rangú állásokba a gazdasági akadémiát végzett egyéneket (hozzávéve az elcsatolt területekről ideözönlött gazdatisztekét). Itt is túlsok a törzstiszt s kevés a kisebb jelentőségű szerepkört betölteni hivatott szubaltern tiszt. Éppen ezért a felső mezőgazdasági iskolák célja elsősorban nem a gazdasági főiskolákra való előkészítés, hanem a kisbirtokos-(kisgazda)-osztály szakműveltségének emelése. Ez persze nem zárja ki, hogy a felső mezőgazdasági iskolán érettségizett tanuló föl ne léphessen a gazdasági akadémiára.

Ez a felfogásunk az új iskola-típus célját és szellemét illetőleg érvényre is jutott. 1922 tavaszán a vallás- és közoktatásügyi miniszter felszólította az Orsz. Közoktatási Tanácsot, hogy az orosházai és az 1921/22. tanévben megnyílt békéscsabai mezőgazdasági irányú polgáriskolai felső tagozat (V—VIII. osztály) számára *tantervet* készítsen. Az új iskola-típus célja a miniszter szerint «hogy kifejezetten a kis- és középbirtokosok érdekeit szolgálja olyan, magasabb tanulmányi érték szempontjából a középiskolákkal és felsőkereskedelmi iskolákkal egyenértékű, azonban hangsúlyozottan mezőgazdasági irányú műveltség nyújtásával, mely az ifjúságot a föld szeretetére nevelve, elsősorban a gyakorlati életre vezetné vissza, hol saját birtokukon mint műveltebb, haladásra képes gazdák fokozottabb eredménnyel gazdálkodnának». A Tanács először csak vázlatos, majd teljes tantervet dolgozott ki, melyet gróf Klebelsberg Kuno miniszter 1923-ban az orosházai és a békéscsabai iskolákra nézve kötelezőnek el is rendelt. Az orosházai felső mezőgazdasági iskola igazgatójának, Tas Ferencnek, jelentése szerint ez a tanterv, melyet a Tanács a mezőgazdasági szakférfiak, ezek között a földművelésügyi minisztérium szakoktatási képviselőinek részvételével készített, jól beválik. Az anyagot minden nehézség nélkül sikeresen el tudják végezni. A tankönyvek egyelőre részint kereskedelmi, részint középiskolai tankönyvek, gazdasági szakkönyvek is rendelkezésre állnak. Ezek csekély módosításokkal, kihagyásokkal vagy pótlásokkal sikeresen használhatók addig, míg ezen iskolafaj számára külön tankönyvek nem készülnek. A tankönyvjegyzéket Lovassy Sándor gazdasági szakfelügyelő elnöke alatt az orosházai iskola tanári kara állította össze s a miniszter ezt jóvá is hagyta. Békéscsabán ugyanezeket a könyveket használják. A két iskola, mióta a lakosság látja, hogy a tanügyi kormányzat komolyan foglalkozik vele s biztos jövője van, az utolsó évben virágzásnak indult. Orosházán a felső mezőgazdasági iskola I. osztályába az 1924/25. tanévben 14 tanuló iratkozott be (az előbbi években 7), Békéscsabán az 1923/24. tanévben 24 tanuló. Mihelyt a jogosítás kérdése is véglegesen rendezést nyer, a tanulók száma hirtelen meg fog szaporodni. (1925 óta Gyöngyösön és Hatvanban is alakult felsőmezőgazdasági iskola. Az 1925/6. tanévben az orosházai iskolába 178, a békéscsabaiba 117 tanuló járt.)

II. Szervezet.

1. Az Orsz. Közoktatási Tanács a vallás- és közoktatási miniszter fel-szólítására elkészítette a felső mezőgazdasági iskolák *Szervezetének és Rend-tartásának* tervezetét is (1924. 108 lap.). E szerint a felső mezőgazdasági iskolák négyosztályú iskolák, külön igazgató vezetése alatt, külön tanári testülettel és külön felügyelettel. *Céljük*: azoknak a tanulóknak mezőgazdasági irányú kiképzése, akik a középiskolák vagy a polgári fiúiskolák I—IV. osztályait sikerrel elvégezték és szerzett ismereteiket a mezőgazdaságokban akarják hasznosítani, vagy azokat a tanfolyamokat (vasúti, postai, jegyzői stb.) akarják elvégezni, amelyekre a felső kereskedelmi iskolák abiturientiensei ezidő-szerint képesítettek. Abban az esetben, ha a felső mezőgazdasági iskola egy polgári fiúiskola vagy középiskola I—IV. osztálya fölé szervezetenek, ez csak helyi kapcsolatot jelent s a felső mezőgazdasági iskolának önállóságát még abban az esetben sem érinti, ha a két iskolának ideiglenesen közös volna az igazgatója. Felső mezőgazdasági iskola csak ott állítható föl, ahol az iskola céljaira szolgáló 5—6 holdnyi kert s legalább 30 holdnyi mintagazdaság be- rendezésére alkalmas terület áll rendelkezésre s mind a hely, mind a mező- gazdaság szükséges instrukcióval el van látva. Mindkettőnek üzeméért az intézet igazgatója felelős s az ő vezetése alatt áll ezeknek az intézményeknek állandó személyzete is. A felső mezőgazdasági iskola tantárgyai: hit- és erkölcstan; magyar nyelv és irodalom; történelem; földrajz; természet- rajz; kémia és ásványtan; fizika; mennyiségtan; ábrázoló geometria; talajismertetés; általános növénytermesztés; részletes növénytermesztés; kert- és szőlőművelés; rét-, legelő- és erdőművelés; állattenyésztés; gazda- sági gyakorlatok; gazdasági üzemtan; könyvvitel és levelezés; közgazda- sági és jogi ismeretek; egészségtan; testgyakorlat; ének. Ezekon kívül az önként jelentkezők számára a német nyelv, mint rendkívüli tárgy.

2. A felső mezőgazdasági iskolának így vázolt szervezetében igen fontos ütköző pont az új iskola-típusnak a *polgáriskolához való viszonya*. Ha az új iskolafajt egészen párhuzamosnak és egyenrangúnak tervezzük a felső keres- kedelmi és felső ipariskolával, már ebből természetesen és szükségképpen következik, hogy nem olvasztható bele a polgáriskolába. Alig becsülheti valaki többre nálam a polgáriskolának és tanárságának nagy nemzeti hiva- tását. Ismerem küzdelmes multját s ismerem virágzó jelenét. A polgárisko- kola félszázadnál hosszabb fejlődése után, ha nem is az eredeti hatosztályos, de a mai négyosztályos formájában megtalálta a maga biztos helyét és pótol- hatatlan szerepkörét közoktatásunk szervezetében: főképp középfokú szak- iskolákra készít elő. A polgári iskola IV. osztályát végzett tanulóknak kb. 50%-a megy ipari és kereskedői pályára vagy folytatja a felső ipari és felső kereskedelmi iskolában tanulmányait; kb. 15%-a a tanítóképzőbe megy. Aki nem tanul tovább, az is az 1918-as új polgáriskolai tanterv szerint kisebb igényű, viszonylag befejezett általános műveltségre tesz szert, melynek a produktív, gyakorlati pályákon nagy hasznát veszi. Innen érthető, hogy a

polgáriskolák az utóbbi években nagy fejlődésnek indultak s újabban is mind több község (most legutóbb nyolc, 7000—8000 főkép mezőgazdasági foglalkozású lakóval bíró község) kéri a polgáriskola felállítását. Statisztikai adataink még csak Nagy-Magyarországra vonatkoznak (Magyarország közoktatásügye az 1915—1918. években. Budapest, 1924.). E szerint 1914—15. évben a polgári fiúiskolákba 35,051 tanuló járt, már 1915—16-ban 45,109 tanuló, 1916—17-ben 47,288 tanuló s 1917—18-ban 52,891 tanuló. Ellenben a gimnáziumba s a reáliskolába együttvéve 1915—16-ban 79,698 tanuló, 1917—18-ban 81,620 tanuló járt (persze itt 8 osztályban). A tanulók sokkal nagyobb természetes szaporodási aránya a polgáriskolánál a középiskolával szemben örvendetesen szembeszökő. Ez az erős szaporodási tendencia is jól megvilágítja, hogy a polgáriskolai típus a mai négyosztályos keretében milyen hatalmas társadalmi közszükségletet elégít ki. Ez az iskolafaj tehát magában is kitűnően megáll, létjoga fényesen van igazolva, fölfelé való kiépítésre egyáltalán nem szorul, sőt ahol hatosztályos volt, ott is — az okokat most nem vizsgálom — négyosztályosra csökkentve, felel meg egészségesen hivatásának.

Mínt hogy a középiskolával szemben a polgáriskola volt a gyakorlatibb irányú iskola, természetes, hogy ennek tanártestülete buzgólkodott leginkább, minden tiszteletünket megérdemlő módon, azon, hogy mezőgazdasági irányban építtessék ki. Az orosházai és a békéscsabai felső mezőgazdasági iskola is főkép a polgáriskolai tanárság buzgóságának köszöni létét. Az Orsz. Polgáriskolai Tanáregyesület 1921-iki közgyűlése a polgáriskolát egyenest «közgazdasági középiskolává» óhajtotta átalakítani, melynek körvonalai azonban nagyon határozatlanok maradtak. Ennek a polgáriskolából átformált közgazdasági középiskolának feladata az volna, hogy «négy alsó osztálya a mezőgazdaságtant és a kézimunkát is magában foglaló (!) befejezett általános gyakorlati műveltséget adjon, felső négy osztálya pedig ugyancsak a gyakorlati és nemzeti műveltség mellett alkalmazkodjék a vidék szükségleteihez, vagyis: *bizonys* szakismereteket is nyújtson». Hogy az ilyen szakirányú gyakorlati iskola «középiskolának» nem nevezhető, már kifejtettük; hogy pedig «közgazdasági» jelzővel sem illethető, mert a vidék gazdasági arculata szerint majd inkább ipari, majd kereskedelmi, majd mezőgazdasági jellegű volna, az is világos. A terv megvalósítása megbolygatná a már konszolidált kereskedelmi és ipari középfokú szakoktatást is, másrészt az 5—6 felső mezőgazdasági iskola a másfélszáz polgári fiúiskolához képest oly csekély működési tér, amely a polgáriskolai tanárság részéről szenvedélyes küzdelmet alig érdemel meg.

A polgáriskolának szakirányú kiépítésére való törekvés ellenkezik az 1868-iki törvény szellemével s a polgáriskola valóságos történeti alakulásával. A tervező Csengery szerint a polgáriskola célja, hogy mindazoknak az elemeknek, melyek az elemi népiskolai műveltségnél szélesebb körűt kívánnak szerezni, de magasabb tudományos pályára menni nem akarnak, megfelelő *általános* műveltséget adjon. Az iskola céljául távolról sem volt a *szakirányú* oktatás kitűzve. A polgáriskola félszázad óta mint általánosan művelő iskola

teljesítette igen jelentős feladatát. Az Orsz. Polgáriskolai Tanáregyesület jelzett közgyűlésén igen talpraesetten fejtette ki Lux Gyula, hogy a polgáriskolát «az a szükség teremtette, hogy kellett egy iskola olyanok számára, akiknek a népiskola kevés volt, de akinek nem volt sem idejük, sem tehetségük, sem szükségük a középiskolai műveltségre. Ez a nép szélesebb rétegeinek emelését célzó polgáriskola nálunk kitűnően bevált, keresett, népszerű iskola lett, de csak a negyedik osztályig. A felsőbb osztályok már nem kellenek senkinek, mert még ezidőszert nem elégítenek ki általános kultúrzsükségletet. Nem kellenek sem iparosnak, sem kereskedőnek, sem földművesnek, sem munkásnak. Hol vagyunk még attól, hogy minden magyar iparos, kereskedő, földműves és munkás, tehát a termelő réteg csak négy polgárit is kívánjon! Minek akkor egy nyolc osztályú új középiskola, amely az érettségi bizonyítvány csalétkével fog ugyan tanulókat vonzani, de csak olyanokat, akik azért végzik el a nyolc osztályt, hogy soha a termelő gyakorlati pályára ne lépjenek. A nyolc osztályú, érettségit nyújtó új középiskola új alkalmat fog nyújtani a szellemi proletariátus szaporítására. Ne csináljunk új iskolát azok számára, akik a középiskolából kiszorulva, ujjongva fogják ezt az iskolát fogadni, mely éppúgy biztosítja részükre a főiskolát s egyéb kedvezményeket, mint a mostani középiskolák». (Polgárisk. Közlöny. 1921. 68. lap.) Másképp áll azonban a dolog, ha az általánosan művelő négyosztályú polgáriskolára egy négyosztályú, tőle már független középfokú szakiskola épül föl, melynek abiturientiensei képzettségüknél fogva csakis a termelő, produktív pályára érezhetnek hivatást.

Sokan arra hivatkoznak, hogy a felső kereskedelmi iskola is a polgáriskolából fejlődött ki. Azonban ez nem födi a történeti valóságot. Először is már 1868 előtt is volt több középfokú kereskedelmi iskolánk; másodsor, bár számos polgáriskolával kereskedelmi tanfolyam volt régebben (1884 óta) kapcsolatos, de ezek tanterve rendszerint független volt a polgáriskola tantervétől, jóllehet a helyiség, a vezetés és a tanári kar (nem lévén külön kereskedelmi tanárképzés) közös volt is. Néhány polgáriskolában a kereskedelmi tanfolyam tanterve szorosabb kapcsolatban volt ugyan a polgáriskolai tantervvel, de ez csak rövid ideig tartott. A legtöbb középfokú kereskedelmi tanfolyam kezdettől fogva önálló tantervű volt s csakhamar elszakadt a helyiség, a vezetés és a tanári kar szempontjából az általánosan képző polgáriskolától, mint külön szakiskola. Felső kereskedelmi iskoláinknak csak mintegy negyedrészre szerveződött polgáriskolával kapcsolatosan (v. ö. *Schack*: Felső kereskedelmi iskoláink tanítástervének fejlődése. 1918. 14. lap). Ez a történeti fejlődés éppen azt bizonyítja, hogy a középfokú szakirányú oktatás nem olasztható össze tartósan a polgáriskolával, előbb-utóbb le kell válnia róla. Ha ez az elszakadás a fejlődés folyamán már megtörtént a felső kereskedelmi iskolával, miért erőszakolnók már most a küszöbön a felső mezőgazdasági iskolát összeházasítani a polgáriskolával?

3. De nemcsak a történeti fejlődés természetes útja óv bennünket ettől, hanem az új iskola-típus *szakiskolai* jellege is. Bármily tiszteletreméltó is a

polgáriskolai tanári karnak az ú. n. közműveltségi tárgyakban való képzettsége és tudása, a felső mezőgazdasági iskola, mint középfokú *szakiskola*, a mezőgazdasági tárgyakban olyan beható és részletes szakképzettséget igényel, amilyenben a polgáriskolai tanárok nem részesültek s amilyen külön tanárképzést igényel. Először is ebben az iskolában már az általános műveltségi tárgyak is (történelem, földrajz, kémia, fizika) olyan mezőgazdasági vonatkozásokkal és színezettel tanítandók, ami külön szaktanulmányozást igényel. Akinek középiskolai tanári oklevele van a történelemből vagy a földrajzból, a mai rendelkezések értelmében még nem taníthat a felső kereskedelmi iskolában, hanem különbözeti vizsgálatot kell tennie a felső kereskedelmi iskolai tanárvizsgálóbizottság előtt szaktárgyának kereskedelmi-gazdasági vonatkozásaiból. Ugyanez áll a felső mezőgazdasági iskolára és tanári képesítésre is. Arra a tanárjelöltre nézve, aki pl. a *történelemből* és a *földrajzból* óhajt a felső mezőgazdasági iskolában való oktatásra képesítést nyerni, kötelező a gazdaságtörténelemnek, a gazdasági és emberföldrajznak, az agrogeológiának, a növénytermesztési enciklopédiának hallgatása (colloquiummal kapcsolatban), s a gazdasági szemináriumban való részvétel. A *menyiségtan* és *ábrázoló-geometria*-szakcsoportú tanárjelöltnek tanulmányoznia kell a mezőgazdasági építészettant, a gépismerettant, a kereskedelmi s politikai számtant, a földméréstant; viszont a *kémia-fizika*-szakcsoportú tanárjelöltnek az agrogeológiát, gazdasági állattant, bakteriológiát, a házi állatok anatómiáját és fiziológiáját, talajismerettant, mezőgazdasági gépismerettant, állattenyésztési enciklopédiát, takarmányismerettant, mezőgazdasági ipari-kémiai technológiát, tejgazdaságtant kell hallgatnia s részt kell vennie agrokémiai, kémiai technológiai és élelmiszer-kémiai gyakorlatokban. Ezek a tanulmányi szakkövetelmények a történelemre, földrajzra, ábrázoló geometriára, fizikára, kémiára vonatkoztak, tehát oly szaktárgyakra, melyekből mint tisztán gyakorlati-technikai stúdiumokból a középiskolai vagy polgáriskolai tanári oklevél megszerzéséhez vajmi kevés szükséges. A *szakiskolai* oktatásra való képesítéshez azonban mindezek a tanulmányok elengedhetetlenül szükségesek. Ez pedig olyan tanulmányi plusz, melyről a *Polgáriskolai Tanárképző Főiskola* jelen keretei között ilyen mértékben gondoskodni nem tud. Még kevésbé a tisztán gazdasági szakcsoportú tanárjelöltek alapos kiképzéséről. Így pl. hogyan lehetne a Főiskolán gondoskodni az állattenyésztési biológiának, a mezőgazdasági építészettannak, a takarmányismerettannak, tejgazdaságtannak, állatkórtannak, mezőgazdasági üzemtannak, állattenyésztési politikának előadásáról oly tanárjelöltek számára, kiknek szaktárgya az állattan s az *állattenyésztéstan*? Akinek pedig a *mezőgazdasági üzemtan* s a *közgazdaságtan* a választott szakcsoportja, e szakokra vonatkozó oly speciális tanulmányokat és szemináriumi munkásságot kell végeznie, amelyek tüzetes előadásának a Polgáriskolai Tanárképző Főiskolán nincsen helye. Ennek ilyen mezőgazdasági speciális irányú kiépítése, mely óriási költségbe kerülne (néhány hallgató kedvéért), a Főiskolát eredeti hivatásától messze eltérítené: szinte mezőgazdasági fakultássá kellene átalakulnia. De erre nincs is szükség,

mert a felső mezőgazdasági iskolai tanárok kiképzését kitűnően szolgálhatja a budapesti *Közgazdaságtudományi Kar* mezőgazdasági szakosztálya, melyen a felsorolt speciális tanulmányokra vonatkozó előadások mind helyet foglalnak. Amint a felső kereskedelmi iskola tanárait a maguk sajátos hivatására a *Közgazdaságtudományi Kar* kereskedelmi szakosztályával kapcsolatos «Felső Kereskedelmi Iskolai Tanárképzőintézet» képezi ki, hasonlóképp a felső mezőgazdasági iskola tanárainak kiképzéséről ugyanazon karnak mezőgazdasági szakosztályával kapcsolatban felállítandó «*Felső Mezőgazdasági Iskolai Tanárképzőintézet*» gondoskodhatik. Ennek Szabályzatát a *Közgazdaságtudományi Kar* tanártestülete az Orsz. Közoktatási Tanács kiküldöttének, e sorok írójának, részvételével már el is készítette (l. alább).

Eredményünk: a négyosztályú polgáriskola általánosan művelő iskola s nem szakiskola, az utóbbinak csak alapjául szolgál; a történeti fejlődés tanúsága szerint a kereskedelmi s ipari középfokú szakoktatás iskolái nem tudtak vele összeforrni, útjaik három évtized óta teljesen különváltak; a polgáriskolai tanárképzés más természetű és keretű, annyira nem specializálható, hogy a felső mezőgazdasági iskola, mint szakiskola számára alapos szakképzettségű, valóban bőviből merítő tanárok kiképzéséről gondoskodni tudna; iskolarendszerünkbe a felső mezőgazdasági iskola szervezete csakis a felső kereskedelmi és felső ipariskola hasonlóságára tagolható bele világosan és logikusan; végül, ha a középfokú mezőgazdasági iskolát a polgáriskolába olvasztanók, népünk előtt, mint az orosházai eset mutatja, nem volna kellő presztízse, elvesztené a felső kereskedelmi iskolával való egyenrangúságát s a minősítési jog kérdésének megoldására is zavaró hatással volna. Mindezek a tényszerű és nem merőben spekulatív okok egyáltalán nem érintik a polgáriskolának jelentőségét és önérzetét, mert hisz a polgáriskola kezdettől fogva nem középfokú szakiskolának, hanem általános műveltségi iskolának indult. Nemzeti közművelődésünkben így is egyik legfontosabb s pótolhatatlan tényező.

III. Tanterv.

1. Amikor egy iskolafaj tanítási anyagát s ennek egymásutánját megállapítjuk, azaz tantervet készítünk, vezérlő elvünk csak az lehet, hogy a művelődési anyag kiszemelése, elrendezése, részeinek hangsúlya feleljen meg azok tipikus hajlamainak, életformájának, jövődi hivatásának, lelki fejlődésmenetének, akik számára az illető műveltség elérése célul van kitűzve. A felső mezőgazdasági iskolának fő célja bizonyos középfokú mezőgazdasági szakműveltség. A többi iskolafajjal szemben ez a szakcentrum adja meg sajátos jellegét, ennek alapján képvisel ez az iskolafaj sajátos művelődési típust. Azonban a felső mezőgazdasági iskola sem lehet, éppúgy, mint társai, merően technikai-utilitarisztikus jellegű szakiskola, melynek pusztán az volna a feladata, hogy az egyént bizonyos szűk tevékenységi körbe, mesterségbe mechanikusan begyakorolja, pusztá rutínra tétessen vele szert. Ennek az iskolának sem célja, bár szakiskola, az egyoldalú mesterember, hanem az *egész ember*,

az általánosan is művelt ember. Ebben az iskolafajban is a szakműveltségnek és az általános műveltségnek át kell egymást hatnia. Ezt a tanterv úgy éri el, ha a sajátos szakkörre és hivatásra vonatkozó ismeretanyagból bontakoztatja ki, mint valami középpontból, az általános érdeklődést és műveltséget. Az általános műveltségnek mintegy a szakműveltségből kell szervesen kinőnie. Minden szolid és alapos műveltség csak úgy jöhet létre, ha bizonyos irányú tartalomból, mint valami sejtéből, szervesen, azaz egységesen fejlődik tovább. Az ilyen szervesen fejlődött műveltségű ember a saját szakhivatásán kívül is biztos ítéllettel tud állást foglalni az étellel szemben, helyesen tudja megoldani az étlettől rárótt feladatokat s tevékeny és hasznos részt tud venni a nemzet anyag és szellemi életében.

A szakműveltség és az általános műveltség tartalmi viszonya iskolafajonként másképp érvényesül a tantervben. Habár pl. a földrajz magában véve ugyanaz, mégis más az egyes részek hangsúlyreliefje és egymásutánja a gimnáziumban, mint a történelmi kultúra iskolájában, más a kereskedelmi, más az ipari s más a mezőgazdasági iskolában. Azaz : iskola-fajonként különbözik a műveltségi anyag érdeklődési centruma s ennek megfelelően tágul a szemszög különböző irányban a többi műveltségi anyag perifériái felé. Így megfelelhet az iskola szakhivatásának is, meg az élet általánosabb műveltségi követelményeinek is. Így nem egyoldalú, rideg speciálista mesterembert, hanem oly *egész* embert nevel, aki e mellett jó szakember is. Ez a gondolat érvényesül a felső kereskedelmi iskolák új Tantervében (1920), ami annál fontosabb, mert a kereskedelmi iskola régebben egyoldalúbb szakiskola volt : «a középfokú kereskedelmi oktatásban a közművelő- és a szakképzőelemek oly szoros egymásravezetkezésben jussanak érvényre, hogy az iskola nevelésének végeredménye általános és közgazdasági irányban egyaránt harmónikusan képzett legyen» (2. l.); «bár a felső kereskedelmi iskola *szakiskola*, korántsem pusztán *mesterségre* neveli növendékeit. Már maga a kereskedelmi hivatás, mint a polgári osztály intelligenciája érvényesülésének tere, más képzést kíván, mint pusztán mesterségszerűt» (6. l.).

2. Amikor az Orsz. Közoktatási Tanács a felső mezőgazdasági iskola tantervét megalkotta (1923), mely szerint tanítanak ma már az orosházai és békéscsabai iskolában, különösen érvényre iparkodott juttatni a szakműveltség helyes viszonyát. Célul lebegett előttünk a művelt gazda, aki szakhivatásán, a helyes gazdálkodáson kívül képesítve van arra, hogy a közéletben is általános műveltségénél fogva helyét megtudja állni. *Egész* embert kell nevelni ; így nemesedik meg az ember s a kultúra mai rendkívüli szakszerű szétkülönülése közepett kikerüli, hogy a falanszter-rendszer lelketlen széklábesinálójává, gépies filiszterré váljék. A munkafelosztáson alapuló emberökönómia csak pusztá frázis, sőt veszedelem az *egész* ember lelki emelkedése nélkül. A felső mezőgazdasági iskola tanterve sem akarja tehát a műveltség fogalmát pusztán az értelmi ismeretanyagra korlátozni, hanem ehhez elválaszthatatlanul hozzátartozónak tartja az érzelmek finomultságát s az akarat határozott erkölcsi irányát, a jellemet is. (L. Kultúrpolitikánk irányelvei. 1921. 15—20. l.)

A felső mezőgazdasági iskola tantárgyait már fönnebb a szervezet ismeretével kapcsolatban felsoroltuk. E tárgyak mindegyikében érvényre juthat a kellően vezetett oktatásban az erkölcsi s nemzeti tudatosság, a logikai-formális képzőerő, de másrészt a gazdasági szakvonatkozás is. Itt most az utóbbiakat emeljük ki. A hit- és erkölestan lépten-nyomon rámutathat az erkölcsi elveknek a gazdasági életben is kötelező voltára. A magyar nyelvi s irodalmi oktatás figyelmet fordít a mezőgazdasági tartalmú olvasmányokra, a kiváló természetvizsgálók, mezőgazdák és iparosok élet- és jellemrajzára, a XIX. és XX. század magyar gazdasági irodalmának áttekintésére, a magyar fogalmazásban a gazdasági vonatkozású témákra. A történelem mindenütt kiemeli a mezőgazdasági mozzanatokot. A földrajz elsősorban gazdasági irányú. A természetrajz főképp a gazdasági életben fontos növényekkel és állatokkal foglalkozik, előkészítvén a tanulókat az ezekhez csatlakozó, később következő mezőgazdasági szakstúdiumokra. A fizika nagy súlyt vet a mechanikai ismeretekre és az elektrotechnikára a mezőgazdasági gépek és berendezésekre való tekintettel; a fizika körében foglal helyet a meteorológia is. A kémia és ásványtan különösen nagy szerepet játszik gazdasági vonatkozásai miatt. A talajismertetés már az I. osztályban foglal helyet s ekkor indul meg az alapjául szolgáló kémiai oktatás is; azonban figyelembe kell vennünk, hogy a tanulók a kémia elemeit a középiskolában vagy a polgáriskolában már tanulták. (A tanterv kritikussai sokszor megfélekedeznek arról, hogy a tanulók a felső mezőgazdasági iskolába már nem csekély mennyiségű alapismeretet hoznak a középiskolából vagy a polgáriból.) Az ábrázoló geometria a kellő előkészítés után építészeti- és gépajrázzal fejeződik be. A testgyakorlás is a mezőgazdaság szolgálatában áll, amennyiben egyik feladata a gazdára nézve annyira fontos tűzrendészet ismerete és a tűzoltás begyakorlása. A speciálisan mezőgazdasági tárgyak adják meg az iskola szakszerű jellegét: talajismertetés, általános és részletes növénytermesztés, kert- és szőlőművelés, rét-, legelő- és erdőművelés, állattenyésztés, gazdasági gyakorlatok, gazdasági üzemtan, könyvvitel és levelezés, amelyeket kiegészítenek még a közzgazdasági és jogi ismeretek. Az egészségtan is külön rendes tárgyként szerepel. Minthogy ez a sok, bár jól koncentrálható ismeretanyag és gyakorlat heti 34, illetőleg 35 órát követelt, a német nyelv már nem volt a kötelező rendes tárgyak közé felvehető, hanem csak mint rendkívüli tárgy szerepel az arra önként jelentkezők számára heti három órában. A német helyett esetleg a vidék nyelvi természete szerint valamely más hazai nyelv is bevezethető. Ebben a gyakorlati szükség szempontja lehet a döntő. Mindenesetre nagyon kívánatos, hogy a gazdafiúk annyira megtanulják a német nyelvet, hogy gazdasági műveket és folyóiratokat olvasni tudjanak rajta. A tanterv elkészítésében, főképp a gazdasági tárgyakra vonatkozóan, a m. kir. földművelésügyi minisztérium kiváló szakoktatási képviselői, dr. Lovassy Sándor és Szigethy Varga László is résztvettek. Egyesek kifogásolják, hogy az agrárpolitikai és a növénykórtani ismeretek a tantervből hiányzanak. Ez az anyag a tantervbe a megfelelő helyre a kellő koncentráció alapján még beszűrhető. Mint külön

tantárgyak azonban egy középfokú szakiskolában, bármily fontosak is, alig foglalhatnak helyet. Tüzetes tárgyalásuk a főiskolára való.

Aki a magyar felső mezőgazdasági iskola Tantervét bírálni óhajtja, annak figyelmébe ajánlom a némileg hasonló rangú olasz mezőgazdasági szakiskola legújabb tantervének tüzetes megvizsgálását (*Raccolta di Norme legislative e regolamentari sull'ordinamento dell'istruzione media*. Roma. Libreria dello Stato. 1924. 283. lap). Az olasz iskola-típus a III. és IV. osztályban már teljesen rideg szakiskolává keskenyedik, melyben csupán szakismeretek foglalnak helyet minden közműveltségi elem nélkül. A szakismeretek anyagának elosztása sem nem ökonómikus, sem terjedelmében nem indokolható.

IV. Tanárképzés.

A felső mezőgazdasági iskola tanárainak képzéséről és képesítéséről szóló Szabályzattervezeteket a Közgazdaságtudományi Kar már elkészítette, melynek mezőgazdasági szakosztálya mellett állíthatnák föl a *Felső Mezőgazdasági Iskolai Tanárképzőintézet*. Ennek célja, hogy a felső mezőgazdasági iskolai tanári pályára készülő tanárjelölteknek a megkívánt szakszerű és pedagógiai képzettséget és gyakorlati készséget tervszerű tanulmányi rendben megadja. E cél elérésére szolgálnak: *a)* az egyetemi Közgazdaságtudományi Karnak és a budapesti tudományegyetem bölcsészeti karának a tanárképzőintézet tanulmányi rendjébe vágó előadásai és gyakorlatai; *b)* a Közgazdaságtudományi Karnak külön tanárképző előadásai és gyakorlatai; *c)* a tanárképző igazgatóságától kijelölt gyakorló iskolák előadásain való hospitálás és próbaelőadás a módszeres tanítás elsajátítása végett; végül *d)* a tanárképző igazgatóságától kijelölt tanágazásban vagy egyéb gazdaságban történő gyakorlati gazdasági munkálkodás.

A felső mezőgazdasági iskolában tanárokul csak azok alkalmazhatók, akik a felső mezőgazdasági iskolai tanárvizsgáló-bizottságtól, miután szabályszerű tanári alap-, szak- és pedagógiai vizsgálatukat letették, oklevelet nyertek. Ez a tanárvizsgáló-bizottság éppúgy, mint a felső kereskedelmi iskolai tanárvizsgáló-bizottság, a Budapesti Országos Középiskolai Tanárvizsgáló-Bizottság kebelében működik. A felső mezőgazdasági tanári képesítés a következő szakcsoportokat öleli fel: *a)* földrajz-történelem; *b)* mennyiségtan, kereskedelmi számtan és ábrázoló geometria; *c)* fizika-kémia; *d)* növénytan-növénytermesztés; *e)* állattan és állattenyésztés; *f)* mezőgazdasági üzemtan és közgazdaságtan. E szerint csak a magyar nyelv és irodalom (meg a német nyelv, mely az új iskolában rendkívüli tárgy) egyedül olyan, melynek tanítását a felső mezőgazdasági iskolában is okleveles középiskolai tanárok láthatják el a nélkül, hogy külön képesítésre volna szükségük.

A szabályzat részletesen felsorolja a különféle szakcsoportok vizsgálati anyagát. Akik ezeket a tanulmányokat elvégzik, mint gazdasági szaktanárok nemcsak a gazdaiifjúság oktatásában fognak sikereket elérni, hanem a gazdasági életben is bizonyára vezető szerepre fognak szert tenni. Ezek a szak-

tanárok állandóan figyelemmel fogják kísérni a mezőgazdasági technika fejlődését, az idevágó reformokat s tudományos elméleti eredményeket, gondoskodni fognak ezeknek a gazdasági életbe való gyakorlati átültetéséről, részt fognak venni a gazdatársadalmi mozgalmakban, tanszéküket ezeknek valóságos gócpontjává fogják avatni. Az alapos elméleti és gyakorlati szakképzettségű és buzgó mezőgazdasági tanároknak gazdasági és kulturális hatása felbecsülhetetlen.

Hazánk az első állam volt Európában, mely a kereskedelmi tanárok képzésére külön intézetet szervezett (1898), miután évtizedekig a kereskedelmi iskoláknak egyik legnagyobb baja volt a kellően szakképzett tanárok hiánya. Most ennek az iskolafajnak tanárképzése számunkra sok történeti tanulsággal szolgált. A felső mezőgazdasági iskolai tanárképzési és képesítési Szabályzatot e tanulságok alapján alkottuk meg. A cél itt is az, hogy ennek az iskolának tanárai se legyenek pusztán rideg szakemberek, rutinos mesteremberek, hanem egyszersmind *pedagógusok*, akik a nevelés nagy erkölcsi és nemzeti feladatainak tudatában a jövő nemzedék lelkét minden irányban hivatva vannak formálni.

V. A vezetés és felügyelet.

1. Kérdés, vajjon a felső mezőgazdasági iskola a közoktatásügyi vagy a földművelésügyi miniszter rendelkezése és vezetése alatt álljon-e? A felső mezőgazdasági iskolát, bár sok nehézség és hosszas huzavona után s bár kísérletképpen a polgáriskolával kapcsolatban, kétségkívül a vallás- és közoktatásügyi minisztérium valósította meg. A földművelésügyi minisztérium kezdettől fogva görbe szemmel nézte a középfokú mezőgazdasági szakiskolát, mert azon aggódott, hogy a gazdatiszti állásokból a csak középfokú szakműveltségű s ezért kisebb igényű egyének ki fogják szorítani a teljes szakműveltségű, gazdasági akadémiát végzett okleveles gazdákat. Ennek az aggodalomnak adott kifejezést a Polgáriskolai Tanáregyesület 1921. évi közgyűlésén a földművelésügyi minisztérium képviselője, mikor minisztériuma nevében kijelentette, hogy «az önálló gazdasági szakiskola felállítása nincs tervbe véve s az ma keresztülvihetetlen is. Nincs is szükség ilyen szakiskolára, mert a mai három gazdasági akadémia és a földművelésiskolák elegendő gazdatisztet, illetőleg munkavezetőt nevelnek a *nagybirtok* számára . . . A mi tervünk az, hogy a gazdasági akadémiát négyévfolyamúvá fejlesszük, hogy minél behatóbb munkát végezzen a felsőfokú gazdasági oktatás terén. Ezenkívül szükséges a többtermeléshez a mai alsófokú gazdasági szakiskola: a földművelésiskola, mely képzett munkavezetőket nevel». (Polgárisk. Közlöny. 1921. 63. l.) E szavakból világos, hogy a földművelésügyi minisztérium szeme előtt egyoldalúan a nagybirtok érdeke lebegett. A nyilatkozat még csak nem is érinti a kisbirtokos gazdák érdekeit, amelyeknek szolgálata a fönnebb kifejtettek értelmében a középfokú mezőgazdasági szakiskola feladata. Ez az iskolafaj, mint többször hangsúlyoztuk, csakis olyan községekben állítandó

föl, ahol nagyszámú vagyonos kisgazda van, kinek fia alapos mezőgazdasági szakképzettségre tévén szert (a helyett, hogy a gimnáziumba menne), hazamegy atyja birtokára gazdálkodni. A gazdasági akadémikusok kiszorításának aggodalma tehát alaptalan.

Úgy látszik, ezt a földművelésügyi minisztérium is újabban belátta s már nem idegenkedik a középfokú mezőgazdasági iskolák felállításától. Azonban most már maga akarja felállítani s ezért a kultuszminisztérium ilyen irányú, régi törekvésének megvalósítását kellően nem pártolja. Nézetem szerint a kérdést ugyanúgy kell megoldani a vezetés és a felügyelet szempontjából, mint a felső kereskedelmi iskolák kérdését, melyek a vallás- és közoktatásügyi miniszter főhatósága alá tartoznak, de a kereskedelmi miniszternek befolyása a szervezeti kérdésekre és a felügyeletre nézve biztosítva van; az érettségi vizsgálatokra a kereskedelmi miniszter küld ki biztosokat s egy állandóan megbízott országos felügyelő által gyakorolja a felső kereskedelmi iskolák felett ellenőrző jogát. Ugyanez a viszony volna érvényesíthető a kultuszminisztérium és a földművelésügyi minisztérium között a felső mezőgazdasági iskolákra vonatkozóan. A primátusnak itt is a közoktatásügyi miniszter kezében kell lenni, mert bár *szakiskoláról*, de mégis *iskoláról* van szó, melyben a pusztai szakoktatási szemponton kívül az általános pedagógiai elveknek is érvényesülniük kell. Egy szakminisztérium kezében az új iskola rideg szakiskolává merevednék, melynek kedvezőtlen oldalát már fönnebb a tanterv kérdésével kapcsolatban jellemeztem. Egyébként az új iskolafajt a vele legszorosabban kapcsolatos tanárképzés ügye is a kultuszminisztérium érdekkörébe utalja. A legfőbb aggodalom, mely a közoktatásügyi minisztérium ellen szól, a gazdasági anyagok (nemes vetőmagok, állatfajok, gyümölcsfák stb.) és egyéb felszerelés, melyek a mintagazdaságok megalapításához és ellátásához szükségesek; ezekről kellő módon csak a földművelésügyi miniszter gondoskodhatik. Azonban mindezt megadhatja a földművelésügyi minisztérium, a nélkül, hogy az iskola vezetése hozzá tartoznék, másrészt a felső kereskedelmi iskolák analógiájára a földművelésügyi minisztérium is részt vehet a felügyeletben. Egyébként eddig a földművelésügyi minisztérium jelölt ki a kultuszminiszterrel egyetértőleg az orosházai és békéscsabai iskolákba gazdasági szaktanárokat.

2. Különben, hogy a kultuszminisztérium vezetése alatt is felvirágozhatnak a mezőgazdasági iskola gyakorlógazdasága, sőt annyira fejlődhetik, hogy a gazdasági autarkia boldog állapotába jut, önmagát fenn tudja tartani s továbbfejleszteni, sőt még a hasonló testvérintézmények kialakulását is bőkezűen képes támogatni: arra a legszebb és megeáfolyhatatlan példa az orosházai iskola gazdasági üzeme s ennek eredménye. Bővebb igazolásul ideiktatom az igazgató tavalyi jelentése alapján az iskolával kapcsolatos gazdaság jelen állapotának rajzát. A község 6 1/2 kat. hold kertet s 30 kat. hold földet bocsátott már régebben az intézet rendelkezésére. Tavaly kat. holdankint 13 métermázsa búza termett, a búza fajsúlya 80 kg. Az egész felesleges termést vetőmagnak adták el a gazdáknak 30—40 %-os felárral. Neme-

sített Székács-búzájuk van, de most kísérleteznek tíz fajta egyéb búzatörzszel is. Bemutatták kb. 300 gazda jelenlétében a motoros mélyszántást Fordson-traktorral. Nemesített francia kékmák-termeléssel is nagy eredményt értek el. Ezen a vidéken először mutatták be a keszthelyi keveréket (zöldtakarmány). Az iskola kertgazdaságának méhese Gödöllőről kapott családokkal megerősödött. A gyümölcsfaoltvány termelése a legújabban megállapított üzemterv szerint folyik. Az egyik gazdasági épület tetejét másfél millió költséggel átalakították a széna be- és kirakására s ezzel 3—4 koci szénát tudnak konzerválni. A növendékállatok számára kifutó készült két és félmillió költséggel. Most fogtak hozzá minta-trágyatelep készítéséhez és az istálló csatornázásához (ami kb. 10 millióba kerül) és egy melegágytelep létesítéséhez ipari, gyógy- és kereskedelmi stb. növények palántanevelésére. Az intézet másodrendű meteorológiai állomás is. A gazdaság pénztárában jelenleg 16 millió korona van. *A gazdaság kezdettől fogva senkitől egy fillért sem kapott, hanem magától fejlődött igazi mintagazdasággá.* A fiúk munkája az a tőke, amely az intézményt nagyra fejlesztette s amely miatt vele a környéken más gazdaság nem tudja fölvenni a versenyt. A fiúk dolgoznak, ezzel tanulnak, egyszerűsmind az iskolát és gazdaságot szépen fenn is tartják s rohamosan továbbfejlesztik.

A VKM. 122,048/1923. VII. rendelete értelmében, mely szerint a föld-reformmal kapcsolatban a létesítendő felső mezőgazdasági iskolák számára legalább 100 kat. föld kiutalása biztosítandó, az orosházai iskola igazgatósága megindította a lépéseket az Orsz. Földbirtokrendező Bíróságnál ebben az ügyben. Ennek a nagyobb gazdaságnak átvétele nem járna nagyobb zökkenéssel, mert már készülnek rá. A kiutalás esetére a jelenlegi 30 hold főképp kísérletezésre szolgálna, míg az igazi gazdálkodás a 100 holdon folya. Ilyen terjedelmű és keretű mintagazdaság azért is kívánatos, mert az orosházai növendékek túlnyomóan 100—150—300 holdas gazdák fiaiból kerülnek ki. A földművelésügyi minisztérium földművesiskolái gazdasági ráfizetéssel dolgoznak, az orosházai iskola nagy haszonnal. Az utóbbit szerencsére az állam pénztárába nem kell beszolgáltatni, hanem beruházásokra lehet fordítani, tekintettel arra, hogy az iskolai gazdaság tíz év óta áll fenn s elhagyatott, részben szikes legelőből alakult ki. Ma mint oázis emelkedik ki a pusztaságból. Az iskola gazdaságáról s az ebben folyó szakoktatásról a földművelési minisztérium szakképviselői is többször a legnagyobb elismeréssel nyilatkoztak.

3. Ez a példa fényesen igazolja, hogy a közoktatásügyi minisztérium vezetése alatt is válogatott, buzgó tanárok munkájával a földművelésügyi minisztérium mérsékelt közreműködése mellett is a középfokú mezőgazdasági szakoktatás virágzásnak indulhat. A közérdek alig engedheti meg, hogy ezen gazdasági és társadalompolitikai szempontból annyira fontos és szükséges iskolafaj kérdésének végleges megoldása a minisztériumok hatalmi versengése miatt továbbra is függőben maradjon. A felső kereskedelmi iskolák is eredetileg kizárólag a kereskedelmi minisztérium hatáskörébe tartoztak ; már

1872-ben azonban a közoktatásügyi minisztérium vezetése alá kerültek. E minisztérium hatáskörében is csakhamar fellendültek, sőt fölös számmal virágoztak.

*

Legsürgősebb feladat a felső mezőgazdasági iskola minősítő jogának rendezése, mert ennek hiánya volt az oka a kísérleti iskolák tanulószáma csekélységének. Az új iskola — a katonai önkéntességi jogon kívül — minden olyan pályára képesítsen, amelyre a felső kereskedelmi iskola : tehát a gazdasági akadémiára, a jegyzői (közigazgatási), vasúti, postai tanfolyamra ; a Közgazdaságtudományi Kar mezőgazdasági osztályára csak oly feltételek mellett, mint a felső kereskedelmi iskola (t. i. a jeles érettségi bizonyítványú tanulók azonnal a Karnak rendes hallgatói lehetnek, ellenben a többiek csak rendkívüli hallgatók mindaddig, míg a megszabott tanulmányokból a kötelező colloquiumon legalább jó eredményt nem mutatnak föl). Újból kiemeljük, hogy amikor a felső mezőgazdasági iskola-típus szemeink előtt lebeg, akkor elsősorban nem a jegyzői, vasúti, postai stb. pályákra való lépésre gondolunk, hanem a vagyonosabb kisgazda-társadalom fiaira, akik a polgáriskola négy osztályát, majd a felső mezőgazdasági iskolát elvégezvén, melyebb s behatóbb mezőgazdasági szaktudással otthonukba térnek vissza.

A másik kérdés, vajjon hol kell fölállítanunk felső mezőgazdasági iskolát? Ezt a kérdést csak az egyes vidékek gazdasági, társadalmi, vagyoni helyzetének tüzetes mérlegelése döntheti el. Egyelőre öt-hat ilyen iskola elég volna Csonka-Magyarországon. Itt csak fölvetem néhány község nevét, mely alkalmas volna az új iskola-típus, később a megfelelő internátus fölállítására. A Tiszántúlon az orosházai és békéscsabai iskolákon kívül Nyiregyháza, esetleg Debrecen tarthatna számot ilyen iskolára. A Duna-Tisza közén Szeged és Kecskemét, följebb Abony ; a Dunántúlon Kaposvár, Bicske vagy Szekszárd. Természetesen felső mezőgazdasági iskola csakis ott állítható fel, ahol legalább négyosztályú polgáriskola van.

A gazdagabb községeknek, a kisgazdatársadalomnak a maga jól felfogott érdekében való áldozatkészsége s az államnak viszonylag nem nagy támogatása az orosházai mintára egyhamar megteremthetné a virágzó középfokú mezőgazdasági szakoktatás külső és belső feltételeit. Magyarország igazi gazdasági ereje ma földjében rejlik ; a föld minél jobb kiaknázásának, a többtermelésnek egyik leghathatósabb eszköze a felső mezőgazdasági iskolában szerzett szaktudás lesz. Ennek eszméjét a kisgazdatársadalom is bizonyára szeretettel és hálával fogadja s megnyílik előtte a lelke, mint «a virág kelyhe a napfény előtt». Tehetsége és munkaereje szemünkben a siker szilárd biztosítéka.

MI A KÖZÉPOSZTÁLY?

(1926.)

A XIX. század második felében mind gyorsabb lépésekkel halad a nagytőke a gazdasági egyeduralom felé: elkövetkezik a kartelek, trösztök, a multimilliomos plutokraták kora. De másrészt ellenhatásképpen a társadalom piramisának egyre szélesebb alapzatát alkotó ipari proletariátus is mind masszívabb tömbbe tömörül. Ennek egybekötő cementje, az érdekközösségen alapuló együttérzés és együttakarás éppúgy nemzetközivé válik, mint a nagytőke képviselőinek szolidaritása. A társadalom nagy létráján a nagytőke és a szervezett munkásság között a középső fokokon helyezkedik el az úgynevezett *középosztály*. Amíg a létra felső és alsó fokait megszálló nagytőke és proletariátus egy félszázadon keresztül vívta a maga nagy harcát, a közbülső helyet elfoglaló középosztály sokáig némán nézte ezt a küzdelmet, nem ébredt gazdasági és egyéb társadalmi érdekeinek tudatára, a szervezett osztályharcban nem volt megszervezve s nem is érezte elég tudatos szolidaritással a maga külön jelentőségét. Csak két évtizeddel ezelőtt indul meg a modern középosztálymozgalom a középosztály érdekeinek védelmére és csakhamar ez is, bár egyelőre félénken, többé-kevésbé nemzetközi jelleget ölt. Már a békében megalakul a középosztály viszonyainak tanulmányozására egy nemzetközi szövetség; 1905-ben Liègeben először ül össze a nemzetközi középosztály-kongresszus; a világháború után pedig, mely éppen a középosztályt sujtotta a legnagyobb mértékben, létrejő a «*Nemzetközi Középosztályúnió*» (Internationale Mittelstandsunion) 1923 őszen Bernben. Ennek egyik hajtása a «*Magyar Középosztály Országos Egyesülete*», mely céljául a magyar kis-, közép- és kézműiparos, kereskedő, őstermelő és szellemi foglalkozást űző középosztály tömörítését, anyagi és szellemi érdekeinek előmozdítását, illetőleg megóvását tűzi ki. A középosztály gazdaságpolitikai és társadalmi reformtörekvéseinek külön nemzetközi folyóirata is jelenik meg Bernben: a «*Mittelstand*».

Amikor azonban a középosztály, mely a szélső társadalmi rétegek, a nagyon gazdagok és a nagyon szegények között mindig a jámbor ütköző szerepét játszotta, most komolyan világszerte amazok példájára szervezkedni akar: mindjárt, az organizálás küszöbén, egy alapvető probléma kérdőjele kigyózik eléje: kiből is áll a középosztály? Vajjon olyan egységes

társadalmi réteg-e ez is, mint amilyen a mindig szolidáris nagytőke vagy az ipari munkásosztály? Vajjon a középosztály nincs-e olyan különmemű, érdekeiben széthúzó tényezőkből összetéve, melyek egyesítése eleve sikertelennek látszik? Ha ezt a társadalmi réteget szervezni akarjuk, mindenkéltt tudnunk kell, vajjon *mi a középosztályhoz való tartozóság ismertetőjele?*

Kiket tekintünk a középosztály tagjainak?

A kérdés súlyos voltára utal már az a történeti tény, hogy a középosztály csak az utóbbi években kezd közös érdekeinek tudatára ébredni és némileg szervezkedni. Ennek oka mindenesetre e réteg belső egységének hiánya; ha természete szerint olyan egységes és egynemű lett volna, mint a plutokrácia vagy az ipari szervezett munkásosztály, bizonyára már régen megtalálta volna a maga hasonló, egységes szervezésformáját.

Amikor a társadalmat «osztályokra» bontjuk, eleve tisztában kell lennünk azzal, hogy itt az «osztály» fogalmát nem szabad szigorú logikai értelemben vennünk. Az osztály fogalmát szabatosan csak ott alkalmazhatjuk, ahol a tárgyak valamely csoportjában bizonyos tulajdonság vagy megvan, vagy nincs meg; pl. ez a gáz vagy hidrogén vagy nem, a szerint, vajjon megvan-e benne a hidrogén jellemző sajátsága vagy nincs. Ellenben ott, ahol arról van szó, vajjon bizonyos tulajdonság jobban vagy kevésbé van-e meg valamely tárgyban, a *típus*-nak sokkal rugalmasabb fogalmát alkalmazzuk.

A társadalomnak rétegekre való bontásánál is ily értelemben igazában nem társadalmi osztályokról, hanem csak társadalmi típusokról kellene szólnunk. Hisz a folyton mozgó-hullámzó társadalmi rétegek nincsenek egymástól merev demarkacionális vonalakkal elválasztva, hanem egymásba folynak, az alsóbb néprétegek tagjai fölemelkednek a felsőbb rétegekbe, miközben a tiszta típushoz képest átmeneti formákat alkotnak. De még a típus ilyen rugalmasabb értelme is viszonylag a legnehezebben alkalmazható a középső társadalmi rétegre, az úgynevezett középosztályra. A plutokráciának vagy a munkásosztálynak szembeszökőbb tipikus tulajdonsága, biztosabb kritériuma van, mely benne többé-kevésbé megvalósul, mint a középosztályú embernek (a «középosztály» szót használjuk továbbra is, de az imént megszorított értelemben). Ha az utóbbi tipikus tulajdonságát, ismertető jegyét keressük, ez bizony mindig ki akar siklani logikai hálónk nagyraszabott, az élet ezerféle gazdag változatához símulni nem tudó szemein. Milyen legyen ez az ismertetőjel? A legtöbben kizárólag *gazdasági jellegűnek* fogják fel: a középosztály kritériuma a közepes nagyságú jövedelem. Mások a szellemi *műveltségnek*, értelmiségnek bizonyos mértékét minősítik a középosztály tipikus tulajdonságának. Szerintünk a két kritérium egyesítése szükséges. A gazdasági mérték csak a kiindulópont; azonban a közepes vagyon, illetve jövedelem birtokával együtt jár rendszerint olyan hagyományoszerű szellemi-erkölcsi habitus, amely sem a nagyon gazdagoknál, sem a nagyon szegényeknél nem található.

Az anyagi és szellemi ismertetőjegyet klasszikusan alkalmazta a középosztály jellemzésére több, mint kétezerkét száz évvel ezelőtt *Aristoteles* Politika c. munkájában (IV. könyv, 11. fejezet. Fordította: Szabó Miklós, 1923.). Minden művelt társadalom fejlődése ugyanis a történelem bármely korszakában lényegében hasonló társadalmi szerkezetet alakít ki; az emberek élete s ezzel a társadalom rétegződése is velejében ugyanaz. «Minden államban — mondja Aristoteles — három osztálya van a lakosságnak: a nagyon gazdagok, a nagyon szegények s harmadsorban a középosztály . . . A vagyoni állapotban is valamennyi közt legtöbbet ér a közepes. Az ilyen ember hallgat legkönnyebben a józan észre». Ellenben az előkelő származású, nagyvagyonú emberek, másrészt a koldusszegények nehezen hajlanak a jó szóra. «Amazok inkább féltelen erőszakra és nagy gazságokra vetemednek, emezek pedig gonosztevőknek és kis gazembereknek csapnak föl.» Az előkelők és nagyon gazdagok el vannak kényeztetve s már az iskolában sem szoknak az engedelmességhez; a szükségét szenvedők pedig nagyon is földhözragadtakká, szolgai természetűkké válnak. «Emezek a vezetéshez nem értenek, csak szolgai engedelmességhez, amazok pedig meghajolni nem tudnak semmiféle vezetés előtt, csak úri parancsolásra áhítoznak. Így fejlődik aztán ki egy állam, mely szolgálkból és urakból, de nem szabad polgárokból áll . . . Pedig az államnak mégis csak lehetőleg egyenlőjogú és egymáshoz hasonló polgárokból kell állania, ez pedig elsősorban a középosztályú emberek közt lehetséges . . . S rendesen ezek az elemek a legmaradandóbbak az államban; mert sem ők nem áhítoznak a máséra, mint a szegények, sem az övékére mások, mint ahogy a gazdagokéra a szegények szemet vetnek . . . *Világos tehát, hogy az állami közösség is akkor a legjobb, ha a középosztályra támaszkodik s azok az államok rendezkednek be jól, amelyekben nagyszámban van a középosztály . . .* A legnagyobb szerencse tehát, ha az állampolgároknak közepes, de mégis elégséges vagyonuk van; mert ahol az egyik résznek igen sokja van, a másiknak semmije, ott vagy túlzó demokrácia vagy egyoldalú oligarchia, vagy tyrannis fejlődik ki — az egyik vagy másik véglet folytán . . . A demokratikus formák azért maradandóbbak és szívósabbak az oligarchikusoknál, mert középosztály van bennük; ahol azonban ezen osztály hiányában a vagyonatlanok kerekednek fölül tömegükkel, ott züllés és csakhamar megsemmisülés következik be.» Már arra is utalt Aristoteles, hogy a szellemi élet, a társadalmi haladás legfőbb tényezői, pl. «a legkiválóbb törvényhozók, a polgárság középosztályából kerülnek ki: közülök való volt Solon, Lykurgos, Charondas és úgyszólván a többiek is túlnyomó részben». Tehát már Aristoteles a középosztályt nem pusztán a gazdasági kategória szögéből nézi, hanem egyszerűen a lelki diszpozíciók, a műveltség, a társadalmi haladás szempontjából is, mely a középosztályt erkölcsi és politikai téren a legfontosabb államfenntartó tényezővé avatja.

Ha a középosztály újabb, sokszor bagoly-komoly tudós meghatározásait tüzetesen szemügyre vesszük, azt látjuk, hogy a középosztály fogalmát egészen *egyoldalúan csakis gazdasági tulajdonságokban* mérik ki. Kétségkívül a

gazdasági állapot egyik alapvető szempont: de egymagában alkalmazva, erőszakos általánosításra vezet. Egyesek a jövedelem közepes, számszerűen is kifejezett nagysága alapján számítják az egyéneket a középosztályhoz. Pl. *Schmoller* szerint az a középosztály tagja, akinek 2700—8000 márka évi jövedelme van, illetőleg 100,000 márkát érő vagyona: egy másik nemzetgazdász a minimumot 900, a maximumot 9500 márka évi jövedelemben állapította meg (természetesen még a békében). Az óvatosabbak negatív, de eléggé határozatlan meghatározáshoz folyamodnak: a középosztály azokból a legkülönbözőbb hivatású egyéncsoportokból áll, akik sem a nyugtókészekhez, sem a bérmunkásokhoz nem számíthatók, tehát a kisebb-nagyobb jövedelmű és műveltségű polgárság tölti ki a középosztály kereteit. Az 1924-iki berni középosztály-kongresszuson *Tschumi* elnök megnyitójában középosztályon azokat a néprétegeket érti, «amelyek sem a kapitalista felsőréteghez, sem a proletár alsóréteghez nem tartoznak, tehát a társadalomnak azokat a munkásmeheit, amelyek önálló tevékenységgel és mások segítsége nélkül akarják biztosítani életfenntartásukat: tehát a középosztály a munkás és értelmiségi réteg sajátos magvát (den eigentlichen Kern der werktätigen und intellektuellen Bevölkerung) zárja magába. Mi éppúgy fordulunk a plutokrácia ellen, melynek némely országban nagyobb, másokban kisebb vagy semmi jelentősége sincs, mint amily élesen küzdünk a szocialista-kommunista-anarchista körök rombolása ellen.»

A középosztály meghatározási kísérleteinek seregszemléje közben elénk bukkan az a felfogás is, mely szerint a középosztály két nagy csoportra tömörül: az önálló és a nem-önálló existenciákra. Az előbbieket az iparosok, kis- és középkereskedők és a kis- és középbirtokosok; ez a «rég» középosztály. Az utóbbiak a magán- és közalkalmazottak, azaz a magán-, községi és állami hivatalnokok; ez az «új» középosztály, mely főképp szellemi munkát végez. A kettő érdekei sok tekintetben egymástól elütők, sőt egyenest egymással ellentétben állanak. Ezért nincs a középosztálynak és újabb mozgalmának belső egysége, mélyebb gazdasági szolidaritása. Ha mégis ez a régi és új középosztály összefog, ennek alapja nem annyira a gazdasági törekvések közössége, hanem a társadalmi értékelés, a konzervatívabb világnézet egyenmősége.

Ezekből a meghatározási kísérletekből szembeszökő, hogy pusztán a gazdasági kategória, bármennyit agyaskodunk is vele, nem elég a középosztály némileg is kielégítő elhatárolására. Az évi jövedelem számszerű korlátfelállítása már a békében is alig volt igazolható; mert számos szervezett bérmunkás évi jövedelme is e korlátok közé esett. A világháború meg egészen eltolta a fizikai s a szellemi munkás jövedelmének határait; a középrangú hivatalnok fizetése azonos lett a munkásember bérével, másrészt számos középosztálybeli, szellemi pályán lévő egyén kénytelen lett utóbb fizikai munkát vállalni. Viszont az a fizikai munkás, aki szakszervezeti titkárrá, tehát hivatalnökká vagy húsz-harminemillió korona havi-jövedelmű szociáldemokrata pártvezérré emelkedik, bizonyára nem tartozik még a középosztály lelki egységébe, ha külső életstandardja felülmúlja is a középosztályhoz tar-

tozókét. Ellenben a nyomorgó, szellemi munkát végző magántisztviselő, aki nek osztályöntudata eredetileg a középosztályra vonatkozott, a nagytőke kizsákmányoló nyomása alatt könnyen elproletarizálódik s magát a szervezett munkássághoz tartozónak érzi.

Ami pedig a «rég» és «új» középosztály előbb jellemzett különbségét illeti, az *önállóság* szempontja sem biztos felosztási alap. Mert az iparos és a kereskedő is bizonyos értelemben függő helyzetben van, ha mástól nem, a nagykereskedőtől, a hitelezőtől s a vásárló közönségtől. Viszont a hivatalnokok egy része bizonyos fokú függetlenséget is élvez, nem említve az értelmiségi szabadpályákat (orvos, ügyvéd, mérnök, író, művész stb.). Továbbá : a «rég» és az «új» középosztály a jelzett értelemben azért sem állítható szembe, mert ellenkezik a begyökerezett szóhasználattal, mely «rég» értelemben középosztályon elsősorban nem a kispolgárságot (iparosokat, kiskereskedőket) érti, hanem a birtokos köznemességet és a vagyonos, művelt, városi polgárságot, melyek együttesen töltötték be a közhivatalok túlnyomó részét is. A «rég» középosztály pl. nálunk magyaroknál éppen ez a nyilvános életet irányító nemesi és városi intelligencia volt. Nálunk az ú. n. történeti középosztály a par excellence középosztály. S ha ma itt körünkben középosztálymozgalmról van szó, ezt éppen a tisztviselői elemből álló történeti középosztály szervezi, azonban magához vonja azokat a társadalmi elemeket is (kis- és közép-iparosokat és kereskedőket), melyek lényegében ugyanazon konzervatív, a történeti és nemzeti értékeket megbecsülő világnézeten vannak s amelyek gazdasági érdekeit a nagytőke és a szervezett proletariátus éppúgy elnyelni készül, mint az övét. A német és a francia középosztálymozgalom ezzel szemben a fordított utat járta. A kézműiparosság indította meg, hogy az önálló kisiparosokat szervezze a kapitalizmus beolvasztó törekvése és a szervezett munkásság erőszakával szemben. A mozgalomhoz csatlakoztak a kereskedők, később a szellemi pályák képviselői is. A mozgalom célja és eszköze először tisztán gazdasági : önszegély, szövetkezet, hitelszervezés, a kisemberek gazdasági ellenállóképességének fokozása. A középosztálynak ú. n. értelmiségi rétege nagyobb lendülettel csak az utóbbi években kapcsolódott bele e mozgalom gazdaság- és társadalompolitikai programjába.

Az eddigiekből nyilvánvaló, hogy határozott pozitív gazdasági kategóriába a középosztály fogalma *maradék nélkül* be nem szorítható. Kénytelenek vagyunk a már említett negatív elhatároláshoz folyamodni, mely csak arra utal, hogy lefelé is, fölfelé is a jövedelem szempontjából milyen réteg *nem* tartozik általában a középosztályhoz. A negatív határok is persze folyton hullámzanak.

A gazdasági szempont mellett a középosztály meghatározására alkalmasnak tűnik fel a *műveltség* bizonyos mértéke is. Ennek alsó fokát négy középszintű (gimnáziumi, reáliskolai) vagy négy középfokú iskola (polgári iskolai, ipari szakiskolai) osztály elvégzése adná meg, felső fokát pedig az egyetemi vagy egyéb főiskolai végzettség. A statisztikai terminológia e két határ közé eső réteget *értelmiségnek* szokta nevezni.

Ez a műveltségi kritérium is túlmerev és csak nagyjában érvényes a középosztályra. Általában fedi az imént jellemzett gazdasági alapon való elhatárolást, mert a fizikai munkásság túlnyomó része csak elemi népiskolai s tanonciskolai műveltséggel bír. Ámde a kisiparosok, kiskereskedők és kisbirtokosok jelentékeny részének sincsen négyosztályos középfokú iskolázottsága. E szerint ez az ismertetőjegy sem tekinthető biztos tipikus vonásnak. Másrészt, ha a középosztály szellemi pályán mozgó tagjaira gondolunk, akkor éppen a középosztály e rétege képviseli a társadalom szellemi arisztokráciáját (nookráciáját) s így *ebből* a szempontból a középosztály voltakép a felsőosztály. A legnagyobb geniek a tudomány, művészet, politikai élet terén éppen a középosztály talajából virágoztak ki; a nagy feltalálók és felfedezők, az emberi kultúra igazi hatalmas rétegforgatói éppen a középosztály sarjadékai.

A Földön nem az északi sark eszkimója, sem a tropikus tájak szerecsene építette föl az emberiség mai kultúrájának hatalmas dómját, éppúgy a társadalmi rétegek közül is sem az egészen nincstelenek hideg és sivár miliője, nem a nagyon gazdagok elpuhító bősége teremti meg a kultúrát, hanem a kettő közé eső középrend műveltségi zónája, melyben a szellemi értékek kultusza hagyományoszerű s folyton továbbbőszítő indítékul szolgál. Minden virágzó, egészséges társadalomban a vezérosztály a középső réteg. Belőle indul ki a termelés mind anyagi, mind szellemi téren, mert hisz az anyagot is a szellem mozgatja: mens agitat molem. Iniciátiva, felfedezés, feltalálás, a munka szervezése és irányítása, az ehhez szükséges elhatározóképeség és személyi felelősség elsősorban a középosztályban található. Akár az iparost, kereskedőt, gazdát, akár a szorosabb értelemben vett szellemi pályákon működőket nézzük, a középosztály szellemi tevékenysége a vezérlő és irányító tényező abban a munkában, melyet aztán a fizikai munkásság nagyrészt csak mechanikusan végrehajt. Ebből a szempontból, úgy látszik, a szellem, a műveltség bizonyos foka az, ami meghatározza, vajjon kik tartoznak a középosztályba? Innen érthető, hogy a társadalmi rétegek közül elsősorban a középosztály az, mely a haladást nemcsak egyedül az anyagi jólét fokozásában látja, mint akár a szervezett munkásság történelmi materializmusának marxi dogmatikája, akár a nagytőke midási életbölcseisége, hanem a szellemi-erkölcsi önértékek lehető megvalósításában.

A középosztálynak ez az általában magasabb szellemi műveltsége vezet át bennünket a harmadik szempontnak, a *világnézetnek* körébe, melyből az egyes társadalmi rétegek lelki szerkezete jellemzően vizsgálható. Aránylag a proletariátusnak világnézete a legegyneműbb már műveltségének differenciálatlansága miatt is. Ez a világnézet, amennyiben tudatos, a marxi ideológia pillérein nyugszik: a metafizikában materializmus, az etikában csak egy értéket, a gazdasági értéket ismerő szélső utilitarizmus. Társadalmi érték-felfogása minden téren radikális: a társadalom történelmi alapjait gyökerestől föl kell forgatni s a hagyományos nemzeti korlátokat ledönteni. Ami viszont a középosztály világnézetét és társadalompolitikai felfogását illeti, bár van polgári radikalizmus is, a középosztály tipikus vonása lényegében a *mérsékelt*

haladás, mely kiegyenlíteni iparkodik mindenütt az arisztokráciának merev konzervatizmusát és a proletariátusnak mindent felforgatni törekvő nihilizmusát. A középosztály a történet tanúsága szerint átlag a folytonosságban ható történeti erők irányában halad. Ezért a nemzeti gondolatnak és érzésnek is mindenütt és mindenkor a középosztály a leghőbb megőrzője és fejlesztője. A proletariátus és a plutokrácia nemzetköziségre és világpolgárságra hajlik: velük szemben a középosztály ragaszkodik leghívebben a nemzeti közösség hagyományához és történeti aspirációihoz. A középosztály a nemzeti szervezetnek világszerte a legszívósabb eleme. Sem a munkás-internacionále, sem a nagytokés arany-internacionále nem akar ismerni nemzeti ideált. Ennek egy támasza van: a középosztály, a tudatos nemzeti élet alanya és mozgatója. A parasztság laza társadalmi szerkezetű, történelmi műveltség híján. Csökkent a nemzeti öntudata; egyelőre inkább a nemzeti élet energia-rezervoárja, tartalék-össereje, semmint tudatos hatóereje. A nemzet a maga történeti életét valójában a középosztályban éli, benne feszül és lüktet igazi szellemi és erkölcsi ereje és feltörő aspirációja.

A hagyományszerű nemzeti gondolat és érzés történeti kohéziója egyik tipikus vonása a középosztálynak. Kétségtől a több-kevesebb gazdasági életről való közérdeklődés is alapvető jegye a középosztálynak: az ipar csak akkor virágozhatik, ha a gazda nyersanyagot termel s a kereskedő az iparcikket el tudja helyezni; a gazda csak akkor tud vásárolni és befektetni, ha termékeit kellő áron értékesítheti. És a tudós, művész, köz- és magántisztviselő is csak akkor kaphatja meg szellemi munkájának anyagi ellenértékét, ha a gazdasági élet organizmusának körforgalma egészségesen megy végbe. A középosztály valamennyi rétege gazdaságilag kölcsönösen egymásra szorul, magasabb szempontból mégis csak egyetlen életről való közérdeklődésbe tartozik, melynek ha egyik tagja beteg, ezt a betegséget csakhamar a többi tag is megérzi.

De a gazdasági érdek kisebb-nagyobb közössége mellett az, ami a középosztályt egy viszonylag egynemű egységbe fűzi, az erkölcsi-szellemi közösség: a *nemzet történeti öntudata* s az ebből fakadó *társadalom- és világlátás*. Ha a középosztály ismertetőjegyét keressük, ne vesszünk bele egyoldalúan a gazdasági élet sokrétű hálójába. Az nem véletlen, hogy a középosztály Európaszerte most, a nagy világrengés után, kezd tudatosan szervezkedni. Ennek nemcsak az az oka, hogy a nagy vulkán lábán elsősorban a középosztály gazdasági pozícióit öntötte el legjobban, hanem az is, hogy ez a világrengés mindenütt szabadjára eresztette azokat a centrifugális erőket, melyek a nemzetek államfenntartó energiáit kimeríteni, a nemzeti társadalom erkölcs-történeti szerkezetét szétfeszíteni iparkodnak. Ennek a szerkezetnek gerendázata pedig éppen a középosztály. A középosztály erkölcsi szubstanciájában, szellemi életről való közérdeklődésében, történeti, nemzeti világlátásában, egész létalapjában van fenyegetve. Innen van most éles reakciója, komoly szervezkedési törekvése. De ez oldja meg azt a problémánkat is: mi kovácsolja össze viszonylag egyneművé a középosztályt, mi elsősorban a sajátos kritériuma?

Ez a kritérium a *történeti hivatásérvzés, a nemzeti missziótudat*, mely csak több nemzedék közös munkája alapján mint erkölcsi, szellemi hagyománytőke sűrűsödik össze. Nem tartozik a magyar középosztályba, aki nem érez együtt ösztönösen is, meg tudatosan is a történeti Magyarország életakarásával, erkölcsi és politikai hagyományaival. Lehet közepes jövedelme, lehet közepes vagy akármekkora műveltsége : nem él a magyar középosztály lelki közösségében. Ingyen se gondoljuk, hogy a nemzet történeti hivatásérvzése megvágyonosodott jöttmentek máról-holnapra szerzett lelki tulajdona lehet.

Hogy a középosztály sajátos ismertetőjegyét és a nemzet életében való szerepét jó helyen keressük, azt olyan társadalom körképe igazolja legjobban, ahol a középosztályú értelmiséget kipusztítják. A középosztály fogalmát ilyen negatív reliefben szemlélteti a mai bolsevista Oroszország, vagy a tőlünk elszakított területek állapota, melyeket elsősorban magyar értelmiségtől, középosztályától, vezető rétegtől iparkodnak a bitoló hatalmak megfosztani, mert ebben él a leghatékonyabban a történeti Magyarország tudata és akarata.

Mínthogy a középosztály fogalma ennyire szorosan egybeforr egy-egy ország nemzeti életével, a középosztály-mozgalom sohasem lehet olyan értelemben nemzetközi, mint a munkásságnak vagy a nagytőkének szervezete. A külföldi középosztály-mozgalom, mint láttuk, mindenütt ma is túlnyomóan gazdasági jellegű : mint ilyen, gazdasági mozgalom, a munkásság és nagytőke nemzetközi szervezeti sikereinek szuggesztíója alatt, szintén a nemzetközi organizáltságtól vár a középosztály számára hatékonyabb eredményeket. Az 1923-iki berni kongresszus e mellett már hangoztatta a világnézeti s társadalmpolitikai szempontot is : a középosztálynak az egész világon össze kell fognia a kommunizmus-anarchizmus, másrészt a szélső kapitalizmus társadalmi érvényesülése és erkölcsé ellen : a mai társadalmi veszethség ellen nemzetközileg kell keresni a hatékony erkölcsi szérumot. A középosztály-mozgalomnak ez az elvi küzdelme joggal és a siker reményével lehet nemzetközi jellegű. Mihelyt azonban ezen az elvi magaslaton túlmegyünk s az egyes nemzetek középosztályának belső konkrét problémáiról van szó, a további érdekközösségnek már útjában áll a sajátos nemzeti értékfelfogás : itt már pl. a magyar középosztálynak nem lehet az az érdeke, ami a csehé, oláhé vagy szerbé. E ponton már vége a nemzetköziségnek : itt a nacionalizmus érzelme diktálja a *verbum regens*-t. Már pedig éppen ez a nacionalizmus a középosztály lelke, fogalmának legfőbb alkotójegye és lényege.

ARISZTOKRÁCIÁNK KULTÚRÁLIS FŐLADATAI.

(1922.)

Amidőn a nemzet életének ebben a legválságosabb korszakában minden téren az ország újjászervezése válik szükségessé, e szervezés tervszerűsége érdekében először is meg kell vizsgálnunk mindazokat a szellemi s társadalmi energiákat, amelyek rendelkezésünkre állanak, a nemzet társadalmi struktúráját, hogy minden társadalmi rétegnek természetéhez, súlyához és tehetségeihez képest tűzhessük ki sajátos feladatait és kötelességeit: mi legyen jelen viszonyaink között a kisgazda (paraszt-) osztálynak, az ipari munkás-ságnak, a középosztálynak, s az arisztokráciának sajátos munkája és feladata, mennyiben tesz eleget ennek, milyen eszközökkel terelhető különös kötelességeinek teljesítésére, hogyan ébreszthető nagy nemzeti felelősségének tudatára? E kérdésekre való felelet az egészséges művelődési és gazdasági politika legelső feladata.

E sorokban annak a társadalmi klasszisnak helyzetéről elmélkedünk, melyet történeti és vagyoni presztizse elsősorban jelölne ki, mint a multban, a nemzet vezetésére. Kritikánk nem tekintélyt rombolni, hanem a jövő számára erősíteni és építeni akar, mert hisz abból az aggodalomból fakad, hogy arisztokráciánk a közélet teréről fokozatosan visszavonulva, egészen elzárkózott, magában mindinkább fosszilizáló *class apart*-tá válik, a társadalom organizmusának túlélte, kiöregedett szervévé, melynek már hovatovább nem lesz sajátos és nélkülözhetetlen funkciója. Ez az aggodalmunk fokozódik, ha arisztokráciánknak az 1919 óta folyó nemzeti újjáéledésben való viszonylag csekély aktív részvételét összehasonlítjuk azzal a szereppel, melyet az arisztokrácia a mult század huszas éveiben megindult nagy nemzeti reform-mozgalomban játszott mind irodalmi, politikai, mind gazdasági téren. Ha elismerjük, hogy olyan nagyszabású egyéniségek fényes sorozata, mint Széchenyi, Eötvös, a Dessewffyék, Wesselényi, Kemény, Jósika, Teleki László stb., nem mindig pattanhat elő a szükséges történeti pillanatban, mégis feltűnő s ezért okaiban kutatni való, vajjon miképpen lehetséges az, hogy amikor éppen a fiatalabb nemzedéket kellene a tetterőnek legjobban feszítenie, 25—45 év közötti mágnásaink közül úgyszólván egyetlenegy sem pillanthatunk meg közéletünk fórumának egyik sarkában sem? Hol vannak a mult századi

reformkorszak nagy embereinek unokái? Az ország *governing family*-einek újabb hajtásai?

Ennek okait kutatva, szemügyre kell vennünk általában az *arisztokrácia lelki szerkezetét*.

Ahol társadalom történetileg kialakult, ott mindig van elit-osztály. A természetől ajándékozott testi-lelki kiválóság következtében az egyenlőtlenség a társadalmi élet alaptörvénye. Mindenütt kialakul egy vezető osztály, melyben a hatalom és vagyon öröklődik. Az apák érdeme és tekintélye átszáll a születéssel az utódokra. Így volt ez az indusoktól minden népen keresztül a germánokig, kiknél Tacitus szerint az előkelő származás s az ősök nagy érdemei már az ifjaknak is fejedelmi méltóságot kölcsönöztek (*insignis nobilitas aut magna patrum merita principis dignationem etiam adolescentulis adsignant*) s a virginiai első ültetvényesekig, kiknek utódai ma is büszkén írják nevük mellé a megkülönböztető betűket: *FFV* (*first families of Virginia*). Tizenhetedik-tizennyolcadik századbeli angol ősök kikutatása a demokratikus Amerika minden milliárdosának leghőbb vágya s presztizskelléke. Miért? Mert történeti patinát, nemességi varázst nyom a nevére. Minők azok a tipikus tulajdonságok, amelyek az arisztokratikus származáshoz fűződnek s már ennek látszatát is oly kívánatosá teszik világszerte az emberek előtt?

A születési arisztokrácia először is az egyenrangú házasság folytán a kiváló tulajdonságoknak nemzedékről-nemzedékre való átöröklésén alapul: mintegy átszáll a közügyek kormányzására való érzék, politikai diszpozíció, minden magasabbrendű erkölcsi és művészi eszmény iránt való előkelő fogékonyság, fokozott becsületérzés, a függetlenség tudatából származó önértzet, szabadságtudat és megvesztegethetetlenség, a tömeg ízlésével szemben való felsőbbtség. Az ősök nagy hagyományai kötelezők az utódokra s állandóan visszaviszik jelenét a múltba: *noblesse oblige*. Az arisztokráciának a nemzetek művelődésében s politikai életében mindig sajátos történeti hivatása volt a magasabb élet-standard képviselése, amely felé a szélesebb rétegek fokozatosan törekednek. Innen érthető, hogy nagystílusú kultúra s nagyszabású élet mindig csak ott fejlődött ki, ahol arisztokrácia volt. Minthogy az arisztokráciának politikai s vagyoni kiváltságai vannak, ezek megőrzésére való törekvésükből jól érthető minden téren konzervatív alapjelmük, amire bizonyos mértékig szintén szüksége van az egészséges, nem ugrásszerű, hanem fokozatos társadalmi fejlődésnek.

Ámde az arisztokráciának ezek a pozitív, fontos történeti szerepet játszó sajátosságai, különösen ha a politikai hatalom már nem táplálja őket, igen könnyen végzetes negatív tulajdonságokba váltódnak át: a józanul fékező konzervatizmus mozdulatlanúságba merevül, a történeti öntudat s az ebből fakadó energia arisztokratikus göggé, az alsóbbrendűektől való távolság túlzott páthoszává fajul, a nemes ízlés és elegancia raffinált fényűzésbe és sybaritizmusba megy át, az egyenrangú házasságok eugenetikus alapja felrúgás híján a degeneráció forrásává válik.

Az arisztokráciának főnebb jellemzett pozitív tulajdonságai szorosan

összefüggnek a politikai hatalom birtokával, amely állandó hajtóereje és ápolója nemzedékről-nemzedékre e sajátságoknak s uralkodó szellemi habitusnak. A demokrácia előretörésével minél jobban gyengül az arisztokrácia politikai befolyása, annál jobban ritkul közöttük a személyes kiválóság: először stagnáció áll be, majd a nyilvánvaló hanyatlás. Az angoloknál ez a folyamat — mint A. Ponsonby kimutatja (*The Decline of Aristocracy*. 1912.) — 1832 körül indul meg: a hanyatlás döntő kritériuma volt 1911-ben az alsó- és felsőház nagy küzdelmének az előbbi fényes győzelmével való befejeződése. Az angol arisztokrácia kénytelen volt lemondani kiváltságai egy részéről, hogy a másik részét megmentse. Kiesvén kezéből átlag a politikai vezetés, nincsen sajátos foglalkozása és hivatása s így megfogyatkoznak benne azok az értékes örökletes diszpozíciók, melyek régebben tipikusan jellemezték. A politikus arisztokrata helyébe lépett már a múlt század második felében a *sportsmann*, aki annyiban demokratizálódott, hogy idejének túlnyomó részét jockey-k és keeper-ek közt tölti. Ebbe az egyoldalú sportkultúrába kapcsolódott bele újabban az automobil: az arisztokraták még nyugtalanabbakká váltak, egyedüli komoly foglalkozásuk a folytonos helyváltoztatás lett, az állandó *locomotio*, ami még idegesebbé s fegyelmezett szellemi munkára még kevésbé hajlamossá tette őket. Az automobil az arisztokrácia fiatalságának jórészét eltechnizálta. A másik típus a *business magnates* («pargarófok») faja, amely legalább gazdasági téren közeledik a közre nézve hasznos élet eszményéhez, bár lassankint egyszerűen plutokráciává fokozódik le. Az angol arisztokráciának nagy történeti múltú közéleti és politikai szerepét ma már inkább csak néhány öreg mágnás képviseli: a fiatalabb nemzedék a nagystílusú közélettől egészen visszavonulóban van.

A mi arisztokráciánk is az utóbbi félszázadban, mint zártabb társadalmi réteg, mindinkább vesztett politikai súlyából. Főrendiházunk a múlt század végétől egészen jelentéktelenné vált, csak a képviselőház mágnástagjai játszottak jelentékeny szerepet a politikai életben. Ezek azonban ma már az öregebb generációhoz tartoznak. A fiatalabb arisztokrata-nemzedék ily viharos időkben a politikai porondon sehol sem jelentkezik, sőt közéleti pályára még csak készülöben sincs. Megindult nálunk is az arisztokráciának a közügyektől való ugyanaz a visszavonulása, mintegy belső emigrációja, amely az angoloknál, de még inkább 1871 óta, a harmadik francia köztársaság idején, a franciáknál tapasztalható. Ahol az alkotmány teljesen demokratizálódik, ott az arisztokrácia abban a téves hitben, hogy már teljesen elvesztette a kormányzó hatalom lehetőségét, kényelmetlenül érzi magát, visszavonul, elzárkózik a maga exkluzív társaságába, pusztán *clubman*-né s *sportman*-né alakul át. A francia arisztokráciának a politikától való végzetes visszavonulása igen jellemző példa számunkra is. Ma már tisztán látjuk, hogy a «magáratartó, jólszervezett és éberszellemű magasabb osztály a francia politikában még akkor is komoly tényező maradhatott volna, midőn az általa kegyelt politikusok a köztársaság alapításakor elvesztették azt a reményt, hogy ők kormányozhassák az országot». (Bodley.) A helyett, hogy a

francia arisztokraták tovább küzdöttek-dolgoztak s bizonyos mértékig okosan demokratizálódtak volna, azon ürügy alatt, hogy nekik a köztársaságban úgy sem nyílik terük a közügyek irányítására, egyszerűen otthagyták a politikai arénát majdnem kizárólagos zsákmányául a vidéki fiskálisoknak és hivatásos demagógoknak, akik minden konzervatív ellenzék híján legradikálisabb reformjaikat is könnyűszerrel keresztülvitték. Pedig a francia arisztokráciának az egyenlőség elve ellenére is még mindig meglett volna az ancien régiméből megőrzött történeti sulya és presztizse, ha a dolognak nem a kényelmesebb végét fogja s vissza nem húzódik a demokratikus politika iszapjáról. Az új érához való némi akklimatizálódás igen fontos szerepet s a radikalizmust fékező hatalmat biztosított volna számára. Így sikerült volna áthidalnia azt az űrt, mely a társadalmi előkelőséget s a szélesebb réteget ma már végleg elválasztja. Ekképp a francia arisztokrácia maga készítette elő lassú haldoklásának útját. Dacosan otthagyva a forumot, párizsi szalonjaiban és vidéki kastélyaiban sáncolta el magát, melyek lassanként önmaguk múzeumaivá alakulnak át.

Úgy látszik, a mi arisztokráciánk is erre az útra indul s a kor igényeihez és szelleméhez nem tudván helyesen alkalmazkodni, lemondóban van sajátos történeti hivatásáról s a még mindig bennerejlő értékes energiáknak megváltozott viszonyokhoz mért érvényesítéséről. Jelenleg kormányzó politikusaink között még eléggé képviselve vannak főképp erdélyiekkal, akik már csak szerényebb vagyoni viszonyaik miatt is mindig mozgékonyabb, életrevalóbb, a változó helyzetekhez jobban alkalmazkodó típust alkottak; ámde ez csak időleges: új tetterős nemzedék egyáltalán nincs feltűnőbb a látóhatáron.

Ennek okai közül itt csak kettőt emelek ki. Az egyik általános, a másik különös természetű. Mindenütt tapasztalható, hogy ahol a választójogot a legszélesebben kiterjesztették s a választásoknál a teljes demokrácia érvényesül, a komoly munkához szokott, finomabb ízlésű, munkás életüket a tömegtől távol folytató szellemek visszariadnak a képviselőválasztásokkal járó kellemetlenségektől, a nép ízléséhez mért szónoklatoktól, a helyi nagyságoknak való udvarlástól, a választási szokások durvaságától s plakátharcától, a kerületből a képviselőhöz irányított ezerféle magánkérekektől stb. A dunaparti fényes palotáig elég sáros út vezet; a nemzet sok értékes eleme örömet járna bele, ha a hozzávezető út kissé tisztább és kényelmesebb lenne. Továbbá, aki a demokratikus parlamenti életet ismeri, tudja, hogy világszerte a közügy rovására igen sokszor a magánterjeszkedés titkos politikáját takarja, a demokratikus parlament mindenfelé a korrupció melegágya. Innen a jelszó világszerte a parlamentarizmus csődjéről, ha mindjárt egyelőre semmiféle más kormányzati szisztémával nem is helyettesíthető. Jellemző Bodley szava: «amikor Franciaországban egy becsületes polgár politikára adja magát, arra majdnem oly szánalmasan tekintenek, mintha Angliában egy tisztességes férfiú játékosná vagy iszákossá válik.» Ezt a léghőrt még fullasztóbbá teszi a «hivatásos», de magánvagyon nélküli politikusok folyton nő-

vekvő száma. Die Politik verdirbt den Charakter — mondja Bismarck. Már most, ha átlag már a kiválóbb polgárember kényesebb ízlése visszariad a politika mai porfelleges arénájába való belépéstől, még inkább a tömeg lenézésére úgyszólamos, az életet kevésbé ismerő, vagyonából nyugodtan és fényesen megélő arisztokrata. Az itteni súlyos és sokszor piszkos küzdelemnek nincsen olyan vonzóereje, mint a vadászatnak vagy az automobil-sportnak.

De ezen általános ok mellett sokkal fontosabb egy különös ok, amely miatt az újabb arisztokrata nemzedék a politikai életet kerüli, sőt az ilyen irányban ráháruló történeti kötelességeit nem is tudja kellően teljesíteni: az arisztokrácia mai *nevelési rendszere*.^{*} Itt természetesen csak a típust vesszük szemügyre, mely alól számos kivétel lehetséges. Ez a nevelési rendszer jobára angol szabású. A csecsemőt egy angol nurse kellően ápolja. Amikor aztán a kis mágnás hat-nyolc éves lesz, egy angol sportsman-féle nevelő kezébe kerül, s vele tölti a nap túlnyomó részét éveken keresztül éppen a legfogékonyabb korban. A jól honorált s eléggé követelődző modorú angol megtanítja a sport különböző ágaira, egyet-mást esetleg olvas vele, de nem ismerve a mi viszonyainkat, egy idegen, felemás világba neveli bele, a sajátos magyar érzelm- és gondolatvilágtól távol, jórészt csak angol atlétikai kultúrát fejleszt ki benne bizonyos gentleman-like háttérrel. Minthogy az angolban megvan a hajlandóság mindent lenézni, ami nem angol, ami magyar: ez a fitymáló, a mi viszonyainkat lekicsinylő tónus átszarmazik növendékére is. Közben a német és francia nevelőnők is munkába jönnek; a nyelvkaosz lassankint némileg kitisztul. A gimnáziumi osztályokra való előkészítésre a falu káplánja vagy egy filozopter jut a házba, aki naponként csekély egy-két órára kapja kézbe növendékét pusztán oktatásra: az igazi döntőbefolyású nevelés továbbra a pubertas és adolescentia korában is az idegenek kezében marad. Kérdezhetjük: mikor tehet szert az ilyen idegen légkörben a mágnásifjú alapos, részletekbe menő, a folytonos munka útján rétegesen lerakódó *magyar nemzeti kultúrára*? A gimnáziumot otthon végzi, mint magántanuló s év végén úgy-ahogy vizsgálatot tesz. Ez azonban egyáltalán nem pótolja a nyilvános iskolák nyújtotta tudást; másrészt az ilyen ifjú meg van fosztva az emberismeretnek, az emberekkel való bánásmódnak, a természetes pszichotechnikának attól a készségtől, amelyet mindnyájan a társainkkal való együttlét, verseny és surlódás által sajátítottunk el. Érdekes paradoxont mutat ez a mágnásnevelési rendszer: látszólag a sport s az élő nyelvek tanulása által éppen az életre nevel a tudományokban való alaposabb jártasság, az értelmi nevelés rovására; s mégis kitűnik, hogy az ilyen ifjú az életben tehetetlen, az emberek természetét s a velük való helyes bánásmód-politikát soha meg nem tanulja; gentleman-nevelést kap a doktrinérizmus rovására s az életben mégis mindenha tehetetlen doktrinér marad, kit a nélkül, hogy

^{*} A magyar arisztokrácia régebbi nevelési rendszerére nézve l. *A magyar művelődés eszményei 1777—1848* című munkámat (1927. I. köt. 491—511. l.).

észrevénné, mások vezetnek. A magántanulás rendszerére vezethetjük vissza arisztokratáinknál az élet és az emberek ismeretének megdöbbenő hiányát, tehetetlenségüket s azt az önállótlanyságot, hogy minden jelentéktelen dologban folyton másra szorulnak. A nyilvános középiskolába való járás — még pedig nem pusztán a felső osztályokra korlátozva, mint újabban tapasztalható — az életnek legjobb iskolája, a legalkalmasabb előkészítés a későbbi nyilvános életre. Így már a kiskorukban belegyökereznének arisztokratáink a magyar nemzeti közéletbe, közvetlenül éreznék a *mai* élet igényeit és aspirációit, élénkebben fejlődnek ki felelősségtudatuk s kötelességérzésük a nemzeti közösséggel szemben, nem egy elzárt üvegszekrényben vagy exkluzív társaságban, hanem a reális társadalomban nőnének fel, — egy-egy iskolai osztály miniatűr-társadalom, — korán ambíciók támadnának bennük, hozzászoknának a kitartó, céltudatos szellemi munkához, a fegyelmezett észjáráshoz és kritikához, amit a magántanulói rendszer sohasem pótolhat. Nem kell félni attól, hogy a többi tanulóval történő érintkezés miatt mindjárt kellemetlen plebejus-vonások tapadnak rájuk.

Nem szokván hozzá az arisztokrata-ifjú már középiskolás korában az állandó, szigorúan megszabott és rendszeres munkához, érthető, hogy főiskolai tanulmányai is jórészt csak a vizsgálatok úgy-ahogy való letetésére korlátozódnak. Túlnyomó részük jogász lesz, épp olyan papirosjogász, mint az a szegénysorsú ifjú, aki az előadások hallgatása helyett kénytelen irodában görnyedni. Megdöbbenő, hogy a par excellence jogász-nemzet e legelőkelőbb fiai mennyire őrizkednek a jogtudományok tényleges és komoly hallgatásának és tanulmányozásának munkájától. A vizsgálatok előtt kompendiumokból való készülés : ebben merül ki jogászéletük. Régebben ez másképpen volt : a pesti egyetem s a pozsonyi jogakadémia ifjúságának vezetőelemei között sok volt a mágnás-ifjú. Csak Eötvös József báróra utalok, aki az egyetemre szorgalmasan járván, itt találkozik össze Pauler Tivadarral, Lukács Móriccal, Szalay Lászlóval, s egész életére kiható barátságot köt velük. Ha arisztokrata egyetemi ifjúságunk szorgalmasan járna egyetemre, komolyan végezné itt stúdióimait s aktív részt venne — nemcsak a jogászbálok idején — az egyetemi ifjúság életében : ez ismét fontos lépés volna az ember-és életismeret, a munka által való demokratizálódás s a komoly és értékes nyilvános életpálya útján. Az is meglepő, hogy amíg más nemzet arisztokratái között számosan akadnak, akiket valamely tudomány műzsája megihletve, ennek a tudományágnak művelésére szentelik anyagi gondoktól mentes életüket : addig nálunk — a szemész *Batthyány* herceg, a geografus *Teleki Pál*, a magyarság őstörténetét kutató *Zichy István* kivételével — alig ismerünk valakit mai arisztokratáink közül, aki a tudomány művelésében aktív részt venne. Ha az arisztokrata ifjak nyilvános középiskolai oktatásban részesülnének, bizonyára számosan kapnának hathatós indítékot az igazság kultuszának szentelt teoretikus életre. Az újabb mágnás-nemzedék tagjainak — fájdalom — nincsenek komoly irodalmi szükségletei. Ha összehasonlítjuk főúri könyvtáraink XVIII. és XIX. századi részét mennyiség és

tárgykör szerint XX. századbeli gyarapodásukkal, jelentékeny hanyatlás tűnik elénk, amiből visszakövetkeztethetünk az ifjabb generáció kulturális szükségleteinek dékadenciájára, értékelő felfogásának és érdeklődési irányának megváltozására is. A régebbi főúri nemzedék a nemzeti közművelődést hathatósabban pártolta, mint a mostani, mely ilyenirányú kötelességeit már teljesíteni véli, ha némi morzsákat juttat a tudománynak és a szépirodalomnak. Az ifjabb nemzedék általában maga semmivel komolyan nem foglalkozván, nem is érzi, hogy a nemzeti közművelődést milyen pontokon kellene istápolnia: a nagyszabású mecénások kihalóban vannak. Még aránylag a művészet területén tapasztalható részükről hathatósabb támogatás. *Gróf Klebelsberg Kuno* bámulatossága, melynek elsősorban köszönhető, hogy a magyar tudományos élet folytonossága meg nem szakadt, egészen magában álló jelenség.

Az is jellemző, hogy amíg *our noble and gentl youth* a sport-, főképp az automobilkultúra következtében külsőleg eléggé eltechnizálódik, a technika komoly tanulmányozására mégsem adja magát. Hány arisztokrata-ifjú tanul a műgyetemen? A technikai tudományokat, melyek erős, megfeszített munkát igényelnek, egyáltalán nem művelik. A jogász-típus az uralkodó. Legújabbban örvendetes jelenség, hogy mint nagybirtokosok fiai többen gazdasági akadémiát végeznek s így remény van arra, hogy értvén a gazdálkodáshoz, birtokaikat maguk fogják kezelni, megszabadulnak az ó vagyonukon megdagadott s birtokaikat lassankint kisajátító bérlőktől. A földbirtokreform egyébként ügyis rákényszeríti őket az intenzívebb gazdálkodásra.

Arisztokratáinknak a komoly közéleti pályára való szakszerű előkészülete és életrevalósága nagyban fokozódnék azzal, ha nem riadnának vissza fiatal korukban néhány évi hivatalnokoskodástól. Eddig úgyszólván csak a külügyi szolgálatból vették ki részüket, mert erre — mint más nemzeteknél is — nyelvtudásuk, külföldi családi kapcsolataik, reprezentatív nevük és föllépésük különösebben alkalmassá tette őket, bár ilyenirányú működésük is kritika tárgyává tehető. Egyébként az volt a leggyakoribb eset, hogy az esetleg pár évig képviselősködő arisztokrata korán főispánná, államtitkárrá vagy miniszterré lett, a nélkül, hogy alaposan és szakszerűen ismerte volna a közigazgatás bonyolult gépezetét, a hivatalnoki hierarchia szövevényes természetét; csak sok hiba és tévedés árán tanult bele az egész nemzet életére nézve oly fontos szerepébe. Száz évvel ezelőtt nem átalottak fiatal arisztokraták hivatalnokoskodni (igaz, hogy akkor még nem alakult ki a modern állam nagy bürokratikus gépezete, hivatalnoki osztálya). Pl. Eötvös József br., az alkancellár fia, ügyvédi vizsgálatot tesz, aljegyző Fehérmegyében, ahol alaposan megismeri a megye szervezetét, majd a kir. kancelláriában fogalmazó s egy nyugateurópai út után Eperjesen a kerületi tábla ülnöke. Itt a megyeházán ismerkedik meg a két Vachottal, Kerényivel, Sárossyval, Pulszkyval és Treforttal, akikkel együtt szövi irodalmi és politikai terveit. Ilyen kölcsönösen ambíciókat termelő barátság, a reális társadalommal való érintkezés milyen jótékonyan hatna ma is az ifjú arisztokraták fejlődésére;

mégis csak más szemmel látnák az életet, ennek szükségleteit, a társas közösségnek velük szemben táplált igényeit. Az életben való forgolódás hamar észrevétetné velük kasztjuk presztizsének hanyatlását s felelősségük tudatára ébresztené őket.

Akkor mégis csak belátnák, hogy a társadalom rohamos demokratizálódásával szemben nem az az eljárás a helyes, amelyet a francia arisztokrácia követett, amikor a közélettől teljesen visszavonult s történelmi narcizmusba esett, mert egyebet sem tett, mint önmagát multja tükörképében imádta; hanem, hogy komoly és fáradságos munkával alapos ismeretekre s közéleti bölcsességre tevén szert, mind a nemzeti közösség, mind a maguk érdekében ki kell bontakoztatniok azokat a nagy történelmi energiákat, melyek családjuk multjában és vagyoni helyzetében rejtőznek.

A mai arisztokrata a régivel szemben, akinek neveltetése és összekötetése miatt nem kellett riválisokkal megküzdenie, rosszul van a közéletre előkészítve, a versenybe bele sem fog, eleve visszavonul. Ezen csak új nevelési rendszer segíthet. A mai arisztokratának sokkal nagyobb iskolázottsággal, életismerettel, felkészültséggel kell bírnia, mint apáinak. Ezzel szemben azt látjuk, hogy a fiatalabb nemzedéknek képességei és munkakészsége folyton fogy, mind többen vannak köztük, akik már fáradtan születnek. De ki fogja maholnap megvédeni őket, ha nem jómaguk? Szakítaniok kell a szokások, a precedensek pszichológiájával: nem azért haladnak ebben a régi irányban, mert ezt helyesnek tartják, hanem azért, mert eddig ebben az irányban mentek. Ha arisztokráciánk a régi úton haladva, nem mutat föl kiemelkedő személyiségeket, lassankint végleg elveszti történelmi reprezentatív erejét, eszménysugárzó szuggesztíóját. Ez a tekintélyesökkenési folyamat már megkezdődött. Új szellemre van szüksége arisztokráciánknak, ha élni akar; szüksége van okos evolúcióra, mert különben elnyeli a revolúció. A társadalmi és politikai fejlődés megváltoztatta rendjük jellegét és pozícióját; a történelmi *vis inertiae*-nek is megvan a maga határa. Ma már növekvő türelmetlenség kíséri az olyan társadalmi osztály életét, mely a közügyektől távol az előkelőség hűvös magaslatainak ritka levegőjében elzárkózva él s munka nélkül csak költi azt, amit mások termelnek. A származás történelmi fénye lassankint elhomályosodik: «a nagy nevek — mondja La Rochefoucault — a helyett, hogy emelnék, csak kisebbé teszik azokat, akik nem tudják fenntartani». Ha nem kapcsolódik be arisztokráciánk aktívan közéletünkbe, végleg degenerálódik: ősi hagyományoktól megterhelt, «született őszhajúakból» (Nietzsche) fog állani. Két szélső felfogás áll itt egymással szemben: a demokrácia túlzott módon idealizálja a self-made-man-t, az arisztokrácia pedig az előkelő származás történelmi jelentőségét. Mindkettő balítélet. Amannál könnyen kitör a racionalista parvenü-jelleg, a társadalmi-történelmi gyökértelenség; emennél viszont könnyen uralkodóvá válik a mult-hoz való oktalan ragaszkodás, a józan haladással is hadilábon álló konzerwatizmus, a csak a holtak szemével való látás.

Az arisztokrácia sajátos ereje s kivételes társadalmi presztizse az ősök

történeti kultuszán alapul: s mégis sajtáságos, hogy az ifjabb arisztokrata nemzedék nem tanulmányozza nagyjai életét, hogy ihletet merítsen jelen föladatainak teljesítésére. Jellemző, hogy alig van főúri családunk, mely megíratva a maga történetét; nincsen megírva az Esterházy, Batthyány, Zichy, Pálffy, Festetich stb. család históriája. Hányan olvassák fiatal főuraink közül igazi odaadással pl. Széchenyi életét és munkáit? Pedig mennyi ma is értékes tanulságot vonhatnak le ezekből a maguk számára! Széchenyi életéből megtanulhatnák, hogy a zajos és vidám életű huszártiszt milyen komolyan és céltudatosan készül nagy nemzeti hivatására; mennyit utazik, tanul, figyel, milyen lázasan gyarapítja ismereteit, hogy életét hátramaradt nemzetének felvirágoztatására szentelhesse; miképpen iparkodik megnyerni az arisztokráciát a nemzeti reformmozgalmaknak, hogyan rázza fel az egész nemzetet önismeretre; miképpen szervezi meg s koncentrálja az arisztokrácia fiatalságát a nagy nemzeti munkára, hogyan tanítja maga Byron Manfredján kezdve angolul Wesselényit. Milyen fáradhatatlan munkát fejt ki az Akadémia, a lóverseny-ügy, a Duna-, és Tiszaszabályozás, a Lánchíd, a gőzhajózás körül; miképpen válik úttörőjévé könyveivel s hírlapi cikkeivel a magyar publicisztikának, hogyan avatja Pestet irodalmi középponttá s az ország fővárosává. Vasakarata nem ismer korlátot. Esméket vet fel, maga izgat-dolgozik érdekükben, maga vezeti az ügyeket a legaprólékosabb részletekig, nem úgy, mint manapság, amikor az arisztokrata, miután már minden készen van, mint díszelnök ül a kész munka élére: sem az eszme kidolgozásában, sem konkrét aprólékos végrehajtásában aktív részt nem vesz. Megható s Széchenyi gyakorlati életrevalóságára jellemző, hogy — mint Úti Naplójában írja — maga csempészi át Angliából a gázgép egy mintáját, bár e nemű kivitelre halálbüntetés volt szabva. Hol találunk ma példát ilyen szent áldozatkészségre, s fáradságot nem ismerő buzgalomra? Ő hangoztatja, hogy «mennél magasb születésű pedig a hazafi, s mennél dúsabb, annál jobban nevelheti s terjesztheti a közértelmességet, s így a haza erejét». (Hitel.) «Végkép nem a szám s a geográfiai helyzet s nem a szerencse adományai, hanem a képesség s erény jelölik ki mindenkinek helyét».

Három év óta folyó nemzeti regenerációnknak s reformmozgalmainknak sarkalatos hibája az a balítélet, mintha pusztán külsőszerű intézkedésekkel, a társadalmi s az állami élet formális szabályozásával magasra kitűzött céljainkat elérhetnénk. Pedig mindezek csupán üres keretek: állandó és szilárd tartalmat beljük csak e célok irányában kellően átférmálódott lélek önthet. A lelkek formálása pedig nem mehet végbe máról-holnapra. Ez lassú, lépésről-lépésre haladó, fáradságos munka eredménye. Az igazi, mélyebbgyökerű lelkihatás csak évek mulva jelentkezik s kamatozhatik. Ez áll az arisztokráciára is: kötelességeinek, történeti hivatásának és felelősségének tudatára és megfelelő teljesítésére elsősorban az új nevelésnek és az önismertnek fáradságos és hosszú útján juthat.

A MAGYARSÁG ÉS A PEDAGÓGIAI PACIFIZMUS.

1927.)

Ez a könyv* feltárja előttünk a szomszédos államok közoktatásügyének multját és jelenét, azokét az államokét, melyek a régi Magyarország ezeréves testének háromnegyedrészt shylocki kegyetlenséggel a kedvező világtörténeti konjunktúra közepett amputálták s most minden kiagyalható eszközzel arra törekszenek, hogy az új területükön talált négymilliónyi magyarságot földjéből, nyelvéből és kultúrájából kiforgassák, a felnövekvő magyar nemzedék magyarnyelvű művelődésének útját szegjék s minél mohóbban és gyorsabban beolvasszák. Ezek az államok, mihelyt az impériumot átvették, még a trianoni szerződés előtt, a magyar iskolákat bezárták vagy némi haladékkal lassú haldoklásra ítélték, majd a trianoni szerződéstől a nemzeti kisebbségek számára biztosított jogokat semmibe sem véve, olyan közoktatásügyi törvényeket hoztak, melyek a magyarságnak minden, a saját nyelvén megkísértett művelődését eleve megfojtják. Arról is kezdettől fogva gondoskodnak, hogy a magyarság politikai határokkal való széttépését a magyarság szellemi-kulturális egységének, lelki integritásának, közös történeti tudatának szétszaggatása is egy nyomon kísérje: a trianoni határkarókon túl az anyaországnak úgyszólván semmiféle szellemi termékét sem bocsátják be. Nem engedik, hogy a térben szétszórt tagokat a szellemnek átható sugarai legalább lélekben egyesítsék, mert jól tudják, hogy a magyarság lelki integritása az állami-földrajzi integritásnak is a jövőbe kanyarodó útja.

Évek óta hiába fordítja meg a kálváriajáró kisebbségi magyarság az 1871-ben levert franciák szavát: «vannak dolgok, amikről hallgatni kell», úgy, hogy igenis beszél, a békeokmányokban biztosított kisebbségi jogainak érvényesítését követeli, fájdalmát a nemzetközi fórumok elé önti. Mindenütt süket fülekre talál; legjobb esetben sok jogi furfanggal és hosszas hókuszpókusszal hozott nemzetközi bírósági ítéletekkel utasítják el.

A kisebbségek jelszavát a nemzetközi fórumok únni kezdik. Lassan odajutunk, hogy *ők* haragszanak ránk Trianon miatt. A helyett, hogy égrekiáltó nyitott sebeinket orvosolnák, a *világbéke* jelszavával altatnak bennünket:

* Az elszakított magyarság közoktatásügye. Budapest, 1927. Szerkesztette: Kornis Gyula.

s ha mi a világbéke előfeltételeként nem is történeti, de legalább a békeszerződésben biztosított jogaink érvényesítését emlegetjük, a világ csúfjára, békebontóknak bélyegeznek minket. Amint 1921-ben olyanok ítétek halálra bennünket, akiknek sejtelmük sem volt Kelet-Európa valóságos viszonyairól, most hasonlóképpen, sokszor jóhiszeműen, olyanok kínálgatják nekünk a világbékének a mai határokat megmerevíteni hivatott gondolatát, akiből minden fogékonyság hiányzik az ő viszonyaiktól egészen elütő nemzetiségi állapotok történeti, gazdasági, nyelvi és művelődési értékelésére. Ilyen jóhiszemű, békeábrándokat szövő idealisták elsősorban az amerikai közoktatásügy munkásai. Az eszmék hűvös, sőt légüres terében sok jóindulattal megszerkesztett álmuk a *pedagógiai pacifizmus*. Ennek veszedelme abban rejlik, hogy az európai győző és jóllakott hatalmak, szomszédaink is, kapva kapnak rajta, mert ezzel az általános humanizmus erkölcsi tekintélyének pajzsa mögé rejtetik a nemzeti kisebbségeket elnyomó törekvésüket s az «örök béke» jól hangzó címén állandósíthatják a világháborút követő elhamarkodott békeszerződések rendelkezéseit.

A nagy világháború félelmetes módon megmutatta, hogy a háború, melyet a jövőben az emberiség még rettenetesebben raffinált technikával fog folytatni, egyenest az emberi kultúra és jólét teljes elpusztulására vezet. A háborút tehát minden eszközzel meg kell akadályozni. Ilyen eszközül kínálkozik az általános lefegyverzés, melyet a Népek Szövetsége, mint valami szuperszuverenitással bíró világhatalom, volna hivatva végrehajtani. Ez azonban, mint az utóbbi évek sokszor meghiúsult tárgyalásai bizonyítják, csődöt mondott. Az általános békét és lefegyverzést hirdető népek, melyek győztek, buzgóbban és gondosabban fegyverkeznek, mint valaha, hogy jelenlegi rablott birtokállományukat örök időkre biztosítsák. Az általános fizikai lefegyverzésre nem lévén kilátás, egy ideálisabban hangzó *lelki leszerelés* vált jelszóvá: úgy kell minden népnek a következő nemzedéket nevelnie, hogy már eleve rettegjen a háború fúriájától s a nemzetek egyetemes testvériségének, az általános emberszeretetnek, a világbékének szelleme hassa át. A nemzeti nevelést telítsük meg egy felsőbbrendű közösség, az egész emberiség ideáljával s a nemzeti nevelésnek csak azokat a mozzanatait tartsuk meg továbbra is, melyek az emberiség magasabb eszményével nem állanak ellentétben. Távol kell tartani a nevelésből mindent, ami alkalmas a fiatal lelkekben a más nemzetek meggyűlöltetésére s lebecsülésére. Azok a lelki hajlamok és értékelő állásfoglalások, melyek békét vagy háborút hoznak majdan létre, már az iskolapadban ülő gyermek lelkében fogannak meg. A nagy tömegek s az őket vezető politikusok minden korban s mindenütt neveltetésük kötelén táncolnak. A világbéke tehát egyedül a következő nemzedék ilyen irányú lelki formálásától függ.

Ez a *pedagógiai pacifizmus*, mely mögött részint az emberiség közös érdekéért hevülő ideális törekvés, részint a győző államoknak a legyőzettek ifjúságára irányuló önző szuggeszciója s önbebiztosítási furfangja lappang, kétségkívül hatalmas világháború. Erre nézve legyen szabad néhány tény

ismertetnem, melyeknek nemzeti életünkre is kiható jelentőségét gondosan kell mérlegelnünk.

A Népszövetségi Társaságok Nemzetközi Ünioja (*Union internationale des Associations pour la Société des Nations*) 1924. évi teljes ülésén elhatározta, hogy az egyes országokban működő szervei útján felkéri a pedagógiai egyesületeket, történelmi és földrajzi társaságokat, közoktatásügyi minisztériumokat, hogy «mindazok a fejezetek eltávolíttassanak a jelenleg használt iskolakönyvekből, amelyek a nemzetek közti gyűlölet ébrentartására alkalmasak és hogy ugyanebből a szempontból az összes új iskolakönyvek is ellenőriztessenek». A történelmi oktatás tantervére nézve az Üniónak az a kívánása, hogy «az ifjúság mindjárt az iskolai oktatás kezdetén bár egyszerű formában, de mégis némi oktatást nyerjen a világtörténelemből, még pedig annak kezdetétől fogva egészen napjainkig. A nemzeti történelem tanítása azonos szellemben történjék a legújabb időkig tanított világtörténelemével. A felsőbb osztályokban külön tanórák szükségesek annak kimutatására, hogy a világtörténet folyamata mikép vezetett a Népszövetségnek megalakulásához». A történelmi oktatásban a háborús mozzanatok jelentőségét a történet egyéb tényeihez képest nem szabad túlozni. «Különösen pedig nem szabad, hogy a háborús dicsőség fénye a háború brutális és tragikus vonásait eltakarja.» Minden ország küldje meg tankönyveinek egy példányát az Ünio brüsszeli titkárságának s a Népszövetség genfi könyvtárának. Az így összegyűjtött anyagot a titkári hivatal meg fogja vizsgálni s jelentést tesz róla. Az egyes államoktól maguktól is kértek már eddig jelentéseket. Az ezeket tartalmazó füzet megdöbbentő fényt derít az egész mozgalom naív optimizmusára, az egyes nemzetek lelki világában és sajátos viszonyaiban való teljes tájékozatlanságára s a kitűzött cél keresztülvihetetlenségére. A válaszok taktikai frázisok szövedékei. Románia nem is felel; Csehszlovákiából csak a német bizottság; a minden nemzetiséget legbarbárabb erőszakkal elnyomó Jugoszlávia ártatlanul kijelenti, hogy az ország igazán pacifista és a Népszövetség ott nagyon népszerű (que son pays est essentiellement pacifique et que la Société des Nations y est dans l'ensemble populaire). «A tankönyvek egyáltalán nem sovíniszták, kevés lap van bennük, mely gyökeresebb átalakítást kívánna. Wilson elnök különösen népszerű Jugoszláviában». A francia és belga tankönyvekre vonatkozó jelentés becsületesen megállapítja, hogy «több közülök szigorú kritika tárgya lehet». De siet hozzátenni, hogy ugyanaz állapítható meg számos némei könyvről is.

Világbéke a nevelésen keresztül: ebből a gondolatból fakadt három évvel ezelőtt a *Nevelésügyi Társaságok Világszövetsége* (*World Federation of Education Associations*). Ennek szervezése is, akárcsak a háború után a Népszövetségé, Wilson vezérlete alatt abból az országból indult ki, amely maga is sok kisebb állam szövetsége, amely a népek szövetségének gondolatával mintegy együtt született. Az Egyesült-Államok Országos Nevelésügyi Társasága (*National Education Association of the United States*), amikor *Csehszlovákia elnökének, Massaryknak*, az a kérelme érkezett hozzá, hogy hívja

meg a világ népeit közös értekezletre, 1923-ban San-Franciscóban rendezte a Nevelésügyi Társaságok Világszövetségének első konferenciáját.* (L. a hivatalos kiadványt: World Conference on Education.) Itt sok régi szép óhaj ment újra határozatba: a követségeknél ne csak katonai és kereskedelmi, hanem közoktatási attasé is alkalmaztassék; ki kell adni egy nemzetközi oktatásügyi folyóiratot; meg kell szervezni a nemzetközi könyv-, tanár- és diákcsere-t; komolyan elhatározták egy világegyetem alapítását. Bennünket legjobban érdekelnék a népek békés nevelésére irányuló határozatok, melyek azonosak a Népszövetségi Társaságok Úniójának követelményeivel. A jelen nemzedéket meg kell tanítani arra, mivel tartozik a béke szempontjából az emberiség jövőjének. Az állampolgári nevelést ki kell terjeszteni a nemzetközi vonatkozásokra is, nemcsak jogi, de etikai téren is. A tankönyvekből ki kell küszöbölni a többi országokra vonatkozó helytelen adatokat és felfogásokat s ezzel is előmozdítani a nemzetközi barátságot és jóakaratot. A történelem tanítását már az iskolák alsó fokán meg kell kezdeni, még pedig nem a nemzeti, hanem a világtörténelemmel, oly elvek szerint, melyek közvetlenül előmozdítják az elfogulatlan ítélkezést, igazságosságot, nemzeti szerénységet, együttműködést és megbecsülést a népek között. Hasonló elvek hassák át a földrajzi oktatást is. Évenként az első hágai kongresszus napját (május 18) a világ összes iskoláiban meg kell ünnepelni («Good-Will Day»). Az első nevelésügyi világkonferencián, mely ezeket a határozatokat hozta, az amerikaiakon kívül főképp a japánok és a kínaiak vitték a szót. «A világ jövője — mondta a japán császári pedagógiai társaság elnöke, M. Sawayana-gi — főképp attól függ, mennyire készek a világ népei nemzeti érzésüket és nemzeti egoizmusukat a nemzetközi jólét nagy gondolata által mérsékelni.»

A második nevelésügyi világkonferenciát 1925 júliusában Eidenburghban tartotta meg a világ minden részéből összesereglett mintegy kétezer pedagógus. A magyar vallás- és közoktatásügyi minisztérium s a Magyar Pädagógiai Társaság is képviselve volt. A konferencia céljával a patriotizmus olyan tisztultabb formájának kialakítását tűzték ki, mely biztosítja, hogy a következő nemzedékek türelmesebbek legyenek más népek jogai iránt s így egyetemesen kifejlődjék az a lelki készség, mely nem engedi többé a nemzetek vitáit háború által elintézni, hanem csakis nemzetközi döntőbírótság útján.

Ha a konferenciának két, majdnem ezer lapra rúgó testes naplókötetét forgatjuk,** számos érdekes fejtegetést találunk bennük a modern nevelésnek ma világszerte időszerű kérdéseiről, de valami pozitív megoldási mód a fentebb kitűzött célhoz mérten a sok általános szólamból sehogyssem bontakozik elénk. Az ilyenfajta terv kidolgozását maga a konferencia is a pedagógusoknak a következő, 1927-ben Torontóban (Kanada) összeülő világparla-

* «the request came from the president of Czechoslovakia that the National Education invite the nations of the world to a conference». Ez a kezdeményezés politikai háttérre is utal.

** *World Education. Proceedings of the Conference of the World Federation of Education Associations held at Edinburgh, July 20 to July 27, 1925. Volume I—II. Edinburgh. 952. lap.*

mentjére kívánta bízni, még pedig annak a javaslatnak alapján, melyet egy washingtoni polgártól kitűzött 25,000 dolláros pályázat alkalmából egy amerikai pedagógus, *David Starr Jordan* szerkesztett.* Ezt a Jordan-féle tervet tüzetesebben ismertetem, mert éles világosságot vet arra az elmejárásra, hogyan képzelik a világ népeinek sorsába mind erősebb kézzel, anyagi és szellemi hatalommal belenyúló amerikaiak, de egyszersmind velük a világ tanügyi munkásainak zöme, a világbéke megszületését éppen a nevelés eszközeivel? Ez a gondolatmenet nem válik belátható időn belül valóra, de ha mégis a világ szellemi vezető köreiből uralkodóvá lesz, akkor ez a magyarság történeti sorsát is igen közelről érinti.

A legtöbb ember vezető eszméit — mondja a Jordan-féle terv — már gyermek- és ifjúkorban az iskolai oktatás kristályosítja ki. A történelmi tankönyvek és olvasókönyvek mindenütt a háborút dicsőítik, a hadi tetteket a heroizmus tetőpontjának mutatják be. Ellenben a népeknek a tudományban, művészetben, szellemi téren végbevitt igazi haladását csak gyéren ismertetik. A civilizáció, közegészségügy, közlekedés, technika, kereskedelem terén tett haladás ugyanis nem hívja fel annyira a figyelmet, mert nem eléggé drámai természetű. Ezért küldjön ki a Szövetség bizottságot, mely majd megvizsgálja világszerte a történelmi oktatást és tankönyveket, hogy javaslatot tehessen megjavításukra. A második eszköz a világbéke útjának előkészítésére a különféle nemzetek fiatalok levelezése és közös sportolása. A nemzetközi sport a kölcsönös megértés legjobb útja. «A katonai szellem olyan országokban a legerősebb, ahol a cricket, baseball, football, csolnakázás és labdajáték kevésbé ismert.»** Meg akarja a Jordan-féle terv vizsgáltatni külön bizottsággal, mely tényezők nevelik a közvéleményt a háborúra? Vajjon kozmikus szükségesség-e a háború? Igaza van-e annak a történelmi érvnek, hogy mindig volt háború, tehát ezentúl is kell lennie? Továbbá igaza van-e annak a pszichológiai bizonyítéknak, hogy a háborúskodás az ember természetében rejlik, az ember is küzdő állat? S végül a szociális darwinizmusnak, mely szerint a nemzetek közül is csak a legerősebbek maradnak fenn s ezeknek joguk van a gyengébbeket és kisebbeket kiirtani vagy letiporni? Sokat vár a tervező attól, hogy a világ pedagógusai közös erőfeszítéssel dolgozzanak a nemzetközi kölcsönös megértés előmozdításán. Csoportokba tömörülve, a Nevelésügyi Társaságok Világszövetségében hatékonyan működhetnének közre a világbéken. E célra az is szükséges, hogy a pedagógusok tanulmányozzák a világbéke eddigi szerveit, főképp a Népek Szövetségének szervezetét és munkáját. E végből szintén bizottságot kell kiküldeni.

* U. o. II. 923—927. lk.

** Itt a tervező szeme előtt nyilván az angol és amerikai nép lebeg. Azonban az az angol nemzet, mely a föld egyharmadát meghódította s kezében tartja, alig mondható antimilitarista szelleműnek. Nagyobb public schooljaiban (középiskoláiban) ott található az *Army Class* és az *Officers' Training Corps*, amely a hadügyminisztérium felügyelete alatt áll s amelyben mellékesen a középiskolás fiúknak tisztekké való csöndes kiképzése folyik. Az angol iskolák a sok sport dacára nem kevésbé militarista szelleműek, mint a többi nemzetek iskolái.

Íme, ebben merül ki a nemzetközileg megkoszorúzott híres tervezet a világbékének a lelkek leszerelése útján való megvalósítására: egy csomó tanulmányozó bizottság s egy csomó naív elmélet, mely nem ismeri színről-színre az európai nemzetek jelen viszonyait, történeti multját és ebből fakadó aspirációit, semmiféle eszményi teóriával el nem csitítható valóságos lelki rúgóit. A Világszövetség elnökének, *Thomas*-nak szavaiból kiviláglik, miért hisznek az amerikaiak a fentebbi naív utópiákban: Európa viszonyait is amerikai analógiára képzeli el. «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, *eggyé* lettek.» Megfelelkezik azonban a kiváló amerikai arról, hogy a hozzájuk egyenkint bevándoroltak magukat először csak vendégeknek érzik, akiknek a gazda rendelkezése szerint kell magukat viselniök, a gazda pedig a bevándoroltak fiainak kezébe az iskolában a csillagos lobogót nyomja, őket egy nagy gazdasági és kulturális világhatalom polgáraivá neveli. Az ilyen állam presztízse rövid idő alatt észrevétlenül és önkéntelenül egybeolvasztja a különféle nemzetiségeket. Ennek a könnyű összeolvadási folyamatnak láttára az amerikai embernek *Wilson*-tól *Thomas*-ig nem lehet érzéke és fogékonysága az európai nemzetiségi kérdések iránt. A pedagógusok világkonferenciáján a világbéke problémája, a nemzetiségi kérdés, nyíltan és őszintén alig juthatott szóhoz. *Petri Pál* Edinburghban kifejtette, hogy a határok megváltoztatása nélkül alig lehet a mostani keleteurópai állapotokon javítani, a kisebbségek elégedetlenségét megszüntetni s ezzel a világbékét lelkileg előkészíteni.* A Magyar Pædagogiai Társaság kiküldötte, *Kundt Ernő*, rámutatott arra, hogyan üzték el a «hódítók» a magyar tanítókat, mikép zárták be iskoláinkat (pl. Erdélyben a 3000 magyar iskolából 2285-öt), hogyan akadályozzák meg az új magyar nemzedék művelődését? ** Mindezt a nevelők világgyűlése meghallgatja, sajnálkozik, de vitába nem bocsátkozik — s továbbszövi a pedagógiai pacifizmus álmát.

Azt a gondolatot, hogy meg kell vizsgálni, vajjon a tankönyvek a béke szellemében vannak-e írva, az ugyancsak amerikai *Carnegie Endowment for International Peace* már megvalósította. Párizsi fiókja útján tájékoztató jelentéseket gyűjtött össze s adott ki a háborúban résztvevő államokban használt tankönyvek történelmi, földrajzi és irodalmi anyagáról abból a szempontból, vajjon nincsenek-e bennük gyűlölködő, a népeket egymásra uszító fejtegetések? A magyar jelentés, melyet *Horváth Jenő* készített (Magyar Pædagogia. 1926. 12—29. l.), fölényesen mutatja ki, hogy bár nagy okunk van rá, sem tankönyveink, sem tanterveink és utasításaink semmi olyant nem tartalmaznak, ami alkalmas lenne a nemzetek közti gyűlölködésnek a tanulóifjúság lelkébe való átplántálására.

E többirányú pedagógiai pacifista törekvés láttára maga a *Népek Szö-*

* *World Education. Proceedings etc.* I. 134. l.

** U. o. II. 875—6. l.

vetsége is Genfben irányelveket iparkodik megszabni s eszközökre rámutatni arra nézve, hogyan lehetne az iskolák útján a világbékét megteremteni. Bizottsága, a *Commission Internationale de Coopération Intellectuelle*, e tekintetben részletes tervet ajánl valamennyi nemzet kormányának figyelmébe.* A világbékének első és leghatékonyabb eszközét a saját maga jelentőségének dicsőítésében látja: minden iskolában, a népiskolától az egyetemig, valamennyi nemzet fiait szellemi fejlődésük fokának megfelelően ki kell oktatni arról, mi a Népek Szövetségének célja, szervezete és munkája? Ez a tanítás a kötelező iskolai tanterv egyik része s a vizsgálati kérdések tárgya legyen, nemcsak a fiú-, de a leányiskolákban is, mert az anyának van legnagyobb szerepe a gyermek lelkének formálásában. A kormányok gondoskodjanak arról, hogy az idevágó «tananyag» a tankönyvekben is helyet foglaljon s hogy a tanítók és tanárok hozzáférhessenek a Népek Szövetségét ismertető iratokhoz és magyarázatokhoz. Esetleg a Népek Szövetsége fog gondoskodni ilyen irányú pedagógiai folyóirat kiadásáról. A technikai, ipari, kereskedelmi, mezőgazdasági és egyéb szakiskolák, esti tanfolyamok stb. is vezessék be a Népek Szövetségének ismertetését. Az idevágó oktatás helyét a tantervben, továbbá idejét a Népek Szövetsége nagy kegyesen az egyes tanügyi kormányok döntésére bízza; de kívánatosnak tartja, hogy ez a tanítás a földrajzi, történelmi és alkotmánytani oktatás körében kapjon helyet. Azt is óhajtja, hogy ezt az új tanítási anyagot lehetőleg illusztrációk, vetített képek, kinematografikus bemutatások is kísérjék. Kívánatos az is, hogy a tanítók, tanárok számára külön tanfolyamot rendezünk a népszövetségi tudnivalók módszeres kezelésének elsajátítására. A tanulók között pályázatokat kell kiírni a Népek Szövetségéről szóló legjobb munkára. Az iskolának mind tanári, mind ifjúsági könyvtárai szerezenek be a Népek Szövetségre vonatkozó könyveket. A Szellemi Együttműködés Bizottsága (*Coopération Intellectuelle*) időnkint a különböző országokban figyelemmel fogja kísérni az itt felsorolt eljárások eredményeit, ezeket összehasonlíttja s aztán kiegészítő ajánlatokat fog még javasolni. Ami az egyetemeket illeti, óhajtandó, hogy egy vagy több, legalább hat előadásból álló speciális tanfolyam szerveztessék a Népek Szövetségének ismertetésére a nap oly szakában, amikor valamennyi egyetemi hallgató a tanfolyamra eljárhat. Az egyetemi tanárok jól tennék, ha az írásbeli tételek tárgyának kitűzésében tekintettel volnának a Népek Szövetségére. A népszerű egyetemi tanfolyamok, szabad egyetemek, egyetemi ifjúsági körök, sportegyesületek, cserkész-szövetségek körében is előadások útján kellene terjeszteni a Népek Szövetségének eszméjét és munkásságának jelentőségét. A kormányok azoknak, akik érdemeket szereznek a népszövetségi gondolatnak az akadémiákon, tudós társaságokban, iskolai könyvekben stb. való propagálása körül, kitüntető címetek vagy díjakat adhatnának.

A Népek Szövetsége igen üdvösnek tartaná a történelmi tankönyvek revízióját; de maga is elismeri, hogy az nagyon kényes (trés délicate) kér-

* Publications de la Société des Nations. XII. A. Coopération Intellectuelle. 1926. aug. 9.

dés. E tekintetben nemzetközi téren lehetetlen tovább menni az ajánlásnál. De kívánatos, hogy valamennyi nemzet távolítsa el tankönyveiből a többi nép ellen gyűlöletre izgató részleteket.*

Ezek a Népek Szövetségének óhajai, mint maga mondja: «teljes szerénységükben» (en toute modestie). A tanítókra és tanárookra szerinte e szempontból fontos szerep és nagy felelősség nehezedik a jövő nemzedék lelkének formálásában. Az ő hivatásuk ennek a nemzedéknek lelkébe égő vágyat csepegtetni a világ dolgainak a népek *szabad* szövetkezése útján való megoldására.

A nagyobb fantáziával rendelkező gondolkodók távolról sem elégszenek meg ezzel a programmal. Sokkal radikálisabb megoldásra gondolnak: a nemzeti egyéniségeket elmosó világegység, *világállam* eszméjére akarják a Föld valamennyi fiát nevelni. Az egész Föld csak egy hatalmat, egy világszuverénitást ismerjen, melynek mint államfölötti államnak lobogóján az *Orbis Terrarum* csillogjon. A nevelés legfőbb célja a patriotizmus fogalmának az egész világra való kiterjesztése legyen. E gigászi távlatnak, helyesebben: merő utópiának legnagyobb hatású propagátora, *H. G. Wells*, Comenius pedagógiai internacionalizmusában találja meg a maga történeti előzményét. Comenius hirdette ugyanis a harmincéves háború pusztítása után, hogy egységes államban kell egyesíteni a nemzeteket; egy univerzális nyelv legyen a tanítás és hivatalos érintkezés eszköze; egy könyvből, a «Nélkülözhetetlen ismeretek könyvé»-ből szerezze meg a világ valamennyi polgára mindenütt műveltségének elemeit.

A pedagógiai pacifizmusnak eszméit, melyeket a *Népszövetségi Társa-*

* Hogyan izgatnak még ma is a francia tankönyvek gyűlöletre, csak egyik elemi iskolai tankönyvük (*Syllabaire Langlois. Méthode de lecture et d'écriture. 2-e Livret. Armand Colin. 17-e Édition. Paris, 1925.*) utolsó, nagybetűs lapjával, mint a hatékony pedagógiai pacifizmus példájával világítom meg. A fordítás a gyűlölet infernális haragját enyhítené, azért eredetiben iktatom ide:

Souvenez-vous!

Souvenez-vous, petits Français, que c'est l'Allemagne qui a attaqué la France et l'a forcée à faire la Grande guerre.

Souvenez-vous, que pendant plus de quatre ans la Belgique et le Nord de la France ont été occupés par les Allemands.

Nos ennemis se conduisirent en barbares, volant les machines des usines, les mobiliers des maisons, les plus belles œuvres des musées.

Des villes furent détruites par eux, des villages rasés. Ils empoisonnèrent l'eau des puits, coupèrent les arbres fruitiers.

Les Allemands commirent des crimes atroces: mutilant ou tuant des enfants, fusillant des femmes et des vieillards.

Avec leurs avions, ils bombardèrent nos villes, y faisant de nombreuses victimes.

Leurs sous-marins coulèrent des bateaux marchands, même des navires hôpitaux.

Vaincus, les Allemands demandèrent la Paix. Nos soldats allèrent chez eux pour faire l'occupation; mais ils se conduisirent avec humanité, respectant les habitants et leurs biens.

Honte éternelle à l'Allemagne.

Gloire éternelle à la douce France et à ses Alliés.

ságok Ünioja, a Népek Szövetségének bizottsága (Commission de Coopération Intellectuelle) és a Nevelésügyi Társaságok Világszövetsége oly erélyesen hangoztat, elvi szempontból, mi is őszinte szívvel valljuk. Hisz az általános emberinek ez a gondolata nem új : mindig beletartozott, mióta a kereszténységnek, ennek a legnagyobb világnevelőnek univerzális humanizmusa erkölcsi műveltségünk alapjait lerakta, a pedagógiai elvek kánonába. Az általános emberi szeretetet és jóakaratot most a nagy háborút követő új nemzetközi világrend csak erőteljesebb hangsúllyal emeli ki. Minden tisztelet és becsülés az elv jóhiszemű hirdetőinek. De mi, magyarok, kiket nagy nemzeti szerencsétlenségünk józan realizmusra tanított és a légnemű jelszavak utópiája iránt érzéketlenné fásított, kénytelenek vagyunk szomorúan megállapítani, hogy e téren is áthidalhatatlan szakadék tátong a szépen hangzó *elmélet* és a rideg *valóság* között. Miután a győző hatalmak a kívánt területeket a többi nemzetek testéből kihásították s megalkották az új birtokaikat biztosító Népszövetséget : most már lelkesen rajonganak a békéért, most már pacifista idealizmusuk higgadt és világos logikával, egy matematikus rideg szigorúságával vonja le az állandó békének minden következményét s nyugodtan agyalhatja ki azokat az eszközöket, amelyek legalkalmasabbnak látszanak a legyőzött nemzetek lelkéből a háborús szellem kiirtására. Pánhumanizmustól áthatott nemeshangú elvi deklarációik a fizikai lefegyverzésre nézve a *valóságban* csak a legyőzöttekre vonatkoznak : ők maguk sohasem képzelt mértékben fegyverkeznek. Ugyanígy áll a dolog a *valóságban* a lelki lefegyverzéssel, a pacifista pedagógiával is : vajjon *mi* kezdjük meg, legyőzöttek, kiirtani a jövő nemzedék lelkéből az ezeréves birtokunkat megrabló szomszédok ellen való természetes antipatiát, akkor, amikor elszakított testvéreinket ezek a szomszédok a legféltelenebb gyűlölettel sanyargatják, anyagi és kulturális javaikból kiforgatják, melyeknek épségét nemzetközi szerződések biztosítják számukra? De ha az írott szerződéseket így tartják meg, hogyan várhatjuk azt, hogy a pedagógiai pacifizmus sokkal finomabb és ellenőrizhetlenebb elveit a valóságba átültessék?

A mai béke, amint ma már szerzői is belátják, a háborús állapot csendes folytatása : rosszabb a vérengző háborúnál. A nyílt háború pusztítás, fájdalom, halál : de ez a béke a nyers erő csendesen megfojtó terrorja, melynél a jajsikolyt és hörgést az új nemzetközi jog, hozzá újabban a nemzetközi pedagógia udvarias frázisai csitítják. A világbéke tudós főpapjai közvetett úton most azt akarják, hogy ennek a csendes halálnak egy jajszava se juthasson el a felnövekvő magyar nemzedék füléhez. Az egyetemes humanizmus nevében, melyet az imperiálista nagy- és kisántánt fegyverkezése és a nemzeti kisebbségek féltelen elnyomása napról-napra hangosan megcáfol, meg akarják tiltani, hogy az új magyar sarjadék megismerje és újra átélje honszerető és honvédő őseink haditetteit és dicsőségét, hogy lelkesedjék az önfeláldozó bátorságnak eposzbe illő példáin s megtanulja az erő hatalmát, mely ezer éven át fenntartotta a hazát s mely egyedül szeresheti vissza a jövőben is. Amikor köröskörül a szomszédos nemzetek a legvadabb soviniz-

mustól tüzelve csattogtatják ránk még mindig fogukat s odaszakadt véreinkbe mártják: *mi* kezdjük meg a fizikai leszerelés mellett a lelki leszerelést is, mi kezdjük meg *gyakorlatilag* a Béke géniuszának oltárán a nemzeti lélek izzási feláldozását? Mi rajongjunk az *egész* világ érdekéért, mikor ez a világ a leggyötrelemesebben keresztre feszített bennünket?

Mi magyar tanítók azért mégsem nevelünk gyűlöletre, mint ahogy szomszédaink annyi évtizedeken keresztül. Elég, ha fiaink elé akasztjuk a régi Magyarország összesabdalt térképét, a magyarság arcának ezt a véres Veronika-kendőjét. Elég, ha elmondjuk nekik, mik voltunk s mik vagyunk. A magyar mult eseményeinek pusztá felsorolása s az egész magyar föld csupasz képe is, minden színezés nélkül kicsordítja az érzelmet.

A magyar közoktatásügy munkásai körében sokféle ellentétes tudományos és világnézeti felfogás van képviselve, melyeket egymásban kölcsönösen tisztelünk. Egyben azonban valamennyien szilárdan és megbonthatatlanul megegyezünk: *a halhatatlan magyar nemzet eszméjében*. Valamikor ezt az eszmét a magyar nevelőknek a német-osztrák birodalmi egység hatalmával szemben kellett megvédeniök, utóbb a szabadságharcot követő abszolutizmus évtizedében, mely iskoláinkat nemzeti nyelvtől és szellemétől iparkodott erőszakkal megfosztani. Most ugyanezt kell megvédenünk egy sereg sokkalta kisebb kultúrájú nép még kegyetlenebb erőszakával szemben. Az abszolutizmus elnyomatása alatt a szívekbe zárva tovább élt a magyar génusz, várva a föltámadást.

Most ugyanez a szellem, külsőleg újra elfojtva, ott lappang minden magyar ember lelkében, a belőle kiáradó sugarak nem ismernek mesterséges fizikai határokat, mindenhová áthatolnak, ahol magyar szív dobog, a trianoni falon innen és túl.

S ahogyan minden rendelkezésre álló eszközzel védelmezi az elszakított magyarság gyermekeinek magyar mivoltát és művelődési lehetőségét, akként mindnyájunknak ellen kell állnunk minden olyan törekvésnek, mely a most felnövekvő nemzeti lélek megbénításával és guzsbakötésével, egy nemzetközi békepszichotechnika elaltató módszereivel, pedagógiai pacifizmussal akarja megmerevíteni azt az állapotot, melyet igazságtalanul és vakon a fegyver brutális erőszaka ránk kényszerített. Mi is ízig-vérig pedagógiai pacifisták leszünk: de vegyék előbb revízió alá a világbéke apostolai azt a békét, mely az igazi békét, a nemzetközi jóakaratot, már csirájában megfojtotta. Ha ez bekövetkezik, a mi iskoláink is évenként szívesen tartanak *Good-will Day-t*.

Ennek a könyvnek szomorú tartalma azonban, mely minden ízében hiteles adatokon: a szomszédos államok kormányrendeletein, jelentésein, új közoktatásügyi törvényszövegein alapul, az ideális békerajongókat is egyszeriben meggyőzheti arról, hogy az igazi béke és nemzetközi jóakarát napsugaras kora a keleteurópai téreken nemcsak utópia, de uchronia is. Itt különösen igaz *Leibniz* szava: Örök béke? Jó felírás a temető kapujára!

A TANKÖNYVEK NEMZETKÖZI ELLENŐRZÉSE.

(1923.)

A Népszövetségi Társaságok Uniója június végén Bécsben kongresszust tartott. Az egyik teljes-ülésem azt a javaslatot tárgyalták, hogy egy nemzetközi bizottságot kell kiküldeni az egyes államok tankönyveinek, sőt általában szellemi termékeinek a béke szempontjából való átvizsgálására. Apponyi Albert gróf a javaslatot ellenezte s hangsúlyozta, hogy ilyen irányú nemzetközi bizottság működése a magyar hatóságok, de az egész magyar közvélemény részéről is komoly ellenállásba ütköznék. Azt azonban kimondhatónak tartotta, hogy a Népszövetségi Unió minden tagja a maga országában tegyen meg mindent a háborús propagandának az iskolákból s az irodalomból való kiküszöbölésére. De nemzetközi bizottság ilyen hatalommal föl nem ruházható. Apponyi ilyen irányú módosító javaslatát vita után a nagygyűlés elvetette s az eredeti indítvány szövegét fogadta el.

Az indítvány *logikusan* folyik abból a célból, melyet a népszövetségi mozgalmak a XIV. század elejéről való Dubois-tervezettől kezdve Kanton keresztül máig mindenkor mint legfőbb feladatot tűzték ki: a háború lehetőségének meggátlásából. Ez a logika egészen világos. Azonban még világosabb volna előttünk, ha a jelzett indítvány nem ma, hanem pl. 1907-ben, a II. hágai békekonferencián hangzott volna el s *akkor* járult volna hozzá valamennyi nemzet. Egyáltalán: mindaz, amit a Népszövetség az állandó béke biztosítására, mint valami szuper-szuverénitással bíró világorganizáció, az egyes államokra nézve elrendel, az állandó béke szempontjából mind nagyon helyes, de *csakis* akkor, ha véglegesen, örök időkre elfogadjuk az 1920-iki békediktátumokat. Miután a győző nagyhatalmak az újkor legborzalmasabb karthágói «békéit» a legyőzöttekre rákényszerítették, megalkották a Nemzetek Szövetségét, melyhez csatlakoztatták a béke útján nagy területi és egyéb előnyöket nyert kisebb hatalmakat s kizárták belőle a legyőzött nemzeteket. Az utóbbiakat, így bennünket is aztán fölvettek a Szövetségbe a legsúlyosabb feltételek mellett, amelyek alkalmasak arra, hogy a győzők jelenlegi rablott birtokállományát örök időkre biztosítsák. Miután a győzők a kívánt területeket megszerezték, most már lelkesen rajonganak a *békéért*, pacifista idealiz-

musuk higgadt és világos logikával vonhatja le a Népszövetség céljának, az állandó békének minden konzekvenciáját és természetyszerűen spekulálhatja ki azokat az eszközöket, amelyek legalkalmasabbak a nemzetek (persze a legyőzöttek) lelkéből a háborús militarista szellem kiirtására. A nemzetek szövetségének olyan alkotmányt adtak, hogy a győzők továbbra is állig fegyverkezhetnek. A franciák, akik a Nemzetek Szövetsége pacifista programjának s jogi szervezetének megalkotásában, másrészt e néhány évi szomorú működésében a vezérszerepet játsszák, a Ruhr-vidéken szinte a fizikai kísérlet módszereivel bizonyítják a németeknek, hogyan kell egy államnak, mely a nagy népszövetségi esküt letette, szomszédai lelkében az állandó béke eszméjét hathatósan meggyökereztetni. A kisántánt tagjai szintén tagjai az egész világot a béke csókjában átölelő Nemzetek Szövetségének; miután sohasem álmodott magyar területekkel jóllaktak, most már az állandó békének igen buzgó őrei.

Azt gondolom, hogy nemes példa nyomán járnánk, ha a franciákat követnők s tankönyveinket egészen úgy szerkesztenők meg, mint ők 1871-től 1919-ig. Ez ellen nekik se lehetne kifogásuk. Fordítsuk le pl. szórul-szóra *Ernest Lavisse*-nak, a nagy francia történésznek és pedagógusnak, a francia akadémia tagjának (a mi Tudományos Akadémiánknak is tagja volt 1906 óta), az *École normale supérieure* volt igazgatójának a lycée-k számára készült kitűnő tankönyvéből (*Histoire de France*, kezemben a 49-ik miniszterileg jóváhagyott kiadás van. 1895.) az utolsó fejezetet, mely az 1871-iki vereség elbeszélése után «Franciaország kötelességei» címen évtizedeken át bölcs szavakkal oktatta a kis franciákat, mi a tennivalójuk hazájukkal szemben. Csak a nagy débacle helyébe a mi összeomlásunk rajzát kell illesztenünk s a frankfurti békét a trianonival kell helyettesítenünk:

«Hazánk anyagi virágzása ne feledtesse el velünk az 1870. és 1871-iki szerencsétlenséget, melyet a frankfurti béke követett, mely megalázta és megcsonkította Franciaországot. *Régi katonai dicsőségünk meggyaláztatott.*

Legyőztünk, mert hadseregünk nagyon kisszámú volt, rosszul volt szervezve és rosszul vezényelve, és mivel váraink nem voltak abban az állapotban, hogy védekezhetek volna. A kormány kötelessége, hogy őrködjék a hadsereg és a várak fölött, hogy a hazát állandóan készen tartsa a védelemre. A császári kormányzat ezt a kötelességét elmulasztotta. *Szerencsétlenségünk azt a kötelességet rója ránk, hogy mi magunk őrködjünk, képviselőink útján, a haza üdve fölött.*

Legyőztünk, mert sok francia túlságosan szerette a béke édességét, a nyugalmat, melyet a béke biztosít és a gazdagságot, melyet a béke szerez. Azt mondták, hogy a hadsereg sokba kerül, hogy többet ér a pénzt ipari gépek, semmint ágyúk gyártására fordítani. Viszont olyan szomszédaink voltak, akik félelmetes hadsereget tartottak fenn s szünet nélkül gyártották a mindig tökéletesebb puskákat és ágyúkat. Eljött a háború. Veszteségeink, hozzávéve a hadisarcot, 15 milliárdra rúgtak. *Szerencsétlenségünk arra tanít bennünket, hogy a hadseregen való minden takarékoskodás nagyon is sokba kerül*

és hogy Franciaországot, melynek félelmetesen fölfegyverzett ellenségei vannak, olyan állapotba kell helyezni és tartani, hogy ellen tudjon nekik állani.

Legyőztünk, mert sok francia azt hitte, hogy nem kell külön megtanulni a katonai mesterséget. Azt mondták, hogy elég lesz a francia polgárokkal csak katonai gyakorlatokat végeztetni s e mellett otthon hagyni őket családjuk körében, a műhelyekben és a boltokban, és hogy egy francia mindig képes lesz jól megvédeni a hazát, hisz szereti hazáját és el van tökélve életét bármikor fölláldozni érte. Azonban a németek is éppúgy szeretik hazájukat, mint ahogy mi a miénket, sőt még jobban; több évig katonáskodnak. Ezidő alatt megtanulják a fegyverforgatást, a hadgyakorlatokat, megedződnek a fáradtságban, hozzászoknak a fegyelemhez. *Szerencsétlenségünk megtanít arra, hogy pontosan és odaadóan kell teljesítenünk a katonai törvénytől ránk rótt köteleseket.*

Legyőztünk, mert sok francia azt hitte, hogy a háborúk kora már lejárt. Azt mondták, hogy minden embernek szeretnie kell a másikat és hogy a háború barbárság, mely meggyalázza az emberiséget. Igazuk volt és talán eljön egyszer a nap, amikor a háború megszűnik; de ameddig a háború lehetséges, készülni kell rá. A németek azt írják és tanítják, hogy a háború tisztesség az emberiség számára, mert megengedi nagy erények kifejtését, amilyenek: a fegyelem tisztelete, bátorság és halálmegvetés. Mielőtt az emberiséget szeretnék, előbb hazájukat, Németországot szeretik: gyűlölik Franciaországot s nem mulasztanak el egy alkalmat, hogy velünk, mint örökös ellenségeikkel bánjanak. Régóta készítették elő a háborút Franciaország ellen: sőt most is készülődnek. *Szerencsétlenségünk arra tanít bennünket, hogy ne szeressük azokat, akik bennünket gyűlölnék s hogy mindenekelőtt és mindenekfölött hazánkat, Franciaországot kell szeretnünk, csak ezután az emberiséget.* (Milyen szép összhangban vannak e sorok a győztes Franciaországtól annyira pártolt Nemzetek Szövetségének pacifizmusával s nemzetközi tankönyvbírálo bizottságával!)

Minden olyan háború, melynek célja egy más országhoz tartozó terület meghódítása, bűn; Franciaországnak le kell mondania minden hódító háborúról. Azonban a frankfurti békében Franciaország arra köteleztetett, hogy átengedje olyan tartományát, melynek egymilliöttszázezer francia lakosa van. (Szegény Magyarország!) Amikor a piemonti király a francia császárnak átengedte Szavoját és Nizzát, ezek lakosai megkérdeztettek és azt határozták, hogy franciák akarnak lenni. A németek nem kérdezték meg Elszász és Lotharingia lakosait, vajjon németek akarnak-e lenni? 1871 óta polgárainkat alávaló kegyetlenséggel kormányozzák. Valahányszor csak alkalmuk kínálkozik, az elszásziak és lotharingiaiak bizonyosságot tesznek arról, hogy érzelmeik nem változtak. Amikor követeket választanak Németország parlamentjébe, azt az utasítást adják nekik, hogy tiltakozzanak a frankfurti béke ellen, mely kiszolgáltatotta őket Németországnak. . . *Ezzel bizonyosságát adták annak, hogy megőrizték hű ragaszkodásukat Franciaország iránt. Franciaországnak első kötelessége, hogy meg ne feledkezzék Elszászról és Lotharingiáról, melyek nem feledkeznek meg róla.*»

Ha a franciák mindezt egy félszázadon keresztül taníthatták, mennyivel nagyobb jogunk volna erre nekünk, kik nem két, a XVII. és XVIII. században meghódított provinciát veszítettünk el, hanem ezeréves hazánk területének majdnem háromnegyed részét. De ha mi erről panaszkodunk, ebben a revás itt jellemzett szellemében felnőtt francia nemzetközi jogászok most, mint buzgó pacifisták, háborus izgatást látnak, bennünket a világ békevágyó lelki ismerete előtt mint konok békebontókat állítanak pellengérré, csak azért, mert mi sem tudunk, mint ők 1871 után — *feledni*.

A MÓDSZERESEN VIZSGÁLT HAZAFISÁG.

(1927.)

A nemzetek felett álló, mintegy világszuverenitást képviselni akaró Népszövetség, a tengeri és a szárazföldi hadseregek elméleti csökkentése, az iskolákon keresztül tervezett preventív lelki leszerelés, azaz a pedagógiai pacifizmus korában nem meglepő, hogy az örök béke utópiájának szolgálatába iparkodik állani a lelki életnek az utolsó félszázadban oly rohamosan nagyra-nőtt vizsgálata, a pszichológia is. Ez a tudomány is kilép hűvös elméleti lég-köréből, aktuális akar lenni: módszeresen nyomozni kezdi az állandó világ-béke legnagyobb akadályának, a hazafias érzelemnek természetét, azokat az ismertetőjeleket és különbségeket, melyek a «hazafiság tudatállapotaiban» vagy a «hazafias belső tapasztalatokban» (les consciences ou les expériences patriotiques) jelentkeznek. Mert eddig az idevágó lelki állapotokat legfel-jebb csak a historikusok vették szemügyre, de ezek sem elemezték pontosan gyökereikben, hanem csak külső megnyilvánulásaik konstatálására figyeltek. Pedig elsősorban azt a módot kellene kifürkészni, ahogyan a hazafiság ér-zelme a lelki életben felmerül a kultúra foka, a nemzetek, a társadalmi osz-tályok s egyének szerint.

Ennek a kényes problémának széleskörű vizsgálatára vállalkozik most a Népszövetség székhelyén, Genfben működő Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal (Bureau International d'Education). Munkájához abban a szellemben fog hozzá, mely a világ nemzeteit minden téren agyonszervezni törekvő Népszövetség eddigi munkásságát jellemzi: a pszichológiai módszereknek átlag legkönnyebben alkalmazható organizált formáját választja, a kérdőív-mód-szert: nemzetközi ankétet tart a hazafias érzelemről (Enquête sur le Patrio-tisme). A világot kérdőívvel, melyeket az Archives de Psychologie is közölt (1926. XX. köt.), árasztja el. Olyan alapos, hogy nem kevesebb, mint 35 ilyenfajta kérdésre kér pontos választ: Milyennek ítéli hazafias érzelmének erősségét? A hazafias érzelem nagyobb vagy kisebb szerepet játszik-e életé-ben, mint a vallásos érzés, vagy egyforma azzal? Melyik érzelem gyakoribb és erősebb Önben, a hazafias-e vagy a vallásos? Az Egyházhhoz ragaszkodik-e úgy, mint hazájához? Ha igen, jobban, egyformán vagy kevésbé? Magát jobban, kevésbé vagy egyformán érzi-e képesnek életét családjáért vagy pedig hazájáért feláldozni? Érez-e a hazafias érzéshez hasonló érzelmet valamely

társadalmi csoport (faj, osztály, kaszt, párt, egyesület) iránt? Erősebb, hasonló vagy kevésbé erős-e ez az érzélem? Kihez érzi magát közelebb: egy idegenhez-e, akinek hasonló vallásos vagy filozófiai meggyőződése van, mint Önnek, vagy pedig olyan honfitársához-e, akinek más a meggyőződése? Kihez érzi magát közelebb, olyan idegenhez-e, aki ugyanazokat a politikai nézeteket vallja, vagy pedig olyan honfitársához, aki ezekben nem osztozik? Ha szép vidéket lát, jobban élvezi-e, ha hazájához tartozik, mintha más országhoz? Jobban ragaszkodik-e azokhoz, akik ugyanazt a nyelvet beszélik, mint Ön, tekintet nélkül a politikai határokra? Képes-e Ön anyagi érdekeit (valutanyereség, adófizetés stb.) hazafiságának feláldozni, állandóan vagy csak kivételesen? Mit áldozna fel szívesebben hazájáért: életét, vagyonát vagy állását? Hazájának érdekeit más ország érdekei fölé emeli-e? Milyen dícséretet szeretne Ön fiáról hallani, vajjon hogy jó katona vagy pedig hogy jó iparos, tanító, orvos? Honfitársainak vagy idegeneknek szeret-e jobban dolgozni, vagy közömbös ez Ön előtt? stb.

A pszichológiának egyik legkényesebb, bár látszólag legkönnyebb és legnépszerűbb módszere az ankét-módszer. Elsősorban azért, mert a megkérdezett egyénektől kitűnő és gyakorlott önmegfigyelési képességet kíván. Jómagunk lelki életének szándékos és hű elemzése pedig a legnehezebb feladatok egyike. A lélek rendkívül bonyolult és gazdag, folyton tovaillanó, más-más árnyalatban fodrozódó hullámait megragadni, mindenki előtt egyértékű szószimbolumokba rögzíteni csakis a befelé élő, én-jét maga elé állítani s többé-kevésbé objektíválni tudó ember kiváltsága. A nagy tömeg azonban átlag kifelé, a tárgyi külső világban él, nem szokott s nem tud önmagára reáésmélni s amennyiben az önmegfigyelés álláspontját mégis magára erőszakolja, mint az ankét-módszer kérdőívére való feleletnél, igazában természetellenesnek érzi; önmaga lelkéről elfogult, külsőleg sugalmazott, illúziószerű, nem adekvát képet rajzol; e mellett küzd a kifejezéssel, a bizony éppen nem hajlékony szóval is.

Képzeld el, hogy a Népszövetség jóhiszemű, de naív lélekbúvárai száz-ezerszám összegyűjtik a világ minden tája felől s nemzete köréből a legkülönbözőbb társadalmi állású, neveltetésű, műveltségi fokú, foglalkozású, egyben az önmegfigyelés kényes feladatának a legkülönbözőbb fokban megfelelő emberek introspektív válaszait a fönnebbi fogas kérdésekre. Lehet-e joggal ezeket a feleleteket közös nevezőre hozni, egyforma értékűnek minősíteni, ami az ankét-módszer előfeltétele? Szolgálhat-e ez a nagyon is vegyes introspektív értékű választömeg komolyabb tudományos általánosítás alapjául? Olyan könnyűszerrel, biztos érvénnyel, objektív igazságtartalommal s hűséggel lehet-e ezeket a kérdőíveket kitölteni, mint a statisztikai célból szétosztásra kerülő formulákat: hány szobából áll a lakása? Mennyi bért, adót fizet? Hány cselédet vagy munkást tart? S ha fel is tennők a pszichológiai optimumot az önmegfigyelés képességének egyforma, a közös nevezőt megengedő mértékére nézve, nem aggodalmat keltő-e a feleletre jelentkezők véletlensége? Nem zavarja-e meg az eredmények statisztikai görbéjét az a társadalomlélektani

szempontból tagadhatatlan tény, hogy az e fajta kérdésekre való felelettől a társadalom széles, esetleg hideg és kényelmes rétege tartózkodik s a válaszadásra elsősorban a fontoskodók, a nagyképűek, a minden lében kanalak, a szellemi ubiquitas képviselői, a radikálisan fürgék, a könnyen lelkesedők, az excitációra hajlamos lelkek tolonganak? Ennek az anket-módszernek statisztikai eredményét már a kiindulópont, a teljesen szabad jelentkezés, eleve meghamisítja: a tipikus átlag ennek a módszernek látszólag egyenes, de valójában nagyon is kacskaringós útján csak merő utópia.

Bonyolítja a kérdést, hogy itt a lelki életnek éppen a legmélyebb rétegeiben rejtőző, leghomályosabb mozzanatának, az érzelmek egyik bonyolult fajának megragadása forog szóban: a tudatnak nem egy külső tárgyát képviselő, én-ünkkel szembeszegezhető, hanem egy merőben szubjektív, irracionális mozzanatát, érzelmét kell az önmegfigyelésben járatlan embernek kibányásznia — s hozzá mindjárt kvantifikálnia. Igaz, hogy a Nemzetközi Nevelésügyi Hivatal udvarias pszichológusai eleve felajánlanak bizonyos kvantifikáló jelzőket a hazafias érzelem erősségének megállapítására: *a)* semmi, *b)* gyenge, *c)* közepes, *d)* erős, *e)* égő. Azonban hogyan alkalmazza, mihez mérje a habozó alany ezeket a mennyiségi indexeket? Minden mérés valami egységet tételez fel: mi itt a hazafiság érzelmének mértékegysége? Mi a kritériuma annak, hogy hazafiságom érzelve éppen gyenge, közepes, erős vagy égő? Lehet-e ilyen szétfolyó jelzők merőben szubjektív s önkényes alkalmazásából komoly statisztikát, tipikus hű átlagot szerkeszteni, amihez további tudományos társadalompolitikai, pszichotechnikai vagy nevelési következtetéseket fűzhetünk?

Azt is figyelembe kell vennünk, hogy itt nemcsak aktuális érzelemnek, hanem állandó érzelmi diszpozíciónak megállapításáról is van szó, ami kívül esik az egyén szubjektív megfigyelése körén. Mussolini pl. húsz évvel ezelőtt, amikor még Leninnel s a többi Svájcba menekült muszka s egyéb nemzetközi anarchistával cimboráskodott s minduntalan börtönbe került, a genfi lélekbúvárok kérdőívének első pontjára («milyennek ítéli hazafias érzelmének intenzitását?») bizonyára az első fokkal, a semmi-vel válaszolt volna. Ez volt akkor aktuális érzelve. De öntudatlanul bizonyára ott rejtett a hamu alatt olasz voltának érzelmi diszpozíciója is, melyet a világháború később az égő jelzőre tüzesítve aktualizált. Éppen az érzelmi diszpozíciók a legkiszámíthatatlanabbak s leginkább ellentétekbe fejlődők, mert nem a tudatos ész fényében sütkérezhetnek, hanem titokzatosan a lélek mélyebb irracionális rétegeiben húzódnak meg. Valaki kevésre ítélheti hazafias érzelmének erejét. De ha az a föld s századok óta egybeforrott történeti közösség, melyet mások hazának mondanak, bajba kerül, egyszer csak tettbe szökken hazafiságának nem is sejtett, az észről «semmi»-nek ítelt, lappangó érzelmi diszpozíciója. S viszont, aki «égő» hazafisági fokot konstatál magában és a pszichológusok kérdőívét úgy tölti ki, hogy életét bármikor kész feláldozni hazájáért, esetleg a leggyávábban húzódik el, ha a hazának nevezett közösség veszedelemben forog.

Növeli a bajt, hogy az ábrándos lélekkutatók seholsem definiálják, hogy mit is értenek hazafiságon. Mindjárt előljáróban azt a kérdést szegezik mellünknek, vajjon a hatféle hazafisági erősség-jelző közül melyiket választjuk? Kétségkívül bajban volnának, ha a hazafiságnak valami bagolykomoly-tudós, elméleti meghatározását próbálnák megkísérelni. Mert hisz mint minden érzelem, a hazafiság is voltaképpen csak átélhető, de nem definiálható: a racionális gondolatlemek fogalmi hálójának nagyraszabott, durva szemein mindig kicsúszik. De meg nagyon is relatív és szétfolyó az a hazafiság: az egyik ember már «égő» hazafiságot állapít meg magában, ha a hazáról szépen szónokol vagy költeményt zeng, a másik meg, ha abban fáradozik, hogy nemzete nyelvét az emberiség ősnyelvének mutassa ki. A hazafiság (fogalmát) évszázadokon keresztül a hagyományos szólásmódok, a hazafias ajakgimnasztika és dörgedelmes szónokiság, a társadalmi klisé-formák annyira eltorzították s meghamisították, hogy ez alól a sűrű réteg alól igazán nehéz kikotorni azokat a biztos ismertetőjeleket, melyek útbaigazítának, mi az igaz hazafiság. Csak ezután kerülhetne a sor arra, hogy ezeket az ismertetőjeleket jómagunk lelkére gondosan alkalmazzuk. Az introspekció finomságának és biztosságának említett akadályai akkor is csak tovább merednének ránk.

De ne gondoljuk, hogy az örök béke lelki talajának első «módszeres» puhatolói megelégszenek azzal, hogy a különféle országok fiait pusztán érzelmeik belső kitapogatására szólítják fel, mintegy megpszichológizáltatják. Bizony kikérdezik még őket egy sereg elméleti és gyakorlati politikai meggyőződésük felül is, ami már nem az introspekció, a magamagáról való szubjektív vallomás kérdése. Fölvetik pl. a kérdést: Mitől függ Ön szerint a hazafias érzés: a faj, a nyelv, a vallás, a történelmi tradíciók, a politikai-társadalmi felfogások közösségétől, a röghöz és az őskökhöz, a dinasztiaiákhöz vagy egyes történelmi személyekhez való ragaszkodástól? Ha vannak vagy voltak gyermekei, jónak találja-e, hogy az iskola a hazafias érzést fejleszti? Nem gondolja-e, hogy ez a nevelés hozzájárul ahhoz, hogy az emberek elfogadják a háborút? Az utóbbi kérdés már nyilván a pedagógiai pacifizmus sugalmazó hangja, mely az örökbéke legbiztosabb zálogát abban látja, hogy a következő nemzedék már az iskolában meggyűlölje a háborút, s ha kell, hazája rovására is az egyetemes emberiség egyelőre absztrakt és sápadt eszményéért rajongjon.

A kérdőív a háborúk kitörésének mázsás súlyú problémáját a következő kérdésnek mindent boldogan egyszerűsítő grammos mérlegére helyezi: Ha kitör a háború, Ön szerint mi ennek az oka: anyagi érdek, nacionalizmus vagy radikalizmus, homályos érzelmek (des sentiments obscures), vagy egyéni ambíciók? A következő kérdés már egyenest szuggesztív természetű: Több vagy kevesebb bizalommal lenne-e bizonyos államok iránt, ha teljesen demokratikus alapon (de façon absolument démocratique) volnának szervezve és kormányozva? Tisztelettel kérhetjük a hidegen ankétező pszichológusokat, most már mint szociológusokat: mi az a «teljesen demokratikus alap»? Nem ismét egy üres, szétfolyó, tartalmában merőben határozatlan és relatív frá-

zissal állunk itt szemben? Mi mindent tarthatnak a válaszadók politikai meggyőződésük szerint «teljesen demokratikus alapnak!»

Pszichológusaink, mint társadalombúvárok, a hazafiság érzelmének tisztázásához feltétlenül szükségesnek tartják az emberek oly irányú meggyőződésének kivizsgálását is, vajjon a hadseregek a külső veszedelmek elhárítására vagy pedig csak a belső veszélyek (forradalmi mozgalmak) megakadályozására valók-e? Sőt tovább mennek. Ezt a bizalmas kérdést intézik a kérdőívet mind nagyobb önérzettel, fontosságának fokozódó tudatával forgató alanyhoz: Van-e bizalma a Népszövetségben arra nézve, hogy a nemzetek közötti konfliktusoknak véget vessen? Szükségesnek, szükségtelennek vagy károsnak tartja-e a Népszövetséget? Érez-e Ön a Népszövetség iránt hazafias érzelmhez hasonlót, pl. vágyat, hogy annak a közösségnek szentelje magát, melyet ez képvisel, még közelebbi érdekek feláldozásával is? Hazafias érzését befolyásolta-e a háború, erősebbé tette-e, vagy ellenkezőleg?

Hogy az utóbbi kérdésekre mi lehet minden trianoni magyar felelete, nem kétséges. Ezt a jámbor pszichológusok eleve tudhatnák az ankét-módszer minden körülményes apparátusa nélkül is. Csonka-Magyarországnak majdnem negyedére vakon leszabdalt térképe magában hangos válasz. De egyben kétségtelen és határozott felelet arra a kérdésre is, melyet a békeparancsok szörnyű igazságtalanságát megrögzíteni hivatott Népszövetség derék lélek-búvárai utoljára vetnek föl: «Ezt az ankétot Ön hasznosnak, haszontalannak vagy károsnak tartja-e?»

TÁRSADALOMERKÖLCSI ÉS TÁRSADALOM- POLITIKAI NEVELÉS.

(1926.)

A társadalomnak, bármely formájában, két fő alkotó jegye van. Az egyik valamely közösséghez való hozzátartozás tudata: az egyén magát egy kölcsönhatás szolidáris tagjának, egy közösség mint egész képviselőjének érzi. A másik jegy valamely egyénfölötti értéktartalom, amelyet a társadalom tagjai kisebb-nagyobb tudatossággal közösen iparkodnak megvalósítani s amelyből folynak azok a konkrét célok, melyeket a társadalom kitűz. Ezt az értéktartalmat s a belőle folyó célokat rendszerint a társadalom történetileg átszármazott erkölcsi hagyománytőkéje határozza meg. A társadalom zöme beleszületik és belenevelkedik bizonyos erkölcsi kötelesség-hálózatba, értékfelfogása ösztönszerűen ennek beléidegzett vonalain halad. Az erkölcsi és politikai értékfelfogás csak a társadalomnak aránylag vékony rétegében válik öntudatossá, külön értelmi megfontolás tárgyává. Hogy mennyire fejlődik ki egy társadalomban a szociális érzék, az elsősorban a neveléstől függ. Ennek jelentősége a világháborút követő társadalmi válság közepett, különösen nálunk, megsokszorozódott: a jövő magyar nemzedéknek a réginél sokkal mélyebb és szélesebb szociális szellemben kell neveltetnie. A helyes kultúrpolitika a legjobb szociálpolitika.

A társadalomerkölcsi és társadalompolitikai nevelésnek az a feladata, hogy az ember lelkében úgyis ösztönszerűen szunnyadó szociális érzékét, társadalmi együttérzést és segítőkészséget szoktatás és érzelmszerű ráhatás útján minden irányban fejlessze, másrészt a társadalmi együttérzés külső, ú. n. szociálpolitikai intézményeinek megismertetésével ezeknek nagy jelentőségét öntudatossá tegye s így a gyakorlati szociális munkában való hatékony részvétel útját egyengesse.

E két feladat közül a pszichológia és a mindennapi tapasztalat világánál az elsőt: a szociális érzéknek érzelmszerű sugalmazás, szoktatás, akaratnevelés útján való fokozását sokkal jelentősebbnek kell tartanunk, mint a pusztán értelmi felvilágosítást. Az odaadás, segítőkészség, önmegtagadás, fegyelem és kötelességtudat, a nem fecsegő, de cselekvő caritas megszilárdításában sokkalta nagyobb szerepe van az érzelmi-akaratni mozzanatoknak, semmint az értelemnek. Hogy miképp viselkednek és cselekszenek az emberek,

azt elsősorban jellemük és szokásuk dönti el, s csak másodsorban értelmük. Modern kultúránknak szinte tragikus vonása, hogy elsősorban észak-kultúra. Iskoláink munkája is főképp e körül forog s így háttérbe szorul az érzület és akarat formálása. Erre pedig annál nagyobb szükség van, mert a családnak és az egyházaknak az akaratra való befolyása kétségkívül megfoghatkozott, ami főképp a modern élet nagyvárosi és gyáripari jellegével függ össze.

Melyek a szociális érzék fejlesztésének és ápolásának eszközei az iskolai nevelésben? A népiskolában semmiesetre sem elvont tételek emlékeztetőszerű betanítása, hanem a társas együttérzésnek, a másokon való önzetlen segítség kötelességének példák, népmesék, elbeszélések, történeti olvasmányok, költemények, tanítómesék, a játékok és foglalkoztatások különféle nemei útján való érzelmi sugalmazása s szoktatás által mintegy az idegrendszerbe való beleorganizálása.

A középiskolában már jóval bonyolultabb a feladat. A mai középiskola szellemének gyökerei a XVIII. századvégi neohumanizmusba nyúlnak, melynek művelődési eszménye Winckelmann, Herder és Goethe hatása alatt egyoldalúan individualisztikus jellegű. Ezt a XIX. század folyamán a liberalizmusnak az egyéni erők kibontakoztatását követelő értékfelfogása még csak megerősítette. Ennek az individualisztikus nevelési eszménynek háttérbe kell szorulnia: az egyén nem pusztán önmagáért van, hanem az egyénfölötti közösségért, a nemzetért; az egyénnek a nemzet egyénfölötti akarat-szervezetébe kell összhangozóan beleilleszkednie. A társadalom mai rendkívül szétkülönült munkafelosztásában az egyesek nem egymás mellett állnak, nem mechanikus aggregatumot alkotnak, hanem egymáson keresztül-kasul dolgoznak, egymástól sokrétűen és bonyolult hierarchiában függnek. Éppen ezért a társadalomerkölcsi és társadalompolitikai nevelés legfőbb célja a szolidaritásnak, a kollektív felelősség érzésének fölkeltése és hatékony kifejlesztése. Ennek jelentős eszközei: a játékok és tornagyakorlatok, kirándulások, az iskolai egyesületek (önképzőkör, sportegyesület), ezek között a fiúknál különösen a cserkészlet, a lányoknál pedig az ifjúsági Vöröskereszt. Az nem véletlen, hogy éppen a szociális érzék és intézmények tekintetében az egész világon elüljáró angolszász nemzetek aknázzák ki legjobban ezekben a pedagógiai eszközökben rejlő nevelő erőt. Angliában született meg a cserkészlet eszméje, mely pompásan egyesíti az ifjúkori költői romantikát és a katonai fegyelmet, a lírai hangulatot és a szabad természeti életet, az együttes munkát és a felelősségérzésnek mind egyéni, mind kollektív formáját. Az ifjúsági Vöröskereszt eszméje meg Amerikában termett: az emberbaráti érzést már a gyermek fogékony lelkébe kell belecsepegtetni úgy, hogy a cselekvő szeretetre, jótékonykodásra, embertársai gondozására szoktatjuk, a közegészségügy elemeire az ifjúságot gyakorlatilag megtanítjuk, benne a kézügyességet és gyakorlati érzéket jótékonyosságra szánt tárgyak készíttetésével fejlesztjük. Az utóbbi célt szolgálják néhány év óta a nálunk már huszonöt ezer tanulóat átölelő ifjúsági Vöröskereszt munkadélutánjai, melyeken az ügyes gyermekkezek a tőlük hozott vagy rendelkezésükre bocsátott anyag-

ból játékokat és kézimunkákat varázsolnak elő. Ezek értékesítéséből származó összegeket maguk a lányok vagy fiúk a tőlük szabadon megszabott jótékonycélra fordítják. Az egyik iskola egy-egy osztálya — mondja az ifjúsági Vöröskereszt jelentése — a környék szegénysorsú csecsemői közül egyet-egyet adoptál s ellátásáról gondoskodik; egy-egy kislány még az iskolaidő megkezdése előtt egy üveg tejjel kezében siet kicsi védencéhez. Egy másik iskola ifjúsági csoportja egy anya- és csecsemő-dispensairt vesz gondozása alá; ők látják el a csecsemőkelengyék karbantartását.

Iskoláinkban a szociális nevelésnek ezek a legjelentősebb tényezői még, csak a fejlődés kezdő állapotában vannak: tervszerű kiépítésük nemcsak a magyar kultúrpolitikának, hanem a szociálpolitikának is elsőrendű feladata. Középiskoláink szelleme még mindig túlságosan intellektualisztikus; majdnem minden az értelem művelése körül forog bennük, pedig egy kis értelmi ismeret mellőzése árán bőséges kamatot nyernénk, úgy, ahogy az angol iskola-rendszer, az érzület- és akaratfejlesztés számára. Az együttesen, csoportokban kifejtett munka és játék rászoktatja az ifjút a szolidaritás, az engedelmesség, az együttes felelősség, a másokért való küzdelem, az önzetlen odaadás, önállóság, a spontán segítő törekvés, társadalmi igazságosság nemes érzésére, úgyhogy önkénytelenül és észrevétlenül belenő az élet gyakorlati szociális munkájába. Az ilyen iskolatársadalom kicsiben már a nagy társadalom életét tükrözi vissza. Nem tartanám helytelennek, ha kellően tompított formában s a tanárság kellő pedagógiai tapintatával és ellenőrzésével megpróbálnók mi is bevezetni az iskolai igazságszolgáltatásba a self-government-rendszert, mely Amerikában, Angliában és Svájcban a társadalompolitikai nevelésnek: a felelősség- és becsületérzésnek, törvénytiszteletnek és lovagiasságnak, a szervezőképességnek és önállóságra szokásnak, a demokratikus önkormányzatnak sokszor jól bevált iskolája. Így az ifjú már korán megtanulja, hogy az ő cselekvésének vagy nem-cselekvésének mik a társadalmi következményei. Ennek jelentősége ma még fokozottabb, amikor az állam mind demokratikusabb berendezkedése mellett a közakarat kialakításában mindenkinek szava van.

Sokat várhatna a magyar társadalomerkölcsi nevelés a modern pedagógiai mozgalmaknak attól a formájától, mely munkaiskolai irányzat néven ismeretes. Ennek Kerschsteinertől kidolgozott egészséges programjában jelentős szociálpolitikai irányt kell látnunk, melyet a magyar nemzeti kultúrpolitikának is lehetőleg gyümölesöztetnie kell. Az iskolába bevezetett műhely- és laboratóriumi munka célja nem a pusztán technikai ügyesség fejlesztése, hanem a szociális ösztönöknek, a társas derékségnek, kötelelességtudatnak és felelősségérzetnek az együttesen végzett, közös munka útján való rendszeres fejlesztése. A társas erényekre nem lehet senkit sem «tanítani», hanem gyakorlat, közös munka által rászoktatni. Erős akaratú diszpozíciókat csakis a gyakorlás, szoktatás, irracionális sugalmazás, konkrét átélés tud teremteni s nem a pusztán szó, könyv, értelmi átláttatás, fölvilágosítás. Kerschsteiner szerint az igazi népnevelés nem egyéb, mint «a nép rendszeres

vezetése és szervezése közös alkotókedvre». Csak az alkotókedv, a folytonos belső sarkalás az alkotó munkára kölesönöz az életnek igazi személyes tartalmat, célt és értéket: ennek fejlesztése minden szociális nevelés főcélja. Úgy kell nevelni, hogy az élet a munka által érdemesnek tűnjék fel a leélésre. A sok kötelességnek pusztán elméleti hangoztatásával szemben az iskola legyen alkotó munkaiskola, melynek végső célja annak a tudatnak kifejlesztése, hogy mindenki adós az egész közösségnek és csak annyit ér, amennyit a közösség számára dolgozik. Ezért a munkaelvnek szervesen át kell hatnia az iskola valamennyi tantárgyát és tevékenységét; bármilyen szellemi vagy fizikai munkát végez az iskola, az egyes osztályok munkás közösségeknél érzék magukat, melyeket a közös munka szelleme és alkotókedve hasson át. A munkaiskolai program hatékony megvalósításának nálunk valamennyi iskolafajban legfőbb akadály a tanulók nagy tömege egy-egy osztályban. A zsúfoltság megszüntetése az első feltétele az osztályok olyan kis munkaközösségekké való átalakításának, melyet mind a szellemi, mind a testi-technikai munka terén közös alkotókedv és mélyebben átélt társas együttérzés egyesít. A munkaiskolai pedagógiai irány szelleme egyben a legjobb biztosító a helyes állampolgári nevelésnek is.

A társadalomerkölcsi és társadalompolitikai nevelés itt vázolt eszközei elsősorban a szociális érzelmi és akarati diszpozíciók fejlesztésére és ápolására vonatkoznak. Jóval kevesebb eredmény várható a társadalomra vonatkozó ismeretek közlésétől. Vannak, akik a szociális érzék kifejlődését a társadalomtani ismereteknek iskolai tanításától várják. Az összeomlás után pár esztendőig (1919—1923) középiskolánk IV. és VIII. osztályában a társadalom- és közgazdaságtan elemei kötelező rendes tárgy anyaga voltak. Bár néhány kiváló tanár kezében ilyen irányú ismeretek közlése és rendszeres összefoglalása kétségkívül elmemozdító és szociális öntudatososságra emelő volt, mégis a legtöbb helyütt csak a betanulni való, de meg nem emésztett anyag gyarapodását, az ügyis még mindig szertelenül uralkodó verbalizmus fokozódását, új műszavak ajakgimnasztikáját jelentette. Bármely tárgy mivoltának legjobb kulcsa történeti fejlődésének ismerete. A társadalom természete és szerkezete is legalkalmasabb módon történeti evolúciójából érthető. Ezért legújabb tanterveink az idevágó ismereteket elsősorban a történelmi tanulmányok körébe olvasztják bele, hogy a fölnövekvő nemzedék szociális téren tájékozott legyen. A középiskolák VII. osztályában a történelmi oktatás betetőzéséül rendszeres összefoglalás is helyet foglal a társadalom, állam, nép, nemzetiség, nemzet, munkamegosztás, társadalmi és állami szervezet kérdéseiről, amit az állampolgári kötelességek ismertetése zár be. A közgazdasági ismeretek legjobb bevezetője a földrajzi oktatás, melynek köre újabban tanterveinkben jelentékenyen kitágult. A szociálpolitikai és közegészségügyi intézmények (anya- és csecsemővédelem, gyermek- és ifjúságvédelem, agyak és rokkantak védelme, munkásjóléti intézmények, kórházügy, árvaházak, szegényházak, népkonyhák) ismertetése a VIII. osztályos egészségügyben foglal helyet.

Iparos- és kereskedő osztályunk újabb nemzedéke nagyrészt a polgári fiúiskolákból kerül ki, melynek művelődési anyagát a tanterv a gyakorlati élet szükségletei szerint szabja meg. Itt a társadalompolitikai nevelésnek a IV. osztályban az egészségtani, közgazdasági és jogi ismeretek praktikus jellegű tanítása áll külön szolgálatában. A felső kereskedelmi, felső ipari és felső mezőgazdasági iskolák tanterve hasonlóképp gondoskodik az illető szakterületbe vágó társadalompolitikai intézmények ismertetéséről.

A nemzet zömének társadalomerkölcsi és társadalompolitikai nevelése majdnem kizárólag a népiskolán, illetőleg a néptanítókon sarkall. Ezért különös jelentősége van ebből a szempontból a tanítóképző-intézeteknek. Ezek tanterveiben a tanító ilyen irányú kiképzését négy tantárgy is van külön hivatva szolgálni: az alkotmánytan, egészségtan, gazdasági ismeretek és a közgazdaságtan. Az utóbbi keretében gondoskodik a tanterv a tanító azon szociális kötelességeinek ismertetéséről is, melyek a falu kultúrájának és jólétének emelésére vonatkoznak.

Az utóbbi öt esztendőben valamennyi iskolafajunk tanterve revízióment keresztül. A művelődési anyag kiszemelésében az Országos Közoktatási Tanácsnak mindig különös gondja volt arra, hogy mindazokat a műveltségi elemeket, melyek a társadalomerkölcsi és társadalompolitikai nevelés céljait szolgálják, az illető iskolafaj természetének s a tanulók fejlettségi fokának megfelelően a tanterv körébe vonja s így iskoláinkat a valószínű élet szükségleteihez közelebb hozza. E tekintetben tanterveinket hiányokról csak az vádolhatja, aki nem ismeri őket. Gyors eredményt természetesen itt nem várhatunk: a kultúra termése mindenütt csak lassan érik. Az iskola egymagában nem tehet mindent. A család és a környező társadalom nevelő hatása a szociális érzék és kötelességtudat fejlődése szempontjából is az iskola hatásánál jóval nagyobb jelentőségű. E ponton lép előtérbe az iskolán kívüli népművelésnek a társadalomerkölcs és társadalompolitika tekintetében végzendő pedagógiai feladata. Ugyancsak ezen a ponton domborodik elénk annak jelentősége is, hogy a közigazgatási tisztviselők kellő szociálpolitikai kiképzésben részesüljenek, hogy működésük ne rideg bürokratikus szabványmunka, hanem egyben a nép szerető és gondos nevelése és útbaigazítása is legyen.

TUDOMÁNY ÉS HÁBORÚ.

(1915.)

Az emberiség erkölcsi fejlődésének egyik legfontosabb eredménye annak egyetemes belátása és elismerése, hogy a kultúrának támogatása és fejlesztése az ember erkölcsi tudatának legfőbb imperatívusa. Kultúrán pedig bizonyos alapértékeknek az ember munkája által való megvalósítását értjük. Ezek az alapértékek általában az igaz, jó és szép, melyeknek megvalósítására irányuló törekvésünk a tudományban, erkölcsben és művészetben nyilvánul meg. A kultúra fogalma tehát az emberi szellem velejét, legértékesebb lényegét, a vak természettel szemben az emberi nem sajátos méltóságát, a legbecsebb eszmények megvalósítását szolgáló erő kifejtését jelenti. A háború éppen ezeknek a legfőbb kultúrai értékeknek borzalmas tagadása. A háború megsemmisítése erkölcsi kodexünknek, a humanizmusnak, becsületnek és jognak; a háború elpusztítása a szép ideálját megvalósító műalkotásoknak.

Azonban nemcsak a jó és szép eszményének kultúrformái, az erkölcs és művészet szenved helyrehozhatatlan s nemünkre örök szegényként nehezedő kárt a háborúban, hanem az *igazság* fürkészésére és megvalósítására irányuló kultúrai törekvés: a *tudomány* is. A kultúra valamennyi formájának egyik főszajtsága, hogy nem lehet pusztán egyes embernek munkája, sőt egyes elszigetelt népek műve sem, hanem nagyobb népközösségé, a világközlekedés és érintkezés mai korában úgyszólván az egész emberiségé. Nincs olyan nemzeti kultúra, mely teljesen autochton volna, mely ne valamely más nemzettel való érintkezésből s kölcsönhatásból származott volna. A kultúrának, mint az emberiség közös nagy feladatának szempontjából a nemzetek is csak egyéniségek, melyek a többi hasonló egyéniségekkel együttműködnek. Ilyen értelemben szólhatunk az emberiség egyetemes kultúrájáról és haladásáról, ami természetesen nem zárja ki a nemzeti kultúrának és haladásnak lehetőségét és jogát. Amit a nemzeti kultúra alkot, az az emberiség közös kultúrai javává válik.

A kultúra főformái közül az erkölcs és művészet inkább magán viseli a nemzeti bélyeget, mint a tudomány. Az *erkölcs* és *művészet* ugyanis a lelki életnek homályos, kevéssé megragadható, egyéni valónkkal mélyebben összefüggő, irracionális *érzelmi* talajából fakad, míg a *tudomány* lelkünknek világos, másokkal inkább közös, könnyebben megragadható és ellenőrizhető,

egyéni valónkkal szembeállítható, racionális *gondolati* mozzanatain, mintegy az ész «intézményesen» biztosított logikái, változhatatlan és egyetemes rendszerén nyugszik. Innen van, hogy a tudomány az ókortól kezdve inkább az emberiség *nemzetközi* produktuma, mint a művészet vagy erkölcs. Az utóbbiak igen konzervatív, a megkezdett irányban lassan tovahaldó és szétszaggató lelki tényezőn, az érzelmen alapulnak, míg a gondolat világos, könnyen szállítható, gyorsabban közölhető, szembeszökőbb eredményeket fölmutató valami. Amióta tudomány van, az internacionális. Gondoljunk az ókor folyton vándorló görög matematikusainak és filozófusainak kozmopolita életére; a középkori tudósok egyetemről-egyetemre való vándorlására, a nagy szerzetesrendek legkülönbözőbb nemzetiségből összetoborzott tudósainak nemzetközi vitáira: aquinói Szent Tamás Olaszországban születik, Kölnben tanul s Párizsban tanít; gondoljunk a renaissance tudományának talán G. Brunóban legjobban megtestesülő nemzetköziségére. Minden, még a legháborúsabb korszaknak is megvolt a maga európai *res publica litterarum*-ja, melyen mint semleges területen az eszmék kicserélődtek, továbbszivárogtak, új mozgalmak és fejlődés motívumaiul szolgáltak, szóval a művelt emberiség értelmi kultúrjavainak egyetemes továbbhaladását biztosították.

A gazdasági élet és a közlekedési technika fejlődése nyomán a XX. század elején az államok és nemzetek egymásközi élete olyan összeszővődötté, a kultúra szálaival keresztül-kasul fonottá vált, mint még eddig soha. Alig van az elméleti tevékenységnek s a gyakorlati életnek köre, melyet az emberiség nem internacionális akciókkal, kongresszusokkal, kiállításokkal, nemzetközi bizottságokkal és intézményekkel akart volna megoldani. Nagy tudományos enciklopédikus vállalatok indultak meg, melyeknek egyes részeit nem valamely nemzet, hanem az egész világ legkiválóbb szakemberei írták; a tudományos folyóiratok mindinkább nemzetközi jelleget öltöttek s eredményeik az egész világ számára hozzáférhetőkké váltak; nemzetek, sőt világ-részek leghíresebb professzoraikat egymás egyetemére kölcsönösen cserébe adták; a világ akadémiái Washingtontól Tokióig közös munkára szövetkeztek. S íme, most egyszerre a *res publica litterarum* békés, csak tollal felgyverzett polgárai két táborra szakadnak, a fiatalabbak egymás ellen kardot rántanak, az idősebbek otthon gyalázzák egymást s akit néhány évvel azelőtt az igazság kutatásában az egész emberiség számára szerzett érdemeiért tudós testületek díszévé választottak, most letépi Minerva babérát ezek homlokáról s kitzasztják őket körükből. Egyszerre szétrobbantak azok a szellemi hidak, melyek a nemzeteket összekötötték s az így támadt mélység fölött vádaskodó és gyalázkodó szavak röpködnek. Íme az európai kultúra nagy Götterdämmerungja, mikor évtizedek hosszas és fáradságos nemzetközi munkája pár pillanat alatt porba omlik. A legmagasabb értelmi kultúra mily távol áll az erkölcsi kultúrától!

★

A nemzetközi politikai feszültségnek a tudományos nemzetközi kooperációra való befolyása már az utóbbi esztendőkből több jelben mutatkozott.

Ezek közül csak az akadémiák nemzetközi szövetségének ügyét említem. Az első hágai békekonferencia idején főképp a londoni *Royal Society* kezdeményezésére 1899-ben megalakult «Az akadémiák nemzetközi szövetsége», melybe több mint húsz tudományos akadémia, még a tokiói is, belépett a tudományos munka nemzetközi organizálására. Fontos vállalatokat indított meg a szövetség, pl. Leibniz műveinek kiadását (a berlini s két párizsi akadémia), az Islam enciklopédiáját, a *Corpus Medicorum antiquorum*-ot, a Mahâbâratha kiadását, egy afrikai meridian közös megmérését, egy nemzetközi bizottság alakítását az agyvelővizsgálatok számára stb. Az akadémiák nemzetközi szövetségének azonban saját pénzeszközei nem voltak és azok a kísérletek, melyek a több oldalról följánlott támogatásokat hasznosítani törekedtek, hajótörést szenvedtek elsősorban a francia akadémiák miatt, melyek külügyminiszteriumuktól figyelmeztetést kaptak arra, hogy mindent kerüljenek, aminek következménye a külföldi akadémiaikkal való tényleges kapcsolat lehetne. Franciaországnak (részben Angolországnak) ez a bizalmatlansága, mely természetesen mindig csak a háttérben az élesebben látók előtt tűnt fel, nagyban hozzájárult a közös vállalatok megakadályozásához. 1901-ben Mommsen és Delisle, a párizsi Bibliothèque Nationale akkori igazgatója, a Szövetség párizsi gyűlésén indítványozták, hogy tegyen a Szövetség lépéseket az egyes kormányoknál a közvetlen nemzetközi kéziratkölcsonzésre nézve. A gyűlés egyhangúan elfogadta az indítványt s megbízta a berlini tud. akadémiát, hogy az előkészületeket s a kormányoknál a diplomáciai tárgyalásokat vezesse. Több állam a kéziratok kölcsonzéséhez hozzájárult (Hollandia, Ausztria, részben Németország) s habár 1907-ben a bécsi gyűlésen a legtöbb akadémia a dolgot megsürgette, a francia akadémiák képviselői, kik hat évvel azelőtt nagy örömmel hozzájárultak az ügyhöz, most egyszerre a postai direkt kölcsonzést nagyon veszedelmesnek találták s még hasonló kifogásokat emeltek. Francia- és Angolország a mozgalomtól így távolmaradt s mint-hogy Itálián kívül a kéziratkölcsonzés dolgában főképp ezek az államok jönnek tekintetbe, az ügy megfeneklett. De mi is a háttére a francia és angol tudósok ezen visszavonulásának? Megfelel erre a kérdésre *H. Diels*, a berlini egyetem nagyírú klasszikus filológusa, ki a berlini akadémiát képviselte a Szövetségben.* 1901 és 1906 között már trónra lépett VII. Edvárd, már Francia- és Oroszországgal egyezsége jutott, amannak már Egyiptom birtoklása fejében odaigérte Marokkót, emezzel meg felosztotta Perzsiát s végre Algecirásban már éreztette Németországgal az antigermán liga hatását. Így kezdett az entente-hatalmak bizalmatlansága folytán megbénulni az akadémiák nemzetközi szövetségének munkássága számos egyes független tudós becsületes szándéka ellenére. Senki sem szólt erről, de a felhőt mindenki érezte feje fölött. «Tudományos nemzetközi közlekedés, mely nélkül egyetlen szak sem fejlődhetik ki teljesen, éppúgy nem nélkülözheti a kölcsonós bizalmat, mint az ipar és kereskedelem.»

* Internat. Monatschr. 9. Jahrg. S. 133.

Hogy mekkora volt a tudomány semleges területén is a franciáknak németellenes gyűlölete, sőt perfidiája, arra nézve ugyancsak Diels említi fel például egy bordeauxi orvosprofesszornak, *R. Cruchet*-nek a mult év tavaszán megjelent művét (*Les Universités allemandes au XX^e siècle*), melyhez egy Németországban is tekintélynek örvendő tudós, Camille Jullian, az Institut tagja, írt előszót. Arcpirító cinizmussal él vissza Cruchet a német vendégarbátsággal. Német tanártársai a legnagyobb előzékenységgel és szívéllyel fogadták őt, úgyhogy bevallása szerint ez majdnem feszélyezte is őt (*l'amabilité extraordinaire des Allemands presque gênante même*. p. 83.). Mindenütt körülvezették, megmutatták neki a klinikákat és kórházakat, sőt meghívták családjuk körébe is. S mi a hála? Szemtelen rosszakarattal ír le egy operációt, melyhez egy híres heidelbergi kollegája hívta meg; egy giesseni magántanárnak, aki egy klinikát megmutatott neki s a forró nyárban egy pohár sörrel frissítette fel őt, külsejének maliciózus leírásával fizet vissza s azt hiszi, hogy szellemeset mond, amikor megállapítja, «*que la légendaire rustretrie de Giessen s'était transformée en une aimable rusticité*». Hasonlóképp egy erlangeni, most lipcei neurológusnak szeretetreméltóságát, hogy asztalához hívta, azzal hálálja meg, hogy a család hölgytagjait méltatlan módon kigúnyolja. A nemes professzornak alap gondolata azonban akkor szökken elő legvilágosabban, amikor a strassburgi állapotokról szól s perfidül jelzi, hogy azok a hatalmas összegek, melyeket a németek a klinikák és kórházak építésére ebben a városban költöttek, a hadisarcból fognak megfizetődni, «*quand le moment sera venu et que nous aurons disparu sous la germanique ruée*». Ez csak egy példa a sok közül arra, hogyan viselkedett a francia sovinizmus az ideális kultúrjavak közös emberi érdekszférájában is a németekkel szemben.

De ha már a háború kitörése előtt ilyen politikai gyűlölet dúlt a szellem egyetemesen emberi országában, mi történt a háború kitörése után? Az entente-hatalmak naívvabb, a maguk egyoldalúságában a háború okairól csupán hazai sajtójuk útján tájékozódó egyes tudósai, kiket a német tudományos imperializmus nagy alakjaihoz személyes barátság vagy a tanítvány hálája kötött, nyílt levelet tettek közzé, melyekben az európai civilizáció elárulásáért Németországot tették felelőssé. Így a londoni egyetem több teológusa még 1914 augusztus 27-én levelet ír a berlini egyetem nagy professzorához, *A. Harnack*hoz, melyben a német tudományos kultúra dicsőítése mellett* nem

* «Az angol nyelvű népek után egyetlen nép sincs a világon, mely szeretetünknek és csodálatunknak annyira tárgya volna, mint a német. Többen közülünk német egyetemen tanultak. Sokan meleg baráti viszonyban állanak az Ön honfitársaival Valamennyien határtalanul le vagyunk kötelezve a német teológia, filozófia és irodalom iránt. (All of us owe an immeasurable debt to German theology, philosophy and literature). Szimpatiaink szellemi téren annyira németek, hogy csak általában leg súlyosabb okok vezethettek arra, hogy Nagybritannia és Németország ellenséges viszonyának még csak lehetőségére is gondolhassunk» s. i. t. Az angol és német szöveget l. Internat. Monatschr. Jahrg. 9. S. 14—19.

átallják kijelenteni, hogy Angliának a nemzetközi jog és a keresztény etika, melyet Németország megsértett, nem engedett meg más eszközt Belgium semlegességének megvédésére, mint a háborút. Anglia az igazságért és lelkiismeretért, Európáért, az emberiségért, a tartós békéért ragadott fegyvert. Harnack szeptember 10-én kelt válaszában elhárítja Németországról a háború felelősségét s nemes hevülettel utal arra, hogy ugyanazon nap, amikor az orosz-ázsiai hatalom Nyugateurópa kultúráját megrohanta, jelentette ki Anglia, hogy Oroszországgal kell tartania, mert — a gyilkos Szerbiának szuverenitása meg van sértve. Belgium pedig már előbb szövetkezve Angliával és Franciaországgal, önmaga szüntette meg semlegességét. S ha francia csapatok vonultak volna be Belgiumba, akkor is oly buzgó védője lett volna Anglia ezen ország neutralitásának? A Németországra zúduló rágalmazási hadjáratnál szemben a németeket olyanoknak kell gondolniok ma is az objektív angoloknak, mint ahogy Carlyle rajzolta meg őket.

Ismeretes, hogy a német egyetemek tanárai októberben az entente-sajtó és entente-tudomány gyalázatos hazugságai ellen, melyek a német népre a barbarizmus bélyegét akarták a leggonoszabbul rásütni, egy kiáltványban (*«An die Kulturwelt»*) tiltakoztak s a mai német kultúrát Goethe, Beethoven s Kant örökségének tüntették fel. Ezt a kiáltványt többek között aláírta *Lujó Brentano*, a müncheni egyetem nemzetgazdász is. Nemsokára levelet kap* *Ives Guyot*-tól, a *Journal des Économistes* szerkesztőjétől, volt francia kereskedelmi minisztertől és *Daniel Bellet*-től, a párizsi *École des sciences politiques* professzorától, kik csodálatukat fejezik ki azon, hogy L. Brentano a jelzett kiáltvány aláírását lelkiismeretével megegyezőnek találta. Először *Schmoller*, a nagy német nemzetgazdászt rágalmazzák meg. Szerintük Franciaország ellen való régi gyűlölete tartotta vissza *Schmoller* attól, hogy a párizsi *Société d'Économie Politique* 70 éves jubileumi ünnepén megjelenjék. L. Brentano válaszában kimutatja, hogy *Schmoller* évek óta való betegeskedése és agg kora miatt nem ment el Párizsba s maga helyett *Herkner* tanárt küldötte el, aki utódja a berlini egyetemen s aki külön bejelentette az ünnepségen *Schmoller* távolmaradásának okait s egyszersmind átadta üdvözetét. Ugyancsak rágalom a két francia tudós azon állítása is, hogy *Schmoller* 1897-iki rektori beszédében azt mondotta volna, hogy aki nem hajlandó a császári politikát tudománya terén szolgálni, az mondjon le katedrájáról. Ezzel szemben az idézett beszédben — mint Brentano kimutatja — éppen az ellenkező található: *Schmoller* a német egyetemi alkotmány legértékesebb sajátságának tartja az egyetemi tanár függetlenségét és tanítási szabadságát. A naív francia tudósok továbbá szóról-szóra elhitték a *Gazette de Lausanne*-nak, majd a *Figaronak* és *Matinnek* a német trónörökös bayei ékszerablására vonatkozó koholmányait s ezeket szegezték L. Brentano mellé azért, hogy az említett kiáltványt alá merte írni, mikor a *Temps* maga elismerte, hogy a trónörökös Bayeban sohasem volt. Sőt nem átallja a két derék francia nemzet-

* L. e levelet s Brentano válaszát *Internat. Monatschrift. Jahrg. 9. 265—280. lap.*

gazdász Goethet, Beethovent és Kantot a mai német kultúrával szembeállítani. Szerintük Beethoven flamand születésű, 24 éves koráig Hollandiában tartózkodott, életének hátralévő idejét Bécsben töltötte és így semmi köze, éppúgy mint a Károly Ágost liberális légkörében élő Goethének, a porosz militarizmushoz, melyet a jelzett kiáltvány védelmezni akar. Kant pedig örömmel üdvözölte a francia forradalmat s a porosz militarizmus ellensége volt. L. Brentano ezzel szemben egyszerűen utal arra, hogy Beethoven rajnai születésű volt, tehát német, sőt inkább, mint Léon Gambetta francia volt; öregapja bonni karmester, atyja bonni tenorista, anyja Koblenzből való; ő maga Bonnban született, itt töltötte ifjúságát. És ha Kant a francia forradalmat üdvözölte is, mégis híres kategorikus imperatívusában ő foglalta össze legjobban nagy Frigyes erkölsi fegyelmező szellemét. Egyébként idézi Kantnak ma is aktuális szavait a franciák szövetségésére vonatkozóan: «Az angol nemzet... mint állam a többi államokkal szemben a legkártékonyabb, legerőszakosabb, leguralomravágyóbb s a háborúra legizgatóbb.»

Ezek a német tudósokhoz intézett levelek, bár tartalmuk a tények egyoldalú politikai színezetű beállításai miatt telve vannak tévedésekkel s helytelen rekriminációkkal, mégis arra mutatnak, hogy szerzőiknek fáj a kultúr-internacionalizmus ilyen rettenetes megszakadása. Egyszersmind kiérezhetjük belőlük a hatalmas német tudományos kultúrának az angolokra és franciákra gyakorolt presztizsét. Guyotnak és Belletnek hangja azonban az anti-germán fanatizmus beteges lelki állapotának megnyilvánulása: «Az önök diplomatáinak és tábornokainak tettei — írják Brentanóhoz — és az a helyeslés, melyre ezek Önnél és a német tudomány más képviselőinél találnak, a német kultúra veszedelmének és semmiségének félelmes, de döntő bizonyítéka. Önök maguk ennek szétrombolói.» Milyen más, tiszteletteljes hangú, tudós emberhez illők azok a levelek, melyeket *Renan* írt *Strauss*-hoz, a német radikális teológushoz az 1870—71-iki német-francia háború alkalmával. *Strauss* Voltaireről írt munkáját megküldötte *Renan*nak, ki a háború kitörése után köszönte meg hosszabb levélben a könyvet. Egyszersmind megragadta az alkalmat, hogy a nagy háborúról is nyilatkozzék s azt hitte, hogy mindkét félnek egy magasabb, semleges állásponttól való elítélésében *Strauss* is vele megegyezik. Azonban *Strauss* a háború okait Franciaországra hárítja, különösen a francia dicsőségszomjra és erkölsi korrupcióra; de ezt a bírálatát olyan nemes hangon írja, hogy *Renan* újra válaszol és a háború elkerülésére «az európai egyesült államok kongresszusának» utópisztikus tekintélyét állítja oda, majd elegikus hangon az evangélium háborúellenes szellemére hivatkozik. *Strauss* még 1870-ben kiadta e levelezést *Krieg und Friede* (Leipzig, Verl. Hirzel) címen.* *Renan* rossz néven vette a levelezés kiadását, főképpen azért, mert a broszúra eladásából származó jövedelmet a német rokkantak intézetei számára fordították. E levelezés tanulmányozása manapság elsősor-

* *Strauss*: Ges. Werke. Bd. I. S. 299. ff. Bonn. 1876. Internat. Monatschr. S. 317—330.

ban azért tanulságos, mert mint nemes ellentét fényt derít a francia tudósok németellenes vak gyűlöletének arra az abnormis fokozódására, amely 1871 óta tapasztalható s amelynek örült tombolása talán évtizedekre lehetetlenné teszi a békés közeledést és együttműködést.

Az antigermán tömeghisztéria a francia tudósok közül kétségkívül legjobban *Bergson*-nak, a finomszemléű filozófusnak elméjét fertőzte meg. *Bergson* nem átalotta a francia akadémia areopágján a következő himnusz zengeni: «Dicsőség Belgiumnak! Üdv neked, te hatalmas kardú kicsiny nép! Az egész földkerekség tudja, hogy a Németország ellen való küzdelem a civilizációt jelenti a barbárság ellen. Akadémiánk (A. des sciences morales et politiques) különös joggal mondhatja ezt, mert főképp a pszichológiai, erkölcsi és társadalmi kérdések tanulmányozásának van szentelve; akadémiánk csak tudományos kötelességét teljesíti, amikor megállapítja a német brutalitást és cinizmust, mint a vad állapotba való visszatérést...» Mielőtt *Bergson* befejezte volna a német barbarizmus ellen való dikcióját, így szólt: «Társunk, Miklós nagyherceg most az orosz sereggel van. Küldjük neki akadémiánk és Franciaország üdvözlését!»* Tehát az orosz nagyvezér kozákjai élén a civilizációnak a német barbárság ellen való küzdelmében a francia tudománytól megdícsőített szimbóluma.

*Bergson*nak teljesen elvakult nyilatkozata fájdalmas visszhangot keltett Németország akadémikus köreiből. Egyesek, mint *Wundt*, hasonló éles hangon válaszoltak: «Mit érdekel bennünket, ha *H. Bergson* úr, akit Németországban egy komolyan vehető filozófus sem vett soha komolyan, barbároknak nevez bennünket? Mégis csak tudjuk, hogy ez a filozófus gondolatait, amennyiben valamit érnek, tőlünk, barbároktól lopta, hogy azután utólag frázisainak aranyfüstjével fölcicomázva mint saját találmányát bocsássa világgá.»** *H. Münsterberg* hasonló kemény módon vág vissza *Bergson*nak. Arra figyelmeztet, hogy *Bergson* több évet szentelt az emlékezet tanulmányozásának («Matière et mémoire»), de az emlékezete nagyon hiányos. Elfelejtette, hogy gondolatai Németországból valók és hogy sikereinek legjava Franciaországban onnét származott, hogy német gondolatokat vitt be a kiaszott francia filozófiába. *Bergson* semmi egyéb, mint pikáns francia szósszal fölszolgált *Schoppenhauer*. *Bergson* semmi lényegeset sem tanult a franciáktól és bizonyára nem talált Oroszországban sem tanulnivalót, hanem szorgalmasan tanulmányozta a németeket. Fönnebbi akadémiai beszéde talán Németország iránt való hálájának kifejezése.» Emlékezteti *Bergson*t a párizsi pszichológiai kongresszusra, melyen együtt elnököltek s azon nyilatkozatára, hogy *Münsterberg*nek minden sorát elolvasta. Vajjon ha ismét, mint nem a karzatnak beszélő politikus, hanem mint komoly gondolkodó, maguk közt beszélgetnének, ahogyan Párizsban és Cambridgeben, fönntartaná-e továbbra

* Idézi *H. Münsterberg*: *The War and America*. Leipzig. Tauchnitz-Edition. 1915. p. 105.

** *W. Wundt*: *England und der Krieg*. Internat. Monatschr. Jahrg. 9. S. 126.

is azt az állítását, hogy ez a háború a civilizáció háborúja a germán barbárság ellen? Nem kell utánoznunk a nagy Hegelnek példáját, ki Jenában hidegen írta logikáját, miközben a napoleoni ágyúk dörgését hallotta a jeni csatában, mely tönkretette Németországot; bizonyára kötelességünk magunkat a nemzet szent eszméjének szentelni. De vajjon megköveteli-e ez, hogy a kultúra leghívebb munkásait barbároknak bélyegezzük? ¹ — Wundt és Münsterberg a nemzeti felháborodás és elkeseredés hatása alatt elveszti a helyes mértéket Bergson értékelésében. Viszont Simmel Bergsont fanatikus kirohanása dacára továbbra is az élő filozófus-nemzedék legerősebb intellektusának tartja; a cinizmus vádját azonban akkor, amikor a német népből ebben a nagy időben éppen mindaz, ami a cinizmust jellemzi, eltűnt, a legerélyesebben visszautasítja.²

De nemcsak egyes tudósok ilyen szellemi párbajának vagyunk tanúi, hanem egész tudós gremiumok kínos csatáinak is. Az oxfordi egyetem történelem tanárai a háború okait a németekre hárítják (Why we are at war), viszont a német történettudósok a háborúnak ezt a genetikáját galádul tendenciózusnak és hazugnak bélyegzik. Nemcsak a német fejedelmek és államférfiak, hanem a német tudósok is leteszik angol kitüntetéseiket, rendjeleiket és akadémikus címeiket. A barcelonai és athéni egyetem a németek igaza mellett foglal állást, a portugál tud. akadémia ellenben a világ valamennyi akadémiáját fölszólítja, hogy szakítsanak meg minden kapcsolatot Németország tudományos és művészeti testületeivel. Poincarét a glasgowi egyetem lordrectorává választja s a pétervári tud. akadémia Albert belga királyt tiszteleti tagsággal tünteti ki. Az amerikai egyetemek tanárainak többsége Németország ellen foglal állást; vezetőjük *Charles W. Eliot*, ki szerint Francia-, Angol- és Oroszország a szabadságért és civilizációért küzd, viszont Németország elhamarkodva, önzőn és barbár szellemben kezdte a háborút. Ezzel szemben *Burgess*, a Columbia University dékánja és a nemzetközi jog tanára, ki igen jól ismeri az európai politikát s Anglia és Oroszország telhetetlen terjeszkedési vágyát, az egyoldalúan angol és francia forrásból informált amerikaiak antigermán közvéleményének és hangulatának minden módon gátat törekszik vetni.³ Amikor a leglehetőlenebb sajtórágalmaknak ⁴ felülve, a német kultúra gyalázásában Maeterlinck, Anatole France, Wells, Gabriele d'Annunzio vetekednek: napnál világosabban kitűnik, hogy ők nem népük vezető szellemei, hanem csak a nyáj közönséges kolomposai, kik maguk is a vak tömeg *gregarius* szellemében osztoznak.

*

¹ *H. Münsterberg: The War and America.* 1915. p. 113.

² *G. Simmel: Bergson und der deutsche «Zynismus».* Internat. Monatschr. 9. Jahrg. S. 197—201.

³ *H. Münsterberg: The War and America.* p. 47—48.

⁴ Ezek közül jellemző, hogy francia tudósok *H. Morf*-ot, a berlini egyetem román filológiai tanárát azzal a rágalommal illették, hogy hallgatói által Franciaországban német kémkedést szervezett. (*A. M. Morf, prof. de philologie romane à Berlin. Temps.* 23. oct.)

Amikor azt látjuk, hogy a kultúrinternacionalizmusnak az egész emberiségtől nagy fáradsággal és buzgalommal összehordott épülete romokban hever, aggódva kérdezzük, vajjon mit várhatunk a jövőben? vajjon hogyan fog megindulni a most élet-halálharcot vívó nemzetek egymásrarontó tudósainak nemzetközi érintkezése, az egyetemes tudományos munkásság szolidaritásának érzése?

A mai borzalmas világlomás közepett, amikor még a végleges győzelem egyik félre nézve sem következett be, nehéz jóslásokba becsátkozni. A történelmet hiába kérdezzük meg: a kultúrák ilyen elkeseredett és egyetemes harcára nincsen példa. Az 1870—71-iki német-francia háború elszigetelt természetű volt, a germán és gall szellem antagonizmusa fennállott ugyan továbbra is, a francia tudósoknak a németekkel való érintkezése inkább a formai udvariasság, semmint a belső baráti szivélyesség jellegét viselte magán, de azért a közös tudományos érdekek súlyosabb kárt nem szenvedtek. De hisz ekkor nem is volt szó Franciaország megsemmisítéséről, hanem csak megcsonkításáról: most azonban élet-halálharc dül, melynek még jelenleg előre nem látható kimenetelétől függ főképp a tudományos internacionalizmusnak, a tudósok jövődől szolidaritásának kérdése. Egy azonban bizonyos: annak a nemzetnek tudományos nemzetközi magatartása fogja elsősorban eldönteni a kérdést, amely a mai tudományos világkultúrában a vezető szerepet játssza. S ez a német nemzet. Helytelen és naív vállalkozás volna ugyan a nagy nemzeteket a szerint osztályozni, hogy mennyiben járultak hozzá a tudományos kultúra kiépítéséhez, mert hisz ehhez elsősorban egy szilárd értékmérőre volna szükségünk, mely Newton, Kelvin lord, Descartes, Pasteur, H. Poincaré, Leibniz, Kant, Gauss, Helmholtz stb. nagyságának lemerését lehetővé tenné, ami nyilvánvalóan naív gondolat. Viszont azonban, ha a nemzetek tudományos szellemének az internacionalizmusra való hajlandóságát megfigyeljük, nem zárkozhatunk el azon tapasztalat elől, hogy e hajlandóság a német tudományos szellemnek leginkább sajátja. A nemzetközi *Grossbetrieb der Wissenschaft*-ban tagadhatatlanul a németek vezetnek. A német génusz mindig hajlott az egyetemes nemzetközi összműködésre: e tekintetben a német szellem igazi megtestesülése a nagy *Leibniz* alakja. A tudományos kongresszusok eszméje a németektől, főképp Humboldtól indult ki; a németeknek van a legnagyobb fordító-irodalmuk és folyóirat-üzemük, mely valamennyi nemzet tudományos eredményéről minden irányban beszámol. Maguk a németek nemzeti gyöngeségüknek tartják azt a sajátságukat, hogy az idegennek előttük nagy presztizse van s azt a túlzott alkalmazkodóképességüket, mely gyakran saját népjellemük tagadásához is vezetett. Egy nép költői és gondolkodói sem hangoztatták annyiszor az egyetemes emberi eszméket, az általános humanitás gondolatát, mint a német nép vezető szellemei. Az angol tudomány ellenben mindig bizonyos inzuláris zárkozottságot mutat, az angol idegen nyelvet a maga világoralmi önérzetében nem igen tanul, a világot és népeket elsősorban a kizsákmányolhatóság szempontjából nézi, nemcsak az exotikus, hanem az európai nemzeteket is; zsenialitása főképp

technikai és utilitarius irányú, eredeti ugyan, de nincsen szélesebbkörű erudíciója, amelyben éppen a nemzetközi vonás nyilvánul meg; a tiszta tudomány kevéssé talál manapság az angol fajnál művelőre: vezető filozófusuk pl. nagy filozófiai hagyományaik dacára, H. Spencer óta alig van. Erudíció, tudományos vasszorgalom, egyetemes érdeklődés szempontjából a francia szellem sem mérkőzhetik a némettel; azonfelül a francia szellem, ha nem is annyira, mint az angol, bizonyos zárkózottságot mutat az idegen gondolat- és érzésvilággal szemben. Klasszikusan jellemezte már *Kant* a német tudományos szellemet: «A németek alkalmasak arra, hogy átvegyék minden néptől a jót és összeegyeztessék, és minden jót egyforma készséggel vesznek át. *A népek ilyen szövetsége egyetemessé lehet.* Aki mást utánoz, az elérheti amazt, sőt túl is szárnyalhatja. Aki a munkát folytatja, az első szerzőt messze túlszárnyalhatja, mint *Newton* *Keplert*. *Mi németek az ész találmányainak folytatására vagyunk hivatva.*»

A tudományos világkultúra fájának kétségkívül a német tudomány egyik legerősebb gyökere. A tudományos világkultúra új virágborulása s gyümölcsözése tehát főképp attól függ, vajjon hogyan fog a háború romboló vihara után ez a főgyökér viselkedni, vajjon újra hajlandó-e a többi gyökérrel együttműköni s az emberiség közös tudásfáját együttesen táplálni?

Ha nehéz is jó időre elképzelnünk, hogy egy londoni vagy berlini tudományos kongresszuson nyugodtan együtt tanácskozzanak a német tudósok az angol, francia s japán tudósokkal; s ha sok időnek kell is eltelnie, amíg e nemzetek levéltárai, laboratóriumai, tudományos intézetei egymás számára teljes bizalommal nyitva állanak: azonban a német szellemnek fönnebb vázolt egyetemességre törekvő és az emberiség közös eszményeiért mindig küzdő ideális természete meg fogja lassankint találni az utat, mely a tudomány semleges országában, az emberi ész hideg birodalmában félreteszi a mai jogos elkeseredést és bosszúvágyat. Ha a német tudósok (pl. *A. Harnack*, *O. Hintze*, *E. Troeltsch*, *R. Eucken*, *W. v. Bode*, *U. v. Wilamowitz-Moellendorff*, *H. Diels* stb.) idevágó nyilatkozatait olvassuk, a nemzetközi tudományos szolidaritás jövője felől nem kell kétségbeesnünk.

Igaz, hogy a nemzeti tudományos elkülönülés jó ideig el fog tartani, különösen azokban a tudományokban, melyek nemzeti értékelésekkel függnek össze (történet- és államtudományok). *Wilamowitz-Moellendorff*, a berlini egyetem nagyhírű klasszikus-filológusa írja, hogy amikor 1913-ban a londoni történettudományi nemzetközi kongresszuson elhatározták, hogy a legközelebbi kongresszust 1918-ban Pétervárott fogják tartani, egy orosz historikus így szólt hozzá: «Addig talán már egy háborút is viseltünk egymás ellen, de 1918-ban ez már messze mögöttünk lesz.» A német tudós nemzeti önérzete azonban nem ily könnyen fogja fel a dolgot. Oroszországban a cár csinálja a háborút. A német nép azonban szabad és császárával együtt viseli utolsó lehelletéig a védőháborút, melyet rákényszerítettek. A németek meg vannak győződve, hogy Anglia uszította a franciákat és oroszokat ellenük. Ezért a németeknek a franciák és oroszok elleni érzelme nagyban különbözik

az angolokkal szemben érzett indulatuktól. Az a hazugsági hadjárat, az az alávaló diplomáciai képmutatás, a Japánnal való galád szövetség, a német internáltakkal való kegyetlen bánásmód, a német polgári lakosság kiéheztetésének terve, mellyel Anglia Németországot megsemmisíteni akarta, több évtizedre lehetetlenné teszi még kulturai téren is a németeknek az angolokkal való bensőbb kooperációját. Bár most is, mikor a jelen történetírása szenvedélyes nemzeti publicisztikává vált, hangoztatják a német tudósok, hogy az európai-amerikai tudomány internacionalitása szent maradt előttük, e mellett nem hiányzanak hangok, melyek ezentúl a német tudományos munkának önmagára való támaszkodását követelik. A német tudománynak a hadi technikában és rendben megnyilatkozó szolid, rendszeres s szigorúan logikus szelleme ugyanis a németiség előtt a tudomány, az egész néplélek és nemzeti létezés szerves kapcsolatának zálogaként tűnik fel. A háború nemcsak a német nemzeti, politikai és katonai önérzetnek, hanem a sajátos német tudományos öntudatnak fokozódására is vezetett. «Wir wollen in Zukunft uns nicht fremde Götzen aufdrängen lassen, sondern wir wollen unseren eigenen Göttern dienen.» (Eucken.) A nemzeti sajátos erők fokozottabb kifejtésének programja azonban távolról sincs ellenmondásban az egyetemes emberi kultúra fejlesztésének feladatával. Amit a tudományban valamely nemzet létrehoz, az nemcsak a nemzeté, hanem az egész emberiségé. Ezt a világlómlást a nagy bűntetés után követni fogja a nagy magábaszállás ideje, mikor fölnyílik majd a szem, elül a szenvedély, irigység és bosszú. A tudomány nemzetközi terein a szellem a romok helyén új barázdákat szánt, újra vet s majd a következő nemzedékben újra arat. Föl fog újra támadni a szellemek *civitas Dei*-je, melynek szilárd alkotmányát háború be nem mocskolja, hódító nem fenyegeti s melyben minden az igazságért magáért küzdő szellem a Spinoza *amor dei intellectualis*-ában egyesülhet.

A FILOZÓFIAI KAR JELENTŐSÉGE A TUDOMÁNYEGYETEMEN.*

(1918.)

Ismeretes, hogy a pozsonyi Erzsébet-tudományegyetem fölállítására vonatkozó eredeti javaslatban nem volt benne a bölcsészeti kar; csak a képviselőházi bizottsági tárgyalások folyamán utólag jutott bele. Ez mindenestre azt bizonyítja, hogy az eredeti javaslat el tudott képzelni tudományegyetemet bölcsészeti kar nélkül. De azóta is — hozzá a háborútól súlyosbított föltételek között — többször fölhangzott az a gondolat, hogy a bölcsészeti kar egyetemünk kiépítésében legeslegutoljára maradhat, akkorra, amikor már az élet követelte gyakorlati szempontokat és szükségleteket inkább kielégítő karok készen vannak; hogy súlyos anyagi viszonyaink között a bölcsészeti kar fölállítása szinte szellemi fényűzés számba megy. Szerencsénkre sem a jog- és államtudományi kar, amely a bölcsészeti kar fölállítását oly szívós és bennünket a legnagyobb hállára kötelező energiával szorgalmazta, sem gróf Apponyi Albert miniszter úr, kinek páratlan kultúrérzéke és jóindulata karunkat aránylag a legrövidebb idő alatt megteremtette, nem voltak ezen az állásponton. Azonban mégsem tartom fölöslegesnek ezen ünnepélyes alkalommal, midőn egyetemünk negyedfélelvi csonkasága végre megszűnik, megvilágítani annak a szerepnek jelentőségét, melyet a bölcsészeti kar a «tudományok egyetemének» fogalmából folyólag szükségképpen játszik, és hangsúlyozni, hogy ha már egy egységes *tudományegyetemnek* fölállítását s nem pusztán mechanikusan egymasmellé rakott szakiskolák halmazának létesítését vette az 1912. évi XXXVI. t.-c. célba, akkor a bölcsészeti karnak létjoga az új főiskolán már eleve biztosítva volt.

I.

Hogy a bölcsészeti karnak a mai tudományegyetemen való *sajátos* jelentőségét kellő világításba helyezhessem, először is annak a viszonynak történeti

* Dékáni székfoglaló a pozsonyi m. kir. Erzsébet-tudományegyetem bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi karának megnyitása alkalmából 1918. évi március hó 17-én tartott egyetemi közgyűlésen.

fejlődéséből indulok ki, mely egyrészt az egyetem fogalma, másrészt a tudományos ismerés természetéről táplált meggyőződés, mondhatnók: a mindenkori tudományelméleti fölfogás között fönnállott.

Az egyetem neve eredetileg nem a «tudományok egyetemét», az *universitas litterarum*-ot vagy *scientiarum*-ot jelentette, mint manapság, hanem a tanárok és tanulók egyetemét, az *universitas magistrorum et scholarium*-ot. Az egyes karok nem a tudományok elméleti fölosztásának, logikai együvértartozásának szempontjából tagolódtak szét, hanem tisztán gyakorlati szempontból: az egyetem papokat, jogászokat és később orvosokat képzett. Ugyancsak először a *gyakorlati* szempont fejlesztette ki a *facultas artium*-ot, a mai bölcsészeti kar őseit, mint a többi karra a nyelvi tanulmányokkal bevezető iskolát. A középkor azonban már természetszerűen érezte, hogy a különféle karok ismeretágai közé valami egységet kell bevinni, valamiféle kapcsolatot létesíteni. Az egyetemen a tudományok benső egységére való önkénytelen még távolról sem tudatos törekvésnek a *facultas artium* volt a képviselője. S mi által? Azon egyetemes tudomány által, mely *valamennyi* tudomány legfőbb kategóriáival, a világ és az élet leegyetemesebb szempontjaival foglalkozik: a filozófia által. Az artistikus karnak sajátos tanítási anyaga a nyelvi stúdiumokon kívül elsősorban a filozófia volt: logika, etika, politika és metafizika, melyhez Aristoteles értelmében a fizika és természetrajz járult. Minden *scholaris*, mielőtt megkezdte volna szaktanulmányait, több évig ezt a fakultást hallgatta, mely így központi szerepet játszott. Az artistikus kar adta meg azt az elméleti készültséget, melyre a szaktudományi képzés támaszkodott; itt tanult a hallgató dialektikát, azaz fegyelmezte gondolkodását. Csak az lehetett teológus, jogász vagy orvos a párizsi egyetemen, aki végigjárta a *facultas artium*-ot s megszerezte itt a magiszteri fokot. A dialektikai vagyis filozófiai érdek a hallgatót később is, szaktanulmányai közepett, még hozzáfűzte az anyafakultáshoz, a filozófiai karhoz, melynek legfontosabb tanulmánya az elméleti tudós munkára előkészítő logika volt. «Ha elveszed — mondja Johannes Saresberiensis a XII. század közepén — az elvonó gondolkodást, tönkre megy a tudományok műhelye.» Már ez az elméleti érdek is biztosította a *facultas artium*-nak, a mai filozófiai kar őseinek az egyetemen való központi jelentőségét, mintegy a többi kart a filozófia kötelékével egységesen összefűző természetét. Az egyetem *universitas in artibus fundata* volt: a kielői egyetem filozófiai kara pecsétjének körirata — még a XVII. század közepén is — e fakultást *a tudományok közös kötelékének* nevezi.

Lassankint azonban ez a kötelék meglazult, a gyakorlati érdekeket szolgáló felsőbb karok tekintélyesebb és hatalmasabb testületekké váltak. Velük szemben a filozófiai kar mindinkább szolgai állapotra süllyedt, amint ezt az állapotot oly mély szomorúsággal rajzolja meg a már elaggott Kant «Der Streit der Fakultäten» című iratában (1798).* A kormány — panaszolja Kant — csak azokkal a karokkal törődik, melyek által a népre hatni lehet;

* J. Kant's sämtliche Werke. Herausgegeben von Hartenstein. VI. 320. s köv. lap.

ellenben a filozófiai kart a többi három «felsőbbel» szemben *untere Fakultät*-nek nevezi. Miért? «Mert ez csak a tudomány érdekét szolgálja.» Kant élesen látja azt az egységesítő szerepet, melyet ez a kar a filozófiai tanulmányokon keresztül az egyetem szervezetében a többi karokra vonatkozóan játszik, midőn kiemeli a tudás általános természetére, az emberi ismerés érvényére és eljárására vonatkozó vizsgálatok jelentőségét, melyek éppen a filozófiai karon mennek végbe. «Sie erstreckt sich ebendarum auf alle Teile des menschlichen Wissens, nur daß sie nicht alle zum Inhalte, sondern zum Gegenstande ihrer Prüfung und Kritik, in Absicht auf den Vorteil der Wissenschaften macht.»*

A filozófiai kar jelentőségének ez a tudományelméleti igazolása néhány év múlva még szélesebb elvi háttérrel kapott. Kant filozófiája lényegében inkább kritika volt, mint rendszer. Először csak akkor, amikor minden tudományos ismerésnek lényegszerű *egységét* világosan fölismerték, kaphatta meg az egyetem formája is a maga tudományelméleti igazolását. *A tudásnak, a tudománynak ez az eszméje* valójában csak a Kant utáni filozófiában vált tudatossá. A német idealizmus tudományfogalma két alapelveken alapult: a szabad öntevékenység elvén és a minden tudományos gondolkodás organikus egységén. Figyelemreméltó, hogy Kant, akinek gondolkodása oly erélyesen irányult az ismeretek tudományos ismertető jeleire, vagyis arra a kérdésre, hogyan lehetséges valamely tudomány, maga nem alkotta meg közvetlenül a tudománynak eszméjét, melynek alapján az egyetemek újjászületése bekövetkezett. Kant ehhez túlságosan analitikus természet volt. Fichte tudományelmélete kísérlete meg először, hogy a tudást egyetlen végső archimedesi pontban horgonyozza le. A tudás egységéről való ezen fölfogás tükröződik azután az egyetem új fogalmában is.

A XIX. század első évtizedében, amikor a németiség nemzeti politikája a napoleoni háborúk műveltségpusztító hatását három új egyetem (a berlini, boroszlói és bonni) alapítása útján iparkodik ellensúlyozni, az egyetem fogalmának tisztázásával egyszerre több gondolkozó kezd élenként foglalkozni. A mozgalmat *Schelling* vezeti be, majd *Fichte*, *Schleiermacher*, *W. v. Humboldt* és *Steffens* folytatja.** A német idealizmus e nagy képviselői a tudomány fogalmáról alkotott elméletük alapján mindenkorra a legszebben jelölték ki azt a centrális szerepet, melyet a bölcsészeti kar az egyetemen játszik. Abból a gondolatból indultak ki, hogy valamennyi ismeret *szerves egységet*, totalitást alkot, melynek minden kis része az egésznek szervezetét visszatükrözi. Az a tudomány, melytől a filozófiai kar nevét vette, adja meg — legalább esz-

* U. o. 344. l.

** *Fr. v. Schelling*: Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums. 1803. Herausgegeben von Otto Braun. 1907. — *J. G. Fichte*: Deduzierter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt. 1807. — *Fr. D. E. Schleiermacher*: Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. 1808. — *H. Steffens*: Über die Idee der Universitäten. 1909. (Fichte, Schleiermacher és Steffens e munkáit együttesen kiadta *E. Spranger*. Philosophische Bibliothek. 120. kötet. 1910.)

ményben — az egyetemi tanulmányozás sajátos, a szakiskolákétól elütő természetét. «Az egyes szakra való különös képzést — mondja *Schelling* — a tudományok organikus egésze ismeretének kell megelőznie. Annak, aki egy bizonyos tudománynak szenteli magát, ismernie kell azt a helyet, melyet ez az egészben elfoglal, azt a sajátos szellemet, mely élteit, azt a módot, ahogyan az egésznek összhangzó épületébe beilleszkedik . . . Az egyetemi tanulmányozás módszertana csakis az összes tudományok eleven összefüggésének valószínű ismeretéből fakadhat, e nélkül minden tanulásnak holtnak, szellemtelennek, egyoldalúnak, korlátoltnak kell lennie . . . Ez az ismeret pedig csak a filozófiától várható, mely az ismerés egészére irányul.» (*Schelling* i. m. O. Braun kiadása. 7—9. lap.) A német ideálisták az igazi egyetemet mint tudományos testületet a filozófiai karban hajlandók látni, míg a többi karokat szakiskoláknak («Spezialschulen») tartják, melyeket az állam a maga szükségleteire alapított vagy gyámolít: «csak ez az egy fakultás tartalmazza a tudomány teljes természetes organizációját, ellenben a többi három kar egységét nem közvetlenül az ismerésben bírja, hanem valamely külső foglalkozásban s ami ehhez szükséges, a különféle disciplinákból szedi össze.» Ha az egyetem tervét tisztán a tudományos kutatás lényege szerint szerkesztenénk meg, a filozófiai kar állana az első helyen. A filozófiai szellem tartja össze az egyetemet, ezért *Schleiermacher* az egyetem minden hallgatójának főadatává teszi, hogy szaktudományának filozófiai elveiről tájékozódjék s szaktudományát filozófiai szellemben művelje. «*Sie (die philosophische Fakultät) ist auch deshalb die erste und in der Tat Herrin aller übrigen, weil alle Mitglieder der Universität, zu welcher Fakultät sie auch gehören, in ihr müssen eingewurzelt sein.*» Az egyetemi tanulmányozás egységes feladatát a filozófia szempontjából ma sem tűzhetjük ki szebben és igazabban, mint az egyetemen képviselt valamennyi tudomány egységes természetének szellemétől áthatatott *Schleiermacher*: «*Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen auf demjenigen Gebiet der Erkenntnis, dem jeder sich besonders widmen will, so daß es ihnen zur Natur werde, alles aus dem Gesichtspunkte der Wissenschaft zu betrachten, alles einzelne nicht für sich, sondern in seinen nächsten wissenschaftlichen Verbindungen anzuschauen und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, daß sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden und eben dadurch das Vermögen selbst zu forschen, zu erfinden und darzustellen, allmählich in sich herausarbeiten, dies ist das Geschäft der Universität.*»* Akinek nincsen filozófiai gondolkodásmódja, az érdemes és önálló tudományos munkát sohasem végezhet. Ezért az egyetemi tanulmányozás alapja *Schleiermacher* szerint a filozófia: minden hallgatónak, bármely karhoz tartozék is, filozófiával kell foglalkoznia, hogy átnézete legyen a tudomány egészéről, kutatási

* *Schleiermacher* i. m. *Spranger*-féle kiadás. 126. lap.

elveiről, szaktudományának a tudományok egész területéhez való viszonyáról.*

II.

Hogyan viszonylik a tudomány mai fogalma a német idealismuséhoz s ebből folyólag a mai egyetemnek a tudományelmélet szempontjából vett helyzete az akkorihoz? Megvan-e még a bölcsészeti karnak az egyetemen ebből a szempontból az a jelentősége, melyet száz évvel ezelőtt, az egyetemek újjászületésének korában, tulajdonítottak neki?

A mai szaktudomány kétségkívül nem érdeklődik annyira a tudás egésze, organikus egysége iránt; az egyetemes, mondjuk: filozófiai szempontok kultusza háttérbe szorult; a tudomány csak a maga *egyes* problémáival foglalkozik, minden törekvése egyedül arra irányul, hogy a speciális szakterületek számára a legfinomabb módszereket eszelje ki; a részletbúvárlat sokszor teljesen elfeledkezik a többi tudománnyal való egységéről és összefüggéséről, de így maga is elveszti éltető szellemét és további termékenységet; nem ismeri a tudomány emberét gyári szakmunkássá lefokozó falanszterrendszerből menekülő *Ádám* szavait:

«Mi a tudvágyat szakhoz nem kötök.
Átpillantását vágyjuk az *egésznek*.»

«A tudománynak gazdag ágai
Egy organismus sok külön vonása,
Együtt igéző csak.»

A német idealizmus összeomlása után a *pozitívizmusnak* egy-egy jelenkörüre vonatkozó «tapasztalati» ismereteket gyűjtő tudományosménye szem elől tévesztette az emberi tudás egységének nagy gondolatát s ezzel egyszerűsmind ellaposította az egyetemnek fönnebb megrajzolt egységes fogalmát is. A tudomány a pozitívizmus hatása alatt és pedig — mint *Spranger* találóan megjegyzi,** — talán nem is annyira a Comte és Mill régebbi pozitívizmusának befolyása alatt, mely még a tudományok *hierarchikus* összefüggését legalább kiemelte, hanem egy újabb *anarchikus* pozitívizmus hatása alatt, a legszélsőbb lelketlen *specializmusba* tévedt. Ez az egyesbe belevesző, se jobbra, se balra nem néző, egyoldalú mikrológikus irányzat, a tudománynak ez a gyárszerű üzeme az egyetem egységét is szétfeszíteni, az egyetemet az egyes tudományos diszciplinák és aldiszciplinák műhelyének minden belső összefüggés nélkül, egymás mellé rakott, egymásról nem tudó aggregatummává lefokozni törekszik. Így az egyetem, mely már nevével, az *universitas litterarum*-mal, is a tudás szerves egységét képviselte, maga is szakiskolák koordinációjává törpül: oly épületté, melynek minden szárnya más és más stílusban készült, melyet semmiféle álláspontból sem lehet egységének látni.

* U. o. 151. lap.

** *Ed. Spranger: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren. 1913. 23. 1.*

Távol áll tőlünk a tudományos *specializmus* rendkívüli értékének és sikereinek tagadása; az ismerés haladásának kétségkívül a részletirányzat a természetes útja. Azonban a végnélküli differenciálódás minden integrálódás nélkül szétesést jelent; az *egyetemnek*, mint ilyennek, eszméje veszendőbe megy, ha egyik kutató mindig csak a másik *mellett* dolgozik, egyik sem törődik a legközelebbi szomszédos problémával s a szaktudományából természet-szerűen kiemelkedő közös és egyetemes szempontokkal. Maguk a pusztá részletadatok csak a rövidlátó s egyoldalú szakszerűséghez elegendők: de e mellett szükséges, hogy a tudományos munka *egységének tudata* is megőriztessék, a részletbúvárlat közben az *egésznek* célja szem elől ne tévedjen. Aki- nek nincsenek ilyen irányú szellemi szükségletei, az a tudomány terén mindenkorra *ἄμωσος ἀνὴρ*, esetleg hasznos, de mindig csak tudós mesterember, filiszter marad.

A *filozófiai kar jelentősége* ebből a szempontból éppen abban rejlik, hogy a tudományos közösségnek értelmét, melyet a tudományegyetem eddig képviselt, továbbra is megőrzi és képviseli; hogy a filozófiai studium, melytől a kar nevét kapta, a specializmus mai korában továbbra is megakadályozza, hogy az egyetem szakiskoláknak csupán a külső adminisztratív keretek által összetartott kaoszává zülljön szét, ami nagy veszedelem volna nemcsak az egyetemre magára, hanem általában a nemzeti műveltségre is.

A filozófiai studiumnak ez az egységes természete a filozófiának abból a fogalmából következik, hogy először is valamennyi tudomány előfeltételei- nek általános elmélete, azaz *tudományelmélet*. Az egyes tudományok a tárgy- aknak bizonyos rendjéről ismereteket szereznek és szerveznek; a filozófia mint tudományelmélet megvizsgálja, mit jelent tudni, ismerni, tapasztalni? mi biztosítja az ismeret érvényét? mi az ismeret igazsága? A filozófiának törekvése itt a *tudás öntudatosítása, saját magáról való tudása*. Ez a törekvés *mindenfajta* tudásra, *valamennyi* tudományra vonatkozik, innen a filozófia *logikai principatusa* valamennyi, az egyetemen képviselt tudományszak fölött. Fontossága tehát az egyetemi tanulmányozásban nyilvánvaló. Csak a külön tudományelméleti vizsgálódás ébreszti a különféle karok hallgatóit annak tudatára, vajjon mi teszi tudománnyá az ő ismeretkörüket? Sajnos, a leg- többjük napról-napra, évről-évre foglalkozik szaktudománya anyagával, eset- leg elég messze is hatol benne, de alig vetődik föl nála a kérdés, vajjon ezt az ismerethalmazt mi avatja tudománnyá? mik a tudománynak kritériumai? mi az ő tudományának a többi tudománnyal szemben az ismerés szempont- jából a specifikuma s viszont más tudományokkal való összefüggése? hogyan illeszkedik be az ő szaktudománya a tudományok rendszerébe? milyen he- lyet foglal el a *globus intellectualis*-on? milyen szempont teszi a tudományo- kat testvéreké? vajjon az a formai szempont-e, hogy generálizálásra vagy individualizálásra törekszenek, azaz vajjon a valóság tarka sokféleségét lehető- leg egyszerűsíteni s redukálni akarják-e vagy pedig céljuk elsősorban a való- ság lehetőleg tökéletes egyéni képének, mintegy másolatának megszerkesztése? törvényformulázásra vagy típusalkotásra törekszenek-e, vagy pedig a csak

egyszer előfordult singularis jelenség hű megrajzolását tartják-e föladatuknak? vajjon a valóság ismeretében az egyetemest keresik-e a *természeti törvény* alakjában vagy pedig az egyest a *történeti tény* formájában? Ezek a kérdések mind a természettudományok, mind a szellemi tudományok bármelyikének részletkérdései fonalán, ha valaki ezeket következetesen végiggondolja, okvetlenül fölmerülnek. E kérdések ugyanis az egyes szaktudományok *végső céljaira* vonatkoznak. A cél pedig meghatározza a kutatáskör szerves egységét és eljárás módjait: végső elemzésben ezen nyugszik az egész tudomány módszeres kezelése. Ilyen kérdéseken való elmélkedés nélkül, melyek minden szaktudományból természetesen nőnek ki, alig képzelhető el ezek teljes tudatos és önálló művelése.

Az egyetem fogalmának egyik leglényegesebb jegye, hogy az egyetem célja nem a tudomány eredményeinek és mindenkori állapotának pusztá előadása és recipiáltatása, hanem az *ars inveniendi*-nek, annak a *módszeres* útnak folytonos mutogatása, amelyen a tudományos bűvárlat halad. Nem az a fontos — amint ezt már sokszor hangsúlyozták — az egyetemi oktatásban, vajjon *mit* és *mennyit* közöl a tudományból, hanem az, hogy megmutassa, *miképpen* készül az ismeret, mint tudományos eredmény. S e ponton kapcsolódik be a bármely karon folytatott egyetemi tanulmányozásba a tudomány-elmélet *logikai* részének egyetemes szerepe. Valamennyi karon a logika, mint a tudományos eljárások tudatos vizsgálata, a tudományos munkásság reális szükségleteként jelentkezik. A pusztá tudományos eredmények érdeke mellett érvényesülnie kell az eszközök és formák érdekének is, a tudomány statikus birtokállománya mellett a tudományok dinamikájának, módszeres haladásuk vizsgálatának. Az egyetem valamennyi karán képviselt egyes tudományok hatalmas körének minden sugara ebből a szempontból egy középpontba vezet: a logikába. Némelyik tudomány ennek a körnek kerületéhez látszólag közelebb, a másik távolabb van, de mégis valamennyinek a logika a közös centruma. Így válik az akadémikus fokú tanulmányozás a pusztá rutinier, a csak szakszerűen iskolázott mesterember munkájával szemben *elvek* alapján végrehajtott rendszeres ismeréssé. A logika és az egyes tudományok kölcsönösen egymásra vannak utalva, kiegészítik egymást, együtt fejlődnek, haladásukban egymást föltételezik. Minden nagyobb lépés a tudomány előrejutásában párhuzamos változást hoz létre a logikában és viszont. A természettudományok föllendülése a renaissance végén együttjárt a logika módszertani reformjával, az indukció, mint analízis elméletének kiépítésével; viszont a szellemi tudományoknak a XIX. században, a *saeculum historicum*-ban megindult nagy lendülete ma már kifejlesztette a szellemi tudományok módszertanát. Minden tudomány a módszeres kritikai tudatban gyökerezik, mely az ismerést vezeti. Mi igaz s mi nem, a fölött az evidencia-tudat dönt: ez az utolsó bírói fórum az ész országában. Minden tudomány öntudatlanul, külön ráeszmélés nélkül, ezzel az evidencia-tudattal dolgozik. A logikának föladata ezt magát tudatos kifejezésre juttatni. A következtetési eljárás, az általánosnak a különöshöz, az egésznek a részekhez való viszonya, bármily

különböző alakban fordul is elő az egyes tudományokban, mindig egy és ugyanaz. Az oksági magyarázat valamennyi területen ugyanazt a logikai alapkérdést rejtegeti magában. S amint a térbeli és időbeli jelenségekre vonatkozó fogalomalkotás eszközei a tudományok egyik hatalmas csoportjában, a természettudományokban, egyformák, hasonlóképp a megértésnek és interpretációnak folyamata közös valamennyi szellemi tudományban. Egy nagy fölfedező kutató sem tért ki az ilyen kérdések elől: mi az alapja egy elv, törvény vagy föltevés fölállításának? Mi a bizonyító ereje általában a megfigyelésnek, kísérletnek, indukciónak és dedukciónak? E tekintetben valamennyien filozófáltak és pedig nem kutatásaik mellett, hanem *közben*.

A logikának, mint az összes ismeretköröket átfogó tudománynak, tanulmányozása abból a szempontból is fontos, hogy legjobb ellenszere az egyoldalú specializmusnak. Az, aki mindig csak egy szaktudományt űz, a nélkül, hogy kipillantana a többi tudományban végzett szellemi munka széles országtúljára, hajlandó bizonyos lenézéssel tekinteni a többi szaktudományokra. Így az egyes szakok vak versengése, sokszor káros rivalitása indul meg, az egyik tudományág képviselője megtagadja a másik létjogát, mert azt hiszi, hogy ő bérelte ki az *igazi tudomány* műhelyét. Ez sokszor megzavarja az egyes tudományágaknak az egyetemen való nyugodt együttélését s az egymással szemben köteles objektív hangot. Ezért is szükséges az egyes tudományágak logikai természetének és ismeretkritikai határainak tudatos vizsgálata. Ez egyszersmind megóv attól a veszélytől is, hogy az egyik szaktudomány képviselője e tudomány speciális módszereit más területre is jogtalanul alkalmazza, amelynek sajátos tárgya már más módszereket követel. Gondoljunk itt arra a sok káros befolyásra, melyet a renaissance óta a természet-tudományi módszereknek a szellemi tudományokban való kritikátlan alkalmazása okozott: az atomisztikus pszichológiára, a naív és semmitmondó sok történelmi és szociológiai «törvényre», Haeckel vaskos panpszichizmusára, Ostwald naív pszichoenergetikájára, Lamprecht történelmi-társadalmi mechanikájára. A szaktudomány művelése önkénytelenül is arra kényszerít, hogy utazást tegyünk a tudományok szélesebb birodalmában, hogy megismerhessük az ellentétet, amely a mi tudományunk otthona s a többi tudomány, mint külföld, között fennáll. Ez a logikai utazás már eleve megóv a kritikátlan s ezért veszedelmes módszereltolódástól.

A filozófia azonban nemcsak mint tudománytan, hanem mint a világnak és életnek egyetemes elmélete is, mint *világnézettan*, azaz *metafizika* is összetartó kapcsa a különféle tudományterületeknek. E tekintetben a filozófia mintegy az egyes tudományoknak folytatása és relatív egységes befejezése, mely a világ és élet végső értelme és jelentése után kutat. Nincsen a tudományoktól vizsgált olyan parányi és jelentéktelennek látszó tünemény, melynek végső magyarázata ne vezetne okvetetlenül az egészre vonatkozó egyetemes összefüggések világhálózatába; mely ne követelne valamiféle állásfoglalást ilyen kérdésekre: mi a létező, anyag-e vagy szellem (monizmus), avagy mind a kettő (dualizmus)? milyen az összes dolgok összefüggése,

pusztán mechanikus, okszerű-e vagy célszerű, esetleg mindkettő? Mi az élet? A filozófia továbbá nem adhat világnézetet, ha a pusztta tényekre támaszkodni akaró pozitívizmus értékmentes álláspontját nem alakítja át *értékelő* viselkedéssé, ha nem vizsgálja az eleven értéktudatot. Nemcsak tényeket megismerő, de értékelő lények is vagyunk. Az értékítéletek eredetére, az értékjelzőkre, az értékelés mértékére és az értékek fajaira vonatkozó vizsgálataok nélkül milyen lehet a tudományos perspektívája olyan hallgatónak, aki történettudománnyal, philológiával, műtörténettel, joggal, nemzetgazdasággal, vallással vagy a kultúrának bármely más ágával foglalkozik, melynek tudományos vizsgálata az egyetemen képviselve van? Az értékelés általános alapproblémáján keresztül, mely kisebb-nagyobb erővel valamennyi tudományból kifakad, ismét előtérbe lép a filozófiának átfogó, az egyetem összes karait egységesítő szelleme. A tényeknek csupa lajstromozása és objektív oksorra való visszavezetése még nem minden, ami velük szemben tudományos munkaszámba megy; ebben a munkában az értékelő tudatnak is fontos funkciója van; már az *igazság* megállapítása a tényekben, ez maga is az értékelő tudat működésén alapszik.

Mindebből kétségtelenül nyilvánvaló: a filozófia *egyetemes* tudományi természetének éppen az *egyetem* általános tudományos természete felel meg; a filozófia foglalja magasabb szintézisbe a világról és életről való ismereteinket, s viszont az egyetem a legfőbb kutató és oktató intézmény, mely e tudományok teljességét magában foglalja. Vajjon hol lehetne a filozófiának mint az *univerzum* egyetemes és egységes elméletének otthonosabb helye, mint ott, ahol az *univerzumra* vonatkozó valamennyi ismeréskör helyet foglal? A filozófiai stúdium képviseli az alapelveik és módszereik szerint annyira különböző tudományok között az egyetemen az *ideális, eszmei egységet*, az összekötő kapesot, az egyes tudományok általános elvtudományát és kiegészítését. Aristoteles szerint* a természet tökéletes egész, nem pedig epizódok tákolmánya, mint valami rossz tragédia: erre a tökéletes *egészre* vonatkozó különféle ismeretköröknek, tudományoknak is van belső egységük: a filozófia.

★

A középiskolának szorosan megszabott tanítási célja, előre megállapított tanításterve és módja van: befejezett ismeretkörökbe, határozottan megállapított ismeretanyagba vezeti be a tanulót. Az alsó- és középfokú iskolákban szigorúan körvonalozva van, tehát *definitum*, az a műveltségi anyag, melyet a következő nemzedékre át akarnak származtatni. Ezzel szemben az egyetemi oktatás egyik főszajátossága, hogy folyton érezteti az ismerés végtelenségét, a tudomány soha be nem végzett, *infinitem*-jellegét. Nem kész ismeréseredmények közlése a főcél, hanem problémákba, föladatokba, nehézségekbe való bevezetés, önkéntes tovahaladásra való kapatás, a folytonos *faire penser les autres*. A főiskolai oktatás azonban a tudományt nem-

* Aristoteles: Metaph. 1. 13. c. 1.

csak mint *infinítumot*, hanem mint *indefinitumot*, mint meghatározatlant is állítja hallgatói elé, azaz folytonosan érezteti az emberi ismerés relatív, a határtalan térbeli és időbeli feltételektől korlátozott, a mindenség nagyságához képest töredékes természetét, azt a bizonyos határozatlanságot, mely a tudományos eredmények mögött lappang: vajjon a holnap tudománya nem dönti-e meg a ma tudományát; érezteti annak az egészséges és termékeny tudományos skepticizmusnak szellemét, mely mindig új nézőpont után sóvárog, nem pihen meg sohasem tompa quietizmussal a hagyományos ismeretjavak mellett, mindig nehézség után kutat, a legjobban megállapítottnak látszó fogalomban is indefinitumot sejdít. Az egyetemi oktatás *paradox* feladata * tehát, hogy a végtelent véges, a határozatlant határozott formában és módon adja tovább, az utóbbit azonban csak eszménynek tüntetve fel, mely felé a tudomány folyton közeledik, de amelyet ismerésünk korlátolt természeténél fogva sohasem érhet el.

Az egyetemnek a tudomány bevégezetlen voltát előtérbe toló természetében is rejlik az egyetemi oktatás általános filozófiai jellege. A problémák áttörnek az egyes tudományos disciplinák falát, összetalálkoznak, egymás segítségére vannak, s ha különböző területről származtak is, összeszővődnek s korrelatív megoldást követelnek. Így vezetnek ki a tudományok önmagukon kívülre, utalnak egymásra; esetleg megszűnnek s más ágakra bomlanak vagy másokba beleolvadnak. Mindezek a határviolációsok a filozófia tárgyai. S az idevágó meggondolások annál fontosabbak az egyes szakok művelőire nézve, mert ezek a tudományok egyoldalú speciálizálásának korszakában mindent hajlandók a saját szaktárgyuk szöge alatt, *sub specie huius scientiae*, tekinteni s az ismerés rokon és távolabbi területeiről s ezek fogalomalkotásáról egyáltalán tudomást sem venni. Igaz ugyan, hogy az egyetem a részleges búvárlatok műhelye, de e mellett *egyetem is*, mely nem hanyagolhatja el ezen *egyetemes* nézőpontok tárgyalását, melyek valamennyi tudományra vagy egy-egy tudománycsoportra vonatkoznak. Ezek a szempontok a szakbúvár számára is esetleg új távlatokat nyitnak, új feladatokra utalnak s újra bizonyítják a filozófia régi teremtőerejét, mely napjainkban a pozitív kutatás vérével frissült föl.

Hogy az egyetem valamennyi karán képviselt tudományoknak filozófiai szellemben való művelése, vagyis a tudományegyetem valamennyi karának a szakiskolákkal szemben fönnebb jellemzett ideális egysége, a filozófia területén való találkozása mily jótékony hatással van a tudományos élet egész fejlődésére: azt legjobban a német egyetemek példája mutatja, különösen ha ezeket összehasonlítjuk az angol és amerikai egyetemi típussal, melynek túlnyomóan szakiskolai és utilitarisztikus természete van. Talán nem túlzok, ha német egyetemek tudománytermelő nagyságának egyik főokát abban

* Ez az úgynevezett *hochschulpädagogisches Paradoxon*, melyet már C. Kirchner formulázott (Acad. Propos. 1842. 81. lap) s bővebben H. Schmidkunz fejtegetet: *Einführung in die akademische Pädagogik*. 1907. 62. lap.

keresem, hogy általában megőrizni törekedett a XIX. század eleji idealizmusnak a tudás organikus egységére vonatkozó tudományelméleti fölfogását és sohasem idegenkedett — kivéve a XIX. század közepén jelentkező filozófiai nihilizmus két évtizedét — a pozitív adatok fölé emelkedő, egyetemesebb jellegű, filozófiai gondolatmunkától. Ennek a munkának főirányítója az egyetemen — mint láttuk — a filozófiai kar. Ez azonban nem sajátítja ki a filozófiai szellemet, csak a leghatékonyabban képviseli: az egyessel szemben az egyetemes egésznek eleven tudatát leginkább élteti. Nincsen tudomány filozófia nélkül és filozófia tudomány nélkül: a filozófia minden tudomány immanens eleme. Csakis ott lehet szó igazi tudományos szellemről, ahol az egyetemes, az egészet rendszerező szempontok állandóan szem előtt lebegnek. A rendszeresen áttekintő szellem, a mindig összefüggést kereső és átfogó elme, a *συνοπτικός*, a filozófus természet — mondja Platon (Állam 537 B C). Az igazi tudás az egység- és összefüggésnélküliséggel szemben mindig a cohaerentiának, az egységes összetartozásnak föltalálása és tudata, az egyesnek, a futónak, a változónak *sub specie aeternitatis* való nézése. Aki csak sokat tud egység nélkül, annak tudása cyklopszerű; egyik szeme — mint Kant mondja — hiányzik: a filozófia szeme.

Ennek nemcsak logikai jelentősége van az egyetemi tanulmányozásban, hanem egyszersmind *etikai* fontossága is: a világ és az élet egyetemes szempontokból való nézésének szükségképi erkölcsi hatása bizonyos fölemelkedés, az erkölcsi idealizmus álláspontja. Minden tudományos gondolkodás, ha a végső elvekig hatol el, magasabb, tisztán szellemi szférába vezet. Az ide emelkedés természetesen nem indulhat ki kívülről: itt minden az autonóm szellemi fejlődéstől, a fejlődés önkénytes lendületétől függ. Minden filozofálás legbensőbb élményrendszerből fakad, s ez nem merül ki a pusztá intellektualitásban. A világ végső értelme s az élet értéke nem teljesen racionális és nem is racionalizálható: végső elemzésben mindig magának az életnek egyéni tapasztalataitól és értékelő erejétől függ. A filozófia maga sohasem tanítható, mert a szétszórt sokféleségnek egységgé való személyes alakítása. Nem kész filozófiák, hanem filozofálás, nem kész hagyomány, de eleven indító erő van helyén az egyetemen: éppen az egyetemnek sajátos természetében rejlik más iskolafajjal szemben az, hogy nem dolgozhatik kész elméletek abszolutizmusával. Az egyetemnek, mint az érdeknélküli, önálló, szabad tanulmányozás intézményének sajátos föladata kialakítani a minden illetéktelen korlátozástól független gondolkodás habitusát és szellemét, melynek legtáplálóbb gyökere az *igazság* mély érzelme; az egyetem filozófiai légkörében fejlődött egyénnek olyan megvesztegethetetlen igazságszeretettel kell bírnia, mint Oidipos királynak, aki rettenthetetlenül mindig tovább kérdezősködött, jóllehet lépésről-lépésre ránézve a legborzasztóbb dolgok kerültek napfényre.

A filozófiai tanulmányok nemcsak kritikaivá teszik a tanulmányozót, előítéletmentes gondolkodáshoz szoktatják, hanem lehetővé teszik a küzdő világnézetek különböző álláspontjának türelmes megértését s így megmen-
tenek a szellemi demagógiától. Ebben a toleranciára való nevelésben, mely

a tudományosan igazolt, elveken nyugvó s nem alkalomszerű élet- és világfelfogásból sarjadzik, kereshető a filozófia egyetemi tanulmányozásának egyik legfőbb *kultúrpolitikai* jelentősége. A filozófiai szellem a világ tágabb, egyetemesebb látását jelenti, éppen ezért forrása a toleranciának, a mások becsületes igazságkeresése tiszteletének a saját meggyőződés bármily erős heve mellett; forrása a benső, lelki viselkedés azon biztos nyugalmának, mely az objektivitás szellemi alkatát oly előnyösen jellemzi.

III.

Az eddigiekben a bölcsészeti karnak az egyetemen való szerepét és jelentőségét csak egy szempontból, t. i. annak az egyetemes tudománynak lencséjén nézve igyekeztem megállapítani, melytől a kar a maga elidegeníthetetlen jelzőjét kölcsönözte. Ennek a «filozófiai» jelzőnek nemcsak történeti és szimbolikus, hanem ma is élő, az egyetem lényegében rejlő valóságos jelentősége van: már ezért is a nevére méltó tudományegyetem elgondolhatatlan bölcsészeti kar nélkül.

A bölcsészeti karnak egy másik, nem csekély fontosságú vonása, hogy nála lép legjobban előtérbe az egyetemnek, mint *elméleti tudományos intézetnek* karaktere. Ezt már a kar jelzőjének etimológiája is szépen jelképezi: a filozófia eredetileg a «tudásra, az ismeretre való törekvést» jelentette. Herodotosnál Kroisos azt mondja, hogy hallotta, hogy Solon «filozófálva» (*φιλοσοφῶν*), azaz pusztá «tudásvágyból», a «szemlélődés kedvéért» (*θεωρίης εἵνεκεν*) járja be a világot; tehát nem gyakorlati célból, hogy például új alkotmányokat ismerjen meg, új gyógyfüvekre tegyen szert vagy esetleg kereskedelmi összeköttetéseket kössön, hanem magáért az elméletért, magáért a tudásért.

A tudományos élet a modern, erősen szétkülönült kultúrában sajátos területet képvisel, melynek formálódását — legalább eszményben — a tudományos munka belső céljai határozzák meg. Ha a kultúrának ez az oldala az emberi együttélés többi tényezőitől elszakadva magában fejlődhetnék, akkor olyan formákat öltene, melyek közvetlenül csakis a tudományos kutatás elméleti céljához lennének mérve. Azonban a tudomány is, éppen úgy, mint a kultúrának többi ága, az emberi társadalom sokrétű föltételei közé van beágyazva. Ezek a föltételek a tudományt nem engedik a maga sajátos elméleti céljától meghatározott formákban kibontakozni, hanem a tudományos közösségre visszahatnak, eredeti belső szerkezetét módosítják s tőle idegen törvények alá fogják. Így a tudományos munka s a társadalmi-politikai szükségletek egymást kölcsönösen befolyásolják. A tudományegyetem, amennyire tehetette, a gyakorlati föladatak megoldására szolgáló technikai, gazdasági, kereskedelmi stb. szakiskolákkal szemben mindmáig túlnyomóan megőrizte elméleti, mondhatnók arisztokratikus természetét. Ez a természet legélesebben a filozófiai karban domborodik ki. A filozófiai karnak is van gyakorlati föladata, t. i. a középiskolai tanároknak hivatásukra való előkészítése. Ez a föladat azonban legnagyobbbrészt összeesik a tudósképzés céljaival, a kart a

tanárképzés elvileg és a gyakorlatban egyáltalán nem korlátozza a tudósképzésben. Erre nézve jellemző, hogy a bölcsészeti doktorság ma is megmaradt tisztán egyetemi gradusnak, melytől a tanárvizsgálat, mint államvizsgálat, egészen különböző természetű. Ellenben a többi karon a doktorátus a gyakorlati pályához a minősítés szempontjából *nélkülözhetetlen* vizsgálatná vált. Így, sajnos, az egyetem munkáját e karokon sokszor nem egyedül a tudományos föladatok, hanem elsősorban a bizonyos gyakorlati pályákhoz szükségkép megkövetelt doktori vizsgálat sablonos követelményei határozzák meg. Így kétségkívül a tiszta akadémikus fokozatok devalválódtak, az egyetemnek mint elméleti kutató intézetnek természete elhomályosult. A modern egyetem legtöbb kara kénytelen volt egyességet kötni a tiszta tudományos törekvés és a gyakorlati élet követelményei között. E kompromisszumban a bölcsészeti kar a legkevésbé részes, féltékenyen őrzi a régi tudományegyetem eszméjének ideálisztikus hagyományait.

IV.

Csak még egy szempontot emelek ki, mellyel igazolni akarom éppen a pozsonyi Erzsébet-tudományegyetem bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi karának egyesektől kétségbevont jelentőségét. Ha egyetemünk eredeti terve szerint a jogin kívül csak az orvosi s a mennyiség- és természettudományi s mezőgazdasági kar állítatott volna föl, az egyetem lényegében mégis csak csonka maradt volna, a természettudományok egyoldalúan lettek volna benne képviselve, nem lett volna igazi *universitas scientiarum*. A tudományegyetemek nagyrészen a bölcsészeti kar — igen helyesen — azzal is kifejezésre juttatja a tudományok egész körének szerves egységét, hogy mind a szellemi, mind a természettudományokat magában foglalja. Nálunk e két tudománykört külön karok ölelik föl.

A mi karunk a szellemi tudományoknak, a nyelv- és történettudományoknak műhelye. Az emberiség történeti-szellemi élete a valóságnak oly oldala, melyet a legbensőbbben és legközelebről ismerhetünk meg. Egyedül itt tudjuk elérni a valóság megértését, mert ez itt lelki újraélésen alapul. A természettudományok — s ez természetesen nem csökkenti fontosságukat — sohasem juthatnak a külső felfogás keretén kívül: végső elemzésben anyagi részek mozgásai és helyzetei a tárgyuk mindenütt. Bármily jogosult büszkeséget érez is pl. a csillagászat azért, hogy az univerzumot, vagy szerényebben: ennek csak tőlünk látható kis segmentumát, hatalmába kerítette, még sem tud többre, mint a jelenségek külsőszerű mennyiségi felfogására jutni. Ellenben az az univerzum, amely bensőnkben jelentkezik, olyan valóság, melyet a maga mivoltában közvetlenül foghatunk föl; csakis a szellemi életben érthetjük meg közvetlenül a valóság lényegét, értelmét és értékét. A természet csak az érzékek töredékes adataiból *közvetve* megismerjük: azt azonban, ami szellemi, *közvetlenül* megértjük. Ha hiányoznék ez a közvetlen megértés, az is, amit a természettudományok, mint ilyenek, a valóságról mondani

tudnak, számunkra voltaképp elvesztené jelentőségét. A természetről való tudásnak is csak a *szellemhez való vonatkozás kölcsönöz* sajátos elméleti érdeket. Ezzel egyáltalán nem fokozzuk le a természettudományok jelentőségét; csak óvni akarunk ama fölületes fölfogástól, mely a térben és időben jelentkező külső természet hatalmától csodálatba ejtve, a szelleminek, a közvetlenül adottnak, a minden értékelés forrásának fontosságáról hajlandó megfeleledkezni.

A mi fakultásunk, mint a szellemi tudományok kara, tehát abból a szempontból sem jelentéktelen, hogy egyensúlyban tartja az egyetemen képviselt tudományok összeségét; nélküle a tudományok glóbusza egy oldalra billenne. Hiányoznék az egyetemről éppen annak a vizsgálata, ami ránk nézve a legbecesebb, aminek valamennyi tudomány, minden emberi cselekvés és alkotás létét és értékét köszöni: *az emberi szellemé*.

S ennek vizsgálati lehetősége szempontjából itt karunk a legkedvezőbb helyzetben van. Nincsen még egy város hazánkban, melyet fejlett történeti kultúrája, folyton a multra, az emberi szellem alkotásaira emlékeztető környezete, becses műemlékei s gazdag és nagyszámú levéltárai alkalmasabb talajként ajánlanának a szellemi tudományok művelésére, mint éppen Pozsony városát. Ilyen multú és lelki szerkezetű városnak szinte természetszerű intézménye a bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi fakultás.

Azok a tudományok, melyek nemzetünk lelkét és ennek mult és jelen alkotásait vizsgálják, vagyis a nemzeti jellegű szaktudományok, valamennyien (a jogon kívül) a mi karunkon foglalnak helyet: a magyar nyelv-, irodalom- és történettudomány. Hogyan képzelhetnénk el magyar tudományegyetemet a magyar nemzeti nyelv-, irodalom- és történettudomány képviselője nélkül? E tekintetben karunknak itt, hazánk nyugati határán, számos nemzetiség keresztezőpontján való különös magyar művelődéspolitikai jelentősége egészen nyilvánvaló.

A művelődés munkáját már majdnem négy év óta megbénító, sőt megszüntető világhatalmasztrófa elmúltával minden rendelkezésre álló eszközzel azon leszünk, hogy teljes erejében kibontakozzék egyetemünk bölcsészeti karának az a jelentősége, melyet a fönnebbiekben jellemezni megpróbáltam.

A TUDOMÁNYOK EGYSÉGE ÉS AZ EGYETEMEK EGYSÉGE.

(1927.)

Porbasujtottságunknak ebben a szomorú korszakában a nemzet életének úgyszólván csak egy területén villan meg néhány fénysugár : a kultúra birodalmában. A nemzet szívós művelődési akarata gazdasági elesettségünk dacára egyre újabb és újabb intézményeket teremt, amilyenekre a béke boldog korszakában sem gondolt, vagy régebbi intézményeink kereteit kitágítja, hiányait pótolja s beléjük új szellemet lehel. A mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló *népiskolák* létesítéséről és fenntartásáról szóló törvény rövid idő alatt lehetővé teszi, hogy a főkép tanyákon lakó magyarság fiai ezer új tanteremben szerezzék meg a műveltség elemeit, melyektől mindmáig iskola híján apáik meg voltak fosztva. A törvényhozás előtt fekszik az a törvényjavaslat, mely minden község számára, melyben a lakosság lélekszáma 5000-nél nagyobb, négyosztályú polgári iskolát biztosít. Az ország megconsónkítása előtt a mai Magyarország területén 269 polgári iskola volt, ma már 412 van. Az új *középiszkolai* törvény a modern művelődési javak nagyobb mértékű megszerzését teszi lehetővé, aminek egyik szellemi biztosítóka a középiszkolai tanárképzésnek a törvénytől megszabott új rendje. Az *egyetemi és főiskolai* oktatásügy terén különösen fölemelő a nemzet áldozatkészsége : a debreceni egyetemnek a háború alatt megindult nagyszabású építkezése befejezéséhez közeledik ; a Pozsonyból és Kolozsvárról száműzött egyetemek méltó otthonra találtak ; Szegeden új fényes városrész emelkedik a természettudományi és az orvosi kar számára. Mintegy kétezer szegénysorsú egyetemi hallgató talál otthonra a négy egyetemi városban az állam, a társadalom és a felekezetek jóvoltából fiú- és leánykollégiumokban, melyek tanulmányaik nyugodt folytatását biztosítják. A tehetséges, fiatal tudós nemzedéknek a szellemi élet nagy nyugati metropolisáiban *Collegium Hungaricum*-ok vagy nagyszámú ösztöndíjak teszik lehetővé tanulmányai elmélyítését s az európai tudományos életbe való bekapcsolódását. Egészen friss élet kering nagy nemzeti közgyűjteményeink ereiben, mióta az 1922 : XIX. t.-cikk önkormányzattal bíró Országos Magyar Gyűjteményegyetembe foglalta össze őket. Tudományos életünk számos téren hirtelen lendületnek indul : a Magyar Történelmi Társulat hatalmas sorozatát teszi közzé legújabbkori tör-

ténetünk anyagának; a természettudományok fejlesztéséről tudósaink napokon keresztül kongresszuson tanácskoznak, ezek javaslatait pedig maga a törvényhozás akarja egy Országos Természettudományi Tanács intézményes keretében végrehajtani. A tavasszal benyújtott s tárgyalás alatt lévő törvényjavaslat az elméleti és alkalmazott természettudományok kutató és tanító munkájának támogatása céljából Országos Természettudományi Alapot óhajt létesíteni, mely az állami költségvetésben biztos fedezetet nyer. A törvényjavaslat a svábhegyi csillagvizsgáló, a tihanyi biológiai intézet, az Országos Természettudományi Múzeum, az Országos Növénykert mellett a budapesti és szegedi egyetemet a természettudományi kutatás és oktatás célját szolgáló egész új épületsorozattal ajándékozza meg.

Mindez a nagyszabású tudománypolitikai tervezet másfél évtizeddel ezelőtt, a béke nyugodt és bőséges napjaiban is, szinte utópiászerűen hangzott volna: ma a magyar tudományos és tanügyi világot csak hálával és büszkeséggel töltheti el, önértetét és a magyar jövőbe vetett hitét csak fokozhatja. Azonban amilyen fölemelő s természettudományi intézményeink jövő fejlődése előtt egészen új távlatokat nyitó intézkedéseket tervez az utóbb említett törvényjavaslat, éppoly aggodalmat kelthet az a terve, mely a budapesti egyetemnek alapítása óta egységes bölcsészeti karát egy fölösleges, de annál fájdalmasabb viviszekcióval kettéválasztani akarja. A törvényjavaslat 4. §-a ugyanis kimondja, hogy «a vallás- és közoktatásügyi miniszter felhatalmazást nyer arra, hogy a budapesti kir. m. Pázmány Péter Tudományegyetem bölcsészettudományi karát kettéválaszthassa, hogy a kötelékéből kiveendő matematikai és természettudományi tanszékekből és a hozzájuk tartozó intézetekből és laboratóriumokból *külön matematikai és természettudományi kart alakítson*». A részletes indokolás ezt az intézkedést azzal próbálja igazolni, hogy «az újabb fejlődés az egyetemek szervezetében az, hogy a bölcsészettudományi karokból a matematikai és természettudományi tanszékeket kivesszük és önálló karban egyesítik». Így történt ez nálunk 1872-ben a kolozsvári, 1912-ben pedig a pozsonyi és debreceni egyetemek alapításánál is. Hasonló a helyzet Németországban, ahol az eredetileg egységes karokat több helyütt újabban kettéválasztották. Oka ennek a tudományágak speciálizálódása következtében a tanszékek nagy felszaporodása, másrészt az, hogy «a szellemi és természettudományi gondolkodás nagy különbsége lehetlenné teszi az ügyek szakszerű tárgyalását.»

Ezeknek az indokoknak, ha tüzetesebben szemügyre vesszük őket, alig van súlyuk. A három vidéki egyetem bölcsészeti kara csak kényszerűség folytán született a dualizmus jegyében: Kolozsvárt nem volt teológiai kar, egy negyedik kar az egyetemnek presztizs-kelléke volt; Pozsonyban és Debrecenben szükség volt bölcsészeti karra, de kis költséggel: a bölcsészeti-, nyelv- s történettudományi kar alig került többbe, mint egy jófajta gimnázium, sőt annyiba sem, mert Pozsonyban is, Debrecenben is ezt a kis kart bérelt helyiségben helyezték el. Ellenben a természettudományi kar óriási épületbeli s egyéb felszerelést követelt volna.

Ami a Németországra való hivatkozást illeti, ott valóban több helyütt régóta ketté van választva a bölcsészeti kar. Németföldön három bölcsészeti-kari típust kell megkülönböztetnünk: 1. Az *egységes filozófiai kart*. Ilyen a hatalmas berlini (83 rendes professzorral), továbbá a bonni (51 rendes tanárral), boroszlói (52 rendes tanárral), az erlangeni, greifswaldi, hallei, az új kölni, a kieli, a königsbergi (ahol a bölcsészeti karon van a gazdasági üzemtannak, állattenyésztéstannak, gazdasági bakteriológiának tanszéke is), a marburgi, münsteri, rostocki, würzburgi. Ideszámíthatjuk az osztrák egyetemeket is, melyeken a bölcsészeti kar máig megőrizte egységét: a bécsit (54 rendes tanárral), a grácit és innsbruckit. 2. A második német bölcsészeti-kari típus *teljes szétválasztást* mutat, még pedig *Philosophische Fakultät*-ra és *Mathematisch-naturwissenschaftliche Fakultät*-ra. Ilyen szervezetet találunk az új frankfurti egyetemen, továbbá a freiburgi (i. Br.), göttingai, új hamburgi, heidelbergi, jénai és tübingai egyetemeken. Számuk tehát viszonylag kevés. 3. Végül a harmadik szervezeti típus a müncheni, lipcei és giesseni egyetemen található: a karnak egységes címe van: *Philosophische Fakultät*, de két *Abteilung*-ra vagy *Section*-ra oszlik: I. *Philologisch-historische Abteilung* és II. *Mathematisch-naturwissenschaftliche Abteilung*. Ezen kari szakosztályoknak külön dékánjuk van s az egyetemnek rektort is adnak.

A német egyetemek szervezete tehát azt mutatja, hogy a 23 egyetem közül 13-on a bölcsészeti kar egységes maradt, hétnél külön karra oszlott, három egyetemen pedig két szakosztályra különült. Minthogy Németországban az összeomlás óta nagy egyetemi szervezeti reformok mentek végbe, szempontunkból nem éreketlen ezekre figyelmet fordítanunk. A reformot a szociáldemokrata *Haenisch* miniszternek (aki a középiskolákban a diáktanácsoknak pedagógiai s nemzeti szempontból eléggé el nem ítélt rendszerét vezette be) 1919 május 17-én a porosz egyetemekhez és főiskolákhoz intézett leirata indította meg, melyet a mostani porosz közoktatási miniszter, *C. H. Becker*, mint államtitkár fogalmazott meg (*Gedanken zur Hochschulreform*. 2. kiad. 1920. függelékében a rendelet olvasható). Ez a rendelet azért is figyelemreméltó, mert abban a forradalmi radikális korszakban is bölcsen hangoztatja, hogy az egyetemek szervezeti és egyéb reformja csakis az *egyetemekkel egyetértőleg* szabályozható; a minisztérium «a tudomány szellemét nem akarhatja közigazgatási rendszabályokkal befolyásolni»; «a német tudományt, ha valóban reformra szorulna, csakis belülről, az ő képviselőinek és nem miniszteri rendeleteknek kell átalakítania» (i. m. 67—68. ll.). A porosz miniszter reformjavaslattervezetét közölte az egyetemekkel s ezek véleményét várta. A minisztérium az egyetemek képviselőivel évekig tanácskozott, míg végre *közös megegyezés* alapján 1923 tavaszán adta ki a *Grundsätze einer Neuordnung der preussischen Universitätsverfassung*-ot, mely az egyes egyetemek különleges viszonyainak figyelembevételét hangsúlyozottan kiemeli. Jellemző, hogy amikor ezekre az alapelvekre vonatkozó rendelet kiadására a porosz államminisztérium a miniszter javaslatát elfogadta, a filozófiai karok kettéosztására csak úgy hatalmazta fel, ha a miniszter *előbb* az illető kart meg-

hallgatta (L. *Magyary Zoltán*: A felsőoktatás és tudományos élet a háború után Németországban és Ausztriában. 1924. 14. l.).

Úgy látszik azonban, miután a miniszter meghallgatta őket, nem igen sietett a bölcsészeti karok szétválasztásával: a karok majdnem mind ragaszkodtak eredeti egységükhöz. Az új kölni egyetem egyenesen így alakult meg egységes bölcsészeti karral. De legjellemzőbb, hogy a *berlini egyetem filozófiai kara, melyen 83 ordinárius van, ott a porosz minisztérium székhelyén, a német tudományos élet legnagyobb gócpontjában, továbbra is szívósan megmaradt eredeti egységében.*

S ez éppen a berlini egyetemen, melyet *W. v. Humboldt* alapított, amelyen *Fichte, Hegel, Schelling, Schleiermacher* tanított, igen jól érthető. Hisz alapítói, első szervezői és tanárai, a most említett filozófusok, a legmélyebben át voltak hatva a minden tudományos gondolkodás organikus egységének tudatától. Éppen a tudás szintetikus egységéről való elméletüket tükrözte vissza az új egyetem egységéről való felfogásuk is. Jól látják a filozófiai kar-nak az egyetemen éppen az egység nevében betöltött szerepét. A német egyetemalapító idealisták az igazi egyetemet, mint tudományos testületet, éppen a filozófiai karban hajlandók látni, míg a többi karokat szakiskoláknak (*Spezialschulen*) tartják, melyeket az állam a maga szükségleteire alapított és gyámolít: «csak ez az egy fakultás tartalmazza — mondja *Schelling* — a tudomány teljes természetes organizmusát, ellenben a többi három kar a maga egységét nem közvetlenül az ismerésben bírja, hanem valamely külső gyakorlati foglalkozásban, s ami ehhez szükséges, a különféle diszciplinákból szedi össze».

A német idealizmus összeomlása után a tudás *egészének*, szerves egységének tudata is mindjobban elhomályosul. Az egyes tudományok csak a maguk *egyes* részletproblémáival foglalkoznak s megfelelnek a többi tudományokkal való szerves egységükről és összefüggésükről. A *pozitívizmus* tudományprogramja a tudomány emberét szinte gyári szakmunkássá fokozza le, a tudományok falanszter-rendszerébe állítja.

A pozitívizmus ellaposította a berlini, bonni, boroszlói egyetemek megszervezőinek a tudomány egységéről s ennek megfelelően az egyetemnek egységéről is megalkotott mély fogalmát. A tudomány a pozitívizmus hatása alatt és pedig talán nem is annyira a *Comte* és *Müll* régebbi pozitívizmusának befolyása alatt, mely még a tudományok *hierarchikus* összefüggését legalább kiemelte, hanem egy újabb, *anarchikus* pozitívizmus hatása alatt a legszélsőbb lelketlen *specializmusba* tévedt. Ez az egyesbe belevező, se jobbra, se balra nem néző, egyoldalú mikrológikus irányzat, a tudománynak ez a gyár-szerű üzeme, az egyetem egységét is szétfeszíteni, az egyetemet az egyes tudományos diszciplinák és aldiszciplinák műhelyének minden belső összefüggés nélkül egymás mellé rakott, egymásról nem tudó aggregatumává lefokozni törekszik. Így az egyetem, mely már újabb nevével, az *universitas scientiarum*-mal is a tudás szerves egységét képviselte, szakiskolák koordinációjává törpül: oly épületté, melynek minden szárnya más és más stílus-

ban készült, melyet semmiféle álláspontból sem lehet egységesnek látni. Az egyetemi karoknak külön szakfőiskolákká való széttözlésével szemben az egységes filozófiai karnak jelentősége éppen abban rejlik, hogy a tudományos munka *egységének* tudatát, a tudománynak *egésznek* célját képviseli és megőrzi; nem engedi, hogy az egyetem szakiskoláknak csupán külső adminisztratív keretek által összetartott kaoszává essék szét, melyben a folytonos differenciálódást már semmiféle integrálódás nem ellensúlyozza.*

A bölcsészeti kar tehát már ezen tudományelméleti és tudománypolitikai szempontból is szívósan ragaszkodik eddigi hagyományos egységéhez, mert úgy érzi, hogy fennebb jellemzett hivatását igazán csak így tudja betölteni. De a tervezett kettévágás ellen szól éppen a mai gondolkodás koráramlata is, mely a pozitívizmus nyomán beállott specialista anarchia közepett mindenfelé *szintézist*, a magasabb egybefogó kategóriák uralmát, a szellemi szétesés megakadályozását követeli. Ma ezzel az egységes szintétikus szellemi áramlattal szembezállni s azt is, ami az egyetemen a tudás egységét még képviseli, darabokra törni, modern törekvésnek aligha, legfeljebb anakronizmusnak volna minősíthető. A franciák, akiknek egyetemlein a bölcsészeti kar éppen a pozitívizmus korában *faculté des lettres* és *faculté des sciences*-ra szakadt, maguk is többször panaszkodnak a teljes elszakadás szellemi hátrányai miatt. A német gondolkodók közül sokan fájjalják a filozófiai karnak egypár egyetemükön újabban végbevitt szétDarabolását. *Speiser András* német matematikus nemrég megjelent könyvében (*Klassische Stücke der Mathematik*. 1925.) kiemeli, hogy munkájában mennyit köszön a filológusok támogatásának s fájdalmas szemrehányással hangsúlyozza, milyen sokat veszített a matematika a filozófiai karnak kettéválasztása által. (Idézi a *Historische Zeitschrift*. 1926. 134. köt., 1. füzet, 41. l.)

De maga a szóbanforgó törvényjavaslat indokolása is igen helyesen s tiszteletreméltó lelkesedéssel harcol a fakultás-partikularizmus ellen, mely szerinte «a legélesebb ellentétben van a nagy egyetemi gondolattal, mely abban áll, hogy *universitas docet omnia*, hogy az egyetem nagy egész, melynek karai csak adminisztratív válaszfalat jelentenek». «Az elkülönülés az egyetem egységét felbontja — állapítja meg továbbá az Indokolás — és a karok szakiskolákká süllyednek» (10. l.). Az egyetemnek ezt a sajnálatos dekompozícióját azonban a törvényjavaslat maga is előmozdítja, amikor 4. §-ában az eddig egységes bölcsészeti kart ketté akarja vágni s így az egyetem szervezetében újabb, fölösleges «adminisztratív válaszfalat» emelni. *Mennyire fejleszti a karnak ez a kettéválasztása a természettudományokat?* Mi szükség van ilyen új «adminisztratív válaszfalra», amikor a mai egységes szervezet mellett is soha semmiféle fennakadás, zavar vagy hátrány sem támadt a természettudományokra nézve? *A kar természetbúvár tagjai is egyhangúan*

* L. Ed. *Spranger*: Wandlungen im Wesen der Universität seit 100 Jahren 1913. 23—25. l. V. ö. a pozsonyi egyetem bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi karának 1918 márc. 17-iki megnyitásakor tartott dékáni beszédemet. (234. l.)

a mellett foglalnak állást, hogy a kar ne választassék ketté. Ez egyben ragaszkodás a magyar tudományosság egyik legkimagaslóbb alakja, báró Eötvös Lóránt szelleméhez, aki, midőn 1912-ben ilyen szétdaraboló indítvány került vitára, hevesen tiltakozott ellene. A természettudományok képviselői sem 1912-ben, sem pedig ma nem óhajtának kiszakadni abból a lelki közösségből, mely őket s a filozófiai, nyelvi és történettudományi szakok képviselőit őszinte tisztelettel s kölcsönös szeretettel egybefűzi. Az utóbbiak szellemi habitusára jótékonyan hat a természetbúvárok exaktsága s a tények abszolút tiszteletéből fakadó induktív szelleme, viszont a természettudományok képviselőire a filológusok-hisztórikusoknak az emberiség és a nemzet lelki-történeti eredményei elemzéséből támadó felfogása a szellem hatalmáról az anyagi természet és technika egyoldalú kultuszával szemben. A kettészakított karok belső életét ennek a kölcsönös szellemi egyensúlyozásnak hiánya tetemesen megbénítaná s a tudományok organikus egységét visszatükröző szervezetének megbomlásával a kölcsönös szellemi megtermékenyülésnek útja volna vágva.

A törvényjavaslat azt hangsúlyozza főérvül, hogy az egységes bölcsészeti karra «a szellemi és természettudományi gondolkozás nagy különbsége lehetlenné teszi az ügyek szakszerű tárgyalását, mert számos esetben olyanok szavazata van többségben, akik nem tárgyi, hanem személyi szempontok szerint foglalnak állást», főkép a tanszékekre való jelölés kérdésében. Őszintén megvalljuk, hogy ezt mi, a kar tagjai, sohasem tapasztaljuk, ilyesmiről soha egyikünk sem panaszkodhatott. Sőt éppen az a körülmény, hogy minden olyan testületben, melyben tisztán szakemberek vannak, könnyen kifejlődik a klikkrendszer s a tudósoknál, ennél a *genus irritabile vatum*-nál fejét annyira könnyen felütő féltékenység és irigység szelleme (Schopenhauer szerint az egyetemek múzsája az *Invidia*), igen üdvössé teszi, ha a szakjuk szerint egymástól távolabb álló tudósok egymásra mérséklő, tárgyilagosságra szorító hatással vannak.

De említi a törvényjavaslat a *budapesti bölcsészeti kar nagy népességét* is, mely indokolná a szétdarabolást. Ámde a berlini egyetemen 83, a bonnin 51, a boroszlóin 52 ordinárius (emellett több extraordinárius) egészen békésen megfér egymással s amikor a porosz minisztérium tervezete arra sarkalta őket, hogy kettéváljanak, egyik sem fogadta el az ajánlatot.

Mindebből következik, hogy sem a német egyetemek példája, sem a kar eddigi szervezetében esetleg rejlő hiányok vagy ebből fakadó szükségletek, sem az érdekelt kar jól megfontolt akarata, melyet az egész egyetem egyhangú állásfoglalása is erősít, nem kívánja a természettudományoknak a kettéválasztás árán képzelt fejlesztését. Sem elméleti, sem gyakorlati indítók egyáltalában nincsen rá: sőt mindkettő éppen az egység fenntartását követeli. Jól mondja Poroszország volt közoktatási minisztere, *Otto Boelitz*, egyik tanulmányában: «Nagy történeti intézményeket, amelyek mint az egyetemek gyökereikkel egészen mélyen nyúlnak be a mult talajába, a valóságban nem lehet programok szerint megváltoztatni, legyenek bár ezek elméletileg

akármily megtámadhatatlan gondolatrendszerek szerint megalapozva». (Preussische Bildungswesen. 1924. 128.) Mint láttuk, a bölcsészeti kar kettéválasztásának gondolata távolról sincsen valami elméletileg meg nem támadható gondolatmenet szerint logikailag igazolva.

Bízunk benne, hogy ennek a nagyszabású és a mai kultúrpolitikai irányzat egyik legtermékenyebb törvényjavaslatának itt vitatott pontja mégsem kerül törvénytárunkba, s hogy a budapesti egyetem bölcsészeti kara szervezetében és tanulmányi körében továbbra is az elméleti tudományok egész *glóbusz intellektuálisát* tükrözheti, a nélkül, hogy ez az egységes gömb két féltékére robbanna szét.

NŐK AZ EGYETEMEN.

(1925.)

Ne változtassunk hát Isten szabályán,
Menjünk a hajlamunk jelölte pályán,
Kérlek, te hagyd csak elmédet szabadra,
Szárnyaljjon eszmék fellegében fenn,
Míg én, férjem mellett itt-lenn maradva,
Elélek boldogságban, csöndesen.

Molière: A tudós nők.

I.

Mult és jelen.

A XIX. század közepén világszerte megindult nőmozgalom célja a nőknek a férfiakkal való teljes jogi és társadalmi egyenlősége. Ezt már nem mint messze esillogó célt, hanem mint törvényt radikális egyszerűséggel kodifikálta az új német birodalom weimari alkotmánya (1919): «A férfiaknak és nőknek elvileg ugyanazok az állampolgári jogaik és kötelességeik vannak» (109. §. 2. bekezdés). Ebből következik, hogy a nők mindazokra a pályákra léphetnek, amelyek a németeknél eddig akár ténylegesen, akár jogszerűen csakis a férfiak számára voltak fenntartva, tehát számukra ezentúl bármely hivatali állás, így az ú. n. tudományos hivatások is hozzáférhetők. Ez a jogfejlődés már régen végbement az Északamerikai Egyesült-Államokban, kisebb-nagyobb korlátozással Svájcban, Svédországban, Norvégiában, Franciaországban, újabban Angliában. Itt a most lezajlott októberi képviselőválasztás óta az egyik nőképviseelő a közoktatásügyi minisztériumban államtitkári állást tölt be. A poroszoknál a weimari alkotmány értelmében máris több magasrangú női közigazgatási tisztviselő van alkalmazva (pl. a népjóléti minisztériumban két miniszteri tanácsosnő). A lengyelországi minisztériumokban is több női osztályfőnök van, nem is szólva Oroszországról, ahol az új politikai érában a legjelentősebb és legmagasabb állami funkciók egész seregét nők végzik. A nők aktív és passzív választási joga úgyszólván valamennyi kultúrnép törvénykönyvébe be van iktatva.

Az aránylag rövid multú nőmozgalom ezen hatalmas sikereinek két fő történeti gyökere van. Az egyik szellemi, a másik társadalmi-gazdasági ter-

mészetű; az egyik az elmélet állásfoglalása, a másik a valóságos élet gyakorlati kényszerítő ereje.

Az újkori szellemi fejlődés egyik legjellemzőbb vonása az *individualizmus*: minden egyénnek természetes joga a benne rejlő erők szabad kibontakoztatása. Az emberi személy méltóságának és öncélúságának gondolata a legélesebben s a legnagyobb történeti hatóerővel jut kifejezésre a francia forradalom szabadság- és egyenlőség-eszméjében. Ennek természetes logikai következménye a nőknek minden téren a férfiakkal való teljes egyenjogúsága. A francia forradalom zaja közepett az emberi jogok deklarációját egészen logikusan követte a *Déclaration des droits de la femme*. A nők egyenjogúsításának eszméje azonban ekkor még annyira magán viselte az észjogi dedukcióknak, a racionalizmusnak doktrinér vonásait, annyira új s a társadalmi fejlődés akkori fokához mérten annyira meg nem érett volt, hogy tartósabb gyakorlati eredmény nem járhatott nyomába. Jellemző, hogy az egyenlőségi eszme rajongó atyja, Rousseau sem alkalmazza komolyan az *égalité* dogmáját a nőkre, amikor ezek sajátos hivatását nemének szinte durva egoizmusával nem jogi, hanem inkább esztétikai síkban így határozza meg: *La femme est faite spécialement pour plaire à l'homme*.

A forradalmat követő romantikus szellem a középkori lovagvilág nőkultuszának hasonlóságára idealizálja a nőt, de számára a politikai jogok megadását ellenzi, mert fél, hogy ezzel a nő elférfiasodik, sajátos benső vonásait, lelkének irracionális értékeit és varázsát elveszti.

A klasszikus és a romantikus szellem a nő új jogát elsősorban a *műveltség* emancipációjában pillantja meg: meg kell adni a nőnek a lehetőséget, hogy a szellem nála is önnönmaga birtokába jusson, a nő személyisége is szabadon és harmonikusan kibontakozzék. Az esztétikai irányú humanitás-eszmény (Herder, Humboldt) a maga individualizáló erejét átsugározta a nő alakjára is: kialakul a sajátos női humanitás-ideál, mint a férfi-eszmény kiegészítése, úgy, ahogy az Olymposon Zeus mellett Héra, Aphrodite, Pallas Athene plasztikus szépségben érzékítette meg a görög nő eszményét. A nő vegyen részt a művészetben és a tudományban, lelki erőit minden irányban edzze a szépen a szépért.

Ez a kulturális emancipáció, a nő általános esztétikai műveltségének követelése fokozatosan elhalványul a társadalmi-gazdasági átalakulás tényeinek erejével szemben. A nőmozgalom lassankint annak tudatára ébred, hogy a szellemi, műveltségbeli önállóságot előbb a nő gazdasági és politikai önállóságának kell biztosítania.

A teljes polgári jogok követelése észjogi elmélet alapján nagyobb lendülettel s gyakorlati sikerrel az *amerikai* nőktől indul ki. Az egész nőemancipáció erélyesebb sürgetésének és tényleges megvalósításának kiindulópontja az amerikai nők 1848-iki *Declaration of sentiments*-e (Helene Lange okos könyvének: *Die Frauenbewegung in ihren gegenwärtigen Problemen*. 3. kiad. 1924. függeléke közli.) E szerint a Teremtő a férfit és a nőt egyformán alkotta s egyformán elidegeníthetetlen jogokkal (élet, szabadság, boldogságra

való törekvés) ruházta föl. Az állam a maga hatalmának jogalapját csakis a tőle kormányzottak hozzájárulásából vezetheti le ; ha ez hiányzik, az engedelmesség megtagadható. Az utóbbi jog most már a nőknek a férfiállam despotizmusa alatt való hosszú szenvedésük után egyenest kötelességükké vált. Mert hisz a nők eddig olyan törvényeknek voltak kénytelenek magukat alávetni, melyek megalkotásában semmi szavuk sem volt. A választójog tehát a nők legelemibb joga. Továbbá a férfiak a nőkkel szemben minden jövedelmező és komoly pályát monopolizáltak. A közép- és felsőiskolák el vannak zárva előttük ; nem mehetnek az orvosi és jogi pályára. Az egyházban és az államban csak alárendelt szerepük van : ki vannak zárva a lelkeszi hivatásból és a közigazgatásból. Ez az állapot a maguk erejébe vetett bizalmat elrabolja, az önbecsülést megcsökkenti, a női önértéket sérti, a női egyénnek a maga önkifejtésére való veleszületett jogát semmibe veszi.

A hagyományoktól kevésbé feszélyezett Egyesült-Államokban e követelések néhány évtized alatt az elméletből sorban valósággá alakultak át ; a nők egyhamar minden téren kivívták az egyenlőjogosultságot. A szabad pályaválasztásnak egyik előfeltétele volt a nőknek valamennyi főiskolára való bebozsátása. Már az 1890-iki népszámlálás 2438 orvosnőt, 2136 építésznőt, 165 lelkészt, 110 ügyvédet jegyzett föl. Az európai államok közül Svájc volt az első a nők politikai emancipációjában, egyszersmind a férfiakéval teljesen egyenlő tanulási szabadság megadásában. Majd sorban megnyíltak az európai államokban a nők előtt az egyetemek kapui, egyszersmind a főiskolai képzettséghez kötött pályák jórésze. Franciaországban már 1863-ban valamennyi fakultásra beiratkozhattak a nők (kivéve a teológiát). Minden nagyobb ellenállás nélkül adta meg a 70-es és 80-as években a nőknek ezt a jogot Svéd- és Norvégország, Dánia ; majd Hollandia, Belgium, Ausztria. A londoni egyetem küszöbét nők először 1879-ben lépték át mint az egyetem polgárai. Meglepő, hogy az abszolutista Oroszország ebben a szabadság-kérdésben az első között fogott kezét a 60-as évek végén a demokratikus államokkal, amikor az egyetemek orvosi karát megnyitotta a nők számára. E ponton a nőkre vonatkozó «orientális felfogás» nem érvényesült. Azonban az orosz nők oly nagy tömegben lépték el az egyetemet és sokan közülök a forradalmi, többször nihilista eszméknek annyira veszedelmes terjesztőivé váltak, hogy az orosz kormány a főiskolákra való lépésüket hosszú ideig megtiltotta. Ekkor ársztották el az orosz nők a svájci (főképp zürichi) egyetemeket. Svájc 1873-ban ezért kénytelen volt a külföldi nőknek az egyetemekre való fölvételét megszigorítani. Legtovább állott ellen a nők akadémikus pályájának Poroszország, a férfias katonaállam. A 80-as évektől kezdve hiába ostromolta az Allgemeiner Frauenverein petícióival a porosz tanügyi kormányzatot és az országgyűlést. Vége a 90-es években megengedték, hogy a nők az egyetemet mint «vendéghallgatók» látogassák a professzorok engedélye alapján. A professzorok, főképp az orvosok, az engedélyt gyakran megtagadták. Volt olyan tanár, aki mikor először látott nőt hallgatói között, odament Minerva buzgó lányához, udvariasan karját nyujtotta neki s a teremből kivezette. Az egyes

német államok azonban fokozatosan megengedték a nőknek a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti tanulmányokat. 1906-ban Poroszország is véglegesen hozzájárult a nők immatrikulációjához.

A nőmozgalom nagy erejének és sikereinek oka azonban elsősorban nem az elméleti belátás, az individualizmus és liberalizmus eszmeáramlata és doktrínája volt, mely az általános, de csak mindig a férfiaknak tulajdonított emberi jogokat (a művelődés, az életpálya s az állami életben való részvétel szabadságát) a nőkre is kiterjeszteni törekedett, hanem igazában a XIX. század társadalmi-gazdasági életének gyökeres történeti átalakulása. Csakis ez tette lehetővé a sokáig csupán elméletileg ideálisan elgondolt női egyenlő-jogosultság megvalósulását. Más történeti feltételek között ez ma is csak a társadalmi fejlődés modelljeként messzefénylő utópia volna.

A XIX. századi nagy technikai fejlődés gyökeresen átalakította a társadalom szerkezetét. A nagyipari átformalódás következtében a család számos házi funkciója megszűnt, működésének számos köre áthárult a közösségre. A nagyipari és nagyvárosi élet kiragadta a nőt régi gazdasági köréből: a háztartásból, melynek régi munkaformái: a kötés, szövés, varrás stb. elavult. A családonkívüli gazdasági élet hirtelen nagyranövése rengeteg munkaerőt kötött le, a férfiak munkaerején kívül a nőkére is szükség lett. A nő így a családi élet keretén kívül is fokozott gazdasági önállóságra tett szert: de ezzel egyszersmind megnyílt számára a lehetőség jogainak kivívására is. Az alsóbb néposztálybeli nők megélhetése mind kevésbé függ a házasságtól: mint gyári munkások, varrónők, kereskedelmi alkalmazottak stb., ha nem is érik el «természetes hivatásukat», a házasságot és anyaságot, többé-kevésbé meg tudnak élni. A művelt középosztály lányai azonban a kézimunka helyett a magasabb szellemi pályákra törekszenek s természetesen le akarják törni azokat a korlátokat, melyek a női nemet ezekből a hivatásokból a férfiak monopóliuma miatt kizárják. A nőmozgalom e ponton vált főképp a modern társadalom sürgető problémájává. Itt kapcsolódik be a nők egyetemi kérdése is az általános nőmozgalomba.

A kapitalizmus kialakulásával az élet igényei erősen megnövekedtek. A művelt középosztály ezt a magasabb vagyoni követelményekkel föllépő életstílust nem tudta követni. A vagyontalan középosztályú nő házassági kilátásai megcsökkentek: a középosztályhoz tartozó férfiak jórésze csak úgy tud házasodni, ha feleségének is van kenyérkereső hivatása. Az utóbbinak, mint a magasabb műveltségű nőhöz illő pályának előfeltétele viszont az egyetemi végzettség.

E szerint a jogtudat fejlődése, másrészt a gazdasági viszonyok alakulása nyitotta meg fokozatosan az egyetemek kapuit a nők előtt. A jogi és a gazdasági mozzanat mellett kétségkívül szerepet játszott benne a modern nő művelődési vágya, fokozott kultúrákarata is, s ez a gazdasági szempont mellett nem csekély erejű tényező volt a nők egyetemi emancipációjában. Az evangéliumi balga szűzek, kiknek nem volt olajuk és a sötétségben tapogatództak, okos szűzek akartak lenni, kiknek van olajuk s van világosságuk, azaz kiművelt eszük és világnézeti öntudatosságuk.

Ezekből a motívumokból táplálkozik a nők egyetemi *libertas discendi*-jének s a hozzáfűződő heves vitáknak *magyar* fejlődése is.

A magyar nőmozgalom történeti gyökere a francia forradalom korára nyúlik vissza. 1790-ben egyszerre három röpirat száll síkra a nőknek azért a jogáért, hogy az országgyűlés tárgyalásait legalább a karzatról hallgathassák s így a törvényhozás tanácskozásaiiban legalább passzív részt vehessenek.* (Mind a három röpiratot újra lenyomatva találjuk «A magyar nőmozgalom történeti dokumentumai» címen «Az igazság könyvtára» vállalat XI—XII. füzetében, 1907.) A magyar nők e követelésüket először is a nagy uralkodónők politikai talentumával támogatják: «Ki nem tudja, mi szerentsés volttt Anglia Annának, Magyar Hazánk Ditső Maria Theresiának, s Moszka Ország a még most-is életben lévő Katalinnak Országlása alatt?» (12. l.) De fontos érvük művelődési akaratauk is: ha az országgyűlésnek pl. a tudós társaság megalapítására vonatkozó tárgyalásait közvetlenül hallják, a nők e törekvést sokkal erősebben tudják támogatni, sőt «bennünk-is — mondja a magyar anyáknak az országgyűléshez intézett irata — fellobban a Tudományoknak lángja, úgy, hogy a Magyar Nemes Asszonyágoknak termékeny elméjekre nézve, a vidék Nemzeteknek bámulására, Magyar Saphó-kat, Corinná-kat, Madame Sevigné-ke, Madame Grafigni-ke számlálhatna ditső Országotok». A magyar anyák tudományos műveltsége lehetővé fogja tenni, hogy a tudományok szeretetét a következő nemzedékbe hathatósabban belecsepegtessék: «Ha bennünk fel-gyullad a Tudományok iránt való buzgó szeretet, abból még az-is fog-következni, hogy, magunk-is kedvellvén a Tudományokat, önnön magzatainkat-is nagyobb szorgalommal gerjeszteniénk azoknak meg-tanulására.»

A nők e mozgalmát nem kisebb ember pártolta, mint *Pálóczi Horváth Ádám*, a költő, akinek ehhez annál nagyobb joga volt, mert ő írta az első magyar pszichológiát, melyben a nők lelki alkatát is többhelyt elemzi. (A lélekről való tudomány. 1789. Megjelent Pesten, 1792. 394. lap) «A magyar asszonyok prókátora, A Budán össze gyűlt Rendekhez» című röpiratában (1790) a nők említett jogát kultúrpolitikai szempontból iparkodik alátámasztani: «Voltak s vagynak a különös Tudományokra nézve is nagy hírt nevet érdemlett Surmann Anna Mariák, Daniel Polikssénák, ámbár a Leibnicz éles elméjével s Newton mélységes eszével nem bírtak is. Maguk a Férjfiak nagy tag-könyvekben jegyzik-fel a Tudós Asszonyok neveiket s tisztelik em-

* A magyar nőmozgalomnak ezek a dokumentumai két esztendővel előbb látnak napvilágot, semmint a nyugati feminizmus megindítójának, *Mary Wollstonecraft*-nak 1792-ben megjelent híres munkája: *A vindication of the Reights of Women*, melyet Talleyrandnak ajánlott. Ezt a tényt az angol irodalom is számon tartja. Amikor *Elizabeth Robins Pennel*, a százéves évfordulón, 1892-ben, *Wollstonecraft* művét újra kiadja, bevezetésében *Concha Győző* munkájára (A kilencvenes évek reformeszméi és következményei. 1885.) hivatkozik, mely először hívta fel a figyelmet az 1790-ben megjelent három magyar feminista röpiratra. (V. ö. bővebben *A magyar művelődés eszményei 1777—1848. c. munkámat. 1927. II. 483.)*

lékezeteket. A Francziák hat százra számlálják a magok Nemzete szépei közül a Tanultabbakat, szint úgy mint a tsillag-visgálók az üstökös tsillagokat, mellyek annyival drágábbak, hogy ritkábbak.» (24. l.) A művelt nő gyermeke fogékonyabb a tudomány iránt: «Könnyebb az éles, ki tsinosított elméjű Asszony gyermekéből a nevelés által nagy embert faragni, mint a tsupa botból Merkuriust.» Jellemző, hogy már ekkor, amidőn nyugaton a nőmozgalom még meg sem indult, Pálóczi Horváth Ádám a nőt a közigazgatási és egyéb hivatalnoki pályán is (kivéve a «szék ülő Bíróságot») szívesen látná. «Ritkább az Asszonyi Nemben, s kisebb mértékű is akármi ilyen Derékség, a mi a közönséges Társaság fenntartására, s boldogítására meg-kívántatik, mint a Férjfiakban. De elegendő ok-e ez arra hogy őket a Férjfiak a Polgári igazgatóságból kitagadják? nagy kérdés, ha egy királyné koronát viselhet, s jól is igazgathat; nem látom által, miért ne igazgathatna jól, s ne viselhetne mind a Törvényes, mind a Polgári igazgatásban hivatalokat a koronán alól is: holott ott szemmel látás, s első fül után igazgatna, nem úgy, mint néha eddig.»

Ez a probléma, melyet Pálóczi Horváth majdnem másfél századdal ezelőtt inkább csak elméletben vet föl, azóta világszerte megoldódott s a követelés valósággá vált. De nálunk éppen a nők közigazgatási, bírói, ügyvédi hivatásjoga, mely az egyetemen jogi tanulmányokat igényel, ma is probléma.

A többi tudományos képzettséget követelő pálya: a tanári, orvosi, gyógyszerészi harminc év óta nálunk a nők előtt nyitva áll. Ezt I. Ferenc Józsefnek Wlassics Gyula közoktatásügyi miniszter előterjesztésére 1895 november 18-án kelt elhatározása tette lehetővé, mely megengedte, «hogy a nőknek — a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti pályákra való léphetősük céljából — a felsőbb tanintézetekre (egyetemekre) leendő felvételre, amennyiben a szabályszerű feltételeknek megfelelnek, az illetékes felsőbb tanintézet meghallgatása alapján, esetről-esetre engedély adassék és részükre, miután tanulmányaikat, a fennálló szabályok értelmében, sikeresen befejezték, a képesítő oklevél kiadassék.» A magyar akadémikus nők e *magna charta*-jának indokolása egészen gazdasági és szociálpolitikai természetű s a nők spontán magasabb művelődési akarátát, a kultúra felsőbb fokára való önzetlen törekvését teljesen figyelmen kívül hagyja. Utal a társadalmi viszonyok átalakulására, a létért való küzdelem megnehezülésére, melynél fogva ma már a műveltebb körökhöz tartozó nők is mind nagyobb számmal kénytelenek résztvenni az élet küzdelmeiben és a családi élet nyugalmasabb körét fel kell váltaniok a kenyérkereset fárasztó munkájával. Azok a kereseti módok, amelyeket a régebbi társadalmi felfogás a nők számára — elég mostohan — kijelölt, elégségeseknek nem bizonyultak. A mai nő kénytelen a megélhetést jobban biztosító kereset után látni s az e célra szükséges ismereteket elsajátítani. Az önfenntartásra szorult művelt, kiválóbb tehetségű nőket az alacsonyabb fokon álló életpályák kielégíteni nem képesek. Ezért arra törekszenek, hogy a szorosabb értelemben vett tudományos pályák megnyittassanak előttük. «És ki ne érezné, hogy a női nemnek elvi szigorral való elzárása a tudo-

mányos kenyérkereseti pályák egy részétől, egyike azoknak a nagy társadalmi igazságtalanságoknak és méltánytalanságoknak, melyek a polgáriasságnak dicsőségét sohasem fogják képezni.» A természet — mondja a miniszter — a nőt általában a családi életre utalja, a nő életfeladata a benső családi élet kötelezettségeinek hű teljesítése. Azonban a kiváló tehetségű és a tudományos pályákra hajlammal bíró nőknek e pályákra való bocsátása nem zárja ki a családi élet iránt tartozó kötelezések buzgó teljesítését. A tudás, a műveltség csak fokozza a belátást, a tapintatot, a családi élet igényeinek okos mérlegelését, a gyermekek nevelésének színvonalát pedig lényegesen emeli. Jótékonyan fog hatni az új rendelkezés a házasságkötésekre is, melyeknél «gyakran egész cinizmussal csak a vagyonosság a mérvadó»; a diplomás kenyérkereső szerényebb leánynak nagyobb lesz a férjhezmenési lehetősége; férjét a család alapítására és fenntartására irányított küzdelmeiben hathatósabban támogathatja. A nyugati államokban szerzett tapasztalatok bizonyítják, hogy a nők a főiskolákon kellő eredményt tudnak felmutatni. «A magyar nők — hangsúlyozza az udvarias miniszter — szellemi tehetség, akarat erő és szorgalom tekintetében pedig legalább is egyenlő helyet foglalnak el a művelt külföld nőivel.» A nőknek az egyetemi tanulmányok folyamán a férfiakkal való együttléte nem lehet káros erkölcsi és tanügyi szempontból. Ha nem káros külföldön, «a magyar hagyományos lovagiassági érzés mellett» nem lehet káros nálunk sem.

A közoktatásügyi kormányzat így a kérdést minden oldalról mérlegelve, nyugodt lelkiismerettel nyitotta meg a magyar egyetemek kapuit a nők előtt. Emellett azonban a legnagyobb mérsékletre és óvatosságra intett. Főcéljának csak azt tekintette, hogy a kiváló értelmi erővel bíró nők előtt ne legyenek elzárva olyan tudományos pályák, melyeken az emberiségnek hasznos szolgálatot tehetnek és maguknak biztos megélhetést teremthetnek. Ilyen pálya az orvosi (főképp nő- és gyermekorvosi), a gyógyszerészeti és a tanári pálya (az utóbbi annál inkább, mert már ekkor tervbe volt véve a leánygimnáziumok felállítása). Azonban erélyesen kiemeli a rendelet, hogy minden jogosulatlan ambíciót vissza kell szorítani. A kérvények elbírálásánál csakis a valóban kiváló tehetségű és szorgalmú leányok részesüljenek «az új intézkedés jótéményében»; a leányok érettségi vizsgálatánál semmi helye sincs az enyhe elbírálásnak és könnyítésnek.

A királyi elhatározás alapján tehát a nők bebocsátást nyertek a magyar egyetemekre, pár évvel előbb, mint Németországban. Azonban nem minden megszorítás nélkül. Ilyen korlátozás volt először is az, hogy csak a bölcsészeti, orvosi és gyógyszerészeti tanulmányok váltak számukra lehetővé; ellenben a jogi kar s a műegyetem ajtói zárva maradtak előttük. Továbbá a főlvetel az egyetem meghallgatása után esetről-esetre miniszteri engedélyhez van kötve. Minthogy a királyi rezolúciót kísérő rendelet csakis a kiváló tehetségű nőket óhajtja az egyetemre bebocsátani, a felvételi szabályzat értelmében rendes hallgató azonnal csak jeles érettségivel bíró nő lehet; a jó vagy elégséges érettségi bizonyítványú nő egyelőre rendkívüli hallgatónak

vétetik föl (1916-ig akinek háromnál több elégsége volt, egyáltalán nem volt fölvehető) s csak ha a két félév végén legalább két szaktárgynak két főkollégiumából átlagos jó eredménnyel kollokvált, válik rendes hallgatóvá; e kollokviumok hiányában még mint rendkívüli hallgatók sem folytathatják tanulmányaikat.

E megszorítások ellenére a nők mind nagyobb teret hódítottak az egyetem padjaiban. Számuk eleinte elenyészően kevés volt. A budapesti egyetemen az első esztendőben (1896/97-ben) 3 bölcsészethallgatónő (*b*) és 3 orvostanhallgatónő (*o*) jelentkezett. Így van ez a következő években is (pl. 1899/900-ban 14 *b*, 17 *o*). Amikor azonban az új leánygimnáziumok mind nagyobb számmal kezdik kibocsátani abiturienteiket, a nőhallgatók száma hirtelen felszökken. 1900/901-ben 57 *b*, 24 *o* tanul az egyetemen (az I. félévet vesszük mindig figyelembe): 1905/6-ban 131 *b* és 41 *o*, 1910/11-ben 172 *b*, 110 *o*; 1914/15-ben 293 *b*, 220 *o* (tehát az orvostanhallgatónők száma négy év alatt megkétszereződött); 1920/21-ben 504 *b*, 303 *o*; 1923/24-ben 533 *b*, 89 *o*; 1924/25-ben 471 *b* és 17 *o*. Gyógyyszerészhallgatónő volt 1905/6-ban 2, 1914/15-ben 13, 1924/25-ben 35. Államszámviteltani tanfolyamra a jogi karon 1914/15-ben beiratkozott 56, 1920/21-ben 9, 1924/25-ben 4.

Miközben a nők mind nagyobb számban lépik el az egyetemek padjait, állandóan harcolnak a fönnebb jellemzett korlátozások jogtalansága ellen. E küzdelemben előtérbe lép a modern «organizált nő» típusa: a szervezetség hatalmával iparkodnak a férfuralom tirannizmusával szemben az egyetemi egyenjogúságra. Először a Feministák Egyesülete, majd a Magyar Nőegyesületek Országos Szövetsége ostromolja a tudományegyetem várának egyik, még el nem foglalt bástyáját: a jogi kart, másrészt a műegyetem kapuit. Annyit már 1912-ben kívívnak, hogy a jog- és államtudományi kar államszámviteli tanfolyamára nők is beiratkozhatnak. Jóllehet mind hatalmasabb tömegekben lépik el a bölcsészeti és orvosi kart, a nők úgy érzik, hogy az *Alma Mater*, aki valamennyi férfinak jóságos anyja, a nők számára természetes jogait korlátozó mostohaanya, mint Byron mondotta az oxfordi egyetemről: *Injusta Noverca*. Apponyi 1917-ben mint közoktatásügyi miniszter nagy rokonszenvvel kíséri a nőknek a jogi karra való törekvését: a budapesti egyetem jogi kara is hozzájárul. Végre a teljes egyenjogúsítást — rövid időre — a forradalom valósítja meg. A minisztertanács felhatalmazása alapján Lovászy 1918 december 7-én kelt rendeletében az összes korlátozó intézkedéseket hatályon kívül helyezi és elrendeli, hogy a nők ugyanazon feltételek mellett, mint a férfiak, az egyetemek világi karaira, a műegyetemre és a jogakadémiákra beiratkozhatnak s tanulmányaik sikeres bevégzése után képesítő oklevelet nyerhessenek. A forradalmakat követő kormányzat a régi korlátozásokat visszaállította. Sőt 1920-ban újabb megszorítást vezetett be, amennyiben a budapesti egyetemen az orvosi kar kérésére újabb orvostanhallgatónők felvételét elutasította. Ennek az intézkedésnek oka az, hogy a nők a háború alatt fokozott mértékben tódultak az orvosi pályára, elfoglalták a hadbavonultak helyeit, nagy számmal gyakornokok s tanár-

segédek lettek, ezzel idősebb férfikollégáik elé kerültek s így megnehezítették éppen azoknak továbbjutását, akik a háborúban legtöbbet szenvedtek. A budapesti orvosi kar megállapítása szerint a nők orvosi pályára való bocsátásának különben is általános csatlódás az eredménye. Húsz év alatt egy sem vált közülök igazán kiváló orvossá. Önálló, exponált és fáradságos munkára nem bizonyultak alkalmasnak. Sokan közülök fejletlen korban jönnek e nehéz pályára s idő előtt összeroskadnak. E kérdésre később még visszatérünk.

A nők teljes főiskolai egyenjogúságát, az eddigi korlátok ledöntését a forradalomig főképp a radikális feminista, progresszív világfelfogású körök követelték. Érvük a nők kultúrájának szabad kibontakozása és emelése, az ország szellemi munkásainak megkétszerezése : a nők korlátlan egyetemi tanulási szabadsága az intelligencia egészen új energiáit viszi be a társadalomba. Legfőbb argumentumuk azonban *gazdasági* jellegű. Így a Feministák Egyesületének 1912-iki beadványa, mely a jogi karnak s ezzel a közigazgatási és igazságszolgáltatási pályáknak megnyitását követeli, elsősorban azt a célt hangoztatja, hogy a nő önmagát eltartani, családja fenntartásához hozzájárulni, férjét az anyagi eszközök megszerzésében segíteni képes legyen. Így megoszlik a megélhetésért való küzdelem a házastársak között és csökken az agyondolgozott, túlfeszített munka folytán korán elpusztuló családapák s ezzel a nyomorban hátramaradó özvegyek és árvák száma.

A művelt középosztálynak a világháború következtében való elnyomrodása, a középosztályú leányok házassági lehetőségének megcsökkenése a keresztény leányokat is egy frontba állította a radikális világnézetű feministákkal a nők főiskolai egyenjogúsításának kérdésében. A Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Országos Szövetségének (MEFHOSz) és a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetségének (MANSz) keretébe tartozó főiskolai hallgatónők 1923-ban azzal a kéréssel fordultak a közoktatásügyi miniszterhez, hogy a nők számára az összes főiskolák minden korlátozás nélkül megnyitassanak. Kérvényük a trianoni Magyarország társadalmi sebeinek egyik legmeghatóbb történeti dokumentuma. Statisztikával bizonyítják, hogy a mostani gazdasági viszonyok között mind nagyobb lesz azoknak a nőknek a száma, kiket a férfiak nem tudnak eltartani. Az élet az egyedülmaradt középosztályú leányokra kegyetlen probléma. «Boldogságuk örökre elveszett, életük nyomtalanul, folytatás nélkül fog a semmiségbe hullni, éppúgy, mint a háborúban elpusztult és megrokkant férfiak ezreinek élete. De amint feladata az országnak, hogy rokkantjai szomorú életét lehetőleg elviselhetővé tegye, éppúgy feladata az is, hogy egyedülmaradt leányait ne hagyja teljesen tönkremenni. Tegye legalább lehetővé számukra azt, hogy úgy keressék meg kenyereket, ahogy tudják és akarják.» A felsőbb osztályok jobb anyagi helyzetük-nél fogva nem érzik a bajt ; az alsóbb rétegek leányai is viszonylag kedvezőbb helyzetben vannak, mert ha életük fenntartásáról kell gondoskodniok, ezt megtehetik mint gyári vagy mezőgazdasági munkásnők, kereskedelmi alkalmazottak vagy mint cselédek, a nélkül, hogy ezzel kilépnének rendes társadalmi körükből. Legrosszabb a középosztályú leány helyzete : ő mehet leg-

nehezebben férjhez s ha nem készült valamely szellemi kenyérkereső pályára s a férjfogás hadjárata is meghiusul, elmehet gépiróleánynak, varrónőnek, kalapos-kisasszonynak, amivel egyszersmind le kell mondania arról a társadalmi osztályról, mely őt születése szerint megilleti. A magyar középosztály mai (bizonyára nem helyes s máris átalakulóban levő) felfogása a most említett kenyérkereső munkakörök deklasszifikáló voltáról okozza azt, hogy a leányok az utolsó percig remegve húzódnak vissza e pályáktól. A mai középosztályú leányoktól nem kívánható a kezdeményezés heroizmusa, hogy egyéni boldogságuk árán a fizikai munka új és szokatlan terhe mellé még a társadalmi deklasszifikálódás fájdalmát is vállalják. Így a kegyetlen probléma megoldásának nincsen egyéb módja, mint a szellemi pályákra való készülés, melynek feltétele az egyetemi végzettség. E téren teljes tanulási szabadságot kell adni a nőknek, hogy minél több pályára mehessenek. Meg kell nyitni előttük a jogi karnak, a műegyetem és a közgazdasági kar összes szakosztályainak kapuit is. «Szembe kell szállnunk — így hangoskodnak az egyébként konzervatív világfelfogású leányok — azzal a reakciós szellemmel, mely elvakultságában az egyetemnek a nőktől való «megtisztítását» tűzte ki céljául és álpatriarchális szemforgatással a női hivatásnak tőlük soha el nem érhető virányaira utalja az egyetemre törekvő nőket. Ez a reakciós szellem semmiképp sem kicsinylendő, mert sikerült kivívnia, hogy a budapesti tudományegyetem orvosi fakultása nem vesz föl többé nőhallgatókat, ma, mikor már Kínában is vannak és szükségesek női orvosok.»

A nemzeti közösség érdeke is — hangsúlyozza a memorandum — megköveteli a nők teljes tanulási és pályaválasztási szabadságát. Mert ha már meg van írva, hogy női hivatásukat ne teljesíthessék, energiájuk, ez az életakarát, melynek sohasem fog megadatni, hogy új élet szülessék belőle, álljon a nemzet életakarátának szolgálatába. Ha sikerül munkás nőket nevelnünk az egyedülmaradt leányokból, ez nemzetünk erőforrása lesz, őket pedig megmentettük a legkínzóbb emberi érzéstől, önnön létük céltalanságának tudatától. Nem szellemi prolatariátus támad ebből, hanem sokszor emlegetett kultúrfölényünk fokozódik, nemzeti intelligenciánk megnövekedik. «Leghatalmasabb számban a zsidóság termeli ki magából az intelligenciát. A zsidó leányok műveltsége úgy közép-, mint felső fokon, nagyobb a keresztény leányokénál, annál is inkább, mert megfelelő anyagi eszközök rendelkezésükre állván, ma is könnyűszerrel látogathatják a németországi, bécsi vagy prágai főiskolákat, míg a szegény magyar leány előtt, ha a magyar egyetemekről kicsukják, be van deszkázva a világ». Németország most adta meg 1919-ben a leányok teljes tanulási szabadságát, mert tudja, hogy lesz még belőle imperialista állam és lesz még szüksége nagy germanizáló intelligenciára. S ha mi is hiszünk a magyar feltámadásban, vajjon nem gondoljuk-e, hogy szükségünk lesz akkor a képzett és lelkes magyar kultúrmunkások hatalmas csapatára?

Eddig a magyar lányok jalkiáltása. De mindjárt elénk kígyózik egy csomó kérdőjel: segít-e a középosztályú nők kegyetlen életproblémájának

megoldásában az, ha óriási szellemi-testi megfeszítéssel s rengeteg költséggel az egyetemen vagy műegyetemen jogásszá, orvosszá, építésszé, gépészmérnök-ké, állatorvosszá stb. képezik ki magukat, — s aztán túlnyomóan kenyérkereső állás nélkül maradnak, akkor, mikor a férfiak sem tudnak a B-listák korszakában még hosszú ideig pályájukon elhelyezkedni? elérke-e a nők így azt a célt, melyre a teljes tanulási szabadság útján törnek? biztosítja-e ez egymagában számukra a gazdasági önállóságot és megélhetést? nem fokozza-e majd még a csalódás is az élet céltalanságának tudatából fakadó boldogtalanságukat? biztos panácea-e a jogi és a technikai pályák megnyitása a kérdés megoldásában? vajjon az egyetem az a *Porta Triumphalis*-e, melyen keresztülhaladva, leányaink a biztos boldogság révében kötnek ki?

A kérdés nem tekinthető pusztán szociálpolitikai nézőpontból. A probléma sokkal bonyolultabb. Mert hisz ha a közösség érdekét nézzük, az is elsőrangú kérdés, vajjon a jelzett új pályák szellemi igényei összhangban vannak-e a női lélek tipikus tulajdonságaival, veleszületett diszpozícióival, természetes érdeklődési irányával, munkabíráásával, egész szellemi habitusával? S ha esetleg kitűnik, hogy nincs meg ez az összhang, vajjon nem hárul-e kár a közösségre abból, hogy tipikusan csekélyebb munkaértékű egyének foglalják el az értékesebb és biztosabb erők helyét?

Ezt a sokágú kérdést a valóság szemébe nézve higgadtan és elfogulatlanul kell tárgyalni; nincs itt helye sem a férfi hatalmi igényének, bár sok évezredes történeti erő látszik támogatni, sem a *femme libre* félszeg entuziasmusának, mely erőszakosan és mesterségesen akarja kiiktatni a világból azokat a különbségeket, melyeket a természet a maga felfüggeszthetetlen törvényével szabott meg a férfi és a nő testi-lelki alkata között. A kérdés vizsgálatában éppúgy nem irányíthat bennünket az új hangzatos jelszavak szuggeszciója, mint ahogy nem vezetheti poráron gondolkodásunkat a minden társadalmi átalakulástól remegő csökönnyös konzervatizmus sem.

Bármely pályára való alkalmasság eldöntésében csakis egyetlen szempont lehet jogos és irányadó: megfelel-e az egyén testi és lelki alkata a pályától követelt fizikai és szellemi tulajdonságoknak? Ha a nők számára megnyitandó pályákról van szó, szintén nem tehetünk egyebet, mint kérdezzük: megfelelnek-e a nők testének és lelkének tipikus sajátosságai azoknak az igényeknek, melyeket velük szemben ezek a pályák támasztanak? Főproblémánk tehát egyelőre a *nők testi és lelki alkatának természetére* redukálódik. Ennek megvizsgálása adja kezünkbe a kulcsot, mely aztán magától kinyitja az egyetemi nőkérdés súlyos zárát. Milyen a női lélek természete? — ha e pszichológiai kérdésre feleltünk, akkor már könnyebb annak a szociálpolitikai problémának kérdőjelét kiegyenesítenünk: milyen pályára alkalmasak általában a nők? kívánatos-e a közösség érdekében, hogy orvosok, bírák, közigazgatási tisztviselők, mérnökök legyenek?

II.

A női lélek.

A «hosszú haj, rövid ész»-féle közmondás igazolására, mely valamiféle formában a legtöbb nép velős szólásmódjai között a férfi értelmi rátartiságát képviseli, már a XVIII. század frenológusai megtalálni vélték az anatómiai alapot a nő viszonylag kisebb fejtérfogatában. Gall utal arra, hogy már az antik világ szobrászainak finom valóságérzéke az isteneket, héroszokat és filozófusokat mindig sokkal nagyobb fejjel ábrázolta, mint a nőket. Az agyvelősúly-mérésekből később kitűnt, hogy már az újszülötteknél a fiúk agyvelőjének súlya tíz grammal több, mint a lányoké; két és féléves korig ez a különbség átlag 110 grammra emelkedik, a felnőtteknél 135 grammra. Azonban ebből a nők szellemi képességeire következtetést vonni egyáltalán nem lehet, mert a nők kisebb agysúlyát átlag kisebb testsúlyuk és kisebb testfelületük eléggé érthetővé teszi. Különben is az agyállomány működésére nézve nem egyedül a súly, vagyis az agytömeg nagysága a döntő, hanem az agysejtek és rostok organizációja és finomabb szerkezete. Egy toronyóra nem szükségképpen jár jobban, mint egy zsebóra (E. Bumm: *Über das Frauenstudium*. 1917. 8—9.). Ami a «gyengébb» nem testi szervezetét illeti, ez általában kétségkívül kisebb, finomabb és karcsúbb alkotású, csekélyebb izomerejű és munkabírású, kevesebb ellenállóképességű.

Alapkérdésünk a szellemi pályákra vonatkozik, tehát bennünket itt elsősorban a női lélek tipikus természete érdekel. Ennek vizsgálata csak az utóbbi két évtizedben, a modern differenciális pszichológia módszereinek kialakulása után ölthetett szigorúbban tudományos jelleget. A régebbi kutatók a női lelket vagy egyoldalúan fiziológiai-orvosi szögből nézték (Mantegazza, Lombroso, G. Ferrero, P. J. Möbius), vagy csak elszigetelt szubjektív megfigyelések általánosítása alapján szerkesztették meg a női psziché képét. Az is gyakori, hogy nem az átlagos típust iparkodtak megállapítani, hanem egyes kiválóbb nő-egyéniségek lelkének elemzése alapján akarták konstatálni, milyen a női lélek általában. Továbbá a megfigyelésben, az anyag gyűjtésében, kiválasztásában és feldolgozásában sokszor érvényesült a kutatóknak a nőkről már eleve határozottan kialakult eszméje, jó vagy balítélete, mely bizonyos tényeket, mint vele ellenkezőket vagy észre sem vett, vagy egyenest helytelenül értelmezett. A mai differenciális pszichológiai kutatás iparkodik e hibaforrásokat kiküszöbölni: a különböző kísérleti, enquete- és statisztikai módszerekkel exaktabb és objektívebb jelleget kölcsönöz a vizsgálatnak, lehetővé teszi a vizsgálatoknak s ezek eredményeinek a különböző kutatók részéről való kölcsönös ellenőrzését és javítását. A modern pszichológiai kutatás egész apparátusával készült az idevágó tudományos irodalom legkitünőbb terméke, G. Heymans-nak, a groningeni egyetem tanárának könyve: *Die Psychologie der Frauen* (2-ik jav. kiadás, 1924. 302. lap). Anyagának bősége, lépésről-lépésre haladó módszeres el-

járása, szigorúan tudományos objektívítása, az eddigi vizsgálatok kritikai feldolgozása messze valamennyi hasonló mű fölé emeli.

Először a nő tipikus érzelmi és akarati, majd értelmi életét és intelligenciáját vizsgáljuk; hogy azután e vizsgálat alapján következtetéseket vonhassunk a női léleknek egyes szellemi pályákra való alkalmasságára vonatkozóan.

Érzelem és akarat.

Mind a pszichológusok, mind a mindennapi élet megfigyelői valamennyien megegyeznek abban, hogy a nők érzelmi élete mélyebb és gazdagabb, a nők érzelmi rezonanciája sokkal erősebb, kiterjedtebb és változékonyabb, mint a férfiaké, sőt, hogy mindazoknak a sajátságoknak, melyekben a nő lelki élete a férfiéől tipikusan különbözik, a végső gyökere éppen a nő fokozott *emócionáltságában* található meg.

A nőknél sokkal gyengébb benyomásoknak már érzelmi koefficiensük van, náluk az érzelmi küszöb sokkal mélyebben van, mint a férfiaknál, Viszont ugyanazokra a benyomásokra a nők érzelmileg általában sokkal erősebben hatnak vissza, mint a férfiak. Ez már a kisgyermeknél megállapítható: a fiúknak inkább tárgyi, a leányoknak érzelemszerű, értékelési irányú az érdeklődése; a fiúk, ha új, addig nem látott tárgyra bukkannak, első kérdésük: mi ez? mire való? hogyan került ide? míg a lányok így kiáltanak föl: de szép! de csúnya! Továbbá a lányok sokkal fogékonyabbak a díszéret vagy dorgálás iránt, hamarabb meghatódnak, minden apróság miatt hamarabb megsértődnek vagy lelkesednek, sírnak vagy nevetnek, sokkal érzékenyebbek és ingerlékenyebbek, a vizsgálatok előtt sokkal nyugtalanabbak és idegesebbek, mint a fiúk. Mindezt *Heymans* (= H) a holland iskolákban a megfelelő módszerekkel elég exaktan megállapította (H, 64, 289); de ugyanez konstatálható a magyar iskolákban vagy szülői háznál is. A felnőtt nőknél is általában mindenütt ugyanez az élénk érzelmi reakció tapasztalható: erősebben és mélyebben érzik a gyönyört és a fájdalmat, jobban tudnak szeretni és gyűlölni, remélni és aggódni, valamit eleve rokon- vagy ellenszenvvel fogadni, mint a férfiak. Az érzelmek külső szimptomái: az elpirulás, sírás, nevetés, a hirtelen hangmoduláció, az arckifejezés és a testtartás változása, a túlzó kifejezések használata (szuperlatívizmus), az illúzió és hallucináció, az elájulás a nőknél hasonlíthatatlanul gyakrabban lép föl, mint a férfiaknál (H: 65). Minden benyomás azonnal az érzelmek prizmáján megtörve jelentkezik náluk, nem tudnak közönyösek lenni, a legkisebb dolgot is túlságosan tragikusan fogják föl, a végletekre hajlók. Szenvedélyesen pártoskodók: ahol a férfi semmi okot sem lát arra, hogy mások viszályába beleelegyedjék, a nő mindjárt hajlandó nyíltan vagy legalább titokban, pártállást foglalni. Minthogy a nőknek fokozott az emócionáltságuk, a fantázia könnyen «neki bogárazik» (Arany J.), a jövő boldogságot vagy boldogtalanságot sokkal élénkebben színezi ki, mint ahogy a férfi szokta. Mivel pedig a szerencsétlenséget már előre a maga egész fájdalmában elképzei és átéli, ha ez bekövetkezik,

már előre alkalmazkodik hozzá, nem lepődik meg rajta, könnyebben viseli, mint a férfi : a nők nagyobbak a szenvedésben, mint a másik nem. Nagyobb eredeti emócionálisuk teszi érthetővé, hogy sokszor maguk keresik az affektív ingereket, a kockázatos feszültséget. Ősanyánk, Éva óta közmondásszerű a nők hajlamossága a tiltott dolgokra. Különösen szeretik a nagy emóciókkal járó drámai jeleneteket ; ismeretes, hogy milyen élénken érdeklődnek a szenzációs bűnesetek tárgyalása iránt (a bíróságot jegyekért ostromolják). Amerikai nők közül többen a nagy gonosztevők autogrammját gyűjtötték és ajándékokat küldtek nekik a börtönbe. A történelem tanúsítja, hogy a nők mindig nagy számban jelentek meg a borzalmas, nagy indulati rázkódással járó látványosságokon : gladiatori játékokon, bikaviadalokon, kivégzéseknél (H. 73). «A fájdalom gyönyöre», a *luxury of pity* gyakoribb túltengő emócionálisuk miatt a nőknél, mint a férfiaknál.

Enquête-módszerrel is megállapítást nyert, hogy a nőknél gyakoribb és intenzívebb a félelem indulata, főképp a pillanatnyi veszedelemmel szemben, mint a férfiaknál ; ellenben állandó veszedelemben, betegségnél a nők átlag nagyobb bátorságot és lelki erőt tanúsítanak, mint a férfiak. Mélyebben gyökerező és általánosabb a nőknél a vallásos érzelem is, melynek életükben nagyobb szerepe is van. Amint a nők régi vallásukhoz szívósabban tudnak ragaszkodni, mint a férfiak, éppúgy, ha egyszer új valláshoz csatlakoznak, ennek a férfiaknál sokkal rajongóbb hívei és terjesztői ; az amerikai szektáknak, nálunk a baptizmusnak, anabaptizmusnak, legújabbban az adventizmusnak a nők a legfanatikusabb apostolai. «Az exstatikusok és stigmatizáltak is, kik a vallásos koncentráció legfokozottabb formáját képviselik, túlnyomórészt a női nemhez tartoznak.» Ugyancsak a nők között akad a legtöbb hívője a teozófus, spiritiszta, telepátista gondolatoknak és mozgalmaknak. E tényeket Heymans a nők nagyobb affektív szükségleteiből s az analízis iránt való idegenkedéséből magyarázza. A titokzatos, a homályos, az érthetetlen — mondja (79) — a tipikus férfinál elsősorban az értelmi funkciókat ingerli, a tipikus nőnél ellenben az érzelmet s a fantáziát ; amaz a jelenséget elemeire bontani s megérteni akarja, emez a meghódolás, félelem, remény érzelmeiben oldja föl. Az érzelmeket főképp a *konkrétumok* váltják ki, innen érthető a nőknek tipikus idegenkedése az absztrakttól ; az utóbbi az érzelmi hatás szempontjából nem tud náluk versenyezni a konkrétummal s így az érdeklődés fölkeltésében alul marad. Ha valami absztrakt tárgy iránt a nők érdeklődnek s lelkesednek, akkor is ez nem annyira önmagáért vonzza őket, mint inkább valamely konkrét képviselője miatt, pl. valamely tudományos ismeret a professzor személye vagy egy pártprogram a pártvezér miatt. Az intellektuális, vagyis a tiszta gondolkodást kísérő logikai érzelmek is viszonylag kisebb jelentőségűek az átlagos nőnek, mint az átlagos férfinak lelki életében. Esztétikai érzelmük, a szép iránt való fogékonyságuk általában fejlettebb, mint a férfiaké. Azért mégis ritkább viszonylag köztük az igazi műkritikus ; érzelemhajtotta élénk fantáziájuk ugyanis a műalkotást önmagából hajlandó kiegészíteni, kikerekíteni és megszipíteni, másrészt értékítéletüket nagy

mértékben módosítják a nem-esztétikai, magából az ábrázolt tárgyból fakadó érzelmek. Hogy a nőt igen sokszor nem az esztétikai forma, hanem maga az ábrázolt tárgy érdekli, jellemzően bizonyítja az a közismert tény, hogy a nők a regények olvasása közben egyszer csak a regény végére fordítanak, vajjon mi lesz a hőssel? (H. 81.)

A nők fokozott érzelmi impulzívitásának megvannak lelki életük *akarati* dimenziójában is a maga következményei. Így a nők akarását és cselekvését értelmi megfontolás és elvek helyett viszonylag többször irányítják érzelmi koefficiensű indítékok, mint a férfiakét. Ennek oka az, hogy az érzelmi színezetű gondolat tartalmak, mint motívumok, a nőknél inkább magukra koncentrálnak az egész figyelmet, miközben a csekélyebb erejű érzelemtől kísért vagy éppen közömbös, «hideg» képzetek, amelyek pedig megfontolásra érdemesek volnának s az akarati aktus irányát módosítanák, föl sem merülnek a tudatban. Így mindjárt az első, erősebb érzelmi rezonanciájú motívum győzedelmeskedik. Az érzelmeknek az akarást impulzív és hirtelen irányító tipikus szerepéből érthető a nők sokszor emlegetett kiszámíthatatlansága, szeszélyessége, következetlensége: a férfi azt hiszi, hogy a nőt már alaposan kiismerte, s minduntalan meglepetés éri: most túlságosan bőkezű és pazarló, majd fősvény és kapzsi, most fényűző s nagy igényei vannak, majd meg a legegyszerűbb élet után sóvárog. Ezt az egymással ellentétes viselkedést egyesek elhamarkodva mindjárt hisztériának minősítik. Pedig egyszerű oka a női lélekben gyökerező fokozott emocionális, mely a tudattartalmak körét megszűkíti s majd ezt, majd azt az éppen erősebb érzelmi színezetű, esetleg az előbbivel ellentétes tartalmat, mint motívumot, engedni uralomra jutni. Innen a nők impresszionizmusa.

A nőknek ezzel az érzelmi és akarati változékonyságával nincsen ellentétben túlnyomó részüknek átlagos *konzervatívizmusa*. A nő akarati irányja általában konzervatívabb, mint a férfié. Ezt már természetadta hivatása is magyarázza. A nőnek számos őrző, konzerváló funkciója van: őrzi a gyermeket s vele a fajt; őrzi a meglévő kultúrát, mikor nevelés útján gyermekeire átszámaztatja; őrzi, mint a ház gazdasszonya, a vagyont, melyet urával közösen szerez: mindez a csendes munka konzervatív jellegű. A tipikus nő másban is konzervatív marad: szívósabban ragaszkodik a régi szokásokhoz, megszentelt hithez és hagyományokhoz, régi gazdasági formákhoz, mint a férfi: a szokás ereje, a «kátyuk kultusza» náluk nagyobb. Azonban amilyen szívósan tudnak a nők a hagyományok érzelmi értékéhez ragaszkodni s ebben túltesznek a férfín, éppúgy erősebb érzelmi diszpozíciójuk folytán túlszárnyalják őket az új nézetek radikalizmusában, az új társadalmi vagy vallásos eszmények fanatikus kultuszában is. A nők között jóval több az egészen konzervatív s az egészen radikális, mint a férfiak között; az utóbbiak sorában viszonylag több a mérsékeltlen haladó. A nő konzervatívizmusa a hagyomány érzelmi értéke mellett abból a tipikus tulajdonságából is érthető, hogy idegenkedik a gondolati elemzéstől és absztrakciótól, mely a merev hagyományokat mindenütt kikezdi. Ha viszont

akár értelmi belátás, akár valamely nagy emóció hatása alatt a hagyománnyal szakít, akkor fokozott érzelmi gerjedékenysége megint nem engedi a félúton megállani, a másik szélsőségre csap át, mint Fénélon mondotta: *extrêmes en tout*. Mind konzervatív, mind radikális irányban teljesen kiéli magát: az érzelmi szempontból kevésbé ingerlő középút a női lelket ritkán elégíti ki. Innen érthető, hogy a 60-as évek elejétől kezdve az orosz anarchisták és nihilisták között annyi az előkelő nemes családból való leány is; * hogy az elmúlt évek orosz és német kommunistái között a legfanatikusabb lázítók a nők közül kerültek ki. A túlzó modern művészeti irányoknak (futurizmus, kubizmus stb.) is rendszeren először divatszerűen a férfínál jóval szuggesztíbilisebb nők a leglelkesebb rajongói, de másrészt legveszedelmesebb — becs-mérői is.

A nőknek itt még néhány, enquete-módszerrel is megállapított tipikus hajlamát emeljük ki. Így észrevehetően erősebb bennük a *társas érintkezésre*, a társas szellemre való hajlamosság. Általános tapasztalat, hogy a nők nagyrészének igen nehezebb esik a hosszabb ideig való egyedüllét, vagy annak, ami érdekli őket, a magukba zárása. Jóval nagyobb a közlő kedvük, mint a férfiaknak: egybegyűlve sokkal többet és gyorsabban beszélnek, mint a férfiak. Témájuk ritkán tisztán tárgyi, közömbös természetű, hanem olyan, aminek erős érzelmi színezete van, mert csakis az utóbbi tudja kielégíteni emocionális szükségleteiket. (H. 224.) Éppen ezért aránytalanul több szó esik körükben személyekről, mint tárgyakról. Ugyancsak erősebb emocionálisukban kereshetjük a mélyebb gyökerét közmondásos hiúságnak és erős tet-szészvágyuknak. Szeretik a maguk értékét és kiválóságát a mások lelki tükrében nézni, magukat másokkal többször hasonlítják össze előnyösen, mint a férfiak. Hány férfi hivatali ambíciójának, följebb törekvésének, kitüntetésre s érdemrendre való vágyának legfőbb rúgója a feleség hiúsága és kitűnési vágya.

A női lélek erősebb és mélyebb érzelmessége nyilvánul meg a *szerelem* nagyobb intenzitásában is, mely a férfit jóval felülmúló társas, altruisztikus hajlamainak forrása. Még azok is, akik a nő géniusza fölött túlságos szigorúan ítélnének (Schopenhauer, Lombroso), elismerik, hogy a szeretet, részvét és odaadás sokkal nagyobb szerepet játszik a nő életében, mint a férfiéban. Ennek mélyebb gyökere valószínűleg az anyaság ösztöne, mely a gyermekén kívül másra is rásugározza a védés, segítség, támogatás szerető, a tárgy javát előmozdítani törekvő irányulását. Az altruizmus, az önmegtartó lemondás

* *Szonja Kovalevszka*, a nagy orosz matematikusnő, a stockholmi egyetem professzora írja Naplójának 8. fejezetében (a magyar ford. 1921. 86. l.): «A hatvanas évek elejéről a hetvenes évek kezdetéig minden orosz családot egy kérdés foglalkoztatott: az összeütközés ifjak és öregek között. Majdnem minden nemes családban ugyanazt lehetett hallani abban az időben: a szülők összevesztek gyermekeikkel... Szinte ragály volt akkor elfutni a szülői háztól és főleg leányokat kezdett ki a ragály. Távolabbi hírek eljutottak már hozzánk is, hogy ennek vagy annak a birtokosnak a lánya megszökött, egyik külföldre — tanulni, a másik Pétervárra — a nihilisták közé».

és odaadás nemcsak a család szűkebb körében, hanem a szélesebb társadalmi életben is a nőket jellemző tipikus vonás: az önzetlen karitatív tevékenység elsősorban a női lélek kiváltsága. Már az iskolai élet megfigyelése is azt mutatja, hogy a leányok az iskolai feladatokban egymásnak inkább segítenek, mint a fiúk. A büntetőjogászok statisztikailag megállapítják, hogy a nők sokkal gyakrabban követnek el büntetendő cselekvéseket altruisztikus indítékok alapján, mint a férfiak. (H. 235.)

Sokszor szemükre vetik a nőknek, hogy kisebb bennük a *kötelességérzés, igazságosság s igazságszeretet*. Ezt a női lélek mélyebb és tüzetesebb megfigyelése éppen nem igazolja. Mind az iskoláslányok, mind az egyetemi hallgatónők a kötelességek lelkiismeretes és pontos teljesítésében átlag messze felülmúlják a fiúkat. Ami meg a felnőtteket illeti, az, aki résztvesz a közéletben, nyugodtan megállapíthatja, hogy a nők, ha pl. bizottságokban, testületekben valami munkát vállalnak, azt lelkiismeretesen teljesíteni is iparkodnak. Az első pillanatban könnyen lelkesedő és vállalkozó természetük később, munkaközben ernyed ugyan, de ez a legtöbb férfinál sincsen máskép. Mindenesetre kevésbé sarkalja és irányítja őket az absztrakt kötelességtudat, mint erkölcsi elv, hanem inkább a konkrét feladathoz fűződő érzelem. Ugyanez áll *igazságérzésükről* is: nem az elvont jogelvek, általános jogszabályok, melyek alá az egyes eseteket szubszumálni kell, fontosak előttük, hanem maga a konkrét eset: nem imponálnak nekik a törvény szakaszai, ezektől függetlenül saját egyéni jogérzésük szerint szeretnek dönteni. «A férfi, hogy megtudja, vajjon valamely kétes esetben mi a jog, felüti a törvénykönyvet, a nő ellenben először a maga érzését kérdezi meg. Amannak igen erős motívumokra van szüksége, hogy a törvénykönyvtől az érzelem javára eltérjen; emennek éppen ilyen erős motívum kell, hogy az érzelem jogával szemben a törvény szakaszának engedjen.» A női jogérzés intuitíve, az általános jogszabályok tudatos alkalmazása nélkül, de a szóbanforgó eset konkrét sajátjának figyelembevételével hajlamos dönteni. A nő előtt nagy igazságtalanságszámba megy, hogy a törvény az egy tekintetben megegyező, de egyébként nagyon elütő eseteket egy közös merev szabály alá foglalja. Ezért a nők a méltányosságot mindig elébe szeretik tenni a szigorú jognak; a «*summum jus summa injuria*» valóban az ő lelkükből van írva.

A nők kisebb, ártatlan jogsértéseket inkább hajlandók elnézni. Hogy a lopás lopás, akár csekély, akár nagyobb értékű tárgyra vonatkozik, azt nehezen tudják belátni. (H. 246.) Továbbá az igazságszolgáltatásban a nő erősebb emocionális, nagyobb szuggesztibilitása és szeszélyessége inkább teszi pártoskodóvá és elfogulttá, mint a férfit. Jogérzése szubjektívebb, hangulatoktól függő, könnyebben befolyásolható, szilárd formákba kevésbé önthető és ellenőrizhető.

Igen járatos felfogás az, hogy a nőkben nagyobb a hajlam a hazugságra, eltitkolásra, ravaszságra, tettetésre, képmutatásra, az őszinteség hiányára, raffináltságra, mint a férfiakban: kisebb bennük az igazságszeretet és becsületesség. Itt is túlzással állunk szemben, bár meg kell engednünk, hogy

fokozott szubjektívitásuk, nagyobb érzelmességük az igazmondásra, a tények hű előadására, a belsőnek megfelelő külső viselkedésre nézve nem kedvező. Az emócionális tudattartalmak körét, mint láttuk, megszükiti: a pillanatnyi erősebb érzelmi színezetű tartalom kiszorítja a többi, ellenőrző szerepet játszani hivatott képzeteket, ami könnyen — különben egész jóhiszeműen is — a valóság eltorzítására vezet. Ugyancsak ezt mozdítja elő a nők félnkebb természete (szükség-hazugság), érzelemhajtotta élnkebb fantáziájuk (könnyebb nekik valamit hirtelen kitalálni) és erősebb sugalmazhatóságuk. Innen érthető, hogy a kísérletek tanúsága szerint a nők tanuvalomása átlag jóval kevésbé megbízható, mint a férfiaké: hajlamosak a nagyításra, túlzásra, egyes körülmények elhallgatására, a tényállás adatainak önkénytelen értékelő szelekciójára. Hogy a nőnek gyakran nehezebb az igazsághoz hűnek maradnia, mint a férfinak, ez — mint Heymans helyesen rámutat — a nőnek a férfival szemben való alárendelt viszonyából és fizikai gyöngeségéből is érthető. Az androkratikus társadalmi berendezés mellett a férfi volt az úr, akinek kívánságaihoz, szeszélyeihez kellett a nőnek alkalmazkodnia, haragjától viszont félnie. Már pedig nincsen hatékonyabb indítóok a hazugságra és tettetésre, mint a félelem: az igazságszeretetnek és a becsületességnek első feltétele a szabadság. Ha a nők gyakrabban menekültek félelemből a hazugság, eltitkolás, raffinaltság eszközeihez: ez nem eredeti természetükből, hanem a kulturális feltételekből, alárendelt jogi helyzetükből folyt. Minél jobban válnak egyenlő jogúvá a férfakkal, annál szabadabb lényeknek érzik magukat, annál kevesebb lelki indítékuk marad az igazság elhomályosítására. Itt tehát nem eredeti lelki tulajdonságukról van szó, hanem olyanról, melyet a történetileg kialakult jogi helyzet fejlesztett ki. Az utóbbi megszűnése a szóbanforgó lelki sajátság visszafejlődését vonja maga után.

Gondolkodás és intelligencia.

A női lélek tipikus érzelmi és akarati vonásai derítenek fényt több tekintetben a nők értelmi funkcióinak sajátosságaira is. Milyen a női psziché érzéki szemlélete, emlékezete, asszociációs iránya, fantáziája, céltól irányított rendszeres és teremtő gondolkodása, intelligenciája? — ezek a kérdések várnak most feleletre. Az utóbbi nem közömbös főproblémákra nézve: milyen szellemi pályákra hivatottak a nők elsősorban?

Sokszor hangoztatták régebben, hogy a nők érzéki észrevétele (szemlélete) pontosabb és hívebb, mint a férfié s ezért a nők élesebb megfigyelők is a férfiaknál. Az igen beható és széleskörű kísérleti kutatások nem erősítették meg ezt a felfogást. E vizsgálatokból kitűnt, hogy a nők szemlélete és megfigyelőképessége magában véve általában sem nem jobb, sem nem rosszabb a férfiakénál. Szemléletük és megfigyelésük pontossága annak a tárgynak természetétől és affektív értékétől függ, amelyre észrevételük irányul. Vannak tárgyak, melyek a nők természetes érdeklődési irányának fővonalába esnek s így náluk sokkal pontosabb szemléletet váltanak ki, mint a férfiaknál. Pl. a

nő egy pillanat alatt be tud számolni egy toilette, lakásberendezés, kézimunka stb. oly legaprólékosabb részletéről is, melyet a férfi hosszabb szemlélet után sem vesz észre. Viszont a nők a rájuk nézve érzelmileg közömbös, közvetlen érdeklődési körükön kívül eső tárgyakkal jóval gyengébb megfigyelői, mint a férfiak. Az a régebbi általános benyomás, hogy a férfiaknál élesebb megfigyelők, olyan esetekből támad, amikor a tárgy, érzelmi értéke miatt, a legélénkebb érdeklődést váltja ki belőlük s bámulatosan aprólékos szemléletre diszponálja őket. Minél több nőt hajt gazdasági helyzetének kényszere olyan hivatáskörbe, mely eredeti és természetes érdeklődési irányának nem felel meg, annál jobban foszlik szerte a dogma, mintha a nő kitünőbb megfigyelő volna, mint a férfi.

A női szemlélet természete már többé-kevésbé meghatározza a női emlékezet sajátosságait is, mert az utóbbi nem egyéb, mint a régebbi szemléleti tartalmak földidézésére való képesség. Ami erősebb affektív értékénél fogva élénk szemléletet vált ki, az egyszersmind jobban be is vésődik s alkalom adtán könnyebben és biztosabban idéződik is föl. A nők szemlélete, mint láttuk, egyenetlen: ahol érzelem és élénk érdeklődés játszik közre, ott pontos és aprólékos a szemléletük. Ilyen egyenetlenséget mutat emlékezetük működése is: kitünően emlékeznek arra, ami érdeklődésük irányvonalába esik, de az előttük közömbös, tárgyi vagy esztétikai inger nélküli formális, «hideg» dolgokra gyöngye a memóriájuk. Jellemző erre a nőnek sokszor emlegetett hiányos helyesírása.* A lányok éppúgy tanulják a helyesírás szabályait, mint a fiúk; írnak is, olvasnak is annyit, mint ezek, a helyesírással azonban — a férfiakhoz viszonyítva — jóval nagyobb számban állanak hadilábon egész életükön keresztül. Ennek egyik oka abban rejlik, hogy a nő tipikusan a «vizuális tárgyi» képzettípushoz tartozik s ezért a «vizuális szóképzetek» nála viszonylag háttérbe szorulnak, vagyis: a nő tudatában a tárgyakat túlnyomóan ezek látási képzetei s nem a rájuk vonatkozó írás-szimbólumok (látási szóképzetek) képviselik. Feltűnően rossz a nők emlékezete a számok és nagyságviszonyok iránt; a történeti évszámokkal és a matematikával több baj van a leány-, mint a fiúiskolákban, absztrakt természetűeknek ugyanis csekély az érzelmi együtthatója. Egyébként a nők fokozottabb kötelességérzése és szorgalma azt a látszatot kelti, mintha jobb emlékezetük volna, mint a férfiaknak. Olyan családban, ahol több fiú és leány van, az iskolai tanulmányok dolgában a lányok rendszerint kevesebb gondot okoznak a szülőknek, mint a fiúk. Az egyetemi vizsgálatokon is az emlékezeti ismeretanyag mennyisége szempontjából a nők általában túlszárnyalják a

* Majdnem megfoghatatlan pl. az, hogy igen művelt és okos nyelvi szakos tanárjelöltnek dolgozatai sokszor hemzsegenek a primitív helyesírási hibáktól. Ha kérdőre vonjuk őket, feleletük: «képtelen vagyok a helyesírást megtanulni». A híres svéd ironő, Ellen Key, soha sem tudott ortográfikusan írni. Neméhez tartozó biografusának tanúsága szerint teljesen képtelen volt grammatikát tanulni és megérteni; «már gyermekkorában mindent elfeledett, amit nem szeretett». (Idézi Heymans, 88. l.)

férfiakat. A nő alaptermészeténél fogva inkább konzerváló, megtartó, reprodukáló lény, mint a férfi.

A nők képzeteinek *asszociatív* irányára az újabb kísérleti megfigyelések érdekes fényt derítettek: túlnyomó náluk a külső, ú. n. érintkezési asszociáció, melyet a térbeli együttlét vagy időbeli egymásután határoz meg, ellenben az ú. n. hasonlósági asszociáció, mely a dolgok rokonságán, belső viszonyain alapul, sokkal gyakoribb a férfiaknál. A női lélek ezen tipikus külső asszociációs tendenciájából jól érthető elbeszélésük körülményessége, túlzó részletező volta, aprolékoskodásra, a lényegtelen vonásokra való kitérése, elkalandozása. Ami ugyanis a szemléletben tér- vagy időbelileg az elbeszélés tárgyához tapadt, az mind szelekció nélkül az asszociáció fonalán felidéződik tudatukban s ráperdül a nyelvükre.

A *képzetek élnökségi ereje* szempontjából a nők általában felülmúlják a férfiakat: emlékképeik színesebbek, gazdagabbak, plasztikusabbak. Ezért a regényeket jobban szeretik és élvezik, mint a férfiak: az alakok, jelenetek érzéki szemléletességben és megfoghatóságban állanak előttük, még pedig elsősorban látási képekben. A nő vizuálisabb nem, mint a férfi. Ezt nemcsak a mindennapi megfigyelés, de a kísérleti vizsgálatok nagy száma is igazolja. Idevág az is, hogy a nők inkább hajlamosak az illuziókra és hallucinációkra. Ez a tény kellő összhangban van érzelmi életük nagyobb intenzitásával is. Ugyancsak az utóbbi a forrása élnökségi *fantáziájuknak* is. A képzetek kombinációjára, a valóság fölé való emelkedésre s a tőle való elszakadásra a legfőbb lelki indíték mindig az érzelem, a fokozott szenzibilitás; az utóbbi gazdagságával és erejével tehát természetszerűen jár együtt a nőknél a *fantázia* nagyobb tevékenysége. Innen érthető a nők nagyobb hajlama az ábrándozásra, a romantikus, sőt fantasztikus képzetkapcsolásra, a mesélőkedvre («Lust zum Fabulieren»). A nő lelki természetét nagyobb emócionálitása a fantázián keresztül szorosabb rokonságba hozza a költőhöz és művészhez, mint a férfit. Iskolai enquete-ekből kitűnt, hogy a lányok dolgozatai gazdagabb fantáziával, egyben nagyobb lírai színezettel készülnek, mint a fiúkéi. Az meg köztapasztalat, mennyivel inkább tudják megtoldani, idealizálni vagy megsötétíteni a tények elbeszélését, mennyivel jobban tudják reményüket kiszínezni, az illuzióknak magukat átengedni a nők, mint a férfiak.

Mik a női *intelligencia* tipikus vonásai és mi ezek *értéke*? Sokan az utóbbi kérdést állítják előtérbe s a női intelligencia alacsonyabbrangúságát hánytorgatják a férfi-intelligencia felsőbbtségével szemben. Azonban az, amit intelligenciának mondunk, a lelki tevékenységeknek olyan bonyolult szövedéke, hogy a maga egészében az értékelés szempontjából így szembe nem állítható. Vannak az intelligenciának, mint látni fogjuk, olyan vonásai, melyek a férfínál, s vannak olyanok, amelyek a nőnél vannak magasabb fokon kifejlődve. A kérdés bonyolultabb, semhogy könnyű szerrel az intelligencia egészére nézve a fönnbbi értékhierarchia megállapítható volna. A férfi- és a nőlélek egyenlő értékű: csak hogy mindegyik a maga formájában és módjában. A nő éppúgy a *homo sapiens* kategóriájába tartozik, mint a férfi.

A kérdés vizsgálatában először a *történeti utat* választhatjuk: pillantsuk át az emberiség klasszikus szellemi termékeit s nézzük, mi részük van ezekben a nőknek? Az eredmény nem kedvező: a nagy tudományos kutatók, technikai fölfedezők s művészi zsenik, az emberi kultúra talajának igazi nagy rétegforgatói között elenyészően kevés számú a nő. Ennek a sokszor emlegetett, de kétségbevonhatatlan ténynek erejét távolról sem csökkenti az, ha egyes kiváló nőkre, Szonja Kovalevszkára, Madame Curiere, Baskirceev Máriára stb. utalnak. Ezek valóban ezerszerte kiválóbbak, mint a közepes képességű férfiak egész légiója. Azonban az összehasonlítás csak közös nevező alapján mehet végbe: a zseniális nőt nem szabad egybevetnünk — mint Heymans kiemeli — az átlagos férfival, hanem vagy a legzseniálisabb nőt a legzseniálisabb férfakkal, vagy az átlagos nőt az átlagos férfakkal. S ekkor kitűnik, hogy Platonnak vagy Aristotelesnek, Galileinek vagy Newtonnak, Gaussnak vagy Helmholtznak, Danténak vagy Shakespearenek, Pheidiasnak vagy Michelangelónak egyáltalán nincsen a szellem Olymposán női párja. E történeti példákkal szembe szokták szegezni, hogy a nők intelligenciájának kiművelésére a történet folyamán sohasem voltak a társadalmi és kulturális feltételek oly kedvezők, mint a férfiak elméjének fejlesztésére: a nőnevelés a legújabb évtizedekig inkább csak a kedélynek, az erkölcsi és esztétikai fogékonyságnak területe volt, semmint az észfejlesztés komoly iskolája. Érthető tehát, hogy nők gondozatlan lelki talajából nem virágozhattak ki olyan nagyszabású és korszakalkotó tudósok és felfedezők, mint az említett klasszikus férfiak.

Ez az ellenvetés azonban történetileg nem egészen helytálló. Voltak korszakok, amikor a nő művelődésének, intelligenciája teljes kibontakozásának lehetősége ugyanaz volt, mint a férfié. Ilyen korszak a renaissance. Burckhardt írja (*Die Kultur der Renaissance in Italien. II. 113.*), hogy a felsőbb társadalmi rétegekben a leányok nevelése azonos volt a fiúkével, még az irodalmi, sőt a klasszika-filológiai oktatás terén is, hogy az antik kultúra egyformán sugározzék rájuk. «Emancipációról szó sem esik, mert ez magától értetődő volt. A rangbeli nőnek abban az időben éppúgy, mint a férfinak, minden tekintetben teljes személyiségre kellett törekednie. A legdicsőbb, amit ezidőtájt a nagy olasz nőkről mondtak, az, hogy férfias szellemük, férfias kedélyük van. A *virago* (amazon) cím, melyet korunk nagyon is kétes értékű bóknak tart, akkor dicsőség volt.» És mégis, a renaissance legkiválóbb egyéniségei mind férfiak; nők csak annyiban szerepelnek, amennyiben a férfiak dicsőségének sugarai rájuk esnek. — Továbbá: mindig voltak a művészetnek és a technikának olyan területei, amelyeken a nők a férfakkal az alkotásban egyenlő, sőt kedvezőbb feltételek mellett versenyezhettek: ilyen a festőművészet, zene, költészet. Nevelésénél és szabad idejénél fogva több nő festetget és muzsikál, mint férfi: és mégis a legnagyobb festők és zeneszerzők mind férfiak. Az alkotó nő-művészek ezekhez képest csak másod- vagy harmadrangúak, inkább utánczók, már meglevő irányok vagy iskolák továbbfolytatói, de nem korszakalkotó kezdeményezők, nem eredeti irányok kiinduló-

pontjai. Még olyan technikákban is, melyek ősidóktól fogva a nők sajátos hivatáskörébe tartoznak, mint pl. a szakács- vagy a szabómesterségben, magasabb fokon a másik nem viszi el a pálmát: a legelőkelőbb és irányszabó szakácsok és női szabók — férfiak. A nevelés is a nők ősi speciális területe, melyen a gyakorlatban finom anya-ösztönös pszichotechnikájukkal mindig ki is váltak. Azonban az elméletben valami jelentékenyebb új módszert soha ki nem találtak, az eredeti nevelési és didaktikai újítások mindig férfiaktól eredtek; a most sokszor emlegetett Montessori asszony is csak régebbi gondolatokat öntött új formába.

A két nem intelligenciájának különbségeit nemcsak a történetileg jelentkező szellemi termékek minősége alapján, hanem *kísérleti módszerrel* is többen megállapítani iparkodtak (Jastrow, Calkins, Minot, Heymans). A gondolatlefolysis irányára vonatkozó kísérletekből kitűnt, hogy a nők gondolatmenete sokkal nagyobb egyformaságot mutat, sokkal inkább a megszokott pályákon halad, mint a férfiaké. Az utóbbiaknak jóval többször ötlük eszükbe olyan képzet, mely a megszokott, a stereotip úttól eltér: több bennük az eredetiség.

A *fiú- és leánytanulók* nagy tömegén végzett *enquête-szerű* vizsgálatok szerint a leányok rendezen szorgalmasabbak és buzgóbbak, kevésbé lusták, figyelmesebbek, engedelmesebbek, nagyobb becsvágyúak, a tanulásban fogékonyabbak, az iskolai munkában pontosabbak, az idegen nyelvekből való fordításban ügyesebbek, mint a fiúk. Mind ezek a jó tulajdonságaik azonban inkább fokozott kötelességtudatukból és ambíciójukból, mint a tanultak iránt való igazi belső érdeklődésükből fakad. Jellemző, hogy a matematikai feladatok megoldásában, ahol nem kívülről megtanult szabályok mechanikus alkalmazásán, hanem az önállóbb gondolkodáson fordul meg a dolog, a fiúk könnyen győzik le a lányokat. A lányoknál túlnyomó a hajlandóság az anyagnak könyv nélkül szóról-szóra való megtanulására, akkor is, ha a tartalmat nem értik; a fiúknál gyakrabban lép a megértés szükséglete előtérbe, inkább törekszenek a tanult anyagnak saját szavaikkal való elmondására. A lányok, ha valamit bizonytalanul tudnak, a felvilágosítást mindjárt egészen a tanítótól várják; a fiúk viszont inkább török a fejüket a nem értett dolgon s gyakrabban terjesztik a tanító elé saját megoldási módjukat. (Az iskolai *enquête* részletes statisztikájára nézve l. Heymans i. m. 289. sk. lk.)

E kutatások eredményeivel egészen egybehangzók azok a vizsgálatok is, melyek *enquête-módszerrel* az *egyetemi hallgatókra* vonatkozóan folytak le. E vizsgálatok előnye, hogy átlag egynemű személyanyagon mennek végbe: a férfi- és a nőhallgatók átlag ugyanabból a társadalmi körből valók, ugyanaz az előképzettségük és iskoláztatásuk, ugyanazon életkorúak, az egyetemen ugyanaz a munkakörük. A különbség közöttük arra szorítkozik, hogy egyesek férfiak, mások nők. (H. 116.) Először *A. Kirchoff* intézett részletes körkérdest professzortársaihoz az akadémikus nőkre vonatkozó tapasztalataikról (Die akademische Frau. 1897). A nagyszámú válaszokból kitűnt, hogy egyhangúan elismerik a nők nagyobb szorgalmát és kötelességtudatát, de túl-

nyomóan megtagadják tőlük a tudományos módszerek biztos kezelését, a szigorúan logikus gondolkodást s a gondolkodásban való önállóságot, az absztraháló képességet, az eredeti tudományos tevékenységet. A *La Revue* című folyóirat 1903-ban a nevesebb professzorokat s Európa számos egyetemi rektorát kérdezte meg hasonló irányban. A válaszok (harminc) a nők egyetemi tanulmányát helyeselték, de túlnyomóan ráutaltak a nők tudományos képességeinek korlátaira. Elismerték a nőhallgatók lelkiismeretességét és szorgalmát, mely felülmúlja a férfiakét; kiemelték, hogy a vizsgálatokon tudnak annyit, mint a közepes férfiak, sőt ezeket felül is múlják; azonban, habár az emlékezeti anyag szempontjából föltötte állanak is a férfiaknak, hiányzik belőlük a gondolkodás önállósága és mélysége. Inkább receptívek, semmint produktívek.

1909-ben *Heymans* még tüzetesebb enquete-szerű vizsgálatot végzett. A kérdések a férfi- és a nőhallgatóknak az egyetemi tanulmányozás szempontjából jelentős speciális tulajdonságaira vonatkoztak. Az enquete csakis a holland egyetemekre terjedt ki (Leiden, Utrecht, Groningen, Amsterdam), melyeknek kapui már régen a férfiakkal egyenlő feltételek mellett nyitva állanak a nők számára, amiért is ezek száma viszonylag igen nagy (az összes hallgatók egyhetede). A nőhallgatóknak ugyanaz az előképzettsége és nemzetisége. Az egyetemi tanulmányok vizsgálati eredményei a nőkre nézve jelentékenyen kedvezőbbek: a nők jóval nagyobb százalékban (90·8 %) mentek át a vizsgálatokon, mint a férfiak (81·4 %); egyszersmind nagyobb százalékuk (7·3 %) nyerte el a «cum laude» fokozatot, mint a férfiaké (6·2 %).*

Az egyetemi tudományos munkához szükséges tulajdonságokra vonatkozó harminckét kérdésre hetvennégy holland professzor válaszolt, akiktől *Heymans* szerint minden elfogultság távol állott: tudós emberek, kik megszokták nézeteiket a tények próbakövére állítani. Válaszaik szerint a nők a férfiaknál általában buzgóbbak, kitartóbbak, türelmesebbek, szorgalmasabbak az előadások látogatásában, fogékonyabbak a jó tanácsok iránt, tanulmányaikban rendszeresebbek (valamennyi tanulmányrészletre egyenlő gondot fordítanak), jobb a memóriájuk s több az általános iskolai tudásuk. Ellenben minden egyébben, ami pedig a tudományos képesség igazi lényege, a férfiak átlag jóval föltötte állanak a nőknek: nagyobb az általános tanulási képességük és az a készségük, hogy a tanultat alkalmazzák s a maguk gondolkodásával kiegészítsék; tudományos könyveket, melyek függetlenek a vizsgálat követelményeitől, inkább tanulmányoznak; sokszor van saját véleményük, kritikát is gyakorolnak a tanultak fölött; több bennük a tiszta tárgyi érdeklődés tudományos kérdések iránt, ezek körében magukat ottho-

* Hasonló kedvező vizsgálati eredményt találunk a többi külföldi egyetemeken is. Ugyanezt megerősíti a budapesti kir. m. Pázmány Péter-tudományegyetem bölcsészeti karán letett doktori szigorlatok, másrészt a mellette működő Országos Tanárvizsgáló Bizottság előtt letett tanárvizsgálatok statisztikája: Pl. az 1923—1924. évben 56 férfi közül 16 tette le a doktorátust *summa cum laude*, 36 nő közül 13. Hasonló az arány a tanárvizsgálatokon is.

nosabban érzik és biztosabban mozognak ; szakjuk iránt intenzívebb bennük a szeretet s a kutatáson érzett logikai öröm ; könnyebb és frissebb fel fogásúak, jobb megfigyelők, a gyakorlatokban ügyesebbek ; ítélőképességük élesebb és józanabb ; a szigorúan logikus gondolkodás inkább sajátjuk ; nagyobb a készségük az absztrakt fogalmakkal való munkára, a lényegesnek a lényegtelenről való megkülönböztetésére, az egymástól távoleső dolgok viszonyítására és kombinációjára, valami újnak a kitalálására ; erősebb a metodikus érzékük s önállóságuk, nem néznek mindjárt a nehézségek fölmerülésekor segítség után, hanem a maguk útját keresik ; ha az egyetemről már elkerültek, inkább folytatják szaktudományi képzésüket s fejtenek ki tudományos munkásságot, mint a nők.

Szempontunkból különösen érdekes egy holland nőnek, *Annie Wisse*-nek alapos összehasonlító nem-pszichológiai tanulmánya (*Zur Frage nach den Geschlechterdifferenzen im akademischen Studium. Ergebnisse einer Studenten-enquête. Zeitschr. für angewandte Psychologie. 11. köt. 1916, 341—401.*). Eredményeit részletesebben ismertetem, mert módszertani szempontból az addigi vizsgálatokat kiegészíti. Kérdéseit ugyanis nem az egyetemi hallgató-ságtól sokszor távolabb álló professzorokhoz, hanem magukhoz a hallgatók-hoz intézi, tehát a közvetett külső megfigyelést közvetlen önmegfigyeléssel pótolja (*auto-enquête*). A 123 kérdéscsoportra, a kellő óvószabályok mellett, 284 férfi- és 104 nőhallgató adott választ. A kérdések az egyetemi tanulmány indítékára, a vele való megelegettségre, a tanulmányozásra magára, az előadások látogatására és a magánstúdiumra, a vizsgálatokra, a kedvtelésekre s az egyetemi életre vonatkoztak.

Az első kérdést illetőleg kitént, hogy a nők túlnyomó része *egyetemi tanulmányának motívumai*-ban valami határozatlanságot mutat ; a férfiaknál sokkal öntudatosabb a tanulmányi cél megválasztása. A női határozatlanság egyik oka, hogy elmúltak azok az idők, mikor a nők az egyetemi tanulmányt még nagyra becsülték, magukat e téren úttörőknek tartották, amikor a lelkesedést szívós kötelességtudat, sőt nemi büszkeség kísérte. A női egyetemi stúdium ma már közönségesse, majdnem divattá szürkült, az intellektuális szelekcio megszűnt. A mai egyetemi hallgatók nem hasonlíthatók össze Minerva két évtizeddel ezelőtti leányaival. Az egyetemi tanulmányozásnak két célja van : egyrészt az önálló tudományos munkára való képzés, másrészt valamely szellemi pályára való képesítés (diploma). A férfiak ezen két cél szerint többé-kevésbé elhatárolható típusba csoportosíthatók : egyesek csakis stúdiumaikba akarnak elmélyedni, mások, még pedig a túlnyomó rész, a tudományos képzést, mint későbbi gyakorlati pályájának előfeltételét akarja megszerezni. A nőknél a két típus nem határolható el ennyire egymástól. Sok nő van, aki nem valamely szaktudomány kedvéért, sem a kenyérkereső diploma miatt jön az egyetemre, hanem általános, határozatlan tanulási kedvből, az «egyetemi kultúra», a «szélesebb látókör», a «világfelfogás» céljából. Csak azért tanulnak, mert egyelőre nincsen a férjhezmenetelre kilátásuk ; ha ez bekövetkezik, az egyetemet azonnal faképnél hagyják. Az egyetemi

tanulmány csak *faute de mieux*, nem érzik egyenes útnak maguk előtt. Ezért a nőknél az egyetemi stúdium célja határozatlanul a háttérben marad, nem is vágnak annyira az egyetemi tanulmányok befejezésére, mint a férfiak, akik ismereteiket minél előbb a társadalomban valamely pályán önállóan kamatoztatni akarják. Jellemző, hogy arra a kérdésre, vajjon szeretné-e fölcserélni mostani tanulmányát egy másik működési körrel, a férjhallgatók 20 %-a, a nőhallgatók 45 %-a válaszolt igennel (az utóbbiból 32 % a házassággal szeretné az egyetemi stúdiumot fölcserélni, a többi betegápolásra, szociális munkára vállalkoznék). Ez is mutatja, hogy a férfiak biztos és határozott célkitűzésével szemben a nőhallgatók akadémiai pályamotívuma mennyire ingadozó és bizonytalan. A nő legszívesebben férjhez menne, de addig is, míg ez esetleg sikerül, egyetemre megy: innen van egyetemi tanulmányának felemás karaktere, az egyetemi stúdium nem olyan föladat előtte, melyet minden áron végig kell teljesítenie: ez a föladat életének nem centrumában, hanem csak perifériáján van.

Az egyetemi előadásokat rendszeren látogatja a férfiak 78 %-a, a nőknek 86·5 %-a; rendszeren látogatja saját bevallása szerint azért, mert az előadások kellemesek, a férfiak 22·5 %-a, a nőknek 46 %-a; ellenben rendszeren azért, mert kötelező, a férfiak 57 %-a, a nők 38·5 %-a. Minden kötelező előadást hallgat a férfiak 60·5 %-a, a nők 73·5 %-a. A hallgatóktól kapott egyéb adatokból is kitűnik, hogy a férfiak önállóbb és inkább kritikai módon állanak tanulmányukkal szemben. Az egyetem az előadások útján be akarja vezetni hallgatóit a tudományba: ezt a legtöbb nő hálásan fogadja s szorgalmasan jár az előadásokra, a férfiak már nem becsülik oly sokra az előadásokat, jobban kritizálják, jókora részük távol is marad. «Mindez a nőknél csak lát-szólag nagyobb kötelességtudat, — mondja a női szerző, — valójában azonban az önállóság hiánya.» A férfi a tanteremben nem hajlandó megszabott tantervet is látni, tanulmányát önállóan rendezi be, a szerint, van-e haszna a hirdetett előadásból vagy sem. A nőknél ez nem annyira fontos; az előadásokon az elhangyásodásig való szorgalommal mindent papírra akarnak vetni, jegyzeteik hézagai igen aggasztják őket, e mellett a szorgalmas jegyzéssel a professzoroknak is tetszeni akarnak (358. l.). A férfiak az előadásoknak nem tulajdonítanak ekkora fontosságot, többre becsülik a nyugodt magánmunkát. A férfiak az előadások után a professzoroktól a tárgyalat kérdésekről többször kérnek bővebb felvilágosítást, mint a nők. A férfiak magánstúdiumát félreismerhetetlenül bizonyos rendszeresség és tervszerűség, a nőket több-kevesebb rendszertelenség és szeszélyesség jellemzi. A férfi kevésbé vonható el munkájától, mert neki maga a munka kedvesebb. A munkába hamar beletalálja magát a férfiak 72 %-a, a nőknek 64 %-a, ellenben csak fokozatosan amazok 18·5 %-a, emezek 23·5 %-a. A munka megzavarása után ezt rögtön folytatni tudja a férfiak 58·5 %-a, a nők 40·5 %-a. A férfiak figyelmi koncentrációja tehát erősebb: a nők hamarabb megzavarhatók s ennek hosszabb náluk az utóhatása is.

A férfiak tanulmányának általában számos sajátos vonása van a nőkével

szemben : élénkebb és szabadabb szellemű, több benne az elmélyülés értelmi gyönyöre, a *libido sciendi*, a problémának magának érdeke. A nők célját a «vizsgálat» szó rendszerint egészen kimeríti s tanulmányuknak látókörét egészen megszabja, a szabad egyetemi tanulmányozás vizsgálati stúdiummá fokozódik le. A nők lelki életében továbbá az érzelmeknek jóval nagyobb szerepük van, ezért szellemi egyensúlyukat és koncentrációjukat is nehezebben tudják megőrizni. Kisebb testi erejük a szellemi megerőltetéssel szemben nem tudja a kellő ellenállást kifejteni. Erre mutat A. Wissenak az a statisztikája, mely szerint a szellemi munka idejét orvosi rendeletre a férfiak közül csak 3 %-nak, ellenben a nők közül 10·5 %-nak kellett korlátoznia; továbbá, hogy fáradtság miatt a férfiak 27 %-ának, ellenben a nők 40·5 %-ának kell abbahagynia a munkát.

Az egyetemi *vizsgálatok* eredménye sokszor félrevezető a nemek pszichológiai alkatának megbírálása szempontjából. A jogi karon pl. a vizsgálatot kiállotta a férfiak 76 %-a, a nőknek ellenben ennél sokkal több: 92 %-a. Ebből azonban nem szabad arra következtetnünk, — mondja Wisse kisasszony, — mintha a női vizsgálati eredmények valóban kedvezőbbek volnának, még pedig azért, mert «általános vélemény szerint a férfi joghallgatók értelmi színvonala az átlagos férfi egyetemi hallgatókénál alul marad» (ez nemcsak Hollandiában, de nálunk is így van!). Azt is figyelembe kell vennünk, hogy a férfiak vakmerőbben mernek nekivágni a vizsgálatoknak, a kockázattól kevésbé félnek, a bukást kevésbé restellik s így rövidebb tanulási idő után mennek neki a vizsgálatoknak, csakhogy minél előbb végezzenek s gyakorlati pályájukra léphessenek. A vizsgálat előtt nagyon idegesnek minősítette magát a férfiak 36 %-a, a nők 55 %-a. A nőket a vizsgálat jobban kihozza sodrúkból, jobban félnek, kevésbé vannak a vizsgálatokon maguknál, mint a férfiak. Ez a köztapasztalat fokozott emócionálisukból jól érthető.

Különösen kedvelt stúdiumról számolt be Wisse enquéte-jén a férfiak 62 %-a, a nőknek csak 41·5 %-a. E célból könyveket olvas a férfiak 44·5 %-a, a nőknek 27 %-a. A kedvenc stúdium a választott szaktárggyal összefüggésben áll a férfiak 29 %-ánál, a nők 11 %-ánál. A férfi tehát kedvtelésből is inkább választ olyan speciális tanulmányt, mely sajátos szaktárgyában való ismereteit bővíti és elmélyíti, míg a nők kedvenc stúdiumának motívuma viszonylag inkább esetleges; többnyire egész véletlenül jutnak hozzá, pl. ha valamely érdekes, szuggesztív előadást hallottak.

Az alapos tanulmány, melynek a fönnebbi sorok csak körvonalait emelték ki, arra az eredményre jut, hogy «a két nem egyetemi tanulmánya a nőkre nézve kedvezőtlen értelemben különbözik. A nőknél kisebb az érdeklődés a tanulmány iránt és kisebb az önállóság a tanulmányban... A régebbi szerzőknek azt a véleményét, hogy a női stúdium a férfiaké mögött áll, ez az auto-enquéte is megerősítette, csakhogy ez a különbség ma még élesebbé vált» (t. i. azóta, hogy a nők minden szelekció nélkül nagy számmal tódulnak az egyetemre). Természetesen ezek az eredmények nem egy férfira

vagy egy nőre vonatkoznak, mert hisz itt csoportkülönbségről, átlagról, típusról van szó. Annak a jelenségnek, hogy világszerte a nők oly nagy számban lepik el az egyetemi padokat, főokát a szerzőnő abban látja, hogy a felnőtt leány ma már nem számíthat oly biztosan a férjhezmenetelre, mint régebben. Ez azt jelenti, hogy a nők a szükségétől hajtva, oly szellemi pályákra kénytelenek lépni, melyek a nők természetes hivatásköréitől igen erősen elütnek. Ez magyarázza meg, hogy miért alacsonyabbrendű a nőnek ez az új munkája a férfiéval szemben. A férfi az egyetemi tanulmányozás közben s későbbi társadalmi pozíciójában is természetes útjából nincs kitérítve. Ha ezt a férfit olyan nővel hasonlítjuk össze, aki szintén megmarad a maga természetes tevékenységi körében, az egybevetés mindjárt másképp üt ki (384. l.).

Pontosak a nők egyetemi tanulmányozása szempontjából az amerikai tapasztalatok. Ugyanis itt a legrégebb a nők főiskolai emancipációja, egyszerűen mind itt a legnagyobb az egyetemi nőhallgatók száma, körülbelül ugyanannyi, mint a férfiaké, ha ideszámítjuk azt a 26,606 nőhallgatót is, akik külön női college-ekben tanulnak (1910-ben). 1890-ben graduált nő volt az Egyesült-Államokban 369, 1910-ben 2865. Az amerikai nők közül sokan csak azért mennek az egyetemre, hogy magasabb élettartalomra tegyenek szert, nem, hogy gyakorló orvosok, ügyvédek stb. legyenek. *H. Münsterbergnek*, a nagy pszichológusnak, a pszichotechnika megalapítójának megfigyelése szerint (Die Amerikaner. 4. kiad. 1912. II. 307.) az amerikai nők az egyetemen szorgalmasak, figyelmesek, tele vannak jóindulattal, azonban túlnyomóan reprodukcióval, kisebb bennük a kritikai élesség és teremtő tudományos erő, mint a férfiakban. A produktív kutató munka sokkal nagyobb a keleti egyetemeken (Harvard, John Hopkins, Columbia, Yale, Princeton), amelyek a nők elől el vannak zárva, mint a nyugati egyetemeken, melyeken a nőknek uralkodó szerepük van: ezeken nagyrészt csak reprodukcióval folyik. «A tudomány igazi szelleme — mondja Münsterberg (II. 308.) — aligha fejlődhetné ki, ha csupán az amerikai doktornők őriznék egyedül.»

Mindaz, amit az eddigiekben a tipikus női intelligencia tudományos tevékenységére vonatkozóan felsoroltunk, nem elfogultan színezett a priori spekuláció, hanem illetékes egyénektől világszerte egybehangzóan megállapított tény, melyet a magyar tanárság harminc éves tapasztalata is csak megerősít. Már most a tények megállapítása után az a kérdés: hogyan magyarázzuk ezeket? Heymans jó helyen tapogat, amikor a kérdés nyitját a nők fokozott emocionálisában keresi, melynél fogva az átlagos nőnek más a természetes érdeklődési iránya, mint a férfinak. Az erősebb affektív életű lélek jobban vonzódik a nagyobb érzelmi értékű konkrétumhoz, mint a hidegebb, közömbösebb, kevésbé ingerlő, vértelen absztraktumhoz. Ezt nemcsak a differenciális pszichológiai kísérletek nagy száma igazolja (Lobsien, Meumann, Ribot, Heymans, Stern stb.), hanem a mindennapi élet megfigyelése is. A nők gondolkodása ösztönszerűen arra hajlik, hogy a konkrét esetek, a példák, a szemléletesség körében mozogjon. Azok a nők, akik filozófia iránt érdeklődnek, — mint egy londoni könyvkereskedő megfigyelte, — a legkevésbé ab-

sztrakt filozófusokat : Schopenhauert, Platont, Marcus, Aureliust, Epiktetost, Renant szokták olvasni (138. H.). Nem véletlen, hogy a művelt nőknek ma legkedvesebb filozófusuk a csodálatraméltó szemléletességgel, költői módon író Bergson, ki intuícióival filozofál, de olvasójától is intuíciót követel, olyan élménymódot, amely, mint látni fogjuk, éppen a női lélek tipikus vonása. Az absztrakció, a forradalmi analízis a nőnek belsőleg ellenére van, érzelmi szükségleteinek nem nyújt kielégítést ; ha mégis az absztrakció hűvös légkörébe téved, mindjárt siet a neki otthonos, életmeleg, konkrét gondolatvilágába visszatérni. Ha a nő valakit szeret s megkérdezi tőle, vajjon milyen tulajdonságai miatt szereti az illető egyént, akárhányszor maga is kijelenti, hogy ilyen szeretetreméltó vonások nincsenek ugyan szeretetének tárgyában, de a szeretett férfit «magát» szereti, nem pedig tulajdonságait, s akkor is éppígy szeretné, ha kívül és belül minden porcikájában más volna (139. H.). Ugyanígy állanak a nők a tudományos analízissel szemben is : valaminek tulajdonságaira, elemeire, feltételeire való szétbontása, a meleg, friss szemléleteknek mintegy fogalmi behűtése nem rokonszenves előttük, idegenkednek tőle : az egészhez a maga szemléletes konkrét teljességében vonzódnak, mert ez érzelmeiket jobban leköti, az analízist profanációnak érzi, melyen többet vesztenek, mint nyernek. A tudomány igazi lényege, egyszersmind fáradságos oldala az elme analízáló és absztraháló tevékenysége. «Az átlagos nő pedig — mondja Heymans — éppen ehhez a munkához nem talál fogodzópontokat megszokott szellemi tevékenységében ; e téren magát desorientálva, természetes köréből eltávolítva érzi. Ezért oly ritkán öncél előtte a tudományos stúdium. Sok minden kikényszeríthető, csak a szeretet nem ; s éppen a tudomány szeretete az, ami az akadémikus nőknél túlnyomóan hiányzik. Számukra a tudománnyal való foglalkozás a kötelesség dolga, nem szabad, élvezetes, természetes tevékenység. Valójában sohasem jutnak intím viszonyba a tudománnyal, igazában kívülre maradnak, *rajta* és nem *benne* dolgoznak. A tudomány előttük mindig idegen s lényegében nem-szimpatikus hatalom marad, amelynek segítségére szükségük van bizonyos céljaik elérésére s amelyért dolgozniok kell, hogy ezt a segítséget maguknak biztosítsák. Röviden : a tudomány számukra nem önkénytelen és természetes, hanem inkább önkényes, gyakran fáradságosan kikényszerített figyelem tárgya.»

A *művészetre* nézve másképp áll a dolog, mint a tudományra nézve : a művészet lelki feltételei úgylátszik összhangban állanak a női lélek tipikus lelki szerkezetével.

Denn das Naturell der Frauen
Ist so nah mit Kunst verwandt.

Goethe: Faust. II. 1.

A művészet a szemléletes konkrétumra irányul s a művészi tevékenységnek legfőbb indítéka az erős érzelem. Mindkét vonás a női génusznek is természetes sajátja. S valóban, e lelki párhuzamosság és rokonság meg is nyilvánkozik a nők erősebb esztétikai fogékonyságában, a művészet iránt való foko-

zottabb érdeklődésében : itt a tárgy konkrét és szemléletes természeténél fogva a nő figyelmének természetes irányvonalába esik. És mégis kétségbevonhatatlan történeti tény, hogy a nők között az igazi nagyszabású alkotó művész egészen ritka. Egy-két művészi területen nem állanak hátrább a férfiaknál. Így a színművészet terén minden korban voltak a férfiakkal egyenrangú, sőt ezeket néha felülmúló színésznők ; a zene terén már nem mint alkotók, hanem csak mint virtuózok versenyeznek a férfiakkal. Az irodalomban a sok közül két műfaj van, melyben a nők a férfiakkal egyenlő, sőt itt-ott nagyobb értékűt alkottak : a levél és a regény. A levél pillanatnyi érzelmi állapot kifejezése, mely nem lép föl nagyobb logikai szerkesztő igénnyel ; a regény terén is nem a nagyszabású kompozíció erejében, hanem a részletekbe való elmélyedésben, a rendkívül finoman árnyalt lelki beleérzésekben, az érzelmi élet apró fodrozódásainak szubtilis rajzában tűnnek ki. Például a legnagyobb regényíró, Lagerlöf Zelma, műveinek ereje nem a regényeinek fölépítésében van (nagy regényei is csak az elszélesített novellának benyomását keltik, melynek minden fejezetében az érdeklődést újra előlről kell felajzania, mivel biztosan végighúzódó fonala nincsen), hanem szubjektív életlátásában, az egymástól annyira elütő lelkekbe való finom és biztos behelyezkedésében.

Mi az oka annak, hogy a nők a festő vagy a képfaragó művészetben, a költészetben, a zenében nem tudtak a férfi-klasszikusok magaslatára emelkedni, jóllehet e téren semmi sem korlátozta őket? A művészi tevékenység legfőbb rugója az érzelem ; azonban ez egymagában nem elegendő. Ha csak az érzelem egyedül uralkodik a lelken, műalkotás még nem jön létre. Ehhez az a törekvés is szükséges, hogy az érzelem magát külsőleg objektíválni is akarja. Ennek pedig az a föltétele, hogy az én a maga érzelmeit s ezektől hajtott fantáziaképeit bizonyos távolságban magával szembe tudja állítani s így magát meg tudja osztani, mintegy megkettőzni : érzelmeit a legmélyebben átéli, de azért el is tud szakadni tőlük, érzéki, tehát tárgyi formába is tudja önteni, objektíválni őket. A nők ezen kettős működés közül a másodikra a férfiaknál jóval nagyobb emócionálisuk miatt kevésbé képesek. Énjük szubjektív állapotai, az érzelmek, annyira igénybe veszik tudatuk energiáit, annyira betöltik egész lelki valójukat s megsűkítik tudatuk körét, hogy az objektívációra, a valósággá alakításra már nincsen hajlandóságuk. Az utóbbi a figyelem hosszabb és fáradságos önkényes szegzését és megfeszítését is követeli, ami a nőknek általában nem könnyű dolog.

Mivel e pszichológiai fejtegetések célja az, hogy alapul szolgáljanak a nők pályaválasztásának, illetőleg jogosításának kérdésében, tüzetesebben meg kell vizsgálnunk a női intelligenciának az *életben* való viselkedését és ennek sajátosságait. A nők praktikus intelligenciájára nézve is sok igaz és nem-igaz gondolat rögződött bele a köztudatba : a nők gondolkodásukban felületesekek, logikátlanok, maguknak sokszor ellenmondók, a lényegest a lényegteltől nem tudják elválasztani, nem a tárgy, hanem mindig a személy érdekli őket (a *qui pro quo* hibája), gondolataik szétfolyók és rapszodikusak. Viszont azonban a nőkről fölényesen gondolkodók is elismerik, hogy a nők sokszor gondol-

ködés nélkül «megérik» az igazságot, hirtelen és közvetlenül anticipálni tudják a valóságot, a nélkül, hogy elégséges okát tudnák adni; a helyzeteket villámgyorsan felismerik s minden külön megfontolás nélkül biztosan és helyesen viselkednek vagy intézkednek, mintegy közvetlenül «meglátják», mit kell tenni: a nőknek sajátos *intuiciójuk* van. Ezért a nő gyakran talpraesettebb és ügyesebb, mint a férfi: ez valamely nehezebb helyzetben sokat gondolfon, a célokat s a cselekvés lehető következményeit mérlegeli-értékeli, határozatlan és habozó: a nő ösztönszerűen, tudatos diszkurzív következtetések híján, rögtön kitalálja, mintegy megéri, divinálja, mi a helyes teendő. Így a mérleg egyik serpenyőjében van a *logikátlanságnak* vádja, a másikban pedig az *intuíciónak*, az igazság közvetlen meglátásának értékes sajátsága.

Kétségtelen, hogy a nő az élet gyakorlatában, mely mindig konkrétumokra s nem vértelen, elvszerű absztraktumokra vonatkozik, a maga igazi természetes területén és érdeklődési irányában mozog. E téren tehát eredeti lelki sajátságai előnyösen érvényesülhetnek. A férfiak azonban gyakorlati kérdésekben is a *logikátlanságot* szeretik a nők szemére hányni. Van-e ennek valami alapja? Egy bizonyos: nincsen férfi-logika és női logika: a gondolkodás törvényei mindkét nemre nézve felfüggeszthetetlenül ugyanazok. Ha adva vannak a gondolati előzmények, ezekből helyesen csak egyféle következmény vonható le. A nők azért tűnnek fel sokszor logikátlannak, mert erősebb emócionálisuk már eleve — még a következtetés előtt — tudatalanul a premisszák között szelekciót végez: egyeseket kizár vagy igazoló erejükben megbénít, másokat meg logikai értékükben túlbecsül s a tudat világos előterébe állít. Így a következtetésben a gondolati előzményeknek csak egy része érvényesül egyoldalúan. Azonban, ha a premisszák egészen ugyanazok, a női elme is ugyanarra a konklúzióra jut. A női gondolkodás többször felötlő hiánya az, hogy az érzelmi értékű mozzanatok, a rokon- és ellenszenv már eleve színezik a gondolkodás előzményeit. Nem magában a formális következtetésben, hanem az előzmények elgondolásában és összeállításában van a különbség: ez kelti azt a benyomást, mintha a nő és a férfi logikája elütne egymástól. A nő hajlandó mindjárt pártállást foglalni, ami már előre megadja okoskodásának irányát: nem pártatlan bíró, hanem pártos ügyvéd; az «igazságot» nem keresi, hanem csak védelmezi; okok után nem annyira azért kutat, hogy maga tisztán lásson, hanem inkább csak azért, hogy a mások nézetét megcáfolja. A női léleknek ez a tipikusan érzelmi alkata a tárgyilagos vitára vagy társalgásra éppen nem kedvező. (H. 163.) Nem jelentéktelen körülmény az sem, hogy az erősebb érzelm a nő gondolatainak nagyobb szubjektív bizonyosságot is kölcsönöz, tehát eleve kizárja a kételkedést, óvatosságra, az előzményeknek, az okoskodás egyes láncszemeinek külön megvizsgálására egyáltalán nem sarkal, az ellenérvek iránt érzéketlenné tesz, ami annál könnyebb, mert a női lélek az analízistől úgyis idegenkedik. Így a nőnél átlag sokkal könnyebben támad a «nekem igazam van» boldogító, egyben csökönységre s agresszivitásra hajlamosító tudata. A lelki élet affektív irányának túlsúlya felelős a nőknél azért is, hogy a pil-

lanatnyi benyomások gondolataik kialakulásában oly nagy szerepet játszanak. Ez az impresszionizmus az oka leginkább annak, hogy a nők társalgás közben oly gyakran kaphatók rajta az ellenmondáson s a logikátlanság benyomását keltik. Meg kell jegyeznünk, hogy ezek a tények éppúgy megállapíthatók az erősen emócionális, többnyire szangvinikus férfiaknál is; mint-hogy azonban a nők sajtáságosan emócionális lények, természetes, hogy a fönnebb jellemzett esetek náluk gyakoribbak, tipikus jelleget inkább öltenek.

A női gondolkodás másik jellemző vonása az *intuiciónó*, az igazságnak közvetlen, hirtelen, fogalmi okoskodás, tudatos okfejtés nélkül való megpillantása. Erre a nők maguk is mint lelkük irracionális és titokzatos hatalmára büszkék. E misztikus képességet, mely azonban gyakran csalódásnak is forrása, sokan az állati ösztönökkel állítják párhuzamba. Elfogadhatóbb azonban Heymansnak a pszichológiai hipotézise. (175—6.) E szerint következtetéseink nem vezethetők vissza tudatos gondolatokra maradék nélkül; valami módon többé-kevésbé együttrezegnek a tudatos tartalmakkal a félig tudatos vagy egyáltalán nem tudatos régebbi tartalmak is, különösen akkor, ha bizonyos dologra vonatkozó, bár különböző időben szerzett tapasztalataink együttesen alkalmasak valamely gondolat indokolására. Ilyenkor a tudatos és a tudatba nem jutó, de készenlétben álló tényezők együtthatnak, a nélkül, hogy az utóbbiakról a következtetés eredményének tudatossá válása után számot tudnánk adni. Ide tartoznak a zseni nagy fölfedezései is, melyek először csak ötletszámba mennek. A tudós sokszor egy elmecikázással olyan gondolatot lát meg, melyre fogalmi tudatos gondolkodása csak lassú és fáradtságos logikai lépésekkel tudna eljutni: most pedig a gondolat hirtelen tör elő, explozív megjelenésű. A felfedező ötletek itt vannak — mondja Helmholtz — a nélkül, hogy tudnók, honnan jöttek; néha hirtelen ötlenek föl, minden fáradtság nélkül, mint valami inspiráció.» A zseniális kutató néha a logikai műveletek lassú lépteit átröpüli s előre, még a bizonyítás előtt «meglátja» a végső igazságot. Erre célzott Gauss is: «Eredményeim már rég megvannak, csak azt nem tudom még pontosan, hogyan fogok hozzájuk jutni.» Azonban mindezekben az esetekben az eredmény nem ötlött volna fel magától, ha a gondolkodó tárgyán régebben nem elmélkedett volna, ha figyelme, érdeklődési iránya ide régóta nem koncentrálódtott volna, ha nem rendelkezett volna olyan képzetekkel vagy tapasztalatokkal, melyek tudattalanul is a lelki élet sötét hátterében továbbszövődtek.

Itt van a nyitja a női intuiciónak is. Mind azok a mozzanatok, amik a nőket főképp érzelmeik alapján érdeklik, nem vesznek el számukra, ha tudatukban nem is maradnak meg világosan; tovább hatnak, rokonságuk szerint kapcsolódnak s a tudatos lelki étellel együtt rezonálnak és irányítják a gondolkodást és cselekvést. De miért nincsen a férfinak is ilyen intuiciónja? Annak is van, csak-hogy más téren, mert más az érdeklődési iránya, mint a nőnek: a nő sok olyan gyakorlati jellegű, számára érzelmi színezetű dolog iránt érdeklődik, ami mellett a férfi egészen közömbösen halad tova, tehát nem halmoz föl ugyanabban az irányban tapasztalatokat, mint a nő, hogy ezek nála is

alkalomadtán tudattalanul hasonlókép érvényesülhetnének. A nő ezért tudja főképp gyakorlati téren sokszor meglepni hirtelen «meglátásával» a férfit. Hogy ez a «tudattalan», szavakba nem foglalt gondolkodás a nőknél oly nagy szerepet játszik, annak az elemző absztrakciótól való ösztönszerű idegenkedésük is az oka, melyet már fentebb többször említettünk. Náluk a fogalmi szétbontást oly téren, mely természetes érdeklődési körükbe vág, inkább a tudattalanul működő intuíció pótolja. «Amíg a tipikus férfi, elméjének analitikus szükségleténél fogva, a tudattalannak ebbe a működésébe egyhamar belenyúl s arra törekszik, hogy az egyes indokokat pro és kontra a világos tudat felszínére hozza és döntését ezen tudatosítást tett gondolatok alapján határozza meg: addig a tipikus nő a tudattalanban működő folyamatot végig lejátszódní engedí, a tartalmak itt minden tudatos ellenőrzés nélkül küzdenek egymással s csak a küzdelem eredménye lép a tudatba, mely ezt mindjárt igazságként ismeri el. Hogy azonban ez az intuitív eljárás gyakran jobb eredményekre vezet, mint a férfi diszkurzív gondolkodása, abból magyarázható, hogy ebben a tudattalanban folyó küzdelemben minden odavágó gondolat a maga súlyát mérlegbe veheti.» (H. 177.) A tudatosság köre ugyanis szűkebb, mint a tudattalané, melyben valamennyi mostani és régebbi tapasztalat föl van halmozva s befolyhat az eredmény kialakításában. Sok olyan biztos megítélésünk van, melyről tudatosan nem vagyunk képesek számot adni; azonban sok tapasztalatunk szolgál neki alapul. Ilyen pl. a távolságok megbecsülése: ha azt mondok, hogy ez a dolog egy méter hosszú, akkor ez az ítéletem közvetlenül merül fel, a nélkül, hogy okoskodnám, tehát pusztán a sok-sok addigi megbecsülés alapján. A régebbi tapasztalatok tudattalan együtthangzása teszi lehetővé a parasztnak vagy hajósnak, hogy az égre rápillantva, megjósolja az időt: sokszor maga sem tudja indokolni, miért mondja ezt a prognózist. A férfiban analizáló természeténél fogva az intuíció mellett azonnal működésbe lép a törekvés, hogy a tudattalan munkáját tudatosan ellenőrizze, az ellenkező gondolattartalmat is mérlegelje, bírálatot gyakoroljon. A nőnél azonban az intuitív gondolkodás marad túlsúlyban, amelynek igazságán kételkedni, ezt kritizálni eszébe sem jut. A férfinak inkább sajátossága a *raisonner par principes*, a nőé a *juger par le sentiment*. (Pascal.)

Az intuíciónak azonban nagy hátrányai vannak. Először is rendszerint csődöt mond ott, ahol új, szokatlan, az eddigetől elütő, kivételes jelenségre vonatkozik, mert hisz a tudattalan munkája elsősorban éppen a régebbi tapasztalatok hirtelen aktualizálódása és feldolgozása. A női intuíciónak erre a vonására számos közmondás utal; pl. az orosz, meg a kínai is azt mondja, hogy az asszony első tanácsát el kell fogadni, de az utolsót el kell utasítani. Vagy jellemző J. St. Millnek, a korlátlan nőemancipáció nagy apostolának, szava: «women do best what must be done rapidly» (az asszonyok azt csinálják jól, amit gyorsan kell csinálni; idézi Heymans 180). Továbbá: az intuitív gondolkodás akkor helyes eredményű és értékes, ha az odavágó képzetek, mint tudattalan tényezők, valamennyien zavartalanul és egyformán kifejthetik hatásukat. Ezt azonban az erős érzelmek, az eleve érvényesülő rokon- és

ellenszenv, szeretet vagy gyűlölet, affektív állásfoglalás megakadályozza ; így a képzetek tudattalan kiválasztása már kezdettől fogva az érzelem pórázán halad. A fokozott emócionálitás tehát a nők helyes intuitív gondolkodásának is nagy akadálya : az igazságot sokszor csak oly irányban «látják meg», amely érzelmiüknek vagy kívánságuknak megfelel.

Vizsgálataink útját újra végigmérve, végső eredményünk : a tipikus női intelligencia több tekintetben lényegesen elűt a férfiéétől, mások az előnyei s mások a hátrányai, de ezek kiegyenlítik egymást. A női gondolkodás nem kevésbé értékes, mint a férfi intelligencia működése, csak hogy más tárgyak irányában. Ha a női léleknek kisebb is a logikai szigorúsága, de gazdagabb az árnyalatokban és finomságokban való színésége, nagyobb a női lélek polychromiája. Ha előbbi tulajdonsága kevés babért fon is homloka köré a tudományban, az utóbbi az életben annál nagyobb és magasztosabb feladatok sikeres megoldására képesíti őt. A tudomány rideg absztrakciót követel, az élet ellenben a különösnek, az egyéninek formálását kívánja s a női génusz-nak éppen ez iránt van kitűnő érzéke, mély érdeklődése és megértése. Ha az analízáló képesség és kedv csökkentebb mértékben van is meg benne, ez nem baj, mert az egyéni, a konkrétum, amit a valóságos élet minden helyzete eléje tár, úgyszólván a maga egészében irracionális, a tudatos elemzés által maradék nélkül szét nem bontható, inkább csak a tudattalanul működő intuíciónak hozzáférhető. Ebből tűnik ki, hogy a nők miért felülmulthatatlanul nagyobbak, mint a férfiak, a szociális és karitatív tevékenység terén, a betegápolásban, a társadalmi szervezésben, a családi élet bonyolult helyzeteiben : az élet ezerfélekép változó formáinak egyéni vonalaihoz, ezek szélsőleges hajlásaihoz csak a női lélek tapintata tud pontosan alkalmazkodni ; az életben finomabb a női lélek akusztikája.

«Und ihr Leben ist immer ein ewiges Gehen und Kommen
Oder ein Heben und Tragen, Bereiten und Schaffen — für andre.»
(Goethe: Hermann und Dorothea.)

Az élet a női intelligencia találékonyságának és iniciatívájának igazi sajátos és természetes tere : itt nem alkothat ugyan piramisokat és dómokat, otricolii Zeust és Mózes-szobrot, Utolsó vacsorát és beethoveni szimfóniát, Divina Commediát és shakespeare-i tragédiát, nem fedezheti fel a csillagok pályáját és az atómozok örvénylését egyformán megszabó természeti törvényeket, de behatol a lélek egyéni rejtelméibe és teljességébe, kibontakoztatja érzelmi világának etikai erejét és mélységét, vállán tartja a következő nemzedék nevelésével az emberi kultúra folytonosságának tengelyét. És ha az, amit e pszichotechnikai tereken alkot, nem szilárdul is láthatóvá szoborban, képen, drámában vagy tudományos rendszerben, nem kevésbé csodálatra méltó, nem kisebb értékű s mással éppúgy nem pótolható, mint az, amit a férfi-génusz a maga területén tud fölmutatni. A nő is tudós és művész : csak hogy nem a hideg absztrakciók, hanem a konkrét élet tudósa és művésze. S itt éppúgy fölemelkedik a zsenialitás magaslatára, mint a férfi a maga

régióiban. A zseni szóval sokszor visszaélnék, amikor derűre-borúra használják: de legjobban visszaélnék akkor, mikor a nőre alkalmazni áttallják. Pedig mindig voltak női zsenik is, csakhogy ezt az értékpredikátumot a férfi csak a maga szellemi területére korlátozta: nemcsak az észnek, de a szívnek is megvannak a maga zseniális, bár ércbe nem öntött, alkotásai.

III.

A jövő.

«Mi férfiak — mondja 1842-ben *Fáy András*, ki nálunk először látta meg modern szemmel a nőkérdés jelentőségét — legtöbbszörre vagy úgy tekintjük a nőnemet, mint a világi élet anyagi kötelességeinek, a családi terheknek, a ház gondjainak helyhez-viszonyhoz tapadt kezelőit, vagy úgy, mint bábjátékát nemünknek, mulatozása és bókolása tárgyát, míg kecséiben tart, s elvetése áldozatját, ha elhullottak azok; mint olyan lényeket, kiknek minden feladatjuk lepkeként lengni végig az életem s kikre annak ösvényein valami komoly és fontos hivatás alig vár. Amazok ázsiai kényurasággal tekintik a nőnemet, ezek francia udvariassággal s mindegyik nézeteihez alkalmazván nőnevelését, lényegesen téved abban.» (Előszó Steinacker G. «Tapasztalások és intések a nőnevelés mezején» 1842. című munkához. XIV. l.). A *Fáy* korától lefolyt majdnem száz esztendő ellenére a két szélső felfogás ma is eléggé uralkodik: az «ázsiai», mely a nőt csak házi körben dolgoztatni akarja s a «francia», mely a nőben elsősorban a hédonizmus játékszerét látja. Mind ez azonban csak «felfogás», a férfiak egy-egy csoportjának nézete, amellyel szemben a nő már de facto kivívta szellemi önállóságát, a férfitől lehetőleg független sajátos élettartalmát s meghódította hosszú harc után a szellemi pályák túlnyomó részét, melyeket a férfi a maga szellemi felsőbbsege jogán magának régebben fenntartott.

Ez a hódítás a legtöbb nyugateurópai államban, Amerika példája után, befejeződött: a nők teljes egyenlő jogosultsága bármely pályára a legtöbb ország kódexébe belekerült. A nőmozgalom e sikereinek egyik főrugója, amint láttuk, gazdasági-szociálpolitikai jellegű. S ebből a szempontból az eredmények kiküzdésében különösen nagy szerepe volt mindenütt a szociáldemokráciának, mely minden társadalmi kérdést kizárólag a gazdasági kategóriák szögéből néz. Poroszországban pl., ahol legtovább tartott az ellenállás, melynek utolsó maradványait 1919-ben a szociáldemokrácia távolította el, *Bebel* küzdött mind a parlamentben, mind az irodalom terén a legélesebben nemcsak a proletárnők politikai jogaiért, hanem a polgári osztály nőinek egyetemi emancipációjáért is.

De vajjon a nehézsorba jutott középosztályú nők gazdasági helyzetén mit változtat az egyetemi tanulmány? vajjon a házassági lehetőségnek különösen a világháborút követő megcsökkenése mellett biztosítja-e nekik a hosszú és költséges egyetemi tanulmányozás az önálló megélhetést? vajjon biztos

orvosser-e erre a célra a jogi kar, műegyetem, állatorvosi stb. főiskolák kapuinak megnyitása? Természetesen e kérdés eldöntésében nem korlátozódhatunk pusztán a gazdasági és szociálpolitikai szempontra, hanem figyelembe kell vennünk azokat az eredményeket is, melyekre fentebb a tipikus női lélek alkatára nézve jutottunk. Azokat a korlátokat ugyanis, melyeket a természet állított föl, semmiféle mesterséges és pillanatnyi szociálpolitikai motívumú intézkedésnek nincsen hatalmában a valóságból kiiktatni.

A nőmozgalom a gazdasági okok mellett kétségkívül az egyenlő emberi jogok tiszteléséből s a kultúra emelésére való törekvésből: *idealizmusból* is fakadt. Ámde az idealizmus fejlődése nem jelenti azt, hogy mind magasabba tűzzük ki az eszményeket, hanem hogy mindjobban bele tudjuk a *valóság* talajába gyökereztetni. Könnyűszerrel lehet szebbnél-szebb ideálokat, a tökéletességről és boldogságról ábrándokat, a társadalmi berendezésről utópiákat szőni. De mit ér, ha ezek mindig csak az élet valósága fölött kóvályognak, csak a fantázia csillogó termékei, melyek nem bírják ki a valóság hideg lehelletét, az élet reális erőinek nyomását. Az igazi idealizmusnak, melyből a helyes társadalmi és művelődési politika fakad, a való világot is látnia kell. Ennek az idealizmusnak eredménye nem álmodozó rajongás, hanem csakis tetterős munka lehet.

A tanárnő.

Amióta az egyetemek a nők előtt megnyíltak, világszerte a nők legnagyobb számmal a bölcsészeti tanulmányokat föltételező tanári pályára lépnek. S ez természetes is. A nevelés-tanítás ősidők óta a nők sajátos dominiuma. A nők legnagyobb részét nem is a bölcsészeti kar tudományos elméleti munkája vonzza, hanem a kenyérkereseti okon kívül a jövő tanári életpálya, hisz az ehhez szükséges nevelőképesség, az idegen lélekbe való behatolás tehetsége, a finom pszichotechnika a tipikus nőnek veleszületett sajátos vonása. Szükségessé tette a nőknek a bölcsészeti karra való beocsátását a nőnevelés fejlődése is: a középfokú leányiskoláknak (leánygimnáziumoknak) felállítására. Az elméleti egyetemi stúdiumokban a nőket itt is általában a már említett tulajdonságok jellemzik: az erős receptivitás, az ismeretek külső, gépies betanulása, csekély önállóság, az objektivitás hiánya, az absztrakciótól való idegenkedés, de egyben nagy és minden tiszteletünket megérdemlő szorgalom és kötelességtudás. A nyelvi, irodalmi, történelmi tanulmányokban, melyek főképp a konkrétumra, az individuálisra vonatkoznak, inkább kiválnak, mint a fokozottabb absztrakcióval dolgozó matematikai és természettudományokban. Tanulmányaik színvonalát sok tekintetben biztosították mindezidáig azok a már ismertett korlátozások, melyek az egyetemre való fölvételüket szabályozzák. Így többé-kevésbé válogatott, de ennek a kiválasztásnak ellenére mindig hatalmasabb leánycapat hallgatja az egyetemet. Számuk a budapesti egyetemen állandóan növekvőben van, különösen azóta, mióta az orvosi kar felfüggesztette a nőhallgatók felvételét (a statisztikai

adatokat ld. fentebb). Az 1923—24. tanévben már az a helyzet, hogy körülbelül ugyanannyi nő tesz tanárvizsgálatot, mint férfi. Pl. Budapesten tanári alapvizsgálatot tett ebben az évben 122 férfi s 112 nő, szakvizsgálatot 78 férfi és 106 nő, tanári oklevelet kapott 70 férfi és 65 nő. Mivel a leányközépiskolák száma a fiúközépiskolákhoz képest sokkalta kevesebb, az okleveles tanárnők túlnyomó része nem kap állást, kénytelen vagy polgári iskolában tanítani vagy nevelősködni. A tanári oklevél tehát aránylag kis mértékben csökkenti a középosztályú leányok létért való küzdelmét.

Az elméleti tudományos munkát átlag igen csekély töredékük folytatja, ha eltávozik az egyetemről. Ennek mélyebb pszichológiai okait az átlagos nő-intelligencia kifejtett sajátságai eléggé megmagyarázzák. Doktorátust mindig szép számmal tesznek (1923/24-ben 36-an 56 férfival szemben), azonban elenyésző kevesen tudós ambícióból, nagyrészüket inkább külsőszerű presztizs-szomjból — vagy hiúságból. Legtöbbjüknek utolsó irodalmi ténye doktori értekezése. («Ami a tudós nőket illeti, — mondja Kant, — a könyveiket ezek úgy használják, mint körülbelül az órájukat. Hordják ugyanis, hogy lássák, hogy van nekik, bár rendszerint áll vagy nincs a nap szerint igazítva. De az óra, amely után igazodnak, a fejükben van . . . A nők filozófiája nem okoskodás, hanem érzés.») Aki valóban kiválik közülök s az egyetemen túl is önzetlen érdeklődésből folytatja tanulmányait, az majdnem mind a női lélek természetének inkább megfelelő szellemtudományi, elsősorban irodalom- és művészettörténeti téren munkálkodik, és csak a legritkábban a matematika és a természettudományok területén. Az irodalom, a művészet, sőt a filozófia *történetének* terén, ahol valamely író, művész vagy gondolkodó konkrét alkotásaiba, ezek egyéni élményhátterébe kell a kutatónak magát beleélnie, lelki állapotokat finoman újraélnie, a nők tudományos tevékenysége általában nem marad a férfiaké mögött. E tudományok mezején számos értékes munkájuk a *science en jupone* olcsó gúnyját, a tudomány és a női ruha összeférhetlenségének férfirigységsugallta gondolatát már régen fényesen megeáfolta. Azonban az is igaz, hogy ezeknek a tudományoknak *szisztematikus* részei s *elvontabb* problémái csak a legritkább esetben vonzzák őket; ezeket, mint a férfias észjárás köreit, nem igen zavarják.

Az orvosnő.

A nőknek a bölcsészeti tanulmányra és a tanári pályára való jogát senki sem vonja komolyan kétségbe. Annál több vita tárgya Asklepios leányainak ügye: kívánatos-e, hogy a nő orvosi pályára lépjen? Itt is külön kell választanunk az *elméleti* tudományos munkát s a pálya gyakorlati részét. Bár világszerte számos évtized óta korlátlanul folytatnak a nők orvosi tanulmányt, igazi, nagyszabású orvostudós nem akadt közöttük; a tipikus ok ugyanaz, mint amire a tudományos analízisre és absztrakcióra való képesség szempontjából fönnebb jutottunk.

Másképp látszik állani a dolog a *gyakorlati* orvoslás dolgában. Az első

pillanatra azt gondolhatnók, hogy a nevelői pálya mellett a gyógyító mester-ség az, mely legközelebb áll a nő természetes hivatásához, legjobban meg-felel lelki alkatának. A nő ugyanis a bonyolult viszonyokat gyorsan képes átpillantani; biztos, divinatórius tapintata, intuiciója van a gyakorlati életben a helyzetek pillanatnyi megítéléséhez: jön, lát és segít, mielőtt a férfi még csak észre is venné, hogy hol a baj; finom megértése van a beteg lelkivilágával szemben; erős a szociális érzéke s a szenvedések enyhítésére irányuló ösztöne. Mindez a tulajdonság azonban inkább az *ápoló*, semmint a tudományos alapon *gyógyító* tevékenységre képesít. Sok egyéb tulajdonság, amely pedig fontos kelléke az orvos testi és lelki alkatának, viszonylag kisebb mértékben van meg a tipikus nőben, mint a férfiban. Martha Ulrich össze-állította az orvos pszichografikus skémáját, melyből csak néhány jegyet emelünk ki: erős fizikum és idegrendszer; gyors, céltudatos, felelősségteljes elhatározásra való képesség; a leglényegtelenebb tünetre is kiterjedő figyelem; a betegség tüneteinek kritikai jellemzése; gyors és sokoldalú kombi-náló képesség; egyáltalán nem szenzitív természet; erős következetesség; biztos fellépés, határozott önbizalom; a felelősség biztos vállalása; tisztán értelmi, minden érzelmi befolyástól mentes állásfoglalás; bármely helyzetben a benső egyensúly megőrzése; az új és szokatlan feladatokhoz való gyors alkalmazkodás; szuggesztív erő és óriási munkaenergia. Ezek a sajátságok azonban inkább férfias, mint női tulajdonságok. Jellemző, amit a nagy berlini gynækológus, *Ernst Bumm*, mondott rektori beszédében (Über das Frauenstudium. 1917. 20.): «Olyan hivatásokat, melyek megszabott utakon végbe-menő nyugodt munkát követelnek, a nő éppoly jól betölt, mint a férfi. Ott azonban, ahol gyors elhatározóképeség és nagy felelősség forog szóban s hidegvérű, a pillanatnyi hangulatoktól független cselekvés szükséges, a nő nem felel meg, amint különben meg kell engednünk, sok férfi sem. Ismétel-ten halljuk és olvassuk az orvosnőkhöz intézett felszólítást, hogy hódítsák meg a nőgyógyászat és szülészet területét, mint amelyet már a természet nekik sajátos munkaterületül kijelölt. Nem pro domo beszélnek, hanem tapasztalatból, ha mondom, hogy ez nem jó tanács sem a nővilágnak, sem az orvos-nőknek, akik — ritka kivételt nem számítva — nem termettek rá fizikailag és pszichikailag oly tevékenységre, ahol egy negyedóra alatt két ember éle-téről vagy haláláról lehet szó. Évezredek óta a nőknek ezen a téren kétségbe nem vont egyeduralmuk volt, ment is a dolguk, ahogy Isten adta: de tuda-mány és szülészeti művészet csak akkor támadt, amikor a férfi fogott hozzá.» Egyébként érdekes és a nőkre jellemző az az adat, hogy bajukban nem az orvosnőkhöz, hanem a férfiorvosokhoz mennek, amazokhoz ösztönszerűen nincs bizalmuk.

A világháború emberpusztítása különösen súlyos és exponált feladatot rótt az orvosokra. Amikor ezek is a harcra vonultak, mindnagyobb szá-mal kezdtek alkalmazást nyerni orvosnők is a katonai kórházakban. Az itt folyó intenzív és megerőltető munka közben derült ki a legvilágosabban, hogy mily szűkek a férfhoz képest az orvosnők munkaképességének hatá-

rai. A kilencvenes években nálunk *Schächter Miksa*, a kiváló orvosprofesszor volt legagilisebb előharcosa a nők bebocsátásának az orvosi karra, s ezért kartársai részéről sok méltatlan támadást kellett túrnie. A háborus orvosi szolgálat körül szerzett tapasztalata azonban addigi nézetét módosította. Bátorsága is volt ezt nyíltan elmondania (Az Ujság, 1917 febr. 18.), úgy, mint annak a tőle említett beteg szakaszvezetőnek, aki a kórház sok betege közül egymaga mert csak odaállani osztályának főorvosa elé s arra kérni, hogy adjon neki «rechtsum»-ot (kórházból való elbocsátást). Mikor a főorvos e ritka kérésnek okát kutatta, a derék harcos így válaszolt: «Jelentem alássan, ezredorvos úr, nem szeretem a női kiszolgálást!» Ezen az orvosnői kezelést értette és nem gátolta meg ebben a kijelentésében az sem, hogy a «női kiszolgálás» képviselője véletlenül jelen volt. A vitéz katonának semmi sértő szándéka nem volt, de olyan igazságot mondott ki, amelyet mások nem mertek. Ez a katona nem tudhatta, hogy a német hadügyminisztérium már egy évvel azelőtt az orvosnőket abból az okból, melyet derék magyar vitézünk is homályosan érzett, eltávolította a katonai kórházakból. Schächter szerint az orvosnőkkel szemben felállított szigorúbb igényeinknek az a balhitünk az oka, hogy azt a nőt, aki a neki kétszeresen nehéz orvosi pályára szánja magát, igazán valami ellenállhatatlan belső ösztön hajtja s ez munkájában is kifejezésre jut. Ezt a túlideális felfogást a világháború, az alaptalan és megrögzött felfogásoknak ez az éles próbaköve, «a mesék országába utasította». A háború alatt tűnt ki legjobban, mi az orvosnők munkaképességének határa s ezt Schächter éppen abban találja meg, hogy nem férfiak. Az erélyesség még csak megvolna bennük: «tudok egy orvosnőt, ki a legkeményebb szájú tényleges ezredorvosnak sem enged a katonákkal való elbánásban.» Azt, amit gyengéjüknek tartanak: az energia hiányát, erősebb, élesebb hangsúlyozással akarják pótolni vagy leplezni. Azonban széleskörű és beható tapasztalás tanúsítja, hogy a katonakórházi munkát nem tudták a legjobb akarat mellett sem elvégezni. «A diszharmónia a feladat és az ő alkalmatosságuk között oly fel-tűnő volt, hogy a tapasztaltabb orvos nem húnyhatott szemet és még a legjobb és legtörekvőbb orvosnők is kénytelenek voltak a munkát otthagyni... Látható volt a tájékozatlanságuk, gyors kifáradásuk, ebből folyó felületességük s mind azoknak a gyengeségeknek elharapódzása, melyek a gyarló orvost jellemzik. Még legkevesebbé volt elégtelenségük szembetűnő a laboratóriumban, ahol egy bizonyos sablonszerű munka folyik, mely hol több, hol kevesebb, de mindig áttekinthető és pontosan el is végezhető.»

A háború alatt az orvosi nőhallgatók száma hirtelen felszökött: 1915/16-ban a magyar egyetemek orvostudományi karain 240 nőhallgató volt (ebből a budapesti egyetemen 214), 1916/17-ben 331 (ebből a budapesti egyetemen 312), 1917/18-ban 461 (ebből a budapesti egyetemen 414. Lásd: Magyarország közoktatásügye az 1915—1918. években. 1924. 49. l.). Ez a félelmetes szaporodás, mely kétévi időközben az orvostanhallgatónők számát éppen megkétszerezte, már az összeomlás előtt is az orvosprofesszori köröket aggodalommal töltötte el. Ennek az aggodalomnak adott hangot a budapesti egye-

tem közegészségtani tanára, *Liebermann Leó*, a német, osztrák, török és magyar bajtársi szövetségek orvosi szakosztályainak Budapesten, 1918 szeptemberében tartott együttes ülésén, melynek főtárgya éppen az orvosi kiképzés és továbbképzés volt (Prof. L. v. Liebermann: *Über die Ausbildung der Ärzte. Bericht über die gemeins. Tagung der ärztlichen Abteilungen der waffenbrüderlichen Vereinigungen etc.* 132—153.). Minthogy az orvoshallgatók nagy száma nem engedi meg alapos és lelkiismeretes kiképzésüket, «meg kell végre szünnie — mondja *Liebermann* — annak a gondtalan liberálitásnak, melyet mindeddig tanusítottunk. Mindenekelőtt a *numerus clausus*t kell bevezetnünk . . . Végre szakítanunk kell azzal a balítélettel is, hogy az államnak kötelessége mindenki számára, ha még oly sokan vannak is és még oly tehetségtelenek is, a főiskolai tanulmányt lehetőleg könnyűvé és kényelmessé tenni. Ez végzetes tévedés. Az államnak kötelessége ugyan és érdeke is, hogy az általános műveltség bizonyos mértékét terjessze s gondoskodjék arról, hogy legalább az alsóbbfokú iskolák a szükséges számban meglegyenek, de távolról sem kötelessége a tudományos pályákra korlátlan számban való tódulást támogatni, s ez éppoly kevésbé volna érdekében, mint a Zeneakadémiára vagy a Képzőművészeti Főiskolára való tömeges csődület. Persze ez nálunk, sajnos, nem lehetséges oly könnyűszerrel, bár az a meggyőződésünk, hogy annak, aki magát az orvosi, pedagógiai stb. hivatásnak akarja szentelni, ezeken a pályákon éppúgy bizonyos tehetségre van szüksége, mint a művészeknek a magukéin, sőt egy tehetségtelen orvos vagy tanár a gyakorlati életben több kárt okoz, mint egy talentumnélküli művész!» *Liebermann* a továbbiakban kifejti, hogy a nőknek az orvosi pályára való tódulása ellen az orvosprofesszoroknak nemcsak mint orvosoknak és professzoroknak kell állást foglalniok, hanem mint állampolgároknak és hazafiaknak is, akik az állam fizikai és morális alapjait a családban látják. Egyáltalán nincs okunk arra, hogy a nőknek a férfias hivatásra való tolongását előmozdítsuk. Sőt kötelességünk ezt, amennyire hatalmunkban áll, megnehezítenünk, nemcsak a nők tudásával és gyakorlati képességével szemben támasztott szigorú követelményekkel, hanem egy korhatárnak az orvosi karra való felvétel feltételül való megszabásával is. *Liebermann* minimális korhatáru a 22 évet ajánlja. Ez egyszersmind biztosíték volna arra nézve is, hogy a nők már teljes testi kifejltségben, a súlyos orvosi tanulmányokhoz szükséges fizikai s szellemi érettséggel és a kellő komolysággal lépjenek az egyetem orvosi karára.

Ezek az állandó okokon kívül még ideiglenes okok is arra az *egyhangú* határozatra indították a budapesti orvosi kart, hogy 1920-ban a vallás- és közoktatásügyi miniszter jóváhagyásával egyelőre felfüggeszse új orvostanhallgatóknak főlétét az egyetemre. A háború alatt ugyanis a nők elfoglalták a hadbavonult férfiak helyét, férfitpályázók hiányában tanársegédek lettek, fontos és jövedelmező állásokba jutottak, a háború alatt annyit szenvedett férfi-kollégáik elébe kerültek. «Elodázhatatlan kötelesség volt megakadályozni azt, hogy a megcsonkított Magyarország orvosnőkkel, tehát a férfi-orvosokkal szemben határozottan s minden orvosi vonatkozásban kevésbé

értékes orvosokkal árasztassék el.» (Hoór Károly : A nők orvosképzése. 1923. 22. l.). Különben is kb. 1500 orvossal több termelődik nálunk egy ötéves ciklus alatt, mint amennyire Magyarország közegészségügyének szüksége van s mint amennyi megélhetést tud találni.

Az eddigiekből kitűnik, hogy a nehéz, az egyénnel szemben annyi követelménnyel föllépő orvosi pálya nem áll összhangban a női nem természetes testi és lelki alkatával. Igazolja ezt az a tapasztalat is, hogy az orvostanhallgatónők jelentékeny része a megerőltető testi és lelki munka következtében hamarosan elharvad, szervezetében tönkremegy. De tisztán gazdasági-szociálpolitikai szempontból sem kívánatos a nők számára az orvosi pálya, mert annyi fáradság és költség árán megszerzett doktori diplomájának aránylag csak kevés részük veszi anyagilag hasznát. A betegeknek nincsen (a nőknek sem) bizalma hozzájuk, jelentékenyebb praxisra tehát nem tesznek szert; még viszonylag mint fogorvosnők vagy gyermekgyógyászok, esetleg a közegészségügyi adminisztrációban alkalmazott tisztviselőnők érvényesülhetnek legjobban. Az orvosi hivatás nők számára kenyérkereseti pályának alig mondható. Sokkal inkább megfelel a nő természetének a gyógyszerészeti pálya, amelyre szintén elég sokan jelentkeznek (a budapesti egyetemen jelenleg 35-en).

Mivel tehát sem a pszichológiai, sem a tudománypolitikai, sem a társadalompolitikai szempont mérlegelése nem kedvező az orvosnői hivatásra, igazoltnak és helyesnek kell tartanunk az illetékes orvostársadalomnak azt a törekvését, hogy a nők orvosi pályára való lépésének lehetőségét korlátozni akarják azzal, hogy számukra az orvostudományi karokra való beiratkozás egyik feltételül a 22 éves korhatárt kívánják megszabni. Ez az intézkedés üdvös szelekcióra vezetne.

A jogásznő.

A nők a legtöbb állam egyetemén a jogi karra is beiratkozhatnak és doktorátust tehetnek, mert természetes logikának látszik, hogy ha tanárok és orvosok lehetnek, jogászok is lehessenek. A gyakorlati pályákra való lépés azonban több országban korlátozva van. A legtöbb államban a nők bírák nem lehetnek, csak ügyvédek s bizonyos irányú közigazgatási hivatalnokok. Norvégiában és Ausztráliában régóta bírák is lehetnek. 1900 óta Franciaországban ügyvédek, hasonlóképp Dániában, Hollandiában, Oroszországban, Svédországban hajadonok lehetnek ügyvédek, de férjes nők nem, mert férjük gyámsága alatt állanak. Amerikában 20,000-nél több nőügyvéd van, Németországban 1919-ig sem bírák, sem ügyvédek nem lehettek, hanem a jogdoktor nők más hivatáskörökben helyezkedtek el (iparfelügyelőség, gyermekgondozó hivatalok, ügyvédi irodák, biztosító társaságok, banküzletek, jogtanárság a női kereskedelmi és ipari szakiskolákban). Megváltozott a helyzet Németországban az 1919-iki elsietett weimari alkotmánnyal. Mivel ez az alkotmány kimondotta, hogy a férfiakra és nőkre *elvileg* egyenlő állampolgári jogaik és kötelességeik vannak, *Radbruch* szélső baloldali igazságügyminiszter törvényjavaslatot terjesztett a birodalmi gyűlés elé, melynek értelmében a nők

bírói hivatalt is viselhetnek, ügyészek, kereskedelmi ülnökök, bírósági jegyzők és végrehajtók is lehetnek. Indokolásában kiemeli, hogy e javaslat — azóta törvény — csak a weimari alkotmány logikus folyománya, tehát mindazokat az aggályokat, melyeket a nők igazságügyi funkciója ellen szoktak hangoztatni (t. i., hogy a nők határozóképeség tekintetében a férfiak mögött állanak, nagy emocionálisuk miatt nem tudnak objektívek lenni, időszakos biológiai zavaraik vannak, a törvénykezéssel járó testi fáradoalmakat nem bírják stb.), már az elvi egyenjogúsítás ellen kellett volna felhozni. A miniszter szerint a gyámügyekben és a fiatalok ügyeiben, ahol az igazságszolgáltatás főképp gondozó tevékenységből áll, vannak a nők közreműködésre elsősorban hivatva. Ezenkívül a házassági és bűnügyekben szintén hasznos szolgálatot teljesíthet a nőnek bizonyos emberi vonatkozások és lelki folyamatok iránt való különös közvetlen megértése. Míg a férfinak inkább a tárgyi jog kötelességeket teremtő szigorúsága, a nőnek az alanyi jogok tiszteletben tartása iránt van különös érzéke. Mindezek ellenére a törvény indokolása óvatosan azt hangoztatja, hogy csupán *elvi* lehetőséget kíván nyitni a nőknek az igazságügyi pályákra. E lehetőség gyakorlati értékesítését az igazságügyi kormányzat diszkréciójára bízta.

Nálunk a Feministák Egyesülete 1912-ben, a Magyar Nőegyesületek Orsz. Szövetsége 1917-ben kérelmezte, főképp gazdasági okokból, a jogi tanulmányoknak és pályáknak a nők számára való megnyitását. E törekvés zászlóvivője a professzorok közül a kiváló római jogász, Szász-Schwarz Gusztáv volt, aki már 1903-ban cikket írt a «nők jogi stúdiumai» érdekében («Jogállam»). A budapesti egyetem jog- és államtudományi kara több ízben határozatilag helyeselte és pártfogolta a kérelmet, melyet a Károlyi-kormány 1918-ban teljesített is, aminek következtében ma hazánkban van néhány végzett jogi, ill. államtudományi doktor. A forradalmakat követő kormány visszaállította a régi állapotot. Amikor a nők legújabbban ismét kérelmezték az összes fakultásokra való beiratkozás jogát, a budapesti jogi kar 1924-ben hivatkozva a jogi pálya túlsúlyosságára, továbbá arra, hogy a Közgazdaságtudományi Karon a nők megélhetésük biztosítása céljából olyan pályákra szerezhetnek képesítést, amelyekre, mint nekik valókra, a jogtudományok elvégzése alapján léphetnének, már megváltoztatta régebbi álláspontját s a nők kérésének elutasítását javasolta.

Itt is külön kell választanunk az elméleti tanulmánynak és a gyakorlati pályáknak kérdését. Hogy a nők a jogi tanulmányokat a vizsgálat szempontjából sikeresen el tudják végezni éppúgy, mint a bölcsészeti és orvosi stúdiumokat, az természetes. Ezt nemcsak a külföldi jurista-nők vizsgálati eredmény-statisztikája bizonyítja, hanem a magyar egyetemek tapasztalata is: az eddigi öt végzett nőhallgató közül (amint utánjárásomból kitűnt) 4 kitüntetéssel tette le a szigorlatait, 1 pedig egyhangúan. Az 1918-ból származó régi joga alapján jelenleg is beiratkozott négy joghallgató közül hárman szintén kitüntetéssel tették le alapvizsgálataikat. Ha figyelembe vesszük azt, hogy az úttörés dicsősége e leányokat vizsgálataik előtt fokozott ambícióra

és munkára serkentette, másrészt azt, hogy e szorgalmas nőknek köztudomásúlag hanyag jogászfifjúságunk nem valami erős vetélytársa : az eredményt még sem kicsinyelhetjük. Bizonyos, hogy a vizsgálatokon a leányok jellemzett szorgalmuknál és nagy reprodukív képességüknél fogva átlagban levernék a fiúkat, ha tömegesebben jönnének is a jogi karra. Tudós-jogász mégis csak a férfiak közül fog kikerülni, éppúgy, mint a régi tapasztalat szerint a bölcsészeti és az orvosi kar hallgatói közül is produktív kutatóvá a férfi lesz. Ez persze távolról sem jelenti azt, mintha a férfiak túlnyomó részét a múzsáhomlokokon csókolta volna.

A kérdés forgópontja ez : méltányos és célszerű-e a nőket a jogi karra bocsátani, itt doktorokká avatni s aztán a lényeges jogi gyakorlati pályák kapuit előttük becsukni s így képesítésüket a megélhetés gazdasági szempontjából, amiből az egész mozgalom kiindul, fiktív értékűvé lefokozni? A kellelhetetlen logika az, hogy ha a fontos jogi (bírói, ügyészi, ügyvédi) pályákra nem tartjuk őket kellően alkalmasnak s ezeket elzárjuk előlük, akkor az egyetem jogi karára se bocsássuk be őket. Megengedem, hogy ez ellenkezik az egyetem régi, ideális felfogásával, amely szerint az egyetem tisztán kutató, az igazságot önzetlenül kereső, a tudományt magáért a tudományért művelő intézmény, amely tehát nem kérdezheti hallgatóitól, vajjon mit fognak csinálni gyakorlati célból ismereteikkel? Azonban valljuk be őszintén, hogy a mai egyetem az említett önzetlen tudományos cél mellett gyakorlati (orvosi, tanári, ügyvédi, bírói, papi stb.) pályákra is előkészít és kiképez, hidat ver az elmélet és az élet között. A közérdek, tehát a nők érdeke sem engedheti meg, hogy az egyetem rajszámra bocsásson szárnyra jogvégzett nőket, mikor eleve tudja, hogy az élet magasra törő szárnyukat úgyis levágja-kitépi, hogy a jogi pályák bástyáira föl ne repülhessenek. Ha az egyetem a liberalizmusban idáig menne, ha hallgatói további sorsával ennyire nem törődnék, nem volna méltó az *Alma Mater* névre.

De kívánatos-e, hogy női bíránk, ügyészeink, ügyvédeink, miniszteri tanácsosaink, közjegyzőink, polgármestereink legyenek? Ha igen, akkor fel kell tárnunk leányaink, előtt a jogi kar kapuit is. A tipikus női lélek főnnebbi beható elemzése aligha engedi meg, hogy a kérdésre igennel válaszoljunk. Bár a jogvégzett nő a fiataikorúak bíróságánál, a patronagenál, a közigazgatás egyes népjóléti ágazataiban hasznos és lelki alkatával különös összhangban álló munkát végezhet, de e viszonylag csekély munkakör nem elégséges ok arra, hogy általában a jogi tanulmányokra bocsáttassanak és közhivatal-képességük kimondassék ; e területeken való közreműködésük jogvégzettség nélkül is jól igénybevehető. A nőknek bírakká, ügyvédeké stb. való alkalmazása ellen szólnak : élettani sajátosságaik, a hangulatok iránt való nagy fogékonyságuk, az eleve rokon- és ellenszenv alapján való pártállásuk, az általános jogszabályok absztrakt jellegétől való idegenkedésük s a konkrét eset érzelmi értékéhez való igazodásuk, csekélyebb szubszumáló képességük. Nagyon jellemző egy jog- és államtudományi doktornőnknek, ki valamennyi vizsgálatát kitüntetéssel tette le s kinek fölényes intelligenciáját, gyors fel-

fogó- és ítélőképességét, nagy társadalmi szervező erejét személyes tapasztalatból ismerem (de egészen kivételesnek tartom), a következő vallomása, mely fényt derít egyszermind arra, hogy az okos nők maguk is hogyan gondolkodnak a kérdésről: «Magam is ellensége vagyok annak, hogy a leányokat bírói székbe engedjük. S ha egy ankéten megkérdeznének felőle vagy rajtam múlték a kérdés gyakorlati megvalósítása, nem is kerülne bírói székbe egy asszonyember sem. Nem akarom ezzel azt mondani, mintha nem lenne nagyon sok olyan nő, aki minden tekintetben nem különb toronymagasságnyra az átlagos «hímnemű» embernél (itt lehetne egy csomó összehasonlítást tenni), de a nőknél többnyire éppen azok a tulajdonságok hiányzanak, amire a bírónak okvetlenül szüksége van ahhoz, hogy valóban hivatásának magaslatára tudjon emelkedni: hiányzik belőlünk a judicium, az objektivitás, a logika, s nem mondom, hogy ez minden férfi-embernél megvan, azonban az okos jogpolitika nem az, hogy csak szaporítsa a bírák számát, hanem hogy képzett, szerviliségtől mentes, erős karakterű és fejű bírakkal emelje a bírói kar színvonalát. A jogi kart azonban, amint ezt nagyon helyesen tették annak idején, újból meg kell nyitni a nők számára, mert az ügyvédi pályán meg tudnának felelni, sőt egyik-másik ágában a közigazgatásnak is, mint pl. a népjóléti minisztérium gyermekvédelmi vagy egyéb szociális ügyosztályaiban.»

Mi lett az eddig nálunk jogot végzett nőkkel? Az egyik egy bank vezérigazgatójának titkára, a másik a Pénzügyi Központ jogügyi osztályának tisztviselője, a harmadik egyetemi fogalmazó. Az egyik közülük bírói pályára akart lépni. Joggyakornokság iránt való kérelmét a budapesti kir. ítélőtábla elnökéhez terjesztette, aki 1922-ben az igazságügyminiszter rendeletére hivatkozva, a kérelmet elutasította. Ez a magyar igazságügyi kormányzat hivatalos álláspontja. Törvényeinkben olyan tételes rendelkezés, mely a nők elől az igazságügyi pályákat elzárná, nincsen, sem a bírói és ügyészi működés, sem a bírósági segédszolgálat, sem az ügyvédi hivatás vagy a közjegyzői tisztség tekintetében. Ennélfogva nőknek e pályákon való alkalmazása a törvény pozitív rendelkezése híján nyitva álló lehetőség, amellyel az igazságügyi igazgatás jogpolitikai szempontok szerint élhet vagy nem élhet. E szempontok mérlegelése alapján, mint a fönnebbi konkrét esetből kitűnik, nálunk az igazságügyi igazgatás jelenleg arra az álláspontra helyezkedik, hogy a nőknek az említett pályákra való bocsátása nem kívánatos. Bizonyára szerepet játszanak ezen álláspont kialakításában a nők említett testi és lelki diszpozíciói, a jogi képesítésű egyének már is nyomasztóan érezhető túltengése s az általános létszámcsökkentés szempontja. Az egyik jogdoktornt 1923-ban a budapesti ügyvédi kamara választmánya erős vita után, az előadót leszavazva, az ügyvédjelöltek névjegyzékébe fölvette, majd nemsokára ugyanezt tette a debreceni kamara választmánya is. Ez az ügyvédjelöltnt ezidőszertint ténylegesen működik. Minthogy az ú. n. egységes ügyvédi és bírói vizsgálatra csak évek múlva jelentkezhetik, a magyar női ügyvédség problémájának végleges megoldása néhány évig még várat magára.

A jurista egyetemi nőmozgalomnak is bevallott rugója új kereseti lehe-

tőségeknek a nők számára való megnyitása. Vajjon eléri-e a mozgalom ezt a végső célját, a nő gazdasági önállóságát, ha a nők a jogi minősítéshez kötött pályákra is léphetnek? Jelenlegi és még sokáig tartó társadalmi és gazdasági viszonyaink között aligha. A férfi-jogászokat is az egyetemek voltaképp a B-listára nevelik; az állam kénytelen jogász-hivatalnokainak jókora hányadát elbocsátani; az ügyvédek nagy része már csak ügynökösködésből él, majd hogy föl nem falják egymást; a jogvégzett egyéneket alkalmazó nagy magánüzemek a trianoni ostor csapására összezsugorodtak. Amikor így a jogászok fogyasztópiaca ennyire megcsökken, vajjon nem volna-e társadalmi veszedelem ennek a jogász-proletariátusnak nyomorát még friss női tömegek álláshiányával és szenvedésével tetézni? Amikor ennyire kevés a fóka és ennyire sok az eszkimó, nem féltő-e, hogy a tülekedő jogász-eszkimók közül mégis a gyöngébb húzná a rövidebbet? Érdemes-e leányainknak a római Intituciókba temetkezni, a kereskedelmi és váltójog ezer paragrafusát, mely se testüknek, se lelküknek nem kell, magukra erőszakolni, azért — hogy hasznát sohase lássák? Azért a kevés állásért, melyet a jogásznők meg tudnának szállni s közülük néhány kivételes tehetségű jól be tudna tölteni, kár volna a nők egész légióját a jogi pályára szabadítani.

Egyesek a nők jogi tanulmánya és közhivatali képessége kérdésének legmélyebb hátterét a férfiak hatalomféltékenységében találják meg. «Az orvos csak magánmunkát végez, a jogi pálya pedig az *imperium* és a *jurisdictio* kérdése és amíg az állam, mint annyi évezred óta, férfiállam lesz, ezt a kettőt nem könnyen fogja a nők kezébe engedni.» A főnnebbiek alapján azt hisszük, hogy ez a férfiak minden *tudatos* hatalmi aspirációja nélkül is természetes állapot, a férfiak és nők társadalmi munkakörének a természet rendje szerint való megosztása. Ez lényegében nem «hatalmi» kérdés, hanem a helyes egymás-kiegészítés történetileg igazolt ténye.

A mérnöknő.

A legtöbb országban a nők úgy, ahogy a tudományegyetemnek, a műegyetemnek is valamennyi karán (szakosztályán) lehetnek hallgatók. Számuk azonban mindenütt kevés. Pl. a német műegyetemeken 1913—14-ben 17 nő volt az építész, 2 a gépészmérnöki, 16 a vegyészmérnöki, 1 a mezőgazdasági fakultáson. A német műegyetemeken a gépészmérnöki karra csak egy esztendei gyári praxis után, természetesen középiskolai érettségi bizonyítvány birtokában, iratkozhatnak be a hallgatók, s jellemző a nők kirtartására és energiájára, hogy akad egypár közülük, aki az egyévi lakatos- vagy reszelő-gyakorlatot elvégzi.

A műegyetem tanácsa 1924-ben arra az álláspontra helyezkedett, hogy a nők számára bizonyos feltételek mellett csakis az építész és közgazdasági osztály nyitható meg. Ha az építész osztály I. évfolyamába felvehető hallgatóság mindenkori létszámát a férfi-jelentkezők nem töltik be, a felvehető létszámának 5% erejéig nők is lehetnének rendes hallgatók. Hasonlóképpen,

ha a megengedett létszámot a férfiak nem töltik be, a nők rendes hallgatók lehetnének a közgazdasági osztályban, de itt egyéb számbeli korlátozás nélkül, úgyhogy a hiányt teljes egészében a nők tölthetik ki. A mérnöki, gépész-mérnöki és vegyészmérnöki osztály, ahol a kiképzés és gyakorlat a nők gyengébb fizikumával össze nem egyeztethető megterhelést jelentene, egyáltalán nem nyitható meg a nők számára. Azonban az illetékes tanárok hozzájárulásával, úgy, mint eddig, ezentúl is esetről-esetre mint vendégek kaphatnak engedélyt egyes előadások látogatására. A vegyészeti pálya, amennyiben ez a nőknek is megfelelő laboratóriumi és analitikai munkálatokra szorítkozik, a nők számára az egyetemek bölcsészeti kara útján már eddig is nyitva állott.

A mérnöki és a gépészmérnöki foglalkozással járó megerőltetéseket a nők alig bírják ki. Az építészeti pályán is előfordulnek ugyan a nőknek nem való munkák, pl. az állványokon való járkálás, azonban ezen a téren az épületek tervezésénél, különösen a belső kialakítás és dekoráció szempontjából használhatók a női szakőrök is, figyelemmel ízlésükre, aminek az iparművészeti tevékenységben is sokszor tanujelét adták.

A műegyetemre való felvétel kereteinek az említettnél szélesebb kitérítése a nők számára, azt hisszük, nem volna célravezető. Ezek a technikai stúdiumok úgy sem vonzzák, mint a külföldi példák is mutatják, a nőket. Gazdasági szempontból való elhelyezkedést is alig biztosítanak számukra. A korlátlan bebocsátás tehát saját érdekükben itt is céljavesztett volna.

*

Egyébként így a nőknek elég szabad terük marad a testi és lelki alkattal nagyobb összhangban álló pályák közül való választásra. Hisz a jogi karnak és a műegyetem egyes szakosztályainak kivételével majdnem minden főiskola nyitva áll számukra: a *bölcsészeti-, nyelv- és történettudományi, a matematikai-teremtudományi és az orvosi kar, a közgazdaságtudományi karnak kereskedelmi és mezőgazdasági szakosztálya, a Képzőművészeti Főiskola, és Rajztanárképző, az Iparművészeti Főiskola, a Zeneművészeti Főiskola, a Színművészeti Akadémia, a Felső kereskedelmi iskolai Tanárképző Intézet.* Panaszra tehát alig lehet ok, hogy a nők a szellemi pályákon nem bontakoztathatják ki tehetségeiket, hogy munkaerőiket a társadalom kárára kénytelenek paragon hevertetni s hogy a megélhetést biztosító munkakörök lehetősége előlük el van zárva. Hogy az *állatorvosi, erdészeti és bányászati* főiskolai tanulmány és pálya nincsen összhangban a nők sajátságaival, a fennebbiek alapján alig vonható kétségbe.

A nő, mint egyetemi magántanár.

A külföldi egyetemek nagy részén a nő már nemcsak az összes karokon való tanulás szabadságát vívta ki, hanem egyszersmind a tanítás szabadságát is, meghódította a katedrát is: *venia legendi* kaphat mint magántanár, sőt rendes tanár is lehet. A magyar magántanári habilitáció-szabályzat 1. §-a ezt a jogot megtagadja a nőktől: «Az egyetemi magántanárok határozott

tanszakok nyilvános tanításra jogosított *férfiak*.» Ennek alapján a budapesti egyetem bölcsészeti kara 1912-ben elutasított egy habilitációt kérő nőt. A Feministák Egyesülete azonban tiltakozott az ellen, hogy a Mária Teriézától újraalapított egyetem nőt nem enged habilitációra, vagyis tudományosan képzett egyéneket nemük s nem tudásuk szerint fogad be vagy utasít el oly testület, amelynek tudományos hajlékát egy asszony építette föl s amelynek feje minden esztendő május 13-án meghajtja zászlaját a nagy asszony-alapító arcképe előtt.

A professzorok e kérdésben két táborra oszlanak. Viszonylag kis részük azzal érvel, hogy ha a nők szákszámra tehetnek doktorátust, akkor logikus, hogy habilitálhatók is legyenek. Hisz a régi egyetemeken a doktorátus éppen a *venia legendi*-t jelentette. A nőorvosokra rábizzuk betegeinket, gyermekeink középiskolai tanítását, de az egyetemi tanulókéét már men: ez logikátlanság és igazságtalanság, mely az egyetem nőhallgatóinak önérzetét is mélyen sérti. Ha van egy-két kiváló női tudományos tehetség, mért zárjuk el előlük az utat, hogy teljesen kifejthessék erejüket? Bizonyára kevesebb akad igazi tudós közöttük, mint a férfiak között, de ezeket aztán támogatni kell s nem elkeseríteni. Vajjon ha a franciák is a magyar állásponton lettek volna, Madame Curie hogyan juthatott volna szóhoz a párisi egyetemen?

A professzorok nagy többsége azonban e kérdésben továbbra is hajthatatlan. A régi egyetemek doktorátusának az előadási joggal való együttjárása ma anakronizmus, mert az egyetemek szervezete már évszázadok óta más irányba fejlődött. A középiskolai tanításra való hivatkozás hibás analógia: leányainkat rábízhatjuk a tanárnőre, itt csak didaktikai feladat forog szóban, az egyetemi magántanárság azonban tudományt művelő feladatot is jelent. A habilitáció hiánya a nőhallgatók önérzetét külön nem sértheti, hisz ők is csak korlátozással, esetről-esetre adott miniszteri engedéllyel juthatnak az egyetemre. A külföldre való hivatkozás sem állja meg egészen a helyét, mert ott részben más a nő társadalmi helyzete, mint nálunk. Mindezek azonban inkább csak formális okok, melyek szerintem a dolog lényegét kevésbé érintik. Az egyetemi tanárok túlnyomó többsége azért van tagadó állásponton, mert nem szerez kedvező tapasztalatot a nők tudományos képességeiről és tevékenységéről. S ez a meggyőződésük a külföldi professzorok többségének nézetével teljesen összhangban áll (v. ö. a fönnebb ismertetett egyetemi Kirchoff-, La Revue- és Heymans-féle enqueteket), a különbség csak az, hogy ennek a felfogásnak logikus következményét le is vonják, mikor a nők magántanárságát ellenzik, míg a külföldiek meggyőződésükkel szemben következtelenek maradnak. Egyébként ha a kérdés elvi oldala nálunk is kedvezően dőlné el, akkor is minden konkrét esetben a kari professzorok többségének véleményétől (szavazatától) függne, vajjon a habilitációt kérő nőfolyamodó kérelmét teljesíti-e vagy sem? Akkor a nők tudós pályája iránt való rokon- vagy ellenszenv, a nők tudományos tevékenységéről táplált meggyőződés minden egyes esetben ezen a személyi szavazáson nyilvánulna meg. Akkor a jelenlegi elvi negáció egyes konkrét elutasításokká aprózódnék föl:

az eredmény előreláthatóan így is negatív maradna. Ezt az állapotot néhány kivételes tehetségű, igazában férfias intelligenciájú nő méltán igazságtalannak érezheti. Azonban másrészt féltő, hogy az eddigi elv áttörése a kelleténél szélesebb körben nyitná meg a jogosulatlan ambíciók zsilipjeit — s erről az oldalról ütné fel fejét az igazságtalanság. *Confer vitam.*

A kettős hivatás tragikumai.

Visszatérve alapkérdésünkre, az egyetemi nőprobléma igazi nehézségét nem is magukban az egyetemi tanulmányokban találjuk, amelyek pár esztendőig tartanak, hanem az ezután választott, az egész életet betöltő gyakorlati életpályák némelyikének természetében, a nőket itt érő csalódásokban és szenvedésekben. Mi lesz az egyetemet végzett nőkből? E kérdés statisztikai megoldása nálunk feldolgozásra vár. Először *Ernst Bumm*, a német gynäkológusok vezére, tett ilyen irányban kísérletet (i. m. 14. sk. lk.). Hosszas utánjárással kikutatta, vajjon mi lett a berlini egyetemen 1908—1912 között beírt 1242 nőhallgatóval? Ezek közül 1078-nak sikerült további sorsát megállapítania. Ebből gyakorlati pályára lépett 60%, tanulmányait, illetőleg hivatását abbahagyta 40%. Az utóbbinak oka 225 nőnél, tehát a felénél többen a házasság (181-en még a tanulmányok ideje alatt; 44-en már a gyakorlati pályán mentek férjhez); 204 nő betegség, elkedvetlenedés vagy más külső kedvezőtlen körülmények miatt lépett vissza. Az 1078 nő közül 32% ment férjhez, 68% maradt pártában. Habár még ezek közül is bizonyára többen mennek férjhez, a házasságra addig nem lépettek nagy száma ($\frac{2}{3}$) eléggé mutatja, hogy az egyetemi tanulmány a házasságra kedvezőtlen. Viszont meg a házasság a hivatás gyakorlására nem kedvező. A férjhez ment 346 nőhallgató közül csak 121, tehát 35% ment gyakorlati pályára, a 732 férjhez nem ment nő közül pedig 528, tehát 72%. E ponton a legszembeeszkőbb a nők egyetemi tanulmányának aggodalmas oldala. Valamennyi élő lények önfenntartása és fajfenntartása dolgában a természet munkamegosztással dolgozik. A nőnemű lénynek juttatja ebben a nehezebb szerepet. «A terhek ilyen igazságtalan megosztása fölött lehet panaszkodni, azonban a nőemancipáció akármilyen törekvése sem segíthet rajta. A mi emberi felfogásunk szempontjából hiába keresünk igazságosságot és az egyénre való tekintetet a természeti erők háztartásában. Itt minden a faj fenntartására irányul. A természet azonban nem követel munkát a nélkül, hogy a megfelelő képességekkel való felszerelést meg ne adná. Minél tökéletesebb a női szervezet, minél nőibb a nő, annál kevésbé érzi a fajfenntartás terhét, mint ilyent... Ellenben mindent, ami a természetes női hivatáson kívül esik vagy vele ellentétes, tehernek érez és vagy egészen elutasít vagy ha a külső ok rákényszeríti, csak erejének aránytalan alkalmazásával s akkor is csak tökéletlenül, viszi végbe.» Kétségkívül vannak nők, akik tanulmányaikat megerősítés nélkül végzik. Ezek azonban férfias nők, úgy, ahogy vannak nőies férfiak is. A legtöbb nő az intenzív tanulást kényszernek érzi, mert természetes haj-

lamai más irányúak. A megerőltető szellemi munka kedvezőtlen a testi fejlődésre (figyeljük csak meg egy leánygimnáziumi érettségi vizsgálaton a ványadt-sápadt, fejletlen testű, ideggyöngye hajadonokat!), aminek a szervezet egész életén keresztül kárát vallja. Ez a testi elsilányulás legkárosabban éppen a szorgalmas és derék egyetemi nőhallgatóknál folytatódik, a vége: korai elhervadás, liliomhullás. «Minél nőiesebb egy leány természete, annál felületesebb és belsőleg kevésbé feldolgozott marad nála a tanult ismeretanyag» (*Bumm*).

A nő lélek sajátosságai még nagyobb mértékben érvényesülnek aztán a gyakorlati pályán: a nagyobb ingerlékenység, a biológiai zavarokból folyó, a munkát egyenlőtlené tevő erős hangulati diszpozíció, mely az ítélőképesség és az akaratérő változékonyságával is jár, s mindazok az egyéb sajátos női pszichikai jelek, melyeket főntebb tüzetesen megvizsgáltunk. Az említett *Bumm*-féle statisztika, mely szerint az akadémikus képzettségű nők túlnyomó része pártában marad, mutatja, hogy ez a pálya a nők jórészt megfosztja természetes élethivatásától. Akik pedig férjhez mennek s a gyakorlati pályán működnek, sehogysem tudják összhangba hozni pályájuk kötelesegeit s anyai hivatásukat. Vagy hivatásuk, vagy családi életük szenved kárt, de mindenesetre maga a nő, aki kettős terhet is visel: a gyakorlati pálya és az anyai hivatás ránehezülő dualizmusa nemcsak külső életrendjét, hanem belső lelki nyugalma is széttepi. Ez a tragikum nem a priori megszerkesztett ellentét a nők akadémikus pályája ellen, hanem szomorú valóság, melyről sokszor őszintén maguk is keservesen panaszkodnak. (V. ö. Adele Gerhard und Helene Simon: *Mutterschaft und geistige Arbeit*. 1901.) A férfi képtelen mondják sokan — a családfenntartás gondját magára venni, s ha a nő keresetével nem támogatja, akkor ez megőrli a férfit. Ez az okoskodás joggal megfordítható: ha a nő hivatali kötelesegeinek is, meg anyai és háztartási gondjainak is lelkiismeretesen eleget akar tenni, akkor ez a kettős munka megőrli az asszonyt.

Igaz, hogy a mai, a világháborút követő gazdasági viszonyok között több nő esik el természetes hivatásától, mint a régi jobb időkben. De ezen az egyetemi tanulmány, mint főntebb az egyes pályákkal kapcsolatban láttuk, vajmi keveset segít. Ha már a nők gazdasági szükségén segíteni kell, amint kell is, olyan pályák jöhetnek elsősorban szóba, amelyek a női természetnek jobban megfelelők s amelyeken a közösségre nézve hasznosabb működést fejthetnek ki, mint némely egyetemi végzettséget föltételező szellemi pályán. Továbbá szükség volna helyes házassági politikára, mindazoknak a társadalmi, gazdasági és erkölcsi feltételeknek kiküszöbölésére, melyek a házasságkötést gátolják. Ez persze rendkívül bonyolult társadalompolitikai kérdés, melynek talán egyik legfontosabb tényezője a kor mind lazább erkölcsi felfogása, a nőtlenség önző és kényelmes kalózszerelme, a tiszta férfiúság hiánya. Ezen nem segíthetnek jogi intézkedések, hanem csak a lelkek benső átfarmálódása, mélyebb erkölcsi újjászületése.

Az egyetemeknek a jelzett keretekben nyitva kell állaniok a törekvő s

arravaló nők előtt is. De a nők egyetemi tanulmánya ne legyen divat. Szerte kell foszlatni azt az illúziót, mintha az egyetemi stúdium magától biztosítana gazdasági önállóságot a nő számára akkor, mikor a férfiak nagyrészt is a lateiner pálya szempontjából az egyetemek egyenest a B-lista számára képezik ki. Csonka-Magyarországon a férfi szellemi proletariátus mellett veszedelmesen növekszik az elégedetlen női szellemi proletariátus réme is. A magyar társadalom valóban a *top-heavy*nek nevezett amerikai játékfigurához lesz hasonlónvá, mely — ólomból lévén a feje — az alsó rész teherbíróképességéhez képest túlnehéz a felső részében s mindig felfordul. Amikor azt hisszük, hogy már szilárdan áll, ismét csak eldül, feje lehúzza, lábai az égnek állnak. Társadalmi organizmusunknak máris aránytalanul nagy feje így túlnehézzé nőne s állandóan közel volna a veszedelem, hogy a nemzeti közösség egész szervezetét a felfordulásba rántja.

A gyakorlati pályán működő anya kettős munkaköre megcsökkenti a nő életerejét s aláássa a családi élet államalkotó erejét, mert hisz a családi élet szolidaritása minden egyéb társadalmi és nemzeti szolidaritás alapja. Hogy a nőknek a szellemi pályákra való tódulása hová vezet, ennek a fejlődésnek irányvonalát a jövőre nézve nem kell képzeletből kihúznunk: hisz az *amerikai* állapotokban ez a vonal egy félszázadnyi távolságban számukra már a valóságban előre meg van vonva. Amerikában 1910-ben a szellemi pályákon 430,000 nő s 828,000 férfi működött. Itt a nőuralom, a gynaiokratia, szinte dogmává lett. — mondja *H. Münsterberg*, a nagy pszichológus, — melyhez éppúgy nem szabad nyúlnunk, mint nálunk a férfi uralmához. «Ha Lincoln azt vélte, hogy az amerikai kormány a nép kormánya a népért a nép által, az amerikai társadalom ma azt hiszi: a nők által a nőkért» (i. m. II. 287.). Itt már régen nem a házasság és anyaság a legtöbb művelt nő sajátos hivatása. Az eszmény az, hogy a nőnek, úgy mint eddig a férfinak, legyen saját élettartalma a házasságon kívül is: a házasság egyáltalán nincs már a centrumban. A fő az *önálló hivatás*, a házasság is csak eszköz lehet a nő-individuum emelésére. A nő és a férfi abszolút egyenlősége, minden természetszabta korlát ledöntésével, a kiindulópont mindenben. A házasság távolról sem a nő beteljesedése. Az amerikai nő kineveti a német asszonyt, kinek nyelve társalgás közben ilyesmire fordul: «Mein Mann denkt . . .» (II. 298.) A házi gazdaság, a háziasszonykodás a művelt nő előtt itt már egyáltalán nem jelent örömet, hanem csak szükséges rosszat, méltatlan és lealacsonyító valamit, amitől szabadulni akar. Így fejlődött ki Amerikában a családi hotel-rendszer, a boardinghouse-szerű élet: egy házban lakik egy tucat család, együtt étkezik, közös hallban, közös «családi tűzhelynél» társalog. Ez a rendszer az intím családi életet elhomályosítja és elmechanizálja, a családi együvértartozás érzését lecsökkenti — de a nőt fölmenti a háztartás gondja alól s szabadjára engedi a családon kívüli hivatali pályája szempontjából. Mindez azonban a faj öngyilkossága. A bennszülött amerikaiak egyáltalán nem szaporodnak (csak bevándorlás útján). Ezért Münsterberg szerint elsősorban a nő szellemi túlfinomodása, ideges túlingereeltsége a felelős. A bevándoroltaknál a termé-

szetes szaporodás 17·4%; azoknál, akiknek szülei már Amerikában születtek, csak 3·8%. Az igen művelt New-Hampshire-ben 10·4%-kal kevesebb születik a fehérek közt, mint meghal. Minthogy a nők önálló foglalkozásúak, a férfi elől elveszik az állást s az utóbbiak kevésbé tudnak házasságra lépni. A nő egyénileg emelkedik, de a családi élet és bensőség süllyed; az egyén szellemileg tökéletesedik, de a közösség károsodik. Az amerikai társadalom elfeminalizálódására jellemző, hogy 391,153 tanító(tanár)nője van 108,300 férfival szemben. A tanítás $\frac{3}{4}$ része a nőkre esik; a középiskolákban (tehát 18 éves fiúk tanításában is) 57·7% a nőtanár; a tanítóképzőkben 71·3%. Így nő fel az amerikai ifjúság túlnyomóan női felügyelet alatt. A nőknek a szellemi pályákon való vezető szerepe a közélet arculatán is mindjobban meglátszik. Kezd hiányozni belőle az erő és következetesség, ami a férfivezetésben inkább megvan. Sehol nincs annyi babona, teozófia, szektáriánus szellem és spiritiszta játék, de egyben hisztérikus nő, mint Amerikában. Amerika szellemi fejlődésének egyenletességét és nyugodtságát sokszor veszélyezteti a társadalmi és pedagógiai reformok terén a nők impresszionizmusa és erős sugalmazhatósága. Ha az egész nemzet szellemi kultúrája elnöiesedik, — mondja Münsterberg, — végül erőtlenné lesz. A férfiak ellenhatása azonban Amerikában már erősen észlelhető. Az a kép, melyet az amerikai társadalmi élet több szempontból a nőprobléma megoldásának elszigetelésében élénk tár, óvatosságra int bennünket, kik még az ilyen irányú történeti alakulásnak kezdő fázisában élünk. A külföldi analógiák e fontos kérdés eldöntésében ne tévesszenek meg bennünket: irányelvünket csakis a magunk társadalmi feltételei szabhatják meg.

Az egyetemi nőkérdés nemcsak rideg gazdasági kérdés, hanem a kultúra kérdése, is s mint ilyen, egyben *világnézeti probléma*. A világnézeti problémák eldöntésében pedig nem a valóság tényének ismerete elsősorban a fontos, hanem az értékek hierarchiájáról táplált meggyőződésünk, mely a lélek irracionális talajából fakad. Éppen ezért a különböző értékelések ritkán hozhatók közös nevezőre, ritkán vetíthetők az ész közös logikai síkjára. E téren a pro és kontra érveket eleve színezi, kisebb vagy nagyobb bizonyító erővel ruhazza föl az egyén szemében a maga alapvető értékfelfogása, mely főképp az érzelmekből táplálkozik. Ezért oly nehéz a vita a nőkérdésről is. Mit tartok értékesebbnek: a családi életet-e, az ebből fakadó mély családi és nemzeti szolidaritást s a faj egészségét vagy pedig az egyének gazdasági önállóságra való absztrakt jogát? — Ezt szubjektív értékményeink döntenek el. Egyszersmind azt is, hogy a kettő közül melyik semmisítheti meg a másikat: a családi élethez fűződő erkölcsi és nemzeti érték nyomhatja-e el a nők szabad gazdasági érvényesülésének jogát vagy az utóbbinak, mivel értékesebb, legyen-e hatalma megbénítani az előbbit? Ugyancsak közrejátszik kérdésünk eldöntésében az az értékérzésünk, vajjon az elvont tudást becsüljük-e többre, mint a tetterős életet, az intellektualizmusnak hódolunk-e inkább, mint a szeretet és az akarat uralmának? Az ész racionalizáló hatalma imponál-e jobban, melyet ezért a nőkre is minden irányban ki szeretnénk terjesz-

teni vagy az élet irracionális bensősége, melyet legalább a nőnél óhajtanánk lehető épségben megőrizni?

Az antik világ értékérzése a maga történeti föltételei között az utóbbi mellett döntött. Matrónáit ezzel a sírfelirattal tisztelte : *Domum servavit et lanam fecit* (igazgatta a házat és font). Mi már távol vagyunk ettől a nőeszménytől ; de távol a középkori lovagvilág és a romantika rajongó nőkultuszától is. A mi értékelésünk bonyolultabbá vált : az erkölcsi és a gazdasági érték viaskodik bennünk. Aki a kettőt a valóságban kellő összhangba tudja hozni, az oldja meg a modern társadalom nőproblémáját.

A FIATAL SZÉCHENYI.

(1925.)

A fiatal huszárcapitány 1814-ben a bécsi kongresszus vigalmai közepett csak azért kezd naplót* írni, hogy a hallott vagy tapasztalt érdekesebb tréfákat, szellemes mondásokat, *jeu d'esprit*-ket lejegyezze vagy olvasmányai szebb részeit megörökítse. Nemsokára azonban a napló egészen szubjektívvá válik; arra való, hogy írója szívének főkép szerelem-okozta fájdalman az írásbeli megrögzítéssel enyhítsen, sőt, hogy lelkiismerete elé állandóan tükröt tartson. Most, hogy a Napló a maga egészében megjelent, ebbe a tükörbe mi is jobban belenézhetünk: előttünk áll Széchenyinek ifjúkori drámai forróságú egész lelke, minden lepel nélkül, a maga összes erényeivel és hibáival. Fejlődésében, kiérlelődésében, mintegy a dinamikájában tárul fel előttünk ez a csodálatosan bonyolult lelki organizmus, melyet most a lélekbúvár alkotóelemeire szétbontani nagyobb reménnyel kísérrelhet meg. A Napló világánál nemcsak a pusztá külső adatokból összeróható *törtember* áll előttünk, hanem a minden belső ízében, apró lelki fodrozódásaiban is napról-napra nyomon kísérhető *egészember*. Ebből az ifjúkori Naplóból már kiemelkedik az óriás: mikor itt még csak dombokon járunk, már messziről élénk bontakoznak a hegy körvonalai.

Látszólag nagy lelki ellentét tátong a fiatal huszártisztnek a Naplókban feltáruuló könnyelmű élete, folytonos kalandvágya, változatos szerelme, másrészt későbbi komoly, nagyszabású, egy egész nemzet életét megújító alkotó munkája között. Ez az ellentét azonban csak látszólagos. A 23—28. életév közé eső idő folyton forrongó, szenvedélyes cselekedetekben kirobbanó lelki erjedése közepett is a pszichológus és a történetbúvár szeme sorban megpillanthatja már azokat az állandó vonásokat, amelyek a későbbi «legnagyobb magyar» bonyolult lelki struktúráját alkotják s amelyek közéleti szereplésének, alkotó munkájának, erkölcsi és politikai nézeteinek és harcainak, egész világfelfogásának legmélyebb motívumai. Ha lehántjuk a fiatal Széchenyinek lelkéről a külső életviszonyok hatása alatt rátapadt másnemű rétegeket, lel-

* *Gróf Széchenyi István Naplói*. Szerkesztette és bevezetéssel ellátta *Viszota Gyula*. Első kötet. Budapest. Kiadja a Magyar Történelmi Társulat. 1925. (Magyarország Újabbkori Történetének Forrásai. Gr. Széchenyi István összes munkái. X. kötet.) CLX + 928 lap.

kének *magját* egész életén végesvéig ugyanannak ismerjük meg. E királyi lélek személyisége lényegében fiatal korától egyforma, önnönmagával egész életén keresztül azonos mind fény-, mind árnyoldalaiban.

Mi adja meg egyéniségének ezt az ifjúkorától haláláig való lényegbeli egyformaságát, lelki élete alapstruktúrájának zárt formai azonosságát, ha mindjárt ezt az életformát a változatos élet egymástól igen elütő tartalmakkal töltötte is meg? Széchenyi nem az *idillikus* embertípushoz tartozik, aki mindig a középutat, a nyugalmat, az összhangot keresi, mindentől fél, ami lelke csendjét zavarja, hanem a *tragikus ember* típusához, aki mindenben problémát pillant meg, ami mellett a filiszter nyugodtan tovahalad; akinek eleme a meghasonlás, a szenvedély, az egyensúly hiánya, a belső és külső harc. Csakis az ilyen vulkánikus talajú lélek lehet a nagy problémákat élesen megpillantó, ezeken folyton gyötrődő s alkotó zseni. Újat meglátó és teremtő szelleme nagy árat fizet: saját lelke nyugalmát. Folyton magával s a világgal vívódó, finom, érzékeny és izgalmas szenzórium, mely boldogtalan s mindent mindig sötétben hajlandó látni. De ha talán nem gyötrődik annyit, élete a történelem üres lapjaihoz tartoznék.

Az ilyen tragikus típusú emberben, mint Széchenyiben, fiatal korától kezdve erős a hajlam az élettel szemben való tudatos és elvszerű állásfoglalásra, az élet kicsiny és nagy dolgainak mindjárt egyetemes szempontokból, magasabb kategóriák szögéből való látására. Ez a *filozófáló hajlandóság*, mely Széchenyit haláláig kíséri, már fiatalkori Naplóiban minduntalan megszakítja konkrét, az egyes dolgokhoz fűződő élményeinek leírását. Ha szerelmi fájalmát rögzíti meg, ha a nápolyi katakombába száll le, ha keleti útján az antik világ nagyszerű romjait vagy a hanyatló törökség nyomorát szemléli, ha Anglia technikai alkotásait pillantja meg, egyhamar ráfordul lelke az ilyen kérdésekre: mi is az élet végső értelme? mi az ember rendeltetése a földön? érdemes-e élni? mi az Isten, embertársaink, nemzetünk s önnönmagunk iránt való kötelességünk? mivel hágjuk át ezeket a kötelességeket? mi a tökéletesedés igazi útja mind az egyén, mind a nemzet, sőt az emberiség számára? Ilyen kérdőjelek még könnyelmű kalandjai vagy jelentéktelen életeseeményei közepett is lépten-nyomon elé kígyóznak s hosszas töprengéssel, mélyenjáró elemzéssel iparkodik őket valamely felelettel kiegyenesíteni. Már ezekben a fiatalkori írásaiban is minduntalan filozófál: élményeinek sokszor egyetemesebb szempontból való megformulázására, mintegy fogalmi behűtésére törekszik. Nem tud a kis dolgokban sem boldogan egyszerűsítő elme maradni, hanem mindent folyton magasabb álláspontról s a maga bonyolult voltában iparkodik látni. Persze nem önmagába falazottan s rendszeresen filozófál, mint valami szobatudós, hanem a valóságos élet folytonos megélése szolgáltatja gondolatainak serkentő motívumait és irányát. Később tanulmányai alapján összefüggőbb és rendszeresebb az elmejárása, bár végig erősen rapszodikus, mintegy zseniálisan fel-felvillanó marad: most még inkább csak foltokban gondolkodik, de ezek a filozófiai tisztások iratainak sűrűjében mind gyakoribbá válnak. Nyughatatlansága azonban sohasem engedi meg

a logikusan végiggondolt harmónikus világfelfogás kialakulását: ellenmondások mindig tapadnak hozzá.

A tragikus lelki típusú ember erős filozofáló hajlamából, életbölcsesei irányából természetszerűen következik az *önismeretre*, a saját maga *lelkének elemzésére* való folytonos törekvés is. Az élet végső értelmén töprengő elmének ugyanis már korán kialakulnak többé-kevésbé tudatos életideáljai, amelyekhez azután mint messzefénylő, a magasban lebegő normákhoz a saját maga életét, magaviseletét, kötelességeit és jövő programját méri. Ennek a hozzámérésnek útja az állandó lélekelemzés, a gyakori lelkiismeretvizsgálás, aminek a Napló is egyik napról-napra ellenőrző, írásba foglalt formája. Széchenyi naplóírása eleinte nem ezt a szerepet játssza; azonban lassankint mindjobban erre az útra tér. Naplóbeli folytonos lelkiismeretvizsgálata állandó belső motívumává válik a haladásnak, a fölfelé törésnek, erkölcsi javulásnak; megóvja Széchenyit a szellemi megrekedéstől, mintegy a lelki érelmeszesedéstől, állandóan ébren tartja benne a magakiegyesítés, tökéletesedés vágyát, a lelki tisztulás elemi szükségérzését. Széchenyi érezte, hogy ha valakinek, neki különös szüksége van lelke ilyen folytonos ellenőrzésére és céltudatos irányítására, a lelkiismeret gyakorló iskolájára. Féktelenül lobogó temperamentuma, hatalmas erotikus hajlandósága, végletekre hajló képzelete és állhatatlan impresszionizmusa, sokszor excentrikus, mások előtt is feltűnő magaviselete, hirtelen huzáros meg gondolatlansága és gyors hangulatváltozása, mások fölrekeredni törekvő erős nagyravágyása és becsvágya: mind olyan tulajdonságok, amelyeknek csakhamar többé-kevésbé tudatára jut és melyeknek ellenőrzésében és leküzdésében a gyakori önvizsgálat, a napló szerű öngyónás komolyan és hatékonyan támogatja. E nélkül a lelke mélyén nagy erkölcsi komolyságot feltételező önvizsgálat nélkül valószínűleg más irányt vett volna élete folyása. Hisz a katonai élet a bécsi kongresszus erköles-telen légköre, a sok háborúskodás után lábrakapott általános cinizmus s Byron erős hatása, veleszületett izzó szenvedélye, sokszor az abnormis határan mozgó idegalkata és különködése mind arra készítették, hogy mindvégig élvezetekbe merülő, kalandvágyó világi maradjon. Gyakori lelkiismeretvizsgálata segítette abban, hogy végre is állandó küzdelem árán veleszületett szenvedélyeit és hibáit sokszor az ész szuverénitása alá sikerült gyűrnie.

Önelemzésének módjára íme egy példa, mely azért is fontos, mert itt már huszonnégyéves korában megcsillan benne nagy nemzeti reformátorhivatása. Amikor 1815 december 13-án sok termékeny tapasztalás után elhagyja Londont, ezt jegyzi be Naplójába: «Holnap korán elmegyek Londonból, hogy pár napot Párizsba töltsék, azután Bécsbe, innen Zinkendorfba siessek, ahol majd megmaradok. Ha most attól a naptól kezdve, hogy Bécsset elhagytam, számat vetek cselekvéseimmel, nem tudom biztosan, vajjon elégedett vagy elégedetlen legyek-e magammal? Jobb vagy okosabb lettem-e, mint voltam? Ezt bizony nem tudom. Hogy többet tudok, az kétségtelen — de vajjon okosabb lettem-e? Vajjon most közelebb vagyok-e a nyugalom boldog-

ságához, mint voltam, vagy még mindig elérhetetlen ideál után rohanok? El akarom hagyni a nagy világot minden pompájával, különben becsvágyam esetleg el fog pusztítani, boldogságomat a középszerűségben akarom megtalálni. Isten veled becsvágy, mely lelkemet annyira élesztetted! Miért kapkodjam mindig az előkelő állások és rang után, mikor minden elfordul tőlem. *Van azonban nekem hazám, szegény, szerencsétlen hazám, — ezen nem tudok segíteni, most még nem, — jöjjön hát az eke a kard után — és jer Apolló az én alacsony hazámba, Marstól már undorodom. De úgy-e, a kis Ámor is meg lesz híva hozzám?»* (165. l.) Ilyen elmékedések cselekedeteiről, beszámolások javulásáról, töprengések jövő programjáról későbbi Naplóiban gyakoribbak, de már ekkor is elég sűrűn felbukkannak.

A maga lelkének folytonos elemzése rendkívül finom tapintatot fejleszt ki Széchenyiben a *mások* lelki életének éles megfigyelésére is: csodálatos finom érzekre tesz szert abban, hogy észrevegye embertársainak szinte molekuláris lelki változásait, beleélje magát mások legkisebb hangulat- vagy gondolatrezdületébe. Hogy micsoða finom lelki akusztikája van, arra Naplójából egy sereg példa volna idézhető. Itt csak arra a tolsztoji regénybe illő finom pszichognózisra utalok, mellyel a nápolyi udvari bálon Hortensióval folytatott társalgását írja le. (99. l.) A naplóírásnak nemcsak önismeretre, de mások ismeretére szoktató előnyét maga is kiemeli Béla fiához 1857-ben írt parainézisében: «Ha a fontosabb alkalmakkor érzett benyomásokat is feljegyezzük, megvan az a hasznunk, hogy *mások iránt* igazságosak és elnézők lehessünk s hogy *önmagunkat* teljesen megismerhessük.»

Az állandó önvizsgálatnak az említetteken kívül még sok *előnye* volt Széchenyire. Folyton ébrentartotta kötelességtudatát: hányszor eszmél már ekkor arra, hogy neki, akit a sors előkelő születéssel és nagy vagyonnal áldott meg, több kötelessége van a közzel szemben, mint másnak: «In je grösserer Sphere geboren, desto grössere Bequemlichkeiten, desto grössere Genüsse, um wie viel Gefahren und Verführungen, aber mehr — und um wie *unendlich mehr Pflichten!*» Már ekkor benne forrong a későbbi Széchenyi mindent reformálni vágyó idealizmusának nyughatatlansága, mely egyik nagy feladatról majd a másikhoz száguld. A sokszoros önelemzés állandóan sarkalja a tanulásra, a maga szellemi és erkölcsi tökéletesedésére. Többször tudós akar lenni, hogy az igazság önzetlen kutatásának magasztos légkörében töltsé életét. Mikor Gill angol archeológussal jobban megismerkedik, így kiált föl Naplójában: «Wie schön ist so viel zu wissen, und wie viel verliert der Mann von der Gesellschaft gegen einen Gelehrten in dieser Art, in meinen Augen. Ich habe in meinem kurzen Leben meinen Zweck ganz verfehlt — und nun will ich mich bloss der Wissens-Leidenschaft ergeben.» Ha nem is lett céhbéli tudós, a tudásszomj állandóan égette lelkét: folyton tanult, olvasott és elmékedett. Így a szellemi integráció igen magas fokára jutott. Példát adott a nemzet fiainak arra, mint készül «a kicsinosított agyvelő».

Az önmagával való túlságos sok foglalkozásnak azonban nagy hátránya is volt számára: magasan kitűzött erkölcsi ideáljaihoz mérve magát, énjét

nagyon is lebecsüli, a saját jellemét túlszigorú pesszimizmussal ítéli meg, állandóan skrupulózus, betegesen töprengő lelki állapotban vergődik. Így az önelemzés e rendkívül érzékeny, hyperæsthisben szenvedő lélekben a magát örökösen gyötrő *önvádaskodás* kútfejévé válik. A lelkiismeret kapuján minduntalan a bűsz Erinyszek rohannak lelkébe s ezt sokszor szinte halálra korbácsolják. Mindig csak azt látja magában, ami rossz s nem, ami jó. Úgy van lelkével, mint Miltonnál az ördögök a Pandæmonium világával szemben: számukra csak a sötétség az, ami látható. A sógornője, Karolina iránt bűnösnek érzett szerelme már 1815-ben szörnyű lelkiismeretfurdalás szülője. 1818-tól kezdve, de főkép Karolina halála (1820) után a rettenetes önvád élte végéig minduntalan marcangolja. Többet gyötrődik ezen az egy régi emléken, mint élte tegnapi eseményeinek mindig frissen lefölezött emlékein. Mikor keletre utazik, nagy csalódásnak bélyegzi azt a hitét, hogy valaha boldog lehet. Byron pesszimizmusa Széchenyi kedélyének egyensúlyhiányát és depresszióját folyton táplálja. Azt hiszi, hogy bűnéért vezekelni egy emberélet sem volna elég; jövője örökre el van rontva. 1918 április 19-én Keletről már visszatérve, rettenetes lélekmardosás közepett írja: «Mostani fogalmaim szerint drága szüleim példáján kívül magam semmi nevelést sem kaptam. Ifjúságomat tudatlanságban és nemtörődomségben éltem át. Rossz és egészen romlott nem voltam, — ez ember aligha lehet, — de sok hibámba, miket elkövettem, egészen belerögződtem és cselekedeteimben kegyetlenebb voltam, mint a vérszomjas állatok, mert ezek a maguk fajtáját csak azért tépik szét, hogy legyen mit enniök vagy hogy védelmezzék magukat, én azonban a legnagyobb lelkiismerettel tettem tönkre egy engem szerető drága lénynek egész földi boldogságát. Annyira megszoktam minden tisztább érzelmet és természetes kedélyt elnyomni, hogy mindazt, aminek az ember előtt a legszentebbnek s legkedvesebbnek kellene lennie, feláldoztam ifjonti hiúságnak és büszkeségemnek.» (593. l.) Karolina halála újabb erős lökés erre a labilis idegrendszerre, mely egy időre ismét elveszti egyensúlyát; az önvád majdnem az örülésig fokozódik lelkében: «Túlélem-e Karolina elvesztét? Lesz-e még megelégedett óráim? Ez életre vagy örökre elvesztett számomra az öröm? Nincs nyugalom, amíg lélekzem, amíg szívem ver? El kell pusztulnom és semmivé kell lennem, semmit sem szabad gondolnom, éreznem, hogy megnyugodjam? Hol találok békét, hol van kibékülés, megbocsátás? Nem fognak kérdőre vonni, mintha egy lélek elvesztett volna? Az idő vagy csak a halál fogja sebeimet behegeszteni? Ó, végem van, az imádság megmered lelkemben! Szegény, szerencsétlen nemzedék! Mindenható morzsolj szét, pusztíts el haragodban, zúdíts fejemre nyomorúságot, csak engedd, hogy egykor viszontláthassuk egymást! Könyörülj szerencsétlen leányodon, kétségbeesett fiadon! . . . Családom, balsorsotok megkezdődik. Ezentúl senki, ki nevemet viseli, nem lesz boldog, hanem a szerencsétlenség-nyomorúságát, csapást csapás után mérve, fogja reátok kiterjeszteni. Jobb lett volna, ha a világ ölében maradtunk volna örökké!» (CXX. l.) Ez a hang rettenetes mardosó erejében évtizedek múlva (pl. 1849-ben) még csak fokozódik. De

ekkor már egy párhuzamos másik önvád sikító diszharmoníája is hozzávegyül: nemcsak Karolinát, de a hazát is ő gyilkolta meg. Ekkor már a nemzet sorsáért való felelősséget is magára vállalja: mind határozottabban érzi a történelemben a helyettesítő, a megváltó szenvedés tragikus élményét. Szinte a magyar történelem Oidipos-királyának érzi magát, aki folyton tovább kutat rettenetes titka után: azt hiszi, hogy apját, hazáját megölte.

Ezekben az ifjúkori naplókban a lélekbúvár s az elborult elméjű Széchenyi döblingi korszakát kutató pszichiáter is sok fontos adatot talál, melyek jellemzően világítanak bele Széchenyi nem egészen normális idegalkatába. Maga mondja magáról: «Ich bin etwas närrisch, da hat 's gar keinen Zweifel» (83. l.) s ezt környezetének számos nyilatkozata megerősíti. Azt is mondja néha egy-egy bizarr cselekedete után, hogy az emberek megint «különösnek» és «eredetinek» fogják tartani. Magaviselete többször excentrikus és rendellenes. Minduntalan álmatlanságról panaszodik; sokszor közérzésének zavarai alapján azt hiszi, hogy még csak kevés ideje van hátra az életből. Kedvelt szólása naplójában az idegeinek szétroncsoltságáról való panasz: «Meine zerütteten Nerven können nicht ruhen. Ach, wenn ich nie mehr ruhen würde — und mein Leben nunmehr das eines *irrenden Geistes* wäre!» (668. l.); «ich werde in einer Gemüthskrankheit sterben». (1819 júl. 30.) Az öngyilkosság gondolata 1814 októberétől többször fölbukkan elméjében. «Ha magamat, mondja, egy kissé átengedni akarnám eddig elmúlt életem fölött való bánatnak, akkor mindjárt az agyonlövésen kellene kezdenem.» Mert ha valaki boldog akar lenni, jól véssé elméjébe azt az alapelvet, hogy ifjúkorával, ennek könnyelműségével nem szabad foglalkoznia, különben olyan labirintusba téved, melyből többé ki nem tud szabadulni». (1814. okt. 18.) Folytonos önvádja nem engedte meg Széchenyinek, hogy ezt a lethei alapelvet jómagára alkalmazza. Két hét múlva olyan eseményre céloz, melynek szomorú következményei miatt «supán ezért egyszer még magát agyon fogja löni». Ez a kóros kényszer gondolat egész életén át végigkíséri.

Hatalmas fantáziája gyakran szinte beteges méreteket ölt, lelke a szörnyű fantáziaképek halmozásában szinte tobzódik, mintha csak a tőlük okozott fájdalomban gyönyörködnék. 1815 januárjában leszáll az egyik nápolyi katakombába, de előbb rousseaui nyomokon arról elmélkedik, hogy «a kultúra a természet egyedüli ellensége, a legnagyobb tökéletesség a halál». A földalatti folyósokra jutva, ezeket a legborzalmasabbnak írja le, ami csak gondolható. A vezető csak egy fáklyát hoz: Széchenyi izgatott fantáziával (mit der gereizten Einbildungskraft) rögtön arra gondol, hogy ez a fáklya kialhatik s ő tapogatózva egyik sírgödörbe eshetik a halottak közé. A tetemek kiszáradt bőrrel-hajjal egymásra hányva fekszenek a kísérteties fáklya-világ hunyorgó fényében. «Több tetemet megtapogattam, — mondja Széchenyi a Hamlet sírásó jelenetére emlékeztetve, — hogy lássam, vajjon nem találok-e olyan sebhelyet, amiből a halál okára következtethetnék; néhány fejet a kezembe is vettem, ezek úgy tűntek fel, mintha rám néznének s így egészen átengedtem magamat az örökkévalóságnak; kísérőnk, aki mint valami fél-

holt, a tompafényű fáklyával ide-oda járt, elégedetlen volt mindazzal, amit én a halottakkal csináltam : szorongva folyton hu, hu, hu hangokat kiáltozott, valószínűleg félelemből, mert én többször egy-egy csontot mélyen a sírba hajítottam. Most elképzelttem, hogy hirtelen földrengés lehetne, s én itt a rothadás közepett az éhségtől és félelemtől elpusztulnék, fantáziaképet fantáziaképre halmoztam, hogy magamat alaposan megrémítsem, de már nem bírtam tovább kitartani, mert minden ilyen gondolatom egy pillanat alatt millió szörnyű eszmét szült.» Úgy jött ki a borzalmas sötét pincéből, mint az agyonszorongatott nyúl kerül ki a hajtóvadászatból vagy a halálraítélt, mikor megkegyelmeznek neki. Megfogadja, hogy sohasem megy életében hasonló helyre. Filozófáló elméje remek ellentétet szerkeszt a katakombák síri világa s az élők sürgése-forgása között : «Egy nemzedék a föld alatt nyugodtan és szent csendben — és két perc múlva Nápoly Toledo-utcáján voltam és ezer ember rajzott, sürgött-forgott munkája után s meglepő benyomást tettek rám. Valamennyijüket mennyi gyöngeség és vágy kínozza rövid életükben, megszámlálhatatlan különféle kívánság, különféle törekvés a tudomány, tisztelet és gazdagság után — s mindennek végső célja a katakombákba.» A nápolyi katakombajelenetet harmadfél esztendő múlva megismétli, amikor a cornigliai barlangba száll le. Lelkének fantasztikus-misztikus oldala itt újból kiéli magát. Mihelyt a hegy gyomrában van, rögtön arra gondol, vajjon mit csinálna, ha most a barlang boltozata beomlana, de nem ütné agyon, a világtól azonban elzárná. Fáklya nélkül messze előre megy a sötétbe s itt egyedül egy negyedórán át rettenetes fantáziaképekkel gyötri magát : «és képzeletemmel oly messzire mentem, hogy soha ezt a próbát nem merném többé újra megkísérelni».

Mindig élénk, szinte kórosan feszülő fantáziája mindenben a maga vétkére emlékezteti. Amikor 23 éves korában (1814 dec. 12) a wörthi tó mellett utazik, a *Werther-See* szó Goethe Wertherjének boldogtalan sorsát életi átvele, mely az övéhez hajszálíg hasonló. Az egyik ezüstpénzt *Paul*-nak, a másikat *Caroline*-nek hívják : vétkes szerelmének gondolata azonnal mardosni kezdi, mert bátyjára és sógornőjére gondol. «Gyakran úgy tűnik fel nekem, — mondja sötét egocentrizmusában, — mintha az egész természet s minden, ami a földön él, csak azért volna, hogy egyes cselekedeteimre emlékeztessen, melyek eddig már annyi átkot hoztak fejemre, és hogy kínozzanak, a kétségbeesésbe kergessenek.» Ily sorainak olvasása közben úgy áll előttünk a vergődő, magát folyton elkárhozottnak hitt Széchenyi, mint Dante Poklában a bús vadon eleven emberfája : bármi kis szellő rázza meg gallyát, menten sikít belőle a lélek.

Az antik világ a szerelmet Cupidóban személyesítette meg. Gyermeki arca van, mégis kegyetlen. Gyilkos fegyver : nyíl van a kezében, mellyel a lelket halálra sebzí : szárnyai vannak, mert állhatatlan. A görög költő így aposztrofálja : «Te, istenek és emberek zsarnoka, Erós!» Kevés embernek volt a szerelem olyan kegyetlen zsarnoka, mint Széchenyinek. Bizonyosság rá ifjúkori Naplója, melynek majdnem minden lapján a szerelem gyötrelme

nyög. Karolina, Gabriella és Selina iránt érzett szenvedélyes szerelme legtöbb kínjának kútfeje. A szerelem hol lefelé húzza az érzékiségbe, hol meg az ideálok magasságába emeli; lelkében a földi és az égi szerelem, az «Aphrodité pandémos» és az «Aphrodité urania» folyton ölelkezik. Nagy szerepe van ebben veleszületett túlérzékeny idegalkatának s ebből folyó lelki egyensúlyozatlanságának. Nemcsak ifjúkorában, de később is nagy jelentősége van Széchenyi életében az erotikumnak. Naplóiban kegyetlen őszinteséggel feltárt hibáinak láttára azonban jusson eszünkbe a fiatal korát szintén könnyelműségben töltött Szent Ágoston szava: «a csillagok is lehullanak néha az égről» (cadunt etiam stellæ de cœlo).

Széchenyi komoly erkölcsi felfogása, minden kalandja ellenére, a nemi élet etikus keretét egyedül a házasságban látja. «A legfőbb boldogság, mondja, amit az ember ezen a világon elérhet, ami vallásommal és nézeteimmel annyira megegyezik, mégis csak a boldog házasság! Ennek útján éri el az ember a legfőbb értéket, amennyiben hazájának és az egész emberiségnek él — egészséges gyermekekkel, gyengéd asszonnyal, aki csak becsületben és erényben él — boldog kép, melytől annyi ismerősöm visszariad.» Ha lelkiismeretvizsgálata egy időre kiszakítja folyton sistergő szerelmi sóvárgásából, előtérbe tisztá férfiasága és erkölcsi önérzete: «Sejtem, — írja 1818-ban Flórencben, ahová a férjes Gabriella után sietett, — hogy valami nagyobbra születtem, mintsem hogy életemet egy közönséges asszony lábai előtt sóhajtozzam és epedjem el: nem, ahhoz nagyon is férfi vagyok és nagyon is büszke. Gazdag, ifjú vagyok, van akaratom mindazt végbe vinni, amit vállalni egy férfinak sohasem szégyen. Ha ezt megtehetném, lelkem mélyéből éjtszakákon keresztül imádkoznám, hogy üdvöt és áldást hozó lény lehessen hazám és az emberiség számára!»

Ez a vágy főképp első angliai útjában (1815) érelődik meg lelkében. Angliában izmosodik meg benne a gyakorlati érzék és tettvágy, itt kristályosodik ki lelkében az az életfilozófia, mely későbbi nagy reformalkotásainak benső motívuma. Annak a lázas tevékenységnek, mely férfikorát jellemzi, elméleti, vagy mint ő mondja, életfilozófiai kereteit már huszonnégy éves korában, az angol élet szemlélete közben megszerkeszti. Itt, már ifjúkorában, ébred föl benne a nagy közgazdasági érzék, a rétorikus politikai eszmény után futó magyar közélettel szemben a reális gazdasági felfogás elsőségeről vallott meggyőződése, itt alakul át a nemzet számára nemes értelemben vett *man of business*-szé. Ezt a lelki fordulatot: hogyan kezdi a szép szavaknak nálunk akkor uralkodó meddő rétorikájával szembeszegezni az alkotó *tettek* dinamikáját, Naplójában szinte érzékelhető módon szemlélhetjük. «A tett — úgymond — minden dologban a világon mennyire dicsőn, mennyire hatalmasan áll az üres gyenge szóval szemben —

Die Teutschen schreiben viel.
Die Franzosen sprechen viel
Und die Engländer thun viel.»

Széchenyinek e szavaiból szeretett angol költőjének, Byronnak lázas tett-vága hangzik ki: «Actions, actions and not writing!» Az angol gyakorlati szellem számára, mely Széchenyi életprogramját oly üdvösen megtermékenyíti és pozitív alkotó irányba tereli, mindjárt történetfilozófiai háttérrel is rajzol: Mi értelme van az angolok történeti példájának a magyarságra nézve? «A történelem, mint egy jó atya, tanítja meg gyermekeit, hogyan viselkedjenek az élet bármely helyzetében. Lehet ugyan valaki művelt ember a nélkül, hogy a multat ismerné: azonban szükséges, hogy azt, ami történt, tudjuk, hogy nagyjában előre megítélhessük, mi fog történni; hogy semmi se lepjen meg a világon, amire nem vagyunk előkészülve. Ez az életfilozófia alapja.» A már messze előrehaladt angolok történetéből magunkra is le kell vonnunk a tanulságokat.

Ismerősei kinevetik, hogy idejét Angliában gépek, főkép a gázvilágítás tanulmányozásával tölti; hogy egy gázgépet átcesempész a határon, ami pedig halálbüntetéssel jár. «Különös is, teszi hozzá Széchenyi, ha egy huszárkapitány naponként három órán keresztül nemcsak gépészmérnököktől, hanem maguktól a munkásoktól is, elméleti és gyakorlati előadásokat hallgat s kora reggel faolajtól, este pedig illatszertől csepeg. Angliában nézetem szerint csak három dolgot kell az embernek megtanulnia: az *alkotmányt*, a *gépeket* és a *lótenyésztést*, a többi semmi.» E szavak már 1815-ben csiraszerűen magukba zárják a későbbi Széchenyi politikai és gazdasági programját: az elkorhadt rendi alkotmány átforgatását, a gőzhajó, vasút, Lánchíd, Duna-Tisza-csatornázás stb. technikai-kereskedelmi tervét, az állat-, főkép lótenyésztés föllendítését. Az akkor még primitív gőzgépet Széchenyi nálunk haszontalannak mondja; a gyákról kijelenti, hogy hála Istennek, még nincsenek nálunk, mert ezek csak a társadalmi nyomorúság jelei: sok ember arra kényszerül, hogy gyári munkával keresse meg kenyerét. A gyáripar, igaz, gazdagságot teremt; egy harcias nemzettől azonban, amilyen a magyar, felülmúlhatatlan bátorságot kell követelnünk, nem pedig szövőgyárat. A sörgyártó gépre nincs szükségünk, mert a sör az embert butává és álmosná teszi. De meg különben is, ha sört gyártunk, miképpen tudnának a magyar mágnások savanyú borukon túladni?

Hogyan egyesülhetett Széchenyiben a folyton filozófáló, túlradó fantáziával töprengő ideológus és a gyakorlati alkotásra, az élet alacsonynak látszó gazdasági kérdéseinek megoldására törő ember? Vajjon mikép fogott kezét lelkében a magas régiókban szárnyaló idealizmus és az anyagi jóléten rágódó realizmus? Széchenyi lelkének ehhez a problémájához most teljes szövegű Naplója számos megvilágító adatot bocsát rendelkezésünkre. Többször emlegeti, hogy tudós, elméleti ember szeretne lenni. A hívó szót azonban lelke a valóságban nem tudja követni. Önkéntelenül is védekezik olyan életforma ellen, mely a kínzó elmélkedést, gyötrő elmevívódást szinte hivatásává emelné. Széchenyi lelkének *tettek*re, gyakorlati tervekre s munkára volt szüksége, hogy magát lefoglalja, az eleven élet az örökös tépelődésből kiragadja. A *tettvágy* Széchenyi mindig én-jével foglalkozó lelkének természetes

és önkénytelen műfogása : *tettek* által akar menekülni a gyötrelmekről, munka, jócselekedetek által a krónikus lelkiismeretfurdalástól. Ez néha egész tudatossággal felvillan benne. «Minden bűnös számára — úgymond — megmarad a menekülésnek ez az útja. Ez azonban nem visszavonult remeteéletben és imádságban áll ; a jó élet kezdete hitem szerint a jó *tettekben* rejlik . . . Ez ahhoz az ideálhoz, melyre minden ember törekszik, nélkülözhetetlen, mert csak az lehet embertársai, hazája s a világ teremtője előtt kedves, aki fizikailag és erkölcsileg a lehető tökéletességet elérte.» (608.) «Nem hiszem, — mondja később, — hogy egy nagyon művelt, értelmes ember, akinek természetes képességeit és elméleti tudását még nagy tapasztalatok is ékesítik, valaha arra gondolhatna, hogy a világtól visszavonuljon és remeteéletet éljen.» (698.) Széchenyi számára a tett, a gyakorlati alkotás az a természetes csatorna, mely túláradó energiáit levezeti, egyben állandó lelki feszültségét megoldja, lelkiismereti vívódásától megszabadítja s szinte kóros büntudata számára a jóvátétel szerepét játssza. Így menekült túlzó idealizmusa az alkotó földi realizmusba ; ezen a lelki úton válik majd Széchenyi a magyar faj történetének igazi nagy alkotó démiurgoszává, lesz majd a XIX. századi magyar történet állócsillagjává, melyhez mérjük a többi nemzeti nagyság fényerejét. A cselekvést, a folytonos munkát a közösség iránt tartozó elemi kötelességnek érzi. Ezzel Széchenyi nemcsak a történeti-születési, de az emberiség természetes arisztokráciájához is tartozik : azoknak aránylag kis csapatához, akik önzetlenül vállalkoznak, segítenek, önfeláldozók, újtók, akik nélkül a társadalom sohasem lendülne előre.

Hogy később Széchenyi egész tettterejét a nemzeti műveltség és jólét érdekének szentelte, ennek a lelki diszpozíciónak csiráira már ifjúkori önvallomásaiban lépten-nyomon rábukkanunk. A *nemzeti szellem* eredeti jellege a külföld olcsó utánzásával szemben már ekkor többször hangoztatott érték előtte : «manapság csak a nemzeti jellegben van igazi erő.» Ha elhagyja szülőföldjét, — mondja, — úgy érzi magát, mintha léte gyökereitől volna megfosztva ; sajátmaga előtt idegennek tetszik. Magát hún vérből származónak tartja. «Erre már elég bizonyíték, hogy Svájc legszebb alpeseiben vagy Itália legüdőbb völgyeiben és vidékein sohasem tudok oly melegen, soha oly lelkesülten és megittasodva érezni, mint hazám pusztáin és rónáin.» Nem a hegyi lakók erényét, a védekező bátorságot vagy a bosszú érzéséből fakadó támadó kedvet érzi magában, hanem az elárasztó pusztító csatákra való szenvedélyt, mint Attila lovasa, aki, ha minden kultúrát figyelmen kívül hagyunk, valóban boldog ember lehetett (1814 november 21). Ez a magyar huszárléleknek hetyke megnyilatkozása, mely évtizedekkel előtte jár Petőfi hegyetmegvető Alföld-kultuszának. Egyben igazolása Széchenyi rohamozó modorának, mely nemcsak katonai, de politikai pályáján is egyik jellemző vonása.

Fájdalmasan érzi már ekkor hazája hátramaradottságát és hibáit. Az előbbin új nevelési rendszer útján akar segíteni (a nemzetnevelésről lapokon keresztül elmélkedik) ; az utóbbiakat egyelőre még gyenge gúnnyal illeti, melynek ereje csak a következő korszakban fog a nemzetet önismeretre rázó

ostorrá fonódni. Gúnyolódik a nemzeten, melynek szívét a jól alkalmazott retorika mindjárt ellágyítja. A nádor pl. bár egészen gyengén, de a magyar beszédművészet törvényei szerint szónokolt az 1805-iki országgyűlésen. Azzal kezdte, hogy *etiam ego ex sanguine Arpadiana* etc. — és a magyarok vére lehült, haragjuk eloszlott s az egyik öreg könnyel a szemében ezt sóhajtotta : «Nagy szó, gerjeszti a' magyar szívét . . .» De hisz a nemzetek is olyanok, mint az egyes emberek : átmennek a gyermek-, majd a kamaszéveken, csak-hogy itt az évek századokat jelentenek, pl. a kamaszévek 300 esztendeig is eltarthatnak. «Szeretném tudni, — teszi hozzá Széchenyi, — hányadik kamaszévet járjuk már mi?» Egyébként akárhol jár külföldön, mindig hazája jut eszébe és egybeveti a künn látottakat a mi állapotainkkal. Elégedetlen sokszor a dinasztiaiával, a kormányzattal, a katonaság állapotával, a nevelés itthoni szokásos módjával. Már erjed lelkében a későbbi reformátori szellem.

Politikai genie-jének, mely a társadalmi helyzetek és fejlődési irányok hatóerejét később pontosan és villámgyorsan fölismerete, proféciaszámba menő megnyilatkozása Amerika nagy jövőjének megpillantása. Egyiptom, Görögország, Róma letűnt országok : Amerika a jövő birodalma, mely most készül, *das werdende Land*. Elég neki az Egyesült-Államok két hadihajójának megszemlélése, hogy ebből megszerkessze Amerika száz év múlva megvalósult, mai hatalmi képét. Az Egyesült-Államok szerinte ugyanazokon a pilléreken nyugosznak, mint a római birodalom. Száműzöttek, kalandorok, szerencsétlen fejedelmek jöttek Ázsiából Európába : belőlük fejlődött Róma. Most hasonlókép alapították az európaiak az Egyesült-Államokat. Csakhogy Rómában először minden kicsiben ment, Amerikában azonban már eddig ismeretlen nagy méreteket öltött ; hihetetlen arányokban tör kultúrájuk a tökéletesedés felé. Már az angolok is őket utánozzák, pedig államuk alig húsz esztendő.

Széchenyi sokat panaszkodik neveltetése és iskoláztatása hiányairól, ebből folyó tudatlanságáról. Mindez csak a magával való általános elégedetlenség túlzása. Önművelődési akarata bámulatraméltó : folyton olvas, tanul. Naplója is részben úgy indul, mint olvasmányairól való beszámolás. Különösen nagyra becsüli a klasszikusokat : Vergilius egyik legkedvesebb költője. Keleti útjában, 27 éves korában tanul görögül, e célra magával visz egy filológust, kivel főkép Platont és Pausaniast olvassa. Platon Phaidrosán, a szépség e himnuszán, annyira lelkesül, hogy hosszú fordításrészleteket közöl belőle Naplójában. Erősen az akkori neoklasszikus szellem hatása alatt áll mind irodalmi, mind művészeti felfogásában : Thorwaldsent és Canovát meglátogatja, műveiktől el van ragadtatva. Keleti útja előtt alapos antik történeti és archeológiai tanulmányokat végez, úgyhogy Athénben és Spártában a görög művészet maradványait fogékony lélekkel csodálja s Ender nevű útítársával, a rajzolóművésszel lerajzoltatja. Amikor hazatérve, e képeket társaságának magyarázza, lelkesülten így szól (1819 aug. 11.): «Az a szerencsém van, hogy a görög és római történet eseményeinek felidézése alkalmával, mely ezen idők dicsőségére emlékeztet, mindig a legnagyobb fokú lelkesedésbe török ki. És annyit beszéltem Sokrates változhatatlan erényéről, Aris-

tides megvesztegethetetlen igazságosságáról, hogy e pillanatban az osztrák államok nyomorúságáról úgy megfélemedtem, hogy abban a szolgálatban, mellyel valamennyi ember hazájának adós, a megelégedettség és nyugalom bőséges jutalmát találtam.» (686.) Amikor Széchenyi később, férfikorában egészen a gazdasági gyakorlati politika terén működik, már nem lelkesedik ennyire az antik világért s az ennek kultusza szolgálatában álló gimnáziumért. Reáliskolát, ipariskolát, műegyetemet követel, modern ismereteket, ezektől várja a klasszikus iskolákkal szemben az ország gazdasági s művelődésbeli boldogulását.

Széchenyi ifjúkori Naplójából minduntalan felbuzog mély *esztétikai-irodalmi fogékonysága és ízlése*. A költészet számára oázis lelki tépelődéseinek sivatagában. Valóságos elragadtatásba esik, amikor egy reggel Tassót olvassa. «Egészen emlékezetemben volt A minta és a Gerusalemme Liberata, s oly édes álomba, oly kellemes képekbe ringattam magamat, hogy nem emlékszem, hogy derültebb reggelt, nagyobb csendet, nagyobb békét lelkemben valaha átéltem volna, mint a mai reggel volt! Még látom Tankréd csendes, belső, egészen soha ki nem mondott szerelmét a neki oly kedves Clorinda sziklaszivéről visszapattanni». (216.) Amilyen jótékony hatással van reá Tasso, éppannyira fokozza ügyis erős melanchóliáját Byron gyakori olvasása. A Child Haroldot többször idézi; Byron hatása alatt maga is megragadja a komor húrú lantot s énjével szemben táplált pesszimizmusát megrázó költeményben önti ki. Már kezdő sora a kegyetlen önismeret emberére vall: «Ich wagte einen Blick in mein Inneres . . .» Számos költeményt ír, melyeknek tárgyai szerelmi élményei. Szerelmeinek történetét levélformájú regényben is meg akarja írni, de a tervezetnél nem halad tovább. Írói tevékenysége egyelőre Naplójában és leveleiben merül ki; Naplója néhol egész életfilozófiai és pedagógiai értekezéssé szélesedik.

A fiatal Széchenyi lelki portréjának ez a vázlata még sok apróbb vonással, finomabb árnyalattal egészíthető ki: mély vallásos érzelmével, katonai erényeivel, finoman beleélő természetérzékével, szellemének sokfelé szikrázó villámaival. Szenvedélyes, forró lelke, melyben minduntalan elpattan valami, mindent rögtön színezve és stilizálva ragad meg, képtelen a sápadt tárgyilagosságra. A külső világ jelentéktelen benyomásaira is mindig a lélek gazdag polyphoniájával rezonál. Naplóit forgatva, folyton érezzük, hogy magas hőfokú egyéniséggel állunk szemben, kinek szuggesztív lelki kisugárzása környezetét, olvasóját mint a viaszt megolvasztja. Rettenetes lelki vívódásait látva, bámulatba ejtő, hogy ilyen egyensúlyozatlan, születésétől deséquilibré-típusú idegrendszer zabolátlanságát micsoda lelkierővel tudja legyűrni, miképp tud annyiszor önnönmagán diadalt aratni. Ha vannak az emberi szellem nagyságát és hatalmát dokumentáló «Emberi Okmányok», Széchenyi Naplói valóban azok.

BÁRÓ EÖTVÖS JÓZSEF ÉS AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS.*

(1926.)

Egy nemzet nagy történeti és szellemi démiurgoszainak, hatalmas hőseinek carlyli értelemben vett méltó tisztelete csakis abban állhat, hogy a szellemükből s alkotásaikból előtörő sugarakat minden későbbi kor újra meg újra a maga szellemi tükrében felfogja s ennek kisebb-nagyobb görbülete szerint más és más módon újra a nemzet életébe termékenyen visszasugározza. Ma azért jöttünk össze, hogy esüggedt lelkünket ötvenöt évvel ezelőtt e napon elhunyt Eötvösünk eszmesugarai mellett melegítsük föl. Eötvös hatalmas génuszának sokféle gazdag fénynyalábja közül azt választottam ki, mely összetört nemzetünk jelenének s jövőjének legfontosabb tényezőjére vet átható világosságot: az *állampolgári nevelésre*.

Eötvös a szabadságharc zivatara elől külföldre menekül. Amikor érzékeny lelke maga körül mindent összeomlani lát, amikor a forradalom fúriája egész Európát beszáguldja: az eszmék embere a történeti élet gyorsan egymásra torló hullámai fölé, elvi magaslatra emelkedik, az eseményeket az államfilozófia magasabb őrtornyából szemléli. Elmékedéseinek gyümölcse «A XIX. század uralkodó eszméinek befolyása az álladalomra». Válságosnak és szomorúnak látja az európai társadalom jelenét, sötétnek a jövőjét. Kevés támaszponton nyugszik meg a szeme, ahol némi remény csillanhatna föl. «Polgárisodásunk — mondja — feloszlásnak megy elébe. Könyveket írtak Európa rothadásáról, s minden kicsapongásban, melyet politikai izgatottság korszakaiban a nép legalsó osztályai elkövettek, megannyi bizonyosságát látták azon barbárságnak, melybe süllyedtünk menthetetlenül.» Ehhez egészen hasonló az a pesszimista hang, amelyen háromnegyed század mulva, a mi szomorú jelenünkben, az *Untergang des Abendlandes* írója tárja föl a mostani európai kultúra sikító diszharmóniáját. Költő-filozófusunk a próféta intuíciójával s a tudós szigorú logikai elemzésével, a történeti életnek a maihoz hasonló hullámverése közepett, előre látja azt az óriási hullámot, melynek árja előbb-utóbb elönti az európai államok társadalmi térségeit, elmossa régi, nagy, történeti birodalmak határait s beiszapolja a társadalomnak régi szerkezetét.

Miből jósolta meg Eötvös a nagy katasztrófát? A század uralkodó esz-

* Előadás a Magyarországi Tanítók Eötvös-alapja 1926 febr. 2-án tartott emlékünnepeén.

méinek, a szabadság, egyenlőség és nemzetiség gondolatainak ellenmondásából. Ha mind a három eszme, úgy, ahogy a kor értelmezi őket, külön-külön érvényesül, akkor «valósításuk szükségkép minden nagyobb álladalmak feloszlására vezet», a népek nyugtalansága pedig még aggasztóbb mértékben fokozódik. Nagy történeti tényanyagból táplálkozó fényes dialektikával mutatja ki, hogy a teljes *egyenlőség* kizárja a *szabadságot*, mert vagy a régi césari abszolutizmusra vagy a kommunizmusra vezet, ami ugyancsak deszpotizmus, csak hogy a nép nevében gyakorolva. Ha mindenki mindenben szabad, csakhamar megszűnik az egyenlőség: ha pedig mindenki mindig egyenlő köteles lenni, akkor meg nem fejtheti ki szabadon egyéni képességeit s oda a szabadság. Az egyenlőség nevében a modern állam nem mindenkinek egyenlő szabadságát, hanem egyenlő alárendeltségét követeli; a szabadság pedig nem az egyes önállóságát jelenti az államban, hanem népképviselési alapon a többség korlátlan uralmát. A harmadik uralkodó gondolat a *nemzetiség* eszméje, amelynek felmorajló ereje már akkor recsegett-ropogtatta a Habsburg-monarchia laza eresztékeit, «éppen a történeti jog és minden egyéni szabadság lerontására van irányozva». Ha az egyik nemzetiség a másik fölé kerekedik, emezt éppúgy elnyomja, tagjainak szabadságát és egyenlőségét éppúgy megtagadja, mint az, melynek elnyomó uralma alatt mindaddig ő maga nyögött. Eötvös, aki oly mély humanitással és jogérzékkel foglalkozott számos munkájában a nemzetiségi kérdéssel, éles szemmel látta annak a szörnyű tragédiának lelki rúgóit, mely az ezeréves hazát egykor szét fogja marcanogni. Ennek előjátékát a nemzet már akkor megélte: testét az abszolutizmus köröskörül nemzetiségi tartományokra vagdalta szét. De ez akkor csak egy uralkodó hatalmi ténye volt, nem pedig egy nagy európai koalícióé, mely az ország feldarabolására a szent világbéke biztosítékának pecsétjét ütötte.

Eötvös fantáziája a kor uralkodó eszmeáramlataiból szigorú következetességgel iparkodik levonni a következményeket s ezek alapján megrajzolni a társadalom jövő képét. E képen erős színekkel tör elő már a kommunizmus, úgy, ahogy programját pár évvel ezelőtt Proudhon fogalmazta meg; a Marx-féle kommunista kiáltvány már megjelent (1847) ugyan, de Eötvös még akkor nem ismerte. Eötvös, a bárányfelhős ábrándozónak tartott költő, elég reális érzékű állambölcsele ahhoz, hogy felismerje a kommunista utópiák történeti ható erejét; hogy szinte előre lássa a húsz év múlva bekövetkező párizsi kommün véres színjátékát s azt a szerepet, melyet a kommunista ideológia állambomlasztó ereje világszerte ma játszik. Nagy művében majdnem félszáz lapon keresztül elemzi ezt a társadalmi teóriát, mintha csak érezné azt a szégyenteljes jelentőséget, melyre valaha majd a magyar történetben is vergődni fog. Félti tőle a jogállamot, mely az egyéni szabadság egyedüli biztosítója, mert hisz a kommunizmus hite szerint az állam, ez a haszontalan mű, mely csak az emberiség egykori nyomorúságára emlékeztet, nyom nélkül el fog enyészni egyházi s világi, törvényhozói, bírói, végrehajtó s a «tulajdonon» alapuló minden hatalmával.

Eötvös szemei előtt a kommunisztikus elméletnek francia típusa lebeg;

mivel azonban ezzel a mai bolsevizmus is lényegében és végső céljában megegyezik, Eötvösnek a veszedelem elhárítására irányuló gondolatairól korunkra nézve is értékes tanulságok vonhatók. Eötvös szemében a legfőbb erkölcsi és jogi érték az egyéni szabadság. Ezt akarja biztosítani mind a teljesen centralizált állami abszolútizmus mindenhatóságával, mind pedig az állam kereteit felbontó kommunizmussal szemben. Az államnak, elismeri, egységesnek és erősnek kell lennie, mert csak így tudja az egyéni szabadságot és jogrendet biztosítani; de e mellett az állami hatalomnak nem szabad korlátlanul lennie. Az utóbbinak ellenszere a felelősségrevonás s a széles önkormányzat, főképp az utóbbi keretében az erős községi élet, amelyben, mint kis körben, legjobban szokhatja meg a polgár a politikai jogok és köteleességek gyakorlatát.

A legfontosabb azonban az *erkölcsi* biztosíték: a törvényektől megszabott jogok mély és őszinte tisztelete. Ez pedig csak az állampolgárok megfelelő *nevelése* útján érhető el. Csakis így lehet biztosítani az állami hatalom s a jog helyes gyakorlatát. Hiába demokratizálódik a nemzet jogrendszere, az új jogoknak, az egyéni szabadságnak is csak ott van értelme, ahol a nemzet tagjait megfelelő műveltség képesíti a jogok helyes gyakorlására. Csakis a kellően művelt polgárok tudják a demokratikus intézményeket s egyéni szabadságjogokat a közönség érdekében hasznossá tenni, különben mindezek csak súlyos veszedelmek forrásai. A politikai demokráciának csakis a kultúrában való demokrácia a biztos alapja. Ezért sürgeti már előbb Széchenyivel való polémiájában, de meg 1848 augusztusában is, amikor már minden recsegropog körülötte, az elemi oktatásról szóló törvényjavaslatának a képviselőházban való elfogadását. A nemzet önfenntartó ösztöne már lázasan készülődik az önvédelmi harcra, minden figyelme a szerb, horvát, tót lázadások elfojtására összpontosul s ekkor, a nemzet égboltjának mennydörgése és villámlása közepett, a mi államfilozófusunk a legfontosabbnak tartja annak törvénybe iktatását, hogy a «népnevelésről gondoskodni a státus kötelességei közé tartozik s így e köteleesség következtében a státusnak joga van az egyes szülőt kényszeríteni arra, hogy gyermekeit neveltesse.» Ennek a népoktatásnak azonban ingyenesnek kell lennie. A népoktatásban látja Eötvös az egészséges állameszme legnagyobb biztosítékát a politikai éretlenséggel s a felforgató törekvések demagógiájával szemben. «Kérdem a Háztól, — így szól nemes pátozzsal, — akar-e mindent elkövetni, hogy e pár szó: «szabadság és egyenlőség» valósággá váljék? Nevelés nélkül az egyenlőség semmi; nem egyéb, mint puszta szó; a nevelés az, mi által az alsó néposztálybeliek az állam által nekik adott jogok élvezetére képesekké tétetnek. Elhalasztani a nevelési intézkedéseket nem más, mint azon időpontot elhalasztani, melyben a nép azon jogot, melyet az állam adott, valósággal élvezheti; mert jó és szép az, ha azt mondjuk, ami a törvényben áll, hogy minden ember hasonló politikai jogokkal él; ám a politikai jogokat nemesak a törvény adja, hanem adja a személyes képesség is. A politikai jogok megadása akkor, mikor műveletlenség miatt a népnek nagy része mások vezérletének van kitéve, magában semmi, s amennyivel több szabadság áll törvényben, annál nagyobb lesz azon való-

ságos különbség, mely a művelt és nem művelt osztályok között létezik.» Ugyanez a gondolat hangzik ki a népoktatási törvényjavaslat főrendiházi tárgyalása alkalmával 1868-ban mondott beszédéből: «nincsen fontosabb a népoktatásnál, mert a népnek műveltségi állapota közvetlen befolyást gyakorol az állam törvényhozására és kormányzatára». A jogállam feltétele a kultúrállam: az egyéni szabadságnak, a jogoknak csak ott lehet meg a lelkek mélyén rejlő erkölcsi garanciája, ahol a megfelelő kultúra a jogérvésnek, a törvénytiszteletnek, a mások emberi méltósága megbecsülésének forrása. A műveltség nemcsak a közösség iránt való odaadást, az ösztönös egoizmus csökkenését, az állam érdekeinek tudatos szolgálatát jelenti, hanem egyben a kritikai szellemet, a felforgató törekvésekkel szemben való ellenállás képességét is fokozza. Így Eötvös a népoktatást a maga egészében *állampolgári nevelésnek* minősíti.

A letűnt félszázad az állampolgári nevelésnek ezt az általános fogalmát kimélyítette s a részletekben tudatosan továbbfejlesztette, még pedig Eötvös szellemében, azokkal a veszedelmekkel szemben, melyeket nagy állambölelőnk a társadalmi fejlődésnek előre megrajzolt jövődjé képen megpillantott. Mik az állampolgári nevelés mai elvei, melyek Eötvös géniuszának felfogásával összhangban állanak?

Az első a nemzeti közösséghez való tartozás tudatának, a *szolidaritás érzésének* kifejtése: a jövődjé állampolgárt úgy kell nevelni, hogy a saját egyéni érdekeit mindig alá tudja rendelni a közösség érdekeinek. Csakis az állam polgárainak ez az önkénytelen lelki készsége tudja fenntartani és megerősíteni az állam egységét és rendjét, különben az állam feloszlik s anarchiába süllyed. A felnövekvő nemzedék egyben tanulja meg s érezze át annak szükségét is, hogy nemcsak egyéni, hanem egyszersmind *osztályérdekét* is kevesebbre kell becsülnie, mint az egész állami közösség érdekét, az előbbit az utóbbinak kötelessége alárendelni. Ámde a nemzetnél az emberi közösségek hierarchiájában még egy magasabb kategória is van: az *emberiség*. Vajjon az egyes állam érdekének nem kell-e meghajolnia az általános emberi, az egyetemes humanitás előtt, melynek eszménye Eötvös lelkét is oly mélyen áthatotta? Vajjon ma, az egyetemes emberi szolidaritás, a Népek Szövetsége, a világbéke eszméinek napjaiban nem kell-e az *állampolgárnak* a maga helyét átengednie a *világpolgárnak*? Az antik művelt világ összeomlása közepett a stoicizmus nagy eréllyel hirdette a kozmopolitizmus egyedül üdvözítő voltát: azóta egy korszakban sem volt az internacionalizmus eszméjének olyan hatóereje, mint ma, az emberi történetnek hasonló *Götterdämmerungja* közepett. Az egyes társadalmi osztályok, elsősorban az ipari munkásság, állami korlátokra való tekintet nélkül, pusztán gazdasági érdekközösségük alapján iparkodnak egybeforrni. Motivumuk nem az egyetemes emberi szolidaritás erkölcsi érzése, hanem csak a proletáriátusnak, mint osztálynak, gazdasági és hatalmi érdeke. A helyes állampolgári nevelés nincs ellentétben az emberiség eszméjével. Mert hisz az egyes ember nemcsak az emberiség tagja, hanem mindig egy konkrét nemzeté s államé is: az emberiség iránt való kötelessé-

gének is csak úgy tud eleget tenni, ha a kisebb társas közösségekkel szemben, melyekben in concreto él, vagyis a családdal, nemzettel, állammal szemben teljesíti kötelességét, mert hisz ezek teszik ki az egész emberiséget is. A család s a nemzet mellett a lélek számára az emberiség eszméje mindig csak halvány absztrakció. Minél jobban kibontakoztatja egy nemzet a maga szellemi s anyagi erőit, annál jobban gyarapítja egyszersmind az egész emberiség javainak összeségét.

Az állampolgári nevelésnek mint főcélnek a nevelés valamennyi ágát át kell hatnia. Nem korlátozódhatik pusztán az *értelem* felvilágosítására az állam célja, létjoga, eszközei s berendezése szempontjából. Ha az állampolgári nevelés csak az idevágó ismeretek közlésében állana, akkor az volna a legjobb állampolgár, akinek a legtöbb államtudományi ismerete van. Ennél sokkal fontosabb az állampolgári *érzelet* és *akarat* fejlesztése, nemcsak közvetlenül a nemzet szeretetére, az állam tiszteletére, régi nyelven szólva: a hazafiságra való nevelés által, hanem közvetve mindazon eszközök útján, amelyek olyan lelki tulajdonságokat rögzítenek meg a felnövekvő nemzedék lelkében, amelyek a jó állampolgárt általában jellemzik. Ilyen a törvényeknek való engedelmesség, a rend, fegyelem, pontosság, munkakedv, kitartás, kötelességtudat, felelősségérzés, szociális érzék, stb. A nemzeti érzés ápolása azonban nem lehet egyoldalú, nem alapulhat pusztán érzelmi szuggesztión sem, mert könnyen vak sovinizmusba csap át, mely a többi nemzetet megveti, ezek értékes tulajdonságainak észrevételét eleve meggátolja, amire a mi nemzetünk különösen hajlamos. A nacionalizmusnak pusztán érzelmi magatartását az értelmi belátásnak, a szükséges ismereteknek kell kiegészíteni. Mai szörnyű esettségünkben nem elég nemzetünk tragikus történetének, földrajzi és gazdasági adatainak, a szomszédnépek esztelen trianoni rablásának ismertetése, hanem az is szükséges, hogy nemzetünk hibái, egyoldalú tulajdonságai, a múltban elkövetett tévedései is a jövőndő állampolgárok előtt világosan álljanak. A nemzeti öncsodálat helyébe Széchenyi szellemében a nemzeti önkritikának kell lépnie. Ha a következő nemzedék köztudatába ezt beleneveljük, már ezzel megnyílik a javulásnak s talán a nemzeti renaissancenak útja. Az így nevelt nemzedék megéri az állampolgári jogok észszerű gyakorlására s akkor nem kell a történeti fejlődés folytonosságának hirtelen megszakításától, a társadalmi rend radikális felforgatásától félni az általános, egyenlő és titkos választójog miatt, akkor beteljesedik Eötvös nagy kultúrpolitikai álma: a művelődésbeli demokrácia biztosítja a politikai demokráciát.

Nemzetünkéből történeti életének ebben a legszomorúbb korszakában jobban hiányzik a közlélek egysége, mint valaha. Mintegy lélekrianás támadt a nemzet szellemének felületén: éles szakadék választja el társadalmunkban a művelt embert és a műveletlent, a várost és a falut, a középosztályt s az ipari munkásságot, a katolikusokat és a protestánsokat, a keresztényeket és a zsidókat, a hívőket és a hitetleneket, az alkotmányjogi folytonosság-hoz ragaszkodókat és a szabadkirályválasztókat. Most, amikor a nemzet összes erőinek a legbensőbbben és céltudatosan kellene egyesülnie, a nemzetbontó

centrifugális erők jobban húzzák szerteszét a közösség lelkét, mint bármikor. E szomorú helyzetből csak egy út vezethet ki: az állampolgári érületnek a következő nemzedék lelkébe való olyan beleplántálása, mely arra képesíti, hogy a nemzet közös érdekét minden egyéni, osztály- és pártérdek fölé tudja helyezni, hogy az egyén a nemzet egyénfölötti akaratszerzetébe összhangzóan tudjon beleilleszkedni. Ha a nemzeti érzés, ez a hatalmas történeti misztikus erő kihűl s külső megnyilvánulása csak jelszóvá, pusztán gépies ajakgimnasztikává fajul: akkor a magyarság, mint ilyen, befejezte történeti hivatását s maga ássa meg nemzeti léte sírját.

Az állampolgári nevelés legértékesebb gyümölcse az egyéni *felelősség-érzés*. Ennek jelentősége annál jobban növekszik, minél szervezettebbé válik a társadalom. A rendkívül szétkülönült munkafelosztás következtében a nemzet életében minden mindennel a legszorosabban összefügg: a társadalom igazában csak mai modern formájában vált organizmussá, melynek már Platon filozófiája minősítette: minden tag az egészt szolgálja s az egész minden egyes tagot. Egyik zavara a másikat is tönkre teszi: minden tag felelős a másikért. Ezt a bonyolult társadalmi organizmust a felelősség szellemének kell áthatnia. Minden egyes egyénnek megvan a maga külön hivatása, saját munkaköre, melyet szolgálva, a nemzet nagy akaratszerzetében kisebb-nagyobb szerepet játszik, s vagy hasznára vagy kárára van a közösségnek. Az egyesek munkaköre egymáson keresztül-kasul szövődik, az egyesek nem egymás mellett, elszigetelten dolgoznak, hanem egy sokrétűen bonyolult hierarchikus munkaközösségben s itt minden egyesnek megvan a maga nélkülözhetetlen szerepköre. Csakis így tud hatékonyan és sikeresen működni az állam hatalmas gépezete, mint egységes egész. Ebből következik, hogy manapság az egyén felelőssége megnövekedett. Ennek jelentőségét még csak fokozza, hogy a politikai demokrácia diadalrajutásával az egyén szerepe a nemzeti közakarat kialakításában is erősen kitágul. Éppen ezért a nemzet ma még fokozottabb igénnyel léphet föl az egyessel szemben, mint azelőtt. Ennek a felelősségnek mélyen átértett tudata az állampolgári nevelés végső eszménye.

Régebben ennek a nevelésnek a nemzeti államokban egyik fontos eszköze volt a hadsereg, az engedelmességnek, fegyelemnek, bajtársi érzésnek, bátorságnak és odaadásnak ez a sokszor érdes és szigorú, de megbecsülhetetlen iskolája. Ez az iskola a magyarságra nézve, ennek fonák történeti és alkotmányjogi helyzetében, nem fejthette ki nemzetnevelő szerepét: a nemzet a közös hadsereget idegennek, sőt az ő nemzeti aspirációit féken tartó intézménynek érezte. Most meg, hogy a történeti helyzet megváltozott, nincsen számbavehető hadserege, a magyar nép zöme meg van fosztva attól az iskolától, mely a férfikor küszöbén tanítaná s szoktatná meg fegyelemre, pontosságra, kitartásra, odaadásra, bajtársi érzésre s a felelősség fokozottabb tudatára. A katonai életnek itt csak ezeket a *lelki hatásait* veszem szemügyre s egészen figyelmen kívül hagyom a fegyverek forgatásában s használatában való begyakorlást, a szoros értelemben vett katonai szakkiképzést, melynek

lehetőségétől nemzetünk ma minden módon meg van fosztva. A torna és a sport lelki hatásai azonban ugyanazok, mint a katonai életé. A Levente-egyesületek jelentősége itt kapcsolódik bele az állampolgári nevelés kérdésébe : a tornagyakorlatok és a sport különféle ágai nemcsak a testet fejlesztik, a nemzet egészségi színvonalát s ellenállóképességét emelik, hanem az együvé-tartozás, a korporatív felelősségérzés, a pontosság és türelem erényét is a lelkekbe rögzítik, oly tulajdonságokat, melyek nélkül a jó állampolgár lelki-sége soha ki nem alakulhat s meg nem szilárdulhat.

A magyar állampolgári nevelésnek van egy sarkalatos dogmája, amely nélkül meg sem indulhat s minden munkája hiábavaló : *a nemzet történeti missziójába, jövőre területi épségbe vetett hit.* Mi, magyar nevelők, sok mindenben elütünk egymástól : vallásban, világnézetben, politikai felfogásban. De egyben sohasem : a halhatatlan magyar nemzet hitében. Ez a hit tartotta meg épen a nemzet lelkét, mikor határai annyiszor nem voltak épek a történet tragikus sorsfordulatain és csak ez a hit tarthatja épen s tettekre-szen a jövőben is. Ezt köti szívünkre halhatatlan Eötvösünk is : «Ha körültekin-tünk — mondja — határainkon, nincs hely, melyet egy vagy más idegen sajátjának ne nevezett volna. De nemzetünk azért fenntartotta magát s hazá-jának határait, mit Isten kegyelmén kívül csak annak köszön, mert soha jövőjén nem kételkedett, mert a legnehezebb megpróbáltatások alatt nagy reményeiről nem mondott le, mert soha hazaszeretetében nem ingadozott.» A múltban sokszor megedzette nemzetünk lelkét a fájdalom tisztító ereje : higgyünk abban, hogy most is a történet láthatatlan nagy világtervében üdvös-nek bizonyul a szenvedések pedagógiája.

TOLSZTOJ MŰVELŐDÉSELMÉLETE.

(1911.)

Minden nagy szellem nemzetének és korának nagy tanítója. Nemcsak nemzetnevelő, hanem világnevelő is. Tolsztoj gondolatai, mihelyt megszülettek, nemzetközieszé váltak. Életének második felében ő maga is az egész világ pedagógusának érezte magát, aki már a tökéletesedés biztos útját járja.

Tolsztoj huszonegy éves korában, majd ismét egy évtizeddel később iskolát alapít Jasnaja-Poljanán. Elsősorban azonban nem ez az iskolaszervezés az érintkező pont az ő egyénisége s a pedagógia között, hanem a művelődésre vonatkozó sajátos elmélete, a *kultúra* fogalmához való viszonya. Ennek, mint világfelfogása legfőbb ütközőpontjának szögéből nézve gondolatait, már könnyen megérthetjük bizarr pedagógiai elveit és iskolájának különös szellemét.

A pedagógia föladata egyrészt kiválasztania azt az értékes műveltségi anyagot, melyet a következő nemzedékre érdemes származtatnunk, másrészt megállapítani azoknak az eljárásoknak szabályait, melyek útján ezt a műveltségi anyagot a legalkalmasabb módon a következő nemzedéknek átadjuk, vagyis a magán- és köznevelést szervezzük és vezetjük. Az előbbi föladat, minthogy Tolsztoj teljesen tagadó álláspontot foglal el kultúránkkal szemben, nála sajátos megoldást nyer: paraszttromantikája a kultúra értékes tartalmát majdnem a szó eredeti értelmére, a földművelésre zsugorítja össze.

Bár a kultúrával szemben ifjúkorától kezdve nyomon kísérhető kritikája gyűlöletté, szinte ázsiai kultúriszomnyá csak életének utolsó három évtizedében fokozódott, tagadhatatlan, hogy amikor iskoláit szervezte és fenntartotta, már meg volt győződve a nyugati műveltség értéktelenségéről. A kultúra ostromozó megvetése, a műveletlen ember boldogságának eszményre emelése és ezzel szemben az iskolának, mint éppen a kultúra propagandájának szervezése csak egyike ama nagy belső ellenmondásoknak, melyek Tolsztojban a világ hamis jogrendszerét és egyenetlen társadalmi rendjét elítélő főnemest, a nagybirtokot a legélesebben ellenző nagybirtokost, a művészetet legyalázó hatalmas íróművészt, az orosz forradalmi irányzatok radikális eszközei ellen kikelő s mégis a katonai engedelmesség azonnali megtagadására bujtogató anarchistát, a nagy szlavofil patriótát, de a hazafiság ellen dörgő filozófust jellemzik.

Tolsztoj művelődéstudománya legalkalmasabban a *kultúráról* való fölfogásának (I.), *nevelési elveinek* (II.), *iskoláinak* (III.) s *Rousseauhoz* való viszonyának elemzéséből (IV.) ismerhető meg.

I.

A kultúra végső elemzésben az értékek megvalósítására irányuló tevékenység. Ez a tevékenység vonatkozhatik szellemi javakra (tudomány, művészet, vallás, erkölcs, politika) s anyagiakra (gazdaság, technika, kereskedelem). Tolsztoj nem kegyelmez meg sem tudományos, erkölcsi és esztétikai, sem anyagi kultúránknak, mert szerinte mindez megsemmisíti az embernek embertársa iránt való természetes, egyszerű, eredeti érzését. Amint hosszú életén keresztül lelke mélyéből minduntalan fölfakadt e kérdés: «Mire való az egész élet?», hasonlóképp a szigorú törvénytörő bíró hangján veti föl a *quaestio iuris*-t legértékesebb eszményeinkre nézve: «Mire való a tudomány s művészet?» Huszonnyolc éves korában fölismeri addigi szellemi fejlődésének egyoldalúságát, látókörének szűkös voltát; mintegy szomjuhozni kezd annak a régi kultúrának ismeretére, mely hosszú évszázadok alatt Nyugateurópában kifejlődött s amely minden nagyobb szellemnek iskolájává lett. Miben áll a nyugati civilizáció? A műveltség boldogabbá teszi-e az embert, mint ez a nélkül volna? Ilyen gondolatok foglalkoztatták, midőn elhatározta magát első nyugateurópai útjára (1857). Francia-, Német- és Olaszország kultúrájának közvetlen látása * csak még jobban megérlelte kultúraellenes gondolatait, melyek élete haladtával mindig sötétebbekké váltak s a megvetéssel mindjobban vegyültek.

Tolsztoj az intellektualizmussal szemben kétségkívül az érzelem filozófusa; minthogy a kultúra jórészt tudományon, azaz intellektuális munkán nyugszik: Tolsztoj ellenségévé szegődik a tudománynak s ahol csak teheti, a legélesebb szavakkal hirdeti a racionalizmus esődjét. «Minden rossz — mondja — az ész ostobaságából, az ész huncutságából származik.» Az ész nyugateurópai hosszú, de győzedelmes drámája ilyen furcsa kifejlésre jutott a keleteurópai térségeken.

Tolsztoj minden alkalmat megragad, hogy a kultúra egyik főelemét, a tudományt diszkreditálja. Elsősorban a tudomány nagy csalódásait igyekszik ebből a szempontból kihasználni. Rámutat a *hegelianizmusra*, mely az ő fiatal korában mindenütt: hírlapokban, történelmi és jogi előadásokban, elbeszélésekben, művészetben, nyilvános és magánbeszélgetésekben kifejezésre talált; aki nem ismerte Hegelt, annak nem volt meg a joga arra, hogy társalgásban részt vegyen. S ez a hatalmas rendszer megsemmisült, mihelyt a művelteknek nem volt többé rá szükségük. *Malthus* matematikai formulákkal fölcicomázott «törvénye» a népesség és az élelmiszerek szaporodásának

* Tolsztoj életrajzi adataira nézve l. *R. Löwenfeld: L. N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung.* Berlin, 1892.

viszonyáról majd egy félszázadig megtámadhatatlan tudományos bölcsesség volt: a pauperizmus oka megváltoztathatatlan, az emberi akarattól független természeti törvénynek látszott, amelyet azonban ma már senki sem vesz komolyan. A XIX. század második felében *H. Spencer* új állítólagos tudományt szerkeszt egy hiperorganikus lényről, melynek neve emberiség; szociológiája annak alapján akarja eldönteni, hogy mi az ember, vajjon milyenek az organizmus sajátosságai. Ha ilyen tühegyen álló a tudomány, mint a kultúra főeleme, — ujjong Tolsztoj, — milyen lehet a kultúra többi tartalma!

A tudósok, a fejmunka emberei avval kérkednek, hogy az izommunka és a gondolatmunka egymásnak igazságos viszonzatszolgálatot tesznek; pedig voltaképp a fejmunkások csak a kézimunkások munkájának kizsákmányolására formáltak a mai társadalom erkölcsi kódexében jogot. Tolsztoj hevesen kikel a történeti fejlődés folytán előálló *munkamegosztás* ellen s a legerősebb meggyőződéssel hirdeti annak az állapotnak egyedüli igazságos voltát, melyben mindenki maga állítja elő az életfönntartásához szükséges eszközöket. De ha mindenki kötelességének tartaná megfogni az ekeszarvát, — mint Tolsztoj tette, — akkor nem volnának meg technikai kultúránk csodálatos eredményei, akkor az emberiség beérte volna az orsóval és a kézi szövőszékkel s ma nem rendelkeznek fonógéppel s mechanikai szövőszékkel; akkor az emberek megelégedtek volna a mécsessel s eszükbe sem jutna a villanyvilágítás; jó volna még a vitorlás csónak és sejtelmük sem volna a gőzhajóról. Munkamegosztás, társadalmi differenciáltság nélkül nem volnának vasutak, fénykép, fonográf, telefon, telegráf, mikroszkóp, teleszkóp stb.

A modern kultúra ez eredményeinek nemlétét egy csöppet sem sajnálná Tolsztoj, mert nála minden kultúrai haladás mértéke a társadalmi jólét (szociális eudaimonizmus). «Ha a munkás — úgymond — a helyett, hogy gyalog járna, vasúton mehet, azért a vasút az ő erdejét emésztette föl, a kenyeret az orra elől vitte el és ezzel hozzájárult ahhoz, hogy mint a tőke rabszolgája oly helyzetben van, mely alig különbözik valamiben a szolgaságtól. Ha a munkás a gőzgépek segítségével folytán olcsón vehet hitvány gyapotszöveteket, ennek fejében a gőzgépek viszont megfosztották a házimunkától és a gyárosoktól függő helyzetbe sodorták. Azzal, hogy telefon, teleszkóp, gőz- és villamosgép, automobil stb. van, a munkás élete nem lett jobb. A tudomány egész lényével a vagyonos osztályok szükségleteihez alkalmazkodott.»

Tolsztoj azonban nemcsak a tudományt, hanem a kultúra másik főformáját, a *művészetet* is kizárja a műveltség s így a tanítás anyagából. Szerinte amit a paraszt nem ért, számítani kell az irodalomból és művészetből. Az ő szemében Goethe Faustja mélyebb jelentés és egység nélkül szükölködő féremű, Sophokles, Euripides és Aristophanes drámái jelentéktelenek, Michelangelo Utolsó ítélete abszurdum, Beethoven kilencedik szimfóniája a rosszabbik fajta muzsikába tartozik, Wagner és Böcklin törpe szellemek. A művészek a népnek sem nem akarnak, sem nem tudnak használni. A festőnek, hogy nagy terveit megvalósíthassa, műtermének kell lennie, mely legalább akkora, hogy

benne negyven asztalos és cipész, akik hideg és dohos odvakba vannak zsúfolva, kényelmesen megférne. A művészet ébresztésére milliókat dobnak ki, de a művészet termékei a népre nézve haszontalanok.

Tolsztojnak az e kultúraellenes magatartása az orosz népnomorúságból érthető. Ebben kereshetjük forrását rezignációs elméletének: az európai kultúra romlott, le kell tehát mondani róla, a polgári és katonai kötelességek megtagadása által a mai társadalmi rendet föl kell robbantani s visszatérni az ős, patriarchális, jobban mondva anarchikus állapotba, a primitív élet megnyugtató csendjébe.

A tolsztojizmus *kultúrfilozófiájának* lényege: a legjobb és legboldogabb az, aki a legkevesebbet gondolkozik: s éppen ezért a paraszt értékesebb, mint az úr; a fa többet ér, mint a paraszt; egy tölgyfa halála a természetet jobban elszomorítja, mint a kultúremberé. A civilizált emberre ránehezedik az elme súlya, pedig ez teljesen szükségtelen, mert úgy sem tudja az elme előtte föltárni az élet célját; ezért meg kell az embernek szabadulnia esztől, el kell háritania magáról a hamis észkultusz bilincseit. Mi akarjuk a népet megtanítani gondolkodni, holott ő taníthat meg bennünket egyedül a boldog egyszerűsége és igazságra. A kultúrember még mindig maga előtt keresi az ideált, holott az már mögötte van. Az emberiség «fejlődése» nem lendítőkereke a lelki összhangnak, hanem legerősebb akadálya. «Egy egészséges gyermek, mikor megszületik, egészen megfelel az igazság, szépség és jóság eszményének, azontúl ettől csak távolodni fog.»

Mi tehát a *tennivalónk*? Költözzünk ki a városokból, a nyomor siralmas fészkeiből, bocsássuk szabadon a gyárak és műhelyek népét, térjünk vissza a falukra és pusztákra, dolgozzunk ott két kezünkkel, elégítsük ki egymagunk minden szükségletünket. A dolgozó nép élete az egyedüli igaz élet. Tolsztoj maga is parasztruhát ölt, maga látja el magát mindennel, nem vesz igénybe szolgálkat és munkásokat. Lenézi saját nagy íróművészetét is, hiúságnak tűnik föl előtte s összetörve regényírói tollát, csak új eszméit, az emberiség számára egyoldalúan megfogalmazott életideálját szolgálja.

A régibb romantikusok kultúránkat a középkorra szerették volna visszavezetni. Az *újromantikusok* továbbmennek. Schopenhauernek a buddhista Nirvána kell, Tolsztojnak a természeti állapot és őskereszténység, Nietzsche is az «őserdő szőke bestiájából» szerkeszti meg az emberfölötti ember alakját, ugyanígy konstruálja meg Chamberlain képzelete a germánok hipernációját. Tolsztoj *muzsikromantikája* eszménnyé avatja az orosz parasztot, csak jó oldalait, dolgos és meglegedett természetét, vallásosságát, csekély igényűségét látja. Ezt az ideált állítja a túlságosan művelt, de rothadt társadalom elé; ennek az eszménynek megvalósulásától várja az éles szociális ellentétek megszűnését. Ha vége van a kultúrának, vége van a nyomorúságnak is.

A népet a tudomány és művészet eddig csak mulatságból és szórakoztatásunk végett tanulmányozta s írta le vagy ábrázolta; de hogy tenni is kellene a népért valamit, arról a «tudomány» eunuchjai és «művészet martalócai» megfedkeztek. Hogy Tolsztoj ennyire megvádolja a kultúrát, abban

nagy része van a sajátos orosz társadalmi viszonyoknak. A parasztsztály százmilliójának hatalmas vállain áll ugyanis az udvari és földbirtokos nemesség tizenöt milliója. Az orosz társadalom feudális nacionalista nemesi társadalom, melynek vezérgondolata az orosz kontinentális világhatalom. A parasztság helyzete nyomasztó, részint azért, mert a sokáig tartó szolgaság közböbbsé, passzív jelleművé tette, részint mert az ország hirtelen csapott át a terménygazdálkodásból a pénzgazdálkodásba; így egy csapásra megszületett a romboló kapitalizmus. Tolsztojnak nem is kellett nagyon féltennie népét a kultúrától, mert ez Oroszországot csak a felületén érintette, az alsó rétegek nagyjában kultúramentések. A hatvanas években indul meg Oroszország átalakulása a jobbágyrendszer megszüntetésével. Tolsztoj azok közé tartozott, akik még e törvény előtt fölszabadították jobbágyaikat. Sokat szenvedtek azonban még a parasztok, amíg jogaik és kötelességeik az állammal s előbbi uraikkal szemben nemcsak törvényileg, hanem a gyakorlatban is tisztázódtak. A nemesség lehetőleg kijátszotta a jobbágyokat; hogy ez lehetséges volt, annak okát Tolsztoj a parasztok tudatlanságában kereste s ezért állította föl iskoláit 1861-ben. Azóta az utolsó évtizedekben, jóllehet az orosz még ma is ki nem fejlődött, nyugateurópai értelemben embrionális nemzet, nagystílusúnak ígérkezik.

Midőn Tolsztoj kultúrelenes, szinte quietisztikus életművészetre tanít, megfélekedezik arról, hogy a kultúra értékessége nem függhet attól, vajjon boldoggá tesz-e bennünket, hanem hogy megvalósítja-e a szép, jó s igaz abszolút eszményeit, vagyis hogy a kultúrának igaz értelemben erkölcsi s nem eudaimonisztikus szankciója van.

II.

Ha Tolsztoj *nevelési elveit* gyökerükben akarjuk érteni, azokat részint kultúrfilozófiájának előbb vázolt keretébe kell illeszteniünk, részint gyermek- és ifjúkori iskolai emlékeit kell megvilágítanunk. Gyermekkorát ugyanis csaknem megszakítás nélkül falusi birtokukon töltötte; innen van a falusi élet iránt való rajongó szeretete, innen van paraszttromantikájában a civilizálatlanság eszménye. A kazáni egyetemen a keleti nyelveket oly rossz eredménnyel tanulta, hogy kénytelen volt átlépni a jogi fakultásra, mely igen alacsony szintájon volt. Nagyobbrészt német születésű tanárai komikus orosz nyelven tartották előadásait. A többi kar hallgatóinak a jogi kar szolgált vizsgínházul. Ebből az időből származik mélységes megvetése az egyetemek iránt, a műveiben folyton előtérbe nyomuló éles szarkazmus minden «hivatalos» tudomány ellen. Számos pedagógiai elvének bizarr jellege nyer pszichológiai magyarázatot abban, hogy hiányzott az árván fölnőtt Tolsztojnál a családi nevelés igazi melege s a középiskolai s egyetemi tanulmányok komoly irányító hatása; tépelődő természete szabadjára volt hagyva, innen diákéletének boldogtalansága; ha ismerte is a *jeunesse dorée*-nek víg oldalait is, ezek később annál sötétebbeknek tünnek föl előtte.

Egyoldalú műveltségét nyugateurópai útjain egészítette ki. A berlini

egyetemen kora két leghíresebb tanárát, Droysent és Du Bois-Reymond-t hallgatta. Nagyon megnyerte tetszését a kézműves-egyesület gyűlése, különösen azoknak a szekrénykének kinyitása, melyekből a bedobott kérdőlapokat kihúzták s feleltek rájuk. Egész útjában legjobban érdekelte a népiskolák ügye, mivel a népiskolai reform Oroszország új korszakában, II. Sándor jobbágyfölszabadító ediktuma óta elsőrangú kérdéssé vált. Lipcsében a szász iskolákat látogatta meg, melyek a legjobbak voltak akkor Németországban. Az orosz kormány abban az időben kérdést intézett számos francia, német és belga pedagógushoz, vajjon hogyan lehetne az orosz népnevelést a legegyszerűbben szervezni. Ezek közé tartozott Berthold *Auerbach* is, kit Tolsztoj Drezdában fölkeresett s vele a népoktatásügyről sokat tárgyalt. Amit azonban Németországban a népnevelés hathatós eszközeként emlegettek, Tolsztoj előtt, aki ezt a tárgyat egészen más, hazai kultúrföltételek szempontjából nézte, az orosz népszellemre nézve értéktelennek tűnt föl. Természetes, hogy Tolsztoj, aki vidéki nevelésben részesült, aki testét-lelkét katonai életben kultiválatlan vidékeken nagy erőfeszítéseknek tette ki, az *egyéni* nevelés eszményétől volt áthatva s az uniformizáló német iskolai rendszer sehogy sem nyerte meg tetszését. Kissingenben megismerkedett J. Fröbel unokaöccsével, ki megmutatta neki a kiseddévót: ez a nevelési intézmény teljesen új volt előtte. 1860-ban Marseilleben alaposan megvizsgálta a nép- és munkásiskolákat, Londonban ugyanazokat, Eisenachban és Gothában, különösen pedig Weimarban a kiseddévókat. Ezek azonban «az újkori pedagógia legabszurdabb termékeinek» tűntek fel előtte.

Tolsztoj mindezen külföldi tanulmánya után meg volt győződve arról, hogy a népnevelés terén Oroszország még sokkal többre viheti, mint Németország; az orosz ugyanis még el nem romlott nép, míg a német olyan gyermekhez hasonlítható, aki már éveken keresztül nagyon helytelen nevelésben részesült. 1861-ben már érvényesíteni óhajtotta külföldi pedagógiai tapasztalatait s engedélyt kért arra, hogy Jasnaja-Poljanán népiskolát alapítson. Összesen tizenkét iskolát állított föl. 1862-ben megindította a havonként megjelenő *Jasnaja-Poljana* című pedagógiai lapot, hogy tágabb körben is figyelmet keltsen a közoktatásügy iránt, egyszersmind hogy pedagógiai elméleteit s iskolájában szerzett tapasztalatait benne közölje.*

Pedagógiai elvei teljesen előbb vázolt *naturalisztikus kultúrfilozófiáján* nyugszanak. Folyóiratának mindjárt első füzetében megtámadja az általánosan kötelező népoktatás eszméjét. Szerinte Nyugat-Európában is a szülők s tanulók akarata ellenére kötelező az iskolabajjárás, ezek alig várják az iskolaszabadság visszajövetelének pillanatát. Fölveti a kérdést, vajjon honnan veszi az állam a jogot arra, hogy megkövetelje a nép iskoláztatását? A népre úgy kell ráerőszakolni az iskolát, mert ez nagyon is érzi, hogy az ott nyújtott művelt-

* Tolsztoj pedagógiai művei összegyűjtve a következő címen jelentek meg: L. N. Tolstoj: *Pädagogische Schriften*. 2 Bde. Jena. 1907. Diederichs. Von dem Verfasser genehmigte Ausgabe von *Raphael Lœwenfeld*. (Sämtliche Werke. I. Serie. Sozial-ethische Schriften. Bd. 8—9.)

ség nem a valódi. A nyugati iskola nem az életet szolgálja, mindig olyasmivel tömi a gyermek fejét, amire nincs szükség: az új orosz iskolák feleljenek meg a nép szükségleteinek. Az eddigi iskolákban a nyáj volt a pásztorért s nem a pásztor a nyájért. Megtámadja Pestalozzi pedagógiáját, mivel ebben a képzet, az alkotási vágy, a fölfogási képesség művelése háttérbe szorul. A nyugati iskolai oktatásban nem lát egyebet, mint az előadás pontos megkezdését, rendezett és nyugodt ülést s esztelen pedantériát.

Tolsztoj legfőbb nevelési elve *Rousseau* nyomán, akinek pesszimista kultúrfilozófiája a legmélyebb hatással van rá, a *szabadság*. Éppen ezért minden nevelést, mint egyik embernek a másikra való szándékos és erőszakos befolyását kárhoztatja. Senkinek sincs joga a nevelésre, mint erkölcsi zsarnokságra. A nevelő ugyanis olyanná akarja tenni az embert, amilyen ő maga. Ennek a törekvésnek egyedüli alapja pedig az emberi elme gögje. Semmi kényszer, semmi nevelés! Mindenki azt tanulja, ami neki tetszik s azt tanítsa, amihez ért. A *művelés* ugyanis egészen más, mint a *nevelés*; amaz szabad s így jogos, emez kényszerített s így jogtalan. Ha tehát a nép művelődni, azaz tanulni akar, ám tanuljon; de senki se kényszerítse erre. Az iskola csak ismeretközlő hely legyen, melynek munkájában azonban nincsen szükség semmiféle előre megállapított rendszerre, módszerre, a tanításnak semmiféle tervére. A tanító ne törődjék azzal, vajjon mit jegyez meg a tanuló; az utóbbi a tanulás legteljesebb szabadságát élvezze. A nyilvános előadások és múzeumok az iskola eszményképei; azt jegyezzük meg belőlük, amire szükségünk van s ami érdekel bennünket. Az elfogulatlan megfigyelés azt mutatja, hogy azok az emberek, akik nevelésben nem részesültek, vagyis csak a szabadon érvényesülő befolyásoknak voltak kitéve, sokkal frissebbek, erősebbek, önállóbbak, józanabbak, igazságosabbak, mint azok, akik valami nevelésben részesültek.

Tolsztoj forradalmi nevelési elveit beható bírálat alá fogta *Markow*, a tulai gimnázium főfelügyelője; kifejtette, hogy az emberiség haladása éppen abban áll, hogy a kor műveltségét átadjuk a következő nemzedéknek, mely erre tovább építhet, a nélkül, hogy a régibb nemzedékek fáradságos munkáját ismételni volna kénytelen. Tolsztoj kereken tagadta a haladást (*A művelődés haladása és fogalma** című értekezésében), amint már a néhány évvel előbb megírt *Luzern* című munkájában is. A svájci szálló túlfinom vendégeinek keményszívűsége láttára végleg megérlelődött benne az a gondolat, hogy a kultúra nem tesz jobbá, nem jelent haladást s boldogságot. Ha megengedhető is az, hogy az emberiség néhány lépést előrehaladt, de nem tagadható, hogy más szempontból ugyanannyit visszafelé ment, boldogsága csökkent. A parasztnak ugyan mi haszna van a könyvnyomtatásból? Az olvasni tudás rontja a népet.

Az ilyen kétes értékű iskoláztatás árát a nép fizeti meg; a saját pénzén teszi az állam a népet boldogtalanná. Az újonnan berendezett népiskolák,

* Pädagogische Schriften. I. 290—293.

melyek a tudomány költséges igényeinek megfelelnek, melyekben tehát csavaros padok, földgömbök, térképek, könyvtárak vannak a tanítók és tanulók számára, megkétszerezik minden falu adóját. Sokan azt hánytorgatják, hogy a pedagógia a népnek már most is sok hasznot hajt, de majd ha egészen kifejlődik, akkor lesz csak a haszon igazán látható. Tolsztoj azonban azt hiszi, hogy ha ez a fejlődés már meglesz s a kerületben húsz iskola helyett százban, még pedig igazi «tudományos» iskolában fognak nevelni: a nép, mely ezeket az iskolákat fönntartani kényszerül, még jobban el fog szegényedni, még boldogtalanabbá fog válni, keményebben lesz kénytelen dolgozni s nem marad majd ideje arra, hogy a tanítás gyümölcseit élvezze. A tudománynak célja volna a népnek szolgálni; s íme, e föladatra képtelen.

Ha megkérdezzük Tolsztojt, vajjon a nem «tudományos» iskolában, tehát az olyanban, amilyen az övé volt, mit kell tanítani: azt válaszolja, hogy csak azt, amire a népnek szüksége van: írást és számolást, a többi tárgy szükségtelen és haszontalan. Mégis, régebben iskolájában tizenkét tárgyat taníttatott: írást, olvasást, szépírást, nyelvtant, bibliát, nemzeti történelmet, rajzot, mértant, éneket, számtant, természeti ismereteket, vallástant. Később még az írást-olvasást is elvetette, mint szükségtelen, sőt káros ismereteket.

Gondolatok a nevelésről és tanításról című értekezésében különösen kiemeli a *vallásoktatás* fontosságát. A nevelést vallásos alapra kell helyezni. Sajnálatosnak mondja, hogy az iskolákban manapság már a vallástant a legutolsó és szükségtelen tárgyak közé sorolják s csak mint antik hagyományt, melyben már senki sem hisz, kegyeletből tanítják. Pedig minden iskolának tanítástervében ezt illeti meg az első hely; de nem a dogmatikus kereszténység tanait, hanem az őskereszténység egyszerű és észszerű formáját. Ez a volta-képi alapja az erkölcsiségnek is. Erkölcsiséget a vallástól függetlenül belenevelni az emberekbe, Tolsztoj szerint annyi, mint mikor a gyermek a kitépett plántát gyökerei nélkül akarja más földbe ültetni. (*Vallás és erkölcs*. 1894.)

Kárhóztatja a vizsgálatokat, az iskolai látogatásokat, az iskolai jutalmazásokat és büntetéseket. Nincs szükség, szerinte, tanítóképzésre sem. Leticinsynyi a német tanítószemináriumokat, a francia és angol tanítóképzőket, mert hite szerint éppúgy lehetetlen valakit tanítóvá, kivált néptanítóvá ki képezni, mint művésszé vagy költővé.

A modern pedagógia egyik fő feladatának tartja azt, hogy megállapítsa az egyes társadalmi rétegek kultúrérdekeit s ezek kielégítési módját. Tolsztoj amint elveti a társadalmi munkafelosztás elvét, éppúgy nincs meg nála a kultúrmunka fölosztásának elve sem. Mind elméleti fejtegetése, mind gyakorlati iskolaszervezése csak *egy* társadalmi rétegre, a paraszti rendre gondol. A középiskolai oktatással alig foglalkozik (szigorúan elítéli a latin tanítását), az egyetemeket pedig egyenesen haszontalanoknak nyilvánítja, mert a nép semmiféle szükségletének sem felelnek meg, legföljebb olyan embereket tanítanak ki, akikre a romlott társadalomnak s a politikai zsarnokságnak van szüksége. Nevetségesnek tartja az egyetemek fölolvadó rendszerét. Azzal

vádolja a tanárokat, hogy a kritikától félve, nem merik műveiket kinyomatni, hanem csak fölolvasni.

Amint a legkevésbé sem absztrakt Tolsztoj regényművészete; amint nagyon egyszerűek s konkrétak az ő etikai elvei: olyan egyszerű, ha mindjárt a maga radikális jellegében meglepő is pedagógiája. Vajjon milyen ez a *gyakorlatban?* — azt iskolája belső életének rajza mutatja meg. Minden világfelfogásnak más és más iskola felel meg, e szerint alakul a tanítás anyaga s módja, egész szelleme. Tolsztojnak — mint láttuk — megvan a maga sajátos, a mienktől sokban elütő értékelése az életről és világról, a gazdasági és társadalmi viszonyokról, ennek felel meg nevelési ideálja s iskolája is.

III.

Tizenkét iskolája közül a legkiválóbb volt a jasnaja-poljanai; ez két nagy teremből s fizikai szertárból állott., A folyosón tornaszerek s gyalupadok voltak. A tanítás teljesen «szabadon» történt: ennek az iskolának módszere a módszertelenség volt. Az egész tanítóművészet abból állott, hogy a gyermekben ahhoz, amit tanulni kellett, kedvet s természetes kíváncsiságot keltenek s kényszereszközökkel nem riasztották el őket a tanulnivalóktól. Ha reggel nyolc óra felé az iskola nagy csengetyűje megszólalt, a faluból csoportosan vonultak a gyermekek az iskolába; ha elkéstek, sohasem kaptak dorgálást érte. Azok, akik nagyon messze laktak, az éjet az iskolában tölthették. A «tanulók» nem hoztak könyvet magukkal az iskolába, házi föladatot sem kaptak. Az előadás elején osztottak ki köztük könyveket. A gyermekek — írja Tolsztoj *A jasnaja-poljanai iskola november és december havában 1862. c. beszámolójában** — örömmel, félelem nélkül jönnek az iskolába, nem kell semmit sem magukkal hozniok, sem a kezükben, sem a fejükben, csak saját magukat, fogékony természetüket s azt a reményt, hogy ma éppoly jókedvűek lesznek az iskolában, mint tegnap. Senki sincs kényszerítve olyasmi tanulására, amihez nincs kedve; büntetés is csak egy van: a társak önkénytelen és természetes megvetése.

Az iskolateremben nincs határozott helyük a tanulóknak; mindenki ott foglal helyet, ahol tetszik neki, ki az ablakdeszkán, ki a pad tetején, ki az asztalon, ki a földön.** Csak arra vigyáz a tanító, hogy a kisebb gyermekek közelebb legyenek hozzá. A tanítási anyagot is a legszabadabban kezeli. Ha jónak látja, messze elkalandozik a tárgytól, viszont, ha a gyermekek érdeklődését föl tudta már kelteni, óráig egy dologgal foglalkozik. A gyermekeknek joguk van közbeszólni. Ha a tanító az előadást abbahagyja, közbekiálthatnak: «többet, többet!» vagy «tovább, tovább», viszont joguk van annak kinyilvánítására is, hogy a tárgyat már megúnták. Ha a tanulók előadás alatt nagyon is élénkek, ezt Tolsztoj a tanító hibájául rójja föl. Mikor a tanító

* Pädagogische Schriften. II. 1. sk.

** U. o. 7. l.

valamiről beszél, a megértett témáról ugyanakkor a tanulók is beszélgetnek, vitatkoznak egymásközt. Ez a rendetlenség («szabad rend») azonban, ha a tanító nem erőszakoskodik s büntet, csakhamar nyugalmas csenddé alakul át, mihelyt a mester a tanulók kételyeit érdekkeltő módon el tudja oszlatni ; a legjobb módszer a tanulók kielégítése. A tanítás egész napon át tart az iskolában ; midőn sötétedik, énekelni kezdenek.

Eleinte Tolsztoj iskoláiban bizonyítványokat is állítottak ki, de csakhamar megszüntették ezt a «helytelen» szokást. A tanítók naplót vezettek, melyet minden vasárnap este kicseréltek, hogy a tizenkét tárgyból álló tanítási anyagot a következő hétre legalább nagyjában meghatározhassák. A tanítás természetesen ingyenes volt. A 7—13 éves gyermekeken kívül néha fölnőttek is eljöttek az iskolába tanulni. Az iskolai év októbertől tavaszig tartott ; nyáron, hogy a gyermekek szüleiknek segítségére legyenek a mezei munkában, szünet volt. Tolsztoj azonban nyáron sem szűnt meg a «kis emberekkel» (így szerette nevezni a gyermekeket) foglalkozni. Elment velük a szabadba játszani, sétálni, fürdeni ; megtanította őket úszni, elbeszélte nekik kaukázusi élményeit s így még szorosabban magához láncolta őket. Télen is szeretett a gyermekekkel játszani. Egy szemtanu beszéli,* milyen érdekes állapotban találta egyszer a gróft Jasnaja-Poljanán : a házból kirohanóban volt, miközben egy nevető gyermekcsoport kergette s hógolyóval bombázta őt. Mennyire szerette a gyermekeket, mutatja az is, hogy ő maga tanította az orosz nyelvet, bibliát, rajzot és éneket. A saját gyermekeinek oktatását a számtanban és görögben a legnagyobb kedvvel végzett foglalkozásának mondotta. Gyermekeinek nevelésében is a legnagyobb szabadság, a majdnem teljes önállóság volt az elv. E tekintetben az angol nevelés tetszett neki, gyermekeit angol nevelőnőkre bízta.

Tolsztoj elítéli a tankönyveket, mert ezek rendszeren nem olyasvalamivel kezdődnek, ami a gyermek tapasztalatainak körébe esik, hanem nagyon általános fogalmakkal, pl. a történelem korszakokra való fölosztással, a geometria a tér meghatározásával, a számtan a szám fogalmával stb. A gyermekek a történeteket szeretik, tehát amit csak lehet, elbeszélésekbe szöve tanítunk. Maga Tolsztoj tizennégy ilyen elbeszélést írt** és pedig abban az időben (1885), amidőn már abbahagyta íróművészetét. Ez az elbeszélésgyűjteménye a világirodalom egyik legszebb gyöngye. Minden története a keresztény erkölcsan egy-egy tanát tartalmazza : bocsáss meg legádázabb ellenségednek is, jobban legyőződ őt jószágod, mint bosszúd által ; hajolj meg a szerencsétlenség előtt, akkor a szerencsétlenség is meghajol előtted ; Isten előtt csak az az áldozat kedves, melyet szeretettel s jó cselekedettel hozunk ; ahol a szeretet, ott az Isten ; az emberek nem abból élnek, hogy magukról gondoskodnak, hanem a szeretetből, mely bennük rejtőzik stb.

* *E. Zabel*: L. N. Tolstoj. 1901. Leipzig. S. 106. (Dichter und Darsteller. VI. hg. von R. Lothar.)

** *Volkserzählungen*, übers. von W. Goldschmidt (Reklam). No. 2556/57.

Tolsztoj pedagógiai folyóiratának pótléka gyanánt számos gyermek- és népkönyvet adott ki, melyeket ő maga, tanítói, környezete s részben maguk a gyermekek írtak. Nevezetes lett *Aszbukája* (Abécé, 1872), mely több mint húsz kiadást ért. «*Mi tanítsuk-e írni a parasztgyermekeket, vagy ők minket?*»* című értekezésében elmondja, mikép íratott közmondások alapján két fiúval történetkéket s mennyivel több igazság és poézis van az ő elbeszéléseikben, mint a sajátjában. Az igazi művészethez, szerinte, ezek a tizenhároméves fiúk közelebb jártak, mint maga Goethe; mihelyt teljes szabadságot engedett nekik s nem tanítgatta őket tovább, olyan költői műveket írtak, amelyeknek «nincsen párjuk az irodalomban». Jóllehet romantikus hajlandósága a pedagógiában ilyen s hasonló túlzásokra ragadja, kétségkívül nagyon érdekes, hogy egy nagy lélekismerő s költő mit és hogyan figyel meg a gyermekeken.

Iskolájának tagadhatatlanul nagy sikerei voltak. Oroszország egyik első pedagógusa, Tolsztojnak egyébként ellenfele, *Markow* is elismeri, hogy a *jasnaja-poljanai* iskola valamennyi népiskola fölött áll. Ezt a sikert azonban nem Tolsztoj pedagógiai elméletének tulajdonítja, melyet teljesen elvet, hanem annak a körülménynek, hogy ez az iskola egy rendkívül művelt s tehetséges ember ambíciójának tárgya s hogy inkább családnak, mint iskolának tekinthető. Tolsztoj szerette a gyermekeket s a gyermekek szerették őt, itt van sikerének legmélyebb forrása.

Tolsztoj iskolája bizonyos szempontokból a mai reformiskolák szellemére emlékeztet, ezek mintegy durva elődjének tekinthető. Tolsztoj, mint a városok ellensége, falun, a természet ölen állítja föl iskoláit; a szabadban való játék, kirándulás, fürdés, testgyakorlat nagy szerepet játszik iskolájában; fölismerte a testi munka nevelőerejét és hasznát, ezért az iskola folyosóján gyalupad volt az asztaloskodásra. De legjobban hasonlítható Tolsztoj iskolája a mai reformiskolák *szelleméhez* a tanító és tanítvány közti viszony szempontjából: a tanító bizalmas barát, igaz tanácsadó, idősebb testvér. Az egész iskola egy nagy család. Mikor még Európaszerte a népoktatás földadata úgyszólván az írás-olvasás tanításában merül ki, Tolsztoj már 1849-ben és 1860-ban mintegy megvalósítja a «napközi otthon» eszméjét, a gyermekek egész napra való elvállalását, a tanszer ingyenadását, az ingyenes népoktatást. Az *egyéni-ség* elvének pedagógiai alkalmazása, melyet ma újból annyira hangoztatunk, már túlzott mértékben, szinte a *pedagógiai nihilizmus* fokán volt meg Tolsztojnál. Az orosz népiskolai oktatásra különösen folyóirata útján nagy indító s ösztönző hatással volt; Oroszország pedagógiai köreiből sok, ha mindjárt ellenmondó elmékedést váltott ki. Hogy milyen csodálatos finomsággal ismerte a gyermek és a serdülő ifjú lelkét, annak legszebb bizonyossága *Gyermekkor* és *Serdülőkor* című munkái. A pubertás korának semmiféle mai módszeres tudományos vizsgálata nem tud behatolni a serdülők forrongó lelki életének mélyébe, egyszersmind finom lelki fodrozódásaiba annyira, mint Tolsztoj ezekben a műveiben.

* Pädagogische Schriften, I. 263—307.

A nagy orosz iskolamester pedagógiai elveinek és saját szerű iskolájának igazi forrását azonban *Rousseau* műveiben találjuk meg.

IV.

Az esztétikusok szerint Tolsztoj, a regényíró nem származtatható le semmiféle mestertől vagy csoporttól: sajátos, eredeti tünemény. Flaubert, mikor Tolsztojt olvasta, fölkiáltott: «Ez Shakespeare, ez igazi Shakespeare!» Viszont, ha kultúrfilozófiai s pedagógiai gondolatait olvassuk, nem tudjuk elnyomni hasonlatunkat: «Ez Rousseau, ez valóságos Rousseau!» Amíg azonban a Shakespeare-hez való hasonlítása csupán előkelő metafora, mely ellen maga a Mester tiltakoznék felháborodva, mert hisz külön munkát szentelt annak bebizonyítására, hogy Shakespeare «nem volt művész», még csak negyedrangú írónak sem tekinthető: addig Rousseauban Tolsztoj gondolatait a kultúra értékéről s a neveléséről úgyszólván kivétel nélkül megtalálhatjuk. Tolsztojnak a tudományról és művészetről írt könyvei nem egyebek, mint Rousseau *Discours sur les Sciences et les Arts*-jának másfél század múltán kiadott, bővített és már az eredeti szerző neve nélkül megjelent kiadásai. Amint Rousseau megírta *Confessions*-ját, Tolsztoj is beszámolt életéről *Vallomása*-ban.

Már gyermekkorában megtanult franciául s tizenöt éves korára már nagyban olvasta a francia fölvilágosultság vezérkönyveit, de egyiket sem oly odaadó kedvvel, mint *Rousseau* műveit. Annyira tisztelte őt, hogy saját vallomása szerint képét medaillonba akarta foglaltatni s mellén hordani. Merengő s tépelődő természete mindig fogékony volt a «kultúra» ellen való gyűlöletre s a «természetes élet» eszménye hamar visszhangra talált lelkében. Egy, még 1852-ben írt novellájában már arra inti az embereket, hogy alkalmazkodjanak a természethez, mert ő azt hiszi, hogy az emberi szívből minden rossz eltűnnék a természettel, mint minden szépnek és jónak közvetlen kifejezésével való érintkezésben. Mind Tolsztoj, mind Rousseau szerettek visszavonulni a magányba, az egyik Jasnaja-Poljana-jába, a másik montmorency-i l'Eremitage-ába; mindketten gyűlölték a nagy várost, az egyik főképp Párizst, a másik Pétervárt és Moszkvát. Mindketten gyermekkoruktól kezdve sokat tapasztaltak a társadalom egyenlőtlen és igazságtalan rétegződéséről, a nép elnyomásáról. Mindketten kiváló íróművészek, akik azonban túlon túl bölcselkednek műveikben. Rousseau a természethez való visszatérés gondolatát főképp onnan merítette, hogy korábban kezdték behatóbban ismertetni az amerikai s ázsiai «természet» népeket s idealizálni ezek helyzetét az európai hiperkultúrával szemben. Tolsztoj a Kaukázusban saját tapasztalásából ismerte a kultívalatlan, természeti állapotot. Mindketten összehasonlítva az egyszerű emberek boldogságát a túlfinomodott Európa nagy társadalmi ellentétéivel, szociális reformokért küzdenek: a társadalomnak meg kell újulnia. Mindketten meg vannak győződve olyan társadalom lehetőségéről, melyben nincsenek előjogok, nincsenek sem elnyomók, sem elnyomottak. A társadalom ezen megújulásának csak egy eszköze van mindkettőjük szerint: a

természethez való visszatérés. Mindketten a természet jogainak többé-kevésbé következetes szószólói a kultúra mesterkéeltségével szemben. Rousseau azt mondja, hogy «a gondolkodó ember elromlott állat», Tolsztoj viszont ugyanezt a gondolatot visszajáról így fejezi ki: «az újszülött ember mintaképe a jó, igaz s szép harmóniájának, a nevelés nem javít, hanem ront». Ezért vallja, hogy a társadalomnak nincs joga a maga nevelését rákényszeríteni a népre.

Rousseau pedagógiai nézeteinek megtalálja a forrását Montaigne és Locke hagyományában. Viszont senki sincs az utána következő pedagógiai elmélkedők között, aki ne mutatná hatásának nyomait: gondolatait visszhangozza Kant, Goethe, Schiller, Herder, a filantropisták s Pestalozzi is. Tolsztoj nemcsak az elveket vette át úgyszólván hiány nélkül, hanem iskolájában megvalósítani is igyekezett. Rousseaura ismerünk Tolsztojban, midőn fő elvévé a *szabadságot*, az *egyéniiség* szabad kifejlődését teszi: semmi se álljon az emberi természet kibontakozásának útjában, a nevelés legyen negatív; az embert művelje az élet, nevelje a sors; engedjük, hogy a gyermek vágyainak éljen; ne akadályozzuk ezek kielégítésében, keveset parancsolgassunk neki, az engedetlenség megbosszulja magamagát (természetes reakció). Rousseauval együtt vallja, hogy a jutalmazást mellőzni kell; a gyermek környezetébe eső dolgok legyenek a tanítás tárgyai, ne pedig mindjárt elvont fogalmak; a könyvek károsak, a legjobb könyv a nyílt természet; tanuljon a gyermek iparos-ügyességeket, kézimunkát; nem kell a gyermeket egy felekezetnek sem nevelni; a tanításnál nem a külső kényszer a fontos, hanem a gyermek természetes kíváncsisága és ismeretszomja; a legtisztességesebb munka a földművelés, mindenki tanuljon fizikai munkát is, hogy megszűnjék előítélete a szegény iránt. Rousseau gyermekideálja Robinson Crusoe, ki maga, ember-társai segítségével nélkül, meg tud élni: Tolsztoj a legélesebben ostromozza a munkafelosztást és hirdeti, hogy mindenki maga tanuljon meg gondoskodni minden szükségleteiről, így érhetjük el egyedül az eredeti ideális természeti állapot boldog egyszerűségét.

Abban is megegyezik Rousseau és Tolsztoj, hogy mélységes vágyódásuk a természetszerűség után nem járt együtt a megvalósítás eszközeinek világos meglátásával, melyek nézeteiket győzelemre vihették volna; elméleteik éppen szembeszökő túlzásaik miatt mesterkéltté, természetellenessé válnak. Mindkettőjük nagy hatásának titkát azonban éppen ezekben a nagy ellenmondásaikban kereshetjük. Híveik többnyire olyan emberek, akik új világnézet után sóvárognak; minél nagyobb az eltérés az eddigi világnézettől, annál jobban érvényesül a pszichikai kontraszthatás, annál fönségesebbnek, ezzel együtt következetesebbnek tűnik fel az új világfelfogás. Ha egy orosz főnemes parasztgúnyát ölt, szánt, vet, arat: lehetetlen, hogy ez a sajtáságos kultúridill rajongókat ne nevelne, akik megfeledkeznek arról, hogy az ekeszarvát fogó böles nem szegény Szokratesz, hanem gazdag nagybirtokos, ki késik szétosztani vagyonát. Az emberiség ugyanis — mint éppen ő mondja — rajzó méhekhez hasonlít, melyek egy fára kapaszkodtak; csak akkor szabadulnak el onnét, amikor egy-egy méh megmozdítja szárnyát és az egész raj követi;

így van ez az emberiséggel is : egy-egy ember elől jár s példájának ereje hat a többire.

Rousseau és Tolsztoj között azonban nagy szakadék is tátong. Amaz egész életén keresztül laza erkölcsű s kevés igazságérzékű ember, az elmélet és gyakorlat megtestesült ellentéte ; a pedagógia nagystílű reformátora, aki azonban gyermekeit eltasztja magától s öt közül egyet sem nevel föl : Tolsztoj ellenben szüntelenül arra törekszik, hogy amit jónak és igaznak ismert meg elvileg, azt mindenekelőtt magamagán, a saját életprogramjában próbálja ki. Ha ez nem is sikerült neki életében teljesen, következetességének halála előtt való megkapó megnyilatkozása valóban Az ember tragédiája «egy megíratlan színének» avatja igaz hőségévé. A főkülönbség pedig abban áll, hogy míg Rousseau a vallástól független morált vallja, addig Tolsztoj egész világnézetét s nevelési fölfogását vallásos alapra állítja s arra törekszik, hogy az őskereszténység tanítása (amint ezt ő érti) legyen a modern világ erkölcsi és társadalmi megújulásának igazi eszköze. Ez volt utolsó évtizedeiben legtöbbször megálmodott emberboldogító álma.

Tolsztoj, aki Európa történeti színjátékának egyik legnehezebb fölvonását a leghívebb jellemzéssel tudta megírni a *Háború és béke*-ben, társadalmi és pedagógiai elméleti szempontjából szinte történetellenes. Sokszor már régen megoldott kérdéseket gondol át újra, mintha azokat először ő vetette volna fel. Bölcsességének *teológiai* eleme, vagyis neo-krisztianizmusa csak a nyugati vallási racionalizmus már százados dadogása s a buddhista panteizmus réges-régi nyögése ; *szociológiai* fölfogása pedig, ideális anarchizmusa az utópistáknak már évezredek álma. Úgy veti fel a *pedagógiai* problémáit is, mintha előtte erre nézve soha semmi sem történt volna : éppen ezért sok gondolata és gyakorlati tervezete a kellő kiigazító történeti perspektíva híján eredménytelen. Rajongó lelke azt hitte, hogy amit éles elméje, széles műveltsége s főképp a nép fia iránt érzett odaadó szeretete meg tudott csinálni, az tanítói hagyomány útján intézményesen is biztosítható. Pedig iskolájának csak azért volt sikere, mert éppen a Tolsztoj iskolája volt.

ANTIK IMPERIALIZMUS EURÓPA MAI KULTÚRPOLITIKÁJÁBAN.

(1927.)

I.

A világháború kitörése óta az európai kultúrát a pesszimizmus sötét árnyéka kíséri: a *Götterdämmerung* tragikus hangulata. Mintha Európa néha már úgy érezné, hogy a történet világtervében, az emberiség fejlődésében rájutó feladatot lényegében már megoldotta volna, új döntő szerep már nem várakozik rá, mert kiélte a benne szunnyadó erők javát. Mintha nem bízna többé a maga erejében: mind gyakrabban filozofál a saját hervadásáról, az *Untergang des Abendlandes*-ről; s ha akad optimista gondolkodója is, mint gr. Keyserling, ez is az új és nagy jövőt csakis a mai kultúra romjain, ennek pusztulása árán tudja elképzelni: meg kell előbb hálnia a mai velejében eltechnizált embernek, a soffőr-típusnak, mely most uralkodik. Amerika már régen felszabadította magát Európa gyámsága alól, sőt gazdaságilag fölibe kerekedett, bár nagyjában a kultúra egységét Európával megőrizte. De a nagy ázsiai népek emancipálódási folyamata is veszedelmes eréllyel már megindult: a keleti népek is a maguk lábára állnak; India, Kína stb. lerázzák az európai igát, a maguk sajátos lelkét és kultúráját akarják fejleszteni és kiélni s nem európai modell szerint átformálni és eltorzítani. Útban van a gigantikus összecsapás Nyugat és Kelet között. Nyugat már megtanította Keletet a küzdelem legalkalmasabb technikai eszközeire: ezek élet Kelet most a mester ellen fordíthatja, hogy önállóságát utólag kivívja.

Európa a maga jelentőségét kezdi lefokozottnak érezni. Ennek ellenére a gazdasági és kulturális egység igazi tudata nem bír benne a szép szavak árján felül hatékonyabban kifejlődni. Európa, a sokféle népből való történeti kialakulása folytán, *unitas multiplex*: a hangsúly azonban százzorta inkább a «sokrétű» jelzőre, semmint az «egység»-re esik. Lehetséges, hogy az említett eszkatológikus hangulat csak átmeneti: s erkölcsi következménye éppen az újjászületés utáni erősebb sóvárgás, az erők megfeszítettebb gyűjtése lesz. Ennek jelei is már mutatkoznak.

Mindezeideig az európai történet folyamán a sokféle nemzet között a legerősebb összetartó kulturális kapocs a közös gyökér: a kereszténységgel

egybeforrott *antik világ* volt. Ez avatja Európát kétezer esztendő óta, bármily heves belső küzdelmek marcangolták is, egy szellemi közösséggé, az antik világ mint művelődési bázis formálta ki az európai kollektív lelket.

Minden egyes nagy történeti korszak kultúrájában az előzővel szemben a plusz valami ösztön- és érzelemszerű, irracionális elem, új, önkénytelenül feltörő életérzés és életforma, mely nem szorítható tudatos fogalmuk szűrke hálójába, észszerűen nem logizálható. Amikor ez az új életérzés megjelenik, a régebbi életforma fokozatosan elhal s helyet enged az újnak s vele egybeolvad. Az antik kultúra nagy haldoklása is megkezdődik, amikor Betlehem fölött a csillag megjelenik. Ez a haldoklás azonban a világtörténet legnagyobb kulturális euthanáziája: az antik életfelfogás értékeinek tábláját a Názárethi összetöri ugyan, de a törmelékeket szent Ágoston és társai összeszedik, átértékelik, újra csoportosítják: az antik kultúrát és a kereszténység friss életformáit egy felsőbb, termékeny szintézisbe olvasztják. A krisztianizált antik kultúra műveli ki a nagy barbár tömegeket, amelyeknek visszatekintő lelke pár század múlva a multból szövi ki a jövő fényes politikai álmát: a *római világimpérium visszaállítását*. Az antik világ történeti ereje ölt új formát Nagy Károly német-római szent birodalmában, a római császárok dicsőségét szomjúhozza a már félig művelt keresztény barbár.

Ha a fényes antik kultúra külsőleg meg is hal, de benső értelme továbbra is a történet legnagyobb hajtóereje marad. Új embertípusok támadnak, melyeket évszázadok, sőt évezredek választanak el s hantolnak egymásra, de az új emberekből minduntalan kitör a vágy, hogy a régi embert, az antik típust folytassák. Az új nemzedékek lelke többször is átcsoportosul, de az antik alapra, a kultúra régi egységére minduntalan visszatér, a régi formákban akarja magát az új psziché kifejezni. Ez a vágy különös hangsúllyal tör elő a renaissanceban s a XVIII. század végén a neohumanisztikus irodalmi és művészeti mozgalomban. S ma újra nagy eréllyel tör elő az antik szellem, a lelkek örök újjászületésének forrása, a francia, az olasz és részben az angol nemzetek kebléből. A régi római világ ezen manapság ható *actio in distans*-ának történeti gravitációs ereje nem csupán a kulturális értékközösség felismeréséből fakad, mint a régebbi renaissanceoknál; a francia, olasz és angol világ a római kultúra iránt újra erősen ébredező rokonszenvének indítéka most elsősorban nem az esztétikai rajongás, sem az általános emberiért, a régieknél legszebben megtestesült humanitásért való lelkesedés, mint a Winckelmannék, Herderék és Goetheék neohumanizmusa korában, hanem a *római impérium erkölcsi és politikai hatalmának lehető rehisztoralizálása*. A világháborúból győztesen kikerült mai francia, olasz és angol nemzedék imperiálisztikus szelleme rokonnak érzi magát római őseivel, magát a római világbirodalom egyedül jogos örökösének érzi. Ennek az érzésnek és gondolatnak lángja a régi Itália földjén a fascista öntudatban csap a legmagasabbra, de ott ég kisebb-nagyobb lánggal a francia és az angol nacionalista hatalomsóvárgásban is. A hivatalos és nemhivatalos kultúrpolitika háttérében halkán vagy fennszóval ott munkálódik a régi római impérium új formában megvalósí-

tandó eszményképe. Keyserling túlozza a mai mozi- és rádióbarát, kilométerfutó, aviatikus fiatal nemzedék lelkének tradíciómentes, minden történeti megkötöttségtől független jellegét. A modern technika még sem «borotvált le» minden régi hagyományt. Sőt éppen a legrégebb kezd újra uralkodni rajta : a klasszikus Róma erkölcsi és politikai hatalma. Ha azonban valamikor ennek kultúrája volt az európai népek közös összekötő szellemi kapcsa : az átfogó *humanitas*, ma éppen ellenkezően *rivalitást* jelent, mely a jelzett népeket egymástól politikai aspirációikban elválasztja. Mind a három nép magát a római hatalom örökösének érzi, s ezen az örökségen előbb-utóbb hajbakapnak. A mai történet dinamikájának az antik világ hovatovább újra fontos tényezőjévé emelkedik. A római impérium kapuja tűnik fel újra annak a *Porta Triumphalis*-nak, mely a nemzeti nagyság birodalmába vezet. A távoli mult hullámai így belezajlanak a jelen élet folyamába. A XVIII. század második felében a felvilágosodás áramlatának kedves témája volt az antik és a modern világ összehasonlítása, a *parallèle des anciens et des modernes*, hogy kimutassa, mennyire túlszárnyalta az új világ a régít. Ma viszont azt tapasztaljuk, hogy a román népek erkölcsi és hatalmi eszményekért a régi Rómához térnek vissza, ennek szellemében és hőseiben keresik erkölcsi és nemzeti regenerációjuk újra friss forrását.

II.

A világháború győzelmes befejezése után *Franciaország* újjászervezi közoktatásügyét. A nacionalista kormány a középiskolák 1923-ban megállapított új szervezetében főképp a régi nemzeti-történeti erőket akarja érvényesíteni, amikor a latint a középiskola alsó négy osztályában, a görögöt a III. és IV. osztályban *valamennyi* tanulóra nézve kivétel nélkül kötelezőnek rendeli el. *Léon Bérard* közoktatási miniszter remekül jellemezte az új tanulmányi rendet megállapító dekrétumban a klasszikus nyelvek és irodalmak formai és tartalmi művelő értékét. A művelt nacionalista franciák nagy része örömmel üdvözölte a humanisztikus hagyományoknak a középiskola új szervezetében érvényesülő erősebb hangsúlyát, a nemzet vezető elemeit nevelni hivatott iskolának az antik mult útjaira való terelését, a francia műveltség klasszikus hagyományaihoz való visszatérést.

Az egész reform mögött azonban kétségkívül politikai célzat is lapang : a francia nemzet művelt vezető rétegét kis korától kezdve annak tudatával akarja áthatni, hogy a francia műveltség az antik földközi tengeri kultúrának igazi és illetékes folytatója, egyben a római világimpérium örököse. A francia ifjúság közvetlen forrásokból lássa, hogy hazája kultúrájának bölcsője görög és római földön ringott ; az előkelő történeti származásnak, a Julius Caesar Galliájának ismerete nemzeti tudatát és érzését fokozza, egyszermind erősítse meg Franciaországnak abba a nagy művelődési és politikai hivatásába vetett hitét, melyet multjánál fogva a Földközi-tenger vidékén s egész Európában be kell töltenie. A francia kultúra klasszikus történeti hagyományainak ápolása tehát mintegy a francia imperializmus szellemi hát-

tere. A francia kultúra hatalma és befolyása elsősorban irodalmi és művészeti alkotásaiban rejlik s csak másodsorban technikájában és gazdasági szervezésében. Legfőbb érdeke tehát, hogy szellemi kulturájának ható erőit színvonalon tartsa, sőt továbbfejlessze. Ezzel biztosíthatja legjobban ezentúl is a világra való nagy hatását, egyben politikai jelentőségét. A francia parlamentben többször hangzik el ilyen irányú felszólalás. Az egyik képviselő, *Gaston Deschamps*, az 1923. évi költségvetési vita alkalmával hosszú beszédet szentel a klasszikus világs a francia műveltség szakadatlan folytonosságának. Franciaország legnagyobb dicsőségének mondja, hogy az antik kultúra hagyományait mindig gonddal megőrizte. A Rómától alapított francia városok semmit sem vesztek első frissességükből és antik szépségükből. S hosszasan kitér *Deschamps* az «északi barbárookra», akik közül *Ostwald* oly durván hadat üzen a klasszikus nyelveknek és iskolai tanításuknak.* Annyi hévvel védi az antik világot a francia képviselő a barbár germánok ellen, mintha sohasem élt volna a görög rajongó Winckelmann, Herder, Goethe és Schiller, mintha nem is német földön támadt volna a legszigorúbb gimnázium-típus, mintha nem nőtt volna szinte beláthatatlan nagyra másfélszázad óta a német klasszika-filológia és ókori történettudomány; mintha Niebuhr, Mommsen, Curtius, Furtwängler, Wilamovitz-Möllendorf stb. nem is németeknek születtek volna. Igaz, hogy a germán szellem magát inkább a göröggel érzi rokonnak: a XVIII. század német neohumanizmusa éppúgy a görögség esztétikai kultusza, mint a mai újra fellendült német ókori tudomány is elsősorban græcisáló hajlamot mutat. A franciák, mint a fönnebbi nyilatkozat is bizonyítja, monopolizálni akarják az antik világot, mintha az egyenes vérség kapcsán egyedül nekik volna joguk a klasszikus kultúra értékeinek ápolására és ezen keresztül a politikai-nemzeti öntudat fokozására. Igaz ugyan, hogy a nemzeti kormányt követő szocialista uralom a Bérard-féle erősen antikizáló középiskolai tanulmányi rendet eltörölte s nagyjában a régít állította vissza. Azonban az 1923-as klasszicizáló kísérlet így is annak a kultúrpolitikának jellemző szimptomája, mely az antik művelődési anyagból fakadó történeti tudaton keresztül a nemzet nagy politikai aspirációinak szolgálatában áll.

Nem nyílt politikai imperializmus forog itt szóban a franciáknál antik alapon: inkább ennek a klasszicizmustól kölesönzött szellemi háttére, mint erkölcsi-nemzeti nevelő erő. E ponton meglepő történeti párhuzamra is bukkanunk a XVIII. század végéről s a XIX. század elejéről, amikor a francia újklasszicizmus a művészettől erkölcsi nevelő erőt követelt. Ezért a legmagasabbra az antik tárgyú történeti festészetet becsülte, mely nagy tetteket ábrázol. Eszménye a régi, puritán erkölcsű római köztársaság volt mind a nagy forradalom előtt és alatt, mind a napoleoni érában. A francia ifjúság elé a római hősöket állította, hogy ezek példájával versenyre keljen. Az így klasszicizáló festészet a művészet tömegszuggeszciójával politikai célokat szolgál. *Jacques Louis David* ecsetje a római hősöket keresi, hogy ezek példája

* A beszédet közli G. Bäumer: *Europäische Kulturpolitik*. 9—11. l.

nyomán nemzetének új hősokeket neveljen. Ebben a szellemben fogan főként «A Horatiusok esküje». Hasonló szellem és tárgyör ihleti a szobrászatban *David d'Angers*-t (Philopoimen). Most száz évnél több idő multán újra megvan a hajlam, hogy a római írökban rejlő értékeket a nacionalista szellem kiaknázza a maga számára.

III.

Az olasz nemzet mostani újjászületése egyenest a régi Róma eszményének történeti útvonalán ment végbe. Az olasz történetnek arra a drámai forráságú periodusára, mely a világháború befejezése óta lefolyt, a legjellemzőbb a *fascis* antik hatalmi szimboluma. A modern kapitalisztikus gazdasági fejlődés és a nyomában járó szocialista-kommunista világfelfogás hiába formálta át Itália népének társadalmi szerkezetét s itatta át a tömegeket az orosz Kelet felforgató eszméivel: az olasz lélek mélyén ott szunnyadt a régi Róma hatalmának és dicsőségének emlékezete, melyet csak kellő pszichotechnikával fel kellett idézni, a megfelelő történeti akusztikába kellett állítani, hogy a történeti tudat elemi erővel törjön elő. Amikor a század elején a belga *Vanderelde* egy népgyűlésen himnuszt zeng Jézusnak és apostolainak szocializmusáról, a siheder *Mussolini* egy székre ugrik s bár akkor teljesen a szocialista eszmekörben él, Nietzsche modorában bűnösnek bélyegzi a kereszténységet, mert romba döntötte a római birodalom hatalmas épületét, kiölte a római lélekből az erőt, a férfiaságot s bátorságot, mely nagygyá emelte Rómát; alázatosságot, szegénységet és béketűrést prédikált s ezzel ledöntötte a Caesarok trónusát.* Már akkor ott lappang, még többé-kevésbé öntudatlanul, a római impérium nagysága és szuggesztív ereje a fiatal szocialistának lelke mélyén, aki akkor még Svájcban Leninnel és Troczkijjal, orosz anarchista diákkisasszonyokkal együtt rajong Marx kommunizmusáért s népét Lassalle és Liebknecht fordításával akarja megajándékozni.

A világháború tudatossá dolgozza ki benne az antik római imperializmus szellemét: szocialista vezér létére a leghevesebb szószólója a háborúnak az «északi barbárok» ellen, kikkel szemben a latin törzsnek állva kell maradnia, mert előttük le nem térdepelhet. Mussolini maga is fegyvert ragad, vitézül harcol, súlyosan megsebesül, de büszke, hogy a római lélek bátorsága lakozik benne.

S amikor 1919-ben győztes népe fölött már-már győzedelmeskedik orosz mintára az anarchia, a hitetlen hitkeresés közepett a régi Rómában találja meg nemzete *jövőjének* hitét. Az antik Róma társadalmi és katonai szervezetében, a *fascis* fegyelmében fedezi fel a modern társadalmi hisztéria, a bolszevista veszettség szérumát. Légiókat, centúriákat, kohorszokat szervez, a nemzeti eszme katonáit legionáriusoknak, vezéreiket konzuloknak hívja. A gyáratat mind nagyobb számban kommunizáló tömegek vörös rongyai helyében apró négysegletű antik római zászlók rebbennek fel s négy büszke betű

* M. G. Sarfatti: Mussolini élete. 1927. 70. l.

villámlik rajtuk : *S. P. Q. R.* s felettük ott röpköd a sas, a nagy római hadverők büszke aquilája. A fascés híveinek úgy kell köszönteniök egymást, mint régi római őseiknek, a legionáriusoknak : magasba emelt jobbkarral. A fasiszták évről-évre a nemzetközi május elseje helyett a római világirodalom megalapításának napját, a *dies sacri natalis*-t ünneplik meg, amikor díszmentük a régi Róma diadalívei alatt vonul el. S az új római Caesar Vergiliusnak, az első imperátor költőjének szavaival tüzeli a régi Róma dicsőségére szomjúhozó fascistákat : *Imperium Oceano, famam terminavit astris*: Róma hatalma az óceánt, híre a csillagokat verdesi. Az antik Róma jegyében megújhodik a latin faj öntudata, megszületik a már-már anarchiába fúló Itália mai imperializmusa. «Róma — kiáltja a Vezér — a mi elindulási pontunk és Róma a mi végső állomásunk. Róma a mi eszményünk és Róma a mi mitoszunk. Álmodunk a római Itáliáról, amely okos és mozgékony, erős, hatalmas és fegyelmezett. Róma halhatatlan szelleme éled újra a fascizmusban, római a mi jelvényünk, római a mi harci szervezetünk, római a mi bátorságunk és római a mi hitünk!» (Kemechey L. : Mussolini. 182. l.) A nemzet bármilyen életbevágó kérdése merül fel, az olasz diktátor rögtön a régi Róma analógiáit keresi. «Nap-nap után — mondja egyik beszédében (1923 jún. 1.) — egyformán haladok a rómaiak módszere szerint, annak a Rómának példájára, amely sohasem nyugodott bele semmiféle vereségbe ; annak a Rómának példájára, amely Terentius Varrót, Cannából való visszatérével, szívesen fogadta, jóllehet tudta, hogy Aemilius Paulus véleménye ellenére kockáztatta a csatát s ennek következtében felelős volt a vereséért ; annak a Rómának példájára, amely megtiltotta a római matrónáknak, hogy Cannæ után elhagyják házukat, nehogy fájdalmas és könnyteljes magaviseletükkel megzavarják a polgárság nyugalma ; annak a Rómának példájára, amely állandóan megismétli a történelemnek fejezeteit, amely minden sikertelenségből a kitartás indítékát merítette s újra megfeszítette idegeit, gyarapította bátorságát és fokozta szenvedélyét.» (Mussolini : Beszédei. Ford. gr. Zichy Rafaelné. 1927. 59. l.)

A történet most megújrazza magát. A régi Itália hatalmi expanziója először az afrikai partok, Karthágó felé, a mostani Tunisz gazdag földjére tört ; s a mai túlnépesedett Itália is Hannibál földjére sóvárog, mely fölött ma a gall kakas uralkodik. S amikor a Duce az olasz flottával a tripoliszi gyarmatok megtekintésére indul, ugyanabból a kikötőből indul el, ahonnan a római császárok : Ostiából. A régi Róma hatalmát nem az elvek levegőperspektívájában, hanem a tettek szilárd és termékeny talaján szemléli s úgy érzi, hogy ha a régi rómaiak legyőzhették a világ annyi népét, a mai Itália is lebírhatalom hatalmat képvisel. Julius Caesarnak, Gallia meghódítójának fehér márvány mellszobra ott csillog a Vezér íróasztala mellett. Canova valamikor Napoleont, mint új Julius Caesart, a győzelem istennőjével kezében, idealizálva ábrázolta (Milano, Brera). S ma Mussolinit korunk egyik legérdekesebb szobrászgyeisége, Adolfo Wildt, Caesarként örökíti meg, mellképformában, melynek arca a caesari akarat dinamikáját érezteti erős eszményítéssel.

Ideál : a régi római hatalom és erény lehető restaurációja. Ennek tudatát a felnövekvő ifjú nemzedék lelkébe szuggerálni az új olasz kultúrpolitika hivatása. Az olasz iskolai reformot, melyet 1923 május 6-án királyi dekrétum rendelt el, kétségkívül nem pusztán művelődési elvek, de az új Itália politikai eszményei és aspirációi is irányítják. Ápolja az iskola a nemzet öntudatát az antik nemzeti hagyományok tüzetes ismeretével : ez a politikai-hatalmi cél elérésének legbiztosabb útja. Semmi sem fokozza annyira a nemzeti célok tudatosságát, mint a régi Róma s a mai olasz kultúra történeti kapcsolatainak s ezek folytonosságának alapos ismerete. Ezért Mussolini közoktatásügyi minisztere, *Gentile*, a neohegeliánus filozófia-professzor, kit mélyen áthat Hegel történetfilozófiájának szelleme, az iskolák tanterveinek középpontjába a történeti tanulmányokat állítja s az ötévfolyamú gimnáziumban s az erre épülő háromévfolyamú liceumban a klasszikus oktatás kereteit kibővíti. E kiszélesített történelmi tanulmányokat a nemzet nagyjai tiszteletének, a hősök kultuszának kell áthatnia, mert ezeknek van az ifjúságra legmélyebb nevelő hatásuk. A legnagyobb egyszersmind a legegyszerűbb s ezért az egyszerű, elfogulatlan fiatal lelkek számára legkönnyebben hozzáférhető és megérthető. A hősök kultusza ápolja a legközvetlenebbül s a leghatékonyabban a nemzet önértetét, egyszersmind az engedelmesség és fegyelem szellemét. Ezért a hősök, a történeti démiurgoszok tisztelete, mint történetfilozófiai alapelv, vonul végig a népiskolák és középiskolák új olasz történeti-irodalmi tantervein.* Az olasz iskolareform szelleme ezért a szocialisták szemében antidemokratikus : «a távolság páthosza» (Nietzsche) hangzik ki belőle. Egyébként a szocializmus és kommunizmus már csak azért is elvi ellensége minden humanisztikus-történeti kultúrának, mert az utóbbi a nagy személyiségek egyéni példaadásának nevelő erején, a hőrostsztiszteleten, az egyén erőinek szabad kibontakoztatása individualisztikus elvén épül fel s nem a tömeg, a kollektív erő kultuszán. A mai Itáliának a római impérium gondolatára való visszatérése, a római hősökre való sűrű hivatkozása egyben hangos tiltakozás minden, a nemzeti expanziót feszélyező pacifizmus ellen.

Az olasz középiskola ma valóban a történeti kultúra iskolája. A liceum két felső osztályában, Itália művészeti emlékeire való tekintettel, a művészet-történet heti két órával szerepel. Még a filozófiát is (a három felső osztályban heti 3—3 órában) az új tanterv egészen történeti alapon tárgyalatja. Minthogy a történeti fejlődést az ifjúsággal mélyen és közvetlenül akarja átéléteni, nagy szerepet juttat a helyi történetnek, a közvetlen szemléletnek.

* Jellemző adat, hogy a történelmi-irodalmi oktatás mélységének és férfias szugesztív erejének biztosítása céljából a középiskolai tanszékek betöltéséről szóló új olasz szabályzat kimondja, hogy a középiskolák felsőbb osztályaiban az irodalom és történelem oktatására *női tanerők nem alkalmazhatók*. A megokolás kifejti, hogy a nőnek nincs elég komoly sugalmazó ereje ahhoz, hogy kellő hatást gyakoroljon tanítványaira, akik egykor az ország nyilvános életében fognak szerepelni. Az olasz szabályzat értelmében a filozófia oktatása sem bízható nőkre. Valószínűleg azért, mert a filozófia körébe tartozik a logika is.

Az olasz diák a régi rómaiak életét a klasszikusokból, az első századok kereszténységét Szt. Ágostonból, a középkorét Dantéból, az ellenreformációt Tassóból közvetlenül forrásszerűen ismerheti meg; a régi Itáliával való történeti kontinuitás valóban közvetlen élmény tárgya. Az olasz iskolareform előtt lebegő művelődési eszmény egyoldalúan csak a szellemi-történeti kultúrára korlátozódik; a természettudományoknak nem általános, hanem csak speciális művelődési értéket tulajdonít, melynek a szakiskolákban (instituto tecnico, agrimensura, liceo scientifico) kell érvényesülnie. Az olasz középiskola művelődési anyaga annyira történeti jellegű, hogy a gimnázium öt osztályában a matematika heti 1—2 órával van képviselve, a természetismeret, mint külön tárgy, egyáltalán hiányzik belőle. Csak a felső három osztályban (a *liceo*-ban) jut a természettudományoknak, kémianak és földrajznak (így *együttesen*) heti 2—3 óra.

A történeti tudat a nemzetek önazonosságának tudata. Emlékezet nélkül az egyén sem tudná, ki volt tegnap s kicsoda ma? Így vannak a nemzetek is. S minél messzebbre nyúlik vissza ez a kollektív emlékezet s az idők minél nagyobb távolságát és minél monumentálisabb alkotásait foghatja át, annál büszkébb öntudattal tölti el az új nemzedékek lelkét és serkenti őket a munkára. Az olasz politika most egy nagyszabású akadémia alapítását tervezi, de ezt is elsősorban a történeti kultúra szolgálatába akarja állítani: az akadémia első feladata a római és görög klasszikusok nagy kiadásának előkészítése.

Távol állunk attól, hogy ítéletet kockáztassunk a fascizmus politikai, gazdasági és társadalmi értékéről. Ehhez, bármekkorák is az új irány eredményei, a történeti perspektíva még hiányzik. A mult komoly megbecsülése, Itália nagy antik hagyományainak föltámasztása, a mai olasz kultúra erős történeti érzéke s ezt tudatosan fejlesztő kultúrpolitikája láttára azonban merőben tagadnunk kell a darmstadti bölcserész és szellemeskedő ítéletét, mely szerint «a fascista nem más, mint az olasz soffórtípus».

IV.

Az *angol* hátratekintő nép, a nagy epikusok és hisztórikusok nemzete, az egymásutánnak, a lassú fejlődésnek, az időnek népe, melynek közmondása szerint «az idő pénz» s «az idő az igazság anyja». Nem szereti a demokratikus változást, mint a forradalmi francia lélek, hanem a konzervatív haladást, azt a nyugodt történeti fejlődést, mint amilyen Lyell szerint a francia Cuvierrel szemben a föld fejlődése vagy Darwin és Spencer szerint az életé (K. Joël: *Neue Weltkultur*. 1915). Egy nép sem ragaszkodik tradícióihoz úgy, mint az angol. S ezek a tradíciók szintén a római impériumba nyúlnak. Caesar még nem tudja meghódítani a brittek földjét, ez csak Domitianus idején Agricólának sikerül. A római kultúra és nyelv csakhamar mélyen rányomja a bennszülött lakosságra bélyegét, ha mindjárt az V. század elején Róma kénytelen is légioit kivonni Britanniából. Nyomukban elárasztják a szigetországot az

anglok és szászok, a germán hódítók, majd később a normannok. A római impérium emléke elhalványul, nyomait csak a nyelv őrzi meg. A régi Róma és a modern Anglia rokonsága csak világtörténeti párhuzammá halványul: az egyik az ó-, a másik az új-korban az emberiség legnagyobb civilizáló hatalma, a barbár népek egész tömegének hódítója. Mindkettőnek egyik kezében a kard, a másik kezében a törvénytábla. Amit karddal megszereznek, rögtön a jog uralma alá állítják. A hódítás technikája a két világbirodalom kialakításában sok hasonlóságot mutat.

A római vérkeveredés tudata az angol népben elhomályosult. Az angol hisztórikusok viszonylag elhanyagolták a római rokonság vérségi arányának kérdését, mert ellenkezett azzal az a priori elméletükkel, hogy az angol faj, az angol intézmények és kultúra fejlődésének teuton eredete van. Stubbs és Freeman, az irányadó történészek, a germán hipotézis hívei s kevésbé érdeklődnek a latinizált kelták multja iránt. Green I. R. egy félszázaddal ezelőtt Schleswiget tartja az angol faj őshazájának. Az angol tudomány kevés figyelemben részesíti azokat az elrómaiiasodott törzseket, amelyek építették a brit városokat s csinálták az utakat, mielőtt Hengest és Horsa kalózhajói a brit homokon kikötöttek. Tennyson is így énekel:

«Norman and Saxon and Dane are we.»

Eszerint az angol merőben északi faj. Csak germán vér csergedezik benne.

Az új angol nemzedék most szakítani kezd ezzel az ortodox teuton-hipotézissel. A világháború kitörése óta szégyenleni kezdi germán eredetét, germanophobiája romanizáltatja vele származását, a történeti eredet felfogását az entente politikájához simítja. Fokozott kedvvel kutatja Britannia római multját; nem Schleswigben vagy Skandináviában keresi a maga igazi eredetét s kultúrájának forrását, hanem a fényes antik mediterrán birodalomban és műveltségben. Könyvekben, sőt napilapokban (l. a Daily Mail 45. cikkét Wanderings in Roman Britain címen A. Weigall-tól 1926 egész nyarán) tárják fel a régi Rómának Angliában ma is sűrűn található nyomait. A római katonák igen nagy számban állomásoztak s telepedtek le Britanniában. Benschülött nőket vettek feleségül s rajta hagyták utódaikon jellemük és fizionómiájuk nyomát, melyet az idő máig sem törölt el. Az újkor legnagyobb birodalma sohasem alakulhatott volna ki, ha nem kapcsolódott volna ily szorosban az ókor világbirodalmához. A mai angol vérségi rokonság alapján joggal tarthatja magát a római impérium örökösének. A most buzgón kutató római vérség egyszerre a fokozott nemzeti önérték és történeti tudat forrása. Az angol régiségbúvárból is most a tudatos antik imperializmus szava kezd megszólalni: «Amikor Önök a római Britannia történetét tanulmányozzák, Angliának *nem multját*, de *jövvőjét* tanulmányozzák... Vitathatatlan, bár eddig kevésre becsült tény, hogy a rómaiak vére csergedez ereinkben... A történelmet újra kell megírni. Ki kell verni a fejünkből a régi barbár britannusok képét, akik állati bőrökbe burkolva, kőszerszámokat használva sűrűnek-forognak a tengerparton, amikor itt a rómaiak először kikötnek. El kell

felednünk a hamis képet a britannusokról, mint a rómaiak rabszolgáiról. Ezzel szemben a valóság az, hogy a britek és a rómaiak egyformán vállvetve dolgoztak országunknak, mint a római impérium egyik részének dicsőségén. Nem szabad többé angolszász őseinket, mint vad germánokat gondolnunk, akik a brit-római népet kiirtották; hanem oly hódító népnek kell néznünk őket, amely egybeházasodott a legyőzött néppel, úgyhogy ma mindkettő vére folyik bennünk. Így tudjuk csak igazán megbecsülni szigetünk hosszú történeti folytonosságát s látni, hogyan működtek fokozatosan közre a brit, római és angolszász intézmények, szokások, fizikai s lelki sajátságok, hogy fajunk mai embereit létrehozzák. És gondolóra véve azt a dicsőséges multat, melyből eredtünk, szemünket annál erősebb bizalommal emeljük a jellemnek és világhatalomnak még nagyobb tündöklésére, mely felé haladunk.» (A. Weigall cikke The Daily Mail. 1926 szept. 1.)

De ugyanez a hang hallatszik ki az angol világbirodalom miniszterelnökének, *Baldwin*-nak a *Classical Association* elnöki székében 1926 januárjában mondott beszédéből is. Az angol államférfiú a klasszikusok tanulmányát tartja ma is a legjobb politikai iskolának s bevallja, hogy amikor első nagy parlamenti választási küzdelmét vívta, esténként fáradtan az *Aeneist*, Horatius ódáit meg az *Odysseiát* olvasgatta. Ő is a római impérium politikai-történeti szuggeszciója alatt áll. «Angolnak lenni, — mondja, — olyan országban születni, mely akkora hosszú ideig volt a római birodalom lényeges része és e mellett tudatlannak lenni ennek a birodalomnak történetében: ez annyit jelent, mint minden érzék híjján lenni az események változása s mindennapi hatása szempontjából azon perspektíva iránt, melynek jelentékeny szerepe van abban, hogy életünket *mint nemzet* lássuk és *mint egészet* nézzük. Nem hiába kovácsolódott Nyugat-Európa Róma üllőjén, s ki tudná megmondani, mennyivel tartozunk mi a római törvény, a római fegyelem, a római fékező hatalom hosszú éveinek s a nagy közös birodalomhoz való tartozásnak, a benne való részvételnek. Időszámításunk első négy századában a római gondolat és római erkölcs szigetünket meghódította s itt magának állandó hazát teremtett.»*

Az angolok, akik a világrimériumot nem mint a jövő álmát álmodják, hanem tetteleg már megvalósították, mindig buzgón ápolták az antik klasszikusok tanulmányát s ezt mindmáig iskoláik művelődési anyagának központjává avatták. Sajátos történeti paradoxon: a világ leginkább gyakorlati-gazdasági népe ragaszkodik legszívósabban a klasszikus oktatáshoz. Erre utal a mi *Kossuthunk* is 1841-ben, amikor a Pesti Hirlapban védelmezi a klasszikus tanulmányok művelő értékét. A humanizmus és a liberalizmus szoros kapcsolata, mely az angol lelket oly régi idő óta formálja, lebeg mintakép Kossuth előtt is. S ennek az eszménynek az angol vezető társadalom ma is hódol. A fiatalabb angol nemzedék e mellett büszke kezd lenni félig római eredetére: az egyetemes humanizmussal szemben e nacionalista büszkeség

* Manchester Guardian. 1926. jan. 15. Die Antike. 1926. II. köt. 156. l.

mögött az angol világbirodalom római eredetének és történeti folytonosságának gondolata húzódik meg. De az angol népnek nincs szüksége e gondolat kifejezésében a hang olyan szuggesztív erejére, mint pl. az olaszoknak: az ő világimpériuma már is többszörösen felülmúlja a rómaid.

★

Róma régi példája, mint látjuk, újra reprezentatív történeti hatalom, mint amilyenként Nagy Károly kora előtt lebegett. Az antik imperializmus ma újra korszerű, egyes népekben mind nagyobb ehhez a lelki készség és rezonancia. A világtörténet lélezése évszázados, sőt évezredes hullámú ritmusban ismétlődik. Az európai kultúrpolitika látszólagos locarnói szelleme, a Népszövetség *Commission de coopération intellectuelle*-jének pedagógiai pacifizmusa, a Rockefeller-alap Párizsban székelő tankönyvbizottsága, a *Bureau International d'éducation* hazafisági-ankétje meg ne tévesszen bennünket. Nem az elvek és szavak, de a tények rideg valóságát nézve újra a *kilometritis* nevű nemzetközi betegség, a hódítani vágyó imperializmus jeleit észlelhetjük. E jelek közé nemcsak az Északi tengertől az olasz Rivieráig most tervezett új francia erődítményrendszer gigantikus méretei, nemcsak az angol flotta nagyszámú új cirkálója és torpedórombolója s az újjászervezett olasz szárazföldi és tengeri haderő tartoznak, hanem a lelkeket csendesen a hatalomvágy szolgálatába állító kultúrpolitika is. Julius Caesar szellemét nyíltan és titokban egyszerre három nagy nemzet is megidézi: mind a három magát érzi egyedül jogos örökösének.

MAGY. TUD. AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

ÉRTELEMZAVARÓ SAJTÓHIBÁK.

22. l. 25. sorban «uniformis» helyett *uniformitas*
23. l. 12. sorban «maró» helyett *merő*
34. l. 21. sorban «formapricnipiuma, έντελεχεια-ja» helyett *forma-
principiuma, έντελεχεια-ja*
38. l. alulról 4. sorban «születésű» helyett *születési*
55. l. utolsó sorában «melyeknek» helyett *tudják*
99. l. 1. sorban «hogy i.» helyett *hogy t. i.*
157. l. 16. sorban «irányban» helyett *irányában*
198. l. 26. sorban «Eidenburg» helyett *Edinburgh*
214. l. alulról 13. sorban «érzékét» helyett *érzéket*
254. l. 17. sorban «elavult» helyett *elavultak*
306. l. 16. sorban «1918» helyett *1818*
336. l. 6. sorban «fogalmuk» helyett *fogalmak*
-