

MPol.O.5445

KULTÚRPOLITIKÁNK IRÁNYELVEI

ÍRTA
KORNIS GYULA



BUDAPEST
KIADJA A MAGYAR KÖZÉPISKOLAI TANÁROK NEMZETI SZÖVETSÉGE
1921

MAGY. AKADEMIA
KÖNYVTÁRA

KÜLÖNLÉNYOMAT AZ ÚJ MAGYAR SZEMLÉBŐL

I.

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. Harmadszor a *kultúra* az a cél, melyet végső elemzésben a hatalomnak a joptól szabályozott alkalmazása szolgáltni 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 tűzi ki. A társadalmi kérdés végső elemzésben abból a disszonanciából fakad, hogy az eszközök egyoldalúan elnyomják a célokat, 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 céllá, 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 élénkebb képzelet, a kitaró 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 nem-

zet minden irányú szellemi tevékenységének irányítója s szellemi erőnek teremtője és szétosztója. A kultúrpolitika túzi ki a nemzet művelődési eszményeit, gondoskodik az ezeket megvalósítani hivatott erőkről, kitapogatja a nemzet lelki szükségleteit, örködik az anyagi és a szellemi kultúra kellő összhangja fölött. Amint a gazdasági politika arra törekszik, hogy a gazdasági javak termelése és elosztása között az ökonomiai egyensúlyt megőrizze, a kultúrpolitikának az a föladata, 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 ökonomiájának, azaz a kultúrpolitikának. »Nem a vagyoni, — mondja Schmoller — hanem a műveltségi viszonyok disszonanciájában rejlik minden társadalmi veszedelem végső alapja.«

Nemzeti tragikumunk egyik főforrása, hogy államférfiaink túlnyomó 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 színvonalnélküliek éppen a kultuszlárcára vonatkozók voltak. Zilált politikai viszonyaink közepett az utolsó harminc évben a közoktatásügyi miniszterek gyors egymásutánban váltották föl egymást; ha volt is némelyeknek terve, iniciatívája és hozzáértése, a megvalósítás 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 radikálisoktól 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 — s ma sincs — egységes, a művelődési tevékenység minden ágára kiterjedő, átfogó egységes kultúrprogrammunk*. Ami pedig a közoktatásügyi minisztérium hivatalnoki karát illeti, ez inkább csak a folyó ügyeket 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 fölláttani egy kultúrpolitikai ügyosztályt, mely

adminisztrációval nem foglalkozva, egyedül a művelődés elvi kérdéseivel, kultúrintézmények tervezésével, messzefekvő célok kitűzésével, elvi irányítással foglalkoznék. Némi kísérlet a legutóbbi időben történt is erre egy »reform-«, majd »művelődéspolitikai ügyosztály« keretében, de csakhamar megszűnt. Egy életrevaló és hatékony kultúrpolitikai ügyosztály föllállítása 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 neveléseméleti előtanulmány. Egy ilyen kultúrpolitikai ügyosztályt volt hivatva részben helyettesíteni az Országos Közoktatási Tanács, mint a minisztertől általában függetlenebb, tekintélyes objektív szakfórum. Ami üdvös változás közoktatásügyi szervezetünkben, tanterveinkben, rendtartásainkban történt, az mind jórészt e Tanács munkája volt. Azonban hiányzott belőle a nagyobbszabású iniciatíva, a szükséges mozgékonyág, a művelődési szükségletek friss meglátása s ezek újabb iskolaintézményekkel 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 az átszervezendő Közoktatási Tanácsnak kultúrpolitikánk irányításában a jövőben játszania kell, később még visszatérek.*

Be kellene szándékosan húnynia 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 tettünk, 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 volna bennünket. Ennek egyik főoka, hogy az alapvető 1868: 38. t.-c. rendelkezéseit csak részben s nem a törvény szellemében haj-

* 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.

tottuk 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 gyermekek 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 iskola-helyiség); 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 népmívelés, a *népoktatási intézmények* fejlesztése, keveset törődünk a falu kultúrájával. Megcsonkítottuk a *polgári iskolát* s elmulasztottuk kellő számban való föllállítását. S végül ügyszólván 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 6 osztályúvá. 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 nagy-szabású 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 kisgazdák (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 kisgazdaosztály színvonala nem tudott kellően fölemelkedni, mert közoktatásügyi 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 kisközgazda-osztály a nemzeti műveltség közvagyonából 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 kisközgazda-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 megdöbbenő alacsonyságáról sópánkodunk a kevésbé művelt kisközgazdák betódulása miatt, akkor elsősorban magunkra vessünk, mert mi, a nemzet művelt és vezető, mondhatnók kiváltságos rétege a kisközgazdák művelésével intézményesen keveset törődünk. A teljes demokrácia hírtelen a nyakunkba szakadt s ennek egyedüli ellensúlya és szabályozója, mely Nyugat demokráciáját egészséggé 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 feladata, hogy ne papirosrendeletekkel, hanem reális intézkedésekkel mindent megtegyen arra, hogy a magyarságot nemzeti jellegében fönttartó kisközgazda-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 kisközgazda-osztály vagyonban és műveltségben meggazdagodva a dán és holland paraszt, mintájára a magyarság igazi középosztályává fejlődjék. Ebben rejlik a kisközgazda-osztály nagy nemzeti hivatása. Erre azonban nevelni kell. A falunevelés részleteire itt, ahol kultúrpolitikánknak 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 föllállítása, mert a szükséges középfokú szakiskola-típusok 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 mű-

veltségnél 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 közép-rend iskoláját : a polgárit ; másodszor végtelenen földuzzasztotta a gimnáziumokba járók számát, melyek így kénytelenek voltak 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 az értéktől függ, vajjon mire képesít ? Kellő képesítő erő hiányában a legszebben kigondolt iskola-faj is csak tengésre van kárhoztatva. Így járt a magyar polgári iskola is : elvesztette önálló létjogát, elvesztette tanulóágát. Helyesebben : eredeti koncepciójának értelmében ki sem alakulhatott, mint 6 évfolyamú, 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 szakiskolákra való föllépésre. A négyosztályú polgári életképességét igazolta s az utolsó két évtizedben már a nagyközönség is megkedvelte s föllállítását követelte. Azonban a csonka polgári iskolák száma az újabb föllendülés dacára 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 szolgálatának 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 a miljö, melybe gimnáziumot ültet, egyáltalán 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 társadalom nyegle fölfogása táplálta : előtte csak a hivatalnoknak (akármilyen rangú is) volt presztízse, a gazdasági pályákat mélyen lenézte s úgyszólván teljesen átengedte egy idegen fajnak, mely aztán így szerzett vagyona és függetlensége alapján a nemzet érdekeivel éppen össze nem hangzó aránytalan hatalomra és kultúrára tett szert. 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 ellensúlya a nemzetellenes forradalmi törekvéseknek, a polgári radikális musznak, 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 úrhatnamság 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 óta 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 balitéleteinket, melyeket Nyugat a fejlett gazdasági élet következményeképpen 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 középiskolai rangját. Ennek hivatalos elismerése is megindult azzal, hogy legújabbban a polgári iskolai tanárképzőintézeteket főiskoláknak minősítették. Egy szellemes pedagógusunk szerint a közfelfogás előtt a gimnázium a lovasság, a reáliskola a tüzérség, a polgári a gyalogság. A nemzeti művelődés stratégiájában — reméljük — lassankint a polgári iskola a többi középfokú iskolával egyenlő 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 megdöbbenő az az adat, hogy a szélesebb néprétegek középfokú iskolájába, a polgáriba csak kb. ugyanannyi tanuló járt (figyelembe kell venni, hogy itt csak 4 osztályról van szó!), mint a gimnáziumba és reálba, 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 régiek 44%-a). A régi aránytalanság ugyanaz maradt. Társadalmi és gazdasági szükségleteink a polgári iskolák szaporítását követelik a gimnáziumok rovására, még pedig sürögösen, mert az 1920. évi új középiskolai Rendtartás a középiskolák I. osztályába való fölvételt vizsgálathoz köti. Az így kiszorult elemek, melyek nem valók a tudományos pályára előkészítő középiskolába, természetesen a polgári iskolában iparkodnak elhelyezkedni.

Csak vigasztalásul hozom föl, hogy a középiskolákba való egészségtelen túdulás 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 lenyomja a színvonalat s az iskola nem teljesítheti ökonomikus formában a tantervben megszabott föladatát a nemzeti kultúra számára. Pedig az volna a cél, hogy a nemzet minden tagjából mindazt a kultúrenergiát kiválsuk és kiaknázzuk, ami csak benne szunnyad. Ehelyett 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 lakosságnak 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

lenező társadalmi értékelésének patológiájából érthető. Az utóbbi évtizedben már e tekintetben javulás volt észlelhető. Néhány középfokú («felső») ipariskolánk nem győzte elutasítani a jelentkezőket. De akkor miért nincsen több felső ipariskolánk?

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 okoszerű gazdasági nevelés megsokszorozhatná nemzeti jövedelmünket, ahogy megsokszorozta pl. Dániában és Hollandiában.

A mezőgazdasági és ipari középfokú szakiskolák legsürgősebb, már a jövő tanévre való fölállítását, illetőleg szaporítását elodázhatatlanná teszi az előbb említett új középiskolai Rendtartás 14. §-a, mely szerint «a középiskola V. osztályába a IV. osztályt sikerrel végzett tanulók közül csak azok vehetők fel, kiket a tanári testület a középiskola felsőbb osztályaiban való haladásra képeseknek ítél. A tanári testületnek ez az ítélete a IV. osztály bizonyítványán feltüntetendő.» Kérem: milyen iskolában folytathatják a jövőben az ilyen, bizonyára nagyszámú tanulók tanulmányaikat? vajjon nem a tanítóképzőbe s a kereskedelmibe fognak-e tódulni? Hány lehet közülük olyan, akiket kézügyességük a magasabb ipari pályára, vagy a természet iránt való praktikus érdeklődésük a mezőgazdasági foglalkozásra utal? Az utóbbiak előtt e fontos gazdasági pályák el lesznek zárva. A kereskedelmi iskolába kényszerülve, a túlszűfolt bankhivatalnokai prototariátust fogják csak szaporítani.

Ha már most a fönnebbiek alapján mindenki elismerni kénytelen, hogy a nemzet társadalmi és gazdasági érdeke a polgári iskoláknak és középfokú ipariskoláknak tetemes szaporítása, másrészt egy új iskola-típusnak, a középfokú mezőgazdasági szakiskolának nagyobb számban való fölállítása; az a kérdés, vajjon az ország nyomorult pénzügyi helyzete mellett hogyan tehetünk szert ilyen iskolákra? Kiemelve azt, hogy az államon kívül a községek, mezőgazdasági és ipari érdekszövetkezetek is hivatva, sőt kötelezve lennének ilyen iskolák fölállítására, egy sarkalatos reform-elveket 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 kultúrális környezete, helyébe egyrészt polgári iskolát, másrészt erre épített középfokú mezőgazdasági vagy ipariskolát kell állítanunk. A másik két szakiskola-fajból, a középfokú kereskedelmiből s a tanító-

képzőből kb. elég is 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, érdekmentes országos bizottságra kellene bízni, mely a legszigorúbb tárgyilagossággal, egyedül a teljes nemzeti s nem pusztán helyi érdekek alapján döntené. Ezzel ki volna zárva a mi kormányzati életünkben, sajnos, annyira uralkodó regionalizmus, a helyi érdekek illetéktelen, rendszeren a vidék pártpolitikai magatartása szerint igazodó érvényesülése. (V. ö. tanulmányomat: »Iskolarendszerünk reformja«. 1920. Eggenberger-féle könyvkereskedés).

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 újabbban 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 reneszánsz vagy a francia forradalom: új világnézet, új erkölcsi, társadalmi s gazdasági értékölfogás és új társadalmi rétegeződés indult meg. Ebből nálunk is új kultúrfeladatokat fakadnak, melyek meglévő intézményeink gyökeres külső és belső reformját, új intézmények fölállítását, új szükségletek megérzését és kielégítését követelik. Ezer bajunk közepett megint csak arra figyelünk, ami közvetlenül szembeszökő: az aktuális gazdasági és politikai problémákra. S megint megfélekedünk ezek mozgatójának, a léleknek átformálásáról, a megfelelő nevelésről. Ennek persze nincsen azonnal kézzelfogható, rögtön felöltő hatása. Eredménye csak évek múlva jelentkezik; egyelőre csak improduktív befektetésnek látszik. Megint nincsen elvszerű és tetterős kultúrpolitikánk, ahogy nem volt 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 látóköri, 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 s gazdasági újjászületésünk idején, a kiegyezés éveiben, amikor az abszolútizmus 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 panaszozta. 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. Minthacsak nem félszázaddal ezelőtt, 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 szülemlett 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 közösügyekre 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 miesoda 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 fogantja, legalább most, hasonló történeti fordulóponton, vonjuk le belőle a ma is érvényes tanulságot!

Első föladatunk 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 szétkülönbültebb 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; hasonlókép a nemzet kultúrintézményeinek és közoktatásügyi szervezetének irányítója is az egyes külön áramlatokkal és részleges motívumú irányzatokkal szemben csakis a nemzet *egyetemes művelődési akarata*, mondjuk: *kultúrpolitikai 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 ellenétlenül s elvi hátterét megrajzolni e sorok föladata. E célból kiindulok a *műveltség* fogalmának elemzéséből (II.), majd azokat a korszükségleteket és világtendenciákat vizsgálom, melyek a kultúrpolitika irányát világsszerte megszabják: így a *nacionálizmust* (III.), a *demokratizmust* (IV.) s a *realisztikus-technikai* irányzatot (V.). Amit árok, 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 fönmaradása annyira művelődésének kérdésétől függ, hogy a kultúrpolitikai kérdések nem lehetnek pártkérdések.

II.

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 *intellektuáлизmusában* 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 állandóan 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 szöölünk. Az »általános műveltség« kifejezés kétféle jelentésben járatos. Először is vonatkozhatik az ismeret-*anyagra*: 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 másodszor 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 esztorna konkrét tartalom híján lehetetlen. A neohumanizmus »általános emberi« (humanitas-) 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 átcúszott az *anyag* általánosságának fogalmára.

Az általános műveltségnek az anyag 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 nagyra nőtt természettudományi és modern nyelvi ismereteknek, hogy eleget tehessen az általánosan 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« műveltséggé, mely arra képesíti az egyént, hogy saját szakhivatásán kívül is biztos itélettel tud állást foglalni a világgal szemben, helyesen tudja megoldani az élettől rárótt feladatokat s tévékeny 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 épen 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 szükségletei*. 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 alkalmának* 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 főnnebb 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 közzelfogás 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 jövőendő 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 fönnebbi fejtegetéseket.)

Az elemi műveltségre támaszkodik a *középfokú műveltség*, melyet főképp a *középszkolák* 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 iskolatípus 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 kifejleszteni — 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 apperceptiójának egysége* a gimnázium legnagyobb formális ereje. A mi gimnáziumunk ezzel szemben öszvériskola, korcsfaj, mely az általános

műveltség illúzióját kergetve, klasszikus és modern nyelvi, természet-tudományi 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.*

Az igazi klasszikus gimnázium az antik világ kultúráját tartja annak a centrális műveltségi anyagnak, melyen a növekvő nemzedék erejét legjobban fejlesztheti. Milyen jellegű műveltség ez? Kétségkívül *szakműveltség*, mely elsősorban bizonyos hivatásokra (papi, jogi, történettudományi, filológiai stb.) pályákra készít elő. Tágabb értelemben tehát a gimnázium is szakiskolának fogható föl. De ugyanígy a *redliskola* is, melynek művelődési tengelye a természettudomány és mennyiségtan. *Nincs más útja a szolid általános műveltségnek, mint bizonyos irányú szakműveltség.* Ez az a középpont, melyből mind általánosabb irányban tovább lehet szőni ismereteinket. Ez az elme pszichológiai természetében gyökerezik. Minden alapos műveltség csak úgy keletkezhet, 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 étellel, 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 *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 földatalkörben tud mozogni s kellő érdeklődést kifej-

* 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 irányszabó 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.

teni, azaz nem az absztraktabb 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, pusztá rutinera szert tétetni 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. 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, egészre 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 látni tudjon, annak már van szilárd álláspontja, ahonnan tágíthatja 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 tanításhoz. A közvéleménynek e tekintetben meg kell változnia; a nemzeti katasztrófa következtében ez a változás már útban is van. A műveltségről való hamis fölfogásnak, mely a helytelen jogosítási törvény forrása is volt, meg kell szűnnie s a középfokú, akár általános műveltségi, akár szakiskolák értékbeli egyenjogúságát el kell ismerünk. Ez elől, bármennyire húz is a hagyomány visszafelé bennünket, ki nem térhetünk. A régi abszolút állami élet maradványaként jelentkező közfelfogásnak 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 fejleszhető 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. Hasonlóképp 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-fajonként 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 emellett 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 harmónikus 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 elkerülhetetlen 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 léletlen széklábszínálójává, merő filiszterré váljék. A munkafelosztáson alapuló emberökönómia csak pusztá frázis, sőt veszedelem az egész ember lelki emelkedése nélkül. S e ponton ismét figyelembe kell vennünk, hogy a főnebbiekben 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.

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 kultúrpolitika-

val szemben. A közoktatás sohasem szigetelhetette el jogosan magát a kultúra semleges elemeinek nemzetfölötti várába: föladatait 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 őszön 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 kicsinylendő részénél mind mechanikusabbá, pusztá ajakgimnasztikává fajult, mely mögül az érzés kihült. Ennek oka egyrészt az ország szélső részeiben mesterségesen fölkelített nemzeti-ségi 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 dobtá oda, semhogy itt tüzetesebben kellene foglalkoznunk vele.

Kultúrpolitikánk nemzeti jellege most három föladat elé állít bennünket. Az első régi: *a nemzeti érzés pozitív ápolása*. Hazánk rémes szétszabdalása s ennek irtózatós következményei valamennyi jövődő magyar nemzedékben 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 egyik szolid alapja a *nemzeti önismeretre* való nevelés, melyet már Széchenyi annyira követelt. Multunk nagy hibáin okulva, a nemzeti góg illúzióit levetkőzve tudja csak a következő nemzedék a nemzeti egységet visszaállítani.

A nemzeti kultúrpolitika második föfeladata 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 s javaitól való tartózkodást. A mai tehetetlenné vált nemzetköziségi 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 szembeszálljunk 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 megtérne, 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 sirásója lenni. Az alkotmányos demokrácia a szélső, anarchikus törekvésekkel szemben kétféle módon viselkedhet: vagy engedi ezeket szervezkedni és propagálni, csak azért, hogy ne mondhassák rá, hogy reakciós (ezen a veszélyes úton jártunk mi s minden parvenüdemokrácia); 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 csírájában el kell fojtania, ennek képviselőit az iskolából könyörtelenül eltávolítania. Hisz ha ezek az elemek kerekednek felül, mint láttuk, a legtűrelmentlenebb álláspontra helyezkednek s mindent a legdurvábban elnyomnak, ami hatalmukat veszélyezteti. Kultúrpolitikánknak azon kell lenni, hogy a nemzetközi szocializmus hírhejt »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 irányította. Ma a nemzetközi osztályuralom eszménye ellen kell legnagyobb erélyvel fordulnia.

A második föladattal a legszorosabban összefügg a harmadik: a nemzet intelligenciájának visszamagyarosítása, mondhatnók: eljudaizálódásával szemben *hungarizálása*. A zsidóság Keletről szabadon beözönölve, békésen először elhódította a magyarság anyagi, majd szellemi kultúráját. A magyarság nyelvét mechanikusan elsajátította s ennek fejében minden anyagi és szellemi javát kisajátította, anélkül, hogy a nemzet lelkével és aspirációival egybeolvadt volna. Fajával veleszületett radikalizmusa és utilitarizmusa egy félszázad alatt a magyarság szellemét megrontotta. Valamennyi nép közül a zsidónak a legerősebb a társadalmi kapillaritása: a toprongyos bevándorolt tömeg már a következő generációban az értelmiségi pályára emelkedik. Minthogy a nyolcvanas évektől kezdve hirtelen s nagy tömegben ment végbe ez az osztályemelkedés, a zsidó parvenü-intelligencia csakhamar kiszorította a magyar intelligenciát, sőt fölös számú zsidó értelmiségi proletariátus támadt, mely-

nek szellemi energiája aztán forradalmi tevékenységben vezető-dött le. Az anyagi javak túlnyomó része mellett a zsidóság kezébe jutott a kultúra minden fontosabb tényezője: az irodalom, sajtó, művészet, színház, orvosi, ügyvédi szabad pálya s ezekkel az irány-szabó pozíciók legnagyobb része, míg a magyar értelmiség a függő helyzetű hivatalokba tódult. Intelligenciánk elzsidósodását legjobban a következő statisztikai adat világítja meg. Az 1910 dec. 31-iki statisztika szerint, mely azóta csak a zsidóság javára emelkedett, a középiskola 8. osztályát elvégezte az egész lakosság 1·4%-a, a zsidók 8·1%-a, tehát viszonylag hatszorosa; a középiskola 6. osztályát a lakosság 0·5%-a, a zsidók 3·2%-a; a középiskola 4. osztályát a lakosság 1·8%-a, a zsidók 12·3%-a. Analfabéta 6 éven felüli a lakosság 31·3%-a, a zsidók 4·3%-a. A nemzet magafenntartó ösztöne, már későn, a főiskolai numerus clausus-szal iparkodik megelőzni az intelligencia végső elzsidósodását, aminek az a veszedelme, hogy az így kiszorult tanult zsidótömeg még ádázabb ellenségévé és fölforgatójává válik a magyarságnak. Csodálatos a liberális kultúrpolitika vaktsága, hogy a kellő időben elhangzott intő szó dacára nyugodtan engedte, hogy a nemzet agyveleje rohamos tempóban teljesen idegen sejtrendszerrel cserélődjék ki. Egyesek egész köteteket írtak össze a magyar »nemzetnevelésről« anélkül, hogy a sajátos magyar szellemnek ezt a legnagyobb veszedelmét csak egy árva szóval is érintették volna. Ha a magyarság szelleme saját nemzeti típusában fenn akar maradni, a zsidóproblémát már a középiskolánál kell megfognia. Persze itt sem a jelszavas hangos antiszemizmus segít rajtunk, hanem a keresztény magyar ifjúságnak komoly, rendszeres szellemi munkához való szoktatása, az ázsiai lustaság és kvietizmus levetkőzése. A zsidóval való versenyre a magyar ifjúságban megvan a tehetség, csak a munkaakarat, szívósság és szorgalom nevelendő belé.

A jellemzett három föladatnak részletes, gyakorlati elágazásában való kifejtése külön-külön tanulmányt igényelne. Ami e föladataknak 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 háttérét megismerhesük, 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 harmónikus személyiség, Ez az utilitarizmus-

tól 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 hőszok, 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 liberális 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.

Ha azonban elismerjük is, hogy ezen az eszmeszálon az általános emberi eszménye politikai színezetet is nyer s az állami közönség 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 hangsúllyal emelte ki*. A világháború tragikuma 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 erőknek 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 ezennél Nagy-Magyarország visszaszerzéséig állandóan abban élünk) minden korban szilárdabb organizáció oka, hogy a nemzet kifelé és befelé minél jobban mint egység jelentkezhessek. 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 esz-közzel 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 megcsönkített 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 elegendő 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, explozív 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 erő kifejtése csakis ennek alapján remélhető. Szakítanunk kell végre iskoláinknak mint »tanintézeteknek« egyoldalú intellektualizmusával. Az *akarat nevelése* ne csak 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, önérteket hordoz, míg az intelligencia, 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 északultúra. Iskoláink munkája is főképp e körül forog s így háttérbe szorul az akarat formálása. Erre pedig annál nagyobb szükség van, mert a családnak és az egyháznak az akaratra való befolyása erősen megfogyatkozott, ami főképp a modern élet nagyvárosi és nagyipari jellegével függ össze. A főntebb követelt politikai nevelés elsősorban az akarat nevelése, melynek azonban nem szolgai, de erkölcsi engedel-

messég a éélja. Mert csakis az egyesek kellő összemüködése biztosítja a kollektív nemzeti akarat hatalmát. A nem szolgálai, de erkölcsi engedelmességre nevelés együttjár a személyes önértetre, 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 fegyvelmen és a szolidaritáson múlik. Ezért az egyén nem lehet végső öncél: magát az egyénfölötti célokna s e célokat szolgáló akaratszervezetnek kell alárendelni. *Ez a politikai nevelés eszménye az elszi geelt egyén öntökélelesedését kitéző individualisztikus humanitás-eszménnyel szemben.* Az individualitás helyébe bizonyos mértékig az uniformitásnak kell lépnie. A liberálizmus eszme körében felnött nemzedék számára ez kétségkívül 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 az az optimista meggyőződés, hogy az általános emberre nevelt, harmónikus lelkű egyének csoportosulása szükségkép magától létrehozza a harmónikus 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 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 másikkért. 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 szövdök s ezért minden kis hiba a távolsággal nő. Az egyesek nem egymás mellett állanak, nem mechanikus aggregatumot alkotnak, hanem egymáson keresztül dolgoznak, egymástól sokrétűen és bonyolult hierarchiában függenek. 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 szélső diadalrajutásával az egyén szerepköre a közakarat kialakításában kitágult. Éppen ezért a nemzet ma még fokozottabb igényvel léphet föl az eggyessel szemben, mint azelőtt. Ennek mélyen átértzett tudatára tehát nevelni kell. Ime a politikai művelődési eszmény jelentősége.

Úgy tűnhetik föl, mintha az eddig uralkodó individualisztikus humanitás-eszmény és a politikai kollektivisztikus nemzeti eszmény

között itt jellemzett különbség csak merő 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 néznie. Egyébként az erős egyéniségnél is meg kell követelnünk a mélyen átélt nemzeti-társadalmi 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 személységgé 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 univerzalizásra törekednie, amint ezt a régebbi általános humanista-eszmény követeli. Ebből következik, hogy a közoktatásügyi szervezetnek erősen számolnia kell a sajátos hivatásokra, a *szakpályákra* való nevelés követelményével. A humanitas-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 iskola-típusra* van szükség: legyen egy iskolafaj a főképp szellemi-történelmi tudományoktól képviselt műveltség-típus számára (gimnázium, esetleg 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 erőfijetését 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. Etekintetben ismételnem kellene azt, amit már fönnebb a fegyelem, a szolidaritás és a kollektív felelősségérzés kifejlesztésére vonatkozóan kifejtettem. E ponton csak utalok az iskolai egyesületek, cserkészség, 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 cserkészetét. 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 műveltségi-típusának 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, úgy, hogy önkénytelenül belenő a nyilvános életbe. Az ilyen iskolatársadalom kicsiben a nagy társadalom életét tükrözi vissza.

Mínthogy az itt vázolt etikai szellemet a keresztény morál tartalmazza a legteljesebb mértékben és a leghatásosabb módon, a nemzeti politikai nevelés csak úgy lehet biztosítva, 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 őrködnie 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 theokrácia forogna itt szóban. Mínthogy az állam a polgárokon kívül és felül nem él valami absztrakt misztikus életet, hanem polgáraiban él: az állam keresztény erkölcsre a polgárok keresztény erkölcse. Mit ér a keresztény erkölcsű állam, ha nem keresztény erkölcsű polgárokból áll! Csakis a polgárok keresztény szellemben 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 rechrisztáni-zálása.

IV.

A nacionalizmus mellett a kor másik nagy világramlata a *demokratizmus*. Amikor közoktatásügyünket újjászervezzük, a legapróbbra meg kell vizsgálnunk a demokratizmus kultúrpolitikai következményeit, mert 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 érdekellentétek erőszak nélkül csakis így egyenlíthetők ki legjobban; s harmadszor, mert a keresztény gondolat 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* (Einheitschule) kell járnia. Ez az egységes iskolai mozgalom a németeknél régebbi keletű. A német tanítóság már 1872-ben a hamburgi, 1892-ben a hallei, 1904-ben a köningsbergi 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 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 következményét 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 gyökerezék. 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 örülnek egy malomban. Többfélét értenek egységes iskolán. Általában a mai mozgalom célja a középiskolák alsó 2, illetőleg 4 osztályának, mint általánosan kötelező iskolának, a népiskolához való csatolása, úgy, hogy csak 12, illetőleg 14 éves korában lép át a gyermek az egységes népiskolából a megcsonkított középiskolába vagy a szakisko-

lákba. Ezt a programot vették át radikális és bolsevista pedagógusaink, akik a tanácsuralom alatt nyolccsztályú népiskolát akartak szervezni.

Hogy a demokratizmus iskolaszervezeti követelményeinek jogsultságát 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 általánosan kötelező nyilvános iskola hívei a demokratizmus nevében különösen kettőre támaszkodnak. Először is azt állítják, hogy a *tehetségeknek*, a legkiválóbbaknak kiválasztása és érvényesülése bármely néprétegből csak úgy biztosítható, ha *valamennyi* gyermek az elemi ismeretekén-kívül magasabb műveltségben részesül s így a tehetséges gyermeknek számára 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. Másodsor: 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.

Bármily 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 tehetségeseket és tehetségteleneket hagyjuk meg: ez népellenes, antidemokratikus kultúrpolitika volna, bármennyire népbárát jelszavak lóbogója, alatt indul is meg. A tehetséges emberek zömének 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 társadalmi osztályának színvonalát emelje, ennek tekintélyét és befolyását növelje? Vajjon nincs-e szükség okos parasztokra, kik a falut irányítsák, okos ipari munkásokra, kik az ipari munkásság intelligens vezetői legyenek s így ne külső em-

berek 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, *mint ilyenek*, azaz mint a nép képviselői a képviselőtestületekben és hivatalokban érvényesítik tehetőségüket 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-government* 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 hűmuszába van átültetve, melyben lelkileg mindig idegen marad. Ez az igazi demokratikus haladás, nem pedig az, mely a tehetséget a saját életszférájából kiűzi.

Ez az áldemokratizmus, mely a népet arra a folytonos vérvesztésre itéli, hogy tehetségeit egy másik osztály számára föláldozza, különösen alkalmas arra, hogy az *intellektuális parvenük* nem kívánatos típusát tenyessze ki. Korunk úgyis a gazdasági parvenük kora, különösen a világháború óta. Egyesek hirtelen meggazdagodnak s gazdagságuk folytán mindent elérhetnek, anélkül, 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 szakmunkás szerepét játsza. 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, nem könnyen racionálizálható, hanem számos történeti föltételtől függők s a kedély mélységeiben gyökereznek. Az intellektuális parvenü tipikus tulajdonsága a racionálizmus: 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 behelyezkedés, 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 radikálizmus jellemzi. Közömbös lélekkel durván szét tudja törni azt, amin a nemzet nagy tömegeinek lelke pietással csüng (v. ö. a mi galíciai bevándorlók fiaiból kikerült 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, aszerint, hogy milyen belső étosz táplálja. Az ész e típusnál sokszor csak arra való, hogy az egoizmust öntudatosá és rafináltabbá tegye: ez *nekem* hasznosabb, tehát ezt akarom. A morál nélküli intellektuális parvenü a legveszedelmesebb embertípus: a farkas-intelligencia. Ennek kitegyéztésére a mai anarchikus élet különösen alkalmassá lett. Nagybán előmozdítja a demokrácia. A régi időben az intellektuális parvenüt a fejedeleeknek való hízélgés, ma még könnyebb szerrel a népek való hízélgés, a demokolácia emeli föl a magasságba. Az ilyen parvenü-emelkedés egyik társadalmi osztályból a másikba nagy veszedelemmel járhat, ha nagyon megszaporodik. 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 osztályba, hanem a maga egészében, lelki totalitásával. Enélkül az emelkedés gyökértelen, külsőleges, az egyénre is, meg a közösségre is veszedelmes.

Az igazi szolid emelkedés a kultúrában — s az egységes iskola tehetség-argumentuma 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 milióban fejlődhetik ki korai lassú ráhatás következtében. Ezért a cél elsősorban az egész társadalmi osztály élet- és műveltségi színvonalának emelése s nem egyes kiváló egyéneké legyen. Az emelkedés akkor a legkedvezőbb az egész nemzeti közösségre, ha egy egész osztály halad fölfelé s a nemzeti organizmus új, finomabb rétegét alkotja. Ezen múlik az egész nemzet kultúrai haladása. Ez a legbiztosabb szere az egészséges demokratizmusnak.

A hirtelen átugrás a felsőbb társadalmi osztályba magára az *egyénnre* 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 félszessége, gyanakvásra való hajlama, lelki idegenszerűsége: voltaképp soha sincsen otthon új környezetében. Elveszti régi osztályának imponderábilis erkölcsi hagyománytökéjét, mely régebben fegyelmezte 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, többrevágásból. Ez a társadalmi kapillárizáció azonban csak mechanikus maradt: a külső színvonal eléretett, 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 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 társadalmi és pszichológiai jelenségekre nézve is; azt hiszi, hogy a géptechnika mintájára exakt társadalmi és pszichológiai technika is lehetséges s a tudománya 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 tervezeték kidolgozását. A tehetséges lelcengyermekek számára olyan intézetet akartak létesíteni, mely az új társadalmi rendszellemében működve, a bolsevizmus számára valóságos janicsár-iskolává fejlődött volna).

A tehetségek kérdésének kezelésén is kiüt az egyoldalú intellektualisztikus szellem. Nem veszik észre, hogy a »tehetség« nem pusztá 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, reakció-módjairól, kombináló-képességről, 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 tehetség-

vizsgálatot 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) szakképesség állapítható meg kísérleti úton, de nem a lélek-egész, pedig csak az eleven egész ember egyedül a produktív génusz. A pozitív zseni-tenyésztés csak pszichológiai utópia. A zseni kibontakozása legföljebb negative mozdítható elő : fejlődésének akadályait kell eltávolítani.

E ponton az egységes iskola-mozgalomnak egy tragikomikus mozzanatára akarok még rámutatni. 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 iskola-egységesítés egymásnak ellentmondó fogalmak. Egyébként, ha már ellentmondást keresünk, ez még szembeszökőbb a demokratizmus mindent átlagosító, egyformásító törekvése, másrészt a nagy tehetség-kultusz individualisztikus iránya között. Ezt az ellentétet végső következményében elgondolva kérdezhetjük : hogyan rajonghat a szélső népuralom a tehetségekért s hogyan akarhatja ezek kedvéért fenekesztül fölforgatni az iskolarendszert, amikor egyébként mindent szocializálni, egyformává akar tenni s az egyénnek, a tehetségnek iniciatív megmozdulását gyanús 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 kitűnő 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 elvén-

hedéstől 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. Középiskoláink 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 »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 népiskola elvesztené öncélját: pusztá átmeneti iskolává, szelekciós eszközzé, a túlekedő becsvágy küzdőterévé alacsonyodnék le. A népiskolában való meghagyás értelmi és erkölcsi szempontból lesújtó szegényszámba 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 népiskola csak mintegy a felsőbb iskolák szűrőintézetévé fokozódnék le, melynek célja önmagán kívül van s amely meg volna fosztva önállóságától és méltóságától. A népiskola elvesztené sajátos hivatását, mely abban áll, hogy az egyszerű élethivatású embernek olyan viszonylag befejezett műveltséget adjon, mely az ő szellemi, erkölcsi és társadalmi szükségleteinek és helyzetének megfelel.

Az egységesítéssel szemben még figyelembe kell vennünk azt a pszichológiai 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 főladoatokra van irányozva és beállítva, más az érdeklődési köre, másképp van begyakorolva pici 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 mozgékony-ság 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 osztály 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.

A 8 évig tartó egységes iskola ellen szól az is, hogy a kultúra növekvő differenciálódása mindinkább sajátos műveltséget követel a társadalom vezető elemeitől. Ha már most a középiskola csak 4 évfolyamra szorul össze, ez egyáltalán nem elég az alapos kiképzésre, a magasabb fokú művelődési anyag elsajátítására. A 8 osztályú 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. *Pestalozzi*, aki éppen nem vádolható antidemokratizmussal, mondja: »Ha az állatok nevelésre szorulóknak, nem lehetne a farkast és a bárányt, 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 szamár fiát türelemre és elégedettségre szoktatja s óva inti a könnyűlábú özike ugrádozásaitól...«

2. Az egységes iskola híveinek másik főérve a gyermekeknek egy iskolában 8 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 kívánalom, hogy a különböző társadalmi rétegekhez tartozók a személyes érintkezés, hosszas együttlét és összezokás útján egymáshoz lelkileg is közelebb kerüljenek. Ez a társadalomszichikai kiegyenlítődéssel azonban alig várható attól, ha az iskolában a művelt s műveletlen, gazdag és szegény gyermeknek 14 éves koráig egymás mellett kell ülnie. Először is figyelembe kell vennünk, hogy a gyermek az ő 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. Másodsor: 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 tiszóráit 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 iskola. 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 leszűrhető 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 életszínvonalat 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 biztosítja. Ehhez azonban távolról sem szükséges az egységes iskola. Az, amit az egységes iskola hívei ebből a szempontból hangoztatnak, minden iskolafajnak 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 egyénfőlötti érdekeinek.

Amikor a demokratikus szellem nevében egyesek közoktatási szervezetünk fenekestül való fölforgatását követelik, gyakran megfeledeknek arról, hogy a *demokrácia a kultúrpolitikában is nemcsak jogokat, hanem kötelezéseket is jelent*. Teljesen elismerjük mindenkinek bármilyen magas műveltségre való egyenlő jogát, ezen absztrakt elv mellett azonban nem hűnyhatunk szemét azon társa-

dalmi, 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 formaprincipiuma, *ἐντελεχεια*-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 erőszkos agyonművelés, a kultúrpolitikában hirtelen érvényesülő túlzó demokrácia gyökeretlen s veszedelmes félműveltség forrása lehet s ellaposítja a kultúrát. 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 demokrázius 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 demokrázius 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 abszolútizmus politikai hatalma, semmint a nevetlen és éretlen tömeg ösztönuralma. Mindaz, amit a modern államban a legnagyobbra szokás becsülni, amilyen a kutatás-, szólás-, sajtó-, szabad egyesülési 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 erőkkal 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 felelősségérzést csak a kultúra fejlesztheti ki.

Nemzetünk tragikus sorsa különösen figyelmeztet erre. A szomszédos népek fölé annál hamarabb kerekedünk s az elszakított országrészekre annál nagyobb vonzóerőt gyakorlunk, minél nagyobb és összeillőbb munkára vagyunk képesek a politikai életben, természetben, iparban, kereskedelemben. Ennek pedig lelki előfeltétele a *fegyelem* és a *kollektív lelkiismeret*. Nem a tehetségek, a vezető elemek *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 biztosítója 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 erőkifejtését minél hatalmasabbá tegye.*

V.

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 természettudományok ezen egyoldalú értékelését és tekintélyét a közfelfogásban különösen fokozta a természettudományok technikai alkalmazásának gyakorlati, hasznossági szempontja is. A technika csodálatos eredményei, az életet kényelmesebbé tevő vívmányai önkénytelenül 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 átszárma-

tatni, amely hasznos, amelynek birtokában hidat tudunk emelni, gépeket szerkeszteni, posztót szöni. 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 profétai 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 utilitárizmusban 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 származtatni.

Ez a realiztikus szellem, melynek itt szélső formáját jellemeztem, természetesen először a klasszikus gimnázium kapuit döngette s ennek monopóliumát sikerült megdőntenie. 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 felehetett 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 önértékű polgár eszménye. Ilyet a gimnázium alig adhat: a filológia csak fiológusokat szül. Az erős realiztikus érzerken kívül a nacionalizmus sugallja három évtizeddel ezelőtt II. Vilmos szavait: Eddig az út Thermopylaetól Cannaen át vezetett Rossbach-hoz és Vionville-hez. Én az ifjúságot Sedantól és Gravelotte-tól Leuthenen és Rossbachon keresztül vezetem visszafelé Mantinea-hoz és Thermopylaehez. Azt hiszem, ez a helyes út, ezen kell ifjúságunkkal járnunk.»

A realizmus azonban ma már nemcsak a természettudományos gondolkodásmód intellektuális eszmeirányzata. Gyökerei sokkal mélyebbre nyúlnak: a mai ifjúság megváltozott irracionális *értékfeljogságának* talajába. Az ifjúság életérzése, önkénytelen érdeklődési iránya, fogékonysága, eszményei az általános realiztikus 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 ka-

landjai, hanem a sarki vagy sivatagi utazók küzdelmei. Ezt a realiztikus technikai érdeklődési irányt a világháború kápráztató s monumentális technikai fölszereltsége még csak fokozta.

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

Először is magától értetődően el kell ismernünk a realiztikus műveltségi anyagnak rendkívüli jelentőségét s ennek megfelelően a közoktatásban érvényesítendő jogosultságát. Egyrészt tagadhatatlan, hogy modern világfelfogásunk túlnyomóan a természettudományokon alapul, másrészt, hogy a realiztikus szakok a mai gazdasági és technikai műveltség fundamentumai. A mai világot láthatóan és láthatatlanul nagy gazdasági szükségszerűségek szabályozzák; kellő gazdasági alap nélkül pedig szellemi kultúra sem fejleszthető, sőt ami kifejlődött, az is tönkremegy. Ennek a helyzetnek iskolapolitikai következményeit le kell vonnunk. A főnebbiekben már le is vontuk, amikor a gimnáziumok számának csökkentését, a reáliskolák (esetleg reál-gimnáziumok), 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 naturalisztikus-realiztikus 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 humanisztikus, azaz emberre vonatkozó tárgyaknak (történelem, nyelv, irodalom) primatusát kell érvényre juttatniok. A humanisztikus 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-történeli világ a mi első, közvetlen miliönk*: ezen keresztül jutunk csak a természethez. »Az ember legfontosabb tanulmánya mindig az ember« — mondja Goethe. **Mi** az emberi nevelés speciális föladata? Az, hogy a növekvő természeti embert történeli-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 résztvehessen. Az állat élete pusztá 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 egységbe: a nemzetnek, sőt az emberiségnek történetébe zárul. S erről tud is az ember: az állattal szemben van *történeli tudata*, tudatosan kapcsolódik a multhoz s továbbdolgozik azon, amit az előző nemzedéktől örö-

költ. A szellemnek, a történeti tudatnak az átörökítése 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 természet-tudományok, mint ilyenek, a valóságról mondani tudnak, számunkra voltaképp elvesztené jelentőségét. A természetről való tudásunknak is csak a szellemhez való vonatkozása kölcsönöz sajátos elméleti érdeket. (L. bővebben: »Humanisztikus tanulmány és világnézet« c. dolgozatomat. Uj Magyar Szemle. 1920. I. 152. sk. lk.).

Bármennyire differenciálódjanak is tehát az iskola-típusok, az ember sajátos szellemiségét kifejező tanulmányoknak — a hangsúly különböző erejével — valamennyiben közösnek kell lenniök. A vallás-tannak, nemzeti nyelvnek és irodalomnak s a történelemnek, mint a jövőendő nemzedék értékelő állásfoglalását formáló tanulmányoknak, mindig primatusuk van az emberré nevelésben a külső természet ismeretere vonatkozó studiumok fölött. A matematika, a természettudományok, a különböző technikai tudományágak valamennyi kultúrépítéssel 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 szervezeten 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 születési bizonyítványára való tekintettel — a kor technikai szellemének köszönné létét. Ha azonban a munkaiskolai mozgalmat abban a nemes formájában nézzük, amint Kerschenteiner kidolgozta, akkor benne egyrészt az iskolák egyoldalú intellektualizmusára való visszahatást, másrészt igen jelentős szociáletikai irányzatot kell látnunk, melyet a jövőendő magyar nemzeti kultúrpolitikának is a legnagyobb mértékben figyelembe kell vennie. Kerschenteiner 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 föladat : 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 gyakorlat, 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 Kerschenszteiner 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 munka-elv, ahogy Kerschenszteiner a részletekben kidolgozta, nem annyit jelent, hogy valami közügyességet 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 iskolafaj fölállítását követően s a tanulók kellő szelekciója mellett a zsúfoltság meg fog szűnni.

VI.

Fejtegetéseinket a merő gyakorlat embere esetleg azzal vádolta, hogy az elméletek hűvös magaslatának ritkább levegőjében mozog, ahol már az élet valósága nem tenyész; hogy sok bennük az absztrakt elvek formulázása, a doktrinér elméleti konstrukció s aránylag kevés a konkrét útmutatás. Ez azonban teljesen érthető abból, hogy egyelőre — amint a cím is jelzi — kultúrpolitikáinknak csak irányelveit óhajtottam kitűzni, egységes elméleti alapvetését megadni. A részletek, melyekre már is többször 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 szerves egységbe. Közeli feladatunk 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, iskolapolitikáinknak 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: mint-hogy 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 papirosalkotmány 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 mélyebbrelátó problémája, mint a tanító- és tanárképzés. Nyílt titok továbbá, hogy tanerőink kultúrális színvonala az étellel való mai rettenetes küzdelmek közepett mennyire alászállott. A jövő nemzedék szempontjából *kultúránknak 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 mozgató lélek, addig minden változás jórészt csak külsőleges marad.

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

Sok a teendő az egyetemek ügyében is, melyek az utóbbi években az ifjúság katonáskodása, a tudományos munkássághoz szükséges eszközök és felszerelések pótlásának hiánya, a bolsevizmus lelki pusztítása miatt annyit szenvedtek. Minthogy az ország szellemi és anyagi kultúrájának vezető tényezői a főiskolákból kerülnek ki, ezek talpraállításának jelentősége elsősorú 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 kikapcsolódása végzetes következményű volna kultúránkra. Az egyetemi szukkreszcencia megakadása már most is nagy aggodalommal tölthet el bennünket a magyar tudományosság jövője iránt. A külföldi tanulmányügyet eddig is elhanyagoltuk; ma ennek a tudományos jelentőségen 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 kapcsolatainknak köszönhetik, melyeket a nyugati nagy nemzetek egyetemlein végzett tudósaik tartottak fenn s használtak ki a világháború alatt és után.

Befejezésül újra a kultúrpolitikának centrális, mindennekfölött álló jelentőségét kell hangoztatnom. Mert a kultúrpolitika végső elemzésben a lelkek formálásának művészete, már pedig a nemzet életében minden a lelkeken múlik. 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.
