



*Kunvald Cézár ssénrajza*

*Waldeffel János*

**KÖZMŰVELTSÉG**  
ÉS  
**NEVELÉS**

**WALDAPFEL JÁNOS**  
VÁLOGATOTT DOLGOZATAI

„STUDIUM” RT., BUDAPEST

1938



## TARTALOMJEGYZÉK.

	Lap
Bevezetés Waldapfel János válogatott dolgozatainak gyűjteményéhez, írta <i>Imre Sándor</i> .....	V
A filozófia mai feladatai.....	1
A közműveltség tudománya * .....	8
Honpolgári felavatás.....	16
Nyelv és nemzet.....	23
Általános pedagógia * .....	40
A gyermeki lélek megfigyelése.....	59
A házi nevelésről .....	68
Szülői értekezletek.....	107
A szülői értekezletek ügye középiskoláinkban.....	111
Az etika tanítása közoktatásunk rendszerében.....	119
Adalékok a tanító etikájához:	
L Becsületesség a tanításban.....	126
2. Jókedv az iskolában.....	127
A népiskola és az új választójog.....	131
A gimnáziumi tanterv revíziója.....	155
A középiskolai reformtörekvések történetéből * .....	173
A latin nyelv ügye * .....	186
A középiskolai osztályozás és vizsgálás rendszere .....	190
Tanár és tudós.....	198
Az iskolák egyénisége.....	205
A gyakorlógimnázium feladatai.....	210
Sárospatak.....	229
A sárospataki kollégium Sárospatakon marad.....	235
Balassa Bálint-társaság.....	237
Falusi közművelődési egyesületek.....	242
A formális fokozatok elméletének története.....	246
Pedagógiai problémák Ibsen drámáiban * .....	283
Kármán Mór filozófiai és pedagógiai elméleteinek alapvonásai.....	288
Volf György emlékezete.....	293
Fináczy Ernő és a pedagógiai tudomány.....	299
Beöthy Zsolt emlékezete.....	306
Waldapfel János irodalmi munkásságának jegyzéke.....	311

*A \*-gal jelölt dolgozatok egészben vagy részben itt jelennek meg először.*

## B E V E Z E T É S

### WALDAPFEL JÁNOS VÁLOGATOTT DOLGOZATAINAK GYŰJTEMÉNYÉHEZ.

Szétszórtan megjelent tudományos dolgozatok egybefoglalása a szerző elhunytja után csak akkor jogosult, ha a lezárult munkásság emlék állítására reászolgált és ha az újból közölt tanulmányoktól még hatást remélhetünk valamilyen tekintetben.

Ez a kötet mindkét alapon jogosan irányítja a figyelmet három éve eltávozott írójára: Waldapfel János (1866-1935) megérdemli, hogy egész lélekkel és tiszta szándékkal végzett iskolai és irodalmi tevékenységének emlékezetét feledésbe sülyedni ne engedjük. Ez a tevékenység magyar nevelésügyünk történetében nevezetes korszaknak nevezetes tényezője volt, az írásaiból szóló gondolatok pedig mindig tanulságosan, gyakran a teljes időszerűség erejével tartják fogva a mai olvasót is, az öregebb emberben tisztázák és rendezik a részben az íróval együtt átélt, mögöttünk lévő kornak számos jelenségét, az új időszak gyermekét pedig a jelen sok kérdésében is eligazíthatják.

Waldapfel első közleménye 1889-ben jelent meg, halála előtt az utolsó 1933-ban. E negyvenöt év sokoldalú és rendkívül élénk irodalmi tevékenységének nagy része volt abban, hogy a magyar nevelői gondolkodás tudományos irányban fejlődött; iskolai munkája pedig a középiskolai oktatás módszeresebbé, tudatosabbá válását mozdította elő, ennek alapjait erősítette meg. Törekvésének lényegét éppen ebben lehet kifejezni: fejleszteni és terjeszteni igyekezett a nevelésügyi szakismereteket s ezek segítségével fokozni kívánta az iskolai – elsősorban a középiskolai – nevelés értékét.

Hatása mindkét irányban megvolt. A budapesti gyakorló gimnázium útján beleolvadt ez a hatás a Budapesten nevelkedett középiskolai tanárság gondolatvilágába és azt meghatározta; erről – már elhunyt vagy a szolgálatból kifelé haladó tanárok ajkáról – számos vallomást ismernek az idősebbek közül azok is, akik e hatásban nem részesültek; tudjuk azt is, hogy nemcsak a vezetésére bizott tanárjelöltek, hanem sok esetben iskolai növendékek is neki köszönték életük céljának felismerését, lelkületök *megnemesítését* és a közművelődés ügye iránt bennök feltámadt érdeklődést.

Nagyobb és szélesebb körű, az utókor számára érzékelhetőbb az irodalmi hatása. A gyakorlógimnázium köre az ő idejében meg

elég zárt volt, jelöltjeinek száma is aránylag kevés; az irodalomhoz azonban mindenki hozzáférhetett. A szak természete miatt ezen a téren is bajos lenne kimutatni az epés nyomokat, mert a nevelői gondolkodás is olyan módon fejlődik, mint az egyéniség: annal értékesebb az alakító külső mozzanat, minél inkább beilleszkedik a meglévő vonások közé. De akkor el is tűnik közöttök, s nem lehet, vagy csak igen aprólékos elemzéssel lehet különválasztani. Waldapfel irodalmi hatását ilyennek látom és éppen ezért kell itt erről szólanom; ezért helyes és illendő dolgozatainak legalább egy részét megóvnunk a feledéstől. Bizonyos ugyanis, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság és ennek folyóirata, a Magyar Paedagogia, útján egy ideig, főként a 90-es években határozottan leginkább Waldapfel ébresztgette és vezette a magyar nevelők közül mindazok érdeklődését, akikben a nevelés ügyének a napi munkán túl lévő kérdései is felmerültek. Számos kérdést ő vetett fel először; sok idegen újnak ismeretét közvetítette, sohasem vak lelkesedéssel, hanem minden egyes esetben alapos megfontolással, irányító megjegyzésekkel, nem ritkán súlyos óvásokkal. Magunk szakirodalmában Waldapfel számított hosszú ideig a legfőbb bírálónak; mindig komoly figyelem követte szavát, mert magvas volt. Egyszerre kellett a nevelői gondolkodásnak szilárdabb alapot adni és szélesebb körét feltárni s Waldapfel fáradhatatlan volt abban, hogy a köznevelés állapotát megvilágítsa, a nevelés egyéni munkájának javítását új gondolatokkal, javaslatok megvitatásával, módszertani alapelvek tisztázásával elősegítse, a nevelés ügyében közvéleményt és művelődéspolitikai elhatározásokat készítsen elő. Nem volt ebben egyedül, mert ugyanilyen szándékai másoknak is voltak és eredményeik is; de Waldapfel – ez most, dolgozatainak számbavételekor tűnt ki – a legtöbb kortársánál nagyobb körben tekintette át a helyzetet és részletesebben tárta fel a tennivalókat.

Mozgató, serkentő tevékenységét az alkalom, a szükséglet irányította. Ez komoly érdeme. Nagy tévedés ugyanis, hogy az irodalmi közlemények alkalmosságát sokan kicsinyléssel szokták emlegetni. Ez a fölényesség kivált a nevelésügyi irodalommal kapcsolatban gyakori jelenség és gyakori volt nálunk különösen pár évtizeddel ezelőtt. Pedig a nevelés története, főként a neveléstudományé, világosan bizonyítja, hogy az élet követelményeit bűnhődés nélkül nem lehet mellőzni. Waldapfel irodalmi munkásságáról éppen azt kell leginkább megjegyeznünk, hogy abban saját korának művelődési viszonyait, nevelési szükségleteit látjuk irányítónak; nem talajtalan okoskodások, hanem valóságos életkérdések fejtegetései adják meg az értékét.

Ezt azonban egyszerre kell említenem azzal, hogy ez a legtisztább gyakorlatiság nem volt gyökértelen, hanem igen is mélyen lévő gyökerei voltak. Az életet azért figyelte, mert a nevelés és az adott viszonyok kölcsönös hatását világosan látta; egész szemleletet a szerves egységbefoglalás jellemezte. A jelen követelményeit óhajtott kielégíttetni, mert ezekben a további alakulás közvetlen alapjait látta; a történelemben a hagyományt és haladást nem szembenálló, hanem összetartozó tényezőként ismerte fel. A

kettőt, a hagyományt és a haladást együtt, egyaránt szolgálta. Állásfoglalását ugyan sokszor inkább a hagyományos álláspont döntötte el, de mindig azért, mert annak még kifejtetlen erőit, kevésbé méltányolt értékeit ismerte és éppen az igazi haladás érdekében, valónak nem azt tartotta, hogy valami újnak feltüntetett javaslaton kapva kapjunk, hanem hogy a már kijelölt irányban állandóan továbblépjünk. Viták, sőt harcok keletkeztek ebből, de rendszerint el is ültek, amint ő vagy az ellenfél rájött, hogy azonos törekvésnek kétféle hangsúlyozása miatt nem értették meg egymást.

A réginek, a még kellően nem értékesített meglévőnek ez a tisztelete és védelme Waldapfel egész munkásságát jellemzi. A nevelés ügyében volt szerepét, a magyar nevelés történetében megillető helyét óhajtva megjelölni, éppen ezt a múlthoz kapcsolódást kell említenem. Nem kisebbítés – saját szemében a legnagyobb megbecsülés volt – az, hogy Waldapfel János Kármán Mór tanítványa és munkájának folytatója. Hivatalos megbízásában is, mint a gyakorló tanárjelöltek vezetője, tudományos munkásságában is, mint Kármán iskolájának legfőbb képviselője.

Ezt a kapcsolatot itt nem lehet tárgyalnom, de megérdemelné a részletes vizsgálatot. Ily vizsgálat tisztázná szakunk fejlődésének azt az ágát, amelyet nyugodtan nevezhetünk a magyar nevelői gondolkodás gyakorlógimnáziumi irányának, a körülbelül ugyanakkor indult, de későbbben jelentkezett kolozsvári irányt akarva tőle megkülönböztetni. A budapesti, a régibb és sokáig erősebb, a Kármán Mór iránya, közvetlenül Zillerhez, ennek közvetítésével Herbarthoz kapcsolódott. Ez alapozta meg tehát Waldapfel munkásságát is, – de reá éppen azt tartom jellemzőnek, ahogyan ezt a meghatározottságot érvényesítette. Kármánhoz rendkívüli hűséggel ragaszkodott; ez tudtommal sok próbát is kiáltott személyes kapcsolat volt s nemcsak a tudományos egyetértés, hanem a tisztelet és szeretet meg nem ingatható érzelmi alapján is állott. Nem jelentette azonban azt, hogy mindent Kármán szemüvegén nézzen, sőt kétségtelen az önállósága, jóllehet alapvető, elvi alapjaik azonosak maradtak. Kármán által ismerte meg Herbartot, de ennek műveit is maga tanulmányozta, és amit értékesnek talált, önállóan használta. Ez éppen Herbarttal kapcsolatban nem lényegtelen, mert nem valami általános; azért említem.

A Waldapfel ifjúsága idején a nevelésügyi irodalomban egyedül uralkodó Herbart-iskola ugyanis voltaképpen nem Herbart, hanem Ziller iskolája volt s magát Herbartot korántsem ismerték annyian, ahányan folytonosan emlegették: igazi jelentőségét sem igen tudták tehát mérlegelni. Így lett Herbartnak egv-egy gondolata merev tétellé vagy üres jelszóvá, s ez volt kiindulása a Németországban bekövetkezett éles irodalmi harcoknak, majd a Herbart-Ziller iskola lehanyatlásával Herbart nagy értékű művei háttérbe szorulásának is. Minthogy Waldapfel maga szemével nézte Herbartot, nem maradt a számtalan mások által terméketlenné, sivárrá taposott felületen, de nem esett az akkor általában szokásos egyoldalúságba sem, még pedig sem mellette, sem ellene. Herbart neveléstudományi értékét mindvégig megbecsülte, érte-

kesítette, sőt védelmezte is, de nem nagyon volt messze azoktól, akik irodalmunkban a lélektani alapvetés hibái miatt Herbartot bíráló szemmel nézték. Tudta, hogy Herbart tanulmányozása a nevelői gondolkodást rendszeresebbé, mélyebbé, az oktatás munkáját gondosabbá és sikeresebbé teszi, de azt is tudta, hogy a Herbart szabta körön túl is van a neveléstudománynak feladata.

Különösen érdekes, hogy a nevelés egyetemes jelentőségének, közéleti rendeltetésének, a nemzet sorsára való hatásának felismerése Herbart német követőiben meglehetősen fogyatékos volt, a módszer kizárólagos imádása elszűkítette a látásukat; Waldapfel pedig már korán és egyre nagyobb mértékben foglalkozott a nevelés művelődéspolitikai szerepével. Látókörének ezt a kitágulását kétségtelenül Kármán indította meg. Ez állította az iskolai oktatás középpontjába a magyarság szolgálatát, elmélyülten fejtegette az ember történetiségét; a gyakorlati tanárképzés folyamán, a megbeszéléseken számtalan ilyen indítást szórt szét a jelöltek között. Waldapfelben ezek a hatások is sajátosan fejlődtek tovább. A nevelés nemzeti jelentőségének felismerése a nevelésügy országos szervezésének kérdéséhez vezetett, ez aztán újból az elvi alapvetés újabb elmélyítésére indította. Amit e kötetben ilyen tárgyú dolgozatot látunk, az együttvéve arra mutat, hogy a szerzőben nem csupán egy neveléstan élt rendszeres teljességben, hanem az ennél nagyobb kört átfogó s úgy látszik, jórészt ki is dolgozott közműveltségtan közreadása is foglalkoztatta és a magyar iskolaügynek igen meggyőzően kifejtett szervezete tetőzte be széles és mély alapokra szilárdan felépített rendszerét.

Ebbe az irányba nem valami száraz tudományos érdeklődés hajtotta, hanem a magyar művelődésügyet akarta a magyarság erősítésének tudatos szolgálójává tenni. Elvi fejtegetések és gyakorlati javaslatok bő sorozata tűnik elénk irodalmi közleményeinek nagy tömegéből. Ezek között vannak olyan tanulmányok is, amelyekről pl. e sorok írója egyáltalán nem tudott, olyan helyen és olyan régen jelentek meg – s olyanok, amikről nem is tudhatott más, csak az a szűk kör, amelyben előadta. Ezek a szélesebb térre világot vető, művelődéspolitikai dolgozatai, nemkülönben egyes, első tekintetre egészen idegen területre vezető irodalmi, közéleti, napipolitikai közleményei – az előbb mondottak szerint – bensőleg szorosán összetartoznak a nevelésnek szakembereket illető tárgyalásával s együttvéve mutatják meg igazán, hogy Waldapfel lelkét mindinkább eltöltötte a magyarság sorsán való töprengés és gyötrődés; ezt a sorsot iparkodott az iskolai és azon kívül is folyó nevelés mindenik részletével biztosabbá tenni. Így lett a nevelés az ő lelkében is – bár e szót nem használta – nemzetneveléssé és legfőbb eszközévé annak, amit újabban „nemzetpolitika” névvel jelölnek meg s ami semmi egyéb, mint a nemzet sorsának tudatos és rendszeres irányítása. Ez a szándéka bele kapcsolódott a legkülönb magyarok és régi nagyok gondolatvilágába, személyes tapasztalatait és megfontolásait történelmi tájékozottságával igazolta önmaga előtt és tette hitelesebbé az olvasó számára. Neveléstudományi irányában a közvetlen előzményekre épít de messzire



is visszanez; a nemzet sorsán való elmélkedésre észleletei indítják és e sorsba kedvezően belenyúlni alkalmas javaslatai közvetlen élményekből pattannak ki, de gondolatait és javaslatait maga is a történelem mérlegére teszi s a mai olvasó is úgy látja, hogy mindazt valóban a magyarság története, ami megelőzően lefolyt és amit azóta szenvedtünk át, teszi mélyen, sokszor szomorúan igazzá.

Waldapfel munkássága és annak sokoldalúsága élénken bizonyítja, hogy igazán nevelői lelkületű ember nem maradhat az ú. n. szakszerűség merev keretei között. Jobban mondva: a nevelésnek csak az az igazi szakembere, aki a közösség életének ezt a jelenségét, a nevelést, nem elszigetelten nézi, hanem minden egyéb jelenséggel kapcsolatban, azok óriási egységének középpontjában tudja szemlélni. Így jutott el Waldapfel az oktatás módszerének részletkérdéseitől például a választójog és a népnevelés kapcsolatának egyetemes szempontú vizsgálatáig. Ma ez a felfogás már nem szokatlan, de még nem régen ugyancsak furcsán tekintettek olyanokra, akik efféle kimondták vagy sejtettek. Aligha tévedek abban, hogy Waldapfelt kortársai azért nem mérték ezzel a mértékkel, mert e mértéket nem ismerték (még fel; most azonban csak ebből az újszerű nézőpontból lehet a magyar nevelés történetében őt illető helyet megjelölni.

Nem gondolom, hogy az elmondottakkal ezt a helyet teljesen és véglegesen megállapíthattam volna. Azt azonban hiszem, hogy ezek a gondolatok alkalmasak és tudom, hogy szükségesek Waldapfel megértéséhez és méltánylására. Nyilván helyben hagyják majd ezt a kötet figyelmes olvasói is.

Amit eddig jellemzésül összefoglaltam, szinte feleslegessé is teszi megjegyezmem, hogy az itt közre adott sorozat a szerzőnek korántsem valamennyi dolgozata. Mindenik csak egy-egy jellemző példája a rokonjellegű vagy tárgyú közleményeknek. Sok elmaradt a kötet terjedelme miatt, aminek közlése először tervben volt; még többnek a közléséről különféle tekintetek miatt eleve le kellett mondani, így például nincs itt semmi, ami annak idejében harci irat volt s még személyes érzékenységet is sértett. Kimaradt minden, ami csak szűkebb vagy egészen szűk kört érdekelhetne és meppenésekor is határozott, szűk körhöz szólt. Nem jutott be a sorozatba egy sem bírálati és ismertetési közül, holott ezek közül nem egynek olvasása ma is tanulságos. És mellőzni kellett az olyan közleményeket, amelyek sok évvel ezelőtt, egészen más világban keletkeztek, mára sem múlták ugyan idejüket, de külön tanulmányozás nélkül nem értékelhetné helyesen más, csak aki abban az immár elsüllyedt, háború előtti életben maga is látta és átélte a tárgyalt eseményeket, törekvéseket és mulasztásokat. Vagyis ez a kötet nem nyújtja Waldapfel egész irodalmi munkásságát, hanem csupán annak kiválasztott darabjait.

A válogatás szempontjait a bevezetés elején megjelöltem: az emlékezetre leginkább méltó és ma is legbővebb hasznot kínáló dolgozatok vannak itt együtt. Ahhoz, hogy ezeket ki lehessen választani, az egész, sokkal nagyobb anyagot össze kellett gyűjteni.

Ezt a munkát a gyermeki szeretet és kegyelet végezte el és pedig nemcsak a megjelent dolgozatok jegyzéket állapítottak meg, hanem a szó szoros értelmében eldugott helyeken (pl. Liptó- és Trencsén-megyei lapocskákban) közölt cikkeket is előkerítettek. Az ilyen, eddig ismeretlen cikkek között is vannak egy vagy más szempontból becsesek s nem volt könnyű az olyanokat félre tenni. De tárgyi mértéknek kellett döntenie s Waldapfel gyermekei az apa iránt sem elfogult ítélettel jóformán feleslegessé tették az idegen segítséget a közlendők összeállításában is. Ez a kötet történetének egyik legjellemzőbb mozzanata.

Nem kevésbé jellemző az a mód, ahogyan a kiadás terve nyilvánosságra jutott. Waldapfelnek a gyakorló gimnáziumban volt, életben lévő tanártársai, a vezetése alatt volt tanárjelölteknek és gimnáziumi tanítványainak képviselői, a magyar nevelésügy szakembereit egyesítő Magyar Paedagogiai Társaság vezetői találkoztak abban a kívánságban, hogy egy ilyen tartalmú és célzatú gyűjtemény megjelenjék. Ha csak egyféle emberek tették volna ezt, lehetne valamilyen egyoldalúságot látni benne. Így azonban csak akként lehet érteni, hogy Waldapfel János munkásságának értékét mindazok elismerik, emlékezetét fenntartani, további hatását lehetővé tenni mindazok kívánják, akik e tevékenységet közvetlenül ismerték.

A közölt dolgozatok minden tartalmi változtatás nélkül jelennek meg újra. Ahol a fogalmazásban valami módosítás indokoltnak látszott is, egyetlen esetben sem érinti a gondolatot, hanem legfeljebb valami felesleges vagy a mai olvasónak nem érthető utalásnak elhagyása és efféle apróság. Pár helyen a szerzőnek ugyanarról a tárgyról írt másik tanulmányából vett részleteket csatoltunk jegyzetben a szöveghez, E kiegészítéseket, valamint a szükségesnek érzett kiadói jegyzeteket\* jelöli. Megmaradtak olyan szakkifejezések is, amelyeket ma nem egészen úgy használunk, de ezek módosítása éppen a hűség ellen vétene; ez pedig sem a közlés céljával, sem a szerzőnek szigorú elveivel nem férne össze. Így megmaradt pl. a „formális fokozatok” neve is ebben az alakjában, holott kétségtelenül helyesebb „formális fokok”-ról beszélnünk, aminthogy csakugyan ezt mondjuk jó idő óta. Akkor azonban amaz volt az általánosan használt, megszokott kifejezés. Úgy jellemzi igazán a korszakot és az írókat mindegyik közlemény, ahogyan egykor napvilágot látott. Ezért maradt német nyelvű az egyetlen ilyen közlemény is.

Az egyes tanulmányokat nem szükséges itt tárgyalnom, bár némelyik igen csábít erre. Remélem azonban, hogy ugyanezt az indítást megérik e kötet olvasói is, különösen a fiatalok, s ekkor ezek a gondolatok újból bele kerülnek a magyar nevelői gondolkodás eleven áramába.

Nálunk ez az áram ma elég erős, de nem mindig eléggé tiszta. Waldapfel dolgozatai mindig tisztítóan hatottak, ezt várom tőlük most is: a fogalmak tisztulását, az erkölcsi érzék fejlődését és erkölcsi irányelvek megszilárdulását.

Ez a kötet a nevelői lelkületet gyarapítja, az iskolai munkát tudatosabbá teszi; becses segítség mindazoknak, akik a nevelést a magyar nemzet védelmének és erősítésének szolgálatába állítják. Akik e könyv megjelenését bármivel is előmozdították, ezt azért tették, mert erre a szolgálatra képesnek és méltónak ítélik.

Budapest, 1938 május 18.

*Imre Sándor.*

## A FILOZÓFIA MAI FELADATA.

1910.

A filozófia mai feladatát meghatározni nem könnyű, de lélekemelő munka. Mindenütt erős forrongás mutatkozik, melynek változó ködképeiből csak határozatlanul bontakoznak ki élesebben körülírt alakulatok és még kevesebb határozottsággal biztos tengelyek körül kristályosodó rendszerek, de e forrongás mindenütt mély filozófiai, mély metafizikai és etikai szükségletek erejét mutatja. Ennek az erőnek a megérezése igazi életörömmel töltheti el a filozófia legszerényebb munkását is és biztossá teszi minden a filozófus támadással szemben, mely kora mögött késve éri, akár a szemebekötött szak- vagy jobban mondva résztudomány, akár pedig a koldusgőgében hivalkodó józan ész részéről jön, vagy pedig esetleg egy önmagának megvilágításától féltő vallásos dogmatizmus részéről.

E filozófiai forrongás, melyet az optimista szemlélő joggal egy filozófiai renaissance kezdetének tekinthet, mintha ma, kétezer évvel Aristoteles után is, igazolná a stagirita szavát, hogy az emberek mindig csodálkozáson kezdik a filozofálást, álmétközéson az elmélkedést.

Csodálkozáson kezdik és csodálkozáson mindig újból kezdik. Amikor maga a mindenség, a természet és a történelem világa egyaránt a legnagyobb csodának látszik, melynek megfejtéséhez csak hozzányúlni is nagy dolog, akkor vannak a filozófiának nagy, emelkedő korszakai. Amikor pedig a természeti vagy történelmi világ csodálatraméltó, talányos volta nem eléggé az, és vagy az e világon kívül álló csodálatosnak és csodatevőnek mítikus vagy misztikus felfogásában merül ki az emberi elme, vagy amikor azt hiszi, naiv vagy tudákos önhittségben, hogy megfejtheti a világ talányait, akkor szünetel vagy ellaposodik a filozófia.

Ily szünetek vagy legalább is ily lapályok voltak rövid időre a XIX. század második harmadában, mikor egy önhitt természet-tudomány és egy önhitt történettudomány részben külön-külön, részben egymással ölelkezve azt vélte, hogy megfejtheti a világ talányait

Mikor aztán a múlt század utolsó harmadában legtöbbször beszéltek a filozófia, a metafizika csődjéről, még pedig beszéltek róla sokan a tudatlanság merészségével és a tudatlanság közömbösségével (ignoti nulla cupido), akkor ébredezett már a holtak hirdetett, de csak szunnyadó leányzó, és az állítólag metafizikát öltő óriás, Kant szelleme lett a filozófia új hajnalának napja. Vissza Kanthoz

hívja az igazi tudomány, az igazi természettudomány is a gondolkodókat, és vissza is térnek hozzá, mégpedig nemcsak Németországban, hanem Franciaországban, Angolországban és másutt is (talán nem véletlen, hogy akkor írja nálunk Alexander is Kant-könyvét). Eleinte csak az ismeretelmélet terén ismét Kant a vezető, míg végre mindjobban átlátják azt a világos, és érthetetlenül sokáig elhomályosított tényt, hogy Kant tulajdonképpen maga is egy nagy metafizikus, aki előtt a nagy morál- és vallásfilozófiai kérdések a legfontosabbak, melyekhez azonban csak biztos ismeretelméleti alapon mer nyúlni.

Hogy az ébredező metafizikai, vallás- és morálfilozófiai érdeklődés mellett jó ideig elsősorban ismeretelméleti és methodologiai vagyis logikai jellegű volt a filozófiai érdeklődés: az természetes. A dogmatikus természettudományok és dogmatikus történettudományok kénytelenek voltak a saját maguk eredményein és eredménytelenségein csodálkozni, és az e csodálkozás folytán meginduló filozófiálás mindenekelőtt ama tudományok szerszámain, eljárásuknak és általában minden ismeretszerzésnek útját-módját vizsgálta.

Az ébredező metafizikai, folyton erősödő etikai, jog- és vallásfilozófiai, soha nem szünetelő logikai érdeklődés mellett nagy munkát végez a múlt század utolsó évtizedeiben a pszichológiai kutatás (vele többnyire kapcsolatos az esztétika is), mely mint egyéni pszichológia a fizikai és fiziológiai tudományokra, mint kollektív pszichológia pedig a történeti tudományokra, nyelv-, jog-, vallás- és művészettudományra támaszkodik, de amely minden erőlködése mellett nem képes magában elatlatni a metafizikai lelkiismeretet, mely oly éber volt a modern pszichológia őseiben, az angol Hartley, Priestley és Humeban, és a német Herbart, Fechner és Lotzeban.

A múlt század végén újjáébredt filozófiai érdeklődés, mely itt-ott csak hamu alatt pislogó parázs volt, századunk küszöbétői kezdve napjainkban mind nyitabban égő lánggá lesz, világosságot és meleget terjesztve maga körül oly területeken is, amelyek a filozófia legkisebb mécsese nélkül szűkölködtek vagy legalább is szűkölködni látszottak.

Egy új természetfilozófia és egy új történetfilozófia fejlődik szemünk láttára mindjobban szélesbedő mederben és mind a kettő újból keresi a maga logikai fundamentumait. E logikai fundamentumok pedig csodálatos módon etizálódnak és mindjobban beilleszkednek egy az etika, illetőleg esztétika általánosításából eredő elméletbe: az értékelméletbe. Értékelméletbe torkollik mindinkább korunk egész filozófiai áramlata, értékelméleti megfontolások uralkodnak az egész mai filozófián.<sup>1</sup>

Ha, mint Kant mondja, a következő három kérdés körül forog minden filozófia: Mit tudhatunk, mit remélhetünk és miképpen cselekedjünk, akkor e három kérdés ma ily egységes formulába önthető: Mit ér a mi tudásunk (gondolkodásunk), mit ér a mi reményünk (hitünk), mit ér cselekvésünk (erkölcsiségünk)!

S mihelyt e kérdést felvetettük, fel kell vetnünk azt a kérdést

<sup>1</sup> V. ö. Windelband, a Kultur d. Gegenwart 1. k. V. r. (Allgemeine Geschichte der Philosophie) 541. lapján.

is, hogy mi ez értékelésnek a mértéke és van-e a tudás, hit, cselekvés értékelésének valami közös, egységes alapja.

A filozófia, mely mindig egységesítésre törekedett, így egy újabb egységesítés feladata előtt áll. A feladat alakilag hasonló a régi feladathoz, illetőleg feladatokhoz: csak a feladat köre és anyaga más.

Hogy jutott a filozófia régiebb feladataiból a mai feladatához, és milyen viszonyban van emez amazokhoz<sup>1</sup>?

A filozofálás első európai kezdeteiben az ember közvetlen érzéki tapasztalatainak egységesítésén fáradozott, kereste, hogy mi lehet ennek a közvetlen érzéki tapasztalatunk szerint szárazföldre, vízre, levegőre stb.-re differenciálódó világnak anyagi és alaki egysége. Majd arra eszmélve, hogy az érzéki tapasztalat világa mellett van egy másik: a gondolat világa, kereste a kettő között a kapcsolatot, az egységet. Majd a gondolatvilágok, gondolatrendszerek sokfélesége gyötörte gondolkodó emberiséget: az egységesítésre való törekvés, részint egyeztetésre, részint az egységesítés hiábavalóságát vagy lehetetlenségét bizonyító kételkedésre vezetett, végül pedig mind az érzéki tapasztalat, mind a gondolatvilág fölé emelkedni próbáló misztikus érzelmi és képzeletvilágban való hitté fejlődött, melyben valamely titokzatos ismeretforrást, valamely mélységes intuíciót láttak. Ez volt nagyjában a filozófia menete az ókorban: Thalesstől Plotinosig.

A középkorban a filozofálás megint az érzelmi világnak, a hit világának a gondolatvilággal, illetőleg az ókor filozófiájának eredményeivel való egységesítésén fáradozott, mely fáradozás többnyire az egyiknek a másik alá való rendelésére vezetett— E fáradozásban, ez alárendelésben, inkább egyedül uralkodás létesítésére, mint egységesítésre való törekvésben merült ki a középkori scholasztikus filozófia.

Az újkor filozofálása abból a középkor utolsó szakaszában mindinkább erősödő belátásból nyerte hatalmas impulzusait, hogy az érzelmi és a gondolatvilág, a hit és a tudomány egységesítésének feladata magában véve, a külső, természeti és történeti erőkre vonatkozólag szerzendő tapasztalatok gyarapítása nélkül csak igen szegényes feladat, mely magát a hit, az érzelem és még inkább a gondolat, az értelem világát is szegénnyé teszi, illetőleg szegénységben hagyja. A gondolat világának felszabadítása a hit világának uralma alól és megfordítva, úgyhogy a tapasztalatnak, a természetre és a történelemre vonatkozó tények felkutatásának mind erősebb igénybevétele mellett mind a kettőnek, az érzelem világának is, az értelem világának is jut mind szélesebb kör és mind gazdagabb tartalom: ebben áll tulajdonképpen az újkor filozófia munkája a múlt század közepéig és még azon túl is. Giordano Bruno, Bacon, Descartes, Spinoza, Hobbes, Locke, Hume, Leibniz, Kant, de ennek németországi utódai is, sőt némi tekintetben Auguste Comte és Herbert Spencer is, mindannyian e hatalmas munka részesei. Igenis, felszabadítani az értelmet, a gondolatot, őt úrrá tenni egy kimeríthetetlen gazdagságában folytonosan új kutató munkára ösztönző természet felett, ennek célszerű felhasználása és átalakítása érdekében, de másrésről felszabadítani az érzelem, a hit világát is a gondolatnak, az értelemnek antinómiákra

kényszerítő s így kétséget és bizonytalanságot támasztó erejétől, hogy hatalmas posztulátumaival úrrá legyen az ember cselekvése felett: ezen fáradozik a filozófia három századon át a XVI. századtól a XIX. századig, mégpedig valamennyi munkása közül legbiztosabb alapozással és legmaradandóbb hatással a königsbergi bölcshatározatok munkájának e nagy összefoglalója és jövőidők munkájának megbízható útmutatója. Hogy a tapasztalat vagy éppen csak az érzéki tapasztalat gazdag világa, melyre mint kiapadhatatlan anyagforrásra az emberi értelmet mintegy rászabadítja az újkori filozófia Bacontól Kantig és ezen túl, a gondolkodók egy része előtt úgy tűnik fel, mint az egyedül létező világ, amely mellett megfélemlenek a nagy felszabadítóról, a gondolatvilágról, és még inkább megfélemlenek az érzelmi világról: ebben is bizonyos naiv egységesítést kell látnunk, amelyhez hasonlókat gyakran más területeken is találunk, t. i. olyan egységesítést, mely az egyféleségben látja az egységet. A materializmus, a korábbi francia épúgy, mint a későbbi német, a legnyersebb, legfelszínesebb és leghibásabb formája ennek az egységesítésnek. A pozitivizmus pedig, a francia és angol, legmagasabbrendű, de mégis hiányos formája; benne a filozófia nem lehet más, mint a különféle tapasztalati területeken fejlődött tudományoknak egységesítése, egységes elv szerint való összeállítása, egybefűzése, rendszeresítése. Ez a filozófia feladata bizonyos kezdetlegesebb formában, fontos tudományágak mellőzésével Comtenánál, és ez bonyolódottabb, többoldalú alakjában és nagyobb egységesítő erő kifejtése mellett Spencernél. Ez az egységesítés, mely tulajdonképpen a közvetlen, érzéki tapasztalat egyeduralmának elfogadásán alapszik, a természettudomány methodusát és elveit teszi egyedül uralkodókká és így erőszakot tesz a történelmi élet magyarázásán. Azonban egyoldalú és fogyatékos lehet az egységesítés akkor is, ha kizárólag a felszabadított gondolatnak, az értelemnek uralmán épül fel és meg nem engedett erőszakot tesz az érzéki tapasztalatvilág magyarázóján, a természettudományon. A felszabadult gondolat ekkor hatalmas szárnycsapásaival túlságosan érzi és érvényesíti erejét; messze felette szárnyal az érzéki tapasztalat világa felett és souverain önhietségében nemcsak ezt hagyja el teljesen maga megett, hanem az értelem, az akarat, a hit és cselekvés világával sem törődik eléggé.

S ekkor történik az, hogy az emberi szellem megunja a szédítő magaslatokban repülő gondolat uralmát, mely erőszakot tesz a természet és a történelem tényein és nem vet eléggé számot az ösztön, az értelem, az akarat világával sem, és egy időre részben teljesen elfordul a filozófiától, melyben csak túlzó intellektualizmust lát, részben pedig, ha mégis befogad a filozófia köntösében mutatkozó szellemi termékeket, vagy azon rendszerek felé hajlik, amelyek, csak bizonyos tudákos önelszigeteléssel, az érzéki tapasztalat világában járnak, az erre vonatkozó eredményeket rendezik és schematizálják, mint a naiv materializmus vagy az ezeknél magasabbrendű és a maga hátrányait jobban leplezni tudó természettudományi pozitivizmus és természettudományi evolucionizmus, vagy pedig meglepő fogékonysággal azon gondolkodók, vagy inkább írók és rétorok felé fordul, akik ellentétben minden intellektualizmussal, éppen az érzelmi

és akarati jelenségek túlságos, egyoldalú megbecsülésére építik fel konstrukcióikat és vagy az egész univerzumban keresnek akarati tendenciákat, miként Schopenhauer teszi, vagy az egyénnek túlzó hatalmi tendenciáját teszik szofizmatömegük tengelyévé, mint Nietzsche.

Így lesznek uralkodókká a XIX. század második harmadában a mostani század küszöbéig – ezen túl mindinkább kisebbedő erővel – vagy a minden filozófiát kicsinyítő szak- és részlettudományok, vagy a filozófia nevével és igényével fellépő materialisztikus és pozitivistikus, illetőleg voluntarisztikus és egoisztikus gondolatrendszerek és aforizmagyűjtemények. Egy ideig tehát részben nincs is törekvés az egységesítésre, részben pedig beéri az emberi szellem oly egységesítéssel, mely többnyire az egyféleségben keresi az egységet, erőszakot téve a természettudományi gondolkodás javára a történelemtudományon, vagy az ösztön-, érzelm-, akaratvilág javára az egész gondolatvilágot, az intellektus egész birodalmán.

Az igazi, az ember egész szellemi világát felölelő és egységbe foglaló filozófiai munka azonban nem szünetelhetett sokáig. Mindezek a vázolt fogyatékoságok és egyoldalúságok magukban rejtették a kiegészítésre való ösztökélést, mindezek a szellemi hypertrofiák vagyis betegségek a maguk gyógyítására való szükségletet. A részlettudományok nem képesek sokáig haladni vagy épenséggel messze menni a filozófia szeme nélkül. A tudás bányáiból a filozófia kohója nélkül csak törmelék, bár nagymennyiségű és becses törmelék jön elő, mely összeforrasztást, formálást, harmonikus összeillesztést követel. A pozitivistikus rendszerek, ide számítva a természettudományi jellegű evolucionizmust is, épen a tudás nagy mennyiségét következetesen és elvszerűen rendező munkájukkal sokfelé kielégítik ugyan a lelkeket, de a részükről a történelmi, az érzelmi és akarati világon tett erőszak reakcióra és különösen a methodikus eljárás szigorú vizsgálatára, valóságos revíziójára bírja az emberi szellemet. Az egyoldalúan voluntarisztikus és egoisztikus jellegű gondolatnyilvánításokból pedig megkapja és magával ragadja ugyan az emberiség egy részét az a csatakiáltás, hogy a régi értékek mind átértékelendők, felcserélendők új értékekkel, de az emberi szellem nem hajlandó e felforgató munkát elhamarkodva végezni az intellektus ellenőrző munkája, a logika szigorú kautélái nélkül.

Így ébrednek újból, mint bevezetőleg jeleztem, a múlt század vége felé az emberi szellem egységesítő törekvései, igazi filozófiai szükségletei, a természettudományok mellett a természetfilozófia, a történelmi tudományok mellett a történelemfilozófiai és valamennyi mellett és felett a metafizikai és logikai szükségletek.

S mindé filozófiai szükségletek mögött vagy bennük egy hatalmas, egységes és egységesítő főkérdés dolgozik követelő erővel.

Mit ér az embernek minden természettudomány és minden természetfilozófia? Csak annyit, amennyit az újkor elején Bacon gondolt, hogy hatalmat ad az embernek a természet felett, vagy ennél is többet? S a történelem és filozófiája szintén csak tanulságokat ad az emberek ügyesebb és biztosabb felhasználására és idomítására, vagy szintén ennél sokkal értékesebbet! S logikánk szilárd, biztos



normáival csak egy magasabbrendű, de mégis vak erőnek az eredménye, mely minden kívánságunktól és minden javunktól függetlenül dolgozik, csak egyféleképpen és másképpen nem tud működni, vagy ez az erő is hódol nálánál nagyobb és nagyobb értékű hatalomnak? Van-e ily nagyobb hatalom s mi az? Van-e a sok érték között, melyet az emberi szellem termel, olyan, melynek a többiek hódolni kénytelenek? Mi az, ami annyit ér, hogy ez érték kedvéért kell a természet megismernünk és felhasználnunk, a történelmi fejlődést kutatnunk és irányítanunk, sőt még eszünk működését, az igazság keresésének célját és módját is szabályoznunk?

Van-e értékeink között egy főérték, melyhez az értékeknek egy hierarchiája vezet, vagy az értékeknek csak egy halmaza van meg, melynek egyes részei egymás mellett léteznek, egymással egyenlően és egymástól függetlenül, és legfeljebb elméletben állíthatók bizonyos kapcsolatba és rendszerbe?

S ha van ily hierarchia, ha van ily legfőbb érték, mi az és milyen az ő viszonya a többi értékekhez?

A legfőbb jó problémája, mely egykoron a filozófia középponti kérdése volt, a mai filozófiában a legfőbb érték problémájává, vagy legalább is a legfőbb értékek kérdésévé alakult át. Hogy a legfőbb értéket, az értékek értékét megtaláljuk, meg kell állapítanunk az értékek megbecsülésének elveit. Az értékeknek, az értékelésnek egyetemes elméletét kell előbb felépítenünk, hogy megtaláljuk minden tudásunknak, minden cselekvésünknek és minden tudásunkhoz fűzött reményünknek értékét.

Az értékek átértékelésének elhamarkodott követelése helyébe a szelidebb és szerényebb, de nehezebb probléma lépett: az értékek értékelésének, igaz, helyes, az egész lelket, a megismerő, érző, hívó, akaró lelket egyaránt kielégítő értékelésének feladata.

E feladat csodálatosképpen azt a filozófiai diszciplínát támadta meg napjainkban legerősebben, mely, úgy látszott, minden rajta kívül levő értéktől és mértéktől független volt, amelyről azt hitték, hogy fundamentuma évezredek óta rendíthetetlenül szilárdan áll: t. i. a logikát.

A logikára vonatkozó kérdések kombinálódnak aztán a természetfilozófia, az etika, a vallásfilozófia kérdéseivel.

S amit újabban pragmatizmusnak neveznek, ez a fontos, Angolországból és Amerikából kiindult mozgalom, mely az 1908-iki heidelbergi nemzetközi filozófiai kongresszuson is nagyobb hullámokat vert, alapjában nem egyéb, mint minden igazság értékének megállapítására irányuló törekvés. E mozgalom szemünk láttára sajátos módon ölelkezik az európai kontinens természet-, történelem- és vallásfilozófiája oly képviselőinek gondolatáramlataival, akik egymástól és maguktól az angol-amerikai pragmatizmus vezetőitől egyébként nagyon távol állanak. Az amerikai James pragmatizmusát, az oxfordi Schiller humanizmusát, Mach, Ostwald és Poincaré természetfilozófiáját és tudományelméletét, Eucken történelem- és vallásfilozófiáját, sőt Bergson kissé misztikus metafizikáját is: napjainknak  $\Theta$  legkiválóbb és egymástól annyira különböző filozófiai termékeit mind egybefonja az az alaptudat, hogy minden igazság, az ész,

a hit, az erkölcs igazsága csak annyit ér, amennyivel hozzájárul ahhoz, hogy az ember erősebb, bölcsőbb és jobb legyen. Amely igazság bennünket erősebbé, amely igazság bennünket jobbakká, amely igazság bennünket bölcsőbbé tesz: az a nagyobb, az a jobb, az az igazabb igazság. Ez erő, e jóság, e bölcsesség mértékét keresi ma a filozófia. S ha a filozófia hű marad múltjához, az egységesítésre való törekvéshez, akkor e mértékek közös alapmértékét, közös etalonját kell keresnie és megtalálni igyekeznie.

Az emberiség egész mai természet- és történettudományi ismeretének körét áttekintve, mindent becsülve és megbecsülve, mindennek értékét méregetve és mértékét értékelve, kell az értékeknek oly egységes mértékét, az értékelésnek oly egységes alapját találnia, mely új bizalmat ad az emberiségnek az elmélkedés, a cselekvés, az alkotás terén és új bátorságot ad az egyes embernek a küzdelemre tudásért, erkölcsért, hitért.

Ebben látom én a filozófia feladatát a jelenben és a legközelebbi jövőben. E feladat hasonlít a filozófia régi feladatához, amint talán már Protagorasnak, de mindenesetre Sokratesnek és Platónnak megjelent, csak hogy úgy hasonlít hozzá, mint valamely igen nagy sugárral leírt kör a vele koncentrikus igen kicsiny sugarú körhöz. Az emberiség tudásának, cselekvésének, küzdelmének, életének egész harmadfél évezredes tartalma teszi a különbséget ama régi kis kör és a mai nagy kör területe: a filozófia feladatának kezdete és filozófia mai feladata között.

## A MŰVELTSÉG TUDOMÁNYA (KÖZMŰ VELTSÉGTAN).

1.\* „*Műveltség*” egyike azoknak a szavaknak, melyek leggyakrabban forognak a mai ember száján. A műveltségnek kisebb-nagyobb foka egészben véve époly erős, sőt erősebb tényező a társadalmi tagolódás folyamatában, mint a születés rangja vagy a vagyon nagysága, és még inkább, még tisztábban tűnnék fel az ereje, ha születés és vagyon nem kötnék magokhoz a műveltségnek bizonyos megfelelő mértékét– Nagyobb ma a köz – meglehet, hogy a renaissance óta, de azt hiszem, már régibb időtől fogva – a művelt és a műveletlen ember, mint a fő- és alsórangú, a gazdag és szegény között. A műveltség bizonyos minimumának a biztosítását mindenki számára egyik mulaszthatatlan kötelességének tartja a modern állam. De az állam hozzájárulása nélkül is száz meg száz csatornán át száll a műveltség apáról fiúra, nemzedékről nemzedékre.

Száll a műveltség, de nem ugyanaz a műveltség, hanem egy folyton változó, mennyiségben és minőségben változó műveltség. Más a műveltség korról-korra, más népről-népre, más osztályról-osztályra, és persze más egyénről-egyéne. De akármily sokféle, végtelenül variáló is az egyének műveltsége tartalmában és formában: az egyének egy-egy társadalmi csoportjának műveltsége, és épúgy a társadalmak egy-egy történeti átmetszetének műveltsége közös vonásokat mutat. Egy-egy családnak, egy-egy községnek, egy-egy osztálynak, felekezetnek, évtizednek vagy évszázadnak vannak bizonyos közös műveltségelemei. Ahol pedig elemek közösségét más elemek közösségéhez kötve találjuk, helye van a tudományos vizsgálódásnak. Két elemsor viszonyának vizsgálatán alapul tulajdonképen minden tudományos spekuláció. A társadalmi kapcsolat elemeinek viszonya a hozzáfűződő műveltségelemeknek sorához okvetetlenül tárgyát teheti és tárgyát kell hogy tegye a tudományos vizsgálódásnak.

Bizonyos, hogy ily vizsgálódás tudományos eredményekre fog vezetni. Ha ez eredmény esetleg nem is volna más, mint annak a megállapítása, hogy a társadalmi complexumok természete és az azokon belül található műveltségalakulatok között nem található törvényszerű kapcsolat, akkor is szükség van ily vizsgálódásra. A negatív eredmény, a causalis nexus hiányának megállapítása is a tudományban pozitív eredmény. De ily negatív eredménytől itt nincs okunk

\* Az 1. §. megjelent a Közműveltség I. kötetében *A műveltség tudományának (közműveltségtan) fogalma* címmel a következő jegyzettel: „Egy 1898-ban kezdett, de későbbben abbahagyott könyv kéziratából”

tartani. Sokkal több ugyanis a társadalmi complexumoknak a műveltségre vonatkozó életében a tudatosság, a tudatos célirányosság, mintsem hogy nem tudhatnék előre, hogy minden közösségnek műveltsége és életének egyéb tényezői között van okvetlenül olyan összefüggés, melyben nyilvánvaló a törvényszerűség. S előre feltehető, hogy tudatos vagy szándékos munkásságát nem tekintve is, a közösség immanens természetében is található oly implicit, nem tudatos tényezők, melyek az illető közösség műveltségi állapotára – törvényszerű viszonyaiban feltárható – befolyást gyakorolnak.

*A közösségek műveltségét közműveltségnek is nevezhetjük. S így szólhatunk egy család, egy osztály, egy nép, egy kor közműveltségéről, mindig a műveltségnek az illető társadalmi egységben található közös elemeit értve rajta. Ennek a közműveltségnek okvetlenül kell, hogy lehessen saját tudománya, mint ahogy van a közgazdaságnak, a közjognak vagy a közigazgatásnak tudománya.*

Ez a tudomány, a közműveltség tudománya mind mai napig nincsen meg. Az elmélet itt még tovább váratott magára, mint a gyakorlati élet egyéb területein. De ha nincs is meg mint önálló, alapjában megvetett, elveiben körülírt, részleteiben kidolgozott tudomány: megvan a conceptiója, megvannak egyes részletei, megvannak szükségképi előzményei. A közösség viszonyát a műveltséghez tárgyalják Isokrates egyik-másik fejtegetésén és Platon Politeiáján kezdve a legújabb korig a társadalom munkáját elemző gondolkodók, – igaz ugyan, hogy mindig csak a szándékos műveltségterjesztés, az úgynevezett köznevelés számára állítva fel bizonyos normákat. S a közműveltség tudományának szükséges előzménye az egyéni műveltség tudatos átadásának különösen az utolsó három században hatalmassá nőtt irodalma, az úgynevezett pedagógiai és didaktikai irodalom.

A közműveltség tudományának mint társadalmi tudománynak valóságos részei pedig az iskolák szervezésére vonatkozó dolgozatok, melyek vagy önállóan, vagy pedig mint egyes közigazgatási és államtudományi munkák alkotórészei jelentek meg. A legnagyobb értékű anyagot ily tudomány felépítéséhez nyújtják továbbá a nagyszámú művelődés- és neveléstörténeti munkák, melyeket századunknak e téren is igen jelentékeny históriai kutatása szerzett.

De magának a közműveltség tudományának conceptiója sem új. Legelőször fellép – tudtommal – határozottabb alakban Lorenz Steinnél (Verwaltungslehre-jében szerepel mint Bildungswissenschaft), majd Willmannál (Didaktik als Bildungslehre) és talán leghatározottabban, bár legkevésbé kísérve részletes fejtegetésektől Kármán Mórnál (különösen millenniumi kongresszusi előadásában a pedagógia helyéről a tudományok sorában, mely Pedagógiai Dolgozatainak most mintegy az élén van). Az utóbbinál, bár csak fogalmát találjuk e tudománynak, mégis elődjeihez képest sokkal termékenyebb alakban lép fel a fogalom, minthogy viszonyba jut mindjárt a többi szociológiai főtudományok fogalmához. A közműveltség tudománya a közgazdaság és politika (közjog és közigazgatás) tudománya mellett mint a társadalmi tudományok önálló főcsoportja

Kármánnál szerepel először, mégpedig kapcsolatban Eötvösnek egy gondolatával (A XIX. század uralkodó eszméi VI. könyvében).

Hogy a közműveltség e tudományának alapvetése, mint minden tudomány kezdete, nem lehet más, mint tapogatózás, mint az eligazodás kísérlete, azt nagyon súlyosan érzem. Fog-e a tapogatózás kézzelfogható eredményre, az eligazodás igazságra vezetni, azt e bevezető sorok írásakor még nem tudom egészen biztosan.

Egy évek óta fejemben hullámozó gondolatömeg tudata azzal biztat, hogy igenis fog eredményre vezetni, a kezdet nehézsége és különösen a tudományos vizsgálódás alá vetendő tényezőknek látszólag imponderabilis és innumerabilis volta pedig azzal fenyegetnek, hogy nem. Maga a munka meg fogja mutatni, melyiküknek van igaraa, a biztatásnak-e vagy pedig a fenyegetésnek.

Hogy a gyermekkorában levő, járt tanuló tudomány felnőtt testvéreibe, a politikába és oekonomiába fogódzkodva, vagy legalább is lépteiket ellesve, teszi majd első járókísérleteit – ezért talán elnézést sem kell kérnem; annyira természetesnek találja majd minden hozzátértő. Hogy csak fogódzkodik beléjük, lépéseit megfigyeli és eltanulja, de őket közvetlenül nyomon nem követheti, az bizonyos. Más ugyanis a medium, amelyben mozog. Ösvénye sohasem vezeti az anyag biztos földjén át, mindig csak a szellem éterjében marad. De az éter hullámszája is eljut a földre, mély nyomokat hagyva itt.

Ezek a nyomok pedig olvashatók és mérhetőek.

2. Azon kezdődtek a fentebbi fejtegetések, hogy ez a szó: *műveltség* közszájon forog. Beszélünk minduntalan műveltségről, művelt és nem művelt emberekről, művelt osztályokról stb. és mégis bajos megmondani, hogy mi az a műveltség, vagy a műveltség mely fokán kezdődik a művelt ember.

S itt különbséget kell tennünk a műveltség szó kettős használatára között. Használjuk ugyanis egy egészen általános értelemben, mikor azt mondjuk, hogy a műveltség foka, mértéke, állapota ilyen vagy olyan, amikor pl. azt mondhatjuk, hogy ebben a műveletlen emberben is vannak a műveltség bizonyos elemei, és használjuk bizonyos szorosabb értelemben, mikor pl. azt mondjuk, hogy ebben az emberben van tudomány, de nincs műveltsége. Ebben az utóbbi esetben e szó: műveltség már bizonyos fokát vagy terjedelmét jelöli a műveltségnek. Szabaduljunk meg mindenekelőtt a lax szóhasználatától és állapodjunk meg abban, hogy a következő lapokon e szót „műveltség” mindig csak az első helyen említett értelemben fogjuk használni, vagyis valahányszor magában áll: semminemű megszorítás nem járul hozzá sem fok, sem terjedelem tekintetében.

Próbáljuk most ez általános szó értelmét pontosabban megállapítani, illetőleg az általa jelölt fogalmat definiálni. Mint sok szóval, illetőleg fogalommal, evvel is úgy vagyunk, hogy bár nem tudjuk az elvont fogalom jegyeit egyszerre felsorolni, mégis meglehetősen egyértelműséggel tudunk oly tulajdonságokra rámutatni, melyek az illető abstractumhoz tartoznak vagy nem tartoznak. Végezzük néhány tulajdonságra nézve ezt a próbát Válasszuk ily próbáinkat az egyéni sajátosságok egész összességéből.

Vannak bizonyos tulajdonságok, melyekre nézve egy pillana-

tig sem habozunk annak megállapításával, hogy van közük a műveltséghez. Hogy valaki hány nyelvet beszél, mennyire ismeri a világirodalmat, az emberiség történetét, a népek mai állapotát, a technika vívmányait, a földet és a mindenséget: hogy mindennek köze van a műveltséghez, arra nézve egy pillanatig sem kételkedünk. Habozunk ugyan a „művelt” predikátum odaadásával, ha az említett ismeretek terén egyik vagy másik, vagy éppenséggel több tekintetben feltűnő hiányt tapasztalunk, de ez csak azt mutatja, hogy a „művelt” jelzővel már a műveltségnek bizonyos terjedelmét kötjük össze. Előfordul, hogy valakiről, ki az ismeretek egyik ágában bizonyos magasabb mértéket ért el, azt mondjuk: „tudós, de nem művelt”, vagy azt mondjuk, hogy „egyoldalúlag művelt”, ami nem annyit jelent, hogy a tudósnak nincs köze a műveltséghez, hanem csak annyit, hogy a műveltség köre gazdagabb, nagyobb, mint egy tudományé. A tudásban megvan a műveltség egyik részének nagy foka, de esetleg sok hiányzik a műveltségnek egész terjedelméből.

De legyen is valakiben a tudományra vonatkozó műveltségnek nagy és gazdag köre, azonban lássuk az illetőt környezete iránt durván, bántóan viselkedni, akkor is habozni fogunk abban, hogy neki a „művelt” jelzőt tulajdonítsuk. Nagyon tanult, sokoldalú tudású embernek fogjuk mondani, de a „művelt” nevet mégsem fogjuk minden habozás nélkül reá alkalmazni. A szemrehányást kifejező kérdés: „művelt ember hogyan is tehet ilyet?” eléggé mutatja, hogy a művelt ember műveltségében van még valami az ő intellektuális műveltségén kívül, ami ellenkezik a durva, bántó magatartással.

Úgy látszik, hogy a kedélynek bizonyos finomultságát is oda tartozónak tekintjük. Valami más ez, mint a szívjóság, a természetes altruisztikus érzelmek megnyilatkozása, a jóságon felül az illem, a finomság bizonyos elemei is benne vannak a műveltség fogalmában. Ez illem a külsőségek egész sorára fog vonatkozni. Hajlandók leszünk a műveltségen esett bizonyos csorbát találni abban, ki, akármilyen tudós legyen is, akármilyen nemesszívű legyen is, nem úgy köszönt, nem úgy öltözik, nem úgy eszik, nem úgy ül, nem úgy áll etb., mint ahogy... no, igenis, mint ahogy épen a művelt emberek köszöntenek, öltöznek, esznek, ülnek és állnak. Csak ügyeljünk jól szóhasználatunkra és nem kerülheti ki figyelmünket, hogy nagyon sokszor mondjuk és halljuk: „hogyan hanyagolhatja így el művelt ember a maga külsejét vagy éppenséggel a testét?” Igenis a testét. Korántsem kell a görög kalokagathia ideáljának korára vagy a lovagi műveltség századaira visszamennünk, hanem figyeljünk csak saját napjaink nyelvére és kétségünk sem lehet aziránt, hogy bizonyos testi tulajdonságokat is odasorozunk a műveltség fogalma alá.

De a szellemi tulajdonságoknak is van még egy egész sora a már említettekén kívül, amely kapcsolatos a műveltséggel. A művelt ember szükségletei közé számítjuk a színházak, a koncertek, a képcsarnokok látogatását és akárhányszor ajkunkon a kérdés: „hogyan lehet az művelt ember, aki nem szereti a zenét, a művészetet?”

De azt sem bocsátjuk meg egyhamar a művelt embernek, ha a ház, melyben lakik, vagy épenséggel a lakás, melyben tartózkodik, ronda, rút és rosszillatú, vagy az írás, melyet kezéből kiad, vagy

akárcsak az is, melyet fiókjában őriz, csúnya és piszkos. Mintha az esztétikai követelményeknek bizonyos neme szintén odatartoznék a műveltséghez.

A műveletlen ember a művelttől, illetőleg a kevesbbé művelt a műveltebbtől tehát bizonyos intellektuális, esztétikai, etikai, de még bizonyos testi tulajdonságokban is fog különbözni.

De lesz a személyes tulajdonságoknak egész sora, melyet a legkisebb kétség nélkül mindjárt kizárunk a műveltség köréből. Annak, hogy valaki okos vagy nem okos, temperamentumos vagy nem az, nagy- vagy kicsiny termetű, szép vagy csúnya, gazdag vagy szegény – mindennek semmi köze a műveltséghez.

Az élelméjűségnek nincs köze a műveltséghez, de a tudásnak van; a temperamentumnak nincs, de a lelki finomságnak van; a test veleszületett nagy vagy erős voltának nincs, de a szerzett ügyességnek van; a természettől adományul kapott szépségnek nincs, de a test ápoltságának van; a vagyoni állapotnak nincs, de a vagyonnal való bánás módjának van.

Ha mindezeket egybevetjük egymással, mindenekelőtt azt látjuk, hogy a művelt emberben bizonyos, tőlünk jóknak tartott tulajdonságok, azaz javak vannak meg bizonyos mértékig. Ezek a jó tulajdonságok, azaz javak részben testi, részben lelki természetűek. De ezek a javak 1. nem a személyiségen kívül valók (amilyen pl. a vagyon volna); 2. nem velünk-születettek (milyen pl. a temperamentum vagy a szépség), hanem megszerzettek, illetőleg megszerezhetők, vagy még jobban mondva, saját személyiségünk által vagy más személyiség hozzájárulásával módosíthatók.

Mindezeket összefoglalva, azt mondhatjuk, hogy *valamely egyén műveltsége a személyiségében rejlő, önmaga vagy más személyiségek által módosítható javak összessége*. Ép a személyiség testi és lelki javainak a módosítása: a személyiség *művelése*, eredménye a *műveltség*.

A szóbanforgó javak pontosabb meghatározását, illetőleg elemzését egyelőre mellőzzük. Csak azt akarjuk még megjegyezni, hogy a műveltség alakulata egyik vagy másik egyénben nemcsak az egyes javak természetétől magában véve, hanem azoknak egymáshoz való viszonyától is függ. Az „összesség”, melyet meghatározásunk említ, nem algebrai summatio, hanem igen magasrendű complexio, melynek természete magukon az alkotóelemeken kívül az elemek elhelyezkedésétől és arányától is függ. Evvel kapcsolatos az egész komplexum értékének (a műveltség nagyobb vagy kisebb fokának) meghatározása is. Az utóbbi feladat azonban egyelőre nem érdekel bennünket

3. Még nehezebben sikerül a műveltség fogalmi meghatározása, midőn nem az egyén műveltségéről, hanem valamely közösségről van szó. Beszélünk ugyan époly gyakran és biztosan műveit családról, művelt osztályról, művelt nemzetről, mint ahogy művelt emberekről beszélünk, de a szó pontos értelméről itt époly kevésé adunk magunknak számot, mint az előbbi esetben. Leginkább van talán a szónak valami határozott értelme, midőn művelt népekről beszélünk. Nézzük egy kissé közelebről, mit értünk valamely nemzet művelt-

ségén, vagy mint gyakran mondani szoktuk, valamely ország közműveltségén.

Első pillanatban azt hihetnők, mintha az egyéni műveltségeknek csupán összegéről volna szó, olyformán, hogy ha  $m_1, m_2, m_3, \dots$  jelölné az egyes egyének műveltségét,  $\Sigma m$  volna a nemzet műveltsége, ha a summatiót kiterjesztjük a nemzet egyéneinek összességére. Nem szorul bővebb fejtegetésre, hogy erről szó sem lehet már azért sem, mert akkor feltéve egy  $\eta$  számú egyénből álló nemzetet, amelynek minden egyéne átlag  $m$  műveltségű, a nemzet műveltsége ép akkora volna, mint egy  $\frac{m}{10}$  egyénből álló nemzeté, ahol az egyes ember műveltsége. Érezzük pedig, hogy ez abszurdum.

Sokkal inkább volnánk hajlandók magát az átlagműveltséget tenni a közműveltség mértékévé olyformán, hogy azt mondanók: valamely ország közműveltsége annál nagyobb, minél nagyobb egyéneinek átlagos műveltsége, úgyhogy a közműveltség átlagos értéke volna  $\frac{\Sigma m}{n}$ , illetőleg  $f \frac{\Sigma m}{n}$ , ahol  $f$  valamely arányossági tényező.

Csakhamar beláthatjuk, hogy ez sem felel meg annak, amit egy nemzet műveltségének nevezünk, vagy legalább is nem felel meg neki egészen kétségbevonhatatlanul. E mellett ugyanis, feltéve egy nemzetet, melynek fele rendkívül magas műveltségűekből áll, másik fele pedig igen csekély műveltségűekből, a közműveltség éppakkora volna, mint egy másik országban, ahol az összes egyének műveltsége csak féllakkora, mint ott a nagyműveltségűeké, pedig aligha volnánk hajlandók a két ország közműveltségét azonos értékűnek feltenni.

De érezzük, hogy általában az egyének műveltségén felül van valami a közműveltségben. Egy ország, melynek nagy és becses az irodalma, de melynek sok a műveletlen, akár írni-olvasni nem tudó eleme, mégis műveltebbnek fog feltűnni a világ areopagusa előtt, mint egy másik, amelynek alig-alig van irodalma, de például analfabétái sokkal kevesebb számmal vannak, mint az előbbinek. Vagy egy nép, amely izlésével vagy művészetével vezeti a világot, bár sok a teljesen műveletlen munkása, szintén műveltebbnek fog feltűnni, mint egy másik, melyben sem művészet, sem izlés nincs, de alig van ember, ki a bibliában nem olvasgatna. Mintha a közműveltség megítélésében az egyének műveltségének számbavételén kívül a műveltség forrásainak vagy a műveltség eredményeinek bizonyos számbavétele vegyülne, valami abból, amit Lazarus kifejezésével sűrített szellemnek vagy Hegelével objektív szellemnek lehetne nevezni, valami, amiről egy népszociológia vagy egy kultúrstatistika adhatna felvilágosítást, amely más volna, mint az egyedek műveltségének özszevetése.

De azért része, talán túlnyomó része mégis az egyének műveltsége megítélésének van abban is, midőn a népek műveltségéről beszélünk. Mikor azt mondjuk, hogy ennek a népnek nagy a vallásos műveltsége, nagy az erkölcsi műveltsége, nagy az esztétikai műveltsége, mégis az egyéneken megnyilatkozó uralkodó műveltségelemekre gondolunk, és amikor a népek műveltségét egymás között ösz-



sze hasonlítjuk, majd ez, majd a másik elem dominál tudatunkban. S bizonyos, hogy az elemek értékelése is mindig közrejátszik.

A műveltség elemeivel, majd értékével kell mindenekelőtt behatóbban foglalkoznunk. Mindenekelőtt nézzük az egyéni műveltség elemeit. Próbáljuk őket mind kimerítően felsorolni és egymástól elkülöníteni. Az elemzés talán magának a műveltségnek jobb, pontosabb meghatározására fog vezetni.

4. Az egyéni műveltség foglatának elemzése részben bizonyos exakt módon végezhető, másik részében azonban egészen a közfelfogás egyéni értelmezésének van alávetve. Némileg exakt, azaz pontosan körülírt tények alapján történik az elemzés a szellemi műveltség ama részére nézve, melyet az ú. n. nevelő vagy helyesebben művelő iskolák (szemben a szakiskolákkal) közvetítenek. Ez iskolák leginkább a különböző országok középiskolaiban találják képviselőiket. Az „általános műveltség” kifejezés helyet talált az európai országok középiskolái legtöbbszörének programjában és egyszersmind elméleti meghatározásában. A szellemi műveltség főrészére, magvára nézve mintha az európai középiskolák programjai bizonyos felvilágosítást adhatnának, sőt a torna, kézimunka stb. követelésével mintha a műveltségnek a tisztán szellemin túl levő területeire nézve is hangoztatnák kívánságaikat. Bizonyos ugyan, hogy minden ország műveltségi ma többé-kevésbé elégedetlenek középiskoláik műveltséganyagával. Azaz nemcsak ma elégedetlenek, hanem mindig azok voltak – és tegyük hozzá – mindig azok lesznek. A műveltség terjedelme, amint a műveltek felfogásában alakul és fejlődik, mindig előbbre van, néha többel, néha kevesebbel, mint a műveltségnek az a gerince, mely iskolailag szervezve van. De azért ez mégis a gerinc, melyet elsősorban kell néznünk a műveltség fogalmának elemzésében. De persze nem érjük be vele. Számos testi és lelki és bizonyos testi-lelkinek nevezhető kvalitás (minő a tisztaság, rend, külső magatartás) az még, amit a művelt egyén fogalma alá foglal a köztudat és amit a műveltség tömeges megnyilatkozásában épenséggel nem hanyagol el soha a megfigyelő. S itt az egyéni műveltség elemzője bátran folyamodhatik a közműveltség leíróinak kategóriáihoz, hiszen a közműveltség legnagyobb része úgy viszonylik az egyének műveltségéhez, mint Leibniz ismeretes hasonlatában a tenger mormolása az egyes hullámok infinitesimális zöreijéhez, és amire a közműveltség vizsgálatában minduntalan ügyelünk, annak elemeit az egyéni műveltségben is keresnünk kell. S itt mindjárt felbukkan egy fontos körülmény. S ez az, hogy a műveltség történelmileg fejlődő valami, és a műveltség elemei korról-korra mások, azaz még az egyéni műveltség megítélése is korról-korra más. Azért szükséges a megjegyzés, hogy az egyéni műveltség elemzése, amint a következőkben történik, mindenekelőtt a mai európai ember szemével történik – a mai ember szemével, de mondhatni a történelem szemüvegén, illetőleg mikroszkópján át. Azaz oly elemet, melyet a mai műveltségben csak embrionális vagy rudimentair alakban találunk, de amely a történelem tanúsága szerint más korok műveltségében nagyobb szerepet vitt, bátran a műveltség elemének kell mondanunk. Óvatosabbak leszünk a mai kor egyes műveltségreformereinek (pl.

Herbert Spencer) kívánságaival szemben, melyek sokszor csak egy egyedülálló gondolkodó vagy világjavító szinguláris felfogásának kifolyásai.\*

\* A munka további részleteiből csak a testi műveltség elemzése van meg – és a következő tervvázlat: I. *Általános rész.* Műveltség tudomány lehetősége. A műveltség fogalma. Egyéni műveltség. Közműveltség. Higiénikus műveltség az egyénben. Épség és ügyesség. Illemre vonatkozó műveltség. Intellektuális műveltség. Politikai műveltség. Esztétikai műveltség. Etikai műveltség. Vallásos műveltség. Közműveltség elemei, és egyéni műveltségelemek. Közműveltség teremtő elemei. Közműveltség gyűjtő elemei. Közműveltség közvetítő elemei. Közműveltség importja. Közműveltség exportja. Köz műveltség és közgazdaság. Közműveltség és politika. Közműveltség és közkerülés. Köz műveltség és közboldogság. II. *A közműveltség teremtő tényezői.* Közműveltség és természeti viszonyok. Földrajzi és etimológiai feltételek. Irodalom általában. Szépirodalom. Tudományos irodalom. Művészet általában. Képzőművészet. Iparművészet. Zene. Színház. Tudományos felfedezések. Találmányok. Géniek. III. *A közműveltség gyűjtő tényezői.* Könyvtárak, közkönyvtárak és magánkönyvtárak. Levéltárak. Könyvkereskedés. Képtárak, múcsarnokok. Műkereskedés. Múzeumok. Műemlékek. Történelmi emlékek. IV. *A közműveltség közvetítői.* Népszerű irodalom. Ifjúsági irodalom. Újságok. Iskolák általában. Nevelő- és szakiskolák. Népiskolák. Polgári iskolák. Középiskolák. Egyetemek. Szakiskolák. Közművelődési egyesületek. Felolvasások. A közműveltség és az egyházak. Magánnevelés. V. *A közműveltségi tényezők viszonya egymáshoz.* Tényezők fontossága. Kölcsönös vonatkozások. Közműveltség mérése. Közműveltség statisztikája. Történelmi szemlélődés. Közműveltségi kormányzat. Befejezés.

## HONPOLGÁRI FELAVATÁS.

1906.

„... Wo Begriffe fehlen, stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein” – mondja Mephistopheles Goethe Faustjában.

Én ma az ellenkező helyzetben vagyok. Elöttem lebeg teljes képe valaminek, megvan a világos fogalma egy intézménynek, melyről szólni akarok, de jó magyar nevét nem tudom találni és hosszabb keresés után ebben a nehézkes jelzős kifejezésben állapodtam meg: „Honpolgári felavatás”.

Mielőtt a dologra térnék, még egy vallomást kell tennem. Körülbelül tíz évvel ezelőtt olvastam valahol, – hogy hol, azt nem tudom – egy német cikket, melynek, ha jól emlékszem, „Bürgerweihe” volt a címe. A cikk főgondolata akkor megragadta lelkemet és azóta is sokszor foglalkoztatott, egybeolvadt saját gondolataimmal: és ma nem is tudnám pontosan megmondani, mennyi az, ami az illető cikkből gondolkodásomat megtermékenyítette. Mikor néhány héttel ezelőtt – megvallom, bizonyos politikai tények hatása alatt – azok a gondolatok megint erősebben hullámzottak lelkemben és mindinkább határozott formát öltöttek, arra az elhatározásra jutottam, hogy azokat a nyilvánosság elé terjesztem. Ez elhatározásom után az volt első dolgom, hogy felkeressem azt a cikket, melynek címe és tartalmára emlékezni véltem s amelyről még az is derengett homályosan elmémben, hogy valamely államtudományi folyóiratban vagy enciklopédiában olvastam. De minden utánjárásom mellett sem bírtam a szóbanforgó cikket megtalálni s így abbahagyva a keresést, rendbe szedtem mindazt, ami részint homályos emlékeim, részint saját elmélkedéseim és történeti tanulmányaim alapján elmémben az illető kérdésről megvolt – és ezzel állok most a nyilvánosság elé.

Tehát olyas valamivel hozakodom most elő, amiről nem tudom biztosan megmondani, mennyi belőle az enyém és mennyi a másé. De tegyük fel, hogy abban, amit a következőkben előadni fogok, semmi sem az enyém, szívesen lemondok az eredetiség minden igényéről – a kérdés, amelyre vonatkozólag a nyilvánosság ítéletét kérem, csak az: jó és okos-e azon gondolat, melyet fejtegetni kívánok, eszméjében helyeselhető és gyakorlatilag kivihető-e, amit javasolok.

Az a gondolat, melyet itt kifejteni és igazolni akarok, a következő. Tudvalevő dolog, hogy az európai vallásfelekezetek, a katolikusok, a protestánsok, az izraeliták, a hozzájuk tartozó egyéneket – kik már születésüktől fogva, azt lehetne mondani, passzive hoz-

zajuk tartoznak, ami mindjárt életük első napjaiban valamely szimbolikus műveletben kifejezésre is jut – akkor, mikor a gyermek-korból átmennek az ifjúkorba, mintegy újból felszentelik, a hozzátartozásban megerősítik és a maguk közösségének cselekvő tagjaivá avatják. A katolikus bérmálás, a protestáns konfirmáció, az izraelita „törvény fiá”-vá szentelés – mind külön ünnepi szertartás kíséretében végzi e felavatást, mely bizonyos vallásos jogok gyakorlására nyit utat a gyermekifjúnak.

Amit a felekezetek ősrégi hagyomány talaján állva megtesznek, azt a modern államok magukra nézve majdnem teljesen mellőzik. Az államhoz tartozást első percétől kezdve megállapítja, számbaveszi, illetőleg jegyzékbe iktatja a modern állam. Újabban teszi ezt a miénk is saját külön szervei útján a polgári anyakönyvezéssel s ettől a perctől kezdve meg is adja nekik az összes passzív természetű polgári jogokat, melyek elsősorban oltalom jellegűek, épúgy megköveteli tőlük a polgári köteleességek teljesítését, különösen a legfontosabbat, a honvédelmit, majdnem kivétel nélkül, de időközben soha nem gondoskodik arról, hogy őket egyenesen felavassa a maga közösségének, a nemzeti közösségnek tagjaivá. Csak az idegeneket, az idegen szülőktől származókat részesíti a magyar állam, ha az ő polgárai akarnak lenni, honosító eljárás során bizonyos ünnepi felavatásban, mely ú. n. honpolgári esküvel vagy honpolgári fogadalommal jár. Azokat, kik magyar állampolgárok gyermekei, születésük percétől életük végéig egészen magukra hagyja e tekintetben, mintha magától érthetőnek tartaná, hogy aki egyszer születése révén az ő közösségébe felvétellett, az csakugyan egész életén át rendületlen hűséggel annak a közösségnek javáért él és dolgozik.

Amit az egyház, mely a gyermeket zsenge korától fogva folytonosan kezénél vezeti, szükségesnek tart, hogy t. i. a hozzátartozókat a játszi gyermekség és az értelmes ifjúkor mesgyéjén ünnepi módon, örökre feledhetetlen szertartással, fogadalommal és szimbolikus cselekedettel a maga számára megerősítse és felavassa, még pedig a felavatást megelőző komoly készülés és beszámolás után: azt az állam, azt a nemzet teljesen elmulasztja. Talán nobilitásból teszi?” Kell-e rámutatnom, különösen nálunk, Magyarországon, ahol a nemzet és a nemzetiség közti ellentét folytonosan ébren tartja a nemzeti lelkiismeretet, hogy e nobilitás nemcsak nagylelkűség, de egyúttal könnyelműség is? Kell-e rámutatnom, hogy nálunk – fájdalom – épen-séggel nem magától érthető, hogy aki mint magyar állampolgár gyermeke a magyar állam földjén született s e föld termékeiből táplálkozik, az a magyar állam, azaz a magyar nemzet jóléteért dolgozik? Kell-e rámutatnom, hogy a „hazádnak rendületlenül” folytonos ismétlésre szoruló intelem, melyet költészetnek, iskolának és politikának soha el nem szunnyadó éberséggel bele kell zúgnia az állam lakóinak, a nemzet tagjainak fülébe? S nemcsak a nemzetiség-geknek, a szászoknak, a tótoknak, az oláhoknak stb. kell ezt minduntalan, soha nem lankadó energiával fülükbe zúgnunk, hanem volt idő, mikor a magyar szó lánglelkű mesterei nemzetünk legelőkelőbbjeinek, főurainknak dörögték fülükbe, mert letépték fényes nemzeti bélyegüket, és napjainkban talán oda kell dörögnünk e szavakat

munkásainknak, kik egyébként vérük és verítékük adója révén méltán részt követelnek maguknak a nemzet életéből, s meglehet – szorongó szívvel mondjuk ki ezt – e szavakat oda kell dörögnünk a harag és megbotránkozás sújtó erejével nemzetünk ifjúsága egy töredékének és talán még tanítóí egyikének vagy másikának is.

Oly állam, mint a mienk, mely lakói egy jelentékeny részének rendületlen házafiságában bizni nem tud, nem követ-e el vétkes mulasztást, ha fiait életük valamely fontos fordulópontján meg nem állítja, követelvén tőlük, hogy komoly készülés és magábaszállás után Isten és ember előtt kinyilatkoztassák készségüket, hogy az állam, a haza, a nemzet közösségéhez testtel-lélekkel tartozni akarnak, hirdessék érzésüket, hogy ezen kívül nincsen számukra hely, hogy itt kell élniök-halniök!

Azt hiszem, hogy miként a felekezet egy bizonyos időpontban megállítja fiait, maga részére konfirmálja, a maga cselekvő tagjaivá avatja őket, úgy teheti ezt az állam is, sőt kötelessége is ezt megtenni. Mikor, az élet mely pontján tegye, milyen formában, s mi is legyen az a készülődés, amelyet előfeltételül kíván, az már a részletek kérdése. Csak egyezzünk meg mindenekelőtt abban, hogy szükség van nemzeti konfirmációra, honpolgári felavatásra – éppúgy, mint ahogy van egyházi konfirmáció, felekezeti felavatás – még pedig esküvel egybekötött honpolgári felavatásra, melyet megelőző bizonyos értelmi és erkölcsi készülés, készség, mint ahogy az ilyen megelőzi a felekezeti konfirmációt is, hogy egyszer, a nemzet munkájában való aktív részvételt megelőzőleg, kell egy időpontnak lennie, melyben minden magyar honpolgár Isten és ember előtt kijelenti: Tied vagyok, tied hazám, magyar hazám! Csak erre nézve egyezzünk meg, a részletek dolgában majd könnyű lesz megegyezni. Nem akarok ezek elöl sem kitérni s elő akarom adni gondolataimat arra nézve is, hogy mikor, milyen előkészületek után és milyen formák között történjék a felavatás. De mielőtt e részletek megbeszélésére térnék, hadd engedhessek meg magamnak egy kis történeti kitérést.

Amit itt a modern államtól s mindenekelőtt a magyar nemzeti államtól kívánok: ez nem újság a nemzetek életében. Az a két régi nemzet, mely az európai életnek mindenekelőtt politikai tekintetben volt mestere, az egyik inkább elméleti, a másik inkább gyakorlati tekintetben: a görög és a római, mind a kettő ismerte és alkalmazta a honpolgári felavatást.

Az athéni ifjakat, az epehosokat, életük tizennyolcadik évében bizonyos vizsgálat után ünnepi módon polgárokká avatták, azaz beírták őket a polgári lajstromokba, azután a színházban bemutatták a népnek, ellátták ruhával és fegyverrel, majd a templomba vezették őket és letették velük a polgári esküt. A hagyomány már Solonnak tulajdonítja ily polgáreskü formuláját. Két fonásunk is van e formuláról: Stobaios Florilegiuma és Pollux Onomastikonja. Ez eskü formulát eléggé érdekesnek tartom arra, hogy fordítását itt közöljem: „E fegyvereket – így szólt az eskü – sohasem akarom meggyalázní, szomszédomat a sorban sohasem akarom elhagyni, hanem harcolni akarok a szentségekért és a közjavakért magamban is, másokkal is egyetemben. A hazát nem kisebbnek, hanem nagyobbak

és jobbnak akarom hátrahagyni, mint amilyenek én átvettem. Hallgatni akarok azokra, akiknek kezében mindenkoron a döntés, s engedelmeskedni akarok a törvényeknek, valamint minden egyébnek, amit a nép egyértelműleg elrendel, és ha valaki a törvényt megsemmisíti vagy megszegi, azt nem akarom túrni, hanem védeni akarom a törvényt, magamban is, másokkal is egyetemben. S tisztelni (akarom a hazai vallást. Tanúim legyenek az istenek!” Csak e honpolgári felavatás<sup>^</sup> után volt a fiatal honpolgárnak joga arra, hogy a népgyűlésen megjelenjék és az aktív választójogot gyakorolja, β ezentúl köteles volt a hadi szolgálatra is.

A római ifjút is polgárrá avatták nevelése befejeztével, rendszeren a tizenhetedik év táján. A gyermekruhát, a toga praetextát, felcseserélte ekkor a fehér tógával, toga pura, toga virilis-szel. Az ünnepi felavatás Liber ünnepén, március 17-én, az ú. n. Liberalián történt. A házi istenek, a lares, előtt letette a gyermekifjú gyermekkora jelvényeit (insignia pueritiae), azután otthon még áldozott, majd rokoni és barátai kíséretében a fórumra ment, amivel megkezdődött részére a nyilvános élet próbája (tirocinium fori). Ünnepi menetben haladtak aztán a capitolium elé, ahol Jupiternek, Libernek és Juventasnak áldoztak, mire a fiatalembert beiktatták a polgárok lajstromába. A napot aztán ünnepi lakoma fejezte be. Tulajdonképpeni polgári eskü, milyent az athéniéknél láttunk, nem volt a rómaiaknál, hanem a katonai eskü, a sacramentum, pótolta.

Ilyenmő szertartást tehát, amilyen az athéni ephebosok és római ifjak honpolgári felavatása volt, kívánunk mi a saját nemzeti életünk részére is, természetesen mutatis mutandis, megváltoztatva a megváltoztatandót a modern nemzeti élet tartalmának és formájának megfelelő módon.

A kérdések, melyeket a részletekre nézve felvethetünk, különösen a következő pontokra vonatkoznak: 1. kik menjenek keresztül ily honpolgári felavatáson? 2. az élet mely szakában? 3. milyen formások mellett történjék a felavatás?

Ami az első kérdést illeti, mindenekelőtt hangsúlyoznom kell, hogy csak a férfiakról akarok most szólni. Meglehet, hogy előállhat a szükség a nőknek hasonló felavatására is – a görög életben volt is ilyes valami – de legyen szabad egyelőre csak a férfiak ily felavatását vennem szemügyre. Ha ennek előrebocsátása után kérdezzük, hogy ki menjen keresztül ily honpolgári felavatáson, arra az a feleletem: minden férfi, aki magyar honpolgár akar lenni, azaz Magyarországon akarja az összes állampolgári jogokat, tehát a politikai jogokat is gyakorolni. Aki politikai jogokat akar gyakorolni, azaz e ttaaa közügyeinek intézésében passzív és aktív módon résztvenni, attól megkövetelheti a magyar állam, hogy e honpolgári felavatásnak magát alávesse. Aki nem megy keresztül e honpolgári felavatáson, annak természetesen érintetlenül maradnak egyéb polgári jogai, az állam részesíti teljes jogoltalmában, de politikai jogok gyakorlására nem bocsátja. „Hon nélkül nincs polgárság!” E tétel nem az én tétel, hanem olyan valakié, akire a mi korunk kozmopolitái is nagyon szeretnek hivatkozni, J. J. Rousseaué.

Aki tehát igazán, teljesen a hon *polgára* akar lenni, az igenis

legyen a *hon* polgára és az dokumentálja a hazához, a nemzethez való tartozását azzal, hogy honpolgárrá avatattja magát. Ezt – cserébe a neki nyújtott jogokért – méltán kívánhatja tőle az állam, azaz a haza, a nemzet. Régi formula, mely a múlt század liberalizmusának egyik főteoretikusánál, Rottecknél, is található, hogy ahhoz, hogy valaki honpolgár legyen, mindenekelőtt az szükséges, hogy akarjon honpolgár lenni. Épen ezt az akaratot bizonyítja az illető avval, hogy aláveti magát a honpolgári felavatásnak. Aki nem akar politikai jogokat, azt persze nem kényszeríti az állam a honpolgári felavatásra, az leélheti életét honpolgári felavatás nélkül is, de aki ily jogokat akar, azt kötelezze az állam a honpolgári felavatásra. A honpolgári felavatás legyen tehát a politikai jogok, mindenekelőtt a választói jog gyakorlásának szükséges és elengedhetetlen feltétele, az uralkodócsalád tagjára épűgy, mint a napszámos fiára. Hogy e szükséges feltétel legyen-e egyszersmind elégséges feltétel is, annak fejtegetésébe nem akarok most bocsátkozni, mert ezt bajosan tehetném aktuális politikai kérdések érintése nélkül, melyeknek feszegetése nem az én feladatom. Erről majd videant consules!

Ami a második kérdést illeti, hogy az élet mely szakára essék e polgári felavatás, az erre a kérdésre való felelethez a következő megfontolás juttatott. Az athéni ifjú polgári felavatása, mint a fent közölt esküszöveg mutatja, hármas feladatot szolgált. Volt ott ugyanis nemcsak politikai, a törvények megtartására és védelmére vonatkozó eskű, hanem egyszersmind és elsősorban katonai és végső soraiban még a vallás megőrzését illető eskű is. Mirajtunk a vallási köteleességre vonatkozó felavatást elvégzi a felekezeti konfirmáció aktusa körülbelül 13-16 éves korunkban. A katonai felavatáson keresztülmegy mindenki, akit beveznek katonának, katonai eskűjével, többnyire 21 éves korban. A honpolgári eskűnek, azt hiszem, mindezeket követnie kell, mert bizonyos tekintetben magasabbrendű összefoglalása az előbbi eskűnek, mint ahogy a nemzeti élet a mi felfogásunk szerint, különösen a magyar történelem tükrében, felette áll a felekezeti és alattvalói életnek. Úgy gondolom, hogy ez a sorrend a helyes: hűségeskű a felekezetnek, hűségeskű a legfőbb hadúrnak és hűségeskű a nemzetnek. Aki e háromságnak - Isten, haza és király – hűséget fogadott igaz szívvvel és igaz lélekkel, abban bátran láthatja a nemzet a maga munkája jogos részét. Legjobb volna ezért a honpolgári felavatást a katonai évek befejezésének idejére, a 24. év tájára tenni, azaz közvetlenül a politikai jogok gyakorlásának küszöbére.

A harmadik kérdést, a felavatás formáit illetőleg ez volna a nézetem. A honpolgári felavatás álljon a következő részekből: 1) egy igen rövid vizsgálatból; 2) esküből; 3) lajstromba való beiktatásból, illetőleg honpolgári oklevél kiállításából.

A vizsgálat vonatkozzék a magyar történelem legfontosabb pontjaira és a magyar alkotmány legsarkalatosabb mozzanataira. Az egész vizsgálatnak nem kell többre kiterjednie, mint 10-15 kérdésre, illetőleg feleletre. Legkiválóbb történetiróinknak, illetőleg közjogászainknak feladata volna e kérdések, illetőleg feleletek szövegezése. E vizsgálatot persze megelőznék minden községben minden-

kire nézve, akinek szüksége volna rá, a jegyző, szolgabíró, esetleg az állami anyakönyvvezető által adandó rövid oktatás. A vizsgálat, illetőleg oktatás egyelőre, míg a nyelvi magyarosodás ügye olyan rosszul áll nálunk, mint most, azon a nyelven folynék, melyet az illető állampolgár legjobban és legszívesebben beszél, illetőleg, amelyet anyanyelvének vall. Ebben semmi veszedelem nincs, mert az nem bizonyos<sup>^</sup> hogy csak nyelvében él a nemzet, de az bizonyos, hogy történelmében és alkotmányában, azaz erkölcsi akaratának kifejezésében él. Egyelőre semmiesetre sem tehetjük a magyar nyelv ismeretétől függővé a politikai jogok gyakorlását, mert a magyar állam nem lehet oly igazságtalan, hogy azért sújtson, ami az ő mulasztásának, az ő gyengeségének és nemtörődömségének a következménye; ez ellenkezne a magyar állam egész múltjával, mely az igazságosság és méltányosság, sőt a türelem és nagylelkűség tündöklő példáinak sorozata. Aki a magyar történelem és a magyar alkotmányosság legfontosabb mozzanatait ismeri, az nemzeti életünk mai stádiumában értelmileg érett a politikai jogok élvezésére; a magyar nyelv ismerete nemes ráadás, melyet egyelőre nem tehetünk kötelezővé.

Az eskü igazán lapidáris stílusban, egyszerűséggel és erővel, fejezze ki a nemzet szolgálatára irányuló akaratot.

Az oklevél is egyszerű, de izléses kivitelben ne tartalmazzon mást, mint azt, hogy az oklevél birtokosa, N. N., aki ott és akkor született, magyar honpolgár. Az oklevél bírása legyen minden politikai jog alapja.

Ezek volnának a formaságokra vonatkozó főpontok. A gyakorlatban persze meg kellene állapodni még sok mellékrészletre nézve is. Meg kellene határozni, hogy az év mely napján, hol és ki által végzendő a felavatás. Legjobb volna egy nap az egész ország részére. A felavatást végezhetnék a járások középpontjaiban a szolgabírók vagy jegyzők, esetleg a hitfelekezetek papjai és önként jelentkező előkelőségek jelenlétében. A járás 24-25 éves ifjai mind, különbség nélkül, egymás után, illetőleg egyszerre volnának felavatandók. A vizsgálat és az eskü egymás után, illetőleg egyenként folynék le. Az aktust befejezhetnék az összes felavatottakhoz intézendő beszédek és népies jellegű ünnepi multságok, pl. valamely hazafias színmű előadása, esetleg a felavatottak részvételével, lakoma, tánc stb.

Sok más részletkérdést is lehetne még felvetni. De ezeket nem óhajtom most továbbfűzni. Nem akarok most a gondolat első hirdetésekor új nehézségeket keresni. Tudom, hogy önmagától is sok nehézség merül fel e gondolat megvalósításának akadályául. Sőt tudom, hogy sokan az egész tervet utópiának fogják nézni és nevezni. Azoknak csak egyet mondhatok. Én nem félek az „utópia” szótól. Szeretem az utópiákat és különösen szeretem azt, mely a politikai álmódosások e nemének a nevet adta, Morus Tamás Utópiáját – nem azért, mert a híres kancellár oly szépeket álmódott az ő „Sehol” szigetéről, hanem, mert sok, igen sok, ami akkor „sehol” sem volt, most már mindenütt van, és az utópiák álmainak java-része ma már valósággá vált.



És remélem, hogy az én utópisztikus álmom a magyar honpolgári felavatásról is megvalósul még. Lelkemnek nincs hőbb óhaja, mint amit az athéni ifjú honpolgári esküjében oly szépen kifejezett: „Nem akarom hazámat kisebbnek hátrahagyni, hanem nagyobbnak és jobbnak, mint amilyenek átvettem”.

Nekem úgy látszik, hogy azon eszközök sorában, melyekkel hazánk állapota javítható, nemzeti erőnk nagyobbítható, jelentékeny szerep juthat a honpolgári felavatásnak is, ha kellően megvalósítják és mindenekelőtt beléje öntik azt, ami minden intézmény hatékonyságához szükséges: lelket és szellemet. Adja Isten, hogy igazam legyen!

## NYELV ÉS NEMZET.

1905.

Mindenki ismeri nálunk ezt a szállóigét: Nyelvében él a nemzet. Hogy ki alkotta meg nálunk, illetőleg ki használta először ebben a formában ezt a mondást, tudtommal nem sikerült eddig megállapítani. Bizonyos, hogy már a XVIII. század végén ismerték nálunk is azt a felfogást, melynek sűrített, lapidáris kifejezése az alakilag is igen ügyes mondat Az a felfogás, mely a nemzeti élet és a nyelvbenső kapcsolatát vallotta, talán Herder irataiból jött hozzánk, akinek munkái sok helyen hirdetői ennek a felfogásnak, Herder pedig sok tekintetben a francia felvilágosító irodalomnak, különösen Rousseau-nak hatását mutatja; de meglehet, hogy közvetlenül a francia felvilágosító irodalomból vettük át. Ezt az irodalmat, mely az emberiség történetét mintegy meg nem történtté szeretne volna tenni és az emberiség életét kultúrában, államban, vallásban stb. úgyszólván újból kezdeni, különösen a népek élete kezdetének problémái érdekelték, A jog, az állam, a vallás, a nyelv, a költészet stb. eredete körül való kérdések voltak azok, melyek leginkább foglalkoztatták. A szabad gondolkodás, mely az angol nagy felvilágosítóktól a francia nagy írók közvetítésével a német nagy elmélkedőkhöz jutott, azt kutatva, hogy milyen volt eredetileg az emberek élete és cselekvése, hogy ebből következtetést vonhasson arra nézve, milyen legyen most és a jövőben. Azt a hitet, hogy mindent, ami az embernek fontos, állami berendezését (a királysággal), vallását (az egyházi szervezettel) stb. egyszerűen készen kapta Istentől örökre szóló érvényességgel, ezt a jámbor hitet már régen elvesztette az európai emberiség szabadon gondolkodó része. Lassanként azt az elméletet szerkesztették maguknak, hogy az emberiségnek csakugyan volt eredetileg élete minden ágában mindenféle java és jója – e javakat néha még a Teremtő jóságos kezének tulajdonították, de mindinkább szerették a teremtő helyett a természetet mondani e javak ősforrásának, bár még Rousseau is e szavakkal kezdi Émile-jét, a francia felvilágosító irodalomnak ez egyik legjellemzőbb munkáját: „Minden jó, amint a teremtő kezéből ered..” Ezt az eredetileg, vagy mint mondták, természetből jó állapotot, az emberiségnek szép aranykorszakát – a felvilágosított század itt találkozott az ősrégi, mitikus felfogással, melynek Hesiodos adott először költői kifejezést, és amelyet leginkább Ovidiusból ismer a művelt magyar ember – megrontotta, eltorzította, tönkretette az emberiség művelődése a maga tudatosságával,

célzatosságával, furfangosságával és erőszakosságával. A jobb belátásra ébredt emberiség feladata volna már most – úgy gondolták a XVIII. század felvilágosítói, kiknek magyar követőit nálunk Aufklaristáknak neveztek – ledönteni mindazt a rosszat és romlottat, amit évezredek erkölcsrontó, értelmetlen és erőbontó művelődése felhalmozott, és visszaszerezni minden téren az ősi, ártatlan, jó és szép állapotot. Azaz – úgy mondták – vissza is kell térni mindenben, politikában, vallásban, nevelésben stb. a természethez. Tehát többé-kevésbé határozott gyakorlati céllal, mely a világ újjáépítésére irányult, és mindenesetre, mint a későbbi világfelforgató események mutatták, gyakorlati eredménnyel, indult meg minden téren az ősi állapot, a kezdetek, a természetadta alapok után való kutatás. Minél inkább a természethez közelállónak gondoltak valamit, annál többre becsülték. Becsülték és felkarolták a vad népeket, a legelső néposztályokat, a népköltészetet stb., s odaállították őket etikai és esztétikai mintáknak. S akik a nemzetek életnyilvánulásait vizsgálták, a történetfilozófusok, különösen azokat a nyilvánulásokat méltatták figyelmükre, melyek a természeti feltételekből közvetlenül eredőknek vagy közvetlenül magyarázhatóknak tetszettek és kezdték a népek történelmét, mint természeti feltételek – föld, éghajlat stb. – produktumait nézni. E természetadta tényezők sorában persze mindenekelőtt a nyelv keltette fel a gondolkodók figyelmét. Az emberi természetnek e legfontosabb, legsajátosabb alkotórésze természeti produktumnak látszott, de egyben méltán látták benne a szellemi élet leggazdagabb forrását és mindenesetre leghatalmasabb orgánumát. Korán feltűnhetett az is, hogy míg a népek gazdasági élete, technikája és technológiája, és politikai élete is kezdetleges szervezeteiben az egész világon egymáshoz aránylag igen hasonló formákat mutat, addig a különféle népek nyelvei a legnagyobb különbségeket mutatják anyagukban (szókincs) és alakjukban (alaktani és mondattani tekintetben) egyaránt. Hamar készen voltak azután avval az általánosítással – ez a kor sokszor nemcsak hamar, hanem elhamarkodva is állította fel legáltalánosabb tételeit – hogy a nemzet és a nyelv géniusza egytestvérek, hogy a nyelvek különböztetik meg a nemzeteket, hogy nyelvében él a nemzet, amit némelyek nemsokára úgy értelmeztek, hogy csak nyelvében él a nemzet, azaz, hogy a nyelv éltető eleme a nemzetnek, és csak addig, de addig okvetlenül él a nemzet, ameddig a nyelve: nemzet és nyelv együtt élnek és halnak. Ez a kor szerette pusztán elmeíllel megoldani azt, aminek megfejtését ma csak a történelmi adatok pontos egybevetése után merjük óvatosan megkísérelni.

Hogy ez az általánosítás ily mereven nem helyes, azt beláthatta volna a XVIII. század a maga hiányos történelmi tudásával és még fogyatékosabb történelmi érzékével is – az igazi történelmi érzék a maga fejlettségében csak a XIX. század jellemző vonása. Római nemzet akkor már réges-régen nem volt, de a rómaiak nyelve még élt, irodalomban, egyházban, nálunk a törvényhozásban és egyéb nyilvános életben is; a héber nyelv sem volt holt nyelvnek mondható, hiszen sűrűn írtak, leveleztek még e nyelven, de zsidó nemzet még régebben nem volt, mint a római. Másfelől Genève-nek ugyanaz

volt a nyelve, mint Franciaországnak, és elragadóbb módon soha senki sem élt Corneille és Bossuet nyelvével, mint a genève-i polgár, Jean Jacques Rousseau, és azért Genève népe mégsem tartozott sem szervezetében, sem szellemében a francia nemzethez. Hogy a nyelv fontos tényezője a nemzeti életnek, mint ahogy fontos tényezője a föld, melyen lakik, a levegő, melyet belélelnek, illetőleg, hogy a nyelv – e félig testi, félig lelki valami – mindezeknél is fontosabb, az az igaz abban a mondatban, de hogy mégsem a nyelv teszi a nemzetet, hogy van a nemzeti életben a nyelvnél nagyobb erő, amely még a nyelvet is a nemzeti élet egyéb tényezőivel együtt uralma alá hajtja, azt csak később kezdték belátni, és még ma sem tudja mindenki.

Már a XVIII. század második felének mélyebb elméi, élükön a legmélyebbek. Kant, arra a meggyőződésre jutottak, hogy ha igaz is, amit a szabadgondolkodók vallottak, hogy az ember nem kapja erkölcsi léte alapjait készen Istentől örök időkre szóló érvényességgel: másfelől nem igaz az, hogy a természettől kapja olyformán, hogy neki minél jobban kell a természethez igazodnia, minél jobban magát a természetnek a maga kényszerűségével átengedni, és akkor halad legbiztosabban erkölcsi útján. Nem, ezek az elmék, és mindezekelőtt Kant, azt vallották és bizonyították, hogy a természet csak az anyagot adja az embernek alkotásához, életéhez és művelődéséhez, ezt az anyagot formálnia kell az embernek az élet minden terén saját lelkéből merített célok és szempontok szerint, saját belátása szerint kiválasztott eszközökkel és módokkal. Az embernek autonóm, önmaga parancsait végrehajtó akaratával, a maga eszével és erkölcsiségével kell a természetadta alapokat és feltételeket átalakítania, amit persze csak úgy tehet, ha előbb pontosan ismeri azt, amit a természet adott és ha ezt egész lelkével, egész erejével teszi, remélheti azt is, hogy céljai egyirányúak lesznek Isten céljaival, hogy útja Isten útja, amelyet a jámbor lelkek évezredek óta keresnek és sokszor találni véltek. Hinni Istenben, tudni a természet törvényeit – ez biztos alap az emberi cselekvésre, de magához a cselekvéshez szabad, autonóm erkölcsi akarat kell, vezetve magasrendű értelmi belátástól. A természet talaján építi fel, azaz építse fel az ember ereje, értelme, erkölcsje a történelem birodalmát, és bizzék az ember abban, hogy erkölcsös, értelmes, erős küzdelmének eredménye Isten országa lesz. Ez az igazi modern, felvilágosodott ember meggyőződése, nem a Voltairetól vagy Rousseautól, hanem a Kanttól és – emelkedett lélekkel tehetjük hozzá – Széchenyitől vezetett ember meggyőződése.

Ami az egyes emberre áll, az áll a nemzetekre is.

Nekik a természet lakóhelyet és eszközöket adott földi létük berendezésére, az egyiknek bőségben és kényelemmel, a másiknak szűkösen és kényelmetlenül, és nekik, a nemzeteknek, feladatuk értelmük segítségével kitűzni a maguk és az emberiség javára a földi élet erkölcsi céljait, s megvalósításukon erős akaratú és nemes következetességgel munkálkodni. Ez, amit a nemzet tudatosan tesz, amit célok szemeltartásával cselekszik, erkölcsi akaratának e küzdelmes megvalósítása: a nemzet történelme. Van nemzet gazdag természeti alappal és szegény történelemmel, és van nemzet kicsiny,

szegény természeti készlettel és gazdag, önmagát és az egész emberiséget nemesítő történelemmel.

Magában a történelmi életben megkülönböztethetünk folyamatokat és termékeket. A történelmi folyamatok igen sokfélék. Ide tartoznak a nemzetek háborúi, forradalmi, vándorlásai, tanácskozásai, átvételei stb. stb. A történelmi élet termékei is többfélék: technikai-gazdasági, társadalmi-politikai vagy irodalmi-tudományos, művészeti, vallásos jellegűek.

A történelmi termékek összességét kultúrának nevezhetjük. A társadalmi-politikai termékeket, melyek a gazdasági, irodalmi, tudományos, vallásos életet is szabályozzák, intézményeknek mondjuk, formulázott szabványaiként törvényeknek. S ez intézményeknek, e törvényeknek az ad valódi erkölcsi értéket, hogy létesülésük és alkalmazásuk a nemzet szabad akaratának kifolyása. Miként az egyesnek cselekvése csak akkor erkölcsileg értékes, csak akkor igazán erkölcsös, ha az akarat autonómiájából folyik, menten minden, akár a legnemesebb színben is feltűnő heteronómiától (amilyen például a függés a vallás nevében hirdetett parancsoktól vagy jutalom- és büntetésígéretektől), úgy a nemzet cselekvése is csak akkor igazán erkölcsös, ha a nemzet akaratának autonómiájából folyik. A nemzeti akarat autonómiájának intézményes kifejezése pedig a nemzet alkotmánya, a nemzet történelmi életének e quintessenciája. E nélkül, alkotmány nélkül, nincs nemzeti élet, legalább nincs nemzeti erkölcsös élet. Amely nemzet lemond alkotmányáról, az alávetette magát a rab-szolgamorálnak, az nem önálló, nem szabad, nem erkölcsös nemzet. S azért jól teszi minden nemzet, ha alkotmányát, annak épségét és teljességét a legföltékenyebben őrzi, mert az nemcsak, mint mondani szokás, legfőbb kincse, hanem ez a nemzeti lét lényege, ez úgyszólván maga a nemzeti élet.

Alkotmányában él a nemzet, azaz történelmének, intézményeinek szabadságában, vagyis magában történelmében, melyet nem nyert egyszerűen ajándékul sem Istentől, sem a természettől, hanem amelyet kiküzdött magának, és amelyért folytonosan küzd és küzdenie kell erővel és értelemmel.

Amely népnek megvan a maga alkotmánya épen és erősen, az nemzet, és mindenki, akinek az alkotmány által, vagyis az autonóm, szuverén nemzeti akarat által kiosztott jogokban és köteleességekben része van: az a nemzet tagja. Akinek a magyar nemzeti akarat által kiosztott jogokban és köteleességekben része van: az a magyar nemzet tagja – született légyen vagy éljen is bárhol, akár ez ország határain kívül is, imádjá Istent bármely templomban vagy akár templom nélkül is, beszéljen bármilyen nyelven, vagy legyen akár néma is. Aki a magyar hazát védi vérével, aki a magyar törvények hozásához hozzájárul szavával vagy csak szavazatával: az a magyar nemzet tagja, függetlenül lakóhelytől, vallástól vagy ajaktól. Alkotmányában, intézményeiben, törvényeiben, történelmében él a nemzet, s aki e történelem részese, szenvedő és cselekvő részese: az a magyar nemzet tagja. S viszont: az egy alkotmányú, egy törvényú, egy történelmű emberek összessége teszi a nemzetet.

Mi szerep jut már most e történelmi életben a nyelvnek? Oh,

ne türelmetlenkedjenek a nemzeti nyelv rajongó hívei! Fontos, rendkívül fontos tényező a nemzeti életben – ily felfogás mellett is – a nyelv. Egyfelől a nemzet művelődésének legbecsesebb orgánuma, másfelől a nemzet egyéniségének legerősebb őrzője. Mennyiben az egyik? Mennyiben a másik?

Ha a nemzet egymással össze nem kapcsolt apró társadalmi közösségekből, különvált családokból vagy csoportokból állana, vagy pedig a nemzedékek oly sorából, melyek egymástól nem függve, mindig újból kezdenék életüket: alig volna szükség a nyelvre. Gazdasági, azaz a természeti környezet felhasználására szánt munkát végezhetnének az emberek nyelv nélkül is, sőt végezhetnének nélküle bizonyos felosztással és társadalmi szervezettel járó munkát is. Mind a kettőt látjuk állatoknál is, am azt úgyszólván valamennyinél, emezt is sok fajnál. De mihielyt arról van szó, hogy egy nagy területen belül élő társadalmi közösségek összessége egységes módon szervezkedik és dolgozzék, de még inkább, ha arról van szó, hogy amit az egyik nemzedék tapasztalt és gondolt, az testi pusztulásával ne veszzen el, hanem legyen az új nemzedéknek alapbirtoka, melyet ez tudatosan továbbfejleszt, vagyis hogy az egymás mellett élő nagyszámú nemzettek és az egymás után élő nemzedékek között kapcsolat és szolidaritás keletkezzék: erre a nyelv kell. A közösségnek, egyesek és nemzedékek közösségének ereje, vagyis történelmi erőszűle és szűli folytonosan a közlés szükségét, és a közlés legelsőrendű orgánuma, amely mellett a többiek, arcjáték, gesztus eltörlülnek: a nyelv.

A nyelv bizonyos természeti alapok mellett történelmi termék, a nemzeti történelem terméke, mint ahogy – szintén bizonyos természeti alapok mellett – a költészet, a művészet is az. S aki tudja, hogy a művelődés eredményeit, az emberekre való hatásainak összességét, azt, amit rendszeren műveltségnek nevezünk, az irodalom vagyis a nyelvi művelődési munka terjeszti, mélyíti, állandósítja: az tudja, hogy milyen hatalmas, milyen páratlan eszköze a kultúrának a nyelv. Hogy nemcsak rendkívül hatalmas orgánuma a nemzeti művelődésnek a nyelv, hanem egyszersmind az is, mely a legerősebb érzelmi kapcsolatok oda van növe a nemzetnek és a nemzet egyes tagjainak lelkéhez, az nem szorul bővebb fejtegetésre. Mi volna a nemzetnek és mindegyik tagjának drágább, mint gondolatai, érzelmei, vágyai? Mindezt, ha kifelé juttatni akarja, másképp nem tudja, mint a nyelv segítségével, sőt meglehet, hogy mi már nem is tudunk másképpen gondolkodni – érezni és vágyódni talán még tudunk – mint ha legalább belsőleg szavakba, azaz nyelvi kifejezésbe foglaljuk gondolatainkat: gondolat és szó, gondolkodás és nyelv egy és ugyanazon pillanatban született ikertestvérei testi-lelki organizmusunknak. S ami a nemzet lelkivilágából a legbecsesebb, státusférfiainak, költőinek, tudósainak gondolatai, az másképpen nem válhatik köztulajdonná, mint a nyelv útján. Innét van minden igazi nemzetnek az a rajongó szeretete nyelve, kultúrájának e legnemesebb szerve iránt.

De, mint mondtuk, a nyelv egyik legerősebb őrzője a nemzet egyéniségének is.

Mi jelentősége van a nemzet egyéniségének? Nem elég, ha a nemzet jólétben és nyugalomban él szülőrögén és szőlőtökéje mellett, nem elég, ha szervezetében és törvényeiben megvan a szabadsága? Minek még az egyéniség? Kinek árt, ha a nemzet épügy szántja szülőrögét, épügy ápolja szőlőtökéjét, épügy szervezi és vezeti seregét, közigazgatását, igazságszolgáltatását, iskoláit, mint szomszédja, ha tudósainak iránya, íróinak szelleme, művészeinek izlése is ugyanaz, mint azé a szomszédé vagy akár egy harmadik nemzeté? Nem kár, ha erőlködik, hogy más legyen, mint a többi? Miért ne vegye egyszerűen át azt, amit más nemzetek, talán szerencsésebbek, talán többtagúak, talán eszesebbek kigondoltak és kipróbáltak? Minek új, veszedelmes kísérletekbe fogni, minek új, rögös utakon járni, csak hogy eredeti legyen a nemzet, csak hogy egyénisége legyen a nemzetek nagy tömegében?

Akik így beszélnek, azoknak igazuk is volna, ha a nemzeti életnek csupán Önző céljai volnának, ha a nemzeteknek nem volna más feladatuk, mint hogy ők megéljenek: önzően, öntelten, önhitten. De a nemzetek etikájának modern felfogása szerint nem ez a nemzetek feladata. Talán sehol senki sem formulázta oly élesen, oly világosan a nemzetek igazi, magas hivatását, mint a magyar nemzeti etika lánglelkű mestere: Széchenyi István. A nemzetnek élnie kell, nem hogy magának éljen, hanem hogy az emberiségnek éljen; a nemzeteket a maguk külön nemzeti voltában, a maguk nemzetiségében meg kell tartani az emberiség számára. Hiszen az volt Széchenyi egész életmunkájának a summája, amit a Kelet népében kifejezett: megmenteni egy lelkes nemzetet az emberiségnek.

Arra pedig, hogy egy nemzet fennmaradása az emberiségre nézve értékes legyen, szükséges, hogy egyénisége legyen, vagyis szükséges, hogy az illető nemzetnek olyan gondolatai, olyan törekvései, olyan művei legyenek, milyenek más nemzetnél nem találhatók, mert miként a nemzeti közösség tartalma nagyon szegényes volna, ha *a nemzet* összes tagjai egészen egyformák volnának, vagyis az egyik olyan, mint a másik, tehetségben, tudásban, törekvésben: épügy aránylag szegény volna az emberiség tartalma is, ha a nemzetek, melyekből áll, egyformák volnának, egyik olyan mint a másik mellette vagy előtte. Viszont miként a nemzet lelki tartalma csak akkor lesz gazdag, ha mindegyik tagjának lelke más-más, ha mindegyiknek megvan a maga egyénisége gondolkodásban, érzésben és cselekvésben: épügy az emberiség szellemi tartalma is csak akkor lesz gazdag, ha az egyes nemzeteknek megvannak a maguk jelességei és hiányai, a maguk törekvései és a maguk eredményei, sőt a maguk bajai és szenvedései, szóval a maguk egyénisége. Jólét kell a nemzetnek önmagára nézve, politikai önállóság kell neki a többi nemzethez való viszonyában, de még mindig különösen önző szempontból, bár az erkölcsileg legértékesebből, azonban egyénisége kell hogy legyen az egész emberiségre való tekintettel.

Ennek az egyéniségnek, a nemzet egyéniségének, sok az alkotó része és vonása, és épolyan sok a forrása, a tényezője. Tényezője a föld, a víz, a levegő, a nap melege, mely az illető nemzetet élteti, tényezője a faji származás – ez a ma legkevésbé tisztán felismerhető

valami – és ami vele kapcsolatos, a testi erő, szépség, szín, ügyesség, az érzékek, szem, fül stb. mineműsége, a temperamentum stb. S a felsorolt természeti tényezőkhöz hozzájárul még a történelmi tényezők nagy sokasága: az illető nemzetnek saját vándorlásai és válalatai, a népek, melyekkel érintkezik, sokféle szerepükkel, hódításaikkal, hódolásaikkal, háborúikkal, telepedéseikkel, mintáikkal, tanításaikkal stb., a kormozgalmak, melyeknek hullámai csapkodják, majd utánzásra készítetve, majd pedig ellenkezésre bírva a nemzetet, saját hőseinek és nagy embereinek működése, azoké, kik mérsékelik lépteit, és azoké, kik előre sodorják stb. stb. S mindezen tényezők sorából kiemelkedik egy, mely – rámutattunk már erre a jellegére – testi is, lelki is, anyagi is, szellemi is, természeti is, történelmi is egyszerre, mely nemcsak tényezője, forrása a nemzeti egyéniségnek, hanem maga is egyik fontos alkotórésze és jellemvonása, sőt mi több, bizonyos tekintetben valamennyi vonásnak az összefoglalása és valamennyi tényezőnek a tükröje. Benne tükröződik a föld, a víz és a levegő is, benne tükröződnek a szomszédok, a barátok, az ellenségek, a vándorlások, az alkotások, az utánzások, a teremtők, a tömegek, benne a nemzet gondolatai, érzelmei, vágyai, tudománya, művészete, műveltsége: szóval a nemzet egész egyénisége. E tényező, ez alkotórész, e tükör: a nyelv. Benne van a nemzet egyénisége oly világosan, oly élesen és oly finomul letükörözve, mint semmi másban. Nemcsak a nemzet gondjai és gondolatai, kéje és keserve, hite és kételkedése, vágya és lemondása, múltó hangulatai találunk általa hangos, messze hallható kifejezést, hanem a néplélek bűvára benne látja megrögzítve a nemzet erényeit és bűneit, erejét és fogyatékoságát, szívét és szellemét, lelkiismeretét és jellemét, szóval mindent, ami a nemzet lelkét, egyéniségét teszi.

De minek folytassam én a nyelv jelentőségének vázolását a nemzeti egyéniség, a nemzeti lényeg vagy egy szóval – amint e szót régebben Baróti Szabó Dávidtól kezdve Széchenyi Istvánig használták – a nemzetiség szempontjából! Hadd beszéljen helyettem az, kinek lánglelkéhez képest az én szellemem csak gyöngye szikra, kinek hatalmas hangjához képest az ön szavam csak halk zümmögés, hadd beszéljen helyettem a legnagyobb magyar, aki a Világban ezeket írja előbb a nyelvről általában, majd a magyar nyelvről: „Valamint mágiusi befolyása van a nyelvnek a nemzetre, viszonyosságok által egyiknek a másikra: úgy csak szép nemzet, vagy csak az, mely valaha az volt, beszélhet szép nyelvet; s viszont a nyelvnek mibenléte t. i. férfiasb, nemesb, emelkedettebb vagy puhult, nemtelen s alacsonyabb léte határozza leginkább el – pedig sokkal nagyobb mértékben, mint ilyesrül gondolni szokás – a nemzet értelmi s így szabadsági állását. S itt fekszik ítéletem szerint az emberi halhatatlan lélek orgánumának, a szónak s nyelvnek, philosophiája! - Már honi nyelvünkben azon legfőbb feltétel, melyben rejtetik minden, s mely a lehető legmagasabb fénypontra bírhatja nemzetünket, t. i. a férfiu erő, megvan; s mondhatni tán egy nyelvben sincs anynyi, s ha van, legalább nincs több. S im ezen ereje nyelvünknek – melynek törzsök eredetét Ázsia négy vízei közé állítani korántsem oly balgatagság, mint azt sokan gondolják – tartá fenn eddig létünket:



s azon nagy csuda, melyen oly sokan bámulnak, hogy a magyar anynyi tenger viszontagság közt sem olvadt még össze más nemzetekkel nem egyéb mint legtermészetesb következése nyelve erejének, melyet idegen halandó elgázolni nem képes, s minket, ha nem magunk leendünk életmentőnk gyilkosai, oly lépcsőkön s időirányban fog állítani magasbra, vagy hozzánk nem illő középszerűségbe lebilincselni: milyenben egyesült fáradozásunk, egy szívű s emberséges munkálódásink által azt csinositni, nemesíteni, emelni fogjuk; vagy egymás útjában állván, egymást sárral dobálván, azon tapodni s a hazafiség isteni homloka körüli virágkoszorúk helyett a hiúsági bálvány halántéki körül fonnai halálillatú koszorúkat! S így ítéletein szerint az, ki honi nyelvünk mellett van, nemzetünk életét hordja szívében; az pedig, ki ellene szegül, sejdítlén, mert nem akarom hinni, sejtve valaki hazagyilkos lehetne – annak halálát rejtegeti keblében”.

Amit nemzeti létünk és– nemzeti nagylétünk prófétája a nyelv és a nemzet kölcsönhatásáról tartott, azt vallom gondolatainak kegyeletos magambafogadásával én is. A nemzeti egyéniség, a nemzeti különváltság, a nemzeti tisztaság legfőbb kifejezője, mértéke és fenntartója a nyelv.

S ha a honpolgári felavatásról irt cikkemben azt mondtam, hogy „az nem bizonyos, hogy csak nyelvében él a nemzet, de az bizonyos, hogy történelmében és alkotmányában, azaz erkölcsi akaratának kifejezésében él”, ezt úgy értettem, hogy a nemzeti élet leglényegesebb eleme erkölcsi akarata, történelmi cselekvése – Széchenyi szerint is „a tett tehát első, a szó a második” – de egyéniségének legfinomabb kritériuma, szellemi súlyának legérzékenyebb mérlege: a nyelv.

S aki a nemzet sajátosságait, a nemzet eredetiségét, a nemzet egyéniségét, vagy mégegyszer Széchenyi nyelvén szólva, magát a nemzetiséget fenn akarja tartani a nemzet dicsőségére és az emberiség javára: annak hozzá kell járulnia a nemzet nyelvének fenntartásához, sajátosságaival, erejével, finomságaival együtt. Ez kötelessége mindenkinek, aki a nemzet tagja, a nemzet alkotmányának és történelmének részese – helyi hovatarozás, faji származás, felekezeti hitvallás, az először hallott nyelv, az ú. n. anyanyelv, különbsége nélkül.

S evvel a ponttal eljutottam témám második részéhez. A nyelv és a nemzet között való kapcsolatról az eddigiekben ismerttettem nézetemet. Elő kell még adnom felfogásomat a nemzet nyelve, azaz, nálunk a magyar nyelv viszonyáról az ú. n. nemzetiségekhez, vagyis a magyar nemzet idegenajkúaknak született fiaihoz, rövidebben szólva a nem magyarajkú magyarokhoz.

E viszony körülírása a fentebbiek után nem lesz nehéz. Csak próbáljuk meg a „nemzetiség”<sup>1</sup> meghatározását, amint meghatároz-

<sup>1</sup> E szót mely Szily Nyelvújítási Szótára szerint Baróti Szabó Dávidnál található először (a latin *nationalitas* fordítása) eredetileg, mint Széchenyi műveinek számos helye is bizonyítja, más értelemben használták, mint ma. Elvont főnév volt és a nemzeti tulajdonságok foglalóját jelentette, ma pedig gyűjtőnév, mint pl. emberiség, mely eredetileg (mint a latin *humanitas* fordítása) valószínűleg szintén csak az emberi tulajdonságok összességét jelentette.

tuk a nemzet fogalmát. Míg a *nemzet* az egytörténelmű, egytörvényű, azaz közös erkölcsi akaratú emberek közössége: addig a *nemzetiség* az e közösségen belül található, faji leszármazásuknál és az anyjuktól, illetőleg az őket születésükkor körülvevő egész környezet-től eltanult nyelvnél fogva összetartozó emberek kisebb-nagyobb csoportja, mely épen e leszármazásnál és ez anyanyelvnél fogva esetleg rokonságot tarthat valamely a hazán kívül lakó nemzettel vagy nemzetcsoporttal (így pl. a mi tótjaink csak egy egész nemzetcsoporttal, nem épen egy határozott nemzettel tarthatnak rokonságot, mivel tót nemzet nincs, hanem van csak szerb, orosz, bolgár stb. nemzetekből álló szláv nemzetcsoport). A nemzet tehát *történelmi* közösség, a nemzetiség pedig *természetes* kötelék. Amaz tagjainak szabad, erkölcsi elhatározása folytán keletkezik és fejlődik, emez pedig adva van a hozzátartozókra nézve minden erkölcsi erő érvényesülése nélkül, pusztán a születésnek – persze nagyjelentőségű – véletlenénél fogva. A nemzet és nemzetiség viszonya hasonlít ebben a tekintetben a házasság és a vérrokonság viszonyához. A házasságban esetleg származásra nézve, sőt talán egyéb tekintetben is, pl. a felekezeti hovatartozás dolgában, egymástól távol álló emberek össze vannak kötve szabad elhatározásból az élet minden viharával és viszontagságával dacoló örök friggyel; a vérrokonság pedig olyan kötelék, amelybe a hozzátartozók beleszületnek tetszésükön vagy nemtetszésükön kívül, és amelyet azután életük folyamán különböző körülmények hatása alatt vagy ápolnak vagy elhanyagolnak. Kell-e kérdeznem, melyik a kettő közül a fontosabb, az erősebb, a szentebb kötelék, a házasság, vagy pedig a vérrokonság? Azt hiszem, egyhangú a felelet: a házasság, sőt ennek ereje annyira megy, hogy csak igen kevés ember van, aki pl. a közvetlen sógorságot nem érzi szorosabb kapocsnak, mint az ötödizi unokatestvérséget. Épúgy kétség sem lehet az iránt, hogy a nemzet, azaz az egytörténelműség, egytörvényűség erkölcsi frigye sokkal fontosabb és sokkal szentebb, mint a nemzetiségnek természetadta, sokszor a már évezredek különváltság folytán nagyon meglazult köteléke.

Tagadhatatlanul nagy szerencse, ha a történelmi kötelék összeesik a természetessel, – legalább nagyjában, mert a teljes egybeesésre alig van példa az egész világon – és azok állanak egymás mellett válllvetve szilárd akarrattal és szent elhatározással, hogy örök nemzeti szövetséget alkossanak, akik már az egységes faji származásnál és az ajak egységénél fogva alkotnak elpusztíthatatlan jellegű természetes egységet, mint ahogy bizonyára szerencsésebb házasság az, ha valamely katolikus főúri család fia egy másik katolikus főúri család leányával köt örök frigyét, mintha ugyanannak a főúri családnak a sarja valamely batyus zsidónak, vagy akár Rothschildnak a leányával kötne polgári házasságot – „szerencsésebb”, mondtam, mert boldog házasság ez is lehet és lesz is, ha mind a két fél erkölcsileg magasan álló személyiség.

Viszont nagy nehézségekkel, nagy bajokkal, azaz nagy, nehéz feladatokkal jár, ha faji származásra és anyanyelvre nézve eltérő csoportok kényszerítettnek a történelmi erők által arra, hogy nemzetet, azaz egy törvényű és egytörténelmű közösséget alkossanak.

Igenis, ahol ez az eset, ott igen nagyok a nehézségek, igen nehezek a feladatok.

A magyar nemzetet a történelem, melynek intézője a hívó lélek előtt a Gondviselés, ily nagy nehézségekkel szembe, ily nehéz feladatok elé állította. A maga nemében egyetlen, páratlan ez a feladat a ma élő népek egész nagy körében – Vannak ugyan még Európában más különféle fajú és ajkú alkotórészekből összeállított nemzetek is. Ilyen például a svájci. Ennél a többféle fajú és anyanyelvű csoportok, vagyis nemzetiségek együttélésüknek meglehetősen késő időpontjában állottak össze közös nemzeti feladatok végzésére, és egyik csoport sem – sem a német, sem a francia, sem az olasz – tarthatta magát a másiknál sokkal erősebbnek s arra hivatottnak, hogy a többiekre reányomja a maga egyéniségének bélyegét, úgyhogy a svájci nemzetiségek a művelődés egyik és másik területére nézve egyszerűen odatartoznak a Svájc határain kívül élő nagy nemzetekhez, melyekkel egy nyelvük van. Így az olyan svájciak, mint Gottfried Keller és Jakob Burckhardt, épúgy a német irodalom, illetőleg tudomány képviselői, mint bármely németországi társuk.

Magyarországon egészen másképen áll a dolog. Ide a történelem, azaz a Gondviselés több mint ezer évvel ezelőtt egy törzset küldött, mely erejével – nem lehetett az, ha a bejöttek csekély számára gondolunk, csak nyers erő – legyőzte az itt talált másfajú csoportokat, a tótokat, oláhokat stb. és körülbelül száz évvel idejőtte után – azóta is eltelt már több mint 900 esztendő – egységes államot alkotott, melynek jellege európai elemeknek minden átvétele ellenére, idegeneknek folytonos beözönlése, illetőleg behívogatása mellett is sajátos, magyar volt, és e sajátos, magyar jellegű állam, a magyar állam, fennáll azóta is annyi balsors és annyi vizsály után, és ma talán magyarabb és fiatalabb, mint valaha volt. A magyarság nagy erejét – nevezzük államalkotó vagy politikai vagy akármilyen más erőnek, erkölcsi természetű erő mindenestre volt – semmisen bizonyítja jobban, mint hogy egyfelől legnagyobb megaláztatása idején sem követte a nálánál nyers erőben nagyobb, de műveltségre nézve alatta álló leigázóját (például a tatárokat európai voltának első nagy megpróbáltatásakor), másfelől pedig sohasem tartózkodott attól, hogy tért engedjen a maga földjén a kultúra egyik vagy másik ágában nálánál előrehaladottabb elemeknek, hanem Szent István óta, vagy még korábbi időtől kezdve, folytonosan maga hívta be őket, különösen a németeket, hogy tőlük tanuljon. Sem a nagyobb fizikai erő, sem a kultúra egyik vagy másik területén nagyobb értelmi erő nem tett állandó nagyobb kárt az ő magyar egyéniségében, hanem ő, a magyarság, maradt mindig az egész nemzetnek – ideszámítom a fentadott meghatározás értelmében a magyar tótokat, oláhokat, németeket stb. is – vezetője, szervezője, képviselője, és ő nyomta rá a maga bélyegét mindenre, ami e haza határain belül keletkezett és fejlődött, rányomta, az bizonyos, még az itt lakó nemzetiségekre is, mind a mai napig. Nem is szólva intézményeinkről, törvényeinkről, alkotmányunkról, ezekről a nagy, szent magyar specialitásokról, s csali az embereket nézve, tagadható-e, hogy a magyarság ereje áthatotta a nemzetiségek testét-lelkét is, mint ahogy itt közöttünk

áthatja a liptói hegyek hatalmas fenyőfájának illata az egész környéket, talán e szoba levegőjét is, melyben e sorokat írom? Vagy van-e valaki oly elvakult, hogy nem látná, hogy ez a mi magyar tótunk az ő mivoltának nem egy fontos elemére nézve jobban hasonlít a tősgyökeres magyar emberhez, mint a fajra és nyelvre nézve vele rokon muszkához, vagy a szepesi német jobban a kassai magyarhoz, mint a meeklenburgi vagy hannoveri némethez, hiszen még a nyelvük is itt a földünkön mássá lett, mint amilyenné fajrokonaiuk földjén fejlődött volna. Itt, ezen a földön a magyarság érzeteti átalakító, összetartó erejét több mint egy évezred óta, és míg Svájc földjén van külön német, francia, olasz nemzetiség, de nincs, hogy úgy mondjam, svájciság (legfeljebb csak a régi mondásban), mely a többiekre ráüthetné a maga uralkodó egyéniségének bélyegét, csak aránylag rövid idő óta van svájci állam és nincs mindenekelőtt svájci nyelv: addig itt ezer év óta mindig volt magyarság, mindig volt magyar állam, mindig volt magyar néplélek, és ennek kifejezőjéül magyar nyelv.

A magyarságnak dolga, melyet a történelem már ezer évvel ezelőtt reábizott, az volt, hogy a Kárpátoktól koronázott gyönyörű egységes darab földön egy többfajú, többajkú népcsoportból – köztük a legkiválóbb, a többiekkel együttvéve számban és erőben vetélkedő ő maga – egységes erős nemzetet alkosson, mely nemcsak egyenlő jelentőségű nemzetiségeknek sokszínű konglomerátuma, hanem amelynek színe, szelleme, akarata, élete, azaz történelme impregnálva legyen az ő színével, szellemével, akaratával, életével: azaz, amely alkotórészeinek minden sokfélesége mellett egységes magyar jellegű történelmi életet éljen. Hogy ez a magyarság egyik történelmi feladata, a nem ábrándos okoskodás eredménye, hanem valóságát bizonyítja az, hogy ezt a feladatot ezer év óta folytonosan végzi, illetőleg jelentékeny részben már elvégezte, és ezt a végzett történelmi munkát sem más országok példájára való rámutatással, sem általános, praehistorikus ú. n. emberi vagy természeti jogokra való hivatkozással visszacsinálni vagy nem végzetté változtatni nem lehet, nem is kell és nem is szabad.

Hogy egység és egyfésülés nem ugyanaz, azt már Aristoteles tudta, sőt azt is, amit Herbert Spencer napjainkban újból vélt felfedezni, hogy minél többféle alkotórészből jön létre minél egységesebb szervezet – Herbert Spencer nyelvén: minél nagyobb differenciálódáshoz járul minél nagyobb integráció –, annál magasabbrendű az a szervezet

A magyar népnek, ennek az Ázsiából ide, a múlt kultúrája népének, a rómainak, földjére, a jelen legnagyobb kultúráját képviselő népek, román és germán népek közelébe és – némelyek rossz álma szerint – a jövő kultúráját hozó szláv népcéán partjára vetett maroknyi népnek jutott az a feladat, hogy tanulva olasztól, némettől, szlávtól, még imát, ábécét, ekfogást is, mégis politikai, azaz közösségsszervező, azaz erkölcsi erejével a maga akarata alá hajtja a gazdasági és irodalmi műveltség tekintetében felette álló törzseket és velük egy erkölcsi akarat, vagyis egységes nemzet létesítésére törekedve végezze történelmi munkáját.

A sok nemzetiséget egységes magyar nemzetté egybeforrasztani, hogy e nagy nemzet majdan nagy kultúrmunkát végezhesen az emberiség érdekében: ebben látom egyelőre a magyar nemzet és a magyar állam legelső rendű és egyszersmind legsajátlagosabb politikai feladatát.

Egységes magyar nemzet magyar lélekkel és magyar jellemmel, lehet-e ez magyar nyelv nélkül? A már előbb kifejtettek után nem felelhetünk e kérdésre másképen, mint a leghatározottabb nemmel. Nem, nem lehet. Egységes magyar nemzet nem lehet magyar nyelv nélkül, azaz a magyar nyelv uralma nélkül mindenben, amiben a magyar nemzet egységes erkölcsi akarata kell, hogy kifejezésre jusson. Azaz, egységes magyar nemzet csak akkor van, ha a magyar nyelv uralkodik a nemzeti törvényhozásban, közigazgatásban, igazságszolgáltatásban és egyebekben, köztük mindenekelőtt abban is, aminek kizárólagos nemzeti jellegével – egyéb nevelő tényezők családi, felekezeti stb. jellegével szemben – még közoktatásügyünk vezető emberei sincsenek mindig tisztában: t. i. az iskolában. Amiben nem uralkodik a magyar nyelv, az lehet sok tekintetben kiváló, hasznos é<sup>®</sup> üdvös, de az nem nemzeti, az nem szerve a magyar nemzeti akaratnak, azaz a magyar nemzetnek. Ami a nemzeté, igazán az övé, annak, amennyiben szellemi természetű s így kapcsolatos nyelvi kifejezéssel, magyar nyelvűnek is kell lennie. Ez oly tétel, amelyből a magyar nemzet, illetőleg általánosan a nemzet fogalmának elvi alapján állva, nem engedhetni, s csak a pillanat kényszere vagy kényelme nyugodhatik bele erre vonatkozó engedményekbe.

Ezt be kell látniok a nemzetiségeknek is, ha igazán hazafiasak, amiben senki sem akar kételkedni, és aminek kétségbevonása ellen ők mindig rokonszenves hévvel tiltakoznak – hiszen a hazafiság, amint ezt állami életünk legnagyobb filozófusa, báró Eötvös József, egy épen Svájc földjén játszó elbeszélésében szépen feltünteti, nem a rög szeretetében áll, hanem épen a történelmi összetartozás hatékony érzésében. S amit ők „hivatalos” nyelvnek szeretnek nevezni – milyen rideg szó ez a „hivatalos”! -, azt tulajdonképpen a haza nyelvének kellene nevezni, mert csak a nemzetté egyesült emberek történelmi munkája alkot a szülőföldből hazát.

De hát mi történjék, kérdezhetik erre heves kitöréssel a nemzetiségek tagjai, az ő anyanyelvükkel, anyáik és apáik nyelvével<sup>1</sup>? Avval a nyelvvel, amelyen először ejtették ki Isten nevét, először rebegették imájukat, először rendezték játékaikat, először mondták kedveseiknek: szeretlek, amelyen suttogták-dadogták legszentebb titkaikat, legbensőbb vágyaikat, amelyen dalos ajakkal kifejezték gyönyörködésüket a zöld földben, a kék égben, a sárga virágokban, a csobogó patakban, az ezüstös halacskában, a leány piros ajkában, aranyos hajában, sugár tagjaiban, a nap fényében, a hold világában, a csillagok ragyogásában, melyen elsírták bánatukat, mikor elhagyta őket kedvesük, mikor meghaltak szüleik, mikor gyermeküket elragadta a halál kegyetlen keze – óh, ezeket a szívük vérével egybeforrt, lehetetükkel egybeolvadt hangokat elfeledjék, elfojtsak, megtagadják? Ezt akarják tőlük a nemzeti lét fogalmának

teoretikusai, a nemzeti nagylét hatalmának fanatikusait Ezt a borzasztó, az anyagyilkossággal rokon bünt?

Nem, nem. Nyugodjanak meg a felháborodott lelkek, csendesedjenek el a vonagló ajkak. Ezt nem óhajtja senki. Ezt nem akarja senki. Ezt nem tartja senki szükségesnek. Mint ahogy nem akarja senki a csorbái tengerszemet eltüntetne hogy ne legyen ez országban más tó, csak a magyar tenger, a Balaton, s nem akarja senki kiirtani a lipthói patakok szélén kékellő nefelejceket, csakhogy tulipán teremjen mindenütt, és nem akarja senki elpusztítani a felvidéki vizek összes pisztrángjait, csakhogy ne tenyészsenek más halak, mint fogasok: épúgy nem akarja senki agyonfojtani a nemzetiségek anyanyelvét. Csak daloljanak a leányok és legények továbbra is anyanyelvükön, csak dicsérjék a hívők továbbra is az Urat úgy, amint gyermeki ajakkal dicsérték, magasztalja a nemzetiségi poéta továbbra is, ha neki jól esik, ősrégi mondák félhomályának hőseit – de ahol a jelen, a működő, a szervezett nemzeti akaratról van szó, és ennek nyelvi kifejezésére van szükség: ott kell, hogy minden magyar ember, minden idegenajkúnak született magyar ember is, mire nagykorú, megértse és használni tudja a magyar szót törvényhozásban, törvény előtt stb.

Jól tudom, hogy ez az idő nem lesz sem ma, sem holnap. Talán nem fogja megérni senki, aki ma felnőtt ember. De szégyene lesz a magyarságnak, szégyenük még inkább a nemzetiségeknek, ha a jelzett mértékű magyarosítás tovább fog tartani, mint sokat mondvá három emberöltőig, vagyis ha elérkezik a magyar királyság ezeréves jubileuma és nem lesz ez országban minden, ami a közös nemzeti akarat nyelvi nyilvánulása, magyar.

## **NATIONALITÄT UND HUMANITÄT.\*** (Nationale Sprache und klassische Bildung.)

... Was ich zu sagen habe, bezieht sich auf einen Passus des Vortrages des heute hier vielgefeierten Prof. Shorey, der seinen schönen Toast beendet hat, des Vortrages über „nationale Kultur und klassische Bildung“. Das war wirklich ein besonders prächtiger Vortrag, und ich bereue es durchaus nicht, ihm zuliebe aus Budapest direkt zu Ihrer Jahresversammlung gekommen zu sein um nach einiger Stunden Wiener Aufenthaltes jetzt wieder nach Hause zu fahren.

Aber so schön der Vortrag auch war, von einer so tiefen Fassung des Humanitätsgedankens er auch durchdrungen war, war doch darin eine Stelle, die mir nicht recht war, ja die mir geradezu in meinem tiefsten Innern wehe tat und mit mir gewiß vielen Millionen von Menschen weh tun wird, die nicht das Glück haben, Söhne einer großen weltbeherrschenden Nation zu sein, wie z. B. die deutsche Nation es ist, oder die amerikanische vielleicht einst werden wird, da eine Menge Volkes erst dann zu einer Nation wird, wenn sie von gemeinschaftlichen sittlichen Aufgaben erfüllt ein gemeinschaftliches historisches Leben führt oder gar schon Jahrhunderte lang geführt hat. Volksmengen verschiedener Abstammung und verschiedener Sprache können zu einer Nation zusammenschließen und zusammenschließen, wenn sie eine einheitliche historische Aufgabe lösen oder zu lösen redlich bewußt sind. So bilden die verschiedenräßigen und verschiedensprachigen Völker der Schweiz eine Nation, und Rousseau wie Pestalozzi, Böcklin und Burckhardt sind vor allem Schweizer, und dann erst Franzosen, Deutsche oder Italiener. „Nation“ birgt eben nicht so sehr ein *Sein*, wie ein *Sein sollen*, nicht so sehr ein ontologisches Tatbestandsurteil als vielmehr eine ethische Forderung in sich.

Solche ethische Forderungen d. i. historische Aufgaben finden wir auch bei kleinen Nationen, Nationen so klein, wie z. B. die meinige, die ungarische Nation. Auch wir haben uns alle, die wir zu dieser Nation gehören, mit einander verbindende sittliche Forderungen, auch wir haben unsere historische Aufgabe, unsere historische Pflicht, die über die Köpfe der Rassen und Nationalitäten

\* A Verein der Freunde des humanistischen Gvmnasiums 1914. május 11-i disz-ebedjén elhangzott köszöntőböl. (V. ö. Mitteilungen des Vereins... 15. Heft. 63.)

hinweg, die zu unserer Nation gehören, uns lenkt und leitet, wir wissen vielleicht oft selbst nicht, wie, uns jagt und treibt, wir wissen nicht immer, wohin.

Und wir erfüllen unsere Pflicht, wir vollziehen unsere Aufgabe auf unsere Art. Vielleicht ist es nicht die rechte Art, vielleicht ist es nicht die westeuropäische Art, vielleicht ist es nicht die besonnene Art des Deutschen, nicht die geistreiche Art des Franzosen, nicht die vornehm ruhige des Engländers, vielleicht ist es gar keine vernünftige, keine zweckentsprechende Art, aber es ist eben unsere Art. Diese unsere Art unterscheidet uns eben von anderen Natiönchen und Nationen, sie macht unsere nationale Individualität aus, sie gibt uns den eigenen Ton in der Symphonie des Nationenalls, der Menschheit. Geht uns einmal dieser Ton verloren, dieser Ton, der die nationale Musik unseres nationalen Genius macht, so ist eben ein Ton aus der Symphonie des Menschengeschlechtes verloren gegangen; ist diese unsere nationale Eigenart verwischt, so ist der Menschheit einer ihrer Einzelwerte – und aus einer Summe solcher Einzelwerte besteht eben ihr Gesamtwert – verloren gegangen.

„Der Menschheit eine Nation zu erhalten“ sagte jener große Ungar, der vor mehr als einem halben Jahrhundert hier in der Nähe, in Döbling, seinem Leben ein Ende gemacht hat, unser Széchenyi, der größte Ungar, wie ihn sein größter Gegner Kossuth nannte. Es ist dies ein Gedanke, wie ihn mein Wissens unter den deutschen Denkern Fichte am klarsten gedacht hat, natürlich auf die deutsche Nation ihn anwendend, wie das Windelband in der „Kultur der Gegenwart“ so schön ausführt.

Ja, der Menschheit eine Nation erhalten, ist immer die Aufgabe jeder Nation und sei diese Nation auch nur ein Natiönchen. Man weiß noch nicht, was in einem Natiönchen steckt, das z. B., wie das ungarische Volk, sich tausend Jahre erhalten hat, ohne sehr mächtig, ohne sehr weise zu sein. Was hat dieses Natiönchen der Menschheit erhalten? Gewiß so mancher äußere und innere Faktor, so manches, was man Zufall nennt und so manches was von bewußten Zwecken getragen ist, aber das wichtigste Faktor im Erhalten der nationalen Eigenart, des nationalen Genius, der nationalen Seele ist doch die Sprache, die Sprache, die das Organ der Seele ist, wie es eben Széchenyi so schön formuliert hat.

Wer der kleinen Nation, dem Natiönchen, die Sprache mißgönnt, der mißgönnt ihr eben das Organ, durch das sie ihre Seele erhält und aufrechterhält, der mißgönnt ihr diese Seele selbst, der mißgönnt ihr ihre nationale Existenz, also ihr Leben, ihr Sein, ihr Dasein. Es ist rein der Selbsterhaltungstrieb, der die kleinen Nationen dazu anhält, daß sie mit Eifer und Eifersucht auf ihre Sprache achten, dieser weiten, vollen Spielraum gönnen, sie gegen jeden Feind, gegen jeden harmlosen Wind behüten und beschützen, in ihrem Namen kräftig und gewalttätig, kleinlich und großtuerisch zugleich sind.

Ach das Lied, das uns, den kleinen Nationen, Herr Prof. Shorey hier heute abend gesungen hat – das ein wenig auch als sein politisch Lied ein garstig Lied gelten mag – das Lied von dem un-



angenehmen Chauvinismus der kleinen Nationen, die in so lächerlicher Weise immerfort darauf bedacht sind, ihrer Sprache Nibelungenhort zu beschützen und zu mehren – dieses mehr hochmütige als großmütige Lied, wir kennen es schon lange. Bald klang es, wie eine Prophezeiung, bald wie ein Wunsch, aber nimmer Hessen wir das Lied, das unser Ohr erreichte, weiter in unsere Seelen dringen.

Schon Herder hat seinerzeit prophezeit, daß die ungarische Sprache ganz bald aussterben werde, in hundert Jahren werde sie mehr niemand sprechen. Die hundert Jahre sind schon längst vorüber, und nie wurde die ungarische Sprache von mehr Menschen gesprochen, als heute und 50 Jahre nach jener Prophezeiung hat diese angeblich dem Tode geweihte Sprache ein neues Leben, eine wahre *Vita nuova* begonnen, hat so schöne, herrliche Dichtungen hervorgebracht, wie die des auch Ihnen allen gewiß wohlbekanntes Petöfi und des weniger bekannten, aber gewiß nicht minder großen Arany.

Nach Herder war es dann der berühmte Max Müller, der den Wunsch aussprach, die kleinen Nationen mögen doch so vernünftig sein und ihre Sprachen lassen. Ach wie unvernünftig sind doch diese superklugen Herrn Gelehrten mit ihrer rationalistischen Weisheit – als wenn nicht auch von den Nationen und Natiöchen das Wort gälte, daß sie in ihrem dunklen Drange des rechten Weges sich bewußt sind, und wenn sie auf ihr nationales Sprachgut achten, sie unbewußt wissen, daß für sie die Sprache das Leben bedeutet – und auch die kleinen Nationen, ja auch die Natiöchen wollen leben, meine Damen und Herren, und weil sie leben wollen, lieben sie, hegen und pflegen sie ihre Sprache.

Ja, könnte man wohl fragen, warum wollen denn diese kleinen Nationen und Natiöchen leben! Spötter dürften wohl sagen nach dem Vorlaute der alten geistreichen Anekdote: je n'en vois pas la nécessité. Daß aber auch die kleinen Nationen leben und weben, ist eben, wie ich schon gesagt habe, nicht so sehr ihr eigenes Interesse, wie das der ganzen Menschheit.

Das Streben nach nationaler Eigenart, das nationale Prinzip ist eben das Differenzierungsprinzip der Menschheit. Je mehr Nationen, große und kleine, mit von einander unterschiedenem intensivem Innenleben, desto vielfältiger, desto reichhaltiger ist das Leben der Menschheit, und wie oft hat schon ein kleines Volk in fernem Osten das Größte hervorgebracht, das die Menschheit als ewigen Besitz übernommen und weiter verarbeitet hat. Das Natiöchen in Judaea und Galilaea, das Natiöchen der athenischen Polis, oder in neuerer Zeit das kleine Volk in Holland, das Natiöchen in Schottland, mit seinen Amerika begründenden Männern – was wäre ohne sie die heutige Menschheit, und was wäre aus ihnen ohne ihre Sprache, das heilige, das schöne, das feste Gefäß ihrer nationalen Seele, geworden?

Ja, die Nationen bedürfen, um bestehen zu können, der Sprache» und die Menschheit bedarf der Nationen, vieler Nationen und Natiöchen. Das Nationalitätsprinzip ist das Prinzip der Differenzierung der Menschheit. Je stärker der Differenzierungstrieb in-

nerhalb der Menschheit, desto mehr zerfällt sie in Nationen und Natiönchen mit eigener Art und eigener Sprache.

Aber die differenzierte, zerstückte und zersplitterte Menschheit findet dann auch ihre Integration oder, sagen wir, seine Redintegration, deren Prozeß sie wieder zu einer großen Einheit zusammenschließt. Dieses Integrationsprinzip der Menschheit nenne ich die Humanität und eines seiner bedeutendsten und wichtigsten Mittel ist die klassische Bildung, oder wie es Prof. Shorey nannte, der klassische Unterricht. Da, in den klassischen Sprachen und Literaturen liegen die Quellen der so vielfältig gewordenen Bildung der Menschheit, und je weiter wir uns an Zeit und Geist von diesen Quellen entfernt haben, desto notwendiger wird immer von neuem die Rückkehr zu ihnen. Sie bleiben uns immer neu, immer ist es eine andere Seite ihrer Uerscheinung, die das wechselnde Zeitalter mit seinem wechselnden Gehalt apperzipiert, wie das ζ. B. Zielinski an Cicero so schön nachgewiesen hat. An dem Wesen der Nationen mit ihrer besonderen Geschichte und besonderer Sprache – ich resümiere hiermit – liegt das Differenzierungs- und Individualisierungsprinzip der Menschheit, in der klassischen Bildung, in dem klassischen Unterricht eines der wichtigsten Integrations- und Sozialisierungsmittel der Menschheit. Jenes können wir in seiner Arbeit nicht aufhalten, dieses wollen wir nicht missen.

Und weil wir dieses Mittel nicht missen oder mindern, sondern behalten und erhalten wollen, weil wir ihn nach bestem Vermögen schützen und stützen wollen, diesen uns so teuren klassischen Unterricht, mit allem, was dran und drum ist, so wollen wir auch aufspriessen machen und leben lassen die Organe dieses Schützens und Stützens – ich meine die Vereine der Freunde des humanistischen Gymnasiums und vor allem den Verein, dem wir diesen schönen Abend verdanken.

## ÁLTALÁNOS PEDAGÓGIA.

### I. A nevelés fogalma, joga és kötelessége, tartama, célja, nehézségei.\*

1. Gyenge, fejletlen testtel jön az ember a világra és magával hozza egész későbbi lelki életének csiráit is. Mint fejlett testű, sokfelét akaró és sokfelé tájékozódni tudó egyén lép felnőtt korában a világba, hogy bizonyos módon működjék. Életének kezdete és működésének eleje között fejlődik az ember. A fejlődés részben magától, a szervezet belső erőinél és a környezetnek cél és szándék nélküli hatásánál fogva történik, részben pedig bizonyos tényezők tudatos, szándékos befolyásánál fogva. A fejlődő egyén testi-lelki szervezetének ezt a tudatos, szándékos befolyásolását nevezzük nevelésnek. Mondjuk ugyan néha azt is, hogy az élet, a körülmények nevelik az embert, de ekkor a nevelés szót csak bizonyos metaforikus értelemben használjuk.

A *nevelés* szó rokon a *nő, növel, növekszik* szókkal. S a nevelés csakugyan növelés: a növendék testi-lelki energiájának szándékos növelése. Energián értjük általában a munkára való képességet. Az ember testi-lelki energiája az ember képessége munka végzésére, a munkát itt a lehető legáltalánosabb értelemben véve, vagyis anyagi és szellemi munkát értve rajta. Mindenféle munka végzésére, akár anyagi, akár szellemi munkáról van szó, testi s lelki energiára van szükségünk, csak különféle mértékben és arányban. A lelki energia részben a megismerést (megértést, át- és előrelátást) szolgálja, részben az akarást (elhatározást). Amazt értelmi, emezt erkölcsi energiának is nevezhetjük. Munka végzésére (cselekvésre) mindig egyszerre testi, értelmi, és erkölcsi (akaratbeli) energiát fordítunk. Ha a testi, értelmi és erkölcsi energia összességét személyes energiának nevezzük, akkor fentírt meghatározásunk ezzé módosul: a nevelés a növendék személyes energiájának szándékos növelése. Későbbi, részletes fejtegetés tárgya lesz a testi, értelmi és erkölcsi energia elemzése, különböző mozzanatainak felkeresése, és egymáshoz való viszonyuknak megállapítása. Ezen az elemzésen fog majd alapulni a nevelés különféle feladatainak meghatározása is.

2. Mondtuk, hogy a személyes energia szándékos növelése: a nevelés. Ki növeli a személyes energiát? Kinek a lelkében él a szándék erre a növelésre? Bizonyos időponttól kezdve maga az, akinek

\* Az 1-5. pont *A nevelésről általában* címmel megjelent a Magyar Nevelés II. évfolyamában.

személyes energiája növelendő, gondoskodik erről a növelésről. Ez a nevelés, melyben a nevelő és a nevelendő egyéniség ugyanaz, az önnevelés. Bizonyos értelemben igen korán kezdődik ez, és nélküle jóformán nincs is nevelés. De addig az időpontig, amikor csak az önnevelésre szorítkozhatik a nevelés aktusa, mások nevelő munkájára van szükség, azaz mások nevelő munkájára is van szükség. Szűkebb értelemben másnak vagy másoknak, nem pedig magának a nevelendőnek, a személyes energia növelésére szolgáló munkáját nevezzük nevelésnek. A nevelés e munkája számítani fog többé-kevésbé az önnevelésre is, illetőleg az önnevelés lesz a nevelőmunkának egyik része. Hogy miért kell másnak nevelnie, az nem szorul bővebb megokolásra.

Az ember igen csekély testi és lelki erővel jön a világra és másnak gondozó munkája nélkül még fennmaradni sem tudna, annál kevésbé személyes energiában gyarapodni. Aki gondozza és így fenntartásáról gondoskodik, az már növelte is személyes energiáját. Első gondozói első nevelői is. A természet rendje szerint, melyet a társadalom rendje szentesít, a gyermek szülei első nevelői is. Nekik kötelességük és nekik joguk a gyermek nevelése. Más szóval a család kötelessége és joga a gyermek nevelése.

Ha az emberi élettel csak a természet erői rendelkeznének, a család volna az egyetlen közösség, melyet a gyermek nevelése illetne. Vagyis, ha a család volna az egyetlen közösség, melybe a gyermek beleszületik és amely majd személyes energiájára a maga szolgálatában számot tart, akkor csak a család gondja volna a gyermek személyes energiájának fejlesztése. De mindenki beleszületik családjával együtt nemzeti közösségbe is, vagyis abba a közösségbe, melynek szervezetét a nemzeti állam alkotja. A nemzet az a közösség, amelyen belül, amelynek eszközeivel és amelynek céljai értelmében folyik az ember munkájának legmaradandóbb értékű része: szellemi munkája. A nyelv, melyen az ember gondolatait és érzelmeit közli, a törvény, mely akaratát, cselekvését szabályozza, a nemzeti közösség keretéhez van kötve. A család természetes közösségének életét is a nemzeti közösség erkölcsi követelményei irányítják, amint azok az állam különféle intézkedéseiben kifejezésre jutnak. S így a család nevelő munkája felett is a nemzeti közösség céljai kell, hogy uralkodjanak. A család csak annyiban rendelkezhetik szabadon gyermeke nevelésével, amennyiben ez a szabadság nem keresztezi a nemzeti élet követelményeit. Egy családnak sincs joga gyermekének nevelését a nemzeti közösség céljaival ellentétben vagy azoknak semmibe vételével intézni. A nemzeti közösségnek ellenben joga van a családot egyenesen arra kényszeríteni, hogy a nevelést, amennyiben a nemzeti közösség céljait érinti, e célok szellemében intézze. Innét ered például az államnak a joga az általános népis-kolai kötelezettség bevezetésére. Külön vizsgálat tárgya lesz a továbbiakban, hogy a nemzeti közösségnek e nevelő joga, illetőleg a család nevelőszabadsága korlátozásának e joga mennyire terjedhet.

3. A gyermek születésével, első gondozásával kezdődik a gyermek nevelése, azaz nevelésének kötelessége. Bizonyos értelemben már előbb is, t. i. avval a pillanattal, amelyben az anya a jövendő

életet érzi szíve alatt. De bátran mondhatjuk, hogy az embrionális lét e korszakában a magzat nevelésének gondja egybeesik az anyai test ápolásának gondjaival, és az az anya, ki a várandósság ideje alatt kellő módon gondoskodik a maga testi-lelki egészségéről, az egyúttal jól gondoskodott magzatáról is, és csak avval az időponttal, amikor az új élet az anya méhétől elválva megindul külön fejlődése útján, vagyis a születéssel egyidejűleg kezdődnek a nevelés feladatai.

A születéssel, a külön testi élet kezdetével kezdődik a nevelés munkája, de mikor végződik, mikor szabad vagy mikor kell véget érnie? Az önnevelésnek, a személyes energia növelésének maga az illető személyes energiát hordozó személy részéről soha nem volna szabad megszűnnie, még az öregkorban is legalább a természettől végzett energiacsökkentés ellensúlyozásaképpen kell az önnevelésnek jelentkeznie. De mások szándékos nevelése nem tarthat örökké. Magától érthetőnek látszik, hogy akkor szűnjék meg, amikor már a nevelt egyén maga is mások nevelésére van hivatva. Ez az időpont azokra nézve, akik családot alapítanak, éppen a családalapítással következik be. De mivel ez az időpont társadalmi életünk mai berendezése mellett a különféle egyénekre nézve nagyon is különböző, illetőleg sokakra nézve egyáltalában nem következik be: általános intézkedések lehetővé tétele céljából egy általánosan érvényes időpontot kell megállapítanunk, melyben rendszerint vége legyen a nevelésnek. Ez időpont általában minden nemzeti közösségen belül az az időpont lesz, amelyben az illető nemzeti közösség törvényes intézkedései az egyént más tekintetben is felmentik minden gyámság alól, t. i. a törvényes nagykorúság időpontja. Akinél a családalapítás megelőzte a nagykorúság idejét, arra nézve a nevelés vége a családalapítás időpontjára esik.

Ezeket a korábban családot alapító egyéneket nem tekintve tehát, a nevelés korszaka általában a születéstől a nagykorúságig fog tartani és részben a családban, részben a családon kívül, de mindig a nemzeti közösség, vagyis az állam figyelmétől kísérve vagy egyenesen szerveitől intézve, fog lefolyni. A mai társadalmi életnek egyik hiánya, hogy a nemzeti közösség nagy tömegei nagyon is korán maradnak nevelés nélkül, és sokszor éppen a fejlődés legfontosabb korszakában senkisémm gondoskodik személyes, nevezetesen erkölcsi és értelmi energiájuk növeléséről. Hogy a nevelés tartamára vonatkozó követelmények miképpen egyeztetendők össze az élet, nevezetesen a gazdasági élet kényszerűségével: az lesz a nevelés szervezeti kérdéseinek egyik legfontosabbika.

4. Mi legyen a nevelés várható eredménye akkor, amikor a nevelés befejeződött? Más szóval, mit tűzhet ki a nevelés magának célul?

A testi és lelki energia bizonyos minimális készletével jött a nevelendő egyén a világra. A nevelés növeli folytonosan az energiának e veleszületett készletét. Addig az időpontig, amelyben a nevelés befejezte a maga munkáját, a testi, értelmi és erkölcsi energia elérhetett ahhoz a minimumhoz képest, mely a nevelendő egyén születésével adva volt és mely más-más egyénnél más, vagyis azok-

hoz a testi, értelmi és erkölcsi lehetőségekhez képest, melyek a nevelendő testi-lelki organizmusban világrajöttekor adva voltak, egy maximumot vagy talán még helyesebben szólva: egy *optimumot*. Az optimum szó nemcsak azért fejezi ki szabatosabban azt, amiről itt szó lehet, mert az értelmi és erkölcsi energia sok tekintetben bajosan határozható meg kvantitatív módon, hanem azért is, mert az energia összmaximumát úgy gondolhatnák létrejötnék, hogy az egyik energiatípus egy szertelenül nagy maximumot érne el a többi energiatípus rovására, már pedig a priori is a személyes energiának oly maximumára kell gondolnunk, melyben valamennyi energiatípus a nevelendő egyén jövő hivatása szempontjából *legkívánatosabb* maximumban van meg. Az egyes energiatípusok e legkívánatosabb maximumainak – mindig az adott lehetőségekhez képest véve ezeket – egyesülését akarjuk éppen a személyes energia optimumának nevezni, így egyelőre mondhatjuk: a nevelés célja a nevelendő egyén testi, értelmi és erkölcsi energiájának növelése a születéssel adott lehetőséghez képest optimummá.

A születéssel adott lehetőség alatt itt csak magában a nevelendő egyén testi-lelki szervezetében rejlő lehetőségek összességét értjük. Az illető egyén külső viszonyaiban adott lehetőségeket egyelőre mellőzzük. Mellőzzük már azért is, mert elgondolható a nevelés tevékenységének olyan fogalmazása, mely a külső viszonyok idomítását az illető optimum elérése céljából, vagyis a külső viszonyok lehetőségeinek is a legkedvezőbbekké való alakítását magában foglalja. El lehet képzelni, ha utópisztikus keretekben is, a nevelés munkájának oly szervezését, mely mellett a közösség (az állam) minden nevelendő egyén részére a fejlődésnek egyenlően kedvező külső feltételeit teremti meg, vagy legalább is eltünteti a fejlődést gátló legfontosabb tényezőket, melynek például a szegénység, a milieu értelmetlensége vagy ártalmas volta stb., úgyhogy a nevelendő egyén részéről számbaveendő lehetőségnek csak testi-lelki szervezetének sajátos alkata marad meg, vagy mint már körülírtuk, a személyes energiának veleszületett minimuma. Tehát: a nevelés célja a nevelendő egyén veleszületett személyes energiájának növelése – az adott lehetőséghez képest – a nevelés végéig elérhető maximummá, illetőleg optimummá.

5. Milyennek is kell ezt a maximumot, illetőleg optimumot gondolnunk! A felelet nem volna nehéz, ha a növelendő energiatípusok, a testi, értelmi és erkölcsi energia, egymástól függetlenek volnának, és még akkor is aránylag könnyű volna, ha az egyik energiatípus növekedése sohasem járna a másik energiatípus csökkenésével. Ekkor ugyanis a nevelés feladata az volna, hogy az egyes energiatípusokat külön-külön maximummá növelje, és a személyes összenergia maximuma egyszerűen az egyes energiatípusok maximumainak összegével volna egyenlő. De mivel könnyen belátható, hogy ez nincs így, és hogy például az értelmi energiának bizonyos túlságos fejlesztése káros lehet a testi, sőt esetleg az erkölcsi (akaratbeli) energiára is, a kívánatos maximum, vagyis az optimum nem lehet pusztán az egyes energiatípusok maximumainak összege, vagyis a nevelés nem törekedhetik pusztán arra, hogy minden energiatípus magában minél inkább

növeljen, hanem mindegyiket oly mértékben és oly módon fogja növelni, hogy oly összhelyzet álljon elő az egész személyes energiára nézve, mely a nevelendő egyén jövő hivatása szempontjából a legjobb. Melyik lesz ez az összhelyzet az egész személyes energiára nézve, vagyis a testi, értelmi és erkölcsi energia ama komplexumára nézve, mely a nevelő egyént képessé teszi a neki rendelt életmunka elvégzésére<sup>1</sup>?

Egyelőre még nem akarjuk a nevelendő egyén hivatását elemezni, vagyis nem akarjuk a számára rendelt életmunka tartalmát meghatározni. Erre később, mikor majd a megszerzendő egyes energiákat közelebről kell meghatároznunk, okvetlenül szükségünk lesz. Egyelőre azonban csak valamely formális principiumot akarunk keresni arra az arányra nézve, melyben a személyes energia három részének, a testi, értelmi és erkölcsi energiának, egymáshoz állania kell, hogy összetételük a kívánatos összenergia-maximumot létesitse. Hogy ezt a principiumot megtalálhassuk, közelebről kell megvizsgálunk a szóban forgó három energianemet és egymáshoz való viszonyukat.

6. Az ember a maga személyes energiájánál fogva végzi munkáját a földön, t. i. azt a munkáját, melyet hivatása ró reá. E munka általában oly munka kell hogy legyen, mely az emberiség javára szolgáljon, vagy mivel az emberiség élete nemzetek szerint van szervezve: mely a nemzet javára szolgáljon. E munkára mindenekelőtt erkölcsi (akaratbeli) energiája képesíti az embert. Az erkölcsi energiában egészben véve két tényezőt különböztethetünk meg. Kell, hogy tartalmilag a jóra, értékesre irányuljon és kell, hogy meglegyen a szükséges intenzitása a jónak hathatós munkálására. Ha a jóra irányított erkölcsi energiát *Kant* szavával *jó* akaratnak akarjuk uvezni, akkor azt is mondhatjuk, hogy a kellő erkölcsi energia a jó és egyszersmind erős akaratban fog nyilvánulni. A jó és erős akarat lesz a helyes nevelésnek legértékesebb eredménye. Hogy jó akarat a maga teljességében alig gondolható bizonyos értelmi belátás nélkül, azt minden akaratpszichológiai, illetőleg minden etikai elemzés igazolja. Hogy erős akarat pedig nem tud csorbitatlanul, folytonosan működni megfelelő vagy elegendő testi energia nélkül, az is bizonyos. Tehát már az erkölcsi energia kellő mértéke magában véve bizonyos fokú értelmi és testi energiát követel meg. Magának az erkölcsi energiának jóságbeli és erőbeli elemei sem függetlenek egymástól. Az akarat erőbeli egyoldalú fejlesztése hátrányára lehet az akarat jóságának. Az akarat erős, következetes, szívós volta magában, tekintet nélkül a jóságra, az erkölcsi célokra, erkölcsi hibákat vagy hiányokat mutathat fel. Az akarat kell hogy tudjon engedni, meghajolni, eltérni is: a makacsság, nyakasság, dacosság az erő bizonyos túlhajtása, a jóságnak, az erkölcsileg helyesnek korrektívumai nélkül. S így már magának az erkölcsi energiának nevelésén belül nem összes tényezőinek abszolút maximuma adja a kívánatos optimumot, hanem egy a maximális jóakarathoz mindig alárendelt maximális akaraterő, vagyis oly akaraterő, mely mindig a maximális jóakarathoz szolgálatában tud maximális lenni. Az erkölcsi energiának ez az optimuma, melyben, mint említettük, máris bennrejlének

értelmi és testi energiamozzanatok is, állítja aztán az emberi hivatás szolgálatába az ember értelmi és testi energiáját. A jó célok elérését akarni: ez az első. Az elérés, a munka eszközei az értelmi és a testi energia. Minél nagyobb az értelmi energia, annál gazdagabb, annál tartalmasabb, vagyis annál értékesebb lesz az emberi munka. Minél nagyobb pedig a testi energia, annál tovább tartó, annál több, annál eredményesebb lesz. A jóra irányított erkölcsi energia maximuma és ennek szolgálatában az értelmi és testi energiának oly maximuma, mely az erkölcsi energiának és egymásnak kára nélkül elérhető: ez a személyes energiának az az optimuma, melyre a nevelésnek törekednie kell. Hogy az energia maximumának célja döntő lesz az értelmi és a testi energia egyes tényezőinek kellő arányban való ápolására is, azt majd az egyes energiafajok tüzetes elemzése fogja megmutatni. Például az értelmi energiánál is a tartalmi tényezőnek (az ismeretek sokoldalúságának és terjedelmének) túlságos gyarapítása az intenzitásnak (elmélyedésnek, elmélkedés erejének) rovására történhetnék. Viszont a testi energiánál a pusztá erő gyarapítása (atlétaság) a testi energia egyéb tényezőinek kárát vonhatná maga után. Ezek a problémák a nevelés legnehezebb, legkényesebb kérdései közé tartoznak. Tárgyalásuk alább sok dolgot fog adni. Egyelőre beérhetjük a fent adott elemzéssel.

7. Egybefoglalva tehát az előadottakat, mondhatjuk: *A nevelés célja a növendék veleszületett személyes energiájának növelése az adott lehetőséghez képest a nevelés tartama alatt elérhető optimumra. A személyes energia optimuma pedig a jóra irányított erkölcsi (akaratbeli) energiának a maximuma, és ennek szolgálatában az értelmi és testi energiának oly maximuma, mely az erkölcsi energiának és egymásnak kára nélkül elérhető.* E cél elérésének sok a nehézsége. Első nehézsége a nevelendő egyénben rejlő veleszületett lehetőségek kellő felismerése és az általuk adott korlátok leküzdése. Egy másik nehézség a személyes energiát befolyásoló mindenféle oly tényező, mely a tulajdonképi nevelőn, illetőleg nevelőkön kívül működik, vagy hatáskörükön kívül esik. Hogy a nevelés eredménye a nevelendő egyénnel veleszületett lehetőségektől függ: az bővebb bizonyításra nem szorul. Attól az optimisztikus feltevéstől, hogy a nevelés bármely alaptermészetből kellő eljárás mellett nagyértékű személyiséget tud alakítani, vagyis hogy a nevelés mindenható: ma már nagyon távol vagyunk. De épúgy vissza kell utasítanunk azt a pesszimisztikus nézetet is, hogy a nevelés semmi vagy csak igen csekély hatással lehet a növendékkal veleszületett személyes energiára. A személyes energiának minden része fejleszhető, növelhető és semmi igazi tapasztalaton alapuló okunk nincs annak feltevésére, hogy normális esetekben egyik vagy másik része, például az erkölcsi energia, kevésbé volna idomítható, mint a többiek. Még inkább az fordulhat elő, hogy a veleszületett testi energia olyan kicsiny, a gyermek olyan gyenge vagy beteg a születésekor, hogy a leggondosabb testi nevelés sem fejleszheti testi energiáját egy minimális határon túl, vagy hogy elmebeli ereje annyira pathologice csekély, hogy alig emelhető számbaveendő intelligenciává, mintsem hogy az erkölcsi energia nem volna nevelhető – ha egyébbé nem, legalább a jó szokásoknak



bizonyos komplexusává. Ha némelyeknek (pl. Schopenhauernek) úgy látszott, hogy az erkölcsi energia, az ú. n. jellem a személyiségnek olyan alkotórésze, mely változhatatlan, a nevelés által nem idomítható, akkor ennek a balvéleménynek keletkezéséhez sok tényező járulhatott hozzá. Egyik főoka az, hogy a nevelésnek éppen erre vonatkozó ága a legkényesebb, a legnehezebb, a nevelő részéről a legtöbb gondot, következetességet és önmegtartóztatást követelő. Másodszer ennek legjelentősebb mozzanatai már abban a korban alakulnak ki, melyben a nevelők ritkán folytatnak tervszerű, átgondolt nevelőmunkát. Harmadszor a környezetnek öntudatlan hatása a személyes energiának e részét illetően a legintenzívebb, legtovább tart és a tudatos nevelő erők aránylag kevésbé ellensúlyozzák. Negyedszer a nevelésnek leggyakrabban található berendezése mellett, vagyis amikor a szülői házra esik a nevelés súlya, a nevelő egyén veleszületett erkölcsi energiájának alaptényezői, a hajlamoknak, diszpozícióknak stb. titokzatos szövedékei sokkal jobban egyeznek meg a nevelők erkölcsi energiájának megfelelő tényezőivel, mint amily mértékben e megegyezés a személyes energia egyéb területein található, ami a veleszületett jellegnek az erkölcsi energia terén nagyobb állandóságot biztosít, mint az értelmi vagy testi energia terén. Végre – de talán evvel sincs még kimerítve az idevágó okok sora – az erkölcsi energia nevelőinek elmélete van mindeddig legkevésbé kidolgozva, és míg az értelmi energia nevelése egyes részletkérdéseinek is nagy az irodalmuk (gondoljunk csak például az egyes tantárgyak metodikájára), addig az erkölcsi energia nevelésének irodalma csekély terjedelmű és kezdetleges, alig alapul komoly tapasztalaton és tudományos megfontolásokon és nem igen mutat az emberi művelődés folyamán valamelyes történeti folytonosságot vagy fokozatosságot. Talán nincs is az emberi tevékenységnek még egy területe, amelyen a haladás elmúlt századokhoz, talán évezredekhez képest oly kicsiny volna, mint éppen az erkölcsi nevelés terén. Mindez hozzájárulhatott annak a látszatnak az előidézéséhez, hogy az erkölcsi energia (jellem) olyasvalami, ami nem nevelhető, és amire nézve az egyénnel veleszületett alkat változatlanul megmarad az egész életen át.

De ha az erkölcsi energiát éppúgy, mint a testi és az értelmi energiát, nevelhetőnek kell is mondanunk, azt a nagy jelentőséget, mely az egész személyes energiára nézve a veleszületett tényezőket illeti, nem szabad kicsinyelnünk.

E tényezőknek kellő felismerése azonban, miként mondtuk, a lehető legnehezebb, és igen nehéz a nevelőmunkának hozzáalkalmazása is ezekhez a tényezőkhöz. Aránylag legkönnyebb talán a felismerésnek e munkája a testi energiára vonatkozólag, nehezebb az értelmi és legnehezebb az erkölcsi energiára nézve. A pedagógiának egyik feladata, hogy ezeknek a felismerésére szempontokat és módszereket nyújtson, illetőleg arról elmélkedjék, hogy miképpen alkalmazkodják a nevelő munka az egyes energiáknak felismert állapotaihoz.

8. A nevelőmunkának másik nagy nehézsége, miként jeleztük, azokban a növendék személyes energiáját befolyásoló tényekben rejlik, amelyek nem a növendék veleszületett természetében talál-

hatók, hanem a tulajdonképi nevelők körén kívül esnek, vagyis e nehézség azokban a növendék környezetéhez tartozó tényezőkben rejlik, melyek a nevelőkön kívül hatnak a növendékre. Siessünk hozzátenni, hogy itt csak egyrészt a személyes, másrészt egyéb kulturális tényezőkre gondolunk. A környező természet tényeit ugyanis, amelyek szintén befolyással vannak a növendék fejlődésére, nem akarjuk a tudatos nevelők versenytársainak tekinteni, hanem csak a tudatos nevelőktől a nevelés munkájában közvetlenül felhasználható eszközöknek. Azok az emberek azonban, akik a növendéket a hivatott nevelőkön kívül körülveszik, vagy a közelében levő kulturális tényezők (utcák forgalma, kirakatok, sajtótermékek stb.) a hivatott nevelőknek valóságos vetélytársai, sokszor ellenfelei. Ezeknek egy része az, melyet egy kiváló pedagógus (Ziller) rejtett nevelőtársaknak nevezett. Lehetetlenség, de helytelen is volna a nevelést mesterségesen olyan feltételek közt folytatni (Rousseau Émihje), hogy a vetélytársak vagy ellenfelek teljesen hiányozzanak. A növendéket a társaságban, a kultúrában való életre neveljük, mert emberi hivatása ebbe az életbe fogja helyezni és a nevelés éve alatt sem tudjuk őt a társadalmi és kulturális élet minden tényezőjétől elszigetelni. A hivatott nevelőknek csak az lehet a feladatuk, hogy mindezeket a rajtuk kívül levő tényezőket, ezeket az „együttnevelők”-et (például: cselédség, pajtások, rokonság, utcai jelenségek stb.) minél jobban felismerjék, előmozdító elemeiket felhasználják, a hátráltatókat vagy ártalmasakat pedig ellensúlyozzák vagy megsemmisítsék. Ezek a környezetbeli tényezők épügy tartoznak azok közé az adottságok közé, melyekkel a nevelőnek mint a maga műi-kájának feltételeivel vagy korlátaival számolnia kell, mint a növendéssel veleszületett jó és rossz tulajdonságok vagy egyéb a növendékre vonatkozólag adott tények: a növendék családi körülményei, szülőhelyének földrajzi fekvése stb., melyeknek mindnyájuknak valami szerepe lesz a növendék személyiségének kialakulásában. Mindent lehetőleg felismerni, lehetőleg felhasználni vagy lehetőleg leküzdeni, mindenestre számbavenni, de soha semmi tényezőt meg nem vetni vagy kicsinyelni: leszi a nevelés nagy gondja mindezekre nézve.

9. De vájjon csak a növendék veleszületett természetében vagy adott környezetének a tulajdonképi nevelőkön kívül eső részében rejlenek-e a nevelés nehézségei! S maguk a hivatott, a kötelességszerű nevelők egészen nevelői feladatuk magaslatán állanak-e? Mindenekelőtt: a legelső és legjelentősebb nevelő személyeknek, a szülőknek, megvan-e nevelői feladatukhoz a kellő képesítésük? Megvan-e mindenekelőtt általában véve az az erkölcsi tökéletességük, mely őket erkölcsi hivatásra szánt gyermekeik nevelésére képesekké teszi? Nem kell-e Goethe szavaira gondolnunk:

Man könn't erzogene Kinder gebären,  
Wenn die Eltern erzogen wären. (*Zahme Xenien*, IV.)

S hányan vannak közülök nagy és nehéz nevelői feladatuk tudatában? Hányan közülök gondolták át a nevelés egészét céljával és eszközeivel együtt? Vagy épséggel hányan közülök olvastak el

valamely a nevelésről szóló komolyabb munkát elejétől végig? De tegyük fel, hogy átgondolták a nevelést, hogy van is erre nézve tervek és programjuk, hányan képesek arra a folytonos önfeláldozásra, melyet a nevelés munkája követel<sup>1</sup>? Nem arra az önfeláldozásra gondolunk itt, mely idő, pénz, éjjeli nyugalom, kényelem stb. feláldozásában áll, és amelyre nézve – hála Istennek – még sok jó példát találunk apák és anyák között, hanem azokra a még súlyosabb áldozatokra, melyeket a szülők a szokásokról való lemondással, a temperamentum, az indulatok, az idegek fegyelmezésével hozni kötelesek volnának és amelyeket oly nehezen, oly ritkán hoznak. Fényűzést és takarékoságot, haragot és becézést, vágyat, indulatok kitörését és elfojtását, bánatot és örömet, sietést és lassúságot: mindezt mindig a nevelésnek alárendelni, melyik szülő, vagy hány a sok ezer közül képes erre? S amire a szülők nem képesek, képesek-e rá a többi hivatásos nevelők, a házi nevelők és iskolai tanítók? Ők sincsenek mindig eléggé áthatva feladatuk jelentőségétől, nekik sem elegendő öncél a nevelendő egyén, bár egészben véve talán tudatosabb és átgondoltabb, legalább is rutinosabb a működésük. De a rutin sokszor sablonossá teszi munkájukat és hiányzik belőle a lélek, a szeretet, a lendület. S akikben ez megvan, ami már nagyon sok ugyan, azok sokszor idegeiknek, indulataiknak, hiúságuknak rabjai és saját egyéniségük gyengéi által még szaporítják a nevelés nehézségeit. S ha egyik vagy másik hivatásos nevelő tényezőben megvannak is az átlagosnál nagyobb mértékben a nevelői erények: a nevelői bölcsesség, erély és fegyelmezettség, akárhánszor hiányzik közte és a többi hivatásos nevelő tényezők között a szükséges harmónia, az üdvös együttműködés. Ki mondhatja, hogy a hiányok, a fogyatékoságok itt közölt felsorolása túlságosan pesszimiztikus? Ki tagadhatná, hogy a nevelés célja elérésének egyik főnehézsége magában a hivatásos nevelők személyiségében van? *A nevelők nevelése* a nevelőfeladat kellő teljesítésére képes személyiségekké a nevelés problémáinak egyik legjelentősbike. Annak az átlátásnak mélyítése, hogy a nevelőnek mennyire szüksége van folytonos önnevelésre nagy feladatának teljesítése céljából, minden pedagógiai tanulmányok főeredménye kellene, hogy legyen.

## II. A személyes energia és alkotórészei (fajai). – A nevelés ágai.

10. Bevezető fejtegetéseinkben többször használtuk a „személyes energia” terminust. Beszéltünk a személyes energia részeiről, az erkölcsi, értelmi és testi energiáról is. A személyes energia növelésében láttuk a nevelés feladatát. A személyes energia egyes alkotórészeinek kellő mértékben és arányban való előállítását tekintjük a nevelés céljának. Hogy e feladatot, e célt világosabban, részleteiben is, magunk előtt láthassuk és azokról az eljárás módokról is elmélkedhessünk, melyekkel e feladatot végeznünk kell, hogy a célt elérhessük: tüzetesebben kell elemeznünk, illetőleg közelebbről meghatározunk a személyes energia ez alkotórészeinek tartalmát.\*

\* A következő ejtegetés első alakjában Ostwald Annalen der Naturphilosophie c. iolyoiratában jelent meg *Persönliche Energie* címmel, magyarul pedig az Uránia

Életünk, akárhogy fogjuk is fel rendeltetését, mindig munka végzésében áll. Még a legszélsőbb egoizmus vagy legalacsonyabbrendű hedonizmus irányítása mellett is munkát végez az ember. Élvezeti eszközeinek megszerzése, önző céljainak hajhászása is bizonyos nemű munkát követel tőle, sőt maga az élvezés is jár fizikai értelemben munkával. Minél magasabbrendű, minél nemesebb altruisztikus vagy univerzalisztikus célok vezetnek az embert, minél inkább lép a személyes erő kifejtésének, az aktivitásnak erkölcsi célja a nyugalom és az élvezés céljai helyébe: annál inkább, annál nagyobb mértékben lesz az ember munkát végző lény. A munka a célok nemesbedésével, a tevékenység fokozódásával és terjedésével mind többgúvá és bonyolultabbá lesz, egyszersmind szellemibb természetűvé is. De munka az élet mindenki részére: majd inkább testi,

1910-i évfolyamában *Személyes energia* címmel. Hadd álljon itt az utóbbinak bevezetéséből az elmélet tudománytörténeti igazolása:

„Az energia fogalma tulajdonképpen a filozófia talaján termett, sokáig és a közönséges életben ma is pszichológiai és etikai értelemben használják, s csak a XIX. század második felétől kezdve jut a természettudományban nagyobb szerepre (úgy látszik, némileg nemzetgazdaságtani analógiák hatása alatt is), és ha most ismét a szellemi tudományok terén kívánunk e fogalomra vonatkozólag természettudományi analógiákkal élni, ebben semmi meglepő nincs. A tudományok történetében sokszor ismétlődő jelenség ez. Egy ma az energia fogalmánál is nagyobb terjedelemben használt fogalommal, a fejlődés fogalmával, hasonlóan vagyunk. A szellemi, történeti tudományok teremtették, használták és fejtették ki először, tőlük vették át a természettudományok és ma ismét átültetik a természettudományokból az e fogalom segítségével nyert eredményeket a történelmi tudományokba.

E tudománytörténeti jelenségek bizonyos, részben öntudatlan, részben tudatos törekvésből erednek, melyet ismeretelméleti monizmusnak nevezhetünk, megkülönböztetésül a metafizikai monizmustól. Míg az utóbbi magának a természeti és történelmi világnak azonosságát igyekszik bizonyítani, addig amaz ezt nem vitatja és csak arra törekszik, hogy a kétféle világra vonatkozó fogalmakat azonos főkategóriák alá rendelje és a kétféle világra vonatkozó tételeket azonos principiumokra vezesse vissza. Ha a gondolkodás e törekvés mellett nem tesz erőszakot az egyik és a másik világ vizsgálatán és nem akarja egyszerűen az egyiket a másiknak kaptafájára húzni, hanem nyugodtan engedi, hogy a természettudományok a maguk módja szerint kutassanak, a történelmi tudományok pedig szintén a maguké szerint, és csak a külön-külön nyert eredményeknek bizonyos egyformává tételéről van szó, akkor ebben az eljárásban semmi veszedelem nincs. Nemcsak nincs veszedelem, hanem heurisztikus tekintetben, új szempontok és problémák szerzése által még jelentőségessé, illetőleg gyümölcsözővé is válhatik. Éppoly kevésbé veszedelmes ez az eljárás, mintha a fizika egyik része elméleti összeállításában vagy problémafelvetéseiben egy másik rész összeállításából és problémáiból veszi analógiáit. Veszedelem csak akkor támad, ha az analógiákat egyszerűen átültetik az egyik területről a másikba, a nélkül, hogy az illető terület sajátos vizsgálataival próbára tennék az analógiák helyességét vagy épen értelmét. Ez volt például a tudománytörténelem ítélete szerint a Schelling-féle természetfilozófia hibája, és ez az én meggyőződésem ezert a Spencer nyomán indult szociológiai elméletek nagy részének a hibája a történettudomány szempontjából.

De nem akarom itt ezen általános tudományelméleti fejtegetéseimet tovább folytatni; nagyon is messzire vinnének. Csak az alább kifejtett gondolatokban követett eljárásomnak némi igazolásul kívántam a fent írottakat előrebocsátani. Én ugyanis Pedagógiai természetű tanulmányaim folyamán bizonyos a pedagógiai, azaz alkalmazott pszichológiai és etikai spekulációban már régen használt fogalmaknak energetikai fogalmakkal való párhuzamosságát véltem észrevenni és ebből azt a bátorságot merítettem, hogy bizonyos pedagógiai tételeknek energetikai formulázást adjak, ami aztán különféle pszichológiai fogalmaknak újabb elemzésére ösztönzött. Az energetikának szellemi folyamatokra való alkalmazásában Ostwald is elüljárt a „Naturphilosophische Vorlesungen”-ban, és folyóiratának első kötetei is tartalmaznak idevágó impulzusokat.

majd inkább szellemi munka, majd inkább vezető, majd inkább függő, majd kezdeményező, majd végrehajtó munka.

Akármilyen természetű is azonban e munka, három tényező kell mindig az elvégzéséhez. A közvetlen végrehajtás mindig testi munkával, a testi organizmus igénybevételével jár. A legszubtilisabb szellemi munka, a legmagasztosabb érzelmi megindulás, a világtól legelfordultabb aszkézis sincsen testi munka nélkül.

A testi munkához csatlakozik, többnyire vezeti, ellenőrzi, szabályozza értelmi munka. A legnyersebb, leggépiesebb, leglélekölőbb testi munka sincsen valamelyes kísérő értelmi munka nélkül. Az ember ezerágú kultúrmunkájában ennek jut a legnagyobb rész. Nincs ipar, nincs kereskedelem, nincs technika, annál kevésbé van tudomány, irodalom, művészet, állami élet, joggyakorlat, közigazgatás stb. értelmi munka nélkül. A testi munka oekonomiájának kellő berendezésében az értelmi munkáé a főszerep.

De az értelmi munka a testivel együtt egy nagyobb úr szolgálataiban áll. Mind a kettőt megindítja, előre viszi vagy tartóztatja az emberi akarat. Ezen múlik az egész emberi munka értéke. Tőle függ, vajjon oly munkát végez-e az ember teste és értelme, mely a többi emberek, az egész emberiség munkáját segíti, vele egyirányú, vagy pedig olyant, mely vele ellentétes és eredményeit csökkenti, más szóval jó vagy rossz-e az ember munkája. Esetleg az is az akaraton fordul meg, vajjon egyáltalában végez-e az ember munkát. Még az is megtörténhetik, hogy egészen lehetetlenné teszi az ember munkáját megsemmisítve a dolgozó szervezetet, vagy legalább is lomha tétlenségre kárhóztatva azt minimumra redukálja munkáját. A testi és értelmi munka így mennyiségére nézve is, minőségére nézve is az akaratától függ. Az akarat munkáját elválasztva az értelmi munkától és a testitől, melyektől tudatunkban mindig elkülöníthető, leghelyesebben erkölcsi munkának fogjuk nevezhetni. Hogy az egész emberi munkát nézve övé a primátus minden tekintetben, azt sokáig bizonyítani nem kell.

E háromféle munka végzésére külön-külön képesség van az emberben. Ha a munka végzésére való képességet általában energiának nevezzük, az embernek munkára való képességét személyes energiának mondhatjuk, miként már fentebb tettük. A fent körülírt háromféle munka végzésére való külön-külön képességnek megfelel a személyes energiának egy-egy alkotórésze, t. i. a testi, értelmi és erkölcsi energia. E háromféle energiát fejti ki az ember minden munka végzése közben. A költő szavaival élve, „ész^ erő és szent akarat” kell minden emberi munkához. Ezt a hármasságot kifejezi maga a nyelv is, mikor az egyik vagy a másik energiakategóriához tartozó emberi sajátságokat megjelöli. Az ember erős vagy gyenge, továbbá okos, értelmes, eszes, bölcs, vagy pedig oktalan, balga, ostoba, esztelen, buta, végül buzgó, szorgalmas, következetes, kitartó, szenvedélyes, bátor, lelkes, vagy pedig lusta, közömbös, lomha, szélsőséges, habozó, gyáva valamely munka elvégzésében vagy elvégzésére. Mind a háromféle kategóriához tartozó tulajdonság számbajön, mikor arról van szó, hogy valaki valamely feladatot, azaz valamely munkát elvégezzen. Egyik kategória sem cserélhető fel a

másikkal, egyik kategóriához tartozó tulajdonság sem vezethető vissza egy másik kategóriához tartozó tulajdonságra. S e három sorozat nem szorul egy negyedikkel való kiegészítésre, vagyis nem található valamely emberi feladat teljesítésére szükséges oly tulajdonság, mely nem volna sorozható a fentírt három kategória valamelyikébe. Vagyis e háromféle energia határozottan különválnak egymástól és együttvéve teljesen kimeríti a személyes energia tartalmát. Ezentúl egyszerűség kedvéért a személyes energiának e három, egymástól határozottan különváló alkotórészét a személyes energia három fájának akarjuk nevezni és röviden, mint néha már előbb is tettük, mint energiafajokról fogunk róluk szólni.

11. Az ember értékessége, mint könnyen belátható, nemcsak személyes energiája mennyiségétől függ, hanem függ az energiának – úgyszólván – irányától is, attól, hogy mire, milyen munkára használja az ember a maga energiáját. Már fent mondtuk, hogy az ember akaratán múlik, vajjon oly munkát végez-e, mely a többi emberek, az egész emberiség munkáját segíti, vele egyirányú, vagy pedig olyant, mely ellentétes vele és eredményeit csökkenti, más szóval, jó vagy rossz-e az ember munkája. Értékes személyes energiának már most csak az olyan személyes energiát fogjuk mondhatni, mely jó, azaz az egész emberiség munkáját elősegítő munkára képesíti az embert.

Miként az egyes embernek energiára van szüksége munkája végzésére, úgy az egész emberiségnek is bizonyos, az egyes személyes energiákból összetevődő (persze nem pusztán additív módon előálló) összenergiára van szüksége. Az egyes emberek energiája részben gyarapítja az emberiségnek az összenergiáját (akkor ugyanis elősegíti az emberiség munkáját), részben pedig csökkenti (amikor hátráltatja az emberiség munkáját). Ha valami jót cselekszünk, azaz olyasvalamit, ami az emberiség összenergiáját fenntartja vagy gyarapítja, és nem véletlenül vagy kényszernek engedve, hanem önként cselekedjük (ennek a szubjektív mozzanatnak még hozzá kell járulnia az értékesség objektív mozzanatához, ha nemcsak jó munkáról beszélünk, hanem jó cselekedetről is), akkor azt is akarjuk, hogy más ember is, lehetőleg mindenki ily értelemben cselekedjék, mert hiszen különben a mi energiát fenntartó munkánkat mások munkája lerontaná.

Ez a kritérium: gyarapítja, illetőleg fenntartja-e valamely cselekedet az emberiség összenergiáját, mindig elegendő annak eldöntésére, jó vagy rossz-e. Ezt egy-két egyszerű példa könnyen meg fogja világítani. Valamely ember megsemmisítése feltétlenül rossz valami, mert közvetlenül evidens csökkentése az emberiség energiájának. De ha a megsemmisítés valamely értékes energiafenntartás, pl. egy nemzet energiájának s így közvetve az emberiség összenergiájának fenntartása érdekében történik, mint ahogy ezt egy jogos nemzeti háború esetében látjuk, jónak kell mondanunk. Egy tudományos expedíció, mely több egyén életének megsemmisülésével, vagyis az emberiség összenergiájának csökkenésével jár, mégis jó cselekedetet végez, mert hathatós módon gyarapítja az emberiség értelmi munkáját, ami egészben véve az emberiségre nézve nagyobb

energianyereséget jelent, mint amekkora ama pillanatnyi energia-vesztés. Valamely egyén önfeláldozása, mártírúma nagy erkölcsi eszméért már azért is jó cselekedet, mert példája az emberiség erkölcsi energiáját nagyobb mértékben gyarapítja, mint amennyivel az egyéni energiának elveszése által csökkent

A következőkben rövidség okáért, ha külön nem hangsúlyoztuk a szónak általánosabb értelemben való használatát, csak az ilyen jó munkára való képességet, vagyis csak az értékes személyi energiát, vagy ha úgy tetszik, a pozitív személyes energiát fogjuk személyes energiának nevezni, s így felállíthatjuk a következők számára ezt a definíciót:

*Személyes energia az egyes ember képessége arra, hogy az emberiség összenergiáját gyarapítsa vagy legalább is fenntartsa.*

12. Az utóbbi definíciót az a szemrehányás érhetné, hogy benne a diallélának bizonyos neme rejlik, amennyiben viszont az emberiség összenergiáját az egyes személyes energiák összege gyanánt kell definiálni, s így definíciónk majdnem ilyen alakot öltethetne: A személyes energia az egyesnek képessége oly munka végzésére, mely a személyes energiák összegét fenntartja vagy gyarapítja.

Közelebbről megnézve a dolgot, még ilyenmű definíció sem volna értelmetlen vagy feltétlenül hasznavehetetlen. Jelentsen például  $x_n$  valamely egyes személyes energiát és  $x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n + \dots$  az emberiség összenergiáját, akkor a mi definíciónk azt mondja, hogy  $x_n$  csak akkor nevezhető személyes energiának, ha hozzájárulása ehhez a summához ennek a mennyiségét fenntartja vagy gyarapítja. Ha az összenergiát csak arithmetikai összegnek, vagyis pusztán összeadási eredménynek kellene tekintenünk, akkor  $X_n = 0$ -nak kellene lennie, hogy a mi meghatározásunk értelmében személyes energia lehessen. Csakhogy a dolog a valóságban nem ilyen egyszerű. Az egyesnek energiája nem mint egyszerű összeadandó járul a meglevő többi energiákhoz, hanem mint ezeket sokféleképpen befolyásoló és tőlük is sokféleképpen befolyásolt tényező, és az emberiség összenergiája mint igen komplikált függvény jelenik meg, melyet sem összegnek, sem egyszerű szorzatnak analógiája nem jellemezne megfelelő módon. De mindenesetre van értelme, ha azt mondjuk, hogy ha az illető változó mennyiség a maga hozzájárulásával fenntartja vagy gyarapítja a functio nagyságát, akkor személyes energiának nevezzük.

Még több értelme lesz azonban ennek a definíciónak, ha az összenergiát önállóan, nem mint az egyes energiák függvényét, tudjuk meghatározni. Kísértsük meg ezt is. Az emberiség összenergiája, ha az energiának alapjelentésére megyünk vissza, az emberiség képessége munkára. Elemezzük most az emberiség munkáját a maga összességében.

Az emberiség munkája mindenekelőtt magától két főrésze oszlik: arra a munkára, melyet az őt környező természetnek felhasználására, és arra, melyet sajátmagának hasznossá tételére fordít. Az előbbi munka gazdasági-technikai, az utóbbi szociális-politikai természetű. Tökéletes uralom a természet felett a legmagasabb

gazdasági és esztétikai elvek értelmében és az emberiség tökéletes szervezése a legfelsőbb erkölcsi elvek szerint: ezek volnának a munka ideális céljai. De ha az emberiség munkateljesítményeire csak futólagos pillantást vetünk is, azt látjuk, hogy a munkának e két csoportja mellett végzi az emberiség a munkának egy harmadik nemét is, mely ugyancsak a fentemlitett két nagy célt szolgálja, de oly nagy tért foglal el az emberiség munkafelosztásában, hogy külön csoportnak kell venni. Az emberiség leghatalmasabb munkaeszköze és haladásának legerősebb tényezője ugyanis a folytonos közlés arról, hogy mit végzett egy bizonyos időpontig a maga munkájából és hogy miképen szándékozik tovább dolgozni. Az emberiség művelődési munkája nemzedékről-nemzedékre minduntalan újabb bábeli torony volna, ha az emberiség nagyszabású közlőmunkája nem gondoskodnék a munka szimultán és szukcesszív folytonosságáról. Az emberiségnek e munkája a tudományos-irodalmi, vehikulum a beszéd és az írás, melyeket a logikus gondolkodás gyeplői igazgatnak és korlátoznak.

Mindent, amit az emberiség mai napig végzett, e három kategória alá sorozhatunk. Az anyag leigázása, a gondolatok elterjedése és az akarat szervezése e hármas munka eredménye. Az emberiség összenergiája a munka e három nemének folytonos végzésére irányul. De eddigi és mai munkafelosztása szerint nem egységes nagy testben végzi az emberiség ezt a munkáját, hanem nemzetenként, egyes országhatárokon belül, a nemzeti államban nemzeti nyelv és irodalom segítségével. Az emberiség összenergiája mai szerkezete mellett nemzeti energiákból tevődik össze és csak a nemzetek energiái aztán egyes energiákból.

E munka summáját az emberiség művelődési munkájának akarjuk nevezni és eredményét az emberiség műveltségének. Az emberiség összenergiája tehát képessége a művelődési munkára és *az egyes ember energiája: az egyes ember képessége arra, hogy az emberiség műveltségét, azaz anyagi haladását, értelmi és erkölcsi fejlettségét fenntartsa vagy gyarapítsa.*

Tekintettel arra, hogy az emberiség, miként mondtuk, nemzetekre van tagolva, az utóbbi formula így is szövegezzhető: *A személyes energia az egyes ember képessége arra, hogy a nemzeti műveltséget gyarapítsa vagy legalább is fenntartsa.* A nemzet művelődési munkájának szüksége van a személyes energiának mind a három nemére: a testi energiára épűgy, mint az értelmi és erkölcsi energiára. Némi részletezéssel tehát ezt mondhatjuk: A személyes energia az egyes ember testi, értelmi és erkölcsi képessége arra, hogy a nemzet műveltségét és általa az emberiség műveltségét gyarapítsa vagy legalább is fenntartsa.

Azt nem akarjuk most közelebbről megvizsgálni, vájjon az energiának e három neme között fennáll-e és milyen mértékben az együttműködés minden szükségessége mellett valamely rangkülönbség is, de első pillantásra is szembeűnő az akaratnak, vagyis az erkölcsi energiának bizonyos primátusa, amennyiben rajta múlik minden munka megindítása és irányítása, valamint világos az is, hogy a testi munka csak utána jár az őt megelőző elhatározásnak



és meggondolásnak, s azért ezentúl ezt a sorrendet akarjuk követni: erkölcsi, értelmi és testi.

Nézzük most egyenként a személye« energiának ezt a három alkotórészét.

13. Min alapszik az *erkölcsi energia*? Mi kell hozzá, hogy legyen valakiben az erkölcsi képesség arra, hogy a nemzet művelődési javait fenntartsa és gyarapítsa? Más szóval, hogy azt akarja, ami erre a célra személyes munkául szükséges?

Mindenekelőtt világos, hogy ennek az erkölcsi képességnek sokféle viszonyban kell nyilvánulnia. Az egyes ember akarata a legkülönbélebb vonatkozásban van saját magatartásához és embertársaiéhoz. Ám a törekvés, hogy ezeket a vonatkozásokat úgy alakítsa, amint az emberiség összenergiájára nézve a legelőnyösebb, teszi épen azt a munkát, mely az erkölcsi energiára vár, sokoldalúvá és terjedelmessé.

Ennek a sokoldalúságnak főirányait megtaláljuk, ha meggondoljuk, hogy az, embernek mindenekelőtt saját magára nézve – függetlenül embertársaitól – kell akaratot kifejteni. Ez az akarat épen abban a törekvésben fog nyilvánulni, hogy személyes energiáját maximummá fejlessze. S így a *tökéletességre* vagy öntökéletesítésre vonatkozó törekvésben van az erkölcsiségnek első főiránya. Másodsorban kell az embernek embertársaival szemben – sajátmagára nem tekintve – erkölcsi energiát érvényesíteni. Arra kell igyekeznie, hogy a többi emberek személyes energiáját gyarapítsa, vagyis mindazt támogassa, ami a többiek személyes energiájára nézve kedvező és mindazt akadályozza, ami rá nézve kedvezőtlen. Vagyis a szeretet mások iránt, a *jóság*, jelzi az erkölcsiség második főirányát. De az egyes ember nem áll elszigetelten magában, elválasztva embertársaitól, hanem cselekedve és szenvedve bent soraikban. Személyes energiáik irányai érintkeznek és kereszteződnek, majd kiegészítik egymást, majd pedig ellentétesek egymással, s a viszonyoknak e zűrzavarában az erkölcsiségnek kell rendet teremtenie. *Igazságosságnak* nevezzük az erkölcsiségnek ezt a tényezőjét, mely szabályozza az egyesnek akarati viszonyait, amennyiben mások akarati viszonyaiba ütköznek. A tökéletességre, jóságra és igazságosságra való törekvés vezeti az embert a sajátmagára, másokra és sajátmagának másokhoz való viszonyára irányuló akaratában. Az erkölcsös embernek e főtörekvései még egyes ágakra és árnyalatokra bomlanak, de ezeket a későbbi, a részletes elemzést adó fejezetben akarjuk tárgyalni.

Akiben a tökéletességhez, jóságához és igazságosságához való akarat él, melyet folytonosan kell érvényesíteni és mind nagyobb feladatok teljesítésére alkalmazni, az erkölcsileg teljes ember. Minél hatalmasabb lett az ember saját energiája, minél több ember veszi körül, minél bonyolódottabbak a viszonyok az egyes ember és környezete között, annál tartalmasabb, annál többoldalú, annál gazdagabb ez az erkölcsiség.

De az erkölcsi akarásban való e gazdagság magában véve még nem adja meg egészen a személyes energia erkölcsi tényezőjét. A leggazdagabb erkölcsi akarás, az erkölcsi törekvésekkel és maxi-

mákkal való telítettség még nem teszi az embert erkölcsi tekintetben eléggé energikusá, ha az erkölcsiség gazdagságához nem járul hozzá még egy tényező, t. i. a jellem erős volta» vagyis az intenzív, független, szabad kitartás az egyszer akart derék, jóságos és igazságos cselekedet mellett. Az olyan ember, akiben megvan a legmélyebb vágy a tökéletesség után, a legnagyobb gazdagság szeretetben és jóságban, a legnemesebb lelkesedés igazságosság és méltányosság iránt, de aki amelletts tova ingadozik, külső befolyásoktól és belső hangulatoktól függ, nem szabad és nem szilárd, szóval nem erős jellem: annak erkölcsi energiája gyakran kevésbé értékesnek tűnik fel, mint egy erkölcsileg szegényebb, de szabadabb és erősebb személyiségé. A jellemnek ez erős voltában benne van épúgy a tökéletességre való folytonos törekvés, mint a tökéletlenségnek folytonos távoltartása, folytonos intenzív gondoskodás arról, ami másnak jó, mint elhárítása annak, ami másnak fáj, folytonos intenzív vonzódás az iránt, ami igazságos, és gyűlölet az iránt, ami igazságtalan.

Az erkölcsi akarás gazdagsága és nagysága a jellem szabadságával és erejével együtt teszi az egész erkölcsi energiát.

#### 14. Vizsgáljuk most az *értelmi energiát*.

A személyes energia értelmi része arra szolgál, hogy az ember helyesen felismerje a végzendő munka feltételeit és lefolyását, kellően megfontolja céljait és eszközeit, úgyhogy azt, amire az erkölcsi energia törekszik, a testi energia a megfelelő módon végezhesse.

Az értelmi munka fajainak és eszközeinek felismerése az értelmi energiának első feladata. Az emberi munka három csoportjának megfelelőleg, amint fent megjelöltük, van három főterület is, amelyre az értelmi energia irányul: természet, történelem és irodalom. Ezek, ha jól értjük és helyesen elhatároljuk, kimerítenek – a vallás és a művészet magaslatáig – mindent, amire emberi ludas vonatkozhatik. Aki a természeti létet, a történeti cselekvést és a nyelvi nyilvánulást tartalmuk és alakjuk szerint teljesen megismerte, az mindent ismert meg, ami nekünk, embereknek, adva van és tőlünk megismerhető. Az erre a három főterületre vonatkozó ismeret az emberiség élete folyamán sokszáz disciplinára oszolt, de mindezek ama három főcsoportba sorozhatók.

Az emberi intelligenciának egész terjedelme a maga sokoldalúságában visszavezethető erre a háromra. Ha valamelyik e három oldal közül hiányzik az emberi tudás és gondolkodás egészéből, – igaz ugyan, hogy a legelhanyagoltabb intelligenciában is található valamicske belőlük – akkor előáll az értelmi energiának oly szegényessége, mely nem maradhat feltűnően rossz következmények nélkül. Oly ember, aki egyáltalában nem ismerné a természetet technikai-gazdasági és matematikai-esztétikai oldalára nézve – ha ilyen ember egyáltalában gondolható – époly kevéssé végezhetné az emberiség érdekében szükséges munkát, mint az olyan, aki az emberiség társadalmi életével, amint államban, egyházban, családban stb. kialakult, egészen értelmetlenül áll szemben, és az emberiség munkájának minden mélyebb megértéséről le kell mondania annak, aki előtt az irodalom teljesen el van zárva és akinek részére a nyelv

finom szerkezete egészen hozzáférhetetlen. Csak abban, aki a természet, a történelem, az irodalom ismeretének bizonyos fokát – mind tartalmi, mind alaki elemekre vonatkozólag – egyesíti magában, lesz meg a kellő értelem embertársainak művelődési munkája iránt és csak az vehet részt ebben a munkában. Ez a sokoldalúság mindenekelőtt tényezője az értelmi energiának.

De ez az energia nagyon béna volna, ha az értelmi műveltség elemeinek pusztá befogadásában merülne ki. Ilyenmő befogadás még a felvett elemek részére sem tudna tartós fennmaradást biztosítani és semmiesetre sem válnának ilyen pusztán nyugvó elemek az értelmi munkának ható tényezőivé. Hogy azokká lehessenek és saját maguknak is erősebb élet és növekedés juthasson, szükség van ezeknek az elemeknek intenzív felfogására, vagyis oly felfogására, melylyel velejár folytonos vágyakozás új elemek után, törekvés az újnak és a réginek mind újabb kombinációjára és a közvetlenül befogadottaknak folytonos spekulatív továbbszövésére. A felfogásnak ezt a tényezőjét, mely a befogadott értelmi elemeknek állandó aktivitást biztosít, legjobban evvel a szóval jelölhetjük: *érdeklődés*. Csak az érdeklődés adja meg az értelmi elemek sokoldalúságának az erőt arra, hogy hasson és adott alkalommal végezze a tőlük várható munkát. Ez az érdeklődés majd a szemlélet frissességében, majd az asszociáció gazdagságában, majd pedig az elmélkedés erejében nyilvánul. Minél nagyobb ez az érdeklődés, annál nagyobb az értelmiség ereje.

Amikor a befogadóképesség gazdag sokoldalúsága az érdeklődés nagyobb intenzitásával egyesül, akkor megvan az értelmi energia a maga teljességében.

#### 15. Elemezzük most végre a *testi energiát* is.

Amit a testi munkára való képességtől várhatunk, az is kétféle. Mindenekelőtt azt kívánjuk, hogy testünk akaratunknak impulzusait, miután értelmünk ezeket még kiegészítette és módosította, lehető gyorsan és biztosan s egyúttal könnyedén (erőt kimélő, gazdaságos módon) és tetszetősen hajtsa végre. Azaz testünket oly állapotba kívánjuk juttatni, melynél fogva valamennyi szerve képes legyen az akarat részéről osztott parancsokat a jellemzett módon teljesíteni. Mindenekelőtt szemünktől, kezünktől és lábünktől, de mellettük testünk többi szerveitől is követeljük azt a készséget, melyet, ha *egy* szóval akarjuk jelölni, leginkább *ügyességnek* nevezhetünk. A szem élességét, a kéz biztosságát, a láb gyorsaságát, a testtartás helyességét, a mozdulatok könnyedségét és kecsességét, mindezt akarjuk e szó alá foglalni, itt is még fenntartva magunknak későbbre a további részletezést.

De minden testi ügyesség, minden készség és engedékenység a test részéről az akarat parancsai iránt, minden könnyedség és kellem csak egyik oldala a testi energiának. Ez az egyik oldal egymagában még nem biztosítja az akarat impulzusok végrehajtásának teljességét és tartósságát. Hogy az ügyes és gyakorlott test elegendő és eredményes munkát végezzen, épnek és erősnek kell lennie. Azaz minden szervnek azt a munkát, amelyre kész és képes, teljes intenzitással és tartósan kell végezni tudnia, a nélkül, hogy használhatóságában egyhamar megfogyatkozzék.

Csak ahol az ügyesség a kellő erővel egyesül, van meg teljes mértékben a testi energia. Aki a testi energiának mind a két tényezőjével dicsekedhetik, az testi tekintetben egész ember.

16. így végignéztünk a személyes energiának mindhárom alkotórészén. Azt találtuk, hogy mindhárom energiafaj hasonló szerkezetet mutat. Mindegyik energiafaj két tényezőből áll. A tényezők egyik sora – az erkölcsiség, a sokoldalúság, az ügyesség – egy több oldal felé tagozódó tartalomtól áll. E tartalomnak megvan már ép ez oldalak számától függő sokfélesége és már ennek folytán bizonyos terjedelem természetét mutatja. Ehhez hozzájárulnak még más kvantitatív természetű elemek is, úgymint az erkölcsi elvek többé-kevésbé sokoldalú megokolása, a különféle tudományterületeken belül a tudásnak kisebb vagy nagyobb gazdagsága, az egyes szerveknek kisebb vagy nagyobb ügyessége. Mindebben sokféleség, sokaság, extenzitás mutatkozik előttünk.

Másképpen áll a dolog a másik tényezőre nézve. Itt, a jellemzilárdságnál, az érdeklődésnél, a testi erőnél nem sokaságról vagy sokféleségről van szó, hanem hatóképesség fokairól, erősségekről, intenzitásokról. Olyasvalamiről van ezeknél szó, mint például a hőmérséklet fokánál.

Látjuk tehát, hogy a személyes energiának mind a három faja két-két tényezőre bomlik, melyek közül az egyik sokaságnak, a másik pedig erősségnek a természetét mutatja, vagyis a személyes energia hasonló erre nézve a fizikai jelenségekben nyilvánuló energiafajokhoz, és úgy mint ezek, feloszlik a személyes energia is egy kapacitás- és egy intenzitás-tényezőre. Ha ezt formulákban akarnók feltüntetni, azt írhatnók, hogy

az erkölcsi energia = erkölcsi műveltség X jellemzilárdság,  
 az értelmi energia = sokoldalúság X érdeklődés,  
 a testi energia = ügyesség X erő.

Nem akarjuk a személyes energiának, illetőleg fajainak ezt az analógiáját más energiafajokkal túlbecsülni. Még kevésbé akarjuk ezeket a formulákat nagyon termékenyeknek állítani. Termékenységük akadályja az, hogy a bennük szereplő tényezőket, akár kapacitás-, akár intenzitás-természetűek, nem tudjuk mérni, nem tudjuk számokkal kifejezni. Még a testi erőre nézve sem tudjuk, amint itt a szót használjuk, amikor alatta a test épségét, egészségét, tartósságát, szivósságát és szorosabb értelemben vett erős voltát foglaljuk össze. De ha ez analógiát vagy e formulákat nem is tudjuk matematikailag kiaknázni, mégis jól világítják meg az energiafajok általános struktúráját és bizonyos, nem egészen értéktelen következtetéseket vonhatunk belőlük, melyeket igazol a tapasztalat. Így például e formulák is mutatják, hogy szilárdabb jellem kevésbé gazdag erkölcsi műveltség mellett, vagy mély, de egyoldalú szellemi érdeklődés és viszont nagyobb ügyesség gyengébb testi erő mellett ugyanannyi vagy még több energiát jelenthet, mint művelt, de kevésbé szilárd erkölcsiség, felszínes sokoldalúság vagy otromba erő.\*

\* „A pedagógiai analógiák, melyek engem a fent előadott megfontolásokhoz jutattak, a Herbart pedagógiai formuláiban mutatkozó kettősségek voltak, melyekben

A fentebbiekben adott elemzés mindenesetre felfejtette nagyjában a személyes munkaképesség szövedékét és ha a szövedéket még jobban bontjuk egyes szálaira, igen alkalmas alapot fogunk szerezni a nevelés részletfeladatainak és eszközeinek megállapítására.

17. A nevelés, miként fent mondtuk, a személyes energia szándékos növelése, s így a személyes energia három fajának megfelelőleg a nevelés feladata is három főágra oszlik. Az erkölcsi energiát fogja az erkölcsi nevelés növelni, az értelmi energiát az értelmi nevelés, a testi energiát pedig a testi nevelés.

Mindegyik neveléság fog a maga körén belül arra törekedni, hogy az illető energiafaj kapacitás- és intenzitás-faktorát egymás kára nélkül növelje. Mind a három neveléság együttes igyekezete pedig az lesz, hogy a három energiafaj mindegyikének kellő növelésével létrejöjjön a személyes energia maximuma, illetőleg optimuma.

A háromféle nevelés nem történhetik egymástól függetlenül. Részben támogatják, erősítik egymást, részben pedig egymást gyengíthetik is. Az erkölcsi nevelés bizonyos mozzanatait, amilyenek például a bátorságra, a kitartásra való nevelés, segítségére lesznek a testi nevelésnek is, viszont emez úgy az ügyességre, mint az erőre való nevelés eredményeivel támogatni fogja az erkölcsi nevelés eredményeit. Másfelől azonban a testnek túlságos ápolása, akár a kellem, akár az erő, de még az egészség szempontjából is, könnyen kártékony lehet az erkölcsi nevelésre nézve: hiúvá és elbizakodottá, de hypochondrikussá és gyávává is tehet. Az értelmi nevelés okvetlenül bizonyos mértékig csak jótékony hatású lesz az erkölcsi nevelés céljainak szempontjából is, a sokoldalú értelmi műveltség az erkölcsi belátás és érzelmi melegség egyik főforrása lesz, az utóbbi pedig az erkölcsi elhatározások egyik legjelentősebb rugója. De viszont az értelem túlságos csiszolása könnyen tehet tépelődővé, okoskodóvá, finomkodóvá és gyengítheti az akaraterőt.

Nehéz problémák torlódnak itt össze a nevelés eredményeinek e belső kölcsönhatása, mondhatni, belső súrlódása folytán.

bizonyos párhuzamot láttam az energetikai faktorokkal. Aki Herbartot ismeri, az etikájának is egyik-másik elemét fogja találni fejtegetésemben. – Azonkívül jól tudom, hogy e gondolatlánc egyes szemei közül sok Kármán hatása alatt keletkezett, akinek írásai közül jelen tanulmányommal kapcsolatban különösen a következő kettő említenő: *A pedagógia helye a tudományok sorában* és *Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai*. (A *Személyes energia* c tanulmány utolsó jegyzetéből.)

## A GYERMEKI LÉLEK MEGFIGYELÉSE.

1896.

Midőn a II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus általános pedagógiai szakosztálya elnöke javaslatára „a gyermeki lélek megfigyelése”-nek kérdését tűzte ki napirendre, ezt, ha jól értetem szándékát, azon célzattal tette, hogy felhívja a hazai tanitóság figyelmét egy nagy mozgalomra, mely mai nap Európát, de még inkább Amerikát foglalkoztatja nagy mértékben, hogy e mozgalomról tájékoztassa azt, és amennyire lehet, irodalmával is megismertesse. Az ismertetés és tájékoztatás e feladatához kötötte a szakosztály, ha nem tévedek, azt a feladatot is, hogy amennyire tőle telik, állást is foglaljon ezen mozgalommal szemben, tanakodjék arról, szükséges vagy ajánlatos-e, hogy a hazai pedagógusvilág is foglalkozzék a gyermeki lélekre vonatkozó ily kutatásokkal, melyeknek eredményeit némelyek gyermekpszichológiának nevezik, mások – Angliában – egyszerűen gyermektanulmányoknak (Child-Study), mások pedig – Franciaországban – gyermektudományoknak (science de l'enfant); azaz állást foglaljon arra nézve, hogy mennyire várhat egyfelől a pedagógia mint tudomány, másfelől pedig a gyakorlati pedagógus a maga munkájára, céljára, eszközeire nézve felvilágosítást e tanulmányoktól, amelyek ma oly nagy szerepet visznek az ó-, de még inkább az újvilág pszichológusainak és pedagógusainak egy tekintélyes táborában.

E kettős feladatnak megfelelőleg két részre kell hogy oszoljék előadásom is: egy referáló, ismertető részre, és egyre, mely a pedagógus szempontjából igyekszik állást foglalni e gyermekpszichológiai mozgalommal szemben. Mondanom sem kell, hogy az első, referáló részben itt a szűk időhöz képest nagyon meg kell szorítanom a rendelkezésemre levő anyagot, és engedjék meg, hogy erre nézve inkább egy kis ígéretet tegyek, hogy t. i. adandó alkalommal majd teljesebb tájékoztató képet szolgáltatok e nálunk meglehetősen új tudományról és történetéről, még pedig lehetőleg teljes bibliográfiájával együtt, itt pedig csak röviden ismertessem e tudományág mai állapotát.

A dolog természete magával hozza, hogy határozati javaslatomnak csak egy pontja foglalkozik a referálással, a többi négy pont

<sup>1</sup> A II. Országos és Egyetemes Tanügyi Kongresszus általános és iskolai pedagógiai osztályán tartott előadás.

pedig bizonyos állásfoglalást mutat. E határozati javaslat első pontja röviden körvonalazza a mozgalmat, meghatározza főbb irányait. E pont következőképpen hangzik:

1. A gyermeki lélek megfigyelése, amint Európaszerte, de az utolsó időben különösen Amerikában űzik, kétféle irányban halad. Az egyik inkább fiziológiai irányú és a gyermeki lélek tudat jelenségeinek külső kifejezéseit figyeli meg a bölcsőtől kezdve bizonyos korig. A másik, mely inkább az összehasonlító pszichológia módszereivel dolgozik, adott korú és környezetű gyermek lelki tartalmát igyekszik kiismerni.

Engedjék meg, hogy röviden kifejtsem, mit értek e két csoport alatt; mit értek az alatt, hogy a gyermekpszichológia egyik iránya a fiziológia, a másik pedig az összehasonlító pszichológia körébe tartozik, és miben áll tulajdonképpen e két irány?

Nem adhatom itt, miként már mondtam, a tudomány teljes történetét. Nem sorolhatom fel mindenekelőtt azon, régesrég irodalmakban található csirákat, melyek, mint az általában minden tudományban előfordul, természetesen itt sem hiányoznak, amely csirák azonban a legtöbb tudományban csak igen ritkán irányítók az újabb mozgalmakra nézve. De a gyermekpszichológia újabb mozgalmainak sem adhatom teljes történetét, mert körülbelül 110 évre kellene visszatekintnem, ha oly értelemben állapítanám meg a gyermektanulmány körét, mint ezt ma közönségesen értik. Körülbelül 110 évvel ezelőtt jelent meg először egy kis gyermekről szóló memoár, amelyben egy apa közlése egy kis gyermeke lelki életére nézve tett megfigyeléseit. Sajátságos véletlen, hogy ebből a kis gyermekből később híres fiziológus lett: az ismeretes nevű *Tledemann* Frigyes; apja pedig a múlt század végének egyik ismeretesebb fiziológusa, *Tiedemann* Dietrich. De, miként mondtam, innét kezdve sem adhatom a gyermekpszichológia fejlődésének teljes képét, hanem csak ott kezdem ismertetni, ahol már oly eredményekhez jutnak, amelyekre kell hogy tekintettel legyenek azok, kik e tudománnyal ma foglalkoznak. És bizony a legjelentékenyebb embereknek nagy sorát, a tudós kutatás legnagyobb alakjait találjuk azok között, akikre a gyermek tanulmány mai művelőinek okvetetlenül tekintettel kell lenniök. Ott van mindenekelőtt a nagy Darwin egy kis értekezésével, mely „Biographical Sketch of Infant” (Egy gyermek életrajzának vázlat) címen megjelent a „Mind” 1877. évfolyamában. Ott van a nagy francia esztétikus és pszichológus, Hippolyte Taine néhány becses adalékkal, melyek „L'intelligence” című híres könyvéhez vannak csatolva. Ott van a kiváló német darwinista, Preyer, aki eddig a legterjedelmesebb és legnagyobb tudományos apparátussal feldolgozott gyermektanulmányi művet adta a tudós világnak (*Die Seele des Kindes*). Ott van az ismeretes római filozófus, Luigi Ferri, és ott van az Újvilág idevágó mozgalmainak vezetője, Stanley Hall, a Clark University elnöke és ugyanott a pszichológia és nevelés tudomány tanára.

En azonban e helyt nem a nagy, részben ma is vezető szerepet vívó kutatókkal kívánok foglalkozni, hanem első helyen egy nevére nézve aránylag kevésbé ismert ember munkásságát akarom kiemelni,

aki ugyan nem volt pedagógus, nem volt filozófus, hanem egy, úgy látszik, a gyermekeket szíve egész melegevel szerető orvos, *Sigismund Bertalan* német orvos, aki egy igen szép kis könyvben (*Kind und Welt*) adja egy gyermek első három életévének rajzát. Ezt öt részre osztja: az első részben adja a gyermek életének első negyedévére vonatkozó megfigyeléseket, t. i. a gyermek születésétől kezdve a gyermek első mosolyáig; a másodikban a gyermek első életévének második negyedét tárgyalja, az első mosolytól az ülni tanulásig; a harmadikban az ülni tanulástól a járnai tanulásig; a negyedikben a járnai tanulástól az első szó kiejtéséig és végre az ötödikben az első szó kiejtésétől az első mondat tudásáig. Mondhatom, hogy abban a számos, rendkívül sok megfigyelésre támaszkodó és nagy tudományos apparátussal fellépő könyvben, melyek e tárgyról újabban megjelentek, alig találtam tartalmilag, qualitative, hogy úgy szóljak, értékesebb megfigyeléseket, mint *Sigismund* kis könyvében.

E könyvek, a *Sigismundé* és az utána jövő fiziológiai irányú munkák, kiterjeszkednek mindenekelőtt annak a megfigyelésére, hogy az újszülött gyermek miképpen rendelkezik a maga érzékeivel, mikor és miképpen kezd látni, hallani, szagolni, ízlelni, miképpen kezdi a meleget érezni, mikor mutatkoznak rajta az első mozgások, mikor kezd mosolyogni, hogy jönnek egymásután az első impulzív, reflex- és instrukív mozgások, majd az utánzott, imitativ mozgások, ezek után végül a tudatos, akaratlan és kombináción alapuló mozgások; mikor adja a gyermek először a gondolkodásnak, bizonyos logikus operációknak a jelét; mikor halljuk tőle az első hangot, mikor látszik, hogy a gyermek bizonyos képzetet fűz e hangokhoz, mikor utánozza a környezet szavait, stb. Szóval e megfigyelések kiterjednek a gyermeki lélek tudatjelenségeinek mindenféle külső nyilvánulásaira. Vannak e megfigyelők között olyanok, kik egyenesen csak az újszülött gyermekkel és a gyermek első napjainak leírásával foglalkoznak. így a híres embriológus, *Kussmaul* „*Seelenleben eines neugeborenen Kindes*” című tanulmányában.

E fiziológiai irányú kutatásoknak néhány típusát akarom röviden kiemelni, mégpedig oly típusait, melyeket az előbbiekben adott általános jellemzéssel még nem vázoltam, amelyek mintegy külön csoportot alkotnak a fiziológiai irány keretén belül.

Mindenekelőtt ki kell emelnem a már említett *Kussmaul* és másokat, akik nem elégednek meg azzal, hogy a gyermekeket megfigyeljék, hanem kísérleteket is tesznek velük. *Kussmaul* pl. már az újszülött gyermeknek pár perccel születése után savakat ad szájába, hogy a reakciót vizsgálja, melyet e savak a gyermek ízlelő szerveire tesznek.

A kísérletezők közé tartoznak a legújabb időben Ausztriában, Németországban, Oroszországban és másutt működő oly kutatók is, kik az iskolásgyermekek szellemi munkabírásának kipróbálása végett órák hosszú során át bizonyos egyhangú írás- és számológyakorlatokat végeztetnek velük.

A gyermekpszichológusoknak egy további érdekes csoportja, melyről külön kell megemlékezni, az, melyet evolucionistáknak lehet elnevezni, azoknak csoportja t. i., kik a gyermek fejlődésében



az egész emberi nem fejlődésének képét keresik, vagyis akik az egész faj fejlődése és az egyén keletkezése között levő parallelizmusra helyezik a fősúlyt. Ide tartozik a már említett híres darwinieta, Preyer, továbbá egy amerikai tudós, James Mark Baldwin ily című könyvével: „Mental development in the child at the race”. (A francia Compayré „Evolution de l'enfant” című könyve ellenben címe dacára nem tartozik ide.)

A fiziológiai irányú gyermekmegfigyelőknek egy további csoportját azok teszik, kik a szülők állapota, kora és a gyermekek lelke között keresnek bizonyos összefüggéseket. Így pl. gyűjtött egy olasz orvos, Antonio Marro, a híres Cesare Lombrosónak volt asszisztense statisztikai adatokat arra nézve, hogy minő összefüggés van az iskola gyermekek értelmi és erkölcsi állapota és a szülők kora között, és egyebek között arra az eredményre jutott, hogy az öregebb szülők gyermekei jobban viselik magukat, mint a fiatalabbakéi. Megjegyzendő, hogy e megfigyelések nem igen pontosak, illetőleg az esetek száma nem volt eléggé nagy és igen valószínű, hogy számos más iskolának példája ép az ellenkezőt bizonyítaná.

Most pedig oly csoportját akarom kiemelni e fiziológiai irányú megfigyelőknek, melyet én, őszintén megvallva, a leginkább számbaveendőnek tartok valamennyi közül, azoknak csoportját t. i., kik a beteg gyermeki lélekkel foglalkoznak, nem éppen a teljesen beteggel, vagyis oly gyermekek lelkével, kiket egyenesen hülyék intézetébe vagy az örültek házába kell vinni, hanem annak a gyermeknek a lelkével is, aki csak egyik vagy másik tekintetben, kisebb-nagyobb intellektuális vagy morális defektusa miatt a normális mértéken alul maradt, vagyis akit nem lehet közösen más gyermekekkel, osztályban tanítani. E gyermekekért különösen az utolsó években Németországban tesznek legtöbbet; nagyon alaposan tanulmányozták őket tanítók, papok és orvosok. Legújában megjelent Németországban egy külön folyóirat is e beteg gyermeki lelkek tanulmányozása céljából „Kinderfehler” címen (Beyernél, Langensalza), de különben is nagyon felszaporodott az utolsó tíz év alatt az idevágó irodalom. A németek e lelki hibákra egy új műszót is alkottak: „Psychologische Minderwertigkeiten”, ami tehát annyit jelent, hogy a vele sújtott gyermeki lélek kevesebbet ér a normálisnál.

Legvégére hagytam az amerikai gyermekpszichológusok nagy táborát. Ezeket, különösen a Stanley Hall iskolájához tartozókat, mindenekelőtt az jellemzi, hogy őket gyermekpszichológiai kutatásaikban nem, mint a régibb európai gyermekpszichológusokat többnyire, csak általános antropológiai és pszichológiai érdeklődés vezet, hanem ők számos, mindennemű részletekre kiterjedő gyermekmegfigyeléseiket egyenesen pedagógiai céllal teszik, és erősen remélik, hogy a gyermekek testi-lelki életének mindennemű speciális körülményeire nézve tett vizsgálataikból és méréseikből majd bő felvilágosítást nyernek a pedagógiai feladatokra nézve is.

Ezzel befejezem a fiziológiai irányú gyermekmegfigyelések e rövid és hézagos részletezését és áttérek a másik irány ismertetésére, melyet összehasonlító pszichológiainak lehet nevezni és amely a gyer-

mekek lelki tartalmát igyekszik bizonyos statisztikai módszerek alján kipuhatolni.

A gyermekmegfigyelés ez ágára nézve az impulzus, úgy látszik, egyenesen Sigismundtól indult ki, aki azt mondja előbb említett könyvecskéjének egy helyén, hogy a statisztika ma már mindent tud, tudja, hogy mennyi húst eszik az ember, de arra nézve még nem próbáltak semmit sem megállapítani a statisztikusok, hogy miképpen nyilatkozik meg a gyermeki lélek. Valószínűleg ezen impulzusnak köszönhető, hogy az ismert jénai pedagógus, Stoy 1867-ben egy kis feladatot adott az ő szeminaristáinak, melynek értelmében az iskolájukba járó gyermekekről kellett bizonyos pszichológiai statisztikát összeállítaniuk. Stoy maga jelölt ki az összeállításokra nézve bizonyos általános kérdéseket, de az erre nézve készült dolgozatok elvesztek, és nem tudunk semmit az akkor Stoy szemináriumában nyert eredményekről. A gondolat azonban megmaradt, és Stoynek egyik legkiválóbb tanítványa, Bartholomaei készítette 1870-ben az első idevágó nagy statisztikai összeállításokat, mégpedig mint a berlini statisztikai hivatal tisztviselője (1. Berlin und seine Entwicklung. Städtisches Jahrbuch für Volkswirtschaft und Statistik, IV. Jahrgang). Bartholomaei ösztönzésére szétküldött a berlini pedagógiai társaság a berlini iskolák igazgatóihoz kérdőíveket, melyek a belépő gyermekekre vonatkozó bizonyos kérdések sorozatát tartalmazták. B kérdések útján megtudakolták a gyermekektől, megvannak-e nekik bizonyos képzetek vagy ügyességeik. így kipuhatolták, hányan vannak, akiknek képzetük van a szabad ég alatt folyó folyóról, a fán mászkáló mókusról, a legelő nyájról, a pacsirta daláról stb., szóval hányan vannak ilyen, bizonyos természeti szemlélettel összefüggő képzetek. Figyelmüket irányították továbbá bizonyos aritmetikai és geometriai képzetekre: hányan van képzetek a háromszögről, a négyszögről, a kockáról, egyes számokról, a háromról, a négyről. Kikutatták továbbá, hogy állanak bizonyos történelmi képzetek dolgában, hányan tudnak Istenről, Krisztusról; hány tud bibliai történeteket vagy meséket, hány tudja apja nevét, foglalkozását, hányan van fogalma a királyról, pénzről, a városban levő történelmi emlékekről stb. Azután vonatkoztak e kérdések, miként mondtam, a belépő gyermek bizonyos ügyességeire is: hányan tudnak utána mondani valamit, hányan tanultak versiket felmondani, hányan képesek utána énekelni, hányan voltak hangversenyen stb. Berlinben csakugyan meg is vizsgálták nagyszámú gyermeket e kérdésekre nézve, és az eredmények sok tekintetben igen meglepők voltak. Ez eredményeket nem ismertethetem itt részletesebben, csak próbaként kívánok egy-két adatot felhozni. A legtöbb természeti képzet a fiúknál gyakrabban volt meg, mint a leányoknál; kivételt tettek ez alól csak az egészen közönséges, mindennapi természeti képzetek, melyek a leányoknál gyakrabban fordultak elő, mint a fiúknál, míg a ritkább képzetek sokkal nagyobb számmal voltak meg a fiúknál, mint a leányoknál. Vallásos képzetek felett is inkább rendelkeztek a fiúk, mint a leányok, de mesét sokkal többet tudtak a leányok. Érdekes pl. az is, hogy a gömbről 76%-nak volt képzetek, míg a kockáról csak 69%-nak, de viszont a körről csak

49%-nak, a négyzetről pedig 54%-nak. Ez csak egy pár példa a sok közül. Az összefoglaló eredmény az volt, hogy a gyermekek rendkívül szegények voltak képzetekben, környezetüket nem ismerték, még legközvetlenebb földrajzi környezetüket, városrészüket sem.

Bartholomaeinek aztán rendkívül sok utánczója akadt, különösen Németországban (Rein Vilmos Jenában, Lange Károly, az „Über Apperzeption” című könyv ismeretes szerzője Plauenben és Hartmann Bertalan, az „Analyse des kindlichen Gedankenkreises” írója Annabergben).

Az amerikaiak a gyermeki lélek kutatásának ezen ágát is felkarolták rendkívüli buzgósággal, sőt még nagyobb, mint az előbb említettet. A kutatás e területén is előljár Stanley Hall. Ő maga is készített erre nézve statisztikát, kérdőíveket küldött szót mindenfelé, melyeket aztán többszörösen utánoztak. Ez íveken egyebek között feladta azt a kérdést is: mondja meg a gyermek, mi szeretne lenni. Ilyeneket is kérdezett a gyermekektől: mondják meg, ha büntetést kaptak, igazságosan büntették-e őket meg, hányszor büntették őket igazságosan és hányszor igazságtalanul. Ide tartoznak például a nagyszámú amerikai kutatások a gyermekek vokabuláriumára nézve is, azaz arra nézve, hogy mekkora szóbősége van a gyermeknek bizonyos korban. E célra egyszerűen elővették egy szótárt, felolvasták a gyermek előtt és megjegyezték azokat a szavakat, amelyeket ismert. Ezt számtalanszor ismételték, váltakozó eredménnyel és aligha tudtak valami törvényt felfedezni. Éppúgy megfigyelték Amerikában (ezt különben Angliában és Olaszországban is tették) a gyermekek önkéntes rajzait, hogy miket szeret a gyermek rajzolgatni, de e megfigyeléseknek is csekély volt az eredményük.

Ennyit röviden a gyermekmegfigyelés másik ágáról, melyet összehasonlító pszichológiai módszerrel dolgoznak lehet mondani.

Miután ezekkel elvégeztem előadásom ismertető részét, áttérhetek határozati javaslatom álláspontjának megokolására.

Tagadhatatlan, hogy az említett tények rendkívül érdekes tárgyai a kutatásnak, hogy az antropológus mind e kérdéseket felvetheti és törekedni is fog rájuk valamely feleletet kapni. Az antropológus, pszichológus, vagy az a pedagógus is, ki csak bizonyos természettudományi érdekből pedagóguskodik, az bátran kutathat, és kívánatos is, hogy kutasson e téren. A kutatás fentvázolt másik ága egyenesen igen becses kultúrstatistikai adatokat is szolgáltathat minden irányban, melyekből megtudhatjuk, hogy bizonyos társadalmi osztályban miképpen bánt a környezet a gyermekkel, miképpen gondoskodik róla. Ez adatok nagy fontossággal bírhatnak és megszerzésük a kultúrstatistika és néppszichológia céljából nagyon ajánlatos.

Mindehhez azonban egy kis megszorítást kell hozzáfűznünk. A kutatás, a megfigyelés megengedhető, de kísérleteket tenni a gyermekeken határozottan helytelen. A gyermek nem lehet kísérletezés objektuma, semmi áron sem tehető azzá. Épp ezért nem szabad a gyermeket savakkal vagy furcsán összeállított színekkel macerálni, és épp-

oly kevéssé szabad azt szellemi munkabírásának kipróbálására lélekölő írás- vagy számolásgyakorlatokban álló kísérleteknek alávetni, és így bizonyos tudásvágy vagy csak tudós kíváncsiság kielégítésére erőszakos kézzel belenyúlni a gyermeki lélek fejlődésébe.

Ezzel a megszorítással csak ajánlható a gyermeki lélek megfigyelése is, mint az antropológiai és pszichológiai kutatás egyik érdekes területe.

Határozati javaslatom 2. pontja tehát így hangzik:

2. Mind a két irányban van az antropológiának érdekes kutatóterülete, és mint ilyennek művelése nálunk is melegen ajánlható. A gyermekmegfigyelés második ága, a rendszeres nevelés alá még nem vetett lélek tartalmának elemzése, melyet nálunk tudtommal még nem próbáltak meg, népszichológiai és kultúrstatistikai tanulságokat is szolgáltathatna reánk nézve. De az idevágó kutatás ajánlását bizonyos óvó intéssel kell kiegészíteni arra nézve, hogy e kutatás csak addig terjedhet, amíg a gyermeki lélek természetes fejlődését megzavaró kísérletezéssé nem lesz. Az eddigi kutatók egy része nem menthető fel egészen erre vonatkozólag minden szemrehányás alól.\*

Azonban, amikor így általánosságban ajánlom az idevágó antropológiai és pszichológiai kutatást, még korántsem foglaltam állást a gyermektanulmánnyal szemben a pedagógia szempontjából. Nem akarom tagadni, hogy bizonyos nagybecsű *negatív* tanulságot mindig meríthetünk annak felismeréséből, hogy a gyermeki képzetkészlet gyarapodásának minő korlátai vannak, nem akarom tagadni, hogy sok tanulság van a vázolt megfigyelésekben arra nézve, minő pszichológiai akadályai vannak a gyermeki lélek fejlődésének, hanem meg vagyok győződve arról, hogy *pozitív* feladataira nézve a pedagógia nagyon kevés hasznot meríthet ezekből a kutatásokból, mégpedig céljaira nézve éppenséggel semmit és eszközeire nézve sem sokat. Hogy céljaira nézve semmi haszna nincs belőle, arról Kármán Mór előadása után (A pedagógia feladata és helye a tudományok sorában), amely nyilvánvalóvá tette a pedagógia feladatát, kétségünk többé nem lehet. Arról, hogy a pedagógiának nem az a célja, hogy megállapítsa, mi van a 3-6 éves gyermek lelkében, hanem hogy megtartsa és tovább adja azt, ami az emberi műveltségben mint a nemzedékek hosszú sora munkájának a gyümölcse fel van halmozva, és ami az illető nemzedék saját művelődési munkájának az eredménye: arról, hogy e feladatnak kell bennünket vezetnie a pedagógiai munkásság berendezésében, azt hiszem, mindnyájunkat sikerült meggyőznie Kármán előadásának. Hanem, azt tartom, még az eszközökre nézve, arra nézve, miképpen járjon el a gyakorlati pedagógus, sem fogunk sokat tanulhatni a gyermekpszichológiai kutatásokból. Hivatkozhatnám erre nézve nagyauktorisokra, így például a Németországból származó, de Amerikában működő híres pszichológusra, Münsterbergre, aki csak nemrég odamondta az amerikai gyermekpszichológusoknak, hogy nem sokra becsüli e gyermekmegfigyelések értékét, hogy különösen a

\* E kérdéssel foglalkozott utóbb a heidelbergi nemzetközi filozófiai kongresszuson „Die ethischen Schranken der kinderpsychologischen Forschung”<sup>1</sup> c. előadásában.

gyakorlati tanítónak semmi szüksége nincs rájuk. Hivatkozhatnám, mint mondom, ily tekintélyekre, de elég az erre vonatkozó könyvek végső fejezetét elolvasni, hogy lássuk, mily csekély az az általános eredmény, melyet adataikból levonhatunk. Rendesen arra lyukad ki e munkák végső következtetése, hogy a gyermek individualitása rendkívül gazdag, amit a számos adat ilyenmő összehordása nélkül is tudunk. De hogy ezen individualitással mit kell tenni, miképpen kell alakulnia a gyermeki léleknek az emberi élet nagy etikai, azaz mondjuk, pedagógiai céljai érdekében: erre nézve semmiféle felvilágosítást nem nyerhetünk a megfigyelések és adatok e nagy halmazából. Ezért bátorodom határozati javaslatom 3. pontjával a következőket előterjeszteni:

3. Maga a pedagógia azonban sokkal kevesebb hasznát veheti e kutatásoknak, mint azt újabban, különösen az amerikaiak Stanley Hallal az élükön, hiszik. Csak a nevelő munka hatásképességének a gyermek szervezetében és környezetének lelki tartalmában gyökerező korlátaira nézve nyerhet tőle, igaz, hogy nagybecsű, de mégis csak negatív természetű tanulságokat. A nevelő munka pozitív feladataira nézve azonban csak igen keveset tanulhat az úgynevezett gyermekpszichológiától: céljaira nézve éppenséggel semmit, eszközeire nézve sem sokat.

Ami végül a beteg, vagy legalább is nem minden tekintetben normális gyermek megfigyelését illeti, az e tekintetben beszerzett adatokból mindenekelőtt nagy kiméletet és enyhiséget tanulunk a gyermekek mindennemű gyengéi iránt. E kutatások eredményei igazán számos oly pontra mutatnak rá, amelyeket régebben a gyermekek ostobaságának vagy rosszakaratának tudtak be, amelyek azonban elsősorban testi hibáknak, fiziológiai abnormitásoknak az okozatai. Szükséges, hogy a többi gyermekekkel haladni nem tudó gyermekeket illető eljárásunkban ne legyen csak valami szentimentális lágyság az irányadó, hanem legyen az eljárásnak tudományos alapja is.

E szempontból ajánlom elfogadásra tételtem 4. pontját is:

4. A fiziológiai irányú gyermekmegfigyelésnek a praktikus pedagógia szempontjából aránylag legbecsesebb az a része, mely a beteg gyermekkel, a nevelés patológikus objektumával foglalkozik. Ez önként folyik az előbbi tételből, mely azt mondta, hogy a nevelés korlátainak megismerésére nézve sok tanulságot adhat az úgynevezett gyermekpszichológia stúdiuma. Minél több a korlát, annál több persze a rá vonatkozó tanulság.

De hogy a szakosztály a gyermekpszichológiára nézve bizonyos pozitív munkával is léphessen a hazai tanítószag elé, proponálok, hogy a kongresszus küldjön ki bizottságot, mely nálunk legalább is egyszer tétessen kísérleteket ez irányban. Nem tudom, mi fog nálunk e kutatásokból kiténni; félek, hogy különösen a kultúrstatistikai vizsgálatok nem fogják a legkedvezőbb állapotokat kideríteni, mégpedig éppőgy a fővárosban, mint a vidéken.

Bátorodom tehát a következő pozitív indítványt tenni:

5. A gyermekpszichológia másik ága, különösen az iskolába jövő gyermekek képzettségének megismerése érdekében küldjön ki a kongresszus egy öttagú bizottságot, mely az iránt nálunk a szükséges mozgalmat megindítsa és vezesse.

Ezek azok, amelyeket a szóban levő tárgyra nézve előadni óhajtottam. Azt hiszem, hogy a megindítandó mozgalom meg fogja teremni gyümölcsét és hogy a teendő észleletekből igen komoly tanulmányok lesznek majd levonhatók. Talán megmondják majd a beszerzendő adatok, mennyit vétkeznek nálunk is a szülők és egyéb tényezők a gyermekek lelke ellen és ez csak bizonyos állapotok, bizonyos társadalmi bajok javítására vezethet. S így beteljesedik talán itt is a zsoltár szava, mely a kicsinyek és csecsszopók nagy hatalmáról szól.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> A kongresszus szakosztálya előadó javaslatait bizonyos formai módosítással elfogadta s a bizottságba a következőket küldte ki: *Kármán Mór. dr. Veredi Károly, Szőke István, Beke Manó, Waldapfel János.*

**A HÁZI NEVELÉS RŐL.**  
*Négy szabad-lyceumi előadás.*

1895.

I.

Hölgyeim! Uraim! Engedjék meg, hogy mielőtt előadásaim tulajdonképi tárgyához fognék, néhány szóval megmondhassam Önöknek, mi az voltaképen, amit előadásaimban nyújthatni fogok, mit várjanak tőlük, mit ne. Hadd kezdjem azon, mit *ne* várjanak.

Mindenekelőtt kérem Önöket, ne várjanak tőlem valami szellemi szakácskönyv-félét, melyben recipéket adhatnék bizonyos testi-lelki tulajdonságok eléréséhez szükséges ingredienciák keverésére. Ily recipe-gyűjteményt ama végtelenül sokféle lelki anyaggal szemben, melyet a nagy gyermekvilágban találni, nemcsak az itt kitűzött néhány előadásomban, de egyáltalában nem vagyok képes adni, s ilyenek, azt hiszem, hasznát sem vennék. Amolyan kazuisztikus útmutatásokat se várjanak tőlem, melyekben azt mondanám: „ha a gyermek ilyen, te légy olyan; ha a gyermek ezt teszi, te tedd azt!” Erre sem vagyok képes, még pedig az előbbihez hasonló okból, mert ha itt millió ily esetet is elsorolnék, bizonyos vagyok benne, hogy akármelyik szülő millió más esetet tudna felhozni, melyek ama tőlem felsorolt esetekkel cseppet sem egyeznek meg, melyeknek prae-missái egészen mások, és amelyek ezért egészen más, a felhozottak által talán egyáltalában meg nem világított megoldásokat követelnek.

Akik tehát ily recipe-gyűjteményt, vagy esetleg ily kazuisztikus tizparancsolatot várnak ez előadásaimtól, azoknak előre ki kell jelentenem, hogy várakozásukban teljesen csalódní fognak. De lehetne még valamit tennem, amire egyesek, kik ez előadásaim iránt előre érdeklődtek, buzdítani is akartak. Voltak ugyanis, kik azt a jóakaró tanácsot adták nekem, hogy mondjak csak oda jó erős dolgokat a szüléknek, vessem szemükre mulasztásaikat, pedagógiai bűneiket, azaz tartsak amolyan prédikáció-félét a szülei lelkek javítására, pedagógiai tisztítására. Nem, hölgyeim és uraim, ezt sem akarom tenni. Bármilyen csábító pikantéria rejlik is ilyennemű feladatban és bármennyire egyetérték is Goethe erős, kissé darwinisztikus sejtésű mondásával:

Man könn't erzogene Kinder gebären  
Wenn die Eltern erzogen wären

– mégis szeretnék, amennyire csak lehet, ily szülőnevelő szónoklástól tartózkodni. Mindenekelőtt ugyanis nem érzem magamat ily prédikátori szerepre illetékesnek, de ha kisebb-nagyobb szerénytelenséggel annak érezném is magamat, nem vállalkozhatom erre már azért sem, mert hiszen a „Szabad Lyceum” előadásait szülek és serdültebb gyeremekeik vegyesen hallgatják, és így az ilyen a szüleknek való prédikálás gyermekeik jelenlétében, enyhén szólva, igen fonák dolog volna.

Ha tehát sem pedagógiai recipéket, sem pedagógiai kazuisztikát, sem pedagógiai prédikációt adni nem akarok, joggal kérdezhetik, mi lesz az, amit Önöknek négy órán át adni szándékozom.

Nem akarok ez előadásaimban egyebet tenni, mint azt, amit önök maguk mindannyian házi nevelésen értenek, amit mint olyant szemlélnék vagy gyakorolnak, bizonyos elméleti, a nevelés egész nagy területének áttekintéséből nyert szempontok szerint mintegy revideálni. Meg akarom értetni, miképpen illeszkedik a házi nevelés a maga céljai és eszközei szerint az egész nevelés céljaihoz és feladataihoz; megvizsgálni, vannak-e a háznak, a családnak mint nevelő faktornak bizonyos speciális feladatai, melyek csak őt illetik meg, melyeknek teljesítését más tényezőktől, elsősorban leghatalmasabb nevelőtársától, az iskolától, nem várhatja, sőt melyeknek teljesítését másnak átengednie nem is szabad, melyek továbbá azok a feladatok, melyekben a ház az iskolát gyámolíthatja; melyik része, melyik oldala a növendék leendő alakjának az, melynek alakítása, kiépítése egyenesen a házra, vagy csakis a házra hárul; és melyek általánosságban a legfontosabb eszközök e sajátlagos feladatainak elvégzésére.

A mondottak szerint tehát elsősorban általános elméleti tájékoztatást, i. i. a nevelés egészének áttekintéséből folyó tájékoztatást szeretnék adni arra nézve, hogy a nevelés feladatai közül melyek illetik meg a házat, a családot.

E célra engedjék meg, hogy Önökkel együtt elmélkedjem egy kissé arról, hogy tulajdonképpen mi a közös feladata minden nevelésnek. Nem tudom, mennyire elmélkedtek Önök már előbb is erről, vagy mennyire nem, bár talán egy sincs itt közöttük, ki valami módon, vagy mint szülő gyermekét, vagy mint nevelő növendékét, vagy legalább is mint testvér kisebb testvérét nevelni nem iparkodott volna. S Önök mind valószínűleg mindig egész szívvel-lélekkel neveltek, mindnyájuk, mint mondani szokás, az illető nevelendő egyén javát akarták – ebben egyetértenek, egyetérteznek Önök mindnyájan, és mégis, azt hiszem, nem gondolok valami nagyon vakmerő dolgot, ha azt tartom, hogy ha most itt egy kis generális interjút rendeznék, mint újabb időben az újságok szokták, és Önöktől, hölgyeim és uraim, itt sorjában azt kérdezném, hogy mit gondolnak: „mi a nevelés feladata” – akkor mindenkitől más-más feleletet kapnék. Érdekes egy kísérlet volna, bizonyára érdemes is. No de ezt, ha Önök ráállának is, még sem merném tenni, nemcsak azért, mert ily heurisztikus eljárás nagyon is elütne a Szabad Lyceum eddigi praxisától, hanem különösen azért nem,



mert félek, hogy annyira szétmenő, sőt többé-kevésbé összeegyeztethetetlen feleleteket is kapnék, melyekkel aligha jutnánk célhoz.

Ezen problematikus értékű eljárás helyett inkább azt akarom tenni, hogy itt egynéhány, mindnyájuk előtt ismeretes mindennapi példában szemük elé állítsam, miféle különböző, sokszor egymástól nagyon is elütő tevékenységeket szoktunk a „nevelés” szóval jelölni, és e különböző esetekből próbáljuk majd levonni azt a közös vonást, vagy vonástöbbséget, melyet e tevékenységek minden különbözőségük mellett is mutatnak.

Úgy-e bár, hölgyeim és uraim, azt mondjuk néha valakiről, ki télen-nyáron meglehetősen egyforma ruházatban jár, ki tehát jól elbírja a hideget is, a meleget is, hogy erre azért képes, mert így nevelkedett; szülei már korán úgy nevelték, hogy testét edzze, anyja gyermekkorában télen-nyáron hideg vízben fürösztötte stb. Ez volna tehát a nevelés egyik esete.

Amott valamely anya azt a csodadolgót meséli szomszédjának, hogy leánya jól beszél és ír öt különböző nyelven, kis ujjában van nemcsak Petőfi és Arany, de még Goethe, Shakespeare, Molière, Dante is stb., mire bókolva azt feleli szomszédja: „Ön bizony kitűnő nevelésben részesíti gyermekét”. Tehát, úgy látszik, az öt nyelvre való tanítás épűgy a nevelés dolga, mint amott az a tény, hogy az anya télen-nyáron hideg vízben fürösztötte gyermekét.

Ime itt két fiú, két testvér, jár az utcán szép rendesen, vidám, de nem túlságosan hangos beszélgetésben, nem sietve, nem kapkodva, de nem is cammogva vagy bámészkodva. Mellettük elhalad egy ismerősük, apjuk barátja. A két fiú illedelmesen leveszi kalapját, minden gène, de egyszersmind minden bizalmaskodás nélkül, és köszönti őt a maga módja szerint. Az úr nyájasan visszaköszönt és azt gondolja magában: milyen jól nevelt gyermekei vannak X. úrnak. Tehát ime nemcsak a hideg vízben való fürösztés, nemcsak a nyelvekben és irodalmakban való oktatás, de a mindennapi Hiedelemre való szoktatás is nevelőtény.

Itt meg egy kimért anyagi viszonyok között élő anyának kiváló zenetehetséget mutató gyermeke van, és ő e tehetséget parlagon heverni nem engedi, drága mestereket járát a házhoz, hogy gyermeke zongorát, zeneelméletet stb. tanuljon, s midőn az év elején végigtekint szerény büdtségén, sopánkodva, de mégis büszkén felsóhajt: „sokba kerül a gyermekek felnevelése”. Tehát a zongorázásra is kiterjed a nevelés. Úgy látszik nagyon bő köpenyege van a nevelésnek, sok minden fér alája. De hadd nézzük tovább!

Y. szomszédnőnkéről, egy kiváló műveltségű, mellette háztartását is kitűnően vezető hölgyről tudjuk, hogy minden vasárnap templomba jár, és ott áhítatosan térdepelve fohászkodik Istenhez. Sem rossz idő, sem könnyebbfajta testi rosszullet nem tartóztatja vissza a jámbor hölgyet, hogy vasárnapról-vasárnapra el ne küldje lelkét az Úrhoz, meg ne alázkodjék oltára előtt, bocsánatot ne kérjen bűneiért, erőért ne könyörögjön hozzá további élete munkájához. S róla is azt mondják régi barátjai, kik gyermekkorától fogva ismerik, hogy szülei is jámbor, istenfélő emberek voltak, kiknek főtörésvésük az volt, hogy vallásos szellemben neveljék gyermekeiket. Mi-

lyen két egymással szemben álló véglete ez a dolgoknak, a test edzése és az Istenhez való felemelkedés, és mind a kettőt a neveléssel hozzuk kapcsolatba.

Még tetszés szerint nagy mennyiségben szaporíthatnám e példákat. E lelkes ember hazaszeretetre, amott az a hajthatatlan férfiú igazságszeretetre neveli elsősorban gyermekét; ama régi firmájára büszke kereskedő pontos, megbízható kereskedőt, e tábornok merész, semmitől vissza nem rettenő katonát, eme főúr jogaira büszke, tán elbizakodott főurat, ama francia ember a poroszokat gyűlölő revanche-embert nevelt gyermekéből s így tovább.

Mindezen felsorolt esetekben, melyek pedig a testi, szellemi, erkölcsi, társadalmi élet legkülönbözőbb jelenségeire terjednek ki, nevelésről beszélünk, és azt hiszem, senkinek közülünk nem fog eszébe jutni, hogy a felsorolt tények egyikéről vagy másikáról azt mondja, hogy nem a nevelés körébe vág.

Mi már most, ez a mi első kérdésünk, mindezekben a közös?

Nem akarom itt az Önök szemeláltára azt a hosszabb absztrakció-processzust végezni, melyre itt szükségünk van, hogy e szétágazó nevelőtevékenységek különbözőségeinek mellőzésével visszamaradjanak a közös jegyek, csak ez absztrakció-processzus eredményét, a nevelés definícióját akarom itt Önök elé terjeszteni, amint az az én felfogásom szerint szükségképen előáll a különböző nevelőműveleteknek absztraháló egybevetéséből, s csak arra kérem Önöket, sziveskedjenek majd utólagosan ez adandó definíciót próbára tenni olyképen, hogy azt nézik, tényleg ráillik-e e definíció mindazon nevelőténykedésekre, melyekre fentebb utaltam, és amelyeket Önök is magukban tetszés szerint szaporíthatnak.

E definíció, melyet az előadásaim egész folyama alatt szemmel akarok tartani, a következő:

*Nevelésnek nevezzük azt a tevékenységet, melynél fogva valamely emberi nemzedék a maga összes erkölcsi értékű és az ember személyiségéhez fűzött javait tudatosan átadja egy utána következő nemzedéknek oly végből, hogy ez is helyet tudjon foglalni azon, erkölcsi világban, melybe született.*<sup>1</sup>

Úgy hiszem, e definíció nem szorul sok magyarázatra, legfeljebb e két jegyet: „az ember személyiségéhez fűzött” és „erkölcsi értékű” kell egy kissé közelebbről megvilágosítanom.

Azért mondtam, hogy a nevelésben „az ember személyiségéhez fűzött” javak átadásával van dolgunk, mert természetesen vannak az ember személyiségén kívül levő javak is, minő a vagyon, a birtok, cím, rang stb. Ezek átadása természetesen nem a nevelés körébe esik. Kiemeltem azt is, hogy a nevelésnek csak az „erkölcsi értékű” javak átadásával van dolga. Erkölcsi értékűnek nevezzük pedig mindazt, amit az emberiség a maga történelmi fejlődése által kijelölt céljai elérésére fenntartandónak becsül. Erkölcsi érte-

<sup>1</sup> V. ö. Kármán, Az oktatás és a tanterv elméletéhez (A gyakorló főgimázium 1890/1-iki értesítőjében) 1. 1. – Továbbá Schleiermacher, Paedagogische Vorlesungen aus dem Jahre 1826. (Paedagogische Schriften, herausg. von Platz, II. Auflage, Langensalza) 5. 1 – John Stuart Mill, Inaugural Adrees at St. Andrews p. 4. (idézve Baintól, Education as a Science, p. 5.) – Willmann, Didaktik I. Einleitung.

künek tartjuk ilyen formán természetesen a testi épséget éppúgy, mint az erkölcsös jellemzilárdságot, vagy a nemzeti munka elvégzésére szükséges sokoldalú műveltséget.

De nem fogjuk erkölcsi értékűeknek mondhatni, hogy kirívó példákat mondjak, az ügyes kártyázást vagy az embertársak csalására vagy csak leigázására való hajlamokat és képességeket, s így ezek átadása, jóllehet „az ember személyiségéhez fűzött javoknak” igenis mondhatók, szintén nem tartozhatik a nevelés körébe. Nem kell ezt, azt hiszem, bővebben magyarázgatnom, és remélem, hogy minden nevelőaktusra, melyet fentebb érintettem, vagy amelyet Önök még esetleg felhozhatnának, ráillik e definíció.

Hogy a nevelés nagy területén némileg tájékozódni tudjunk, szükséges lesz, hogy bizonyos csoportokra osszuk az erkölcsi értékű javakat, melyek az ember személyiségéhez fűzve vannak, és amelyeket az a nemzedék, mely nevel, át akar adni annak, melyet nevel. A nevelés javak e felosztására nézve ép e két fogalom: „az ember személyisége” és „az erkölcsi érték” adja majd nekünk a szükséges szempontokat.

Az ember személyisége a megfigyelő számára mindenesetre elsősorban e két alkotórészre oszlik: test és lélek. Testi és lelki javak átadásáról van tehát mindenekelőtt szó, azaz testi és lelki nevelésre oszlik a nevelés elsősorban. Az elsőt, t. i. a testi nevelést, bár szintén lehetne alcsoportokra osztani, itt, e bevezető előadásomban tovább osztályozni nem akarom. De az utóbbit, a lelki nevelést, mely a dolog természeténél fogva sokkal bonyolódottabb és egyszersmind gazdagabb tartalmú is, mint az előbbi, már itt is előadásaim menetének jelzése érdekében alcsoportokra kell osztanom. Erre nézve sem adhatom Önök elé mindazokat a kísérleteket, melyeket a lelket nevelő műveletek csoportosítására nézve tettek, csak azt a beosztást akarom Önök elé terjeszteni, melyet követni akarok. Én a lelki nevelést itt egyszerűen e két csoportra akarom osztani: oktatás és erkölcsi nevelés. Hogy mindegyiknek mi a maga sajátos feladata és területe, arról majd csak akkor fogok szólni, mikor mindegyiknek részletes tárgyalására kerül a sor.

Előáll tehát az első szempontból, az ember személyiségének szempontjából kiindulva e *három nevelőtevékenység: testi nevelés, oktatás és a szó szoros értelmében vett erkölcsi nevelés.*

A nevelésnek egy másik fontos felosztását azon erkölcsi érték többé vagy kevésbé egyetemes volta fogja szolgáltatni, mellyel az átadandó javak bírnak. *Vannak ugyanis úgy a testi, mint a szellemi javak között olyanok, melyek mindnyájunknak, kik egy közös nemzettestben élünk, közös javai kell hogy legyenek, és vannak másrészt olyanok, melyek csak bizonyos, majd kisebb, majd nagyobb oly körökre nézve értékesek, amelyekhez az illető egyén tartozik.*

Én ama közös vonásokat, illetőleg javakat, melyek egy és ugyanazon nemzettestben élő emberekre nézve kivétel nélkül erkölcsi értékkel kell hogy bírijanak, *nemzeti nevelés javának* fogom nevezni, azokat pedig, melyek nem felelnek meg a közösség és

egyetemesség ily kritériumainak, *egyéni nevelés javaknak*. Jól tudom, hogy a „nemzeti” fogalom kissé szűk az említett közös erkölcsi javak magába foglalására, hiszen ama mindnyájunktól, *egy* nemzet tagjaitól, közösen megbecsült nevelés javak nagy része olyan, hogy nemcsak egy nemzetesttel, hanem az egész emberiséggel közösek, de minthogy ezek szervezve, t. i. külső intézmények keretében, tőlük megvédeve és összetartva, az emberiség életének mai berendezése mellett csak a nemzeti életen belül jelennek meg, és minden nemzet mint ilyen a maga testében és lelkében feldolgozta a maga módjára a közös emberit: azért, úgy hiszem, beérhetjük e szóval: „nemzeti javak”. Az „egyéni” szó is első pillanatra kissé szűknek tűnhetik fel arra nézve, amit rajta értek. Én itt ugyanis „egyéni” nevelésjónak tekintem pl. az egy bizonyos hitfelekezethez való hűséget is, mely a dolog természeténél fogva már nem lehet kötelező egy egész nemzetre nézve, vagy egy bizonyos rendi önértéket, mely magában véve sokszor igen becses dolog lehet, de az „egyéni” alá sorozom magától érthetőleg azt is, amit a közönséges életben egyéninek szoktunk nevezni. Ha valakinek kiváló tehetsége van egyik vagy másik művészethez, kiváló hajlama egyik vagy másik foglalkozás iránt, vagy egyénileg kiváló testi ereje és ügyessége: mindezeket oly vonások, melyeket a nevelés el nem hanyagolhat, de amelyeket csak egyéni értékűeknek nevezhetünk.

A nevelés szervezésének feladata most már kijelölni azt a kört, illetőleg azt a nevelő faktort, mely ama nemzeti közös vonásokat és javakat ápolja és átadja nemzedékről-nemzedékre, és viszont azt a nevelő faktort, melynek hivatása az egyéni vonások és javak ápolása és átadása.

Azt hiszem, hölgyeim és uraim, nem lesz nehéz rámutatni e két körre, e két faktorra, A népek élete, ezen évezredek óta hullámzó folyam, már régen megalkotta magának azt a faktort, mely a nemzeti közös nevelés javakat átadni van hivatva és e faktor: az iskola. De még sokkal előbb megalkotta magának az emberi társadalom, megalkotta magának, mondom, mert ez is aligha volt meg ősidőktől fogva, azt a szent tényezőt, melynek az egyéni tulajdonságok ápolása a feladata, s ez a család, a ház.

*Nemzeti közösség és emberi egyéniség az a két pólus, amely körül a nevelés forog. Amaz jelöli meg az iskola feladatát, emez a házat.*

S így eljutottunk itt a nevelésnek egy másik fontos beosztásához, mely szerint van iskolai és van házi nevelés. Én itt, miként hirdetett előadásaim címe is mutatja, csak a házi neveléssel akarok foglalkozni, természetesen, szemmel tartva előbb adott beosztásunkat, úgy a házi testi neveléssel, mint a házi oktatással és a házi erkölcsi neveléssel is.

De mindenekelőtt még egyszer általánosságban élesen szembe kell állítanom egymással a házat és az iskolát, és különösen a házra, a családra nézve megállapítanom, mit várhat az iskolától, és mit kell neki magának okvetlenül elvégeznie.

Miként mondtam, az egyéniség nevelése a ház feladata, a közösségre való nevelés az iskoláé. Ennek a két egymástól rendkívül

elűtő feladatnak sajátos jellegét kell mind a két nevelő faktornak mindig szemmel tartani, csak így lehet működésükben a kellő összhangzás, csak így nem fogják kölcsönösen zavarni egymás köreit, különösen a háznak, mellyel itt első sorban van dolgunk, kell e tekintetben tudnia, mit várjon az iskolától.

Meg vagyok róla győződve, hogy ha a ház, a család igazán átgondolja, mit tesz az: a közös vonások nevelése, mit tesz az, hogy az iskola ama közös értékű javakat adja át, melyek az egész nemzet közös tulajdonát teszik, akkor a legmélyebb tisztelettel kell hogy viseltessék az iskola iránt, sokkal mélyebb, sokkal hathatósabb tisztelettel, mint aminőt nálunk közönségesen tanúsítani szokott. Az iskolát nálunk még mindig amolyan malum necessariumnak, szükséges rossznak tekintik, melyhez azért folyamodnak, mert sok tekintetben kényelmesebb nevelőeszköz, mint a ház, de a legtöbb szülő lelkében nálunk az a gondolat él, hogy ha tehetnék, csak a házban, csak a családban neveltetnék gyermekeiket. Aki ismeri a mi viszonyainkat, ismeri nálunk a művelt szülék nagy részének gondolkodását, az, úgy hiszem, nem fogja tagadni, hogy igazam van. Pedig nincsen egész nevelésünk szempontjából nagyobb szerencsétlenség, mint e felfogás. A háznak, a családnak tudnia kell, hogy az iskola olyasvalamit végez, amit ő maga végezni nem tud, nem tud soha, semmi körülmények között. *A család a maga kifejtett egyéni jelleggel, melyet mérsékelni vagy elnyomni, a mi mai erkölcsi felfogásunk szerint, bűn volna: nem nevelhet egymagában a közösség, a nemzet számára embereket.* A család, amely vagy főúri vagy köznemesi vagy polgári a maga összes idevágó tradícióival, mely katolikus vagy protestáns vagy izraelita megint a maga különböző fontos hagyományaival, mely gazdag, jómódú vagy szegény a maga rendkívül eltérő életmódjával, mely kereskedő, tudós vagy művész jellegű a maga különböző életfelfogásával, mely magyar, német, tót vagy román eredetű a maga különböző faji őstőneivel – e család nem nevelhet embereket, kik mind e különbségeken keresztül, mindez öröket áthidalva, egy közös nagy, történeti előzmények által megszabott munkásságra vannak hivatva, kiknek akkor, midőn e közös, történeti, nemzeti feladatok megoldásán dolgoznak, el kell feledniök felekezetüket, el rangjokat, el kell feledniök állásukat, foglalkozásukat, családi rokonságukat és faji eredetüket, és csak egyet szabad akkor szemmel tartamok: azt, hogy magyarok, azt, hogy amaz ezredév óta fennálló erkölcsi közösség tagjai, melyet magyar nemzetnek nevezünk. Erre, a nemzeti közösség ez erős érzetére a család, a ház nem nevelhet – azt át kell engednie az iskolának, melynek jelszava mindenben a „község”.

Azt hiszem, ha a család ily szemmel nézi az iskolát, akkor mindig a legnagyobb tisztelettel kell hogy hozzá feltekintsen, kell, hogy benne lássa a nemzeti tradíciók, a nemzeti műveltség, a nemzeti épség, a nemzeti illem, a nemzeti erkölcs letéteményesét és átadóját. Sa nagy nemzetek, melyek már kevésbé szokták emlegetni a nemzeti géniuszt, mint mi magyarok, még pedig azért, mert benők tényleg már hat, alkot és gyarapít e sokat emlegetett géniusz: tényleg jobban is megbecsülik az iskolát, mint mi. S nem pusztá vé-

letlen, azt hiszem, hogy az a két európai nemzet, mely ma politikailag is a leghatalmasabb, az angol és a német, egyszersmind az is, mely a maga iskoláit a legjobban megbecsüli, s ily értelemben igaz talán az a szállóige is, hogy a porosz iskolamesterek verték meg Königrätz mellett az osztrákokat.

De evvel, midőn megmondtuk, hogy mit kell a családnak az iskolától várnia, megmondtuk egyúttal, hogy mit ne várjon tőle. Ne várja tőle az egyéniség ápolását semmi tekintetben! Ne várja, ha neki valami rendkívül tehetséges gyermeke van, pl. egy ú. n. matematikus zseni, hogy az iskola mint olyan felkarolja e zsenit, hogy ez az iskolában annyi matézist tanuljon, amennyit az ő elméje elbirna, vagy éppen megkövetelne! Vagy ha a családnak túlságosan lassú, másokkal haladni egyáltalában nem tudó gyermeke van, ne zúgolódjék, ha az iskola kénytelen e túlságos gyengeség ellen kiméletlen lenni! Az iskola, minthogy közösségre nevel, közös munkát követel mindenkitől, csak közös kötelességeket ismer mindenben: azért az egyéniségre lehetőleg kevés tekintettel kell, hogy legyen, és a maga körében legfeljebb annyiban respektálhatja az egyéniséget, amennyiben ezt a sajátmaga közös céljai elérésének szolgálatába szegődött (pl. amikor a közös munkának bizonyos nehezebb részeiben a jobb fejeknek engedi át a vezetést), de a sorból való kilépést sem egyik, sem másik tekintetben nem tűrheti.

Evvel azonban a nevelés egésze, miként már jeleztem, épenéeggel nem mondott le az egyéniség ápolásáról. Nem, hanem e feladatot leveszi az iskola válláról és a maga teljességében, a maga bonyolódottságában a családra, a házra bizza, mégpedig elsősorban a család ama tagjára, ki egyéni jellegének mintegy megszemélyesítője, kit a közösség hatalmas árja, mely kint az életben folyik, aránylag legkevésbé érint, kinek megadatott a jó Istentől a szent jog, hogy az a leendő ember bizonyos ideig az övé, egészen az övé, testileg is csak az övé, egyénileg megoszthatatlanul az övé legyen, még mielőtt a külvilág egy sugara is érné: t. i. az anyára.

Igenis a családnak és első sorban az anyának jut az a feladat, hogy a gyermekek egyéniségét felismerje, ápolja és vezesse— Ki is tehetné jobban, mint a család, a ház? Hiszen a gyermek egyénisége elsősorban a család egyéniségének a kifolyása, sok tekintetben öröke, s ami az öröklött egyéniségen felül még magának a gyermeknek is kizárólagos egyénisége, ami sem atyai, sem anyai résB benne: azt is ki ismerné fel jobban, mint a család, és ki nevelhetné jobban, mint a ház?

A házi nevelésnek tehát, s erre akartam tulajdonképen mai előadásomban konkludálni, az egyénileg becses javak átadására és az egyéni tulajdonságok figyelembevételére kell első sorban törekednie az iskolával szemben, mely a közös nemzeti javakat közös munkával, közös módon át akarja adni. Ezt kell tehát jövőre is, a következő előadásaim folyamán, mindig szemmel tartanunk.

E következő előadásaimban az előbb adott felosztás értelmében egy-egy órában foglalkozni fogok a testi neveléssel, az oktatással és a szűkebb értelemben vett erkölcsi neveléssel, természetesen mindig csak annak házi részével.

S a nálunk közönségesen található nevelési viszonyokra való tekintettel igyekezni fogok nagyobbára két részre osztani minden szakaszt. Ugyanis a házi nevelésnek természetesen van egy része, mely megelőzi az iskolát, amikor t. i. a gyermek csak a házban nevelkedik, és van egy része, mely az iskolai nevelés mellett folyik» E két részt előadásaimban is, amennyire lehet és amennyire kell, külön akarom választani, és úgy a testi nevelés, mint az oktatás és erkölcsi nevelés dolgában elő fogom adni megjegyzéseimet arra nézve, mi a házi nevelés feladata az iskolát megelőző időben, és mi az iskola mellett. Az iskola után való időre természetesen nem kell kiterjeszkednem, hiszen akkor megszűnik a tulajdonképi nevelés; a szülei ház és az iskola helyett nagyobbára az élet veszi át a nevelő szerepét, az élet és az illető egyén maga. Önnevelés és az élet nevelése lépnek akkor az iskolai és a házi nevelés helyébe.

## II.

Mai előadásomban a házi testi nevelésről fogok szólni. Hogy a testi nevelés mire vonatkozik, arról bővebben szólni felesleges dolog volna. Neve eléggé mutatja, hogy itt miről van szó.

Mindenekelőtt csak az lehet itt feladatomban, hogy e speciális nevelő tevékenységet összeegyeztessék azon általános definícióval, melyet a nevelésről adtam, és amelynek természetesen a nevelés minden ágára rá kell illenie. Azt mondtam, hogy a nevelésben erkölcsi értékű javak átadásáról van szó. Ebből közvetlenül következik, hogy a *test a nevelésben csak annyiban jön tekintetbe, amennyiben reá vonatkozó erkölcsi értékű javakkal lehet dolgunk.* Az első kérdés tehát itt az, vajjon léteznek-e reánk nézve erkölcsi értékű testi javak? Hangsúlyoznom kell e szót „ránk nézve”, ránk, mai nemzedékre nézve, hiszen mondtuk, hogy a nevelésben csakis arról lehet szó, hogy valamely nemzedék a *maga* erkölcsi értékű javait adja által egy utána következő nemzedéknek. E kérdés, t. i. vajjon vannak-e ránk nézve erkölcsi értékű testi javak, korántsem oly jelentőségtelen, mint önöknek, hölgyeim és uraim, első pillanatra tán tetszik. Még pedig azért nincsen minden jelentőség nélkül, mert *a test erkölcsi becsülése korántsem volt mindig egyforma az emberiség fejlődésének különböző korszakaiban.* Bizonyára tudni fogják, hogy pl. a keresztény középkor erkölcsi felfogása, amint az legmagasabb képviselőiben jelentkezik, a testet magát nemcsak közömbösnek tartotta az erkölcsiségre nézve, hanem egyenesen erkölcsellenesnek tekintette, és csak a test kinzása, a legmesszebbre menő aszkézis által gondolta a testnek, a lélek e tisztátlan edényének bűnöségét valahogy megtisztíthatni és erkölcsellenességét úgyszólván ellensúlyozhatni. Vagy az ókorban a kynikusok és stoikusok, ha nem is erkölcsellenesnek, de mindenesetre erkölcsileg legalább is közömbös valaminek tartották a testet, melyet szerintök lehetőleg ignorálni kell, mellyel lehetőleg nem kell törődni, és önök bizonyára tudják is, legalább az idevágó történeti adomákból, hogy ez bizonyos fokig tényleg sikerült is nekik. Testüket, egészségüket, életüket megvetni: ezt tartották valóságos erkölcsi hivatásuknak.

Nem akarom e történeti visszatekintést a test erkölcsi megbecsülésére nézve részletesebben folytatni, csak rá akartam mutatni, hogy a test erkölcsi megbecsülése is történetileg fejlődő valami, és nekünk itt is, mint a nevelés terén mindenütt, ahol pozitív útmutatásokra térünk át, csak a magunk nemzedékének erkölcsi felfogása adhat irányt.

Mondanom se kell – ép azért nem, mert hiszen csupa kortársaimhoz szólok, akiknek az úgyszólván vérükben van, amit a mi korunk történetírója egyik jellemző vonásának fog majdan felismerni – tehát mondanom se kell, hogy a mi korunk a testet igenis személyiségünk erkölcsi értékű alkotórészének tartja, vagyis olyanoknak, melynek gondozását vagy nem gondozását erkölcsi helyeslésével, illetőleg helytelenítésével kíséri. Kétségünk sem lehet arra nézve, hogy a mi korunk erkölcsi értékű testi javakat ismer és becsül, és így azoknak átadása minden kétséget kizárólag tartozik a nevelés körébe, amint mi azt definiáltuk.

Legközelebbi kérdésünk már most csak az lehet, hogy melyek azok a testi javak, melyeket *közös* erkölcsi értékkel bírónak, vagyis *nemzeti*, azaz a nemzeti közös feladatok megoldásából folyó javaknak kell tekintenünk és őket az iskolára biznunk, és melyek azok, melyeket egyéni javaknak kell mondanunk, úgyhogy a házi nevelésre maradnak.

Itt először kell egy megkülönböztetést tennem, melyet eddig több okból szándékosan mellőztem, és amelyet ezentúl sem akarok nagyon feszegetni (mégpedig elsősorban azért nem, mert meggyőződésem, hogy e tekintetben többet kell a nevelésnek egyeztetnie, mint elválasztania, többet egységesítenie, mint differenciálnia) - és ez a természetes két nem nevelésének, a fiú- és leánynevelésnek megkülönböztetése.

A dolog természetében rejlik, és bővebb fejtegetésre alig szorul, hogy a nevelésre nézve számbaveendő közös nemzeti feladatok a test szempontjából is kétfélék a két nem szerint. Azt a két nemzeti közös feladatot, melyeknek egyike a fiúk közös testi nevelését, másika pedig a lányok közös testi nevelését kell hogy szabályozza, röviden így lehetne jelölni. Az egyik, a leendő férfiakra nehezedő feladat: a nemzet önfenntartása, a leendő asszonyok közös szent hivatása pedig: a nemzet faji fenntartása. Hogy a nemzet önfenntartása sikerüljön, azaz, hogy a nemzet a honvédelem nagy feladatát kellően el bírja végezni, azért van szükségünk erős és testileg bátor férfiakra; s hogy a nemzetnek kellő számú egészséges gyermekei legyenek, azért van szükségünk erős, testi szenvedésekkel szemben lehetőleg vértezett asszonyokra. S ezért kell nekünk a testi *erőt* oly erkölcsi értékű közös nemzeti jószágnak tartanunk, melyre nézve a nevelés feladata az előbbi előadásunkban adott meghatározásunk értelmében okvetlenül az iskolára kell, hogy hármasodjon. *Erős nemzedék felnevelése közös nemzeti, azaz iskolai feladat.* S itt még Angliára és Németországra kell rámutatnom: amaz már régen tekinti nemzeti, iskolai feladatnak a testi nevelést, és talán azért is már régen erős nemzet, az utóbbi csak e század eleje óta tekinti annak, és e felfogással együtt lett fokozatosan erős, egységes nemzeté is.



Erős nemzedéket nevelni tehát az iskola feladata. Az iskolára, a közös nevelésre bízhatjuk az erő nevelését még azért is, mert az erőnek lehet is és van is bizonyos közös mértéke, úgyhogy bizonyos közös végeredményt is lehet e tekintetben célul kitűzni.

De ha a testi erő nevelését az iskolára bizzuk, mi lesz a ház feladata a testi nevelés dolgában? Mondtuk, hogy a ház feladata mindenütt a nevelés terén az egyéniség ápolása. Miben nyilvánulhat az egyéniség ápolása a testi nevelés terén<sup>1</sup>? Én itt mindazt, amit az emberi testben a nevelés szempontjából egyéninek tartok, e három fogalom alá szeretném sorolni: testi egészség, testi szépség és testi ügyesség. (Az utóbbi bizonyos tekintetben közös nevelés tárgya is lehet, de itt a közös neveléssel úgysem foglalkozunk részletesebben, és azért e megjegyzésem bővebb fejtegetését mellőzöm.) Az első kettőt egybe is lehet fogni, mert tulajdonképpen csak egy nevelő művelet felel meg neki, s ez a test *ápolása*. Az ügyességnek pedig szintén egy művelet felel meg, és ez a test *gyakorlása*. (A testi nevelés tana e két műveletnek megfelelőleg fel is oszlik két részre: a testi ápolás tanára, diatetika, és a testi gyakorlás tanára, gymnastika)<sup>1</sup> Nézzük e kettőt külön. Mindenekelőtt a test ápolását.

Az ápolás célja, miként jeleztük, a test lehető egészségének előállítása. Hogy a testi egészség (épség) erkölcsi értékű jószág, azt ma, ahol mindenfelé a testi egészség szolgálatában annyi szellemi és erkölcsi erő van, bizonyítgatnom nem kell. S hogy a testi szépség, amin én itt természetesen csak azt érthetem, hogy a testet tőle telhetőleg oly állapotba juttassuk, mely a mi jelenlegi esztétikai érzésünkkel a legjobban megegyezik (tehát oly testtartásra, oly járásra, fejhordozásra, hajviseletre stb. szoktassuk, amely a mi normális esztétikai érzésünknek megfelel), szintén erkölcsi elbírálás alá esik, azt sem kell, mint erkölcsi tételeket általában, igen soká fejtegetnem. Ápolatlan, vagy mondjuk, az ember önhibájából való inesztétikus test iránt mindig kisebb-nagyobb erkölcsi idegenkedést érzünk.

Hogy a test egészsége és a test esztétikuma nevelés jószág, azt tehát tovább bizonyítgatnom nem kell, és hogy egyéni javak és azért egészen egyéni elbánást követelnek is, azaz hogy a házi é<sup>®</sup> nem az iskolai nevelés körébe tartoznak: azt is rövid gondolkodás után be fogjuk látni. Nézzük elsősorban az egészséget. Bátran mondhatjuk, hogy annyiféle egészség van, ahány az ember. A betegség, a kór, azaz az egészség negatívuma, sokkal tipikusabb, sokkal leírhatóbb valami, mint az egészség, épúgy, amint a rátságok leírhatóbbak a szépségeknél. Tudjuk, hogy van kicsi, van nagy; van filigrán testű, van óriás; van keveset evő, van nagyevő; van finom bőrű, van vastag bőrű; van kövér, van sovány; van húsos, van csontos; van gyorsan elfáradó és van munkabíró ember s így tovább – és mindezen egymástól teljesen elütő emberek egészségesek lehetnek, mindegyik a maga módjára, mindegyik a maga egyénisége szerint. Ebből tehát közvetlenül következik bevezető előadásunk formulája értelmében, hogy az egészség ápolása csak a házi nevelés feladata lehet. De következik belőle máris közvetlenül az egészség

<sup>1</sup> L. Kármán Mór, A testi nevelés. M. Paed. I. évf. 143. 1.

ápolására vonatkozó legfontosabb nevelésv is, hogy rá nézve nem haladhatunk semmi általános egységes norma szerint, sem egységes testedzési, sem pedig egységes testkímélési normák szerint.

Ez utóbbi, a túlságos testkímélés ellen, elég különösen, a nevelőnek mai nap alig kell már felszólalnia. Históriai tény, hogy azok, kik a testi nevelést leelőször felvették a nevelés programjába (nem szabad persze azt gondolni, hogy azok orvosok voltak; nem orvosok, hanem filozófusok és pedagógiai elmélkedők voltak, mint Montaigne, Locke és Rousseau), a test edzésére szólították fel túlbuzgó módon a szülöket. Ez elmélkedők voltak azok, kik a híres sok hideg fürdözést, jéghideg, sőt átlékelt jég alatt való, fürdést és mosakodást, mezitláb futkosást, sőt lyukas, a víz számára hozzáférhető cipőkben való járást, a roppant kemény fekhelyet stb. stb. hirdették a szülőknek a testi nevelés evangéliumául. Félreértés kikerülése végett ki kell jelentenem, hogy én a test ez edzését, egyforma edzését, természetesen bizonyos határok között, helyeslem, nagyon helyeslem a közös nevelésben, az iskolai nevelésben. Ott kell közös tornázás, járás, úszás, korcsolyázás stb. által bizonyos közös kapacitást, bizonyos közös testi ellenállóképességet előidézni; de a házban, a családban a gyermeki test gyengéivel kiméletesen kell elbánni, mindegyikkel a maga egyénisége szerint.

Nincsen véleményem szerint fonákabb dolog, mint az à tout prix testedzés elméletét belevinni a házi nevelésbe, és nagyon örülök, hogy az ú. n. testedzés ellen, mely különösen a hideg ellen való edzésre vonatkozik, egyfelől korunk egyik legnagyobb filozófiai elmélkedő je, Herbert Spencer,<sup>1</sup> másfelől egyik leghíresebb orvosi tekintélye, a nemrég elhalt nagy fiziológus, Ernst Brücke,<sup>2</sup> egyformán hangoztatják intő szavukat. Nem minden áron „testet edzeni”, hanem az egyéniséghez alkalmazkodva elbánni a gyermek testével, ez legyen a házi nevelés főelve a testi egészséget illetőleg.

Ez elv szemmel tartásával megkülönböztethetjük aztán a házi testi nevelésben azt a két korszakot, melyet, miként bevezető előadásomban jeleztem, mindig lehetőleg külön akarok tartani, t. i. először is az iskoláig való korszakot, azután pedig az iskolai korszakot.

Az iskolát megelőző időben a házi nevelés egészség dolgában mintegy pótolni van hivatva, amit a természet egyik vagy másik tekintetben mulasztott. Részletes higiénikus utasításokat én itt természetesen nem adhatok, ez az én feladatom körén kívül is esik. Könyvet ajánlhatok erre nézve, melynél jobbat, azt hiszem, alig lehet találni az idevágó újabb irodalomban. E könyv Ernst Brücke »Wie behütet man Leben und Gesundheit seiner Kinder?“<sup>3</sup> című munkája, melyben magas orvosi tudomány párosul bizonyos finom pedagógus tapintattal.

Én itt tehát a részleteket mellőzve csak az elvet hangsúlyoz-

<sup>1</sup> Értelmi, erkölcsi és testi nevelés. Írta Herbert Spencer. Angolból fordították öreg János és Losonczy László. Nagy-Kőrös 1875. p. 177. és a következő 11.

<sup>2</sup> Ernst Brücke, Wie behütet man Leben und Gesundheit seiner Kinder? VIII. fejezet.

<sup>3</sup> A könyvet lefordították magyarra is.

hatom. A házi ápolásnak ezen az iskolát megelőző időben az egyéniséggel, az egyéniség iránt való mély értelemmel, és ahol kell, az egyéniséget kimélve kell elbánnia, s nem szabad erőszakosan általános normák szerint eljárnia. Ily eljárás útján kiegyenlítve a természet hiányait, kell oly egyéneket teremtenie, melyeket aztán bátran átadhat az iskolának közös testi nevelés végett. Ezt természetesen a legszűkebb család, anya és atya, fogják a legjobban elintézhetni, már azért is, mert saját magukról ismerik' legjobban a gyermek testi egyéniségét is.

Mihelyt a gyermek iskolába jön, ennek válik feladatává – miként mondtuk – a testi közös nevelés. Most nincs többé a ház pótlásra hivatva, hanem ellenkezőleg, az iskola testi nevelése eredményeinek ellensúlyozására a gyermek egyéniségéhez képest. Majdnem azt lehetne mondani, hogy iskolaelőtti korszakban a ház feladata az, hogy a gyermek testi egyéniségét az iskolai neveléstől feltételezett normává emelje, az iskola idejében pedig az, hogy e normát le tudja szállítani a gyermek egyéniségére.

Az iskolának – mindig az ideális iskoláról szólok – egyforma tornázást, úszást, gyaloglást, korcsolyázást stb. kell követelnie növendékeitől, de a gyermek esetleges elfáradását, túlságos megerőltetését otthon kell helyrehozni kettőzött ápolás, pihentetés, aludtatás stb. által. Amely gyermeknél a ház képtelen e helyrehozó munka kellő elvégzésére, az a gyermek még nem, vagy esetleg egyáltalában nem iskolába, illetőleg az illető osztályba való.

Igaz ugyan, hogy az iskola ma még nem ügyel eléggé a testi nevelés feltételeinek szükségképi közösségére. Bizonyos közösséget próbáltak ugyan elérni azáltal, hogy az iskolakötelezettség kezdetül közös kort állapított meg a törvényhozás, de tudjuk, hogy az egyenlőkorú gyermekek között test dolgában sokszor nagyobb különbségeket találunk, mint szellem dolgában. Hogy a közösség az iskola testi nevelésében lehető legyen, arra kell tehát – még egyszer mondom – a háznak az iskolai korszak előtt törekednie, hogy a közös nevelés a gyermek egyéniségének meg ne ártson, erre kell a háznak az iskolai korszak alatt ügyelnie.

Nézzük most a házi nevelés feladatát ama testi javakkal szemben, melyeket „a szépség” szó alatt foglaltam össze, vagyis a test esztétikumát illetőleg. Természetesen itt szó sem lehet arról, hogy a gyermekekből testi szépségideálokat akarjunk nevelni, hiszen ha akarnók is, nem tehetnök, mert a legtöbb testi egyéniség erre legkevésbé sem volna alkalmas. De annyit igenis felállíthatunk elvül, hogy a házi testi nevelésnek oda kell hatnia, hogy amennyire az illető test egyéniségétől telik, nevelje széppé, nevelje aesthetice kellemessé. Joga és kötelessége, komoly erkölcsi kötelessége ez, melyet gondos ápolás útján igen hathatós módon teljesíthet.

Mégpedig e feladatot a házi nevelésnek lehetőleg korán, és ami rendkívül fontos, lehetőleg hallgatagon kell elvégeznie. Azt a gyermeket pl., kin a végtagok bizonyos elgörbülését, a fej vagy derék rossz tartását stb. venni észre, azt nagyon korán kell gondos ápolás által esztétikusabbá tenni igyekezni, mégpedig lehetőleg keveset szólva a dolgról és korántsem oly motivumokat oltva a gyer-

mek lelkébe, melyek keserűségét vagy hiúságát kelthetnék fel. A gyermek lelke, azaz akarata itt csak a legritkább esetekben tehet a bajról; ez esetekben majdnem mindig szervezeti gyengeségekről van szó, melyeket ápolás által testileg ellensúlyozni lehet, de korántsem prédikálás által eltüntetni.

Hogy a test esztétikumára leánygyermeknél többet figyelünk, mint fiúknál, hogy ott a testtartás és a mozgás kellemére jobban ügyelünk, az természetes, hiszen a személyes kellem egyike a legfinomabb erkölcsi eszközöknek, melyeket a jó Isten a nőnek adott az élet erkölcsi keménységeinek és élességeinek enyhítésére. De ez is egyike azon dolgoknak, mint a testre vonatkozók legnagyobb része, melyekről lehetőleg keveset kell a gyermekkel beszélni és különösen jó tartózkodni attól a nagyon közönséges intés formától: „Nem szégyenled magadat?” Ennél rosszabb és egyszersmind bárgyúbb intés a gyermekre nézve alig lehetséges, és különösen ilyen a testi szépséggel s így tehát a testi hiúsággal is egybekötött dolgokra nézve valóságos mérég. Már Kant figyelmeztetett e szolás haszontalan voltára.<sup>1</sup>

A test esztétikumának e rovatába tartozik természetesen mindaz, ami a testi tisztaságra vonatkozik. Erről itt bővebben szólnom, azt hiszem, felesleges dolog. Csak rá akarok mutatni azon minden kor nevelőtől elismert kapcsolatra, mely a testi és lelki tisztaság között sok tekintetben található, és bizonyos, hogy ha gyermekünket lehetőleg meg tudtuk óvni a testi szennytől, ha benne utálatot sikerült kelteni a testi mocskok iránt, félig megóvtuk sok lelki szennytől is.

Némileg ide, a test esztétikumának rovatába tartozik a testi életben követendő rendre szoktatás. A táplálkozásban épúgy, mint egyéb testi szükségletek kielégítésében már korán, körülbelül a második évtől kezdve kell a gyermekeket bizonyos rendre, szabályosságra szoktatni, és ami eleinte csak a lélek rendje, nemsokára a test rendjévé is lesz. Erre Montaigne és Locke, a modern házi nevelés ez úttörői, különös súlyt helyeztek, és az utóbbi e tekintetben részletesebb utasításokat is ad, melyeknek elolvasását szülőknek és nevelőknek legmelegebben ajánlhatom.<sup>2</sup>

Ez körülbelül az, amit a testi nevelés esztétikai oldaláról mondani akartam. Erre nézve alig szükséges különbséget tenni az iskola előtti és az iskolai korszak között, legföljebb annyit mondhatunk, hogy a nevelő tevékenység főmunkája itt az iskola előtti időre esik, és később inkább csak negatív irányban, elhárítólag kell a testi nevelésnek szerepelnie, leginkább különböző, a fejlődés éveiben beálló bajok, pl. akkor fellépő hanyag testtartás ellen stb. Folytonos éberség itt természetesen épúgy szükséges, mint a nevelés egyéb területein és időszakaiban.

A fentebbi, a test egészségére és esztétikumára vonatkozó megjegyzésekkel elvégeztem azt, amit a test ápolásáról a pedagógus

<sup>1</sup> L. Immanuel Kant, Über Paedagogik. Herausgegeben von Prof. Dr. Theodor Vogt. Langensalza 1883 p. 81.

<sup>2</sup> John Locke's Gedanken über Erziehung. Eingeleitet von Dr. E. von Sallwürk. Langensalza. 1883. p. 27-31. (§. 23.-§.28.)

szempontjából mondandónak tartottam. Magától érthetőleg a nevelőnek itt nagyon szükszavúnak kell lennie, részletek dolgában a fiziológiához, a higiénikushoz, esetleg az orvoshoz kell fordulnia, de mindenesetre, azt hiszem, sikerült némileg megértetnem, hogy itt erkölcsi szempontok is mérvadók, melyekre az orvosnak a maga szempontjából ügyelnie nem lehet. S mindenesetre érdekes történelmi tény, melyet eléggé kiemelni nem tudok, hogy a testi nevelésnek, mint a nevelés egyik fontos elemének hangsúlyozása nem orvosoktól indult ki, hanem, miként már mondtam, filozófus és pedagógus elmékedőktől.

A test ápolásának tana, a diaetika mellett van, miként mondtuk, a testi nevelés tanának egy másik része is, a testi gyakorlás tana (gymnastika), melynek főfeladata bizonyos testi ügyesség létesítése. Itt nyílik a ház testi nevelésének rendkívül fontos tere, melyet mind az iskola előtti időben, mind az iskola mellett is nagy gonddal kell művelnie.

Nézzük mindenekeelőtt az iskola előtti korszakot, mely egyszerűsmind a testi gyengeség kora. Itt, ahol a test gyengesége miatt a gyakorlás még nem terjedhet ki az egész testre, a derék hajlékonyságára, a végtagok készségére: különösen az érzékek gyakorlása fontos. A látó-, hallószervek, bőr- és izomérzések gyakorlását kell itt a lehető legnagyobb mértékben folytatni. Természetes, hogy e korban nem rendszeres, leckékben való gyakorlásról van szó, hanem célszerű kiszemelés útján kell a szoba berendezését és a gyermek játékszerét a gyermek oktatójává tenni. Általánosan ismeretes dolog, hogy voltak pedagógusok, kik a gyermek érzékeinek gyakorlását már a bölcsőben akarták megkezdeni. így pl. a bölcső fölé a falba vert fényes szegek vagy bizonyos zenei hangoknak a csecsemő előtt való előadása által akarták bevezetni a gyermek érzékeinek nevelését. E törekvésekben mindenesetre túlzást kell látnunk, és meglehetősen bizonyosnak vehetjük, hogy az érzékeknek ily mesterséges izgatása a csecsemőre nézve legalább is kárbavesztett dolog. A legnagyobb nyugalom, azaz minimális izgatás azt érzékekre nézve is fontos dolog e zsenge korban. De már a második, és még inkább a harmadik évtől kezdve lehet az érzékek nevelését némileg szabályozni. A szemet pl. nemcsak a színek és a színárnyalatok megkülönböztetésére kell nevelni, de nevelni kell őket különösen, amit a legtöbb esetben elhanyagolnak, a térbeli megkülönböztetésre, távolságoknak és szögeknek szemmel való mérésére, alakoknak pontos elemzésére és leírására stb.

Igenis, hölgyeim és uraim, *meg kell tanítani gyermekeinket arra, hogy lássanak*: a látni tanítás époly fontos dolog, mint a gondolkozásra való tanítás, és az előbbinek ezt időbelileg meg kell előznie. Azt hiszem, közönségesen nem is sejtik, hogy mily kevés ember van a világon, ki becsületesen látni tud, és igen sokan vannak, kik egész életükön át sinylik ebbeli tehetetlenségüket. Aa iskola a maga szemléltető oktatásával erre nézve többnyire már későn jön és mindenesetre kell, hogy a ház e tekintetben már derekasan előre dolgozott legyen. A hallószervet is lehet gyakorolni finom zörejek, különböző magasságú hangok, egyes hangnemek megkülönböztetésé

útján. A bőrérzékét be lehet gyakorolni melegállapotok mérésére, az izomérzékét súlyokéra s így tovább.

Az iskolával párhuzamosan haladó korban folytatni kell e gyakorlatokat, de hozzá kell járulnia elsősorban a kéz, majd a láb és az egész test gyakorlásának; mindezeknek azonban csak annyiban, amennyiben az iskola nem gondoskodik eléggé gyakorlásukról. A kéz ügyessége gyakorlásának rajzra, plasztikus munkára, faragásra, gyalulásra és hasonlókra egyaránt kell kiterjednie. E téren az iskola egyelőre nagyon keveset tehet és bizonyos tekintetben sohasem fog eleget tehetni, minthogy ez ügyességek egyrészt nagy mértékben a növendékek egyéniségétől függenek és közös tempóban alig taníthatók, másfelől minthogy ezek nagyon megkövetelik az egyéni tanításmódot annyiban is, hogy a tanítónak egyenként kell az egyes tanulóval is foglalkoznia, erre pedig az iskola, melynek ideálja az egy tanítóval folytatott közös tanítás, természeténél fogva nem képes. S különben is e téren mutatkoznak legerősebben azok az egyéni hajlamok is, melyek a művészi szakokban a külső virtuozitást hozzák magukkal, és amelyeket, éppen minthogy egyéni tehetségektől függenek, mindig csak a ház fog kellően ápolhatni. A kéz ügyessége mellett a láb ügyességéről kell gondoskodni gyakorlás, futás, ugrás, mászás, táncolásban stb. való gyakorlás útján. Itt természetesen megint a növendék egyéni testi szervezetére való tekintettel nagyon különböző az eljárás, és nagy óvatosság szükséges. Ami az egész test ügyességének gondozását házi tornázás útján illeti, erre nézve ma már, mikor az iskola e feladatot mindjobban magáévé teszi, és amikor a tanítás e téren mindinkább igazi közös tanítássá lesz, sokkal kevesebb teendője van a háznak, és itt is inkább csak ki kell egészítenie az iskola munkáját, különösen oly testgyakorlatokra nézve, melyek közös tanításra kevésbé alkalmasak, minők az evezés, vívás stb.

Ezek azok, hölgyeim és uraim, amiket a házi testi nevelésről akartam mondani. Remélem, sikerült önöket arra figyelmeztetnem, hogy a testre nézve is léteznek sokféle erkölcsi értékű javak, melyeknek nagy részét közönségesen nem becsüljük eléggé, és amelyeknek a jövő nemzedékre való átadása első sorban a házat, a családot illeti.

### III.

Mai előadásomban áttérek a házi nevelés második főcsoportjára, a házi oktatásnak tárgyalására.

Szükséges, hogy itt is mindenekelőtt pontosabb fogalmat szerezzünk magunknak arról, hogy mi tulajdonképen az oktatás helye a nevelés egészében. E célra ismét a mi általános formulánkhoz akarunk fordulni, melyet az egész nevelés feladatának meghatározására megállapítottunk. E formula szerint a nevelés az ember személyiségéhez fűzött erkölcsi értékű javak átadása nemzedékről nemzedékre oly célból, hogy a nevelendő nemzedék megállja helyét azon erkölcsi világban, melyben született. Kérdeznünk kell tehát elsősorban, hogy melyek azok az erkölcsi értékű javak, melyeknek átadása specialiter az oktatás feladata?

Hogy e kérdésre helyes feleletet kaphassunk, nézzük meg kissé közelebbről formulánk második részét, mely azt mondja, hogy oly erkölcsi értékű javak átadásáról van szó, melyek a nevelendő nemzedéket arra képesítik, hogy tökéletesen megállja helyét azon erkölcsi világban, melybe született. Magától érthető, hogy a jelzett célra első sorban az szükséges, hogy a növendék ismerje azt az erkölcsi világot, melybe született, azaz megismerje, megértse, egész érdeklődésével felölelje azt a világot, melybe jut, megismerje, megértse korának, az őt környező emberiségnek egész lelki tartalmát.<sup>1</sup> Az emberiség, illetőleg egy bizonyos nemzedék lelki tartalma pedig természetesen az emberiség egész múltjának műve és eredménye. E lelki tartalom fejlesztésén, gyarapításán dolgozott és dolgozik mindörökké az emberiség, és ebbeli munkájának, törekvéseinek, jó- és balsikereinek összességét nevezzük az emberiség művelődésének, kultúrmunkájának. E művelődési munkának megismertetését, a növendék lelkével való átértetését és átéreztetését: ezt kell az oktatásnak elvégeznie. Az emberiség e kultúrmunkájának ismerése, egész érdeklődésünkkel való felkarolása, ez az, amit közönségesen műveltségnek szoktunk nevezni. Amilyen sokoldalú az emberiség művelődése, kultúrmunkája, éppoly sokoldalú lehet természetesen műveltségünk is. E sokoldalúság egyenesen kelléke a műveltségnek, mert a műveltség az egész művelődés iránt való érdeklődés kielégítése, maga az emberiség művelődése pedig, tudjuk, kiterjed az egész létező világ legeslegkülönbözőbb jelenségeire: a természeti élet tényeire éppúgy, mint a történelmi és társadalmi életére, a morális világra éppúgy, mint az esztétikaira, a véges emberi lét korlátainak szabályozására éppúgy, mint a nagy mindenség vezető szelleméhez való felemelkedésre. S ami erkölcsi értékűt az emberiség művelődése e különböző tereken teremtett: mindennek megismerése és átértése tartozik a műveltség körébe. Művelt ember e szerint az, aki megérti az emberiség szellemi munkáját minden téren, megérti mindenekelőtt kora szellemi világát. Az ily értelemben vett műveltség átadását mondhatjuk az oktatás speciális feladatának.<sup>2</sup>

E szerint, hogy megmondhassuk, mit kell oktatnunk, mit kell az oktatásnak nemzedékről nemzedékre átadni, a műveltség tartalmát kell elemeznünk. Nem lehet itt feladatunk az elemzést önök előtt részleteiben elvégezni, csak ez elemzés eredményeit, amint az oktatás elmélete őket egybeállítja, kívánom önök elé terjeszteni, hogy egy bizonyos áttekintést nyerjünk az oktatás egész birodalmán.

A műveltséget tartalma szerint a következő öt főágra oszthatjuk:

1. irodalmi, 2. természeti, 3. történelmi, 4. művészeti, 5. vallási műveltség.

Ennek megfelelőleg az oktatás is mint a műveltség tartal-

<sup>1</sup> L. Kármán: A paedagogia alapjai és felosztása. A magyar királyi tanárképző-mezeta gyakorló főgimn. értesítője az 1889/90. időszakról. 7. 1.

<sup>2</sup> V. ö. Kármán.: Az oktatás és a tanterv elméletéhez. A m. kir. tanárképzőintézet gyakorló főgimnáziumnak értesítője az 1890/91. időszakról.

mának átadása a következő öt főágra oszlik: 1. irodalmi; 2. természeti; 3. történelmi; 4. művészi és 5. vallási oktatás.

Jóllehet e nevek eléggé mutatják, mi értendő rajtuk, mégis, minthogy egyiket-másikat közülök bővebb vagy esetleg szűkebb értelemben használom, mint közönségesen szokás, kell, hogy kissé közelebbről megvizsgáljuk e nevek jelentését.

Hogy irodalmi oktatáson mit értek, azt sokáig magyarázgatnom nem kell. Tudjuk, hogy az emberi művelődés legfontosabb eszköze a közlés, a szóval és írásban való közlés. Az utóbbi természetesen a műveltség folytonosságának, az emberi művelődés tartalmának átadása szempontjából a fontosabbik, és ezért utána nevezzük el az egész csoportot. E közlésre vonatkozó tények ismerete mint ilyen, már maga is teszi a műveltség tartalmának egyik fő alkotórészét. S így mindaz, ami az emberiség közlésének tényeivel összefügg, helyet foglal az irodalmi rovatban, tehát a tulajdonképi irodalmi oktatás mellett maga a nyelvi, beszédre és írásra vonatkozó oktatás.

A természeti oktatás csoportjába tartozik minden, ami a természeti világ anyagára vagy alakjára vonatkozik. A természet anyagára vonatkozó műveltség körébe tartozik tehát a szűkebb értelemben vett természettudományi (természettudományi, fizikai, kémiai stb.) műveltség mellett még a földrajzi műveltség is. A természet alaki jelenségeire vonatkozó műveltség az, amit röviden matematikai műveltségnek szoktunk nevezni, azaz a természetnek térben, időben és számban való jelentkezésére vonatkozó műveltség.

A történelmi oktatás kiterjed mindarra, amit az emberiség történelmi életének szoktunk nevezni, mégpedig szintén anyagára is, alakjára is. A történelmi élet anyagával foglalkozik a szó szorosabb értelmében vett történelmi (társadalmi, politikai) oktatás, a benne mutatkozó formákkal és azoknak törvényszerűségével foglalkozik az erkölcsstani oktatás.

Hátra van még a fentebbiek szerint az oktatás két csoportja, melyeket sokan nem vesznek külön csoportnak, hanem beosztják őket az előbbi három csoportba.<sup>1</sup> így a művészeti oktatás nagy részét, melyet elsősorban a természeti világ alaki jelenségei érdekelnek, a természeti oktatás csoportjába, némely ágait (zene, ének stb.) pedig a történelmi és irodalmi oktatás csoportjába sorozzák. Ez a szigorúan logikai osztályozás szempontjából helyes is, de én itt, különös tekintettel a házi oktatásra, melyben a művészeti oktatásnak külön kiváló helye jut, de egyébiránt arra is, hogy a művészeti oktatás mint külön csoport követel magának helyet korunk művelt köztudatában, külön csoportnak veszem. A vallásoktatást is mellőzik néha mint külön oktatáscsoportot, amennyiben joggal rámutatnak arra, hogy a vallásoktatás tulajdonképpen centruma és egyszersmind végpontja mindennemű oktatásnak, az irodalmi oktatásnak éppúgy, mint a természetinek, ennek pedig éppúgy, mint a történelminek. S ez tagadhatatlanul igaz is. Hiszen ki tudná az

<sup>1</sup> L. Kármán: Az oktatás és tanterv elméletéhez, i. h.



irodalmi oktatásból kihagyni azokat az irodalmi műveket, melyek telve vannak az emberiség vallásos gondolataival, vagy ki tudna a természetről tanítani a nélkül, hogy rámutatna arra a végső nagy harmóniára, mely e világban mutatkozik, és ki tudna különösen történelmet tanítani a nélkül, hogy amaz egységes szellem megsejtésére és megértésére nem akarna vezetni, mely a népek történetét irányítja? De mindemellett szükségesnek láttam a házi oktatás szempontjából, melyben a vallásnak sajátos jellegű köre jut, külön csoportnak tekinteni a vallásoktatást is.

E bevezető megjegyzések előrebocsátása után nem maradna egyéb hátra, mint hogy végigmenve e csoportokon, mindegyikre nézve megbeszéljem a ház teendőit, mégpedig előre kitűzött programunkhoz híven külön az iskolaelőtti, és külön az iskolamelletti korszakban.

De mielőtt így csoportonként a részletekbe bocsátkoznám, még néhány általános útmutatást akarok adni az egész házi oktatásra nézve.

Mindenekelőtt szemmel kell tartanunk itt is, amit az egész házi nevelésre nézve irányadónak mondtunk, hogy ennek körébe vág mindaz a nevelésben, ami egyéni vagy családi jellegű, vagy ami pl. technikai okokból is egyéni elbánást kíván. A vezető szempont tehát itt is az, hogy ami közös oktatás tárgya nem lehet, vagy mert nem a közös nemzeti műveltség alkotó része, vagy mert sajátos természeténél fogva nem sajátítható el közös tanítás útján: azt a háznak kell, ha szükségét látja, a maga körében elvégeznie.

Az iskolaelőtti korszakban általában arra kell törekednünk, hogy a ház, a család körébe eső mindennemű tapasztalatok útján az oktatás minden ágában előkészítsük a közös iskolai oktatást. A gyermekeknek mindig úgy a természeti, mint az irodalmi és művészeti oktatás céljára bizonyos egyéni tapasztalatokat kell már a házból az iskolába hozniok, és ezen egyénileg különböző tapasztalatok lesznek azután első építőkövei a közös oktatásnak, azaz a közös műveltség felépítésének.

Ami pedig az iskolamelletti időt illeti, itt az a feladat jut a háznak, hogy amiről biztosan tudja, hogy az iskola el nem végzi és el nem végezheti, de ami az egyéniségre, a családra, a felekezetre nézve fontos, azt pótolja a maga körében. E pótlást azonban csak az iskolától végzett munka kellő respektálása mellett szabad a háznak folytatnia, és az iskola munkája iránt való e kellő tisztelettől nem szabad magát eltéríttetnie semminemű, egyéni tehetségre, későbbi hivatásra vagy családi szokásra való tekintetek által.

Hogy a ház mindezt kellően végezhesse, t. i. az iskolát megelőző előkészítést is, az iskolát kísérő pótlást és támogatást is: e célra mindenekelőtt szükséges, hogy a ház tudja, mit tesz és mit nyújt az iskola. Azt hiszem, hölgyeim és uraim, kétségünk sem lehet az iránt, hogy minden szülőnek, minden művelt szülőnek, illetőleg házi nevelőnek kötelessége nemcsak általánosságban tudni, hogy mi iskolában latint, görögöt, irodalomtörténetet, számtant, mertant, földrajzot stb. tanulnak, hanem kötelessége egész pontosan,

részletesen tudomást szerezni arról, hogy mind e tantárgyakból mit nyújt az iskola a maga 4 éves, 6 éves vagy 8 éves kurzusában, hogy mily szellemben neveli a gyermeket, mely eredményekre törekszik, és milyen ösztönzést ad neki. *Az iskolák tantervel és utasításai ne csak az iskolák számára legyenek írva, hanem a szülők és házi nevelők számára is.* Ne értsék be ezek pusztán saját iskolaidejükből való halovány emlékeikkel, és ne ezek szerint mérjék a gyermekek iskolai oktatásának eredményéről való felfogásukat, hanem ne kíméljék maguktól azt a fáradságot, hogy a gyermeküktől látogatott iskolára vonatkozó tanterveket, értesítőket és utasításokat tanulmányozzák. Attól tartok, hogy a sok szülő, és pedig művelt szülő között, kik gyermekeiket iskolába járatják, csak nagyon kevesen vannak, kik ezt megteszik, pedig ez nem is oly nehéz dolog, mint első pillanatra látszik. S ép azért, minthogy nem teszik, van azután az, hogy sok szülő folytonosan panaszkodik az iskolára, mondogatva: „ezt sem tanítja, azt sem tanítja, pedig én tanultam, mikor iskolába jártam.” Meglehet, hogy nem tanítja, de tanít helyette más, és mindenesetre van oka, előre módszeresen megállapított oka, hogy ezt miért tanítja, amazz pedig miért nem. S erről a szülőknek vagy házi nevelőknek, amennyire módjukban van, előre kell tudomást szerezniök, már azért is, hogy ha egyik vagy másik egyéni okból szükségesnek látják, tervszerűen pótolhassák az iskola munkáját, és ne csak utólag meddő panaszokra fakadjanak.

Ezen általános természetű kívánságok előadása után hadd térjek a részletekre.

Nézzük tehát mindenekelőtt az előbb felsorolt oktatáságak között az elsőt, melyet irodalmi oktatás névvel jelöltünk.

Ez az iskolaelőtti korszakban természetesen kizárólag csak nyelvi oktatás lehet, azaz beszédre való oktatás. Ezt is már jó korán, körülbelül a harmadik évtől kezdve, de korábban is, egészen tervszerűen lehet üzni, és nem kell csupán a véletlenre bízni a gyermek szókincsének gyarapítását és beszélőképességének gyakorlását. Közölni kell vele minden környezetében levő tárgy és a házban előforduló cselekvés nevét, mégpedig nagy gonddal ügyelve arra, hogy a legnagyobb pontossággal tudja azon név értelmét, melyet használ. Sokszor találhatunk gyermekeket, kik hosszú ideig, 10-15 éves korukig is használnak bizonyos neveket, de pontos értelmüket nem tudják, és csak véletlenül, mikor a nyelvi kifejezés finomabb árnyalatáról van szó, tűnik ki, hogy sohasem tudták a név pontos értelmét. Nem is sejtik, azt hiszem, hölgyeim és uraim, hogy tervszerű beszédreoktatás nélkül mily szőszegénységben nőnek fel gyakran gyermekeink és mekkora szőszegénységgel jutnak gyakran iskolába is. Több évvel ezelőtt megvizsgálták Berlinben, másutt is Németországban, és újabban Amerikában is, hogy mekkora az először iskolába jövő gyermekek szőbősége, és kitűnt, hogy a gyermekek meglepően nagy része nem hallotta a legközönségesebb szokat, vagy ha hallotta is, nem tudta értelmüket. Falusi gyermekek a maguk módjára, városiak a magukéra egyaránt bámulatos tudatlanságot mutattak e téren, és az elemi iskolák, de még a középiskolák tanítói is napról-napra tanúi lehetnek a műveltebb családok gyermekei ré-

széről is a legmeglepőbb gyámoltalanságnak a nyelvi kifejezésben. E bajon pedig a gyermekek harmadik évétől hatodik évéig folytatott tervszerű eljárással könnyen segíthetünk. Fontos dolog e célra, hogy a gyermekekkel mindig lehetőleg korrektül beszéljünk, és magunknak, amennyire tőlünk telik, hanyagságot *ne engedjünk* meg. Ügyelnünk kell erre mind a kiejtés, mind a szófűzés és mondatkötés szempontjából is. Nagyon kell azonban arra vigyáznunk, hogy amit a gyermeknek mondunk, az lehetőleg egyszerű, világos, könnyen érthető legyen, és sohase halljon tőlünk vele szemben olyant, aminek szótartalmát emlékezetébe vési ugyan, de a nélkül, hogy a benne rejlő gondolatokat is megérthetné. A gondolat nélkül való, frázisos beszédhez igen könnyen szokik így a gyermek. A saját magam legújabb tapasztalatából mondhatok erre nézve egy esetet. A minap beszélgettem egy 6-7 éves fiúcskával, kit környezete nem tart valami nagyon intelligensnek, és aki, úgy látszik, tényleg nem az. A gyermek beszélgetés közben a szőnyegre mutat, amelyen két különböző rajz volt látható, és azt kérdezi tőlem, melyik szebb. Azt mondom az egyikre mutatva: ez. A kisgyermek erre azt válaszolja: „Az, izlés dolga, akinek tetszik, annak szép, akinek nem tetszik, annak nem szép”. Ezt, mint egy papagály, gyorsan és kifejezés nélkül mondta el a gyermek. Meglehet, hogy ha ott lett volna a gyermek anyja, sugárzott volna az örömtől fia bölcsesége miatt, aki oly okosan beszélt, mint egy „öreg”. Mondhatom, én valósággal elszörnyülködtem a papagályos, utánacsacsogott bölcseségen, melyet a gyermek, úgy látszik, sokszor hall valamelyik családtagtól, mert néhány perc múlva újból kérdezte más két tárgyról, melyik szebb, és be sem várva feleletemet, gyorsan pergő hangon újból eldarálta mondókáját: „Az izlés dolga, kinek tetszik, annak szép, kinek nem tetszik, annak nem szép”. Óvakodjunk, kérem, nagyon is óvakodjunk tőle, hogy gyermekeinknek ilyen, tőlük *meg* nem érthető frázisokat mondjunk: ők megtanulják e frázisokat, valahogyan alkalmazni is tudják, úgy mint sok, gondolattól üres ember az idézeteket, de nem gondolnak mögöttük semmit. Beszélni pedig olyant, ami mögött nem gondolunk semmit, a legnagyobb veszedelmek egyike, annál *nagyobb*, minél szebbnek, ezentenciózusabbnak, poentirozottabbnak hangzik az, amit mondunk.

De ha nem is szabad a gyermekkel túlságos szépen, mesterkélten, cikornyásan beszélünk, azért még nem kell a másik végletbe esnünk és túlságosan engednünk az ő gyengeségének, és semmiestre sem szabad nagyon sokáig azon gögicsélő gyermekszobanyelven beszélni vele, melyet különösen a dadák szeretnek túlságosan hosszú ideig művelgetni. Époly kevésbé szabad kiejtési hibáit utánozgatva vele beszélünk, pl. vele együtt selypitenünk stb. Egyáltalában lehetőleg meg kell a gyermeket őrizni attól, hogy a rosszhangot vagy rossz kifejezést hallja. Ha maga mond valami hibásat, javítsuk ki, de mindig csak rögtön a helyest mondva, nem pedig a helytelen megegyeszer ismételve.

Még egyre kell az iskolaelőtti korszak nyelvoktatását illetőleg figyelmeztetnem, és ez az, hogy körülbelül a 10. évig (de minél tovább, annál jobb) ne tanuljon a gyermek hazai nyelvünk mellett

más nyelvet. A legtöbb esetben megrontjuk, esetleg örök időkre megrontjuk a gyermek beszélő és íróképességét, ha nagyon korán két vagy háromnyelvűvé tesszük a beszédjét. Erre nézve különböző igen fontos tapasztalatokra utalhat a nevelés tudománya. Nemcsak azon számos egyéni tapasztalatokat értem, melyeket egyes házi nevelők vagy iskolai tanítók is tettek olyan gyermekeken, kiket túlságosan korán kényszerítettek több nyelv tanulására, hanem nagyszámú, általánosabb tapasztalatokról oly vidékekre és városokra nézve, melyeknek sajátos helyzeténél fogva szülőtteiknek már korán kell két vagy több nyelvet beszélniök. így pl. tény, hogy az országok határvidékéről, ahol a gyermekek már korán kényszerülnek két vagy több nyelv beszédére, sohasem vagy csak nagy ritkán támadnak igazi nyelv-zsenik, azaz nagy írók – „nagy írókat” mondtam, amit természetesen nem szabad összetéveszteni nagy gondolkodókkal vagy tudósokkal. Nagy írók, a stílus, azaz a nyelv nagy mesterei, kik magát a nyelvet fejlesztik és tovább viszik, majdnem mindig oly vidékekről valók, melyeken csak egy nyelv uralkodik. Használóképpen rámutattak arra is, hogy a vidék több nyelv-zsenit terem, mint a fővárosok, amelyekben a gyermekek természetesen már korábban hallanak több nyelvet. Mindez, az egyéni, nagyszámú és szintén nagyon megbízható tapasztalatokról nem is szólva, nagyon gondolkodóba ejtheti a szülőket és megóvhatja őket attól, hogy azért a kétesbecsű eredményért, hogy a gyermek 6, 8 vagy 10 éves korában két vagy három nyelvet fogyatékosan beszéljen, kockára vessék azt, hogy egyáltalában valaha csak egyet is igazán jól és hamisítatlanul beszéljen. Hogy mennyi veszedelem, a gondolkodásra is visszaható veszedelem van abban, ha a gyermek már igen korán hozzászokik ahhoz, hogy valamely szót egy más nyelv szava által magának megmagyarázzon, a helyett, hogy jó ideig kizárólag csak a tárgyak és tények útján magyarázza meg magának: arról most nem szólhatok többet.

Ezek főbb mondanivalóim a házi nyelvoktatásra nézve az iskolaelőtti időben.

A tulajdonképi irodalmi oktatás az iskolaelőtti időben csak a legeredetibb népmesék elbeszélésére és néhány gyermekdal bétanulására szorítkozhatik. Ezekre nézve sem kell a dolgot erőszakolni és semmiesetre sem szabad a gyermeket korán reprodukcióra, azaz a hallottaknak előadására kényszeríteni.

Sok feladat háramlik a házra az iskolamelletti korszakban úgy a nyelvi, mint a szó szorosabb értelmében vett irodalmi oktatás terén. Ami az elsőt illeti, a nemzeti nyelvben való oktatást a 10-12. évtől kezdve bátran egészen az iskolára bízhatjuk, míg a modern idegen nyelvekben való oktatás mindinkább a ház feladatává lesz.

Ezt ugyanis, az idegen élő nyelvi oktatást – mint bátran állíthatjuk – az iskola egyáltalában nem végezheti el, azaz nem végezheti annyiban, hogy az iskola magában véve nem taníthat meg senkit németül, franciául vagy angolul beszélni. Nem teheti ezt sok okból, melyek közül itt csak egyet akarok felemlíteni, t. i., hogy az iskolai tanítás közös tanítás lévén, nem foglalkozhatik külön min-

den egyes tanulóval. Nyelvet beszélni pedig csak úgy lehet megtanítani, illetőleg megtanulni, ha a tanulóknak lehetőleg sok alkalma van a beszédre. De az iskola, ha szabad volna is minden tanulóval egyenkint foglalkozni, alig juttathatna egynek-egynek többet, mint 3-4 órát az esztendőben, ez pedig természetesen nagyon is kevés. AB idegen nyelvek beszélésének kérdését csak a ház oldhatja meg a maga körében, de neki is csak lassan, fokozatosan kell eljárni. Nem szabad új nyelv tanításához kezdenie, mielőtt a növendék nem biztos a régiben. Átlag három évre tenném egy-egy idegen nyelv tanulásának idejét. Körülbelül a 10. évtől a 13.-ig kellene a gyermeket németül tanultatni, a 14.-től a 16.-ig franciául és a 17.-től a 19.-ig angolul. A tanítás tökéletes befejezését minden idegen nyelvben csak attól várhatjuk, ha a növendéket bizonyos időre oly vidékre küldjük, ahol az illető nyelvet beszélik.

Fontos teendői vannak a háznak az iskola mellett az irodalmi oktatás dolgában. Erre nézve ugyanis az iskolai munkának a kellő házi olvasmánnyal való kísértetése a ház főfeladata. Ami ezt illeti, csak azt ajánlhatom, hogy a házi olvasmány lehetőleg nyomában járjon az iskolai olvasmánnyal, mégpedig úgy magának a nemzeti irodalomnak területén, mint az idegen, a házban külön oktató irodalmakban is. Amikor az iskola meséket olvas, olvastasson a ház is meséket, amikor is mondákat olvastat, olvassanak a gyermekek is otthon mondákat, amikor amaz eposzokat vagy drámákat, legyen a házi olvasmány is eposz vagy dráma stb. Nagyon egyszerű recept ez, és mellette nem kell, mint sokszor teszik, külön anathemát mondani a regényekre. Az iskola,<sup>1</sup> még a gimnázium sem olvas regényt, legfeljebb egyik-másik korrajz tekintetében érdekes novellát veszi fel programjába, és ezért a ház sem fog, ha a fentebbi útmutatást követi, azon veszedelemben jutni, hogy sok regényt olvastasson. Egyébiránt az a regényolvasás egészben véve nem oly veszedelmes dolog, mint sokan hirdetik, és semmiesetre sem veszedelmes azért, mint némelyek, különösen prude gouvernante-ok hiszik, mert bennök „szerelemről” van szó. A szerelem természetesen époly szent, tiszta és nagy érzés, mint a hazaszeretet, vagy emberszeretet, és róla a gyermeknek, ki ez érzést megtestesítve látja szülei frigyében, ép-úgy szabad hallania, mint bármely más nemes emberi érzésről. Ha mi nevelők mégsem szeretjük a regényt nagyon korán a gyermek kezébe adni, ez csak azért van, mert a regény rendesen egész életet vagy legalább is nagy életrészt mutat be rendkívüli érzésbonyolalmakkal, melyeket a gyermek egyszerű lelke meg nem érthet. Már a dráma is mutat eléggé bonyolódott lelki életet, és evvel be is érhetjük mint tetőponttal az iskolai idő alatt. Legfeljebb egy pár rendkívül világos, átlátszó cselekvényű regényt adhatunk már ez idő alatt is fiú- és leány növendékeink kezébe.

Már miután szabad-lyceumi előadásaimat megtartottam volt, értesültem arról, hogy egy fővárosi leányiskola igenis olvas növendékeivel az iskolában egy Jókai-féle regényt, igaz, hogy a legjobbak egyikét. Nekem a fentebbi állítás kimondásakor mindegyelőtt a gimnázium lebegett szemem előtt, és nem gondoltam, hogy ép leányiskola, melynek bonyolódottabb lelki processzusok elemzésétől talán még inkább kellene tartózkodnia, fog ram cáfolni.

Amitől azonban határozottan óvnom kell, jobban, mint az igazi nagy regényektől, az a Cooper- és Jules Verne-féle regények kivételével minden ú. m gyermekregény, ide számítva még a Franz Hoffmann-, Nieritz-, Schmidt- stb.-féle német ifjúsági elbeszéléseket is. Valóságos rossz regények ezek, igaz, hogy szerelem nélkül, de egyébiránt a legrosszabb fajtából, telve álszentimentalizmussal, meszterkél, nem igaz helyzetekkel és köznapi erkölcsi tanúsággal. Egyébiránt, amikor a szülők házi olvasmány dolgában nem tudnak eléggé tájékozódni, jól teszik, ha az iskolához fordulnak felvilágosításért.

Évvel végére értem a házi oktatás első főcsoportja, az irodalmi oktatás megbeszélésének. Nézzük most a következő csoportot, a természeti oktatást.

A természetre vonatkozó oktatás körébe tartozik, mikép mondtuk, a földrajzi és a szűkebb értelemben vett természetrajzi oktatás, az utóbbiba beleszámítva még bizonyos technológiai ismeretek közlését is, valamint a matematikai oktatást is.

Ami mindenekelőtt a földrajzi oktatást illeti» erre nézve igen sokat tehet a ház az iskolaelőtti időben. Az egész földrajzi oktatásnak ugyanis – ez ma már általánosan elfogadott oktatási elv – ama földből kell kiindulnia, melyen a gyermek él, mégpedig nemcsak a gyermeknek a szó tágasabb értelmében vett hazájából, hanem egyenesen ama környékből, illetőleg helységből, melyben a gyermek él. Külön nevet is adtak a földrajz ez alapvető tanulmányának, és szülőföldismertetésnek vagy honismertetésnek nevezték el. Minekünk itt a ház iskolaelőtti feladatának szempontjából e honismertetésre nézve még tovább is kell visszamennünk, mint csak a gyermek szülővárosára. A honismertetésnek, ha úgy szabad szólnom, az otthon ismertetésén kell kezdődnie: a gyermekkel mindenekelőtt legszűkebb otthonát kell teljesen megismertetni, ebben kell neki pontosan tájékozódni tudnia. A gyermek első otthona természetesen maga a gyermekszoba. S ennek beható ismertetéséből kell is az első földrajzoktatásnak kiindulnia. Kell, hogy a gyermek már igen korán jól leírni tudja a maga szobáját. Tudnia kell, ha nincs is bent a szobában, hány ajtója, hány ablaka van a szobájának, hová vezet amaz, merre tekint emez, merre hosszabbak, merre rövidebbek szobájának falai, hányat kell lépnie, míg szobáját hosszában vagy széltében bejárja, milyen színű a kárpitja, van-e kép szobájában, hány van, és körülbelül mi van rajtuk, hol áll az ágya, az asztal, a székek stb. Mindezt pontosan kell tudnia, sőt kellő szavakkal kifejezni is bírnia. Későbbben kell leírni tudnia az egész lakást is: hová süt a nap délelőtt, hová délután, melyik a legnagyobb, melyik a legkisebb szoba a lakásban, melyik a leghidegebb, melyik a legmelegebb, melyik a legszellősebb ; lassacskán egész pontosan kell a lakást tájak szerint leírni tudnia, előbb csak jobb és bal irány, majd pedig az égi tájak: kelet, nyugat stb. szerint is. Idővel az egész házat kell, amennyire lehet, megismernie, emeleteinek, udvarainak, kapuinak, folyosóinak, lépcsőinek számát és egymáshoz való fekvését. A gyermek mindezt játszva, szívesen tanulgatja és megszerzi vele a helyi tájékozódás olyan fokát, mellyel – számos tapasztala-

tomra hivatkozhatom – sok felnőtt ember sem bír. Fokozatosan előrehaladva, mindenesetre azonban még az iskolaelőtti korszakban, meg kell ismernie a gyermeknek a maga utcáját, tudnia kell, hol van két-, hol háromemeletes ház, hány mellékutca torkollik az ő utcájába, minő középületek, minő boltok vannak benne stb. Némileg talán még az egész városrésszel is megismerkedhetik a gyermek az iskolaelőtti korszakban. Szemem előtt itt természetesen a főváros viszonyai lebegnek; a falusi gyermek oktatására vonatkozó módosulásokra azután könnyen lehet következtetni, amennyiben itt természetesen már víz, mező, rét stb. is igen korán lép a földrajzi ismeretek körébe.

Az iskolába jutva ott tanulja meg a gyermek először egész városa és vidékének földrajzát. Erre nézve is kell a családnak mindennapi sétáin kiegészítenie az iskola munkáját. Míg az iskola első földrajzi oktatása magának az iskolaépületnek közös középontjából kiindulva, ahhoz való viszonylagos fekvésében ismerteti a várost, addig a házi oktatás mindig újból visszatérhet a családi lakóházhoz, mint a tájékoztatás középpontjához. Majd kisebb-nagyobb családi kirándulásokon tágulhat a gyermek földrajzi látóköre, hegyek, völgyek, folyók, hidak stb. pontos megismerésévei. Esetleges nyári tartózkodások nagyban hozzájárulhatnak a gyermek geográfiai műveltségének gyarapodásához, csak ne felejtjük el soha, hogy erről is kell gondoskodnunk. Attól pedig ne tartsunk, hogy ilyenmő oktatás által megfosztjuk a sétákat, kirándulásokat vagy vakációs utazásokat mulattató, üdítő jellegűktől. Annak az itt szóban forgó oktatásnak természetesen nem kell pedánsnak, tolakodónak lenni, hanem feltűnés nélkül mindig kísérheti a gyermek lép-teit. S ez alkalommal szeretnék a vakációs utazásokra nézve is egy kis megjegyzést tenni. Tudvalevő és sokszor elpanaszolt dolog, hogy hazánk jobbmódú családjai a külföldet, különösen Ausztria Alpe-seit, keresik fel nyaranta. Legyen szabad nekem is e helyen a gyermeknevelés szempontjából hangoztatnom tiltó szavamat e kóros divat ellen. A családok nyári tartózkodásai, a vakációs utazások egy kis jóakarattal szépen elvégezhetnék a haza földje megismerésének fontos feladatát az iskolázás 8, vagy akár csak 6 éve alatt is. Úgyes váltakozással majd az északi Kárpátokban, majd a Dunán túl, a Balaton közelében, majd Erdélyben stb. nyaralva, lassanként megismerhetné a gyermek az egész magyar földet. A hazaszeretet egyik főfeltétele a hazaismeret és ennek kellő előmozdítása elsősorban a családnak fontos és épenséggel nem elvégezhetetlen feladata. Magam is ismerek családokat, és nem épen a legjobb módúak közül, kik igenis ilyenmő pedagógiai szempontból választják nyári tartózkodásuk helyeit. S azt hiszem, ez nem a legutolsó szempont.

Ennyit a ház teendőiről a földrajzi oktatás dolgában.

Sokat tehet a ház, mégpedig már igen korán, a gyermek természeti ismereteinek alapvetésére, illetőleg a természet iránt való érdeklődésének felkeltésére nézve. Korán megfigyelgetheti vele a nap állását, megmutathatja a nevezetesebb csillagokat az égen, figyelmeztetheti a napok rövidülésére és hosszabbodására, a cserép-növények vagy kerti virágok fejlődésére, a gyümölcsfajták külön-

féleségére forma, szín és íz tekintetében, a környező állatvilágra és az egyes állatfajok sajátosságaira stb., mindenütt fejlesztve a gyermeknek a természetre vonatkozó szemléletét és tapasztalatát

Az iskola melletti időben módot adhat a ház a gyermeknek az otthon való kísérletezésre – Erre még oly családokban sem gondolnak eléggé, melyek játékszerekre, esetleg könyvekre is sokat költenek évenként. Ma már a tanszerkereskedésekben számos oly fizikai és kémiai kísérletkollekció kapható, melyek e célra rendkívül alkalmasak. S ez, t. i. a gyermek sajátkezű kísérletezése, oly dolog, melyet az iskola egyelőre nem nyújthat, mégpedig már azért sem, mert az iskola, miként már többször hangsúlyoztam, csak közös tanítást ismer, a kísérletezést pedig minden gyermeknek külön kell elvégeznie.

Hasonlóképen sokat tehet a ház a technológiai oktatásra nézve. Már korán lehet a gyermeket, miként már a testi nevelés alkalmával említettem, érzékeinek és kezének gyakorlására szorítani. Mindenekelőtt apróbb kézi szolgálatokat kell vele tétetni, melyeket a gyermek szívesen elvállal. Az a babonás félelem késtől és ollótól is felesleges dolog kellő felügyelet mellett.

Az iskolát kísérő időben a technológiai oktatás kellőmértékű kézügyességi gyakorlás mellett (nemcsak az ú. n. női kézimunkákra gondolok itt, hanem a gyalulásra, fűrészelésre, kartonmunkára stb.), különösen az iparisműhelyek, majd a gyárak látogatása oly feladat, melyet a család sétáin és kirándulásain elvállalhat, itt is mindig a pontos megfigyelésre és nem csupán a pusztá névbetanulásra helyezve a súlyt.

Végül, hogy befejezzem a természeti oktatásról mondandókat, a matematikai oktatásra nézve akarok még néhány megjegyzést tenni. Erre nézve is megvetheti a ház az alapot az iskolaelőtti időben. Ugyanakkor, midőn a ház környezete minden tárgyának megismerésére bírja a gyermeket, nagyon könnyű dolog őt e tárgyak számára, alakjára, esetleg méreteire nézve is – természetesen a legelőnyösebb módon – figyelmeztetni. Hogy szobája, asztala négyszögű, hogy székeinek ülőlapja esetleg kör alakú, hogy testvére egy vagy két fejjel nagyobb nálánál, hogy ötöt kell lépnie az asztal egyik végétől a másikig, hogy az ajtó, az ablak különböző szögek alatt nyílnak, az óra mutatói majd nagyobb, majd kisebb szöget alkotnak, hogy labdája gömb alakú, építőkövei kockák vagy hasábok stb.: mindezt igen korán, játszva tanulhatja meg a gyermek. S evvel minden tekintetben meg van vetve a gyermek matematikai műveltségének az alapja, mégpedig a legcélszerűbb módon, t. i. a tárgyakon bemutatva és nem elvontan, magában véve. Ezen első matematikai oktatásra, mely igazán majdnem játékszamba megy, és mégis megbecsülhetetlen értékű a későbbi igazi matematika-oktatásra nézve, igen nagy súlyt helyeztek e század elejének nagy pedagógus elmélkedői (Pestalozzi, Herbart); külön nevet is adtak neki: a szemlélet abc-jének („ABC der Anschauung”) nevezték el.

Az iskolai időszakban alig van a háznak teendője a matematikai oktatás terén. A matematika ma már nem mostohagyermek az iskolának, vagy legalább is az iskolák tanterveinek. Ha az okta-



tás sikerei e téren többnyire még nem felelnek meg a hozzájuk fűzött várakozásoknak, illetőleg a reá fordított időnek, ennek oka nagyrészt azon teljes készületlenségben, sőt nagymérvű kedvetlenségben is található, melyet a gyermekek e tekintetben e tárgyra nézve magukkal hoznak az iskolába. Van tagadhatatlanul valami rossz hírük a matematikai tanulmányoknak a gyermekek előtt; szárazoknak, unalmasoknak stb. hirdetik e tanulmányokat, úgy látszik, már maguk a szülők is, különösen az anyák; pedig e rossz hírek semmi okadatolt alapja nincsen, csak értenünk kell hozzá, hogy már jó korán felkeltsük a természet és környezet szemléletén azt, amit a szó legtágasabb értelmében matematikai érdeklődésnek nevezhetünk.

Ezek után áttérhetek az oktatás harmadik csoportjának, a történelmi oktatásnak megbeszélésére, amennyiben az a ház körébe tartozik. Ez a csoport az, melyben talán legtöbb teendő vár a családra, és ahol mostanáig legkevésbé teljesíti feladatát. A családból, e kis közösségből kell ugyanis kiindulnia a nagyobb közösségek iránti érdeklődésnek, mely avval azonos, amit történelmi érdeklődésnek nevezünk. Mondtuk, hogy e csoportban a szoros történelmin kívül helyet foglal az is, amit tágabb értelemben társadalmi érdeklődésnek és másfelől etikai műveltségnek is nevezünk.

Az idevágó oktatásnak természetesen azon kell kezdődni, hogy a gyermekkel megismertetjük helyét a családban, megismertetjük vele úgy az ő rokonsági viszonyát a család különböző tagjaihoz, valamint ezeket is egymás között, és egyúttal, amennyire lehet, kezdetleges módon megismertetjük vele e családi viszonyokból folyó jogokat és kötelezettségeket is. Ezután rákerül a sor a családnak a cselédekhez, a házat szolgáló egyéb munkásokhoz és iparosokhoz való viszonyának elemi ismertetésére. Valamivel később megismertetjük a gyermeket családja történetével; története pedig, a gyermekre nézve érdekes története van minden családnak, persze hogy e történetét a családnak ismernie is kell, mégpedig jobban, mint a polgári családok ma közönségesen ismerni szokták. Legyen szabad, hölgyeim és uraim, itt egy eszmére felhivnom figyelmüket, melyet egy tanár ismerősöm pendített meg előttem néhány évvel ezelőtt, hogy t. i. a polgári családok is tartsák számon törzsfájukat, azaz családjuk tagjainak jegyzékét, vagy legyen a családnak egy kis krónikás könyvük, melybe az egész családra nézve fontosabb élményeket jegyzik be. A család története iránt való érdeklődésből és hűségéből kell, hogy támadjon a tradíció iránt való érzék, és majdan ebből fakad a nemzet és az emberiség történelme iránt való érdeklődés is, melyet az iskola van hivatva ápolni.

A család különböző tagjainak élettörténete, amennyiben az a gyermekek előtt feltárható, önmagától is jár erkölcsi tanulságokká\*. Hozzájárulnak még ehhez a mesékből és elbeszélésekből folyó erkölcsi tanulságok is. Én itt erkölcsi tanulságon nem azt a közönséges, lapos és nagyobbára nem igaz morált értem, melyet sokszor szokás a gyermekek előtt hangoztatni, hogy pl. ez jó ember, azért szereti az Isten és jól megy a dolga; viszont ez rossz ember, és ezért megbüntette az Isten; légy tehát te is jó, majd neked is jól fog

menni a dolgod. Ez bizony, hölgyeim és uraim, minden tekintetben a leghaszontalanabb moráloktatás volna, nemcsak azért, mert a morális felfogás nagyon alantós foka, az ú. n. eudaimonistikus, kizárólag a földi boldogságra irányuló erkölcsi felfogás jut benne kifejezésre, de már csupáncsak azért is, mert az így hirdetett tételek egyáltalában nem igazak. Nagyon jól tudjuk, hogy a földi boldogság és az erkölcsösség közti összefüggés problémájának korántsem ily egyszerű a megoldása, mint e hamis morál hirdeti, és annak elmondásától, ami nem egészen igaz és biztos, a gyermekkel szemben az erkölcsi kérdések terén legjobban kell óvakodnunk. Amit itt a családi történetek vagy a mesék és elbeszélésekre nézve erkölcsi tanulságon értek, az nem ilyen – bocsánat e szóért – dada-morál, hanem egyedül csak a működő személyek és jellemek erkölcsi indokainak és viszonyainak pontos felderítése. Hatnak majd e viszonyok maguktól is, nem kell és nem is szabad mindjárt az ú. n. tanulással előretolakodni, nem kell mindig példázgatni, és különösen attól kell óvakodnunk, hogy mindjárt előhozakodjunk magának a gyermeknek viszonyaira vonatkozó összehasonlítgatásokkal. Így a morál nagyon is kellemetlenné lesz, a moralizálás különben sem nagyon gyermekeknek való, és legjobb esetben őket magukat is fecsegő moralistákká teszi. De a tényeken, tettekben mutatkozó morális viszonyok pontos megvilágítása, megértetése mindig hat a gyermek lelkére.

Nagyon korán kell a gyermeket bizonyos jogi fogalmakkal is megismertetni, különösen olyanokkal, melyek jogszemélyekkel, nevezetesen az állammal szemben való köteleességekre vonatkoznak. Erre nézve a család az iskolától alig várhat valamit, már azért sem, mert ennek nincs is alkalmá ily jogi tények gyakorlati bemutatására. A szigorú jogérzet nevelésére, azt hiszem, nálunk nem ügyelnek eleget, és innét van az, hogy sokszor találkozunk olyanokkal, kik felebarátaik mint egyének iránt a legkisebb jogtalanság elkövetésére sem képesek, míg kisebb-nagyobb közösségekkel, vagy épenséggel az állammal szemben sok lelkiismeretfurdalás nélkül is vetemednek nagy jogi sérelmekre. A jogérzet nevelése elhanyagolásának és a belőle eredő jogi műveletlenségnek tudható be pl. az, hogy nálunk annyi az ember, ki az állammal szemben elkövetett csempészést, például a dohány- és szivarcsempészést bűnnek sem tartja, sőt akadnak, kik e téren gyakorolt fortélyaikkal jó társaságban eldicsekedni is eléggé szemérmetlenek, és nem is kockáztatják vele, hogy onnét eltávolítják őket, mint minden más közönséges csalót vagy tolvajt. Ily jelenségekkel – fájdalom, mindnyájan tudjuk – még eléggé sűrűn találkozunk itt is, ott is. E jogi műveletlenségen segíteni egyesegyedül a ház, a család van hivatva, mert hiszen ő az egyetlen, kit a gyermek, hogy úgy szóljak, birtokjogi ténykedésben láthat. Nagyon érthető ugyan, ha Kant, a jog és erkölcs e szigorú tanítója és a mi modern jogérzésünknek legnagyobb tudományos előkészítője, egyenesen azt kívánta, hogy az iskola tanítson egy kis, az élet legközönségesebb jogeseteire kiterjedő jogi kátét.<sup>1</sup> Csakhogy

<sup>1</sup> Immanuel Kant. Über Paedagogik herausgeg. v. Theodor Vogt. Langensalza 1883. p. 104.

ily jogi káté eltanítása a maga elvontságában nem sokat használna, sokkal többet ér a szülői ház példája, a szülői ház szigorúságának mintája. Azt hiszem, alig van erősebben átörökölheto erkölcsi jószág, mint a becsületesség, a jogi lelkiismeretesség.

Miután az előbbieken áttekintettük a történelmi oktatás csoportját, hadd térjünk át az úgynevezett művészi oktatásra. Legyen szabad itt is néhány általános megjegyzést előrebocsátanom. A művészeti oktatás általában kétféle irányulhat. Törekedhetik először is arra, hogy a növendéket megtanítsa, hogy a létező műrecek it megismerni, átérteni, élvezni tudja, másodsor pedig arra, hogy a növendéket magát is képesitse valamely művészet gyakorlására. Ha azon általános meghatározást tekintve, melyet az oktatás feladatáról adtunk, azt kérdezzük, hogy a nevelésnek mint ilyennek a művészeti oktatás melyik oldalával kell többet törödni, kétség sem lehet az iránt, hogy mi legyen a felelet. Bizonyos, hogy ama definíció értelmében az oktatásnak elsősorban a műrecek, azaz a művészetekre vonatkozó kultúrmunka legkiválóbb eredményeinek ismertetésére kell irányulnia. Majdnem azt mondhatnók, hogy kizárólag csak erre kell irányulnia; a művészeti nevelés másik oldalára, mely a művészi produkciót célozza, csak annyiban, amennyi belöle az emberiség ránk szállott művészeti javainak megértésére és továbbadására okvetlenül kell. Tudjuk, hogy ez az „annyiban” nem is olyan kevés, és hogy egyes művészetekben, pl. a zenében az embernek már a saját virtuozitásának bizonyos magasabb fokára van szüksége, hogy a zene emelkedettebb remekeit élvezni tudja, de a képzőművészet, különösen a festészet remekeire nézve is annál nagyobb, annál értékebb, annál képzőbb lesz az illetőnek esztétikai élvezete, minél többet ért maga is a rajzoláshoz vagy festéshez. De tudnunk kell, hogy a művészeti virtuozitás fejlesztése semminemű körülmények között nem lehet a nevelésnek mint ilyennek a feladata. S rámutattam arra is, hogy épen abban, amit művészetnek nevezünk, jutnak bizonyos egyéni tehetségek leginkább kifejezésre. Nagyon sajnálnám azonban, ha az egyéniség e nevelésére vonatkozó szavaimat úgy értették volna, mintha én azt tartanám a házi nevelés feladatának, hogy ott, ahol bizonyos egyéni tehetségeket lát, ez egyéni vonásokat minél erősebben fejlessze. Amit én egyéniség nevelésén értek, azt inkább az egyéni gyengék pótlásának gondolom, nem pedig esetleges egyéni tehetségek vagy hajlamok túltengésének. S ép ezért nem ajánlhatom egyes művészi tehetségek túlságos ápolását a nevelés ideje alatt. A nevelésnek nem lehet feladata a szellemi egyéniség bármely pontjára nézve nagy kiemelkedéseket, „szellemi púpokát”, darabosságot nevelni; neki mindenféle terjedő, egyenletes, összhangzó műveltséget kell teremtenie, és ettől még egyes egyéniségek többé-kevésbé nagy művészi tehetségei kedvéért sem szabad eltérnie. Aki gyermekét nagyon is korán, azaz a nevelés ideje alatt, tehát körülbelül az iskolai idő végéig specialiter valamely művészetben virtuózzá nevelte, az – ez szilárd meggyöződés – egyáltalában nem nevelte. Aki gyermeke idejéből a nevelés ideje alatt naponként 4-5 órát fordított – mint néha látjuk – valamely művészet tanulására, legyen az festészet, zene, ének vagy akármi

más, annak tudnia kellene, hogy előre lemondott róla, hogy gyermekét a szó szoros értelmében nevelje. Az a gyermek, aki így nevelkedett – azt hiszem – csak igen nehezen, csak igen nagy erkölcsi küzdelmek, esetleg nagy erkölcsi veszteségek árán fogja megállhatni helyét a közösségben, azon nagy erkölcsi közösségben, amelynek számára tulajdonképpen nevelkedett. De amikor így óva intek arra nézve, hogy az egyéni tehetségnek a művészet terén ne kedvezünk túlságosan, figyelmeztetnem kell arra is, hogy másfelől nincs jogunk senkit sem, még azt sem, ki egyáltalában nem mutat arravalóságot, egészen kivonni a művészeti oktatás bizonyos átlaga vagy, mondjuk, minimuma alól, sőt ellenkezőleg mindenkinek egyformán alkalmat kell adni rá, hogy rajzolni, mintázni, zenélni, énekelni stb. tanuljon. S erre nézve, miként már említettem is, éppen a ház tehet legtöbbit, mert e tárgyak is többnyire egyéni, külön oktatást kívánnak.

Nem bocsátkozhatom nagyon a részletekbe, de mégis szeretnék egyet-mást külön a képzőművészetekre, a zenére és a színházra nézve, mely utóbbiról szintén e helyt kell megemlékeznünk, mondani.

A képzőművészetek dolgában, annyi bizonyos, a ház rendesen sokkal kevesebbet tesz, mint amennyit tehetne. Már korán, az iskola-előtti időszakban gondoskodhatunk a gyermek műizléséről a gyermekszoba bizonyosfokú művészi berendezése, falainak igazi nagy műrekek másolataival való díszítése, művészeti szempontból kifogástalan képek könyvek használata útján stb. Mihelyt a gyermek iskolába jár, a ház feladata gondoskodni róla, hogy a gyermek mindazokat a műkincset, melyek lakóhelyén vagy vidékén található, lassanként megismerje. Hogy itt a fővárosban is felnövekednek ú. n. művelt családok gyermekei, kik iskolaidejük végeztéig nem voltak soha az Esterházy-képcsarnokban, sőt hogy ezek korántsem tartoznak a ritka kivételek közé: ez egyike a legkedvezőtlenebb jelenségeknek fővárosunk műveltségi viszonyainak szempontjából.

Ami a zenét és az éneket illeti, ezekre nézve éppen a lélekre való nagy elementáris hatásuk miatt nem lehet a nevelés, azt hiszem, eléggé óvatos. Épenséggel nem akarok ugyan igazat adni Lockenak abban, hogy ő a zenét az ügyességek sorában majdnem utolsó helyre teszi, kevesebbre becsülván azt a táncnál, a vívásnál etb.<sup>1</sup> Magam is másokkal együtt bizonyos barbárságot találok Locke e felfogásában. A zene, ebben nem kételkedhetünk, époly tiszteletreméltó művészet, mint bármelyik más, és époly fontos helyet foglalt el mindig és mindenütt a kultúr-nemzetek műveltségében, mint más műveltségi ágak, sőt az ókorban ép a zenei oktatás tette a nevelés egyik főgerincét. De éppen az ókor legnagyobb gondolkodói, Platon és Aristoteles, kik egyébiránt a zenei műveltség fontosságát eléggé méltányolni tudták, egyszersmind óvtak is a zene lélekbontó befolyásától. Aristoteles egyenesen kimondta, hogy az a férfiú, ki túlsókat foglalkozik a zenével, nagyon bajosan fogja kellően megállhatni helyét az állami közösségben; ő ugyanis bizonyos puhító,

<sup>1</sup> L. John Locke, Gedanken über die Erziehung. Eingel. v. E. v. Sallwürk. Langensalza 1883. p. 214. és 215.

enerváló hatást tulajdonít a zenének. Platon pedig azt mondja egy helyen, hogy az új melódiák szerzését és tanultatását törvény útján kellene szabályoztatni, mert azt hiszi, hogy az új melódiák hatása könnyen valóságos forradalmi lázba ejtheti a lelkeket, és forradalmak a zenestilusban könnyen vonhatnak maguk után forradalmakat az állami életben. Azt hiszem, hölgyeim és uraim, hogy a nagy görög gondolkodók kijelentéseiből csakugyan levonhatjuk azt a következtetést, hogy miután a zenének ily nagy hatása van az emberi lélekre nagyon óvatosan kell vele bánni és talán itt is ügyelni arra, hogy ne tanultassuk gyermekeinkkel egy és ugyanazon időben a legellentétebb stílusú vagy hangulatú zeneműveket. Az a nagyobb egyenletesség, melyre még az irodalmi olvasmányok egymás mellett és egymás után való rendjében is szoktunk törekedni, bizonyára a zenére nézve is szükséges volna, nehogy a lélek a zene hullámai által ragadtassék végletről-végletre. Bátran állíthatjuk, úgy hiszem, hogy a nagyon sokat és nagyon különfélélt zenélők lelkén bizonyos nagy egyenlőtlenség észlelhető: az, amit közönségesen szeszélyességnek nevezünk. Azt hiszem, a zenének és az éneknek tulajdonképi hivatása a családban az volna, hogy bizonyos ünnepeket, családi, felekezeti, esetleg nemzeti ünnepeket kíséren a maga külön nagyhatású kifejezőmódjával, mert csak így kapja meg a zene az őt megillető helyet az erkölcsi közösség szolgálatában. Amennyi erre szükséges, csakis annyi az, amit minden ház, minden gyermek számára kötelezőnek kell tekintenünk; ami ezen túl esik, az a gyermek rendes foglalkozási körében joggal helyet nem foglalhat, avval csak, ha a gyermeknek úgy tetszik, szabad idejében, minden egyéb dologtól egészen szabad idejében foglalkozhatik.

Ami végre a színházat illeti, talán felesleges is hangsúlyoznom, hogy annak a gyermek első 13-14 évéből egészen hiányoznia kell. Csak akkor, amidőn az iskola foglalkozik a drámával, ami körülbelül a gyermek 15 éves korára esik, vihetjük a színházba is, de akkor is csak igazán klasszikus, örökértékű darabokhoz, de talán még ezekhez se túlságosan sűrűn. A színház látogatása folytán minden fogékony lélek, még a felnőtteké is, a legnagyobb affektusba kell hogy jusson; affektusok, indulatok, izgatottság keltésétől pedig a gyermek lelkét, ameddig és amennyire csak lehet, meg kell óvnunk.

Végül még a vallásoktatásról mint az oktatás ötödik csoportjáról is akarok röviden szólni. Röviden, mondom, azért, minthogy a vallásoktatás, miként előadásom elején említettem, benne foglalatik bizonyos tekintetben minden oktatásban. De mondtam, hogy azért mégis külön helyet kell számára kijelölnünk, és pedig különösen a házi nevelés szempontjából, mert szorosán az ő feladata a felekezeti vallásoktatás. Ennek ugyanis, erős meggyőződésem szerint, a családban van helye; az iskolában, miként már első, bevezető előadásom általános természetű tételeiből kitűnik, csak az iskola elvi álláspontjától való eltérés mellett foglalhat helyet. De annál inkább, kettőzött erővel és buzgósággal kell a háznak a felekezeti vallásoktatásra ügyelnie. Korán kell a gyermeket, amennyire csak az illető felekezeti élet szabályai megengedik, azon vallásos cselekedetek körébe belevonni, melyeket a család gyakorol, minők az imádkozás,

nyilvános istentisztelet, böjt stb. Neki a felekezeti vallásosságot, mint minden egyéb családi tradíciót, át kell venni szüleitől: erről gondoskodni a szülők kötelessége. Nevetséges dolog volna azt követelni a szülőktől, hogy gyermeküket vallásosabbá neveljék, mint aminők ők maguk, hogy azt oly vallási aktusokra szorítsák, melyeket ők maguk sem tartanak meg. Ez csak tettetésre, korai kételyekre, mindenféle lelki diszsonanciára vezetne. De bűn, valóságos bűn, ha a szülők, miként gyakran történik, igenis részt vesznek bizonyos vallásos, felekezeti jellegű aktusokban, de gyermekeiket nélküle nevelik fel, mégpedig ilyennemű megokolással: „azoknak már nem kell, azok már más kor gyermekei”. A családnak, azaz a szülőknek tudniuk kell, hogy azt, amit ők felekezeti hitvallásukból folyó kötelességüknek tartanak, azaz a maguk erkölcsi értékű lelki jószágának, azt nekik lehetőleg teljesen át kell szállítaniuk gyermekeikre is.

#### IV.

Mai előadásomban a házi nevelés harmadik főágáról, a házi erkölcsi nevelésről kell szólanom.

Ha külön erkölcsi nevelést különböztetünk meg, ez természetesen – ezt eddigi előadásaim szíves hallgatóinak tán mondanom is felesleges – korántsem jelent annyit, mintha a nevelés eddig tárgyalt ágai híján volnának az erkölcsi mozzanatoknak, vagy mintha egyáltalában csak egy lépés is volna gondolható a nevelés terén, melynek elméleti megokolásában nem az erkölcsiség volna a vezető elv. Ezt a nevelésről adott általános definíciónk ama része, mely a nevelés útján átadandó javak erkölcsi értékét hangsúlyozza, már egész nyomatékkal magában foglalja. S aki különösen az oktatásról mondottakat figyelemmel kísérte, láthatta, hogy itt mindig a szó szoros értelmében erkölcsösségre nevelő oktatásról volt szó.

Hogy mégis az oktatáson kívül külön erkölcsi nevelést, mint önálló nevelő műveletet vagy műveletcsoportot kell megkülönböztetnünk, annak szükségét csakhamar be fogjuk látni, ha kissé pontosabban megnézzük a nevelésről adott meghatározásunk második részét, mely szerint az erkölcsi értékű javak átadása oly végből történik, hogy a növendék majdan megállja helyét azon erkölcsi világban, melyben született. E megálláshoz előfeltételül szükséges testi javak átadásáról gondoskodik a testi nevelés, amaz erkölcsi világ pontos megismertetéséről az oktatás. De könnyű belátni, hogy a nevelés feladata evvel befejezve még nem lehet. Szükség van arra is, hogy a növendéket amaz erkölcsi világba tényleg be is állítsák, beillesszék és lelkét olyanná alakítsák, hogy az oktatás útján megismert erkölcsi világban majdan a nyert ismereteknek megfelelően, teljes következetességgel állani és munkálkodni tudjon. A növendéknek eme beállítására az őt környező erkölcsi világba és az ebben való állásának következetes, erős megtartására való képesítés adja a maga sajátos jellegét a nevelés azon műveletének, melyet erkölcsi nevelésnek nevezünk. Ha az utóbbi mondat tartalmát behatóbban elemezzük, kitűnik, hogy az erkölcsi nevelés tulajdonképpen két műveletből áll. Először is bele kell a növendéket illeszteni a maga kör-

nyezetébe, vagyis arra kell nevelni, hogy ama környezetbe, melybe kerül, lehetőleg beleüljék, azaz tudja, mi illik hozzá és mi azon környezethez, amelybe jut. Másodszor pedig akaratát kell odanevelni, jellemét arra fegyelmezni, hogy egész lelki tartalmát magához és az erkölcsi közösség céljaihoz hiven kifejtse és alkalmazza. Az első műveletnek feladata tehát – azt mondhatnók némi szójátékkal, melyben azonban sok az igazság – az illem fejlesztése, az utóbbi pedig a jellem képzése. Az előbbit akarom egy bár régi, de ily értelemben még eddig nem használt szóval *illesztésnek*,<sup>1</sup> az utóbbit pedig a már meglevő nyelvhasználatnak megfelelően *fegyelmezésnek* neveznie

Ami az erkölcsi nevelés e két műveletének egymáshoz való viszonyát illeti, mondanom sem kell, hogy az első tulajdonképpen a másodíknak előfeltétele, de magában véve sokkal kevésbé értékes, sokkal kevésbé nagyszabású művelet, mint a másik. Az, hogy valami előfeltétele más valaminek és mégis kisebbszerű, mint emez: abban természetesen semmi ellenmondás nincsen. A palota alapjának lerakása előfeltétele a ház felépítésének, de azért az előbbi nagyobbára mégis csak közönséges pallérmunka, az utóbbihoz pedig tudatos architektonikus művészet kell. így van ez körülbelül a fentebb jelzett két művelettel is. Nekünk, igaz, mindenekelőtt arra kell nevelnünk a növendéket, hogy magát minden tekintetben beletalálja azon közösségbe, melyhez tartozik; illem, rend, pontosság dolgában teljesen alávesse magát azon szabályoknak, melyek e közösségen uralkodnak. De tudnunk kell, hogy midőn a gyermeket mindegyre neveltük, csak első alapját raktuk le az erkölcsi nevelésnek. Ezen illemhez, rendezhez, pontosságához szoktatott egyént kell ugyanis arra nevelnünk, hogy minden téren a maga szellemi és erkölcsi erejét fel tudja ismerni és azt önállóan, saját akaratából kifolyólag a közösség erkölcsi céljaiért való munkálkodásra fel is bírja használni, győzedelmeskedve, amennyire lehet, saját egyéni vágyain, szervezete követelményein, temperamentuma hatalmán.<sup>8</sup> Hogy az utóbbiakra való nevelés mily nagyszabású, mily nehéz és bonyolódott feladat, azt itt csak sejtetni, de kifejtetni nem tudom. Az erkölcsi nevelés e feladatához képest, melyet, miként mondtuk, fegyelmezésnek akarunk nevezni, amaz első, az illemre nevelés vagy illesztés összehasonlíthatatlanul kisebbszerűnek kell hogy feltűnjék, sőt a tulajdonképi erkölcsi nevelésnek mintegy csak előkészítőjéül. Ezt különösen hang-

<sup>1</sup> Jól tudom, hogy e szó így használva első hallásra idegenszerűnek fog feltűnni, és ismerem e szónak, mint neveléstudományi terminusnak, melv a „nevelés”, „oktatás”, „fegyelmezés” stb. szók mellé sorakozzék, azt a hiányát, hogy az eddigi nyelvhasználat szerint „valakinek illesztése” magában véve, bizonyos határozó hozzájárulása nélkül (valamibe vagy valamihez való illesztés) egészen értelem nélkül való. De a szó felfogásom szerint egyébiránt annyira megfelel a fent leírt művelet fogalmi tartalmának és különösen az „illik” és „illedelem” (illem) szókra való utalással oly sokat jelentővé lesz hogy ha csak nyelvünk természetén nem teszek vele nagy erőszakot, nem szívesen mondanék le róla. Nagyon örülnék, ha egyik-másik pedagógusunk, ki nálamnál mélyebben hatolt be nyelvünk szellemébe, szíves hozzászólására méltatná e terminus használatát.

<sup>2</sup> V. ö. Kármán, Az erkölcsi nevelés feladatai. M Paed. I. évf., 257. és a k. 1. L. Kármán u. o.

súlyozni akarom, mert közönségesen ép azt nevezik „jól nevelt” embernek, akin a nevelés ez első, mondhatni, kezdetleges feladatát elvégezték. Pedig, akit csak illemre, csak a környezetbe való jó beilleszkedésre neveltünk: az az erkölcsi nevelésnek még csak legalsó fokán ment át, oly fokán, melyet a „tudományos pedagógia” megalapítója, Herbart, ki e műveletnek külön sajátos jellegét először ismerte fel és határolta körül, majdnem ki akart zárni a szó szoros értelmében vett nevelés köréből és neki külön helyet kijelölni.<sup>1</sup> Külön helyet akarunk adni mi is e műveletnek, melyet illesztésnek neveztünk el, azonban az erkölcsi nevelésen belül, és e műveletet az erkölcsi nevelés magasabbrendű feladatának, a jellemképző fegyelmezésnek mintegy előkészítő fokául tekintjük.

Nézzük e szerint külön a házi nevelés e két műveletét.

A házi környezetbe, a családi közösségbe való illesztésre nézve tulajdonképpen nem sok a mondanivalóm. Ez illesztés t. i. annál jogosultabb és céltudatosabb lesz a maga munkásságában, annál könnyebben és egyszerűbben fog eljárhatni eszközeinek megválasztásában és annál biztosabb lesz eredményeiben, minél jobban fog ama közösség megfelelni az erkölcsiség követelményeinek. S így a gyermeknek a ház életébe való beillesztésének kérdése elsősorban a család erkölcsi élete alakításának a kérdése. E kérdést, az etikai kérdéseknek emez egyik legnagyobbikát itt tárgyalnom, mint könnyű belátni, egyszerűen lehetetlen.

De evvel nem akartam mondani, hogy még egy erkölcsi szempontból ideális környezetben is nem akadna a beléje illesztő nevelésnek bizonyos munkája. Csakhogy e munka itt nehéz nem lehet, és külön rendszabályokra vagy utasításokra alig van szükség. Az esetek túlnyomó számában a feltétlen szeretet, mely nyilvánulásában mindenekelőtt nyílt és egyenes, elegendő lesz az illesztés munkájának elvégzésére. Csak ritkán, midőn a természetes hajlamok és ösztönök szállnak sikra a közösségbe való beillesztés ellen, lesz szükség a tekintélynek, az egyenletesen és következetesen működő tekintélynek latbavetésére.

Engedjék meg, hölgyeim és uraim, hogy midőn azt mondom, hogy a szeretetnek a maga nyilvánulásaiban mindig nyíltak, egyenesnek, a tekintélynek mindig következetesnek és egyenesnek kell lennie, e jelzőket kissé nyomatékosabban hangsúlyozzam, illetőleg jelentőségöket bővebben megmagyarázzam, annál is inkább, mivel e jelzők sokak előtt feleslegeseknek fognak látszani. Mintha a szeretet másnemű lehetne, mint nyílt és egyenes, a tekintély másnemű, mint következetes és egyenes? Sajnálattal ki kell jelentenem, hogy igenis sokszor másnemű. Nem voltak például önök is már sokszor tanúi annak, midőn hamis ígérekkel vagy hamis ámtásokkal csitítgatnak síró gyermekeket, mégpedig csupa szeretetből, hogy

<sup>1</sup> A Herbart terminológiájában jártasoknak alig kell megmondanom, hogy amit fentebb illesztésnek neveztem, az a Herbart-féle Regierungnak felel meg, bár ennek fogalma a fentebbi koncepcióban némileg módosulva jelenik meg. Ép tekintettel e módosulásra nem tudtam belenyugodni az eddig használt magyar terminusokba, sem a régebben alkalmazott „igazgatás, vagy kormányzásiba, sem az újabban ajánlott „vezetés” szóba.



pillanatnyi fájdalmukat megszüntessék? Ilyenkor meg nem gondolják azt, hogy ha e gyermek csak egyetlen egyezer is tudatára jut annak, hogy megcsalták, amint többnyire tudatára jut (amit a szülők azután avval a büszke kijelentéssel „okos gyermek, nem lehet azt egykönnyen megcsalni” jegyeznek fel), vagy legalább is homályosan érzi: akkor örökre megrendül benne a környezetének igaz, egyenes voltában való hit. Arra a számos esetre pedig, mikor a tekintély mintegy önmagától megijedve enged, hajlik és alkudozásokba bocsátkozik: elég lesz csak rámutatnom. Pedig a környezetének egyenességében és egyenletességében való hit főfeltétele a gyermek kellő beilleszkedésének, t. i. oly beilleszkedésnek, mely érintetlenül hagyja a gyermek egyenességet és egyenletességét. Csak egyeneshez simulhat teljesen hozzá az egyenes, csak az egyenletessel írhat le teljesen összeillő pályát az *egyenletes*. S ezért soha semmi áron ne kerülje a szeretet az egyenességet, még ha az egyenességgel sokszor velejáró élesség pillanatnyi fájdalmat okoz is a gyermeknek, és époly kevéssé ejtse el a tekintély az egyenletességet, még ha megőrzése állandó önmegerőltetésbe kerül is.

De midőn a szeretet- és tekintélyre, az illesztő nevelés főeszközeire vonatkozólag tettem a fentebbi, érzem, kevesetmondó megjegyzéseket, már ekkor is, úgy látom, magának a család erkölcsiségének alakítása kérdéséhez nyúltam, ez pedig, miként mondtam, itt nem lehet feladatam.

Még csak egyre szeretnék figyelmeztetni. Ügy a családi közösség erkölcsi élete tökéletességének, mint a szeretet és tekintély eszközei lehetőleg hibátlan alkalmazásának főfeltételét abban látom, hogy ami környezet, melyben a gyermek otthon rendesen mozog, csak a gyermek szüleiből és testvéreiből, azaz a szűkebb értelemben vett családtagokból álljon. A családon kívül álló minden idegen tényező, nemcsak a cselédeket értem, hanem a házi nevelőket és nevelőnőket is, akadály a család erkölcsi élete tökéletes alakításának, mégpedig oly akadály, melyen néha győzedelmeskedik ugyan a két félnek, a családnak és a kívülről beléje lépőknek, erkölcsi ereje, de az esetek túlnyomó számában mindenféle erkölcsi disszonanciára kell hogy, vezessen. Az a mondat, hogy „a nevelő vagy a nevelőnő a családhoz tartozik” majdnem csak üres frázis, melynek tartalmatlanságáért, illetőleg megvalósíthatatlanságáért lakol a legtöbb esetben a család is, a nevelő is, és elsősorban maga a növendék. Hogy a szeretet és tekintély eszközeinek hathatós alkalmazásában a szülék összehasonlíthatatlanul felül kell hogy múljanak minden egyéb nevelő tényezőt, az már abból is következik, hogy a szeretet is, a tekintély is a szülék részéről természetes, eredeti, közvetlen hatalom, míg a nevelőknél csak közvetett, amott (t. i. a szeretet) erkölcsi reflexióból fakadó vagy az együttélés folyamán előálló, emitt pedig (a tekintély) mindig átadáson vagy a legjobb esetben idővel keletkezett tiszteleten alapuló tényezők. S ép ezért ú. n. nevelők vagy nevelőnők alkalmazását csak egyetlen egy esetben tartom elvileg szükségesnek, t. L amikor a gyermeknek szülei nincsenek; csak egyben megengedhetőnek, midőn egyik vagy másik szülője, különösen ha anyja hiányzik; minden más esetben a szülék erkölcsi vétsé-

gének tartom, ha nevelőket alkalmaznak. S evvel megint visszatértem oda, ahonnan kiindultam, a szülék erkölcsi élete megalakításának kérdéséhez. Mintha itt circulusban mozognék, de nem tudom, vitiosus-e e circulus.

Mielőtt az erkölcsi nevelés imént tárgyalt műveletét teljesen elhagynám, még csak azt kell megjegyeznem, hogy szükségtelennek tartom ránézve az előbbi előadásaimban folytatott kettéválasztást, t. i. az iskolaelőtti és iskolamelletti teendők külön tárgyalását. Nem kell ugyanis bővebben megokolnom, hogy a célok és eszközök e nevelő műveletre nézve a gyermek iskolába jutásával nem nagyon változhatnak. Legfeljebb annyit kell még hozzátennem, hogy mikor a gyermek iskolába lép, a háznak is kell hozzájárulnia ahhoz, hogy a gyermek az iskolai környezetbe lehetőleg teljesen beilleszkedjék. Jól tudom, hogy amikor a ház segíti az iskolát a maga körébe való beilleszkedés munkájában, akkor sokszor saját életét át kell alakítania, saját egyéniségét elnyomnia. Az iskola követelményei akárhányszor összeütköznek a család szokásaival és intézkedéseivel, sokszor a legbecsesebbekkel és legnemesebbekkel is. Az iskolai élet szükségletei akárhányszor elvonják a gyermeket a házi élet funkciótól (pl. családi ünnepeknek teljes odaadással való ünneplésétől), és akárhányszor előfordul, hogy a gyermek csak a házi élet teljes elhanyagolásával illeszkedhetik az iskolai élet rendjébe. Nem nyomhatom el azt a meggyőződésemet, hogy ebben nagy elvi nehézség rejlik, melyet a család és iskola kölcsönös jóakarata némileg enyhíthet ugyan, de amelyet egészen megszüntetni a mi közönséges nevelési rendszerünk mellett nem lehet. A mi közönséges nevelési rendszerünkön pedig itt csak azt a nálunk általános eljárást értem, mely szerint a gyermek egy és ugyanazon időben iskolai és családi életet él, a nap egy részét iskolában, más részét otthon töltve. Vele szemben állana az a rend, midőn a gyermek az év egyik részét egészen intézetben töltené, másik, kisebb részét pedig egészen otthon, miként ez például Franciaországban általánosan divik, míg nálunk csak a kivételek közé tartozik. Bizonyos, hogy a fentemlített konfliktusok az iskolai és családi élet között, melyek a mai nevelésviszonyok mellett elkerülhetetlenek, csak így, az internátusi rendszer elfogadásával enyészthetők el teljesen. Addig azonban, míg nálunk megmarad a mai kételtű nevelő rendszer, nem tehet a ház egyebet, mint hogy az iskola környezetébe való beilleszkedést a maga részéről a lehető legjobban elősegíti, még akkor is, ha evvel a maga életébe való beillesztés ellen cselekszik. Meg kell ezt tenni a háznak már azért is, mert az iskola, mely, miként tudjuk, a közösség számára való nevelés helye, nem engedhet a sokféle család egyéniségének, hisz akkor egy csapással megsemmisítené a maga, ép a feltétlen közösségen alapuló jellegét, míg egy-egy család egyéniségének egyik-másik oldalán igenis engedhet az iskola közösségének a nélkül, hogy valamely nagyobb kár eshetnék amaz egyéniségen. Hogy semmi kár ne essék benne, amint tulajdonképen szükséges volna, arra nézve nem tudok más szert, mint épen azt, melyet fentebb említettem, t. i. az iskolai és családi élet teljes kettéválasztását. – Vegyük immár

szemügyre a házi erkölcsi nevelés második csoportját, a házi fegyelmezést.

A fegyelmezés feladata, miként mondtuk, a gyermek erkölcsös jellemének képzése, azaz akaratának képesítése arra, hogy az erkölcsi közösség céljaiért, melyeket az oktatás útján felismert és lelkesedéssel felkarolt, melyekhez az illesztés folytán alkalmazkodni tanult, következetesen, önállóan és mindenekelőtt öntudatosan munkálkodni tudjon. E három szó „következetes”, „önálló” és „öntudatos” jelöli egyszersmind a fegyelmezés három főfeladatát. *Önuralomra, önállóságra és önismeretre* kell a fegyelmezésnek, vagyis a szó szűkebb értelmében vett erkölcsi nevelésnek a gyermeket nevelni.<sup>1</sup> E tekintetben a háznak jut az iskolához képest a munka orozslánrésze, melyhez korán, jóval az iskolai korszak előtt kell fognia. Az iskolába lépés alig tesz itt nagyobb bevágást a ház munkájába, és azért mellőzhetjük a következőkben is általánosságban az iskolaelőtti és iskolamelletti korszak megkülönböztetését.

Nézzük külön e három feladatot, amelyre a fegyelmezés munkája oszlik, t. i. az önuralomra, az önállóságra és az önismeretre való nevelést De mondanom sem kell, hölgyeim és uraim, hogy e nagyszabású, bonyolódott feladatokat illetőleg, a háznak e célra vonatkozó végtelenül szétágazó teendőire nézve részleteket e rövidke időben, mellyel még rendelkezem, nem adhatok. Csak egynéhány főszempontra irányíthatom szíves figyelmüket, illetőleg csak néhány általánosan elterjedt hibára nézve tehetek egynéhány megjegyzést

Ami az önuralomra való nevelést illeti, erre nézve a legfontosabb szabály, különösen a nevelés első éveiben, de még tovább is, hogy csak olyant várjunk, illetőleg kívánjunk e tekintetben a növendéktől, amiről biztosan tudjuk, hogy képes reá. Sokan ugyan azt hiszik, hogy az önuralomra való nevelés ép abban áll, hogy minél nagyobb erőpróbákat követeljünk a növendékektől, melyek, ha nem járnak is teljes sikerrel, legalább azt eredményezik, hogy a növendék megpróbálta erkölcsi erejét, megerőltette, megfeszítette akaratát, és ha az erőlködés hiábavaló volt is, megmutatta, hogy van akarata, hogy akar győzni szervezetén, temperamentumán, hajlamain, gyengeségén, és ha nem tud is eleinte, majd tud később, majd megtanulja idővel. E felfogás meggyőződésem szerint téves. Az önuralom terén a kudarcok igen 'veszedelmesek és csak folytonos, állandó, bár apró győzelmek az egyetlen eszközök a magán uralkodni tudás elérésére.<sup>2</sup>

Egy további fontos elv az önuralomra való nevelést illetőleg az, hogy lehetőleg kiméljük a gyermek indulatát, és amennyire tőlünk telik, ne keltsünk a gyermekben hevesebb indulatot, affektust. AB affektusok nemcsak eltompítják a valódi érzést – miként Herbart mondja -, hanem minden tekintetben gátolják a lélek amag egyenletességének kifejlődését, mely az önuralomnak alapfeltétele.

De nemcsak affektusoktól való megkimélés, hanem a gyermeklélek mindennemű megrázkódtatásának lehető elkerülése az önuralom megállapításának egyik főkölléke. Ilyen megrázkódtatás

<sup>1</sup> L. Kármán, Magyar Paedagogia I. 259. én k. 1.

<sup>2</sup> L. u. o. 260. 1

például a környezetnek vagy a ház életrendjének gyakori változtatgatása is. A gyermek környezetében, abban a világban, melyben otthon él, nagy külső és belső állandóságnak, nyugodtságnak kell uralkodnia, ha a gyermeket igazi önuralomra akarjuk nevelni. S ez állandóság, e nyugodtság szempontjából kell a gyermekeknek túlságos szórakoztatása ellen is felszólalni, mely különösen itt a fővárosban oly nagyon divik. Bátran állíthatni, hogy azon gyermekből, kit sokszor, akár csak hetenkint egyszer-kétszer is, küldünk multságba, egyszer gyermekbálba, jövőre színházba, majd jégünnepélyre stb., lehet ugyan esetleg hirtelen fellobbanni tudó és fellobbanásaiban talán bizonyos energia kifejtésére is képes ember, de nem lehet belőle igazán magán uralkodni tudó ember. Hogy e túlságos szórakoztatás az iskolamelletti időben valóságos véték az iskola ellen, ezt igazolja minden tanítóember tapasztalata, és a „Blau-Montag” a szó szoros értelmében az iskolában nem ismeretlen fogalom. Én legalább többszöri tapasztalatomból mondhatom, hogy van számos gyermek, ki hétfőn délelőtt erősebb szellemi munkára képtelen, egyszerűen azért, mert a megelőző vasárnapi multság képzetei még mindig kóvályognak a fejében, sőt ismerek gyermekeket, kik az egész korcsolyázó évad alatt, melyben nálunk a nevelés rovására annyit vétkeznek, mint tán sehoh a világon, valósággal használhatatlanok komoly tanulási munkára, ami nem is csoda, hiszen az a mindennapi korcsolyázás nálunk igazi mindennapi bálozás, vagy mint őszinte anyák néha bevallják, még rosszabb is annál. Az önuralom körébe ugyanis nemcsak a szervezeten és az indulatokon, hanem a képzeteken, vagy mint mondani szoktuk, a gondolatokon való uralkodás is tartozik. Hogy pedig a sokat mulatozó gyermek mulatozás előtt is, de még inkább utána, nem lehet ura gondolatainak, mert vagy a képzelete által eléje varázsolt, vagy az emlékezete által reprodukált képzetek tolnak mindig előre, melyeket elnyomni vagy elűzni majdnem lehetetlen: azt könnyű belátni.

A növendék életében való nyugodtság hathatós tényezője az önállóságra való nevelésnek is, legalább annak első fokán. Minél állandóbb a növendék környezete és egész világa, annál inkább maradhat felügyelet nélkül, és annál inkább mer majd saját iniciatívájából biztosan cselekedni. Közönségesen azt tartják ugyan, hogy a környezet tarka változatossága szoktatja a fiatal embert önállóságtíoz vagy biztos fellépéshez. De ez meggyőződésem szerint legfeljebb bizonyos gyors alkalmazkodást a változó körülményekhez és szellemekhez adhat neki, azonban ezen alkalmazkodóképesség a legtöbb esetben ingadozásra és nem önállóságra vezet.

Mily mértékben alkalmazandó a felügyelet, milyenben a támasztás és gyámolítás erkölcsi és értelmi tekintetben, úgy, hogy egyfelől az önállóság ne szenvedjen tőle, másfelől veszedelmekbe vagy igazi válságokba ne sodorjuk a növendéket: erre nézve általános recepttel bajosan vagy egyáltalában nem szolgálhatok. A receptadás ellen – mint emlékezni fognak – már előadásaim leg elején is szabadkoztam. Csak azt az általánosságot mondhatom erre nézve, hogy egyfelől természetesen jól teszik a szülők, ha mindig sokat foglalkoznak gyermekeikkel, de másfelől emellett mégis jó,

ha sokszor eszükbe jutnak Herbart jelentős szavai: „Knaben und Jünglinge müssen gewagt werden, damit sie Männer werden” \*, azaz a fiúkat és ifjakat kockára kell tenni, hogy férfiakká lehessenek. Magától érthető, hogy az örökös, szakadatlan felügyelet, mely a gyermeket majdnem sohasem hagyja egyedül, el is árulja előtte az iránta való bizalmatlanságot β így benne is kelt bizalmatlanságot önmaga iránt. A gyermeknek kell a nap némely részében egyedül lennie; csak ha megtanult egyedül lenni, tanulhat meg kellőképpen egyedül tenni is, azaz önállónak lenni. Ép ezért fontos dolog, hogy minden házban legyen a gyermeknek maga szobája, ahová időről-időre visszavonulhat, és nincs például félszegebb dolog, mintha a nevelő és növendék egy és ugyanazon szobában együtt élnek.<sup>2</sup> Egyik legnagyobb akadálya ez gyakran a sikeres nevelésnek. Hogy amit a fentebbiekben mondtam, korántsem akar a felügyeletnélküliség apológiája lenni, azt erősítenem felesleges.

Legnehezebb feladata a fegyelmezésnek az önismeretre való nevelés.<sup>3</sup> Önismeret és lelkiismeretesség nemcsak mint szók rokonok, de fogalmi jelentésükben is közel állanak egymáshoz. S itt legnehezebb is pozitív szabályokat adni. Teljes, vagy legalább is lehetőleg nagy őszinteség a ház nevelő tényezői és a növendék között erre nézve az első kellék. Ez őszinteség létesítése persze a legnagyobb tapintatot követeli a nevelő részéről. Létrejöttének első feltétele az, hogy érdeklődést mutassunk minden iránt, ami a gyermeket foglalkoztatja, öröme iránt is, bánata iránt is egyformán, legyen amaz bármily bohó, emez pedig bármily oknélküli. A szülék és gyermekek között fennálló korkülönbség számos esetben az érdeklődésnek és a belőle fakadó közlékeny őszinteségnek egyik legnagyobb akadálya, melyet a szüléknek tudatosan, gyakran saját komoly érdekeiknek, gondjaiknak és lelki bajaiknak elnyomása árán kell láb alól eltenniök, mert e bizalmas közlékenységre okvetetlenül szükség van a ház erkölcsi nevelésében. A gyermek önismerete csak úgy válhatik értékessé, ha egy erkölcsileg magasabban álló lelkiismeretnek visszatükrözése. Az erkölcsileg magasabban álló nevelőnek kell a növendék lelkét előbb megismerni és aztán vele magával megismertetni, hogy belőle igazi erkölcsi önismeret támadhasson, vagyis oly önismeret, mely az önkutatáson, az erkölcsi önbírálaton alapszik és amelynek eredménye a lelkiismeretesség, a modern lélek erkölcsös voltának egyik legfontosabb eleme.

Évvel befejezem előadásaimat. Jól tudom, hogy egészben véve, különösen utolsó részökben igen hézagosságok voltak, de remélem, hogy hézagosságuk mellett is sikerült Önöket, hölgyeim és uraim, arról meggyőzniök, hogy a nevelésnek egy összefüggő elvszerű tevékenységnek kell lennie, mely folyton az egész nevelés célját kell, hogy szemmel tartsa és szerinte irányítsa minden léptét, és hogy mindennek előtt oly tevékenység, mely azoktól is, kik gyakorolják, folytonos önművelést és önfegyelmezést kíván. A nevelésről való elmélkedésnek is tán épen saját magunk erkölcsi művelődése, saját magunk okulásja és javulása egyik főeredménye.

<sup>1</sup> Herbart, Allgemeine Paedagogik. Sämtl. Werke hg. v. Hartenstein X. B. p. 23. L. u. o. 150. 1. L. Kármán i. h.

## SZÜLŐI ÉRTEKEZLETEK.

1900.

A programmértekezéseknek egy régi témájához kívánok a fentirt, talán különösen hangzó cím alatt hozzászólni.

A közönséges cím, mely alatt e hagyományos téma évtizedek óta majd ebben, majd abban az értesítőben fölmerül: „Család és iskola”. Ez utóbbi címben sok a vonzó. Békében egyesíti a papiroson azt a két tényezőt, melyek a növendék bizonyos korában az egyedüli nevelő hatalmak.

A valóságban a béke, a két tényező együttes, harmonikus munkája nem mindig oly nagy, mint a növendék testi-lelki üdve kívánná. A család panaszodik az iskolára. Az iskola panaszodik a családra. S a legtöbb esetben egyiknek is, másiknak is jogosult a panasza. Nem kívánom itt e panaszokat részletezni. Oly iskola tanári testületének vagyok szerencsés tagja lenni, mely csak igen ritkán panaszkodhatik növendékei családjaira. S remélhetem talán azt is, hogy növendékeink családjainak is ritkán van panaszuk iskolánk ellen, így tapasztalatom e téren nem nagy. De ha erre vonatkozó empiriám a legnagyobb volna is, szükség nem volna a panaszok részletezésére. Ismeri őket mindenki. Egészen véve nagyon tipikus, nagyon egyforma jellegűek e panaszok. Részletezésüknek gyakorlati értéke nem volna. Legfeljebb annyit érnék el vele, hogy egyik-másik olvasónak, egy-egy szülőnek, feltéve, hogy elolvasásra méltatja ez értekezést, vagy némely tanárnak a lelkében visszhangot keltene. Ez egy kis erkölcsi eredmény volna ugyan, de én fejtegetéseimmel gyakorlati eredményt szeretnék elérni.

Nem kisebb dolgot akarok, mint e panaszok egy nagy részének megszüntetésére új, remélem, hathatós eszközt ajánlani.

Valamely baj helyes gyógyításának első feltétele természetesen a baj okának kipuhatolása. Én az itt szóban forgó bajnak, a család és az iskola kölcsönös elégedetlenségének okát nem a szülők vagy a tanárok speciális hiányaiban vagy hibáiban látom. Nekem úgy látszik, mintha e hiányok vagy hibák általában véve nem is volnának oly nagyok. Majdnem azt mondhatnám, hogy a szülőknek mint ilyeneknek alig vannak igazi hibáik, és ha vannak, ezek örökkévalók – vannak, amióta a világ van, és lesznek, amíg a világ lesz. Ellenük nem panaszkodni, hanem velük számolni kell. Másfelől azt tartom, hogy az iskolák sem oly rosszak, mint gyakran hiszik és mondják; annyi bizonyos, hogy nem rosszabbak, mint

a nemzeti élet bármely más intézménye, és pedig áll ez az iskolák szervezetére épügy, mint az iskolákat képviselő tanári testületekre. Ha tehát nem a létező speciális hiányok szülik az elégedetlenséget, hát akkor mi az okai

Azt hiszem, *az elégedetlenség főoka az, hogy család és iskola, szülők és tanárok nem ismerik egymást eléggé.* Nem arra a társadalmi ismeretségre gondolok itt, mely a vidéken valahogyan meg is van és a fővárosban sem hiányzik egészen. Nem is arra a beiratások, vizsgák, iskolai ünnepek, vagy intézőkonferenciák utáni tudakozódás alkalmával való kölcsönös megismerkedésre. Nem mintha ezt kicsinyleném, hiszen ez is sokat ér, mindenesetre többet a semminél. De a megismerés e módja nem elegendő. Ilyenkor rendszeren csak egy speciális érdek hozza össze a családot és az iskolát. Legyen az ily találkozás bármily gyakori, mindig csak inkább az illető gyermek jobb megismerésére vezet, mint a család és iskola kölcsönös gyümölcsöző megismerésére. Különösen annak a megismerése alig fejlődik e találkozásokból, hogy miképen végzi a két tényező a maga munkáját. Bizonyos általános impressziókat nyer ugyan mind a két fél a maga intencióinak irányáról. A munka részleteibe azonban nem tekintenek, pedig éppen ez a fontos. S erre nézve különösen az iskola van hátrányban. Úgy értem, hogy az ő munkáját kevésbé ismeri a család. Viszont az iskola sem ismeri eléggé a család felfogását munkája értékéről. Az első hiánynon segíteni lehetne, ha a szülőknek általánosan megengednék a hospitálást. A gyakorló-gimnázium tudvalevőleg fennállása óta megengedi ezt, más iskolák bizonyára nehezen tehetnék. De még ha tennék is, akkor sem ismernék, amint a gyakorló-gimnázium sem ismeri, a család felfogását a maguk munkájáról, mert hospitálás után természetesen nem lehetne helye sem a kritikának, sem a teoretikus felvilágosításnak.

Én a szükséges kölcsönös megismerésre csak egy alkalmas szert tudnék, és ez az, hogy az iskola és a család időről-időre összejönne közös érdekeik megbeszélésére, azaz, hogy szülők és tanárok időről-időre, akár csak egyszer-kétszer évenként, közös értekezletet tartanának. Ez értekezletet nevezném, megkülönböztetésül aa eddigi tanári értekezletektől, *szülői értekezleteknek.*

Azt is megmondom, hogyan képzelek ily értekezletet.

Az iskola igazgatója külön meghívók útján meghívja az összees növendékek szüleit egy közös értekezletre. A meghívón rajta volna az értekezlet előrelátható napirendje. E napirend első és egyúttal főpontja, esetleg egyedüli pontja volna a tanári testület valamely tagjának értekezése egy a szülőket és az iskolát közösen érdeklő pedagógiai témáról. A témához szabadon hozzászólnának az értekezlet tagjai, szülők és tanárok egyaránt Magától érthető, hogy az utóbbiaknak jutna a főszerep. E hozzászólásokban bizonyára erősen megnyilatkoznék a szülők külön, az iskolára nézve igen fontos pedagógiai vélekedése. Későbbben, ha az intézmény fejlődik, bővíülhet a napirend egy-egy szülőnek előadásával vagy javaslatával, melyet idejekorán bejelentene az értekezletet vezető igazgatónál.

Témában nem lehet hiány. A szülők általános tájékozatlansága – bocsánatot kérek szókimondásomért – az iskola dolgaiban

nagyon megkönnyíti a téma választását. Csak magának a modern iskolának, törekvéseinek, tantervének stb. a megismertetése évekre elég anyagot adna e konferenciáknak. Hiszen a legtöbb szülő csak abból az időből ismeri az iskolát, amelyben maga járt iskolába. Hogy azon iskola, amelybe a szülő járt, és azon iskola között, amelybe gyermeke jár, rendesen egy emberöltő van, azt sokszor elfelejti. A legtöbb szülő így kezdi pedagógiai elmékedéseit: „Emlékszem, mikor még én jártam iskolába...”, és e gyermekkori emlékek alapján ítél arról az iskoláról, mely gyermekét neveli. Tudom, hogy ez ítélet nem mindig kedvezőtlen, és hogy van szülő, aki azt mondja: mennyivel jobb az a tanítás, melyben gyermekem részesül, mint az, mely nekem jutott annak idején. De az így szóló szülők mégis csak kivételek. A szülő rendesen, ha nem is senex, laudator temporis aeti, az elmúlt iskolaidők dicsérője. Ez természetes is, mert csak azt szeretjük, amit ismerünk, és épen az ismeretlent ismertté tenni volna ez értekezletek első feladata.

Legyen szabad e célra szolgáló néhány témát közelebről is megjelölnöm. íme, tantervváltozás elején vagyunk. Revideált tantervünk van, új utasításaink lesznek. Azt hiszem, nem túlzok, midőn azt mondom, hogy csak igen kevés szülő tudja, mit tartalmaz vagy mit céloz a revideált tanterv. Egy-két, vagy akár több előadás is az új tantervről a laikus szülők számára, mely csak ismertetés volna, nem kritika, merem remélni, nem volna kellemetlen a szülők műveit és gondolkodó részének. Egynéhány előadás a testi nevelésről, a játékokról, az iskolai ünnepekről, a kirándulásokról stb., amint ezeket a modern iskola kontemplálja, szintén hozzájárulhat sok balvélemény eloszlatásához. De még az ilyen általános, régi, mondhatni örök témák, milyen az iskolai túlterhelés, a házi feladatok, a házi különitanítás, a holt nyelvek haszna, a modern nyelvek terén mutatkozó látszólagos eredménytelenség stb., mind-mind alkalmas témák ily előadásokhoz, melyekből tanulhat a szülő, és amelyekhez fűződő szülői megjegyzésekből okulhat a tanár. E témák egy részéről előadást tarthat egy-egy szülő is, vagy legalább rávonatkozó javaslatot tehet, sőt vannak bizonyos speciális témák, melyekről a szülők többet mondhatnak minékünk, mint mi nekik. Az iskola befolyásáról a gyermekek erkölcsére, vallásos felfogására, érzületére bizonyára sok érdekes dolgot mondhatnak nekünk a szülők. Hasonlóképpen többet tudnak a szülők az iskolának egyéniségellenes hatásáról, mint mi, kik nem individualizálhatunk, hanem közös célra közös eszközökkel nevelünk.

Akármelyik féltől, szülőtől vagy tanártól indul ki e kérdések megvitatása, a hozzá fűződő eszmecsere csak termékenyítő lehet. A szülők pedagógiai érdeklődésének mélyítésére és egyúttal saját pedagógiai tudásunk egy új forrásának a megnyitására alig tudok alkalmasabb eszközt, mint ily „szülői értekezleteket”.

E „szülői értekezletekben látnám azon sokaktól hangoztatott kívánság teljesedésének is egyik előkészítő lépését, hogy a pedagógiai társaságokban, vagy legalább is a Magyar Paedagogiai Társaságban ne csak professzionátus tanárok és tanítók, az egyik neves írónktól több tapintatlansággal, mint szellemességgel „tanügyi



bácsi”-knak nevezett emberek foglaljanak helyet, hanem tagjai közé sorakozzanak a művelt osztály egyéb tagjai is. Amint a Természet-tudományi Társaság is csak kis részben rekrutálódik hivatásos természet-tudósokból, és sok ezerre menő tagjainak nagy részét csak a természettudományok iránt érdeklődő művelt közönség teszi, úgy jó volna, ha a Paedagogiai Társaság tagjai is nem csupán „pedagógusok”, hanem mindenféle hivatáshoz tartozó művelt férfiak és nők volnának. Csak így volna remélhető, hogy *létrejönne az, amit oly régen, oly nagyon várunk: t. i. tanügyi közvélemény.*

Midőn e sorokat írom, jól tudom, hogy sokan, kik azokat olvasák, naivsággal fognak vádolni és mosolyogni fognak az ábrándozón, ki ily utópiákra gondol. Mosolyogni fognak rajtam bizonyára a tanárok is, a szülők is. A tanárok, nem minden alap nélkül, azt fogják mondani: „Ahhoz a máris nagyon is sok és sokféle konferenciánkhöz, az ellenőrző, osztályozó, módszeres stb. értekezletekhez még egy új fajtát kapjunk hozzá, olyat, amelyet nem is szabad hivatalos sablonszerűséggel lemorzsolnunk!” S a szülők, bizonyára szintén nem alap nélkül, azt fogják kérdezni: „Egyéb sok gondunkhoz, melyet gyermekeink nekünk okoznak, még egyet vegyünk magunkra, mi még segítsük az iskolát is elmélni?” El vagyok készülve az ellenvetésekre, de vissza nem rettenek tőlük.

Nem rettenek vissza tőlük azért, mert jól tudom, hogy oly ábrándozó, mint én, van kollégáim között is még igen sok, és ha csak egy tanári testület is akad ez országban, mely a felvetett eszmét felkarolja, nem fogom hiú ábrándnak tartani. De jól tudom azt is, hogy a szülők között is sokan vannak, kik szükségét érzik bizonyos pedagógiai művelődésnek, csak nem tudják, miképen jussanak hozzá, és ha azon az első „szülői értekezet”-en, mely Magyarországon e sorok hatása alatt talán létre fog jönni, csak öt szülő fog is megjelenni, jelét adva érdeklődésének, akkor sem fogom e sorokat hiába írottaknak tekinteni.

De van még ez előre való optimisztikus feltevéseken kívül is valami, ami megerősít abban a hitben, hogy ily szülői értekezletek lehetségesek és gyümölcsözők lehetnek, t. i. a külföld tapasztalatai e téren. Ily szülői értekezleteket tartottak már „Elternabende” névvel egyes német iskolákban, és az a néhány tudósítás, mely róluk olvasható, nagy dicsérettel szól eredményeikről. Tudtommal eddig csak népiskolákban próbálkoztak meg ez intézménnyel, de amit a népiskola, mely a pedagógiában már sokszor úttörő volt, tehet a maga körében, miért ne tehetné ugyanazt a középiskola is? Csak meg kell próbálni a dolgot. Nem hiszem, hogy csalódás lesz a vége.

A „szülői értekezletekének további technikai részleteiről, bár gondolkoztam ezekről is, nem kívánok ez alkalommal szólni. A technikának hely és közönség szerint bizonyára változnia kell. Más lesz majd vidéken, kis városban, más a fővárosban, más egy régi iskolai hagyományokat őrző közönség mellett, és más egy iskolával csak rövid idő óta ellátott helyen. A gyakorlat, ha ilyen remélni jogom van, kifejti majd a technikát, jobb annak kifejlődését nem zavarni előre való fontolgatásokkal.

Csak az eszmét akartam felvetni. Meglehet, hogy az eszme

nem életrevaló. De jó eszmét felvetni még akkor is érdemes, ha megvalósulása lehetetlen, vagy egy időre legyőzhetetlen akadályokba ütközik is. Az utópisztikus eszme sokszor más, praktikus eszméknek a teremtmője.

Én a „szülői értekezletek” eszméjét a fent vázolt alakban is már praktikus eszmének tartom. Boldog volnék, ha annak bizonyulna. De ha nem volna az, és csak eszmeceserére adna alkalmat, már annak is örülnék.

Ez az örömöm, azt hiszem, mindenesetre meglesz.

### A szülői értekezletek ügye középiskoláinkban.

1904.

Intézetünk igazgatója 1904. évi május hó 2-án köriratot intézett az ország összes középiskoláinak igazgatóihoz a következő tartalommal:

„Igen tisztelt Kartárs úr! Egy fejlődése kezdetén levő, de úgy hisszük, életre képes közoktatásügyi intézmény érdekében bátorkodom igen tisztelt Kartárs Úrnak a következő értesítésekkel, illetőleg kérdésekkel alkalmatlankodni. Mint talán méltóztatik tudni, intézetünknek az 1899-1900-ik évről szóló Értesítője „Szülői értekezletek” címmel cikket közölt Waldapfel János tanár tollából, melyben a szerző a család és iskola kölcsönös megismerésének előmozdítására egy, középiskoláinkban addig ismeretlen intézményt ajánl, t. i. a szülők és tanárok együttes értekezleteit, az ú. n. szülői értekezleteket. A cikk megjelenését követő tanév folyamán a vallás- és közoktatásügyi minisztérium (1901 febr. 19-én 11.428. sz. a.) leiratot intézett iskolánkhoz (egész terjedelmében közölve 1900/1901. évi Értesítőnk 62. lapján), melyben arra szólította fel a tanári kart, hogy tegyen kísérletet a szülői értekezletek intézményével s ez irányban szerzendő tapasztalatairól és esetleges további javaslatairól annakidején tegyen jelentést. Iskolánk rögtön hozzálátott a minisztérium kívánságának megvalósításához és 1901-től mostanig hét szülői értekezletet tartott, melyeknek tárgyait a meghívók a következőképpen jelezték: I. 1901 március 25-én: A házi és iskolai nevelés feladatairól. Előadó: dr. Waldapfel János tanár. (Megjelent 1900 I. évi Értesítőnkben). II. 1901 május 19-én: A tanulók nagyszüniidei időtöltése. Megbeszélendő kérdések: 1. Mivel és hogyan szoktak foglalkozni fiaik « nagy szüniidőben? 2. Célszerűnek tartják-e a t. szülők a nagy szüniidő mostani (július-augusztus) beosztását? Előadó: dr. Badics Ferenc igazgató. III. 1901 november 21-én. Megbeszélendő kérdések: 1. Vannak-e jelenségek, melyek azt mutatják, hogy a tanulók munkaterhe és munkabírása között nincs meg a kellő arányosság? 2. S ha vannak, mennyi része van az aránytalan megterhelésben az iskolának és mennyi a házi nevelésnek? Előadó: dr. Waldapfel János tanár. IV. 1902 április 19-én: A tanulók házi olvasása. Megbeszélendő kérdések: 1. Mit tehet a szülői ház arra nézve, hogy a tanulók házi olvasása kellő módon kiegészítse az iskolai nevelés munkáját? 2. Mit kíván ez irányban a szülői ház az iskolától? (Pl. az olvasmányok katalógusa, kánonja és az ifj. könyvtár tekintetében.) Előadó: dr. Négyesy László tanár. (Megjelent 1901/2. évi Értesítőnkben.) V. 1902 november 20-án: Megfigyelések kis diákjaink körül. Előadó: dr. Gyomlay Gyula tanár. VI. 1903 március 19-én: Mikéven támogathatja a szülői ház az iskola természetrajzi oktatását? Előadó: dr. Staub Móric tanár. (Megjelent 1902/13. évi Értesítőnkben.) VII. 1904 február 6-án: Nyolcadik osztályú tanulóinkra vonatkozó kérdések megbeszélése: 1. Milyen befolyása volt az iskolának a növendékek egyéniségének kialakulására? 2. Mennyiben nyilatkoztak meg eddig az ifjak egyéni hajlamai a pályaválasztást illetőleg; azok irányítására tett-e valamit a szülői ház s tegyen-e az iskola? 3. Találtak-e a szülők fiaik er-

*kölcsi nevelésben olyan nehézségeket, melyeket az iskola okozott vagy növelt? s miképen egyesülhet a szülői ház és az iskola a bajok megszüntetésére vagy legalább csökkentésére? Előadó: dr. Waldapfel János tanár. Az értekezletek lefolyásáról röviden mindannyiszor beszámoltunk évi Értesítőnkben is. Itt csak annyit akarunk összefoglalólag megjegyezni, hogy ez értekezletek – az utolsónak kivételével, melyre csak a nyolcadik osztály tanulóinak apái kaptak meghívót – mindig látogatottak voltak, s a szülők és tanárok egyaránt élénken résztvettek a vitában. A viták színvonaláról e helyen nem illik szólnunk, de annyit fölemlíthetünk, hogy eredményeik egy-két esetben iskolánk belső életét illető gyakorlati intézkedésekre is vezettek. Most itt volna az ideje, hogy az intézmény próbaidejének sikeréről a minisztériumnak beszámoljunk és esetleg javaslatot tegyünk ez intézménynek középiskoláinkba való általános bevezetésére is. Örvedetes tudomásunkra jutott, hogy ez intézménnyel sikeresen megpróbálkoztak más középiskolák is; elismerő hangok is jutottak hozzánk egyik-másik oldalról, de másfelől – ezt sem hallgathatjuk el – értesültünk mindjárt első szülői értekezletünk után szkeptikus, sőt elitélő véleményről is. Megvalljuk, hogy nincs tiszta képünk e tárgyat illetőleg a középiskoláinkban uralkodó közvéleményről és szeretnénk, mielőtt határozott javaslattal bátorokdánk a minisztérium elé lépni, eziránt alaposabban tájékozódni. Ezért – számítva testvérintézeteink érdeklődésére és szíves készségére – kollegiális tisztelettel arra kérem igen tisztelt Kartárs Urat, szíveskedjék – ha szükségesnek látja, a vezetése alatt álló tanári testület véleményének meghallgatása után – a mellékelt kérdőív rovatit kitölteni és azt legkésőbb j. é. június 1-ig hozzám beküldeni. Szíves fáradozását előre is megköszönve, stb.”*

A kérdőív, mely az idézett körirathoz volt csatolva, a következő kérdéseket tartalmazta: 1. Tartott-e intézetük szülői értekezletet? Hányat s milyen tárgyakról? 2. Milyenek az értekezletek látogatottságára, lefolyására és eredményére vonatkozó tapasztalataik? Fenntartadónak és a felsőbbség részéről ápolandónak tartják-e az intézményt? 3. Ha intézetük még nem tartott szülői értekezletet, szándékozik-e ilyent tartani? Ha szándékozik, mit remél tőle? Ha nem szándékozik, mik az erre vonatkozó okai?

E kérdésekre – nagyobbára csak a kérdőív rovatainak kitöltésével, némelyek részéről azonban külön levélben is – 93 középiskolától, vagyis a hazai középiskoláknak közel a felétől kaptunk feleletet. E feleletek egytől-egyig, még a nagyon szűkszavúak is, igen tanulságosak. Fogadják értük az illető testvérintézetek igazgatói hálás köszönetünket. De köszönetünk – úgy gondoljuk – nem volna teljes és nem volna a feleletekre fordított fáradsághoz méltó, ha rövid udvariassági formulával pusztán tudomásul vennők a feleleteket, vagy ezek alapján véleményt alkotva magunknak, csak a minisztériumhoz intézendő felterjesztésünkben hivatkozánk rájuk egész általánosságban. A legmegfelelőbb válasz a mi részünkről csak az lehet, ha a kérdőívekben feltüntetett jelentős eredményeket és véleményeket egy összefoglaló kis tanulmányban szóvá tesszük – mellőzve természetesen minden nevet vagy határozott helyi vonatkozást. Hogy az eredményeket magyarázni és a véleményeket, amennyiben a mi nézetünkkel ellenkeznek, cáfolni próbáljuk, azt senkiesem fogja tőlünk rossz néven vehetni. Hiszen megérteni azt, ami e téren történt és a vélemények és érvek küzdelme alapján legjobbat megtalálni – ez bizonyára mindnyájunknak közös törekvése.

Ami mindenekelőtt a tényleges eredményeket illeti, vagyis azt a kérdést, hogy hány iskolában és milyen látogatottsággal tartottak szülői értekezletet, ez látszólag nem nagy, és e sorok írója mégsem várhatott ennél nagyobbat. Az 1899-900. tanévi Értesítőnkbe a szülői értekezletekről írt első cikkemben azt mondtam, hogy „ha csak egy tanári testület is akad ez országban, amely a felvetett eszmét felkarolja, nem fogom hiú ábrándnak tartani” és „ha azon az első „szülői értekezlet’-en, mely Magyarországon e sorok hatása alatt létre fog jönni, csak öt szülő fog megjelenni, jelét adva érdeklődésének, akkor sem fogom e sorokat hiába írottaknak tekinteni”. S ma örömmel jelenthetem, hogy a felvetett eszme nem volt hiú ábránd, és azokat a sorokat nem kell hiába írottaknak tekintenem.

A gyakorló-főgimnáziumon kívül ugyanis hazánkban még négy középiskolája, mindannyi vidéki intézet, tartott szülői értekezletet, mégpedig 3 gimnázium és 1 reáliskola. Együttvéve, beleszámítva a gyakorló-főgimnáziumot is, 5 középiskola tartott 15 szülői értekezletet. Az említett vidéki középiskolák szülői értekezleteinek tárgyai – a bevezető, az értekezletek célját fejtegető előadásokat mellőzve – a következők voltak: 1. A szexuális higiénia az iskolában. 2. Az iskolai fegyelem. 3. A színház és iskola. 4. A színház látogatása. 5. A szülői ház feladata a fegyelmezésben. 6. A szülői ház feladata tanulmányi tekintetben. 7. Az ellenőrző értekezlet célja. 8. A tanulmányi kirándulások célja. 9. Az életpályákról, különös tekintettel a katonai és ipari pályákra. 10. A kizárólagos délelőtti és a megosztott délelőtt-délutáni tanítás előnyei. E tárgyak szülői értekezleteken való megbeszélésre mind igen alkalmasak és csak természetes, hogy az értekezletek látogatottságára és lefolyására vonatkozó jelentések is mind igen kedvezők (egy helyen az értekezleten megjelent szülők az összes szülők 50 százalékát tették, másutt körülbelül százan voltak).

Kielégítő számmal, 16-an, vannak azok az intézetek is, melyeknek határozott szándékuk, hogy a szülői értekezletek intézményét már a jövő évben vagy mindenesetre a közel jövőben behozzák. Ezeknek nagy része biztató reményeket fűz ez intézmény jövőjéhez, és csak néhány fog hozzá némi kétséggel.

Nagyon túlnyomó, és ezt másképen nem is várhattuk, azoknak az intézeteknek száma, melyek egyelőre vagy egyáltalában nem szándékoznak szülői értekezleteket tartani. Azon iskolák között, melyek az új intézménnyel szemben az elutasítás álláspontjára helyezkedtek, csak egy-kettő van olyan, mely nem okolja meg álláspontját, a többiek mind szívesek voltak felszólításunknak eleget tenni és maguktartását az intézménnyel szemben többé-kevésbé tüzetes érveléssel megokolni. Elvi jellegű érveket, azaz olyanokat, melyek magára a szülői értekezlet természetére vannak alapítva, csak kevesen tudtak felhozni. A legtöbb helyi viszonyokat említ akadályul. Egy igen csekély töredék pedig az igazgatók és tanárok nagy elfoglaltságára való tekintettel nem tartja célszerűnek újabb munka elvállalását.

Az érvek ez utolsó csoportjával nem foglalkozhatunk. Nem akarjuk a tanárság elfoglaltságát lekicsinyelni; jól tudjuk, hogy a

tanári hivatás erős, egész embert követelő munkával jár, de nem tartjuk ezt az elfoglaltságot olyan nagynak, hogy egy-két szülői értekezlet tartása évenként elviselhetetlen terhet róna akár az igazgató, akár pedig a tanári testület vállaira. Ilyen személyes jellegű momentumok feszegetése azonban nem vezet célra, és azért hadd menjünk át a többi érvekre.

Leggyengébbeknek tartjuk azokat az érveket, melyeket elvi természetűeknek mondunk. Ezek egyrészt abban a pontban csúcsosodnak ki, hogy a szülői értekezlet idegen, zavaró beavatkozást hozna az iskola életébe – némelyek lappangó ellentétek nyílt kitöréséről és a tanári tekintély csorbitásáról beszélnek – mások a laikus vélemények nyilvánításából eredő hátrányokat hangsúlyozzák, és vannak, kik a szülőket sokkal közömbösebbeknek vagy sokkal elfoglaltabbnak tartják, mintsem velük pedagógiai kérdésekről konferencián értekezni lehetne.

Őszintén szólva, egyik érvet sem tartjuk eléggé nyomósnak, sőt azt hisszük, hogy a bennük kifejezésre jutott aggodalmak csak az intézmény céljának félreértéséből eredhetnek.

A szülői értekezletek feladata – amint mi felfogjuk – elsősorban a szülők felvilágosítása őket érdeklő pedagógiai kérdésekről, másodsorban – de sokkal alárendeltebb mértékben – a tanárok információja a szülők nézeteiről bizonyos nevelésügyi kérdéseket illetően. Mindig ős kizárólag csak általános, közérdekű kérdésekről lehet szó ez értekezleteken, sohasem egyes tanulókról vagy az iskolai életben előfordult egyes esetekről. Zavaró beavatkozás az iskola munkájába vagy rendjébe a szülők részéről az értekezletek útján a mi felfogásunk és tapasztalatunk szerint lehetetlen. Az csak nem nevezhető zavaró beavatkozásnak, ha valamely szülőnek értékes megfigyelése vagy okos gondolata van, melyet a tanári testület megfontolásra vagy megvalósításra érdemesnek tart? Csak nem akarjuk magunkról hinni, hogy csak a mi hivatalos műveltségünk és eszünk képes pedagógiai gondolatok termelésére, a gyermekeikkel törődő szülők pedig erre egyáltalában képtelenek? Ez a szakműveltségnek vagy szakfoglalkozásnak olyan túlbecsülése volna, mely épen pedagógiai téren semmivel sincsen megokolva. A laikus vélemény e téren minden igazi szakember előtt mindig becses, az ő feladata a laikus vélemények rostálása, de nem egy ízben nyert már a szakember a laikustól vagy dilettánsoktól termékenyítő impulzust. Persze a szakember sem csalhatatlan és feltéve, hogy – mint egyik kártyásunk nem régen állította, aminek visszhangját az egyik feleletben is feltalálni véljük – valamelyik szülői értekezleten az történt volna, hogy a szülők helytelen állítását az előadó tanár helytelenül interpretálta, mit bizonyít ez? Melyik tisztán szakemberekből álló értekezleten, bármily téren, nem fordulnak elő helytelen állítások vagy helytelen magyarázatok? Ez csak nem lehet ok arra, hogy értekezletet ne tartsanak? Csak jobb, ha nyilvános, szakemberektől vezetett értekezletek a helytelen nézeteket javítani igyekeznek, mint ha azok ellenőrizetlenül szépen tovább fejlődnek és káros munkájukat tovább folytatják. A szülők helytelen nézeteit iparkodjunk tőlünk telhetőleg korrigálni, a helyesekből pedig lehetőleg tanulni. De za-

váró beavatkozásról – ezt ismételten hangsúlyozzuk – szó sem lehet, ilyent a limine el kell utasítani, bár el sem tudjuk képzelni, miképpen adhat arra alkalmat egy minden végrehajtó orgánum nélkül való, tisztán akadémikus jellegű értekezéslet, mely minden egyéni, személyes természetű kérdést elvből kizár tárgyalásainak köréből. S épen mert ezt kizárja, a szülők részéről az őszinteség hiányától sem kell félnünk, melyet egyik felelet írója emleget.

A lappangó ellentétek kitérésének és a tanári tekintély csorbitásának védelmét pedig egyenesen nem értjük. Lappangó ellentétek tanári testületek és szülők között, mit jelentsen ez! Nem akarok naivabbnak feltűnni, mint amilyen talán vagyok. Jól tudom, hogy van elég balga szülő, aki fiának nagyon is megérdemelt gyenge bizonyítványáért a tanárt vádolja és nem fiacskáját, és azt is gondolhatom, hogy akad, bár remélhetőleg csak igen kivételesen, a tanárok között is kevésbé lelkiismeretes ember, ki egyik vagy másik tekintetben nem úgy teljesíti kötelességét, mint ahogy szent hivatása megköveteli. De ez csak nem lehet lappangó ellentétek oka egész tanári testületek és egész szülői közönségek között, annyira, hogy – mint az egyik felelet írója véli – az a legjobb, ha e tényezők egyáltalában nem találkoznak. Nem! Feltéve, hogy vannak ily lappangó ellentétek, akkor jobb, ha kitérnek, mint ha lappanganak. A kitérés csak tisztítólag hat, a lappangás pusztító méreg. Csak nincs ez országban oly gyenge, oly rossz lelkiismeretű tanári testület, melynek ily kitéréstől félnie kellene?

S tekintélyünk csorbulásai Tekintélyünket féltjük oly ülésektől, melyeken pedagógiai tudásunkat rendelkezésére bocsátjuk egy különben tiszteletreméltó, de mégis csak laikus közönségnek, amikor laikusokat tanítunk, amikor pedagógiai ismereteket terjesztünk? Hiszen az értekezletek lehetnének pusztá előadó-ülések is vita nélkül, de ha vita fűződik is hozzá, oly gyöngye volna bármely tanári testület in paedagogicis, hogy a szülői közönségtől kellene tekintélyét féltenie? Csak tudjon az ülést vezető elnök – és ez az ő dolga – minden személyes irányú mozzanatot távol tartani a konferenciáktól, és alkalom sem lehet a tekintély csorbitására. Ne felejtjük el, hogy az iskola a mi házunk, a mi várunk, melyben minden idegen, aki belép, és legyen az iskolán kívüli életben akárki, vendég, akit mi a vendéglátó gazda obligáló noblesse-jével szívesen fogadunk és kalauzolunk, de aki a maga részéről a vendégillem szabályait megtartani köteles. Egy önérzetes, jellemes, kötelességtudó tanári testület nem félheti senkitől tanári tekintélyét – vagy volna talán másféle tanári testület is ebben az országban?

Ami pedig a szülék közömbösségét, bizonyítványhajhászását és elfogultságát illeti, azt hiszem, hogy ebben is sok a túlzás. Megengedem, hogy a szülők nagy részének fontos a bizonyítvány és fontos az osztályzat is, de olyan szülő tán még sincs, aki nem szeretné, hogy fia jó bizonyítványát és osztályzatát meg is érdemelje, és ha az Úristen jókedvében azt kérdezné a szülőktől: Mit akartok? jó bizonyítványa, de keveset érő, vagy gyenge bizonyítványa, de értékes szellemű és jellemű gyermeket – válasszatok: azt hiszem, hogy mégis csak elenyészően kevés szülő volna, vagy talán egy sem-

aki nem a jó fiút választaná inkább a rossz bizonyítvánnyal, mint a rossz fiút jó bizonyítvánnyal. Ami pedig azt a sokat emlegetett elfogultságot illeti, ez olyasvalami, amiről kár beszélni. Ez úgynevezett elfogultság olyan természetes, mondhatnám olyan jogosult valami, hogy vele egyszerűen mint adott tényezővel számolnunk kell, de tőle semmi jónak látott lépésben akadályoztatnunk nem szabad— Még ellene küzdenünk sem kell. A hibákat és hiányokat betakaró szeretetről már a biblia beszél, és e szeretet hatalmával ne is akarjunk túlságosan ellenkezni. Mi tanárok, ha szülők vagyunk, ép-oly „elfogultak” vagyunk, mint a többi szülők. Hadd működjék amaz „elfogultság” a maga módjára, a maga eszközeivel, melyekben sok a becses erő, több, mint sokszor sejtjük, és működjék a mi elfogulatlanságunk vagy szigorúságunk a maga módjára, a maga eszközeivel, melyeket elbizakodottságunkban gyakran túlbecsülünk. A szeretetnek mindig igaza van, még ha téved is, a mi látszólagos igazságosságunk pedig rendesen igazságtalan, ha nem egyesül a szeretettel. A szülők elfogultságát szeretettel a gyermek javára vezetni nehéz, de nem lehetetlen feladat. Ez elfogultsággal szemben a humor, minden igazi fölényből fakadó e nemes lelki tényező, a legjobb fegyver. Szülői elfogultságra haragudni alig lehet. De különben is a szülők elfogultsága gyermekeikkel szemben általános pedagógiai kérdéseket tárgyaló konferencián nem tehet kárt, s ez elfogultságnak tömeges megnyilatkozása közérdekű kérdésekben igen érdekes pszichológiai és pedagógiai tanulságoknak lehet a forrása. Tanulság ugyanis nem mindig az, ami határozatokban és jegyzőkönyvi eredményekben nyer kifejezést. S az egyes szülőknek esetleg megnyilatkozó káros elfogultságára talán alig lehet jobb ellenszer, mintha más szülők elfogultságának megnyilatkozását közvetlenül egybevetethetik a magukéval. A szülők kölcsönös nevelése is lehet e szülői konferenciáknak egyik mellékeredménye, melynek az iskola látja majd hasznát.

Az eddigieket összefoglalva, csak annyit mondhatok, hogy azon elvi természetű érvek között, melyeket tisztelt kartársaink a szülői értekezletek ellen felhoztak, egy sincs olyan, melynek erőt és érvényességet tudnánk tulajdonítani.

Valamivel erősebbeknek kell elismernünk azokat az érveket, melyek helyi természetű körülményekre támaszkodnak, bár ezeket sem tartjuk döntőnek. Ez érvek különösen három csoportra oszlanak: 1. A szülők intelligenciája az illető helyen nem olyan, hogy pedagógiai kérdések tárgyalása érdeklődésükre számíthatna. 2. A szülők nagy, néhol négyötöd része másutt lakik, nem az iskola székhelyén, és nem kívánható tőlük, hogy az értekezletekre bejöjjenek. 3. Némely iskolák igen vegyes nemzetiségű és nyelvű vidéken vannak, úgyhogy magyar nyelvű értekezleteket a szülőknek csak igen kis része látogathatna.

Az első körülményt, a szülők intelligenciájának fogyatékoságát semmi esetre sem tekinthetjük elegendő oknak a szülői értekezletek ellen. Olyan csekély intelligenciájú szülő, kivel bizonyos, iianak testi-lelki javára vonatkozó dolgokat nem lehetne megbeszélni, azt hisszük, nincs is és különösen nincs azokban a társadalmi osztá-

lyokban, ha nem is mind a felsőbbek közül valók, melyek gimnáziumba küldik gyermekeiket. Csak érteni kell a módját, hogy beszéljünk vele: az ő nyelvén és az ő képzetkörének megfelelőleg kell vele beszélni, és minden apára, minden anyára nézve lesznek oly gyakorlati nevelésügyi kérdések, melyek iránt érdeklődik, mégpedig oly kérdések, melyek egyenesen az illető helyi viszonyokból erednek. A szülői értekezletnek ép a kevésbé intelligens szülőkkal szemben volna igen hálás feladata; az ő pedagógiai érdeklődésüknek fokozása, vagy ha csakugyan egészen hiányoznék, a felkeltése volna fontos hivatása. A művelt szülőkkal szemben aránylag kevésbé van szükség ily munkára.

Ami a szülék nagy részének távollétét az iskola székhelyétől illeti, az mindenesetre nagy akadály. De erre egyfelől az a megjegyzésünk, hogy legalább egyszer, az iskolaév elején, bejön a szülék nagy része az iskola székhelyére, már azért is, hogy gyermekét megfelelő szálláson elhelyezze, és ezt az alkalmat fel kell használni szülői értekezlet tartására, illetőleg az évnyitó ünnepély egy részének kell ilyen szülői értekezlet jellegűt adni. (Egyik intézetünk tesz is, mint örömmel láttuk, ehhez hasonlót.) Másrészt pedig magától érthető, hogy e név: „szülői értekezlet” nem veendő betű szerint, és a gyermekekről gondoskodó helybeli rokonok és szállásadók is lehetnek a szülői értekezletek látogatói, és sok fontos, de kellemetlen dolog őszinte elmondása egész közösség előtt könnyebben lehetséges, mint az eggyessel szemben, kit megbántunk és ellenmondásra vagy helytelen védekezésre ingerlünk. A vidéki diákszállások egészségtelen erkölcsi légköre sokszor szorul alapos tisztításra, és e tisztítás egyik, bár magában bizonyára elégtelen eszköze lehet a szülőkkal és szállásadókkal való értekezlet is. Ha kell, változzék át a tanári előadó-asztal a szállásadók mulasztásait, hogy ne mondjam, vétkeit ostorozó szószékké. A komoly, erős erkölcsi érzülettől diktált szó nem lehet soha egészen hatás nélkül.

A legnagyobb akadályt a szülők soknyelvűségében kell látnunk. De talán még ez sem legyőzhetetlen. Ma már mégis napról-napra kisebbedik azoknak a szülőknek a száma, kik nem *értenek* magyarul, bár még sokan vannak, kik nem tudnak magyarul beszélni. Az értekezletet megnyitó előadást talán sokan megértik, kik nem tudnak magyar nyelven hozzászólni. Ha ezek esetleg a maguk nyelvén akarnák kérdéseiket vagy megjegyzéseiket előadni, ez bizonyára megengedhető. Ilyen félig magyarnyelvű szülők okvetlenül nagy számmal vannak minden nemzetiségi vidéken, és rájuk nézve a szülői értekezlet a magyarosításnak egy, bár szerény, de nem egészen megvetendő eszközévé válhatik.

Végimentünk a hozzánk érkezett feleletekben a szülői értekezletek ellen felhozott érveken. A magunk részéről nem tudtuk ez érveket meggyőzőknek találni. Meglehet, hogy elfogultak vagyunk az intézmény iránt, de mivel esetleges elfogultságunk csak ügyszeretettől fakad, senkisémm fog érte haragudni ránk. Mégegyszer köszönetet mondunk tisztelt kartársainknak, hogy szíves feleleteikkel alkalmat adtak nekünk ezen talán nem minden okulás nélkül való eszmecsereére.



Még csak egyetlen pontot kell érintenünk. Kérdőívünk középső pontja azt is kérdezte, vajjon fenntartandó és a többség részéről ápolandó-e az intézmény?

Akik eddig kísérletet tettek vele – és tulajdonképpen csak ezeknek szólt e kérdés, hiszen akik meg sem próbálták, azoknál fenntartásról nem is lehet szó –, azok fenntartandónak és ápolandónak félnek. Sokan, kik csak ezentúl akarnak vele kísérletet tenni, kérik többség pártoló közreműködését, és vannak, kik az útmutatás tekintetében kitüntető módon a mi iskolánknak szánnak bizonyos példaadó szerepet. Akik még kísérletre sem hajlandók, azok persze az intézmény fenntartását sem kívánhatják, sőt vannak ezek között olyanok, kik nagy vehemenciával tiltakoznak az intézménynek felülről való behozatala ellen. Ezeknek megnyugtatóra akarjuk még csak a következőket mondani. Nekünk kötelességünk lesz ugyan a legközelebbi jövőben ez intézményre nézve tett tapasztalatainkról a minisztériumnak beszámolni. Amit ez alkalommal javasolhatni fogunk, az legfeljebb annyi lesz – és erre a hozzánk érkezett feleletek feljogosítanak bennünket, – hogy a minisztérium általában ajánlja az iskolák figyelmébe az új intézményt oly formán, hogy ahol a helyi viszonyok megengedik, ott tegyenek vele kísérletet, és azután vegyen tudomást e kísérletek eredményeiről, és amely intézetekben ezek kedvezők, azoknak juttasson biztató elismerésből. Ennél többet a minisztériumnak javasolni nem lehet szándékunk. Jól tudjuk, hogy csak a szabad elhatározásból és belső ösztönből eredő pedagógiai munkának van értéke és igazi gyümölcse, nem pedig annak, melyet szabályzatok és rendeletek erőszakolnak egyénekre és testületekre.

## AZ ETIKA TANÍTÁSA KÖZOKTATÁSUNK RENDSZERÉBEN.

1918.

Ha mélyebben vizsgáljuk nemzetünk belső életét a legújabb időben, azt hiszem, mindnyájunk előtt nyilvánvalóvá lesz egy sajátos tény, melyet röviden így szeretnék formulázni: intézményeink folytonosan jobbak, célszerűbbek, használhatóbbak lesznek, de az egyes emberek általában véve kevésbé jók, kevésbé nemesek, kevésbé erkölcsösek, mint azelőtt voltak. S az egyes emberek erkölcsi hiányai illuzóriussá teszik, megsemmisítik vagy legalább is nagyon csökkentik a javult intézmények hatását. Nemcsak a világháború idejére vonatkozik e megállapítás, hanem már a háborút megelőző évtizedekre is. A háború vörös fénye csak erősen rávilágított egész életünkre és mindaz a vihar, mely vele járt, jobban felfedte az élet mélységeit és meztelenségeit. S e szörnyű világosság mellett néha kétségbeejtőnek látjuk embertársaink cselekvését, erkölcsét, gondolkodását. A haszonlesés, az önzés, a durvaság, az élvezethajhászás, a fényűzés, a kötelességmulasztás, a törvényt megkerülés, a becsülettiprás, a hűtlenség, a hazugság olyan példáit és olyan nagy tömegben látjuk magunk körül, hogy sokszor megdöbben a szívünk, és minden hitünket, minden szeretetünket össze kell szednünk, hogy el ne vesszünk az emberiség erkölcsi haladása iránt való reményünket, minden szellemi munkának és mindenekelőtt minden nevelő munkának e legfőbb mozgatóját.

Vannak egész nagy területei a nemzeti életnek, melyek iránt egészen eltűnt a köztisztelet és közbizalom, és nem tudok szomorúbbat, mintha a nemzeti élet valamely ágáról, melynek jelentősége mélyen belenyúl minden ember mindennapi életébe, azt halljuk hangoztatni, hogy azon a téren nincs etika vagy megszűnik minden etika, ott csak bellum omnium contra omnes van, és hasonlókat. S nem hangzik-e ez folytonos egyértelmű kórusban a fülünkbe? S nincs-e a szörnyű panaszoknak minden elhamarkodott általánosításuk mellett sokban igazuk? Erkölcsi vakságban szenvedő, rút ösztönöknek engedő, önző, kapzsi, nyereszkes, kiméretlen emberek, tudom, mindig voltak. Nem erről beszélek. Hanem arról, hogy az erkölcsi hiányok most mintha nemcsak az emberek szenvedélyeiben és akaratuk gyaroltságában volnának, hanem egyenesen erkölcsi felfogásukban, erkölcsi elveikben. Mintha a körülöttünk élő emberek nagy része nemcsak azért vétkeznék, mert akaratuk nem elég erős arra, hogy erkölcsi elvek szerint éljen, hanem azért, mert nem is tudja, hogy mi az, ami

erkölcsileg meg van engedve. Megengedettnek, helyesnek, okosnak tartanak, állítólagos természeti, közgazdasági és egyéb társadalmi törvényekből folyónak mondanak olyant, ami egészen bizonyosan erkölcstelen, aljas és megvetendő. S az ilyen felfogás, az ilyen egyetememes vagy legalább is a nemzeti élet egész nagy területeire, a nemzeti munka egész ágaira kiterjedő erkölcsi betegség nem lehet csak három vagy négy év pusztításának eredménye. Itt mélyen rejlő hiányokról van szó, melyeket, mint mondtam, az utolsó évek iszonyú orkánja csak feltárt, de elő nem idézhetett. Visszafojtott szenvedélyek előtörhetnek rohamosan, gyenge akaratok megbolthatnak könnyen, ingtag jellemek elveszithetik egyensúlyukat rövidesen, de helytelen erkölcsi elméletek, ártalmas világnézetek, alacsonyrendű közfelfogások nem születhetnek pár év alatt. Ez a köröttünk folyó és piszkos hullámaival bennünket sokszor elborító élet a maga erkölcsnélküliségével, a maga sivár, ösztönös amoralitásával, mely még rosszabb a tudatos immoralitásnál, ismétlem, nem a háború eredménye, hanem régen készülő kórság. Hogyan jött létre, mi okozta, sokkal mélyebb, sokkal bonyolódottabb társadalmi probléma, mintsem megoldását csak megkísérteni is merném, de ilyen kísérlet, ha mernék is vele megpróbálkozni, nem is tartozik a Paedagogiai Társaság fóruma elé.

A háborúnak minden gyötrelme, minden kára mellett egyik érdeme lesz, hogy a nemzeti élet egész ágainak erkölcsi fogyatékoságait rettenetes voltukban feltárta, és nyilvánvalóvá tette, hogy a nemzet széles rétegei erkölcsi dolgokban tudás nélkül valók. Az emberek millióiban nincs meg a tudás, mégpedig az élet fontos mindennapi teendőire nézve, hogy erkölcsileg mi szabad és mi nem szabad. S intézményeink, törvényeink, szervezeteink hiába sokasodnak évről-évre, hiába tökéletesednek, hiába finomodnak, ha az emberek, az egyének erkölcsi nézeteikben, erkölcsi elveikben, erkölcsi tudásukban alacsony fokon állanak.

Az a felfogás ugyan, hogy a helyes erkölcsi belátás, a helyes etikai tudás egymagában már helyes erkölcsi cselekvésre is vezet, bizonyára nem felel meg a valóságnak, de viszont az is bizonyos, hogy erkölcsi tájékozódás, erkölcsi eligazodás, etikai tudás nélkül nincs és nem is lehet erkölcsös cselekvés. Csak érzés vagy csak ösztön eredménye nem lehet és nem lehetett a mainál egyszerűbb és egységesebb erkölcsi világban sem, annál kevésbbé a maiban nagy komplikáltságával és differenciáltságával.

S ezt az etikai tudást, ezt az etikai eligazodást nem adja meg köznevelésünk kellő mértékben és kellő formában sokágú rendszerének egyik részében, egyik fokán sem.

Tanításunk természetesen mostanáig sem volt egészen etikai oktatás vagy éppenséggel etikai tartalom nélkül. Hit- és erkölcstan szerepel népiskoláink, polgári iskoláink, középiskoláink, kereskedelmi és ipariskoláink tantervében, etikai kollégiumok vannak egyetemeink hittudományi és bölcsészeti karain. Iskoláink irodalmi és történelmi oktatása szintén nem lehet el és nincs is alkalomszerű etikai elemek nélkül és erkölcsi vonatkozásokkal telve van az iskolai munka egyéb részeiben is, arról nem is szólva, hogy rendtartás, fegyelmezés, az iskolai közös élet, a tanítók példája és bánásmódja nagy nevelő ha-

tással vannak a növendékek erkölcsiségére. De mindezt nem tartom elegendőnek nemzetünk etikai műveltségének emelésére.

Hogy az utóbb említett tényezők, rendtartás, fegyelmezés, az iskolai élet közössége, példa stb., minden jelentőségük mellett etikai tudást nem adhatnak, azt bővebben fejtegetni nem kell. Az irodalmi és történelmi oktatás is csak felkelthet és nevelhet bizonyos erkölcsi érzületet a gyermekek lelkében, felhívhatja figyelmüket az egyén és a közösség viszonyában megnyilatkozó erkölcsi eszmékre, és ezt mindig meg is kell tennie, ha igazán nevelő-oktatás akar lenni, de a mindennapi élet ágas-bogas útjain eligazító, annak teendőit és kötelességeit tüzetesen megvilágító vademecumot nem adhat. A hittannal együtt tanított erkölcstannak is más a feladata. Nagy és fontos feladat ez, és hadd teljesítse a hittani oktatás tovább is minél nemesebb, minél intenzívebb módon ezt a feladatot. Alti komoly szemmel nézi jelenkorunk életét, csak egész lelkével kívánhatja, hogy e feladat végzése minél eredményesebb legyen. Csak hadd tisztítsa tovább is a hit tüze a gyermek lelkét minden hozzátapadó salaktól, hadd emelje ki a por és szenny világából, mely környezi, horgonyozza el erősen az erkölcsrontó vészek és viharok ellen, szabadítsa meg az erkölcsi kicsinyesség és korlátoltság békóitól, oltsa a gyermek szívébe továbbra is a szentírás igéivel a felebaráti szeretetet, szentelje meg számára a közönségest és jelentéktelent, emelje fel szemét a véges, nyomasztó, aggasztó céloktól a végtelenhez, – tegyen mindent, amit tehet: hathatós munkájára ma jobban van szükségünk, mint valaha.

De a hittani oktatással velejáró erkölcsstani oktatás minden jelentősége mellett nem lehet elegendő. Hiánya már az is, hogy a dolog természeténél fogva rendszeren nem az egész osztálynak szóló közös tanítás. Ami ugyanis az iskolában nem közös tanítás, az könnyen kapja a partikulárisnak, a rendkívülinek, a sajátosnak, legjobb esetben az ünnepinek a színét. Már pedig annak az etikai oktatásnak, mely az emberek mindennapi életét, teendőit, egymással való érintkezését van hivatva szabályozni, a közösségnek, az általánosságának, a mindenkire nézve egyformán kötelezőnek, a mindennapi, folytonos érvényességnek jellegét kell mutatnia.

Ezen, hogy úgy mondjam, formális hiányon kívül van a hittani oktatással kapcsolatos erkölcsstani oktatásnak éppen vallásos jellegénél fogva tartalmi hiánya is. Felemeli ugyan a növendéket egy tisztább, magasztosabb, szentebb atmoszférába és evvel igen nagy feladatot teljesít, mert fogékonnyá, érzékennyé teszi a gyermek lelkét az erkölcsi tanítás iránt, de magát a részletmunkát, a mindennapi élet terén való eligazítást, a mindennapi cselekvés normáinak megállapítását nem adhatja.

De egyébiránt is, akármennyit tehet és tesz is a hitoktatás a növendékek erkölcsi nemesítésére: egy a vallástól független etikai tanításra szükség van azért is, mert van a vallástól független, autonóm, a vallás szankciója nélkül érvényes erkölcsiség is. Annyi bizonyos – legalább előttem – hogy igazi vallásosság nélkül nincs tökéletes, nincs nagyszabású, nincs mély élet, de nem lehet kétséges, hogy nélküle, tőle függetlenül is van erkölcsös élet. S ha valaki oly boldogtalan, vagy ha valaki oly sekélyes, oly szegénylelkű, hogy vallá-

sos érzés nélkül is meg tud lenni, azért még mindig lehet erkölcsös, azaz még mindig kell erkölcsösnek lennie.

Maradjon meg tehát a vallásoktatás, amint ma van, vagyis inkább legyen még mélyebb, még nemesebb, még hathatósabb, mint amilyen ma, de melléje lépjen egy közös, egy világi, egy tüzetes etikai oktatás. Melléje lépjen az alsó- és középfokú iskolákban és kövesse a főiskolai oktatás minden ágában. Azaz teremtsük meg a külön etikai oktatást köznevelésünk rendszerének minden részében, minden fokán, minden intézményében: népiskoláinkban, középiskoláinkban, szakiskoláinkban, főiskoláinkon, azaz főiskoláink minden fájában és karában.

Nézzünk gyorsan végig ez iskolanemeken az etika tanítása szempontjából.

A népiskola folytathat, mint eddig tette, a beszéd- és értelemgyakorlatokkal, majd az olvasmányokkal kapcsolatban egy primitív etikai oktatást, de mielőtt tanítványait elbocsátja, legkésőbb a hatodik osztályban, szükség van egy összefüggő etikai kurzusra, esetleg a mai „polgári jogok és kötelességek” c. tantárgy kibővítésével, mely részletesen tájékoztassa a népiskolából kikerülő ifjúságot, hogy miképpen kell élnie otthon a családban, miképpen kell érintkeznie felebarátaival és különösen miképpen kell eljárnia a gazdasági életben mint termelőnek, mint eladónak, mint vevőnek, mint cselédnek és munkásnak, illetőleg mint gazdának és munkaadónak, hogy nemes, etikai értékű életet éljen. Ne csak a törvényekre és rendeletekre figyelmeztessék, melyeknek áthágása kézzelfogható büntetéssel jár, hanem erkölcsi értékekre és mértékekre, a kötelesség és a lelkiismeret parancsára, S nem kell attól tartani, hogy a fiatal lelkek még nem értek meg ily tanításra, csak meg kell találni a megfelelő hangot, csak tudni kell a gyermekek nyelvén beszélni és ebből igen érthető és igen hathatós oktatás lesz. Az ismétlőtanítás folyamán és mindenestre a végén szintén kell időt és módot találni egy összefoglaló etikai tanításra, mely a gazdasági élettel már közvetlenül érintkező, bizonyos kezdetleges élettapasztalatokra szert tett ifjúságot megismerteti a gyakorlati élet etikai követelményeivel.

Egy megfelelő etikai kurzusra lesz szükség a polgári iskola negyedik, esetleg hatodik osztályában, mely végigmenve a gyakorlati élet minden fontosabb viszonyán, de különösen a mezőgazdasági és ipari tevékenység legjelentősebb mozzanatain, kifejti az etikailag helyes eljárás normáit.

A középiskola mindig érezte egy összefoglaló etikai tanítás hiányát. Utasításaink mindig megemlékeztek róla, mintegy jelezve a rezignációval való belenyugvást abba, hogy a hittani oktatás egy magában végezze az összefüggő etikai tanítás feladatait is. A középiskola nem lehet el továbbra is külön etikai oktatás nélkül. Ha egyéb módon nem lehetne róla gondoskodni, szaporítani kell a filozófiai propaedeutikára fordított órák számát és a pszichológia és logika mellé az etikát is felvenni a filozófiai tanítás anyagába.

Igen fontos az etika tanításának felvétele gazdasági természetű szakiskoláinkba, nevezetesen kereskedelmi iskoláinkba, ipariskoláinkba és mezőgazdasági intézeteinkbe. Semmi kétségem aziránt, hogy a

háború utáni nemzeti megújulásunk egyik legfontosabb alkotórésze gazdasági életünk etizálása kell hogy legyen. A nemzeti életnek e fontos funkciója nem maradhat tovább a legnyersebb egoisztikus ösztönök és törekvések mezeje. Nem lehetnek benne, mint eddig, majdnem kizárólag magángazdasági érdekek, az egyének nyereszkesedésének és vagyonosodásának, illetőleg élvezetkeresésének és fényűzésének céljai az egyedül irányadók, de még nem is az uralkodók. A nyersanyagtermelés, az ipari munka, az adás-vevés, a fogyasztás mind a mainál sokkal fokozottabb mértékben erkölcsi szempontok, a nemzet egészének, a köznek szükségleteitől irányított célok uralma alá kell, hogy jusson. Az ú. n. gazdasági törvények, melyeknek kényszerűségét túlozta elmélet és gyakorlat, erkölcsi törvények hatalmával kell hogy párosuljanak. Meg kell tanulnia mindenkinek, aki árut elad, hogy a magánnyereség egy bizonyos fokon túl, akármennyire lássék is igazoltnak az ú. n. konjunktúra, a kínálat-kereslet törvényei által, erkölcstelen és meg nem engedett valami, hogy a vagyonszerzés egy bizonyos mértéken túl, akármennyire mondják is becsületes munka eredményének, szintén erkölcsellenes, valamint erkölcsellenes és közérdekbe ütköző a mértéktelen fényűzés és pazarlás is. Az életnek, a gyakorlatnak e múlhatatlanul szükséges etizálását kell hogy megelőzze, kísérje és kövesse a gazdasági élet különféle ágaira előkészítő szakiskolák etikai oktatása. A maiaknál összehasonlíthatatlanul nagyobb etikai műveltségű termelők, iparosokra és kereskedőkre okvetlenül szüksége van nemzeti életünknek. S ha az etikai műveltség növekedése még nem is fogja mindjárt maga után vonni a gazdasági élet erkölcsössé válását, annyi mindenesetre remélhető, hogy enyhíteni fogja mai nyersségét, mai vadság át, mely nem lehet csak a háború eredménye, hanem melynek gyökerei mélyen benne vannak gazdasági életünk sivár világfelfogásában. Egy erős, hatásos etikai oktatás berendezése kereskedelmi és egyéb gazdasági iskoláinkban a legfontosabb teendőink közé tartozik.

Hogy tanítóképzőintézeteinkben helyet kell juttatni beható etikai oktatásnak, az már önmagától ered abból, amit fent a népiskolára vonatkozólag mondtunk, de tüzetes etikai megvilágításra szorul a tanítóképzőintézetben a tanítói hivatás is a maga egészében.

Jelentékenyen emelni és tágítani kell az etika tanításának szerepét egyetemeinken is. Az egyetemi oktatás mai berendezése mellett tulajdonképpen csak a teológiai és jogi fakultás hallgatói kötelesek etikával foglalkozni. Ez nem maradhat így tovább. Hogy még tanárjelöltjeink is általában nem kötelesek etikát hallgatni, hogy a pedagógiai vizsga filozófiai része nem terjed ki az etikára: ez mindenesetre oly hiány, melyről nem panaszkodhatunk eleget, és amelynek megszüntetése közoktatási kormányunk sürgős gondja lehetne. Ez mint részleges intézkedés megelőzhetné tanárképzésünk, illetőleg tanárvizsgálati szabályzatunk általános reformját, és igen rövid időn belül léphetne életbe.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Szántsándékkal nem akarom ez alkalommal fejtegetéseimet történeti visszatekintésekkel vagy összehasonlító oldalpillantásokkal támogatni. Úgy érzem, hogyha rámutatnék arra, hogy valamikor a XVIII. század végén már megnyilatkozott nálunk a kívánság ily etikai oktatás iránt, vagy hogy más országokban van ilyesvalami: ez

Etikai kollégiumot, még pedig egy sajátos tartalmút, kellene az orvostudományi hallgatók részére is tartani. Evvel kapcsolatban hadd legyen szabad rámutatnom arra, hogy különben is az egyetemi etikai kollégiumoknak az általános etikai elmélet mellett az illető hivatások speciális etikai követelményeivel is kellene foglalkozniuk, úgy szólva az általános etikának az illető hivatásokra és életpályákra való alkalmazásával.

Helyükön lesznek etikai előadások, esetleg szintén bizonyos speciális színezéssel, a műegyetemen is, valamint mindazokon a különféle technikai, forgalmi és közigazgatási tanfolyamokon, melyek köztisztviselők képzésére szervezve vannak. Etikai műveltség nélkül, az egyénnek a közhoz való viszonyáról, a hivatal és hivatás erkölcsi kellékeiről való elmélkedés és tájékozódás nélkül senkinek sem volna szabad bármilyen közhivatalt elfoglalnia. Ha nem is lehet mindig egy évig vagy egy félévig tartó, beható etikai tanulmányról szó, de legalább néhány előadásra, melyek a legfontosabb pontokat megvilágítják, a *collisio officiorum* leggyakrabban előforduló eseteire ráterelik a figyelmet, okvetlenül szükség van.

Szóval, hogy a mondottakat röviden összefoglaljam, mind a nevelő iskolának összes nemeiben, mind a szakképzést szolgáló különféle intézetekben és tanfolyamokon szükség van etikai oktatásra, mégpedig részben általános, részben alkalmazott etikának, különösen a speciális hivatással kapcsolatos etikának tanítására.

Jól tudom, hogy ennek az oktatásnak berendezése, még ha szükségét általánosan átlátnák is, egyelőre sok nehézségbe ütköznék. Sok nehézség bizonyára abból is eredne, hogy alig van etikai irodalmunk. Azt hiszem, hogy nem túlzok, ha azt mondom, hogy tudományos irodalmunknak ez egyik legszegényebb ága. Népszerű etikai művek vagy egyes hivatások etikai követelményeit fejtegető tanulmányok is csak igen csekély számban találhatók nálunk. Mindez remélhetőleg rövid idő múlva meg fog változni. Némi előjelei e változásnak mintha egyes irodalmi jelenségekben máris mutatkoznak, A nagy erkölcsi krízisek, melyek fenyegetnek, bizonyára etikai irodalmat is fognak teremteni. De különben, ha másképpen nem, a közoktatás szükségletei fogják ezt az irodalmat létesíteni vagy létesülését legalább is előkészíteni. Hiszen a tudomány sok egyéb ágával is így vagyunk— Etikai irodalmunk szegénysége nehézség ugyan az etika tanításának szervezésében, de nem állhatja útját.

korántsem erősítené álláspontomat. Nem tenné már azért sem, mert azok a kívánságok és azok az intézmények egészen más törekvésekből születtek, mint amilyenek bennünket kell hogy vezessenek. Amott régi „aufklarista”, emitt modern egyházellenes mozgalmakról van szó, mindakét esetben a vallásoktatás kizorítása, illetőleg helyettesítése a cél. Amire pedig én gondolok, az, mint fejtegetésemből világosan kitűnik, a vallásoktatás mellé lépne munkáját kiegészítő segítő társul. Különben is ilyen a köznevelés belső tartalmára vonatkozó újításokban nem szabad sem saját múltunknak egy elszigetelt ténye, sem idegen nemzetek példája után indulnunk. Saját népünk és saját korunk egeto szükségleteiből kell hogy fakadjon az újítás szándéka. Jóllehet tehát, mondom, tartózkodni akarok történeti vagy külföldi párhuzamoktól, azt talán mégis szabad ezen a ponton, mikor tanárképzésünket említem, felhozni, hogy a legújabb, 1917-ből való porosz középiskolai tanárvizsgálati szabályzat minden jelöltre nézve kötelezővé teszi a pszichológia, logika és ismeretelmélet mellett az etika alapkérdéseiben való tájékozottságának kimutatását.

Nem lesz könnyű a különféle iskolanemek részére a megfelelő tantervek készítése. Eleinte itt sok keresés és tapogatódzás lesz. Kezdetben talán elég is lesz, ha a tanügyi hatóságok csak nagyjában megjelölik a teendők irányait és határait. A keretek kitöltése részletekkel sok tekintetben még csak egyéni kezdeményezés dolga lehet. Azt sem lehet eleinte még egész határozottsággal megszabni, hogy mennyiben adjon a tanítás rendszeres elméletet, mennyiben kazuisztikát, mennyire legyen összefüggő előadás, mennyire heurisztikus eljárás, esetleg a Kant-féle morális katekizmus<sup>1</sup> módjára.

Alkalmas tanítóknak és tanároknak is lesz eleinte hiány. Mindenesetre, ahol válogatni lehet a tanítóban, a legműveltebbet, a leglelkesebbet és leglelkiismeretesebbet kell kiszemelni az etika tanítására. Az előadó személyisége által is komoly, a tanulók részéről is igen komolynak veendő tanulmánnyá kell az etikát tenni.

De nem folytatom a részletkérdések felsorolását. Nem volt és nem lehet szándékom erre az alkalomra más, mint csak az eszme felvetése és megvalósításának nyomatékos ajánlása. Még a megvalósítás szükségének tüzetes bizonyításával sem foglalkozhattam. Ilyenmű eszmék megvalósításának fontosságát rendszeresen nem is kell sokáig bizonyítani, feltéve, hogy az eszme igazi közszükségletnek felel meg. Én úgy érzem, hogy ily etikai oktatásra, amilyent az előbbieken jeleztem, nagy szükségünk van. Ha az én érzésem sokak érzésével megegyezik – és remélem, hogy megegyezik, – akkor minden bizonyítgatás felesleges: az eszme helyes, az eszme megért a megvalósulásra. Ha pedig nem egyeznék meg mások, azaz sokak érzésével, akkor a bizonyítás úgyszólván hiábavaló. Az eszme akkor nem felel meg közszükségletnek, az eszme csak egyéni ábránd, hiú álom volt, megvalósulásra nem méltó.

Ezt az álmod sem fogja talán senkisémmel rossz néven venni tőlem.

A politikus álmodik egy hatalmas magyarságról, a nemzetgazda egy gazdagabb magyarságról, mi pedagógusok miről is álmodhatnánk szívesebben, mint egy erkölcsösebb, egy nemesebb, egy lelkiismeretesebb magyarságról. Nem vagyok annyira a pedagógiai álmok országában járó ember, hogy azt higgyem, hogy az etika tanítása egymagában erkölcsösebbé, nemesebbé, lelkiismeretesebbé fogja tenni nemzetünket, de hogy a nemzetnevelés ez erkölcsi részének egyik hathatós eszköze lehet, az meggyőződésem.

<sup>1</sup> Tudvalevőleg Kant „Die Metaphysik der Sitten”-jében van egy „Bruchstück eines moralischen Katechismus” című részlet, azonkívül szó van Rinktől kiadott „Pädagogik”-jében is egy „Katechismus des Rechts” szükségességéről.



## ADALÉKOK A TANÍTÓ ETIKÁJÁHOZ.

### 1. Becsületesség a tanításban.

1904.

A tanítói etikának oly követelményéről akarok néhány szót mondani, mely magától érthető ugyan, de amely ellen mégis sokan vétének. Azt a követelményt gondolom ugyanis, hogy a tanító sohase röstelje tanítványaival szemben bevallani valamely pontban való tudatlanságát vagy tévedését.

Sokszor mesesik, hogy a tanuló jogos és tiszteletreméltó tudásvágyból olyant kérdez tőlünk, amire az illető percben nem emlékezünk, vagy olyant, amit nem is szoktunk emlékezetben tartani, mert tudjuk, hogy akármikor, ha szükségünk van rá, megnézhetjük valamely könyvben. De kérdezhet olyant is tőlünk a friss, fürkésző gyermekelme, amire soha nem gondoltunk, amit soha nem tudtunk, ami egészen készületlenül talál bennünket. Néha pedig felhoz a gyermek valamely adatot, melyhez ő szerencsés véletlen folytán jutott, de amely előttünk ismeretlen. Sok tanító, a hiú és tekintélyét féltő s különösen a krónikus tudatlanságban szenvedő emberek sorából, ilyenkor leplezgeti, takargatja tudása hiányait, kitérő választ ad vagy lerázza magáról a felelés kötelességét a helyett, hogy nyíltan megmondaná: ezt nem tudom, erre nem emlékszem, ezt meg fogom nézni és azután majd megmondom. Pedig ezt követeli tőlünk a becsületesség, az igazmondás, az őszinteség erkölcsi imperativusa, mely alól tanító büntetlenül ki nem vonhatja magát. A gyermek, ha nem kap a kérdésre őszinte feleletet, megérzi finom ösztönével, hogy a kitérés csak kibúvás volt, és megrendül a bizalma az iránt, ami az iskolában a legnagyobb erő, a tanító szavának hitelessége iránt. A tanító vállairól pedig száz más nem sejtett alkalommal hull le a mindentudás hiú köpönyege, melyet ily kérdésekkel szemben erővel összetartott, és annál riktóbban kikandikálnak alóla a tudásnak mesterséges erőlködéssel palástolt hiányai, ami aztán egészen megsemmisíti a gyermek megrendült bizalmát.

Épöly végzetes hiba, ha egy tévedést, mely bármely okból megeseett rajtunk, leplezni vagy titkolni akarunk. Van tanító, aki tévedését tanítvánnyal szemben soha be nem ismeri. Ha a tanuló, aki már tud szótárral vagy egyéb segédkönyvvel bänni, esetleg rácáfol, akkor is, a helyett, hogy nyíltan bevallaná: „tévedtem, magának van igazga”, azt feleli fanyar képpel, mely mögött az okos gyermekszem kitűnően tud olvasni: „igen, előfordul így is?”.

Egy pedagógus írónál olvastam egyszer, hogy gimnazista életének legmélyebb benyomásai közé tartozott a következő tény. Latin tanára, az ország egyik leghíresebb filológusa, kifogásolta valamely órán egy bizonyos igeidő használatát, egy tanuló fordításában. A tanuló feltétlenül, minden további gondolkodás nélkül meghódolt a kitűnő tanár szava előtt. Másnap a tanár, az országos híres filológus, így kezdte az óráját: „Fiúk, tegnap tévedtem, X-nek igaza volt, az illető helyen mégis csak a tőle használt igeidő kell, ebből és ebből az okból”. A tanulók – így írja a pedagógus – mind mélyen megindultak a tanár vallomásán. Megérezték, hogy van valami, ami felette áll minden tanári tekintélynek és minden tudós hírnévnek – ez ez: az igazság.

Akinek éles szeme van a gyermeki lélek külső nyilvánulásai iránt, az hasonló őszinte vallomás alkalmával jóra való gyermek arcán még sohasem vett észre tiszteletlen mosolyt, legfeljebb az érthető öröm kifejezését azon, hogy neki volt igaza, hogy tudta a dolgát. A nyilvánvaló tévedés be nem vallása esetén ellenben – a legegánsabb elsimító gesztus és a legerélyesebb hang mellett is – feltűnik az okos gyermekek ajka körül az a bizonyos finom mosoly, mely a hozzáértő részére annyit jelent: Tamás vagyok benne. A tanárra nézve ez a legsúlyosabb ítélet a gyermek részéről.

Amire itt felhívtam a figyelmet, az persze nem valami külön tanítói etika követelménye. Az igazmondás általános erkölcsi kötelességéből folyik e speciális tanítói igazmondás törvénye is. S mégis úgy látszik előttem, mintha ily figyelmeztetés nem volna egészen felesleges. A tanítói tekintély féltés és a tanítói hiúság, a neme« iskolai életnek e két nevetséges, de veszedelmes ellensége sok józan erkölcsi követelménynek megőző je az iskola falain belül.

## 2. A jókedv az iskolában.

1908.

A jókedv az erények szülőanyja.

*Goethe.*

Nem mindenkinek adatott ugyan, hogy édesanyjától oly „vig természet”-et (Frohnatur) örököljön, mint a Frau Aja, e páratlanul szeretetre méltó nő, geniális fia, de a fent mottóul írt mondásáról elmélkedhetik mindenki és igazságát szívébe vésheti. S vesse szívébe mindenekelőtt a tanító, akinek feladata, hogy a maga erényeit növendékei erényeinek szülőjévé tegye.

„La gaya scienza”-nak, „jókedvű tudományinak szeretném a pedagógiát nevezni, a jókedv művészetének a nevelés művészetét, a jókedv mesterségének a tanítás mesterségét. Minél komolyabbnak veszi valaki e művészetet, e mesterséget, annál vigabbnak kellene lennie, mikor gyakorolja. Csak a jókedvből fakad az igazi szellemi erő, a kedv minden jóhoz és széphez. Amit a gyermek jókedv nélkül tesz és tanul, az nyomja és köti; amit jókedvvel tesz, az emeli lelkét, az szárnyat ad képzeletének, erőt akaratának.

Ha imát szerkesztenék a tanító részére, nem tudnék jobbat, mint nemzeti imánk variálásával ezt: Isten, áldd meg a tanítót jó-

kedvvel! Előbb van ott a nemzeti imában is a jókedv, és csak utána következik a bőség, s előbbre való a tanító javai között is a jókedv, mint a bőség a tudományban és methodikai ügyességben. Abban a tanteremben, melyben a tanítónak az a nagy földi boldogság jut osztályrészü, hogy fiatal lelkeket nevelhet a biblia igéjének és Romeros igézetének, Arany komolyságának és Goethe bubájának, a történelem lelkének és a természet szellemének megértésére és megérzésére, más ne uralkodjék, mint a jókedv. A tanuló jókedvét tartsa ébren, vagy ha szükséges, keltse fel a tanítónak igazi nemes jókedve, mely époly ellensége a nagyképűségnek, mint a léhaságnak, a keserűséget keltő gúnyolódásnak, mint a hahotát fakasztó élcelődésnek, a hatást hajszólo álpátosznak, mint a gondolatot megfojtó unalomnak.

Jókedvű tanítókat adj, óh Istenem, népemnek, és meg lesznek áldva a magyar gyermekek és majdan a magyar férfiak és magyar asszonyok is jókedvvel, nagy gondolatok és nagy tettek e tiszta forrásával.

A gyermekeknek jussuk van a mi jókedvünkre, tanítótársaim. Ez az ő köteles részük, melyet ha meg nem adunk nekik, nagyot vétettünk ellenük.

S mielőtt belépünk abba a szent hajlékba, melynek iskola a neve, és mindenesetre, mielőtt belépünk abba a terembe, melyben tanítani, azaz nevelni, vagyis lelkeket növelni akarunk, hagyjunk a küszöbön kívül minden rossz kedvet, minden komorságot, minden savanyúságot, minden epésséget.

Óh tudom, hogy ez nem mindig könnyű. Hiszen hányszor követ úgyszólván az iskola bejárájáig az élet gyötrő gondja, hányszor üldöz úgyszólván a tanterem küszöbéig kicsinyes embertársainknak, néha, fájdalom, még tanítótársainknak is bántó gonoszsága -, de amint azon a küszöbön átléptünk és üdvözlésünkre felemelkedik az a régen ismert és mégis mindennap új gyermekesereg, erős akaratallal le kell ráznunk vállunkról mindent, ami nyom, ki kell ráznunk lelkünkéből mindent, ami jókedvünket rontja, és ha maradt még a rosszkedvből egy kis maradék a lelkünkben, mártsuk szemünket mélyen az előttünk csillogó gyermekszem-tengerbe és merítsünk a mi lelkünknek a gyermekekéből üdeséget és frissiséget. A jókedvnek így meg kell jönnie. Belül rángatózhatnak még egy-két pillanatig a zaklatott idegek, rándulhat még egyet a fájó lélek, de ha a gyermekszemek Lethéjében megfürdött, el fog tűnni az igazi nevelő lelkéből a rosszkedvnek utolsó nyoma, s ott fog állani a gyermekek sorai előtt ő is ragyogó szemmel, derűt szívvel, jókedvvel – hiszen még csak egy-két perc és a legnagyobb boldogság lesz osztályrésze: tanítani fog gyermekeket a biblia igéjének, Homeros igézetének, Arany mélységének, Goethe bubájának, a történelemben nyilatkozó erkölcsnek, a természetben jelentkező energiának megértésére ...

S ennek napról–napra, mindig úgy kell lennie. Állandóan és egyenletesen. Nem úgy értem, hogy a tanító mindig édeskésen mosolygó bábú legyen. Ott az iskola falai között, a gyermekek életével kapcsolatban is van sokszor ok a szomorúságra, a bánatra, néha a megbotránkozásra és a haragra is. S a tanár részt fog venni a közös

szomorúságban, haragja csészéjét ki fogja önteni arra a kis bűnösre, aki a közösség ellen vétkezett – bánkódni vagy büntetni fog avval a nemes egyszerűséggel, avval a természetes méltósággal, mely az igaz lelkeket jellemzi, és mihelyt a közös szomorúság elült, a harag givatara elmúlt, megint jókedvű, megint derült lesz. Azt értem állandóságon és egyenletességen, hogy óvakodni fog a szeszélyességtől, minden sikeres nevelésnek e kártékony kerékkötőjétől. Nincs rútabb dolog az iskolában, mint mikor a gyermekek avval az éles kutatószemükkel, naivságában biztos pszichológiájukkal azt lesik, hogy milyen kedve van ma a tanítónak., és a szerint igazítják saját jókedvük gyepőlőjét, szabadjára eresztik vagy szorosra húzzák a szerint, amint annak a tanári kedvnek az ő meteorológiai jóslatuk „derült”-et vagy „boros”-t jövendöl. Aki ilyenmő szeszélyességre hajlandóságot talál magában, az alávetheti magát bizonyos tréningnek és mihelyt a maga rosszkedvét észreveszi, enegikus elszántsággal kitepheti lelkéből. Neki oda, az iskolaterembe kívülről rosszkedvet hozni nem szabad.

S kerülni fogja a természetes jókedvnek azt a másik ellenségét is, azt a sokaktól a helyes iskolamesteri habitushoz hozzátartozónak vélt gravitást. Hány tanár van, aki bent a tanári szobában vigan társalgó, könnyedséggel járó-kelő és beszélgető ember, de amint a tanári szoba ajtaját betette maga mögött, már ott kint a folyosón mintegy ünnepi ránkba szedi tógáját és ránkba szedi homlokát, felhúzza a szemöldökét és „supercilia movens” játssza a Juppiter tonans szerepét. Gravitással lép fel a kathedrára (milyen jó, ha az illető iskolában nincs katedra és legalább ez az egy alkalom hiányzik a mesterkedésre), gravitással ír be – óh, mily nagyjelentőségű aktus! – az osztálynaplóba, gravitással veszi ki ez ítélet könyvét, a rettenetes „notesz”-t – dies irae, dies illa – stb., stb. és a gravitást megtartja az egész órán át, míg a csengettyű szavára megint gravitással kilép a folyosóra, gravitással kinyitja a tanári szoba ajtaját, hogy mire az avatatlan szemek előtt becsukja, ismét visszaváltozzék a természetes, könnyedmodorú emberré. S nem tudja a szegény, gravitást affektáló mester, hogy háta megett valamennyi társa közül leginkább őt nevetik a gyermekek, az ő tag- és hanglejtését utánozzák és figurázzák ki a legjobbban és hogy az ő gravitációs képe él legtovább mint gúny tárgya lelkünkben, és még a harmincéves találkozókon is feléled a nevetségesség nem halványuló fényével.

Óh, a gravitas! A gravitas! Hogy is mondja csak Yorik, a világirodalom ez egyik legjóságosabb bölcse, kinek szavában anynyira tudtak gyönyörködni a XVIII. század legnagyobb szellemei? Ezt szokta mondani Tristram Shandy tanúsága szerint: „Egy vidám lélek nyílt jókedvében soha sincs semmi veszedelmes, legfeljebb órá magára nézve; de a gravitas tulajdonképi lényege a szándékosság, és ezért a gravitas ámitás, jól megfontolt fogás az illetőnek részéről abból a célból, hogy a világ okosabbnak és műveltebbnek tartsa, mint amilyen valóban. De minden követelődzése mellett a gravitas nem több, de sokszor még kevesebb, mint aminek egy francia mot már régen mondta, t. i. a testnek egy titokzatos habi-

tusa a lélek hiányainak elfedésére, amely definíciót – szokta Yorik hozzátenni – arany betűkkel kellene feljegyeztetni.” Bizony kitűnő definíció ez, nemcsak elmés, de igaz. Éppannyira igaz, mint amennyire nem igaz a gravitas. Vét eszerint a gravitas az iskolában nemcsak a jókedv törvénye ellen, hanem a becsületesség és természetesség követelménye ellen is.

Most csak a jókedvről akartam néhány szót mondani. A jókedvről, mely nem ellentéte az igaz komolyságnak, csak ellensége a hamis, mesterkéltné pátosznak és mosolyt fagyasztó fanyarságnak, ezeknek a nevetséges és gonosz tulajdonságoknak, melyeknek annyi részük van abban, hogy Baco idézete szerint valamikor azt mondogatták: „paedagogi sunt simiae tyrannorum”.

Arról a jókedvről akartam szólni, mellyel – ismétlem -, tartozunk a reánk bízott fiatal lelkeknek, melyek részére az iskola az öröm és emelkedettség helye legyen, és ne a mogorvaságé és nyomottságé.

Aki nem oly szerencsés, hogy mint a weimari vates, vig természettel jött a világra, az szerezzze meg magának minden tőle telhető erővel. Ismétlem ezt is: fontosabb alkotórésze ez a tanító arravalóságának, mint minden tanultság és minden tudósság. S aki minden erőlködése mellett nem képes arra, hogy jókedvű legyen, az hagyja abba tanítói hivatását, illetőleg foglalkozását („tanítói hivatásról nála alig lehet szó), az menjen vizsgálóbírónak, menjen főházfelügyelőnek, és ha már mindenáron ki kell használnia tanügyi diplomáját,, menjen – igazgatónak, tanfelügyelőnek, vagy főigazgatónak, de ne tanítónak vagy tanárnak, azaz oktató nevelőnek.

Igenis, aki nem érzi, mikor ott áll a csillogó gyermekszemek kereszttüze alatt, a jókedv lehelletét, az ne legyen tanító.

De vájjon van-e, lehet-e olyan, aki, hacsak helytelen elvek, helytelen feltevések nem keményítik meg lelkét, nem érezné az üde lelkek üdítő hatását?

Van? Lehet? Önök ismernek olyant?! Óh a szegény, a szánelomra méltó lelki nyomorék!

Fohászkodjunk mindnyájan: Isten, áldd meg a magyar tanítót jó kedvvel!

## A NÉPISKOLA ÉS AZ ÚJ VÁLASZTÓJOG.

1918.

Az új választójogi törvényjavaslat, melyet immár elfogadott a magyar képviselőház, a népiskolai műveltségre alapítja elsősorban a képviselőválasztás jogát. A választójog általános kellékei közé ugyanis azt sorozza, hogy az illető férfi *a magyar államnyelven vagy más hazai élőnyelven írni-olvasni tudjon*, a választójoghoz megkívánt különös kellékek (jogcímek) élén pedig az van, hogy az illető *az elemi népiskola hatodik osztályát sikeresen elvégezte*.

A népiskolának e felvétele a politikai élet alapvető tényezői közé egyike korunk legfontosabb történeti jelenségeinek. A magyar népiskolát már régen a magyar kultúra alapkövének mondják, most azonban nemcsak a magyar kultúrának, hanem az egész magyar állami életnek alapjává tették, alapjává és legerősebb pillérévé is.

S mindaz a remény és mindaz az aggodalom, mely az új választójoghoz fűződik, azon múlik, attól várhatja teljesülését, illetőleg attól várhatja eloszlását, hogy az az alap olyan-e, amilyennek lennie kell, az a pillér olyan-e, amilyennek minden magyar ember szeretné.

Soha az a régi, közhelyszerű tétel, hogy akié az iskola, azé a nemzet jövője, nem volt igazabb, mint most. Nyugodtan adhatjuk ennek a tételnek ezt az alakot is: amilyen az iskola, olyan a nemzet jövője, és bátran hozzátehetjük, különösen tekintettel új választójogunkra: *amilyen a magyar népiskola, olyan lesz a magyar nemzet jövője*.

Ha a magyar néptanítónak, a nemzeti munka e legnemesebb hivatású napszámosának, eddig is jogos büszkeségtől dagadhatott keble, ezentúl még kétszerannyi büszkeséggel telhetik el. Amit a zsoltár mond, hogy a gyermekek ajka dicséri az Urat, azt a magyar néptanító blaszfémia nélkül így variálhatja: a magyar gyermekek, azaz a magyar népiskola növendékei ajkának rebegésétől függ a magyar nemzet, a magyar ország dicsősége és hatalma. Minél *magyarabb* gyermekeink ajka, minél *műveltebb* a szavuk és minél *igazabb* az ajak és a szó: annál igazabb, annál jobb és nemesebb módon gyakorolja majd idővel népünk a maga választójogát, annál igazabb, annál jobb és annál nemesebb képviselőket küld majd a magyar nép a magyar országgyűlésre, annál igazabb, annál jobb és nemesebb törvényeket hoz majd ez az országgyűlés, és így annál igazabb, annál jobb, annál nemesebb lesz majd a magyar nemzet élete.

Van-e a folyamatok, a következtetések e láncolatában csak a

legkisebb hiba! Nincs és nem is lehet. Csak az az egy föltétel teljesüljön: csak minél magyarabb legyen a magyar gyermek ajka, csak minél műveltebb a lelke és minél igazabb az ajka-lelke, a többi magától jön, a többi kényszerúséggel következik az előzményekből. S hogy amaz első föltétel csakugyan meglegyen, az, amelyből a többi tények teljes kényszerúséggel következnek, egészen addig, amikor közös buzgó imádságra egyesül a milliók ajka és szent közakarattá forr össze a milliók lelke, hogy minél igazabb, minél jobb, minél nemesebb legyen a nemzet élete, kiktől függ ez, kiktől függ inkább, mint a magyar oktatók legjelentősebb, legértékesebb, legérdemesebb részétől, a magyar néptanítóktól?! S mikor ezt mondom, mikor ezt mély tisztelettel meghajolva a magyar néptanítói kar előtt, meleg együttérzéssel, igazi kollegiális lélekkel vallom, engedjék meg tanító-társaim, hogy egy kissé elmélkedjem azokról a kötelességekről, azokról a teendőkről, melyek most és a közel jövőben a magyar népiskolára várnak.

Ne vegyék, kérem, idegen területre való elkalandozásnak vagy hivatalan prókátorságnak, ha én, ki a középiskola, a középiskolai tanítás és középiskolai tanárképzés szolgálatában töltöttem életemet, most a népiskola teendőiről írok. Nem abból akarom ehhez való jusomat meríteni, hogy valamikor, tanuló- és vándoréveim alatt, én is tanítottam egy félévig elemi iskolában, nem is abból, hogy mint az Országos Közoktatási Tanács tagjának alkalmam volt népiskolai kérdéssel is foglalkozni; semmi ilyen vagy ehhez hasonló külsőségből nem akarok jogcimet kovácsolni. Még abból a körülményből sem, hogy annak, aki majdnem három évtizeden át a középiskola kérdéseivel elméletileg mint író is foglalkozott, és újabban a középiskolának és polgári iskolának reformjára vonatkozó munkálatokban hivatalból tevékenyen részt vett, sokszorosan át kellett gondolnia népiskolai problémákat és vonatkozásokat is. Nem, ez mind nem adna nekem jogot, de még talán okot sem arra, hogy népiskolai kollégáimnak alkalmatlankodjam a népiskola teendőire vonatkozó gondolataimmal. Eddig sem tettem, most sem tenném, ha nem hajtana rá a lelkem, a magyarságért aggódó lelkem, nem hajtana ellenállhatatlan erővel.

Nem mint középiskolai tanár és a tanárképzés munkása, nem is mint pedagógiai teoretikus szólok – most először – népiskolai tanítótestvéreimhez, hanem egyes-egyedül mint magyar ember, ki soha nem ismert a magyar nemzeti élet szervei közül fontosabbat, mint a magyar iskolát és mindenekelőtt a magyar népiskolát, és aki e fontosságot most az új választójog megalkotása után sokszorozottan látja és érzi, és sokszorozottan a felelősséget is, mely ezentúl nemzeti létünk és nemzeti nagylétünk dolgában a magyar népiskolát terheli: csakis ebben a minőségben szólok a magyar népiskola munkásaihoz.

Meg akarom nekik mondani, miképen értem a fentírt hármasszót: a magyarságot, a műveltséget és igazságot, illetőleg az én felfogásom szerint miképen szolgálhatja e három eszmét, a magyarrá, művelté és igazgá nevelést a magyar népiskola.

Nagyon, nagyon kérem tanítótestvéreimet, ne zárkózzanak el

már előre is szavam elől, ne engedjék, hogy a pusztaságban kiáltó szó maradjon hallgatóság és hatás nélkül, csak azért, mert a sors nem közjük helyezett, mert nem vagyok hús az ő húsból, csont az ő csontjából.

Nem, nem vagyok – de vagyok lélek az ő lelkéből, szellem az ő szelleméből. Bennem is hat és alkot, mint mindnyájunkban, minden magyar tanítóban kell, hogy hasson és alkosson a minden korok legnagyobb pedagógusának, Pestalozzinak szelleme, csak hogy persze oly Pestalozzié, ki mai és magyar lélekkel, mai Wissen- és Können-nel s magyar reményekkel és aggodalmakkal nézné a magyar népet és formálná iskoláját

Pestalozzi és – ő hozzá mindig fel kell tekintenünk, ha Magyarország jövőjéről gondolkodunk – Széchenyi szelleme nevében kérem szives figyelmüket mondanivalóimhoz.

Midőn e cikksorozat első, bevezető részét irtam, az volt a szándékom, hogy csak a népiskola belső életére vonatkozó teendőket tárgyalom az új választójoggal kapcsolatban. Az iskola szervezetének, tartamának, évfolyamai számának, a többi iskolanemhez való viszonyának kérdéseivel azonban nem kívántam ebből az alkalomból foglalkozni. Nem akartam velük most foglalkozni már azért sem, mert az új választójog a népiskola mai szervezetét, t. i. a mai mindennapi elemi népiskolát a maga hat osztályával adottnak veszi és erre az adottságra alapítja a maga követelményét. Igaz ugyan, hogy ez a követelménye, mely a különleges kellékek (jogcímek) élén található, egyike azoknak a pontoknak, melyek az utolsó idők politikai vitáinak középpontjában állottak, mégpedig régebben a képviselőház választójogi bizottságának tárgyalásain, újabban pedig a képviselőház plenáris ülésein és legutóbb a főrendiházban is, de mivel a Néptanítók Lapja nem foglalkozhatik napi politikával, eredetileg nem tekintettem feladatommak, hogy az új választójoggal kapcsolatban rátérjek külön a „6 osztály” kérdésére is.

Most azonban kénytelen vagyok eredeti tervem ellenére a „6 osztály” témájával a magam szempontjából tüzetesen foglalkozni, még mielőtt hozzáfognék a bevezető cikkemben kitűzött hármas témához, a magyarrá, műveltté, az igazsá nevelés útjának-módjának megbeszéléséhez. Kénytelen vagyok ezt tenni a következő, e lapok olvasói előtt bizonyára önmagától is szembeötlő okból. Ugyanakkor, mikor a Néptanítók Lapja tisztelt szerkesztőjének átadtam cikkemet közlés végett, a Néptanítók Lapjának utolsóélti számában egy polgári iskolai és egy népiskolai kolléga részéről két cikk jelent meg egyszerre, amelyekben a szerzők a mai mindennapi hatosztályú népiskolának nyolcosztályúvá fejlesztését sürgetik.

E cikkek megjelenése, mely véletlenül találkozott a választójogi törvényjavaslat tető alá jutásával és az én cikksorozatomban megkezdésével, és ezenkívül még a saját régi meggyőződésem a magyar elemi népiskola szervezetéről és egyéb iskolanemekhez való viszonyáról most kényszerítő ok rám nézve, hogy e helyen mindenekelőtt a népiskola szervezetének főkérdésével foglalkozzam, vagyis elsősorban azzal a kérdéssel, 6 osztályú maradjon-e továbbra is mindennapi



elemi népiskolánk, amilyenek félszázados iskolai törvényünk szervezte, és mindjárt utána azzal is, hogy ez a hatosztályú mindennapi elemi népiskola milyen helyet foglaljon el egész közoktatási rendszerünkben, miként tagozódjék és miképpen csatlakozzanak hozzá a többi iskolanemeknek megfelelő tagozatai.

Hadd állítsam a legnagyobb határozottsággal következő fejtegetéseim élére azt a tételmet, hogy a *magyar mindennapi elemi népiskolának hosszú időre hatosztályúnak kell maradnia*, úgy amint a múltban volt és a jelenben van. Helyesebben mondva: igazán, a valóságban hatosztályúvá kell lennie, nem pedig csak elvben, a papíron. Azaz igazán hatosztályú, éppen felső szakaszában, a 4. 5. és 6. osztályban legszebben viruló, a hatodik osztályban a maga koróját, erejét, célját találó népiskolára van szükségünk. Ezen a hatosztályú elemi iskolán kell azután felépülnie egész további iskola-rendszerünknek, a népiskolai továbbképzésnek és alsórendű szakoktatásunknak épügy, mint a polgári iskolának, a tulajdonképi középiskolának és a középfokú szakoktatásnak. A nyolcosztályú népiskolára pedig, erre az idegen földön termett disznóvénnyre, nincs szükségünk.

Legyen szabad mindenekelőtt a nyolcosztályú népiskolat illetőleg egy megjegyzést kockáztatnom, mely nem kíván ugyan döntő érvet szolgáltatni a nyolcosztályú népiskola ellen, amelyet azonban szeretnék minden magyar pedagógus és kultúrpolitikus figyelmébe ajánlani.

Amennyire csak lehet, ez az én kultúrpolitikai hitvallásom, idegenkednünk kell minden oly szervezettől, minden olyan évfolyam- és osztályberendezéstől, mely a mi hagyományos rendunktől eltérőleg külföldi intézményekben található és azok nyomán, bár esetleg azok említése nélkül, nálunk való meghonosításra ajánltatik. Előttém, nem tagadom, gyanús minden iskolaintézmény, minden szervezeti forma, minden tagozódás, mely nem a mi hagyományunk, hanem amelyet idegen példa nyomán ránk akar októrajálni valamely - megengedem - jóhiszemű, de mégis csak idegen befolyástól szuggerált és minden egyebet - okokat és kényszerűségeket - magának csak szuggeráló reformkeredés. Sőt tovább megyek és azt állítom, hogy közoktatásunknak ma meglévő szervezetei közül is azok, melyeket évekkel, vagy évtizedekkel ezelőtt, saját hagyományainkkal szakítva, nevezetesen osztrák vagy német példát követve alkottak, helytelenek és tökéletlenek, akármennyire megszoktuk is létüket. Nagyon kérem a nyolcosztályú népiskola barátait, hogy ne lássanak e felfogásomban csak bizonyos érzelmi természetű magatartást, valami iskolapolitikai sovinizmusfélét, bár azt sem röstelleném, hanem annak az elvi jellegű meggyőződésnek kifolyását, hogy ha valahol, akkor az iskolaügy terén szükséges a fejlődés lehető folytonossága, mégpedig éppen a szervezeti formák terén. A tartalom, a belső élet, az fejlődjék, az növekedjék, az gyarapodjék folytonosan, de a formák maradjanak, amennyire csak lehet, a régié, sőt bizonyos restauráció, visszatérés régi formákhoz sokszor ajánlatosabb, mint valamely újítás, valamely újdonság, még hozzá idegen minta utánzásaképen. Megvan ennek a maga mély tömegpszichológiai oka, melynek bővebb

fejtegetésébe most nem bocsátkozhatom. Csak ismételhetem: a kultúra, a közoktatás terén töltünk inkább időről időre új bort a régi tömlőkbe, nem pedig, mint annyiszor történik, a régi bort, mely már néha megecetesedett is, folyton új meg új tömlőkbe!

De ezen általános, elvi természetű érv mellett speciális okok is szólnak a nyolcosztályú népiskola ellen, illetőleg a hatosztályú népiskola mellett.

Súlyosan latba esik az a tagadhatatlan tény, hogy jóllehet már 50 év óta van törvényben szervezett hatosztályú népiskolánk és számára gondosan készített tantervünk és szépen írt utasításaink, a valóságban, a gyakorlatban, általánosan mégis csak inkább négyosztályú népiskolánk van, és nem igen túloztak főrendiházunk ama tagjai, kik legújában, a választójogi törvényjavaslatot tárgyaló ülésen azt állították, hogy csak elvétve találni hatosztályú, azaz tényleg 6 osztályban tanító elemi népiskolát és csak ritkán a nép fiai között olyanokat, kik csakugyan hat osztályt végeztek. E tény azt bizonyítja, hogy egyelőre csekély a közszükséglet a hatosztályú népiskola iránt is, vagyis a gyermekeknek a negyedik osztályon túl való népiskolai oktatása iránt. Akik a népiskola negyedik osztályát elvégezték, azok vagy mint a műveltségre nézve legalsóbb társadalmi osztályokon felül álló osztályok gyermekei, illetőleg mint olyanok, kik a legalsónál magasabb társadalmi osztályokba kíváncsoznak, magasabbrendű iskolába, polgári iskolába vagy középiskolába mennek, vagy pedig abbahagyva minden további rendszeres iskolázást, megkezdik a munkás életet, vagy otthon, gazdálkodó szüleiknél, vagy gyakran gyárban, esetleg másutt (pl. amire sok példa van a vidéken és a fővárosban, mint újságot áruló rikkancsok az utcán). Szóval népünk – ezen az alsóbb műveltségű társadalmi osztályok összességét értve – a maga nagy tömegében nem igen törekszik a négy eleminél magasabb iskolázásra és jórészt nem is igen részesül ennél magasabban, jóllehet a törvény még a 15. évig tartó ismétlődő oktatásról is beszél.

E körülmény, mely magában véve nagy országos bajt jelent, t. i. népünk műveltségének nagy fogyatékoságát, mindenesetre egyről tanúskodik, arról ugyanis, hogy a hosszú, sok évig tartó rendszeres iskolázás nem fér meg népünk életével, nem fér meg viszonyaival, gazdasági kényszerűségeivel, nem fér meg egyelőre egész testi-lelki természetével. Ha megfontoljuk, hogy még a négy elemi osztályt sem végzi kivétel nélkül minden magyar gyermek, és hogy miként nem régen olvashattuk, még a fővárosban is sokezer gyermek egészen iskolázatlanul marad, és hogy a törvényben megállapított hatosztályú népiskolát a nemzeti közösség egyik legértékesebb részének, a falusi népnek csak igen kicsiny része végzi el: nem gondolhattunk arra, hogy e hatéves tanfolyamot még megtoldjuk két évvel és oly iskolát teremtsünk, melynek semmi gyökere sincs a hagyományban és a köztudatban, és amelynek felső tagozata előre nagy részvétlenségre és igen csekély eredményességre volna kárhozzátva. Viszonyaink, mindenekelőtt népünk gazdasági körülményei olyanok, hogy általában hat évnél hosszabb tartamú népiskolára nem is gondolhattunk, mert a 12-13 éves gyermekekre szükség van a gazdaságban, és

amíg népünknek a földművelés lesz; legfőbb foglalkozása, ami Isten segítségével mindig úgy lesz áldott országunkban, addig hat évnél tovább tartó rendszeres iskolázás, mint általánosan kötelező intézmény, meg nem honosítható.

Ennek a hatosztályú népiskolának elvégzését azonban most, amikor az új választójog ezt teszi meg első különleges kellekül, követelnünk kell a mainál sokkal nagyobb szigorúsággal, és a kormánynak örködnie kell e követelés teljesítése felett a mainál sokkal nagyobb eréllyel. Ne legyen seholy falusi népiskola ötödik és hatodik osztály, azaz ötödik és hatodik osztálybeli tanulók nélkül, de nagyobb város se legyen, amelyben legalább egy-két népiskola ne lenne 6 osztályal!

S a hat osztály elvégzését nemcsak kötelezővé, hanem kívánatossá is kell tenni. Elsősorban a nép széles rétegeit kellene felvilágosítani arról, hogy az új törvény (mire e sorok megjelennek, előreláthatólag már szentesített törvény lesz a most már a főrendiháztól elfogadott javaslatból) milyen fontos jogot biztosít mindenki részére, legyen az a legszegényebb is, aki a hatodik népiskolai osztályt elvégezte. Hadd hirdessék ezt a falu népének falragaszok a községházán, az iskolán és egyebütt. Szó lehetne arról is, hogy a képviselőválasztás jogán kívül egyéb jogok is járnak a hat osztály elvégzésével. Például egy jövendőbeli községi törvényünk kimondhatná, hogy bírói tisztet csak az viselhet, aki hat osztályt végzett. A hadiszolgálatban is lehetne bizonyos értéke a hat osztályról szóló bizonyítványnak. Kifejlődhetnék a hadseregben is oly usus, mely szerint az altisztek elsősorban olyanok lehetnének, akiknek legalább a népiskolai hat osztályról van bizonyítványuk.

A hatosztályú népiskolának leghathatósabb emelő és előmozdító tényezője azonban magában közoktatásügyi rendszerünkben lehetne, illetőleg ebben kellene minél előbb lennie. A hatosztályú népiskolát ugyanis minél előbb kell egész közoktatási rendszerünknek alapjává, szervezeti sarokkövévé tenni. Eddig egészen helytelenül a négyosztályú elemi iskola volt ez az alap, és ennek következménye volt aztán a népiskola felsőbb részének teljes elsovadása. Közoktatási rendszerünk újjáalakításának egyik legfőbb követelménye kell, hogy ezentúl az legyen, hogy a hatosztályú népiskolán épüljön fel mint annak szervezeti folytatása, a középiskola (gimnázium és reáliskola összes variánsaival és kombinációival) és természetesen a polgári iskola is, valamint az alsófokú szakoktatás különböző ágaival (földműves-, ipar-, kereskedelmi iskola stb.).

Igenis – meggyőződésem szerint – a hatosztályú népiskolán kell felépülnie a közel jövő magyar középiskolájának is. Vagyis a népiskola hatodik osztályából, nem pedig a negyedikből, kell majd a középiskolának átvennie a maga kezdő tanítványait, és az így berendezett középiskola természetesen nem lesz aztán mint a mostani, 8 éves, hanem csak 6 éves, illetőleg hatosztályú, és úgy mint a mai, körülbelül 18 éves korukban bocsátja majd el tanítványait. Tehát volna Magyarországon hatosztályú népiskola és hatosztályú középiskola – ennél egyszerűbb és ennél szebb megoldását közoktatásunk szervezeti kérdéseinek alig tudom elképzelni. Olyan meg-

oldása volna ez a középiskolai szervezet legégetőbb kérdéseinek, mely amellett, hogy egészen modern, a népiskola fejlődéséből szükségszerűen folyó volna, egyszersmind megfelelné némileg a régi magyar, 48 előtti, az osztrák kényszerintézkedésektől még meg nem rontott történeti hagyományunknak és azonkívül még figyelemreméltó analógiát mutatna Európa néhány kisebb, de igen műveit államának intézményeivel. S a középiskolának e hatosztályú volta egy csapással megoldaná a középiskola számos problémáját és megszüntetné nem egy baját. Ami első pillanatra a középiskola hatosztályúságában hátrányosnak látszik a mai nyolcosztályú középiskolával szemben, azon kellő intézkedésekkel könnyen lehetne segíteni. De nekünk nem lehet feladatunk e helyen a jövő középiskola képét tovább rajzolgatni.

Miként a középiskola, a polgári iskola is a népiskola hatodik osztályából venné fel a maga tanítványait és hároméves iskolává válva 15 éves korukban bocsátaná el őket. Hasonlóképpen az alsófokú szakoktatás is a hatodik népiskolai osztályt végzett gyermekek sorából toborozná a tanulókat és kétéves folyamban – egy közbeeső tisztán gyakorlati évvel – szintén 15 éves korukig vezetné őket.

Hogy ilyen szervezeti reformok mellett a hatosztályú népiskola egyszerre felvirágoznék és legfelső évfolyamai minden tekintetben emelkednének, az bővebb fejtegetésre nem szorul. Mint ahogy most a negyedik osztály az, mellyel a tanítók, a tanulók és a szülők legtöbbet törődnek, és az, ami utána van, teljesen elcsenevészedik, lia a vázolt reformtervek megvalósulnának, ezentúl a hatodik osztály, mint amelyhez közvetlenül csatlakoznék a középfokú oktatás, lenne a népiskola igazi koronája és egyszersmind az az osztály, melyre nézve a legnagyobb felelősség terhelné az iskolát, illetőleg a tanítósgot.

A népiskola a maga hat évfolyamával aztán két egyenlő tartamú tagozatra osztanék: egy hároméves alsó és egy hároméves felső tagozatra. Az alsó tagozatnak célja volna mindenekelőtt az alapvető készségek elsajátítása (persze értékes tartalmakon tanítva), t. i. olvasás, írás és elemi számolás (egy meg egy és egyszeregy) megtanulása. A felsőbb tagozat pedig adná a nemzeti műveltség legfontosabb alapelemeit, megtanítaná növendékeit a magyar nyelv szóban és írásban való helyes használatára, nevelné a képességet jó könyvek olvasására, nyújtaná a legszükségesebb tudnivalókat a magyar történet és a magyar föld ismeretéből, valamint a természettudományok és a gyakorlati számvetés elemeiből, de mindezt oly módon tenné, akkora szolidaritással és megbízhatósággal, hogy a középfokú oktatás a kellő folytonossággal tovább építhetne ezen az alapon.

Ilyen, rendeltetésének igazán megfelelő hatosztályú népiskola természetesen rövid idő múlva nagyon emelné népünknek, nemzetünknek műveltségét, és néhány lustrum múlva, ha hatásaink hajthatatlan szigorúsággal alkalmazzák a hatosztályú népiskola törvényadta kényszerét, az új választójog önmagától általános választási joggá válnék.

Ha a hatosztályú népiskola kötelező voltát, melyet az 1868-i

népiskolai törvény statuál, hatóságaink a kellő erővel és következetességgel érvényre juttatják, akkor néhány lustrum múlva nem lesz férfiú ebben az országban, ki nem végzett hat osztályt, vagyis aki nem volna választó. Ezzel aztán meg lehetne elégedve minden politikus: a radikális is, hiszen a nép egész tömege, legfeljebb néhány hülye vagy moral insanityben szenvedő egyén kivételével, járul majd a választó urna elé, a konzervatív is, hiszen – a gazdasági cenzus mértékét nem tekintve – csak azok kapják a választójogot, akiknek megvan a kellő intelligenciájuk, melyet ő méltán elengedhetetlennek tart annak részére, ki, bár közvetve, mégis csak intézi a haza sorsát.

Vagy csak álmom volna mindez: a teljes népiskolai műveltség általánossága és ezen, a pedagógus, a kultúrpolitikus előtt egyedül helyesnek látszó úton a választójog általánossága? Nem kell álomnak lennie. Csak erő és szent akarat kell hozzá és mindenekelőtt politikusoknak, törvényhozóknak és hatóságoknak belátása, hogy ez, t. i. nemzetünk alapvető műveltségének kellő biztosítása és ennek kiegészítése a továbbképzésnek szükséges (kötelező és szabad, vagyis egyesületi) intézményeivel legfontosabb, legsürgősebb nemzeti teendőnk. Fontosabb minden egyéb kulturális és minden politikai és gazdasági teendőnkénél.

Ha politikusaink és hatóságaink ezt igazán átlátnák és átéreznék, akkor ennek az új választójogi törvénynek nagy nemzetnevelő hatása lenne és nemcsak az történnék, amit a Néptanítók Lapjának egy szép vezércikke pár héttel ezelőtt örömmel megállapított, hogy az iskola ügye, a paedagogikum, megint egyszer a közérdeklődés tárgyául szolgáló politikummá lett, hanem a politikum, a választójog, válnék paedagogikumká, a nemzetnevelésnek, a nemzeti műveltség emelésének egyik legelsőrendű tényezőjévé.

Vajha így lenne! S ha így lenne, ha így volna megalapozva a népiskolának külső élete, léte és gyarapodása, akkor csak tőlünk pedagógusoktól, azaz Önöktől, tanítótestvéreim, függne az iskola belső életének, művelő, nevelő, nemzetnévelő erejének gyarapítása.

Nemzetnévelés! Magyar nemzetnévelés! Ez más szóval ugyanaz a feladat, amelyet első közleményemben egyszerűen magyarra nevelésnek neveztem. Az egyeseket magyarokká, az egész összességet magyar nemzetnévelés neveli a magyar népiskola, ha feladatát, különösen most, az új választójog által vállára tett feladatát teljesíti.

Hogyan<sup>1</sup>? Az iskola neveljen bennünket nemzetnévelőre? Hát nem vagyunk nemzet már régesrégén? Nincs-e már régen, ezer év óta, vagy még régebben, magyar nemzet? Ezt kérdezheti joggal bárki. S erre a kérdésre csak a következő lehet az igaz felelet. Van már régen, van már ezer év óta vagy már régebben magyar nemzet, de nem olyan nagy ez a nemzet, mint amilyen lehetne, mint amilyennek lennie kellene. Nem tartoznak, nem számítják magukat a magyar nemzethez, nem vesznek részt szívvel-lélekkel a magyar nemzet munkájában mindazok, akiknek jog és kötelesség szerint oda kellene tartozniuk, oda kellene magukat számítaniuk, abban a munkában egész lelkükkel és egész erejükkel részt kellene venniük. S még

akik oda is számítják magukat, azok sincsenek mindannyian telje« egységgel és teljes erővel benne a nemzeti közösségben, azokat is sokszor egyéb, partikuláris érdekek gátolják abban, hogy az egységes nemzeti munkában résztvegyenek egész szívével, egész lelkükkel és egész erejükkel.

Nekünk mindnyájunknak, akik Magyarország földjén, a magyar király jogára alatt élünk, a magyar föld búzájából táplálkozunk, a magyar törvények oltalma alatt dolgozunk, a magyar kultúra javait élvezzük, nekünk mindnyájunknak, úgy, amint vagyunk, egész összességünkben csak ezután kell még igazán nemzeté lennünk.

Mi is az a nemzet? S micsoda is vagyunk mi? S mikor leszünk nemzeté?

A nemzet olyan embereknek közössége, akik történelmi erők hatása folytán egy állam polgárai lettek, és mint ilyenek közös kötelességek teljesítésére, közös erkölcsi feladatok végzésére, más szóval: közös történelmi hivatás betöltésére vannak rendeltetve. A nemzet oly erkölcsi közösség, mely egységes kötelékbe kovácsolt millió meg millió oly embert, akik egyébként különösen természeti körülmények, de más, a születéssel veledott tényezők miatt is nagyon különböznek egymástól, illetőleg különféle csoportokhoz tartoznak.

Mi itt Magyarországon, Magyarország lakosai és állampolgárai, mindenekelőtt *fajilag* egymástól különböző csoportokra oszlunk, amennyiben vannak köztünk, bár igen kevesen, ha tiszta, más fajjal nem keveredett fajokról beszélünk, magyarfajú emberek, de vannak germán-, román-, szláv-, sémi- stb. fajú állampolgárai is Magyarországnak, a sokmillióról nem is szólva, kik a távolabbi, vagy közelebbi múltban megtörtént fajkeveredésből erednek, pl, apai ágon magyar, anyai ágon német, vagy apai ágon szláv, anyai ágon német eredetűek stb. Vagyunk aztán *nemzetiségre*, vagy ami a nemzetiségnek nálunk egyértelműleg megfelel, *anyanyelvre* nézve különfélék. Van köztünk magyar, oláh, tót, német stb. anyanyelvű vagy nemzetiségű. Feloszlik továbbá Magyarország lakossága vallásfelekezet szerint. Vannak római katolikusok, görög katolikusok, ágostai hitvallású evangélikusok, evangélikus reformátusok, unitáriusok, görög keletiek, izraeliták stb. Feloszlik a lakosság még társadalmi osztály szerint is: főnemességre, nemességre, polgárságra és munkásokra, vagy mint ezek magukat nevezni szeretik, proletárookra. S van két nagy kulturális rétege a lakoságnak: a műveltek és a műveletlenek tábora, hogy ebben a pontban, amelyre nézve a kategóriák még nincsenek valami nagyon kidolgozva, csak egészen durva osztályozásnál maradjunk. Lehetne még más kategóriákat is találni, amelyek szerint országunk lakossága különféle egymást kizáró csoportokra oszlik, de a felsoroltak is eléggé illusztrálják Magyarország népének nagy differenciáltságát faj, nemzetiség (anyanyelv), vallásfelekezet, társadalmi osztály és műveltség szerint.

E számos, egymástól különvált, egymással kereszteződő csoport azonban egy történelmi alakulaton, a magyar államon belül él, mégpedig egészben véve ezer év óta élnek ezek együtt és ebben az együttélésben bizonyos történelmi problémákat, melyek elé a sors őket állította, egyesült erővel meg is oldottak: kiverték a tatárt, a tö-

rököt, megvédték a nyugati keresztény világot és védekeztek még, legalább részben egyévválva, az ország önállósága ellen intézett merényletekkel szemben is. 1241, 1526, 1686, 1711, 1780/91, 1848 mind emlékei ilyen közösen elvégzett történeti feladatoknak, közös történeti diadaloknak és vereségeknek, közös történeti örömöknek és gyászoknak. S akik ezer, vagy csak néhány száz év óta is így együtt éltek, létük bizonyos kiemelkedő pontjain együtt küzdtek, együtt győztek és együtt véreztek, azokra reá háramlik a történeti hivatás, hogy felismerve közös feladataikat, azokat közösen, egységesen megoldani próbálják. S egységes történeti feladatoknak egységes ésszel, erővel és akarattal való megoldására törekvő emberek és embercsoportok közössége: ez éppen a nemzet.

A sok fajnak, sok nemzetiségnek, sok társadalmi osztálynak stb.-nek mind itt nálunk egyesülnie kellene közös gondolkodásban, közös érzésben és közös cselekvésben, azaz egyesülnie kellene – nemzetté. Teszi-e ezt most, ezidőszerint, a kellő erővel és kellő tudatossággal, a kellő lelkeséggel és lelkiismeretességgel mindaz a sokmillió ember, aki itt együtt él Magyarországon, mindaz a sokféle embercsoport, amely itt jogokat élvez és többé-kevésbé autonóm módon szabályozza életét? Nem pesszimista, nem fekete szemüveges ember felelete, ha azt mondjuk, hogy nem teszi, vagyis, ha azt mondjuk, hogy ez a sokmillió ember a maga összességében egy állami köteléken belül élő, egy közös történelmi múlt emlékeit lelkében hordozó tömeg, mely azonban egyelőre még csak – egy tekintélyes magot nem számítva – heterogén elemek konglomerátuma, keveréke, nem belső kémiai rokonság által keletkezett vegyület, szóval még nem közös eszmékért hevülő, közös célokért dolgozó és áldozó nemzet.

Pedig azzá kell e heterogén elemeknek egyesülniök, azzá e differenciált, szétszakadt és széthúzó csoportoknak visszaegészülniök, redintegrálódniök. Volt idő, hogy erre nézve jobbak voltak az állapotok, mint amilyenek most. Még az én gyermekkoromban, ott, azon a nemzetiségi vidéken, ahol bölcsöm állott, a szép Trencsén megyében, azt mondogatta a tót atyafi büszkén: „ja szóm uher”, „magyar vagyok”. Tótul beszélt, de magyarul érzett. Ma egyik-másik közülük, különösen aki katona volt, de más is, már magyarul is tud beszélni és esetleg beszél is (ha nem is otthon és nem is a maga fajtájával), de magyarul érezni már nem érez.

Az a nagy erőpróba, melyen az utolsó négy év alatt keresztülmentünk, megmutatta ugyan, hogy a történeti erők kényszere nemzetiségeinket nagyrészt készen találja a közös erkölcsi munkára, de hiányzik a belső meleg, a belső erő, mely túléli a sorsdöntő órákat, a gigászi erőpróbákat. Nekünk nemcsak a háborúban, hanem mindénekelőtt a békében van szükségünk a mindnyájunkkal közös célokat szolgáló, a mindnyájunkkal közös erkölcsi feladatokat teljesítő nemzetiségekre, felekezetekre, osztályokra, és nekik maguknak is szükségük van ily közös feladatokra, ily közös munkára, mint kulturális erőkre, melyek létüknek alapot, lelküknek erőt és törekvéseiknek jogcímet adnak.

Ezek a közös célok, eszmék, feladatok mások nem lehetnek:

csak magyar, csak nemzeti célok, eszmék, feladatok. S ebben az országban mindenki, ha erkölcsös, ha okos, ha egész ember, csak magyar nemzeti célokat szolgálhat. Aki pedig mint a magyar állam polgára, a közös vérrrel itatott e rögön élve és termésével táplálkozva, nem ily célokat szolgál, az erkölcstelen, az botor, az félemler, akinek esze fölött győzedelmeskednek zavaros ösztönök, bölcsesége fölött ámitóknak szugesztív szavai.

Hogy ezek az emberek ne lehessenek sem erkölcstelen, sem botor, sem félemlerekké, hanem igazlelkű, okos, egész magyar embe-rekké: az mindeneelőtt a magyar népiskola és a magyar tanítói kar kezében van. Nekik, a magyar néptanítóknak kell ott a nem-magyar községekben nemcsak múltó oktatási sikereket elérniök, és nemcsak arra dolgozniök, hogy amikor a tanfelügyelő vagy más vendég belép az iskolaterembe, a gyermekek magyar szóval üdvözöljék, magyar dalokat énekeljenek, magyar költeményeket szavaljanak, magyar mondatokat értelmesen megszerkesszenek, hanem, hogy magyarul érezzenek és a magyarság javát akarják.

Minden magyar tanító lelkének égő csipkebokornak kell lennie, mely maga el nem ég, de amelynek lángja a maga hevéből folyton ós folyton ontja a meleget az oláh, tót, sváb, szerb stb. kis lelkeknek, hogy ők is magyar lelkekké melegedjenek, de amely meleget soha semminek nem szabad lelkükben eltüntetni. Persze nem elég, ha a tanító a magyarságért való lelkesülést csak az iskola falain belül, csak az iskolaleckék tartama alatt ápolja és szétsugároztatja tanítványai között. Nem, ez nagyon nem elég. Folytatnia kell e munkát az iskolai órákon kívül, az utcán és azokban a magánházakban, amelyekben szívesen látják, templom előtt és a templom után, a vasúton és a korcsmában, szóval mindenütt, ahol tanítványai és volt tanítványai együtt vannak.

Szálljon meg minden magyar tanítót Pestalozzi és Széchenyi lelke egyszerre. A Pestalozzié: szeresse a népet és a nép minden gyermekét lelke minden szálával. Széchenyié: gondoljon mindig és mindenben ennek a magyar nemzetnek, ennek a magyar földnek jelenére és jövőjére, és adjon, öntsön, szuggeráljon a maga lelkének hevéből, szent akaratóból minden magyar gyermeknek, legyen az anyanyelvére nézve akár oláh, akár tót, akár német. Annyi magyar érzést, annyi a magyarságért való akarást adjon mindegyiknek, amennyit csak bír. Akkor remélhető, hogy minden magyar népiskolai növendék magyar lesz érzésében és akarásában. S ezek a magyar érzésű fiúk magyarérezésű ifjakká és magyarérezésű férfiakká lesznek majdan, akik aztán a legmagyarabb, azaz a legnemesebb magyar célokért hevülő, küzdő, dolgozó férfiakat küldik majd a magyar képviselőházba annak a választójognak alapján, melyet a magyar népiskolának és derék tanítóiknak köszönnek. S akkor remélhető, hogy mindaz a sokféle nemzetiséghez, felekezethez, osztályhoz tartozó ember és embercsoport csak egyféle célt ismer legnemesebb törekvései részére, azt a célt t. i., mely a magyar nemzet boldogulását szolgálja, és akkor mindaz a sok ember és embercsoport magyar nemzetté lesz. Akkor azt a sokféle heterogén elemből álló



konglomerátumot magyarrá, magyar nemzetté a magyar népiskola nevelte.

Adjon a jó Isten a magyar népiskolának, a magyar tanító-ságnak erőt hozzá, hogy e szent hivatását, a legdicsőbbet, mely magyar embernek juthatott, sikerrel teljesítse! Isten áldása legyen a magyar tanítón, amikor és ameddig ennek a feladatának él, de csakis akkor és csakis addig! A magyar tanítón, akinek lelkében ott buzog a magyar népiskola nemzetté nevelő erejének nemes forrása!

Műveltekké is nevelje tanítványait a magyar népiskola, hiszen a műveltségre alapította az új választójogi törvény a magyar nemzet politikai életét.

Mit tesz ez a szó: „művelt”? Mi kell hozzá, hogy valaki művelt legyen<sup>1</sup>? Úgy hiszem, hogy a következő három dolog. Három dolog, melyeknek mindegyike megint több elemből áll.

Művelt ember mindenekelőtt az, aki meg tudja érteni magát, meg tud érteni másokat és meg tudja magát értetni másokkal. De ez még nem elég. A művelt ember meg is tudja magát becsülni, tud másokat is becsülni, továbbá ismeri a maga helyét és be is tudja tölteni mindazokon a közösségeken belül, amelyekhez tartozik: a családon, a községen, a hitfelekezeten, a nemzeten belül. De kell ahhoz, hogy az ember művelt legyen, még valami. Ismernie kell a művelt embernek azokat a tárgyakat és azokat a tényeket, melyek közvetlenül körülveszik, a természetet, a földet, a reális valóságot, az embert próbára tevő erejével, kényszerítő gazdasági hatalmával, megmásíthatatlan számaival, arányaival és törvényeivel.

A műveltség jelzett első körére megtanít a magyarnyelvi és irodalmi oktatás mindazzal együtt, ami hozzá tartozik. A másodikra megtanít a magyar történelem, a magyar alkotmánytan, a polgári jogok és kötelességek tana és a hit- és erkölcsstan. A harmadikra tanít a földrajz, a természetrajz, a természettan, a vegytan, a szám- tan, a mértan. Mindezekben kell a magyar népiskolának hat éven keresztül szeretettel és buzgalommal oktatnia a maga növendékeit, oktatnia úgy, hogy mire őket elbocsátja, méltókká legyenek arra, hogy majdan, még egyszer annyi év múlva, mint amennyit már a népiskola elvégzéséig e földön töltöttek, legfontosabb politikai jogukat, a képviselőválasztás jogát gyakorolják.

S a magyar népiskola képes is erre a feladatra. A magyar népiskola meg tudja tanítani növendékeit mindarra, amit fent körül- irtam, mégpedig oly fokig, hogy erre a fokra, a magyar népi mű- veltség szirtfokára, építheti a maga politikai létének alapépitményét.

Az első három év alatt megadja a magyar népiskola az elérni képességeket a magyar műveltség megszerzésére. Három év alatt – 6 éves korától 9 éves koráig – megtanulhat minden normális gyermek olvasni, írni és százig jól számolni.

De ha a gyermek olvasni és írni tanul, ezt valamin tanulja meg, valamely szövegen, valamely olvasmányon. Ez az olvasmány, ez a szöveg a legeslegjavából, a legnagyobb magyar írók műveiből való legyen. A legszebb magyar népdalokból, legjobb magyar nép-

mesékből, Petőfiből, Aranyból, Vörösmartyból, Tompából, Gyulai-ból, Jókai-ból, Széchenyiből, Kossuthból, Eötvösből, Deák Ferencből való versek, sorok, mondások, mondatok legyenek azok a szövegek, melyeket a gyermek, mihelyt lehet, olvas és ír. Mindig elsőrendű művek, illetőleg ilyen művekből való részletek. Soha semmi másodrendű, semmi talmi értékű, semmi álszépségű. Pedig elemi olvasókönyveink, kevés kivétellel, tele vannak ilyenekkel: másod- és harmadrendű tákolmányokkal, csilingelő ürességekkel, belső formátlan-ságban szenvedő, külsőleg csillogó irodalmi hamisgyöngyökkel. Ne mondja nekem senki, hogy Petőfi vagy Arany nehéz a kisgyermeknek. Higgyék el, – magam is neveltem több kisgyermeket, mindenekelőtt saját négy gyermekemet, végig az elemi iskola mai első négy osztályán keresztül, az ötödiket csak a múlt évben tanítottam az első elemi iskolai osztály anyagára, tehát van egy kis tapasztalatom ezen a téren is – higgyék el, mondom, hogy Petőfi vagy Arany vagy Gyulai versei nem kevésbé érthetők a gyermek előtt, mint sok olyan másod- és harmadrendű költő meg ifjúsági író versei és egyéb írása, melyekkel elemi iskolakönyveink többnyire telve vannak, és amelyek már azért is nehezen érthetők, nemcsak a gyermekszeregre, hanem még a felnőtt ember részére is, mert igen sokszor alig van a szép szó, a cifra külső mögött igazán érthető tartalom. Hiszen olvashatnak a gyermekek egyébként, ha van módjuk rá, otthon kisebbrendű írótól is verseket vagy egyebeket, de olvasókönyvük, amely a népiskolai növendéknek második bibliája legyen, és amelynek olvasmányait a tanítóval az iskolában olvassák, melyeket az iskolában tanulnak és felmondanak, melyeket tehát a maguk lelkébe vésnek örök tulajdonul, ez a könyvük – mondom – mást ne tartalmazzon, mint csak azt, ami igazán remekmű, illetőleg remekműből való kisebb-nagyobb részlet, ideszámítva természetesen elsősorban a népdalokat és a népmeséket. Semmi csináltat, semmi mesterkéltet, semmi ad hoc, külön a gyermekek vagy épenséggel külön egy bizonyos olvasókönyv részére készültet ne tartalmazzon az olvasókönyv. Irodalmunk eléggé gazdag arra, hogy benne eleget találjunk gyermekeink, kisgyermekeink részére valót is. Csak keresni kell tudni és gyermekeink olvasókönyvei, szépirásmintái, nyelvkönyvei (ha már vannak ilyenek is) megteljenek a legszebb magyar művekkel, mondásokkal és mondatokkal. S még – hadd mondjam ki még ezt is – ha nem is érti meg a gyermek teljesen mindazt, amit olvas, az sem baj. Van a teljes, egészen tiszta, tudatos megértésen kívül, melyet a felnőtt ember sem ér el mindig teljesen az olvasott munkával szemben, a megértésnek egy bizonyos félvilágossága, félig értés, félig érzés, félig tudás, félig sejtés, de azért ez a félig megértett becses tartalom ott ragad a gyermek lelkében örök birtokul, örök vetésül, mely sokszor csak később hozza meg teljes termését Csak a legszebbet, a legjobbat, a művészeti szempontból is legigazabbat adják, kérem Önöket, igen tisztelt tanító-társaim, a nép gyermekeinek olvasás, írás, könyv nélkül tanulás, szavalás céljából! Minél több verset, esetleg szép prózát is kisebb részletekben, tanuljon könyv nélkül a gyermek. Minden nap egy versikét, vagy egy versszakot, egy mondást vagy egy mondatot! Milyen nagy értékű kincs halmozódik ott fel belőle a gyermek lelkének fe-

nekén, rejtelmes mélységekben, melyekben a serdülő ifjú, a felnőtt férfiú, a hanyatló erejű aggastyán kutat majd egykoron, mint a gyöngyhalász az óceán rejtelmes mélységeiben! Soha ne tanuljon semmit könyv nélkül, amit szabad egyhamar elfelejtenie, amiért nem kár, ha elfelejti!

Számolni is csak értékes, valóságos tárgyi viszonyokhoz tapadó számokon tanuljon a kisgyermek. Annyi értékes, megjegyezni érdemes számbeli tény van körötte, a kisgyermek körül, aki csak 100-ig tanul és tud biztonsággal számolni, hogy vastag könyveket lehetne velük megtölteni. Hány ház van a községben, hány család van benne (ha igen kicsiny a község: hány férfi, hány nő, hány gyermek él benne), hány gyermek született a faluban az utolsó év folyamán (az utolsó tíz évben), hány ember halt meg, hány ember halt meg 50, 60, 70 éven felül való korban, hány 10, 5, 2 éven alul levő korban; hány hold földje van a leggazdagabb gardának a faluban, hány bektár, esetleg  $\alpha$  hektárnak hányadrésze van a legkisebb kisbirtokosnak birtokában; hány hektár elég arra, hogy belőle családotól meg lehessen élni; mennyi búza, kukorica, burgonya stb. terem egy hektáron? Mi most a búza ára, mi volt a múlt évben, 5 évvel, 50 évvel ezelőtt? Hány kg finom lisztet ad egy métermázsza búza? Mibe kerül egy métermázsza liszt? Hány ló, tehén stb. van a faluban? Mikor építették a templomot? Milyen hosszú, milyen széles, milyen magas a templom belseje? Hány ember fér el benne? Milyen magas a templom tornya? Milyen hosszú árnyékot vet a templom nyári napon délelőtt tíz órakor, 11 órakor, déli 12 órakor, délután 1, 2, 3, 4, 5, 6 órakor? Milyen messze van a szomszéd város, hány falu tartozik ehhez a járáshoz, milyen messze van a járás középpontja? Mennyit nyom egy liter víz, olaj, olvasztott méz? Egy fakocka, vaskocka, ólomkocka, melynek éle 1 cm? Meddig tart, míg a patakon lefelé egy darab fa 10 méternyire úszik, stb? – Ezekre nézve csupa igaz adatot, csupa való tényt tanítson az iskola. Ezeknek az adatoknak megszerzése tudakozódás, számolás, mérés útján maga is érdekes és tanulságos művelet lehet a tanuló részére. Ezeken a való, soha nem költött, ezeken az érdekes, nagyrészt magától a tanulótól szerzett, ezeken az értékes, a gyermekek gazdasági, földrajzi, statisztikai, természettani tudását gyarapító számokon kell aztán gyakorolni, lehetőleg csak fejben, a számolás elemi műveleteit, a százig való számok összeadását, kivonását, szorzását, osztását.

Azzal az értékes szövegeken jól megtanult olvasással, írással, azokon a jól megválasztott számokon való számolással be van fejezve a népiskolai műveltség első stádiuma, és következik a második. Aki az elsőt nem végezte el jól, aki nem tud folyékonyan olvasni, folyékonyan írni, a százon belül jól számolni, az nem mehet tovább, míg ezt meg nem tanulta. Akik ezeket nem tudták a harmadik év végéig megtanulni, azok még egy évig maradnak, míg a negyedik osztályba felmennek^ hogy ezalatt az év alatt fogyatékos készségüket kipótolják. Csak igen kevesen lesznek ilyenek, és ezekkel a pótló év alatt a tanítónak egészen külön kell foglalkoznia. Ezek, hangsúlyozom, ne tisztán ismételjék meg a többiekkel együtt a harmadik osztályt, hanem részesüljenek külön pótló oktatásban, hogy mindegyik a

maga egyéni hiányait pótolja. Akik nem betegek, nem fogyatékos elméjűek, azoknak ez az egy pótlóév mindenesetre elég lesz arra, hogy a hiányokat kipótolják és ez év elvégzése után a negyedik osztályba, azaz a népiskola felső részébe lépjenek.

Itt a felső szakasz három évében, a IV., V. és VI. osztályban ad azután a népiskola igazi sokoldalú népi műveltséget a maga növendékeinek.

Mindenekelőtt az olvasmány részesül mindinkább gazdagabb és mindinkább behatóbb tárgyalásban. Rajta, nevezetesen költői részén tanulja meg a gyermek azt, amit fent a maga és mások megértésének neveztünk. Nincs is rá más mód. Az olvasmányban, nevezetesen a költői olvasmányban talál a gyermek embereket, lelkeket, amint egymással érintkeznek, amint így vagy úgy éreznek, akarnak, cselekednek. A tanító vezetése mellett beletekint a gyermek ezekbe a lelkekbe és velük együtt a magáéba. Nem tudakos pszichológiai terminusokkal élve beszélünk velük, ezeket teljesen kerüljük. De az ő nyelvén, a nép és a gyermek nyelvén szólva megértetjük vele az olvasmány alakjain az ember lelkvilágát, a szeretést, a gyűlöletet, a lelkesedést, a közömbösséget, a nagylelkűséget, az irigységet, az indulatosságot, szélsőséget, a buzgóságot, a lomhaságot, a haragot, a megbocsátást, a kitartást, az engedést, a bátorságot, a gyávaságot, a reményt, a kishitűséget, a kétségbeesést stb. Milyen örömmel hallgatja a gyermek ezeknek elemzését a hozzáértő tanító ajkáról, hogyan tágul mellette a gondolatköre és hogy nemesedik a szíve, ha együttérzésre, együttörülésre a boldogokkal és együttkesergésre a szenvedőkkel neveli őt az olvasmány. Azután pedig tanítjuk – részint kapcsolatban az olvasmánnyal, részint saját élményeivel – írni, apró elbeszélések, leírások, tudósítások, levelek, 5-6 sornyi meghatározások, jellemzések és fejtegetések írására. (Példák az utóbbira: milyen az irigy ember? miért árt a harag? kit kell szeretnünk?) Minél több ilyen kis fogalmazványt kell íratnunk (az V. és VI. osztályban kettőt-hármat is egy héten az iskolában és házi feladatnak), és elég, ha ezek csak néhány sorból állnak. Nagyobb, 1-2 lapra terjedő fogalmazványokat csak ritkán, akár csak minden második hónapban egyet-egyet kell íratnunk. Ezeket az írásbeli gyakorlatokat szóbeli gyakorlatok egészítik ki napról-napra, apró szabadelőadások, két-három mondatból állók, az olvasmány részleteiről, alakjairól, a tanuló saját élményeiről. Mindezekre nagy szükség van, ha komolyan akarjuk azt a célt elérni, hogy a tanuló megtanulja magát másokkal megértetni.

A magának és másoknak megértésére, valamint a maga megértetésére való e nevelésnél nehezebb, de még nemesebb és magasabb rendű feladat a műveltség második elemének elsajátítása, és ebből elsősorban a maga és mások megbecsülésére való nevelés. Etikai vagy erkölcstani nevelésnek is nevezhetnők röviden, és ezzel némileg átcsapunk a népiskolai nevelésnek ama harmadik területére, melyről csak a jövő közleményemben fogok szólni, az igaz emberré nevelés területére. De itt is meg kell róla emlékezni. Ezt az etikai nevelést is az olvasmány adja elsősorban, úgyszólván önmagától, a tanító sok moralizálása nélkül is, lesz az olvasmány személyeinek erkölcsi értéke is a szemlélet tárgyává. Aki a mesében, az elbeszélésben, a bal-

ládában cselekszik, az nem csak ezt vagy azt, ezért vagy azért teszi, hanem jól vagy rosszul, igazságosan vagy igazságtalanul, becsületesen vagy álnokul, kegyetlenül vagy nemesen is cselekszik. Ezeket a cselekedeteket okvetlenül kíséri bizonyos értékelés, családi és felebaráti szeretet (szülők és gyermekek, testvérek, mostohaanya, árvák, szegények és gazdagok), társadalmi egymásrautaltság (úr és szolga), politikai viszony (király és alattvaló) előforduló elemeinek szempontjából. Nagyon finomul, nagy tapintattal vezesse a tanító az erkölcsi értékelésnek e műveleteit, minden ríktó ítélkezés nélkül, mindent csak érintve, semmit sem színezve, semmit sem aláhúzva. Az önbírálat, az önismeret első zsengei most keletkeznek a gyermek lelkében, a maga megítéléséből ered a maga megbecsülése és az erkölcsi önérték, leendő munkásságának legjelentősebb erkölcsi alapja. De az olvasmány mellett más komoly tanítás is jelentős tényezője a gyermekek etikai művelésének, és ez a történelmi oktatás. A történelmi oktatás csak Magyarország történetére fog kiterjedni és a Magyarországon kívül való világ történetét csak annyiban fogja ismertetni, amennyi a magyar történet menetének megértésére okvetlenül szükséges. Valóban irigylésreméltó feladat. A fogékony gyermeklelkékbe a nemzet történetének ismertetésével együtt mindazt oltani, ami a gyermekeket majdan a történet tudatos, lelkes és lelkiismeretes folytatóivá teszi. Mert a történelmi oktatás kell, hogy a hazaszeretet, a magyar haza iránt való szeretet, megtántoríthatatlan mély szeretet iskolája legyen. Kell, hogy a történelmi oktatás a magyar haza iránt való szeretetnek, a haza iránt való kötelességtudásnak, a hazáért való áldozás készségének iskolája legyen. Ilyen iskola legyen elsősorban mindenki részére, aki magyar anyanyelvű vagy épenséggel magyar fajú, de különösen a nem-magyar anyanyelvű gyermekeket, az ú. n. nemzetiségek gyermekeit kell a magyar történelmi oktatásnak tudatosan hűséges és áldozatrakész magyar állampolgárokká nevelni. Milyen öröm, milyen nagy didaktikai élvezet (az igazi tanító lélek tudja, hogy ez az élvezeteknek egyik legmélyebb faja) lehet ilyen nemzetiségi gyermekeknek a magyar történelmet elmondani részleteiben, tüzetesen, a korok és fejlődésfokok egymásutánjának kellő megkülönböztetésével, az évszázados intézmények ismertetésével és a múlt idők mai napig értékes örökségeinek kiemelésével, a magyar anyanyelvűek, illetőleg az egész magyar nemzet és a nemzetiségek viszonyának igaz rajzolásával! Elmondani: hogyan jött be több mint ezer évvel ezelőtt napkeletről ide Kelet és Nyugat, Észak és Dél közé egy számra nézve kicsiny, de erőre és erkölcsre nézve, úgy látszik, kemény nép (az „erkölcs” szó már ekkor benne volt szótárában, mint Volf György kimutatta), a műveltség egyik-másik elemében, vallásban, állami berendezésben, földművelésben, többféle mesterségben nálánál előrehaladottabb, vele semmi rokonságban nem levő népek közé, és hogy tudott magának itt rövid idő múlva egy zárt területű, földrajzi határoktól szorosan körülvevett egységes állam alkotásának keretévé és alapjává predesztinált darab földet meghódítani és egészen magáévá tenni, hogy fogott hozzá, alighogy megvolt a földje, ezt munka, kulturális munka útján igazi hazájává, hónává tenni, hogy tanulta el szomszédjaitól, olaszoktól, szlávoktól, ger-

mánoktól mindazt, amiben ők műveltebbek voltak, vallásukat, politikai berendezésük egy részét, a földművelést, egyik-másik mesterséget, az írást és olvasást és még nyelvükből is annyit, amennyit az új kultúrataralom egyes elemeinek megnevezése szükségessé tett, de a mellett hogyan tartotta meg mindenben, elsősorban a nyelvben, a maga nemzeti egyéniségét, és hogyan teremtett magának még a valóságos szervezetben, az egyházhoz való viszonyában is bizonyos, a többi nyugati népektől különböző egyéni helyzetet; hogyan állotta azután ez a két szent király által kereszténnyé és egész állami meg egyházi szervezetében nyugatíva alakított nép a csakhamar reá küldött nagy próbát, a tatárjárást, mely nemcsak fizikai, hanem még inkább erkölcsi próbája volt, melyben megmutatta, hogy ha kell, inkább elpusztul egy keletről jött pogány nép csapásai alatt, mintsem hogy, amit tehetett volna, hozzácsatlakozzék, újból kóbor, keleti, pogány néppé válva, illetőleg eltűnve egyéb pogány népek között, azaz egybeolvadva velük, mint ahogy pl. hatalmas elődeivel, a hunokkal történt, vagyis megmutatta, hogy neki erkölcsi, keresztény, nyugati léte már fontosabb, mint pusztán fizikai léte, mint a pusztai élet; hogyan vesztette el a nemzet nemsokára a nagy próba után veleszületett nemzeti uralkodócsaládját és kénytelen volt férfiágon idegenvérű, idegennyelvű és idegenérvű uralkodók alá hajtani kemény, büszke fejét, de hogy mennyi előrelátással tette ezt meg, hogyan szabadult meg számára keveset hozó fejedelmektől és hogyan fogadta el a leg- európaibb, legműveltebb uralkodócsaládnak és vele együtt két nagy uralkodónak (az egyik lett mai napig is egyetlen *Nagy* királya) uralmát; hogyan tudta azután régi, három évszázados állami és társadalmi szervezetét felfrissíteni új elemekkel, a hűbérrendszer, a lovagvilág elemeivel, de milyen józanul, milyen kevés rajongással oltotta a nemzet a maga életének fájába a nyugati világnak hozzá oly későn jutott kultúrahajtását, hogyan tudott azután a legnagyobb dinasztikus zűrzavarok idején, jóformán uralkodó nélkül megküzdeni a keresztény világ legfélelmetesebb ellenségével, a törökkel, vitéz uralkodók helyett más nagy hősokeket támasztva a maga véreből, vagy talán nem is mindig a magáéból (ha igaz volna, hogy Hunyadi oláh vérű volt és így oláh vérű a nagy renaissance-fejedelem, Mátyás is, akkor a magyar nemzet dicsősége még nagyobb, mint különben volna); hogyan kellett azután egy ideig – talán a maga hibájából, a maga bűnéből, de nem tartoznak-e a bűnök és hibák is a nemzetek erkölcsi fejlődéséhez, mint ahogy nincsenek egyének nélkülök – szomorú időket élnie, idegen, más hitű nép igája alatt sinylődni, nemzeti nagylétét siratva, mely ott veszett a mohácsi nagy temetőben, és hogy támadtak akkor is legendás hősokek, köztük a két Zrínyi, a szigeti hős és dédunokája, aki kardjával és tollával nagyokat cselekedett és aki talán szintén idegenvérű, horvát volt (nagyobb dicsősége nem lehet a magyar népléleknek, mint hogy ezt a – mondjuk - horvát vérű férfiút olyan magyarrá avatta, hogy ő véste az örök értékű jellegét: Ne bánts a magyart!); és hogyan szereztek végre vissza az országot a szörnyű hódítótól, és hogyan volt a nemzet első állami cselekedete a hálának egy cselekedete még akkor lélekben tőle idegen uralkodócsaládjával szemben, melynek azonban az országnak és az

ország fővárosának felszabeditása körül voltak tagadhatatlan nagy érdemei, a hálának oly ténye, mellyel az elhatározásának szabadságát oly nagyon szerető nép lemondott a szabad fejedelmválasztás ősi jogáról és örökös királyságot teremtett a maga részére; de hogyan vergődött e nemzet hatalmas, fájdalmas vonaglósaiban egy századnál hosszabb időn át küzdve mindenféle szabadságért az őt megérteni és méltányolni nem tudó idegen uralkodócsaláddal, míg utolsó kuruc hősei messzi számkivetésben egyedül hallgatták az idegen tenger mormolását, és hogyan egyesült a magyar, e nemes oroszlán harcaiban itt, az északnyugati felföldön, ahol e sorokat írom, trencsényi és sárosi tótokkal...; hogyan nekifeküdt e nemzet a szatmári béke után a béke műveinek, még a tudományoknak is, és amikor egy a nemzeti lelket elkábító korszak végén majdnem elaludt nemzeti önérzete, hogyan ébredt új életre néhány idegen 'nagyvárosban élő magyar írónak kiáltó szavára, hogyan gyúlt nemsokára égő lánggá, még a legújabb, legbölcsebb, legfelvilágosodottabb állami rendet sem akarva tűrni, mikor az – egy jót akaró, de a nemzet lelkét meg nem értő fejedelemtől rákényszerítve – ősi magyarságától, ősi magyar nyelvtől és alkotmányától meg akarta fosztani; hogy igyekezett azután kb. 100 évvel ezelőtt a maga erejéből, a maga magyar eszének, magyar kultúrájának erejéből saját nagy, európai látású és magyar lánglelkű fiainak vezetésével alatt modern állami létet teremteni magának, és midőn ebben saját fejedelmei nem akarták támogatni, a nemzeti sérelmeknek mindjobban súlyosodó hatása alatt hogyan nyúlt végre ismét, mint a kuruc időkben, kardhoz – a maga szabadságáért, hogyan győzte le a nemzetet saját uralkodója, aki, miután hiába támasztott ellene belső ellenségeket horvátokban, szerbekben, oláhokban, egy hatalmas idegen állam hadseregét hívta ide a maga segítségére, és milyen nemes módon viselte azután a béklyóba vert nemzet a maga szomorú sorsát, melynek nyomása idején nagy államférfiak és nagy írók tartották benne a lelket, míg végre kb. egy fél-századdal ezelőtt újból helyreállott alkotmánya, és megkezdődött számára a békés munkának, kultúragyarapodásnak, a technika, a tudomány, az irodalom felvirágzásának a korszaka, megkezdődött, folytatódott majdnem öt évtizedig, egy bölcs, jóságos, alkotmányos uralkodónak oltalma mellett, hogy... most, napjainkban, újból megszakadjon egy gigászi méretű világháború csapásai miatt... és hogyan végzi e szörnyű erőpróbában is kötelességét bámulatraméltó erővel és erénnyel és hogyan fogja majd ezért Isten segítségével a jövőben... ó, de ez már nem történelem, ez már remény, ez már hit dolga, ez már jövőndelés...

Milyen gyönyörűség mindazt, amit futó tollal fent vázoltam, tüzetesen magyarázni; a rajzolt keretet kitölteni mindenféle részlettel, küzdelmekről, eredményekről, intézményekről, nemzetiségek betelepítéséről és a nemzet testéhez való csatolásáról, művelődési törekvésekről, a nemzeti élet nehézségeiről, reményeiről, csalódásairól, mindezt fejtegetni telt gyermekpadok előtt; meleg hangon szólva hozzájuk, meleg szemsugárral elmélyedve a ragyogó gyermekszemekbe és a magyar történelem varázserejével, mely annyiszor ide, a nemzet testéhez-lelkéhez forrasztotta az idegenből ideszakadt vagy

telepített jövevényeket, igaz magyar lelkekké tüzesíteni, egy magyar lélekközösségbe olvasztani a zsenge magyar, tót, német, oláh stb. lelkeket, hogy soha el ne felejthessék ezt a magyar történelmet, mely az ő történelmük és egyikük lelkében se kelhessen vele versenyre egy más nép történelme, mely nép vérre, fajra nézve rokonuk lehet ugyan, de amelynek történelme nem volt, soha nem volt az ő történelmük, melynek harcai nem voltak az ő harcai, eredményei nem az ő eredményei, intézményei nem az ő intézményei.

A magyar történelem a népiskolai műveltségnek legfontosabb, leggazdagabb, legnemesebb alkotórésze! Ha jól tanítják, a történelem oktatja a népiskola növendékét arra, hogy miként előbbi közleményemben mondtam, a kellő módon elhelyezkedni tudjon közösség, nevezetesen a nemzet életén belül, és ezt az oktatást kiegészíti azután a külön alkotmánytani tanítás, a polgári jogok és kötelességek tanítása, és a hit- és erkölcsstan. Különösen gyümölcsöző lehet ebben a tekintetben a polgári jogok és kötelességek tana, ha az ember különféle életviszonyaiból eredő erkölcsi vonatkozásokat azzal a komolysággal tárgyaljuk, melyre a gyermek elméje is képes komoly dolgokkal szemben. A hit- és erkölcsstan, ez a nagyjelentőségű népiskolai tárgy, mely a földi korlátolt léten túl magasabb eszmei régiókba viszi a gyermeket, igazán nemzetté nevelő oktatás lehet akkor, ha a maga külön hitfelekezeti tartalmának tanítása mellett arra is neveli a növendéket, hogy az országban élő többi hitfelekezetek tagjai iránt mindig türelemmel és szeretettel viselkedjék. Aki sokfelé oszlott nemzetünket bármely tekintetben kölcsönös szeretetre és egymás megbecsülésére neveli, az fontos nemzetnevelő munkát végzett.

S ezzel búcsúzhatunk a népiskolai műveltség második részének megbeszélésétől. A legérdekesebb, legfontosabb és legkényesebb része ez a népiskolai műveltségnek, illetőleg a népiskolai oktatásnak; rajta múlik leginkább annak az igazolása, hogy a népiskolai műveltség méltán lehet alapja a képviselőválasztás jogának, azaz méltán lehet alapja a nemzet politikai életének. Az oktatásnak e részétől, a történelmi és etikai oktatástól függ elsősorban a nép, azaz a nemzet politikai érettsége. Csak ennek alapján szerezhet magának idővel kellő politikai műveltséget, politikai előrelátást és a kellő ellenállást a politikai és szociális áramlatok napi változásaival és néha szuggesztív erejű túlzásaival szemben. Népiskolai tanítónak nem szabad sohasem elfelejtenie, hogy aki történelmet és erkölcsant tanít, az egyúttal történetet és erkölcsiséget csinál is, mert aki a történetet félszeg módon nézi, az erkölcsi értékekről helytelen nézetet vall, az helytelenül cselekszik is, és helytelenül befolyásolja – bár csak egy parányi részecskéje is az egésznek – a nemzeti közösség jelenét és így jövőjét is. Ez a nagy jelentősége ennek az oktatásnak, melynek oly nagy az értéke, és oly nagy a veszedelme is.

Kevésbé kényes, kevésbé nehéz, de szintén nagyon értékes – különösen nemzetünk gazdasági élete szempontjából, melyet most majd újult erővel akarunk fellendíteni – a népiskolai műveltség harmadik csoportja, az, mely megismerteti velünk természeti környezetünket és kellő felhasználására, átalakítására tanít.

Okos földrajzi tanítás teszi ennek alapját. Igazi földrajzi tani-



tás, mely nem megyék és városok, de nem is folyók és hegyek neveinek, vagy területmértékszámok meg lakosok számának vagy egyéb számoknak az oktatása. Vagyis oly földrajzi tanítás, mely megtanít arra, hogy ez a föld, amelyen élünk, ez a magyar föld különféle alakulataival milyen, mi teremhet rajta, mi épülhet rajta, miképpen művelendő, miképpen teendő hozzáférhetővé minden része minden tekintetben, miképpen hasznosítandó a legjobban, miképpen óvandó meg leginkább a természet minden csapásától, árviztől, szárazságtól, betegséget előidéző kigőzölgésektől, miképpen oszlanak el rajta az emberek és miképpen szabályozható a népesség a kivándorlás megakadályozása és a belső telepítés előmozdítása útján, miképpen emelhető a falu kultúrája, miképpen lassítandó, ahol egészségtelen, a városokba való özőnlés, viszont miképpen fejlesztendők, ahol az egész nemzeti életre nézve előnyösek, a városok stb.

Már az ilyen földrajzi tanítás belevágott egy kissé a természetrajzi és gazdaságtani tanításba. A tulajdonképpeni természetrajzi és gazdaságtani (mezőgazdaságra, kertészetre, szőlőművelésre, állattenyésztésre stb. vonatkozó) tanítás csak mélyíti azt, amit a földrajzi tanítás érintett. Különben a népiskolai tanításnak nem is kell oly nagyon szakok szerint különböznie, és cseppet sem baj, ha a földrajzi óra egészen természetrajzi jellegű és a természetrajzi óra inkább földrajzi jellegű. A természetrajzi tanítás egyrészt a talaj alkatával foglalkozzék különösen, másrészt pedig az életjelenségekkel és ezeken belül az ember szervezetével és egészségének kellékeivel. Azoknak a szomorú közegészségügyi viszonyoknak megszüntetésére, melyek Magyarországon találhatók, sem szolgabíráink, sem orvosaink nem tehetnek annyit, mint tanítóink. Hogy a test tisztaságának és egészségének megőrzése erkölcsi kötelessége mindenkinek önmaga iránt, felebarátai iránt és a nemzet iránt, azt senkisé is hirdetheti oly hathatósan, mint a népiskola a maga felső osztályaiban. Hogy tisztaság, egészség, gyermekhalandóság stb. szempontjából nagy különbségek vannak népünk egyes részei között vidék, anyanyelv (nemzetiség), sőt felekezetek szerint is, az ismeretes, és ha a népiskola e szomorú különbségeket eltüntethetné, ami bizonyos fokig hatalmában van, a nemzetnevelés munkájának igen fontos részét végezné el.

Sok okos dolgot taníthat a népiskola a maga fizikai és kémiai óráin is. De el kell térnie a természettani és vegytani iskolakönyvek sablonjától és mindinkább egy elemi technikai és technológiai oktatássá kell válnia. Azokat a gépeket és azokat a technológiai eljárásokat, melyek a nép mindennapi tapasztalatának körébe esnek, különösen azokat, melyek a földműveléssel kapcsolatosak, amennyire ily fokon lehetséges, meg kell értetnie és minél kevesebbet kell adnia fizikai vagy kémiai fogalmak és törvények fejtegetéséből. Fel kell kelteni a népben az érdeklődést a technika és technológia új eszközei és eljárásai iránt, valamint a kellő érzéket gazdasági értékük iránt, hogy innét is fakadjon a vágy intenzivebb gazdálkodás iránt, vagyis aziránt, amit újabban többtermelésnek szoktak nevezni.

Igen jelentős része lehet a népiskolai műveltség elsajátításában a számtani és mértani oktatásnak, sőt alig van tárgy, melynek a népiskolai oktatáson belül olyan átfogó, a különféle műveltség-

elemeket összefoglaló jellege volna, mint ennek. Időszámítás mindenféle történelmi anyagon (ideszámítva a legkiválóbb magyar emberek életrajzi adatait is), területszámítások kapcsolatosan a gazdaságtani és földrajzi tanítás anyagával, köbtartalom- és súly számítás a természettani és vegytani tanítás tárgyi körein belül, mindenféle arány- és százalékszámítás a statisztikai és közgazdasági (kereskedelmi) adatokon stb. Ez a népiskolai mennyiség-tani tanítás, ha távortartja magát a gépies írásbeli eljárások túlzó alkalmazásától, igen sokoldalú és igen gyümölcsöző oktatássá lehet, Csak itt is mindig értékes, való adatokon történjék a számolás és minél több fejszámolás legyen!

Fontos szerepük van a népiskolai oktatásban egyrészt gyakorlati jelentőségüknél, másrészt esztétikai értéküknél fogva az ügyes- ségeknek is: a rajzolásnak, a mintázásnak, a szlőjdnék, az éneknek és a testgyakorlásnak. Csak ne hanyagoljon el ezen a téren se semmit a népiskola, a szunnyadó művészi ösztönöknek, a szép iránt való érzéknek lehetőleg sok alkalmat kell adni az érvényesülésre, valamint gondoskodni kell arról, hogy a nép gyermeke tudja majdan szabad idejét is nemesebb élvezetekre, hogy úgy mondjam, műveit ember módjára felhasználni.

Ha még egyszer visszatekintek a népi műveltségnek ama gazdaságára, amellyel a népiskola elláthatja a maga növendékeit, örül a szívem. S mennyi alapossággal, milyen egységes, szolid módon véggezheti a népiskola a IV., V. és VI. osztályban ezt a munkát, hiszen neki semmi idegen nyelvre ős irodalomra nincsen gondja ős különben is csak keveset, csak a legszükségesebbet fogja felvenni a nemzeti élet körén kívül eső tudnivalókból, éppen csak annyit, amennyi a nemzeti élet megértésére és továbbvitelére elengedhetetlen.

Ilyen alapos és szolid műveltségre biztossággal alapíthatja a középiskola a maga munkáját, és ilyen sokoldalú nemzeti műveltség- alapra méltán alapíthatja a nemzeti élet a maga legfontosabb politikai jogát, a „választójogot.

Csak egészen igaz, becsületes, erkölcsös ember legyen abból a növendékből, akit a népiskola olyan magyarrá és olyan művelté nevelt, amint fent vázolni próbáltuk, és a népiskola a legnemesebb, a legtökéletesebb módon teljesítette messzemenő feladatát.

A magyarrá és művelt emberré nevelés mellett az igaz emberré nevelés a népiskola harmadik és utolsó feladata. Az utolsó, de nem a legkisebb. Sőt bizonyára a legnagyobb és a legnehezebb.

Igaz ember! Azaz igazlelkű és igazszavú. Igazlelkű, vagyis olyan, aki természetesen érez, nem pedig mesterkélten, hamis auto- szuggesztióknak engedve. Igazlelkű, vagyis olyan, aki a tényeknek megfelelően gondolkodik és nem balvéleményeknek, elfogultságoknak engedve. Igazlelkű, vagyis olyan, aki akaratában önálló és nem enged folytonosan mások befolyásának. Igazlelkű, azaz egyszerű, egyenes és ellenálló lelkű. Aki nem ilyen, annak lelke folytonosan ingadozó, önmagához hűtlen és hamis ösvényeken járó. Az igazlelkűséggel velejár az igazszavúság, de azért erről külön is meg kell emlékezni. A kettőt talán így lehet meghatározni: az igazlelkű magát nem ámitja, az igazszavú mást nem ámit. Önámitásra és mások ámitására

képtelen lelkekké kell a magyar népiskolának a maga növendékeit nevelnie, hogy majdan méltókká legyeitek arra a jogra, melyet az új választójogi törvény számukra biztosít-

Mit kell a tanítónak erre a célra tennie? Miképpen fogja ezt elérni? Az első kellék ahhoz, hogy a tanító igazlelkű és igazszavú embereket neveljen, az, hogy maga is igazlelkű és igazszavú ember legyen. Én már láttam egy magyar szót nem tudó apákat, akik lelkükben-szavukban teljesen magyar emberekké nevelték, illetőleg neveltették gyermekeiket, már láttam műveletlen szüléknek igen művelt gyermekeit és láttam, amint amazok gyönyörködtek emezekben; nem láttam azonban hamislelkű vagy hamisszavú ember, fiát igazlelkűnek vagy igazszavúnak. Ha a tanító befolyása erkölcsi dolgokban nem is vetekedhetik a szülékével, mégis igen nagy, sőt sokszor arra van hivatva, hogy ellensúlyozza a szülői háznak szerencsétlen erkölcsi örökségét.

Az igaz lélek hatását nem lehet egészen megmagyarázni; van benne valami titokzatos és szuggesztív erő, mely különösen romlatlan gyermeki lélekkel szemben érvényesíti hatalmát. Viszont az igazság hiánya érzésben és beszédben megzavarja, meggyengíti, megrontja azt a gyermeki lelket, mely huzamosan vagy állandóan hatása alatt van. Már a hamis pátoasz, a színészi póz is, mellyel sokszor jóhiszeműleg él a tömeglélekkel szembenálló szónok vagy előadó, ha a tanító az osztály vagy az iskola közösségével szemben alkalmazza, rossz, néha végzetes hatással lehet a gyermeki lelkekre. Óvakodjék tőle a tanító és ne áldozza fel az érzés, a szó, a hang, az arcmozdulat igazságát soha semminemű hatáshajhászás szándékának, még a legtisztetelméltóbb indítók mellett sem. Sem áhitatot, sem lelkesedést, sem részvétet ne affektáljon, ne mutasson, ha lelke abban a pillanatban nincs eltelve az illető érzéssel. Ha azonban el van telve vele, ha túlrad tőle a szíve, óh, akkor csak ömöljék ajkáról a meleg érzés és öntse el a hatása alatt fejlődő lelkeket, csak sugározzák a szeméből és gyújtsa fel azokat az apró, sokatmondó lángokat azokban a meghatóan együgyű és meghatóan mély gyermekszemekben! De ismétlem, soha ne kényszerítsen magára hangulatot és őrizkedjék mindentől, ami üres, ami kongó, ami hamis! Az a tanító, aki a lelke húrjain hamisan játszik, pokoli muzsikát produkál, mely szörnyű belső diszszonanciáival nagy kárt tesz a gyermeki lelkekben. Egyszerű, átlátszó gondolkodás és cselekvés, egyenes, becsületes magyar szó, őszinte, bátor hang – ilyen legyen a magyar tanító lelke-szava és akkor az igaz emberré nevelés sikere nagyrészt már biztosítva van.

Ami még kell hozzá a tanító részéről, az nem sok. Jóformán egy negatívum: a nem igaz lélek, a nem igaz szó megvetése és e megvetés nyilvánítása, akárhol találkozik vele a gyermekek jelenlétében. Hogy a hazugság milyen csúnya bűn, mennyire főforrása a legveszedelmesebb bűnöknek, azt a tanító nem hangoztathatja, nem éreztetheti elég sokszor. Aki nyitott szemmel, szigorú erkölcsi érzékkel nézi társadalmunkat, az tudja, hogy a hazugság, a képmutatás egész nyilvános életünknek legnagyobb bűne, legmaróbb mérge. E bűn, e mérge ellen kell a népiskolának dolgozni egész erejével. Bele kell oltani a gyermekek lelkébe az utálatot a hazugság, annak minden neme,

minden válfaja iránt: a színlelés, a képmutatás, a ferdítés, az ámitás, a szenteskedés, az álhazafiság stb. iránt.

Annyira kell finomítani az igazság iránt való érzéket a gyermeki lélekben, hogy majdan ösztönszerűen megérezze azt, aki nem igazlelkű: az önérdekét hajhászó népbolonditót, az önmagát és másokat ámitó agitátort, a hamis pátoszú demagógust! S akkor a magyar nemzet életének legégetőbb és legkényesebb kérdése, a nemzeti-ségi kérdés is, ha nem is fog egészen megszűnni, de nagyon meg fog enyhülni, és tót népünk fiai megint büszkén fogják mondani: „ja szóm uher – magyar vagyok!” S akkor bátran, még sokkal biztosabban, mint ma, fogják a képviselőválasztás jogát azokra bizni, akiket a magyar népiskola oktatott, akiket magyar, művelt és igaz emberré nevelt!

Mondanivalómnak végéhez értem. Lelkesedéssel gondolok arra a népiskolára, mely hatéves folyamában olyanokká neveli majd nemzetünk fiait – a magyarajkúaknak születetteket épúgy, mint azokat, kik német, tót, oláh stb. ajkúaknak születtek – hogy az egész nemzet javára gyakorolhatják majd a képviselőválasztás jogát, vagyis üdvösen teljesíthetik a nemzeti élet egyik alapkövetelményét. Minden kétség, minden aggodalom megszűnik majd a hat népiskolai osztály végzésének, mint a képviselőválasztás kellékének jogosultsága iránt, ha egyszer bizonyossá lesz, hogy a magyar népiskola a maga hat osztályában magyar, művelt, és igaz emberekké neveli a leendő választókat. Sem a nemzetiségi kérdés, sem a radikalizmus veszedelme, sem a választási visszaélések rákfenéje nem fogja akkor fenyegetni a képviselőválasztás nagyfontosságú műveletét. S az okos, a józan, a becsületes képviselőválasztás szerez majd okos, józan és becsületes törvényhozást, és az okos, józan és becsületes törvényhozáson múlik a nemzet, az ország jövője. így igazán a magyar népiskolán múlik a magyar nemzet jövője.

S ezzel a megállapítással, e cikksorozatban kifejtett gondolataimnak alphájával és ómegájával zárhatnám is a sorozatot. De van még valami megjegyezni valóm: valami, ami látszólag, de csak látszólag ellentmondásban van az előadottakkal.

Azt akarom ugyanis még megjegyezni, hogy akármennyire is becsülöm a hatosztályú népiskolának alapvető munkáját, azt népünk műveltségének teljes felépítésére mégsem tartom elegendőnek.

Nem tartom elegendőnek már azért sem, mert a legjobban elkészült szellemi alépitmény is szétmállik idővel, ha nincs folytatása, ha tovább nem építettek rajta, vagy legalább is nem tatarozták, nem javították, nem erősítették időről-időre. A szellemi alépitményen azonban még azért is kell tovább dolgozni, mert a véletlen szele, a politikai harcok vihara, de céltudatos ellenmunka is oly szellemi készleteket hordhat össze, mely az eredeti alapépitményhez valósággal ellentétes és amelyet folyton ellensúlyozni kell, ha nem akarják, hogy az eredeti hasznos munka egészen kárbaveszett legyen.

Aki pl. valamely felvidéki falusi elemi iskolába belép, örömmel tapasztalhatja, hogy tiz-tizenkét éves tót fiúk és tót leányok, ha nem is egészen tiszta kiejtéssel, de igaz és mély érzéssel, meleg han-

gon és ragyogó szemmel szavalnak hazafias magyar költeményeket és dalolnak magyar nemzeti énekeket. E fiúk és leányok idővel elhagyják az iskolát mint jól magyarul érző és meglehetősen magyarul beszélő gyermekek. Ha most a nemzeti közösség tovább tartaná őket megfelelő szellemi táplálékkal, a fiúkat addig, míg katonasorba lépnek, a leányokat pedig, míg férjhez mennek, akkor ezekből a fiúkból és leányokból egészen a nemzetbe beleolvadó férfiak és asszonyok lennének. És nem volna igaz, hogy az iskolának évtizedek óta folyó magyarosító munkája a tót népre, a tót parasztnak családjára majdnem egészen kárbaveszett, és hogy pl. Trencsén vagy Liptó megyében nincs egy tót parasztcsalád sem, melyben magyarul beszélnének vagy magyar újságot olvasnának.

A népiskola, a mindennapi elemi iskola, megtette és megteszi kötelességét a magyarrá nevelés terén és munkájának még sincs elégséges eredménye, azért, mert munkájának nincs meg a kellő folytatása a 12-13. életéven túl. Igaz, hogy a törvény a 15. életévig tartó ismétlőoktatást követel, de tudja mindenki, hogy a törvénynek e követelése mennyire nincsen végrehajtva, és hogy aránylag milyen kevés fiú és leány van az országban, aki 12 éves korán túl tanult. A 15. életéven túl általában minden szellemi vezetés nélkül van az ifjúság. Az ifjúsági egyesületek gondolatát, melyet a kormány évekként előttről felvetett és megvalósítani próbált, nem karolták fel azzal a buzgósággal, melyet megérdemelt.

Már pedig a hatosztályú népiskola munkája minden tartalmassága és fontossága mellett csak akkor fog igazi nagy értéket jelenteni a nemzet életében, ha munkájának értékes és eredményes folytatása lesz, a megfelelő továbbképző oktatás és utána nemes egyesületi vezetés kiépíti, megszilárdítja, tartóssá és használhatóvá teszi azt, amit a hatosztályú népiskola alapvető munkája megteremtett.

## A GIMNÁZIUMI TANTERV REVÍZIÓJA.\*

1897.

Hadd legyen szabad egy szó játékszerű megjegyzésen kezdenem fejtegetéseimet. Revideálni akarjuk a gimnáziumi tantervet. Revideálni annyit tesz, mint újból át akarjuk nézni. Újból átnézni, azaz újból átgondolni, újból átérteni: és ez átnézés, átgondolás, átértés elvi eredményei alapján hozzáfogni, ha kell, a tanterv módosításához. El vagyok készülve a méltatlankodás hangjaira, el az igazságtalanság vádjára, midőn azt mondom, hogy ez átnézést, ea átgondolást, ez áttérést kellő terjedelemben, kellő behatással nem végezte el mindeddig senkisémm azok közül, kik a tantervről és annak revíziójáról a nyilvánosság előtt nyilatkoztak.

Maholnap 20 éve, hogy gimnáziumi tantervünk lényeges vonásaiban fennáll, és mégis, midőn középiskoláink milleniumi történetírója a gimnázium tantervét méltatta, csak egyetlen egy dolgot tudott idézni, és ez is csak másfél évvel ezelőtt jelent meg, mely a tantervet a maga egészében tette szó tárgyává, de e dolgozat is csak egyik oldaláról nézte az alkotást és még ezt az oldalt sem világította meg, ahogy kellett volna, a tanterv elvi természetéből kifolyó módon, hanem csak az illető oldal, a nemzeti vonások szempontjából állította egymás mellé áttekintés kedvéért a tanterv részleteit. De hogy e tantervet egészében tantervelméleti szempontból valaki átvizsgálta volna, azokat a pedagógiai princípiumokat teljességükben feltárni igyekezett volna, melyek a tanterv megalkotóit vezethették, azt a fokozatosságot megvilágítani próbálta volna, mely menetének egymásutánjában, azt a belső összefüggést elemezte volna, mely a tananyag részleteinek egymásmellettiségében nyilvánul – erre tudtommal mindeddig senkisémm vállalkozott. Nem szeretném, ha félreértenének. Nem azt mondom, hogy akik a tantervről eddig irtak vagy a nyilvánosság előtt szóltak, nem nézték meg az egész tantervet, nem olvasták el az Utasításokat egészökből. Bizonyára sokan megnézték és bizonyos gonddal is megnézték az egész tantervet, az összes Utasításokat, és mégis csak a részleteket látták, vagy legfeljebb egyik-másik oldala tűnt a szemükbe, de nem tekintették az egészet a maga ezerségében; nem vizsgálták meg, vajjon nem nyilatkozik-e aB egészben elejétől végig, menetében és részleteiben bizonyos elveken alapuló erős törvényszerűség, nincs-e benne bizonyos elvi egység,

\* Székfoglaló a Magyar Paedagogiai Társaságban.

erkölcsi, egyén- és népszichológiai vagy tudományódszertani, azaz logikai tekintetben, és ha van ily elvi egység, van ily elvi tervszerűség, van ily elvi egymasmelleit és egymásután, van ily szellemi szerveztség: miben áll e szellem, miben állanak ez elvek, miben áll ez egység?

Ily teoretikus vizsgálatot a maga teljességében tudtommal nem végzett senki. Nem végezték irodalmi tanulmányokban, de többnyire nem végezték – úgy látszik – magukban sem azok, kik a tantervről írtak vagy revízióját sürgetik. Hogy nem tették, arra csak egy bizonyítékot akarok felhozni, de ez az egy, azt hiszem, eléggé súlyos. Azok, kik a tanterv revízióját sürgetik oly értelemben, hogy egyes kisebb-nagyobb módosításokat akarnak rajta végezni, majdnem kivétel nélkül abban látják a revízió eredményét, hogy majd ezt, majd azt a tantervi részletet kiszedik az egészből, tolják egy vagy több osztállyal feljebb vagy lejjebb, elcsipnek belőle egy darabkát vagy meg-megtoldják egy arasznyival, itt-ott egy rőfnyivel, itt lyukat tépnek lyukra, amott foltot tesznek foltra: szóval tologatással és toldozgatással, szaggatással és foltozgatással akarják a tanterv revízióját keresztülvinni. Hogy mindemellett – nem számítva egy elenyésző kis töredéket – a számbaveendő egyetemi és középiskolai tanférfiak túlnyomó része a revíziókedv minden nyilvánulásai mellett is egészben véve meg van elégedve a tantervvel és utasításokkal: ebben én, amennyire egyfelől örömmel tölt el e tény, másfelől – sajnálatomra – nemcsak a tanterv kitűnő volta mellett látok klasszikus tanúságot, hanem egyszersmind a mellett is, hogy hiányzik nálunk nagyobbára a kedv, vagy hiányzik a törekvés, tanügyi alkotásokat a maguk sajátlagos elvi szempontjából át meg átnézni, keresni a magvukat, elemezni alkotórészeiket, megvilágítani szervezetüket – mégpedig mindezt tenni nem az ú. n. gyakorlati tapasztalat, ezen elméleti tájékozódás, tudományos kategóriák vezetése nélkül csak dirib-darabos, töredékes, és sokszor félrevezető tényező segítségével, hanem a pedagógia, azaz a közműveltség és az egyéni művelődés tudományának világitása mellett.

Boldog volnék, ha ahhoz, amit – azt hiszem – közmegegyezés szerint eddig nem vagy alig végeztek, némi kis adalékot szolgáltathatnék jelen értekezésemben, ha sikerülne nagyjában feltárnom azokat az elveket, melyeket gimnáziumi tantervünk szerkezetében felismerni vélek. Meglehet, hogy lesznek, akik e munkámat feleslegesnek fogják tartani, feleslegesnek azért, mert némi joggal azt hiszik, hogy a gimnáziumi tantervhez való Utasítások végezték e munkát. Erre nézve csak azt felelhetem, hogy azt a munkát, melyre én itt célzok, a tanterv egészének elemzését, hogy úgy szóljak, genesisének elvi megokolását az Utasítások nem adták. Ők csak a tanterv alapján, igaz, hogy folyton elméleti megfontolásoktól vezérelve, de mégis csak a gyakorlat számára adtak nagybecsű útmutatásokat, de azt a retrospektív elemző munkát, melyet én mint tantervünk revíziójának alapvetését szükségesnek tartok, nem adták meg, nem adhatták és nem is akarták megadni. Leginkább tartalmaznak még olyirányú fejtegetéseket, minőkre én itt gondolok, a Magyar Tanügy 1874. évi folyamának azon értekezései, melyek az akkori új tantervjavaslató-

kat védték egyes komoly és minden élességük mellett is jóakaró támadások ellen, de ezeknek substratuma egyfelől nem a mai tantervünk, és másfelől ezek is mint polemikus iratok csak egyes részleteket vagy oldalakat, t. i. a megtámadottakat világítják meg.

Az egész tanterv egységes analizisére tudományos pedagógiai szempontból tudtommal a jelen igénytelen értekezés lesz az első és – félek – ép ezért nagyon is elégtelen kísérlet. Mielőtt hozzáfogok, szükségesnek tartom még megjegyezni, hogy épenséggel nem szándékom csak e retrospektív elemzés mellett megmaradni, hanem ha az elemzés netán azt fogja eredményezni, hogy a tanterv elvi tényezői bizonyos módosítást, fejlesztést vagy erősítést, vagy legalább is erősebb kifejezést, hangsúlyozást igényelnek: akkor erre nézve a maga helyén előreható javaslatokat is bátorodom majd tenni. Sőt ennél tovább is szándékozom még menni a Paedagogiai Társaság szíves engedelmére és türelmére mellett. Nem akarok, épenséggel nem akarok a részletek tárgyalása alól sem kitérni. S azért szándékozom e mai általános irányú székfoglaló előadásom után még három az egyes disciplinák részleteit illető előadást e társaságban tartani. Az elsőt foglalkozom majd a történelmi-irodalmi csoporttal a szó legtagább értelmében, a másodikban a természettudomány-matematikai csoporttal, a harmadikban pedig végül a művészeti tárgyak, illetőleg az ügyességi és rendkívüli tárgyak csoportjával. Mindenütt igyekszem majd a tanterv részleteit mérni elsősorban magának a tantervnek részleteihez, másodsorban a húszéves tapasztalat útján felmerült kívánságokhoz, amennyire őket ismerem, és harmadszor nemzeti közműveltségünknek az európai műveltség haladása által is feltételezett újabb követelményeihez.

Szíveskedjék tehát a Paedagogiai Társaság a mai előadásomat csak az ezennel bejelentett előadásciklus bevezetésének tekinteni, mely kizárólag gimnáziumi tantervünk elvi alapjainak és az ezeken vagy ezek miatt esetleg szükségeseznek látszó műveleteknek megvilágításával kíván foglalkozni.

Ha tantervünket a maga egészében nézzük, azt találjuk, hogy amaz elvi követelmény adja neki a szükséges egységet, melyet az 1883: XXX. törvénycikk e szóval fejez ki: magasabb általános műveltség, vagy amit az Utasítások egy helye így jelöl meg: sokoldalú erkölcsi érdekelttség. E kettőt összefoglalva mondhatjuk, hogy a sokoldalú általános műveltség fogalma az a vezető tudományos kategória, mely a tanterv megalkotóinak szeme előtt lebegett. De hozzáteszem mindjárt, az egész tanterv világosan mutatja, hogy tartalma túlmegy az általános műveltség némileg ingatag jelentésű fogalmán – nem a „műveltség” fogalma ingatag, hanem az „általánosáé” – és egy sokkal szorosabban körülírt, sokkal kézzelfoghatóbb fogalom vezette a tanterv létesítésében, és ez: *a sokoldalú nemzeti műveltség*, azaz az értelmi, érzelmi és erkölcsi nemzeti műveltség fogalma.

Ha közelebbről meg akarnám világítani, mi a különbség az általános műveltség és a nemzeti műveltség között, amennyiben e kettő alapvető fogalom lehet a pedagógiára nézve, nem tudnék jobb módot, mint két értekezésre utalni, melyeknek közrebocsátása között majdnem egy század fekszik. Az első azon a maga nemében kor-



szakot alkotó értekezés, melyet *Die aesthetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung* címén írt e század legelején a modern tudományos pedagógia megalapítója, Johann Friedrich Herbart; a második pedig az, melyet e társaságnak egyik ülésén tartott körülbelül tíz évvel ezelőtt társaságunknak egyik előkelő tagja, Kármán Mór e szerény címen: „*A nevelés néhány főbb pontjáról*”.<sup>1</sup> A világ esztétikai megismertetése – esztétikai Herbartnál tudvalevőleg mindazt jelenti, ami az emberiség erkölcsi megbecsülése alá esik, illetőleg minden erkölcsileg értékest – a világ esztétikai megismertetése, mondom, a század elején való német gondolkodó kozmopolita ideálja, „*a nemzeti közérzlettől szentesített műveltség egységes képének nyújtása*” a jelenkor magyar elmélkedőjének vezető eszméje. Ez eszmét látom mindenekelőtt megvalósulva a tantervben, mely amennyire én ismerem, nem tesz mást, mint hogy a nemzeti műveltség tartalmának történelmi, irodalmi, természettudományi elemeit tárja fel bizonyos logikai és methodikai kapcsolatban, melyről majd később lesz szó. *A tanterv egy szakasza sem, egy osztálybeli részlete sem készült azon megfontolás híján, oly dolgot követel-e, melynek máris van helye a nemzeti közműveltségben, mely máris nyert klasszikus kifejezést nemzeti, azaz Magyarország egész nemzetét megillető irodalmunkban, vagy legalább is alapja van a nemzet különböző életnyilvánulásainak megfelelő műveltségszükségletekben.*

Ha tehát a tantervben elsősorban a nemzeti műveltség a domináló szempont – és erre nézve úgy régi, mint legújabb nemzeti életünk egyik legnemzetibb gócpontjának, Debrecennek, a tanügy terén való nemzeti génusz első emlegető jének legkiválóbb tanférfa részéről közzétett tanúbizonyosságokra is hivatkozhatnám<sup>2</sup> – ha, ismétlem, a tantervben elsősorban a nemzeti műveltség a domináló szempont, csak egy kérdést tehetünk egész jogosultsággal, miért nincs e szó: „nemzeti műveltség” sehol középiskolai törvényünkben, miért nincs legalább utasításaink legelején! Hogy miért nincs most, illetőleg miért nem került beléje annak idején: annak okát könnyű megmondani. A tanterv magva nem sokkal alkotmányunk helyreállítása után készült; a szellemek mindenképen, minden külső reakció mellett is a 49-től 67-ig tartott éra nyomása alatt állottak, és e nyomás alól annál nehezebben szabadulhattak fel, mivel e nyomásnak tagadhatatlanul nagy eredményei voltak épen közműveltségünk terén, és sohasem teljesedett be annyira a biblia szava az ellenségeknek Isten kegyelméből jóra fordított rossz szándékáról, mint a Bach-korszak iskolaügyi tényein. Iskolaügyünk kétségkívül sokat köszön az ú. n. Organisationsentwurfnak, és minthogy nyomása alatt csak nőttön-nőtt nemzeti érzésünk pálmája: ma csak hálával – nem Bach vagy Thun, vagy Exner iránt, – hanem a nemzetünket fenn-

<sup>1</sup> L. Magyar Tanügy. Új folyam. IV. (XIV.) 82-84. lapon.

<sup>2</sup> L. Dóczi Imre: „Vélemény a középiskolai tantervrevízió ügyében.” Magyar Paedagogia 1897. 79. és 80. lapon. Továbbá Sinka Sándor: „Peletetek a középiskolai tantervek revíziója” stb. című cikkét. Orsz. Tanáregyleti Közlöny XXX. évfolyam 20. és 21. száma.

tartó jó Isten iránt tekinthetünk vissza e szomorú és mégis lélekemelő korra. Aki ismeri a szónak, a formulának azt a hatalmát, mely annyiszor túléli a mögötte rejlő tartalom erejét, az nem fog rajta csodálkozni, hogy az Organisationsentwurf „allgemeine Bildung”-ja benne van még középiskolai törvényünkben, benne van még Utasításaink általános részének bevezető soraiban, ahol a „nemes” jelző az „általános” előtt legalább szóetymonjával közeledik a nemzetihez, és amelynek egyéb részletei, különösen az általános résznek a magyar irodalomra és a történelemre vonatkozó passzusaiiban lépten-nyomon találjuk a „nemzeti érzület”, „nemzeti élet”, „nemzeti közérzet”, „nemzeti önérzet”, „nemzeti szellem” kifejezéseket. A formula, mondom, még megvan, de a tanterv tartalma és ama formula eredeti tartalma között mintha nemcsak egynéhány év feködnék, nemcsak az a kis folyó, melynek Lajta a neve, hanem egy évszázad eszmeáramlatainak hatalmas folyama.

De midőn középiskolai törvényünket és Utasításaink bevezető paragrafusát mentegetem azért, hogy e szó: „nemzeti műveltség” nincs meg benne, azért persze korántsem kívánom vele azt mondani, hogy ezentúl se legyen, sőt nem ismerek fontosabb, sürgetőbb dolgot, mint hogy e szó: „nemzeti műveltség”, sőt „nemzeti magyar műveltség” – mert ép a debreceni Rationak e század elejéről való híres példája mutatja, hogy pl. a latin nyelv érdekében is lehet nemzeti géniuszra hivatkozni – belékerüljön a tantervet kísérő utasításokba, vagy azt megelőző bevezető fejtegetésbe, és kerüljön bele a legközelebbi törvényváltoztatáskor a törvény szövegébe is. Nem is fejezhetné be méltóbban a magyar nemzet második millenniumának első éveit, mint ha, akármit beszélünk is kultúránk újdonságáról, mégis ezeréves talajban nőtt ezeréves gyökerű műveltségének átadására hivatott iskoláiról szóló törvénybe iktatná a műveltségnek nemzeti magyar voltát, törvénybe iktatná ilyen módon azt, amire a modern európai nemzeti étellel együttlúktető szívverése hajtja, és amit századunk harmadik évtizede végén nemzeti újjászületésünk hajnalán a legnagyobb magyar így fejezett ki: „Hazánk akkor lesz boldog, ha (ily) felemelkedett nemzeti szellem éleszti földieinket, melynek felébredésére úgy volna kötelességünk magunkat ösztönzeni, mint Darius pohárnoka neki mindennap azt jelenté komoly figyelemmel: Király, emlékezzél a görögökről! így mi emlékezzünk nemzeti-ségünkről”.<sup>1</sup>

Azt mondtam, hogy a műveltség, melynek fogalma vezette gimnáziumi tantervünk megalkotóit, nemcsak nemzeti magyar, hanem sokoldalú műveltség is. A műveltség sokoldalúsága, miként azt a sokoldalú érdeklődésnek mint pedagógiai alapvető fogalomnak bevezetője, t. i. ugyancsak Herbart, klasszikus módon kifejtette, el-entéte épúgy az egyoldalúságnak, mint a mindenre kiterjedő tudakosságnak, de magában foglalja bizonyos egyensúlyban, bizonyos összhangzásban az egész köröttünk hullámzó élet, a múlt és jelen bonyodalmas szövedéke iránt való nemes erkölcsi érdekeltiséget. De hogy ez a sokoldalúság, a műveltség elemeinek ez aequilibriumma is

<sup>1</sup> Hitel 1830. 169.

ma már és gimnáziumi tantervünkben nem ugyanaz többé, mint amilyenre Herbart annakidején gondolt, annak belátására nem kell egyebet tennünk, mint a Herbart ismeretes *Interessen-tafeljét* összehasonlítani tantervünk szellemét sok tekintetben kifejező azon értekezéssel, mely „Az oktatás és a tanterv elméletéhez” címen névtelenül megjelent a budapesti tanárképző-intézet gyakorló főgimnáziumának 1890/91. évi értesítőjében. Az irodalmi és nyelvi, a történelmi-etikai, a természettudomány-matematikai, a művészet-esztétikai oktatás egymásba fonódó szövetsége, melyet még a testedző és testgyógyító oktatás egészít ki kellőképpen, és amely egész oktatási munka felett a vallásosság lebeg, mint ahogy a bibliai Genesis istenének szelleme lebegett a vizek felett – mindez kellő kifejezést talál a tanterv finom szövésében.

Mennyi jusson az egyik csoportból, mennyi a másiktól, mekkora adag az egyik tantárgyból, mekkora a másiktól: ezt kvantitatív pontossággal meghatározni természetesen nem lehet, de hogy a tanterv egészben véve itt is eltalálta bizonyos tapintattal a főcsoportok között való harmonikus viszonyt, az egyensúly bizonyos feltételeit: azt legjobban mutatja az a tény, hogy egészben véve a történelem-irodalmi és a természettudomány-matematikai csoport külön-külön meg van elégedve a neki kimért quantummal. Midőn a szerencsétlen 1890: XXX. 1-cikk hozását megelőző anketén a görög, a történelem-irodalmi műveltségnek emez egyik oszlopa ellen megindult az ostrom, az anketé tagjainak éppen fizikus és matematikus tagjai, közöttük a mi legnagyobb celebritásaink e téren, tiltakoztak a műveltség e megcsonkítása ellen. Legfeljebb e csoportokon belül kíván itt-ott egyik disciplina egy kis többletet, de gyakran inkább egy rokon disciplina, mint a szembenálló csoport rovására, pl. a modern irodalmi tanítás az antik rovására, a természetrajz a földrajz vagy természettan rovására stb.

Hogy a műveltség-részletek e harmonikus sokoldalúsága, a tananyag különböző csoportjai között uralkodó ez *aequilibrium* mellett is egyes tantárgyak – vagy mondjuk inkább: egyes műveltség-elemek – erősebb kultiválásra szorulnak, mint azt a tanterv, egyrészt az őt közvetlenül megelőző tanügyi praxisra, másrészt szellemi életünk akkori egyéb tényezőire való tekintettel, illetőleg az azokkal való megalkuvás kedvéért kénytelen volt megszabni: azt tagadni nem lehet. Alkalmam lesz az egyes disciplina-csoportoknál e műveltség-elemekre, melyeknek felvételére, illetőleg fejlesztésére ép a jelenlegi tanterv maga egyes szerveinek rudimentair volta folytán mintegy szándékosan felhív, közelebről rámutatni. Egyelőre csak annyit kívánok megjegyezni, hogy *elsősorban a vallásos irodalom remekeinek ismerete, másodsorban a művészeti oktatás, harmadszor a nemzetgazdasági tájékozottság bizonyos elemei különösen azok, melyeknek intenzív ápolásáról a legközelebbi tantervjavító munkálatoknak gondoskodniuk kell.* Miért maradtak ép ezekre nézve rudimentairek a 20 évvel ezelőtt megalkotott tantervrészletek, ezt bővebben megokolnom alig szükséges. Mindenki, aki tudja, mennyire politikum volt nálunk mindeddig a vallás, a helyett, hogy elsősorban etikum lett volna, mennyire nem tekintette a régi gimnázium, de

egész régibb közműveltségünk sem a művészeti nevelést a maga szükségképi integráló részének, mennyire idegen volt még annak idején egész gondolkodásunk a közgazdasági elemektől, melyek szellemi atmoszféránkat most néha-néha valósággal fojtóvá teszik - aki mindezt tudja, az nem fog csodálkozni rajta, hogy a 70-es években közölt tantervnek ezekre nézve meg voltak kötve a szárnyai. De hogy e hiányok nem maradhatnak meg továbbra is, arról is könnyű lesz meggyőzni mindenkit, aki mint én, époly műveltséghiánynak tartja, ha valaki nem ismeri a Deutero-Jesaiának az Isten szolgájáról szóló fejtegetéseit vagy az evangélium hegyiprédikációját, mint ha nem ismeri az Odysseia Nausikaa-énekét vagy az Aeneis alvilági részletét; könnyű lesz róla meggyőzni mindenkit, aki a jaáki templom és vele együtt a román építészet fővonásainak nemismerésében a műveltségnek époly hézagát látja, mint a Newton binomiális tételének nemismerésében; mindenkit, aki az államháztartásunk elemeiben teljes tájékozatlanságot époly fogyatéknak tekinti, mint az európai história vagy geográfia valamely részletére nézve való tudatlanságot. Olyan pedig, aki az említett dolgokat nem tartaná műveltségünk elengedhetetlen alkotórészeinek, aligha lesz nemcsak a magyar nemzeti műveltség zászlóvivőinek e köröttem levő illusztris társaságában, hanem hazánk összes művelt fiai között sem» és ha talán akad is ezek között egyik vagy másik, aki ama vagy eme tekintetben hézagot talál a maga egyéni műveltségében: az is készséggel el fogja ismerni, hogy ez hézag, és nem fogja a maga műveltségi fokát zsinórmértékül véve azt mondani, hogy az illető műveltségelem felesleges.

Talán sikerült az előbbieken némileg megvilágítanom, mit értek én a jelenlegi tantervünkben körülírt műveltség nemzeti volta, mit annak sokoldalúsága alatt. De úgy érzem, mintha még bizonyos számadással tartoznám magának a műveltség fogalmának jelentőségéről, mintha sokak szemében e fogalom sokkal ingatagabb, sokkal határozatlanabb, vagy mint közönségesen mondani szokták, sokkal relativabb valami volna, mintsem alapját tehetné valamely oly pontosan megszabott tervezetnek, minő egy tanterv, vagy mintha sokaknak épenséggel úgy látszanék, hogy a műveltség nem is tudományos fogalom, amellyel operálni lehetne. Ezen aggodalmakra csak igen röviden kívánok felelni. A műveltség nem relativabb valami, mint pl. a vagyonság vagy a polgári jólét és szabadság, és azért van ma mégis gazdaságtudomány és van politika, mely e fogalmakkal operál, és amely tételeinek és azok alapján készült normatívumoknak és tervezeteknek tudományos és gyakorlati érvényességet követel. Ha nem tudjuk is pontosan megmondani, hányadik garasnál kezdődik a vagyonos ember, mégis tudunk elmélkedni a közvagyonosodás feltételeiről és műveleiről; jóllehet nem tudjuk pontosan megmondani, melyik jognál vagy kötelességnél kezdődik az egyes polgár politikai jóléte és szabadsága, mégis tudunk elmélkedni a közjólét és közszabadság politikai szabványairól: épügy, jóllehet nem tudjuk épen eme vagy amaz egyén homlokára sütni a műveltség, illetőleg a műveletlenség bélyegét, mégis kell utat-módot,

azaz megbízható tudományos elveket és módszereket találunk arra, hogy a közműveltség tényeiről, törvényeiről és tervezeteiről elmélkedjünk, illetőleg a gyakorlati érvényesítésre megtaláljuk a pontosan körülírt célokat és eszközöket. Nekem személyes meggyőződésem, és számos jel enged rá következtetni – nem a legutolsó köztük a millenniumi kongresszus általános pedagógiai szakosztályának elnöki megnyitója – hogy úgy mint a múlt század végén megtalálta a közgazdaság tudománya a maga tudományos megteremtőjét Adam Smithben, úgy megtalálja majd a jelen század végén is, vagy legkésőbbben a jövő század első évtizedében a közműveltség is a maga Adam Smithjét, a maga tudományos szervezőjét.

A mi mély történelmi tudattal megáldott századunknak nem is lehetne nagyobb diadala a történet-ellenes XVIII. századhoz képest, illetőleg amaz túl nem licitálhatná jobban emezt, mint ha övele szemben, mely megteremtette a nemzetgazdaságtant, a nemzeti oekonomia tudományát, megteremtené a nemzetműveltségtant, a nemzeti pedagógia tudományát, – de addig is, míg e tudományunk meglesz, a műveltségnek az a nem precíz fogalma, mely itt van mindnyájunk köztudatában, mely mégis nagy, minden percben gondolkodásunkba és beszédünkbe nyúló erővel dolgozik bennünk és közöttünk: e fogalom is kell, hogy vezessen bennünket.

A magyar közműveltség nevében, mely jelenlegi tantervünket megteremtette, kell azt tovább fejlesztenünk és tovább kiépítenünk is. S ha jövő előadásaimban egyik-másik részletre nézve változtatást fogok kívánni, ezt mindig és kizárólag a magyar közműveltség nevében fogom tenni. Mikor pl. a bibliai zsoltárok és az egyházatyák legeslegkiválóbb részleteinek vagy a magyar moralistáknak Csombor Mártontól Széchenyi Istvánig és Eötvös Józsefíg való felvételét az irodalmi tanításba fogom sürgetni, midőn államadósságunk és a vele összefüggő kérdések tárgyalását fogom követelni, midőn a Newton ragyogó óriáskardjának, a differenciál- és integrál-számításnak legalább egy rövidke időig való villogtatását fogom kérni,  $\beta$  midőn a görög és a renaissance-művészet főbb vonásainak ismertetését fogom kívánni, de még midőn a kézügyességre való nevelés mellett fogok is szót emelni: mindig a műveltség nevében fogom tenni és sohasem valamely gyakorlati szükséglet vagy valamely tudományos pályára való előkészítés céljának szempontjából. E szó: „gyakorlati fontosság” mint vezető szempont ugyan csak egyszer-kétszer fordul elő, de előfordul gimnáziumi utasításainkban, és máris ott, ahol előfordul, félreértésekre adott alkalmat; a tudományos képzés előkészítése, illetőleg a kissé tágabb értelmű „tudományos előkészület” azonban előkelő helyen szerepel törvényünkben, illetőleg utasításainkban, és ez utóbbi még több félreértésre, és sajnos, sokkal figyelemreméltóbb oldalról adott alkalmat, mint amaz. Én nem habozom kijelenteni, hogy helyesebbnek tartanám, ha e feladatmeghatározás: „a tudományos képzés előkészítése” egészen elmaradna a növekvő gimnázium törvényeiből és utasításaiból. A gimnázium hivatása meggyőződésem szerint csupán csak az, hogy a nemzeti közműveltség magas fokáig eljutott embereket neveljen, de nem, hogy előkészítője legyen a tudományos főiskoláknak. Ez utóbbi cél csak

egyedül a szaktárgyaknak képviselőinek jogosulatlan praetensioira, illetőleg bizonyos szaktárgyaknak jogosulatlan előtérbe tolulására adhat alkalmat. A gimnázium semmi esetre sem lehet tudós pályák előiskolája, ő csak művelt magyar embereknek, menjenek azok bármely életpályára, közös iskolája, melynek feladata ép a legkülönbözőbb hivatású emberek között és épenséggel nemcsak a tudósok között egyenlő műveltségnívót teremteni, nekik közös műveltségálatot szerezni. A szellemi egyenlőség elvi követelményéből, mely szellemi egyenlőséget ép a gimnázium van hivatva a nemzet művelt tagjai között létesíteni, nem szabad engednünk, nem szabad rajta bizonyos műveltség-arisztokrácia kedvéért csorbát ütünk. A nemzet modern eszméjének egységesítő hatalma ellen vétenénk, ha tennők.

Az eddigiekben igyekeztem gimnaziális tantervünk legfőbb vezető eszméjét, a sokoldalú nemzeti műveltséget megvilágítani. Áttérek most a tanterv tervszerűségének taglalására, és mindenekelőtt a benne levő tananyagrészeket egymásutánját kívánom fejtegetni. Őszintén kimondom, hogy miként már jeleztem, az én benyomásom szerint mindazok, akik eddig a tantervről egészen vagy annak egyes részleteiről a nyilvánosság előtt értekeztek, a tanterv egymásutánjában mutatkozó elvszerűséget egészen ignorálták, illetőleg az egymásutánban elvszerűséget keresni, vagy ha nem volna, amint persze nagyon is van, beléje vinni nem is törekedtek. Innét van azután, hogy az eddig felmerült kívánságok egyes tananyagrészeket dolgában a legnagyobb tarkaságot, a legfonákabb összevisszaságot mutatják. Egy és ugyanazon disciplina egyes részleteit 1-2, sőt tudok rá esetet, 3-4 osztállyal feljebb vagy lejjebb kívánják tolni, s az egyik akar pl. egy bizonyos tananyagrészetet a második osztályból a hatodikba felemelni, a másik pedig ugyanabban a disciplinában más részletet a nyolcadikból a negyedikbe letaszítani. S ha okát kérdezzük, alig kapunk más feleletet, mint hogy ez nagyon is nehéz, vagy nagyon is könnyű. Igazán más, legalább némileg elvi kategóriát, mint a formális nehézség vagy könnyűség e pszichológiai szempontját, alig hallottunk még az összes eddigi vitákban e feljebb vagy lejjebb tologatásokat illetőleg.

Nem akarom e formális, a régibb pedagógiában, Raticiusnál, Comeniusnál és még a mi Brassainknál is oly nagy szerepű kategóriának jogosultságát egészen tagadni, de e kategória legfeljebb akkor lehet mérvadó, ha két egyébiránt egyformán szükséges eset között kell választani, de semmiesetre sem lehetne vezető szempont egy hosszabb, nyolcévi egymásutánra nézve. Azaz e szempont alkalmazása csak akkor segítene rajtunk, ha vagy arról volna szó, hogy két tartalmilag egyformán becses anyag között válasszunk egy és ugyanazon osztály számára, mely okvetlenül csak az egyik anyagnak adhat helyet, vagy ha tudnók bizonyosan, hogy valamely anyag kizárólag csak pl. a második és negyedik osztályba való, de okvetlenül csak az egyikben tanítható. Az előbbi esetben persze a két egyformán becses anyag közül, ha alsó osztályról volna szó, a könnyebbet, ha pedig felsőbről, a nehezebbet választanok; az utóbbi

esetben pedig, ha formailag könnyű anyagról volna szó, a másodikba, ha pedig nehezebből, a negyedikbe tennők.

De még ha e két fogalom, a formális' értelemben vett nehéz és könnyű között nemcsak ily alternatív viszony állana fenn, hanem a nehéztől a könnyűig egy valóságos skála, mondjuk, minthogy a mai gimnáziumban is nyolcságról van szó, egy oktáva volna, melyben az egyes intervallumok pontosan meg volnának állapítva, még akkor is a formális nehézség foka nagyon problematikus szempont volna a tananyag egymásutánjára nézve, illetőleg azon methodikus elvek szemmel tartásával, melyek tantervünk alkotói előtt lebegtek, majdnem egészen hasznavehetetlen. Tantervünk megalkotói, amint az Utasítások világosan mutatják, és amire későbben még vissza fogok térni, a fősúlyt a tárgyi alapra helyezték, és csak második helyen tartották szemmel a formális ügyességeket és ismereteket. Nem a nyelvtan, hanem a nyelv, nem a stilisztika, retorika és poétika, hanem a prózai és költői irodalom, nem a számolás, hanem a számolás alá kerülő természeti és gazdasági viszonyok, nem a külső történeti keret, hanem a történeti tények és dokumentumok s így tovább – mind e reális, tárgyi dolgok azok, melyekre a tanterv megalkotói elsősorban gondoltak. Hogy ilyen tárgyi szempontok szerint kiválasztott anyag mellett, amely tárgyi szempontokat a fent megbeszélt egységes elv, t. L a műveltség tartalmának vezetőelve okvetlenül maga után von, és ily tárgyi szempontok szerint berendezett oktatás mellett a formális nehéz-könnyű szempontja, még ha az általuk megjelölt minőség pontosabban is volna gradálható, csak alsórendű jelentőségű lehetne. Könnyű volna egyébiránt az ilyen akár lehetségesnek is feltételezett gradálás alkalmazását mint tananyag-kiválasztó főszempontt, ad absurdum vinni, amit azonban elengedek magamnak. Annál inkább tehetem ezt, mivel e gradatio épenséggel nem lehetséges, és a fentebb említett alternatív lehetőség esete is a tárgyi kautélák szemmel tartásával csak ritkán fog bekövetkezni. A tanterv megalkotóinak tehát természetesen más szempont, illetőleg szempontok után kellett nézniök, hogy feladatukat elvégezhesék. Ily elvi szempontot, mely a tárgyak egymásutánjára döntő lett volna, kettőt találunk a tantervben. Az egyik logika-methodologiai, a másik pedig történeti jellegű. Az első bizonyos értelemművelési, a másik pedig történeti fokozatokat állapít meg. A kétféle fokozatosság szempontja, amennyire lehet, együtt szerepel az egész tantervben, de a dolog természetében rejlik, hogy a logikai szempontnak általánosabb az uralma, míg a történeti szempont az első mellett leginkább a történelem-irodalmi tárgyakban szerepel.

Ami az elsőt, a logikai szempontot illeti, különösen három fokozatból áll az egész tantervi anyag, és neki megfelelőleg három belső didaktikai tagozatból a gimnázium tanfolyama. Az első fokozat, mely a legelső három osztályt foglalja magában, mindenütt a tényeknek a maguk tér- és időbeli egymásutánjában való bemutatását tűzi ki célul. A második, mely a középső három osztályra terjed ki, a tények egybevetéséből nyert típusokat és fogalmakat igyekszik adni, a harmadik pedig, mely a legfelsőbb osztályokat öleli fel: a

fogalmak közti kapcsolatot, a belőlük eredő *törvényeket és törvényszerűségeket* igyekszik megvilágítani.

Azért is követel példának okáért a tanterv az első három év természettudományi tanításában pusztán leíró földrajzot a szó legtagasabb értelmében, beleértve a told egész anorganikus és organikus életének a maga térbeli együttességében való rajzát; a második három év rendező, osztályozza típusaik szerint a föld összes szeretlen és szerves lényeit összehasonlításuk alapján; míg a legfelső osztályokat a kosmosban nyilvánuló törvényszerűség foglalkoztatja a fizikai oktatásban.

A legelső három osztály irodalmi olvasmányában gondoskodik a tanterv hasonlóan néptörténeti és néprajzi tényeket a maguk tér- és időbeli rendjében elbeszélő prózáról és költeményekről; a középső osztályok számára rendeli az epikus, lírikus és drámai költemények, az elbeszélő, megbeszélő és rábeszélő prózának tárgyalását a maguk tipikus és fogalmi különváltságában; a legfelső osztályok foglalkoznak előbb a világművészet fejlődésében, majd az egész nemzeti irodalmunk történetében mutatkozó törvényszerűséggel.

Hasonlóképpen nyújtja a tanterv történelmi része az alsó tagozatban egyrészt az irodalmi olvasmány mentén egyes különálló történeti tényeknek elbeszélését, másrészt pedig a tulajdonképi magyar történelmi leckék számára az e hon megszerzésére és mai napig való megtartására irányult tényeknek egymás után való összefüggő előadását tüzi ki; a középső osztályok számára pedig kívánja a görög-római antik, a keresztény középkori és a nemzeti-modern történelmi élet feltüntetését a maga tipikus különbségeivel állami és erkölcsi életben; a felső osztályok pedig feltárják a tanterv értelmében egyrészt a jelenkor egész politikai és gazdasági életének a történelmi múlt által feltételezett törvényszerűségét, valamint a nemzeti történelemnek az európai történelemmel való okszerű kapcsolatát, s így tovább.

Ami pedig a második, *a történeti* szempontot illeti, ez mindenekelőtt arra viszi a tantervet, hogy a magyar irodalomban végigvezessen a magyar nemzet történelmi életének mesészerű kezdeteitől a honszerzés, honberendezés és hon védelem Árpád-kori stádiumain, az Anjouknak Arany Toldijában nagyszabású költői kifejezést nyert lovagvilágán, majd a Zsigmonddal kezdődő belső meghasonlás és külső törökveszedelem küzdelmeinek korszakán át, mely Arany balladáiban, a Hunyadi-ciklusban, Rozgonyinében, Garay Kont-jában stb., valamint nemzeti líráinkban nyer meghatározó költői kifejezést, és végre a legfelső osztályokban modern államiságunk és műveltségünk korszakot alkotó szónoki és értekező műveinek ismertetésével a nemzeti jelenkor széles ismeretébe viszi az ifjút.

Nem akarok itt messzemenő elméleti fejtegetésekbe bocsátkozni, csak röviden kívánok a szakavatottak e társaságában rámutatni azon összefüggésre, melyben ama logika-methodologiai kategóriák az egyéni pszichológia fontos kategóriáival állanak, amennyiben a tények, típusok és törvények logikai fokozatainak a lelki tevékenységnek emelkedő fokozatai felelnek meg: a tényeknek az identifikáló, a típusoknak a subsumáló, a törvényeknek a harmoni-



záló apperceptio.<sup>1</sup> Époly röviden kívánok csak rámutatni ama másikkal párhuzamosra, mely a történelmi fokozatok és bizonyos népszociológiai fejlődés-stádiumok, valamint másfelől néperkölcsei ideálok között fennáll (népi, rendi, nemzeti tudat; heroikus, lovagi és modern ideál). Nem kívánok most e kategóriák és a köztük levő kapcsolatok önálló tudományos becsére vagy pedagógiai alkalmazásuknak jogosultságára nézve ítéletet hozni vagy provokálni, csak rájuk akartam mutatni, mint a párhuzamos fokozatok oly hálózatára, melyhez tantervünk menete szoros tervszerűséggel hozzásimult.

Hogy e fokozatok, tekintettel mind az egyéni lelki élet, mind pedig a népszociológia nyilvánulásainak általuk megjelölt fokaira, egyszersmind a fentemlített nehéz- és könnyűre nézve is adnak értékes zsinórmértéket, mégpedig nem külső formális, hanem belső tartalmi tekintetben, az közvetlenül belátható. Azaz helyesebben szólva e fokozatok emelkedése egyszersmind magában rejti az egyszerűbbtől a bonyolódottabbig való megfelelő emelkedést, melyre nézve ép a nép fejlődés történelmi fonalában sokkal biztosabb útmutatónk van, mint az egyéni fejlődés kevésbé biztosan dokumentálható menetében.

Hogy ily fokozatosság, ily tervszerűség nem tűr, hacsak nem akarunk a megfontolt fokozatosságból zűrzavaros hysteron proteron-t, a tervszerű folytonosságból szándékos tervszerűségtelenséget, szóval az elvszerű tantervből egy chaotikus tantervetlenséget csinálni: nem tűr, mondom, amolyan felfelé és lefelé labdázást bizonyos tananyag-részletekkel, nem tűri az olyan chassez-croissez-féle műveleteket, minőkre némelyek hajlandók – azt tovább bizonyítanom nem kell.

De az elvszerűség, mely tantervünkben van, és amelynek nevében tiltakozni kell az ellen, hogy benne egyes részleteket csak úgy hajigálhassanak jobbra-balra, hátra-előre, ez felhív bennünket arra is, hogy ép ez elvek, e fokozatosság következetes keresztülvitele érdekében bizonyos követelésekkel fellépjünk, melyek közül némelyek egyenesen belevágnak a mai gimnázium szervezetébe.

*A legfőbb és elsősorban fontos módosítást provokáló követelés az volna, hogy épúgy, amint a gimnázium első két tagozata 3-3 éves kurzusból áll, álljon három évből a legfelső is, vagyis legyen kilencéves gimnáziumunk.* Hány fontos és megfontolt kívánság teljesülhetne ily módon, mely kívánságokat a mai, ép koronájában megcsontított gimnázium teljesíteni nem tud! A természettudós a legfelső kilencedik osztályba tenné az organikus élet törvényszerűségével foglalkozó disciplinát, a biológiát vagy fiziológiát, az irodalmi ember itt rendezhetné be a mainál sokkal termékenyebb összefüggő irodalom-történelmi kurzusát, melyet a megelőző két osztály modern értelemben való poétikai és retorikai, azaz a nemzeti és legalább az antik irodalom költői és prózai műfajainak történelmi tárgyalása készítene elő; a történelem tanára itt adhatná a világ és a nemzet történelmi életében nyilvánuló etikai törvényszerűség rajzát s így tovább.

Kilencéves gimnázium, akár előkészítő osztály, akár pedig,

<sup>1</sup> V.ö. Ezekre vonatkozólag Steinthal apperceptio-elméletét Abriss der Sprachwissenschaft című könyvében.

ami még jobb volna, egy tanítványait a harmadik népiskolai osztályból szedő rendes első osztály útján: ez oly követelés, melyre a tanterv elvszerű revíziója okvetetlenül rávezet De rávezet a revízió ily értelemben még valamire, egy másik fontos iskolaszervezési követelményre, mely – sajnos – középiskolai törvényünk egy rendkívül helytelen pontjának kénytelen ellenmondani, hogy t. i. a gimnázium, mely jelenlegi nyolcéves szervezetében is belsőleg három tagozatra oszlik, egy hároméves alsóra, egy hároméves középsőre és kétéves felsőre, *nem oszolhatik külsőleg sem két főtagozatra, egy négyosztályú algimnáziumra és egy négy osztályú főgimnáziumra*, mint ezt a német világ öröksége ránk tukmálta, hanem nem lehet más, csak három-, hat- vagy kilencosztályú gimnázium.

Igazán alig ismerék nagyobb anomáliát iskolaügyünk terén, mint a törvény által megengedett, illetőleg, ha csak alsó osztályokra szorítkozik az illető intézet, megkövetelt négyosztályú gimnáziumok létezését a tantervnek fennálló és a törvény hozatala előtt már fennállott 3-3-2 évi tagozódása mellett. Ily négyosztályú gimnáziumok létezése csak megerősíti tanügyi kérdésekre nézve egyébiránt is meglehetősen tájékozatlan közönségünket abban a hitben, hogy a negyedik osztályból kilépő fiú valamely kikerekített, némileg befejezett műveltséget kap útravalóul, holott ép ebből az osztályból lép ki leginkább egy valósággal kikezdett műveltséggel: egy kis egy évi algebrával, egy kis ókori történetismerettel középkor és újkor nélkül, egy kis ásványtannal növénytan és állattan nélkül stb. Valóban szükséges volna, hogy addig is, míg a kilencosztályú teljes három 3 évi tagozatból álló gimnázium létrejön, valami módon tájékoztatnák a szülőket, hogy ha a gyermekeiket a negyedik gimnáziumi osztálynál tovább úgysem akarják járatni, vegyék inkább ki a harmadikból, mert a negyedik nagyobbára csak idő-, erő- és pénz-pazarlást jelent számukra; az utóbbi kettőt jelenti a negyedik osztály a négyosztályú iskolánál az iskolafenntartóra nézve is. Hogy a háromtagozatú gimnázium alsó két tagozata milyen szépen korrespondálna egy kilencosztályúvá kiépítendő teljes népiskolával, amelyre népiskolai törvényünk első paragrafusának intenciója félreismerhetetlenül irányul: ennek kifejtésére most nem térhetek reá. Csodálatos dolog, milyen végzetes lett a négyes szám egész iskolaügyünkre nézve. A törvény szerint hatosztályú népiskola a praxisban és a köztudatban nagyobbára négyosztályúvá zsugorodott össze, a hatosztályú polgáriskola hasonlóképen négyosztályúvá, a belsőleg, azaz tantervileg 3-3-2 évre tagozódó gimnázium pedig külsőleg 4-4 évből álló félre vágódott, mégpedig elég különösen a törvény betűjénél fogva,

Kedvem volna a Goethe Faustjának boszorkányegyszeregyéből ráolvasni oktatásügyünkre a bűvös igét:

Verlier  
Die vier -

hacsak époly biztosan merném hozzátenni egy kis értelemcsavarással:

Und drei mach gleich,  
So bist du reich.

Miután a fentebbiekben a tantervben mutatkozó egymásutánt elemeztem, most a tananyagrészek egymás mellett való helyzetét kell megvilágítanom. Ami ez egymásmellette-t illeti, ez természetesen némileg az egymásután által is van megszabva. Különböző disciplina-csoportok részletei közül csak azok kerülhetnek egymás mellé, melyek az illető egymásutánbeli fokozatnak felelnek meg. Do<sup>1</sup> természetesen van ez egymásmellettségre nézve még a különböző disciplinák egymáshoz való vonatkozására alapított elvszerűség is. Ez elvszerűség illeti egyrészt a disciplinák tárgyi, másrészt pedig formális oldalát. Röviden így fejezhető ki: Tárgyilag összefüggő és formailag rokon disciplinarészek kerülnek egymás mellé. A tárgyi összefüggésre vonatkozó elvszerűség rejlik pl. abban, hogy az első osztálybeli tanuló ugyanabban az évben tanulja Magyarország földrajzát, mikor Magyarországra vonatkozó honfoglalásregéket olvas, de ugyanez osztály görög-római tárgyú olvasmányanyaga megköveteli máris Európa vagy legalább is a Földközi-tenger medencéjének ismertetését is. Vagy pl. az V. osztály-középkori történeti tárgyalása a német Cid-románcok olvasását; a VII. osztály politikai és gazdasági oktatása az államháztartással összefüggő járadékszámításokat a matematikában, a VIII. osztály filozófiai oktatását kíséri Platon és Cicero filozófiai műveinek olvasása stb. Formális tekintetben való rokonság pedig pl. az, hogy a III. osztály magyar, latin és német tanítása összefüggő történeti olvasmányt kíván. Hogy ez egymásmellettséggel, követelje azt akár a tárgyi, akár a formális összetartozás, nem mindig egyosztályúság (sőt egy osztályon belül kellő egységes oktatás mellett rendszeren nem egyidejűség), hanem sokszor csak szoros egymásmögöttiség: azt nem kell soká magyarázgatnom. Különösen feltűnő ez a magyar nyelvi és irodalmi tanításnak viszonyára nézve a többi irodalmak tanításához. A magyar irodalmi olvasmány rendszeren közvetlenül megelőzi a vele rokon természetű antik vagy német irodalmi olvasmányt: így a lovagvilág IV. osztálybeli Toldija a lovagvilág V. osztálybeli Cidjét, az V. osztály magyar balladái a VI. osztály német balladáit, a VI. osztály magyar nyelven olvasott drámája a VII. osztály német drámáját, a IV. osztály magyar epikus költői olvasmánya közvetlenül megelőzi az V. osztály görög epikus olvasmányát, valamint ezt sarkon éri a VI. osztály római epikus olvasmánya; a III. és IV. osztály magyar történeti és életrajzi olvasmánya az V-nek latin Liviusát s. i. t. Viszont követi sokszor a magyar nyelvi elméleti tanítás közvetlenül a neki megfelelő magyar és idegen nyelvű olvasmányokat: így a magyar nyelvtan rendszeres áttekintése a latin nyelvi teljes alaktant és a mondattan egy részét; épügy kíséri a verstan a prosodia céljából olvasandó Phaedrust és Ovidiust; a poétika követi már a magyar olvasmány epikus, lírai és drámai részei után még a német epikus és lírikus és a görög és római epikus olvasmányokat stb., stb.

E tárgyilag vagy formailag összetartozó részleteknek egymás mellé, illetőleg közvetlenül egymás mögé való helyezése egy és ugyanazon methodikai szükségletnek kíván eleget tenni, mint a Comeniustól Zillerig számos variánsban előforduló koncentráció-kisér-

letek, melyek egy tantárgy, egy centrum köré kívánták az egész egyidejű oktatást csoportosítani. E methodikai szükséglet a gyermeki lélek tudati egységének lehető megóvása. Ama kísérletek azonban már túlságos mesterkéltségüknél fogva, mely a legheterogénebb disciplinákat kívánta egy középponti anyag felé vonni, gyanúsak a *simplex sigillum veri* elvét valló elmélkedő előtt, és különösen problematikusuk azért, mivel természetesen valamely érzületanyagot, azaz történelmi-irodalmi anyagot vettek ily középponti magul, ami azután a természettudományi-matematikai stb. disciplináknak vagy teljes elcsenevészedésére vezetett, vagy ezek, mivel csak erőszakos külső kapocs fűzte őket a középponti anyaghoz, belsőleg annál jobban szét-hullottak. Evvel szemben a mi tantervünk magáévá téve csupán az e kísérletek alapjául szolgáló methodikai gondolatot; azt a sokoldalú érdeklődés csorbítása nélkül vitte keresztül, nem koncentrációra, ama kísérletek értelmében, törekedve, hanem csak, mint az Utasítások egyik vezető szakasza mondja, a különböző tanulmányok kapcsolatos összhangzó együttségére, ami azután nem a rideg, mesterkelt koncentrációra vezetett, hanem inkább parallelizmusnak nevezhető egymás mellé helyezésére és egymást támogató összesorokoztatására a rokon tanulmányoknak, illetőleg részleteknek.

Hogy ez összhangzatos egymás mellé rendelés, e parallelizmus egy-két helyen kellőleg keresztülvive nincsen, hogy pl. míg a számtan alsó kurzusa a III. osztályban ér véget, addig a mértané csak a IV. osztályba kerül: ez apróságok mindenestre oly bajok, melyeket épen a jelenlegi tanterv elvszerű továbbfejlesztése érdekében el kell távolítani. Nem hallgathatom el e helyen a panaszt, melyet sokan épen e parallelizmus ellen hangoztatnak, amennyiben benne máris itt-ott túlságos mesterkéltséget és az egyes disciplinák önálló tanításieredményére nézve hátrányos eljárást látnak. Gyakran hallani például a panaszt, hogy a földrajz- és természetrajznak az alsóbb osztályokban annyira való egybekapcsolása, hogy egy tantárggyá olvadtak, megártott mind a két disciplina oktatásának, amennyiben némely intézetben csak földrajz, másutt csak természetrajz lett belőle; épúgy a harmadik osztály történelmének és politikai földrajzának együttes tanítása is veszélyeztette volna a két tantárgy oktatásikerét, amennyiben az illető tanár hajlama vagy még inkább képzettsége szerint az egyik vagy a másik oldal jutott túlsúlyra. Meglehet, hogy e vád az eredményeket illetőleg igaz, de akkor meggyőződésem szerint nem a tantervet illeti érte a szemrehányás, mert minél több e fokon a tárgyak között az egység és kapcsolatosság, és minél kevésbé jelennek meg az egyes disciplinák tudományos elszigeteltségükben, annál erősebbek, mivel egymást erősítők és appercipialok lesznek a képzetek, de persze csak akkor, ha a két- vagy többféle képzetek egyenként, külön-külön egyformán gondos és gazdag közlésben részesültek, azaz, ha a tanárt csak a tárgy természete és nem a tanárnak az egyik tárgy felé jobban vonzódo hajlama vezeti. E vonzódoás rendesen bizonyos egyoldalú képzettségnek az eredménye, mely az iskolának egyforma medrében való haladása mellett mindig merevebbé és feltűnővé lesz. A képzettség ez egyoldalúságáért pedig egyedül tanárképzésünkre hárul a felelőség. Tanárképzésünk mind a mai napig nem alkalmaz-

kodott eléggé a gimnáziumi oktatás szükségleteihez, sőt még a tanári képzés szabályzata, illetőleg az egy szakcsoportba foglalt szakok összeállítása sem felel meg az iskolai tanulmányok tanterv- és Utasítások-szabta követelményeinek; annál kevésbé felel meg e követelmények sokoldalúságának az előkészítés szűkkörűsége. Nem lehet a feladatom itt a tanárképzés kérdésével részletesebben foglalkoznom, de rá kellett mutatnom, amennyiben összefügg a tanterv kérdésével; annál inkább kellett ezt tennem, mivel a tanterv-revizió körül megindult vitában nem egyszer (így pl. a mennyiség-tannak az ábrázoló mértannal való kapcsolatos oktatására nézve) hangzott már el szempontul, illetőleg érvül az a megjegyzés, hogy eme vagy ama kívánság teljesítésére nincsenek meg a kellő képzettséggel bíró tanárok. Ez érvekkel szemben, azt hiszem, axiomaszerű igazságnak mondható ki az a tétel, *hogy a tanárképzésnek kellene minden tekintetben a tantervhez és az Utasításokhoz alkalmazkodnia, de semmiesetre sem alkalmazkodhatik a tanterv tanáraink hivatalos képzettségéhez.* Annál bátrabban mondhatjuk ki a tételt, a nélkül, hogy még a legközelebbi gyakorlat számára is kellene túlságosan rossz következményektől tartanunk; annál bátrabban, mondom, mivel nemzetünk összes tudományos hivatású karai közt alig van egy, mely a maga hivatásához szükséges önművelődést, illetőleg hiányos előképzésének pótlását annyi buzgósággal, annyi lelkiismeretességgel, annyi mindenféle áldozattal végezné, mint éppen középiskolai tanáraink kara. S ne vegye tőlük senkisémetrossa néven, ha az iskoláért való nemes küzdelemben zászlóul néha még a maguk véres veritékének Veronika-kendőjét lobogtatják, mert e veriték nemcsak a tanítás, nemcsak az anyagi létért való küzdelem, nemcsak a szabad szellemi foglalkozás, hanem sokszor még a közvetlenül az iskola munkája céljából való hézagpótló tanulás veritéke. S ki csodálkoznék azon, ha a hézagok e pótlása néha már nem sikerül, ha a tanulás félig önkéntesen, félig önkéntelenül nem annyira az elkedvetlenítő gyengék kiküszöbölésére, mint inkább a jóleső erősségek további erősítésére fordul, és az erősség ez egyoldalúsága az iskolai oktatás kapcsolatos sokoldalúságának gyengességévé lesz? Ezért nem a tanárt, nem a tantervet, hanem egyesegyedül a tanárképzést illeti a vád. S annyi bizonyos, hogy mihelyt a tantervet revideáltuk, alaposan revideálnunk kell a tanárképzést is. Itt a revízió valószínűleg radikálisabb reformra fog vezetni.

Hátravolna még, hogy a tanterv methodikus elveiről szóljak, vagyis az oktatás módjának elveiről, amint azokra a tanterv összetétele esetleg következtetni enged. Magától érthető, hogy erre nézve nagyon kevés a mondanivalóm. Tanterv ugyanis erre nézve nem mutathat sokat; a szorosan methodikus útmutatásokra éppen az Utasítások valók, melyek magukban véve kivülesnek magát a tantervet elemző  $\Theta$  munkálatom keretén. De bizonyos általános elvi tendenciára lehet e tekintetben is a tanterv célmeghatározásaiból, részleteinek fogalmazásából és elhelyezéséből következtetni, s e tendenciára, amennyiben ez túlnyomóan nyilatkozik, és az Utasítások is folytonosan ráterelik a figyelmet, már rá is mutattam. E tendencia t. i. arra irányul, hogy a tanterv alkotói szembetűnőleg nagyobb súlyt helyeztek

a disciplinák tárgyi, mint formális oldalára. Ezt bizonyítja ugyanis – az Utasításoknak már említett tanúskodása mellett – a részletmeghatározások módja. Ahol ugyanis e részletmeghatározások két szakaszra oszlanak, egy tárgyra és egy formálisra, pl. olvasmányt és nyelvtant illetőre, ott a tárgyi meghatározás mindig elüljár. De feltűnő e mellett az ellenmondás, mely még ez esetekben is fennáll a részletmeghatározások és a célszövegezések között. Ezek sokszor akkor is egészen formálisak, amikor amazokban elüljár és túlnyomó a tárgyi rész, pl. a németnél; néha pedig a célmeghatározásban a formális rész van a tárgyi előtt, a részletkiszabásban pedig a tárgyi rész a formális előtt; pl. a magyar, latines görög oktatásnál. Néha célkitűzés, részletmeghatározás is egészen tárgyi, pl. a történelemnél és földrajznál, néha meg mind a kettő formális, mint pl. – egy picike kivétellel a VII. osztályra nézve – az algebratanítás. A célok és címek e formális voltát magától érthetőleg a hagyomány által való kötöttség róttá tantervünkre; mondhatni rákényszerített egy etikettet, melyet meghazudtol a tartalom, beleöntötte vele új borát régi tömlőkbe. Ezen ellenmondásokon azonban okvetlenül változtatni kell épen a tanterv helyes, egységes interpretálása érdekében. E változtatások nagyon könnyen is lesznek végezhetőek. Az Utasítások megadják hozzá igen kevés kivétellel a legtokéletesebb eszközöket.

Végére értem fejtegetéseimnek. Eredményüket igen könnyű lesz összefoglalni. *Gimnáziumi tantervünk egységes, elvszerű alkotás, melyet csak ez egységének tiszteletbentartásával, elveinek vezérelte mellett lehet továbbfejleszteni.* Legfeljebb lehet belőle valamit egészen kivenni, vagy valami egészen újat beletoldani, de már meglevő részeit meghagyva azokat szanaszét hányni nem lehet. A tanterv, mint minden, amiben jellem, egység és erő van, török, de nem hajlik, szakad, de nem nyúlik. Hogy pedig e tantervben van jellem, egység és erő: ez az én meggyőződésem. De éppenséggel nem egyéni, egyedülálló meggyőződésem.

Tanúskodnak e tanterv kitűnősége mellett nemcsak, miként már bevezetőleg jeleztem, hazai iskolaférőfiaink legjobbjai, de tanúskodik róla ritka egyetértéssel a külföld, úgy nyugaton, mint keleten is. Tanúskodik róla a cím, melyet német közrebocsátója, a híres O. Frick, adott neki, midőn „Beispiel eines rationellen Lehrplans”-nak keresztelte el, és tanúskodik róla a hatás, melyet publikációja nemcsak bírálóira, hanem az azóta megjelent legkiválóbb német elméleti munkák íróira tett, amennyiben nyomait, mégpedig idézetekkel dokumentált nyomait találjuk épúgy Baumeister nagy enciklopédikus kézikönyvének, a német gimnaziális pedagógia e standard-munkájának számos helyén, mint Rein hatalmas általános pedagógiai enciklopédiájának Schillertől, a giesseni egyetem neves pedagógusától a gimnaziális pedagógiáról írt nagy cikkében; de tanúskodik róla a keleten is a belgrádi fiatal tudósgárdának egy Wundtnál Lipcsében nevelkedett tagja is, ki a „Beispiel eines rationellen Lehrplans”-t le-

fordította szerbre, és fordítása előszavában különböző szempontokból felhívja rá a figyelmet.<sup>1</sup>

Hogy a tanterv minden észszerűsége mellett módosítható és módosítandó, azt bizonyára a tanterv megalkotói tudják a legjobban. S meglehet, hogy a tanterv módosítására vonatkozó követeléseknek hallatára gyakran, talán az enyéimére is eszükbe jutnak a tanterv alkotóinak ama szavak, melyeket éppen száz évvel ezelőtt, 1797-ben írt le a legnagyobb német költő:

Die ich rief, die Geister  
Werd' ich nun nicht los!

Épen a szellemeket hívó szózatában látom én a tanterv legnagyobb erejét. Minden igazi organizmus sajátosága, hogy maga teremti az eszközöket a maga növesztésére, átalakítására, fejlesztésére.

Ilyen organizmus szerintem gimnáziumi tantervünk is.

<sup>1</sup>Primer racionalnoga nastavnog plana za gimnazije. Preveo *Milan Sevic*. Beograd, 1896. Megjelent mint a Nastavnik melléklete a szerb tanáregyesület költségén.

## A KÖZÉPISKOLAI REFORMTÖREKVÉSEK TÖRTÉNETÉBŐL.

1914.

A XVIII századnak és a XIX. század elejének nagy pedagógiai megújítása után, melyet a Locke, Rousseau, Pestalozzi és Herbart nevek jelölnek legerősebben, az egész további XIX. század és a mi századunk eddig lefolyt része tele van a tanügy és különösen a középiskola reformjára vonatkozó kívánságok hangoztatásával. Nemcsak az iskolával közvetlenül kapcsolatos ú. n. szakkörök, hanem az iskola intézményeitől távolabb állók, idővel mindinkább szélesbedő gyűrűkben, kifejezik bizonyos folytonos láncolatban az iskolával való elégedetlenségüket. Ha csak az elégedetlenség e nyilatkozatait tekintenők a reformszükséglet mértékének, jóformán folytonos reformszükségletről lehetne szó, mely alig talál bizonyos kielégülést, mindjárt újból éled, néha új, néha módosított, néha pedig egyszerűen egyszer már megvolt és újból felkapott jelszavak mellett. Ha azonban nemcsak az elégedetlenség mondott nyilvánulásait tekintjük, hanem a reformszükségleteknek nagyobb szabású alkotásokban, elméletekben és gyakorlatiakban való kifejezésre jutását, akkor a XIX. századtól mostanáig négy nevezetesebb mozzanatot különböztethetünk meg. Az első a XIX. század első tizede, a második a 40-es évek, a harmadik a 70-es évek vége és a 80-as évek eleje és végre az utolsó századunk legutóbbi évei. Könnyű volna a tanügyi mozgalmak e korszakait az európai közoktatásügyben kimutatni, de e csábító feladatra itt nem vállalkozhatunk. Saját magyar közoktatásügyünkben mindenki előtt világos a jelzett időhatárok jelentősége. Az 1806-os Ratio, az 1850-es Entwurf, az 1875-ös reáliskolai tanterv, az 1879-es tanterv és 1882/83-i törvény s a millenniumi kongresszustól, illetőleg kongresszusoktól és az 1899-i tantervrevíziótól a mai napig tartó reformmozgalom azok a mozzanatok, melyekre itt gondolnunk kell.

Ez újabb reformmozgalmak, melyeknek fontos mozzanatai Csáky Albin, Wlassics Gyula, Berzeviczy Albert, Lukács György és részben Apponyi Albert miniszterségének korszakához fűződnek, egyelőre tetőpontra jutottak a mai vallás- és közoktatásügyi miniszter, Jankovics Béla kezdeményezése által. E kezdeményezés folytán volt legújabban alkalma az Országos Közoktatási Tanácsnak a középiskola reformjának kérdésével foglalkozni, amennyiben azt előbb egy a miniszter úr elnöklete alatt tartott ankétszerű gyűlésen, majd egy szűkebb reformbizottság ülésin tárgyalta.

Hogy mindenekelőtt a miniszter kezdeményezését és abból ki-



indulólag a továbbiakat kellő megvilágításban lássuk, legyen szabad ama kezdeményezés történeti előzményeit előrebocsátanom.

A magyar középiskola az 1848 előtti időkben egységes volt, mégpedig, ha a filozófiai kurzust nem számítjuk, 6 évfolyammal. Mai szervezete az 1860-ig érvényben volt Organisationsentwurf szervezetén alapszik. Az Organisationsentwurf által lett a gimnázium nyolcosztályú középfokú intézetté, mely egyenesen az egyetemre készítette elő. Általa jutott a reáliskola is mai közoktatásügyünkbe. Ea a reáliskola eredeti formájában 6 osztállyal és bizonyos tekintetben szakiskolai jellegével nem lehetett a gimnázium versenytársa. Ezzé csak úgy válhatott, hogy a reáliskolának is 8 évfolyamra terjedő szervezetet adtak és másrészt szakszerű jellegének lehető eltüntetésével tartalomban általános műveltséget adó iskolává tették. Ez a lépés, mellyel a középiskolánkban mai napig fennálló dualizmus kezdődik, 1875-ben, az első reáliskolai tanterv kibocsátásával történt meg, és ez a lépés hordta magában az összes későbbi alakulások és egyszersmind az összes későbbi problémák csiráját. Azt a lépést, mely a mindinkább fejlődő, bár sem a közönségtől, sem a kormányoktól mindedig nem eléggé felkarolt reáliskola alapjait vetette meg, sok okból mint új tanügyi lehetőségek teremtőjét üdvös ténynek kell elismerni a retrospektív történetírásnak, hiszen vele kezdődik az evolúció törvényének megfelelő differenciálódás folyamata középiskolánkban, de egyszersmind meg kell állapítania azt, hogy e lépésnek volt egy mozzanata, mely a legtöbb későbbi bonyodalomnak és még inkább az összes későbbi fél és félszeg rendszabálynak okozója volt. E mozzanat és – több mint harminc év vajúdásai után hozzátehetjük – e hibás mozzanat az volt, hogy ezt a 8 osztályú új iskolanemet megfosztották a magyar nemzeti iskolázásnak történetileg legjelentősebb, gyakorlatilag is nagyon fontos elemétől, a latin nyelvtől. Ha akkor aránylag kevés példányban felállított humanisztikus gimnázium mellett – erős, tüzetes latin és görög tanítással – reáliskolát szerveznek bizonyos, a közszükségletnek megfelelő latin tanítással és egyébként újabb műveltségi elemekkel, akkor már 1875-ben a földolgozókban, a szervezet alapkérdéseiben ott lettünk volna, ahová talán csak most, post tot discrimina rerum, küzdelmek és tévelygések árán fogunk jutni, és meglehet, a legjobb igyekezet mellett is csak úgy, hogy a rendellenes növés által létrejött ágelgörbüléseket és bütyköket egészen kiküszöbölni nem fogjuk tudni. A történeti folytonosságnak egyik legfontosabb pontján idegen példa hatása alatt történt erőszakos megszakítását sinylette és sinyli középiskolánk szervezete mai napig.

Egyfelől történeti folytonosság, másrészt a gyakorlati szükség erői hatalmasabbnak bizonyultak a törvény erejénél is. Az 1882-83-i középiskolai törvény, mely az 1875-ös reáliskolai és az 1879-es gimnáziumi tantervek által belső tartalommal megtöltött kereteket állandósította, alig pár évvel életbelépése után alapszerkezetében recsegni és ropogni kezdett. Ennek a törvénynek, mint a reávonatkozó parlamenti tárgyalásokon Trefort miniszter mondta, szervezet és tanterv dolgában leglényegesebb vonásai ezek lettek volna: 1. hogy egyszersmindenkorra megszüntette az egységes iskolát, 2. hogy a

középiskola egyik ágába, a reáliskolába nem vette fel a latint, 3. hogy a gimnáziumnak meghagyta a görögöt. A törvény által megalkotott új középiskola tanítványainak még egy raját sem bocsáthatta ki, mikor 1889-től e jellemvonások hivatalos eltörlése vagy legalább is eltörlésének szándéka kezdődött.

1887-ben szervezi meg Trefort miniszter a főreáliskolai latin tanítást, mely, bár a törvény betűjének megtartásával fakultatív marad, mégis olyan kedvezményekben részesül, mint mellette egyetlen egy rendkívüli tárgy sem. 1889-ben bejelenti aztán Csáky miniszter a parlamentben a gimnáziumi görög nyelvi tanítás kötelező voltának megszüntetésére vonatkozó szándékát és vele egyidejűleg beleveti a tanügyi közvéleménybe – sajnos, megint idegen, nevezetesen németországi törekvésekben keresve az ösztönző példát – az egységes középiskola gondolatát. A bejelentést tettek követik, melyek az 1882/83-i legislatív alkotást eredeti mivoltából egészen kiforgatják, illetőleg kiforgatni akarják. 1890-ben létrejön az ú. n. görögpótló törvény, mely nemcsak a gimnáziumi szervezetbe hozza a bomlás elemeit, hanem beleviszi egy addig ismeretlen intézkedéssel, a tanulósnak bizonyos tanulmányzakokra vonatkozó kettéosztásával a pedagógiai egység megbontását magukba az intézetekbe. 1892-ben pedig az egységes középiskolára vonatkozó ankét ülésezik, melynek gyakorlati következményei a bekövetkezett politikai események miatt nincsenek ugyan, de hogy milyen könnyen lehettek volna, arra a mai történetíró előtt meglepő bizonyosságul szolgálnak az Országos Közoktatási Tanácsnak az egységes középiskola eszméjét csodálatos egyértelműséggel helyeslő megállapodásai. Az egységes középiskolából, mely az 1882/83-i alkotásnak, illetőleg az ötvenes évekkel megindult differenciálódási folyamat eredményeinek egyenes ellentéte lett volna, Csáky miniszter távozásával nem lett semmi, és a középiskola gyökeres átalakításának terve egyelőre a távolabbi jövő kódéba szállván, helyébe Wlassics minisztersége alatt, 1896-ban a tantervek revíziójának követelése lépett, de majdnem egyidejűleg vele feltűnt, először az 1896-i millenniumi tanügyi kongresszuson, majd 1897 elején egy miniszteri leiratban az egyenlő jogosítású középiskolának eszméje. Ez eszme, mely az irodalomban már régebben jelentkezett (1. pl. a Magyar Tanügyben egy svájci tanár értekezését), egy nagy testület tanácskozásában, illetőleg hivatalos enunciacióban tudtommal nálunk jelent meg először; annyi mindenestre bizonyos, hogy pl. a hivatalos Németországot erre nézve pár évvel megelőztük (1900-ban mondta ki az ismert császári rendelet a különféle középiskolanemek elvi egyenjogúsítását). Az egyenlő jogosítású középiskola gondolata ket-tőt egyesített magában. Egyrészt azt, hogy a középiskolának régi differenciáltsága megóvandó, sőt a differenciálódási folyamat esetleg elő is mozdítandó, másfelől, hogy a differenciált típusokban is fenn-tartandó, illetőleg létesítendő közös műveltségtörzs megszilárdításá-val és a típusoknak legjelentősebb mozzanataikban egymáshoz való közelítésével a középiskolák egyenlő értékűkké teendők mind aa általános műveltség, mind pedig a felsőbbfokú tudományos képzés megalapozása szempontjából, és a különféle középiskolai típusok egyenlőértékűsége alapján megteremtendő azoknak egyenjogúsága is.

Míg az egyenlő jogosítás eszméje 1896-tól, illetőleg 1897-től kezdve a későbbi alakulások vezetőcsillagául jelentkezett, serényen folytak az Országos Közoktatási Tanácsban, illetőleg a minisztériumban a tanterv revíziójára vonatkozó munkálatok, melyeknek első eredményei az 1899-ben megjelent, mai napig érvényes új gimnáziumi és reáliskolai tantervek voltak. E munkásság eredményeinek publikálása folytatódott azután 1905-ben a Gimnáziumi Utasítások megjelenésével és tulajdonképpen csak 1912-ben fejeződött be a Reáliskolai Utasítások közzétételével. Míg a régi törvény alapján megindult e munkálatok a Reáliskolai Utasítások megjelenésének késése miatt még befejezve sem voltak, azalatt máris készült 1908-ban Lukács György minisztersége alatt a középiskolák szervezésének egy újabb fázisa. Lukács miniszter 1906-ban, miután már 1905-ben az érettségi vizsgálatról új szabályzatot adott ki, 7 §-ból álló törvénytervezetet terjesztett egy ankét elé. Ez a törvény hivatva lett volna az egyenlő jogosítású középiskola jelszava alatt az 1882/83-i XXX. törvényben körülírt szervezetet alapjában átalakítani. A tervezet szerint a különféle középiskolai típusok egy tárgy kivételével teljesen egyenlő tantervvel működtek volna, mégpedig a közös műveltség-törzs magában foglalta volna egységes módon a latint is. Az említett egy tárgyra nézve a tanulóknak szabad választásuk lett volna, mégpedig választhattak volna a görög, a francia, az angol, az olasz, kémia és ábrázoló mértan között. Ennek a középiskolának, mely egy tárgy kivételével egységes lett volna, természetesen megett volna az egységes jogosítása is. Ebben az érdekes kísérletben, mely az egységes és az egyenlő jogosítású középiskolák eszméinek bizonyos konglomerátuma, mindenesetre el kell ismernünk a gondolat komolyságát és következetességét. Következetes volt e gondolat különösen abban, hogy gondoskodott ugyan a szervezetnek nagyon differenciált sokágúságáról, de amellet szilárd, egységes alapra helyezte az egyenlőjogúságot, különösen azért, hogy a latint kötelezővé tette az összes középiskolai típusokra nézve és így kiküszöbölni kívánta azt az eredendő hibát, hogy ne mondjam, kóros anyagot, mely az 1875-i reáliskolai tantervvel, illetőleg az azt szentesítő 1882/83-i törvénnyel közoktatásügyünk szervezetébe belejutott. A tervezet hiánya csak az volt, hogy egyfelől a tantervnek bizonyos túltömöttségét idézte volna elő, esetleg a tanítás szoliditásának rovására, másfelől egymás helyettesítésére alkalmasnak tekintett oly disciplinákat is, melyeknek egyenlőértékűsége kétséges. Lukács törvénytervezetéből nem lett törvény. Politikai életünk viharos fordulatai, melyek közéletünk sok területén talán rombolólag hatnak, a középiskolára nézve ez alkalommal is konzerváló erőknél bizonyultak, amennyiben általuk a gyökeresebb átalakulást tervező miniszter előbb tűnt el a politikai színpad süllyesztőjében, mintsem terveit valóra válthatta volna.

1906-tól 1913-ig hivatalosan, azaz a kormány részéről – a Reáliskolai Utasítások megjelenését nem számítva – a középiskola szervezetét és tantervét illetőleg nem történt semmi újabb lépés. De azért a középiskolák reformjának gondolata és különösen a gimnáziumok és reáliskolák egyenlő jogosságának követelése nem aludt el. A magyar középiskolai tanárság, a magyar középiskola kiépítésén és ja-

vitásán folytonosan dolgozó e közösség, melynek érdemei oly ritkán részesülnek kellő méltánylásban, tartotta ébren e gondolatot és e követelést. 1906-tól a legutolsó időkig folytonosan alakulnak és dolgoznak a középiskolai tanáregyesület reformbizottságai és mellettük dolgoznak az egyesület közgyűlése és az egyesület számos köre a reform kérdésein. E reformbizottságok közül időre és eredményeinek értékére nézve első helyen említendő a matematikai reformbizottság, mely munkájának eredményeit egy nagyszabású, nemcsak a hazai tanügyben számottevő, hanem a külföldön is nagy figyelemre méltatott kötetben foglalta össze; ezt követi az időrend sorában a földrajzi, a modern filológiai, természetrajzi és a történelmi reformbizottság. Ezeknek munkája részben új lendületet nyer, részben utólagos igazoláshoz jut Jankovich Béla miniszternek nagyjelentőségű kezdeményezése által.

Mielőtt ezt magát ismertetnők, illetőleg a történelmi tények láncolatába illeszteni, szükségesnek látszik még, hogy a középiskolák reformkérdésének amaz előzményein is röviden végigtekintsünk, melyek a külföldi közoktatásügyben mutatkoznak, amennyiben az ránk hatással volt, illetőleg nekünk például szolgálhatott. Azok az országok, melyek itt számunkra fontosak és amelyeknek hatását közoktatásügyünkre kisebb-nagyobb mértékben tapasztaltuk vagy legalább is várhatjuk: Ausztria, Németország (és ezen belül elsősorban Poroszország, mellette mindjárt Württemberg) és Franciaország. A többi ország, a legműveltebbek is közülük, esetleg érdekes tanulságok forrásai lehetnek számunkra, mutathatják talán a fejlődés oly formáit, melyeket egyéb hasonlóságok alapján (pl. terület nagysága, politikai helyzet stb.) hozzánk átvihetőnek vélhet oly gondolkodás, mely pedagógiai alkotásokat is analógiák alapján máról-holnapra átalakíthatónak vél – de ezek a többi országok, akár a közel Olaszországról legyen szó, akár a távollevő skandináv országokról vagy a nagyműveltségű Angolországról vagy épen az új kultúrájú Északamerikai Egyesült Államokról, amikor már a múltban megvolt hatásokat vizsgáljuk vagy a legközelebbi fejlődés tényezőit keressük, alig jöhetnek számba. Csak ott lehet és kell majd esetleg ezekre is tekintettel lennünk, ahol nemcsak egyes országok speciális viszonyainak rajzát tesszük egybevető megfontolás tárgyává, hanem többé-kevésbé egyetemes, az egész művelt világ mai közoktatásügyében egységes módon mutatkozó vonásokra alapítjuk pedagógiai következtetéseinket

Ausztria már szomszédságánál és vele való államéleti kapcsolatunknál fogva számunkra mindig jelentős volt, és az az idő, az Entwurf korszaka, melyben tanügyünk is ugyanúgy volt szervezve és vezetve, mint az övé, hatásának nyomait meghagyta a mai napig fejlődésünkben. (Hogy e hatás üdvös volt-e, mint némelyek vélik, vagy pedig ártalmas, mint igen előkelő oldalról már ismételt hangzhatták, annak fejtegetése most nem tartozik ide.) Hogy az újabb időkben Ausztriánál sokkal erősebben Németország hatott közoktatásügyünkre, különösen az elméleti és irodalmi törekvésekre, de tantervi alkotásokra is, az mindenki előtt világos, aki elfogulatlan, és nem mindenáron eredetiségi vagy prioritási igényeket támasztó

elmével vizsgálja legújabb középiskolai fejlődésünket. Ami az 1879-i tanterv, mindeddig nemcsak legértékesebb, de legeredetibb tantervi alkotásunk óta nevezetesen a tantervi alkotás és a methodikai elmélet és gyakorlat terén történt, az kevés kivétellel Németország, mégpedig elsősorban Poroszország és mellette Württemberg példáján indult. Az 1899-es tantervnek a mélyebbre ható pedagógiai történetírás előtt örökké sajátságos jegye marad majd az a körülmény, hogy a nemzeti jelleg erősebb érvényesítésének jelszava alatt megindult revíziónak ez eredménye oly fontos tanulmányzakokban, mint a történelem és latin, a régi tantervnek legfényesebb részleteiben, kimutathatólag németországi, részben porosz, részben württembergi példák után indult. Azóta is, bár talán egyik-másik pontban némi prioritást is lehetne kimutatni, így, mint e jelentés már említette, az egyenlő jogosítás kérdésében, továbbá a tanárképzésre vonatkozó egyes irodalmi kezdeményekben, meg a reformbizottságok egyikének-másikának, különösen a matematikáinak működésében, a legtöbb kezdemény ezen a téren – egyelőre nagyobbára számottevő gyakorlati, legalább hivatalos, következmények nélkül – német példán indult. Tudjuk, hogy az a reform is, melyet a jelenlegi miniszter úr kezdeményezett, mint azt jelezte is, részben a német reformközépiskolák hatása alatt indult, amint e hatás némileg már régebben is közreműködött az első magyar reformgimnáziumnak, t. i. az Országos Nőképző Egyesület leánygimnáziumának eredeti szervezetében, illetőleg tantervében. Hogy Franciaország is hatott, az sem szorul hosszabb bizonyításra. Hatott már Trefort idejében pl. az egészségtan oktatásának fakultatív behozatala dolgában, hatott akkor pedagógiai irodalmának egy inkább érdekes, mint értékes jelenségével, Fray „La question du latin” c. könyvével, és hatott legújabb iskola-reformja után is pedagógiai köreinkre a maga gazdagon differenciált, de teljesen egyenlő jogosítású középiskola-rendszerével.

Ezeket az országokat, melyek máris hatottak, kell elsősorban tekintenünk, ha a külföldi tanügy mai állapotát is pedagógiai megfontolásaink egyik tényezőjévé akarjuk tenni. De előre is tudnunk kell, hogy akármennyire tegyük is az utóbbit, magában az alkotásban nem szabad semmi idegen tanulmányi rendszert egyszerűen követnünk vagy épen lemásolnunk, legyen bár az a legtetszetősebb vagy a maga helyén legcélszerűbb is. Közoktatásügyi alkotásainknak mindig belső szükségleteinkből, saját történeti fejlődésünk indítékai-ból kell sarjadzaniok, soha pusztán külföldi kezdeményezések újításra sarkaló erejéből. A történeti folytonosság megszakítása sehol sem bosszulja meg magát annyira, mint a közoktatásügy terén, az állami életnek emez egyenesen a többi szellemi folytonosságok iránti érzék nevelésére szánt orgánuma terén. És sohasem szabad felejtenünk azt, hogy oly új szervezet, mely nem a honi földben, nem történeti előzményeiben gyökerezik, nemcsak új tanterveket, nemcsak új methodikus utakat és utasításokat, új tankönyveket követel – ezeket persze valahogyan még előteremthetnők -, hanem követelne új tanárokat, új adminisztratív erőket, új szülőket és egészen új társadalmat is, ezek pedig természetesen nincsenek és nem szerezhetők. Azokat az ellentéteket, melyek a nevelő és nevelendő nemzedékek, a fel-

vevő élet és társadalom és a beléje lépő ifjúság között amúgy is vannak, és amelyek disszonanciáit éppen a mi korunk érzi oly bántó módon, mesterségesen növelni ép annak az intézménynek szabad legkevésbé, mely legfontosabb szerve annak a műveltségnek – s ez minden pedagógiai ténykedésnek legjelentősebb mozzanata, sok kiváló gondolkodó szerint egyedüli tartalma, – hogy a nevelő nemzedék a múlt legértékesebb szellemi javait átadja a következő nemzedéknek. A külföldi példa, ismétlem, nem lehet indíték vagy kiinduló pont tanügyi alkotásokban, legalább oly államban nem, melynek, mint hála Istennek a miénknek, majdnem másfél évszázad, az első Ratio óta van elvszerűen rendezett tanügye, és amely egy emberöltővel ezelőtt tudott a maga erejéből, a maga szellemi tartalmának számbavételével, oly tantervet teremteni, melyet az akkori Németország legnagyobb, mai napig hazájában túl nem szárnyalt középiskolai pedagógusa, t. i. a nagyhatású Frick „Beispiel eines rationellen Lehrplans” cím alatt közölt, egyik középiskolai intézményét pedig oly előkelő kiadvány, mint Langlois féléhivatalos kötete, „La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire” részletesen ismerteti, de ismertetik és tanulságos példának állítják oda német, angol, olasz szerzők, és methodikai hajtásaira talán e jelentésem írásával egyidejűleg irányítja kormánya figyelmét Ausztria egyik legismertebb tanügyi történetírója, aki pár héttel ezelőtt nálunk járt.

Az előbbi sorokban megnyilatkozó nemzeti önérték, a tanügyünk legközelebbi múltja és jelene iránt való tisztelet, azt hiszem, csak üdvös attribútumai lehetnek egy komoly bizottságnak, mely nem áll mindenáron újító, mindenáron a régit sutbadobó pedagógiai sznobizmus és radikalizmus szekerét toló emberekből, hanem olyanokból, kik történeti tudással és rajta alapuló pedagógiai meggyőződésekkel a középiskola javítására és nemesbitésére törekednek, kik egyszóval nem rombolni, hanem alkotni akarnak, kik nem könnyelmű revolúciót, hanem reformot akarnak. Ilyen férfiaknak a külföldi példa csak a hazai fejlődés szemléletéből eredő tanulságok kiegészítője, megerősítője, kiigazítója lehet, támogathat mutatózó szükségletek kellő felismerésében, biztathat vagy óvatossá tehet, sürgethet gyorsabb haladásra vagy óvhat könnyelmű sietéstől. Ha ilyen elvi alapon állunk, egész érdeklődésünkkel és figyelmünkkel fordulhatunk a külföldi középiskoláknak számottevő, illetőleg a mi célunk szempontjából számbajövő jelenségeihez.

Számot tarthat figyelmünkre és biztathat reformáló munkáságunk megindítására mindenekelőtt az a körülmény, hogy az említett államok mind tele vannak reformtörekvésekkel, mindben történtek legújabbban nagyjelentőségű hivatalos reformok, illetőleg már régebben megindult reformokat elfogadó és megerősítő fontos lépések.

Elüljár itt Poroszország, először is annyiban, hogy a múlt művelődési hagyománya iránt való nemes ragaszkodást egybe tudja kötni a szükséges újítás nagy lendületével, szóval a műveltség-ideálokban való konzervativizmust józan kultúrpolitikai liberalitással az egyenlőjogúság kérdésében és a reformintézetek legitimálásában, másfelől abban is, hogy az új úton, melyre 1900-ban az ismert császári rendelettel lépett, biztosan és tántoríthatatlanul megy előre.

A régi műveltségideálokhoz való szívós és óvatos ragaszkodásnak példája Württemberg, mely csak legeslegújában, a múlt években engedett egy kissé szervezetének és tantervének fenntartásából, de mégis csak engedett. A babozó, bátortalan, saját kezdeményeit ~csak lanyhán, vagy sehogy sem támogató, saját reformjainak eredményét be nem váró, hanem azt újabb reform talpalással vagy fejeléssel le-  
rontó, tehát inkább elijesztő, mint biztató, de azért tanulságos példa Ausztria, melytől a tanügy terén minden tekintetben legkevesebbet tanulhatunk, mely szervezet, tanterv és mindenekelőtt tanító eljárás dolgában Európa összes tőlünk nyugatra eső államai közül, úgy látszik, a legelmaradottabb, és azokat az eredményeket, melyeket némelyek dicsérnek, csak az erős, hagyományos fegyelemnek köszöni, melynek a tanárok is mint tisztviselők, de a tanulók is, különösen terhes házi munkásságuk szigorú ellenőrzése útján alá vannak vetve. Egy másfajta példáját a nem egészen biztató és semmiesetre sem utánzandó reformeljárásnak mutatja Franciaország. Ez a nagy kultúrájú ország, mely egyebekben való nagy rugalmassága és újításvágya mellett a tanügy terén sokáig egyéb szellemi alkatához képest jelentékeny konzervativizmust mutatott és a közvélemény egy részének és irodalmi ostromoknak sokáig ellen tudott állani, végre 1902-ben radikális reformra határozta el magát és a sokat elegegetett esprit gaulois könnyedségével, régi értékeknek nem elegendő kimelésével, újításokba fogott és megteremtett egy első pillantásra bonyodalmasnak látszó, de tulajdonképpen igen szellemesen kigondolt szervezetet az alsó ciklusnak ketté, a felsőnek négyfelé osztásával. S ma, alighogy egy évtized választja el e reformtól, sok számottevő oldalról panaszkodnak e reformok eredményei ellen, sőt azt a súlyos vádat emelik ellenük, hogy e reformoknak részük van ama nagy nemzeti kincsnek értékvesztésében, melynek aranycsengésében és nemes fényében mi itt a Kelet határán is tudunk gyönyörködni, t. i. a francia nyelvében. Nem lehetetlen, hogy mielőtt még ez évtized bezáródik, Franciaország tanügye visszatér egyik-másik tekintetben, hogy az ő nyelvén szóljunk... aux premiers amours. De ez már a jövő zenéje, melyről bizonyosat még nem tudunk. Ami az - 1900-tól 1913-ig számított - jelent illeti, reformtörekvésekkel, illetőleg reformtényekkel van tele az említett országok középiskolai oktatásügye. Könnyű volna megmutatni, - de minek a példákat szaporítani - hogy más európai államok, így Olaszország, a skandináv országok, a balkáni államok szintén gondolkodtak az utolsó évtizedben e téren reformokról, illetőleg új alkotásokról.

A reform felé tendál tehát már hosszabb idő óta hazai középiskolaügyünk története és a reform jegyében áll és halad a ránk nézve legjelentősebb külföldi államok mai középiskolája. E két tanügytörténeti tény talán egymagában is jeleznék, hogy elérkezett e téren az idők teljessége, s középiskolánk reformálása nem újító viselkedésgből vagy kodifikálási dicsvágyból eredő kívánság, mint azt némely túlságosan aggodalmaskodó és aggodalmában igazságtalan konzervatív lélek gondolta, hanem történetileg igazolt kultúrpolitikai szükséglet kielégítése.

De vannak magán a szorosán vett tanügy, vagy legalább is a

hivatalos tanügy körén kívül is egyfelől tapasztalati tények, melyek az elfogulatlan államférfiúi belátást reform felé hajthatják, másfelől, hogy úgy mondjam, apriorisztikus tények is, melyek a középiskolák reformját kívánatosnak mutatják.

Első helyen említendő a társadalom magaviselete. A társadalmi élet hullámai, amint az állami élet kopártjait nyaldossák, itt-ott magasra csapva és áradással fenyegetődve, sohasem lehetnek közömbösek a társadalom káoszának méhéből a rendezettség és szervezettség gaea-ját létresegítő állam, illetőleg államférfiú előtt. Ez, rátéve kezét a kor üterére, nem engedhet ugyan minden kis lüktetésnek, de mihelyt számuk nagyon is gyors, vagy lázasan erős, okvetetlenül cselekednie kell. Az pedig tagadhatatlan, és ennek tapasztalása elől nem zárkozhatik el nemcsak az államférfiú, hanem az iskola embere sem, hogy a társadalom nincs megelégedve a mai iskolával – nem a tanárookra és nem a tanító módszerekre, nem az erkölcsi nevelés külső eljárásaira, nem a vizsgálatokra, nem az osztályozásra stb.-re célzok itt – hanem nincs megelégedve a középiskola tartalmával, nincs megelégedve avval, amit és amire tanít. Kifejezésre jutott ez az elégedetlenség néhány évvel ezelőtt egy társaságunk hosszabb felolvasó ciklusán, melynek fontosságát nem akarom ugyan nagyraértékelní, de melynek szimptomatikus jelentősége mégis volt, kifejezésre jut kisebb-nagyobb keserűséggel a napisajtó hasábjain, néha olyanok részéről is, kiket legkevésbé sem lehet e téren dilettantizmussal vádolni, kifejezésre jut sokszor szülők panaszaiban, és végül ott van ez az elégedetlenség – s ez előttem majdnem a legfontosabb – a tanulók lelkében, az ifjúság köztudatában. S ha a társadalom, a szülők elégedetlensége avval, amit az iskola nyújt, oly jelenség, mellyel elmúlt korokban is igen gyakran, majdnem mindig találkozunk, a gyermekek elégedetlensége, az ifjúságnak nem elég mély tisztelete a maga hivatalos és félhivatalos művelődésmenete iránt oly jelenség, mely mellett a legelbizakodottabb iskolai ember sem haladhat el közömbösen. Nem a rossz, tehetőségtelen tanulók panaszát, nem a tanulók között is, mint mindenütt, található csúfolódó és koravén kritikasterek gáncsoskodását értem, hanem azt a hangulatot az iskolanyújtotta műveltség iránt, mely hangulat ma a tehetségre nézve legjobb, érzületre nézve legjámoborrabb, szorgalomra nézve legderekabb növendékekben is kevés kivétellel megvan és amelyet az, aki a gyermekek lelkét a hivatalos felelés percein túl is megfigyeli és kutatja, szomorúan tapasztal. Az a naiv tisztelet, mely egy emberöltővel ezelőtt majdnem minden tanulóban, az erősebbikben önérzettel, a gyengébbikben félelemmel Párosulva megvolt majdnem minden iránt, amire tanították, a latin és a görög, a história és a matematika iránt, az ma nagyon, de nagyon megfogyott – mégpedig, ha nem akarunk igazságtalanok lenni a mai egyetemi képzés és a mai tanárság készütsége iránt, aligha a tanárok hibájából, hanem egyszerűen azért, mert a kor sürgető szelleme, mely ma gyorsabban száguld és gyorsabban hódít, mint valaha, ott kopogtat nemcsak a felnöttek elméjén, hanem a növekedők és serdülők lelkén is. Erre a kopogtatásra nem kell okvetlenül



minden ajtó kitarásával vagy minden zár felpattantásával felelni, de a kopogtatást meg kell hallani, meg kell hallgatni.

De mellőzve a társadalom kollektív pszichéjének szubjektív megnyilvánulásait, van elég objektív tény is, melyről a középiskola gondját viselő embernek el kell ismernie, hogy okot szolgáltat a középiskola reformálására. Ez objektív tények: először a didaktikai praxis, másodsor a tudomány és harmadsor az élet haladása az utolsó emberöltő alatt.

Azok a tanítóeszközök, melyeket egy emberöltővel ezelőtt alkalmaztak iskoláinkban, tanult és arravaló, lelkes és lelkiismeretes tanár kezében, mondanom sem kell, értékesebb eredményekre vezetnek, mint minden modern methodikai bölcsesség és fortély oly tanár kezében, ki az említett tulajdonságok nélkül szűkölködik. Tudomány és kötelességtudás sokkal fontosabb ingredienciái a sikeres oktatásnak, mint minden formális és normális fokozat, direkt módszer és hasonló jó együttvéve. Ez bizonyos. De itt nem is erről van szó, hanem arról, hogy az oktatás methodikájának bizonyos követelményei, melyek újabban felszínre vetődtek és amelyekre nézve bizonyos közmegegyezésre jutottak az újabb didaktikai praxisban és ennek elméletében, visszahatással kell hogy legyenek az iskolák szervezetére és tantervére. Így pl. a modern nyelvekben az élőszóval való beszédgyakorlásnak előtérbejutása, a grammatizálásnak, de még bizonyos tekintetben az irodalmi oktatásnak is hátra- vagy legalább is feljebbtolásával, a tárgyi körök és a függvény fogalmával kapcsolatos számítóeljárások gondolatának hódítása a matematikai oktatásban, a kísérletezés- és mérésgyakorlatok térfoglalása a fizikában, az oekológiai és egyéb biológiai szempontok érvényesítése a természettudományi oktatásban stb. mind oly methodikai lépések, melyek többé-kevésbé visszahatnak a tanítás anyagára, sőt némileg befolyással lehetnek a szervezetnek, különösen a szervezet tagolódásának (pl. élő- és holt nyelvek viszonya, oekológiai és fiziológiai tanítás viszonya a különféle tagozatokban stb.) kérdésére.

A didaktikai újdonságoknál erősebb impulzust adhat a reformra a tudomány újabb haladása. De ezt sem szabad ebben a tekintetben kellesténél többre becsülni. Legyen szabad egy idevágó, talán a tényállás illusztrálására alkalmas kis mozzanatot felhoznom a gyakorló-gimnázium életéből. Egy tanárjelölt sok évvel ezelőtt próbatanítást tartott a római történelemből. A próbatanítást követő és ezt tárgyaló konferencián az egyik vezetőtanár, ki akkor éppen nagyon alaposan foglalkozott az újabb ókori történettudománnyal, nagy komolysággal azt fejtegette, hogy a tisztelt jelölt úr nem ismeri a legújabb irodalmat, hanem úgy látszik, tovább nem jutott tanulmányaiiban Mommsennél. Egy másik vezetőtanár, aki az illető jelöltet a tanári szobában való együttélésből jobban ismerte, mint előbb említett filológus kartársa, némi türelmetlenséggel hallgatta a tudós kolléga fejtegetéseit. Ez a türelmetlenkedő tanár ugyanis sokszor látta az illető jelöltet történelmi óráira készülni és sohasem látta kezében sem Mommsent, sem bármely tudós elődjét, hanem igenis látta, amint jobb forrásokra méltó buzgalommal Visontay, Vaszary és Mangold kis tankönyveiből szedgette nem

csak didaktikai szempontjait, hanem egész tudományát. S nem minden keserűség nélkül fakadt ki aztán: „Vajha ismerné a jelölt Mommsent és azt, ami előtte volt, akár ne is olvasson egész életében semmit a következőkből!” S azt hiszem, legalább az illető jelöltre nézve, kinek ókori historikus volta kimerült alapos Visontay-, Vaszary- és legfeljebb Mangold-kutatásban, igaza volt e kifakadásnak. Ne olvasson ki senki ezekből a sorokból és ebből az adomából kicsinylést a tudomány újabb haladása iránt. Csak azt akartam megvilágítani, hogy az iskola, ha éppen kell, ellehet a tudománynak legeslegújabb vivmányai nélkül, ha egyáltalában igazi, komoly, bár nem is legújabb divatú, tudomány emlőin táplálkozik. Valaki kitűnő középiskolai história-tanár lehet, ha Mommsenen túl nem terjed is római történettudása, de az addig való standardmunkákat ismeri, kitűnő görög-tanár lehet, ha grammatikai tudásában nem haladta meg Curtiust, kitűnő matematika-tanár, ha *csak* – remélem, a *csak* szócskát nem fogja senki félreérteni – Cauchyn és Gauss, Kroneckeren és Weierstrasson alapszik tudománya és pl. a halmazelméletéről akár semmit sem tud, mint ahogy kitűnő középiskolai fizika-tanár lehet, ha csak Max wellig és Helmholtzig jutott el tanulmányaiban, de a quantum-elméletnek talán korszakot alkotó hypothesisait és theoremáit még nem ismeri. De ha ezt mindenki meg fogja is engedni, aki az iskolát nem tudományos újdonságok kirakatának gondolja, hanem a tudományos, de a köztudat által már elfogadott műveltségjavak átadójának, mégis tagadhatatlan, hogy a tudomány haladása, mind tények és fogalmak, mind pedig elméletek és alkalmazásuk dolgában, igenis számottevő indíték lehet újabb iskolai, különösen tantervi reformokra. Ki merne ma már az ős- és ókor bizonyos fejezeteiről úgy beszélni, mint ahogy 30 évvel ezelőtt beszéltek Schliemann és Dörpfeld, az újabb Aristoteles- és Bacchylides-leletek előtt, ki az újabb történelem bizonyos korszakairól a gazdaságtörténelem újabb eredményeinek ismerete nélkül, ki merné csak Magyarország földrajzát is tanítani, aki előtt a Balatonbizottság munkássága terra incognita, ki fizikát Lénárd és Röntgen, kémiát a rádiumkutatók korszakalkotó felfedezéseibe való bepillantás nélkül. De hogy ne csak egyes részleteket tekintsünk, hanem egész tudományágak hatását az iskolára, legyen szabad rámutatni arra, hogy pl. a functio-fogalommal kapcsolatos eljárásoknak, az infinitesimális számítás methodusainak újabb térfoglalása oly gondolkörökben, melyek régebben megvoltak nélküle, amilyen pl. a nemzetgazdaságtan, a statisztika, a pszichológia stb., okvetlenül helyet követel ennek a fejezetnek a magasabbrendű általános műveltség újabb iskolájában. Az a nagy szerep, mely a kémiának jut az újabb mindenszemszemlélet felépítésében, nemzetgazdasági, szociológiai szempontok szerepe a mai politikai és történelmi gondolkodásban, a földrajzi tudomány újabb alakulása – mind oly tényei a tudományok fejlődésének, melyek okvetlenül kell, hogy hassanak a nemzet legműveltebbjeit nevelő iskolák belső szervezetére.

De didaktikánál is, tudománynál is nagyobb terjedelmű és mélyebb hatással kell lennie az iskolára magának az életnek. *Movet vita*

*intellectum*, ezt a jelszót véste a minap egy francia művész arra a plakettre, mely a mai Európa egyik legnagyobb hatású, mindenesetre legtöbbször olvasott filozófusának, Henri Bergsonnak tiszteletére készült. S ha igaz, hogy az élet mozgatja az értelmet, amint bizonyára legalább egyik és másik tekintetben igaz, akkor az is igaz, hogy *vita movet scholam*, az élet mozgatja vagy legalább is kell, „hogy mozgassa az emberiség értelmi munkájának egyik legfontosabb le-téteményesét és továbbadó ját, az iskolát. Az élet mozgatja, azaz mozgassa az iskolát – ez talán még jobb formulázása annak a sokszor, bár többnyire nem pontosan idézett Seneca-mondásnak, mely szerint nem az életnek, hanem az iskolának tanulunk. Ez a mondás csak akkor mond szomorú igazságot, ha élet és iskola máris nagyon eltávolodtak egymástól, ha már a valóságban oly ellentétet alkotnak, hogy oly író, mint Seneca, aki rétor, mikor filozófus és rétor, mikor poéta is, felépíthet rajta hatásos retorikai ellentétet, mely túlélte a századok viharát, túlélte Seneca sok más szentenciáját és összes tragédiáit. Élet és iskola nem ellentétek, azaz élet és iskola között nem volna szabad ellentétnek, nem különbségnek vagy távolságnak sem lenni. Az iskola az életnek egy része, az életnek egy szerve, legroszszabb esetben az életnek egy eszköze, mint ahogy az élet szerve a vallás és a templom, a tudomány és az akadémia, a művészet és a műcsarnok, a technika, az ipar, a kereskedelem a maga laboratóriumaival, műhelyeivel és áruházaival. Ha az iskola és az élet eltávolodtak egymástól, abban lehet az iskola magában véve is hibás, de legfőbb okozója a hibának, a bajnak mégis csak maga az élet lehet. *Vita movet scholam*, vagy talán még helyesebben: *Vita genuit et gignit scholam* – és ha a gyermek rossz, nem első sorban a genitor illetve a genitrix az oka<sup>1</sup>? S az élet minden szerve, melyet nem az élet táplál és mozgat, idővel bizonyosan furcsa artefactummá vagy épséggel petrefactummá, a mesterkélt és megkövesedett csekély értékű példájává lesz. Az iskolának igenis közel kell lenni az élethez, benne kell lennie, de nem lehet, mint azt a Tanács reformbizottságának egy fényestollú tagja nemrég egy folyóirat hasábjain kifejtette, az életnek játékszerű utánczása sem. Jól mondta egy adomából kiindulva, hogy az iskola nem taníthat meg a vasúti jegy váltására, mert ha valahogy megtanítana is rá, az életben, az igazi, a nagy, a forgalmas, a lármás életben újból meg kellene tanulni. Az életet magát csak az életben lehet tanulni. De azért az élet és az iskola között nem lehet távolság, nem lehet ellentét. Csak előbb jól meg kell érteni, hogy mi is az az élet. S ennek eldöntésére egyáltalában nem illetékesek azok, akik ha életről beszélnek, annak csak anyagi vagy legalább is élvezeti oldalát értik rajta, kik az élet folyamában csak a fenekét nézik, iszapját, homokját és esetleg formásra csiszolt kavicsait vagy aranytartalmát, esetleg a folyam partján horgokat és hálókat kivető halászt, de nincs érzékük maga a csodálatos hullámjáték iránt, a hullámok tarján táncoló napfény, a benne tükröződő mennybolt vizének tisztító, atmoszférájának üdítő ereje iránt.

Élet nemcsak az országokat és földrészeket összekötő forgalom, nemcsak a gazdasági munka versenye, a gépek zakatolása, a

társadalmi rétegek küzdelme, hanem élet a gondolat és nyelv finom harmóniája, a beszéd ritmusa, a poézis szárnyalása, a történelmi múlt lüktetése a jelen lelkében stb. Élet nemcsak a ma kulturális, gazdasági vagy politikai munkájának esetleges múltó jelenségei és követelményei, hanem élet, mégpedig, épen mert annyit túlélt és még ma is igazán él, nagyobb energiájú és nagyobb értékű élet sokszor a múlt, még a távoli múlt egy terméke is, melyről az idő porát mindannyiszor lefűjja a kor szele, és mindig megújítva, mindig más szint, más fényt mutat a szemlélő pillantásának. Homeros és Cicero, Platon és Aristoteles épúgy hozzátartoznak az élethez, ehhez a modern életünkhöz, mint a gőzgép és a Röntgensugarak, mint Adam Smith és Marx elméletei. De akármennyire ragaszkodunk is a régi értékeknek valóságos modern életértékekül való megbecsüléséhez, nem lehet félreismerni azt, hogy a modern élet szövedékében a modern forgalmi, a technikai, a gazdasági, a szociális életnek több a szála, mint valaha volt, és különösen a mi nemzeti életünk, mely eddig a kultúra terén mögötte járt a többi nyugati országnak, erősen érzi az utolsó 30 év alatt a modern idők szelét. És ha a már fentidézett tanácsstag egy másik dolgozatában azt írta, hogy ma fokozottabb mértékben van szükségünk a tett embereire, mint valaha, ezt csak úgy érthette, hogy a többi nemzetekkel való érintkezésben jobban használható, a természet erőinek technikai és oekonomiai felhasználásában jártasabb, a speciális tényezők megismerésében és irányításában tájékozottabb és egyszersmind érintkezni, felhasználni, irányítani jobban akaró, energikusabb emberekre van szükségünk. Ez igaz, és amennyiben az iskola e szükségletnek megfelelni képes, az iskolának meg is kell tennie a maga dolgát. Hogy az utolsó harminc év politikai és gazdasági életének haladása így új feladatok elé állítja az iskolát, az bizonyos.

De e feladatok elvállalása persze nem jelenti azt, hogy okvetlenül új disciplinák, szociológia vagy politikai oekonomia vagy technológia stb. foglaljanak helyet az iskolák tantervében, hanem hogy történelmi tanításunk legyen az eddiginél mélyebben szociológiai és oekonomiai, természettudományi tanításunk álljon közelebb a konkrét valósághoz, a természethez, a technikai és technológiai kultúrához, mint eddig tette, jóllehet erre vonatkozó elvi követelések talán sehol sem jelentkeztek oly korán, mint nálunk, 1879-es tantervünkben, az azt követő utasításokban és az ezek igazi szellemét megértő gyakorlatban.

Befejeztük a reform előzményeire vonatkozó szemlénket. Összefoglalva nyugodtan mondhatjuk, hogy saját tanügyi történetünk tendenciája, az európai közoktatásügy legújabb mozzanatainak képe, a társadalom és közvélemény hangulata, a didaktikai praxis és a tudomány haladása és mindenekfelett az élet sodra mind a reform felé terelik a modern középiskolát.\*

\* A fenti fejtegetés az Országos Közoktatási Tanács középiskolai reformbizottságának előadójaként szerkesztett nagyterjedelmű munkálat bevezetése. Magukra az akkori tanácskozásokra vonatkozólag v. ö. az Országos Közoktatási Tanács Nyomtatványait 1914-15-ből, kivált a szakbizottságnak a középiskolai törvénytervezet és tanterv ügyében az elnök (Fináczy Ernő) és az előadó aláírásával az állandó bizottság elé terjesztett jelentéseit. – Az előadói munkálatból való a következő részlet is.

## A LATIN NYELV ÜGYE.

1914.

A question du latin, a latin nyelv kérdése nem egészen új Európa közoktatásügyében. Nem a latinnak a kérdésére általában célok itt, vagyis nem a megtartásának vagy teljes elvetésének kérdésére, bár ez persze szoros kapcsolatban van avval a látszólag másodrendű kérdéssel, hogy ha megtartjuk is, hol kezdjük, illetőleg hová toljuk annak a nyelvnek tanítását, mely a deák iskolának, a Lateinschulenak nevét is adta. Itt egyelőre csak arra a látszólag másodrendű kérdésre gondolunk: a latin nyelv kezdésének, illetőleg a kezdet eltolásának a kérdésére. Ha a régibb svédországi, norvégiai dániai és svájci idevágó tényeket nem nézzük is, és csak Poroszországra gondolunk, mely ezen a téren példaadó volt ránk nézve, s ha itt is nem az elméleti tárgyalásokat vagy magánjellegű kísérleteket nézzük, hanem a kísérletek első hivatalos sanctióját vesszük történeti kezdetnek, vagyis a frankfurti tantervek engedélyezését a porosz közoktatásügyi miniszter által, akkor is majdnem negyedszázados e kérdés, illetőleg egyes esetekben való megoldása is. Nálunk a kérdés tárgyalása szintén majdnem oly régi, mint Poroszországban, sőt míg a frankfurti, altonai stb. tantervek mind csak a harmadikba tolják a latint, nekünk már 1895 óta, tehát szintén közel két évtized óta oly reformgimnáziumunk van, mely mindjárt az V.-be tolta a latinnak kezdetét. E gimnázium a már fentemlített nőképzőegyesületi leánygimnázium, mely a 90-es évek közepén keletkezett nálunk. Tantervének készítői közül három hű maradt a reform gondolatához a földolgozásban, a latin nyelv kezdő oktatásának feljebb tolása dolgában. Némi mérséklése a feljebbtolásnak a leánygimnáziumra vonatkozó 1895-i reformhoz képest mintha náluk is mutatkoznék, de azért egészben véve mégis csak a reform, a latinnak feljebbvitele pártján állanak. A negyedik, az akkori és egyszersmind mostani előadó, mintha hűtlen lett volna a leánygimnáziumi reform egyik főlévéhez, mintha az idő ereje folytán, mint állítólag sokszor tapasztalják, a radikális reformerből a régi birtokot védő konzervatív ember lett volna. Nem ilyen metamorphosisban kell mostani konzervativságát keresni, hanem – és ez talán némileg az előbb említett férfiaknak a feljebbtolást illetőleg mérsékeltebb kívánságára is áll – az akkori reformbátorságnak oka az volt, hogy ott csak leánygimnáziumról volt szó, itt pedig elsősorban fiúiskolákról, ott arról volt szó, hogy a leányokat addig előlük majdnem egészen elzárt műveltségjavakhoz juttassuk, hogy őket, annyira-amennyire, műveltség dol-

gában közelebb hozzuk a férfiakhoz, leendő férjeikhez és fiaikhoz. És ha ez a közelebb hozatal nem is történt a teljes szigorúsággal, hogyha a Cicero– vagy Horatius-interpretatio esetleg nem történik is olyan akribiával, mint a fiúknál, a grammatikai érzék vagy gyakorlottság csekélyebb fokot ér is el, maga az a tény, hogy a műveltségnek ez a területe megnyílt a női nem előtt, hogy a latin és a görög nem marad többé terra incognita, nagy nyereséget jelentett, ha nem is egyéb célból, a jövő fiúnemzedék nevelése szempontjából. Bizonyos, akármit mondjanak is hivatalos optimisztikus jelentések a latint az V.-ben kezdő reformgimnáziumok eredményeiről a latin téren (tudjuk, hogy vannak meglehetősen sötét jelentések is), az eredmények nem olyanok, amilyeneket a fiúknál kívánunk, a fiúknál, akiknél a latin nem új, most belépő műveltségelem, amelynek terfoglalására nézve lehetünk esetleg elnézők, hanem régi, annyiunk előtt nagyértékű kultúrjóság, melyet meg kell óvnunk a károsodástól és értékcsökkenéstől. S valamely tanulmányszak, vulgo tantárgy értéke nem azonos az ú. n. eredménnyel, vagyis a valamely reprodukálási készségben, akár pusztán emlékezetbeliben, akár gyakorlati ügyességben megnyilvánuló végbirtokkal. Szellemi téren a végzett munka nem független, mint fizikai téren, attól a pályától, melyen a kezdettől a végig való elmozdulás végbement. A fizikai munka értéke tudvalevőleg ugyanaz, ha egy kilogrammot akármilyen görbületek mellett emelek egy méter magasságra, de a szellemi munka értékére nézve nem mindegy, hogy milyen úton vagy utakon értem el, illetőleg érettem el ugyanazt az eredményt. Ez a szellemi életnek, illetőleg a szellemi élet irányításának, a pedagógiának oly tétele, melyre sokszor nem gondolnak eléggé, nem gondolnak eléggé a latin nyelv esetében sem. S legyen bár – feltéve, de meg nem engedve – a latin tanításnak ú. n. eredménye vagyis pl. bizonyos fordítási vagy megértési készség ugyanaz, akár 6, akár 8 évig tanulta a növendék, azért még korántsem bizonyos, hogy igazi munkája a gyermek elméjében ugyanaz volt. Az ilyen ú. n. eredmények egybevetése még magában nem dönti el a hosszabb vagy rövidebb idejű tanítás szükségességének vagy üdvösségének kérdését. Hogy milyen értéke van és lehet okos, szép, igazi latin tanításnak éppen a középiskolai oktatás elején, azt a későbbi vagy végső eredményekre épített okoskodás nem döntheti el, még ha – mondottam – ezeknek a végeredményeknek összemérése valaminemű elfogadható alapon, valaminemű exaktsággal történhetné is. S nem is döntheti el a latinnak a szemlélése magában véve.

E jelentés írója előtt alig lehet kétséges, hogy a latinnak, mégpedig a korán megkezdett latinnak hatása, annak igaz eredménye (nem és ezerszer nem annak a pár horatiusi vagy cicerói sornak kinos lefordítását értem rajta, mely jó esetekben a szavak talán 80 százalékának megértésén, 10 százalékának megsejtésén, 10 százaléknak, fontos particuláknak és egyebeknek mellőzésén alapszik, nem is valamely ablativus absolutus vagy gerundivumos constructio felismerését és szétzedését, annál kevésbbé azt a pár széthulló archaeologiai vagy irodalomtörténeti morzsát, melyet sokszor a gimnáziumi korszak legutolsó hónapjaiban felszedni kénytelenek a fiúk, mivel

vizsgálati szabályok és főigazgatók úgy kívánják) nemcsak magának a latin tudásnak nyilvánulásaiban keresendő, hanem sokkal szélesebb körzetben és sokkal mélyebb lelki rétegekben. A latinnak, a korán megtanított latinnak a hatása megvan bizonyára a magyarban, a németben, a franciában, de megvan a természetmegfigyelésben és talán a számolási pontosságban is, és megvan bizonyára a növendék egész intellektuális struktúrájában, talán egész szellemi habitusában, ide számítva igen becses, erkölcsileg értékes vonásokat is. Ne méltóztassék hinni, hogy e jelentés fel akarná frissíteni a régi, egy ideig elhallgatott, újabban megint erősebben fölhangzó danát a formális műveltségéről és a latinnak egyedül üdvözítő erejéről ezt illetőleg. Nem, e jelentés írója korántsem hiszi, hogy a latin nyelvet megilleti valami hegemonia a többi tárgy felett elmeképzés vagy a szellemi nevelés egyéb oldalai dolgában, hanem arról meg van győződve, hogy megilleti különleges hely a korai középiskolai nevelésben a többi tárgy mellett, oly hely, melyet csak ő tölthet be, és melyet nem helyettesíthet más, amint – hogy itt most a többi tárgyakat mellőzzük – a természettudományok betöltik a maguk helyét, melyet nem foglalhat el más tárgy. Más fontos hatása van a növendék elméjére és egész lelkére a matematikának, más a latinnak és más a természettudományoknak. Nem az analysis és synthesis, az inductio és deductio fogalmaira gondolok itt, melyekkel, akármilyen becsesek is Aristoteles óta napig a logikában, oly kevésbé operálhatunk sikeresen a pedagógiában.

Ami a korán tanított latinnak sajátos hatását a gyermek szellemére illeti, az abban áll, hogy a latin az első és a mi iskola-rendszerünk mellett még hosszú időre az egyetlen tantárgy, mely olyan szabályokra tanítja a gyermeket, akármilyen úton jutott is a szabályok ismeretéhez, melyeket egy évezredes történeti hatalom, nevezzük ezt akár a római nyelv géniuszának, akár latin grammatikának, akár Cicerónak, neki diktál, amelynek uralma alól nincs pardon, amely ellen restelkedés és bizonyos hozzátapadó komikum nélkül véteni nem lehet. A matematika ellen sem szabad véteni, de ő legislatíóját és legitimációját folyton magával hordja, neki nem kell törvénykönyv, melyre hivatkozhatnék, hibái maguktól, a próbákból, helyettesítésekből és abszurdumokból bosszulják meg magukat. Az ilyen hibáktól való tartózkodásra és ebből folyó intellektuális erényekre is kell a gyermek elméjét nevelni, de ezek mások, mint azok az intellektuális erények, melyekre a latin oktatás nevel, és megint mások azok, melyekre a természettudományi szakok nevelnek a tárgyakban rejlő, a tapasztalható, kézzel fogható kényszerűségek és az ezeknek negligálásából eredő nehézségek által.

A Jókai peregrinusa, aki elzúllik iskolatársaitól, majd egészen elpusztul, mivel egyszer így próbált conjugálni: sum, sus, élesen példázza a kezdő latin tanítás fegyelmező erejét. Itt egy történeti hatalom van, mely ellen a gyermek nem apellálhat, mely őt az alak, a szó, a mondat, a gondolat, a lélek, a törvény tiszteletére tanítja. Itt nem az evidencia vezet, mint a matematikában, nem a tárgyak vaskorlátai igazítják helyre, hanem a konvenció, egy régi megállapodás ereje, melyben, ha korán nevelik rá, először hallja a törté-

net forrásának finom mormolását, először érzi a történelem, a tradíció erejét, mely más, mint magának az elmének autonóm ereje, és más, mint a természet törvényeinek hatalma. Ezt a fegyelmező erőt nem pótolhatja semmi. Nem pótolhatja az anyanyelv szabályainak ösztönszerű megsejtése és nem pótolhatja egy utánzás útján tanult idegen nyelv hatása. S a latinnak ezt a szigorúságát nem volna szabad enyhíteni akarni – a latinét mondtuk és nem a latin tanárokét – sem játékszerű tanítással, sem valami más nyelv propaedeutikus előrebocsátásával. Az a latin nyelv hadd végezze a maga külön, nem mondhatjuk, a többiekénél jobb vagy érdekesebb, de a többiekétől nem végezhető munkáját egyedül, könnyítés és segítség nélkül. Ne féltsük a kis turáni koponyákat és turáni nyelven nevelkedett koponyákat a korai latin nyelvtanulástól: ami annyi ősüknek Szent István korától Deák Ferencig nem ártott, az nekik sem fog ártani, ők is megérezhetik általa, mint annyian megérezték, a constructio, a forma fegyelmező erejét a szabálytalanság, a destructio, a formátlanság e korában s hadd érezzék meg minél korábban. Egy igen okos embertől hallottam egyszer azt az elmés megjegyzést, hogy az angolok azért oly okosak, mert gyermekkorukban meg kell tanulniok azt a nehéz angol helyesírást. Valószínűleg a magyar gyermekek elméjének sem ártott meg az a nehéz latin nyelv. Hadd tanuljanak belőle és általa továbbra is akribiát és szabálymegtartást előbb a szóban, majd a gondolatban és végül a tettben!

A latin nyelvnek kivetése a legelső gimnáziumi osztályokból mindenesetre oly novum volna, melynek hatását nem tudjuk kiszámítani és bizonyára a kockázatos kísérlettől való félelem volt az, amely a 9 tagú reformbizottság 6 tagját arra a határozatra bírta, hogy a gimnáziumi intézményben maradjon meg a latin nyelv kezdete az I. osztályban.



## A KÖZÉPISKOLAI OSZTÁLYOZÁS ÉS VIZSGÁLÁS RENDSZERE.<sup>1</sup>

Midőn az igen tisztelt szakosztály elé lépek, hogy a középiskolai osztályozási és vizsgálási rendszerre vonatkozó javaslatokkal álljak elő, amelyek hivatva volnának arra, hogy az iskola erkölcsi életét átalakítsák, bátorságot merítsek a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr ama szavaiból, melyeket a minap a kongresszus első összes ülésén hozzánk intézett, midőn azt mondta, hogy a „réginek, mihelyt elkorhadt, a jövőt biztosítani nem szabad”. De volt ebben az ő beszédében még egy másik igen fontos intés is, midőn azt mondta, hogy „sehol sem kell óvatosabban bánni a reformmunkával, mint épen a közoktatás terén”. S itt bizony nagy nehézségek előtt áll a vizsgáló. Kérdés ugyanis, melyik azon intézmény<sup>1</sup> mely annyira elkorhadt, hogy okvetlenül elpusztítandó, és melyikhez szabad csak kegyelettel nyúlni, vagy azt épenséggel megőrizni?

Hogy ebben a tekintetben dönthessünk, azt hiszem, van kritériumunk, mégpedig kettő. Az egyik az, hogy közvetlenül megnézzük, vajjon az illető intézmény, amelyről szó van, megegyezik-e a mi mai erkölcsiségünkkel, vagy nem ütközik-e lépten-nyomon a mi mai erkölcsi érzésünkbe oly módon, hogy abba belenyugodni nem tudunk. S ha azt találjuk, hogy a mi mai erkölcsi érzésünk igazán semmiképen sem fér meg az illető intézménnyel, akkor bizvást mondhatjuk, hogy az intézmény korhadt, az elpusztításától bennünket semmi utilitárius szempontnak, semmi egyéni múltra való hivatkozásnak visszatartania nem szabad.

De van még egy másik kritérium is, mely az előbbinek mintegy az ellenpróbája, és ez az, hogy visszatekinteni próbálunk az illető intézmény keletkezésére, hogy a történelem fonalán visszakísérjük első forrásáig és megnézzük, vajjon az erkölcsiség, mely annak az intézménynek szülője volt nem üt-e el teljesen a mi mai erkölcsiségünktől.

Én mind a két kritériumot próbáltam alkalmazni az osztályozás és vizsgálás rendszerére, különösen az osztályozásra, amint ezt a középiskolai rendtartás előírja, és amint mai nap tényleg gyakorlatban is van. Ami az elsőt illeti: ha azt kérdezzük: megegyezik-e az osztályozás ma divó intézménye a mi erkölcsiségünkkel, csak végig kell tekintenünk századunk pedagógiai irodalmán, az öreg Niemeier

<sup>1</sup> A második egyetemes tanügyi kongresszus középiskolai szakosztályának 1896. június 7-i ülésén tartott szabad előadás.

könyvétől<sup>1</sup> egészen a legújabb értekezésekig, melyeket e tárgyról Európaszerte és nálunk is irtak, és azt fogjuk látni, hogy valamenynyinek aggodalmi vannak az osztályozásnak ma divó rendszerére nézve, és pedig különösen két szempontból: az igazság és a méltányosság szempontjából. Igyekeztek mindenféle érvekkel bizonyítani, hogy nem lehetünk méltányosak és igazságosak osztályozás közben. Már ez magában véve is elegendő volna, hogy gondolkozzunk rajta, mennyiben kell ezt a rendszert átalakítani.

De a másik kritérium, melyet említettem, még határozottabban szól amellett, hogy itt nagy, erős, gyökeres reformra van szükség. Ha ugyanis helyes nyomon haladnak erre vonatkozó történeti tanulmányaim, akkor az osztályozás, azaz az érdem jegy osztogatás rendszere visszavezetendő a renaissance-kornak becsületfogalmára<sup>2</sup> és a belőle folyó *aemulatio*, melyet egyebek között különösen<sup>3</sup> a jezsuiták praxisa tudott oly nagy virtuozitással kezelni és idővel mindjobban fokozni, kitalálva mesterséges eszközöket a gyermekek közti verseny élesztésére, úgyhogy a mai erkölcsiség levegőjében felnevelkedett ember néha valósággal elszörnyűködik azoktól a rendszabályoktól, melyeket e téren alkottak. A növendékeket szinte kényszerítették arra, hogy kitűnjenek, hogy iskolatársaikat fokozatosan felülmúlni törekedjenek, és esetleg árulkodással, feladással is helyre lehetett ütni a kitüntetésen esett csorbát. Már maga a jezsuita Ratio Educationis, a jezsuita nevelőrendszer ez alapvető munkálata<sup>4</sup> nagyon erős dolgokat kíván erre nézve, és a commentatorok, akik ama munkát gondolatait kifejtik és fejlesztik, különösen rendkívül leleményesek az ilyen *aemulatio*t előidéző fogásokban.

Csak jól meg kell tekinteni a becsület azon fogalmát, melyet az imént említett kor ismer, és azon becsületét, melyet a modern erkölcsiség az emberi méltóság fogalmán felépített, és amely a magyar nemzeti lelkiismeretesség leghatalmasabb megszólaltatójánál, Széche-

<sup>1</sup> V. ö. A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Herausg. von W. Rein. Langensalza, 1884. 50. és 51. lap.

<sup>2</sup> V. ö. a renaissance becsületfogalmára, illetőleg hírnévvágyára nézve Burckhardt híres könyvét: Die Cultur der Renaissance, melyet újabban Bánóczi József fordított magyarra, különösen a II. rész 3. fejezetét (Der moderne Ruhm) és a IV. rész 1. fejezetének a becsületérzésre vonatkozó helyeit.

<sup>3</sup> Különösen – de nem kizárólagosan a jezsuiták buzgó alkalmazói az *aemulatio* eszközének. Megtaláljuk azt nagy mértékben a XVI. és XVII. század protestáns iskoláinak praxisában is.

<sup>4</sup> V. ö. az 1586. évből származó első jezsuita Ratio VI. fejezetét, melynek címe: Quibus adiumentis adolescentum studia ad bonas artes capessendas excitari atque infiammari possint? (Ratio Studiorum et Institutiones Scholasticae Societatis Jesu per Germaniam olim vigentes collectae concinnatae et dilucidatae a G. M. Pachtler S. J. Torna II. 170. és a köv. lapokon. E kötet a Kehrbachtól kiadott Monumenta Germaniae Paedagogica V. kötete); továbbá a törvényerőre emelkedett 1599-i Rationak „Reguláé communes professoribus classium inferiorum” című fejezetének különösen 31., 34., 35., 38. és 39. pontját (Pachtler, Tom. II. 392-399. lapon). L. továbbá: Studien über das Institut der Gesellschaft Jesu mit besonderer Berücksichtigung der paedag. Wirksamkeit dieses Ordens in Deutschland von Dr. Eberhard Zirngiebl 162. és 163. 1. – Hogy mily mértékben tudja egy mai ember, mennyire nem fér össze az *aemulatio* modern erkölcsi érzésünkkel, arra tanulságos példa a Bibliothek der katholischen Paedagogik IX. kötetének (Die Studienordnung der Gesellschaft Jesu) a bevezetése, melynek írója Bernhard Duhr S. J., az 57-63. lapon a legnagyobb erőfeszítéssel igyekszik a jezsuita Ratiót az erre vonatkozó vádak alól mentetgetni.

nyinél jelentkezik, midőn azt mondja, hogy az önmegbecsülés „a legtöbb négyfal-közi erény kútfeje”.<sup>1</sup> S össze kell hasonlítani azt a kitüntetés, egyéni hírnév utáni vágyat, mely ama kort jellemzi, a mi lelkiismeretességre és kötelességtudásra alapított erkölcsiségünknek azon fogalmával, melyet ugyancsak Széchenyi alapvetővé tesz a maga elmékedéseire nézve, s amelyre felépíti az emberi megalégedést, midőn azt mondja, hogy a tiszta lelkiismeret az az érzés, mely nélkül „a királyszék rideg pusztaság, vele még a kinpad s vesztőhely sem ijesztő, s elsőtől utolsóig mindenkinek e világ roppant felszínén sajátja lehet, ki becsületesen teljesíti kötelességét”.<sup>2</sup> Az az éles ellentét ama kor erkölcsi felfogása és a miénk között eléggé nyomatékosan hirdeti, hogy az ama kor erkölcsiségén alapuló osztályozási rendszer teljesen elavult. Azon kegyeletől áthatva, melyet nemzeti létünk e jelentős ünnepi esztendejében mindnyájan érzünk e század legnagyobb és legkötelességtudóbb magyarja iránt, bátorkodom így fogalmazni tételeim második pontját:

*Az osztályozás, vagyis az érdemjegyek osztogatása a renaissance becsület fogalmán felépült praxisnak a hagyománya. A velejáró aemulatio oly indulatokat nevel mesterségesen a gyermek lelkében, melyek modern erkölcsi érzésünket nem elégítik ki.*

Midőn azonban ezeket állítom, igen jól tudom, hogy épen a lelkiismeretesség érdekében szükség van arra, hogy ott az osztályban szóljon a gyermek lelkiismeretéhez egy az övénél magasabb lelkiismeret, a tanár ítélő lelke, és megmondja neki, megtette-e kötelességét vagy mennyiben nem tette meg. S tudom, hogy mindenekelőtt szükséges, hogy a szülők pontosan értesítsék arról, hogy gyermekük miképen halad az iskolában, mi a hiánya, mi esetleg a fényoldala, amely mutatkozik.

Erről azonban tüzetesen és oly módon kell a szülőknek értesíteni, hogy azok a házi nevelésben igazán hasznát vehessék. A mi értesítőink, melyeket a harmadok végén osztogatnak, vajmi keveset mondanak erre nézve. Nem kell itt, az iskolai gyakorlat tapasztalt férfiai előtt fejtegetnem, az iskolai karaktereknek mekkora skálája van néha két gyermeknek egy és ugyanazon kalkulusa között. Mit is tegyen a szülő, mikor azt látja, hogy gyermeke „elégséges” osztályzatot kapott pl. a latinból. Ez az osztályzat esetleg azt jelentheti, hogy a gyermek jól érti a szöveget, nagy szóbősége van, de nem tudja a leg-  
elemibb nyelvtani szabályokat. A másik gyermeknél azt jelentheti, hogy a fiú megtanulta ugyan a nyelvtant, de fordítani nem tud. A harmadik talán azért kap elégségest, mert jóllehet tudja a nyelvtant, érti a szöveget, fordítani is tudja, de sohasem tanulja meg a könyv nélkül valót. Azt hiszem, hogy az említett példák eléggé gyakoriak, és a szülő pusztán az eddig divott osztályozásból nem tud eligazodni. Azért gondolom, hogy az iskolának kötelessége pontosan, egész részletességgel tudósíthatni a szülőket arról, hogy hol van a baj, és azon ritka esetekben, mikor erre alkalom van, a gyermek egyéni fényoldalait is kiemelni; ami pedig indifferens, arról legjobb

<sup>1</sup> Széchenyi: Világ. Pesten, 1831. 326. lapon.

<sup>2</sup> Széchenyi: Világ. Pesten, 1831. 54. lapon.

egészen hallgatni vagy vele summarice végezni. Ily tüzetes értesítés szükséges voltának a felismerése formuláztatta velem tételeim harmadik pontját a következőképen:

*Minthogy a mai érdemjegysorozatok adó értesítők csak igen csekély mértékben szolgálhatnak irányadókul a házi nevelés intézésében, hanem nagyobbára csak a szülék hiúságának kielégítését vagy megsértését eredményezik: ezért lépjen a mai érdemjegyes értesítők helyébe évközben időről-időre a szülék tüzetes tudósítása fiaik erkölcsi és értelmi állapotáról, mely tudósítás részletesen rámutasson a gyermek erkölcsiségének vagy tudásának hézagaira, esetleg speciális továbbművelést érdemlő fénypontjaira.*

Tudom és méltányolom is, hogy ha e javaslatom megvalósulna, mily nagy tehet hárulna vele a tanári karra, de ezzel szemben egy kis kompenzációt is nyújt egy további javaslatom, midőn ugyanis azt ajánlom, hogy az év végén csak azok kapjanak bizonyítványt, kik elhagyják az intézetet. Természetesen inkább csak tréfából jegyzem meg, hogy a tanár munkájának könnyítése kedvéért teszem ez indítványt, hiszen ilyenmő könnyítésre Magyarország tanári karának kipróbált köteleességtudásával szemben nincs szükség. Hanem sokkal komolyabb dolog az, mely engem az utoljára említett javaslatra vezetett, t. i. egy elv, melyet én az iskola életére nézve sarkalatosnak tartok, hogy ugyanis az iskola ne egy évre vegye fel a gyermeket, hanem a nevelés egész tartamára. Hadd tudja a növendék egész határozottsággal, hogy nem egy évre, hanem a nevelés egész tartamára szegődik az iskolába, az iskola pedig hadd tudja, hogy neki kötelessége a maga egész folyamán végig nevelni növendékeit. De természetesen a szülékre nézve is legyen meg az a kötelesség, hogy ne vegyék ki minden ok nélkül gyermeküket az iskolából. A ina divó eljárás mellett az év végén egészen szabadjára bocsátjuk a növendékeket, és ily módon egyenesen felhívjuk a szüléket arra, hogy ha nekik valami nem tetszik, ha talán csak szülői hiúságukban sértődtek meg, vegyék ki a gyermeket és járassanak vele végig 4-5 iskolát is, miként egy gourmet végigkóstol 4-5 vendéglőt. Ezek a vándordiákok – tudjuk – valóságos ostorai, csapásai az iskolának, olyanok, mint a vándorpatkányok, melyek ha egy helyen megrágsáltak mindent, amihez férhettek, tovább mennek és elülről kezdik pusztító munkájukat. Tudjuk, hogy sok szülő be sem jelenti a dolgot, hanem egyszerűen kiveszi a gyermeket az iskolából és viszi másikba. Ellenben ha a bizonyítványt nem adjuk ki az év végén – természetesen kivételes eseteket nem tekintve – akkor mindenesetre erősebb lesz a kapocs az iskola és a szülői ház, illetőleg a növendékek között, s ezért így szól tételeim 4. és 5. pontja:

*Az év végén, kivéve a nyolcadik osztályt, csak azon növendékek kapjanak bizonyítványt, akik az intézetet jövőre el kívánják hagyni. E bizonyítványok se készüljenek rubrumok kitöltése alapján, hanem adjanak egy kis jellemzést.*

*Csak a nyolcadik osztály végén kiadott bizonyítvány és az érettségi bizonyítvány tartalmazzon tantárgyanként rubrumokba írt érdemjegyeket.*

Ezzel a kongresszusi ügrendünkben kitűzött időnek megfele-

lőleg röviden végeztem tárgyam első felével, az osztályozási rendszerrel és most áttérek a vizsgálati rendszer tárgyalására.

Itt is könnyű lesz a dolgom. Még a történeti visszapillantást ie elengedhetem magamnak, mert csak a napokban jelent meg e tárgyról egy kis monográfia, a legjobb, melyet nálunk e téren ismerek, mégpedig dr. Tóth Kálmántól, a budapesti ág. ev. gimnázium értesítőjében. E monográfia eredményei meglehetősen megegyeznek azzal, amit én is erre nézve helyesnek tartok, legfeljebb abban térünk el egymástól, hogy Tóth a nyilvános diszvizsgálatoknak kissé nagyobb fontosságot tulajdonít, mint én; ő azt hiszi ugyanis, hogy e nyilvános vizsgálatok által erősödik az érintkezés a társadalom és iskola között, és fokozódik amannak érdeklődése ez utóbbi iránt. Megvallom, előttem sokkal fontosabb az iskolában bizonyos erkölcsi szigorúság, mintsem – feltéve, hogy e nyilvános disz vizsgálatok tényleg fokozhatnák az érdeklődést – az utóbbinak kedvéért elfogadnám a vizsgálatok e fajtát,<sup>1</sup> melyek szintén nemileg a jezsuita praxis által behozott rendszer maradványai. Hanem abban okvetetlenül megegyezem Tóth Kálmán fejtegetéseivel, hogy a vizsgálatnak semmimé szelekciószerű jellege ne legyen, azaz a vizsgálat ne legyen befolyással arra, hogy a gyermek felmehet-e a magasabb osztályba, sőt még az érdemjegyekre – ameddig őket megtartjuk – se lehessen hatással. Ezekre nézve csak a tanári testület megegyező, összefoglaló véleménye lehet irányadó.

Csak ismétlő, methodikus értékű összefoglalások szükségesek, amilyeneket az Utasítások is megkövetelnek, és aminőket pl. a budapesti tanárképzőintézeti gyakorlóiskolában, de másutt is tartanak. Erre vonatkozik tételaim 6. pontja:

*Az évvégi vizsgálatok, akár díszvizsgálatok, akár pedig a szelekció céljából valók, szűnjenek meg egészen, kivéve a nyolcadik osztályt. Helyökbe lépjenek időről-időre nagyobb ismétlő összefoglalások, amelyeknek semmiféle érdem jegy osztogató jellegük ne legyen.*

Midőn azt mondtam, hogy az iskola kardinális kötelességének tartom, hogy a gyermek nevelését elvállalja a nevelés egész tartamára, persze nem értettem azt rajta, hogy minden áron keresztülvigye a növendéket összes társaival együtt mind a nyolc osztályon. Nagyon jól tudjuk, hogy ez – sajnos – sok esetben lehetetlen. Nem beszélek itt most az erkölcsi magaviselet rovata alá eső dolgokról, de jól tudjuk, hogy a gyermek e végigvezetése mind a nyolc osztályon intellektuális szempontból is lehetetlen, és hogy sokszor vannak olyanok, kiket tudásbeli fogyatékoságuk miatt útközben el kell ejteni. Ép ezért kell, hogy a nyolc év folyama alatt bizonyos időpontok legyenek, amelyeken a többi osztálytársaktól való ilyen elválasztás történhetik. Azt azonban egyáltalában nem tartom megokoltnak, hogy ez minden esztendő végén legyen. Már csak azért sem, mert sokszor tapasztalt tény, hogy sok gyermek, részint a népiskolai rossz előkészítés, részint pedig más ok következtében eleinte nem képes ugyan a többiekkel együtt haladni, későbbben azonban igen szépen lépést tart

<sup>1</sup> Magától érthetőleg Tóth is tiltakozik az ellen, hogy a vizsga „üres parádé” legyen, amint azt egy Frickből helyesléssel átvett idézete is mutatja. (21. lapon.)

velők. Ha ilyen gyermeket elejtünk, mielőtt még beleélte volna magát az iskolai életbe, talán sohasem lesz belőle valami. Megvan még a szélső esetet tekintve az az anomália is, hogy olyan gyermek, ki sehol sem bírja meg első tanulásra az új anyagot, esetleg kénytelen minden osztályt megismételni és így 16 évig a gimnáziumba járni. Szükségesnek tartom tehát, hogy két olyan időszak legyen, amelyben szelekció történjék, mégpedig a harmadik és a hatodik osztály után. Azért épen ez osztályok után, mivel ez felel meg középiskolai oktatásunk belső, azaz tantervi tagolódásának is. Természetesen akárhányszor előfordulhat az az eset, hogy a tanári kar már előbb is, a harmadik, illetőleg a hatodik osztály vége előtt is szükségét látja a gyermek elkülönítésének, és előbb is figyelmezteti a szüléket, hogy gyermekük nem teljesíti kötelességét, járassák tehát esetleg más iskolába. Ez a tanári kar kötelessége ugyan bizonyos kivételes körülmények között, de rendszeren nem fogja a gyermeket a három-három éven belül elejteni. Hogy mi történjék azokkal a gyermekekkel, kiket a tanári testület véleménye a harmadik vagy hatodik osztály után képteleneknek ítél a fellépésre, arra nézve is van, sokakra nézve valószínűleg új, és félek, idegenszerű indítványom.

Én t. i. szeretném, ha szakítanánk avval az eddigi gyakorlattal, hogy az elégtelen előmenetelű gyermekkel egyszerűen ismételtetjük az évet, vagyis újra lemorzsolatjuk vele az egész évet, amit már egyszer hallott, és amiben akárhány oly része van, amelyet nagyon jól ismer; az ilyforma ismétlődő tanítás sikereért az iskola igazán nem vállalhatja a felelősséget. Szükséges volna tehát, hogy a fellépésre képteleneknek ítelt gyermekek számára egy külön javító osztály állíttassék, amelyben kevés gyermekkel egyéni módon lehesen foglalkozni és azokat a hiányokat pótolni, amelyeket az egyik vagy másik gyermek tudása mutat. A dolog kivitele igen egyszerű: Minden esztendőben van rendszeren két javító osztály; az egyikbe járnak azon gyermekek, kik a harmadik rendes osztály után, a másikba pedig, kik a hatodik osztály után nem léphetnek fel a magasabb osztályba. Jó és eredményes tanítás mellett megtörténhetik az is, hogy nem minden évben kell két javítóosztály, sőt megeshetik, hogy valamely évben javítóosztályra egyáltalában szükség nincsen. A gyermekek egy része, mégpedig remélhetőleg nagyon túlnyomó része nyolc év alatt végzi az iskolát, egy másik része kilenc év alatt, egy harmadik része pedig csak tíz év alatt.

Ha valamely gyermek még a javítóosztály elvégzése után sem tudná annyira vinni, hogy felmehessen a legközelebbi magasabb osztályba (a IV.-be, illetőleg VII.-be), az ilyen gyermek rendszeren ne folytathassa középiskolai tanulmányait. Csak rendkívüli esetekben tehető erre nézve kivétel, pl. ha betegsége akadályozta haladásában, vagy ha még nagyon fiatal, ami ma már majdnem ki van zárva az incipiensek korának szigorú ellenőrzése mellett. Ilyen kivételes esetekben még egyszer ismételtetheti a gyermek a javítóosztályt, különben nem, mégpedig már azért sem, mert erkölcsi szempontból is nagy baj a jelentékeny korkülönbség az együtt járó növendékek között. Ezek alapján fogalmaztam tételeim 7. és 8. pontját a következőképen:

*Szelekció csak kétszer legyen a nyolc év folyamán. Először a*

*harmadik, másodszer a hatodik osztály után, mind a kétszer nem vizsgálat, hanem a tanári testület összefoglaló véleménye alapján. Akiiket a tanári testület háromévi tapasztalata a feljebb lépésre képteleneknek ítél, azok egy külön javítóéven kénytelenek átmenni. Csak ennek elvégzése után mehetnek fel a IV., illetőleg a VII. osztályba. Aki e javítóosztály elvégzése után sem mehetnek fel felsőbb osztályba, közönségesen nem folytathatják többé nyilvános középiskolai tanulmányaikat. Csak kivételes esetekben (igen fiatal gyermekeknél) engedhető meg a javítóosztály ismétlése.*

*Az első és második triennium idején belül a tanári testület az előmenetel szempontjából csak tanácsolhatja a szüléknek, hogy vegyék ki gyermeküket a gimnáziumból, illetőleg reáliskolából, de reá nem kényszerítheti (ide nem számítva természetesen az erkölcsi magaviselet szempontjából való rendszabályokat).*

Természetes, hogy az említett javítóosztályok csak azok számára valók, kik a harmadik, illetőleg a hatodik osztály után vetettek vissza. De ha még az utolsó két év alatt is annyira elhagy valakit a szorgalma, hogy a VIII. osztály után az iskola nem bocsáthatja el jó lelkiismerettel, akkor kell, hogy az iskolának joga legyen hozzá, hogy ne adja meg neki a VIII. osztályú bizonyítványt; de a VIII. osztály e gyenge növendékei számára már nem lehet javítóosztályt létesíteni; ezeknek már saját szorgalmukkal kell a mulasztásokat pótolniok. Ezeket, valamint az érettségi vizsgálaton meg nem felelőket – véleményem szerint – kivétel nélkül csak egy év múlva szabad újra vizsgálatra bocsátani. Legyünk inkább óvatosak a „buktatás”-sal, de ha már buktattunk, gondoljuk meg, hogy néhány hónap alatt nem szerezheti meg a növendék a hiányzó tudást. Erre legalább is egy év szükséges. Tétéleim 9. pontja ezért így szól:

*A nyolcadik osztály végén meg nem felelők, valamint az érettségi vizsgálaton bukottak számára nincsen javítóosztály. De azért mégis kivétel nélkül csak egy év múlva jelentkezhetnek újabb vizsgálatra.*

S evvel elérkeztem az érettségi vizsgálatához, amelyről itt, minthogy tulajdonképen témám keretén kívül esik, nem nyilatkozhatom bővebben. Csak egy-két megjegyzést kívánok rá nézve tenni. Az érettségi vizsgálatot nem mint a középiskolai tanulmányt befejező, hanem egyenesen mint az egyetemre képesítő vizsgálatot kell tekinteni. Minden egyéb jogot, melyet ma hozzáfűzünk az érettségihez, meg kell adni már a VIII. osztályú bizonyítvánnyal ellátott ifjúnak is. Ebben a tekintetben történt már újabban engedmény: megadták a végzett VIII. osztálynak az önkéntességi jogot. De még tovább is kell menni: meg kell adni a VIII. osztályt végzett tanulóknak azt a jogot is, hogy a posta- és táviróti, a vasúti tisztképző stb. tanfolyamokra beiratkozhasanak, illetőleg meg kell nekik adni a minősítést mindazon hivatalokra is, melyek számára a mai minősítési törvény (1883:1. t.-cikk) érettségi bizonyítványt követel. Ez már azért is szükséges, hogy az érettségi vizsgálatot lehetőleg magas színvonalra lehessen emelni, és ne kelljen azt a közvetlenül gyakorlati pályákra menő tanulók kedvéért folyton süllyeszteni, mint ma igen gyakran történik. Tétéleim 10. pontja ezért így hangzik:

*Az érettségi vizsgálatnak kizárólag csak az egyetemi tanulmányokra jogosító jellege legyen. Minden egyéb mai nap hozzákötött jog megadandó a nyolcadik osztály bizonyítványával ellátott ifjaknak is.*

Ezennel végigmentem pozitív javaslataimon, amelyeket negatív formulában bátorkodtam összefoglalni, midőn azt mondtam tételeim élén, hogy *a középiskolai rendtartás IV. és V. fejezetének az osztályozás- és vizsgálásra vonatkozó intézkedéseit nagyobb részét elavult hagyományokból örököltük, melyek nem felelnek meg többé a mai kor erkölcsi érzésének és pedagógiai belátásának, és azért ez intézkedések gyökeres reformra szorulnak.*

Befejezem előadásomat. Már ennek fogyatékoságánál fogva sem kecsegtetem magamat avval, hogy meggyőztem volna önöket javaslataim helyességéről. Jól tudom azt is, hogy nem valósíthatók meg ez idő szerint; de remélem, hogy idővel, nem is igen hosszú idő múlva meg fognak érlelődni a megvalósításukhoz szükséges körülmények.



## TANÁÉ ÉS TUDÓS.

1902.

Magas színvonalú eszmecsere folyt nemrég a német folyóiratok hasábjain egy kérdésről, mely méltán számíthat minden középiskolai tanár érdeklődésére. Azt a kérdést tárgyalták ugyanis, hogy mennyiben számítson a tudomány a középiskolai tanár tudományos munkásságára. Paulsen, a híres berlini egyetemi tanár megindította a vitát egy a Preussische Jahrbücherben, e rendkívül előkelő német folyóiratban megjelent cikkével, melyet azután még a Pädagogisches Archivban, majd pedig különlenyomatban tett közzé.<sup>1</sup> A kérdéshez hozzászólt behatóan, mégpedig cáfoló értelemben Worms Paul melderfi középiskolai tanár a Neue Jahrbücherben,<sup>2</sup> mely újabb folyamában igen tartalmassá és sokoldalúvá lett. Megjegyzéseket pedig fűzött Paulsen dolgozatához Fries Wilhelm, a hallei árvaházalapítványok igazgatója, aki mint ilyen több középiskolának és a Frick által újjászervezett tanárképzőintézetnek (seminarium praeceptorum) a vezetője és azonkívül egyetemi tanár is, úgyhogy némileg közvetítő állást foglal el egyetem és középiskola között, de mint a Lehrproben und Lehrgänge szerkesztője mégis közelebb áll a középiskolához. E három író közül Worms, a középiskolai tanár fogta fel legmélyebben a kérdést. Csak az a kár, hogy fejtegetéseit, melyek igen jól világítják meg a kérdés velejét, mellékes szempontok bevonásával kiszélesítette. Egyoldalúan és felszínesen, de a maga szempontjából határozottan és világosan tárgyalja a kérdést az egyetemi tanár Paulsen, míg Fries, az egyetem és a középiskola pedagógusa megjegyzéseiben meglehetősen színtelen, dicséri is Paulsent, nem is, melegen ajánlja a füzetét, de azért mégis tesz ellene, bár eléggé langyos modorban, néhány ellenvetést, amelyek nem képesek valami nagyobb figyelmet kelteni.

Paulsen értekezésének az a rövid foglalatja, hogy a német középiskolai tanári kar társadalmi állásának emelése céljából szükséges, hogy a középiskolai tanárok, legalább minden testületben egy, részt vegyenek a tudományos kutatás, illetőleg a tudományos irodalom munkájában, amint azt azelőtt nagyobb mértékben meg is

<sup>1</sup> Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Von Friedrich Paulsen. Braunschweig, 1902.

<sup>2</sup> Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik. Fünfter Jahrgang 1902. IX. u. X.B. 6/7 H. p. 297-306.: Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit

tették. Worms pedig azt vitatja egy hivatását a legmagasabb szempontokból felfogó tanár egész melegeivel, hogy végez az igazi középiskolai tanár amúgy is, az iskola szolgálatában, fáradtságos és a maga módjára gyümölcsöző tudományos munkát, mely a társadalom részéről is egyenlő értékűnek kell hogy vételessék avval a tudományos irodalmi munkával, melyet a középiskolai tanár esetleg csak tulajdonképi hivatásbeli kötelességének mulasztásával képes végezni.

Némileg a jelzett németországi eszmecsere hatása alatt, de még inkább a gyakorló iskolák<sup>x</sup> és az egyetemek szaporításáról<sup>2</sup> legújabbán írt tanulmányaim idevágó részleteinek kiegészítése-képen, sőt egy még aktuálisabb ösztönzés folytán, t. i. a budapesti kör nov. 26-iki ülésén egy fiatalabb kolléga részéről történt figyelemre méltó felszólalás kapcsán bátorkodom a következőkben e kérdést fejtegetni. A kérdés gyakorlati oldalával, mely az említett német írók, különösen Paulsen előtt fontos, hogy t. i. mennyiben függhet a tanári osztály társadalmi megbecsülése annak tudományos munkásságától, vagy mennyiben legyen a kormány előléptetéseknél és kedvezmények adásánál tekintettel az irodalmi munkásságra – nem igen akarok foglalkozni. Fejtegetéseim végén a közvetetéseknek egy része talán erre is lesz alkalmazható. Csak azt a gerinckérdést akarom közelebbi vizsgálat tárgyává tenni, mennyi és milyen természetű tudományos munkásságot követel tisztán a tanári hivatás, ha a legmagasabb követelményeknek akar megfelelni, és mennyiben lehet még a középiskolai tanárnak ideje és módja irodalmi munkásságra is. Az utóbbiban is külön kell választani a közvetlenül az iskola céljait szolgáló (tankönyvek és methodikai útmutatások) és a tudományt előmozdító munkásságot; az irodalmilag munkálkodó tanárok harmadik csoportjáról, a szépirodalommal foglalkozó és hírlapíró-tanárokról nem szölok, mert egy Arany János és még néhány (de igen csekély számú) kiváló tehetség volt köztük, aki egyszerre jeles író és lelkiismeretes tanár is tudott lenni.

Be akarom bizonyítani mindenekelőtt, hogy a középiskolai tanár hivatása minden szakmában fontos tudományos természetű munkát követel. Nem akarok most az egyetemes, enciklopédikus műveltség tágítására irányuló munkáról szólni, melyre a tanárnak természetesen szüksége van, nem is az általános filozófiai képzettség mélyítésére vonatkozó tanulmányokról, melyeknek hiányát fájdalmasan érezni sok tanár naiv és nem pontos terminológiáján és egész fegyelmetlen gondolkozásán, illetőleg kifejezőmódján, nem is az elméleti pedagógiai készülség alaposabbá tételét célzó törekvésekről, melyek nélkül a tanár eljárása sokszor következtelen és kapkodó, vagy még gyakrabban fás és merev; minderről most nem akarok szólni, hanem csak arról a tanár *szakmájával* kapcsolatos tudományos jellegű munkáról, melyet a hivatása magaslatán álló tanárnak végeznie kel.

A munka egy része – meg kell emlékeznünk erről is – tisz-

<sup>1</sup> Új gyakorló iskolák szervezése. Tanáregyesületi Közlöny XXXVI. évf.

<sup>2</sup> Egyetemeink szaporítása. Budapesti Szemle f. év novemberi szám.

tán receptív munka. A tanárnak tudomást kell szerezni szaktudományára terén a legújabb időkig elért összes fontos eredményekről (legfeljebb a matematikust lehet e kötelesség alól némileg felmenteni, mivel a matematikában leginkább propaedeutikus jellegű a gimnáziumi kurzus, és itt csakugyan csak a matematika abc-jéről van szó, de azért őt sem egészen) – különösen ott, ahol újabb tényekről, nem pedig csak újabb elméletekről van szó. A tanárnak, ha hivatása magaslatán akar állni, e tekintetben a legmodernebbnek kell lennie, esetleg modernebbnek, mint a kutató tudós, ki nem tanár. A kutató tudós esetleg felveheti a vizsgálatok fonalát – a legújabb fejlemények szándékos vagy öntudatlan mellőzésével – azoknak egy régebbi pontján és – az egyes pontokban való véletlen találkozásokkal és így a munka egy részének felesleges voltával nem törődve – elméjének sajátos egyéni erejénél fogva eredményekben is, de mindenesetre methodus dolgában kiváló munkát végezhet. Nemcsak a legszélsőbb autodidaxis, hanem, ha szabad e terminust alkotnunk, nagymérvű adidaxia esetén is képzelhető eredményes kutató és irodalmi munka. Néha egyenesen sajátos megtermékenyítő erő rejlik az ilyen, közvetlen elődjeiktől független tudományos munkákban, bár a tudós ideáljának ily ahistorikus kutató nem lesz nevezhető. De az önálló kutató ez esetleges privilégiumával a legkisebb mértékben sem élhet a tanár. Neki – az ideálról beszélék itt mindig, és kérem az olvasót, hogy mindig így értelmezze kategorikus kijelentésemet, „kell”-jeimet – mindent kell tudnia, úgyszólván az utolsó percig, vagy legalább az utolsó évekig, ami fontos ténybeli újdon-ságot mint biztos új szerzeményt hozott a szaktudományára. Áll ez a történetre, irodalomtörténetre, archaeológiára nézve épúgy, mint a földrajzra, leíró természettudományra vagy fizikára. S ha itt ie elsősorban a tényekre és nem az elméletekre gondolunk, akkor a számtan tanárának is azokon a tárgyi körökön belül, melyekre a formális operációkat alkalmazza, a legújabb megállapításokról kell tudomást szereznie: nem szabad más statisztikai vagy mérési adatokat felhasználnia, mint a legújabbakat, illetőleg legújabban közzétetteket. Igaz, hogy e receptív munkában évkönyvek és összefoglaló cikkek, milyenek a külföldi irodalomban kellő mennyiségben és minőségben található, nagyon segíthetik a tanárt, de egyfelől a magyar tudományos irodalom – és én itt persze mindig csak a magyar tanárról beszélék – e tekintetben nem kielégítő, másfelől a pusztán kivonatokból vagy felsorolásokból szerzett ismeretek sok esetben nem igen alkalmasak arra, hogy a középiskolai oktatást a kellő módon gazdagítsák. A jó tanárnak csakugyan holtig kell tanulnia, mégpedig sokat tanulnia, és könnyen mesteremberré válik az, ki két ízben egymás után tanítja ugyanazt a dolgot, és a két alkalom között eltelt időben nem igyekezett az illető dologra nézve ténybeli tudásban is gyarapodni.

De e receptív, mások munkája eredményeinek befogadására irányuló munkásságon kívül valóságos önálló tudományos munkát is kell a tanárnak végeznie. Önálló tudományos munkának nevezek minden oly munkát, mely közvetlenül tények szemlélete alapján keresi a tények között levő kapcsolatokat, sőt tudományos munka

már az is, ha az illető tények közvetlen szemlélete alapján revideáljuk mások megállapításait a tények között levő kapcsolatokról vagy esetleg magukról a tényekről. Felfogásom szerint az igazi tanár nem fog egy grammatikai szabályt, egy történeti ítéletet, egy esztétikai fogalmat, egy matematikai tételt vagy egy fizikai igazságot sem osztálya elé vinni a nélkül, hogy azt az elvonási vagy azt a bizonyítási folyamatot, mely az illető szabály, fogalom, ítélet stb. létesítéséhez szükséges, nemcsak újból át ne gondolja, hanem ezeket a megfelelő tények alapján újból meg ne alkossa. Ez egy igazi genetikus tanításban (e név véleményem szerint jobban fejezi ki azt, amit nálunk rendszeren induktívnak neveznek), vagyis oly tanításban, mely nem pusztán befogadtat a tanulókkal megállapított fogalmakat és tételeket, hanem arról gondoskodik, hogy az elvont eredmények, amennyire *lehet*, a növendékek szemléletéből alakuljanak, nem is képzelhető másképen. Már azért sem képzelhető másképen, mert a helyes genetikus oktatás mindig csak a növendékek időszerinti tényismeretéhez szabja az elvonást, azaz nem a tudomány abszolút vagy ideális eredményeit adja, hanem az illető meglevő szemléleti alaphoz mért relativ eredményeket, melyek épen az oktatás folyamán mindjobban fejlődnek, teljesebbekké és pontosabbakká lesznek. Az oktatás folyamán genetice megállapított fogalmaknak és tételeknek mindig az a magától érthető és lehetőleg sokszor expressis verbis kimondandó clausulajuk: „amennyire eddig láttuk”. (Alapjában véve minden tudományos fogalomnak vagy igazságnak is ez a magától érthető clausulája, mely csak bizonyos apriorisztikus, apodiktikus igazságoknál egészül ki evvel a toldalékkal: „és amint másképen nem is láthatjuk”.) Azért kell a genetikus módon oktató tanárnak azokat az „eddig látott” tényeket minden újabb elméleti lépés alkalmával újból revideálni és azok alapján a szükséges abstractiót meg tenni. De még a dogmatikus tanítóeljárás követője is, aki semmit sem tesz arra a végre, hogy az elméleti ismeretek a szemlélet alapján felépüljenek a gyermek lelkében, hanem azokat kész, lezárt alakban adja neki és csak a bennük előforduló fogalmak elemzésére és illusztrálására szorítkozik, az is fogja, ha csak nem akar üres gondolathüvelyeket adni, utólag felkeresni azt a gyermek lelkében is található tényalapot, amelyre illusztráló példákban és részletező kazuisztikával ráalkalmazhatja a tóteleket. Igaz, hogy e munka kevésbé mutatja az induktív természetű kutatás jellegét, mint a genetikus eljáráshoz szükséges munka, könnyebb is annál, de azért, ha alapos akar lenni, nem lehet az applikáló tudományos gondolkodás bizonyos lépései nélkül. Csak az nem szorult semminemű tudományos munkára, aki egyszerűen valamely nyomtatott tankönyv vagy írott jegyzet, esetleg a maga, talán némi önállósággal ugyan, de egyszerűsmindenkorra megcsinált előadásának memorizálására szorítja az ifjakat és az ilyen elmemegállító munkában véli tanítómunkáját kiterítettnek. De ezek a tanítás mesterségének favágói, kikről nincsen szó, mikor tanárokról beszélünk.

A genetikus oktatás tudományos előkészítésének egyik legfontosabb segédeszköze a tudomány történetével való foglalkozás. Akárhányszor keressük hiába a tények ismerete illető fokának meg-

felelő elméleti formulázást, pedig a tudomány története valamely régebbi stádiumának tanulmányozása közben igen adaequat formában megtaláltuk volna. Hogy a megegyezés a tényismeret valamely kezdetleges fokán álló tanulónak éppen megfelelő elméleti szövegezés és a tényismeretnek szintén kezdetleges fokán álló tudománystádium elvonásai között igen gyakori lehet, azt könnyű belátni. Ebből az okból, a tények ismeretkörének szűk voltából erednek azok a némelyekre nézve meglepő megegyezések a primitív emberiség és a primitív egyén (a gyermek) abstractioi között, melyeket kár a phylogenesis és ontogenesis parallel voltának természettudományi elméletével kapcsolatba hozni, mint azt sokan szeretik tenni.

Hogy mennyi termékenyítő methodikus gondolatot merithet a tanár tudománya történelmének, különösen régibb történelmének tanulmányozásából, azt mindenki tudja, aki megpróbálta és methodikus célzattal nyúlt a tudomány történetéhez. A tudománytörténelmi tanulmány akárhányszor valóságos methodikai forradalmat, de mindig methodikai felfrissülést idéz elő a gondolkodó tanárban. A későbbi, újabb elméletek sokszor csak elméletek egybevetésének eredményei, és nem mennek vissza az eredeti tények gyökereihez, míg a régibb elméletekben majdnem mindig ott van még valami, hogy Baconnak egy hasonlatával éljek, abból a földből, mely azokhoz a gyökerekhez hozzátapadt. Így a régibb elméletekkel, abstractiókkal és bizonyításokkal való foglalkozás sokszor még a tanítás concretumainak kiszemelésében és csoportosításában is igen becses útmutató lehet.

Elengedhetetlen kötelessége a tanárnak a tudomány történetével való foglalkozás még egy szempontból, a terminusok, felosztások, sztereotip sorrendek megértése és megokolása szempontjából. Az okos tanítás egyik első kelleke a tudatosság. Amit a tanuló tanul, annak értelméről, okáról, céljáról fel kell őt világosítani, és így minimális követelmény az, hogy a tanár mindannak jelentését, értelmét, eredetét pontosan tudja, amennyire megtudható, ami oktatásában előfordul.<sup>1</sup> Ez pedig alapos tudománytörténeti tanulmányok nélkül nem lehetséges.

A felhozottakkal még nincs kimerítve a tanár tudományos munkája, melyre az iskola érdekében szüksége van. A lelkiismeretes irodalomtanár nem fog tanítványaival szöveget olvasni, melyre nézve bizonyos textuskritikai munkát nem végzett, nem fog egy idegenből fordított olvasmányt az olvasókönyvből olvastatni a nélkül, hogy az eredetét, ha érti, meg nem nézte volna, a fizikus nem fog egy klasszikus tételről vagy elvről (pl. Newton mozgási principumairól) megemlékezni, hogy a forrást fel ne keresse, stb. Mennyi tudós munkát követel ez! Igaz, hogy e munka még a természet-tudományokra nézve is javarészen filológiai természetű, de ezen

<sup>1</sup> Matematika-tanáraink egyik legkiválóbbikával történt meg az eset, hogy körül belül 15 évi tanítás után kérdezte tőle egyik tanítványa, mit jelent tulajdonképpen a logaritmusszámításban használatos *mantissa* szó, és ő akkor gondolt először arra, hogy e szó eredeti értelméről magának felvilágosítást szerezzen. Ez persze a matematikai oktatás szempontjából jelentéktelen, de a pontos, tudatos tanítás szempontjából, mely arra van hivatva, hogy a tanulóba az akribia és alaposág erényét plántálja, igen fontos.

nem csodálkozhatunk, ha meggondoljuk, hogy az oktatás feladata nem új tudományos igazságok felkutatása, hanem felismert igazságoknak és általában már szerzett szellemi birtokoknak átadása, a létező szellemi javak lehetőleg pontos felismerése pedig épen az\* amit filológiának nevezünk. Hogy az ilyen értelemben vett filológiai munka még a matematika és természettudomány emberének is mennyi új impulzust ad önálló gondolatok produkálására, azt mindenki megérezte, ki tudománya történelmével alaposan foglalkozott. Régi szellemi javak revíziója mindig új szellemi javak produkációjára is vezetett.

Hogy a tanárnak nem szabad irodalomtörténeti vagy más órán is oly író vagy munkát tárgyalnia, melyet nem ismer, vagy ha teszi, legfeljebb úgy szabad tennie, mint a tudós írónak, idézve másnak a szavait, az az előadó becsületesség elemi kötelességeihez tartozik, és erről, mint magától érthetőről, nem akarok tovább szólni. Minél elemibb valamely tanítás, annál inkább kell a tények közvetlen szemléletén alapulnia, mert annál inkább kell a tények szemléletére vezetnie – ez minden igaz didaktikának első igazsága, és ha tanáraink erre jobban ügyelnének, akkor az iskolai tanítás önmagától megszabadulna sok felesleges adattól és lim-lomtól.

Hogy tehát a középiskolai tanári munka, ha alapos és jó akar lenni, rászorult nemcsak biztos tudományos alapvetésre, hanem újabb tudományos birtok folytonos szerzésére és tudományos utána-járásra – az talán az előbbieken után nem lehet kétséges. Az a tanár, aki nem egyszersmind folytonosan belsőleg gyarapodó tudós is, csakhamar mondókáját eldaráló vagy eldeklamáló mesteremberré lesz, aki legjobb esetben kicsinyes „methodushajhászással” igyekszik oktatásának tartalmi ürességét leplezni.

Hogy marad-e ilyenemű, elsősorban az iskola céljait szolgáló tudományos munkásság mellett idő irodalmi munkásságra is, az oly kérdés, melyre általánosságban nehéz a felelet. Ez, mint a bevezetőleg említett Worms is kiemeli Paulsennel szemben, erő és kedvtelés kérdése. Annyi bizonyos, hogy minden irodalmi munkásság nélkül is végezhet a tanár igazi tudományos munkát, mely annál is inkább méltó minden részről becsülésre és elismerésre, mivel annak, ki e munkát végzi, nem szerez semmi babért, mivel csendes és zajtalanul folyik, „nem a hírért, nem a dicsőségért, nem hogy a világnak üssön vele cégért”, hanem csak a tanulókért, az iskoláért. S bizonyos, hogy e csendes munkára fordított energia tovább rezeg ezer meg ezer tanuló lelkében, és ki tudná megmondani, hogy hány fogékony elmében, melyeket örök időkre megnyert a tudománynak, dolgozik tovább, tudókat, tudományos írókat is teremtve.<sup>1</sup>

De evvel persze nem akartunk senkit a középiskola munkásai közül az irodalmi munkától elriasztani. Mindenekelőtt persze ők lesznek a tankönyv- és egyéb methodikai irodalom munkásai. Hogy aztán mindaz, amit fentebb a tanár tudományos alaposágáról és különösen filológiai akribiájáról mondtunk, kétszeresen áll arra

<sup>1</sup> Ezt Paulsen is elismeri és rámutat Wilamovitzra, a nagy berlini filológusra, aki egy kötetét hajdani gimnáziumi tanárainak dedikálta avval a megjegyzéssel, hogy nekik tudóssá való fejlődésére nézve is többet köszön, mint egetemi tanárainak.

nézve, aki tanártársainak gyámolító ja és útmutatója lánván lenni, vagyis a methodikai útmutatások és mindenekelött a tankönyvek írójára nézve, az nem szorul további fejtegetésre. A mi tankönyveink, fájdalom, épp tudományos tekintetben, tudományos megbízhatóság és pontosság dolgában állják meg legkevésbé a sarat, és két kezünk ujjain megolvashatjuk egész tankönyvirodalmunk azon képviselőit, kiknek könyveiben nincsenek a legnagyobb hibák és hiányok épp a tudomány szempontjából, azaz a szövegek, adatok, definíciók, terminusok és azoknak magyarázása tekintetében. Nagy szükség volna tankönyvirodalmunknak revíziójára ebből a szempontból. Az ú. n. methodikai mesterkedést, mely újabb tankönyvirodalmunkban mutatkozik, szívesen odaadjuk – bár igen becsülendő törekvésből ered – a tárgyi pontosságért, melyről a tankönyvírónak elsősorban kell a tanár és tanuló előtt garanciát vállalni. A tankönyvírónak mindenekelőtt alapos, széles körületekintésű tudósnak kell lennie – aztán lehet „methodikus” is. De ha csak – a szó rosszabb értelmében – methodikus, azaz csak olyan ember, aki a közlés és átadás mikéntjén törí a fejét, de avval, amit ád, keveset törődik: akkor könyve lehet esetleg kényelmet szerető tanároknak methodikus számárhid, de nem lesz, aminek elsősorban kell lennie, oktató anyagnak megbízható tára vagy a tanulás eredményeinek biztos deposituma.

Hogy a mi viszonyaink között a tulajdonképi tudományos irodalom sem tudná a középiskola embereit nélkülözni, azon nem csodálkozhatunk, ha látjuk, hogy gazdagabb országok tudománya is verbuvál magának közöttünk munkásokat. S bizonyos, hogy az a helyesen felfogott tudományos munka is, melyről a fentebbiekben szóltunk, nem egy becses leltre fog a középiskolai tanárnak alkalmat szolgáltatni. Ha a tanár e leleteket az irodalom útján nagyobb közönséggel is megismerteti, az csak helyes törekvés. E leletek annál becsesebbek lehetnek, mivel nem a tudományok félreeső zugaira fognak vonatkozni, hanem a tudomáynak azon fontos részleteire, melyek a közmíveltség országútján vannak. Aki bírja, az persze dolgozzék – ha tanári kötelességének legkisebb mulasztása nélkül teheti – az iskolai munka tudományos előkészítésének keretén kívül is, amennyire kedve tartja.

így szeretnők ezek után fejtegetéseink resuméját megvonni: A jeles középiskolai tanárnak okvetetlenül *kell* folytonosan az iskola érdekében dolgozó *tudósnak lennie*, és csak ha az iskola szolgálatában teljesítendő munkája – és e munka nem csekély – megengedi neki, *szabad* neki *írónak is lennie*. Ebből önként következik, hogy iskolai előléptetéseknel és kedvezményeknel csak az iskola érdekében kifejtett munkának szabad mérvadónak lennie, mert ez az a munka, mely fontos eredményeivel csak az iskola falain belül marad és azért csak itt nyerheti jutalmát. Az írói munkának megvan egyebekben is sikere és honorárium. Az irodalmi érdemekhez semmi köze a középiskolai tanári pályának mint ilyennek. A tudomány, a belső tartalmi gyarapodásra vezető tudományos munka ellenben a tanári pálya mindennapi kenyere. Ha nem e kenyéren él a tanár, csakhamar nincs ígéje, amivel hivatását táplálja.

## AZ ISKOLÁK EGYÉNISÉGE.<sup>1</sup>

Korunk történeti élete érdekes ellentétet mutat emberek és intézmények értékelése dolgában. Míg az egyes ember értékének megbecslésében a renaissance óta mindjobban az a döntő, hogy mi az ő egyéni tartalma, mely arra képesíti, hogy a közösség szellemi életét új sajátos vonásokkal gazdagítsa, addig az intézmények fejlődése az ellenkező képet mutatja: az egyéni vonások elnyomásával mindjobban lehető egyformaságra törekednek az intézmények. Nem volna nehéz ez állítás helyességét az intézmények nemzetközi összképén is kimutatni, de a nemzeti életen belül mindesetre szembe-szökő a tétel igazsága. Közigazgatás, törvénykezés és közoktatás minden intézményében napról-napra nagyobb lesz az uniformitás. Vegyük most csak az utóbbit, a közoktatást szemügyre, mely bennünket, kik az iskola jegyében egyesültünk, leginkább érdekel.

Aki az iskolák belső életét szemléli, sőt aki csak a nagy-közönség viszonyát az iskolákhoz nézi, tudja, hogy iskola és iskola között minden egyes nemben mindjobban enyésznek a „differentia specifica”-k. Ma már csak halvány emléke él annak, hogy valamikor, nem is olyan régen, az egyik iskola jobb, szigorúbb, híresebb volt, mint a másik, az egyikben buzgóbban tanították a klasszikus nyelveket, a másikban a németet, a harmadikban a természettudományokat, az egyikből fegyelmezettebb erkölcsű, a másikból mozgékonyabb elméjű növendékek kerültek ki, itt mélyebb vallásosság, amott bizonyos világias modor volt a hozomány, melyet a növendékek az iskolából az életbe vittek. Mind e különbségek ma – mondhatni - eltűntek. A törvény, tanterv, utasítások, rendtartás, tanárképzés, sőt még az iskolaépítés egysége mindinkább nivellálja az iskolákat, e jelességek és kiválóságok helyébe mindinkább szürke egyformaság lépett. Ma valamennyi iskola egyformán jó, vagy mint a pesszimizták mondják, egyformán rossz. Egyformán jól tanítják mindenütt a latint, a németet, a természettudományokat vagy egyformán rosszul. Az iskolák még külsőleg is mindjobban hasonlítanak egymáshoz, nagy tömegű, sokemeletű kaszárnnyak, mint akár a bérpaloták. Még csak egy pár felekezeti és nemzetiségi iskolában van egy kis eltérés a sablontól – de ezek is kihalófélben vannak – egyébként Blinden egyforma, az egyik gimnázium olyan, mint a másik gimnázium.

<sup>1</sup> Felolvasta a szerző a Gyakorló-főgimnáziumi Egyesületnek 1903. évi május hó 16-án tartott alakuló közgyűlésén.



zium, az egyik reáliskola olyan, mint a másik reáliskola. Itt vagy ott van egy kis különbség az ablakszellőztető készülékben, a tinta-tartók vagy a ruhatárszegek körül vagy más külsőségeken – de a szellem, a belső élet egy és ugyanaz. S amit az adama az egykori kormányfőfiúról mesél, hogy kivette az óráját és azt mondta: „most, 9 óra 40 perckor olvassák az ország minden gimnáziumában Livius XXI. könyve 4. fejezetének 3. mondatát” – az a túlzásnak egy kis csökkentésével majdnem igaz.

Kell-e ennek így lennie? Okvetetlenül szükséges-e ezen egyformaság? Okvetetlenül szükséges-e az egyéniség teljes elnyomása az iskolák szellemi képében? Nem kellene-e az állam erős uniformizáló törekvése mellett az iskolák egyéniségének, helyi egyéni színüknek ápolásáról is gondoskodni? S ha igen, miképen lehet ezt tenni? Mik az iskola egyéniségének tényezői és miképen tartandók fenn? Ezekről a kérdésekről kívánok ma itt az Önök engedelmével röviden elmélkedni és azokra, a mennyire tölem telik, feleletet adni. Kérem hozzá szíves türelmüket.

Nem lehet persze félreismerni egy erős egységes közoktatási rendszer előnyeit. Nemzeti nevelés rendszere, amint e fogalmat a XVIII. század körvonalozni kezdte, nem lehet más, mint egységes. Maga a nemzet egységes voltának gondolata követeli közoktatásügyi - rendszerének egységét. De egység korántsem annyi, mint egyfésétség. Itt is csak annyi igaz: in necessariis unitas. A nemzeti műveltség bizonyos egységes gerincét okvetetlenül kell adnia egy-egy iskolának minden egyedének, a felügyelet és igazgatás központi egysége is megkövetel a rendtartás főpontjaiban bizonyos egységet. Ami ezen túlmegy, az már nemcsak felesleges, hanem egyenesen káros.

Minden kollektív szervezetben, melynek tagjai egyéni kezdeményezés nélkül csak szabályrendeleteknek vagy hatóságoknak engedelmességgel teljes egyformaságban működnek, okvetetlenül kell, hogy előbb-utóbb tespedés álljon be. Megszűnik minden igazán önálló tevékenység és lép helyébe egy automaticamente működő, látszólag hibátlan gépezet, megszűnik az éltető szellem munkája, és lép helyébe a betű, mely öl. Csak a szervezet középpontjában marad egy kis motórius munka, a periférián alig-alig történik valami, de a középponti szervek is, mivel nem nyernek sehonnan táplálékot, nem frissülnek fel, hanem elernyednek és legfeljebb kívülről jövő befolyások élesztik fel itt-ott mesterséges módon. Ez áll az iskolák szervezetére is. Ha az iskolákat teljesen megfosztjuk egyéni jellegüktől, lehetetlenné teszünk számukra minden szabad mozgást, önmaguktól gépekké válnak, melyek csak sablonos napszámosmunkát végeznek, önjelükből pedagógiai gondolatot nem produkálnak és magát az iskola ügyét semmi új elemmel nem gazdagítják. Új pedagógiai eszmék nélkül pedig az iskolaügy is megmerevedett rendszerre lesz, mely könnyen válik kívülről jövő hirtelen megrázkódtatásoknak tárgyává.

De miben is állhat az iskolák egyénisége? Mik a tényezői és miképen tarthatók fenn? Nézzük ezt külön-külön az iskolai élet különféle pontjain: az oktatást, a rendtartást, az iskola külső életét illetőleg.

Ami az oktatást illeti, már előbb kiemeltem, hogy a nemzeti műveltség egységének elve követeli az egyes iskolanemekre nézve bizonyos közös oktatáscélokra a felállítását. Követeli azt azonkívül még a tudományos képzés bizonyos egyetemes előfeltételeinek szüksége is. De a közös gerinc e megállapítását véleményem szerint tetemesen redukálni kellene a megállapításokhoz képest és nagyobb szabadságot engedni a részletekben, különösen a részletek egymásutánjában.

A helyi tanterv gondolatát, melyet a régi Utasítások emlegetnek, erősebben kellene érvényre juttatni: hadd legyen az általános kereten belül minden iskolának a maga egyénileg színezett terve, erősen kidomborodó egyéni jelleggel. Hadd mutathassunk rá ujjal az egyik vagy a másik gimnáziumra: itt intenzív a latin, amott a görög vagy a német tanítás, itt folyik erős Cicero-studium, amott beható Homeros- vagy Goethe-olvasás, itt kítűnő a matematikai, amott a természetrajzi vagy fizikai képzettség, amonnet kerülnek ki ügyes rajzolók, innét ügyes tornázók – a közös, egyformán kötelező minimumot nem számítva – és hadd váljanak e kiválóságok az illető iskolák állandó vonásaivá, melyekre ők maguk büszkék, és amelyeket nemes becsvágygal őrizni és fenntartani igyekeznek. A sokoldalúság a maga teljes egyformaságában akárhányszor nem vezet másra, mint laposságra igazi elmélyedés nélkül. A sokoldalú minimum mellett bizonyos elmélyedés az egyik vagy a másik irányban csak edző és gazdagító lehet és szülhet legalább egyes területeken valamit, amit a mai oktatásban annyiszor nélkülözünk: t. i. szoliditást.

Az erők szabadabb versenye bizonyos termékenyítő hatással volna magára az iskolák pedagógiai szellemére. Hely jutna az iskolai tanári testületek pedagógiai kezdeményezésének, mely ma majdnem egészen hiányzik, és a felügyelő-hatóságoknak is volna alkalmuk arra, hogy igazán pedagógiai kérdésekkel foglalkozzanak, ne pedig, mint most, kizárólag adminisztratív teendővel.

S jusson az iskoláknak egyéni iniciativa a rendtartás és fegyelmzés kérdésében is. Csak kevés általános normára szorítkozzék a közös rendtartás szabályzata. Legyen például egységes a szorgalmi idő tartamának meghatározásában, de maguk az egyes iskolák döntsenek arról, hogy miképen osszák fel a szünidőket, szabja meg az egységes rendtartás az érettségi vizsgálatok és az évvégi bizonyítványok formáját, de egyébként bizza az osztályozás és vizsgálás rendszerét teljesen az egyes iskolákra; állapítsa meg az iskolai büntetések maximumát és annak feltételeit, de egyébként adjon az egyes iskoláknak szabadságot belső erkölcsi életük berendezésében. A középpont pedig szorítkozzék az ellenőrzés jogára. Az iskoláknak így nehezebb feladatuk lenne, mint most; a tanároknak, igazgatóknak és főigazgatóknak maguknak kellene gondolkodniok, elveket keresniök, pedagógiai problémákat megoldaniuk, holott ma a papiros, a szabályzat gondolkodik helyettök, és ők sokszor csak eszközök egy merev bürokratizmus kezében. A konferenciák akkor nem lennének, mint ma, üres, tartalmatlan formások, hanem pedagógiai gondolatok termőhelyei.

De legyen egyénisége az iskolának élete külső formáiban is. Mindenekelőtt ne építsük az iskolákat az egész országban egyformán, és különösen a vidéken, ahol nem kell a helytel annyira takarékoskodni, ne legyenek az iskolaépületek mind egytől-egyig olyanok, mint a főváros bérkaszáryái, épüljenek itt-ott az emeletes kaszáryák helyett pavillonredszertű épületek, több kisebb, változatos formájú házzal, itt egy kert, amott az erdő vagy szöllő közepén vagy a folyó partján és simuljon így az iskola épülete még az egyes vidékek helyi tájképéhez is.

Mutatkozhatnak bizonyos egyéni jelleg már az iskolák elnevezésében is. Ma az egyik iskola VIII. kerületi gimnázium, a másik V. kerületi gimnázium, a harmadik VI. kerületi reáliskola stb. - mennyivel egyénibbek volnának ez elnevezések, ha e helyett az egyiket Arany János-gimnáziumnak hinók, a másikat Széchenyi-gimnáziumnak, a harmadikat Eötvös-reáliskolának, a negyediket akár - feltéve, hogy kifogyhatnánk a nemzeti nagy nevekből - Homeros-gimnáziumnak, az ötödiket Newton-reáliskolának. A neveknek mindig nagy hatalmuk volt az emberek felett, és ki tudja, hány ember lett még keresztnevének befolyása alatt is mássá, mint amilyenné egy más keresztnév birtokában lett volna. Az egyéni névvel járhatnának a közös nemzeti ünnepek kívül rendezett külön iskolai ünnepek is. Az Arany-gimnáziumnak lehetne minden esztendőben egy Arany-ünnepe szavalatokkal, felolvasásokkal Aranyból és Aranyról, és minden e gimnáziumot elhagyó jeles diáknak az lehetne a büszkesége, hogy ismeri Arany János minden sorát; a Homeros-gimnáziumnak lehetne minden évben egy estéje homerosi jeleneteket bemutató görög szavalatokkal, a Széchenyi- és Eötvös-iskolák irodalomtanára vagy önképzőkörei minden évben kitzúzhethének feladatul oly értekezést, mely az illető nemzeti „heros eponymos” egy-egy gondolatát fejtegetné vagy egy-egy munkáját tárgyalná, a Newton-reáliskola pedig a közönségesnél erősebb módon ápolhatná - persze rendkívüli órákon - bizonyos fizikatörténeti tanulmányok kíséretében a felkarolásra annyira érdemes fizikai gyakorlatokat. Évről-évre ismétlődő kirándulások a nevet adó nemzeti nagyság emlékének tiszteletére, szülőhelyének, emlékszobrának vagy sirjának a meglátogatása, hozzájárulhatnának az egyéni jellegű nevelő hatások fokozásához. Az ilyen külön munkának, ünnepek vagy útnak megvan mindig a maga külön színe és ereje, s ha csak minden tíz évben akadna egy deák, kinek szellemi fiziognómiáján nyomot hagyna az iskolának ilyen külsőleges egyéni jellege - ez is kiszámíthatatlan haszonnal járna.

Nem akarom az iskolák egyénisége kellékeinek e felsorolását folytatni. Még sokat lehetne felhozni, de mai közönségem előtt, mely nem áll csupán a tanügy embereiből, nem kívánok további részletekbe bocsátkozni.

Ha azt kérdezzük, mi őrizheti meg az iskolák egyéniségét a legjobban, csak egy lehet a felelet: a *hagyomány*. Minden szellemi szervezetnél, melynek működését belső erők szabályozzák, fejlődik hagyomány is, amelynek tudatos fenntartása nélkül nincs is igazi történelmi élet. Ha meghagyják az iskoláknak, amennyire meg-

hagyhatják, egyéni szabadságukat, akkor idővel meglesz minden iskolának a tanítás anyagában, módszerében, technikájában, fegyelmezésben, az iskolai élet apró szokásaiban a maga erős, egyéni hagyománya, mely, ha megvan a vezetőkben a kellő érzék iránta, maga konzerválja azt, ami az egyéni jellegben becses. De meg kell lenni a vezetőkben ily érzéknek a hagyomány iránt. Ha ez az érzék nincs, akkor az iskola egyéniségének ereje helyébe lép az egyes emberek önkénye, mely az iskola egyéniségének, az iskola jellemének megalakulását folytonosan megakasztja. A vezetők egyéni önkénye épúgy megöli az iskola egyéniségét, mint ahogy megfojtja a paragrafusoknak, a státúumoknak mindent szabályozni, mindent uniformizálni akaró ereje. Viszont az iskola egyéniségének ereje óvó-szer úgy az egyformaság, mint a személyes változások veszedelmei ellen.

Az iskolák egyéniségének összehatása biztosítja aztán egy egészséges, változatos, gazdag köznevelésügy alakulását, melyben van pedagógiai élet, melyben születnek gondolatok, melyben nevelődnek erők – természetesen közös céloktól hajtva a közösség érdekében.

Igen tisztelt Uraim! Ezeket kívántam itt ma önök előtt nem kifejtteni, hanem csak érinteni, ma, mikor ennek a mi iskolánknak régi és új tanárai, régi és új tanárjelöltjei és volt tanítványai összejöttek, hogy megalakítsák a Gyakorló-főgimnáziumi Egyesületet. Annál könnyebben beszélhettem itt önök előtt ezen témáról, mivel mi itt oly iskola falain belül találkozunk, melynek mindig megvolt a maga határozott egyénisége. Megvolt már szinguláris feladatánál fogva, de megvolt, mivel egy nagystilú pedagógusnak erős egyénisége eltörülhetetlenül reányomta a maga bélyegét, és megvan egyénisége, mivel megvan vezetőiben és tanáraiban az érzék, a tisztelet a hagyomány iránt.

Ma még egy tényezővel erősítjük az iskola egyéniségét, és ez éppen az az egyesület, melyet íme megalkotunk. Azt reméljük és hisszük mi, ez iskola mai tanárai és tanárjelöltjei, hogy a Gyakorló-főgimnáziumi Egyesület keretén belül találkozással Önökkel, az iskola múltjának képviselőivel, mindjobban megerősödünk ez iskola nemes hagyományainak ápolásában, és ez ápolás útján mindjobban kialakul nemzeti iskolaügyünk javára iskolánk egyénisége.

## A GYAKORLÓGIMNÁZIUM FELADATAI.

1899.

Igen tisztelt Paedagogiai Társaság!

A gyakorló gimnázium hivatalos címe: „Budapesti Tanárképzőintézeti Gyakorlófőgimnázium.” Eredetileg mint a budapesti tanárképzőintézet pedagógiai szakosztályának egyik intézménye volt kontemplálva, a legújabb tanárképzőintézeti szabályzat azonban csak általánosságban mint a gyakorlati tanárképzés egyik eszközéről emlékezik meg róla.

Amaz első szabályzat értelmében a tulajdonképi gyakorlóiskolán kívül, de a gyakorlóiskolával a legszorosabb kapcsolatban, külön pedagógiai és módszertani előadások is gondoskodtak a jelöltek pedagógiai képzéséről, mégpedig e pedagógiai és módszertani előadásokat éppen a gyakorlóiskola rendes tanárai és vezetői tartották volna szakcsoportonként.

Csodálatos, hogy e szabályzat, mely a gyakorlógimnáziumot tulajdonképen a tanárképzőintézet pedagógiai szakosztályához csatolta, vagy még helyesebben a tanárképzőintézet pedagógiai szakosztályául a gyakorlógimnáziumot szánta, máris magában hordta a két intézet különválásának csiráját, és az első értesítő, melyet a gyakorlógimnázium kibocsátott, már konstatálja hogy a középtanodai tanárképezdének, mint akkor neveztek, pedagógiai szakosztályát illető szervezeti javaslatnak 1872. augusztus 16-án történt megerősítésén túl „a gyakorlóiskola útjai elváltak a tanárképzőintézetétől”. De azért a két intézet nem szűnt meg – folytatja az értesítő - benső kapcsolatban lenni, amennyiben az egyik a másiknak kiegészítője, mintegy folytatója lett.

Egy szabályzat, mely a gyakorlógimnáziumot egyenesen a tanárképzőintézetnek egy szakosztályává teszi, és egy tényleges állapot, mely mindjárt eleinte az egyik tényezőtől konstatált módon tanárképzőintézet és gyakorlógimnázium különváltságában áll. Az a benső kapcsolat, melyet az idézett értesítő említ, tényleg mind kevésbé volt benső, hanem mindinkább csak külső, egy személyre összeszoruló kapcsolattá lett, amennyiben a tanárképzőintézet igazgatója volt az iskolának közvetlen felettes hatósága, ki idővel olyan viszonyba került a gyakorlógimnáziumhoz, milyen más középiskoláknál főigazgató és iskola között fennáll. Ez volt majdnem kezdetől fogva az egyetlen kapocs tanárképzőintézet és gyakorlógimnázium között, és hogy e kapocs nem vált még lazábbá, sőt ez a maga

nemében mindjobban megszilárdult, ez mindenekelőtt annak a szerencsés véletlennek tudandó be, hogy a tanárképzőintézet élén oly férfiak állottak, kik nemcsak általában a gyakorlati tanári munkásságot, és így a gyakorlati tanárképzést is nagybecsülték, hanem szívük melegével és benső, nemes érdeklődéssel kísérték magának a gyakorlógimnáziumnak működését is. De egyébként tanárképzőintézet és gyakorlógimnázium tényleg egész külön utakon haladtak, nemcsak a valóságban, a keresztülvitelben, hanem a tudatban is megszűnt az igazi egymáshoztartozás, a szerves összefüggés érzése. A tanárképzőintézet nem érezte a gyakorlógimnáziumot a maga szakosztályának, és ez sem érezte magát annak. Mi okozta mindezt, abba itt, hol nem történeti visszatekintésről van szó, nem akarok bocsátkozni. Lehetett maga a régi tanárképzőintézet a maga papiros-existenciájával is az oka, de azt hiszem, és ezt már évekkel ezelőtt a gyakorló-gimnázium régi vezetői előtt is sokszor hangoztattam, maga a gyakorlóiskola is hibás volt benne. Nagyon is önállóságra törekedett, nagyon is független akart lenni a tanárok képzésének egyéb tényezőitől, és nem vette észre, hogy e látszólagos függetlenség tulajdonképpen izolálást és egyúttal gyökérvesztést jelent, nem vette észre, hogy midőn látszólag függetlenné lesz, tulajdonképpen elveszti minden igazi kapcsolatát a tanárképzés egyéb tényezőivel, és míg eredetileg az egész tanárképzőintézet egy erős alkotórészének tervezték, addig idővel csak egy külsőleg tőle függő intézettel, nem pedig azt magát is kiegészítő szervévé lett. S így történhetett azután, hogy amidőn legújabbán a tanárképzőintézetet újjászervezték, a gyakorlógimnáziumról is csak mint a gyakorlati tanárképzés egyik, esetleg más gimnáziumokkal is pótolható eszközéről emlékeztek meg a szervezeti szabályzatban, különleges céljait egyáltalában nem irták körül, vagy éppen a tanárképzés intézésében neki a legkisebb helyet sem juttatták.

Amit itt felhozok, ez a nélkül, hogy akarnám, panasznak hangzik, panasznak és némileg vádnak is a gyakorlóiskola múltja ellen, de nem az kíván lenni, és nem ezért hoztam fel, hanem csakis annak illusztrálására, hogy szabályzat és valóság, tervezett kiindulópont és elért végpont között mekkora a távolság. S ezért, minthogy a gyakorlógimnázium ma más, sőt mindjárt keletkezésekor más volt, mint aminek az eredeti szabályzat statuálta, nem vehetem a különben is nagyon szűkszavú szabályzatot alapul, mikor a gyakorlógimnázium hivatását, amint azt a múltban teljesítette, a jelenben teljesíti, és amint azt a jövőben méginkább teljesítenie kell, akarom vázolni, legalább amennyire én azt munkássága alapján megalakultnak és részben megalakítandónak látom. Nem a szabályzatok holt és mindjárt kezdetben nem a legjobban megírt betűje alapján szólhatok a gyakorlóiskoláról, hanem az élő valóság, a gyakorlógimnáziumban élt és élő szellem tizévi közvetlen megfigyelése és régibb működésére nézve szerzett információim alapján.

É munkásságból, e valóságból elvonva akarom megszerkeszteni a gyakorlógimnázium ideáját, amint lelkemben él; boldog leszek, ha ez ideát önök ideálnak elfogadni hajlandók lesznek, még boldogabb, ha a gyakorlógimnázium – nem más tényezőktől függetlenül, hanem

minden rávonatközö tényezővel való együttes munka alapján, minden rávonatközö tényező hozzájárulásával – ez ideát a valóságba visszaültetni, tényleg megvalósítani képes lesz.

A gyakorlógimnázium mai, illetőleg eddigi működésében hármas munkát végez. Először is egy teljes, az országos törvénynek és tantervnek megfelelő célokra törekvő gimnázium, mely belső életét az állami tanterv szabta határokon belül a modern pedagógiai tudománynak megfelelő módon kívánja berendezni. Másodsor végzi az egyetemet, illetőleg szaktanulmányait végzett tanárjelölteknek a gimnáziumi oktatás gyakorlatába és a közvetlen gyakorlattal összefüggő pedagógiai elméletbe való bevezetését. Harmadsor arra törekszik, hogy e gyakorlat folytonos elvszerű berendezése és javítása által, de már magának az iskolai munkának folytonos céltudatos megfigyelése és az elmélet szempontjából folytonos tárgyalása, megvitatása és belőle való abstrahálás útján magát a gimnaziális pedagógiai elméletet elébbre vigye és így közvetve termékenyítőleg hasson az egész ország középiskolai gyakorlatára.

Röviden formulázva e három feladatot, azt mondhatjuk, hogy a gyakorlógimnázium először is rendes gimnázium, másodsor a tanárjelölteket a gimnaziális pedagógia elméletébe és gyakorlatába bevezető intézet, harmadsor a gimnaziális pedagógiának műhelye.

Az intézetnek e hármas munkássága végzésére rendes középiskolai tanári testülete van, egy igazgatóval az élén, és a tanárok sorában még a pedagógiai elméletnek is egy művelőjével, kire a jelöltek általános pedagógiai vezetése is bízva van.

I. Mint gimnázium céljaiban, mégpedig mind az egész nyolc-éves folyam eredményében, mind az egyes osztályok feladataiban arra törekszik, amire minden gimnázium: ugyanannak a nemzeti műveltségnek átadására, ugyanazoknak az értelmi és erkölcsi erőknek a növendékek lelkébe ültetésére, mint minden más gimnázium. Nem kíván és nem kívánt céljaiban soha a hagyományos, történeti erők által megszabott korlátokon kívül levő utakon haladni. Létesülése első percétől kezdve a mai napig a nemzeti közműveltségnek az országos tervekben körvonalazott tartalmát átadni volt legfőbb célja. Aki az iskola munkásságát közelről szemlélte, vagy aki rendes jelentéseiben vagy ünnepi alkalommal a nyilvánosság elé vitt beszámolóit figyelmére méltatta, az tudja, hogy ez volt mindig a gyakorlógimnáziumnak mint gimnáziumnak a törekvése. Sohasem próbált a hagyománytól vagy a közműveltség követelményeitől eltérő, talán egyes intézőinek különvéleménye szerint szabott célokat vagy eredményeket elérni. Sokkal jobban át volt hatva az iskolai munkával járó erkölcsi felelősség tudatától, sokkal jobban tudta, hogy minden iskola a nemzeti nevelés ja vaknak megőrzője és letéteményese a közösség és a történet szellemében, mintsem hogy ily különállásra vagy különválásra vetemedett volna. Ha az iskola felszínes szemlélőinek néha talán úgy látszott, hogy eredményeiben kissé eltér a többi iskoláktól, ennek oka csak az volt, hogy mivel ez iskola majdnem egykorú az utolsó időig fennállott tantervvel, legálább ennek első tervezeteivel, illetőleg nemcsak egykorú, hanem tö-

kéletesen egyszellemű vele, és mivel neki és nagyrészt tanártestületének is egyéb régiebb lokális hagyománya nem volt, ő volt az, mely az akkor új tanterv szellemét a legerősebben magába szívhatta. Így csak a régi iskolák gyakorlatához képest látszhatott némelyek előtt radikálisnak vagy partikulárisnak, de tulajdonképpen ő volt a tantervnek, annak szellemében és nem könnyen félreérthető betűjében, leghivebb, sőt a legutolsó időkig a legkonzervatívabb végrehajtója. A gyakorlógimnázium praxisa és a legutolsó időkig fennállott tanterv és utasítások tudvaleg egy és ugyanazon szellem hajtásai, mondhatni egytestvérek voltak, és így csak természetes – nem érdem, de tény –, hogy az ország egy gimnáziuma sem tudott a tantervhez és utasításaihoz minden tekintetben úgy simulni, mint a gyakorlógimnázium. E gimnázium volt szerencsés helyzeténél fogva az országos tanterv legideálisabb végrehajtója, és ha valaki majd később meg akarja írni az utolsó negyedszázad középiskolai oktatásának a történetét és azt akarja látni, hogy a gimnáziumi tanterv miképpen öltött alakot egy iskola praxisában, az utolsó század magyar közműveltsége miképpen tükröződött a tanterv szabta gyakorlatban: annak elsősorban a gyakorlógimnázium évkönyveit és naplóját kell vizsgálnia. Nem azt mondom, és a gyakorlógimnázium ezt sohasem merete, számos okból nem merete kimondani, hogy talán ő érte el ez országban a legfényesebb eredményeket; meglehet, hogy sok iskola, melynek a múltban erősen gyökerező hagyománya volt, egyik-másik tekintetben többre vitte növendékeit; meglehet, hogy némelyik, melynek tanári testületében bizonyos erős reformátori szellem lakozott, jobban megsejtette és megközelítette a jövő ideáljait – de azt merem mondani, hogy a tanterv szellemét egy iskola sem valósította meg hívebben, mint éppen a gyakorlóiskola. Ez neki, mondom, nem érdeme, csak az ismeretes körülményeken alapuló szerencséje. Nem dicsekedni akarok e szerencséjével, de rá kell mutatnom, mert éppen a hozzá nem értők, illetőleg azok, kik a gyakorlógimnáziumot nem ismerik eléggé, azt hiszik gyakran, hogy a gyakorlógimnázium különösködni, a közönségestől eltérő eredményeket akar elérni. Ő csak semmi régihez közvetlenül nem ragaszkodott, az ő praxisába ósdi, néha persze nagyon tiszteletreméltó elemek nem vegyültek, ő mindig a modern tanterv szellemét megtestesíteni törekvő, modern iskola volt. Erre törekvő, módszerében a modern pedagógiai elveket e célért lehető consequentiával alkalmazó iskola volt mindig és az ma is. Modern iskola a modern közérvényes célok szolgálatában, modern eszközökkel.

Ez volt és semmi más. Ez, nem pedig különösségre, extravagantiára hajló iskola, ez, nem pedig valami mintaszerű normatív jelleget pretendáló iskola; ez, nem pedig, legkevésbé sem, valami kísérleti, a növendékeit kísérleti objektumokul használó iskola.

Mindenekelőtt nem volt, mégegyszer mondom, különösködő, másra, mint az országosan érvényesre törekvő iskola; mert élt benne a komoly erkölcsi meggyőződés, hogy iskola más nem lehet, hogy csak házi, egyéni nevelés törekedhetik ilyen, a közeszménytől eltérő ideálok megvalósítására, de iskola, különösen állami iskola, soha semminemű körülmények között.



De nem akart és nem akar továbbá mintagimnázium sem lenni. Ezt nem pretendálta. E név: „mintageimnázium”, melynek hivatalos jellege soha nem volt, úgy ráragadt, maga sem tudja, hogy. A gyakorlógimnázium szellemi szervezője vidám ünnepi alkalommal, fehérasztal mellett sokszor mondogatta, hogy e nevet az első időkben ellenségeitől kapta gúnynévül, sőt tudjuk, hogy egy szellemes fővárosi tanár egyszer szójátékra is felhasználta e nevet, és azt mondta, hogy az csak olyan, „mint a gimnázium”. A gúnynév lett az iskolának népszerű, de hivatalosan sohasem használt neve. Az iskola maga épenséggel soha nem használta e nevet, ő sohasem hitte, hogy mintagimnázium, hogy eredményeiben ő a legkülönb. Jól tudta, hogy mivel munkája nagy részében kezdő, folyton váltakozó tanárokkal kénytelen operálni, legjobb esetben csak annyit érhet el, mint más jó iskola. Ennyit persze ő is el akart érni a kormánytól különös gonddal kiszemelt vezetői révén és bizonyos külön külső kedvezményei mellett, melyekről nemsokára szólni fogok. Mégegyszer mondom, a gyakorlóiskola sohasem arrogálta magának a mintagimnázium nevet, melyet legjobban törülni szeretnék a világ emlékezetéből, mert ez adott okot annyi kellemetlen félreértésre. Midőn a gyakorlóiskola első szabályzata azt mondta, hogy mintaszerű iskolai élet képét akarja nyújtani, ezzel korántsem azt akarta mondani, hogy a többi iskoláknak akar mintája lenni, melyhez talán feltekintsenek, csak annyit akart vele mondani, hogy a jelölteknek akar tanulságos mintául szolgálni. Tanárai az iskola munkájának mélyített felfogásában, tőlük telhetőleg jó oktatásban és vezetésben példaképei akartak lenni a reájok bizott fiatal kezdőknek. Más mintajellegre nem törekedtek és nem törekedhettek. Egy „minta”-iskola szerepére vállalkozni részéről époly nevetséges lett volna, mint amilyen nevetséges volna, ha valamely derék ember azt tűzné ki céljául, hogy mintaember legyen. Derék iskola akart lenni, mint remélhetőleg minden magyar iskola, a mintaiskola minden fontoskodó allűrjei nélkül.

De nem akart ez iskola kísérleti iskola sem lenni. Nem akarta, mert át volt hatva attól a meggyőződéstől, hogy a kísérleti iskola gondolata ellenkezik minden modern erkölcsi érzésünkkel. A gyakorlóiskola jól tudta mindig és tudja most is, hogy a gyermekek lelkei a legdrágább, a legföltettebb, a legszentebb dolog e földön, valóságos res sacra, mellyel kísérletezni vétek. E lelkeket a közlélek tagjaivá tenni, ez szent feladata az iskolának, – ezt tudta – őket a történelmileg megszabott erkölcsi világba beleállítani szent kötelessége, mely kísérletezést nem tűr. Hogy e mellett, a kísérletezés távortartása mellett is mennyiben lehet ez iskola pedagógiai műhely tényezője, arról későbbben lesz szó.

Midőn tehát a fentebbiekben kimondtam azt a tapasztalatomat, hogy a gyakorlógimnázium mint gimnázium nem különösködő, nem mintaszerűséget arrogáló iskola, és egyúttal azt a meggyőződésemet is kifejeztem, hogy semmi áron sem lehet az: kénytelen voltam arra is rámutatni, hogy sajátlagos feladatait csak bizonyos könnyítések, kedvezmények árán bírja elérni. E könnyítések, e kedvezmények, melyek az iskolában megvannak, egytől-egyig adminisztrációs és

nem pedagógiai jellegűek, és csak a külsőben adnak az iskolának a közönségestől elütő jeleget.

E könnyítések közül a legfeltűnőbb az iskolának azon már az első szabályzatban megállapított sajátja, hogy noha teljes nyolcosztályú gimnázium annak minden jogával és kötelességével, az egy évben együttműködő osztályok száma csak négy, olyformán, hogy az egyik évben van L, 3., 5. és 7. osztály, a rákövetkező évben pedig az előbbi osztályokból felment tanulóktól alkotott 2., 4., 6. és 8. osztály és így tovább, vagyis hogy ez iskolának csak minden második évben van incipiens osztálya, illetőleg minden második évben – kevés, idegenből jött tanulót nem számítva – már az előbbi évben is tőle nevelt növendéksereggel dolgozik. E könnyítés oka, illetőleg előnye nyilvánvaló. Mindenekelőtt a gimnázium igazgatójának, ki ebben az iskolában nemcsak a gimnáziumi növendékek és a rendes tanári testület ügyeinek gondozója, hanem az összes tanárjelöltek é» a gyakorlati tanárképzés számos ügyének adminisztrátora is, így kisebb tanulószeregről kell gondoskodnia, és ebből folyólag aránylag kisebb tanári testületet is vezetnie; hiszen a tanári testületnek itt az intézet többi feladatai kedvéért amúgy is nagyobbak kell lennie, mint másutt egyenlő számú osztály mellett. Másodszor az ennek folytán redukált tanári testület könnyebben dolgozhatik egységes, a tanárjelölteknek éppen egysége és következetessége által példaképpül szolgáló módon, mint nagyobb szám mellett. Harmadszor a tanárjelöltek is így könnyebben áttekinthetik annak az intézetnek, melyet először látnak gyakorlatilag működni, az egész szervezetét, és könnyebben megismerhetik az aránylag rövid idő alatt, mely rendelkezésükre áll, az egész iskolát. Negyedszer a növendékek nevelésének azon nehézségei, melyek abból folynak, hogy az intézetnek évről-évre megújuló és hozzá gyakorlati munkássága legelején levő, bár működésében folyton vezetett és ellenőrzött tanárjelölt-nemzedéke van, mégis valamiben csökkennek azáltal, hogy a növendékek a maguk összességében két éven át körülbelül állandók. Folyik belőle az az előny is, hogy az iskola egészen hasznavehetetlen, gimnáziumba egyáltalában nem való elemeket nem hurcol magával, és nem szaporítja még így is a kezdő tanárok nehézségeit. Végre – last not least - a pedagógiai elméleti munka, melyet az iskola végezni hivatva van, a pedagógiai tapasztalatszerzés és elvonas munkája kisebb kör mellett mélyebb és behatóbb lehet, különösen a gyermekek egyéniségének szempontjából, mely persze a közös iskolai munkában sem eltűnő faktor.

Ezek, azt hiszem, a váltakozó négyosztályos rendszer előnyei, illetőleg okai, persze kizárólagos tekintettel a gyakorlógimnázium másik két feladatára, a tanárképzésre és az elméleti pedagógia elébbre vitelére.

Mikor ez okokat vagy előnyöket így önök elé állítom, be kell vallanom, hogy ez előnyökkel szemben sok, talán éppannyi hátrány is áll. Nem akarom ezeket sem elhallgatni. A legfőbb hátrány a gyakorlati tanárképzésre háramlik. Nem szólva arról, hogy a jelölt egy, bár csak külső tényezőben, de mégis a rendes valóságtól eltérő iskolai szervezetet lát, baj az, hogy aki, mint a legtöbb jelölt teszi,

csak egy évig van az intézetben, bizonyos materiáknak gyakorlati feldolgozásáról semmi képet nem nyer és esetleg fontos iskolai aktusokat egyáltalában nem lát; az egyik évben pl. nem látja a gyámoltalan incipienseknek a közös iskolai munkához való szoktatását, a népiskolai tanulásból való átmenetet; a másik évben viszont nem látja a gimnázium elhagyásával járó fontos dolgokat, az oktatásnak az egyetemi tanításhoz való némi közeledését, az érettségi vizsgálatot stb. – Azzal az előnnyel pedig, mely abból folyik, hogy a gimnázium ismétlőket nem visz magával, szembenáll az a hátrány, hogy mivel a gimnázium jól tudja, hogy akit egyszer ismételésre utasított, azt egyúttal a maga kebléből is kizárta, néha nagyon is aggodalmas ebben, és talán tovább is visz egy vagy több tanulót a közös tanítás vagy legalább is a külső osztályeredmény rovására, mint más intézet. De még az elméleti munka szempontjából is megvan annak a maga hátránya, hogy néha egyesztendei köznek kell elmúlnia, míg valamit, amit a gyakorlatban egyszer észlelt, újból észlelhet.

Szóval a kétségbevonhatatlan előnyökkel szemben nagy hátrányok állanak, és a priori igen bajos volna eldönteni, mik nagyobbak, az előnyök-e vagy a hátrányok. Annyi bizonyos, hogy négy- vagy nyolcosztályú legyen-e, az nem lehet a gyakorlógimnázium szempontjából elvi kérdés, és csak az szól erősebben a négy osztály megtartása mellett, hogy ezeknek működését már ismerjük, és a quieta non movere pedagógiai dolgokban többnyire üdvösebb, mint egy ki nem próbált reform behozatala. De a magam részéről előre nem látok abban semminemű veszedelmet, ha a gimnáziumot nyolcosztályúvá kiegészítik; csak adják meg azután külön intézkedésekkel igazgatóknak és tanároknak a módot arra, hogy az így felszaporodott adminisztratív és fegyelemtartási teendők mellett végezhessek a gyakorlógimnázium másik két nagy feladatköréből folyó teendőiket is. Már talán azért is jó volna egyszer e kísérletet megtenni, mert a négyosztályos, első pillanatra szokatlan rendszer a gyakorlógimnázium megértésének egyik fő akadály, és sokaknak csodálatosképen még egy nehezen megfejthető aritmetikai problémát is ad, úgyhogy nem egy ember, ki a dologról először hallott, azt hitte, hogy ez iskola minden év végén elbocsátja összes növendékeit és minden év elején egészen újakat vesz fel.

A gyakorlógimnáziumnak másik, sokat irigyelt könnyítése az, hogy tanulóinak száma egy-egy osztályban a fővárosi átlagnál jóval kisebb, illetőleg közel áll ahhoz a számhoz, amelyet egy osztály tanulószáma racionális maximumának szoktak megjelölni. E maximum a legtöbb gyakorlati tanférfi véleménye szerint 40; a gyakorlógimnázium rendes maximális létszáma 36, jöllehet volt már 37-38 tanuló is egy osztályban. Ez persze igen nagy előny a fővárosnak átlagos 60-ra vagy még többre rúgó tanulólétszámához képest, de tulajdonképen az egész ország átlagszámához viszonyítva nem olyan feltűnő.

Ez előnyéről, melyet sokan irigyelnek tőle, és némelyek színel akarnának tőle venni, nem mondhat le a gyakorlóiskola két okból. Először is, minthogy a közös iskolai munkát a maga erejében akarja bemutatni a maga növendékeinek, be nem mutathatja azt

mindjárt abban a negatív formájában, mikor az igazán eredményes munka lehetősége majdnem ki van zárva; amikor a fiatal tanároknak a racionális iskolai élet példáját akarja bemutatni, nem teheti ezt egy irracionális, képtelen dolog bemutatásával. De nem mondhat le ez előnyéről azért sem, mert éppen kezdő tanárokkal dolgozik, kiknek az osztályfegyelmelés és osztályfoglalkoztatás feladatai okoznak legtöbb nehézséget, és akiket ezért nem állíthatni oly feladat elé, melyről annyi kipróbált, hosszú praxisú tanár azt mondja, hogy nem tud vele egészen sikeresen megbirkózni. Akadnak ugyan egyes a paradoxonokat szerető emberek, kik éppen az utóbbi okot támadják, és azt hiszik, hogy mivel a jelölt ez iskolában jobb, kedvezőbb viszonyok között van, nem tanulja meg a nehezebb viszonyok között való mozgást, és hogy éppen nagy nehézségek leküzdésén kellene kezdnie, mint ahogy Baco tanúsága szerint hajdan nehéz csizmákban kezdtek táncolni. Ez okoskodás minden megvesztegető színe mellett helytelen. A jelölt különben sem tanul meg egy év alatt az összes gyakorlati nehézségekkel megbirkózni, ő egy év alatt csak saját pedagógiai erejének és méginkább pótlandó hiányainak tudatára jut; a maga egyéni természetében és készségében rejlő nehézségeket ismeri fel ez év alatt; felébred benne, ha lehet, egész pályájára, igazi pedagógiai lelkiismerete, de az összes gyakorlati nehézségek legyőzésére egy év úgyszemint mutathat utat. A tanítói jellem is épűgy, mint minden más jellem, csak az élet, a valódi gyakorlat folyamában szilárdul meg; a gyakorlóiskolában csak az első, mondhatnám, erkölcsi impulzusokat kapja e jellem elvszerű megalakulásához. Épűgy, mint általában a nevelés színhelye nem lehet az élet összes keménységeinek a színpadja, sőt ezeket lehetőleg elháritani, csak rajok előkészíteni, elviselhetőségükre a lelket edzeni igyekszik, így nem lehet a gyakorlati tanárnevelés sem elmerítés a gyakorlati élet nehézségeibe, mert ily elmerítés következménye csakugyan elmerülés, elsüllyedés lehet. A kezdő tanárnak erőt kell nyernie egy nagy és nehéz feladat végzésére, nem pedig mindjárt pályája elején azt a leverő tudatot, hogy egy megoldhatatlan feladat előtt áll. A gyakorlóiskolának a maga 36-os osztályszámával intőül kell állania a pedagógiai közvélemény előtt, mely intő azt mondja: ennyit tudunk még a közös iskolai munka elvei szerint eredményesen tanítani, ennyit áttekinthet még egy tanár éles szeme, ennyi összeolvadhat még egységgé, de ennél több nem.

Sokan szeretnek a gyakorlóiskolának tanítványaira vonatkozó még egy előnyéről beszélni, és ez az, hogy itt válogatott tanulóanyaggal dolgoznak. E sokszor felhozott előnyös körülmény emlegetésére az ad okot, hogy mindjárt a gimnázium legelső éveiben, de azóta is állandóan a magasabbrendű fővárosi intelligencia (egyetemi tanárok, felsőbb bíróságok tagjai, országos képviselők stb.) köreiből rekrutálódott növendékeinek egy része; idővel, különösen a gimnázium tandíjának emeltsége folytán, az inkább csak vagyoni tekintetben kiemelkedő családok gyermekei is járultak ezekhez. Persze nem kizárólag e két társadalmi körből, hanem a társadalom mindenféle más rétegeiből is voltak tanítványai, hiszen a növendékek provenienciáját semminemű rendelet vagy hivatalos intézkedés nem szabályozta,

és itt nagyobbára csak egy magától – a növendékek korlátolt számából folyólag is – fejlődő processzusról van szó, amelyhez hasonló a főváros egyik-másik egyéb iskolájában is észlelhető. De egyébiránt a szülék némi társadalmi – korántsem exkluzív – kiválasztottságából nem szabad még minden korlátozás nélkül a tanulók általános válogatottságára, azaz a gimnáziumi nevelés céljainak kedvezőbb státusára következtetni. A gyermekeken mutatkozó előnyök, különösen a nem igazi intelligenciájukkal, hanem inkább vagyonukkal kiváló családoknál nagyobbára csak külsőleges természetűek, és csak abban, amit épen rendesen exterieurnek nevednek, és az ú. n. modorban, bár ebben sem mindig, mutatkoznak és legfeljebb még a műveltség bizonyos felszínes mázában, mely azonban sokszor inkább zavaró, mint előmozdító tényező a közös iskolai munkában. Tehetőség, szorgalom és különösen a műveltség javai iránt való naiv áhítózás, vagy mondjuk áhitat, és ami vele jár, az iskola iránt való benső tisztelet dolgában a felsőbb társadalmi osztályok gyermekei sokszor nagyon mögöttes állanak az alsóbb osztályok gyermekeinek; az utóbbiaknál ezenfelül a legtöbb esetben már egy a család kebelében végzett szelekció folytán az illető gyermekeknek csak a legjava kerül a gimnáziumba, míg a felsőbb társadalmi osztályokhoz tartozó családok gyermekei kivétel nélkül végigjárják a gimnázium útját. Nem akarok e témával tovább foglalkozni, sapienti sat. Csak még egyszer akarom hangsúlyozni, hogy a dolgokat a távolból szemlélőktől sokszor emlegetett körülmény korántsem oly nagy előny, mint hiszik.

A gyakorlógimnáziumnak még egy „könnyítéséről” kell megemlékezni, kelletlenül és nem szívesen bár, de minthogy ez is egy a gyakorlóiskolától irigyelt és neki többször szemére vetett körülmény, erről sem akarok hallgatni. Ez a tanároknak a rendesnél 4-5 órával kisebb heti óraszám. Akik ezt a gyakorlóiskolának szemére vetik mint nagy kedvezményt, egyszerűen elfelejtik, hogy ez iskola tanárainak van a 12-14. az osztályban tanítással vagy vezetéssel töltött rendes óráikon kívül még heti egy próbalecke-órájuk, van minden héten egy 2-3 óráig, néha tovább is tartó közös konferenciájuk, van ezenfelül minden óra előtt és minden óra után a kandidátusokkal kisebb értekezletük és azonkívül is időről-időre az egész tantárgy methodikáját, az anyag nagyobb részleteit, beosztását és praeparálását megbeszélő órájuk, arról nem is szólva, hogy kötelesek tárgyuk methodikájával az átlagosnál erősebben foglalkozni, mert ők nemcsak, mint bizonyára minden más tanár is, jól és szépen tanítani, hanem tárgyuk methodikáját közölni is akarják, hogy ők óráikat mégis másképpen kénytelenek praeparálni, mint közönségesen történik, mivel ők nemcsak maguknak és esetleg időről-időre felettes hatóságuk előtt felelősek, hanem nekik napról-napra egy sokszor 6-8, kivételesen 40-50 fiatal, képzett emberből álló publikum előtt kell tanítani, melynek nemcsak példát adni, de minden egyes lépésükről számot adni is tartoznak. Bátran merem mondani, hogy a gyakorlóiskola tanárai együttvéve, legalább is annyi időt szentelnek az iskolájuknak, sőt legalább is annyi időt töltenek iskolájuk falai között, mint bármely más fővárosi iskola tanárai. Más intézetekhez

képeket legfeljebb torkuk kimélődik néha egy kissé, de ez is csak bent az osztályban, ezt is kipótolja az osztályon kívül a kandidátusokkal való értekezésük; de idő és agymunka dolgában cseppet sincs jobb dolguk, mint más iskola tanárainak. Ezt a látszólagos 4-5 órai kevesebbet ne irigyelje senki a gyakorlóiskola tanáraitól; egyéb folytonos erőltető, idegbontó munkájuk mellett nagyon is szükségük van erre. Ezek, amiket felsoroltam és megbeszéltem, a gyakorló-gimnázium összes eltérései a közönséges gimnáziumoktól. Ez eltérések, mint láttuk, mindannyian külsőleges, adminisztratív természetűek, és okuk majdnem kizárólag csak az iskola többágú teendőjében és a velük járó nehézségekben keresendő. Ez eltérések között csak egyet tarthatnánk nélkülözhetőnek, a közönséges állapottal felcserélhetőnek, és ez a négyosztályú rendszer.

II. A gyakorlógimnázium mint tanárképző intézmény befogad a maga kebelébe az egyetem négy évfolyamát végzett tanárjelölteket abból a célból, hogy ezeket az intézetben való időzésük alatt, mely rendszeren egy évre terjed, bevezesse a gimnáziumi nevelőoktatás gyakorlatába és elméletébe. E tanárjelöltek között van a helyek teljes betöltése esetén kilenc ú. n. rendes, azaz a nemcsak egyetemet végzett, hanem még szakvizsgát is tett, mégpedig jó eredménnyel te^t tanárjelöltek sorából kiszemelt, a tanári testület ajánlatára a minisztériumtól kinevezett ösztöndíjas tag. A többiek, kiknél az előfeltétel ezidő szerint csak négyévi tanulmány, rendkívüli tagok. A rendes és rendkívüli tagok között a gyakorlógimnázium régi praxisa szerint – az ösztöndíjat nem tekintve – alig van különbség, legfeljebb a tanításra bocsátás dolgában van némi prioritása a rendes tagnak.

A tanárjelöltek bevezetése a gimnáziumi gyakorlatba következőképpen történik.

A tanárjelöltek közül kiki az év elején néhány heti körültekintés után hozzászegődik szakmája szerint, illetőleg ezen belül is hajlandósága szerint egy-egy vezetőtanárhoz, akinek specialiter a kandidátusa, és aki viszont a maga kandidátusának a speciális vezetője. E hozzászegődés rendszeren szabad választás útján történik; a választást rendszeren megkönnyíti a vezetőtanároknak, különösen az igazgatónak és a jelöltek pedagógiai vezetőjének tanácsa, és csak ritkán szorítja meg bizonyos aránytalanságok és összetorlódások kikerülése végett a tanári testület kötelező határozata.

Amely vezetőtanárhoz a jelölt szegődött, annak vezetése alatt készül arra, hogy idővel valamely tárgynak tanítását egy, kivételesen két osztályban átvegye. E készülés eleinte különösen hospitálásban, azaz a vezetőtanár előadásai látogatásában és megfigyelésében áll, mely látogatás és megfigyelés nyomán a jelölt az óra után kérdéseket intézhet a vezetőtanárhoz egyik vagy másik lépés vagy eljárás okára nézve; ily kérdések nélkül is rátereli a vezetőtanár óra után hospitálásainak figyelmét a lecke tanulságos mozzanataira. E hospitálást a gyakorlótanár elsősorban a maga speciális vezetőtanárának óráin végzi, de hospitál lehetőleg nagy mennyiségben más tanárok óráin is, egyfelől azért, hogy az egész iskola munkássá-

gát szemlélni és az egyoldalú egyetemi tanulmányok által elmosódott általános érdeklődését a gimnáziumi műveltség egész komplexusa iránt felfrissíteni alkalma legyen; másfelől pedig, hogy ne csak egyetlen egy tanári egyéniséget lásson maga előtt, kinek kizárólagos hatása alatt könnyen modorossá válhatnak.

Ha a gyakorlótanár már hosszabb ideig, 2-3 hónapig hospitált, a gimnáziummal a maga egészében, az illető tantárgy methodikájával általában, az illető osztály tanulóegyénségeivel összességükben megismerkedett, és a vezetőtanár is eléggé megismerkedett a kandidátusával arra, hogy neki a tanítást megengedhesse, akkor a kandidátus ezt megkezdheti, illetőleg a vezetőtanár folytonos vezetése és ellenőrzése mellett folytathatja.

E vezetés a következő momentumokra terjed ki. Mindenekelőtt megismerteti a vezetőtanár a kandidátust az egész évi anyaggal az illető osztály illető tárgyában és megköveteli tőle, hogy ez anyagot a maga egészében áttanulmányozza, mielőtt egyes részlet methodikai feldolgozásához fog. Azután megismerteti a tanítás részletes menetével, azaz a tanítás anyagának tagolódásával és a nagyobb methodikai egységeknek egymásra való következésével. Erre megbeszéli vele a legközelebbi egység methodikai momentumait és követeli tőle előre megállapított szempontok szerint az órákra való írásbeli praeparatiók elkészítését. E praeparatiókat a tanár az illető tanításrészlet megkezdése előtt átnézi és rajok vonatkozó megjegyzéseit közli a jelölttel. Ahol okvetlenül szükségesnek látja, őt módosításokra szorítja, ahol pedig az övétől bár eltérő, de nem elvetendő külön felfogást lát, ott a tanárjelöltnek tért enged egyéniségének, felfogásának érvényesítésére. Csak ezután bocsátja a jelöltet tanításra. De a jelölt tanítása közben is folyton bent van az osztályban; csak később, mikor a jelölt már nagyobb gyakorlottságot mutat a tanításban, néha, minden hónapban legfeljebb egyszer egész vagy félórára egyedül is hagyja, hogy megkezdje az önálló szárnypróbálgatást. Bent az osztályban a jelölt tanítását folytonos figyelemmel kíséri, és néha-néha, ha az osztály érdekében okvetlenül szükséges, bele is nyúl az óra menetébe javító vagy irányító módon. Az óra után pedig mindig közli a jelölttel bíráló észrevételeit, és egyúttal a lefolyt órának esetleg a praeparatiótól eltért menetéhez képest útmutatást ad a jövő leckére nézve. Ez útmutatáson belül elég alkalma van a gyakorlótanárnak saját tudásának és felfogásának ismertetésére, és ennek nem megkötése, hanem csak methodikai szabályozása teszi a vezetőtanár feladatát.

Az oktatásmunkába való ilyen közvetlen gyakorlati bevezetésen kívül még az iskolai nevelő munka egyéb ágaiba is bevezeti a gyakorlógimnázium a maga jelöltjeit. Az órák közben való inspekció, az iskolai ünnepeken, kirándulások, játékok és versenyek rendezésében, a szavaló és egyéb ifjúsági körök vezetésében való részvétel megannyi momentum arra, hogy a jelöltek az iskolának az oktatás idején kívül való nevelő munkájába is bevezetessenek. A rendes heti konferenciákon, melyeken minden a növendékeket illető és sok egyéb az iskolát érintő ügy is szóba kerül, bepillant a kandidátus az iskolai adminisztráció és rendtartás munkájába is, és a jegyző-

könyv írása által (e feladat az igazgatótól kijelölt sorrendben végigjár lehetőleg az összes jelöltek során) készül a minden fiatal tanárra várakozó jegyzői tisztre is.

Így az iskolai teendőknél egész körét bejárja, mindenbe nemcsak bepillantva, hanem amennyire lehet, mindenben vezetés mellett active részt véve is. A vezetés, az útmutatás megóvja a kezdőt attól a számos hibától, melybe rendszeren esik, megmenti a botorkálástól, melyből többnyire csak évek múlva tud a kezdő kijutni, sőt némely tanár soha egész életében. Egyaránt jó hatással van a vezetés a gyenge és az erős tanári egyéniségre; a gyengét erősíti, bátorítja, az erősben pedig, kiből gyakran túlságos az önérték és az önbizalom, mely túlkapaszkodásra vezet, felkelti a methodikai skrupulusokat, a pedagógiai lelkiismeretet.

De a gyakorlati képzés, melyről ez iskola nevére vette, korántsem meríti ki a gyakorlógimnáziumnak tanárképzői munkásságát. Ez csak magva, de e körül számos intézkedés gondoskodik a jelöltek más, elméleti irányban való pedagógiai képzéséről.

Ez intézkedések sorában első helyen említendő a próbaleckék intézménye. E nem szerencsés nevű intézmény abban áll, hogy október havától május haváig kevés kivétellel minden héten egy más iskolai céloktól ment órában, ez idő szerint minden kedden 12-től 1-ig, van oly tanítás, melyben jelen van az egész vezetőtanári testület, élén az igazgató, és jelen vannak az összes gyakorlótanárok. Egyébként a lecke, amelyet akár vezető, akár pedig gyakorlótanár tart – az év első részében, mikor a gyakorlótanárok még nem igen tanítanak, rendszeren a vezetőtanárok tartják, később pedig a tanárjelöltek – egészen rendes lecke, mely teljesen beleilleszkedik a tanítás szokott menetébe, és a nagyobb nyilvánosságon kívül semminemű rendkívüliséggel nem jár.

E lecke megbeszélése teszi aztán a rákövetkező heti konferenciának – a folyó iskolai ügyek mellett – a főtárgyát. E megbeszélés nem csupán az illető leckére vonatkozik, hanem belőle kiindulva megvilágítja az illető tantárgy az illető osztályban való tanításának egész methodikáját. A megbeszélés menetének részletes leírásába itt nem akarok bocsátkozni, csak annyit akarok mondani, hogy az illető leckére vagy az egész illető tantárgyra nézve bárminemű kérdést felvethet akárki a jelenlevők közül, és hozzá is szólhat mindenki, úgyhogy itt mindig methodikai, technikai, akárhányszor még a methodikus problémáknak alapul szolgáló tudományos kérdésekről is élénk, termékeny discussio fejlődik, melynek mozzanatait és eredményeit részletes jegyzőkönyv őrzi meg. E konferenciákon különösen a különböző tantárgyak közti kapcsolatok jutnak szóba, és mindenkinek alkalma nyílik mélyebben bepillantani a rokon szakok methodikáiba vagy azokban a maga szakmájának szempontjait is érvényesíteni. A próbalecke és az ezt követő konferencia mindenesetre egyike a gyakorlóiskola legfontosabb és legbecsesebb intézményeinek; ily konferenciák az intézet minden tagjától hallgatott leckék konkrét substratuma nélkül nem lehetnének oly termékenyek, mint a mostani berendezés mellett.

De azért véleményem szerint némi reformra szorul a próba-



leckék intézménye. Azáltal, hogy a gyakorlógimnázium a próbaleckék mai rendszere mellett a teljes tanári testület jelenlétét kívánja, ezt pedig többször, mint egyszer egy héten az órarend nem engedi, mindig csak egy-egy kiszakított óra, gyakran egy jelentéktelen részlet teszi a megbeszélés közvetlen konkrét substratúmát, már pedig számos okból kívánatos volna, hogy egy nagyobb, több órára terjedő complexus teygen ily substratumot. Ezért célszerű volna a régi, a plenum előtt lefolyt próbaleckék mellé, melyekből talán elég volna minden hónapban egy-egy, kisebb publikum, pl. szaktanár, igazgató, a jelöltek pedagógiai vezetője és a szakbeli jelöltek előtt lefolyó, több összefüggő órára terjedő tanítás. Ilyen aztán évenként minden tárgyból minden osztályban lehetne egy, és a hozzáfűződő konferenciára is csak azok volnának kötelesek megjelenni, kik a próbaleckén jelen voltak. Ez újítás mindenesetre célszerűen egészítené ki a próbaleckék mai rendszerét.

A próbaleckékhez fűződő e konferenciák egyébként nemcsak a jelöltek pedagógiai képzésére szolgálnak hathatós eszközül, hanem az egész tanári testületben ébren tartják a pedagógiai együttműködés szellemét, és gyakran a közvetlen gyakorlatból vett pedagógiai problémák felvetésével valósággal elébbre viszik a gimnaziális pedagógiát.

A próbaleckék és konferenciák mellett még az ú. n. theoreticumok gondoskodnak a jelöltek pedagógiai képzéséről. Ezek az intézet pedagógusától vezetett értekezletek, melyeken a jelöltek bizonyos összefüggő, rendszeres módon nyernek tájékozódást egyfelől a gyakorlógimnázium praxisáról, másfelől általában a gimnaziális pedagógiából és a gimnázium történelméből. E theoreticumok az iskolai életnek – az egyes szakokban felmerülő speciális kérdéseken felül levő – közös, általános kérdéseit világítják meg egyfelől közvetlenül a gyakorlógimnázium gyakorlata, másfelől a jelen hazai és európai praxissal, valamint régibb történeti korokkal való egybevetés alapján, és egyúttal bevezetik a jelölteket a gimnaziális pedagógia újabb irodalmába. E tájékoztatás részben a vezetőnek összefüggő előadása, részben pedig a jelölteknek referátuma alapján történik.

E theoreticumra jelenleg két órát szán a gyakorlógimnázium praxisa, és órarendjének, illetőleg tanári testületének mai összeállítása mellett nem is fordíthat rá többet, de kívánatos volna arról intézkedni, hogy ez óraszám a kétszeresre emelkedjék, úgyhogy két egymás után következő órát lehetne a jelöltek referátumainak és dolgozatainak szentelni, kettőt pedig a vezető tanár rendszeres előadása töltene be. A mai óraszám mellett csak igen keveset végezhet a theoreticum. Örömmel konstatálhatom, hogy bármilyen keveset végez is, hatása és eredménye közvetlenül meglátszik a jelölteken, már pedagógiai vizsgálatuk eredményén is, amennyiben – legalább az utolsó évekről ezt biztosan tudom, de valószínűleg áll ez még fokozottabb mértékben a múltra nézve is – a gyakorlógimnázium jelöltjei mind kivétel nélkül sikerrel állják meg a különben sokakra nozve balsikerrel járó pedagógiai vizsgát, sőt egy részük kitűnő és

dicséretes eredménnyel is, amely örvendetes tény és a theoreticumok között szabad talán némi összefüggést keresni.

Van még egy, nem elég figyelemre méltatott és látszólag mellékes jellegű intézménye a gyakorlóiskolának, mely közvetve szintén a jelölteknek leginkább elméleti képzését célozza, az ú. n. látogatókönyv, melybe a jelöltek különböző leckékre, de egyéb iskolai körülményekre vonatkozó kérdéseiket is bejegyezhetik. E kérdésekre mindenekelőtt az felel, akihez a kérdést intézték, de akárki más is. A felelés vagy szintén írásban a látogatókönyvben, vagy szóval a theoreticumon, esetleg a heti konferencián történik. E látogatókönyv jelentősége abban van, hogy a jelöltek általa a pedagógiai érdeklődéseknek precíz és tartalmas formulázására kényszerítettek, ami magában véve is fontos dolog. Konstatálnom kell azonban, hogy ez intézmény, kivéve a gyakorlógimnázium legelső éveit, nem igen tudott felvirágozni; a szóbeliség és közvetlenség szelleme, mely ez intézetben mindig élt, úgy látszik, nem engedi.

A felsoroltak a legfontosabb szervezeti intézkedések, melyek a jelöltek pedagógiai képzését szolgálják. Hogy ezt még mindenféle könyvtár, folyóirat-, szak- és pedagógiai könyvtár is segíti, melyekre nézve a szükséges útmutatást a vezetőtanárok készséggel megadják, talán felesleges mondanom. Mennyire elégtelenek a könyvtárak, arról panaszkodni nem itt van a helyén. De hogy különösen a jelenleg külföldön használt tipikus tankönyveknek, meg a régi magyar és legfontosabb régi külföldi iskolakönyveknek hiányát súlyosan érzi ez iskola, azt mégsem akarom, még ezen »a helyen sem, elhallgatni.

Hogy az előbbieken elmondottakat összefoglaljam, konstatáltam, hogy a gyakorlógimnázium a tanárok gyakorlati képzését hospitálta, tanítást, a tanítás folytonos vezetése és az iskolai munka egyéb ágaiban való részadás útján intézi, azoknak elméleti pedagógiai képzéséről pedig a próbaleckékhez fűződő konferenciák, theoreticumok, a látogatókönyv és a könyvtárhasználat útján gondoskodik. Reformra, illetőleg kibővítésre szerintem a próbaleckék és theoreticumok intézménye szorult.

Szeretnék azonban mindehhez még egy új intézményt is csatolva látni, t. i. a főváros más intézeteinek, még a népiskolai intézeteknek is látogatását a pedagógus vezetése alatt. Szélesebbkörű tanügyi tájékozódás mindenesetre fontos alapja a mélyebb pedagógiai érdeklődésnek, és e látogatások különben is pótolhatják a jelölteknél a pedagógiai tapasztalat egyik-másik hiányát, mely az intézet különleges szervezete folytán esetleg előállhat.

E reformjavaslatokhoz végül csak egyet akarnék hozzátenni, melyet csak most hozok fel, mert csak az előbbieken után okolhatom meg, és ez a tanárjelölteknek felvételére és az intézetben való megtartására vonatkozik. Az eddigi gyakorlat szerint ugyanis a szakvizsgálatot tett jelölteken kívül még olyanok is lehetnek az intézet rendkívüli tagjai, kik csak az egyetemi quadrienniumot végezték el, de esetleg még semmi vizsgálatot nem tettek. Ezt az állapotot okvetlenül megszüntetendőnek tartom, mert így sokan a gyakorlóiskola mellett praktikánskodnak, kiknek egyfelől szak-

képzettségük nagyon is hiányos, másfelől munkájukat folyton megsztják vizsgára tanulás és a gyakorlóiskolai teendők között. A fentebbiekből pedig kitűnhetett, hogy e teendők nem kicsinyek, és ha a jelölt komolyan akarja magát nekik szentelni, egész idejére van szüksége. Szakképzettségének, általános műveltségének kiegészítésével az iskola érdekében, pedagógiai elméleti tanulmányai-  
val annyira van elfoglalva, hogy csak a pedagógiai vizsgálatra készülhet mellette, de semmiesetre sem szak- vagy épen alapvizsgálatra. Az én véleményem szerint ezért nem kellene a gyakorlóiskola rendkívüli tagjául sem mást felvenni, mint aki alapvizsgálatát már letette és a felvétel évének folyamán leteszi szakvizsgálatát is. Aki ezt egy év múlva le nem teszi vagy letételével legalább is meg nem próbálkozik, az továbbra az intézet rendkívüli tagja sem lehet. Az olyan vizsgálatokra készülgető és máris a gyakorlatban bentálló jelöltek csak félmunkát végezhetnek. A tölem itt javasolt, az eddigi eljáráshoz képest szigorúnak látszó, de szerintem szükséges rendszabályoknak előfeltétele persze az, hogy ha már a gyakorlóiskola nem tűr szakvizsgálat nélkül való jelölteket, az állam épenséggel ne alkalmazzon ilyeneket, sőt lehetőleg ne alkalmazzon soha oklevél nélküli tanárokat. Ha a kormányzat a jó iskolai viszonyok e conditio sine qua non-ját, melynek mellőzését semminemű tanárhiány nem igazolja, szigorúan megtartja, akkor a gyakorlóiskolának is lesz mindig a fentemlített szükséges szigorúbb feltételek mellett is elegendő jelöltje.

Amit a fentebbiekben a tanárképzésnek a gyakorlóiskolában végzett munkájáról mondtam, még azt is, amit már mint tényleges állapotot mutattam be, eddig csak igen kis részében írja körül egy nagyon hiányos szabályzat. E munkakör inkább csak tradíció gyanánt szállt évről-évre, de paragrafusok által nem igen volt fixirozva. E szabadságban rejlett némileg az intézmény ereje is. A tanárjelöltek ahhoz szegődtek, ott hospitáltak, arra jártak el, amire őket kedvük hajtotta, némileg az egyetemi tanulásszabadság folytatását élvezték az iskolában. S e szabadságban kevés kár volt, és talán baj volna, ha e szabadságot valami szigorúan megkötő szabályzati paragrafusokba szorítanák. Szabadság és lelkiismeretesség mindig együtt jár, és ahol kényszer van, ott tulajdonképpen vége van az igazi lelkiismeretességnek, az igazi tudásnak.

Azért nem szeretném ezentúl sem – kivéve a felvétel módzatait – valami szigorú szabályzattal megkötöni a kandidátusokat; a tradíció, a vezető tanárok példája hadd vezesse őket továbbra is. De ha nem szükséges is egy megkötő, megtorlási rendszabályokat tartalmazó szabályzat, mindenesetre kell egy teendőiket pontosan körülíró vademecum, egy útmutatás arra nézve, mit nyújt nekik az iskola és mit vár tőlük. E vademecum elkészítése és közzététele egyike a gyakorlógimnázium közel jövője legsürgősebb teendőinek.

Nem hagyhatom el a gyakorlógimnázium tanárképző munkaságának e vázolását a nélkül, hogy néhány sorban megvilágítsam, miben áll a gyakorlóiskolának legnagyobb haszna a jelöltekre nézve. En e hasznot korántsem abban látom, hogy bizonyos technikai fogásokat elsajátítanak vagy épenséggel valamely akármennyire kitűnő

tanárnak a modorát átveszik. Az első nagyon alárendelt jelentőségű, bármely más iskolában épen olyan jól megszerezhető, az utóbbi pedig egyenesen kárhóztató volna. Én a gyakorlóiskola hasznát a jelöltekre nézve különösen három dologban látom. Először tájékoztatja őket, kik legalább négy év óta gimnáziumot nem láttak és tanulókorukból nem őrizhettek meg helyes képet a gimnáziumról, egy esztendőben egységes, tervszerű módon az egész gimnáziumi életről, munkájának terjedelméről és tartalmáról, minden irányban, erkölcsi nevelés, tanterv és methodus dolgában. Másodszer evvel kapcsolatban felkelti bennük lehetőleg erősen azt az érzést, hogy a legmélyebb, sőt minél mélyebb, annál inkább egyoldalú tudományos képzettségük mellett is a gimnáziumi oktatás feladatai a műveltségnek, a tudásnak sokoldalú kiegészítését követelik tőlük. Harmadszor megtanulják, hogy magában az oktatásban, az anyag részleteinek kiszemelésében, összetűzésében, rendszeresítésében erős szellemi munkát kívánó problémák rejlenek, melyeknek kellő megoldására csak elvi szempontoknak következetes alkalmazása vezet. A gimnáziumról való enciklopédikus tájékoztatás, a tudományos képzettség kiegészítése a közműveltség egyéb elemeivel, a pedagógiai problémák erejének folytonos érzetése: ebben a háromban látom én a gyakorlóiskolai tanárképzés legfőbb hasznát. Apró methodikai fogások, technikai modor stb. elsajátítása: mindez elenyészik a felsorolt három dologhoz képest. Ezek óvják meg a jelöltet attól, hogy valaha a sablon, a routine, a lélekölő óraleörlés embere legyen. Az ellen, hogy az emberből sekély rutinier, közönséges mesterember legyen, nincs jobb óvószert, mint az igaz elméleti belátás, hiszen, mint már Aristoteles mondja, a theoretice művelt ember épp abban különbözik a mesterembertől, hogy az utóbbi csak azt tudja, hogyan csinálja a dolgot, az első pedig azt is, hogy miért. E miértnek folytonos felvetésére, a tudatos, önmagát ellenőrző, önmagát folyton javító munkára tanítja a fiatal tanárt a gyakorlóiskola. Ezt mindig elismerték azok, kik ez intézetben tanárokká nevelődtek, és remélhetőleg el fogják ismerni továbbra is.

Érdemes volna e fejezet végéül felvetni a kérdést, vajjon a tanárnevelés e munkáját, melyet a fentebbiekben vázoltam, végezheti-e mai viszonyaink mellett, mai szervezetében más gimnáziumunk. De nem akarok ezúttal ilyennemű fejtegetésekbe bocsátkozni. Csak magát a gyakorlóiskola tevékenységét akarom programmom szerint bemutatni, lehetőleg minden egybevetés, minden szembeállítás nélkül. A felsorolt tények remélhetőleg maguk is szólnak maguk mellett, és mindenesetre azt mutatják, hogy a tanárképzés munkája, melyet a gyakorlóiskola végez, nehéz, nagy apparátusú munka, melyből közönséges gimnázium külön intézmények nélkül bizonyára csak igen keveset végezhetne.

III. Miatán az eddigiekben a gyakorló-gimnáziumnak mint gimnáziumnak és mint tanárképzőintézménynek a működését fejtettem, szabad legyen harmadik funkciójára, melyet a „pedagógiai műhely” szóval jelöltem, rátérnem.

Midőn a gyakorlóiskolát pedagógiai műhelynek nevezem, még-

egyszer a leghatározottabban kijelentem, hogy nem kísérleti iskola. Nem kísérleti iskola abban az értelemben, mint azt a múlt században és még e század elején is sokan gondolták, hogy valamely a priori konstruált elméletet itt próbálnak ki és itt igazolnak utólag. De nem kísérleti iskola abban az értelemben sem, hogy talán itt a pedagógia érdekében értékesíthető rendszeres pszichológiai kísérleteket tesznek, olyanokat, minőket pl. Burgerstein, Kraepelin vagy az amerikai gyermekpszichológusok tettek. Úgy az egyik, mint a másik értelemben való kísérletezés a legélesebben ellenkezik a gyakorlógimnázium alapmeggyőződésével az iskola és általában a nevelés etikumáról. De ha a gyakorlógimnázium nem kísérleti iskola is a jelzett értelemben, ha neki a gyermek nevelése a legnemesebb öncél, ha iskolát másképp, mint a történeti hagyományok, illetőleg állami tanulmányrendszer keretén belül nem képzelhet is, mégis nagyon sokat tehet a pedagógiai elmélet folytonos gazdagítására. Az igazi pedagógiai elmélet gazdagítására, mely nem apriorisztikus konstrukció, hanem megfigyelésen, tapasztalaton, gyakorlaton alapuló tudomány, mint minden igaz tudomány.

A tantervszabta célok határán belül tárgy és módszer tekintetében, a részletek nevelőértékének megbecsülése, az eljárások megfigyelést és gondolkodást fejlesztő erejének egybevetése, a tanulmányegységek értelmi és erkölcsi fejlődése, a tanár és tanuló egyéniségének egymáshoz és az oktatás anyagához való viszonya dolgában annyi marad az észlelni, annyi a megpróbálni, esetleg annyi az újítani való, mely a régi kereten belül mégis előkészíti az oktatásnak egy új jövőjét, hogy egy elméletileg alaposan képzett tanári testület napról-napra talál új tanulságokat, napról-napra tehet új felfedezéseket. Ez észleleteknek, e felfedezéseknek, e tanulságoknak, bármilyen kicsinyeseknek lássanak is eleinte, a feldolgozása: ez a gyakorlóiskolának mint pedagógiai laboratóriumnak, vagy amint még jobban szeretném nevezni, mint pedagógiai observatoriumnak a feladata.

E feldolgozás módja mindenekelőtt a közös megvitatás, amint ez most is történik, de e megvitatást és eredményeinek fixírozását az irodalmi alakban való közzétételnek kellene követnie. Be kell valanom, hogy ez irodalmi közzététel dolgában a gyakorlógimnázium mindeddig csak igen keveset tett. Többet ugyan, mint első pillanatra látszik, mert jóllehet értesítőin kívül csak egy-két kötet vagy füzet jelent meg a gyakorlóiskola cégére alatt, tudvalevő dolog, hogy az utolsó évtizedeknek legfontosabb magyar gimnaziális pedagógiai munkái, melyek a középiskolai gyakorlatra is legjobban hatottak, a gyakorlóiskola tapasztalataiban gyökereznek, és a legkiválóbb úttörő középiskolai tankönyvek is ennek praxisán alapulnak.

Jóllehet ez áll, mégis kénytelen vagyok, ismétlem, bevallani, hogy a gyakorlóiskola e tekintetben, t. i. tapasztalatainak elméleti feldolgozása és irodalmi közzététele dolgában mindeddig nem tett eleget, és hogy e téren vár a legtöbb munka a gyakorlóiskolai tanártestület újabb tényezőire. Az elmélet számára értékesíthető becses tapasztalatoknak egész tárháza van letéve azokban a tanulmányi naplóknak, konferenciái jegyzőkönyvekben, gyakorlótanári praepara-

tiókban, tanulói diáriumokban, látogatókönyvi kérdésekben és feleletekben stb., melyeket a gyakorlóiskola archivuma őriz, és amelyek napról-napra szaporodnak.

Valaki ugyan azt mondhatná, hogy ily észleleteket tehet és tesz bármely más iskolának bármely tanára is. Ez igaz. De ki fogja azért, mert valamely országban több magánember van, ki kedvtelésből csillagvizsgáló, azt mondani, hogy felesleges egy állami Observatorium, vagy mert van egy-két dilettáns kémikus, azért felesleges egy nyilvános kémiai laboratórium, melynek egyenesen feladata és kötelessége, hogy észleleteiről és munkálatairól időről-időre irodalmi formában beszámoljon? Ez irodalmi beszámolók rendezése akár folyóirat, akár pedig időhöz nem kötött önálló közlemények alakjában, egyike, mint már mondtam, a legsürgősebb teendőknék, melyek a gyakorlógimnáziumra várákoznak.

Hogy e feladatát a maga teljességében végezhesse, szükség van e laboratóriumnak valamire, amivel eddig csak igen korlátozott mértékben rendelkezik, t. i. a taneszközöknek gazdag, az újakkal folyton kiegészülő tására. Külföldi tanterveknek, utasításoknak, külföldi tankönyveknek és egyéb tanszereknek nagy készletére van szüksége. A régiekről aztán minél előbb összefoglaló ismertetéseket kellene adnia, melyek a lomtárba valót csakugyan egyszersmindenkorra a lomtárba vetik, az értékest pedig egybeállítják; az újakat pedig folytonosan újból kellene megvizsgálnia és kipróbálnia. Gyermekkel ugyan nem kísérletezhet az iskola, hanem tanszerekkel, tankönyvekkel kellő előzetes vizsgálat után igenis kísérletezhet és ezekre vonatkozó vizsgálatairól a gyakorlóiskola ugyanolyan módon tartoznék beszámolni, mint tapasztalatairól. Azok a pénzügyi befektetések, melyeket ily tankönyvtárak és tanszertárak beszerzése és folytonos kiegészítése megkövetelne, nagyon megtérülnének avval, hogy a kipróbált eszközökről való referálás útján sok felesleges kiadástól és még inkább felesleges időpazarlástól menekülnének meg a többi középiskolák.

Mai napság a külföldi tankönyvek, tanszerek és methodusok ismertetése, utánzása és bevitele egészen ötletszerű módon történik, legfeljebb külföldi reklám vagy tudósítás útján, mely a mi viszonyainkat nem ismeri. Egy központi referáló orgánusról még nem gondoskodtunk ezek számára. E munka is egyenesen a gimnázium feladatkörébe vág, csak a módot rá meg kellene neki adni. E mód megadásával tennék aztán igazán gyümölcsöző pedagógiai laboratóriummá, így is mai szerény eszközeivel megteszi e téren azt, amit lehet, és hogy mennyit tett a magyar tanügy reformálására, ezt egyebek között a bölcsészeti kar történetének írója a millennium évében is szép szavakban elismerte, ugyanaz, ki a gyakorlóiskolát az egyetlen eredeti tanügyi alkotásnak nevezte.

Fejtegetéseim végén vagyok. Igyekeztem nagy vonásokban, amint egy felolvasás szűk tere engedi, a gyakorlóiskola képét megrajzolni, mindenekelőtt, amint tényleg működik, és azután, ahol én e működése kiegészítését kívánám, ott rámutattam e kívánságaimra. Amit ajánlottam, nem radikális reformok, mert ilyenekre a gya-

korlóiskolának meggyőződése szerint nincs szüksége. Csak eddigi munkásságának kiegészítését célzó javaslatok voltak, mely kiegészítés csirái mind most is megvannak. Megvalósításuk az összes érdekelt tényezők egyetértése és együttes törekvése mellett nem ütközhetik nagy nehézségekbe.

Midőn ezennel befejezem előadásomat, nem tehetem ezt még egy kérő szó nélkül, melyet a Paedagogiai Társasághoz akarok első-sorban intézni. S ha eddigi szavaim, miként bevezetőleg mondtam, pusztán egyéni nézetemnek voltak kifejezői: e kérő szót, tudom, a gyakorlógimnázium egész tanári testületének nevében mondhatom ki, a nélkül, hogy attól kellene tartanom, hogy valaki megcáfolna. Kérem a kollégáim és kérem a magam nevében a Paedagogiai Társaság minden tagját, aki a gyakorlógimnáziumot közvetlen szemléletből eddig nem ismerte, jöjjön el hozzánk mennél többször, jöjjön el rendes iskolai óráinkra, jöjjön el próbaleckéinkre, konferenciáinkra, theoreticumainkra, jöjjön el és győződjék meg munkásságunkról.

Akik eddig a gyakorlógimnáziumnak ellenfelei és megtámadói voltak, azok nagyobbára vagy egyáltalában nem, vagy rossz információk alapján ismerték.

Mégegyszer kérem, jöjjenek be műhelyünkbe, figyeljék meg munkásságunkat és azután ítéljenek! Mi mindig nyitott ajtók mellett dolgozunk és mindig mindenkit tárt karokkal fogadunk.

## SÁROSPATAK.

Budapest, 1916. ápr. 22.

Nem vagyok református vallású. Nem vagyok sárospataki. Teológus sem vagyok, jogász sem. Tehát közönséges fölfogás szerint nem vagyok érdekelt fél a „Sárospatak vagy Miskolc!” kérdésben. S mégis teljes szívemmel, teljes lelkeimmel és teljes erőmmel érdekeltnek érzem magamat ebben a kérdésben. A legteljesebb mértékben érdekeltnek azért, mert magyar lévén, nekem semmi sem oly fontos, mint a magyar közművelődés dolga. Csak egyik jelentéktelen szolgája vagyok a magyar közművelődésnek, dolgozom érte évek óta tölem telhető igyekezettel és ez — érzésem szerint — elég jogcímet ad nekem arra, hogy Sárospatak nagy kérdésében mélyen érdekeltnek tudjam magamat. Mert a sárospataki kérdés nem Sárospatak nagyközség kérdése, nem is a református egyházkerületnek, nem is a teológiai fakultásnak vagy a jogakadémiának kérdése, hanem minden magyar ember, minden művelt, a magyar művelődés ügyét szívében viselő ember ügye, vagy még helyesebben az egész magyar nemzet ügye.

Mikor évekkel ezelőtt Heidelberg városában, nevezetesen híres kastélyának területén jártam, kezemben Scheffel Gaudeamus-kötetével és a költő kalauzolása mellett elmélyedtem a régi, a gyönyörű, a tudós Neckar-város genius locijába, fájdalmasan keresztüljárta lelkemet az a gondolat, hogy ha egyik vagy másik hegyvidéki városunknak, például Trencsénnek, ott a kanyargó Vág partján, annyi fejedelmi kegy és fejedelmi kincs jutott volna, mint Heidelbergnek, nekünk is nem egy városunk lehetne az egész művelt világ zarándoklásának célpontja, előkelő globe-trotterek találkozója vagy tudó» világtalálkozások színhelye. S ha lelki szemem akkor végigfutott volna hazám rónáin és bércein, keresve ama helyeket, melyek mégis valamikor-valahogyan sütkérezhettek fejedelmi kegy napsugaraiban, vagy tündökölhettek nagy mecénások kincseinek visszfényében: szemem leginkább a kis Sárospatakon akadhatott volna meg. Sárospatak mutat ebben a tekintetben legtöbb hasonlóságot azokhoz a régi német és angol egyetemi városokhoz. De egy tekintetben túlszárnyalja Sárospatak szinte valamennyin. A nemzeti történet nagy, legnagyobb eseményei egyik ilyen külföldi városban sem szövődnek oly sűrűn a helyi történetbe, a helyi alapítók és alapítványok, pártfogók, tanárok és tanítványok történetébe, mint ezen a Bodrog két partján épült kis városban ott a Hegyalja tövében.

A mohácsi csataterőről menekült Perényi Péterrel és fiával, Gá-



borral kezdődik a sárospataki református főiskola története. Dobó Ferenc, az egri hős fia, egyik legrégebb mecénása, majd Lorántffy Zsuzsanna és férje, Rákóczi György áldoznak rendkívül sokat érte: Thököly Imre felkelése visszahozza Patakra a Báthory Zsófiától elűzött múzsafiáknak egy részét; Rákóczi Ferenc tábornoka, Orosz Pál adja vissza a reformátusoknak főiskolájuk épületét, a szécsényi országgyűlés (1706.) visszajuttatja nekik az iskola egész vagyonát, majd György angol király és a porosz Frigyes Vilmos járnak közben Sárospatak érdekében III. Károlynál: ez azután véget vet a sokat hányatott főiskola sok szenvedésének és a XVIII. század vége felé új élet kél Sárospatakon. S ekkor kezdődik Sárospatak fénykora; a tanítványok egész raját bocsátja ki tiszteletreméltó falai közül, akikből majdan a nemzeti élet vezetői lesznek. Bessenyei György, Kazinczy Ferenc a legkiválóbbak közülök. 1796-ban, az új század küszöbén készül Patakon Vay József főgondnok közreműködésével a nemzeti szellemben szerkesztett új tanterv és körülbelül ugyanabban az időben indítja meg Sárospatak a maga küzdelmét a „magyar vagy latin?” nagyjelentőségű kérdésében, mely küzdelemben serény segítőtje a sárospataki nyomda– Nemcsak a magyar tudomány, de talán még inkább a magyar alkotmány iránt való lelkesedésből állít azután •Sárospatak a XIX. század elején kathedrát a magyar magánjog részére és betölti Kövy Sándorral, a nagynevű jogtudóssal, Kossuth Lajos mesterével. 1832-ben alapítja Szemere Bertalan (Wargha Jánossal együtt) a magyar irodalmi önképző társulatot. Sárospatakon tanul a 40-es években és itt írja első nagyobb hatású költeményeit Tompa Mihály, 1896-ban emelnek Arany és Petőfi méléadalú barátjának szobrot a főiskola kertjében, és csak legújabban állott ki Sárospatak néhány tanára a Thaly Kálmántól kiadott kuruc balladák valódiságának védőjéül nagytekintélyű fővárosi támadókkal ezekben, mintegy jelképezve, hogy a harcok kurucok és labancok között a csatamezőkről átterelődtek az irodalom és tudomány berkeibe, de ezekben a harcokban is a Lorántffy Zsuzsanna, a Rákócziak, Thököly Imre hajdani hiveinek késő utódjai is még mindig kuruc részen vannak.

S mindaz, amit Szinyei Gerzson körülbelül két évtizeddel ezelőtt oly szépen leírt, mindaz a fény, hagyomány és erő, mely talán kissé sárospataki formájú, kissé református tartalmú is, de mindenképp magyar, mindaz a dicsőség, magyar hagyomány és magyar öserő most elköltözzék onnan, ahol közel négyszáz év óta tanyázott, most költözzék el onnan 390 évvel azután, hogy nemzeti nagylétünk nagy temetésével megkezdődött az ő élete, tíz évvel azelőtt, hogy a hősvértől pirosult gyászter szomorú jubileuma egyesül az ő születésének négy évszázados fordulójával? Most, amikor éppen egy negyed évezrede annak, hogy Rákóczi Ferenc itt ülte lakodalmát Zrinyi Ilnával, most, napjainkban, amikor éppen a Pataki Névtelen problémája és a hozzáfűződő Balassi– és Dobó-kérdések élénken izgatják legjobb fejeinket, most, mikor az ősi főiskola körül újkeletű kultúrát és gazdasági életműködést hozó intézmények keletkeztek: állami tanítóképzőintézet, malomkögyár, népbank stb., most, mikor nem tudjuk, nem kell-e majd nemzeti életünk minden erősségéhez két-

ségbeesett makacssággal ragaszkodnunk, csakhogy el ne kábuljanak egy úgynevezett középeurópai kultúrszövetségnek veszedelmes csábításától.

Most, amikor egy nemzetközi hullámaival bennünket esetleg előntő anyagi restauráció áradatával szemben csak úgy tudjuk megővni nemzeti bélyegünket, ha nemzeti kultúránk kisebb-nagyobb szigeteinek kemény földjébe minél jobban behorgonyozzuk gyenge hajónkat – most akarja egy főiskolának egész testülete, az ismert mondás rút állatainak módjára, elhagyni a maga intézetének súlylyedő hajóját, el akarja hagyni azért, mert nincs elég tanulója, nincs elég kényelmes szállása tanulói részére, nincs, nem tudom mi mindene nincs – de tudom, hogy mindaz, aminek hiányát érzi, csupa olyan dolog, amelyről írva vagyon, hogy „az ember nemcsak kenyérrel él, hanem mindazzal él az ember, valami származik az Úrnak szájából”, mely deuteronomiumi ige örök időkre leglapidárisabb cáfolata minden úgynevezett materialisztikus életfelfogásnak.

Uram, uram, Szabó Sándor dr. uram, nagyon kérem önt és tudós társait, gondolják meg, hogy mit akarnak cselekedni, és ha már meg akarják cselekedni – nem tudom, milyen ösztönöktől hajtva – legyenek óvatosabbak, legyenek messzelátóbbak, legyenek magyarabbak, amikor cselekedetüket megokolni és érthetővé tenni akarják, mint amilyen az ön, Szabó Sándor dr. uram, írása volt, melyet a Budapesti Hírlap utolsó vasárnapi száma hozott *Sárospatak vagy Miskolc* címmel.

Önök azt oly bátran kiírják, hogy még a főiskolának és az egyházkerületnek vezérférfiai sem önökhöz, hanem Budapestre meg Kolozsvárra küldik tanulni gyermekeiket és még hozzá azzal a megokolással, hogy őket Sárospatakon megfelelően elhelyezni nem tudják, és hogy a megfelelő társadalmi környezet Sárospatakon hiányzik. S önök még azt írják, hogy nem vehették rossz néven, ha maguk a főiskolai gondnokok közül is az egyik az ő teológus-, a másik az ő jogász-fiát nem Sárospatakra, hanem Kolozsvárra bocsátotta el?

Önök ezt nem vehetik rossz néven? Nos, én sem veszem rossz néven, de csak azért nem, mert olvastam az írásban olyanokról, kik nem tudják, hogy mit cselekszenek, de ha szerencsém volna ezeket az igen tisztelt főgondnok urakat úgy ismerni, mint ahogyan Önök bizonyára ismerik őket, mégis csak egy szerény „szülői értekezlet”-et tartanék velük és fölvilágosítanám őket a nagyvárosok testi és lelki és egyszerre testi-lelki fertőző betegségeiről, melyektől Sárospatak remélhetően mentes.

Mit is jelentsen az, hogy az illető urak nem tudják gyermekeiket Sárospatakon kellően elhelyezni? Hogy-hogy, hát nincsen már Patakon az a szép, nagyszabású tápintézet, amelyről olvastam, és ha nincs már, vagy nem jól működik, nem szervezhető-e újból? De ilyenemű intézményt nem tekintve is, egy nem sokkal tizezer lakoson alul levő népességű nagyközségben nem volna magánháznál, családoknál elég hely, azaz nem akadna Sárospatakon elég tisztességes, jófajta szállásadó annak a pár száz hallgatónak, kikre önök legjobb esetben – már Miskolc felé kacsintva – számitanak?

S ha nincs a többi pataki családnál elég kovártély és koszt ma-

réknyi diákseregük részére, miért nem nyitnak önök maguk, igen tisztelt tanár uraim, saját házukban szállást, legalább az önköz társadalmilag legközelebb álló osztály, a honoratior-osztály gyermekei részére? Önök talán elszörnyűködnek e kérdés hallatára és tiltakoznak ez imputációm ellen? Csak egy tényt bátorkodom az uraknak emlékezetükbe idézni, egy tény egy híres német egyetemi város, Königsberg történetéből. Mindnyájuk előtt, gondolom, jól ismert a Herbart neve, a nagy filozófusé, akinek tanításai különösen a pedagógiára hatottak mindig, közvetve, különösen Kármánon át, a mi hazai közoktatásunkra is. Ez a Herbart, uraim, ki Kant Immanuel tanszékén ült Königsbergben, itt épen pedagógiai célokból, hogy tudniillik saját pedagógiai elméletét gyakorlatilag kipróbálhassa és alkalmat adjon a jelölteknek gyermekeknek az ő elvei szerint való tanítására, saját házában internátust nyitott néhány növendék részére (az internátus vezetésében persze segítségére volt derék hitvese). Herbartot, ki mindig rendezett pénzviszonyok között élt és egyedül tudományos és tanító föladatoknak szentelte nemes életét, bizonyára nem nyereszkesedés vágya, hanem csak ideális cél vezette eljárásában. S ha önök hasonlót, bár más, de szintén tiszteletreméltó, az ifjúság javával kapcsolatos indító okokból hasonló fognak cselekedni, bizonyára nem lesz senki Magyarországon oly alacsonylelkű, hogy önöket bármimemű alacsonyabbrendű szándékkal meggyanúsítani merné és önöknek szemükre vetni merné a „kosztosrendszert”, hanem mindenki tudná, elsősorban az illető szülők, hogy önök és mélyen tisztelt hitveseik, a Lorántffy Zsuzsanna erényeinek nemes örökösei, csak áldozatot hoznak vele a sárospataki főiskolának, egyházuknak és a magyar kultúrának.

S nincs meg a fiúknak – azt mondják az illető szülők – a kellő társadalmi környezetük? S ezt a fölháborító sértést önöknek arcukba mondják, és önök, professzor uraim, még rossz néven sem veszik ezt a gorombaságot! Hát nem önök, professzorok, határozzák meg Sárospatakon, e kis nagyközségben, a társadalmi környezet, az úgynevezett milieu jellegét! Van Patakon önöknél nagyobb társadalmi tekintély, a társadalmi élet vezetését jobban a kezében tartó réteg, mint önök, tanárok, nevezetesen főiskolai professzorok? Biztosítom önöket, hogy sem Jénában, melyet eléggé jól ismerek, sem Heidelbergben, ahol egy heti tartózkodásom alatt mégis sokat láttam, bár ünnepi szemüvegen keresztül, a társadalmi rétegek egymáshoz való viszonyát illetőleg, biztosíthatom önöket, mondom, hogy sem Jénában, sem Heidelbergben nincs a társadalomnak felsőbbrendű osztálya, mint a tanárság. S egy kis, alig 10.000-nyi lakosságú városkában, melyben van bizonyosan 10-15 főiskolai, 10-15 középiskolai, 5-6 tanítóképzőintézeti tanár és azonkívül számos népiskolai tanító, ott nem volna megfelelő társadalmi környezet egy legjobb esetben sem nagyszámú tanulóereg részére!

Hát csakugyan annak az élestollú írónak volna igaza, aki azt állította, hogy Miskolc fényes kávéháza főút ja közepén, zöld asztalival a billiárdozók és zöld asztalkáival a kártyázók részére, volna az a vonzó társadalmi környezet, mely a múzsa-fiak előtt oly nagyon kívánatos?

A község kultúrátlanságáról szabad-e önöknek beszélniök nagy szégyenkezés nélkül, önöknek, akik nemcsak azért vannak Patakon, hogy ott teológiai vagy jogtudományi vagy filológiai leckeiket megtartsák, hanem azért is, hogy kultúrát terjesszenek, és ha kell, kultúrát teremtsenek ott, a kultúrátlanság helyén, és nemes, művelt társadalmi környezetül szolgáljanak önmaguk is annak a kevés főiskolai hallgatónak, ki Sárospatakon együtt van? Hát nem velük, diákokkal, töltik önök szabad idejüknek nagy részét, nem önök irányítják-e köreiket és egyesületeiket és nem önök tesznek-e velük kirándulásokat vagy legalább is kisebb-nagyobb sétákat?

S nincs-e önök között, uraim, egy sem, aki ragaszkodik Sárospatakhoz, mint ahogyan például Kant ragaszkodott Königsberghez, Fischer Heidelberghez, Haeckel és Eucken Jénához, visszautasítva minden esetleg kínálkozó cserét nagyobb jövedelmű, tudományos segédeszközökkel gazdagabban ellátott, kényes kultúrgourmetet, zene- és színházélezőket jobban kielégítő nagyvárosokkal, például Lipcsével, vagy Berlinnel?

S nem akarják-e önök saját személyükkel és személyiségükkel reprezentálni azt a kultúrát, azt a szellemi erőt, mely odavonzza a szerényebb és kevesebb kényelmet adó viszonyok ellenére is azt a szerény számú ifjúságot, melyet önök egy főiskola létjogosultságát bizonyító minimumul elfogadnak? Mi akadályozza önöket abban, hogy Budapesttel vagy Kolozsvárral versenyezzenek, nem a kávéházra és fényére nézve, nem a mozi- és kabaré-kultúra terén, hanem a sokoldalú műveltség, az elmélyedő tudomány, az éleselméjű kutatás, a serény írói munkásság és mindenekelőtt, hiszen ez főiskolai tanárnál jóformán magában foglalja az- előbbieket is: a példaadó tanári működés dolgában. Önök mind e területeken majdnem jobban, de mindenesetre époly jól kiválhatnak, mint akármely budapesti vagy kolozsvári egyetemi tanár. Miért ne akadhasson önök között egy újabb Kövy Sándor vagy egy újabb Erdélyi János? Hiszen önöket nem vonja el a fővárosi élet, számos, a tudós önfegyelmzésére nézve gátló tényező, nincsenek mint tanárok sem annyira mellékteendőkkal, kollokviumokkal és vizsgákkal megterhelve, mint a budapesti vagy a kolozsvári egyetemi tanár, önök dolgozhatnak kényük-kedvük szerint, mélyen elmerülhetnek problémáikba, tüzetesen foglalkozhatnak tanítványaikkal, tarthatnak velük szemináriumi gyakorlatokat akár minden nap, szóval élhetnek nyugodtan és szabadon hivataluknak és hivatásuknak.

Mi miatt panaszkodhatnak önök? Önök, kiknek annyi otium cum dignitate jut, amennyit csak kívánhatnak? Kik kevés kivétellel igen fiatalon jutottak főiskolai tanári állásukhoz, vagyis olyanhoz, melyhez sok ember élete végéig sem tud eljutni, bár folytonosan a legnemesebb eszközökkel törekedett e célra, akárhány épen azért, mert korán a fővárosba vagy más nagyvárosba vetette őket a sors.

Jól tudom, hogy vannak önök között igen tehetséges tudósok és írók, csak egytől félek, amióta kiderült, hogy önök iskolájukat Sárospatakról Miskolcra akarják vinni – bocsássák meg, ha ezt az aggodalmat nyíltan kimondom – hogy nem azok közül az igazán lelkes, hivatásukat mindenekelőtt szerető tanárok közül valók, amilyen

tanárok típusa különösen Németországban oly általános, de amelyből nálunk is, hála Istennek, jó sok akad: a Gyulai Pál, Kármán Mór, Medveczky Frigyes, Than Károly fajtájából való, hogy az élőket ne is említsem.

Ha önök ilyen tanárok volnának, akkor Sárospatak főiskolája nem volna vonzóerő híjján és nem szorulna más, megfelelően társadalmi milieure. Legyen az önök személyiségének vonzóereje nagyobb, mint a nagyvárosi luxus lidércfényéé, és mindenekelőtt ragaszkodjanak a magyar embernek a maga rögéhez, barázdájához való ősi hűségével az önök hivatásadta rögéhez, az önöktől bevetett barázdákhoz, ne vegyék magukra a Kain-átkot, hogy bujdosókká és vándorlóká legyenek e földön, érezzék meg a *genius loci* hatását és hatalmát és ne akarjanak az ókori kynikus módjára másutt, mint az önöjt Bodrog-Aténjében megtalálni a maguknak való polist. Ha másutt keresnek otthont a pataki iskolának, ez már nem lesz a pataki kollégium a maga históriájával, a maga gyökereivel, a maga lelkével - ez a pataki iskolának, a réginek, az igazinak, halála volna. Nem, önök nem akarhatják a Lorántffy Zsuzsanna, a Rákócziak, a Comenius, a Kövy Sándor és Erdélyi János pataki kollégiumának halálát. Remélem, hiszem, hogy ezt nem akarják. De ha mégis akarnák, ha reményem, hitem hiábavaló volna és velem együtt sok más ember reménye és hite, kik mindannyian nem vagyunk sem reformátusok, sem sárospatakiak, hanem vagyunk jó magyar emberek, a magyar kultúrának igaz hívei, a magyar szellemi élet patinás monumentumának rajongó tisztelői... igenis, ha mégis el akarnák követni magukon ezt az erkölcsi harakirit, akkor kell, hogy mi sokan, akik úgy gondolkodunk és érzünk, mint ahogy fent előadni és megokolni próbáltam, kell, hogy mi megakadályozzuk önöket ebben a merényletben.

Ha önök egy hónapon belül nem állnak el szándékuktól és tovább sürgetik annak a szomorú kívánságnak teljesítését, hogy Lorántffy Zsuzsanna iskolája Sárospatakról Miskolcra kerüljön, akkor meg kell alakítanunk a nyilvánosság előtt *A pataki iskolát védők* ligáját, mely hivatva lesz arra, hogy az önök törekvését szóval, tóval és tettel ellensúlyozza.

E liga szívesen fogja ugyan fölvenni a maga soraiba az önöktől „helyi érdekeltséginek nevezett sárospataki nagyközség tagjait is, de tulajdonképen arra fog törekedni, hogy az egész országból toborozzon magának híveket helyi és felekezeti különbség nélkül. A pataki iskola ugyanis, nem ismételtjük eléggé, nem Sárospatak érdeke, nem a retormátus egyház terhe, mint önök, professzor urak, hiszik és másokkal elhitheti próbálják, hanem a pataki iskola a magyar kultúra citadellája befelé, nekünk magyaroknak, és a magyar nemzet dicsősége, már Comenius révén is, kifelé, Európának.

*Maradjon a pataki kollégium Sárospataké* – ez lesz ligánk programja.

Ha önök meggondolják a dolgot, megbánják, amit cselekedtek, és – ami máris annyi fájdalmat okozott mindenfelé az országban, és egészen elejtik tervüket: akkor persze az említett liga sem fog megalkulni.

Ismétlem: várunk még a liga megalakításával négy hétig, az ezévi május 16-áig. Addig is azonban szívesen veszem minden érdeklődőnek tárgyilagos hozzászólását a kérdéshez, illetőleg fönt közölt fölfogásomhoz.

Mégegyszer mondom: a pataki kollégium maradjon Sárospataké!

A sárospataki kollégium Sárospatakon marad.

Budapest, 1916. jún. 15.

A miskolci egyházkerületi gyűlés ma kimondotta határozatában, hogy a sárospataki főiskola áthelyezésének kérdését véglegesen leveszi a napirendről. Csöndes, mély örömet érzek a jó híren, de a legkisebb izgatottságot sem. Még pedig azért nem, mert napok óta tudom és hetek óta hiszem egész lelkemmel, hogy csak ilyen, vagy hozzá hasonló eredményről lehet szó.

Ez a hit adott nekem és sok bajtársamnak erőt a nyílt támadás, a rút rágalmazás és az alattomos intrika ellen is. De most ne essék szó – és ezután se – ezekről. Ne essék szó róluk, mert mi, a Sárospatakot Oltalmazó Liga tagjai (mely egyesületnek eszméjét a Budapesti Hírlap húsvéti számában fölvetni, majd megvalósítását szorgalmazni és keresztülvinni szerencsés voltam), mi dolgozni, építeni, erősíteni akarunk, nem pedig szóharcokat vívni, rombolni, vagy másokat gyöngíteni. S az építés, a restaurálás nagy munkája csak most kezdődik igazán. Nem akarjuk – és ha a harc hevében bármelyikünk részéről erre nézve bántó nyilatkozat esett volna: veniam damus, petimusque vicissim – ellenfeleink jóhiszeműségét kétségbevonni. S jól esett nekem a múlt héten Sárospatakon az ellentábor egyik vezéréntől ezt hallani: „Azt ne mondja senki, hogy ő jobban szereti a sárospataki főiskolát, mint én, mert senki nálamnál jobban nem szeretheti.”

Igazuk van és igazuk legyen. Ők is szeretik a pataki főiskolát. ők csak másképen látják a főiskola boldogulásának módját, mint mi, a sárospataki kollégium áthelyezésének tántoríthatatlan ellenzői.

Abban, ahogyan ők látják, és abban, ahogyan mi látjuk, két világfölfogásmód áll egymással szemben. Közönségesen egy sokszor helytelen és félszeg elnevezéssel az egyik fölfogásmódot idealisztikusnak, a másikat materialisztikusnak hívják.

Nekünk a sárospataki főiskola mint ilyen, összes helyi tényezőivel, gondolataival és gondjaival: szilárd, mozdíthatatlan, jóformán időfeletti idea. Az ideához keresünk testet. Ha kell, és ha lehet, jobbat, szebbet, mint amilyen a mostani. Olyant, amelyben az idea, a szellem tisztán és tökéletesen működhetik. De ha nincs is meg a kellő, az alkalmas test: ez ideát azért elhomályosodni vagy meghamisítani nem engedjük.

Ők, tiszteletreméltó ellenfeleink, a keretet, a testet, a formát, a kvantitást tartják előbbre valónak. Szép, nagy város. Modern közegészségügyi és kényelmi intézmények. Városi, európai, illedelmet tudó, a *Nem ülik* szerint élő környezet. Sok diák. Ha mindez meglesz, akkor – ők úgy hiszik – meglesz, azaz jobban lesz, mint most,

a főiskola is, ha nem a Patak földjén felnőtt, a Patak vizében üdülő a Patak levegőjével telített egyszerű köntösű alma mater lesz is, hanem csak annak egy modern ruhájú, *ubi bene, ibi patria* jelszóval akárhol új életet kezdő leánya.

Ez a perc, mely a mi diadalunknak és az ő vereségüknek perce, legkevésbé alkalmas arra, hogy értelmi érvekkel győzzük meg egymást érzelmeink és akaratunk helyes vagy helytelen voltáról. Annyit azonban megtehetünk már ebben a percben is, hogy győzők és legyőzöttek kezét adunk egymásnak becsületes magyar lélekkel, nyíltan és őszintén; egyesült erővel dolgozhatunk a sárospataki, mostmár véglegesen Sárospatakon maradó főiskolának jövőjéért.

Akár szerepet is cserélhetünk egy kis időre az ügy érdekében. Mi, a Liga tagjai egy kis ideig a főiskola testével akarunk törődni, az internátussal, a fürdővel, a város modernizálásával stb. Ellenfeleink vagy volt ellenfeleink segítsenek bennünket a pataki szellem restaurálásában, a régi jónak föllevenítésében, az esetleg ma kevésbé jónak nemesítésében. S a sárospataki főiskolának, Magyarország e fontos kulturális végvárának jövőjéért fénye, ereje legyen munkásságunknak közös eredménye. Adja Isten, hogy úgy legyen!

A Budapesti Hírlap pedig fogadja ismételten meleg köszönetemet azért, hogy húsvéti számában helyet adott soraimnak. A sajtó nagy hatalmát most éreztem először a magam testén, azaz lelkén. Isten áldása legyen a magyar sajtó minden betűjén, amely a magyarság javát célzó ügy érdekében napvilágot lát! A Sárospatakot Oltalmazó Liga ügye ilyen ügy – ez szent meggyőződésem.

## BALASSA BÁLINT TÁRSASÁG.

E lapok mai száma\* hirt ad egy fontos kezdeményezésről.

A napokban összejött Liptómege székelyén néhány lelkes nő és férfi és nagy serényen hozzáfogtak egy Balassa Bálintról elnevezendő, írókból és művészekből alkotandó társaság szervezésére vonatkozó előmunkálatokhoz,

Hogy a létesítendő társaság a XVI. század nagy költőjének neve alatt akar működni, az alig szorul megokolásra. Ha egy Liptómegeben teremendő irodalmi társaság nevet választ, az általános szokást követve valamely elhalt író után, ez más név nem lehet, mint Balassa Bálint neve. Az égései magyar nemzetnek ezredéves léte alatt nem volt tiz olyan költője, mint Balassa Bálint, lírikusaink közül legfeljebb öt vetekedhetik vele, és aki nálánál nagyobb-nak mondható, alig van kettő-három, s ez sem a lírikus tehetség nagyobb erejénél vagy az érzés nagyobb mélységénél, hanem csak az érdeklődés nagyobb gazdagságánál és a műveltségnek emelkedettebb színvonalánál fogva. Azok közül az írók közül pedig, kikhez Liptómege köze van, ő magaslik ki a többiekével össze sem hasonlítható nagyságban. E nagyság fénye hatolt már a rózsahegy-i főgimnázium tanítványainak fiatal lelkébe is, midőn önképzőkörüknek két évvel ezelőtt a Balassa Bálint-kör nevet adták.

Az új társaság létesülésének alkalma is mindenki előtt világos. Néhány nap múlva helyezik – országos ünneplés keretében – örök nyugalomra az életében is sokszor hányt-vetett költő hamvait. Szébb alkalom annak bizonyítására, hogy a nagy lelkek örökké élnek, nemcsak mint nemzetük dicsőítésének tárgyai, hanem mint szellemi munkájának tényezői is, alig gondolható, mint e kegyeletes ünnep. Ezt az alkalmat elszalasztani nem szabad. Ha egy nagy költő hamvait takaró földön, Liptómege földjén, felbuzog új forrása a magyar szellemi alkotásnak, felgyúl új tűzhelye a magyar irodalomnak: az bizonyára a legméltóbb emléke a három századdal ezelőtt elhunyt nagy költőnek ..., monumentum aere perennius.

Valamivel behatóbb megbeszélést kívánnak talán a Társaság céljai és működésének, illetőleg létesülésének a feltételei.

Elsősorban az volna a feladata, hogy magát a Balassa-kultuszt ápolja külső nyilvánulásaiban és belső hatékonyságában. \* E cikk a Rózsahegy és Vidéke 1906. augusztus 19-i számában jelent meg; ugyané szám ismerteti a Balassa Bálint Társaság augusztus 14-i előkészítő értekezletét. Az előkészítő bizottság elnökévé Palugyay Móric főpánt, előadójává Waldapfel Jánost, jegyzőjévé az akkor 21 éves Steier Lajost, a tót kérdés későbbi kiváló kutatóját választották.



E kultusz első eleme az volna, ami évezredek óta az elhunytak iránt érzett kegyeletnek legtermészetesebb megnyilatkozása, t. i. a Balassa Bálint sirjának látogatása. E látogatás előmozdítása minden lehető eszközzel volna az új Társaság első feladata. Ez eszközök persze többfélék. Mindenekelőtt szükséges volna a király-lehotai állomástól a hybbei katolikus templomig, illetőleg a Balassa Bálint hamvainak befogadására szánt sirboltig vezető útnak megjelölése alkalmas módon. E mód eléggé egyszerű: nem kellene egyéb, mint egy jelző-tábla az út irányának és tartamának megjelölésével mindjárt az állomáson, a hid előtt, egy valahol az úton, pl. a Ströbl-villa vagy a mészegető gyár közelében, egy Hybbe községnek Király-Lehota felé eső végén és legfeljebb még egy a község másik végén azok ré-, szere, kik gyalog jönnek Vichodna felől. Az első feladat végzését teljessé tenné egy kis irodalmi segédeszköz teremtése, t. i. egy kis füzet kiadása, mely – esetleg Balassa Bálint életének rövid vázolója mellett – leírná nemcsak Hybbét, a hybbei katolikus templomot, Balassa Bálint hamvainak végső nyughelyét és hamvai megtalálásának és újabb elhelyezésének történetét, hanem Liptó megye egyéb helyeit is, melyek életével kapcsolatosak, különösen Liptó-Újvárt.

A Balassa-kultusz külső megnyilvánulásának legnemesebb dokumentuma volna – ami persze egyelőre csak pium desiderium lehet, melynek teljesedését csak a távol jövődő hozhatja – egy Balassa-szobor felállítása akár a megye székhelyén, akár Rózsahegyen, akár pedig Liptó-Újvárott vagy Hybbén.

A Balassa-kultusznak e külső nyilvánulásánál sokkal jelentősebb volna az alakítandó Társaságnak azon munkája, amely a Balassa élete és munkái körül folyó kutatást támogatná. E kutatás, amint a dolog természetében rejlik, nemcsak szorosan Balassa Bálint életére és munkáira fog kiterjedni, hanem egyfelől az egész Balassa-családra, másfelől pedig Balassa Bálint korára, ezen politikai és művelődéstörténelmi eseményekben oly gazdag korra, sőt Balassa Bálintnak, mint írónak előzőire és követőire, mestereire és tanítványaira is. Balassa Bálint írói egyénisége mint a kutatás középpontja tudományos szempontból is ígér igen gyümölcsöző munkát.

A Balassa-kultusz és a Balassa-tudomány ápolásával azonban még nincs kimerítve a Balassa Bálint Társaság feladatköre. Jóllehet a kegyelet és a kutatás gyarapítására irányuló e munkával is élénkíteni már a felvidék kulturális életét, mégis külön feladatot is kell majd elvállalnia ebből a szempontból. Nemcsak a felolvasó-esték és kiállítások rendezésének elterjedt és épenséggel nem lekicsinyelendő feladatára gondolok itt, hanem még egészen más, a felvidék speciális jellegéből folyó hivatására,

A felvidéken nem lehet semmi kulturális mozgalom vagy munkakör, mely nincs tekintettel a nemzetiségi lakosságra, sőt a nemzetiségi lakossággal kapcsolatos szellemi szükségleteknek gondozása kell, hogy elsőrendű feladat legyen. A Balassa Bálint Társaság sem érheti be avval, hogy a magyar irodalom mindennemű

gyámolításával csak a magyar ajkúak szellemi szükségleteit szolgálja. Neki is kell arra gondolnia, amit itt senkinek, sem hatóságnak, sem pártnak, sem egyesületnek, sem egyesnek nem szabad soha elfelejtenie, hogy szolgálnia kell a nemzet ügyét közöttünk élő tót feleink magyarosításával is. E magyarosítás csak úgy lehet eredményes, ha az idegenajkú magyarokat is belevonjuk szellemi mozgalmainkba. E magyarosításnak ugyanis nem az a legjobb eszköze, ha a mi műveltségünket, a mi irodalmunkat és művészetünket egyszerűen rájuk akarjuk erőszakolni, úgy, hogy őket a mi felolvasóestéink, a mi kiállításaink látogatására vagy a mi, kizárólag a magyar irodalommal foglalkozó kiadványaink olvasására csábítgatjuk vagy épenséggel ilyen vagy amolyan presszióval kényszerítgetjük. Ilyen csábítás vagy kényszerítés csak csekély és mindenesetre csak múló sikerrel jár. Nekünk közjük kell mennünk, az ő irodalmunkal és művészetükkel kell megismerkednünk – itt persze a népirodalomról, elsősorban népköltészetéről, és népművészetéről van szó – és az ő közreműködésükkel azt, ami abban becses, amennyire lehet, a mi irodalmunkba, a mi művészetünkbe átplántálnunk. így teszünk a magyar művelődés szolgájává a tót népművelődés értékes elemeit és amint így a *tót* néplélek (tót nép, azaz tót nemzetiség persze van, csak tót nemzet nincs, legfeljebb az ámitóknak és ámitotaknak képzeletében) virágait átültetjük a magyar lélek talajába, lassanként magunkhoz vonzzuk e virágok kertészeit, magukat a tótjainkat, tanítóikat, íróikat, énekeseiket s ők látva ezt, hogy mi az ő lelkük kedvenceit nemcsak nem irtogatjuk, hanem megbecsüljük és ápolgatjuk, csakhogy a mi kertünk, a mi földünk részére, lassanként meg fognak telni a magyar szellem egyik-másik elemével, míg most ezt a szellemet az ellenszenv és a gyűlölet erejével távol tartják maguktól.

Ha tót feleink azt fogják látni, hogy mi magyarok gyűjtjük, kiadjuk vagy kiállítjuk az ő népdalaikat, népmeséiket, közmondásait, talányait, dallamaikat, népies iparművészetük termékeit, ezeket magyar keretbe illesztjük, esetleg amennyire lehet a magyarba átültetjük, akkor nem fogják hirdetni rólunk, hogy mi lábball tiporjuk legbecsesebb termékeiket, sőt maguk fogják e termékeket elének hozni, és a vége az lesz, hogy a tót néplélek legjava áldozat lesz a magyar művelődés oltárán és ez áldozók önkéntelenül segítői és társai a magyar művelődés papjainak.

Ha a Balassa Bálint Társaságnak sikerül ezt elérni, jóváteszi az apák mulasztását, kik a nagylelkű tékozló könnyelműségével annyi magyar községet hagytak eltótosodni. Ebben kulminálna a Balassa Bálint Társaság munkája. Ez egész sokágú munkának különben is csak egy a gyökere és egy a koronája: a magyar néplélek istápolása, a nemzeti műveltség gazdagítása jelen nemzeti létünk és jövőndő nemzeti nagylétünk érdekében.

E célok, úgy látom, mind a nemzeti lélek igazi szükségleteivel kapcsolatosak. Nincsen bennük semmi fényűzés és nincsen semmi utópisztikus vagy csak nehezen elérhető. Elérésükhöz nem kell sok hatalmi eszköz és csak igen kevés mértékben kellenek ú. n. anyagi, azaz pénzbeli eszközök. Csak egy kell: igaz, tartós lelkesedés.

Legyen szabad még elmondanom, hogyan képezem a Társaság szervezetének körvonalait. A Balassa Bálint Társaság hatásköre természetesen nem szorítkoznék csupán Liptó megyére. Itt, a Balassa hamvai által megszentelt földön volna ugyan a Társaság munkálkodásának természetes és máshová át nem tehető középontja, de működése kiterjedne az egész felvidékre, legalább is azokra a megyékre, amelyek azáltal, hogy a Felvidéki Magyar Közművelődési Egyesület hatásköréhez tartoznak, máris figyelemreméltó szellemi kötelék által vannak egybefűzve, sőt kiterjedhetne tagjainak egy csoportja révén még a felvidék határain túlra is.

A Társaság tagjainak törzsét alkotná meghatározott számú, 100-120 rendes tag, kiknek létszáma a Társaság fennállásának első 2-3 éve folyamán telnék be választás útján, és ha a létszám egyszer megütné az alapszabályszerű numerus clausust, új rendes tagok csak üresedés (halálozás vagy lemondás) esetén volnának választhatók. Rendes tagok csak oly írók vagy művészek lehetnének, akik a felvidéken – az alapszabályokban meghatározott megyék területén – vagy születtek, vagy bizonyos ideig egyhuzamban tartózkodtak, úgyhogy őket bensőbb érdeklődés fűzi a felvidékhez.

E rendes tagokon kívül volnának a Társaságnak – szintén választott – tiszteleti tagjai a felvidéktől esetleg egészen távol álló olyan magyar írók és művészek sorából, akiknek írói vagy művészi munkássága valahogyan kapcsolatos Balassa Bálinttal vagy korával, tehát tiszteleti tagok volnának például mindazok a kiválóbb tudósok, kik Balassával és korával foglalkoztak. E tiszteleti tagok számának minimuma nem volna megállapítva, maximuma azonban igen, még pedig olyformán, hogy a tiszteleti tagok száma nem haladhatná meg a rendes tagok számának bizonyos hányadát, például felét vagy háromnegyed részét.

A rendes és tiszteleti tagokon, a Társaság tulajdonképeni munkásain kívül, volna az egyesület tagjainak még két kategóriája. Az egyik volna az alapító tagok, a másik a pártoló tagok sora. Ezek nem választás útján lépnének be a Társaság kötelékébe, hanem – minden további korlátozás nélkül – önkéntes pénzbeli hozzájárulás útján. (A rendes és tiszteleti tagok mint ilyenek, természetesen semmit sem fizetnének.) Mivel a Társaság kiadásai aránylag nem volnának nagyok (személyes kiadásai egyáltalában nem volnának, kiállításokra és kiadványokra fordított költségeinek nagyrésze pedig megtérülne), a tagok e két kategóriájába tartozóknak is csak igen csekélyek volnának a pénzbeli terheik. Ha a pártoló tagok évenként -. sokat mondvá – egy koronát fizetnének, az alapító tagok pedig ennek megfelelő tőkét (legfeljebb 25 koronát) egyszer-smindenkorra, akkor a számbajövő felvidéki megyékből együttvéve csak 500-600 fizető tagot, megyénként tehát körülbelül átlag ötvenet számítva, a Társaság anyagiakban annyira volna biztosítva, hogy legfontosabb feladataihoz bátran hozzáláthatna.

A Társaság elnöksége (elnökök, titkárok, pénztáros és ellenőr) a rendes, tiszteleti és alapító tagok sorából volna választandó. A Társaság kiadványaiban, felolvasó-estéinek és kiállításainak láto-

gátásában egyenlő része volna valamennyi kategóriának, a pártoló tagoknak épúgy, mint a rendes, tiszteleti és alapító tagoknak.

Ezek volnának az egyesület szervezetének körvonalai, amint őket gondolom. A boldogulás külső feltételét egyfelől abban látom, hogy a rendes vagy tiszteleti taggá való választás mindenki részére megbecsülésre méltó kitüntetés legyen és másfelől, hogy az alapító és pártoló tagok pénzbeli megterhelése csak igen kicsiny legyen és még ennek is meglegyen a Társaság részéről nyújtandó, pénzértékben is kifejezhető aequivalense, vagyis a Társaság részéről az alapító és pártoló tagoknak is jutó illetményeknek, beléptijegyeknek és kiadványoknak pénzértéke legalább is felérjen az ő hozzájárulásuk nagyságával.

E külső feltételeknél azonban fontosabbak a belső feltételek: a tagok igazi lelkesége és komoly lekiismeretessége, ez a két erkölcsi tényező, melyet nem pótolhat semmi más, sem becsvágy, sem pénz. De kételkedhetünk-e ezeknek létezésében az egész felvidéken és különösen itt Liptó megyében?

Én nem vagyok Liptó megye szülőtte, hanem egyik szomszéd-megyéé s nem ismerem eléggé Liptó megyének belső életét, hogy úgy mondjam, Liptó megye lelkét, de ismerem egy kissé a megye történetét és ismerem valamivel jobban a megye földrajzát. S e kétből meritek bizalmat azíránt, hogy e megye lelke, bármennyire pártokra szakították is az újabb idők politikai forгатagai, bármennyire kimerítették legyen is különféle társadalmi mozgalmak és események, mégis fel tud hevülni a Balassa Bálint Társaság eszméjére is és tud majd lángolni kisebbrendű céljaiért épúgy, mint nagyobb szabású, nemzeti életünk legfontosabb kérdésével, a nemzetiségi kérdéssel kapcsolatos feladataiért.

A Balassák, a Szentiványiak, a Palugyaiak, a Joobok, Okoliesányiak, Mattyasovszkyak, Horánszkyak, Lehoczkyak stb. földjén, hogy a régi történelmi neveket említsem, a Matuskák, Oberschallok, Stróblok és Ballók megyéjében, hogy a legújabb idők kultúr munkájának képviselőire rámutassak, csak a legjobbat remélhetjük, egy a jövőt, nemzeti nagylétünk jövőjét előkészítő társaság boldogulása iránt. A hatalmas sziklák, az óriási fenyvesek, a kristálytisza hegyi vizek biztatnak, hogy e nagyszerű földnek, melyen élni öröm, folytonos hálára és folytonos munkára serkentő gyönyörűség, nem lehetnek más, mint e föld jövőjén, az e földhöz tartozó nemzet jövőendő nagyságán egész lelkünkkel és egész tehetségünkkel dolgozó fiai.

Ezt, nem mondhatom, hogy tudom, de ez az én hitem. Hiszek Liptó megye fiai lelkének erejében, egyenességében, emelkedettségében, melyet oly szépen jelképez Liptó megye címerében az oroszlán, a fenyő és a sas.

Liptó megyének erős oroszlánai, egyenes fenyőszálai, a magasba emelkedő sasai, fel a munkára, a nemzeti létünk és nemzeti nagylétünk érdekében folyó munkára, mely most annak a nevében megindult, aki hatalmas oroszlán is volt, hajthatatlan fenyő és királyi sas is volt és e mellett volt turbékoló galamb is, mámorító italt adó tüke és virágról-virágra szálló lepke is egyszerre: t. i. Balassa Bálint nevében.

## FALUSI KÖZMŰVELŐDÉSI EGYESÜLETEK.\*

1907.

Hazánkban számos közművelődési egyesület működik. Van-  
nak közöttük országos jellegűek, vannak olyanok, melyek az ország-  
nak egy nagy területére, a Felvidékre, Erdélyre stb. kiterjesztik te-  
vékenységüket, és vannak, melyek csak egy megye határain belül  
munkálkodnak. Csak igen kevés van olyan, mely egészen szűk terü-  
letre, egy nagyobb városi középpontra és környékére szorítkozik.  
Ha a közművelődési egyesületek munkásságát figyelemmel nézzük,  
azt vesszük észre, hogy minél nagyobb az illető közművelődési egye-  
sületnek a perifériája, annál kisebb a hatásának átlaga, az, amit  
hatása átlagos sűrűségének lehetne nevezni, sőt ha nem az átlagot  
nézzük, hanem a tevékenységének kiszabott területet összes  
részeiben, akárhány oly részt, néha egészen jelentékeny territóriu-  
mot találunk, melyen e hatás annyi, mint semmi. A helyel-közzel  
teljes eredmény hiány aztán nagy elégtelenséget támaszt, mely az  
illető terület részéről az egyesület támogatásának csökkentését vagy  
teljes megszűnését vonja maga után.

Mi a hatás ez aránylagos csekélységének, az eredmények e  
feltűnő hiányosságának az oka! Az illető egyesületek aránylag nagy  
bűdzsével dolgoznak, a nagyobbak és legnagyobbak, tíz és százezer  
koronára rügő költségvetéssel, többnyire nagynevű elnökök állanak  
az élükön és buzgó, agilis, folytonosan dolgozó és utazó titkárok  
végzik a középponti munka orozlánrészét, és az eredmény a maga  
összességében sem nagy, egyes területeken pedig éppenséggel semmi.

Nem is a pénz hiányán és nem a középpontban működő sze-  
mélyek hibáján múlik a dolog, hanem véleményem szerint csakis  
az egyesületek szervezetén, magán azon a körülményen, hogy egy  
középponti gépezet egy egész nagy territóriumot kénytelen ellátni  
lélekkel és lelkesedéssel, erővel és értelemmel, gondolatokkal és ter-  
vekkkel. Igaz, hogy a középponti szervezet teremt magának affiliait  
szervezeteket, fiókválasztmányokat és bizottságokat, de éppen eze-  
ket nem bírja a középpont eléggé életképesekké tenni, ezekbe nem  
bír vért és lelket hajtani. Ezek a fiókok, vidéki, megyei stb. választ-  
mányok nem igazi szervek, nincsenek kellő organikus kapcsolatban  
a középponttal, és nem igen tudnak maguk is lelket adó középpon-  
tokká válni a maguk speciális területére nézve. Ezek a periferikus

\*A szabad tanítás pécsi kongresszusán elhangzott előadás.

részek gyakran teljesen elzsibbadnak, majdnem egészen elhalnak és a nagy közművelődési egyesületek évi jelentései sokszor kénytelenek az egyik vagy másik fióknak szunnyadozásáról vagy rövid lét után nem-létre való szenderüléséről hirt adni. S amelyek nem is halnak el vagy nem aludnak el egészen, azok néha oly gyengék, vagy ha nem gyengék, legalább is oly gépiesen, minden spontaneitás, minden iniciativa nélkül működnek, hogy működésükben csak igen kevés a köszönet. Minél távolabb vannak az illető filiálék a közép-ponttól, már csak földrajzi tekintetben is – nem szólva a gondolkodásmód és az érdekek távolságáról – annál csekélyebb értékű a munkásságuk.

Azt hiszem, túlzás nélkül mondhatni, hogy nagy közművelődési egyesületeink munkássága sem az általános kultúra terjesztésében, sem a nemzeti műveltség ápolásában, de még a nyelvi magyarosítás vagy csak a nyelvi magyarság fönntartása terén sem járt eddig azzal az eredménnyel, amelyet alapítóik és pártolóik vártak tőlük.

Különösen az utóbbi téren, a magyarosítás terén tett megfigyeléseim birtak arra, hogy újfajta közművelődési egyesületek létesítéséről gondolkodjam. A Felvidékre, különösen Liptó- és Trencsénmegyére vonatkozó tapasztalataim azt mutatják, hogy az utolsó negyedszázad alatt folytatott magyarosítási törekvések eredménye a tulajdonképpeni népre, a tót parasztságra nézve elenyésző csekély. Nem sikerült egy emberöltő alatt e megyékben egyetlenegy tót paraszt családot sem, ismétlem, egyetlen egyet sem megmagyarosítani, jóllehet a nyelvi magyarosítás az ott működő, igen buzgó vezetéssel rendelkező közművelődési egyesületnek úgyszólván egyedüli célja, melyet óvók létesítésével, könyvtárak alapításával, iskolák és tanítók pártolásával szolgál, de a tulajdonképpeni népre, a tót parasztságra nézve igazi értékes eredmények nélkül.

E tapasztalatok által megindított elmékedésem folyamán arra a gondolatra jutottam, hogy a nagy közművelődési egyesületek helyébe minél kisebb közművelődési egyesületeknek kell lépniök, melyek nem mint egy középpontból hajtott gépezet automatikus részei szerepelnének, hanem melyek maguk is spontán módon működő, saját belső erejüktől mozgatott szervezetek volnának, úgyhogy nem kívülről kapnának időről-időre gyenge lökést, hanem mindig saját belső impulzusaiknak engedelmeskednének, s ezek az apró, úgyszólván sejtyszerű egységek állanának össze idővel nagyobb és bonyolódottabb organizmusokká.

Az ország minden nagyobb községe, különösen az olyan, mely körjegyzőnek a székhelye, alkalmas arra, hogy lakosai, a környékéit is hozzávéve, egy kis közművelődési egyesületet alkossanak, mely minél többoldalú munkásságra törekedve az illető községnek és környékének összes lakóit, pártpolitikai, felekezeti és osztálykülönség nélkül anyagi és szellemi tekintetben a maga adófizetőivé tegye. Amire csak közművelődési egyesületek ma törekednek, arra törekedhetnek a maguk kis körén belül ezek az apró kultúregyesületek is: rendezhetnek tanfolyamokat felnőttek és serdülők részére, támogatják a lokális iskolaügyet és művészetet, dolgozhatnak az érzelmi

nyelvi magyarosításon, alapíthatnak kis helyi múzeumokat stb. stb. Lehet amellet az egyesületeknek vidékenként a helyi szükségleteknek megfelelőleg más és más az uralkodó jellegük. Az egyik törekedhetik elsősorban az általános értelmi színvonal emelésére, az analfabétaság csökkentésére, babona eloszlatására stb., egy másik különösen közgazdasági ismeretek, kertészeti, állattenyésztési, tejgazdasági tudnivalók terjesztésére, egy harmadik a magyarosításra, egy negyedik bizonyos erkölcsi bajok (alkoholizmus, egy gyermekrendszer) leküzdésére stb. stb. A főfeladat mellett és ennek szempontjából aztán mindenféle mellékfeladatot teljesíthetnek. A sokoldalúság már azért is jó, mert vele jár az, hogy így a lakosságnak minél több elemét lehet bevonni az érdeklődésbe és a munkába.

Ilyen falusi közművelődési egyesület, amelyről itt szólok, létesült is már kezdeményezésemre az elmúlt év augusztus végén Peredméren, Trencsénmegyében „Otthon: Peredmér és környéke lakosainak egyesülete” névvel. Legyen szabad az egyesület alapszabályaiból, melyek legközelebbre várják a miniszteri jóváhagyást, a céljára és eszközeire vonatkozó pontokat (2. és 3. §.) ide iktatnom:

„Az egyesület célja: Peredmér község és környéke anyagi és szellemi érdekeinek istápolásával a szülőföld és a haza iránt való ragaszkodás erősítése.”

„Az egyesület a következő eszközökkel törekszik célja elérésére: 1. Tanfolyamokat rendez a mindkét nembeli serdülő ifjúság részére a magyar nyelvből és irodalomból, a történelemből és alkotmánytanból, a földrajzból és természettudományokból; fölolvásokat és előadásokat felnőttek részére különösen a közgazdaságtanból, a mezőgazdaság, kertészet, gyümölcstermelés és méhészet köréből, de a történelemből és szépirodalomból is. 2. Könyvtárt, olvasószobát, esetleg helyiérdekű múzeumot szervez. 3. Színelőadásokat, helyiérdekű kiállításokat, nemzeti és népünnepeket, társas kirándulásokat és egyéb társas összefüveteket rendez. 4. Zene-, ének-, torna-, céllövő- és turista-társaságokat szervez, illetőleg támogat. 5. Fölkarol minden olyan törekvést, mely a község és környéke történelmi és természeti kincseinek megőrzésére, természeti szépségeinek megismerésére és megismertetésére, továbbá a község és környéke szépítésére (befásítására, tereinek és utcáinak díszítésére) irányul. 6. A község és környéke minden gazdasági, egészségügyi, valamint egyéb közérdekű ügyeinek előmozdításán fáradozik, a pártpolitikai és vallási kérdések szigorú kizárásával. 7. Ápolja az érintkezést az idegenbe szakadt földiekkel levelezés, esetleg írott vagy nyomtatott időszakos hírlap útján.”

E peredméri kis egyesület elnöke a peredméri plébános lett, titkára az ottani körjegyző, pénztárosa az egyik tanító, könyvtárosa a másik stb. A választmány egyesíti magában a társadalmi, felekezeti és pártpolitikai tekintetben legheterogénebb elemeket. Benne vannak a községben, illetőleg a környéken lakó vagy ott született tpldbirtokosok, gyárosok és bérlők, papok, tanárok és tanítók mellett kisbirtokosok (parasztagazdák), kisiparosok (kovács, asztalos) és munkások mindkét ott lévő gyárból, van a választmányi tagok között egyfelől katolikus, protestáns és izrealita, másfelől alkotmánypárti,

függetlenségi párti, néppárti és pártonkívüli, de akad köztük bizonyára még radikálpárti és szociáldemokrata is. A kis egyesület már hozzá is látott legközelebbi munkásságának előkészítéséhez, mely máris nemcsak tanfolyamok és előadások rendezésére, hanem a község szépítésére és helyi kis múzeum létesítésére irányul.

Nem kételkedem benne, hogy ha az első trencsénmegyei falusi közművelődési egyesület már munkásságának az első évében jelentős és eredményes munkásságot fog kifejteni, akkor a megyében egymásután több ily egyesület fog keletkezni és semmi akadályát nem látom annak, hogy belátható időben a megyének valamennyi körjegyzői székhelyen ily egyesület keletkezzék, mely egymástól függetlenül, de egymással vetekedve fogja szolgálni a maga speciális közművelődési szükségleteit.

Ezek az egyes apró egyesületek, melyek, mint mondom, egymástól teljesen függetlenül és természetesen teljes autonómiával fognak szervezkedni, összeállhatnak aztán, ha majd nagyobb számmal lesznek együtt, nagyobb szervezetekké. Összeállhatnak előbb az ugyanazon kerülethez tartozó falusi egyesületek egy kis szövetséggé, melynek közös érdekeit az egyes egyesületek küldötteiből alkotott tanács gondozhatja; e kerületi szövetségek pedig összeállhatnak aztán megyei szervezetekké, melyeket az illető kerületi tanácsok delegátusaiból alkotott megyei tanács vezet közös ügyekben és így tovább. így könnyen elképzelhetjük, hogy ezek az eredetileg kiterjedelmű egyesületek idővel és fokenként mind nagyobb és bonyolódottabb szervezetekké tevődnek össze és végre országos nagy organizmust is alkothatnak, mely azért meghagyja az eredeti elemeket, úgyszólván a maga sejtjeit, autonóm szervezetükkel és speciális hatáskörükkel, ezt soha nem zavarja, hanem a maga centrális erejével csak gyámolítja.

Világos, hogy az ily módon létrejött bármily nagy terjedelmű szervezet, mely az eredetileg egymástól különböző elemek fokozatos összetevődése, folytonos integrációja folytán keletkezett, nagyon különbözik egész struktúrájában a mostani nagy közművelődési egyesületek szervezetétől, melynél előbb van meg a középponti orgánum s innét ágaznak szét erőltetett differenciálás útján a fiókszervezetek. Ha azokban a kis elemekben, amilyeneket én tervezek, élet van és ez a helyi érdekeknek közvetlen hatóereje mellett bizonyára meglesz, akkor a belőlük kinőtt nagy szervezetben is lesz élet, míg a jelenleg működő nagy szervezetek néha a középpontban egészen frissen funkcionálnak, de a perifériák azért mégis elhalnak.

Úgy gondolom, hogy régebben létező nagy és centrális szerveztű közművelődési egyesületeink mellett, melyeknek fenntartása és pártolása mindenesetre kívánatos, – a mi kulturális életünk mai fokán nem volna Szabad megengedni, hogy bármely már meglévő közművelődési intézményünk megszűnjék működni vagy csak elsatnyuljon – nagy jelentőségüekké válhatnak ez újabb kis szervezeted melyeknek legkisebbikében meglesz az önálló fejlődés és szabad mozgás képessége, és amelyek teremthetnek maguknak, ha szükségét érzik, közös középponti orgánumot is.



## A FORMÁLIS FOKOZATOK ELMÉLETÉNEK TÖRTÉNETE.

1892.

1. Aki figyelemmel kíséri Herbart nagy pedagógiai gondolatai terjedésének történetét, el nem zárkozhatik azon belátás elől, hogy e gondolatok azon része, mely a nevelés formáira vonatkozik\* összehasonlíthatatlanul gyorsabban futja meg útját a pedagógiai világban, mint eszméinek ama nagy, hatalmas csoportja, mely a nevelés tartalmát illeti.

Tagadhatatlan tény, hogy míg ama nagyszabású gondolatok, melyek a kicsiny *Aesthetische Darstellung der Welt* c. értekezésén kezdve (az ezt megelőző, Pestalozzihoz fűződő dolgozatokról nem is szólva) összes pedagógiai munkáin át nagy erővel és hozzájuk méltó ékesszólással sikra szállnak az oktatás *tartalmának* reformációja mellett, csak nagyon lassan hódítják meg a pedagógiai köztudatot, addig a *formális* fokozatok tana, mely Herbart pedagógiai fejtegetéseinek aránylag szerény, csekély terjedelmű részét teszi, napról-napra mindinkább tért foglal nemcsak Herbart hazájában, de messze rajta túl, még a politikai gyűlölet és a természet hatalma által vont határokon túl is terjedve, s tekintélyt és becsülést követelve a maga számára. Nemcsak Németországban tanúskodik számos, évről-évre szaporodó monográfia a formális fokozatok tanának népszerűsödéséről, de a Vogeseken túl, a revanche országában,<sup>1</sup> sőt az óceánon túl, az új kultúrájú Amerikában<sup>2</sup> is jelennek még értekezések és könyvek, melyek a Herbart-féle formális fokozatok tanának fontosságára figyelmeztetik a tanítók közönségét.

Sajátszerű, bár az emberiség egész művelődéstörténetének áttekintőjére nézve nem nagyon meglepő tragikuma, nagyon meg nem érdemlett tragikuma ez a göttingai nagy gondolkodónak.

Az a filozófus, ki a formalizmusból kiemelte a benne leginkább leledző tudományokat, mint a pszichológiát és etikát, ki a lelki működéseket mind nem különböző megjelenési formáikból, az ú. n. lelki tehetségekből, hanem egyedül a lélek tartalmából magyarázta, ki az erkölcsi világ törvényszerűségét is megszabadítá a formális szabályok és imperativusok nyűgétől és szintén meghatározott tar-

<sup>1</sup> La concentration dans le plan d'étude et la progression normale dans l'enseignement. Par M. Chauvet. (Annuaire de l'enseignement primaire. 1891.

<sup>2</sup> The essentials of method- Observation, generalisation, application. By Charles do (rarmo. Boston. 1889.

talmú ideákra vezette vissza, ki a nevelő oktatás céljául is csak bizonyos becses tartalmú gondolatkörök, illetőleg képzetek artikulált tömegének közlését tűzte ki, és aki a formákat mindig csak eszközül tekintette, mint ilyeneket tárgyalásra méltatta ugyan, de soha előtérbe nem tolta – annak pedagógiájából, a szívéhez legközelebb álló disciplinából a nevelőoktatás *tartalmára* vonatkozó nagyszabású tanításai csak kevés, magasabb szárnyalású követőben találtak visszhangra és feldolgozóra, míg a *formális* fokozatok tana ma már – mondhatni – egy jókora könyvirodalomnak adott létet és nagyszámú, részben hivatott, de részben egészen hivatás nélküli szellemnek is alkalmat nyújtott arra, hogy ez elméletet továbbépítsék, illetőleg csak továbbépíteni próbálják.

Joggal kérdezhetné valaki, hogy ha az itt mondottak szerint a formális fokozatok tanát nem tartom Herbart tanításai legfontosabb részének, és ha másfelől éppen ez a Herbart-féle pedagógiának egyik legfeldolgozottabb fejezete, miért foglalkoztatom én is e folyóirat olvasóit ép e tárggyal? Megmondom, miért. Amennyire fáj lalam, hogy Herbart pedagógiájának nagy, végtelen fontosságú részei még mindeddig kiaknázatlan kincsbányák, éppannyira sajnálom, hogy azon kis résszel, mellyel mindeddig aránylag legtöbbet foglalkoztak, meggyőződésem szerint a legmostohábbul bántak, és feldolgozói mind – a nagyérdemű Zillertől és a lelkes Dörpfeldtől kezdve egészen a legújabbakig, Rein-, Lange-, Wiget- és Karl Richterig – a formális fokozatok elméletét egészen kiforgatták eredeti valójából, és azt egyfelől saját pszichológiájuk, másfelől empirikus vagy történelmi előítéleteik Procrustes-ágyába kényszerítették és majd kinyújtották, majd összepréselték, úgyhogy ma a formális fokozatok tana, jóllehet még mindig többet ér, mint a vulgair amorphismus, minden egyéb, csak az nem, ami Herbartnál volt.

Meggyőződésem, hogy aki a formális fokozatok elméletét ezen túl Herbart szellemének megfelelőleg fel akarja dolgozni vagy továbbfejleszteni, amire pedig Herbart szűkszavúsága, általánosságokra szorítkozása mellett szükség van, annak sem Ziller, sem Rein, sem Dörpfeld munkáját nem szabad folytatnia, hanem újból Herbarton, az Allgemeine Paedagogik fogalomhálózatán kell kezdenie, ezt kell kibonyolítania, és különösen azon oktatástörténelmi fejtegetéseket, melyekkel Herbart a formális fokozatok tárgyalását is folytonosan kíséri, feldolgoznia, és mindenekelőtt *elméletben* nagyon tisztán külön kell választania a fokozatok tanát minden más, akár az apperceptióra, akár a tanítás technikájára vonatkozó elmélkedésektől – nem pedig, mint az eddig történt, a legkülönbözőbb kategóriák alá tartozó szabályokat, melyeket természetesen a *gyakorlatban* együttesen kell szemmel tartani, a teóriában is összetolni és egybeolvasztani.

Ki kell jelentenem, hogy nekem most e helyt korántsem szándékom a munkát ily értelemben, vagyis a továbbfejlesztés és kiépítés munkáját végezni. Mielőtt valaki e nagy és fontos feladatra vállalkoznék, szükséges mindenekelőtt egy Herbart idevágó munkálatainak részletes ismeretén alapuló, tisztán történelmi leírása annak, hogy miben áll először is Herbart elmélete a formális fokozatokról,

és másodszer, hogy mennyit változtattak rajta a methodika újabb képviselői, különösen Ziller és Dörfeld. A kérdésnek ilyen történeti feldolgozása, melynek vezető szempontja az eredeti Herbart-féle elméletnek és eddigi módosításainak külön tartása, annál szükségesebb, minthogy újabb idevágó írók történeti megbeszéléseiket vagy népszerűsítő fejtegetéseiket egyenesen Zilien vagy Dörfeldhez, sőt némelyek még másodrendű feldolgozókhöz, úgymint Beines Langehez fűzik, és ezen kétes értékű utóproduktumokat Herbart cégére alatt küldik világgá, nem is törődve vele, hogy azt, amit ők fierbartnak imputálnak vagy neve alatt hirdetnek, mondta-e ő valaha. Sőt némelyek annyira mennek, hogy egész bátran Herbarttal polemizálva, őt teszik felelőssé oly állításokért és kifejezésekért, melyek nála egyáltalában nem találhatók.

Ilyen tisztán történeti ismertetést, melynek főcélja megadni, illetőleg meghagyni Herbartnak, ami Herbarté, és utódjainak, ami az övék, szándékozom nyújtani ezen értekezésemben. Hogy a forrásnak és a belőle folyt, kissé önkényes mederbe került elméleteknek történeti szembeállítására nem lehet egészen kritika nélkül, az természetes. Másfelől azonban lehetőleg óvakodni fogok Herbart önkényes interpretálásától vagy esetleges, a Herbart-féle elmélet továbbfejlesztésére vonatkozó nézeteim belemagyarázásától.

E történeti összeállítás első és nagyobb részét természetesen Herbart maga fogja elfoglalni, második részét pedig a belőle eredt elméletek, különösen Zilleré és Dörfeldé, valamint rövid tárgyalásban az ezeket követő Rein, Wiget, Lange stb. fejtegetései.

Meg kell még jegyeznem, ami a fentebbiek alapján különben már magától is érthető, hogy a „formális fokozatok” alatt itt tisztán csak azon methodikus elméletet értem, melyet Herbartnál találunk először ilyen néven, és hogy bizonyos Herbart előtti előzményekre és csirákra, minőket Karl Richter oly nagy, bár nem nagyon gyümölcsöző buzgósággal kutatgat,<sup>1</sup> egyáltalában nem reflektálok.

Az ilyen tudománytörténeti kutatások, melyek minden újabb elméletnek csiráit már a legrégebb idők íróiban szeretik keresni, de nagyobbára alig hoznak mást napvilágra, mint azt, hogy ki használt bizonyos szót először, vagy melyik régi írónál található egyik-másik magában álló ötlet, mely némileg emlékeztethetne az illető elmélet valamelyik elemére: rendszeren inkább csak filológus kuriózumkeresések, mint valóban történet-genetikus, az illető elmélet megértésének vagy továbbfejlesztésének szolgálatában álló tanulmányok. így Richter sem lendített valami nagyon a formális fokozatok elméletének ügyén, de Herbart vagy Ziller érdemeit sem csökkentette, mint félreismerhetetlen tendenciája mellett szeretné, midőn kimutatta, hogy az azoknak fejtegetéseiben található bizonyos elemekre vagy frázisokra emlékeztető szók és ötletek már Pestalozzinál, Kantnál, Comeniusnál stb. vagy pláne Senecánál is előfordulnak. Ebben éppoly kevés a tulajdonképi történeti tanulság, mint például abban, ha egyes egészen új, hatalmas fejlődésű természet-

<sup>1</sup> Die Herbart-Zillerschen formalen Stufen des Unterrichts. S. 33-85.

tudományi elméleteknek csíráit az ókori Lucretius híres természet-filozófiai költeményének egy-két homályos értelmű sorában keresik vagy találni vélik.

Számomra tehát – még egyszer mondom – Herbarttal, illetőleg az ő 1806-ban megjelent Allgemeine Paedagogik-jávi, kezdődik a formális fokozatok elméletének története. Ami előtte van (kivéve magának Herbartnak egyes régebbi felolvasásaihoz készített feljegyzéseit, melyeket későbbben Hartenstein adott ki először), azt minden a história iránt való tisztelem dacára itt ignorálok, és az amaz 1806-i alapvető munkában letett gondolatok ismertetésével kezdem is e dolgozatomat.

2. A formális fokozatok tanát Herbart az Allgemeine Paedagogik.<sup>3</sup> II. könyvében tárgyalja először.<sup>2</sup> E könyv címe: „Vielseitigkeit des Interesse”, vagyis az érdeklődés sokoldalúsága. Tudvalevő dolog ugyanis, hogy Herbart a nevelésnek célját e két főfeladatra bontja: a sokoldalú érdeklődés és az erkölcsös jellem szilárdságának teremtésére (Vielseitigkeit des Interesse és Characterstärke der Sittlichkeit). Amannak a tulajdónk építeni oktatás (Unterricht), emennek a szűkebb értelemben vett nevelés (fegyelmezés = Zucht) felel meg. Ismeretes dolog továbbá, hogy e két feladat Herbartnál igen benső összefüggésben van egymással, és ma már szárnyas szóvá lett Herbart mondása, mely szerint nem képzelhet nevelést oktatás és oktatást nevelés nélkül.

A sokoldalú érdeklődés éppolyan ellentéte az egyoldalúságnak, mint amely ellentéte az egészen széthulló, egység nélküli szórakozásnak. Ebből kifejti aztán Herbart annak szükségességét, hogy annak, kinek hivatása sokoldalúlag érdeklődni, vagyis a növendéknek, mindenekelőtt sokfélebe (hogy mibe, azt itt nem tekintjük) el kell mélyednie, sokfelét kell tisztán és odaadással felfognia, vagyis lelkének sokfelé kell különválnia és megoszolnia. Hogy azonban e sokfelé oszlott lelki tartalom megtartsa egységét, a tudat egységét, kell, hogy e sokfélebe való elmélyedést (Vertiefung) egy összefoglaló megfontolás, a léleknek mintegy magába térése, a sokfelől nyert tartalomnak egységes átgondolása (Besinnung) kövesse. A sokfélebe való mélyedés szerzi a sokoldalúságot, az összefoglaló megfontolás az érdeklődés szükséges egységét. így lesz a sokféle elmélyedésből gazdag, de egységes tudat. Az egyik elmélyedéshez kell, hogy egy másik csatlakozzék, ehhez egy harmadik s így tovább, vagyis kell, hogy elmélyedésről elmélyedésre haladjunk, de az elmélyedéseknek nem szabad önkényeseknek vagy ellentéteseknek lenniök, mert különben nem fűzhetők össze egységes megfontolásban. Tehát mindenekelőtt a legnagyobb tisztasággal és *világossággal* el kell mélyedni sokféle egyesbe, azután át kell menni az egyik egyesből a másikba, s így össze kell társítani, *associalni* a különböző

<sup>1</sup> Allgemeine Paedagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. (Johann Friedrich Herbart's sämtliche Werke, herausgegeben von G. Hartenstein. X. B.)

<sup>2</sup> A Herbart hagyatékában talált régebb kollégium-füzetekben is vannak már idevonatkozó helyek, melyeket fel fogunk használni. E feljegyzéseket Hartenstein adta ki először Herbart kisebb munkáinak gyűjteményében. Újból le vannak nyomtatva kiadása XI. kötetében „Aphorismen zur Paedagogik” cím alatt.

egy-egy képzeteket. Csak ezután, ha a fantázia végigfutott a különböző összetartozó, hasonló egyeseken, léphet fel az egyesekről reflektáló elmélkedés, mely mindenekelőtt tisztázza az egyes képzetek közti vonatkozásokat és minden egyest e vonatkozások szempontjából tekint, és így rendet teremt az egyes képzetek, az egyesekről szerzett ismeretek sokaságában. Egy nagy sokféleségnek az összefoglaló elmélkedés által létesített egységét nevezzük éppen *rendszernek* (System). De a rendszernél még nem állapodhatik meg a meg gondolás. Éppoly kevésbé, mint az egyesekbe való elmélyedés meg nem nyugodhatott egy egyesnél, hanem tovább kellett haladnia a hasonlókat és összetartozókat felkereső fantázia kezén egyesről-egyesre: éppoly kevésbé nyugodhatik meg az összefoglaló elmélkedés azon vonatkozások rendszere mellett, melyet közvetlenül nyert az egyes képzetek összehasonlításából. E vonatkozásokat, vagyis a belőlük eredő rendszer tagjait fel kell használnia új vonatkozások felkeresésére, sőt teremtésére. A vonatkozásokhoz új egyedeket, új egyedekhez a megállapított rendszerből folyó vonatkozásokat kell keresnie, azaz *methodusok* után kell néznie, hogy miképpen alkalmazhatók a rendszerbe foglalt tanulságok új egyedekre vagy miképpen nyerhetők belőlük új egyedek ismerete nélkül is új vonatkozások.

E szerint tehát a sokféle egyesbe való elmélyedés, úgy mint az ezekből folyó egyesítő reflexió is, ketté-ketté ágazik két részre: az adottakon nyugalommal való időzés és az újat, rokont kereső továbbhaladás egy-egy aktusára. Együttvéve van tehát négy fokozat. Az első az adott egyedek világos megismerése (Klarheit), a második az összetartozó egyedek (melyek persze hasonlóságuk mellett különbségeket is fognak felmutatni) felkeresése (Association). A harmadik ezen megismert egyedek közti vonatkozásoknak azokból való abstractiója és rendezése, illetőleg rendszerbe foglalása (System); az utolsó lépés pedig annak útja és módja felett való gondolkodtatás, miképpen lehet e vonatkozásokat felhasználni egyes adott esetekben, vagy miképpen lehet a különböző vonatkozásokat előállítani, ami által természetesen a módszeres gondolkodásra neveljük a gyermeket (Methode).

Véleményem szerint így értendő a II. könyv I. fejezete, mely amilyen fukarszavú és aforizmaszerű, oly fontos és örökbecsű gondolatokat tartalmaz a tudományos methodikára nézve. Azt hiszem, hogy Herbart gondolatainak ily értelmezése mellett az annyi oldalról kifogásolt terminusok: Klarheit, Association, System, Methode nagyon jól fedik azon fogalmakat, melyeket jelölnek, sőt ezen terminusok véleményem szerint olyan pregnánsok és sokatmondók, hogy magukban véve is már mintegy azon methodikai imperativusokat is tartalmazzák, melyeknek teljesítésétől függ a tanítás helyes formalis keresztülvitele. Aki világosan ismertette a konkrét egyedeket és gazdagon asszociálva a világos egyes képzeteket, az ismeretek kellő systematikus összefüggését nyújtja a növendéknek és arra képesíti, hogy a systematikus tanulságokat tudatos módszerességgel bizonyos önálló szellemi teremtésre felhasználja: az biztos lehet róla, hogy formai tekintetben tökéletesen megfelelő tanítóhivatásá-

nak. Kár volna e terminusokat is, melyeknek mindegyike egy valószínű program a tanítás munkájának egy-egy részletére nézve, elejteni és helyettük azon elnevezéseket elfogadni, melyeket újabban ajánlottak. Milyen halovány és színtelen például a sokatjelentő „associatio”-hoz képest, mely azonnal emlékeztet az associatio idearumra és vele a képzelet szabad játékára, a Rein által ajánlott „Verknüpfung”, vagy a határozott értelmű „Methodus”-hoz képest a Rein-féle „Anwendung” vagy a Vogt által javasolt „Functio”. Az, hogy mi, pedagógusok, ha úgy szabad szólnom, saját mesteriségünk nyelvén a „methodus” néven par excellence a mi methodusunkat, a tanítás methodusát, értjük, nem elegendő ok arra nézve, hogy a pedagógiai terminológia egészen lemondjon e fontos fogalmat jelölő szó általános értelmű használatáról.

3. A négy fokozatnak megfelelő oktatásfeladatot még a következő négy verbummal is jellemzi Herbart:<sup>1</sup> Az oktatás feladata – úgymond – az hogy 1. mutasson (zeigen); 2. összefűzzön (verknüpfen); 3. tanulságokat összefüggően előadjon (lehren); 4. filozofáljon. Az első három feladat formulázása, illetőleg annak az egyes fokozatoknak fent kifejtett hivatásával való összefüggése eléggé világos. A mutató, az az illető konkrét egyedek bemutatása nélkül természetesen szó sem lehet az egyedek világos megismeréséről; az associatio el nem lehet a különböző egyeseknek tulajdonságaik szerint való összefűzése nélkül; és az ismeretek, tanulságok bizonyos rendszerét okvetetlenül összefüggően elő kell adni. Kissé nehezebben érthető a „philosophiren” szó némileg határozatlan közhasználatával mellett, hogy miért mondja Herbart, hogy a tanítás feladatának végső fokozata a filozofálás és hogy miképpen függ ez össze azon feladattal, melyet előbb a „methodus” szóval jelölt. De ezt is megértjük, ha megfontoljuk, hogy mit jelent Herbartnál e szó: filozofálás. Erre nézve Herbart műveinek különböző helyein nyilatkozik, mégpedig legpregnansabbul az „Einleitung in die Philosophie” 1. és 11-13. §-aiban. Mint az idézett pontokból látható, Herbart filozofálásról a fogalmak feldolgozását érti, mégpedig nem önkényesen felvett vagy képzelt, hanem adott, illetőleg szükségképpen előálló fogalmakkal való operálást, azaz fogalmak felhasználását egyrészt tények rendezésére és megvilágítására, másrészt új fogalmak teremtésére. Az adott fogalmakból új fogalmak nyerésére szolgáló utat-módot nevezzi Herbart általában methodusnak, s így szerinte a methodus általában nem más, mint a filozofálás módja. Mint látjuk, a „filozofálás” szó is nagyon jól illik az oktatás azon aktusára, melyet Herbart az ő terminológiájának nagyon megfelelő módon methodusnak nevezett.

Az oktatásnak – tartalmi oldalát tekintve – Herbartnál tudvalevőleg kettős a feladata: ismeretek nyújtása (Erkenntnis) és részvét keltése (Teilnahme). Ez utóbbi feladatra, vagyis a részvét keltésére nézve még a következő jelentőséges módon írja körül Herbart a négy fokozat hivatását. A részvét keltésére irányuló oktatás ugyanis legyen: 1. szemléltető (anschaulich) – az egyes, részvét kel-

<sup>1</sup>Allgemeine Paedagogik II. B. IV; C. II.

tésére hivatott tények világos feltüntetése kedvéért; 2. folytonos (continuirlích) – a tények összefűzésében; a részvét kontinuitásának fontossága még szembetűnőbb, mint az ismeret tényeinek folytonosságáé, melyet szintén mindig szemmel kell tartani az associatio alkalmával; 3. lélekemelő (erhebend) – e nélkül ugyanis nem érhetik el kellő nevelő hatásukat a részvét érdekében nyerendő systematikus tanulságok; 4. kell, hogy a tanítás a valóságba, a valódi életbe nyúljon (in die Wirklichkeiten eingreifen), mert csak így eszközölhető, hogy a keltett részvét az életben erkölcsös cselekvéssé alakuljon.

A négy fokozatnak megfelelőleg – gondolja Herbart<sup>1</sup> – az érdeklődés is négy féleképen fog nyilatkozni, azaz a négy fokozatnak a gyermek lelkében is mintegy négyféle állapot fog megfelelni. Először is, hogy a növendék lelke minden egyedbe kellően elmélyedhessen s világosan megismerhesse, *figyelnie* kell (merken). Az egyszer megfigyelt egyed képzele arra törekszik, hogy új képzeteket keltsen a növendék lelkében. Ez nem történik egyszerre, és a lélek némiképpen lesi, bizonyos várakozással keresi, hogy mi rokon a megismert egyeddel, tehát a második fokozatnak megfelelőleg bizonyos *várakozás* (Erwarten) fogja el a gyermek lelkét. A megismert egyedek és a belőlük nyert típusok között bizonyos törvényszerű vonatkozásokat talál a növendék, melyekre már nemcsak várakozik, hanem kiemelésüket és összeállításukat egyenesen *követeli* (fordern). Miután a gyermek lelke e követelését, vagyis a systematikus gondolkodás követelményeit kielégítette, fel is akarja használni a megismert igazságokat, s ha szellemi organizmusa már eléggé ügyes e célra, akkor meg is fogja tenni: *cselekedni, teremteni* fog (handeln). Így tehát a sokoldalúság fogalmából eredő négy tanítási fokozatnak meg fog felelni az érdeklődésnek is négy fokozata. Igaz ugyan, hogy az érdeklődés e fokai nem egészen fedik a tanítás négy fokozatát. Inkább csak az mondható róluk, hogy ezek mintegy legjellemzőbb oldalai az illető fokozatokhoz tartozó kedélyállapotoknak. Bizonyos ugyanis, hogy mind a négy említett lelkiállapot kísér néha kisebb-nagyobb mértékben már egy tanítási fokozatot is, illetőleg a felsorolt lelkiállapotok némelyike, pl. a várakozás megvan mind a négy fokozatnál is. Az érdeklődés e négy fokára vonatkozó elmélgedéseknek e szerint nem tulajdonítható valami nagyobb fontosság, és magát Herbartot sem foglalkoztatják valami nagyon e pszichológiai mellékjelenségek, melyeknek fejtegetése inkább csak érdekes világosságot vet a methodika részleteire, mintsem hogy azoknak pontosabb meghatározására szolgálhatna. Legtöbb jelentőségük van még az érdeklődés e fokozatainak a részvét keltésére irányuló tanításnál. Itt okvetetlenül szükséges oly figyelem, mely nem egyhamar kielégíthető vagy elejthető, és még inkább szükséges az erkölcsi követelés oly mérve, mely cselekvéssé átalakulni van hivatva. S határozottan el tévesztettnek mondható oly nevelés, mely bizonyos fokú elhatározottságot az emberiség érdekében való cselekvésre, vagy pedig a vallásos postulatum nagy energiáját nem hagyná vissza a gyermek lelkében. Így tehát különösen

<sup>1</sup> Allgemeine Paedagogik. Herbart's s. W. h. v. Hartenstein X. 68.

az érdeklődés magasabb fokozatai, a követelés és cselekvés azok, melyek a részvét művelése szempontjából rendkívül fontosak. Könnyen belátható, hogy e fokozatok némileg az ember életének korszakaival állíthatók párhuzamba. A gyermekhez illik bizonyos résztvevő *figyelem*, a fiúhoz a *várakozás*, az ifjút illeti meg a *követelés*, a férfit a *cselekvés*. S épen az oktatás kellő tagolása eszközli azt, hogy már a gyermek-oktatás folyamán felkeltünk bizonyos *követelést*, mely cselekvéssé *szeretne* válni és későbbi éveiben tényleg azzá is alakul.

4. A fokozatok, melyeket a fentebbi két pontban Herbart nyomán megállapíthatunk és egyik-másik oldalról jellemeztünk, egy már Herbart által használt kifejezés szerint<sup>1</sup> *formális* fokozatok. Formálisok azért, mert függetlenek a tanítás tartalmától, illetőleg, minthogy a tanítás mindennemű tartalma mellett megtartják érvényességüket, azt lehetne mondani, hogy a tanítás egész, sokféle ágazó tartalmán uralkodnak, és a tartalomnak bármely ágáról legyen szó, e formális fokozatokhoz kell szabni az oktatásbeli feldolgozás módját.

Míg tehát a tartalomra vonatkozó pedagógiai útmutatások (melyek Herbartnál, mint már megemlítettük, az ismeretnyújtás és részvétkeltés két feladatát ölelik fel) arról szólnak, hogy mit tanítsunk egyszerre, együttesen, egymás mellett, addig a formális fokozatok tana arról világosít fel bennünket, hogy egy-egy tartalmi csoporton belül minő legyen az oktatás egymásutánja, vagy a Herbart által választott mottó szerint *τι πρότον, τι δεύτερον, τι τρίτον*.

Ha ez egymásután közlebből tekintjük, először is azt látjuk, hogy az elmélyedésnek mindig meg kell előznie a meggondolást, az összefoglaló reflexiót. Ez azonban nem zárja ki azt, hogy elmélyedés és meggondolás mindig lehetőleg közel maradjanak egymáshoz. Bizonyos ugyanis, hogy a meggondolások csak úgy tartják fenn a tudat egységét, ha kellő gyorsasággal követik az elmélyedéseket. A pusztá elmélyedések szakadatlan sora akkora feszültséget idézne elő a lélekben, mely lehetetlenné tenné, hogy ép testben ép lélek maradjon. Ezért múlhatatlanul szükségesnek tartja Herbart, hogy az oktatás legkisebb csoportjában is egyenlő igazságot szolgáltatassunk mind az elmélyedés, mind a meggondolás követelményének. Követeli tehát, hogy a legkisebb csoportban is kövessék egymást: a konkrét egyedek világos megismerése, a sokféle egyes képzetnek asszociációja, az asszociált képzeteknek systematikus rendezése és végül methodikus gyakorlás a rendszer alkalmazásában.

Ha ily módon feldolgoztunk minden legapróbb csoportot is, számos, kellően artikulált képzetcsoporthoz keletkezik a gyermek lelkében. Ezeknek mindegyikébe, azaz a különböző csoportokba magukban véve újból el kell mélyedni, s e csoportok aztán újból egyesítettnek egy magasabb reflexióban. Az így egyesített képzetcsoporthoz ismét egy-egy magasabb csoportegységet alkothatnak, melyek kellő elmélyedés után megint egyesíthetők egy még magasabb rendű meggondolásban, s így tovább. Elméletben ez természetesen tetszés sze-

<sup>1</sup> Allg. Paed. S. 65. (ahol „formale Grundbegriffe” elnevezést használ).



rint folytatható, de az ifjúság tanításának praxisában persze nagyon véges korlátok közé van zárva az ilyen systemáról systemára való emelkedés, sőt rendszeren egyáltalában le kell mondani a tulajdonképi magasabb értelemben vett systema nyújtásáról. Minden tanításnak azonban, még a legegyszerűbbnek is, gondoskodnia kell minden egyes csoportban az egyedek világos megismeréséről és a csoportok lehető gazdag associatiójáról, hogy egy lehetőleg gazdag, sokat felölelő összefoglaló megoldást legalább előkészítsen, ha máimaga keresztülvinni nem tudja.

Ebben áll tehát tulajdonképen az oktatás tagolása (Articulation d. Unterrichts). A nagyobb tagok (csoportok) kisebbekből vannak összetéve, ezek ismét kisebbekből s így tovább. De még a legkisebb tagokban is meg kell különböztetni a tanítás négy fokozatát. A különbség a kisebb és nagyobb csoportok tárgyalása között csak az, hogy míg a legkisebb tagokban gyorsan követik egymást a különböző fokozatok, addig sokkal lassabban váltakoznak ott, hol már nagyobb tagok sorakoznak, s minél magasabb fokra jut a tanítás, annál nagyobb időközök keletkezhetnek az egyes fokozatok « között.

5. Miként mondtuk, e fokozatok formálisok, vagyis minden anyagon uralkodók. Ez azonban természetesen nem akar annyit mondani, hogy üres tanítás-sablonok, vagy pusztán a modorra vonatkozó imperativusok, melyeknek az anyaghoz semmi közük, hanem igenis fontos directívák arra nézve, hogy az illető tananyagnak egy-egy csoportja miképen tagoltassók, és minő viszonyban álljon az anyag konkrét része fogalmi oldalához.

E négy fokozatnak egymásutánját megköveteli Herbart minden csoportban és minden oktatóeljárás vagy tanmenet mellett.

Tulajdonképi oktatásmódot vagy tanmenetet (Gang d. Unterrichtes) kettőt különböztet meg Herbart:<sup>1</sup> az analytikus és synthetikus tanítást. Ezeken kívül szerepel nála a synthetikus oktatásnak bizonyos neme, mely mintegy középhelyet foglal el az oktatásnak rajta kívül levő forrásai és maga az oktatás között. Herbart ugyanis az oktatásnak két olyan fontos és elsősorban felhasználandó forrását vagy mintegy éléstárát jelöli meg, melyek a tulajdon képeni oktatás körén kívül esnek, illetőleg azt megelőzik. E két forrás a gyermeknek e kettős közvetlen tanítója: a külső jelenségekre vonatkozó tapasztalat és az emberekkel való érintkezés (Erfahrung und Umgang). Amaz nyújtja folyton a gyermeknek a legelső és egyszerűs mind legfontosabb ismereteket, emez kelti benne a részvét legelső és legközvetlenebb nyilvánulásait, és így tulajdonképi oktatás nélkül is valahogy, korlátozott módon kielégíttetik az érdeklődés két oldala: az ismeretszerzés és a részvételtetés szükséglete. De éppen, minthogy e kielégítés (különösen az ismeret, a tudás birodalmának végtelensége mellett) csak igen szűkecskén és hiányosan történhetik pusztán e két ősforrás részéről: szükséges, hogy ezeket lehető teljességgel kiegészítse a tulajdonképi oktatás. Mielőtt azonban ez a maga sokfelé ágazó tevékenységét megkezdhetné, és hozzáláthatna,

<sup>1</sup> Allgemeine Paedagogik S. 55. stb.

hogy majd a gyermek lelkében felhalmozódott képzettömeget szétfejtse, majd pedig az elemeket bizonyos egészekké összetegy, sokszor szükséges, hogy maga az oktatás kibővíve a gyermekeknek a természeti külvilággal és az emberekkel való érintkezéséből eredő tapasztalatait. Az oktatásnak magának kell tehát gyakran, mielőtt tulajdonképi hivatása terére lépne, úgyszólván saját maga számára forrásokat nyitnia, illetőleg saját nyersanyagkészletét szaporítania. Az oktatásnak e neméi mely tehát a gyermek közvetlen, eredeti tapasztalata és a voltaképi oktatás között áll, tisztán tapasztalatnyújtó (szemléltető, leíró = bloss darstellender Unterricht) oktatásnak nevezi Herbart. E tapasztalatnyújtó oktatás tehát csak esetleges, alkalmoszerű fontossággal bír, amennyiben csak ott kell alkalmazni, hol a tapasztalat ősforrásai nem bugyogtak eléggé gazdagon. Ezt követi azután a voltaképi oktatás, mely, mint már mondtuk, Herbart szerint kétféle: analytikus és synthetikus. Amaz elemzi a gyermek lelkében összegyűlt, a tapasztalatnyújtó oktatás által még jobban felszaporodott képzettömeget, emez önerejéből nyújtja az ismeret sokféle elemeit és gondoskodik azoknak gazdag kombinációjáról.

A tisztán tapasztalatnyújtó, vagy leíró oktatás nincs és nem is lehet alávétve a formális fokozatok szabályainak. Az egyetlen ezabály, mely neki törvényt szab, az, hogy a tanító úgy írjon le, hogy a tanulónak lehetőleg úgy tűnjék fel, mintha maga látná, tapasztalná az illető dolgokat vagy tényeket.

Ellenben a tulajdonképi oktatás, mind az analytikus, mind a synthetikus, minden ízében hódolni tartozik a formális fokozatok által meghatározott törvényszerű egymásutánnak. Tehát úgy az analysisben, mint a synthesisben (ezt a Herbart-féle tan tisztántartásának érdekében hangsúlyozzuk) világosan meg kell ismertetni az egyedeket, gazdagon asszociálni, rendszeresen előadni és methodice alkalmazni. Az analysis és synthesis Herbart szerint az oktatás két ága, melyeknek mindegyikén uralkodik a formális fokozatok regulativuma. Hogy miképpen füzendő össze a tanítás praxisában egyfelől e két ág, illetőleg mind a két ágban átfutandó 4-4 fok, és másodsor mindezekhez miképpen csatlakozzanak szerzett szellemi birtokok megőrzése és ügyes kezelése érdekében teendő lépések: ez azon kettős nagy feladat, mely Herbart idevágó elméletének továbbfejlesztőire várapozott. Majd alább látni fogjuk, mikép teljesítették Herbart utódai e feladatokat.

6. Hogy Herbart különben nemcsak így általában koncipiálta egyfelől az analytikus és synthetikus oktatás és másfelől a formális fokozatok szükségességét, és hogy e kétféle kategória alá tartozó fogalmakra nézve korántsem engedett oly plein pouvoir-t, mint azt utódjai, különösen a kétféle fogalmakat egy kalap alá vonó Ziller, megengedettnak vélték: arról eléggé tanúskodnak ama részletes utasítások, melyeket az Allgemeine Paedagogik II. könyve V. fejezetének II. és III. pontja alatt ad. E részletes utasítások is a Herbart-féle didaktika azon részei közé tartoznak, amelyeket a Herbart nyomába lépett pedagógiai körök mind mai napig nem használtak fel úgy, amint kellett volna, és minthogy a Herbartianusok főmunkáiban ezen részek, vagy legalább a formális fokozatokra vonatkozó pont-

jaik mellőzve vannak, vagy legalább is feldolgozva nincsenek, nem lesz talán felesleges, ha az idevágó fejtegetéseket kissé nagyobb részletességgel reprodukálom.

Herbart mind az analitikus, mind a szintetikus oktatást végigkíséri az érdeklődés hat osztályán, t. i. az ismeret (tudás, Erkenntnis) három alosztályán: az empirikus, a spekulatív, és az esztétikus tudáson, valamint a részvét (Teilnahme) három alosztályán: az egyes emberekre (sympathetikus), a társadalomra és az Istenre vonatkozó (vallásos) részvétén át.

Így végigmenve az érdeklődésnek mind a hat osztályán, előadja Herbart az egész Allgemeine Paedagogik munkáját jellemző vázlatossággal, hogy mit kell oktatni az analitikus, mit a szintetikus tanításban, s e mellett folyvást szemmel tartja az egymásután szabályozó formális fokozatokat.

Nézzük mindenekelőtt az analitikus oktatást és elsősorban empirikus részét.

Az analitikus oktatás e csoportjának anyagához tartozik mindenekelőtt az emberi test, továbbá a közvetlen környezet és az egész körülöttünk levő világ (házi bútorok, növények, állatok stb.). Az emberi testtel összefügg az emberi cselekvés és szenvedés általában, az emberek legegyszerűbb viszonyai és evvel (a leíró tanítás segítő közebejöttével) az ország- és népismeretés kezdetei. Idetartoznak továbbá bizonyos analitikus gyakorlatok az anyanyelvben, melyek előkészítik az ortográfia, grammatika és stilsztika tanait. Az empiria ezen analysisének is a formális fokozatok szerint kell történnie. Mindenekelőtt *mutatni* kell (1. fok) az analitice tárgyalandó tárgyakat, ezeket azután megnevezni, és egyszersmind arról gondoskodni, hogy a gyermekek a tárgyakat megtapogathassák, ide s tova mozgathassák stb. A mutatott egésznek szemléletéből kiindulva átmenyünk a részekre, a részekről ezeknek részeire s így tovább. Épígy felbontjuk a dolgok összképzeteit (vagyis jegyeik complexióit) jegyeikre, a tárgyak találkozásából folyó (természeti) eseményeket az egyes tárgyakon történt változásokra stb. Az így világosan megismertetett részeket, jegyeket stb. asszociáljuk azután olyképen, hogy azokat különböző szempontokból (különböző helyzetben is) összehasonlítjuk. Amit már eléggé szemlélhetően megmutattunk és asszociáltunk is, annak azután bizonyos összefoglaló ismétlésben némi *rendszeres* formát adunk; és amidőn kérdezzük, hogy az egyik vagy másik tárgynak, résznek, jegynek, változásnak stb. mi a helye az egész előadott rendszeren belül, pl. hogy miképen illeszkedik be bizonyos osztályozásba, akkor a *filozofálás* némi nyoma mutatkozik.

Az empiria analitikus tárgyalásához közvetlenül csatlakozik a spekulatív analysis. Ugyanis a tapasztalat körének analitikus megvilágításával okvetetlenül együtt jár a dolgok természetének törvényszerűségére vagyis kauzális összefüggésére való utalás, mely már maga szükséges speculatio kezdete. Itt is *mutatáson* kezdődik a dolog: mutatni, mintegy világosságra hozni kell az ok és okozat vagy eszköz és cél közti összefüggéseket. Ide való bizonyos sokszorosán variálható kísérletek bemutatása is, melyek ép azáltal, hogy a kísérlet körülményeinek megváltozásával az eredmények is változ-

nak, felderítik az okok és okozatok, illetőleg feltételek és eredmények közti függésvizonyokat. Az eleinte egyenként bemutatott kísérleteket azután *associálni* kell, s így associálni va bemutatni: pl. az óra rugóját kapcsolatban az óra kerékgépezetével; a mechanikus úton keletkezett hőt a lőpornak a puskában való robbanásával; a gázak kiterjedését azoknak a hideg által való összehúzóásával a gőzgépeknél stb. Épigy associálandók az emberi viszonyok és foglalkozások a házban, a mezőn, a különböző iparágakban – a jótékony vagy ártalmas természeti erők mechanizmusával stb. – A tulajdonképi rendszeres fizika dolga itt azután megtenni a tulajdonképi *systematikus* lépést, és végül a spekulatív rendszereknek (természetfilozófiai és metafizikai elmékedéseknek) jut feladatul a *filozofálás*.

Az izlés, vagyis az esztétikus ismeret analysise szintén csak a szépnak *mutatásán* kezdődik, azaz mindenekelőtt ki kell emelni a szépet aesthetice jelentéktelen környezetéből, vagyis az egész tapasztalat-tömegből, mely a növendék lelkében felhalmozódott. Ezt a kiemelt szépet fel kell azután bontani olyan egyes részekre, melyeknek mindegyike bir még bizonyos értékkel az izlés szempontjából. így pl. szép bokrot szemléltetve, levágunk belőle egyes jól termett ágakat, ezek egyikéről leszakítunk egy szabályos levelet, ezt arányos részeire szaggatjuk s így tovább. Az egyes szép részeket, vagyis a szépnak mintegy tagjait azután *associáljuk*, egyesítjük és az izlés szempontjából megvilágítjuk a részek viszonyát az egészhez. Az esztétikus elemzések *rendszeres* tanítása, azaz a szépnak műszabályok szerint való elemzése, valamint a róluk való filozofálás – úgy véli Herbart – többnyire hálátlan feladat az iskolai oktatáson belül (ist meistene misslich).

Épúgy, mint a tudás három alosztályán, végigmegy Herbart az analtikus részvételiós három alosztályán is, itt is folyvást szemmel tartva a négy fokozatot, melyeket itt a fentemlített „anschaulich, kontinuierlich, erhebend, in die Wirklichkeit eingreifend” kifejezések kapcsán szerepeltet, míg az ismeret három alosztályában – miként láttuk – a „zeigen, associieren (verknüpfen), lehren, philosophieren” jelölésekkel léptette fel a négy fokozatot.

Ami mindenekelőtt az egyes emberekre vonatkozó (sympathetikus) részvét keltését illeti, mindenekelőtt az emberekkel való érintkezésből nyert benyomásokat kell elemeikre bontani. Ezen elemzés főgondolata az lesz, hogy emberek gondolkodásmódját egyes természetes érzésekre vezetjük vissza, melyeknek lehetőségét kiki saját lelkében is megtalálja, amelyekkel tehát sympathizálhat is. De hogy az idegen érzéseket megérthessük, mindenekelőtt saját érzéseinket kell megértenünk. Azért mindenekelőtt szükséges, hogy a gyermek lelkét mintegy önmaga előtt szétfejtjük, hadd fedezze fel önmagában az emberi kedélymozgatók különböző típusait. Tehát elsősorban a psychikus elemeket kell kiemelni a belső érzék számára *szemlélhető* módon, ezeket azután az emberek megismerésével associálva, *folytonosságot* kell közöttük létesíteni és velük a kedélyt mindinkább foglalkoztatni. Evvel elérjük azt, hogy az egyes emberi vonások sokkal élesebben, tökéletesebben, némileg bizonyos költői *emelkedettséget* megközelítve jelennek meg a növendékek lelkében. Hogy azonban

ezen emelkedett és egyszersmind lélekemelő psychikus vonások öszszessége ne csapjon át a meseszerűbe, gondoskodni kell róla, hogy mégis a valósággal kapcsolatban, a *valóságon* belül maradjanak. A tanító – jegyzi meg Herbart – elsősorban a klasszikus költőktől tanulhatja meg, miként kell itt eljárnia.

A *társadalom iránt való érdeklődés* keltésének szintén magából a növendékből kell kiindulnia, hogy mindenekelőtt *szemléltető* legyen. A növendéknek megmutatjuk helyét valamennyi őt illető társadalmi viszonyban, és éreztetjük vele létének egészen feltételekhez szabott és függő voltát. E felfogás azután a társadalmi mozgalmak *folytonos* keringésének megismerésével azzá bővül, hogy a gyermek saját függésének érzéséből átmegy valamennyi ember kölcsönös függésének megértéséhez. Innét ered azután a gyermek lelkében a közös rend becsülése és e rend sérthetetlenségéről való meggyőződése. Evvel kapcsolatban *emeljük* azután a növendék lelkét a különböző fontos társadalmi intézményekért (így elsősorban a honvédelemért) való lelkesedéssé. De e lelkesedés ébresztését és annak esetleg túlcspangó hatását kell, hogy ellensúlyozza az élet, a valóság szilárd korlátaira való szakadatlan utalás.

Ami végre a *vallásos részvétnak* analitikus úton való fölkelését illeti, ennek lényeges principiuma az emberek általános, természeti függettségével való *sympathia*. Ezért a vallásos érdeklődés keltését azon kell kezdeni, hogy odamutatunk, ahol emberek földi korlátaik érzéseit nyilvánítják. A vallásos kultuszt tehát elsősorban az emberi alázat nyílt vallomásának tüntetjük fel. Emberi élet változások és viszontagságok *folytonos* megfigyelésével együtt járjanak gyakori elmélkedések az élet rövidségéről, az élvezet múlandóságáról, a földi javak kétes értékéről, a munka és jutalom közti viszonyról, a természet működéséről, amennyiben az emberi szükségletek céljából kínálkozik, az emberi szorgalmat gyümölcsözővé teszi és egészben véve jutalmaz, jóllehet nem engedi, hogy az ember szorgalmának egyes, múlandó sikerein csüngjön. Innét jut a tanítás egy általános *teleologikus rendszere*, melynek azonban a *valóságnak* természetszabta határain belül kell maradnia.

7. Ezek a formális fokozatok szerint haladó amaz útmutatások, melyeket Herbart az analitikus oktatásra nézve ad. Nézzük most a synthetikus oktatást is.

Ami itt mindenekelőtt az *empíriát* illeti, azt kívánja Herbart elsősorban, hogy *mutassuk* számos példán a különböző combinatorius operációkat, különösen a variálást. Ettől függetlenül mutassuk egyszersmind az érzékelhető tárgyak jegyeinek sorait is, minők pl. a színek, keménység–nehézség fokok sorai (melyekről a miner alógiai tankönyvek szoktak megemlékezni). Ide tartozik a térbeli alakokra, különösen a négyszögre és körre, továbbá a szögekre (az óramutatók, ablak-ajtónyílások szögei), elsősorban a 90°, 45°, 30° és 60° szögekre való figyelmeztetés.<sup>1</sup> A jegyek sorait kell azután asszociálni, és így combinatorius úton konstruálni a tárgyak képzeteit. Ide valók kivá-

<sup>1</sup> L. Pestalozzi'« Idee eines ABC der Anschauung als ein Cyclus von Vorübungen im Auffassen der Gestalten wissenschaftlich entwickelt. (Hartenstein XL 79.)

lóan a nyelvtani tanítás különböző részei is. Elsősorban a conjugatio, melynél mindenekelőtt a benne komplikálódó fogalmakat, úgymint a numerus, persona, actio, tempus, modus fogalmait kell tisztán megkülönböztetni és velük párhuzamosan azon jeleket is külön kiemelni, melyek az illető nyelvben ezen különböző kategóriáknak megfelelnek. Az illető kategóriákhoz tartozó jelsorokat előbb magukban véve keli kifejtetni, s csak azután egymás között associálni, azaz kellően variálni: így jut a növendék a conjugatio típusának megismeréséhez. Hasonló variatorius gyakorlatok szükségesek pl. a zenei hangjegyírásban is, hol a hangjelek sora variálható a ritmusjelek sorával; ilyforma gyakorlatok végezhetők különben a botanikában, kémiában, matematikában és filozófiában is. Ezek után fogjuk idővel előállítani a tudományok *rendszeres* vázát és fogunk a helyes osztályozásról *filozofálhatni* is.

A *speculatióra* vonatkozó synthetikus oktatás a fizika hypothesisinek és a spekulatív problémáknak *felmutatásán* kezdi a dolgot. E problémákat és hypothesiseket kell sokszorosan *associálni* és velük a fantáziát foglalkoztatni. Lassankint lehet a reális tapasztalathoz fűződő problémákból a fogalmakat abstrahálni és *rendszerbe* szedni, s egyszersmind arra figyelmeztetni, hogy itt a gondolkodónak saját gondolatainak és fogalmainak tárgyalása végett *methodusra* vari szüksége. Itt van azután helye a logikának is, míg a matematikának már más oldalról (a szemlélet abc-je alapján) magasabb fokot kell megközelítenie. Ezt kiegészíti még a spekulatív systemák (leginkább a régiek) ismertetése.

Az *ízlésre* vonatkozó synthetikus tanításnak azon kell kezdenie, hogy bizonyos egyszerű esztétikus viszonyokat, a nagyobb kompozíciók esztétikus alkotó részeit bemutatja. Ez egyszerű viszonyokat *associáljuk* azután lehető sokféleképen és gondoskodunk bizonyos esztétikus hangulatról is. A *systematikus* oktatás nem lehet más, mint egész remekművek ismertetése. A *methodus* elsajátítását csak a növendék saját produkciója útján lehetne elérni.

Mint láttuk, az eddigiekben eléggé következetesen viszi keresztül Herbart a formális fokozatokat. Kissé lazábban fűzi őket egymáshoz a részvételtésre vonatkozó synthetikus oktatásban, de azért itt is még tisztán felismerhetők az egyes fokozatok.

Az egyes emberre irányuló (sympathetikus) részvételtés érdekében azokhoz kell folyamodnunk, kik mintegy lelkükben megteremtették az emberiség képét, t. i. a nagy költőkhöz és történetírókhoz. Náluk keressük mindenekelőtt általános pszichológiai igazságok szemléletét. De ezen igazságok *folytonosan* módosulnak azért, hogy térre és időre nézve különböző emberi állapotokra megyünk át. De egyszersmind a gyermek fogékonysága is módosul kora előrehaladásával. A nevelőnek ügyelnie kell arra, hogy az említett historikus helyek és idők fokenkénti megismeréséből folyó módosulások párhuzamosan haladjanak a gyermek fogékonyságának fejlődésével. Ezért ügyeljünk bizonyos kronológiai emelkedésre a régiről az újra.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> E helyt is láthatjuk „a kulturhistoriai fokozatok” Ziller és utódjai által kifejtett elméletének csiráit.

így *emelkedik* a gyermek az emberi művelődés *magaslataira*, melyeken áthaladva eljut végre a mai irodalomhoz. Az utolsó fokozatnak, melynek a *valósághoz* kell fordulnia, meg fognak felelni bizonyos elmékedések azon ellentétről, mely a jelenkor és azon észideál köpött fennáll, mely felé az emberiségnek törekednie kell, valamint azon eszközökről is, melyek segélyével azt megközelítheti, és végül arról, hogy mit kell az egyesnek e magasztos cél elérésének érdekében tennie.

A *társadalom* iránti részvételre vonatkozó synthetikus oktatásnak szintén részint a költők és historikusok munkáiból, részint magának a növendéknek viszonyaiból kell kiindulnia. A költőknek és történetíróknak meg kell világítaniok az embereknek társadalmi simulékonyságát vagy ennek ellentétét; azok kapcsán kell *folytonosan* arra utalni, hogy mire képesek kellően társult emberek, és mennyire tehetetlen, vagy legalább is nagy munkákra képtelen a magában álló, egyes ember. Az így keletkezett társadalmi érdeklődést azután folyton *associálni* kell bizonyos magasabb nemzetgazdasági elmékedésekkel és egyéb reflexiókkal mindarról, ami az embereket társadalmilag összeköti: a nyelvről, hitről, tudományról, családi életről stb., amennyiben *t. i.* ezek épen ily társadalmi kapcsolatok szolgálnak. Mindezen elmékedések egyesíthetők azután a társadalomnak egy összefoglaló rajzában, mely a társadalom különböző tereinek és útjainak mintegy térképe. Ennek alapján kell azután a növendéknek, miután minden hivatás becsét megismerte, saját hivatását választania s a szükséges buzgalommal a társadalmi valóságba lépnie.

Végre a *vallásoktatás synthesisének* feladata az Istenről való eszme előidézése és fejlesztése. Nagyon korán kell már ez eszmének mint a világ végpontjának, mint minden magasztos dolog betetőzésének a gyermek lelkében fel-feltűnnie. Mindig újból kell ez eszmét mint a természet végpontját, mint minden mechanizmus utolsó feltevését *megmutatni*, feltüntetni, amikor is a család szolgálhat a világrennd szimbóluma gyanánt. – A második lépés abban fog állani, hogy a növendék megismerkedve folytonos egymásutánban az ókor világnézetével, be fogja látni, hogy az ókor istenei nem lehetnek az ő istenei, hogy ennek fátuma nem vezetheti őt. Meg kell ismerkednie Sokrates korával, melyben a végzet engedni kezd a gondviselés új eszméjének; össze kell neki hasonlítani a vallást, melyben Plato kívánta a görög ifjúságot nevelni, azon pozitív vallással, melyhez őt emeli a vallásos oktatás. Végre megkísértheti az ifjú saját véleményének nyilvánítását is, de attól jellemének meg kell őt óvnia, hogy valaha azt óhajtsa, hogy egyáltalában ne legyen vallása. izlésének is sokkal tisztultabbnak kell lennie, mintsem hogy eltűrhesse azon disharmoniát, mely egy isten nélküli természet elképzelésével okvetetlenül jár.

Ezek azon mindeddig kellő figyelemre nem méltatott részletes utasítások, melyeket Herbart az oktatás tartalmának a formális fokozatok keretébe való beillesztésére nézve adott. Mint látjuk, e néhány oldalon az egész nevelőoktatás programja vázolja van röviden a formális fokozatok foglalójában, s az utóbbinak gyakorlati

értelmezésére nézve sehol sem nyerünk oly becses felvilágosításokat, mint épen itt.

8. A fentebbiekben igyekeztem Herbart formális fokozatainak elméletét lehetőleg hűven vázolni, úgy amint azt az Allgemeine Paedagogik-ban előadja. AH itt leírt gondolatépületen, mely methodikájának ezen első stádiumában már meglehetősen teljes volt, csak nagyon keveset változtatott Herbart pedagógiai elmékedéseinek további folyamán.

Amit még a fentebb előadottakon kívül részint még maga az Allgemeine Paedagogik, részint pedig későbbi nagyobb pedagógiai alkotása, az Umriß paedagogischer Vorlesungen vagy pszichológiai munkái és a hátramaradt aforizmatikus megjegyzések erre nézve tartalmaznak, az egyrészt a formális fokozatoknak a fegyelmezés (Zucht), illetőleg jellemképzés céljából való indokolása, másrészt pszichológiai megokolása, azonfelül pedig bizonyos technikus részleteknek, különösen az egyes fokozatoknak megfelelő tanításmódoroknak megbeszélése. Nézzük mindenekelőtt ara utóbbiakat, melyek a praxis szempontjából a legfontosabbak.

A *világosság* fokához,<sup>1</sup> melynek főfeladata mindent lehető apróra boncolni és a legkisebb részeket is teljes világosságukban feltüntetni, rövid, lehetőleg érthető szavak illenek – gondolja Herbart – és ajánlja, hogy ezeket azonnal, amint a tanító kimondta, néhány vagy esetleg valamennyi tanuló (kisebb gyermekeknél ütemszerű együttbeszélésben) ismétlje. Az *associatio* fokán legajánlatosabb a szabad beszélgetés, mert így van a növendéknek leginkább alkalma a gondolatokat könnyedén és kényelmesen összefűzni, próbálgatni, módosíthatni és sokszorosítani és saját egyéniségének megfelelőleg appercipiálni. Ezáltal lehet legjobban elejét venni azon merevségnek és mozdulatlanságnak, mely oly könnyen ered a pusztán systematikus tanításból. A *systema* fokozatának ellenben inkább összefüggő előadásra van szüksége; és e systematikus előadásnak, még időpontjára nézve is, határozottan külön kell válnia az ismétléstől vagy összefoglalástól. A főgondolatok kiemelése által érezhetővé teszi a *systema* a rendezett ismeretek előnyét és nagyobb teljesség által szaporítja, kikerekíti az ismeretek összességét. Mind e két körülményt nem tudják a növendékek kellően méltányolni, ha a rendszeres előadás túlkorán lép fel. A *methodikus* gondolkodásban való gyakorlat leginkább önálló dolgozatok és azoknak javítása útján érhető el. Itt mutatkozik ugyanis, vájjon a tanuló kellően fogta-e fel a főgondolatokat, felismerheti-e azokat egyes alárendelt esetekben és alkalmazni tudja-e őket.

Ezek azon tanácsok, melyeket Herbart az egyes fokozatoknak megfelelő tanításmódorra nézve ad. Nem nyomhatjuk el azon megjegyzést, hogy ezen az egész Umriß tendenciájának megfelelőleg tisztán praktikus útmutatásokat, melyek minden értékességük mellett mégis csak másodrendű jelentőséggel bírnak, sokkal jobban kapta fel a pedagógus utókor, mint az Allgemeine Paedagogik-ban található alapvető gondolatokat, melyekre az önmagának ismétlé-

<sup>1</sup> HerbartV Werke h. v. Hartenstein. Bd. X. S. 213.



sétől oly nagyon irtózó Herbart itt, az Umriß-ban csak futólag utal. Megesett a formális fokozatok elméletén is az, ami Herbartnak sok más gondolatán, hogy csak a hüvellyel törődtek, a magvát szépen elejtették, a könnyebben áttekinthető külsőre ügyeltek, de a gondolat belsejébe nem hatoltak. így történt, hogy a formális fokozatok újabb feldolgozói idevágó elmékedéseiknek egyes részeit majdnem csak ezen utóbb említett, a tanítás külsejére vonatkozó megjegyzésekre építették, ama mélyebb értelmű gondolatalapzatot pedig, mely az Allgemeine Paedagogik-ban van, egészen ignorálták.

így törpül például a methodus fokozatának nagyjelentőségű aktusa több irónál pusztán a gyakorlatirás és gyakorlat javítás sovány teendőjévé, melyre a fent közlött megjegyzések mint a methodikus gondolkodásra való tanítás egyik külső eszközére utalnak.

9. Mielőtt még elhagynók a formális fokozatok Herbart által való koncepciójának leírását, meg kell emlékeznünk – miként mondtuk – arról is, minő összefüggésben vannak ezek Herbart pszichológiájával, és még inkább arról, hogy milyen fontos helyet szentelt Herbart az idevágó elmékedéseknek a tulajdonképeni nevelés (vagy mint ő nevezi, fegyelmzés = Zucht) nagy erkölcsi céljainak szolgálatában.

Ami a formális fokozatok általános pszichológiai megokolását illeti, erre Herbart nem nagy súlyt helyez, és ez szemünkben csak növelheti a formális fokozatok tanának sajátlagos pedagógiai értékét, amennyiben így a formális fokozatok elméletét tisztán pedagógiai elmékedések talaján termettnek látjuk.

Tulajdonképi pszichológiai főmunkáiban csak egy helyen<sup>1</sup> emlékezik meg az elmélyedés és meggondolás (Vertiefung und Besinnung) váltakozásának, vagyis a lelki respiratio-processusnak azon szükségességéről, mely a fokozatelmélet pszichológiai alapját teszi. E psychikus folyamatok természetesen a képzetek productiójával, illetőleg reproductiójával függnek össze a lehető legbensőbbben. Ugyanis részint új képzetek tudatba vitele, részint a régi képzetek kellő feldolgozása azon psychikus feladatok, melyeknek helyes egymásutánjáról gondoskodnak a formális fokozatok. A feldolgozás csak úgy lehet célszerű, ha a régi képzetek reproductiója történik a kellő módon, mert természetes dolog, hogy csak az egyszerre reproductált képzetek nyerhetnek új és benső kapcsolatot. Az elmélyedésnek megfelelő fokozatok pszichológiai feladata épen az, hogy bizonyos képzeteket lehetőleg erősen és frissen juttasson a tudatba, a másik két fokozaté, vagyis a meggondolásnak megfelelőké pedig, hogy ama képzeteket kellően feldolgozza és összekapcsolja.

Azon psychikus feltételekre nézve, melyeket Herbart az elmélyedés és meggondolás processusainak szükséges előzménye gyanánt tekint, nagyon értékes megjegyzések vannak a legrégebb felolvasásaihoz készített füzetekben, melyeket később kiadtak.<sup>2</sup>

\* Lehrbuch zur Psychologie. (Hartenstein V.) p. 146. Hartenstein XI. 436-446. Az ezen kötet végén Aphorismen c. alatt összegyűjtött megjegyzések között azok, melyek a régebb kollégiumfüzetekből származnak, mint pl. épen a fentidézettek, & H. betűkkel vannak jelezve, ami annyit jelent: ältere Hefte.

Az elmélyedés, vagyis a világosság és associatio lelki előfeltételei részint negatív, részint pozitív természetűek. A negatív követelmények közé tartozik elsősorban az, hogy mindenekelőtt távolítsuk el az uralkodó szokásokat, képzeteket és vágyakat, amelyek az új tárgynak nem engednének elég erőt vagy időt arra, hogy a lélekben kellőképpen helyet foglaljon és megszilárduljon. A pozitív előfeltételek: a természetes mozgékonyság, a tárgy iránt való praedispositio és az akarat ereje. Az utóbbi, ha tényleg megvan a növendékben, igen sokra képes, és a jellemnevelés feladata éppen az, hogy ily erőt teremtsen. A természetes mozgékonyásnak útját egyengetheti a nevelő azáltal, hogy a növendék egészségéről és jókedvéről gondoskodik. A kellő praedispositio teremtése pedig a tulajdonképi oktatás egyik főfeladata, melynek kellő teljesítése végett nagyon sokat tanulhatunk a nagy költőktől, kiknek szintén egyik legnehezebb feladatuk az, hogy az olvasó lelkében a kellő praedispositiot keltsék. E praedispositio függ formális tekintetben az érzék finomságától és a precíz meghatározásra való ügyeléstől; materiális tekintetben pedig feltételezi e praedispositio azt, hogy beleyüljünk a már meglévő képzetkészletbe.

Hasonlóképpen vannak részint negatív, részint pedig pozitív feltételei a megfontolásnak is. Negative követeli ez: hogy a növendéket ne kábítsuk el, ne tömjük túl rosszul összefűzött képzettömegekkel, s ne döntsük egymással ellenkező érzések zűrzavarába. Pozitív követelményei: hogy az új tárgy könnyen érthető és ismeretes elemekre bontható legyen, minthogy a kedély az újságnak csak bizonyos fokát kívánja meg és viselheti el. Ez újszerűség szélső fokai mintegy két küszöböt jelölnek, melyek egyikén felül bizonyos kábulás, másikán alul pedig unalom kezdődik.

10. Miután az utolsó pontban – ha úgy szabad mondanom – a Herbart-féle formális fokozatelméletnek pszichológiájából előadtam azt, amit a legfontosabbnak véltem: az elméletnek végső, mégpedig általános pedagógiai szempontból legtanulságosabb oldalát kell megvilágítanom, t. i., hogy miképpen függ össze a formális fokozatok elmélete a nevelés legfőbb céljával, az erkölcsös jellem képzésével. Felesleges talán hangsúlyoznunk, hogy a Herbart-féle pedagógiának ép az biztosítja fundamentális helyét a tudományos pedagógia történetében, hogy a nevelés centrumától látszólag messzebb fekvő kérdéseket is mindig a középponthoz viszonyítja, hogy mindent pedagógiai elvekből dedukál, s így nem fogunk csodálkozni, hogy a formális fokozatok tanát is be tudja illeszteni a pedagógiai „célok rendszeré”-be. Nézzük, miképpen teszi ezt. (X. 126-30.)

A nevelés legfőbb célja az erkölcsi jellem képzése. Min alapszik a jellem? Az akarat erején. Mi adja meg a jellemnek a minőségét? Az akaratból folyó elhatározás minősége. Ha az akarat elhatározása megfelel az erkölcsi ideáknak, akkor a jellem erkölcsös. Arra a kérdésre, hogy miképpen születik a jellem, csak úgy felelhetünk, ha megmondjuk, miképpen jut az akarat elhatározáshoz. Itt azonnal utunkat állja, de egyszersmind utunkat mutatja az okvetlenül felmerülő kérdés, hogy vajjon létezik-e akarat elhatározás nélkül? Herbart azt feleli: nem létezik. Valamely határozatlan gerje-

delem, valamely hajlam bizonyos dolog iránt, melyet nem kísér azon biztos feltevés, hogy el is fogom érni: vágynak vagy kívánságnak nevezhető, de semmi esetre sem akarathoz. Aki azt mondja: *akarok*, az elméjében már elfoglalta a jövődőt; az már olyannak látja magát, aki az illető dolgot keresztülviszi, bírja vagy élvezzi. Mutassuk meg neki, hogy nem *tud*, és nem is fog *akarni*, az akarat okvetlenül el fog múlni és legfeljebb a vágy maradhat vissza, mely esetleg vadul tombolhat is vagy ravasz fondorlatokra vetemedhetik. Cselekedni tudás nélkül tehát nincs akarat. A cselekvés lehetősége, illetőleg ezen lehetőség érzése érleli a vágyat akarattá. Hogy cselekedhessünk, tehetségre és alkalomra van szükségünk. Az akarat, vagyis a jellem függ tehát mindenekelőtt az ember vágyaitól, továbbá tehetségétől és a külső alkalmaktól vagy akadályoktól. De nem szabad elfelejtenünk, hogy a művelt ember tevékenységének legnagyobb része belsejében fejlődik, és nagyobbára a belső tapasztalatok, a lelkünkben lefolyó elmélkedések azok, melyek felvilágosítanak arról, hogy mit *tudunk* (a szó „*possumus*” értelmében.) Hogy mire szeretjük és mire bírjuk kellő könnyűséggel gondolatainkat fordítani: ez a legfontosabb a jellem irányára nézve. Nagy hatása van rá továbbá a képzetnek is, illetőleg annak, hogy mely külső tevékenységet tud a képzet elegendő világossággal elélni állítani. A nagy emberek sokkal előbb cselekednek gondolatban, sokkal korábban látják magukat képzetben a tettek színpadján, mintsem tényleg alkalmuk volna az előre képzelt tett végrehajtására. Megvan bennük a hit, a bizalom, hogy amit saját belsejükben világosan szemlélnek, azt fogják tudni külsőleg is végrehajtani. E bizalom helyettesíti magát a cselekvést és elegendő arra, hogy elhatározást létesítsen.

Tehát úgy vágyaink eredetét, mint kielégítésük lehetőségének érzését belsejünkben, azaz gondolataink körében kell keresnünk.<sup>1</sup> A gondolatkör tartalmazza a képzetek azon készletét, mely az érdeklődés fokozatain átmenve vágygá fejlődik és a cselekvés által vagy legalább is a cselekedni tudás érzése segítségével akarattá érlelődik. De nemcsak a vágyaknak és így közvetve az akarásnak is az anyaga rejlik a gondolatkörben, hanem azonkívül az okosság is benne leli egész gépezetét, azaz mindazon ismereteket és körültekintést, mely nélkül nem tudnók céljaink elérésére a kellő eszközöket is kiválasztani és felhasználni. A gondolatkörön alapszik az egész belső tevékenység; innét meríti a lélek eredeti életét, első energiáját; s azért kell, hogy e gondolatkörön belül minden könnyen mozogjon-forogjon, minden a maga helyén legyen, ahol könnyen feltalálhassák és alkalmazhassák. Nem szabad annak megtörténnie, hogy amikor a képzetek használatára kerül a dolog, valami útban legyen, vagy valamely nehézkes tömeg csökkentse a kellő hozzáférhetőséget és gyorsaságot. Azért kell, hogy a képzetek azon tömege, mely a gondolatkör betöltésére van hivatva, minden összefüggősége mellett kellően artikulálva legyen. A képzettömegek ezen szükséges arti-

<sup>1</sup> Annak részletes fejtegetésébe, hogy miképen lesz Herbartnál a képzetek működése a vágy és akarat magyarázásának is alapjává, itt nem bocsátkozhatunk, erre nézve Herbart pszichológiai munkáira kell utalnunk.

kulációjáról gondoskodnak épen a formális fokozatok: a világosság, az associatio, a systema és a methodus. Csak ha e fokozatok útján sikerült az oktatás által nyújtott ismeretek és fogalmak összességét a gondolkodás lehető legnagyobb ügyességévé, függesztésévé fokozni, remélhető az, hogy ezen összesség, épen részeinek kölcsönös áthatottsága folytán érdeklődések összességévé válva, hajtsa kellően az akaratot is. így lesznek tehát a formális fokozatok a gondolkodás kellő ügyességének feltételeivé, a gondolkodás ügyessége pedig elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy a gondolatkör kellően hasson az akaratra, az akarat fejlesztése pedig a jellemképzés első követelménye, így válnak a formális fokozatok a nevelés legfőbb céljának, a jellemképzésnek eszközeivé. S épen, minthogy az oktatás gyakran nem gondoskodik eléggé a képzettömegek artikulációjáról s így a gondolkodás mozgékonyaságáról, ügyességéről, azaz a gondolatkörnek az akaratra való hatásáról, történik az oly sokszor, hogy a műveltség a helyett, hogy jellemet fejlesszen, a jellemet csak eltemeti az ismeretek holt tömege alá.

Ha már most azt kérdezzük, hogy a formális fokozatok közül melyik az, mely a nevelés legmagasabb feladatának szempontjából a legfontosabb, akkor tekintve azt, hogy minden fokozat bizonyos természetszerű szükségességgel következik az őt megelőzőre, és az egyik a másik nélkül alig képzelhető: azt kell felelnünk, hogy valamennyi egyformán szükséges. Ha azonban azt kérdezzük, hogy melyik azon formális fokozat, mely a nevelés legmagasabb célját közvetlenül szolgálja, akkor a priori is ráfoghatnánk, hogy a legmagasabb, azaz a legvégső fokozat. Ez állítás helyességéről alaposabban meggyőződhetünk, ha kissé közelebbről tekintjük e legmagasabb fokozatnak, vagyis a methodus fokozatának hivatását. A methodus fokozatának ugyanis épen az a feladata, hogy a gyermek szellemét önkényes, saját akaratából folyó célokra irányítsa, és eszközölje, hogy a szellemnek minden önkényes, saját akaratából eredő működése szilárd helyen álljon a célok rendszerében. (XI. 440.) A methodus fokozatának tehát Herbart szerint oda kell vinnie a gyermeket, hogy magát képzeleteinek ne csak átengedje, azokat akaratlanul kövesse, hanem épen, hogy képzeletét szándékosan, előre kitűzött célokra elérésére irányítsa. E mellett aztán persze arra kell ügyelni, hogy e szándék ne pusztán véletlen ötletből, vagy csak idegen önkényből, hanem valóságos, célszerű akaratból eredjen. A methodus fokozata kapcsolatban a systema fokozatának rendező tevékenységével, gondoskodik róla, hogy a növendék úgy gondolkodására, mint akaratára nézve mindig kellően ismerje önmagát, hogy amennyire lehet, mindig rendelkezék egész gondolkodásával és egész akaratával.

Látjuk, hogy Herbartnál milyen fontos hivatása van a methodus fokozatának az oktatás munkájában, és meglátjuk majd későbbben, hogy mivé törpítette e fontos hivatást Herbart szellemi örökösének kevésbé hivatott keze.

11. Evvel be is fejezhetjük a formális fokozatok elméletének válaszát, amint az Herbartnál megjelenik. Alkalmunk volt róla meggyőződni, hogy az elmélet itt, jóllehet nagyobbára egész általa

nosságban mozog (és csak a fentebb 7. és 8. alatt reprodukált pontokban válik kissé részletezőbbé), körvonalai mégis eléggé élesek arra, hogy különarthassuk a pedagógiai elmélet más, tőle idegen tájaitól. Hogy ez elmélet még részletes kidolgozásra szorul, hogy meg kell még állapítani, miképpen alkalmazandó az elmélet minden egyes disciplinára vagy minden tanításcsoportra: az kétséget sem szenved. De másfelől bizonyos az is, hogy ez elmélet mint ilyen független a tanítás bizonyos technikai kérdéseitől, pl. attól, mennyire előzze meg mindegyik fokozaton a figyelemkeltés teendője a tulajdonképi oktatás munkáját, vagy miképpen csatlakozzanak ehhez, azaz a szellemi birtok *szerezésének* műveleteihez a *megtartására* szánt emlékeztetés vagy gyakorlás feladatai.

Hogy a formális fokozatok elmélete mai stádiumában oly nagyon elüt a tulajdonképi Herbart-féle teóriától és ennek részint eltorzulása, részint pedig elsekélyesedése: annak, miként már említettük, nem legkisebb oka az, hogy mind e kérdéseket *elméletileg* is együttesen akarták megoldani, és így a formális fokozatok elméletét egybeolvasztották részint az analitikus és szintetikus tanmenetre, részint pedig egyfelől a figyelemkeltés, másfelől a memorizálás és gyakorlás technikájára vonatkozó elmélkedésekkel, s így ma itt is, ott is formális fokozatok elmélete gyanánt néha a legheterogénebb szempontokat összekeverő egyveleget, vagy pedig egy kissé újabb pszichológiai színezettel bevont ósdi és sekély tanítás-technikát nyújtanak.

Az első, ki – bár tagadhatatlanul a legkomolyabb tudományos intenciókkal s igazán mélyebb pszichológiai belátásból eredő okokból – kiforgatta a Herbart-féle fokozatelméletet eredeti mivoltából és különböző, némileg idegen természetű szempontok hozzávonása folytán egy az eredetitől lényegében elütő fokozat-elméletet konstruált, Ziller volt.

Ziller<sup>1</sup> – látszólag Herbarthoz hasonlóan – szintén a sokoldalú érdeklődésből indul ki a formális fokozatok elméletének megállapításában. Az érdeklődés sokoldalúságának követelményéből folyik közvetlenül az, hogy az oktatás tárgyának sokfélenek kell lennie. Hogy erát a sokfélést miképpen dolgozza fel az oktatás pszichológiai elveknek megf. eléleg: erre szolgál Ziller szerint a formális fokozatok elmélete. A vezető szempont az oktatás e sokféle anyagának feldolgozásánál kettős: először is folytonos tekintettel kell lennünk a kultúrhistoriai fokozatok elve szerint kiszemelt érzületanyagra,<sup>2</sup> másodsor pedig ügyelnünk kell az illető szaktudományra; Az érzületanyagra való tekintet szabja meg a koncentráció elvének<sup>3</sup> megfelelőleg a különböző tanszakok konkrét pszichológiai

<sup>1</sup> Allgemeine Paedagogik §. 23. és 24.

<sup>2</sup> Ismeretes dolog, hogy Zillernél az oktatás középpontjában bizonyos közvetlenül az ember lelki életét ismertető és egyszersmind a növendék lelkében bizonyos érzület (Gesinnung) keltő anyag áll, mely fokozatos haladásában az emberiség kultúrhistoriai fejlődésének jelentős mozzanataival tartson lépést. (1. Alig. Paed. Leipzig, 1884. S. 191.) Ez anyagot nevezi Ziller érzületanyagnak vagy gyakran kultúrhistoriai vagy koncentrációs anyagnak is.

Ez elv egész szigorúságában azt kívánja, hogy az egész tanítás a fentemlített érzület vagy koncentrációs anyaghoz alkalmazkodjék, illetőleg reá vonatkozzék.

anyagát, a szaktudományra való tekintet pedig meghatározza a konkrét anyagnak fogalmi feldolgozását. A kultúrhistoriai anyag (érzületanyag) szétbontása útmutatást ad mindegyik szaknak a neki megfelelő sokféle tananyag kiválasztására. E sokféle tananyag mint concretum sokszorosán összetett alakban jelenik meg.

Ezt az összetett concretumot keli az oktatás élére állítani, elemeire bontani és újból összetenni. Ez a munka egyik része, mely a mindegyik szakban fellépő concretumok speciális természete által meg van határozva.

Ami az oktatásnak másik feladatát illeti, mely magára a szaktudományra van folytonos tekintettel: tudjuk, hogy az utóbbiban a kultúrhistoriai fejlődés fogalmi eredményei vannak összefoglalva és itt logikai és metafizikai szempontok szerint elrendezve. Az oktatás minden egyes lépésénél kell tehát a növendéknek e fogalomrendszer megfelelő részét is elsajátítania.

Az oktatásnak tehát a koncentrációs anyag által megszabott concretumokból kell mindig kiindulnia; ezeknek tárgyalását kell is mindig a növendékek elé célpontul kitűzni, míg ellenben a tanító szeme előtt mindig a fogalmi rendszer egy-egy részének kell lebegnie és e fogalmi anyagnak kell végül a növendéknek is, látszólag a nélkül, hogy keresné vagy várná, mintegy ölébe hullania.

Az oktatásnak első dolga tehát a szeme előtt levő fogalmi anyagot bizonyos kisebb részekre vagy csoportokra osztva, egy ilyen résznek megfelelő konkrét anyagot a gyermekeknek célul kitűzni. E cél, melyet a tanítás a gyermek elé állít, mindig újat, ismeretlent helyez kilátásba a gyermek számára, vagyis tehát az oktatás a dolog természeténél fogva mindig újat nyújt a növendéknek. De ez újat csak a régi ismeretek segítségével sajátíthatja el. A réginek és az újnak tehát kettős kölcsönhatással kell lennie egymásra. A régi és az új képzettség kölcsönhatásának, vagyis a kellő apperceptiónak helyes intézése Ziller szerint az oktató első teendője.

Hogy az új dolog kellőképpen hasson a növendék lelkére, kell hogy az oktatás folyamán megismertetendő concretumban minde-  
nekelőtt kellően különválasszuk a régi, az ismeretes elemeket az újaktól és ismeretlenektől. Mindig tehát, midőn az oktatás új célt tűz ki a növendékek elé, előbb fel kell keresni a gyermek gondolkörében mindazt, ami e célra vonatkozólag már ismeretes előtte. Csak így fog az új dolog kellően beleolvadhatni a növendék gondolkörébe, csak így fog az új a régihez teljesen assimilálódni. Azaz egyedül ily helyesen vezetett apperceptio mellett fog az a concretum, melyet a tanítás meg akar ismertetni, kellő *világossággal* helyet foglalhatni a gyermek tudatában.

A réginek eme felkeresése, illetőleg a nyújtandó új anyagnak egybevetése a gyermek lelkében levő régi képzettségekkel, és ezekből azon képzeteknek kiemelése, azaz apperceptiálásra képesítése, melyek az újra vonatkoznak: teszi Ziller szerint a tanítás első formális fokát, melyet ő *analysisnek* nevez.

Erre következik Ziller szerint az új anyag nyújtása, mely, ha az analysis kellően végezte a maga feladatát, kellően fog apper-

cipialtatni és a növendék régebbi lelkítartalmával egybeolvadni. Az újnak ezen elsajátítását nevezi Ziller *synthesisnek*.

E két lépés, analysis és synthesis, teszi Ziller szerint együttvéve azt, amit Herbart *világosság* fokának nevezett. De az újnak feldolgozása az analysisen és synthesisen kívül még más három fokozatot is tesz szükségessé.

A tanítás ugyanis, mint már fentebb idéztük, nemcsak azt célozza, hogy a tanítvány megismerje az új anyag konkrét tartalmát, hanem kell, hogy előbb felemelkedni tudjon azon általános érvényességű és szükségképi tanulságokhoz is, melyek ama konkrét tartalomban rejlenek, és amelyeket a szaktudományok *systematice* rendeztek. De e *systematikus* vonatkozásokat vagy tanulságokat nem szabad izoláltan, magukban véve odaállítani, mint ahogy a szaktudományok vagy a tankönyvek szokták. Ha így tennők, akkor az ismeretek csak holt, élettelen tömegek maradnának, melyek csak egy elkülönített gondolkört alkotnának, mely semmi összefüggésben nem volna többé azon egyes képzetekkel, amelyekből amazok eredetileg keletkeztek. Ilyen tömegek aztán képtelenek arra, hogy új kombinációkba lépjenek, és nem alkalmazhatók olyképen egy alárendelt gondolkodásanyagra, hogy új értékes eredmények keletkezzenek. Ily tömegek aztán nem is állhatnak az akarat szolgálatába, holott a nevelő oktatásnak ép az a vezető szempontja, hogy minden tudás az akarat szolgálatába szegődjék, minden tudás akarattá váljék.

Ebből következik, hogy az általános és szükségképi tanulságokat olyképen kell kiválasztani a *synthesis* konkrét tartalmából, melyet esetleg összekapcsolhatunk régibb *synthesis*ekkel és a növendék tapasztalatával, hogy ez általános igazságok mégis folyton összefüggjenek ama konkrét tartalommal, hogy ennek egyes képzeteire mindig visszahathassanak, vele kombinálódhassanak, és viszont, hogy az egyes képzetek és azok kapcsolatai mindig az általánoshoz emelkedhessenek s így általános és szükségképi értéket nyerhessenek.

Az általános értékű tanulságoknak e kiválasztása tehát csak egy igazi *abstractio-processus* segélyével érhető el, amely mellett ugyanis e kiválasztott tanulság vagy vonatkozás megtartja összefüggését azon konkrét tartalommal, melyből kiemelték. S épen a *synthesis*re következő fokozatnak, az *associationak*, jut Zillernél az a feladat, hogy az *abstractio-processust* az előbbi fokozat *synthetikus* új anyagán és a régibb gondolkörök tartalmán végezze.

Az *associationak* két főalakját különbözteti meg Ziller. Az egyiknél a *synthesis* konkrét anyagához más, tőle *különböző*, a növendék előtt ismeretes anyagot hordunk össze, mely szintén összefügg azon *systematikus* fogalmi anyaggal, mely az illető utolsó *synthesis* alkalmával szemünk előtt lebegett. A *különböző*-nemű anyag ellentétes képzetei lerontják egymást a tudatban, és visszamarad az, ami fogalmilag általános és szükségszerű; ez ily módon megerősödik és lehetőleg világossá lesz. Az *associatio* másik főalakja az, mely nemcsak általában *különböző* vagy ellentétes, hanem „*contrastírozó*” anyagot hord össze, vagyis olyant, ahol ellen-

tétes elemek mellett egyenlően jogosult hasonló elemek is vannak.

Az associatióknak különben Zillernél eredeti hivatása, t. i. a fogalminak a konkrét anyagból való kiválasztása mellett még más feladata is van, t. i. a kiválasztott fogalmi anyag használatának begyakorlása, és hogy ez egész terjedelmében sikerülhessen, kell, hogy az elkülönített fogalmi rész valamennyi régebbi gondolkörrel kapcsolatba jusson. így képződnek a gondolkodás új, értékes kombinációi, és csak ha az elme ily számos kombinációban meggazdagodott, ébred egy a fogalmihoz mért válogatás által korlátolt fantázia.

Az associatio fokára következik Zillernél is, úgy mint Herbartnál, a *systema* fokozata. Ennek feladata az, hogy a fogalmakat és szabályokat azon alakban, melyet ezek a megelőző oktatás folyamán a gyermek lelkében öltöttek, magukban véve s elkülönítve fixirozza, és lehetőleg úgy rendezze és egybefűzze más, régebben nyert fogalmi anyaggal, amint az a szaktudomány rendezésében előttünk fekszik. A fogalmi anyagnak itt tehát a szaktudomány szűk formájában kell fellépnie, s amennyire lehet, a tudományos *systema* egymásutánját is követnie. Míg tehát a világosság fokozata az összetett concretumból indult ki, addig a *systema* fokozata úgy, mint a tudományos rendszer szokta, az elemből, az egyszerűből indul ki. A különbség az oktatás és a tudomány *systemája* között csak az, hogy míg a szaktudomány mindig logikus fogalmakra törekszik, addig az iskolai tudomány, vagy nevezzük inkább így: az iskolai tanulmány, megelégszik a gyermek által nyert képzetsoroknak megfelelő psychikus fogalmakkal.

Az utolsó formális fokozat végre a *methodus* fokozata. A *methodus* foka Ziller szerint abban áll, hogy a talált fogalmi anyaghoz oly új fogalmakat fűzzünk, melyek lényegesen hozzátartoznak. A növendéknek e fokozaton be kell bizonyítania, hogy az elsajátított fogalmi tartalmat, esetleg régebbivel kapcsolatban teljesen és biztosan használni tudja. E használatot nagyrészen előkészítette már az associatio is azért, hogy a fogalmi anyagot lehető sokféleképen egybefűzte más ismeretes anyaggal. A *methodus* maga is azonban némileg még csak előkészíti e használatot. A *methodus* első alakja ugyanis az, hogy mindenekelőtt megmarad a *systema* teoretikus anyaga mellett, csak hogy más rendben futja át, mint ahogy a *systema* a rendet eredetileg megállapította. A *methodus* második alakja Ziller szerint abban áll, hogy a systematikus anyagnak kisebb-nagyobb complexusait átvisszük ismeretes konkrét anyagra, mely nincs még fogalmak szerint átdolgozva, s amelyről a növendék még talán nem is sejt, hogy a szerzett fogalmak szerint feldolgozható. A *methodus* fokozatán kell tehát a tudásnak formális tevékenységgé átmennie, itt kell a célszerű és szükséges gondolatoperációkat és *methodus*okat a biztos, szokásszerű használat számára begyakorolni és biztosítani. Itt használandók pl. az idegen nyelvekre való fordításra szánt gyakorlókönyvek, itt a számtani példatárak stb. A *methodus* gyakorlati közé tartozik egyszersmind a régebbi *pensum*oknak újabb átdolgozása, amellyel most kapcsolatba hozható azon systematikus anyag is, melyet a későbbi *methodikus* egységekben nyertünk.



12. E négy, illetőleg öt fokozat (analysis, synthesis, associatio, systema, niethodus) mind ugyanazon új anyagra vonatkozik, s az anyag egy része így feldolgozva alkot egy methodikus egységet.

E négy fokozat (Ziller mindig négyről beszél, egynek szármitva az analysist és synthesist, jöllehet tényleg öt fokozatot teremt) formális fokozat, minthogy – úgymond Ziller – a nevelő oktatás minden anyagánál kell hogy szerepeljenek, tekintet nélkül a tartalomra. Csak azt tekinti Ziller a tartalomnak fokozatok szerint való feldolgozására szükséges előfeltételnek, hogy e tartalom kultúrhistoriai vagy vele összefüggő teoretikus anyag legyen. A formális fokozatok szerint való tagolás ennek következtében ki van zárva ott, hol csak egyes, oktatásközben előálló szükségletekről van szó, mint pl. ismétléseknél és javításoknál, vagy ahol az anyag már elejétől fogva bizonyos fogalmi összefüggésben van, pl. valamely enciklopédikus olvasmány feldolgozásánál vagy a bibliai történetnek bizonyos tisztán tanító részleteinél (pl. a hegyi prédikációnál) vagy ott, ahol csak fiziológiai célokról (torna) vagy egyes kézi ügyességek begyakorlásáról van szó. Tehát csakis ott alkalmazhatók a formális fokozatok, ahol tényleg a kultúrhistoriai fejlődés által adott vagy erre vonatkozó anyag van előttünk, amelyből a növendéknek az általános érvényű és fogalmilag szükségképi tanulságokhoz kell felemelkednie.

A négy fokozat – úgymond Ziller – adja azon formákat, melyeket a koncentrációs és a hozzá tartozó anyagnak meg kell töltenie konkrét tartalommal. E négy fokozat már magába zárja a tanítóeljárás, a tanmenet kérdését is, s nagyon tévedünk, ha ezt a formális fokozatokon kívül keressük. Ezért nem szabad – gondolja Ziller – úgy, mint Herbartnál történik, az analysisnek a synthesis-től egészen függetlenül végbemennie, nem szabad az analyseisben a növendék gondolatkörét elemeire bontani a nélkül, hogy ez elemzés azonnal szoros viszonyba ne lépjen a synthetikus anyaggal. Az analysis és synthesis ilyen elválasztása csak árt a tudat egységének és azt okozza, hogy az analysis egészen határozatlaná válik, és egészen az önkénytől függ, hogy hol kezdődjék és hol végződjék. A synthesisnél sem működik aztán – ily teljes különválasztás mellett – az analysis a kellő erővel, minthogy az új nem állott a kellő viszonyba a régihez. (Alkalmunk lesz a következő pontban Herbartot e vád ellen megvédeni.)

A világosság fokán túl fekvő három fokozatnak nem szabad – Ziller szerint – közvetlenül csatlakozni az első fokozathoz, mert különben a növendék előtt úgy tűnik fel a dolog, mintha a tanítás vesztegelne, ily látszatot pedig mindig kerülni kell, hogy meg ne csappanjon az érdeklődés. Ehhez hozzájárul még más ok is: a további feldolgozás az előbbi anyagnak sokszoros ismétlésével jár, mely ismétléseknek ugyan mindig az a feladatuk, hogy magasabb szempontok felé emeljék a növendéket, de ha ez ismétlések azonnal az újonnan tanultakhoz csatlakoznak, akkor túlságosan közel is állanak az első elsajátításhoz, semhogy a tudásnak nagyobb megszilárdítására szolgálhassanak. Ez okokból szükségesnek tartja Ziller, hogy miután az egyik methodikus egységben végeztünk a

világosság fokozatával, tűzzünk ki új célt a második methodikus egység számára, és ennek feldolgozását azonnal meg is kell kezdeni. Míg az új egységet a lecke egyik részében elvisszük a synthesisig, addig a lecke másik részében végigvezethetjük az előbbi methodikus egység feldolgozását. így fonódnak össze az egymásra következő methodikus egységek.

13. Ez a Ziller-féle fokozatteória rövid vázlata. Ha ezt Herbart elméletével egybeahasonlítjuk, nem lesz nehéz nagy és lényeges különbségeket találni az eredeti elmélet és derivátája között. Már a vezető szempontok némi látszólagos hasonlóságuk mellett is nagyon eltérők. Herbart egyenesen az érdeklődés sokoldalúságának (mint egyfelől az egyoldalúság, másfelől a széthulló szórakozottság ellentétének) fogalmából vezeti le az elmélyedések és meggondolások pszichológiailag is indokolt váltakozásának szükségességét, és ugyancsak az erkölcsös jellem alapját képező e sokoldalúságból, mely csak úgy lehet az erkölcsös akarás erős rugójává, ha gazdagság és teremtő erő járnak vele együtt, folyik az, hogy sem az elmélyedés, sem a meggondolás nem vesztegelhet nyugodtan az egyes mellett, hanem az elmélyedésben haladni kell egyről-másra a képzetet, illetőleg az associatio idearum kezén, és a meggondolásban is kell vonatkozásról-vonatkozásra menni és a vonatkozásokat célokra megfelelőleg felhasználni. Zillernél egészen más alakban jelenik meg a vezető szempont. Ő is állítólag az érdeklődés sokoldalúságából indul ki, s itt is, ott is kacsint a nevelés végcéljára, az erkölcsös jellemhez szükséges akarat fejlesztésére, de az ő vezető szempontjai a formális fokozatok megállapításánál tulajdonképpen egyfelől a szaktudomány fogalmi anyagára, másfelől az apperceptio psychikus folyamatára való tekintet. De vannak nála még más mellékszempontok is, melyek ez elmélkedéseket zavarják és folytonosan közéjük lépnek, t. i. az emlékezetbevézés és gyakorlásra való tekintet, holott e kérdések elméletileg többé-kevésbé messze állanak a tulajdonképi fokozat-teóriától. így történik aztán, hogy Ziller a legheterogénebb kategóriákat összehányja, az analysisist és synthesisist ugyanolyan fokozatnak tekinti, mint az associatiót és a többieket, meg nem gondolva azt, hogy tán minden fokozaton van régi és új, vagy mindenesetre appercipiáló és appercipiálandó. A fogalmi anyagra való folytonos tekintés okozza azt, hogy nála már az associatio tökéletes abstractio-folyamattá halványodik, holott ez Herbartnál még úgyszólván dúskál, a képzelettől hajtva, a konkrétumok gazdag tárházában.

S mivé törpti az emlékezetbevézés és gyakorlásra való tekintet a methodust, de egyszersmind az associatiót is! Ez utóbbinak is – Ziller szerint – a begyakorlás legyen egyik feladata, és pláne a methodus nála alig valamivel több ügyes memorizálás- és begyakorlásnál. Megint csak azt kell kérdeznünk, nem kell-e minden fokon egyaránt gondoskodni úgy az emlékezetbevézésről, mint a begyakorlásról, s nem volna-e ép az egyik feladata a fokozat-elmélet gyakorlati kidolgozásának, hogy megállapítsa, a memorizálás melyik módja vagy minő gyakorlatok felelnek meg a világosság fokozatának, melyek az associatióknak, stb.

Azt hisszük, igenis minden fokon egyaránt kell végezni az említett két műveletet, épúgy, mint ahogy az apperceptio, a szellemi assimilatio törvényeinek is minden fokon egyaránt kell eleget tenni, s egyik fokozatnak sincs itt valami különös előjoga a többiekhez képest. Az utóbbi törvényeknek, t. i. az apperceptio törvényeinek értelmében igaza van Zillernek, midőn azt mondja, hogy az újnak és réginek mindig egymásnak közvetlen szomszédságában kell lennie, de – úgy hiszem – bizonyos analysis- és synthesisnek (legalább úgy, amint Ziller érti) minden fokozaton, a konkrét esetek megismerésének, mint a fogalmi vonatkozások rendezésének és felhasználásának fokozatain, egyaránt kell megtörténnie. Abban azonban semmi esetre nincs igaza Zillernek, midőn Herbartot avval vádolja, hogy ez mindenáron az analysisist és synthesist időbelileg egymástól el akarja különíteni. Mellőzve is itt annak feszegetését, hogy mennyire fedi a Herbart-féle analytikus és synthetikus tanmenet a Ziller által analysis és synthesissel jelölt fogalmakat, csak annyit akarunk megjegyezni, hogy Herbart arra nézve, hogy a gyakorlatban miként fűzzük össze az analytikus és synthetikus eljárást egymással, nem ad szabályt, hanem csak arra mutat utat, hogy mi az analysis teendője minden fokon és mi a synthesisé. Hogy minden fokon analytic és synthetice kell eljárni, azt igenis megkívánja Herbart, s ez eltérő fontos vonást ismételtlen ki kell emelnünk Zillerrel és összes utódaival szemben, de arra nézve, hogy az analysis és synthesis közvetlenül egymás mellett legyenek, sehol sem zárja el az utat.

S ép azért, minthogy Herbart egyáltalában nem foglalkozik azon kérdésekkel, hogy miképen csatlakozzék az analysishez a synthesis, vagy miképen fűzendő össze a szoros értelemben vett oktatás a memorizálás és begyakorlás fontos műveleteivel, szorul Herbart pedagógiája a gyakorlat részéről kidolgozásra és részleteiben való felépítésre, de hogy sikerül-e ez, ha a helyett, hogy a különböző kategóriák alá tartozó fogalmaknak és szabályoknak megfelelő teendőket a praxisban egybefonjuk, magukat a kategóriákat összehozzuk és összehozzuk, ez, azt hiszem, oly kérdés, melyre okvetlenül „nem”-mel kell felelnünk.

Zillernek mindenesetre nagy érdeme, hogy az oktatás egymásutánjának rendezésében kellő tekintettel volt az apperceptio-elméletre, de másfelől meggyőződése, hogy Herbart eredeti fokozatteóriáját részben elsekélyesítette, részben pedig egészen elferdítette.

14. De Zillernek ezen fokozatelmélete, mely az eredeti elmélettől való minden eltérése mellett is mégis lépten-nyomon mutatja úgy az alapvető mester oroszlánkörmeinek, mint a közvetlen auctor hivatott kezének nyomait, egészen ellaposodott és itt-ott majdnem puszta technikai sablonná vált a Ziller lobogója alatt működő iskola, különösen Rein és Wiget kidolgozásában. Mielőtt azonban Zillernek ezen közvetlen epigonjait, kiken alig-alig látszik meg, hogy magához az ősforráshoz, Herbarthoz is ellátogatnának, szemügyre vennők, még egy pedagógiai íróval kell foglalkoznunk, ki eredetileg csak kevés vonatkozásban állott a Herbartianusokhoz,

hanem a maga útján haladva, bizonyos nem nagyon mélyreható, de józan és nagy tanítói tapasztalat által értékesekké fejlesztett pszichológiai elmélekedések folyamán az oktatás egymásutánjára nézve is jutott egyes korántsem új eredményekhez, melyekben Ziller és iskolája nagy örömmel saját pedagógiai meggyőződését vélte felismerhetni, s így őt is maguk közé adoptálva, viszont általa reagáltattak saját elmélekedéseikre. E pedagógiai író, kinek elmélekedései oly könnyen beleolvadtak a Zilleristák fejtegetéseibe, hogy amazok említése nélkül ezek is alig tárgyalhatók, Dörpfeld, a németországi iskolaügy e kiváló munkása.

Dörpfeld<sup>x</sup> kiindulva a gondolkodás és emlékezés törvényeinek pszichológiai fejtegetéséből, e két aktusnak megfelelőleg, melyek úgy viszonylanak egymáshoz, mint szerzés és megtartás, kettsőnek tartja az oktatás munkáját is: az egyik az újonnan tanítás (Neulernen) a másik az emlékezetbevívés, a memorizálás. A gondolkodás folyamatához alkalmazkodnak az újonnan tanulás fokozatai is. A gondolkodás processusának elemzéséből következik, hogy a gondolkodás nem tesz egyebet, mint hogy feldolgozza a szemlélet által nyújtott képzeteket, és ezeknek egybevetése alapján alkot itéleteket és fogalmakat. Ennek megfelelőleg az oktatás első feladata is elsősorban a konkrét anyag nyújtása és ismertetése, vagyis a *szemléltetés*. A nyert szemléletek alapján folyhatik csak le az újonnan tanulás második tevékenysége, az absztrakt képzetek vagy fogalmak alkotása, szóval a tulajdonképi *gondolkodás*.

E két fokozattal azonban – úgymond Dörpfeld – még nem lehet befejezve az oktatás munkája. Több oldalról is azon eredményhez juttat bennünket az elmélekedés, hogy szükség van még egy harmadik lépésre is. Először is egy újonnan teremtett fogalom rendszeren még tökéletlen úgy körére, mint tartalmára nézve. Körére nézve azért nem tökéletes még, mert csak kevés, talán csak egy-két szemléltető példából keletkezett, és azért csak kevés konkrét képzetet ölt fel. Tartalmára nézve pedig tökéletlen azért, mert a fogalom tartalmát tevő jegyeket a növendék csak ritkán fogta fel az abstractio folyamán oly élesen és világosan, mint amennyire ez kívánatos. Továbbá egy kevés példából kivált fogalom legfeljebb csak a tudás (Wissen = scire), nem pedig a bírás (Können = posse) értékével bír, azaz, minthogy a gondolkodás processusa csak egyszer ment végbe, nem érthette még el a maga körében a kellő képesség és ügyesség fokát. Végre azon képzetek mellett, melyekből az illető fogalmat nyertük, még mások is lehetnek a lélekben, melyek ugyané fogalom alá tartoznak. Hogyha már most a fogalomalkotás processusa megelepszik azon kevés példával, melyekből a fogalom eredt, akkor a többi rokon képzetek ki vannak zárva az át gondolás jótéteményéből: ezek az értelem számára csak pusztá nyersanyag, nem pedig ismeret-productumok, annál kevésbbé a gondolkodás előmozdító eszközei. Látjuk tehát, hogy az oly értelmiség, mely csak a fentemlített két megismerési tevékenységből (a szemlélés és gondolkodás egyszeres aktusaiból) eredne, sok tekintetben hiányos

<sup>1</sup> Dörpfeld: Denken und Gedächtnis. Gütersloh. 1884.

maradna, és azért kell, hogy történjék még egy harmadik lépés is, mely e hiányt megszüntesse. E harmadik lépés a szerzett fogalmak *alkalmazása*. Ez az oktatásban mindenképp úgy történik, hogy most a tanuló elé egymás után több új szemléltető példát állítunk, hogy lássa, vajjon ezeket is tudja-e subsumálni az előtte már ismeretes fogalom alá. Ami tehát ilyenkor a gyermek lelkében történik, az lényegében nem más, mint ugyanazon fogalomnak mégegyszer való teremtése. De azért a didaktika nyelve mégis jogosítva van arra, hogy a lelki folyamatnak új nevet adjon; hiszen először is most *új anyagokon* történik a fogalomalkotás, továbbá az első alkotás munkájában a tanító nagy mértékben részt vett, míg ellenben most a tanulóknak önállóan kell végeznie a gondolkodás-aktust, s azonfelül a tanuló tevékenysége még annyira is fokozható, hogy maga is keressen új példákat; végre az első alkalommal a szemléletből indult ki a gondolkodás és arra törekedett, hogy megtalálja a fogalmakat, most pedig a kész fogalommal közeledik új szemlélethez. Ez okból az első fogalomalkotás és az alkalmazó gondolkodás ez aktusa között levő különbséget így is szokás jelölni: amott történik a gondolatfejlődés az egyesről az általános felé, itt pedig az általánosról az egyes felé. Ismeretes mintát mutatnak ily alkalmazásra a különböző számtani példák, melyeket a tanulóknak önállóan meg kell oldani.

Minden igazi intelligencia – úgymond Dörpfeld – csak az említett három produktív oktató tevékenység: *a szemlélés, gondolkodás és az alkalmazás* együttes működéséből eredhet. Ha ezeknek bármelyikére nézve mulasztás történik, ez oly veszteség, mely sehogysem pótolható.

Ami egészben és nagyjában véve és a tudás minden területére nézve érvényes, az vonatkozik minden egyes oktatás-pensumra is. Minden leckét, illetőleg minden anyag-quantumot, mely hivatva van ú. n. tanegység (methodikus egység) gyanánt fellépni, kell a mondott háromszoros módon – szemléltetőleg, gondolkodtatva és alkalmaztatva – feldolgozni.

*Szemlélés, gondolkodás és alkalmazás* (Anschauen, Denken, Anwenden) tehát Dörpfeld szerint az újonnan tanulás három operációja vagy formális fokozata. A második operációban vagyis a gondolkodás munkájában – jegyzi meg Dörpfeld – két aktus különböztethető meg: aa (összehasonlításból folyó) *ítéletalkotás* és a *fogalomképzés*. Azonkívül az első vagy szemléltető operációnak még egy előkészítő lépésre is van szüksége, mely az újat az ismeretes régihez csatolja, úgyhogy itt is két aktus különböztethető meg: az *előkészítés* és az *újnak nyújtása*. Ha tehát a két főaktus helyett alaktusaikat számítjuk, kapunk itt is az alkalmazással együtt öt formális fokozatot.

Ha Dörpfeldnek e fokozatelméletét kissé közelebbről nézzük, azonnal szemünkbe ötlük, hogy ami Zillernél – Herbarttól eltérőleg – az egyik vezető szempont, t. i. a fogalmi anyagra való tekintet, az Dörpfeldnél majdnem kizárólag dominál. Ő a tanítással tulajdonképpen alig akar mást elérni, mint lehetőleg tökéletes fogalomalkotást, ez, úgy látszik, nála a tulajdonképi oktatás feladat

alphája és ómegája. Természetes, mivel nemcsak pusztán *fogalomnyújtásról*, hanem valósággal a növendék által végzendő *fogalomalkotásról* van szó, kell neki ez aktust megelőzőleg egy a szükséges materiáit adó szemléltető lépés, és hogy a fogalomalkotást formális tekintetben tökéletesítse, szüksége van még ennek sokféleképpen variált ismétlésére és gyakorlására. Mily sovány, absztrakt váz ez Herbart hússal-vérrel bíró alkotásához képest! A concretumokba való elmélyedés, mely ott oly kiváló szerepet visz, itt nem önálló, magában véve is becses feladat, a képzelet eleven játékáról a concretumok gazdag kincsesházában itt szó sincs, de az önálló, akaratfejlesztő módszeres *productio* sem szerepel Dörpfeldnél cél gyanánt – minden csak eszköz a fogalomalkotás szolgálatában. Hol van itt Herbart oktatásfokozatainak egész gazdagsága? Herbartnál minden fokozat magában véve is, tekintet nélkül arra, hogy mi előzi meg és mi követi, egyformán fontos és értékes lépés, Dörpfeldnél pedig mind csak az *abstractio* körül forog, minden, ami nem maga az, annak előkészítése vagy csiszolása. Az egész tehát Dörpfeldnél csak fogalom-, itélet- és szabályalkotásra lyukad ki, melyet, mint már a jó régi időkben is, megelőz néhány példa ad hoc, hogy a gyermek a szabályt vagy fogalmat valahogy homályosan megsejtse, legjobb esetben felismerje, s amelyet megint néhány példa követ is, illusztráció vagy gyakorlás kedvéért.

Ha Herbart vagy Ziller is nem akartak volna mást, mint Dörpfeld, akkor majdnem igaza volna Richternek, hogy nem mondtak újat, hogy Senecától Pestalozziig az emberiség nevelésével foglalkozó elmék mind hirdették azt a bölcseséget, melynek a modern tudományos pedagógia e két mestere csak praetentiosus külsőt adott. S mily nagyra vannak a mostani Herbartianusok ép mesterük nevében e Dörpfeld-féle elmélkedésekkel és eredményeikkel!

15. A némileg önálló és a maga útján haladó Dörpfeld ismertetése után áttérhetünk a tulajdonképi Zilleristákra, kik részint tisztán Ziller nyomdokait követik, részint pedig bizonyos tekintetben a Dörpfeld-féle fokozat-trias hatása alatt állanak, de akik magával az eredeti forrással, Herbarttal csak igen keveset törődnek, s inkább csak egyes frázisokat és brillánsabb mondásokat vesznek át tőle, mintsem hogy szellemébe hatolni igyekeznének. Ziller ez utódai közül bennünket leginkább érdekelnek Rein, Lange és Wiget.

Rein<sup>v</sup> szakítva a Herbart-féle négy fokozattal már mindig ötről beszél, megszüntetve így az *analysis* és *synthesis* ama látszólag mégis különleges szerepét, melyet Zillernél még a világosság fokozatán belül betöltenek, s őket egészen egyenlőrangúvá téve a többi három fokozattal. E fokozatokat Rein a következő nevekkal jelöli: 1. előkészítés, 2. újnak nyújtása, 3. egybefűzés, 4. összefoglalás és 5. alkalmazás (*Vorbereitung, Darbietung, Verknüpfung, Zusammenfassung und Anwendung*). E nevek különben nagyjában véve azt jelentik, mint a Ziller-féle *analysis*, *synthesis*, *associatio* stb., s formailag fedik egymást az általuk jelölt fogalmak is.

<sup>1</sup> Rein, Pickel, Scheller: *Theorie und Praxis der Volksschulunterrichtes*. I. Schuljahr. III. kiad. 32-50. – Továbbá Rein: *Paedagogik im Grundriss*. Stuttgart. Sammlung Göschen. 102-111.

Az előkészítés fokozata, melyet mindig okvetlenül megelőz a cél kitűzése, felkeresi a gyermek gondolkörében az új, nyújtandó anyagra vonatkozó régebbi képzeteket és kiemeli őket. A második fokozat adja az újat, mégpedig a tárgy természetéhez képest különböző alakban. A tanító vagy elbeszél vagy olvastat, rajzolva vagy kísérletezve beszél, amint a tárgy természete megkívánja. A nyújtott újat azonban nemcsak meg kell érteni, hanem kellő memorizálás által a növendék örök tulajdonává is kell azt tenni. Ez első két fokkal be van fejezve az új anyag tulajdonképi nyújtása és elsajátítása, és megindul a gondolkör fogalmi felépítése.

Ez a harmadik fokozattal, az összefűzés fokával kezdődik, mely a nyert képzeteket részint egymás között, részint régebbiekkel, részint pedig szükség esetén újonnan teremtendő képzetekkel is összeköti. A negyedik fokozaton kiemeljük, nagyobbára ügyes kérdezetés útján, az egyes esetekből levonható fogalmi eredményeket, formulázzuk azokat a nyelvbéli kifejezés részére, a nyert tételeket rendszeres összefűgésbe hozzuk egymással és a régebbi fogalmi anyaggal, és egyszersmind gondoskodunk a nyert fogalmi anyag emlékezetbe véséséről.

Evvel be van fejezve a tulajdonképi fogalmi feldolgozás, csakhogy evvel még nem szabad bezárni az egész oktatást. Szükség van inég egy ötödik fokozatra, melyben a tanultakat alkalmazzuk is. A tudásnak ezen alkalmazását ugyanis nem bizhatjuk a véletlenre, nem szabad azt hinnünk, hogy ezt majd magától is eltalálja a tanuló, ha szüksége lesz reá, hanem erre is egyenesen rá kell tanítani a növendéket, s épen erre való ez utolsó fokozat. E fokon a tanulóknak szorgalmasan gyakorolni kell magát abban, hogy e szellemében felhalmozott gondolkészlet alapján könnyen átmehesseu az egyesről az általánoshoz és viszont az általánostól az egyeshez, hogy a gondolköröket adott kiindulópontokból mindenfelé gyorsan átfuthassa és a nyert eredményeket különböző teoretikus és praktikus feladatok megoldására felhasználhassa. Evvel aztán teljesen be van fejezve az illető methodikus egysegen belül az oktatás munkája.

Összefoglalva tehát a mondottakat látjuk, hogy az öt fokozat közül az első kettő a tananyag elsajátítására vagy a kellő apperceptio keresztülvitelére szolgál, a másik kettő az anyag fogalmi felépítésére vagyis az abstractio elvégzésére, a harmadik pedig az alkalmazásra, illetőleg gyakorlásra.

Nem szorul részletesebb fejtegetésre, hogy a formális fokozatoknak ilyenén felfogása mennyire követi egyrészt Zillert, csakhogy már egészen mellőzi a sokoldalú érdeklődés Herbart-féle alapját; másfelől látni, mennyire igyekezik Dörpfelddel egyenlőalakú eredményre jutni, akinek gondolatmenete azonban sokkal egyöntetűbb és világosabb az övénel.

Herbart nagy gondolatainak és különösen vezető principiumainak Reinnek idevágó fejtegetéseiben alig van már nyoma; az előkészítésnek és az új anyag nyújtásának elválasztása, valamint a szemléltetés és abstractio szükségének különartása úgyyszólva az egyetlen szempontok, melyek őt vezetik.

Sehol sem feltűnőbb az a tény, hogy mennyire elsekélyesedett már Reinnel Herbart elmélete, mint ha a Herbart-féle associatiót összehasonlítjuk a Rein-féle „Verknüpfung”-gal és Herbart methodusát a Rein-féle „Anwendung”-gal. Herbart associatiója concretumról concretumra, egyes képzetről egyes képzetre, a fantázia élénk közreműködése mellett kíván haladni, gazdaggá akarja tenni a gyermek lelkét, mozgékonyá elméjét: a Rein-féle egyhefűzés csak substratumokat keres egy logikai műtéthez, neki maga az *egybefűzés* a fődolog, nem pedig az, hogy *mit és mennyit nyújt* összefűzésre. Hasonlóképen eltöri a Herbart methodusa, mely ott a methodikus gondolkodáshoz, valóságos eredeti invencióhoz vezető képességnek, a Lessing sokszor citált mondásának<sup>1</sup> értelmében „genie”-nek teremtését célozza: itt nagyobbára csak bizonyos reprodukáló ügyességet eredményező gyakorlássá alacsonyodik.<sup>2</sup>

Reinnél az első fok csak a másodiknak, a harmadik a negyediknek szolgálja, míg Herbartnál mindegyik magában véve fontos önálló feladatot teljesít, melyeknek mindegyike sokkal bensőbben összefügg az egyes ember, sőt tán az egész emberiség fejlődésének főmozzanataival, mint azt első pillanatra hinnők. Mindennek nyoma sincs Reinnél, nála nem egymás után mind magasabbra emelkedő, de mégis rhythmice váltakozó fokozatokról, hanem elő-, fő- és utómunkálatokról van szó, melyeknek középpontja a fogalmi anyag, az absztrakt fogalom vagy tétel.

16. Végül még csak a Reinnel meglehetősen párhuzamosan haladó Lange- és Wigetről van még kevés mondanivalónk.

Lange, akinek az apperceptióról szóló könyvét<sup>3</sup> a Zillerianusok oly nagyon szeretik idézni, a nevezett, általa inkább szélességgel, mint mélységgel tárgyalt psychikus fogalomhoz fűzi a formális fokozatok elméletét is. Magára az elméletre és részleteire nézve teljesen megegyezik Reinnel. Nála is öt fokozatról van szó, melyeket a Ziller-Rein-féle elnevezésekkel jelöl, és amelyek hivatásáról is ugyanaz a felfogása, mint az egymással összeegyeztetett Ziller- és Dörpfeldnek. Ha Ziller fejtegetésein még erősen meglátszik Herbart eszméinek közvetlen hatása, s Rein is még valahogy közvetve, bár inkább csak egyes frázisokban, mint a pedagógiai felfogás mélységében, követi Herbartot: addig Lange tisztán csak a Ziller és Dörpfeld fejtegetéseiből az új-Herbartianusok által egyesített elmélet járőszalagján halad. Ami Lange tárgyalásának bizonyos önállóság, eredetiség színét adja, és azon látszatot kelti, mintha új egységes szempontból jutna ugyanazon eredményhez, melyhez elődei más úton jutottak: ennek oka az, hogy ő az egész fokozatelméletet épügy, mint a Ziller-féle pedagógia egyéb sarka-

<sup>1</sup> L. Lessing bevezetését az állatmese nevelőértökének fejtegetésébe, ahol ezeket mondja: „Warum fehlt es in allen Wissenschaften und Künsten so sehr an Entdeckern und denkenden Köpfen? Diese Frage wird am besten durch eine andere beantwortet. Warum werden wir nicht besser erzogen? Gott gibt uns die Seele; aber das *Genie* müssen wir durch Erziehung bekommen.” stb. stb. Abhandlungen über die Fabel V.

<sup>2</sup> Ez még világosabban látható, ha nézzük, miképpen valósította meg Rein tárcaival együtt a formális fokozatok elméletét a praxisban, amire itt nem terjeszkedhetünk ki.

<sup>3</sup> Karl Lange: Über Apperception. Plauen. 1889.



latos gondolatait is, egy fogalomból, az apperceptióból dedukálja, vagy helyesebben dedukálni látszik.

Az egész tanulás folyamatát ugyanis apperceptio-processusnak fogja fel s megkülönbözteti az appereceptio objectumát és subjectumát. Amaz a tananyag, emez az anyagot elsajátító növendék. Az appereceptio e két faktorának kellő egyesítésében rejlik épen a tanító eljárás hivatása, mely tehát abban áll, hogy egyfelől az appereceptio objectumát, vagyis a tananyagot, másfelől pedig az appereceptio subjectumában, vagyis a gyermek lelkében meglevő ismereteket az apperceptio szempontjából lehető legalkalmasabban felhasználjuk. Azaz a tanítónak igyekeznie kell, hogy az apperceptiónak lehető sok segítséget (Apperceptionshilfen) szerezzen, és így gondoskodjék egy gyorsan és könnyen lefolyó apperceptióról.

A kellő apperceptio pedig – állítja Lange, inkább csak ráfogással, mintsem hogy meggyőzően bizonyítaná – csak az öt formális fokozat által érhető el. Az újonnan nyújtott szemléleti anyag csak úgy appercipiálható, ha egy előkészítő fokozat gondoskodik a kellő appercipiáló figyelemről. A fogalomalkotás és tétellevonás folyamata, vagyis az abstractio, mely Lange szerint újból csak az appereceptio egy neme, csak úgy folyhatik le kellőképpen, ha előbb a rokon képzeteket összefűzzük és összehasonlításuk útján lehetővé tesszük az abstractiót, melynek eredményét aztán fixirozza és formulázza az összefoglalás foka. Az appereceptio kellő alaposságáról, a tanultaknak ügyes kezelhetőségéről gondoskodik az alkalmazás foka, mely példákkal, gyakorlatokkal, esetleg erős ismétléssel betetőzi az apperceptio folyamatát.

Miként látjuk, Lange semmiben sem különbözik Rém-től, legfeljebb abban, hogy némi erőszakossággal mindenüvé beviszi az apperceptio *szavát* (nem mondhatni, fogalmát), amivel bizony alig viszi előbbre a fokozatelmélet ügyét. Az appereceptio különben Lángénál alig jelent mást, mint általában képzeteknek egymásra való hatását, sőt gyakran általában a képzetek alakulását – ily tág fogalommal operálni pedig nagyon könnyű, de egyszersmind igen meddő dolog. Egyébiránt bizonyos, hogy a Herbart értelmében való formális fokozatok tárgyalására korántsem elegendő egymaga bármilyen pszichológiai okadatolás is, nevezzük ezt akár apperceptio-elméletnek, akár pedig gondolkodás és emlékezés kapcsolatának stb. A formális fokozatok elmélete, amint azt Herbart kontemplálta, épúgy gyökerezik elsősorban sajátlagos pedagógiai, azaz bizonyos műveltségartalom átadására vonatkozó principiumokban, mint akár a tananyagválasztás vezető szempontjai; tisztán csak pszichológiával a formális fokozatok elméletében sem jutunk sokra. A pszichológia kizárólagos alkalmazása – azt hiszem – csak a tanítás technikájára, a figyelemkeltés, emiélkeze tbevésés, gyakorlás stb.-re nézve vezethet célhoz: a pedagógia minden más kérdésében csak az ethika által megvilágított nagy pedagógiai szempontok lehetnek a vezetők.

A Ziller-iskola harmadik fentemlített képviselőjével, Wigettel alig szükséges bővebben foglalkoznunk. Fejtegetéseinek<sup>1</sup> nincs is

<sup>1</sup> Theodor Wiget: Die formalen Stufen des Unterrichts. Chur, 1892.

más célja, mint a Ziller irataiba való bevezetés és némileg érthetőbb, könnyebb nyelvre való áttétele annak, amit a néha nehézkes kifejezésű mester írt. Ezt Wiget olyképen eszközli, hogy amennyire lehet, összevegyíti Zillert üörpfelddel. A fokozatok nála egészen ugyanolyan szerepűek, mint Zilléknél, illetőleg Rein és Dörpfeldnél, és majdnem kizárólag pszichológiaiak, azaz apperceptioelméletek azon teoretikus megokolások is, melyeket nála találunk. Könyvében csak azon észrevételeknek van némi érdekességük, melyek a formális fokozatok használatára vonatkoznak, és amelyekben egyebek között védi a fokozatelméletet az időközben több részről ellene felhozott ellenvetésekkel szemben.

Mínthogy én e tanulmányban „a formális fokozatok elméletének története” címen csak az elmélet fejlődésének történetét értettem s korántsem külső esélyeinek, az elmélet barátai és ellenfelei között lefolyt harcoknak históriáját: azért bátran mellőzhetem úgy Wiget cáfolásait, mint azon író argumentumait is, aki ellen ezek elsősorban irányulnak, t. i. a már fentebb említett Karl Richter támadásait, melyek inkább személyes élűek, amennyiben Ziller érdemeinek csökkentésére, gondolatai csekély eredetiségének kimutatására törekednek.

Egyébiránt, ha meggondoljuk, hogy Karl Richter a formális fokozatok elmélete alatt tán nem is ismer mást, mint azon elméletet, mely, hogy Wigetet (65.) szórói-szóra idézzük, a következő utat szabja: Egyes esetek és példák – szabály és teoria – alkalmazás (Einzelfälle und Beispiele – Regel und Theorie – Anwendung) – akkor cseppet sem csodálkozhatunk rajta, hogy Richter ez elméletet korántsem találja újnak. Sokkal jobban, mint Richter e támadásán, kell csodálkoznunk az új-Herbartianusok dölyfén, mellyel a maguk elméletét az egyedül üdvözítő „tudományos”-nak árulják, nagy büszkén szembeállítva azt a „vulgair” praxissal. Méltán kérdezhetjük, van-e csak némileg ügyesebb tanító mai napság olyan „vulgair”, hogy minden tudományos pedagógia nélkül is nem példákban fejtené ki a szabályt, s nem újból példák útján illusztrálná és begyakorolná azt? Mily nagy út, mily szerencsétlen visszafejlődés hosszú útja fekszik a Herbart-féle fokozatelmélet és e Rein-Dörpfeld-Wiget-féle utasítások között!<sup>1</sup>

17. Értekezésünk végén vagyunk, és hogy levonhassuk a leírt fejlődés történetéből a végső tanulságot, tekintsük megegyezés nagyjában e fejlődés útját. Hadd könnyítse a következő táblázat<sup>2</sup> ez áttekintést:

<sup>1</sup> Az  $\Theta$  tanulmány bevezetésében említett inkább csak ismertető francia értekezés is, úgy mint Dörpfeld-Lange-Wiget, három „étape”-ot különböztet meg (1. L'aquisition de notions concrètes; 2. Le passage du concret à l'abstrait, et des abstractions élémentaires ou incomplètes à des abstractions plus étendues et justes; 3. L'application) és az első két „étape”-on két alfokozatot, (p. 392.) – Az ugyancsak bevezetésünkben megnevezett amerikai könyv hasonlóképpen három „stage”-ról beszél, különben is nagyjában Lange-t reprodukálva: 1. Apperception of individual notions; 2. Transition from individual to general notions; 3. Return from general to individual notions. Az első két foknak itt is van két-két alfokozata.

<sup>2</sup> Hasonló tabella található Rein kis könyvében: Paedagogik im Grundr. 111.

<i>Herbart</i>	<i>Ziller</i>	<i>Rein</i>
1. Világosság	1. Világosság { a) Analysis b) Synthesis	1. Előkészítés
2. Associatio		2. Újnak adása
3. Systema		3. Összefűzés
4. Methodus		4. Összefoglalás
		5. Alkalmazás
	<i>Dörpfeld</i>	<i>Lange</i>
I. Szemlélés	{ a) Előmegbeszélés b) Újnak adása	I. Tananyag appercipiálása { 1. Előkészítés 2. Újnak adása
II. Gondolkodás	{ a) Ítéletképzés (Egybe- vetés) b) Fogalomalkotás	II. Abstractio { 1. Összefűzés 2. Összefoglalás
III. Alkalmazás		III. Alkalmazás
	<i>Wiget</i>	
	I. Szemlélet { 1. Analysis 2. Synthesis	
	II. Fogalom { 3. Associatio 4. Systema	
	III. Bírás (Können)	

Maga e táblázat is mutatja, hogy e különböző írók fokozatsorozatai két ágra oszlanak: az egyik ág kiindul a Herbart-féle négy formális fokozatból, a másik a Dörpfeld-féle 3 lépésből, melyeket amazokkal, illetőleg a Ziller-Rein-féle ötös változatokkal kombinál. Herbarttól egyenesen származik Ziller, Zillertől Rein, míg Lange és Wiget a Ziller-féle öt fokozatot összeegyeztetik a Dörpfeld-féle hármas fokozattal.

Mellőzve egy pillanatra a tulajdonképen idegen tájról ide került, inkább csak Ziller és utódjai által maguk közé vonzolt Dörpfeldet és az általa befolyásoltakat, és tekintve csak Herbart közvetlen descendenseit, akkor Ziller, Rein és Wiget jelölik az elmélet fejlődésének egyenes útját.

Herbart egy alapvető pedagógiai fogalomból, az érdeklődés sokoldalúságából, tekintetbe véve az elmélyedés és megdondolás pszichológiai szükségletét is, dedukálja e négy fokozatot:

Érdeklődés sokoldalúsága	}	1. A konkrét egyedek világos, beható ismertetése	} Elmélyedés	Nyugvó
		2. Konkrétéről konkrétre való associatív haladás		Haladó
		3. Az ismeretek rendezése kategóriák, tételek, törvények, szabályok stb. útján	} Megdondolás	Nyugvó
		4. A systematikus rendezés módszerének felismerése és a rendszer methodikus felhasználása a productióra		Haladó

Mind a négy fokozat alkalmazandó úgy az analtikus, mint a synthetikus oktatásban, vagy mint megfordítva is mondható Herbart gondolatának meghamisítása nélkül: mind a négy fokozaton alkalmazandó az analysis és synthesis is. A fokozatok elmé-

léte mint ilyen nem törődik avval, miképen kell eljárni, hogy kellő appercipiáló figyelmet keltsünk, hogy az apperceptio könnyen és gyorsan lefolyjon, hogy hiven emlékezetbe véssünk, hogy a gyors reproduktiót és használatot biztosítsuk stb. E kérdések Herbartnál külön vannak tartva a fokozatelmélettől, mely csak arra nézve ad utasítást, hogy milyen egymásutánt kell tartani egy-egy gondolatkör tanításának tagolásában.

Zillernél a fokozatelmélet már korántsem található oly tisztán különválasztva más elméleti problémáktól, mint Herbartnál. Ziller már együttesen akarja megoldani a formális fokozatok kérdését az analitikus és synthetikus tanmenet, az apperceptio-elmélet, sőt némileg az emlékezetbevésés és gyakorlás technikájának kérdéseivel is, s így erőszakot tesz a formális fokozatok gondolatán. Egészen helyesen megkívánja az analysis és synthesis közvetlen szomszédságát, éppoly helyesen helyez nagy súlyt az apperceptióra, csak hogy mindezt erőszakkal betuszkolja a formális fokozatok elméletébe, ahová nem való.

Azáltal, hogy a világosság fokozatát a régi és új képzetek tárgyalásának két aktusára bontja, előtérbe lép benne az apperceptióra való tekintet, és némileg eltűnik a Herbartnál a *concretumok világos megismerésére* helyezkedő súly. Az associatióból is lesz részint a systematikus tanulságok előkészítője és máris első foka, részint pedig egy ismétlő és összefoglaló lépés, s majdnem egészen elvész az őt Herbartnál jellemző nagy gazdagság konkrét képzetekben. A systema még leginkább hű marad a Herbartnál birt jellegéhez, de minthogy már az associatio is eléggé absztrakt volt, a systema már majdnem teljesen kívüláll a concretumok képzetein, inkább csak fixirozása és formulázása annak, amit nagyobbára az associatio már elvégzett, és elhomályosul az a rendező jellege, melyet a concretumokra nézve is birt. A methodus pedig Zillernél is már részben puszta gyakorló és emlékezetbevéső műveletekből áll, minőket (pl. a képzetsorok variálását) minden fokon kell alkalmazni.

A konkrét jelleg nagyfokú elhalványodása az associatio fokán, a systemának, hogy úgy mondjam, a levegőben lógása már Ziller elmékedéseinek feldolgozóinál, különösen Reinnél, teljesen áthelyezi a súlyt az absztrakt részre vagy a fogalmi kiépítésre, és a formális fokozatok úgyszólván csak a fogalmi anyag kidolgozásának lesznek eszközeivé. S így a systema ura az egész tanításnak, a synthesis és associatio a szolgálói, melyeknek munkáját az analysis teszi lehetővé, a methodus pedig tartóssá és tetszetőssé. S így a terminusok, frázisok és feltűnőbb mondásoknak itt-ott való idézése dacára alig marad más a Herbart-féle formális fokozatokból, mint a nevük, és nemcsak eredeti jelentőségük veszett el, hanem egyenesen uralkodókká lesznek oly szempontok, melyek Herbart pedagógiájából egészen hinyzanak, hiányzanak pedig egyszerűen azért, mert egyáltalában nem pedagógiai természetűek. Leginkább kitűnik a vezető szempontok ez eltolása, ha azon viszonyt tekintjük, melybe a formális fokozatok elmélete jutott, midőn a Zilleristák az ő fokozatelméletüket egyesítették, illetőleg azonosnak mondták a Dörpfeld három lépésével, miáltal még kirívóbbá

tették az abstractio centrális helyzetét, és a formális fokozatok elméletét teljesen elidegenítették a pedagógiai principiumoktól.

Így lesznek Lángénál a formális fokozatok az abstractio-piocessus tisztaságát biztosító apperceptio-készülékké, Wigetnél pedig a fogalmat szülő és biztosító gépezetté. Pedagógiai elvekről, a műveltség tartalom kellő tagozásáról, a concretumokról mint magában véve is nagybecsű műveltségelemekről szó sincs a fokozatelmélet ez utóproductumaiban. Az elmélet, mondhatni, visszafejlődött azon kissé fejlettebb tanítástechnikává, melyet már a régebbi századok nagy pedagógusainál, Batichiusnál, Comeniusnál stb. találunk, s amelyet legfeljebb felcícomáztak egyes Pestalozzitol, Herbarttól és Zillertől eredő frázisokkal.

A *concretwnokbci való elmélyedésről*, mint önálló, magában véve is becses nagy pedagógiai feladatról megfélekedtek egészen, pedig ebben rejlik a Herbart-féle didaktika idevágó részének egyik legfontosabb eleme. Ezt újból, hatalmasan érvényre juttatni a jövő tudományos pedagógiájának egyik nagy feladata. S ezért nem szabad majd a jövőben az oktatásnak a maga anyagát fogalmi egységek, absztrakt kategóriák és tanuláscsoportok szerint beosztania, hanem egyesegyedül a paedagogice kiszemelt concretumok kisebb-nagyobb körei szerint. Nem matematikai vagy elméleti fizikai fogalmak szerint fogjuk majd akkor a természettudományi anyagot tagolni, sem grammatikai, stilisztikai vagy poétikai kategóriák szerint az olvasmányt beosztani, sem geometriai fogalmak kezén a rajzot vezetni stb., hanem a természetben, az irodalomban, a művészetben stb. adott concretumok közül kiválasztva a műveltség tartalmilag legbecsebbeket, szerintük, az ő csoportjaik és köreik szerint fogjuk rendezni a tanítást, és elsősorban, akár néha kizárólag is, a rájuk vonatkozó világosságot és gazdagságot fogjuk megteremteni akarni a gyermek lelkében. S csak minthogy a concretumokat mind természetesen sohasem fogjuk tudni bemutatni, s egyszersmind, hogy a tudat egysége érdekében a szükséges rendet teremtsük a felhalmozott konkrét ismeretek között, fogunk típusokat, osztályozásokat, fogalmakat és szabályokat is nyújtani, de a fogalmi anyag sohasem lesz egyetlen cél, de még főcél sem, sőt inkább még csak egy nagyszabású eszköz egyfelől konkrét ismeretek systematizálására, másfelől az elme önálló methodikus munkájának lehetővé tételére, az elméleti és gyakorlati leleményesség megteremtésére.

Ez az a nagy tanulás, melyet a Herbart-féle formális fokozatok elméletéből meritenünk kell, és a történet, melyet a megelőző lapok elének adtak, arra oktat, hogy a tudományos pedagógia e részét nem lehet másképpen újjáépíteni és egyszersmind továbbfejleszteni, mintha újból elejétől fogva, Herbarton kezdjük a dolgot.

## PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁK IBSEN DRÁMÁIBAN.

1928.

Sirjából feltámad aztán észak országa fényesen és fennköltén,  
A szellem tetteire a gondolat tengerén.

Ezt a nagyszabású programot hirdeti a skandináv országok részére Ibsen Henriknek egy ifjúkori drámájában, a *Hős* sirjában a délnek leánya, Blanka, mikor agg nevelőatyjától búcsúzik, hogy szerelmesével, Gandalfal együtt észak felé vitorlázzék. A skandináv országok teljesítették ezt a programot. Miután régebben nagyszerű hősök voltak, újabban fényes szellemi tetteket hajtottak végre a gondolat tengerén. Dánia, Svédország és Norvégia – mindegyik a maga nemében – a szellemnek nem egy óriását, a gondolatnak nem egy hőroszát ajándékozta az emberiségnek, a többi Európának. Ezen szellemóriások egyik legnagyobbika emlékének hódol ebben az évben, a születésétől számított századik esztendőben az egész műveit világ. Ibsen Henriket, a nagy drámaköltőt, a komoly, sőt komor vatest, a mély moralistát, nemzetének és az emberiségnek szigorú nevelőjét» a norvég nemzetnek dicső fiát ünnepli ma a Magyar Paedagogiai Társaság is. Szűkebb feladatunkhoz mérten nem tehetünk véleményem szerint jobbat, mint ha a nagy költő drámáiban felkeressük a pedagógiai problémákat és magunk elé állítjuk okulás és nemesbedés céljából azokat a kérdéseket és esetleges feleleteket is, melyeket e nagy emberiségnevelő munkáiban olyanoknak találunk, melyeket, ha nem is a céhbéli pedagógiai könyvek tartalomjegyzéke szerint, de tágabb és mélyebb értelemben pedagógiai kérdéseknek, vagyis a jövő nemzedék fejlődése kérdéseinek kell neveznünk.

Ily értelemben pedagógiai problémák Ibsen drámáiban: 1. Az első, melynek súlyát különösen napjainkban érezzük, néha lényünkön véres sebet ejtő nagyságban: az öregek és fiatalok, a szülők és gyermekek, mesterek és tanítványok egymással szembenállásának problémája. 2. Az öröklés titokzatos erejének, a szülők testi-lelki tulajdonságainak mint az utódokra ránehezülő végzetnek problémája, melynek démoni hatalmát nem tudja megtörni a szülők szeretete, a nevelők gyengédsége. 3. A családi élet szemben a köznek szentelt, esetleg magános étellel. 4. A szerelem, nevezetesen a hitvesi szerelem és a szülői szeretet ellentétének problémája. 5. A szülők erkölcsi integritása mint a gyermekek nevelésének legjelentősebb eszköze, ellentétben a gyermekek anyagi jólétének szemmeltartásával.

6. A nevelés tiszta, önzetlen, abszolút céljának szembenállása az önző célokat szolgáló neveléssel. 7. A nevelés, különösen az iskolai oktatás nem eléggé igazmondó voltának kérdése. 8. A túlságosan lágy, az élet keménységeit a gyermek előtt elhárító, sőt előtte titkoló nevelés veszedelmei.

Ezek a problémák nem egészen függetlenek egymástól. Részben egybefonódnak, egymással szoros kapcsolatban is vannak, de mégis egészben véve külön jelentőségük van, és egyikük-másikuk úgy szólván önálló életet él Ibsen Henrik egy-egy drámájában. Nézzük őket egyenként, megjelölve és megvilágítva az illető drámákat, melyekben valamilyen, néha valósággal centrális szerepük van.

Az első probléma, melyet röviden a régi és az új nemzedék problémájának akarunk nevezni, már Ibsennek első, nemzeti történelmi drámájában, az *Oestrot úrnője* címűben jelentkezik, melynek a Dánia és Norvégia közti politikai ellentét a főmotívuma – Inger aszszony, a túlságosan diplomatazó, a köz kérdéseit önző célokkal összebogozó anya, és leánya, Eline között. És sokszor felhangzik még későbbben különböző változatokban, különböző motívumokból folyólag, amit Eline anyjának mond: „Én megyek a magam útján, miként Te mégy a magadén”. A szintén ifjúkori, vagyis 30 éves kora előtt írt *Liliekrans Olafban* mind a két szereplő szülő és gyermekeik közti ellentétben mutatkozik a probléma. Egyfelől Kristinne és Olaf, másfelől Arne és Ingeborg mutatják az anya és fia és az apa és leánya ellentétét, itt különösen a szerelem, illetőleg a házasság kérdésében, melyet mindegyik gyermek, Olaf is, Ingeborg is egészen másképpen oldanak meg, mint szüleik kívánják és remélik. Itt mondja Olaf ezeket a kemény szavakat: „Anyám, hm! Igazán nem volna helyes, ha tőle vezetném magamat. Oly gondolatokat vet el a szívembe, melyeknek nincs itt helyük”.

Hogy az ellentét néha nemcsak általában a szülő és a gyermek harca, hanem, amint nem ritka eset a köröttünk hullámzó életben, és néha igen szomorú látványosság, egy sekély lelkű idősebb embernek és egy fennkölt szellemű fiatalnak tusája, arra példa a *Szerelem komédiája*, melyben a magasröptű Schwanhild, kit anyja nem ért, rajzolja e szomorú képét a szülői házban való életének:

Hontalan voltam anyám házában,  
Jóformán magammal sem tudtam magamat megértetni.  
Ujjongó emberek mintegy élő vétséget láttak bennem.  
Semmit sem jelentettem ott vagy még annál is kevesebbet.

De a gyermekek sokszor nemcsak ebben a szomorú helyzetben vannak a szülővel szemben, hogy szellemük magasabbröptű, érzésük mélyebb, mint anyjuké vagy apjuké, hanem egyenesen az a tragikum fojtogatja őket, hogy szüleik erkölcsileg értéktelen, szeretetükre nem érdemes egyének. Ez a helyzet a *Kísértetekben*. A szerencsétlen Oswald korán meghalt atyja nem érdemi fia szeretetét. Ezt anyja, Alvingné maga is érzi, mikor a lelkésszel, Mandersszel való beszélgetésben felveti a kérdést, hogy kell-e fiának, Oswaldnak, apját, a néhai Alving kamarást tisztelnie és szeretnie, de maga is megijed és szörnyűködik későbbben, mikor Oswald arról a kellemetlen

emlékről beszél, melyet apjáról lelkében megőrzött. Ekkor ugyanaz az Alvingné, ki a lelkéssel szemben az említett kérdést felvetette, azt mondja: „Szörnyű gondolat! Nem köteles-e a gyermek arra, hogy minden körülmények között szeretetet érezzen apja iránt: „*Osvald*: Akkor is kötelezve legyen rá, amikor a gyermek semmit sem köszön atyjánaki... Csakugyan még ragaszkodói a régi babonához, Te, ki egyébként olyan felvilágosodott vagy! *Alvingné*: S ez csak babona lennel *Osvald*: Ezt csak át kell látnod, anyám. Ez egyike azoknak a nézeteknek, melyek a világon általánosak és... *Alvingné*: melyek kísértetek. *Osvald*: Igenis, bátran nevezheted kísérteteknek.”

De Ibsen nem volna a nagy, fényesszemű, mindent látó vates, ha csak a szomorú, tragikus életviszonyokat mutatná be és nem a velők ellentétes, őket egyensúlyozó kedvező mozzanatokat is, nem mutatná be, hogy az élet nyomása tisztítólag, nemesítőleg, felszabadítólag tud hatni a szülőkre is, és miután sokáig mint a társadalom emberei és mint szülék is olyan életet éltek, mely nem felel meg az erkölcsi eszménynek, átalakulnak lényükben. így *A társadalom oszlopaiban* is Berniek konzul megtisztulva tragikus élményeinek hatása alatt, csodás módon életveszedelemből megmenekült fiának, Olafnak, aki meg akart szökni a szülői házból, azt igéri: „Megigérem neked, hogy sohasem lesz többé okod a szökésre. A jövőben felnőhetsz, nem mint az én életfeladatam örököse, hanem mint olyan ember, kinek saját életfeladata lesz.” „*Olaf*: S lehetek az, ami akarok lenni! *Berniek*: Igenis, lehetsz. *Olaf*: Köszönöm szépen! Akkor nem akarok a társadalom oszlopa lenni. *Berniek*: Ügyi Miért nemi *Olaf*: Ej, mert azt hiszem, hogy ez igen unalmas lehet. *Berniek*: Te magad légy valami; egyébként menjen minden akárhogy...”

Berniek ez ígéretével közelébe férkőzik annak a jelentős tételnek, melyet Ibsen többször drámai alakjainak szájába ad, és melyben némileg nevelésméletének főelve is benne foglaltatik, t. i. hogy az ember arra törekedjék, hogy ő *maga* legyen, vagyis magához, saját egyéniségéhez hű legyen, azt kifejtse és érvényesítse, függetlenül más egyéniségektől, más akaratoktól, heteronóm céloktól.

S e tétel közelében jár az a meghatározása a nevelés feladatának, melyet a *Solness építómesterben* Solness így formuláz Hilde előtt: „Kis gyermeklelkek felépítése, gyermeklelkek felépítése úgy, hogy felegyenesedhetnek egyensúlyban és szép formákban, úgy, hogy felemelkednek egyenes, egyenesen álló emberekké.”

A második pedagógiai természetű főprobléma, melyet Ibsen sokszor felvet, sőt amelyet két híres drámájában, a *Kísértetekben* és a *Vadkacsában* a dráma főtengelyévé tesz, és amelynek a *Nórában* is jut tér, az öröklés problémája. Nem foglalkozhatom itt most e negyedórában, mellyel rendelkezem, a súlyos problémával, amint Ibsen felveti, talán nem is szükséges, hiszen ezek a drámák Ibsennek legismertebb, legtöbbet olvasott és legtöbbet látott művei közé tartoznak. A többi probléma tüzetesebb tárgyalását is itt meg kell tagadnom magamtól. Még csak azt a kérdést kívánom nyomon kísélni Ibsen munkáiban, melyet fent mint a szerelem, nevezetesen a hitvesi szerelem és a szülői szeretet ellentétének problémáját jelöltem meg.



Már a mondák korába visszanyúló ifjúkori drámájában, a *Hősök Helgolandban* címűben szembenáll a szenvedélyes Hjördis szerelme Sigurd iránt, a gyermeke, a kis Egil iránt érzett anyai szeretettel, az utóbbinak rovására, viszont a rajongó anyai szeretet erősebb a mély hitvesi szeretetnél a *Brandban*, mikor Ágnes abban a szomorú, de gyönyörű karácsonyi jelenetben azt mondja férjének: „Bármit is akarok neked tenni, semmi sem akar sikerülni, minden gondolkodásom, tervezésem, vélekedésem amaz Egyhez (gyermekéhez) tér vissza.”

De ez a probléma alapmotívuma a megrázó tragédiának, amely *A kis Eyolfban* élénk tárul, és amelyet minden mélyebb érzésű ember, férfi is, nő is, csak mély megilletődéssel és Aristoteles értelmében részvét és félelem útján való katharsissal olvashat. Milyen szörnyű tény a kis Eyolf megsántulása! Mikor szülei a szerelmi mámoruknak egy óráját élik, a szomszéd szobában a kis fiúcska leesik az asztalról és ennek következményéül örökre nyomorékká lesz. A borzasztó eset atyját még jobban sújtja, mint anyját, aki a baleset után úgy érzi, hogy a szerencsétlen Eyolf megfosztja őt férjének szerelmétől. A sors újból lecsap a két szülőre, mindegyikben növelve az iszonyú lelki furdalást. A kis Eyolf 9 éves korában belefűl a vízbe. Rettenetes elgondolni a két magára maradt ember lelkiállapotát, kik oly szörnyen lakolnak azért, hogy szülői szeretetük éberségét elaltatta egy órára a szerelem kábító ereje.

Aki a hitvesi és szülői viszonyoknak e szörnyű válfajából, amelynek, ha nem is ennyire tragikus, de mégis szomorú változata Nórának és férjének esete, és Ibsen drámái más házastársainak magatartásából azt következtetné, hogy Ibsen a házasetletnek csak sötét oldalait látta, az nagyon tévedne. A hitvesi viszony melegítő fényét, a házastársak, a családi élet feladatainak nagyságát és nemességét, az anyai és atyai szeretet ragyogó példáit poéta nem ábrázolhatta szebben, mint a fjordok hazájának e komoly költője.

S milyen gyönyörű bölcsődalokat tudott anyáival énekeltető i e komor nagy ember!

Olyan sokszor hallani Ibsenről, épúgy, mint Madáchunkról is mondogatták, hogy pesszimista. A tévedés onnan van, hogy arról, aki látja az élet sötét mélységeit, látja az emberek sokféle gyarlóságát és alacsonyágát, oly könnyen mondják azt, hogy pesszimista. Pedig csak az nevezhető pesszimistának, aki azt mondja, hogy csak e sötétségek, csak e gyarlóságok, csak ez alacsony és rossz tények vannak, és hogy e mélységekből nincs felemelkedés, e gyarlóságok nem egyensúlyozhatók jósággal és jellemességgel, ez alacsonyágok le nem küzdhetők erkölcsi nagysággal és erővel! Ibsen azonban nem azt mondja, sőt épen az ellenkezőjét. Igaz, hogy ő egyszer – poláris ellentétben a mi Madáchunk „Küzdj és bizva bízzál” igéjével – azt mondja: »küzdj és mondj le« – de ez a lemondás nála erkölcsi bilincsek le vetése, önlegyőzés útján való megszabadulás.

Oh, Ibsen mindent tudott tisztelni, ami örök érték! Szerette a szerelem hatalmát, az anyai, az atyai, a szülői, a gyermeki, a felebaráti szeretet, a közért, a hivatásért, a nemzetért, az emberiségért való küzdelmet. Csak egyet gyűlölt, egyet szeretett volna kiküszö-

bölni az emberiség erkölcsi háztartásából, és ez: a hazugság – minden formájában. Igazság, Igazmondás, Egyenesség lélekben, szóban, tettben, ez volt az ő erkölcsi tanításának alphája és ómegája. S ez, ha végiggondoljuk az összes ibseni műveket és helyeket, melyek a neveléssel, a jövő nemzedék fejlesztésével kapcsolatba hozhatók, az ő pedagógiájának is fundamentoma.

S ha én végiggondolom azt, amit egy emberéleten át a nevelésről magamban átgondoltam, én sem tudok nagyobb és erősebb normát a nevelés számára, mint azt, amelyet Ibsen implicite és expliciten, expressis verbis, hirdet: Ne hazudjál és ne légy gyáva, hirdesd és kövesd mindig azt, amit igaznak tartasz! Csak ha mi, a jövő nemzedék fejlesztői, szülők, tanítók, írók stb. ezt az egyszerű kategorikus imperatívust mindig és mindenben a leghigorúbban követni akarjuk, mondhatjuk, amint a *Nép gyűlésben* Stockmann mondja:

„Akarjuk, hogy jogunk legyen mindig arra, hogy gyermekeink szemébe nézzünk, ha majd egyszer felnőtt, szabad emberek lesznek.”

## KÁRMÁN MÓR FILOZÓFIAI ÉS PEDAGÓGIAI ELMÉLKEDÉSEINEK ALAPVONÁSAI.

1897.

E sorok címe is sejteti már, hogy bennük korántsem kívánom Kármán filozófiai gondolatait egész szövevényes gazdagságukban ismertetni, vagy csak főbb elemeiket is összeállítani és ezeknek rendszeres kapcsolatáról számot adni. E feladatra már azért sem vállalkozhatom, mivel Kármán filozófiai elmélkedésének eredményei, egy mély gondolkodó életmunkájának ez érett gyümölcsei, mind- eddig irodalmilag deponálva alig vannak. Csak egy-két kis töredék az, mellyel az eredeti mély gondolatok productiójában oly termékeny, szóbeli közlésükben oly kifogyhatatlan, de irodalmi átadásukban mindedig oly tartózkodó elmélkedő nemzetét megajándékozta. De sok, sok ezer tanítvány lelkében élnek e tanok, majd tudatosan, raajd öntudatlanul magasabb lendületet adva elmélkedésüknek is, cselekvésüknek is. Mint e tanítványok egyike kívánom itt rövid vázlatban feltüntetni e tanok alapvonásait, amint az én lelkemben megfogamzottak, és amint én érzem termékenyítő, előbbrevivő ere j őket.

Az a kérdés, hogy mi a filozofálás feladata, Aristoteles óta a legújabb rendszeres kísérletekig mindig elsősorban foglalkoztatta a filozófusokat. E kérdésnek a kutatás e területére nézve más a jelentősége, mint a tudomány egyéb mezőin. Itt a feladat meghatározása nemcsak egy bevezető methodologiai kérdés, hanem, mondhatni valóságos integráló része magának a rendszernek. Ha a meghatározásokon, melyeket e feladatról adtak, vagy legalább is a legjelentősebbeken végigtekintünk, egy közös vonás az, mely majdnem valamennyit jellemzi. Mindannyian megegyeznek abban, hogy a filozófia anyaga tulajdonképen az egész létező világ, és csak ez anyag feldolgozásának sajátlagos methodusában látják a filozófia feladatának sajátlagos voltát. S akármennyire igyekeznek is – néha valóságos erőlködéssel igyekeznek – a methodus dolgában különbségeket megállapítani a maguk és filozófus elődjeik meghatározásai között, mégis alig tudnak túljutni Aristoteles meghatározásán a *πρώτηφιλοσοφία*ő, hogy az az elvek egységes tudománya. Etekintetben Kármán is hű marad az aristotelikus örök időkre szóló meghatározáshoz, melynek, úgy látszik, az emberi elme természetadta szmaranyából vert békói alól az emberiség, bármennyire rázza is őket évszázadok óta, megszabadulni nem tud. Kármánnak is a filozófia

nem egyéb, mint az összes természeti és történeti jelenségekre vonatkozó tudományok különböző, illetőleg sokszor egyenesen ellentétes alapelveit összeegyeztető elmélkedés. Mindazoknak az ellentéteknek, melyeket a különböző természettudományok principiumai egyfelől, a szellemi tudományok principiumai másfelől a maguk ellentétes kiinduló pontjai mellett elháríthatatlanul a felszínre vetnek, az összeegyeztetése magasabb elvekben és végül egy mindent felölelő egységben: ez Kármán szerint is a filozófia feladata. Minél jobban ismeri a filozófus az egyes tudományok eredményeit, minél jobban az eredmények elvszerű alapjait és természetesen, minél inkább kutatásuk módszereit: annál biztosabb lesz eljárása, midőn az elvek összeegyeztetésére törekszik, annál kevésbé fenyegeti a veszély, hogy erőszakot tesz az egyes tudományok elvein. Az egyes tudományokkal minél behatóbb, minél pontosabb foglalkozás a filozófiai szemlélés egyik főfeltétele, minden egyes tudományos részletmunka iránt való mély tisztelet a filozófus személyiségének elsődrendű jellemvonása. A filozófia ily felfogása a régiek között egyenesen Aristoteles – és akármily különösnek tűnjék is fel első pillanatra a filozófia történetének ismerője előtt ez összeállítás – az újabbak között Lotze mellé helyezi Kármánt. Még valami az, amit Kármán épp e két gondolkodótól tanult. S ez a törekvés a maga gondolatait hozzáfűzni az összes elődök gondolataihoz. Végigmenni mindazokon a gondolatsorokon, melyeket az elődök az illető problémára nézve szöttek, valamennyit megbecsülni, méltányolni, és csak ha fontos okok, nem szubjektív, hanem a tudás újabb eredményei által felidézett okok kényszerítenek rá, hogy egyik megoldást se fogadjuk el, lehetőleg a már adott megoldások becses elemeinek felhasználásával új megoldást keresni.

De persze a létező megoldások e történeti mérlegelése csak egyik ós nem legfontosabb oldala lehet Kármán kutató módszerének. A problémának a maguk önállóságában, különváltságában való felállítása és a tények mögött rejlő alapjaik felkeresése: ez teszi Kármán gondolkodásának főerejét, ez az, amit rajta a szó legjobb értelmében realizztikusnak lehet nevezni. S ebben, elsősorban ebben Herbart a mestere, az a filozófus, kinek hatását reá egyébként – az én benyomásom szerint – felszínes szemlélő nagyon is túlbecsüli. Ami Kármánt Herbarttól megkülönbözteti és őt az utóbbival szemben kiválóan a mi korunk gondolkodójává teszi, az a mélységes történelmi felfogás, mely Kármánt minden elmélkedésében kíséri. A történelmi felfogásnak nem azt a kauzalisztikus, alapjában véve épen nem történelminek nevezhető árnyalatát értem itt, mely Herbert Spencerben jelentkezik, és amelyet a természettudományoknak darwinisztikus parallel mozgalmi visznek oly nagyon előre, hanem azt a másik, az emberiség tudatos fejlődésének belátására épített történelmi felfogást, mely Hegel felfogásában nyert klasszikus kifejezést. E felfogásnak, mely Hegelnél részleteire nézve gyakran oly nagyon formalisztikus játék színében tűnik fel, többnyire az eredetnél sokkal szilárdabb alapot, sokkal több tartalmat tudott Kármán adni.

Midőn a fentebbiekben Kármán felfogását a filozófia feladatá-

ról kutatása módjáról és némileg viszonyát azon gondolkodókhoz, kikhez filozófiai tanulóéveiben először járt iskolába, próbáltam töredékesen vázolni, még mindig nem is érintettem azt a pontot, melyet e soraimban különösen ki akarok emelni, melyben egész gondolkodásának Archimedes-pontját látom és egyszersmind azt a pontot, melyben tudatosságra, vagy legalább határozottságra nézve mesterit, azaz a filozófia őt megelőző elmélkedőit meghaladja. E pontot nem a filozófia tárgyának, nem a filozófia methodusának sajátlagos felfogásában látom, hanem a filozofálás céljaiban, a filozofálást összetartó vezető szempontban, amint az előttem Kármán elmélkedésében megjelenik, E cél egyenesen etikai természetű. Kármánnak filozofálásában az ismeretek elveinek egymással való megegyeztetése nem magában véve a filozofálás célja, sem a tudás korlátainak meghatározása, sem a kosmos törvényszerűségének egységes megvilágítása pusztán, mint a legmagasabb tudóskiváncsiság fausti érzésének kielégítése vagy az aristotelesi csodálkozás legegységesebb ösztönszerű megnyilatkozása. Nem. Kármánnál a filozofálás egyenesen az emberiség erkölcsi fejlődésének biztosítása szempontjából szükséges egységesítése az emberiség egész múltjában felhalmozódott tudás elvi alapjainak. Nem a kutató elme pusztá kíváncsisága az ég és föld között levő dolgok megértése iránt hajtja Kármánt az anyag és sajátságai, a lét és változás, a természetes okszerűség és célszerűség metafizikai problémáinak fejtegetésében; megoldásukat egyes-egyedül abból a szempontból keresi, mi helye lehet e problémák megoldásának az emberiség erkölcsi haladásában, mivel javul, mivel nemesbedik az emberiség, ha e kérdésekkel szemben egyöntetű megállapodásra jut. S a pszichológiában sem a lelki élet fiziológiai alapjai, a lelki jelenségek az akaraton kívül való lefolyásának feltételei azok, melyek Kármánt mint filozófust elsősorban érdeklik. Nem mintha a fiziológia vagy az ú. n. fiziológiai pszichológia eredményeit, amennyiben pontos tudományos kutatásokon nyugodnak, kicsinyelné, de ezeknek munkásságával korántsem tartja a pszichológia feladatait kimerítettnek. Annak a kutatása, hogy ezt a nagy emberi közösséget milyen etikai szükséglet hajtja reá, hogy lelki életét nyilvánítsa, mi az oka annak, hogy az egyesnek psychéje egy nagy lelki, vagy mondjuk erkölcsi közösségbe olvad, mi a módja, amelyen a lelki életnek e közlése lehetséges, mik a feltételei annak, hogy *A* lelke megérti *B* lelkét és mi az oka, módja, célja annak, hogy *A* akarata hatni bír *B* akaratára és a közlés, a kölcsönös megértés, a kölcsönös akaratátvitel e jelenségei hogyan egyesülnek egy nagy erkölcsi világrenddé: ennek megvilágítása Kármán szerint az igazi pszichológia feladata. Nem az egyének magában lefolyó és bezáródó lelki élete, hanem az egyén lelki élete egy nagy erkölcsi összéletté való összefolyásának bonyodalmas kérdései teszik tárgyát. Maga az etika e filozófiai felfogásban természetesen nem más, mint az emberiség egész szövevényes életének a megvilágítása azon szempontból, hogy a maga fejlődésének különböző fokain tudatos munkásságának megbecsülésére mik voltak a vezető szempontjai, érték-meghatározásai, és ez érték-meghatározások mennyiben szolgálhatnak alapul az emberiség jelen erkölcsi világnézte számára.

A természet, az ember, az emberiségre vonatkozó összes tapasztalatok elvi összegegyeztetése abból a szempontból, hogy e tapasztalatok, ez elvek alapul szolgálhassanak az emberiség további erkölcsi haladásának: ez tehát – benyomásom szerint – Kármánnál a filozófia tárgya és célja. így az etika tulajdonképpen a domináló, irányadó filozófiai disciplina. Valamennyi más filozófiai disciplinának hozzá kell feltekintenie, hogy tőle szempontokat kapjon vizsgálatainak folytatására. Természetfilozófia, metafizika, pszichológia, de logika és esztétika is mind etikai szükségletek és kategóriák vezetése alatt lesznek igazi filozófiai disciplinákká. S Kármánnál az etikai szempont a maga elmékedéseiben oly erős, hogy e szempontot – mindig joggal-e vagy sem, annak vitatása itt nem volna helyén – beleviszi mindig a filozófia egész történetének szemléletébe. Szerinte Platon, Aristoteles, Descartes és Kant – mind egyaránt tulajdonképpen etikai szükségletek által hajtathatnak a filozófiára; erkölcsi kételyek, erkölcsi problémák viszik őket metafizikai és ismerettani spekulációkra is. Talán az a nagy gondolkodó, kihez századunk leguniverzálisabb szelleme, Goethe is a legjobban vonzódott, azért is áll oly közel Kármán szívéhez, mivel filozófiai főmunkáját, azt, amely telve van metafizikával és pszichológiával, *Ethica*-nak nevezte el.

Hogy mégegyszer ismételjem, az emberi szellem eredményeinek összegegyeztetése az emberiség erkölcsi fejlődése biztosításának szempontjával: ez a filozófia feladata, amint, ha jól értem, Kármán elmékedéseiben mutatkozik. E feladatnak mint teoretikus feladatnak van egy mása, egy correlatuma praktikus téren. Magától értetődik, hogy az emberi szellem eredményeinek egységes összegegyeztetése, akármilyen magas tudományos feladat is, még magában véve nem biztosítja az emberiség erkölcsi fejlődését. Ez eredményeket, az emberiség erkölcsi értékű javait, át is kell adni az emberiségnek. Ez aiaoaax végzi a nevelés a szó legtágasabb értelmében. De a nevelés gyakorlati munkásságát kell hogy megelőzze bizonyos elméleti alapvetés, mely ama szellemi javakat rendezi, szervezi, egységes átvitelre és felvételre képesekké teszi. Az emberiség szellemi javainak szervezése egységes etikai szempontból: ez a pedagógia feladata. Világos, hogy a pedagógiai szervezés e feladata tudományosan nem vihető keresztül a filozófia tájékoztatása nélkül, de viszont a filozófia úgy nyeri legnagyobbszerű alkalmazását, ha a pedagógiának, mint az emberiség szellemi jövőjét szervező tudománynak lesz elméleti alapjává. A filozófiáé az elméleti alapvetés dicsősége az emberiség szellemi élete megörökítésének munkájában, a pedagógiáé az alkalmazás, a keresztülvitel hatalma. S ha függ is a pedagógia ilyképpen a filozófiától, tőle nyeri összes normáit és szempontjait, mégis van tőle egészen különböző önálló hatásköre. Elméleti alapjait illetőleg egészen a filozófiára támaszkodik, gyakorlati értékére és hatáskörére nézve az emberiség egyéb javainak, a gazdasági, a társadalmi javaknak szervezését irányító tudományok, az oekonomia és politika mellé lép. Ha a filozófia nem más, mint a szó legtágasabb értelmében való etika, azaz az emberiség szellemi életének erkölcsi haladása szempontjából való egységes megvilágítása, akkor, de csakis akkor a pedagógia nem más, mint alkalmazott etika. De az alkal-

mázasnak megvannak aztán, mint minden gyakorlati tudománynak, magával a gyakorlattal összefüggő önálló princípiumai és kategóriái, melyeket az elméleti alaptudomány magában véve természetesen nem nyújthat. S e körülmény adja meg a pedagógiának a maga önálló jelentőségét a filozófia mellett.

De vajjon nem fordítható-e meg a dolog? Nem tekinthető-e a pedagógiai feladat az eredeti feladatnak, melyhez az emberiség a maga módjára hozzáfogott, még mielőtt elméleti spekulációkba bocsátkozott volna? Bizonyára igen. A tudás sokféleségének egységesítésére nem képzelhető erősebb ösztön, mint a tudás közlésének, a tudás egységes átadásának és így mindenek előtt a tudás egységes szervezésének szüksége. S ily értelemben pedagógiai kényszerűség szülte az első igazi filozófusokat is, azaz az első gondolkodókat, kik egységes világnézetüket egységes módon közölni is hivatva érezték magukat, s talán nem pusztá véletlen, hogy avval a férfúival, aki-vel tulajdonképpen megkezdődik az igazi nyugati filozófia és minden-estre a nyugati etika, megkezdődik egyszersmind az igazi pedagógia, az igazi tanítás is, s Európa legelső nagy bölcse egyszersmind legelső nagy tanítója is. Ha a pedagógiát ebben a magas értelmében a filozófia szülőanyjának tekinthetjük, akkor talán a filozófiára nézve is igaz Kármánnak egyik kedvenc gondolata, hogy a nagy elméleti igazságok felderítésére mindig nagy gyakorlati feladatok kényszerítették az emberiséget.

S ha azt kérdezem magamtól, hogy Kármánban mi a priorisztikus elem: a pedagógia-e vagy a filozófia, alig találok rá egészen megnyugtató feleletet. De mégis úgy látszik, hogy ő is első-sorban pedagógus: az emberiség és mindenekelőtt nemzete szellemi életének szervezése ideálokért küzdő lelkének leghőbb vágya – de e szervezés szolgálatában neki a leghatalmasabb, nélkülözhetetlen eszköz: a filozófia.

A filozófia, mely századokon át a teológiának volt ancillája, most a pedagógiának, azaz az emberiség szellemi élete szervezése tudományának a királyi szolgálója – nem érezni-e a felfogás e változásában a korok géniuszainak szárnycsapását?

A mi korunk géniuszának egyik legtisztultabb, legnemesebb megnyilatkozását látom én és fogom látni mindig Kármán Mór filozófiai tanításában. Ezek által is lett ő egy negyedszázad óta nemzetünk szellemi életének egyik vezető alakja. Nem egyike azoknak, kiknek működése visszatükröződik ott az élet felszínén a mindennapi hullám játék tarkaszínű, de közönséges váltakozásában, hanem azoknak egyike, kiknek munkássága ott hat a nemzeti élet szellemi mélységeinek titokzatos fenekén. Hol és mikor, miben és kiben nyilvánul a szellemi élet ezer és ezer csatornáin át kézzelfoghatólag e mélységes munkásság, azt senki sem tudja, senki sem sejtí. Enged-tessék meg tanítványainak a hit, hogy nyilvánul, folytonosan nyilvánul. A szellemi, az erkölcsi energia megmaradásába vetett hitből fakad Kármán tanítványainak e hite is.

## VOLF GYÖRGY EMLÉKEZETE.

1897.

Igen tisztelt Paedagogiai Társaság!

Midőn Önök elé állok, hogy a múlt évi szeptember 13-án hirtelen elhunyt társunk, Volf György képét emlékülben felidézzem, önkéntelenül ajkamra tolulnak a fiatal római szónok szavai: Credo ego vos mirari, quid sit, quod cum tot summi oratores hominesque nobilissimi sedeant, ego potissimum surrexerim, qui neque aetate neque ingenio neque auctoritate sim cum his, qui sedeant, comparandus. Joggal kérdezik: mi az oka annak, hogy mikor annyi kiváló szónok és előkelő pedagógus ül itt közöttünk, épp én állok ide megemlékezni társaságunk egyik legrégebb és legtekintélyesebb tagjáról, én, ki sem korra, sem tekintélyre, sem a szó erejére nézve nem versenyezhetek azokkal, kik körülöttem ülnek.

E kérdésre, melyet elsősorban magam vettem fel magamban, midőn igen tisztelt elnökünk e feladattal megbizott, csak egy feleletet tudok. Csak egy körülményben kereshetek jogcimet arra, hogy e társaságban, melyben mindenki egyformán tisztelte Volf Györgyöt, a tudóst, és szerette Volf Györgyöt, az embert, én mondjak róla emlékbeszédet. Én nemcsak lelkes tisztelője voltam Volf György mély tudományának, nemcsak szerető hive tiszta emberségének, mint Önök mindnyájan, én Volf Györgynek tanítványa is voltam, nemcsak a szó azon értelmében, melyben minden művelt magyar ember volt a tanítványa, hanem a szó szoros értelmében is, mint akinek oldalán, vezetése mellett olthattam először fogékony gyermeklelkembe nagy költők gondolatait.

És így a tudós iránt való mély tisztelethez, az ember iránt érzett hű szeretethez fűződik lelkemben a tanítvány mestere iránti hálás ragaszkodásának érzelme.

Talán sikerül ez érzésektől vezetett tollamnak oly képet rajzolni váratlanul elveszett társunkról és mindenekelőtt sokágú tevékenységének pedagógiai jelentőségéről, mely, ha nem méltó is az ő nagy érdemeihez, mégis megérteti még a távolabb álló előtt is a nagy fájdalmat, melyet elvesztése mindnyájunknak okozott.

Volf Györgynek nemcsak tudományos, irodalmi és gyakorlati tevékenysége gazdag oly eredményekben, melyek mély nyomokat hagynak közműveltségünk folyásában és sok oldalról lekötik a nemzeti életünket szemlélő pedagógus figyelmét: maga Volf Györgynek élete, maga Volf Györgynek egyénisége egy nagy alapvető peda-



gógiai tanulságot bizonyító tény. Volf György szellemi egyénisége, amint előttünk megjelenik, hatalmas documentuma azon igazságnak, mely minden pedagógiai tudománynak alapja és kiindulópontja, hogy a nevelés hatalmas erő, hatalmasabb, győzedelmesebb minden egyéb erőnél, mely az ember egyéniségét formálja, hatalmasabb mindenekelőtt ama titokzatos természeti erőnél, melyet korunk gondolkodása annyira szeret előtérbe tolni, erősebb a faj, az öröklés titokzatos tényezőinél. Hogy nevelés nemcsak – mint Goethét tolmácsoló Aranyunk mondja – pótolhat fajt, hanem nevelés leküzdhet, nevelés legyőzhet, nevelés egy magasabb potentia szolgálatába helyezheti a fajt: arra tudományosságunk, műveltségünk újabb történetében nem tudok fényesebb példát, mint Volf Györgyöt.

Az 1843-ban Törökbálinton német nemzetiségű földmivesek gyermeke gyanánt született Volf György, kinek faja német, neve német, anyanyelve német, első környezete német – későbbi élete nevelői tényezői folytán nemcsak lelke egész hevületével magyarul érző, nemcsak Brassaink tanúsága szerint páratlan tisztasággal magyarul író emberré lett: hanem lett a magyar nyelv tisztaságának egyik legerősebb fegyverű védője, a magyar műveltség legelrejtettebb, az idők mohától majdnem egészen elfedett nyomainak legbuzgóbb kutatója, a magyarság e földön uralkodásra jogosultsága történelmi bizonyítékainak legbuzgóbb, legmeggyőződöttebb gyűjtője.

Idegen volt a faj, és a nevelésadta impulzusok annak a bebizonyítását tették élete egyik feladatává, hogy a legrégebb, legősibb, e föld bírására egyedül jogosult faj a magyar. Idegen volt anyanyelve, és élete munkájának legjavát a magyar nyelv tudományának szentelte. Idegenek voltak műveltségének kezdetei, és a magyar műveltség kezdeteinek felderítése tetőzte be munkásságát. Milyen kicsinynek mutatkozik e fényes példa világítása mellett a faj, az öröklés, az első öntudatlan hatalmak benyomása azon erőkhöz képest, melyek az igazi nevelő erők a szellem tudatos alakulásában!

S mik voltak az erők Volf György szellemének formálásában? Kettős erő volt ez. Kettős erő, mely alapjában egy. Az iskola volt az egyik, látszólag kisebb méretű erő, a nemzeti közműveltség hatalmas szárnycsapásaival a másik erő. Történelmi közösség mélységes közérzúlete az egységes erő, melyből mind a kettő fakad. A történelmi közösség nagyerejű érzúlete századunk szellemi életének leghatalmasabb terméke. Ez érzúlet, mely egyedül és egymaga képes volt századunkban egyéforrasztani jobbágyot és főurat, magyarfajút és német anyanyelvűt, katolikust és protestánst, mely egyedül tudott rendekből, nemzetiségekből, felekezetekből egy közösséget teremteni: a nemzet közösségét és egységét. Ez érzúlet ragadta meg és töltötte be a törökbálinti német földmivesgyermek lelkét, és avatta őt a magyar nyelv, a magyar iskola, a magyar közműveltség erőskezü, mélylelkű bajnokává.

Magyar nyelv, magyar iskola és magyar közműveltség iránt való érdeklődés csodálatos harmóniává egyesültek Volf György lelkében. A nyelvben sohasem lát mást, mint a történelileg fejlődött műveltség egyik elemét, mely csakis így, mint a műveltség letéteményese, történelmi tanúja és kísézője, nem pedig mint valamely saját

tos természetproduktum hívja ki a tudós érdeklődését. Az ortológia, de még inkább az ortográfia terén elfoglalt álláspontja mindig a nyelv és közműveltség kapcsolatának történeti felfogásán alapszik. E felfogás edzi radikalizmusát a Magyar Nyelvőrbe irt ortológus cikkeiben, melyek közül a legelső magának a Magyar Nyelvőr címének németessége ellen fordul. De e felfogás biztosítja konservatívizmusát a magyar helyesírás kérdésében, és erre vonatkozó egyik klasszikus értekezésében mondja, hogy „a helyesírás is nemzeti köz-kincs” és ránézve is „alá kell rendelni egyesek önkényét a történeti fejlődésben nyilvánuló közakaratnak”.

A magyar közműveltség eszméje hat Volfban mindenkoron, akkor is, midőn a magyar iskola érdekében dolgozik. Az iskolának mint a nemzeti közműveltséget nemzedékről-nemzedékre átadó intézménynek jelentőségét kevesen értették meg nálunk annyira, mint Volf György. Hogy az iskolának mint ilyen intézménynek külön sajátos hivatása, külön kötelességei és külön jogai is vannak, minden egyéb nevelő tényezővel, mindenekelőtt a családdal szemben is: e fontos elvet kevesen hirdették és gyakorolták oly erővel és következetességgel, mint ő. Hirdette ő ez elvet mindjárt legelső pedagógiai értekezésében, a Magyar Tanügy és Tanáregyesületi Közlöny 1872-i évfolyamaiban „az ifjúsági véderő” intézménye ellen közölt cikkeiben és ez elv tükröződik vissza minden későbbi pedagógiai dolgozatában.

E dolgozatokat egytől-egyig a magyar nemzeti műveltség erős hangsúlyozása jellemzi és erős logikájával még a német nyelv kötelező iskolai oktatásában is a germánizálás hathatós ellenszerét bírja kimutatni. E pedagógiai dolgozatok egyúttal a legvilágosabban mutatják, mennyire tudta Volf a nyelv alaki oldalával való mélyreható foglalkozása mellett is megóvni túlnyomó érdeklődését a nyelvi termékek tartalmi becse iránt. Mintha Volf Györgyöt, a Szarvas Gábor Magyar Nyelvőrének elejétől fogva fegyvertársát, kiegészítette volna Volf György, a Heinrich Gusztáv és Kármán Mór Magyar Tanügyének szintén kezdettől fogva hűséges segítője, majd a Tanáregyesületi Közlöny szerkesztője, kiegészítette volna benne a nemzeti lélek orgánumának ápolóját a nemzeti lélek tartalmának gondozója.

S nem is késhetett sokáig az egy forrásból eredt kettős munkásság egyesülése egy széles és mindamelllett mély mederben. A grammatikus és a pedagógus kellett hogy egyesüljön a magyar kultúrhistorikusban. S mindedig senki sem tudta nálunk nyelvtudományát oly sikerrel a nemzeti műveltség történetének szolgálatába szegődtetni, mint Volf György. Nyelvemlékeink, azaz irodalmi, azaz műveltségi emlékeink tárának legtöbb kötete megannyi dicső emléke Volf György érdemeinek régi műveltségünk története körül. S mintha ebben az érdemében is erős pedagógiai ösztön nyilvánulna, a szó azon értelmében, mely szerint a pedagógus az ősök műveltsége örökbecsű elemeinek átadója az utókorra. Őseink műveltsége a maga gyermekkorában, mondhatni ábécés korában, vonzotta kutató elméjét a legerősebben. Kitől tanult a magyar nép írni-olvasni és kitől tanulta először az Isten ígését: e kérdésekre Volf

György adta meg a legmegbízhatóbb feleletet. Őt, a nemzet jelenkori buzgó pedagógusát, ki az iskola katedrájáról is tanította Magyarország legújabb nemzedékét, mint tudóst a nemzet legrégebb, legelső pedagógusai értékelték. S hogy a magyar nemzet a szép országra, mely felé évezredek óta irányul az emberiség mignoni vágya, tanítói iránt érzett hálával is tekinthet: arra Volf György tanította, mint ahogy tőle tanulta hálával emlegetni annak a jámbor apácának nevét, kinek kezeirása fenntartotta számunkra középkori irodalmunk annyi becses emlékét, közöttük a gazdag tartalmú Margit-legendát.

De sohasem nyert a hála, a nemzet első tanítóit kutató epigon hálája szebb jutalmat, mint aminő Volf Györgyöt érte. Addig kutatva műveltségünk régi gyarapítóit, mindjobban visszamenve a legelső, legrejtettebb kútfőig, míg tisztán látta, mennyi és milyen volt az idegen gyarapodás és mennyi volt az ősi, eredeti birtok, melyet a nemzet magával hozott e földre. S mily nagy lehetett a tudós öröme, midőn kutatásai bebizonyították előtte, hogy e nemzetnek saját idehozott szellemi birtoka is igen jelentékeny volt, és hogy épp e birtokának jelentékenysége képesítette őt arra, hogy nyugoti tanítóitól annyit tanuljon, hogy ő, a kelet népe, a nyugat sarkkövévé és védőfalává válhasson. Hogy pedagógiai műnyelven beszéljek, Volf György tudományának utolsó terméke bebizonyította, hogy e nemzet azért tudott annyit tanulni, annyit appercipálni, mert már sok appercipáló képzetet hozott magával onnét hazulról ide nemzeti életének ezeréves iskolájába. Az incipiens nyelvkészletéből ki-puhatolni képzettartalmát – lehet-e pedagógusra csábitóbb feladat és lehet-e nagyobb szabású, mint mikor ez incipiens egy egész nemzet, melynek gyermekei vagyunk? Az a kis értekezés, mely e feladatot végezte, azzal a másikkal együtt, mely kimutatta, hogy a jelentékeny műveltséggel idejutott faj egyetlen jogos gazdája e földnek, a többi mind vendége: a legnemesebb koronái Volf György tudományos munkásságának, és oly ajándékok, melyeknél becsesebbet csak igen kevesen juttattak e nemzetnek új ezredévének beköszöntőjéül.

De Volf Györgynek nemcsak mint írónak és tudósak nagyok az érdemei közműveltségünk és iskolaügyünk körül. Az éleselméjű tudós, az erőstollú író, a körültekintő szerkesztő egyszersmind jeles tanár, lelkes tanárképző és hivatott igazgató is volt. Mint tanár végigment a középfokú iskolák összes nemein. Polgáriiskolán kezdte, reáliskolán folytatta, gimnáziumon fejezte be – mindenütt a magyar nyelv és irodalom iránt keltve mélyreható szeretetet és érdeklődést tanítványainak lelkében. A gyakorlati tanárképzés terén gyakorolt hatásáról tanúskodik középiskolai irodalomtanáraink jeles csoportjának tetemes része. S szóljak Volf Györgyről, az igazgatóról! Azt az iskolát igazgatta hét esztendőn át, melynek iruszon-ötéves hatását nemzeti közművelődésünk ügyére ünnepelte a múlt évben nemcsak volt tanítványainak és tanárainak lelkes serege, de ünnepelték mindazok, kik közműveltségünk ügye iránt igazán érdeklődnek. Nem illik hozzám, kit a szeretet és hála annyi kapcsa köt az intézethez, a m.-k. tanárképzőintézet gyakorló főgimnáziumához, hogy jelentőségéről bővebben szóljak. De annyit szabad és kell mon-

dánom ez alkalommal is, hogy ez intézetnek, mely a maga nemében az első és egyetlen széles e világon, éltetője, fenntartója mind e mai napig nem a külső körülmények kegye, hanem egyes-egyedül belső szelleme, lelke volt. S az ezen intézetben ható és alkotó léleknek, az igazság és műveltség lelkének, nem lehetett nemesebb kifejezője és vezető szerve, mint Volf György. Hiszen műveltség és igazság voltak az ő legjellemzőbb sajátosságai, műveltebb és igazságosabb ember önála kevés volt köztünk. A műveltségen és igazságon kívül még egy elemet vitt be igazgatói tevékenységébe, mely ezt még inkább nemesbítette és szépítette: a jóságot, gyengéd, finom, mély lelkének egész gazdag jóságát.

Jóság és gyengédség! A tudós, az író, a tanár, az igazgató képét akartam vázolni és oly vonásra jutottam, melynek semmi köze a tudományhoz, semmi köze magához a pedagógiához, mely általában emberi vonás. De e vonást nem mellőzhettem, midőn Volf Györgyről emlékeztem. Lényének, lényegének legbensőbb alkotó része, magva volt ez erkölcsi sajátosság.

S mintha itt vissza kellene térnem beszédem kiindulópontjához, visszatérnem hozzá és talán vissza is vonnom valamit abból, amit ott a pedagógus önérzetével kimondani bátor voltam. Mintha a külső nevelő erők, melyek az ember egyéniségét formálják, mégsem volnának az egyedüli hatalmas tényezők alakulásában. Mintha Volf György lelkének is lett volna egy birtoka, egy alapkincse, melyet nem a köz nevelő tényezőinek köszönt, mely az ő sajátos ősi birtoka, saját veleszületett magántulajdona lett volna, melyet magával hozott e világra önmagának és másoknak boldogítására. Lelke gyengédségét, humanitását – ezt nem a külső nevelőerők szerezték meg neki, ezt magával hozta abból a kis törökbálinti földmivész-házból, melyben első gyermekéveit élte. Aki e gyengédség tanúja volt, amint tanítványai, barátai és mindenekelőtt lelkétől lelekezett családja iránt nyilvánult: az megértette egész kifogyhatatlan tartalmát annak, mit jelent ez: jó ember, megértette, hogyan teljesíthető és hogyan teljesítendő a költő követelése: „Edel sei der Mensch, hilfreich und gut”.

De nemcsak a gyengédséget hozta ő magával bölcsője helyéről, onnét hozta lelkének egy másik fennkölt vonását, mélységes vallásosságát. E vallásosság inspirálta még a pedagógust is, és egyik legbecsesebb pedagógiai értekezése szól a vallásoktatásról; az oktatás köréből ez az egyetlen értekezése, mely nem nyelvi vagy irodalmi oktatásra vonatkozik.

S e vallásosságra mennyi szüksége volt gyengéd szívének! Vallásosságának, hitének köszönhetette csak az erőt a csapások elviselésére, melyeket a Gondviselés reá mért, legsebezhetőbb pontján, szerető apai szíven sújtva őt. Csak hite adhatta meg neki ez erőt, hite és azon nemes lények szeretete, kik mellette állottak, mindenekelőtt azé, ki életének és munkájának, még igazi tudós munkájának is fáradhatatlan társa: nemes hitvesé, és azé, ki szemefénye, büszkesége, természetes gyengédségének és a szép iránti érzékének örököse: finom szellemű leányáé.

A veleszületett gyengédségen, a korán magában szitt vallásos-

ságon kívül talán még egyebet is hozott lelke gyermekkora első színhelyéről. Onnét hozhatta vasszorgalmát és onnét hozhatta azt az egyenességet és szókimondást is, azt a hajthatatlanságot és kőkeményiséget, melyet a légyszívű, érzékeny kedélyű ember mutatott mindannyiszor, midőn erkölcsi vagy tudományos meggyőződéséről volt szó. Mekkora erő lakozott e férfiú lelkében, szavában és tollában, midőn a maga igazáról volt szó, azt senkisémet sejtette, aki őt csak mint jóságos nevelőt, barátot vagy családtyát ismerte. Ez erő, e hajthatatlanság bámulatraméltó módon bírta fokozni elméjének természetadta élességét, finomítani logikájának, dialektikájának fegyvereit. Szeme, szava és még inkább tolla szikrázott ilyenkor, a gyengéd, jóságos ember ekkor harcossá, kemény harcossá változott át.

De e harcokat is bearanyozta lelkének egy nemes vonása, mely csak ritkán hagyta cserben és amelyet talán szintén onnan hazulról hozott, a falu, a mező derűjéből: aranyos humora, Legélesebb tollharcainak közepette, mikor szikrákat hányva csattogtak szelleme fegyverei, kipattant, bizonyára mosolyt csalva legharagosabb ellenfelének ajkára is.

Tudománya, műveltsége, buzgósága, jósága, igazságai és humora – im mindezt elvesztettük néhány hónappal ezelőtt, azon a szomorú reggelen, midőn a halál hozzáért szívéhez, jóságos, mélyérzésű szívéhez és elvitte őt közülünk.

De vajjon elvesztettük-e igazán, elvesztettük-e egészen? Nem, nem veszítettük el. Lelke nemes vonásainak emléke él a mi hálás lelkünkben, vasszorgalmának és buzgalmának ragyogó példája még sokáig lesz vezetőnk, tudományos munkásságának eredményei pedig örök időkre nemzeti műveltségünk közkinccse. Valahányszor visszagondol majd e nemzet eleinek műveltségére, valahányszor visszatekint e nemzet léte első századai nyelvének és irodalmának emlékeikre, Volf Györgyre is kell gondolnia. S valahányszor mi tanítók és iskolamesterek tovább adjuk az utánunk jövő nemzedékeknek a régi műveltségünkről, az első magyar szókról, az első magyar imádságokról, legendákról, költeményekről, elmékedésekről való tudást: mindannyiszor meg kell emlékeznünk kódexeink kiadójáról, ősműveltségünk felkutatójáról, Volf Györgyről is.

S így amíg élni fog e nemzetben az igazi pedagógiai érdeklődés, azaz a nemzeti műveltség múltja, története iránt való érdeklődés, addig élni fog e nemzetben és élni fog mindenekelőtt e társágban Volf György emléke is.

## FINÁCZY ERNŐ ÉS A PEDAGÓGIAI TUDOMÁNY.

1920.

A tudós pedagógusban, amint eszménye a tudomány mai állása mellett kialakult, három elem egyesül. Megvan benne a szellemi élet hagyományait fürkésző filológus, a közléleknek intézményekben megvalósult követeléseit vizsgáló historikus és az erkölcsi értékű, nemzedékről-nemzedékre átadott szellemi javakat, valamint átadásuk módját kutató pedagógus. Az utóbbi magában foglalja az erkölcsi értékelésnek és a szellemi átvételnek principiumait kereső filozófust is.

A tudományos eruditio, a tudományos alkotás és tudományos oktatás magaslatán álló pedagógus mind a három elemet igyekszik ugyan magában kifejteni, de az emberi tehetség és az emberi élet végeessége mellett vagy az egyik, vagy a másik elem jut túlsúlyra tudós ingeniumában.

Fináczy Ernőről nyugodtan mondhatjuk, hogy tudománya magaslatain járó tudós, egyike amaz egyetemi professzorainknak, akik tudós és tanári kvalitásaik összességével bármely európai tudós közösségnek díszére válnának. S Fináczy Ernőben, mint a pedagógiai tudomány avatott fáklyahordozójában, csakugyan kellő harmóniával egyesül a fent jellemzett három alkotórész: a filológus, a historikus és a szorosabb értelemben vett pedagógus. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy tudós lénye egyenlő mértékben tartalmazza vagy tartalmazta mindig mind a három elemet.

Fináczy nem volna az a pregnáns tudós egyéniség, amelynek tiszteljük, ha az ő tudós mineműsége a szellemi vonásoknak szürke egyvelege volna kiváló, kitetsző alapszín nélkül. S nem volna meg benne az értelmi jellemességnek az az energiája, mely őt kitünteti, ha egész tudós habitusában ma is fel nem ismernők a magához hú tudós emberi lényének első étape-jait.

Fináczy mint filológus kezdte tudós pályáját és a filológus elem maradt mai napig tudós lénye complexusának legjelentősebb alkotórésze. Később hivatalos jellegű tanulmányutak és országos jelentőségű emlékünnepek a kultúrhistorikusnak multat és jelent rajzoló tollát nyomták a kezébe, és Fináczy a filológusnak alaperényeit hűségesen továbbbápoló kultúrhistorikussá fejlődött, s e fejlődés egyelőre a renaissancekori nevelés történetét tárgyaló kötetben érte el tetőpontját. A filológusnak meleg szeretete Hellas és Róma iránt, a historikusnak tisztelete a nemes hagyományok és

nevezetesen a nemzeti értékek iránt erősen színezik mindig Fináczynak magukban is becses pedagógiai elmélkedéseit is.

Még bizonyos egymásutánt vagy fokozatosságot is észlelhetünk arra az energiára nézve, mellyel az említett elemek helyet foglalnak Fináczynak tudós lényében. A filológus erényei, amint már első pedagógiatörténeti munkáiban (*A francia középiskolák múltja és jelene*, 1890. és *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*, 1896.) jelentkeztek, mindig megmaradnak, ezután mindinkább érvényesül a historikus látókörének szélessége is, mely első nagy monográfiáját (*A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában* I. 1899., II. 1902.) jellemezte, és utolsó munkáiban a pedagógus mélysége is egyre növekvő intenzitással vegyül Fináczy tudós tulajdonságainak nagyértékű complexusába. Fentemlített újabb könyve (*A renaissancekori nevelés története*, 1910.) teljes fejlettségükben mutatja mind e tulajdonságokat. Ennek a műnek a tárgya, a vázolt kor művelődéstartalma olyan, hogy a hellén és a római irodalom régi hívét megragadja és a congenialis tárgy teljes mértékben ösztönzi a speciális filológus erényeknek, az akribéiának, a tények iránt való áhítatos figyelemnek, az értelmezés és a reprodukció megbízhatóságának ragyogtatására. Az ismertetett mozgalomnak nagy világtörténeti jelentősége, szövevényes sokoldalúsága, egyetemessége és mélyremenő hatása kiváltják a szerzőből a közílék nagyszabású nyilvánulásai, a történeti perspektíva, a változások törvényszerűsége iránt való érzéket. S az egész felett lebeg a tulajdonképeni pedagógusnak a szelleme, aki a modern pedagógiának egésza fogalomhálózata és kérdéssora felett uralkodik, és aki a jelenkor pedagógiai értékelméletének és lélektudományának kutatóveszszőjével keresi a régi talajban a modern gondolatnak ércerét. Csak el kell olvasni Fináczynak ebben a könyvében egyik-másik összefoglaló szakaszt, és látni fogjuk, miként sorakozik Fináczy elméjében a modern pedagógiai fogalmak és problémák phalanxa, és így öreá is illik bizonyos variációval Goethe mondása: „War' nicht das Auge sonnenhaft, Die Sonne könn't es nie erblicken”; ha Fináczy elméjében nem volnának meg oly teljesen és tisztán a modern pedagógia kategóriái, nem látná és láttatni nem tudná a tőle elemzett írókban és szellemi áramlatokban azt a gazdagságot és azt a közeledést a modern eszmék és eszmények felé, melyet így ki tud bennük mutatni.

A szorosabb értelemben vett pedagógiai elmélkedésnek, illetőleg az elméleti pedagógiának mindinkább növekedő ereje, melyet Fináczy tudós lénye mutat, nemcsak nagy pedagógiatörténeti munkájának egymás után következő köteteiben (*Az ókori nevelés története*, 1906. – *A középkori nevelés története*, 1914. – *A renaissancekori nevelés története*, 1919.) nyilvánul, hanem abban a tényben is, hogy Fináczy az utolsó évek folyamán mindinkább megjelenik a nyilvánosság előtt, a Paedagogiai Társaságban, utána a Magyar raedagogiában vagy csak az utóbbiban, olyan közleményekkel, melyek a pedagógiai történetíró körén kívül esnek és a jelenkor elméleti áramlataiban és ellenáramlataiban eligazodást kereső kritikust (pl. *Újabb törekvések a didaktika terén*, 1908.), majd a gyakorlati pe-

dagógia és a pedagógiai elmélet terén határozottan állást foglaló és élesen körülírt formulákhoz jutott gondolkodót (pl. *Az iskola feladata az erkölcsi nevelésben*, 1919. – *Eszmények és valóságok*, 1919. – *A nevelés fogalmának elemzése*, 1917.) mutatják.

Fináczy az utolsó években valósággal sokoldalú pedagógiai íróvá fejlődik, és a pedagógiai tudomány nagy területének alig van oly része, melyről nem volna egyik-másik számottevő dolgozata. A már említettekén kívül a következők a legjelentősebbek közülök: *Az elméleti tanárképzésről*. M. P. 1905. – *Az érettségi vizsgálat*. M. P. 1911. – *Helvetius paedagogiája*. A Magyar Filozófiai Társaság Közleményei. 1911. – *A latin nyelv tanításáról*. M. P. 1912. – *Erziehung und Unterricht in ihrem Verhältnisse*. Mémoires sur l'éducation morale. La Haye, 1912. – *A középoktatás nemzetközi kérdései*. M. P. 1913. – *Az iskolai felügyeletről*. M. P. 1915. – *Az iskola és a háború*. M. P. 1915. – *Szakoktatásunk*. M. P. 1916. – *Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban*. M. P. 1918. – *Népoktatásunk alaptörvénye*. M. P. 1918. – *A középiskolák egységes jogosítása*. M. P. 1919.

Fináczy sokoldalúsága abban is nyilvánul, hogy dolgozatai kiterjednek az iskolaügy minden ágára, az egyetemi oktatásra, a középiskolákra, a polgári iskolákra, a népiskolákra, a szakoktatásra és nevezetesen néhány szemleszerű elnöki beszéde (pl. *Pedagógiai irodalmunk némely hiányairól*. M. P. 1903. – *Közoktatásügyi szemle*. M. P. 1914. – *Pedagógiai irodalmunk*. M. P. 1914. – *Tanügyi reformok*. M. P. 1917.) tanúskodik pedagógiai érdeklődésének sokoldalúságáról és körültekintésének széles voltáról.

Ha most azt kérdezzük, melyek a fővonások Fináczy Ernő pedagógiai felfogásában, mindenekelőtt szembetűnő az ő pedagógiai idealizmusa és optimizmusa. Ugyanaz a pedagógiai idealizmus és optimizmus ez, melyet a legnagyobb pedagógiai gondolkodóknál találunk, egy Herbartnál, egy Kármánnál, vagyis a magasra tűzött erkölcsi és művelődési eszményekbe vetett hit, az emberiség és a nemzet tökéletesedése iránt táplált remény és a megingathatatlan bizalom a nevelés erejében. Fináczy eszményei nem a csillogó fantázia szülöttjei, nem játékos elme produktumai, hanem a múlt hagyományaiban, a történeti valóságban, a nemzeti élet folytonosságában gyökerező eszmei alakulatok, melyekben nincs vakmerőség, nincs forradalom, de van mélység és van határozottság.

Fináczy, mint minden igazi filológus, mint minden mélyebb historikus és még inkább mint minden komoly pedagógus, konzervatív gondolkodó. Azonban csak konzervatív, de nem reakcionárius. Ezt a két fogalmat: „konzervatív” és „reakcionárius” így határozta meg nem régen egy szellemes német író (Oscar A. H. Schmitz: *Die Kunst der Politik*. Lord Beaconsfield. Zweite Auflage. München und Berlin. 1914. 448. 1.): „Konservativ ist jeder, der etwas bewahren will, das aus einem höheren, als dem reinen Nützlichkeitsinteresse bewahren wert ist”... „Reaktionär wird eine konservative Partei erst dann, wenn sie etwas bewahren will, was nicht erhaltenswert ist, weil es Besseres gibt”. Vagyis konzervatív az, aki azt akarja fenntartani, ami magasabb szempontból, mint amilyen pusztán a hasz-



nosság szempontja, fenntartásra méltó, reakcionárius pedig az, aki még azt is fenn akarja tartani, amit, mert van nálánál jobb, fenntartani nem érdemes. Fináczy igazán csak azt akarja fenntartani, ami magasabb szempontból, mint a merő hasznosság szempontjából, fenntartásra méltó, – innét erednek egyebek között tiszteletreméltó, minden népszerűtlenségi veszedelemmel dacoló törekvései a klasszikus műveltségelemek megóvására középiskolai oktatásunkban – de ő korántsem kívánja fenntartani azt, aminél jobbat vél felismerni, mint ezt például újabban *A középiskolák egységes jogosítása* című dolgozata is mutatja.

Fináczy pedagógiai elmékedésének egyik további nagyon kiemelkedő vonása, mégpedig olyan, mely részben tudományosan megalapozott meggyőződéséből ered, de még inkább lelkében mélyen gyökerező érzelmi motívumokkal kapcsolatos: az ő gondolkodásának erősen nemzeti jellege. Benne van ez a vonás Fináczy egész pedagógiai tevékenységében, egész irodalmi munkásságában, nagy hévvel jelentkezik például *Az iskola és a háború* című kis dolgozatában, de talán sehol oly nemes, oly gyengéd, oly megható módon nem jut kifejezésre, mint ama nagyon szép megemlékezésben, melyet Arany Jánosnak szentelt. (M. P. 1917.)

Valaki felvethetné azt a kérdést is, hogy Fináczy mint pedagógus kinek a hatása alatt áll, kitől tanult legtöbbet, kit követ leginkább. Mikor fent pedagógiai idealizmusáról és optimizmusáról beszéltem, mintha – félig-meddig nem is tudatosan – már megjelöltem volna azokat a gondolkodókat, kiknek hatása talán leginkább meglátszik Fináczyon, csakhogy természetesen fordított rendben kellene őket most felsorolnom. Közvetlenül legtöbbet tanult – ezt mindig az őt jellemző hűséggel és háládatossággal ki is jelentette, így nagy melegséggel búcsúszavaiban és ünnepi megemlékezésében (M. P. 1915. és 1916.) – a magyar pedagógustól, Kármántól, általa és az ő útján közvetve legtöbbet hatott reá, mint még mindig a legtöbb mai pedagógusra, még azoknak egy részére is, kik rendszerét támadják vagy bírálják, Herbart, de ki tudnám mutatni nemcsak igen jelentős helyen való idézetből, hanem fontos elvi természetű tételéből, hogy a königsbergi bölcs is – elméket hódító nagy erejével – befolyással volt reá. De ha ezeket a hatásokat megállapítom, korántsem teszem ezt azzal a gondolattal, mintha Fináczy bármiben is oly tanítvány volna, aki képes iurare in verba magistri. Nem. Fináczy mint tudós elme is sokkal erősebb egyéniség és mindenekelőtt sokkal lelkiismeretesebb, sokkal többoldalú eruditióra törekvő és minden jelentős gondolat iránt sokkal fogékonyabb tudós, mintsem egy rendszernek vagy egy gondolkodónak mereven egyoldalú követője lehetne. S ha valamelyik nagy ember gondolatépülete előtt tisztelettel meghajlik is az igazságot szerető és elismerő lelke és távol marad minden nyegle eredetieskedéstől, mégsem áll soha valamely „iskola” kényszerítő és megmerevítő glédájába, amint azt például a Zilleren és másokon gyakorolt éles kritikája mutatja *Újabb törekvések a didaktika terén* című értekezésében.

Az egyoldalúságtól és merevségtől megóvja Fináczyt nagy-

szabású pedagógiai történetíró volta is, mely elméjének mindig újból más-más korral való foglalkozása folytán bizonyos frisseséget ad. Mint pedagógiai történetíró és történetkutató többnyire egészen a maga útján jár. Nevezetesen a nemzeti közoktatás történetének terén eredeti kutató és nem egy többé-kevésbé jelentékeny részletre nézve valóságos felfedező. A Mária Terézia korabeli nevelésügyre, mindenekelőtt a Ratio Educationis keletkezésére vonatkozó kutatásai, illetőleg ezeknek eredményei mindig fontos mozzanatai lesznek a magyar kultúrtörténetírásnak. Nagy szorgalom a források felkutatásában, gondosság a tények mérlegelésében és lelkiismeretesség a következtetésben jellemzik őt mint historikust az anyag összehordására nézve, áttekinthetőség és tagoltság a feldolgozott anyag szerkesztésére, világosság és művészi lendület az előadásra nézve.

Ha Fináczynek pedagógiai munkásságát a maga egészében áttekintjük, szemünkbe ötlük egy vonás, mely minden gazdagság, minden sokoldalúság, minden fogékonyság és minden frissesség mellett – e tulajdonságok éppen ismételten említett egyik legújabb könyvében, *A renaissancekori nevelés történeté*-ben jelentkeznek oly örvendetes módon – megvan Fináczy szellemének természetében és látszólag, de csak látszólag, ellenkezik az imént felsorolt tulajdonságokkal. E vonás Fináczy következetessége és hűsége önmagához, vagyis meggyőződésének erős volta. Bizonyos alapvető meggyőződésein Fináczy egész irodalmi és egyéb pedagógiai munkásságában szilárdul áll és azokra nézve magát soha meg nem tagadta. A nevelésnek erkölcsi céljairól általában, az oktatás nemzeti jellegének feltétlenül szükséges voltáról, a klasszikus műveltségnek közművelődésünkben és középiskolai oktatásunkban való nagy jelentőségéről mindig, pályájának kezdete óta mai napig ugyanazt vallotta Fináczy és ezekre vonatkozó meggyőződéseiből soha semmi koráramlat, semmi divat kedvéért nem engedett. De ha valamely részletkérdésre nézve az idők és a gyakorlati követelmények egykori véleményének megváltoztatására bírták, ezt mindig férfias nyíltsággal megvallotta, így például csak nem régen *A középiskolák egységes jogosításáról* tartott előadásában teljes őszinteséggel kijelentette, hogy a klasszikus műveltség iránt való minden tisztelete mellett nem tartja fenn többé azt a régebbi véleményét, hogy a latin nyelv tanulása nélkül senki az egyetemre ne mehessen.

Ha az előbbieken azt mondtam, hogy Fináczy az erős meggyőződés embere, ezt ki kell egészítenem azzal is, hogy saját meggyőződésének erős volta mellett őt mindig nagy tárgyilagosság jellemzi másoknak az övétől eltérő véleményével szemben. Nem egy dolgozata tanúskodik erről a tulajdonságáról, de talán egyben sem nyilatkozik ez olyan szembetűnő módon, akkora nobilitással, sőt egyenesen nagylelkűséggel, mint a múlt év végén a proletárdiktatúra közoktatásügyi tevékenységéről tartott előadásában (*Négy hónap a magyar közoktatás történetéből*). Saját egyéni sérelmein érzett jogos méltatlankodása, az erkölcsös embernek felháborodása, a hazafinak haragja – akármennyire rezeg is irásában és előhívja tollának egy tulajdonságát, mely különben ritkán jut nála felszínre,

t. i. a sarkasmust – őt túlzóvá és igazságtalanná nem teszi és mondhatni, Fináczy valósággal erőlködik azon, hogy igazságos legyen és kihámozza a kevésre becsülhető ellenfél törekvéseiből is azt a kevés jót, ami bennük található.

Az objektivitásnak ez a neme, a kimélet az ellenfél és az ellenség iránt is, kapcsolatos Fináczynek oly tulajdonságával, melyet tudományos működés jellemzése alkalmával nem szoktak felhozni, de amely pedagógusban, vagyis olyan férfiúban, akinek elméleti meggyőződései gyakorlati tevékenységnek, szóval és tettel való cselekvésnek szabályozására vannak hivatva, a tudás mélysége, az elme élessége, a búvárkodás lelkiismeretessége mellett is számottevő tényező, és ez: Fináczynek meleg, jó szive. Nem azok közé a jó szívek közé tartozik a Fináczy jó szive, melyeket gazdáik folyton ajkukon hordoznak, hanem azok közé, melyek mélyen és elrejtve melegítik az agy munkáját, szépitik az akarat és szorgalom termékeit. Fináczy írásainak mélyén ott van az a hatalom, amely ha „nincs az emberben, olyá lesz, mint a zengő érc és a pengő cimbalom” és „ha minden titkokat és minden bölcseséget tudna is..., ha az nincs benne, akkor semmi”: ott van a szeretet. A szeretet felebarátai, nemzete, az emberiség iránt, de mindenekelőtt az a szeretet, mely a leendő emberek formálásán fárado munkásra, a pedagógusra nézve a legjelentősebb: a szeretet a gyermek iránt. Ott rezeg ez a szeretet (egy másfajta érzellemel, a természetszeretettel párosulva) abban a finomszövésű elmefuttatásban, melyet Fináczy az Alexander-Emlékkönyvbe írt *Naturalizmus* címmel (1910), de legmelegebben, legmeghatóbban kiárad ez az érzés abból a párját ritkító szép írásból, melyet a 5eöthy-Emlékkönyvben Charles Dickensnek szentel (1908). Fináczynek összes pedagógiai megnyilatkozásai közül ez talán a legszubjektivebb írása és amit itt e szubjektivitásból látunk, aзи egy ragyogó lelki kincs. A nagy angol gyermekbarát, kinek egyes regényei valóságos nagy tettek voltak hazája nevelésügyének terén, alig található volna ebben a tekintetben congenialisabb, rokonibb lelkű olvasóra és értelmezőre, mint amilyennek a maga kis leányát aposztrofáló magyar tudós bizonyul ebben a nagynevű barátja tiszteletére közölt írásában, maga Fináczy pedig keveset írt szebbet, forma tekintetében is tökéletesebbet, mint e kis esszayt a *David Copperfield* édesszavú szerzőjéről és munkáiról.

S midőn Fináczynek mint tudósnek jellemző vonásait keresve az intellektus és az erkölcsi akarat területéről önként, a tények kényszerre folytán átléptünk az érzelmek birodalmába, megilletődve meg kell állanunk Fináczy lényének, mégpedig határozottan tudós, pedagógus lényének még egy érzelmi vonása előtt, mely a szeretetnél is szemérmesebben húzódik meg e gazdag és nemes természet mélyén és néha, nagy ritkán csillog elő szelid, ünnepnap fénnyel. Ez a vonás, mely nélkül Fináczy nem volna az, aki, és nem volna az, ami: a vallásosság, az ő tiszta, mély vallásossága. Előtűnik ez a vonása, melynek Fináczy világnézetének teljességét, egész szellemi lényének harmóniáját köszöni, valahányszor a vallásoktatásról beszél, de talán legszebben ragyog abban a confessioszerű elő-

adásában, melyet már fent említettem, az *Eszmények és valóságok* címűben.

S e vonás kiemelésével be is fejezzük szemlénket e gazdag tudós egyéniség felett. A tudós intellektus nagyértékű vonásain felül, velük harmonikus egésszé egybeforrva, találtuk a tudós erkölcsiség és az érzelmi motívumok nagyjelentőségű elemeit is, melyeket nem mellőzhetünk– Bizonyítják ezek, hogy amit valaha a filozófusokról mondtak: *pectus facit philosophum*, és amit a teológusok is szerettek magukra alkalmazni, az teljesen alkalmazható a pedagógusra is, mégpedig nemcsak a pedagógiai gyakorlatnak, hanem a pedagógiai elméletnek, a pedagógiai tudománynak emberére is: *pectus facit paedagogum*. A kebel, a szív, a lélek a maga egészében és nemcsak az értelem, az elme, az ész teszi a pedagógust, az igazi, a komoly, a maradandó hatású pedagógust.

S ennek az egész léleknek, az ész, érzelem és akarat harmonikus összességének kell betudnunk, hogy Fináczy Ernőben látja ma a magyar pedagógiai tudománynak minden munkása a magyar tudományos élet ez ágának representative man-jét, benne tiszteljük mindannyian a magyar pedagógiai tudomány első, vezető emberét, és hogy miként néhai mestere, Pónori Thewrewk Emil volt hosszú ideig nálunk a princeps philologorum, úgy ezidőszerint kétségkívül Fináczy Ernő Magyarországon a princeps paedagogorum.

## BEÖTHY ZSOLT EMLÉKEZETE.

Beöthy Zsolt emlékezetét nem azért idézzük fel most, néhány évvel azután, hogy elment tőlünk, mert képe e nélkül talán elhalványodnék lelkünkben. Sokkal mélyebben van e kép elménkbe vésve, sokkal hatékonyabban él még egész bűvös személyisége, szeme, szava, szíve mindnyájunk lelkében, kik hozzá közel állottunk mint tanítványai, társai vagy barátai, mintsem emléke ilyen felidezésre szorulna.

De fel akarjuk újítani emlékét, mert nekünk, a mi lelkünknek kell e felújítás. Most, hogy az ő szíve nem dobog már közöttünk minden jóért, az ő szeme nem villan előttünk minden szépre, az ő szava nem hirdeti nekünk többé a tőle meglátott igazságokat, fel akarjuk idézni azt, amivel életében köztünk hatott, hogy újból, mint annyiszor ennekelőtte, gazdagodjunk belőle, emelkedjünk vele, erősödjünk általa, mert hiszen ma, nemzeti létünk e zord napjaiban, oly nagyon szegényeknek, alacsony sorban levőknek, gyengéknek éreznők magunkat, ha nem volna multunk, szellemi kincseivel, érzelmi emelkedettségével, a cselekvés erejével.

Múltunk e nagy szellemi kincsei közé tartozik immár Beöthy Zsolt munkássága is. Sokféle ragyog e kincs, a nemzeti művelődés különféle területeit árasztja el fényével, és az elemzés prizmája sok színre tudná bontani e fényt, mely összetételében oly gazdag és hatásában mégis oly egységes. De mi, a nemzeti nevelésügy munkásai, most itt, az emlékezés meghitt perceiben, nem akarhatjuk az elemzés e munkáját végezni, nem is akarhatunk Beöthy Zsolt szellemének teljes szinképében gyönyörködni, nem is az egész sugárkéve hatásának magunkat átengedni. A kivételes tüneménynek csak *egy* oldalához akarunk közeledni kegyeletes szemlélődéssel, a sok sugárból csak egyet kiválasztani és annak világosságát, annak melegét újból átérezni lelkünkben.

Hadd emlékezzünk meg itt most csak arról, amit Beöthy Zsolt nekünk, magyar pedagógusoknak jelent, amivel életében hozzánk tartozott, amit munkásságából nekünk szentelt, amivel elmélkedéseiben nekünk utat mutatott és mint örökértékű szerzeményt – *κρίμα εἰς δὲλ* – nekünk hagyott. Egyéniségének ez az egy sugara is milyen hatalmas, működésének ez az egy oldala is milyen termékeny!

Mindenekelőtt azt akarjuk említeni, hogy a Magyar Paedago-

\* Emlékbeszéd a Magyar Paedagogiai Társaság 1923. december 154 ülésén.

giai Társaságnak kezdettől fogva rendes tagja és éveken át tiszteleti tagja volt. Nem sokszor jelent meg a Paedagogiai Társaságban, de amidőn tizenhat évvel ezelőtt a halál egyik kiváló tagtársunkat, a feledhetetlen Sebestyén Gyulát kiragadta sorainkból, Beöthy Zsolt odaült a Paedagogiai Társaság felolvasóasztalához, hogy megemlékezzék ifjúkori barátjáról és hűséges munkatársáról, és finom ecsetvonásokkal megörökítette a történettudás e mesterének képét. Midőn ekkor Sebestyén Gyuláról megállapította, hogy valamennyi tanítványa azonnal érezte, milyen mértékben egyesül benne minden tanítás sikerének mind a három föltétele, hogy *tudja*, hogy *hiszi*, hogy *szereti*, *amit tanít*, egyszersmind lapidáris módon megszerkesztette a tanítói hivatás törvénykönyvét.

Megszerkesztette vele törvénykönyvét annak a hivatásnak, melyet ő maga nem a gyermekember hitével, *nem* az ifjú fellengős rajongásával, hanem az érett férfi céltudatos önismeretével 34 éves korában választott a maga részére, otthagya egy fényesnek ígérkező jogáspályát, hogy beálljon iskolamesternek, beálljon pedagógusnak. Igaz, hogy ellentétben a sok évszázados mondással, mellyel nagy tanárköltők is egy tanári jubileumra irt versét megnyitja, Beöthy Zsolt azt tartotta a pedagógus sorsáról: „quem dii amavere, paedagogum fecere”, „akit az istenek szeretnek, azt pedagógussá teszik”. Ha egyebet nem hagyott volna számunkra, mint a régi, komor szállóigének ez optimisztikus változatát, biztatásul, serkentésül, vizsgáztalásul pelikáni hivatásunk minden küzdelmében és keserűségében, akkor is megérdemelné hálánkat.

De mennyivel több az, mint egy csillogó ötlet vagy szárnyas szó, amit számunkra hagyott!

Sokágú gyakorlati munkásságát a tanügy terén nem kívánom részletezni, hiszen ennek képe tisztán él mindenki előtt, aki ismeri közművelődésünk utolsó negyven évének történetét. Nem akarom részletezni példaadó, nagyhivatású munkásságát reáliskolában, leánygimnáziumban és mindenekelőtt az egyetemi katedrán, nem vezető szerepét, melyet mint a tanárképző-intézet igazgatója, majd tanácstagja, a tanárvizsgáló bizottság tagja és elnöke, a közoktatási tanács ügyvezető alelnöke és előadó tanácsosa, mint nagyjelentőségű tantervi munkálatok részese és irányítója és sok egyéb minőségben betöltött. Még azt a nagyhatású tevékenységet sem kívánom közelebbről jellemezni, melyet mint az Országos Középiskolai Tanár egyesület elnöke sok éven át kifejtett. Ezek egyébként is már különféle alkalommal illetékes helyről kellő méltatásban részesültek.

Szépirodalmi műveinek számos pedagógiai vonatkozásával sem óhajtok behatóbban foglalkozni, bár igen csábító feladat volna. Csak említeni akarom jellemző adalékul, hogy Beöthy Zsolt tudtommal az első vagy talán az egyetlen magyar író, ki regényben a pedagógiának egy professzorát szerepelteti. *Kálozdi Bélájában*, novellisztikus munkásságának e legnagyobbszabású termékében egyik női főalakjának atyja. Hajós Gábor, a neveléstudomány professzora, kinek könyvtárában ott vannak a régi magyar pedagógusok, Vályi András, Benedek Mihály stb. munkái mellett Comenius, Locke, Francke és Pestalozzi művei, és aki mindig meg tudta őrizni „elke csöndes

nyugalmát, melybe csakis olyankor esett egy-egy keserű csepp, ha meghallotta, hogy valaki itt vagy ott, némán vagy hangosan, komolyan vagy tréfálkozva úgy vélekedik a pedagógiáról, miszerint az voltaképen nem is tudomány.” A regény eseményeinek egyik főhelye a dunaszögi kollégium és ez szerepel még Beöthy Zsolt egy-két más elbeszélésében is, jeléül annak, hogy még költői fantáziáját is sokat foglalkoztatta az iskola.

Beöthy Zsoltnak azt a néhány a szó szorosabb értelmében vett pedagógiai tanulmányát sem fogom bővebben ismertetni, mint amilyen *Az egyetemi tanárképzéshez* című értekezése, *A művészeti képzés a középiskolában* c. előadása vagy a *Tanító és költő* c. kis dolgozata. Elegendőnek tartom, ha csak röviden rámutatok tartalmukra. A tanárképzés kérdésében ma sem tudunk jobb megoldást, mint amelyet ő ajánl, hogy t. i. a szigorúan tudományos képzést, melyet a bölcsészeti fakultás nyújt előadásokban és szemináriumokban, egyesíteni kell a tanárképzőintézetnek oly berendezésével, mely szerint benne az iskola szempontjából szükséges tanulmányok egész anyaga ismertetendő összefüggő és befejezett kurzusokban, didaktikai irányban és utasításokkal. A középiskolai művészeti képzésről szóló milenniumi előadásában azt kívánja, hogy a klasszikus és a modern irodalmi tanításban, valamint a történelmi és földrajzi oktatásban mindig tekintetű legyenek a művészeti mozzanatokra, és különösen a magyar irodalom és a magyar történelem tanára ismertesse meg a magyar művészet fejlődésének legkiválóbb emlékeit és alkotásait. Ami pedig a *Tanító és költő* c. dolgozatot illeti, az különösen az eszmény jelentőségét a tanító és a költő munkája szempontjából fejtegeti: amint a költőt értékes és sikeres költői munkára csak eszményének testet és lelket áthevítő ereje képesíti, a tanítót sem más és másképp.

Nem foglalkozom ezekkel behatóbban és több más pedagógiai természetű megjegyzést is mellőzök, mely írásainak különféle helyein szétszórva található, mert akármilyen érdekesek és tanulságosak is ezek, nem ezekben látom elsősorban Beöthy Zsolt pedagógiai jelentőségét. Nem ezekben rejlik számunkra az ő szellemi egyéniségének tulajdonképi ereje, nem ezek azok, amikért Beöthy Zsoltot a magyar pedagógusok is a gondolat oly mesterének kell, hogy tekintsék, akiben egész gondolkodásuk megtermékenyüléséért, törekvéseik mélyítéséért és eszményibbé tételéért kell fordulniok. Beöthy Zsolt jelentőségét néhány nagy vezetőgondolatban látom, mely vezetőgondolatok végigvonulnak egész munkásságán, szellemének összes nyilvánulásain, mindenekelőtt irodalomtörténeti munkáin, és amelyeknek mélyen bevésődő formulázását számos jelentésében, beszédjében és essayjében találjuk.

*Ilyen gondolatot különösen hármát látok Beöthy Zsolt gondolatvilágában uralkodó eszmének* és e három eszmében, abban a speciális alakjukban, amelyben nála megjelennek, látom én nagy, örök jelentőségét a magyar pedagógia szempontjából.

E három eszme: először is a *magyar nemzeti létek* eszméje, másodsor a magyar *szellemi élet folytonosságának* eszméje és harmadszor a magyar *hazafiság* és magyar *műveltség egységének* esz-

méje. E három eszme kapcsolatos egymással és összefolyik egy magasabb egységben, de mégis mindegyiknek megvan a maga sajátos tartalma, mely külön elemzést követel.

Beöthy Zsolt *eszméje a magyar nemzeti lélekről* valóságos kánonul, valóságos zsinórmértékül szolgál neki a magyar szellem minden termékének értékelésében. Ami megegyezik, ami egybehangzik itt a magyar lélekkel ebben a szellemi életben, az értékes, az elfogadandó; ami ellenkezik vele vagy összhangját zavarja, az értéktelen, az távoltartandó.

Mi is ez a magyar nemzeti lélek? A szellemi vonásoknak összessége ez, mely a magyarság, a magyar nemzet egész szellemi életében: nyelvében, irodalmában, művészetében, jogában, állami szervezetében nyilvánul és azt más nemzetek nyelvétől, irodalmától, művészetétől, jogától, állami szervezetétől élesen megkülönbözteti. Ennek a nemzeti léleknek eredeti állaga a magyar faj ősi szellemi alkata. Magával hozta ezt a magyar nép, midőn idejött ebbe az országba, magával hozta onnét a volgamelléki pusztáról, ahonnét elindult történelmi útjára. Magával hozta onnét a lelki tulajdonságoknak oly komplexusát, mely mint uralkodó tényező azóta is megmaradt lelki vonásainak szövedékében. Hozzá tartozott a lelki vonások e szövedékéhez az, hogy e lélek hordozója, a nemzet, szívesen befogad körébe különféle idegen fajt, a németet, a szlávot és más is, de ez a felvétel nem rontja meg az eredeti nemzeti lélek épségét, nem ronthatja meg, mert a nemzeti lélek sajátos önfenntartási ösztöne mindig őrökdi az eredeti nemzeti vonások konzerválásán. A nemzeti lélek testi hordozója, az eredeti faj, idővel megváltozhatott, sőt e faj lelkének, a nemzeti léleknek, hódító ereje az idegeneket bűvösen vonzza a maga körébe, de a fajok e konglomerátumát, melyből a magyarság idővel összetevődik, eggyé, magyarrá forrasztja a nemzeti lélek ereje. A nemzeti lélek vonzóereje gondoskodik így új elemekről a nemzeti lélek számára, de ezeket az új elemeket áthasonítja, magához idomítja, magyarokká teszi ugyancsak a nemzeti léleknek ősi, faji ereje.

*S e nemzeti lélek hordozója, birtokosa, teste a magyar nemzet.* Aki a maga egyéni lelkével a nemzeti lélek részesévé lesz, a nemzeti lélek gondolatainak, örömének, bűjának, törekvéseinek, műveltségének, munkájának részesévé, az a magyar nemzethez tartozik, függetlenül minden faji, minden felekezeti, minden társadalmi jellegtől.

A magyar nemzeti lélek e hódító erejéről beszél nekünk Beöthy Zsolt *Jókai Mórról* mondott emlékbeszédében, midőn *Az új földesúrvél* szól. „Jókai – úgymond – sohasem látott mélyebben nemzete lelkébe, mint ebben a könyvében. A magyar életnek és természetnek talán legemelőbb és legtermékenyebb igazsága: hódító ereje benne találta meg költői kinyilatkoztatását. Aminek annyi csodát köszönünk s talán a legnagyobbat, nemzetünk fennmaradását is: ő volt hivatva a költészet varázsába öltöztetni. A legrégibb, legtündöklőbb és legerősebb magyar igazságot: magyar lelkünk, életünk hódító hatalmát minden idegennel szemben, ki nyílt szemmel és nyílt szívvel közeledik felénk, s ebben a hatalomban vonzóerejét, erkölcsét, igazságát.”



Hogy a nemzet faji összetételének minden változása mellett a lélek eredeti faji összetevője tartja meg erejét a nemzeti lélek vonásainak közepette, ez az alapgondolata Beöthy Zsolt legnépszerűbb és sokban legjellemzőbb művének, *A magyar irodalom kis tükrének*, melynek mindenki előtt ismeretes volgamelléki lovasa ennek a gondolatnak szimbolikus megtestesítője. „Azzal a csodálatraméltó jelenséggel állunk szemben, – írja a Kis Tükörben – hogy míg alig van Európában nemzet, mely a legkülönfélébb népelemeknek oly erős és szinte szakadatlan vegyülését mutatná: alig van egyszerűs mind olyan is, mely mindennek ellenére az alapító faj lelki típusát oly hiven és félreismerhetetlenül megőrizte volna.”

*A nemzeti lélek ereje a nemzet ereje.* A nemzeti lélek egysége, a gondolatok, érzések és akarások egysége által lesz a nemzet egységessé és erőssé. Ott van a nemzeti lélek sugallata, azaz ott kell lennie az egyesnek minden cselekedetében és az összességnek minden eredményében. Ott van irodalmunkban, tudományunkban, művészetünkben, politikai intézményeinkben. E nemzeti lélek által lesz a sokféle ágazó érdekű egyén, nemzetiség, osztály és felekezet konglomerátuma nemzetté.

S ez a nemzeti lélek nem egy ősidők óta készen meglévő valami, ami önmagától nyugodtan megmarad és fennmarad, hanem olyasvalami, aminek létesüléseért, megújodásaért, fennmaradásaért folytonosan dolgozni kell. Dolgozik is a felépítésén, fenntartásán a szellemi élet minden tényezője: iskola, irodalom, művészet, politika. De vannak a nemzeti lélek e fenntartásának és vele meg általa a nemzet megteremtésének és újjáteremtésének nagy mesterei, kik a nemzeti lélek épségéről kivételes módon gondoskodnak, érte cselekednek és szenvednek. *Nemzettévőknek* nevezi Beöthy Zsolt e nagy, kivételes lelkeket az angol *kingmaker*, *király tévő* szó mintájára. Tisza Istvánban, a nagy nemzeti vértanúban látta a legújabb kor ilyen nemzettévő heroszát „Azoknak a nagy államférfiaknak sorában látjuk immár, – mondta róla 1919. október 31-én, meggyilkolásának első évfordulóján tartott feledhetetlen emlékbeszédében – kiket az angol *király tévő* szavának módján *nemzettévőinknek* nevezhetünk, mert népünket ők keltették új életre, ők tették újra nemzetté, ők fejtették ki nemzeti létét és ők biztosították jövőjét.”

Ezekben a nemzettévő nagyokban nyilatkozik a nemzeti lélek a leghatalmasabban. Ők a magyar erkölcs megteremtői. *S e magyar erkölcs* Beöthy Zsolt szerint *együttal a magyar erő és a magyar jövő*. Vannak korszakok, melyekben különféle gyengítő vagy züllesztő körülmények hatása alatt a magyar erkölcs megromlik; ugyanakkor meggyengül a nemzeti erő is, és kétségessé válik a nemzeti jövő s kezdődik egy szomorú harc a nemzeti létért. Akkor nincs más menekvés a nemzet részére, nincs más mód a nemzet újjáépítésére, mint hogy a nemzeti lélek magára eszmél, felkutatja a maga legsajátabb forrásait és saját belső megújodása által teremti upjá ilyen nemzettévő zenik vezetése mellett a nemzetet. *A nemzeti lélek e magára eszméleteinek nagy tényeiből áll a magyar nemzet története.*

A nemzeti léleknek e hűsége önmagához épséggel nem jelenti

az elzárkózást kívülről jövő szellemi áramlatok elől. Miként Beöthy Zsolt maga is egyesítette saját gazdag lelkében az európai műveltség legértékesebb elemeit, így látja ő a magyar nemzeti lélek egyik jellemző vonásának a fogékonyságot a nagy világeszmék iránt, csak-hogy azt követeli, hogy e fogékonyságot a nemzeti lélek a maga sajátosságával és sajátosságának tudatos érzésével ellensúlyozza. „E kettőre van szükségünk, – mondja egy helyen – érzetere szellemünk fogékonyságának, mely tüzet fog az egész emberiséget hevítő eszmék szikrájától, és érzetere másfelől szellemünk sajátos énjének, mely mindenha megőriz bennünket magunknak.”

Csak ha a nemzeti lélek megmarad önmagának, ha megtartja sajátosságát, erejét, lesz értékes alkotórészévé az emberiség szellemi életének. Itt bekapcsolódik Beöthy Zsolt gondolata Széchenyinek nagy gondolatába, hogy a magyar nemzetet fenn kell tartani és erősíteni az emberiség érdekében.

Így egyesíti magában a nemzeti lélek eszméje a nemzeti lét differenciáltságát egységgé forrasztó erőt az emberiség világáramlataival szemben eredetiségét és sajátosságát biztosító erővel, azaz így tartja fenn a nemzetet saját maga részére épnek és az emberiség részére értékesnek.

De mi biztosítja ezt a nemzeti lelket? Hogyan maradhat e lélek a korok, a világfelfogások sok áramlata mellett ép és eredeti, hogyan maradhat korokon, változásokon és viszontagságokon át magyar, hogy menekszik meg az évszázadok csapásain és csábításain keresztül az, amit Beöthy Zsolt *örök magyarnak* nevez! Itt lép fel Beöthy vezető eszméi közül a második eszme: *a szellemi folytonosság* eszméje.

Hogy megőrizzük a nemzeti lelket és sértetlenül átadjuk a jövőnek, szükséges, hogy minden nemzedék a maga szellemi életét hozzáfűzze az előbbi nemzedékek szellemi életéhez. *Nincs joga egy nemzedéknek sem megszakítani a maga kapcsolatát a múlttal.* Belemerülve a múltnak szellemi sajátosságaiba, felismerve a múlt életének részleteit, elmélyedve a múlt hagyományaiba kell e sajátosságokból, e hagyományokból annyit átmentenünk a jövőbe, amennyit csak lehet. A történelmi megismerés tárja fel előttünk a múltat, de erős, elszánt törekvésünk kell, hogy e múltat számunkra termékkennyé tegye. A szellemi élet e folytonossága nemzeti életünknek legnagyobb biztositéka. Csak általa biztosítjuk azt, amiben sokszor nemzeti életünknek legnagyobb erejét láttuk: a jogfolytonosságot is. E meggyőződés ott van Beöthy legrégebb írásaiban is, de különösen újabb az utolsó évek nagy nemzeti csapásai alatt lett számára e meggyőződés nyilvánítása valóságos lelki szükségletté, amely az elragadó ékesszólás nagy hatalmával tor ki belőle.

Érezzük, – úgymond egyik legújabb beszédében – hogy a meg-ritkult, szétriesztott magyar hadsorok hézagait a magyar szellem katonáinak kell kitölteniök, küzdve igazunkért, jogainkért, életünkért annál szilárdabb hittel, minél bensőbb kapcsolatban látjuk a nemzetek boldogulását kultúrájukkal. A szellem katonáinak jutott feladatuk, hogy érzésben és gondolatban szabadulásunk feltételét, a nemzeti lélek egységet képviseljük a politikai, gazdasági, társadalmi züllésnek, viszályoknak, sülyedésnek e szomorú napjaiban, melyek Aranyunknak új Nagyidai

Cigányokhoz szolgáltatathatnának méltó anyagot... De nem szabad elfelednünk, hogy a szabadságharc után, mikor jogéletünk fejlődését és folytonosságát a rövidlátó erőszak megszakította: az elnyomott nemzet lelkében egy más erő emelkedett szinte példátlan uralomra, pótolni a jogfolytonosságot: *a magyar szellem folytonossága*. Ennek ereje soha mélyebben és egyetemesebben nem érvényesült, mint a kényuralomnak e sötét korszakában. Mindaz, ami benne foglaltatik, tehetségünk és hitünk, ezeréves múltunk, összes nagyjaink, diadalaink és szenvedéseink emléke, jogaink és magunkba szállásunk, amint az a két fenséges költemény, mely voltaképp csak ez évtized alatt lett nemzeti énekünk: a *Himnusz* és *Szózat* tolmácsolják. Voltaképp ez a szellemi folytonosság aratta diadalát a jogfolytonosság kivívásában. Benne lüktetett és lüktet a magyarság ősi természetének sajátossága és ereje: gondolkodásának egyenes, belátó, világosságot kereső hajlama, képzeletének mindig a valóság körül szállongó és messze sohasem szálló vezetése, érzéseinek hol hirtelen végletekbe csapkodása, hol makacs maradisága. De e természetén felül benne mindaz, amivel munka és tehetség megnemeseztették és megtermékenyítették: a nemzeti műveltség. Benne van és folytonosságában él tehát a nemzeti életöszön ereje. Ez a szellemi folytonosság őrzi így az idők sodró árjának és a nemzedékek tűnő árnyainak ellenére a nemzet történeti egységét, ez őrzi és élíti a balsors minden csapásának, az emberi rövidlátás minden erőszakának, minden szétzaggató hatásoknak ellenére az élő nemzeti egységet. Benne és általa érezhetjük mindnyájan, kik e hazában élünk, faji, felekezeti, osztálybeli és társadalmi különbség nélkül magunkat azok utódainak, akik az országot szereztek, szervezték és fenntartották. Benne összever mindazoknak szíve, akik egykor voltak és akik most vannak. *Ez a szellemi folytonosság a nemzet valódi élete; megszakadásával kondul meg csak a halálharang, de amíg él, hiába kongatják ellenségeink*. E szellemi folytonosságnak a sokat emlegetett jogfolytonosság csak védő alakot ad, melynek éltető, fenntartó lelke a szellemi folytonosság. Jelentkezik és érvényesül a nemzeti élet egész körében.

E szellemi folytonosság és a múltnak kultusza, mely feltétele, miként Beöthy Zsolt gondolja, messze van valamely szűkkörű, korlátolt maradiságtól. A múlt csak próba, csak kritérium arra nézve, mit vegyünk fel az újból, mely felénk jön, milyen legyen a haladás iránya, de ennek egyáltalában nem állja útját, sőt épen a magyar múlt, a magyar történelem azt tanítja, hogy a magyar nemzetben mindig megvolt a képesség a haladásra, de haladásának jellegét mindig a múlt határozta meg. Egyebek között irodalmi téren Gyulai Pál alakjának és pályájának felidézése hirdeti Beöthynél azt a tanulságot, hogy „a múltat nem szabad megtagadnunk a jövő nevében, hanem felhasználnunk kivívására, a jövőt pedig nem szabad megkötnünk a múlttal, hanem ennek alapján küzdenünk érte”. A szellemi élet, melyet kívánhatunk, minden gazdagsága mellett megőrzi a szellem folytonosságát, „mindig a múlt hagyományszálaiból, a nemzeti lélek közös és örök sugallatából és *sa* új koreszmék áramlataiból alakul meg, amint mindezek kiváló jellemek, egyéniségek lelkének teremtő, alkotó, alakító kohójában alakot találnak”.

De mindezeket az új, egyéni impulzusokat, melyek új eszmeáramlatok hatása alatt keletkeznek, csak úgy szabad befogadnunk, hogy vele nem követünk el hűtlenséget a múlt iránt. Nem maradhatunk ugyanis hűvek magunkhoz, ha elődeinkhez hűtlenek leszünk, és szellemünkben élniök kell a múlt szellemeinek, műveltségünkben a múlt műveltségének és alkotásainak.

*E hűség kell, hogy áthasson minden nemzedéket. Csak e hűségnél fogva magyar minden nemzedék. „Akár vagyunk azok vér szerint, akár nem, – mondja Beöthy Zsolt egy helyen – de lelkünkben a régi magyar nemzedékek utódainak kell éreznünk magunkat. Ez a magyar jövő verbum veritatisa.”* E hűség eredményezi azt, hogy a nemzet szellemi életének minden egyes vezető alakja a maga korának gyermeke ugyan és a maga korának szellemét tolmácsolja, de – így szól Beöthy Zsolt egyik gyönyörű beszédében – amint e nagy szellemek, különféle korok szülöttei és valamennyien a maguk korának szellemei, „egmás kezét fogják: egy érzés, egy lélek lüktet végig rajtok, magyar nemzedékeken, magyar századokon, lüktet, előre és fölfelé vonva őket és általuk a milliókat, kik e lélekben közösek”.

A régibb magyar szellemi élet, különösen az irodalmi élet szemlélete azt mutatja, hogy benne minden termékeny és igazán előrevivő forradalmi mozgalom is „magyar forradalom volt, mely száz szállal fűződött a múlthoz és a nemzeti jellemnek nem gyengítésére, hanem ellenkezőleg, minél szabadabb és teljesebb kifejlésére törekedett.

S mi ennek a folytonosságánál fogva történeti egységgé vált nemzeti életnek legértékesebb eredményei. Mi az, amit az eredetiségében megőrzött nemzeti lélek teremt és alkotó munkájának folytonosságában továbbad? Mi az a konkrétum, amit a nemzeti lélek tartalma a folytonosság alaki principiumának uralma mellett mint önönmagára és az emberiségre nézve értékeset teremt? Ez nem más, mint a magyar műveltség. A nemzet minden életműködése tulajdonképpen csak eszköz ennek megteremtéséhez, ennek gazdagításához, ennek tökéletesítéséhez. *Ezt foglalja magában Beöthynek ama fentemlített harmadik vezetőeszméje, hogy a magyar hazafiság és a magyar műveltség egy.*

Ő maga ezt az eszmét jelöli meg annak, „melynek következetes és rendületlen képviselésére és terjesztésére” életét szánta és ugyanakkor úgy is írja körül ezt az eszmét, hogy „*magyarságunknak értéket műveltségünk, műveltségünknek pedig ezen a földön, ebben az országos keretben, emberiségi feladatunk betöltéséül, értéket és súlyt magyarságunk ad*”. A nemzeti élet egyik legfontosabb érdeke, hogy megteremtsük „összes tanult osztályaink egységes nemzeti műveltségét és ebben nemzeti haladásunk legfőbb biztosítékát. A nemzeti műveltségnek ezt az egységét a jogrend egysége csak támogathatja, de nem pótolhatja, míg amaz diadalmasan küzdheti ki a jogrendi egységet is”.

A magyar műveltség és csakis ez ad módot nemzetünknek a fennmaradásra és nincs számunkra nagyobb igazság, mint az, hogy „*a magyar műveltségben van a magyar jövő*”. Ezt a magyar műveltséget átadni a jövő nemzedéknek, ez a magyar iskola és mindenekelőtt a magyar középiskola feladata, és ha az iskola feladatát úgy végzi, amint azt végeznie kell, a nemzeti élet legfontosabb tényezőjévé válik. Ezt a meggyőződését hirdeti Beöthy fáradhatatlanul, és mindig új meg új lelkes szavakat talál a feladat meghatározására és magasztalására.

Sokszor hangoztattam, – így szól egyik tanáregyesületi beszédében – hogy egységes nemzeti műveltségünknek és általa az egyetemes műveltséggel való igaz és értékes közösségünknek legfontosabb orgánuma a magyar középiskola. A lángelmék, sőt a kiváló tudósok is mindig csak kivételes eszközök maradnak, de a közműveltségnek, a nemzet vezetőosztályai kulturális egybeforrásának és haladásának rendes munkájában soha nem szünetelő, eredményeiben lépésről-lépésre biztosan haladó eszköze: az iskola, legelső sorban a mi iskolánk (t. i. a középiskola). Annak a reménységünknek, bizodal munknak, törekvésünknek horgonyát, mely a magyar nyelv, szellem és műveltség erősödését és terjedését illeti: továbbra is és legfőképpen az iskolába kell vetnünk, melynek szárnyai szabadok. Ez a gondolat pedig és a gondolattal közállapotaink a nemzet közvéleményét és közakarátát a magyar iskola nemzetpolitikai fontosságának kétszeres méltánylására kell hogy vezessék... Töltsön el mindnyájunkat annak emelő tudata, hogy a mi művelő munkánk nemzetünk jövőjét illetőleg politikailag is a legfontosabb feladatok közé tartozik Magyarországon.

A magyar művelődésnek, melyet az iskola fejleszt és terjeszt – mondja egy másik tanáregyesületi beszédében – jelentősége nemcsak abban áll, hogy nagy szellemeket, nagy gondolatokat és nagy tetteket érlel, hanem abban, hogy a nemzeti ösztönt nemzeti érzéssé és tudattá nemesíti, a nemzeti élet elé erkölcsi feladatokat tűz, betöltésére az erőnek kimeríthetetlen forrásait nyitja meg: egyszerre hódít és békít. És van-e nemzet, melynek inkább életérdekében állana, hogy ekként békítve hódítson és hódítva békítsen, hogy a nagy titkot megtanulja és a nagy csudát végrehajtsa, mint a miénk<sup>1</sup>? E titok hüvelyezője, e csoda mestere a magyar művelődésnek minden munkása a legszerényebbtől a legdicsebbig. E nagy nemzeti érdek napszamosai vagyunk mi. Ez pályánk vezérszavak.

Ez a magyar műveltség, melynek átadása és terjesztése az iskola feladata, elsősorban persze az ismeretek bizonyos sokaságából áll. Át kell adni mindenekelőtt a magyar nyelv, a magyar irodalom, a magyar történelem ismeretét. Különösen az utóbbi Beöthy Zsolt állandó gondja, és annak a középiskolai tantervjavaslatnak is, melyből 1899-ben a fiúközépiskolák: tanterve lett, és amely az ő irányítása mellett készült, működő elvét abban látja, hogy „a középiskola növendékének nem elég tanulni a magyar szellem múltját s megismerkedni alkotásaival a magyar politika és irodalom életfonalán, nem elég mindent egyszerűen és akkor, amikor, tanulnia: az iskolának oda kell hatnia, hogy a tanuló lelkében, tudatában amaz évek alatt, amidőn műveltségének alapját veti meg, amidőn jelleme és érzülete képződik, fejlődésének ezen egész folyama alatt a magyar múlt soha háttérbe ne szoruljon”.

A nemzeti műveltség terjesztése azonban az ismeretek átadásán túl még más, még nagyobb feladatot is rejt magában. A nemzeti műveltség ugyanis magában foglalja a nemzeti életnek egy eszményképét, egy nemzeti ideált is, és ezt kell az iskolának megszerettetni, amikor a nemzeti műveltséget átadja.

Valamennyi tantárgy – mondja a század elején tartott egyik beszédében – szolgáltathat valamit ahhoz a magyar ideálhoz, mellyel növendékeink lelkét... el kell töltenünk. A magyar ideál! Amint vonzó ereje feltámad, amint szeretete kiterjed: csodálatos alakító ereje is működni kezd és mintegy magától végzi, amint végezte századok óta, dicső feladatát. A nyelvben való találkozást, sőt csak a politikai életnek közösséget is szívbéli, örök, felbonthatatlan friggé szenteli; örökké, túl

az egyéni élet határain, a jövődő nemzedékekre is; felbonthatatlanná a természet erejénél fogva, szinte függetlenül az egyéni akarattól. Jól tudom, hogy az iskolának ilyen értelemben kívánt magyarosító munkája nem könnyű feladat. Annak az ideálnak, melynek az új nemzedékek véérébe oltását kívánjuk tőle, még ismertetése sem az, mert valljuk meg, sem mai költői irodalmunk szelleme nem támogatja eléggé, sem újabb irodalmi tanulmányainknak, melyekből legkiváltkép tájékozódnia és merítenie kellene, túlságosan a formára irányuló hajlama nem nyújt elég ösztönt és segítséget. Hát még megszerettetni ezt a nemzeti ideált! Méltán merül fel a kérdés, hogy mikor erre törekszünk, nem kerülünk-e ellentétbe az iskolának igazságkereső és igazságghirdető kötelességével? Bizonyos, hogy mindenekelőtt az igazságból és az igazságnak élünk; az igazságból semmiféle, bármi szent érdeken lealkudunk nem szabad semmit. Isten őrizze! De munkásságunk mezejének minden részletében, különösen történeti oktatásunk minden ágában kínálkoznak igazságok, melyek ránk nézve becsesebbek, mint másra, s amelyeknek jogos és helyes kiemeléséből szinte öntudatlanul meg fog szövődni az ifjú lélekben mindnyájunk nemzeti eszményének képe. Akiben mások csak a hit vértanúját látják, mi egyszersmind a magyarságot is szeretjük, akiben az egyéni hősiség lelkét tisztelik, mi a nemzeti lélek erejét csodáljuk; akiben az emberi nagylelkűséget méltatják, mi a nemzeti okosság, méltányosság, türelem példáját mutatjuk; akiben a világ az ifjúság halhatatlan költőjét bámulja, mi az új életre ifjodott magyarság szívdobogását hallgatjuk; alföldünk másnak csak érdekes természeti jelenség, nekünk életmódunk, felfogásunk, szabadságszeretletünk, egyenességünk bölcséje és dajkája. Az igazságnak, melynek megértésére egyebütt elég a térkép s talán a természeti múzeum, nálunk nagyobb értéke van: Petőfit és a magyar lelket magyarázza és oltja belénk. Nagyjainkról nem elég annyit tudnunk és mondanunk, hogy a mieink; arra kell törekednünk, hogy mi azokkal együtt, akik vezérlésünkre vannak bízva, magunkban érezzük őket» Ez a szívben átértett, elmében átgondolt nemzeti eszmény az, melynek a fogékony lelkekben ébresztésére, meggyökereztetésére, erősítésére kell törekednie iskolánknak, mert a magyarság igazi, értékes, állandó, megbízható hódítása csak ebben rejlik. Mélyen meg vagyok győződve róla, hogy egyedül ebben a jelben győzhetünk: a magyar nyelvnek, de a magyar lelket tolmácsoló magyar nyelvnek jelében. Se közöny köde, se az elbizakodás felhői ne takarják el soha szemünk elől. Vezető csillagfénye ragyogjon be mindenha valamennyi iskolánk ablakán, a magyar vidékeken úgy, mint a nem magyar nyelvűeken. *És vezessen bennünket a nemzeti műveltség erejével a nemzeti egység és boldogulás útján előre, a cél felé!*

Szebben, mint ezekben a szavakban, még alig nyilatkozott magyar lélek a nemzeti műveltség tartalmáról és erejéről, amint az iskola azt méltányolni és továbbadni hivatva van. S ezekkel a szavakkal le is zárom Beöthy Zsolt gondolatainak e felidézését.

Ezekben a gondolatokban, illetőleg az őket egyesítő vezető-gondolatokban kell azokat az eszméket látnunk, melyekké Beöthy élete számunkra finomult. Ezek az eszmék egyszersmind a legbecse-sebb hagyaték, melyet nekünk hagyott. Volt talán idő, mikor ezeket az eszméket nem értékeltük vagy legalább sokan nem értékelték eléggé. Meglehet, hogy midőn Beöthy egy negyedszázaddal ezelőtt azt mondta: „Eddig középiskolánk legalább a magyarság körében betöltötte feladatát, ha az új nemzedéket felvértezte a kozmopolita műveltség közönye ellen, ma, fájdalom, fel kell vértéznie középiskolánknak ifjúságunkat a kozmopolita műveletlenség szenvedélye ellen” – sokan ebben túlságosan sötét szózatot vagy némelyek táján csak szellemes antitezist láttak. Szörnyű tapasztalataink azóta

megmutatták, hogy Beöthy is, mint nemzeti életünk annyi nagyja, a maga idejében Cassandra-igéket hallatott, melyek azóta – fájdalom – igazaknak bizonyultak.

Ha ma Beöthy Zsolt képét felidézzük lelkünkben, e felidézésnek nem lehet értékesebb gyümölcse, mint ha eszméit átérezni és pedagógiai gondolkodásunkban ható erőkké tenni igyekszünk. Nemzeti életünk romjain állunk, fájdalomtól tépett lélekkel. De a sötét-ségen át, mely ránk borult, dereng már innen is, onnaxi is a reménynek egy-egy vékonyka sugara. S követni akarjuk a szózatot: küzdj és bizva bizzál. Hozzá akarunk látni nemzeti életünk újjáépítéséhez minden téren. Iskoláinkat is újjá akarjuk építeni!

Vezessen bennünket az újjáépítés e munkájában Beöthy Zsolt szelleme! Vezessenek bennünket ebben az ő eszméi: a nemzeti lélek egységének, a szellemi élet folytonosságának, műveltségünk és iskolánk magyarságának eszméi! Csak velük és általuk lehetséges számunkra új erő és új, egészséges nemzeti élet!

## WALDAPFEL JÁNOS IRODALMI MUNKÁSSÁGA.<sup>1</sup>

Rövidítések: BH. = Budapesti Hírlap – BSz. = Budapesti Szemle – EPhK. = Egyetemes Philologia  
Közlöny– Ért. = A gyakorló-főgymnasium értesítője. – MP. = Magyar Paedagogia – OKTK.

=  
Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny. – Kny. = különnyomat.

1889.

*Graphikus methodusok a gymnasiumi matematika-tanításban.* Ért. 3-36.

1892.

*A formális fokozatok elméletének története.* MP. 449-56., 521-34., 547-62.

*Kúthy József: Tudomány és tanítás.* MP. 305-11. – *Pechány Adolf: Az emlékezés  
psychológiája.* U. o. 440-3., 515-7.

1893.

*Hibák a tanításban.* Ért. 3-46.

*A gyakorlat javítás gyümölcsözővé tételéről.* MP. 506-10.

*Paedagogiai értekezések az 1891/92. évi értesítőben.* MP. 155-8., 23»-41., 301-14.

*Brassai Sámuel: A módszerről.* MP. 485-91.

1894.

*Tanítók hibái.* írta J. L. Hughes. Angolból ford. Bp. 99 l.<sup>2</sup>

*Bacon paedagogiája.* MP. 57-80.

*Útbaigazítások, észrevételek.* 7. *Szükséges-e az órarend szerkesztésében bizonyos elv-  
szerűséggel eljárni; és melyek volnának erre nézve a vezető szempontok?* 8. *Mi a  
napló v. diárium szerepe s hogyan kell vele bánni?* 9. *Szabad-e a tanítónak tani-  
tás közben könyvet használni?* MP. 485-91.

*A herbartista paedagogiai irodalom néhány újabb jelensége.* MP. 411-6.

*Népiskolák, középiskolák, egyetemek.* MP. 249'-57., 320-9.

*G. Compayré az amerikai egyeteméről.* MP. 135'-45-.

*Közművelődésünk és a harmadik egyetem.* Berzeviczy Albert könyve. MP. 508'-14.

*Az iskolai fegyelem etikája.* MP. 163-5.

*Paedagogiai értekezések az 1892/13. évi értesítőben.* MP. 213-8., 272-84., 357-73.

1895.

*A nemzeti elem gymnasiumaink tantervében és utasításaiban.* BSz. LXXXIII. 396-  
414. LXXXIV. 69-80. Kny. Bp. 32 1.

*A házi nevelésről.* I-II. MP. 369-79., 497-507.

*Egy eudaemonistikus paedagogiai rendszer.* MP. 30-44.

*A német nyelv az utasításokban.* MP. 641-3.

*E. Kraepelin: Über geistige Arbeit.* Schuschny Henrik: *Középiskolai tanulók ideges-  
sége.* MP. 256-65. – *A Pallas Nagy Lexicon. I-IX. kötet.* U. o. 531-3. –  
*O. B. Beyer: Deutsche Ferienwanderungen.* U. o. 583-5. – *Picavet: U éducation.*  
U. o. 5-85-8. – *M. Wundtke: Die Schule der Zukunft.* U. o. 588-9. – *Knoke:  
Grundriß der Paedagogik und ihrer Geschichte.* U. o. 647-53.

<sup>1</sup> Részből Fiók Immanuel, Fiók Immanuel János, j.-s., Kárpáti Zoltán, -I., II., -I.-s., Pannonius  
Trencsényi János, Werbőczy Iván, w. j., W. J., Zábláthi Kis János álnévvel, ill. jeggyel.

<sup>2</sup> E magyar fordításból készült Goldis Vasile brassói tanár román fordítása.



*Natorp a paedagogia feladatáról, methodusairól és a többi philosophiai disciplinákhoz való viszonyáról.* MP. 478-81.

*Rattweiler- Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre.* OKTK. XXVIII. 600-3.

*A millenniumi értesítő.* OKTK. XXVIII. 634-5.

*Professorenausbildung und Universitätsunterricht.* Pester Lloyd Nr. 159.

*Szünidei tanfolyamok Jénában.* EPhK. 512.

1896.

*A házi nevelésről.* III-IV. MP. 9-30., 178-89. Kny. I-IV. Bp. 54 1.

*Die Pädagogik Bacons.* Zeitschrift für Phil, und Päd. Kny. Langensalza. 24 1.

*A biblia az újabb neveléstudományban.* IMIT. Évkönyv 156-72.

*A vallás- és közoktatásügyi minisztérium reformja.* Politikai Hetiszemle, júl. 6.

*Az iskolai kirándulások.* MP. 193-7.

*A magyar nyelvű paedagogiai Herbart-irodalom bibliographiája.* MP. 506-12.

*A paedagogia helye a tudományok osztályozásában.* MP. 300-2.

*Vargha Ferenc: A gyermekkorban levő bűnösök.* MP. 366-72. – *Fináczy Ernő:*

*A magyar középiskolák múltja és jelene.* U. o. 457-9.

*Kant-Studien.* BSz. LXXXVII. 475-7. – *Ambrozovics Béla: A tudomány érdekében.*

U. o. LXXXVIII. 151-2.

*Kármán: A tanárképzés és az egyetemi oktatás.* Zeitschrift für Phil. und. Päd.

1897.

*Emlékkönyv Kármán Mór huszonöt éves tanári munkásságának ünnepére.* Szerk. Volf Györggyel. Benne 96-101. 1.: *Kármán philosophiai és paedagogiai elmékedéseinek alapvonásai.*

*A gymnasiumi tanterv reviziója.* MP. 218-29., 302'-14. - Kny. Bp. 25 1.

*A középiskolai reformról.* MP. 11-14.

*A középiskolai osztályozás és vizsgálás rendszere.* MP. 171-81.

*Melanchton Fülöp.* Születésének négyszázados évfordulójára. MP. 129-31.

*Kármán Mór.* Huszonöt éves tanári munkásságának ünnepére. MP. 353-6.

*Moriz Kármán.* Pester Lloyd. 13. Juni.

*A gyermeki lélek megfigyelése.* Magyar Tanítóképző. 466-74.

*Magyarische Literatur (der Pädagogik Herbarts und seiner Schule.)* W. Rein, Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik III. 591-5. és Thilo-Flügel-Rein-Rude, Herbart und die Herbartianer. Langensalza. 145'-9.

*Kant Immanuel és a pythagorasi számok.* Középisk. Math. Lapok. V. 44-6.

*Adalék Fontenellehez.* EPhK. 381.

*A magyar történelmi tanításnak egy classikus segédeszköze.* OKTK. XXX. 448-9.

*Európa és Északamerika középiskolaügye.* OKTK. XXXI. 132-4., 177-80., 250-3.

*Közoktatásunk szervezetének reformja.* BSz. LXXXIX. 235-64., 388-441.

*A kétezereves Cicero.* BSz. XCII. 195-221.

*A budapesti tudományegyetem története 1896-97-ben.* BSz. XCII. 536-42.

*Negyven éves tanítóképző.* MP. 586.

*Tóth Kálmán: Iskolai vizsgálatok.* MP. 184-6. -■ W. Rein: *Aus dem paedagogischen Universitätsseminarium zu Jena.* U. o. 513-6. – *Fürst L.: Jugendsport.* U. o. 585.

1898.

*Adalékok a gymnasiumi oktatás elméletéhez.* A Kármán Mór vezetése alatt tartott elméleti értekezletek (theoreticumok) jegyzőkönyveiből összeállította. Bp. 140 1.

*Volf György emlékezete.* MP. 65-72.

*Honter János.* MP. 451-3.

*A munkás gyermekek nevelése.* Nemzeti Nőnevelés 48-53.

*A gyermeki lélek megfigyelése.* A II. országos és egyetemes tanügyi kongresszus naplója I. 224-31. – *Miképen lehetne a fővárosi munkásosztályok iskolás gyermekeinek az iskola idején kívül való neveléséről gondoskodni?* U. o. 335--8. – *A középiskolai osztályozás és vizsgálás rendszere.* U. o. 741-8.

*Európa és Északamerika középiskolaügye.* OKTK. XXXI. 314-9., 384-7., 541-3., 700-3.

*Tanítóképzőnk.* IMIT. Évkönyv 174-190.

*Arany János „összel” c. költeményéről.* EPhK. 714-8.

*Kritikai adalékok Schiller Anthológiájához.* EPhK. 901-9.

*Schächter Miksa: Egyetemeink és az autonómia.* Magyar Kritika, 22. sz.

1899.

- Európa és Északamerika középiskolaügye.* OKTK. XXXII. 329-34., 344-8., 406-14.  
*A tanárképzésről és egyebekről.* MP. 497-536.  
*A gyakorló gymnasium feladatai.* MP. 577-604.  
 1848. április 11. emlékezete. Ért. 8-14.  
*A paedagogiai alapfogalmak kritikája.* MP. 204-7.  
*A Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte és legújabb kiadványa.* MP. 306-10.  
*Donner Lajos: A gyermek értelmi fejlődése.* MP. 98-9. – *Zeitschrift für paed. Psychologie.* U. o. 183-4. – *A. Cramer: Über die ausserhalb der Schule liegenden Ursachen der Nervosität der Kinder.* U. o. 398-6.  
*Blackie-Csiky: önnevelés értelmi, testi és erkölcsi téren.* BSz. C. 442-8.

1900.

- Szülői értekezletek.* Ért. 3-7.  
*Isten három attribútuma Az Ember Tragédiája I. színében.* EPhK. 175-9.  
*Arany Hegedűjéről.* Irodalomtörténeti Közlemények 57-8.  
*A magyarországi közoktatás története 1740-73-ig.* BSz. CHI. 1-27., 239-61.  
*A Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte.* MP. 77.

1901.

- A házi és iskolai nevelésről.* Ért. 3-7.  
*A három gyűrű meséjének csirája.* EPhK. 254. – *Lebenz és Nayselle.* U. o. 254-5.  
*Az új porosz tanárvizsgálati szabályzat.* OKTK. XXXIV. 697-703.  
*Az új porosz tantervek.* OKTK. XXXV. 144-7., 231-8.  
*Türelmi rendelet iskolák számára.* OKTK. XXXV. 148.  
*Pártpolitika és morál.* BSz. CVI. 386-94.

1902.

- (Ch. V. Langlois:) *La préparation professionnelle à l'enseignement secondaire.* Paris. 169-76. 1. *Appendice: Hongrie.*  
*A porosz középiskolák érettségi szabályzata.* OKTK. XXXV. 534-9.  
*Új gyakorlóiskolák szervezése.* OKTK. XXXVI. 133-8., 149<sup>^</sup>-52.  
*Új hegyi beszéd.* OKTK. XXXVI. 278-9.  
*Egyetemünk szaporítása.* BSz. CIL 278-88.  
*Toldi farkaskalandja.* EPhK. 443-4.  
*Egy adat Hány János császárlátogatásához a XVIII. század végén.* EPhK. 841.  
*A Zrinyiász XII. és a Toldi IV. éneke.* Irodalomtörténeti Közlemények 62-64.  
*Trencsényi iskolatársak egyesülete.* Vágvölgyi Lap, aug. 31.  
*Thomas Achelis: Die Wandlungen der Pädagogik im XIX. Jahrhundert.* MP. 192-3.  
 – *G. Rauschen: Das griechisch-römische Schulwesen zur Zeit des ausgehenden Heidenthums.* U. o. 194. – *Paul Stötzner: Das öffentliche Unterrichtswesen Deutschlands.* U. o. 194-5. – *Benno Erdmann: Die Psychologie des Kindes und die Schule.* MP. 495-504.

1903.

- La coeducation de sexes et leurs résultats pour la femme.* Hongrie. La Revue 560-2.  
*Az osztályozás és vizsgálatok ügye.* OKTK. XXXVI. 301-5.  
*Tanár és tudós.* OKTK. XXXVI. 357-64.  
*A porosz középiskolai reform kommentárja.* OKTK. XXXVII. 285'-91.  
*Anyák.* Ért. 6-16.  
*A magyar génusz történetéhez.* Magyar Nyelvőr 576.  
*Szautner Zsigmond.* EPhK. 85-6.  
*A mechanika a XIX. században.* BSz. CXIII. 125-6.  
*Schanz: Die neue Universität und die neue Mittelschule.* BSz. CXIII. 153-5. -  
*Fináczy: A magyarországi közoktatás Mária Terézia korában. II. kötet.* U. o. CXVI. 142<sup>^</sup>9.  
*G. Stanley Hall: Ausgewählte Beiträge zur Kinderpsychologie und Pädagogik.* MP. 640-5.

1904.

- Az iskolák egyénisége.* Ért. 13--18.  
*A szülői értekezletek ügye.* Ért. 10\*2.-10.

- Culturhistoriai fokozatok Schillernél.* MP. 237-9.  
*Ein Gedanke Schillers über Culturstufen.* Pädagogische Warte X. 1340-1.  
*Paedagogia és energetika.* MP. 341-4.  
*Grundbegriffe der Pädagogik in energetischer Beleuchtung.* Annalen der Naturphilosophie 378-80.  
*Adalékok a tanító etikájához. I. Becsületesség a tanításban.* Gyakorlati Paedagogia 3-5.  
*A gyakorlati tanárképzés.* OKTK. XXXVII. 341-8.  
*Nyolcadik osztályú tanulóinkról.* OKTK. XXXVII. 606-19.  
*A tanárjelöltek gyakorlati évének berendezése.* OKTK. XXXVIII. 138-43., 156-64.  
*Arany Toldijának szarvas-hasonlatához.* Magyar Nyelvőr 168-70.  
*Kölcsey Parainesisének antik mintája.* EPhK. 425-7.  
*Országos Középiskolai Tanár egyesületi Közlöny.* Szerk. a XXXVIII. évf. 7. számától.  
 Benne: *Beköszöntő.* 209. *A Közlöny és rovatai.* 210-2. *Szemle.* 212-4., 232-6., 249-51., 281-3., 296-300., 313-4.  
*A négy temperamentum Goethe Hermann und Dorotheájában.* OKTK. XXXVIII. 328-9.  
*Japán közoktatásügye.* MP. 441-2.  
*W. Ament: Die Entwicklung der Pflanzenkenntnis.* MP. 47-52.  
*Lazarus: Paedagogische Briefe.* BSz. CXVIII. 456-64.

1905.

- Országos Középiskolai Tanár egyesületi Közlöny.* XXXVIII-XXXIX. évf. Szerk. Benne: *Szemle.* XXXVIII. 353-4., 377-80., 393-4., 409-11., 424-5., 441-2., 505<sup>^</sup>-7., 561-4. XXXIX. 130-3., 289-94., 305-11., 353--5. – *József főherceg.* XXXVIII. 759. – *Berzeviczy Albert.* 760-1. – *Toldy Ferenc és önképzőköraink.* XXXIX. 217. – *Tizenöt percnyi óráközök.* 329-30.  
 3. *személy contra 1. személy.* OKTK. XXXVIII. 435-8.  
*Staatlich organisirte Volksschulbibliotheken in Ungarn.* Zeitschrift für Phil. und Päd. Magyar Közművelődés. A Gyakorló-főgimn. Egyesület Közleményei. Szerk. 1910. júniusáig.

1906.

- Honpolgárt felavatás.* Magyar Közművelődés I. k. 2. f. 8-17. – Liptó 29. sz. - Kny. Bp. 15 1.  
*Nyelv és nemzet.* Liptó 30-32. sz.  
*A magyarosítás útja.* Liptó 33., 44. sz.  
*Persönliche Energie.* Annalen der Naturphilosophie 303-20.  
*Balassa Bálint szözata.* Liptó, 32. sz.  
*Balassa Bálint-társaság.* Rózsahegy és vidéke, aug. 19.  
*Tenger csöndje és Jó hajózás.* (Műfordítás.) Zeneközlöny, IV. évf. 14. sz.

1907.

- Smialovszky és Schvertner. Adalék Trencsén vármegye politikájához.* Bp. 15 1.  
*A magyarosítás útja.* Liptó, 33., 35., 38., 40., 41. sz.  
*Falusi magyar egyesületek.* Vágvölgyi Lap 35-36. sz.  
*Werbőczy István.* OKTK. XLI. 113-4.  
*A gondolkodás szabadsága és a tanári hivatás.* OKTK. XLI. 211-20.  
*Tarczy Lajos.* OKTK. XLI. 281-3.  
*A népléktan alapítója.* BSz. CXXIX. 101-10.  
*Az iskolán kívüli oktatás.* (Előadás kivonata.) MP. 575-6.

1908.

- Az igaz, szép és jó alanyi és tárgyi elemei.* Emlékkönyv Beöthy Zsolt születésének hatvanadik fordulójára. 620-5.  
*Beöthy Zsolt.* MP. 144-6.  
*Than, Károly.* MP. 449-52.  
*Than Károly.* Középkisk. Math. Lapok. XVI. 25-29.  
*Falusi közművelődési egyesületek.* A szabad tanítás kongresszusának naplója 294-300. és Népművelés 146-51.  
*Az iskolán kívüli oktatás szervezetéről, tárgyairól és módjairól.* (Előadás kivonata)  
*A honpolgárt felavatás gondolatának története.* Magyar Közművelődési I. 188-93.

*Levél a szerkesztőhöz. A Kis Latin Nyelvkönyv ügyében.* OKTK. XLI. 270-3.  
*Ein unterdrückter Trinkspruch vom Festmahle des 3. internationalen Kongresses für Philosophie.* Heidelberger Zeitung Nr. 210.  
*Tokaier Wein und anderes.* Kölnische Zeitung, 9. Oktober.  
*Leibniz műveiből, ford. Bauer Simon és Vida Sándor.* BSz. 156-8.

1909.

*Das subjektive und objektive Moment im logischen, ethischen und ästhetischen Urteil.*  
 Bericht über den III. internat. Kongreß für Philosophie. Heidelberg. 502-3.  
*A filozófia mai feladatai.* Dolgozatok a modern filozófia köréből. 664-72.  
*Adalékok a tanító etikájához. II. Jókedv az iskolában.* Nevelés, XXVI. 3-7.

1910.

*Személyes energia.* Uránia, 303-11.  
*Kármán Mór paedagogiai dolgozatainak bemutatása a Paedagogiai Társaságban* OKTK XLIII. 313-6.  
*Gróf Apponyi Albert.* OKTK. XLIII. 345-6.  
*Eugenics. Az első magyar testnevelési kongresszusról.* OKTK. XLIII. 358-61.  
*Boszniába!* OKTK. XLIII. 559-60.  
*Budapesti Szállóívek.* Szerk. Benne: febr. 1. *Mi legyen az új többségpárt neve és leg-sürgősebb programja.* febr. 6. *Visszhang a visszhangra,* febr. 16. *A nemzet és a király.* – *Az új párt neve.* – *Gyulai Pál és Heinrich Gusztáv,* febr. 25. *Noé.* – *Széchenyi-párt.* – *A választójog kiterjesztése mint nemzetet nevelő tényező,* március 12. *A középiskola egyik rákfenéje.* – *A kurucz és a labancz.*  
*Heinrich Gusztáv Gyulai Pál ellen.* Az Újság 13. sz.

1911.

*Egy német paedagogus mint Herbert Spencer elődje a tudományok osztályozásában.*  
 MP. 529-34.  
*Lessing és a magyar nyelv.* EphK. 507-8.  
*Toldi estéje sirásó-jelenetéhez.* EphK. 508.  
*Régi emlékek, régi és új érdemek.* (Freund Bernátról) Vágvölgyi Lap, 30. sz.  
*Tapasztalatok és gondolatok egy tüzeset körül.* Vágvölgyi Lap, 36., 40. sz.  
*Falusi kultúrházak.* Vágvölgyi Lap, 50. sz.

1912.

*A gyakorlati-főgymnasiumról.* MP. 593-602. Kny. Bp. 12 1.  
*A gyakorlatiskola szelleme,* Jubileumi jelenet. Bp. 31 1.  
*Tapasztalatok és gondolatok egy tüzeset körül.* Vágvölgyi lap, 2. sz.  
*Egy tüzeset. Egy laikus tapasztalatai és gondolatai.* (Trencsényi János álnéven) Trencsén. 43 1.  
*Iskolai conférence-ok a tanulóifjúság egyeteme előtt.* OKTK. XLVI. 350-2.  
*August Stadler: Philosophische Pädagogik.* MP. 573-80.

1913.

*Ein deutscher Pädagog als Vorgänger Spencers in der Klassifikation der Wissenschaften,*  
 Archiv für Geschichte der Philosophie XXVII. 72-78.  
*Brassai Samuel.* Természet 1-4. – *Soddey-Salamon: A rádium.* U. o. 13>-15.  
*A Schuschny-émlékkönyv.* BSz. CLIII. 491-6.

1914.

*Közműveltség. I. Bp. Szerk.* – Benne: *Prolegomena.* – *A műveltség tudományának (közműveltség) fogalma.* – *Nemzetközi levelezés a humanistikus gymnasium ügyében.* – *A trónörökös és neje halála.* – *Kossuth Ferenc.* – *A műegyetem közigazdasági szakosztálya.* – *Az új egyetemek.* – *A magyar philologiai irodalom 1913-ban.* – *A középiskolai tanárság érdekei.* – *A középiskola reformja.* – *Néhány számadat 1912-ből.* – *A főváros iskolái 1913/14-ben.* – *Pósa Lajos.* – *A Peleskei Nótárius a Nemzeti Színházban.* – *A Magyar Humanistikus Gymnasium Hívei Egyesülete.* – *Az Országos Középiskolai Tanáregyesület közgyűlése.* – *Kármán: A nevelés feladatai. Adalékok.* – *Fináczy: A középkori nevelés története.* – *Volf György összegyűjtött munkái.* – *Kürschák József: König Gyula.* – *Brisits Frigyes: Szent Ágoston és II. Rákóczi Ferenc vallomásai.* – *Beke-Bioche:*

*Les résultats obtenus dans l'introduction du calcul différentiel et integral. – Ernst Haeckel im Bilde. Kantmausoleum. – Haza és vallás, b eleiét Jászt Oszkár vezércikkére – Szerkesztői epilógus.*

*A középiskolai tanárság érdekei.* Kny. a Közművelteégből. Bp. 24 1.

*Magyar értékek külföldön.* BH. 107. sz.

*A humanisztikus gymnasium, Gyűlés Becsben.* BH. 114. sz.

1915.

*A közoktatásügy decentralizációja.* MP. 225-7.

1916.

*Sárospatak.* BH. 114. sz. – *Utazás Sárospatak körül.* U. o. 127. sz. – *A sárospataki főiskola Sárospatakon marad.* U. o. 166. sz. – *A sárospataki főiskola fejlesztése.* U. o. 189. ez.

*Sárospatak.* Kny. a Közműveltség II. évfolyamából. Bp. 169 1. Szerk. – Benne: *Előszó.* 5-6. *Sárospatak.* 122-32. *Utazás Sárospatak körül.* 136-43. *A sárospataki főiskola jövője.* 143-6. *A sárospataki kollégium Sárospatakon marad* 162-4.

*Szobrot Kármán Mórnak!* Kny. a Közműveltség II. évfolyamából. Bp. 9 1.

1918.

*Az etika tanítása közoktatásunk rendszerében.* MP. 177-85.

*A népiskola és az új választójog.* Néptanítók Lapja, 31--36. sz.

*Zur Reform der Bürgerschule.* Pester Lloyd, 22. Juni.

*Molnár Viktor.* OKTK. LI. 644-6.

*A trencsényi leány középiskola.* Vágvölgyi Lap, 36. sz.

*Szabad a pálya.* BH. 96. sz.

*Magyar szellemi impérium.* BH. június 7. – *Szövetségmélyítés.* BH. június 18.

*Weszely Ödön: Paedagogiai olvasmányok.* MP. 300-18.

1919.

*Tisza.* 1-2. sz. Szerk. – Benne: *Gróf Tisza István. Sürgős teendők. I. Bevezetés.*

*Poroszország példája. II. Széchenyi útja és fordítottja. – Sebők Zsigmond. -*

*Horthy.*

1920.

*Imre Sándor: A magyar nevelés körvonalai.* Uránia 45.

1922.

*Petőfi és a paedagogia.* MP. 77-81.

*Kármán és az Idealismus.* MP. 129-32.

*Basedow Elementarwerkjének magyar előfizetője* M.P. 168.

*Pauler Ákos: Aristoteles.* MP. 169-70.

1923.

*Madách Imre, a nemzetek nevelője.* Nógrádi Hirlap, 14-15. sz. Kny. 24 1.

*A filozófia panasza a paedagogia ellen.* MP. 71-72.

*Egy könyv ötvenéves jubileumára.* MP. 72.

*A kulturális energia megmaradásának elve.* Sárospataki Hirlap, 23-28. sz.

*Döntés a sárospataki jogakadémia ügyében.* BH. 152. sz.

*Ne bántsuk csonka megyéinket!* BH. 157. ez.

*Teremtsünk Országos Zsidó Iskolaegyesületet.* Izr. Tanügyi Értesítő 38-39.

*Feleki Béla.* Izr. Tanügyi Értesítő. 44-48.

*A hittanárok képzése és képesítése.* Magyar Zsidó Szemle, 129-33.

*Zsidó iskolákról. I. A zsidó főgymnasiumról.* Egyenlőség, 6. sz. –7. *A zsidó leánygimnázium.* U. o. 12. sz. – *Előadó a maga előadásáról.* U. o. 8. sz. – *Mi a teendő a zsidó gimnáziumokban?* U. o. 18. βζ. – *Makai Margitja.* U. o. 29. sz. – *Izsák.* U. o. 30. sz. – *Egyetlen egy.* U. o. 31. sz. – *Jerusalem Vilmos.* U. o. 33. sz. – *Debrecenben a zsidó gimnáziumban.* U. o. 34. sz. – *A fáklya átadóhoz és átvevőhöz.* TJ. o. 35. sz. – *A mi templomunk.* U. o. 38-39. βζ. – *A rektor úr beszédénél ott voltam.* U. o. 40. sz.

*Az iskola-patronus kultusza a diákok közt.* Nemzeti Újság, febr. 3.

- Cramer Franz: *Der lateinische Unterricht*. MP. 16-17. – Cohn Jonas: *Geist der Erziehung*. U. o. 18. – Karsai Ervin: *Az appercepcio*. U. o. 47-49. – Varkonyi Hildebrand: *Aquinoi Szent Tamás filozófiája*. U. o. 48. – Marcus Aurelius *Elmélkedései*. Ford. Huszti József. U. o. 49.  
 Fináczy Ernő: *Az ókori nevelés története*. BSz. CLXXXIII. 159-160. – Riedl Frigyes *hagyatékából*. CLXXXV. 75-77.  
 Dávid Lajos: *A két Bolyai élete és munkássága*. Pester Lloyd Nr. 183.

1924.

- B. Eötvös József *A zászlótartó c. költeményének történetéhez*. (Kivonat.) Irodalomtörténet 35.  
 Löw Immanuel *70 éves. Egyenlőség*. 3. sz.  
 Braun Otto: *Bevezetés a történetfilozófiába*. Ford. Pukánszky Béla. MP. 30-31. – Litt Theodor: *Pädagogik*. U. o. 81.

1925.

- Kleist *a pedagógia ellen*. MP. 122-9.  
 H. Walsemann: *Die pädagogische Hochschule*. MP. 54-5. – *Die Aufbauschule*. U. o. 55-6. – Tews: *Elternabende und Elternbeiräte. Elternbeirat und Elternbeiratswahlen*. U. o. 140-1.

1926.

- Das deutsche Schulwesen. Jahrbuch, 1925*. MP. 125-9.  
 Kurt Kessler: *Das Lebenswerk der grossen Pädagogen*. MP. 132-3.

1927.

- Basedow *Elementarwerkjének magyar előfizetője*. MP. 216-8.  
*A pesti izraelita hitközség iskoláinak egységes szelleme és irányítása*. Bp. 11. 1.  
*Egyetemeink és a nyugdíjasok*. BEL 84. sz.  
 Négyesy László. BH. 88. sz.  
 Madách *állítólagos pesszimizmusa*. BH. 184. sz.  
 Bánóczy Józsefről. *Egyenlőség*, 23-24. sz. – *Emlékezés Mezey Ferencről*. U. o. 33. sz.  
*Magyar zsidó kultúra*. Zsidó Évkönyv 1927/28-ra.  
*Magyar Nevelés* I. évf. Szerk. – Benne: 1. sz. *Irányelvek. – Sürgős pedagógiai feladatok*. 1-4. sz. *Tudományos érték- és mértékhamisítás*. 2. sz. *Ég és föld között. – Az egyke-probléma pedagógiai kérdés*. 3-4. sz. *Amerikai újságok hazug hírei egyetemeinkről. – Szabadkőművesek és a magyar közoktatásügy. – Krónika: Kultúrbankett. Berzeviczy Albert. – A magyar kultúra gyásza: Székely Ágost. LedevéT SáfidoT*  
 New-York középiskolái. OKTK. LXI. 62-67.  
 A. műveltség elmélete.. Georg Kerschensteiner: *Theorie der Bildung*. MP. 149-56. – Steinhaus Marie: *Helen Parkhursts Dalton-Plan*. U. o. 172-4. – Müller Luise: *Die Pädagogik Plutarchs*. U. o. 174-5. – Wentscher Max: *Pädagogik*. U. o. 228-33.

1928.

- Magyar Nevelés*. II. évf. Szerk. – Benne: 1-2. sz. *Neveljük magunkat szeretetreméltóságra. – Műzkultúra. Az oláhokról és Nagyváradról*. 1-6. sz. *Tudományos érték- és mértékhamisítás*. 3-6. sz. *A magyar nemzet nevelői az utolsó 50 évben: Beöthy Zolt. – A numerus clausus kultúrfilozófiai megvilágításban*. 7-8. sz. *A haza az Isten gondolata. – Krónika: Roma locuta est. A numerus claususról Bitter Illés. – A debreceni zsidó reálgimnázium értesítője*. 9. sz. *Horthy. – Schneller István 80 éves. – Fináczy Ernő: Az újkori nevelés története*. 10-12. sz. *Hős pedagógusok. – Tudományos érték- és mértékhamisítás. – Krónika. – Wlassics Tibor: Halk melódiák. – Megjegyzések Kosa István cikkéhez.*  
 A nevelésről általában. *Magyar Nevelés* 7-8. és 10-12. sz. melléklete.  
 Pestalozzi Ágisa. EphK. 13-19.  
*Az Akadémia legsürgősebb feladata*. BH. 187. sz.  
 Fináczy Ernő. BH. 193. sz.  
 Gyomlay Gyula. BH. 221. sz.  
 Komis Gyula: *A magyar művelődés eszményei*. BH. 262. sz.  
 Huguenin Elisabeth: *Die Odenwaldschuh*. MP. 110-2.

1929.

*Szemelvények Mendelssohn Mózes munkáiból.* Bp. 66 1.

*Charakterológia.* BSz. CCXIV. 373-412.

*Reflexiók „Templom vagy iskola?” kérdéséhez.* Szombat, 2. ez. – *Az elnök mint protektor.* U. o. 5. ez.

*Hitoktatásunk.* Országos Egyetértés, 3-4. sz.

*A magyar művelődés 1777-től 1848-ig és a zsidók.* Magyar Zsidó Szemle, 135-9.

1930.

*Fináczy Ernő és a pedagógiai tudomány.* MP. 106-13.

*Könyvtárak.* Magyar Zsidó Szemle. 84-6.

1983.

*Messer A.: Einleitung in die Philosophie und Pädagogik.* MP. 78-80.

1936.

*Petőfi és Herwegh.* Irodalomtörténet, 122.