

# A NEMZETI KÖZSZELEM PEDAGÓGIÁJA.

A NEMZET-ETHIKAI NEVELÉS MEGSZERVEZÉSE A VILÁG-  
HÁBORÚ ÉS FORRADALMAK TANULSÁGAI ALAPJÁN.

ÍRTA

**BARANKAY LAJOS DR.**

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA ÁLTAL  
A HALMOS-DÍJJAL JUTALMAZOTT PÁLYAMUNKA.

MEGJELENIK A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
TÁMOGATÁSÁVAL.



## ELŐSZÓ.

Ez a tanulmány arra a kérdésre kíván feleletet adni: minő tanulságok vonhatók le a világháború és a forradalmak eseményeiből a köznevelés szervezésére? Az eredeti terv szerint nem is lett volna több, mint a kérdés részletes kifejtése a kontempláció és reflexió nyújtotta lehetőségek alapján.

Mikor azonban együtt volt a feldolgozásra váró anyag s mikor az elrendezésnél követendő alapelvek foglalkoztattak bennünket, lehetetlen volt kitérnünk amaz észrevétel elől, hogy tulajdonképpen minden, a kérdés lényegére vonatkozó gondolat-szál egy vezető eszmében fut össze s minden tanulság egy főtanulságra vezethető vissza. Ez a vezető eszme, főtanulság: a nemzeti közösségnek az eddiginél ethikaibb felfogása, A nemzet-etnikum *kategorikus imperativus-a*, mint a szerteágazó, heterogén természetű jelenségek, érdekek és szempontok összetartó, egységbe foglaló hatalma magának követelte a rendelkezés jogát a legkisebb részletekben is,

E körülmény arra csábított, hogy a feladat megoldásának egyszerűbb s közelebb fekvő, mondhatni könnyebb módját megkerülve, fáradtságosabb, de talán értékesebb munkával egy olyan *nevelés-rendszer megszervezésének a kísérletét* nyújtsuk, amelynek gerince a ethizált nemzeti közösség gondolata. Így a tételben kifejezett főkérdés olyan háttérre szélesedett, amelyből a nemzeti közszellem pedagógiája mintegy természetyszerűleg és önként bontakozik ki.

Rendszeri kísérletünk történeti előzményeit, amelyekre a történelmi indokolás szüksége utal, megtaláljuk részint a nyugat-európai országokban otthonos állampolgári nevelés eszméjében, részint ama törekvésekben, amelyek a nemzetnevelés központi gondolatától irányítva nálunk is, főként Imre Sándor idevonatkozó tanulmányaiban már régebben kifejezésre jutottak, A nemzeti közszellem pedagógiájának voltaképpen az idealizált állampolgári s a realizálásra alkalmas nemzetnevelés frigye adott létet, A fő különbség közte és az állampolgári nevelés közt a politikához való viszonyából adódik. Az állampolgári nevelésnél a politikummal szemben az ethikum alárendeltebb jelentő-

ségű, a nemzeti közszellem pedagógiájában a politikumnak is a nemzet-ethikum szolgálatában kell állania. A nemzet-ethikumnak ez a fensőbbeséges helyzete teszi lehetővé, hogy a szociális és individuális pedagógiai irányok ellentéteit feloldjuk egy magasabb erkölcsi fogalomban. Hogy ez mennyiben sikerült, annak megítélését a m. t. olvasóra bizzuk.

Az anyag beosztásánál a következő rendet követjük. Először kinyomozzuk s kategorizáljuk minden nevelés-szervezet közös alaptényezőit. Azután kimutatjuk, hogy a köznevelés szervezetéből a háború és forradalmak behatásai következtében hogyan nő ki a nemzet-ethikumban gyökerező közszellem pedagógiájának szüksége. Végül megkíséreljük az elveknek gyakorlati intézményes formákba öntését nem a felforgatás szándékával, hanem tisztán a jelenlegi iskola-rendszerünk által kínált lehetőségek figyelembevételével.

Hogy nem egyedül, sőt nem is elsősorban a kérdés gyakorlati oldalára terjeszkedünk ki, hanem csak szélesebb elméleti alapvetés után érkezünk el erre a pontra s aránylag ekkor is kevesebbet időzünk itt, annak okát a szervezés lényege magyarázza. Ez a tevékenység ugyanis többoldalú. Megindul a tudós elméleti munkásságával. Ezzel egy időben folyik, vagy ezt követve folytatódik a legfőbb szervezési adminisztráció íróasztalánál, a különböző szakbizottságok tárgyalásaiban s csak azután jut el az intézményes formáig. Úgy gondoltuk, hogy ezekre az utakra nekünk is rá kell világítanunk, ha a felvetődő kérdésekre lelkiismeretesen akarunk felelni, és pedig annál élesebb fénnel, minél messzebb esik a szervezés valamely tevékenységi mozzanata az utolsó lépéstől, a köznevelés élő szerveinek felépítésétől.

A mű alapirányának vázolója mellett néhány szóval kiadásáról is meg kell emlékeznünk. Ez kizárólag a Magyar Tudományos Akadémia áldozatkészségéből vált lehetővé, amely jelentékeny anyagi segítséggel járult hozzá a költségek fedezéséhez. Kedves kötelességünknek tartjuk, hogy – amidőn ezt leszögezzük – hálás köszönetet mondjunk nagyérdemű tudományos testületünk igazgató-tanácsának, mindennek előtt pedig Balogh Jenő dr. akadémiai főtitkár és Fináczy Ernő dr. egyetemi tanár uraknak akik jóindulatú agilitással támogatták az ügyet.

Pécs, 1926. október hó.

*A szerző.*

## I. RÉSZ.

# A KÖZNEVELÉS SZERVEZETÉNEK ELMÉLETI ALAPJAI.

### 1. A pedagógia szervezetének dualizmusa.

A külső világban a természet életjelenségei s belső világunkban tudatműködésünk legegyszerűbb formái s valamennyi-nek minőségi változatai nagyrészt a hasonlóságon vagy különbözősége-n alapuló kettősség élvére vezethetők vissza. Alig van gondolat, történés és forma, amelyet végző elemzésben magában-állónak képzelhetnénk el, A párosság vagy ellentét dualizmusa mint alapprincípium majdnem mindenütt felfalálható.

A német filozófia ezen a téren is igyekezett rendet teremteni s a maga ismert alaposágával egyes tudományágak szerint megkülönböztet pszichológiai, kozmológiai, metafizikai, logikai, ismeret-elméleti, vallásos, ethikai és szociológiai dualizmusokat,<sup>1</sup> A lélektan körébe tartoznak: a tudatosság és tudatalanság, az ösztön és ész, a gondolat és tett, a spontaneitás és akaratosság; a kozmológiához: a véges és végtelen, az egyes és sok, a nyugalás és mozgás, Demokritosnál az atom és üres tér, Empedokles-nél a szeretet és gyűlölet, Parmenidesnél a látszat és öröklét világa; a metafizikához: az eszmék és érzékek világa, az ég és föld, az anyag és alak, a test és lélek, a kiterjedés és gondolkodás (res extensa, res cogitans) ; a logikában fordulnak elő: az azonosság és ellentéteesség, az állítás és tagadás, az ok és okozat, az előzmény és következmény; az ismeretben: a súly és súlytalanság, a centrifugális és centripetális erő, pozitív és negatív sarok, tapadás és likacsosság, asszimiláció és disszimiláció, integrál és differenciál, szimpathia és antipathia; a hit-tanban és ethikában: a jó és gonosz, az erény és bűn, a szép

<sup>1</sup> Dr. Ludwig Stein: Dualismus oder Monismus? Berlin 1909. (26.)

és csúnya, a test és lélek, földi világ és túlvilág, világ és Isten» Krisztus és Antikrisztus, angyal és ördög; a szociológiában egyén és közösség stb.<sup>2</sup>

Általában a dualizmus egységesítő kényszerünk ellenére is újra meg újra visszatér, mert megfelel általános emberi alaptermészetünknek s leküzdhetetlen lelki diszpozíciónknak.<sup>3</sup>

Az egység, a monizmus magában nem teremtő erő, nem mozgás, csak mozdulatlanság. Csupán a kettősség, a dualizmus alapelveinek felvételével vagyunk képesek külső és belső világunk élet jelenségeinek magyarázatát adni. Ez a meggondolás vezetett el a test és lélek összefüggésének vizsgálata folyamán a dualisztikus világszemlélethez, mely a monizmus filozófiájával szemben a maga gondosan kiépített rendszerével, tekintve azt, hogy a tételes vallásokkal is leginkább összeegyeztethető, szinte kizárólagos uralmat gyakorolt a gondolkodók lelkében. A dualizmus már a görög bölcséletben harcot folytat a monizmus ellen, Győzelmének szép példája Platon élete és működése. Dualizmus van Platon lelkében, ki az athaenei élet sodrában megforgott s abból kiemelkedett, dualizmus tehetségében, mert Platon művész, akit a kor irányzata filozófussá tett; s dualizmus tanában, mert hirdeti ugyan az összefüggést a dolgok sora s az eszmék világa közt, de átmenetet egyből a másikba nem talál,<sup>4</sup> Ez a világszemlélet diadalmasan nyomul előre a középkor filozófiájában, míg végre Descartes működésében végleges győzelmet arat annyira, hogy a Spinoza-féle idealisztikus monizmus elmélete se tudja gyengíteni, s a létezés végső okának magyarázatában hallgatólagosan maga Spinoza is kénytelen elismerni a dualisztikus filozófia fölényét,

A kettősség elvének alkalmazása nem ismeretlen a pedagógiában sem. Ezt az elvet alkalmazzuk, amikor elméleti és gyakorlati, vagy filozófiai és empirikus pedagógiáról beszélünk, vagy amikor a neveléstan összes kérdéseit két fő problémából vezetjük le, a cél és a módszer problémájából s ez alapon szembeállítjuk a teleológiai a methodológiával. Ugyancsak a kettősség elve jut érvényre, amikor a pedagógia egész köréről az általános neveléstant és a tanítástant állítjuk oda, vagy amikor

<sup>2</sup> U. a. 16-40.

<sup>3</sup> U. a. 14.

<sup>4</sup> Péterfy Jenő: Platon válogatott művei, Budapest 1893. (Bevezetés 11.)

a didaktika keretén belül általános és speciális tanítástant különböztetünk meg. Ugyanígy járunk el, amikor a pedagógiának mint tudománynak összes kutatási módszerét két fő osztályba sorozzuk, a spekulatív és empirikus módszerek osztályába.

Mindezen felosztások azonban megegyeznek egymással abban, hogy bennük a kettősség elvének alkalmazása ma már, a tudomány sokoldalú fejlődését tekintve, nem eléggé egyetemes és nem eléggé nagyvonalú, s még a *divisio* alapjául szolgáló szempontokból nézve sem mindig teljes, holott a lehető teljesség minden felosztásnál elsőrendű logikai követelmény,

A pedagógia dualizmusának, ha a rendszerezés egyetemességét tartjuk szem előtt, olyan alapokon kell nyugodnia, amelyek megtámadhatatlanok és megdönthetetlenek, mert részint a tapasztalati valóságba vannak beágyazva, részint azokra az eszményi javakra támaszkodnak, amelyeket az emberiség egyetemlegesen örök erkölcsi értékek gyanánt fogadott el. Csak az ilyen alapokon nyugvó rendszerezés teszi lehetővé, hogy minden felmerülhető pedagógiai kérdést bekapcsolhassunk a rendszer konstrukciójába s olyan nagy fontosságú problémákra is feleletet adhassunk, aminőket a világháború és forradalmak eseményei s ezek következményei vetettek felszínre s dobtak oda megoldás végett a művelődés rendes menetéből kiközösített társadalom elé. Erre a feladatra az osztályozás-módoKNál sokkal alkalmasabb logikai műveletnek látszik az *analízis*, amelylyel a vizsgálandó fő fogalom alkotó fogalmainak jegyei teljesen különválaszthatók úgy, hogy tartalmilag egyik alkotó fogalom sem lépi át a másik területét, viszont azonban együtt teljesen kimerítik a fő fogalom tartalmát. Az alapul szolgáló rendszerezés formája tehát a *kettős analízis* lesz. Szükséges azonban az is, hogy a keresett elemzés a pedagógia fogalmának lényegében gyökerezzen. Hogy tehát ráakadjunk, a fogalom lényegének vizsgálatából kell kiindulnunk,

E vizsgálódás megejtésénél követhetnők azt a kényelmesebb utat is, hogy a közismert legjelesebb neveléstani írónak a pedagógia fogalmáról adott meghatározásaiból indulnánk ki. Ennél azonban célravezetőbbnek gondoljuk, ha az egyes irányokat vesszük alapul s ezek határain belül tesszük vizsgálat tárgyává, vajjon működésükből és hirdetett elveikből, vagy az általuk alkotott elméleti rendszerből a nevelés fogalmának

minő lényeges jegyei állíthatók össze. A kifejtésnek ez a módja azért is megfelelőbbnek tűnik fel, mert a pedagógiának – hogy úgy mondjuk – szerves élete sokkal jobban megelevenedik előttünk s így alkalmasabb háttérrel is nyújt következtetéseink könnyebb megértéshez, mint ha a kötött formájú meghatározások merev gondolkifejezéseinek korlátai zárják el utunkat.

A vallásos nevelés felfogása szerint legfőbb feladatunk, hogy a növendéket *Istennek tetsző életre készítsük elő* s ily módon a túlvilági boldogság részesévé tegyük. Szent Ágostontói kezdve, aki ennek az iránynak a középkorban legnagyobb theoretikusa volt, s „De civitate dei” c. munkájában foglalta össze idevonatkozó nézeteit, a legújabb korig az iránynak bármelyik követőjét tekintjük, valamennyien megegyeznek egymással abban, hogy rövidebben vagy részletesebben körülírva, ez a gondolat alkotja egész rendszerük tengelyét. Voltaképpen egy gondolatot hangsúlyoz, az Istennek tetsző életet, amelyért cserébe a túlvilági boldogságot ígéri. De az előkészítés gondolatában benne van ama földi életnek a felvétele, amelyből kiindulva el kell érünk a célt. Vagyis a földi élettel szemben áll az örök élet s a kettő közötti ürt kell áthidalnia a nevelésnek, íme a kettősség elve *a földi vagy mulandó s az isteni, örökkévaló, maradandó* viszonyában!

De az atheista irányokból, pl. a materialista monizmusból is kiütözik a kettősség. Haeckel *az igaz, jó és szép tiszta kultuszát* tartja a nevelés feladatának, tehát ő is egy magasabb, tökéletesebb lelki életet állít a növendék elé a „*misztikus és antropisztikus*” dogmákkal szemben, amint ő kifejezi.<sup>5</sup>

A naturalizmus és racionalizmus közös alapfelfogása a nevelés feladatáról, hogy ez *az egyén természetes képességeinek szabad kifejtésében* áll. Ez a meghatározás látszólag nem tesz különbséget a képességek közt, s úgy tűnik fel, mintha az ethikai szempontot kiküszöbölné. Ha azonban meggondoljuk, hogy ez irány hívei élükön Rousseau-val nevelési eszményük megalkotásánál abból a feltevésből indultak ki, hogy az ember természettől fogva jó s csakis a kultúra beavatkozása rontotta el az Alkotó munkáját, akkor világossá lesz előttünk, hogy az egyén természetes képességein csakis etnikailag értékes, tehát jó hajlamokat és tulajdonságokat értenek. E szerint a dualisz-

<sup>5</sup> E. Haeckel: Welträtsel, Bonn 1913. (151.)



tikus jelleget ez az irány is magában rejt, mindössze abban tér el a többitől, hogy nem felemelni akarja az embert az értékek világába, hanem megfordítva, visszavezetni azokhoz, mivel őket a természetesség velejáróinak tekinti.

A pozitívizmus pedagógiájának célja az egyén szociális tétele, vagyis előkészítése arra a szociális rendre, amelyben élni fog. Itt az *egyéni egoizmusból kell felemelkedni a közösség altruizmusáig*, a jelen egyéni erkölcsétől a jövő társadalmi erkölcséig, vagy amint Comte kifejti, a gyermekkor theológia-fokától a politheizmuson, monotheizmuson, deizmuson, theizmuson keresztül a pozitívista világnézetig. E szerint a dualisztikus elv határait az egoizmus és altruizmus, az egyéni és társadalmi, a theológia és pozitívizmus fogalmai jelzik.

A fejlődés menetére támaszkodó természettudományi irányok legtipikusabb képviselője Herbert Spencer. Szerinte a nevelés megoldandó feladata abban áll, hogy *a növendéket a tökéletes éleire készítse elő*. Amint ebből a célkitűzésből kitűnik, az evolúciós elmélet jelöli az utat, melyet meg kell futnunk, s a kezdetlegesség és tökéletesség a kettősség ama határkövei, melyek között egész tevékenységünk mozog.

Az individualista irányok közös jellemvonása, hogy az egyéniség jogát hangoztatják s minden egyéni sajátosság számára szabad kifejlődést követelnek. A nevelés célja *az erkölcsileg is tökéletesebb és magasabb rendű ember*, akit Nietzsche a tömeggel, a „nyájemberekkel” szemben Übermensch-nek nevez s aki minden társadalmi szervezet és intézmény kényszere nélkül képes lelkében az erkölcsi reformot megvalósítani. E szerint annak a szépnak és jónak, ami az emberben rejlik, a társadalomra való vonatkoztatás nélkül, az egyénből kell kifejlődni és kibontakozásra jutnia.<sup>6</sup> Az egyénnek nincs szüksége a közösségre, sőt ez csak akadálya fejlődésének s a nevelés arra törekszik, hogy ezt az akadályt eltávolítsa útjából. Amint látjuk, ez az irány a társadalmat úgy tekinti, mint minden rossznak a forrását s eszményképét az e/gyes emberben keresi és találja meg. A dualisztikus ellentét végpontjai a közösség mindent megrontó tulajdonsága s az egyéni sajátosságokból kifejezhető szép és jó eszméje. Amaz kiinduló, ez végső pontja a nevelésnek. Ez a felfogás főleg két dologban tér el Rousseau és követői

<sup>6</sup> Pud or: Die neue Erziehung, Leipzig 1922. (49.)

naturalizmusától. Először is a közösséggel s azzal a feltevessel, hogy ennek a beavatkozása ki nem kerülhető átalakító hatásokat eredményez, teljesen szakít, míg a naturalizmus, bár hallgatólagosan, mégis csak a társadalomra támaszkodik. Másodszor az individualizmus nem azt mondja, hogy minden, ami az egyénben természetes, egyszersmind jó is, hanem csak azt, hogy az egyéni tulajdonságokból kifejtendő, tehát kifejtendő a jó. Jellege nem negatív, hanem kiéleztetten pozitív, iránya nem romboló, hanem építő. Az a gondolat is, mely a társadalmat teljesen számításán kívül hagyja, csakis a szélsőséges individualisták kitalálása, míg az irány mérsékeltebb követői a közösség eszméjét is megfelelően bekapcsolják elméletükbe. Vég-eredményében azonban náluk is a társadalommal mint adottsággal áll szemben az egyéniség, mint az elérendő erkölcsi eszmény alapja, színhelye és célja.

A szociális irányoknál viszont a társadalom egésze a fontos. Az egyén szempontjai a nevelés terén is mellékesek s minden tekintetben alárendelendők az egésznek, Ez az elmélet is rokonságban áll a naturalizmussal, mert nála is, mint Rousseau-nál, eredetileg minden ember jó s csupán a társadalom hibás berendezése folytán lesz bűnössé. Éppen ezért az eszmét, az ideát nem a mai társadalom közösségében keresi, hanem abban az eljövendő alakulatban [werdende Gesellschaft], melyet magának eszményképül állít,<sup>7</sup> Ehhez az eszményi közösséghez kell az egyénnek felemelkednie, mert magában teljesen alkalmatlan arra, hogy a szép és jó megvalósulásának alapja és célja legyen. Vagyis itt a kettőesség elvének kereteit *az egyes ember gyarlóságai s az eszményi közösség erényei* kezdik meg, illetve tetőzik be. Amott a közösségből nő ki s a közösség fölé emelkedik az egyén, mint az eszményiség egyedüli hordozója, itt az egyénből kristályosodik ki és az egyénből tökéletesül a közösség, mint a magasabb erkölcsi erők letéteményese. A dualizmus alapelve mindkettőnél ugyanazon pilléreken nyugszik, de ami az egyiknél tartó oszlop, az a másiknál záró pillér és viszont,

A Fcerster- és Adler-féle morálpedagógiai irány csak annyiban tér el a vallásos nevelés vezető eszméitől, hogy jóval erőteljesebben hangsúlyozza az erkölcsi nevelés fontosságát, amelyet azonban nem kizárólag a vallás tételeiből tart kifejt-

<sup>7</sup> S Kawerau: Soziologische Pädagogik, Leipzig 1921. (50.)

hetőnek. Mindenekelőtt erkölcsiségre van szükség, amely vallá-  
sosság nélkül is elképzelhető. Természetesen annál jobb, ha  
az erkölcsiség összhangba hozható a vallás tételeivel. Alapjá-  
ban tehát a dualisztikus elv itt is ugyanaz, mint a vallásos  
nevelésnél.

A kultúrfilozófiai irány nem a műveltség tartalmának egyik  
vagy másik alkotórészét emeli ki, hanem a részleges érdekek  
fölé emelkedve a kultúra egyetemességét egyetlen hatalmas  
éaáságba igyekszik fogni s így megérteni. Alapgondolata Hum-  
boldt humanitás-fogalma filozófiai elmélyítésben. Ez is az egyé-  
niségből indul ki, mint a szociálpedagógia, de eszménye nem  
a jövődó társadalom kisebb-nagyobb egysége, hanem a ter-  
mészetben és a történelmi múltban gyökerező gondolategység-  
ből levezethető világ. A nevelés által követett út kezdő pontja  
az egyéni szubjektivitás, végső állomása pedig az objektív világ-  
szemlélet, melyet az egyén önmagából, mint a történelmi múlt  
eredményének egyik organikus alkotórészéből, öntevékenysége  
következményeként szabadon fejt ki. A kettősség alkotó elemei  
tehát *az egyéni szubjektivitás mint tapasztalat, s a világ-szemlé-  
leti objektivitás mint elérendő ideál.*

A kísérleti vagy Kornis szerint empirikus pedagógia már  
nemcsak hogy a tapasztalatból indul ki, de mindvégig a tapasz-  
talat útján is akar haladni, ennél fogva céljaiban sem akar olyan  
magasra emelkedni az eszmények követésében, ahova tapasz-  
tlati módszere nem tudja elkísérni. Főként Lay-nak az állás-  
pontjából következik ez, aki elméletét „összpedagógiának” ne-  
vezi, míg Meumann elmélete részére megelégszik az „alapvetés”  
elnevezéssel. E szerint itt a kettősség alapelvének kezdő és  
végpontja egyaránt az empirikus világ körén belül marad, az  
első *a tapasztalati egyén*, a másik *a tapasztalati lehetőség sze-  
rint tökéletesített egyén* eszményképe, amely szerinte mindig  
és minden körülmények közt megvalósítható, míg a többi irány  
eszményképe többé-kevésbé csak mint a tökéletesség zsinór-  
mértéke szerepel, amely felé teljes erővel törekedni kell még  
akkor is, ha tudatában vagyunk elérhetetlenségének.

Az úgynevezett munka-iskola két fő irányban ágazik el,  
Az egyik ág a műveltség tartalmának alkotó elemeit hámozza  
ki a fizikai munka ügyesítő hatásaiból, s ily módon ez utóbbit  
a nevelő tevékenység fontos tényezőjévé avatja. Alapgondolata,  
hogy értelem- és jellemfejlesztő erejénél fogva alkalmas módon

a kézimunka is felhasználható az erkölcsi ideálok megvalósítását célzó nevelés eszköze gyanánt. Más szóval minden ismeretben és tudásban van etnikai érték még akkor is, ha az első sorban anyagi javakat termel. Ennélfogva itt az anyag és szellem jelzik a dualizmus fogalmát. A nevelés feladata, hogy *azt, ami anyagi, szellemi magasságba emelje*. Kétségkívül magasztos cél, amely azonban a munka-iskola ez irányának keretei közé szorítva ama fenyegető veszélynek van kitéve, hogy idő előtt meghíusul. Ha az anyagi elv csak alkalmoszerű volna s a fizikai munka követelménye nem az intézményesség igényével lépne fel, a szellemiség túlsúlya a nevelés munkájában biztosítottnak látszanék. Mivel azonban itt a különböző munkateljesítmények következetes kiépítéséről és felhasználásáról van szó, ezért a testi munka fogalma már-már kilép az eszköz szerepköréből s közel van hozzá, hogy a nevelés szellemi részét kiszorítva, annak helyét maga foglalja el. Így a materialisztikus jelleg túltengése könnyen elhomályosíthatja az ideális cél-uralmat. Éppen ezért - hogy úgy mondjuk - sokkal pedagógiaibb az irány másik ága, amely a munkában csak módszertani elvet lát s amelyet ezért helyesebben a cselekvés iskolájának nevezhetünk. Ez az irány azt kívánja, hogy az iskola egész tevékenységét a szó helyett a tett, s a könyv helyett a tanuló öntevékenysége alkossa. Nem egyéb ez, mint a szemlélet elvének továbbfejlesztése s a növendék *meddő passzivitásának teremtő aktivitássá változtatása*. A passzivitás a tehetetlenség, az értelmi és erkölcsi fejletlenség állapota, mert mozgás nélkül nincs sem anyagi, sem szellemi élet. Ebből ragad ki bennünket a nevelés, hogy az aktivitás révén a fejlődés törvényeihez igazodva az erkölcsiség tisztultabb régiói felé irányítsa tekintetünket. A hanyatlásra kárhóztató passzivitással szemben áll az aktivitás, mint a tökéletesedés egyetlen lehetősége. íme a fogalmak dualisztikus ellentéte! A munka-iskolának ez az iránya azért is pedagógiaibb, mert az öntevékenység gondolata tisztos múltra tekinthet vissza a nevelés történetében. Kezdve Platóntól, Quin-iiliántól alig van pedagógus, aki ne juttatna neki szerepet a nevelés munkájában, de az ethikai értékek hordozóját csak az újabb kor fedezte fel benne, hogy a cselekvés iskolájában vezető eszmévé finomítsa.

A személyiség pedagógiája *az egyéniségőit* kiindulva építi fel *a személyiséget*. Szerinte ugyanis az ember egyénisége nyers

matéria, etikailag értéktelen. A nevelés célja éppen abban áll, hogy ezt a természet adta tulajdonság-komplexumot magasabb rendűvé, etikailag értékesé, vagyis személyiséggé formálja. A személyiség tehát nem más, mint az ethizált egyéniség. Így állítja egymással szembe ez az irány a nevelés tényében a természetes egyéniséget s az erkölcsileg szerinte egyedül értékes személyiséget, mint a keresett pedagógiai dualizmus alapfogalmait.

Vizsgálatunkban szándékosan hagytuk legutoljára az új, n. intellektualisztikus irányt, noha időrendben az előbbieket közül többet megelőz. Szükséges azonban, hogy vele kissé részletesebben foglalkozzunk. Megkívánja ezt egyrészt az irány történeti jelentősége, másrészt strukturális kiválósága, amit bizonyít az említett irányok legtöbbjének vele fenntartott kapcsolata. Val amennyi közti a legegységesebb, mert egy-kettő kivételével úgyszólván mindegyikkel összeegyeztethető. Sőt ellenesei között is van nem egy, amely – noha hosszú időn keresztül nyílt támadást vezetett ellene – egész eszmei tartalmát tőle kölcsönözte. Az intellektualizmus voltaképpen a racionalista filozófiából veszi eredetét s kifejlődésének útja Kanton keresztül vezet Herbartig, aki az egész rendszer pedagógiai megalapozója és szervezője. A rendszer elméleti kifejtése – egy-két kérdést leszámítva – a követőknél sem nyerhetett tökéletesebb tartalmi egységet és Stoy, Waitz, Ziller, Rein működése leginkább a rendszer belső kiépítésében jelzi a haladást.

Az a herbarti gondolat, hogy a nevelés célja az erény, mely a tanítás révén a jónak felismerésében, s a jellemképzés vagy szűkebb értelemben vett nevelés révén a jó akarásában áll, egész modern nevelésünk alapja, intellektualisztikusnak azért nevezzük, mert azt tartja, hogy a nevelésben a végső célnak, az erény elérhetésének első alapfeltétele a megismerés, szóval a tudás, az értelem munkája, s csak azután jöhet a második alapfeltétel, a jónak akarása. Megismerés, értelem nélkül nincs meg az a képességünk, hogy a jót akarjuk s az erény állapotát megvalósítsuk. Az egyén *tudatlan és erényes állapota* ama dualisztikus princípium, mely magába zárja a nevelés egységes folyamatát.

Nálunk az intellektualizmus iránya főként Kármán és Fináczy pedagógiai felfogásában jut a legharmonikusabb kifejezésre. Különösen az utóbbi tűnik ki a rendszer egyes fogai-

mainak szabatos elemzésével, miközben Herbart eszmekörén túl tekintettel van a modern pedagógia minden értékes vívmányára. Ilyen alapon analizálja magát a nevelés fogalmát is.<sup>8</sup> A fogalom lényeges jegyeit 9 pontban foglalja össze. Ezek szerint: 1. a nevelés egyetemes és általános; 2. az egyéni tudatosságra s 3. az egyéni szabadság létrehozására irányul; 4. az egész embert, tehát a testi és lelki szükségletet egyaránt figyelembe veszi, valamint 5, az egyetemes embert (vagyis nem a szakembert, hanem az egészséges, okos és jó embert) tartja szem előtt; 6. a nevelés tervszerű; 7. csak kiskorúakra irányul; 8. alapértelme az erők tökéletesítése az erkölcsi cél irányában s az eszmény megvalósítása céljából; végül 9, nemcsak az egyénre, de a társas közösségre is értendő.

Ez elemzésben Herbart idealisztikus felfogása színben és jellemző vonásokban gazdoggodva jelenik meg, míg individualizmusának némi egyoldalúsága a fogalomnak a társas közösségre való kiterjesztése s az egyénnek, mint a jelenben és a múltban élő, tehát történeti lénynek az értelmezése által teljesen eltűnik, hogy helyet adjon annak a kultúrfilozófiai felfogásnak, mely az egyéni és szociális pedagógia lényege közt tátongó szakadék felett akar hidat verni. Ugyanígy fontos különbség az egész ember követelményének hangoztatása, mert a Herbart által elhanyagolt testi nevelést visszahelyezi régi jogaiba. Végül azáltal, hogy az; eredeti rendszer intellektuális színezetét kevésbé hangsúlyozza, még közelebb hozza az élethez s elsősorban a vallásos nevelés eszményiségéhez. Elemzése alapján Fináczy a nevelésnek mint ténynek a fogalmát következőképp határozza meg: „A nevelés nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és társadalmi feladatainak az erkölcsiség mértéke szerint tudatossággal és szabadsággal megfelelhessen.” Azt a dualisztikus alapformát, amelyre Herbartnál rámutatunk, itt is megtaláljuk egyik oldalon az egyéni és társadalmi feladatokra nevelendő kiskorúakban, másik oldalon az egyetemes és tervszerű ráhatással létrehozott magasabb erkölcsi állapotban, melynek ismertető jegyei a tudatosság és szabadság.

Ha már most szembeállítjuk a dualisztikus elv alapfogai-

<sup>8</sup> Fináczy E.: A nevelés fogalmának elemzése, Magyar Paedag. 1917. (305-311.)

maid, a következő sorozatot kapjuk. Egy részről mint kiindulópont, kezdet, alap, formálandó adottság lépnek fel: a földi élet, az antropisztikus dogma, a megrontó kultúra, az egyéni egoizmus, a kezdetlegesség állapota, a nyáj ember, a tökéletlen egyén, a szubjektív egyén, a tapasztalati egyén, a meddő passzivitás, a természetes egyéniség, a tudatlan egyéniség, a kiskorú mint egyéni és társadalmi lény. Más részről mint törekvés, elérendő állapot, cél, eszménykép lebegnek a nevelői tevékenység előtt: az örök élet, a magasabb lelki élet, a természetes képességek, a közösség altruizmusa, a tökéletes ember, az emberfeletti ember, a közösségből kisugárzó tökéletesség, a világszemléleti objektivitás, a tapasztalati lehetőség által tökéletesített egyén, a tökéletesítő aktivitás, az etikai személyiség, az erény s a tudatos és szabad erkölcsiség állapota.

Nézzük kissé közelebbről a két fogalom-csoportot! Mindekelőtt szembeötlő, hogy mindkettőben vannak a fogalmaknak *állandóan ismétlődő* és vannak *változó jegyei*. Azonban az elsőben több a változó, a másodikban több az állandó elem. Az első csoport állandó jegyei az egyéniség kezdetlegessége, a tökéletlenség ténye, míg ezeknek különböző megnyilvánulásai a változó elemek. Így beszélünk tapasztalati, természeti, szubjektív egyéniségről; a kezdetlegesség és tökéletlenség különböző formáit jelzik a földi élet, az antropisztikus dogma, a megrontó kultúra, az egoizmus, a passzivitás. A második csoport fogalmainak állandó jegyei az öröklét, a magasabbrendűség, az altruizmus, a tökéletesség, az erény, a lelkiség követelménye, melyek valamennyi irány célkitűzésében ott vannak az eszményképbe sűrítve. A fogalom-módosulás jegyeit jelölik a természetesség, a tapasztalatiság s a közösség és egyéniség különböző magyarázatai, azonban ezek is legtöbbször szoros vonatkozásba kerülnek az állandó jegyekkel. Más kérdés természetesen, hogy ez a vonatkoztatás az egyes elméletek részérői helyes-e, ennek az elbírálása azonban most nem tartozik ide. Hogy a természetes képesség, a tapasztalatiság megfér-e a magasabbrendűséggel, mely a nevelés eszményének legáltalánosabb vonása, bizonyára vitás lehet, mindamelltt azon a történeti tényen, hogy az elmélet megalkotói ilyennek fogták fel őket, ez a körülmény mit sem változtat.

Végeredményében tehát az első csoport fogalmai mind az egyénre vagyis az emberre vonatkoznak ugyan, aki kezdetleges

jellegét valamennyi elméletben megőrizte, de ez a kezdetlegesség, vagy neveltség-hiány a különböző korbeli rendszerek megvilágításában mindig más és más alakot öltött. Ezzel szemben a második csoport fogalmai mind a tökéletesség eszményképének keresői és hirdetői. A különböző körülírások mögül ezt az eszményképet látjuk előragyogni, mint az állandóság fényét még akkor is, ha egyébként a szó a mi értelmezésünkben lényegesen eltérő fogalomnak a hordozója.

Ha tehát az egyes elméleteket úgy fogjuk fel, mint az egyéneken vagy egyéneken keresztül bizonyos korok gondolkodásának a kifejezőit, aminthogy másként nem is foghatjuk fel, ha egyszer nagyobb körre kiterjedő hatásuk bebizonyítható, akkor világossá lesz előttünk, hogy az a folyton ismétlődő elem, mely a nevelőtevékenység kezdő pontja körül csoportosuló fogalmaknak általános ismertető jele, a korszerűség lesz. Amilyen a kor értelmezésében az egyén s annak a kezdetlegessége, olyan lesz az alap, melyre a nevelés szervezetét felépítjük. Viszont ez az alap a kor világnézetétől függ, amely a történelem tanúsága szerint hosszabb ideig állandó maradhat, de éppúgy ki van téve változásoknak is a szerint, amint a különböző eszmeáramlatok a szellemtörténet folyamán többé-kevésbé egységes mederbe terelődnek. Ámde a korszerűséget éppen a szellem-történet eredményeként kialakuló világnézet határozza meg, ennél fogva jellegzetessége, hogy szakadatlanul függő viszonyba kerül a művelődés alakulásával, vagyis relatív. Ily módon a *relatív korszerűség* lesz a dualisztikus alapon felfogott nevelés szervezetének első fundamentális fogalma. A relatív korszerűségben egyesül pregnáns tömörséggel mindaz, ami a nevelésnek mint ténynek, mint adottságnak, mint ontológiai fogalomnak legfőbb karakterisztikuma,

Vele szemben a második fogalom-csoport közös jegyeit magában egyesítő magasabbrendűség mint eszménykép olyan követelmény, amely – noha az egyes elméletírók vagy rendszeralkotók különböző elnevezésekkel állítják is be a végső cél képzetébe, alapjában véve ugyanazt jelenti, nincs alávetve az élet és műveltség-viszonyok okozta reális változásoknak, tehát felette áll a tapasztalható gyarlóságnak, köznapiságnak, gyengeségnek, kezdetlegességnek stb., egy szóval a tényeknek. Mindössze abban mutatkozik eltérés, hogy egyik elmélet közelebb viszi a tényekhez, másik távolabb állítja tőlük, de mindig a saját



különleges felfogásához mért eszményi magaslatra helyezi. Ennélfogva e fogalom-csoport közös jegyeinek legmértöbb reprezentatív hordozója az eszménység lesz. Ez az eszménység független az emberektől, a kortól, a tértől és időtől. Intencionált tartalmának érvénye nem empirikus, időleges mozzanat, hanem felette áll a tér, az idő s a változás kategóriáinak,<sup>9</sup> Megtaláljuk Platon nevelési rendszerében éppúgy, mint – sokszor akaratlanul – a legmodernebb elmélkedők célkitűzésében. Megtaláljuk mindenütt, ahol a nevelésről mint követelményről, mint normatív tevékenységről beszélünk. Sőt tovább megyünk, nélküle nincs is pedagógia. A múlt és jelen tanúskodik róla, hogy a jövőt sem tudjuk nélküle elképzelni. Olyan zsinórmérték, amelyhez minden elkövetkezendő idők nevelésének igazodnia kell éppen azért, mert soha semmiféle kor a maga teljességében meg nem valósíthatja, mint ahogy az isteni tökéletesség fokára sem emelkedhet az ember és mégis állandóan feléje irányozza tekintetét.

Ez az eszménység ott él a múlt, a jelen, sőt a jövő idők emberének a lelkében is, ezért egy meghatározott kor sem realizálhatja s egyetlen nemzedék sem sajátíthatja ki. Legfőbb jellemvonása tehát az abszolút létezés. Ezért mondhatjuk, hogy az *abszolút eszménység* lesz a dualisztikus alapon álló nevelésnek rangban első, de a tevékenység mozzanatainak időrendjében második fundamentális fogalma. Benne megtaláljuk mindazt, ami a nevelésnek, mint normatív jellegű szervezetnek döntő jelentőségű szabályozója.

Fejtegetésünkben arra a pontra jutottunk, ahol a relatív korszerűség és az abszolút eszménység fogalmában előttünk áll a pedagógia dualizmusának két alkotó eleme, amelyek részint a párosság, részint az ellentétesség viszonyában magukban foglalják a nevelés többszörösen összetett fogalma köré csoportosuló összes kevésbé összetett és egyszerű fogalomrésznek alkotó jegyeit, Joggal mondhatjuk tehát, hogy ez az elemzés útján nyert felosztás az elképzelhető legegyszerűbb és legáltalánosabb alapot nyújtja az összes ide sorozható kérdés bevonására. E mellett e dualisztikus alapformának az az előnye is kitűnik, hogy az alkotó fundamentális fogalmak mindegyike

<sup>9</sup> Kornis Gy.: Értékelmélet és pedagógia, Magy Paedag. 1913. (65-80. és 193-217.)

külön-külön is úgy tekinthető, mint az egyes összetartozó és hasonló jellegű fogalmi csoportoknak a leghivatottabb jelentéshordozója. Egyik is, másik is a legélesebben elhatárolja egymástól a fogalmaknak két olyan sorozatát, amelyek sok tekintetben egymástól merőben eltérők. Ez a tulajdonságuk tehát biztató kilátást nyújt a felmerülhető kérdések beható elemzésének további sikeres megejtésére. Ily módon lehetővé válik egyrésztől bizonyos szoros összefüggések megvilágítása, másrésztől bizonyos különbségek pontos kategorizálása, amely műveletek együttvéve elvezetnek majd bennünket ama kérdés megoldásának útjára, hogy a világháború és a forradalmak eseményeiből minő tanulságokat vonhatunk le a köznevelés szervezésére. A megoldásnak ez az útja a nevelés-szervezet dualizmusának ilyen értelmű kifejtése, mint alapvetés nélkül nem is volna megközelíthető.

## 2. A relatív korszerűség.

Nincs tárgy, élmény, élet jelenség, tünemény vagy gondolat, amely mint tisztán jelenben létező volna elképzelhető. Egyrészt a jelen fogalma viszonylagos, terjedelme szűkíthető és tágítható, másrészt a kérdéses élet jelenség, tárgy vagy akár gondolat úgy fogható fel, mint az alakulásoknak bizonyos sorozata, amely épen ezért – ha szigorúan vesszük – nem rögzíthető külön-külön valamely határozott időponthoz, tehát sem a múlt, sem a jelen, sem a jövő körülhatárolt fogalmához. Szemléleileg nem tudunk számot adni arról, mekkora az az időmennyiség, mely a jelen pillanatnak megfelel; múlt, jelen, jövő időszemléletünkbe összeolvadva, folyamatosságban merül fel<sup>10</sup> Vagyis idevonatkozólag megítéléseink szubjektív és objektív alapon történhetnek. A megítélés objektív alapjára helyezkedünk, ha az említett alakulás-mozzanatok egymásutánjára gondolunk. Szubjektív alapon ítéljük meg a viszonyt, ha az idő fogalmát önállósítjuk s a dolgok közötti összefüggés könnyebb megértése céljából múlt, jelenre és jövőre különítjük el egyes részeit.

Gyakorlatilag a megítélésnek mindkét formája ugyanazt jelenti s a beszédben nem is nyer külön alakot. Ha valamely élményemet a következőkben foglalom össze: hallom az óráütést – az ítélet helyességére nézve teljesen közömbösnek látszik, vajjon az élmény mozzanatainak egymásutánja, vagy az időtartam önállósított fogalma volt-e az az alap, amelyre gondolatom épült, a beszéd gyakorlatában mindkét esetben a történet tényét emelem ki, ez pedig határozottan a jelenre utal. Voltaképpen azonban az óráütés utolsó rezgéseire viszonyítva az előző rezgések már mint a múltban történt élmény-részletek jöhetnek tekintetbe, míg viszont ezekre nézve a következők csakis a jövőre vonatkoztathatók. Ebből következik, hogy az idő

<sup>10</sup> Kornis Gy.: A lelki élet, II. Bpest 1918. (122)

fogaima csak viszonylagos, a tények szempontjából csupán a mozzanatok egymásutánja lényeges. Ennélfogva ismerettanúag csakis ez egymásután vizsgálata, vagyis az objektív megítélés lesz az a helyes alap, amelyre az események és jelenségek boncolgatásánál és lényegük kifejtésénél helyezkednünk kell.

A dolgok mibenlétének erre az egyetlen helyes vizsgálati módjára támaszkodva kell a relatív korszerűség lényegét is szemügyre vennünk. Mindaz, ami idetartozik, nem rögzíthető kizárólag a vizsgálódás időpontjához. Azok a ténytörvények, intézmények, alakulások, külső és belső faktorok, melyek együttvéve a relatív korszerűség forrásait szolgáltatják, nem egy kornak, tehát egy meghatározott időtartamnak a szülöttei, hanem bizonyos fejlődés-sorozatoknak az eredményei s csak a szemlélet helyzetéből nézve kötjük őket s velük együtt a relatív korszerűség fogalmát a viszonylagos jelenhez. Valóban ezek a források eredetüket tekintve minden korra vonatkozólag visszanyúlnak a jelenből a múltba, vagyis egyes történés-folyamatok eredőiként kell őket felfognunk.

Ezek a források két fő csoportra osztályozhatók, amennyiben részint *általánosabb értelemben vett nemzetközi* vagy *egyetemes emberi*, részint *szűkebb értelemben vett nemzeti* elemekből tevődnek össze. Azt mondhatjuk, hogy az általános alapvonásokat szinte kizárólag az előbbieket szolgáltatják.

Ha valamely eszméről azt mondjuk, hogy korszerű, mindig több olyan nemzetet tételezünk fel a kérdéses eszme kigondolói-, követői- vagy terjesztőiként, akik a művelődés irányításában vezető szerepet visznek s így a kultúra iránt fogékony többi állam őket a kérdéses reformtörekvés hangadóiként ismeri el. Valamely kis állam a maga elszigeteltségében hiába valósít meg intézményesen egy új eszmét, mint saját szellemi tulajdonai, ilyen irányú törekvése csak akkor válik korszerűvé, ha a politikában és művelődésben nagyobb súllyal bíró államok is elfogadják s ez által mintegy ráütik a korszerűség bélyegét. Csak így válik általánossá minden szokás, divat, uralkodó eszme és intézmény. Világos tehát, hogy a kezdeményezés ezen a téren első sorban a politikai hatalommal, valamint a fejlett civilizációban rejlő erkölcsi erővel rendelkező államokat illeti meg. Ezek után igazodik a többi kisebb-nagyobb állam-alakulat. Viszont az is tagadhatatlan, hogy az ilyen úton korszerűvé vált eszme hatása alól kevés állam vonhatja ki magát, itt bizonyos sorrendet lá-

tunk a szerint, hogy melyik népfajnak milyen az érzéke a haladás iránt. Amelyiknek nagyobb a hajlama ez irányban, az előbb fogadja el az eszmét, amelyikben kisebb ez a hajlandóság, az később lép be az ily módon kialakuló szellemi közösségbe. A nemzetköziség, vagy egyetemesség tehát egyik lényeges feltétele a korszerűségnek,

S amint érvényes ez a megállapítás minden intézményes rend alapjául szolgáló eszmére nézve, ép így nem vonhatják ki magukat érvényessége alól azok az eszmék sem, melyekből a pedagógia korszerűsége táplálkozik. Gondoljunk csak a nevelés történetének egyes korszakaira. Azok az irányító eszmék, amelyek alapján a nevelésnek egy-egy új kora kezdődik, teljes kifejlésre jut és véget ér, rendszerint egy, de néha egyidejűleg több nemzetől indultak ki. De akár egy, akár több nemzet gondolkodói ringatták is ez eszmék bölcsőjét, korszerűségük bizonyítékát épen abban láthatjuk, hogy az akkori művelt államok kivétel nélkül közös tulajdonuk gyanánt ismerik fel őket, tehát az utánuk való vágy, avagy törekvés öntudatlanul, homályosan vagy élénkebben ott élt minden művelt nemzet lelkében,

A nemzetköziség legértékesebb vonása az általános emberben szunnyadó vágy a tökéletesebb után. Nem egyszerű hatalmi kényszeren alapul, még ha sokszor első pillanatra ilyennek tűnik is fel. Nem azért terjed el és lesz a nevelés egyik célképzetvé valamely gondolat sem, mert egyik állam politikai túlsúlya, gazdagsága, vagy szellemi előhaladottsága a kényszer erejével rádikiálja az egyes nemzetekre, hanem azért, mert ezek többé-kevésbé szükségét érzik annak az új irányító gondolatnak. Erről a szükségérzetről persze legtöbbször csak akkor tudnak számot adni, mikor a gondolat hódító útjára indult, sőt egyesek csak akkor, mikor a hódító gondolat alapján sok helyen új nevelési rendszer alakult ki.

A renaissance-kori nevelés vezéreszméit a klasszikus kor műveltségéből kisarjadt olasz humanista-elmékedés szülte és növelte életképessé, a reformáció nevelésügyét a német szellem alapozta meg, a 17. század gyakorlati irányú, utilitarisztikus pedagógiáját a praktikus angol ész vetette felszínre, de végeredményében mind a három csak azért válhatott nemzetközivé, általánossá és intézményes valósággá, mert a korabeli többi nemzet is – ismételjük, többé-kevésbé öntudatlanul – érezte a mélyükön fekvő eszme átalakító s a további fejlődést elősegítő

erejének hiányát. A modern nyelvek tanításának elvét s a nőnevelés szükségességét intézményesen a franciák alapozták meg a Port-Roy aliskolái révén, a természettudományi irányzat gyakorlati népszerűsítése ugyancsak a francia Rousseau nevéhez fűződik, az egyéni tanítás alapelveit a német Pestalozzi és Herbart rakták le gyakorlati, illetve elméleti irodalmi működésükben, de valamennyi idevonatkozó neveléstani gondolat egyidejűleg kétségtelenül ott élt már a többi művelt nép ösztönös vágyában vagy tudatos törekvésében. Csak ezen az úton válhatnak az eszmék az Összes nemzetek közös tulajdonává, vagyis nemzetközivé. Ilyen értelemben a legáltalánosabb nemzetköziség uralta a vallás révén az európai kultúrát egészen a 17. század közepéig. Ettől kezdve ez a nemzetközi művelődésbeni összefüggés lazulni kezd.<sup>11</sup>

A korszerűség elemeinek másik csoportja nemzeti jellegű forrásokból veszi eredetét. Az előbbi vonások bizonyos közös érdeklődési köröket vonnak az egyes nemzetek körül, közös vágyak, törekvések, eszmék alapján egy tágabb értelemben vett érzelmi vagy értelmi közösségbe foglalják őket, amely azonban nem haladja túl az általános embernek az általános ember iránt táplált érdeklődési vagy érzelmi körét. Ez a kapcsolat tehát mindig jóval lazább, mint a nemzeti jellegű elemek alkotta közösség összetétele, s érdekei mindig alárendelendők az utóbbinak. Az ilyen közösség földrajzilag, számbelileg kisebb kiterjedésű, de történetileg, érzelmileg jóval szilárdabb alkotású és gazdagabb összetételű. Míg az előbbieket egybefűzik, ezek elválasztják egymástól a népeket, de ez az elválasztás sohasem mehet annyira, hogy az általános emberi érdekek és érzelmek körét figyelmen kívül hagyja. A nevelés korszerű eszméit valamely nemzet, akár maga gondolta ki, akár úgy vette át másoktól, a maga sajátos nemzeti jellegéhez idomítja. Kétségtelen, hogy más volt az olasz és más a közvetlen utána fellépő német humanista nevelés jellege.<sup>12</sup> Különbség volt a német, az angol és a magyar reformáció nevelésügye közt. noha mind a három közös forrásból táplálkozott. Az a kérdés, melyek ama tényezők.

<sup>11</sup> A. Heubaum: *Gesch. des deutschen Bildungswesens*. Berlin 1905. Zweites Buch: *Die Schöpfung eines nationalen Bildungs- und Erziehungssystems in Preussen*. (67-180.) (19.)

<sup>12</sup> H. J. Kaemmel: *Gesch. des deutschen Schulwesens* Leipzig 1882. (246.)

intézmények vagy alakulások, amelyek e tekintetben irányt mutatnak és határt szabnak a nemzeti tevékenység nevelő munkájának.

Ezek közé tartozik elsősorban *a nemzeti szellem múltja és jelene*, egy szóval szellemi *életének* történeti alakulása. Ugyanaz ez, amit fentebb úgy fejeztünk ki, hogy a relatív korszerűség forrásai visszanyúlnak a jelenből a múltba. Csak ilyen felfogás mellett beszélhetünk relatív korszerűségről, A vele szemben álló abszolút korszerűség csupán elméletileg elgondolható valami, de magában nem életképes és nem expanzív erejű eszme, amely intézményekben is képes volna testet öltetni. Ha azt, ami egy kornak a kizárólagos sajátja, a maga működésének speciális eredménye, az előzmények és következmények láncolatából kiszakítva, a folyamatosság árából kiragadva mint önálló létezési formát absztraháljuk, előttünk áll az abszolút korszerűség. Könnyű belátni, hogy az ilyen létezési forma konkrét alakot sohasem ölthet, csak mint a relatív korszerűségben rejlő absztrakt elgondolás jöhet tekintetbe. Ez az absztrakt létezési forma annyiban mégis jelentős, hogy a maga kvantitatív kiterjedésével és kvalitatív erejével megteremti a relatív korszerűség kereteit, szabályozza ható erejét s nélküle, mint a csirázás képessége nélkül a növényről, nem beszélhetnénk relatív korszerűségről.

A relatív korszerűség tehát nemzeti jellegű alkotó elemeknek életkorát s ható erejének kezdeteit tekintve, mindenek előtt a múltban gyökerezik. Amint Spranger mondja: Az ifjúságnak nem minden álomvirága érik gyümölcsé. Közveti magát minden generációnál a küzdelem amaz eleven történelemmel, amely mint kiformált kultúra mindenkit, aki újonnan útjába kerül, feltartóztat, de közben alakít és támogat is. Minden iskolai képzésnek az az ifjúság-ellenes vonása, hogy az ifjút jövőre irányuló vágyaival együtt teljesen alá kell merítenie a történelem folyamába,<sup>15</sup> Ama gyökerek, melyek a korszerűséget a múlt idők talajához kötik, az úgynevezett történeti hagyományok. Ilyen hagyományai minden nemzetnek vannak s minden nemzet megbecsüli őket, Kultúr-értéküket tekintve nagyon különbözők. Vanak, amelyek mélyen belenyúlnak a jelen alakításába, másokat viszont gyengébb szálak fűznek egy-egy következő korszakhoz.

<sup>15</sup> E. Spranger: *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig 1924. (140.)

Könnyen bebizonyíthatnák pl. ha nem esnék feladatunkon kívül, hogy a 16. századbeli magyar reformáció átalakító hatásai lassú és kitartó munka révén sokkal mélyebb és jellegzetesebb nyomokat hagytak mai nevelésünk karakterén és intézményeiben, mint a hozzánk időben jóval közelebb álló szabadságharc, noha ez utóbbi hirtelen fellobbanása s rövid ideig tartó tüneményes lefolyása révén a maga korában politikailag jóval jelentősebb esemény volt, mint az előbbi, amelyet nálunk Pázmány Péter fellépéséig nem is vettek komolyan. Ugyancsak bizonyos, hogy a törökökkel vívott évszázados harcaink, vagy a Habsburgok ellen folytatott nemzetiiségi küzdelmeink többek közt az által, hogy a magyar katolicizmus és protestantizmus erőviszonyában eltolódásokat idéztek elő hol egyik, hol másik fél javára, közvetve, hatásaikban befolytak az általános nevelésügy alakításába s így az ennek eredőjeként jelentkező mai magyar nevelési politika formálására is.

Az a bizonytalanság és tétovázás, mely talán legjellemzőbben a pedagógia kérdéseinek intézményes berendezésében érzeti megakasztó befolyását, visszavezethető azokra a bizonytalan állapotokra, melyeket történelmünk minden fejezete felmutat, a máról-holnapra való élet-berendezés szükségességére, amely nem engedte meg, hogy a nemzeti jelleg formáló ereje a folyton változó eseményekkel szemben érvényesüljön s cselekvésében az állandóság bélyegét elnyerje,

A történeti hagyományok által mintegy szentesített eme folytonos kényszerhelyzetnek az eredménye az is, hogy nevelésügyi reformjavaslataink a legritkább esetben törekedtek egy mindent átfogó s a nevelés egész területét felölelő újítás keresztülvitelére. Nem tudunk szabadulni attól a gondolattól, hogy előre nem számított eshetőségek máról-holnapra új helyzet elé állíthatnak bennünket, amelyek általános érvényű s a vonatkozó kérdések egész komplexumát magukban foglaló (de nem a múlttal szakító és felforgató) intézkedéseinket halomra dönthetik. Az meg épen fajunk kitermelő energiájának a negatívizmusát mutatja, hogy az egyetemes rendezés struktúráját nem is tudjuk olyannak felfogni, mint amely az ilyen eshetőségek ellen is képes volna bennünket sikeresen megvédeni s mintegy felvértezne a véletlenekkel szemben megvívandó győzelemre, hanem arra a kényelmes álláspontra helyezkedünk, hogy minél kevesebb szellemi értéket termeljünk, mert így a bekö-



vetkezendő katasztrófák annál kevesebb értékünket semmisíthetik meg. Fajunk szellemi energiájának ez a negativizmusa bizonyára sajnálatos visszahatása annak az erőpazarlásnak, melyre bennünket múltunk számtalan viszontagsága készítetett.

Ezzel szemben tagadhatatlan, hogy történelmi hagyományaink egy csoportja olyan erkölcsi tőkét képvisel, amelynek egyes részei nevelő eljárásunkban és oktatásunk anyagában elhíntve a relatív korszerűség legtermékenyebb erőiként használhatók fel. De így van ez minden nemzetnél. Főként a kiváló elődök közszereplése, a nemzeti tragikumok és dicsőségek járulnak hozzá a relatív korszerűség kialakításához, illetve teremtik meg azt az alapot, mely az abszolút korszerűséggel elválaszthatatlan egységbe forrva, mint relatív korszerűség lép a nevelő tevékenység porondjára. A különbség abban van, hogy nem minden nemzet rendelkezik a kiváló elődök, a nemzeti tragikumok és dicsőségek számbelileg és minőségileg azonos sorozatával s így ezeknek a hatása, miközben belejátszik a történelmi folytonosság formálásába, a nevelés korszerűségét is más és más jellegűvé, nemzetek szerint többé-kevésbé egyezővé, vagy eltérővé alakítja.

A kiváló elődök gondolkodásmódjukkal, kötelességérzetükkel, egy szóval jellemükkel és cselekedeteikkel, a nemzeti tragikumok erkölcsi tanulságaikkal, a dicsőségek felemelő hatásukkal kapcsolódnak a nevelés korszerűségébe. Ez a bekapcsolás kettős természetű, részint tudattalan, részint tudatos. A tudattalan bekapcsolódás helyesebben beolvadásnak nevezhető, mert a relatív korszerűségnek mint cselekvő alanyak válik elválaszthatatlan s a jelen számára észrevétlen tényezőjévé. Pl. a harciasságra, vitézségre való nevelés nálunk kisebb-nagyobb mértékben mindig korszerű volt, nemcsak azért, mert állandóan nemzetvédelmi politikát kellett folytatnunk, hanem főként azért, mivel épen e védelmi politika következtében történelmi múltunk a vitéz és harcias elődöknek, a tragikus és dicsőséges eseteknek országunk terjedelméhez és politikai súlyához képest olyan nagy számát termelte ki, hogy ez nevelésügyi politikánkat is minden mást megelőzve, főleg ilyen irányban termékenyítette meg. A németeknél viszont az elmélyedő alaposág volt a nevelés korszerűségének többé-kevésbé állandó vonása. Nekik nem kellett folyton harcra készen állniok s így történelmük is elsősorban a tudomány hőseit, tragikus és dicsőséges küzdelmeit

örökítette át az utókorra. Ezért lett náluk az alapos elmélyedés, aprólékos részletezés, tudatos és széles látókörre valló rendszerezés nevelésügyi politikájuk önkéntelen jellemző vonása.

A tudatos bekapcsolódás a relatív korszerűség alkotó elemei közé oly módon történik, hogy ez utóbbi nevelő tevékenységébe cselekvése tárgyaként illeszti be a múlt közéletében kiváló szerepet játszó egyének példáját s a tragikumok és dicsőségek tanulságos eseteit. Ezeknek a nevelő hatása annyira eredményesnek mutatkozik, hogy nincs az a nemzet, nincs az a kor, amely nélkülözhetné őket. Sőt azt mondhatjuk, hogy igazi nevelő értékük leginkább ilyen tudatos módon használható ki. Az előbbi természetes folyamánya minden nemzet szellemi történetének, amely épen ezért marad a mindenkori jelen számára észrevétlen. Az utóbbi gerince, tengelye magának a nevelés folyamatának. Az előbbinek hatása ezért tudatosan nem fokozható. Az utóbbinak hatása azonban mindig növelhető, ha a nemzet nevelésügyi politikája olyan hívatott egyének kezében van, akik a benne rejlő nevelő erők felismerésére és kifejtésére kellő tudással és pedagógiai érzékkel vannak megáldva.

Természetes, hogy a múltnak ilyen értelmű bekapcsolása a jelenbe nagyon sokoldalú lehet. A gyakorlati szervezés feladata, hogy a különböző eseteket a szereplő egyének erényei, a katasztrófák természete és tanulságai s a dicsőségek jellege és erkölcsnemesítő tendenciája szerint osztályozza s állítsa bele a nevelő hatás eszközei sorába. Így kerülnek bele a különböző iskolafajok tananyagába, mint irányt jelölő eszmék a nemzeti remények és aspirációk, az összetartás és karöltve-működés, a hazaszeretet és önfeláldozás, a bátorság és vitézség, a speciális szellemi és erkölcsi kiválóság, a nemeslelkűség és önzetlenség stb. magasztos ideái. Így élnek tovább ezek az eszmék, mint a jelen öröklött tulajdona az egyénben, társadalmi osztályokban és intézményekben. Közülök a relatív korszerűség mindig annyit és oly mértékben fog magába olvasztani, amennyit s aminő fokban az abszolút korszerűséggel való szerves egysége korok szerint változó sajátos természeténél fogva kívánatosnak tart. Egszer inkább az értelmi, máskor az erkölcsi erők, viszont egy harmadik esetben talán inkább a materiális elemek dominálnak az egység konstrukciójában, amint azt a nemzeti szellem intuitív ereje saját egzisztenciája érdekében szuggesztív módon megköveteli.

De még fontosabbak a relatív korszerűség amaz elemei, melyeket a viszonylagos jelen szolgáltat számára. Joggal mondhatjuk, hogy a korszerűség a múltban bírja eredetét és fejlődésének rugóit, viszont a jelenben és a jelenből él. itt mindenek előtt' a nemzet sajátosságai, temperamentuma, jelleme és szokásai, különleges ambíciói és vágyai, egy szóval a szorosabb értelemben vett nemzeti szellem, valamint a vele összefüggő családi és környezeti élet vannak reá előntő befolyással.

Mindezeknek gyökerei természetesen szintén a múlt időkbe vezetnek vissza s így már az említett nemzeti hagyományok révén is éreztetik hatásukat, de önként értetődik, hogy a jelennek intézményekké realizált életformáiban sokkal közvetlenebb úton és elevebb erő kifejtéssel munkálnak közre a relatív korszerűség megteremtésében. Voltaképen a nemzeti szellem nem. egyéb, mint a nemzet összes – más nemzetétől eltérő – erényei és hibái vegyületének a művelődési élet egészében és részleteiben való kifejeződése, amelyben az összetétel arányát a különleges fizikai és szellemi, vagyis faji vonások, a temperamentum és jellem határozzák meg. Ezek pedig olyan tulajdonok, amelyeket – bár csiszolatlanabb vagy fejletlenebb formában – a múltban éppúgy megtalálunk, mint a jelenben. A múlt azonban mindenesetre csak emlék, a jelen ellenben reális valóság, érzékeinkkel tapasztalható alakulások összessége, melyeknek mi magunk vagyunk életadói, cselekvő alanyai és szenvedő tárgyai. Amily különbség van valamely emlék és élmény között a kedélyünkre gyakorolt hatás, vagy életviszonyaink formálása tekintetében, épp olyan lesz a különbség a nemzeti szellemnek mint ránk hagyományozott örökségnek és tényleg” létező életformának működése között a relatív korszerűség kiépítésében. Minél több olyan intézménye van valamely nemzetnek, amely valamilyen irányú sajátosságának, erejének vagy gyengeségének, tisztultabb vagy kevésbé tisztult erkölcsi felfogásának a bizonyítéka, annál több biztosítékunk van a nevelés korszerűségének ilyen vagy olyan irányú kifejlődésére. Ahol a hazaszeretet, önfeláldozás, összetartás, egyetértés, faji ragaszkodás, szóval a legkülönbözőbb nemzeti erények szervezetekben, társaságokban, művészeti alkotásokban, középületekben, szobrokban s egyéb művelődési keretekbe tömörített intézményekben találunk hirdetőkre, ott a relatív korszerűség is az ezekben öntött nemzeti erényeknek lesz a szószólója. Ahol ellen-

ten ilyen intézményeket nem találunk, ahol minden szó és cselekedet, gondolkodás és magatartás, ruha és divat a nemzeti szellem hanyatlásáról beszél, ott a pedagógia korszerűsége is nélkülözni fogja konstrukciójában a nemzeti szellem bélyegeit. A becsvágyó, uralomra törekvő, békére hajló, vagy éppen meghunyászkodó, a nemzeti egységet élénken vagy kevésbé érző, a szellemi értékeket becsülni tudó nemzetek mindegyikének sajátos vonásait ott látjuk szellemi termékeikben, olvasmányaikban, városaikban és falvaikban, mindennapi életükben, dolgaikban és szórakozásaikban, divatjukban és szokásaikban, s csak természetes, hogy ezek a különböző körülmények nevelésükben is mélyreható nyomokat hagynak.

A családi élet tisztasága, szigorú puritán szelleme vagy erkölcsi lazasága, bensősége, kedélyessége, vagy rideg szürkesége mindig ott élnek a nevelés korszerűségének sajátos szint adó indítékai közt. De ugyanezt mondhatjuk a közelebbi és távolabbi környezetről kisebb-nagyobb mértékben, a szerint, amint ez a környezet a családok és a nemzet, mint a civilizáció egységei között folyamatban levő állandó hullámzásával érinti vagy elárasztja a társas életközösség eme legtermészetesebb alapokon nyugvó, bár legkisebb kiterjedésű szervezeteit. Az ember cselekvése és boldogulása ugyanis nemcsak a cselekvő szervezetben adott tényezőktől függ, hanem ezen szervezet környezetétől is, tehát a környezetnek attól a részétől is, amely a többi emberekből áll; vagyis nyilvánvaló, hogy az ember cselekvése és boldogulása éppen annyira függ saját magától, mint másoktól.<sup>14</sup>

Ugyancsak a múltból sarjadnak ki, de a viszonylagos jelenben lépnek fel élő valóságként a nevelés korszerűségének ama forrásai, amelyek a kulturális nemzeti energiák és életnyilvánulások összhangzatos elosztódása útján természetük, feladatuk és céljuk szerint különböző rendekbe sorakozva jelennek meg előttünk. Ilyenek *a szellemi, az állami, a társadalmi és a gazdasági élet rendjei.*

Valamennyit jellemzi, hogy a nemesebb értelemben vett és fentebb körülírt nemzetköziség elől sem zárkoznak el, mindamellettt kapuikat csak annyiban nyitják meg előtte, amennyi-

<sup>14</sup> Somló Bódog: Állami beavatkozás és individualizmus, Budapest 1907. (48.)

ben ez külső és belső struktúrájukban a nemzeti szellem szabad érvényesülését nem gátolja. Ezen a fokon a nemzeti szellem legsajátosabb érdekeinek kockáztatása nélkül egyik életrend sem mehet túl, viszont, hogy eddig a fokig eljusson s a nemzetköziség általános emberi értékeit a haladás érdekében minél jobban, kihasználja, elengedhetetlen mindenik életrendre nézve, mert csak így képesek biztosítani a nevelés relatív korszerűségének igényeit.

A szellemi élet rendjén értjük a lelki életfolyamatok szisztematikus megszervezését, vagyis a közművelődés organizálását. Ide tartozik mint a lelkiség egyik legszervezettebb intézménye, a vallás is főként külső vonatkozásaiban. A tételes vallásoknak a hívek számával adódó fölénye vagy alárendelt helyzete, egy szóval egymáshoz való erőviszonyuk korok szerint változhat s így sajátos szint adhat a nevelésnek. Ezt a szint azután módosíthatja a hitélet ereje, vagy erőtlensége, a vallásos érzés bensőségesebb vagy felszínebb megnyilatkozása. Viszont a hit eszmevilága a megismerhetetlen tökéletesség gondolatával azonos minden vallásban és független minden időtől, tehát ez a része felül áll a nevelés korszerűségén is.

A lelki élet – pusztán mechanikai működését tekintve természetszerűleg a legnagyobb mértékben általános emberi jellegű, mert hiszen a pszichológia törvényei nem ismernek különbséget ember és ember közt. A pszichikai élet-funkciók faji és nemzetiségi különbségre való tekintet nélkül mennek végbe. Bizonyos azonban az is, hogy ezek a működések, amennyiben az egyes nemzetek vagy fajok vágyai, törekvései és tettekbe szökő erőfeszítései meghatározott diszpozíciókat hoznak létre bennük, idők folytán a különböző nemzeti és faji sajátosságok szerint egymástól eltérő jelleget nyernek... A német, francia vagy akár az amerikai emberben is a külső ingerek bizonyára azonos módon váltják ki az érzeteket s ezekből szintén azonos törvények szerint keletkeznek a képzetek, tehát a lelki élet mechanizmusa nem mutat fel differenciálódást, azonban az is kétségtelen, hogy mindegyik nemzetbeli az említett vágyak és erőfeszítések különbözősége szerint a képzet-csoportoknak más és más kategóriáját fogja különösebben lelkébe fogadni s így az idők folyamán lelki élete is merőben sajátos, az egész nemzet egyöntetű életformájához igazodó alakot ölt, A lelki élet tartalmi eltérései diszpozicionális eltéréseket eredményeznek.

amelyek megint visszahatnak a pszichikai létezés minden irányú működésére s az egész szellemi *élet* rendjére. Ez alapon mondhatjuk, hogy egészen más pl. a magyarság szellemi életrendje, mint egyéb nemzeteké.

Mindaz, ami az általános emberi mértékéig a nemzetköziség fogalma alá tartozik s mindaz, ami a múlté, a legszorosabban egybeforr a nemzeti szellemtől áthatott jelen érdekeivel s a szellemi élet rendjébe tömörülve, hatalmas erejű forrásává válik a pedagógia relatív korszerűségének. A szellemi életnek ez a rendje ugyanis a nemzeti élet keretein belül ép oly kevésbé állandó, mint amennyire változásnak van alávetve az általános emberi határain belül, A költőnek az a mondása: Minden kornak van istene, – Nem zúgolódom ellene – sokkal mélyebb igazságot rejt magában, mintsem első pillanatra látszik, Vonatkozik ez nemcsak a vallási, de valamennyi említett életrendre is, elsősorban pedig a szellemi szervezetségre.

Nem érdektelen a nevelés ügyére, hogy egy nemzet bizonyos korban a lángésznek és feltaláló képességeknek minő számmal rendelkezik, hogy a képzelet és teremtő erő az irodalom, művészetek és tudományok terén minő fokon és minő arányban hatja át az egyének működésén keresztül s hogy végül a művészi alkotások minő erkölcsi felfogások visszatükröztetői. De ép oly közelről érinti – a nagy tömegre vonatkoztatva – az érzelmi világnak és gondolkodásnak amaz általános színvonala, amelyet az egyesek lelki szükséglete vagy szellemi szórakozása, a templomok vagy színházak látogatása, az olvasott könyvek minősége vagy száma stb. határoz meg.

Jogosultnak tűnhetnék itt fel az az ellenvetés, hogy voltképpen a nevelésügy van hivatva az irodalom, tudományok és művészetek, valamint az általános érzelmi és gondolkodási nívó terén tapasztalható fejlődés-mozzanatok előnyös szabályozására akár közvetlen, akár közvetett úton. Ez azonban csak részben igaz. Amint Bender mondja, az iskola minden időben sokkal inkább kifejezője a kor művelődésének, mint szülője.<sup>15</sup> Másrészt a nevelésügy és a szellemi élet rendje közt állandó viszonyosság észlelhető, egyiknek az eredményei folytonos hullámlás útján átömlenek a másikba s egymást kölcsönösen meg-

<sup>15</sup> K. A. Schmid: *Gesch. der Erziehung*, Band V., H. Bender: *Gesch. des gelehrten Schulwesens in Deutschland seit der Reformation*, Stuttgart 1901. (48.)

termékenyítik. Amikor azt mondjuk, hogy a nevelésügy irányítja a szellemi élet rendjét, meg kell gondolnunk, hogy tartalmában – fentebb kifejtett elmélkedésünk alapján – mindig benne van a többi hatás közt egy közvetlen megelőző kor szellemi életrendjének öröklött hatása is. Ámde ugyancsak a fentebbiek szerint – a jelen kor folytatója a legfiatalabb múltnak, amelynek szellemi életrendje tovább él a jelen kor szellemi életrendjében, ily módon a nevelésügy mintegy közvetítő láncszem a múlt és viszonylagos jelen szellemi életrendje közt s a tovább-fejlődést éppen azon impulzusok révén biztosítja, amelyeket a jelen kor szellemi szervezettségétől kap.

Ha már most valamely népet hajlamai inkább a művészetek felé vonzanak s szellemi alkotásaiban is főként itt adja tanújelét tehetségének, akkor pedagógiájának akár elméleti, akár gyakorlati részében kiváltképp az ifjúság kedély- és érzés-világának fejlesztésére fogja fordítani legfőbb gondját, amint ezt az olasz vagy francia nemzet példája mutatja. Bizonyára nem véletlen, hogy a kis gyermek érzésvilágának megértése és értelmi működésük közelebbi megfigyelése a francia Binet s az olasz Montessori érdeme. Itt persze megint kisebb eltéréseket látunk a szerint, amint a művészeteknek ezt vagy amazt az ágát művelik különösen. Ha viszont valamely nemzet inkább logikus gondolkodásával, mint képzelő erejével tűnik ki, tehát főleg a tudományok mezején termel kiváló szellemi produktumokat, akkor nevelésügye is főként az értelem kiképzésének fog kedvezni s a tudósképzés lesz a legmagasabb pedagógiai ideál, amint ezt Németország példája mutatja. Tudjuk, hogy az empirikus pedagógia alapja azok a gyermektanulmányok voltak, amelyeket a franciák a gyermek lelki életére vonatkozólag folytattak. Mindaddig, míg ezek a tanulmányok nem haladtak túl az empirikus adatgyűjtéssel járó, szubjektív jellegű megfigyeléseket tartalmazó könnyebb fajsúlyú feldolgozások értékét, a francia pedagógusoké a kezdeményezés és vezetés érdeme. Mióta azonban a kutatásnak ez a módja azon az úton van, hogy a pedagógia körén belül komoly tudományág és külön irányzat igényével lépjen fel, azóta teljesen a német génusz vette át a vezérszerepet.

A német absztrakt gondolkodással szemben az angolt főképp az jellemzi, hogy szellemi életrendjében az absztraktumot mindig konkretizálni törekszik, más szóval a tudomány eredmé-

nyeit csak annyira értékeli, amennyire azok a gyakorlat céljaira értékesíthetők. Ez a valósághoz ragaszkodó hajlam – kezdve Bacon, folytatva Locke eszméin – nyomon kísérhető az angol nevelés jelen koráig, amelyet mindenk előtt ez a józan realitásra törekvés hat át. De ez természetes is, amennyiben a nevelés a pszichológia és a korszerűség szemüvegén át nézve nem egyéb, mint a meglevő hajlamok kifejtése abból a célból, hogy azok minél tökéletesebb megjelenési formát nyerjenek az utódok egymásra következő sorain keresztül.

Nem kevésbé fontos a nevelés korszerűségének formálásában az állami élet rendje, amelytől persze megint összekötő szálak vezetnek az általános emberitől befolyásolt nemzeti szellem múltjához. Az államélet rendje ugyanis minden ízében történeti produktum. Szervezete szigorúan körülhatárolt lehetőségek keretén belül mozog, amelyeket büntetlenül sohasem léphet át. Ha ideig-óráig valamely nem várt beavatkozás vagy hatalmi szó kényszeríti is rá, hogy e lehetőségeken túllépve szétfeszítse a történeti kereteket, a kilendítő erőhatás megszűnte után annál lázasabb sietséggel fogja a régi kereteket helyreállítani s azokon belül újra elhelyezkedve előbbi létfeltételeit körülbástyázni. Máról-holnapra nem lehet az állam képét megváltoztatni. Vonatkozik ez elsősorban az államrend legközvetlenebb, szemmel látható, külső összetartó tényezőjére, az államformára. Ez a körülmény a maga részéről is biztosítja a nevelés igazi korszerűségének minden indokolatlan, vagy átmenetnélküli változás ellen tanúsított ellenséges magatartását.

De közelebbi vonatkozásokat is tapasztalhatunk. Az államforma milyensége sajátos jelleget kölcsönöz a korszerűségnek. Más és más alakot vesz fel ez a korszerűség, a szerint, amint az államforma abszolutisztikus, egyeduralkodó, oligarchikus, köztársasági, demokratikus stb. Minden nemzet államformájával velejár, hogy a fennmaradásához legalkalmasabb eszméket igyekszik beleoltani a fogékony gyermeki lélekbe, vagyis nevelésügyi politikáját szorosan amaz elvekhez szabja, amelyeknek uralma mellett önmagát a legnagyobb biztonságban hiszi. S ez egészen természetes. Az ilyen törekvés mindig a parancsoló szükség erejével lép fel, mert hozzá van kötve az állam tényleges vagy vélt boldogulásához. Ezért az uralkodó államforma dicsőítése, kívánatossá tétele, minden más fölé helyezése, elő-



nyeinek gyakran túlzott hangoztatása legfőbb gondja az egyes nemzetek nevelésügyi politikájának.

Az államforma mint történeti alakulás maga is kettős céllal nyúl bele a nevelésügy irányításába. Elsősorban saját létének a biztosítása vezeti. Ez a közvetlenebb, önmagához közelebb álló célja, amely épen ezért kevésbé szilárd etikai alapokon nyugszik. Itt az állam önmagára, mint intézményre van tekintettel. Kevésbé közvetlen, tőle kívülről nézve távolabb álló, de viszont önzetlenebb, magasabbrendű s ezért jóval szilárdabb erkölcsi bázison nyugvó cél a rajta mint zárt egységen belül élő egyesek, családok, kisebb közösségek és intézmények anyagi és szellemi támogatása ama lehetőség-formák körének legmesszebb menő kibővítésével, amelyek a kérdéses államforma lényegéhez a legszorosabban hozzásimulnak. A köztársasági államforma pi. más utakon keresheti az egyesek boldogulásának feltételeit, mint a monarchikus, nemcsak azért, mert ezzel saját létének pilléreit rakja le, hanem azért is, mert meggyőződése szerint így tudja megteremteni azt az elképzelhető legjobb helyzetet, amely az ő közösségét fenntartó egyedek fizikai és lelki szükségletét is a legnagyobb mértékben kielégíti. Az előbbi önző politikai, az utóbbi önzetlen politikai s etikai értékű cél.

Az államélet rendjén belül hat a nevelésre a nemzet politikájának karaktere. Egyik nemzet inkább a jelszavak politikájának híve, másik inkább a tetteké. Bizonyos, hogy mind a két körülmény nyomot hagy a nevelésben. A jelszavas politikát űző, pártoskodó, viszálykodó nemzetek nevelésében kevesebb lesz az őszinteség és határozottság, mint a tettek politikájának hódoló nemzetében. Az előbbinek gyengéje, hibái folytán mindig van takargatni valója, amelyet önmaga előtt is restéi s ezért az ifjú nemzedék elől is elleplezni igyekszik. Gyarlóságait elhallgatja, erényeit túlozza, tehát nyilvánvalóan segédkezet nyújt a nevelésben is a képmutatásnak. Vele szemben a tettek politikája büszkén hivatkozhat alkotásaira még akkor is, ha ezek következményeikben nem mindig a legszerencsésebbek, mert a nemzet igazi erőinek józan felismeréséhez és mérlegelő belátásához vezeti az egyeseket s megadja a nevelésnek a józan, becsületes reális alapot.

A különböző politikai kapcsolatok szintén érintik a nevelés korszerűségét, de az az út, amelyen hozzá férköznek, nagyrészt azonos azzal az úttal, amelyen az internacionalizmus a már

említett határokon belül kifejti reá a hatását. Gondoljunk csak Ausztriával s rajta keresztül a németiséggel való közvetett vagy közvetlen államéleti érdek-összeköttetéseinkre. Nem vetünk-e át tőlük eszméket, irányelveket nevelésünk gyakorlatában? Nem is szólva arról, hogy elméleti pedagógiánk ma is a német pedagógia eszmekörében él, aminthogy megszületésétől kezdve annak a karjába kapaszkodott, főként arra kívánunk rámutatni, hogy tanügyi rendeleteink, a szervezés egészére vagy részleteire vonatkozó intézkedéseink s a kivített érintő utasításaink nem ritkán egyszerű kópiái voltak a német szellem hasonló termékeinek. Viszont az az ellenállás, amelyet a magyarság jelentékeny része az I. és il. Ratio educationis-szal, vagy az Entwurf-fal szemben kifejtett, valamint az az ellenszenv, mellyel hozzáértőink nagy része a későbbi szervezés munkálatainak némely eredményét fogadta, világosan utalnak azokra a határookra, amelyeket az idegenszerű, még ha az egyetemesség ruháját ölti is fel, a nemzeti szellem érdekében köteles tiszteletben tartani. Ezért szükségtelennek tartjuk, hogy ezekre a kívülről jövő hatásokra bővebben kitérjünk.

Fontosabbak a nemzeti szellemmel összefüggő, belső politikai berendezkedés részleges jelenségei, aminők a közigazgatás, jogrend állapota, tilalmak és rendeletek érvénye. A közigazgatás szervezettsége és szilárdsága, vagy a benne mutatkozó fejtlenség és bomlási tünetek, a jogrend biztossága vagy ingadozó volta, a rendeletek és tilalmak respektálása vagy lábbal-íprása mind előnyösen, illetve hátrányosan folynak be a nevelés szervezetére. Egyrészt mint jelenségek, példák fejtik ki lépten-nyomon alakító hatásukat, másrészt azonban mint a kor sajátos erkölcsi felfogásának, morális vagy immorális tendenciájának szemmel látható fórumai a maguk tekintélyével mintegy hallgatólagosan szentesítik az erkölcsös vagy erkölcstelen célzatosság erejét a nevelés tevékenységében is. Ahol a jogrendben, bíraskodásban, az adminisztráció egész gépezetében a tisztesség és pártatlanság uralkodik, ott a nevelés egész rendje is természetszerűleg az ilyen és ehhez hasonló erényeknek lesz a hirdetője. Ahol ellenben a hivatalos élet terén a korrupció üti fel tanyáját, ott a nevelésnek a kényszerű engedékenység és elnézés következményeként felburjánzó destruáló hajlandósága sem késik sokáig. Ezek természetesen csak a végletes állapotokat tüntetik fel, köztük valóságban az átmenetek

egész sora lehetséges. Nagyrészt itt van a bölcsője annak a sokféle behatásnak, amelyek egy része kedvezően, más része kedvezőtlenül egyengeti a nevelés korszerűségének útját. A római nevelés 3. korszakára vonatkozólag állapítja meg a történelem, hogy a császárság megerősödésével a nyilvános szónoklat súlya, jelentősége, szabadsága és őszintesége mind csekélyebb lett. A beszélni szerető római ember, ki valamikor szavával a közszabadságot szolgálta és a nagy politika sorsát intézte, kénytelen volt immár beérni a fikció eszközeivel,<sup>17</sup> így vált tartalmatlanná az iskolai nevelésben a retorika s époly sekélyé válik időtelve a legtöbb római család erkölcsi légköre, nevelő hatása.<sup>18</sup> Másik gazdag forrása a pedagógia korszerűségének a társadalmi élet rendje. Wilbois francia pedagógus gyakorlati példákkal igazolja, hogy a nevelés mindenkor a társadalmi környezetnek is gyümölcse, amennyiben a társadalmi viszonyok befolyásolják a nevelés formáját. Sőt annyira megy, hogy Anglia, Franciaország és Oroszország közoktatásügyének fő sajátosságait elsősorban ez államok társadalmi berendezkedéséből magyarázza.<sup>12</sup> A nemzeti szellem stabilitása az eddig említett összes forrásokéi között a legnagyobb. Évszázadokon, esetleg évezredekken keresztül megőrzi állandó jellegét, mert ama jellemző vonásoknak, amelyek változatlanágát biztosítják, igen nagy számmal rendelkezik. Az államforma s vele együtt az állam életét belülről mozgó közigazgatás rendje már inkább ki van téve a változásoknak, mert gyökerei nem ereszkednek olyan mélyen a fajtság talajába. A társadalmi rend még kevésbé kapaszkodik ebbe a talajba, ezért jobban is érik az internacionalizmus áramlatai, ami viszont azt eredményezi, hogy stabilitása a legcsekélyebb. Az idegen szokás, divat, erkölcs mind közrejátszanak a társadalom alakításában s nem engedik meg, hogy hosszabb ideig változatlan maradjon. A nemzeti szellem struktúrája merev és konzervatív, a társadalomé mozgékony és megújulásra hajló. De éppen e mozgékonyaságból és megújulásra való hajlandóságból következik, hogy a nevelés korszerűségének változó jegyei legnagyobbbrészt ebben a folytonos mozgó erőben, a társadalmi dinamikában találják magyarázatukat.

<sup>16</sup> Fináczy E.: Az ókori nevelés története, Bpest. 1906. (219.)

<sup>17</sup> U. a.

<sup>18</sup> J. Wilbois: Les nouvelles méthodes d'éducation de la volonté et du coeur, Paris, 1914, (179.)

A társas erők dinamikája állandó feszültségben tartja a társadalom testét. Az energiák találkozása és összetevődése, vagy súrlódása és kirobbanása hozza létre a társas cselekvéseket, amelyek rendszerint hosszadalmas harcoknak, győzelmeknek, meghódításoknak vagy megalkuvásoknak a gyümölcsei s viszont maguk is ilyen újabb harcoknak és kiegyenlítődési folyamatoknak a magvát hintik el. A cselekvések iránya, jellege befolyásolja a harcok kimenetelét s ezek ismét behatással vannak az újabb társas cselekvések természetére. Az érdekek folytonos összeütközése vagy összesimulása szükséges feltétele az erők egyensúlyának s ez az egyensúly teremti meg minden korban a társadalmi szervezet sajátos belső alkatát. De ez még nem minden. Az alakításba belejátszik a fajtság és nemzeti szellem csakúgy, mint a nemzetköziség. Amazok a visszatartó erőt képviselik a társadalom folytonos megújodási törekvésében, míg a nemzetköziség a változásoknak igyekszik szárnyakat adni előre-lendülésükben. A fajtság és nemzeti szellem nemcsak konzervatív, de konzerváló erő is, a nemesebb értelemben veti nemzetköziség pedig nemcsak maga az igazi humanitás, hanem a humanitás szellemének, a lelki civilizációnak a leghatékonyabb terjesztője is egyszersmind. E kétféle erőmérkőzés eredménye szintén kiveszi részét a társadalom képeinek formálásából. Az ilyen módon állandó alakulásban levő társadalomnak legűbb tükre a nevelés. Azok a hullámverések, amelyek a társadalmi élet folyamának felszínét folytonos mozgásban tartják, azok az örvények, amelyek lent a mélyén észrevétlenül kavarnak, mind úgy hatnak a nevelés korszerűségére, mint a levegő változásai az érzékeny barométerre, amely már előre jelzi a bekövetkezendő derült vagy viharos időjárást. Persze a neveléssel is úgy vagyunk, hogy kellő elővigyázat hiányában sokszor maguk a tevékenység gyakorlati emberei vagy irányítói sem veszik észre a változás előjeleit, amikor pedig már észrevették, rendszerint kész helyzettel állnak szemben.

Ilyen értelemben fogja fel és magyarázza Heubaum a 17. századbeli német oktatásügy megváltozását. A század közepétől – amint mondja – megváltozott a társadalom arculata is. Ez a körülmény lassankint teljesen hatalmába kerítette a nevelésügy szervezetét. Új foglalkozási ágak és osztályok keletkeztek, amelyek céljaiknak és szükségleteiknek megfelelő képzést kívántak. Az ilyen folyamatok fokozatosan és lassan mennek végbe.

Az iparos- és kereskedő-osztályban végbemenő változás tüneteit már volt alkalmunk jelezni; a polgári jelleg még nem ölt oly határozott alakot, hogy új, figyelemre méltó jelenségként lehetne jellemezni. De egy-két évtized múlva már világosan rajzolódik elénk.<sup>19</sup>

A társadalom életrendjének legjellemzőbb vonása a homogenitás, vagy társas összetartás. Ez egységesíti, ez hajtja egy középpont felé az egyénekből kiáradó, heterogén jellegű s épen ezért centrifugális energia-nyilvánulásokat. Ez kényszeríti egy irányban való működésre a különböző társadalmi osztályok elhajló érdekeit, szemben a rangérzet, képzettség, polgári rá tartás, vagy munkás-öntudat elválasztó tendenciájával. Az összetartás ezen építő erejének köszönhető, hogy a társadalom alkalmassá válik az eszmék útján végbemenő továbbfejlődésre, valamint másrésről az eszmék továbbfejlesztésére és hogy a belsejében lejátszódó állandó hullámzások ellenére is kifelé, intézményekkel és szervezetekkel szemben az egység erejével, vagy legalább is az egység látszatával lép fel. Ennek az eredménye, hogy „minden társadalom pl. a művészetnek, a tudománynak, a filozófiának csak egy bizonyos mennyiségét és csak egy bizonyos minőségét bírja meg.”<sup>20</sup> A nevelés korszerűségében is mindig ilyen egységes formába öntve jelennek meg azok a különböző érdekek, vágyak és törekvések, amelyek egyrészt az egyének és a társadalom, másrészt a társadalmi osztályok és a társadalmi rend közé választó falat igyekezzenek emelni.

így pl. a római nevelés még a Krisztus-utáni századokban is erősen egységes képet mutat annyira, hogy épen erre az időszakra esik a római művelődésnek legsajátosabb kiemelkedő vonása, a római jogtudomány kifejlődése, mégis – azt lehet mondani – eleinte észrevétlenül ott kísért, később egyre szembeszökőbb módon mindig nagyobb és nagyobb erővel ütközik ki az arisztokraták osztályától favorizált hellenizmus szelleme. A Görögország meghódításától, azaz 146-tól Kr. e. egészen a nyugatrómai császárság bukásáig terjedő hosszú időben a római nevelés, minden közbeeső változások ellenére is, egészben véve ezt a hellenizált szellemet tükrözteti.<sup>21</sup> A középkor

<sup>19</sup> A. Heubaum: id. m. 31

<sup>20</sup> Somló B.: id. m. 146.

<sup>21</sup> Fináczy E.: id. m. 216.

végén, a 14-15. századokban még mindig a hierarchia és a lovagi osztály érdekei dominálnak a nevelésben is, pedig a renaissance és a humanizmus szelleme már egyre jobban egyengeti az ösvényt a városi polgárok törekvései számára. Pl. Németországban az egyetemek hallgatósága már nagyrészt a polgári osztályokból kerül ki.<sup>22</sup> De az egységet igyekszik megőrizni a nevelés korszerűsége, egyrészt a keletkező új iskolákban jóidőig még az egyház szelleme uralkodik, másrészt a régi egyházi jellegű iskolák is mindent elkövetnek, hogy a polgárság világi hivatása által támasztott igényeknek megfeleljenek, s mindaddig, amíg az erre vágyakozók száma nem nagy, ez a feladat sikerül is nekik.<sup>23</sup>

Már csak részben nő ki a múltból s legnagyobb részben a viszonylagos jelenbe kapaszkodik, de ugyancsak a nemzeti energiák és életnyilvánulások bizonyos irányú elosztódásának a következménye a gazdasági élet rendje. Az egyetemes nevelés nézőpontjából, mely a koroktól független tökéletességet keresi az emberben, ez a legkevésbé méltatott életrend. Mivel ez az embert teljesen a röghöz köti, a tökéletesség pedig ellentétes irányt követve, egyre jobban távolodni akar a rögtől, érthető az az ellenszenv, mellyel az elméleti pedagógia kezdettől fogva viselkedik a gazdasági érdekekkel szemben. Viszont az egyes nemzedékek nevelése annyira hozzá van kötve az érdekek ilyen vagy olyan sorsához, hogy nélkülük a korszerűség fogaima teljesen illuzóriussá válnék. Nemcsak a nevelés gyakorlatát, de bizonyos fokig a theóriát is hatalmában tartja a gazdasági élet rendje, amennyiben egészen bizonyos, hogy minél anyagiasabb valamely kornak a gondolkodása, minél nagyobb becsé van előtte a földi javaknak a láthatatlanokkal, a lelkiekkel szemben, annál többet kénytelen engedni az elméleti pedagógia is felfogásának szigorú ethikai szellemiségéből s annál inkább rá kell szánnia magát, hogy mértékét az egyetemes embertől a kor emberéhez közelítse.

A tapasztalaton alapuló pozitívizmus, vagy az anyagelvűséget valló materializmus filozófiája a maguk világnézetében kiváló szerepet juttattak a gazdasági motívumoknak, ezért a nyomukban keletkező pedagógiai elméletek is kénytelenek

<sup>22</sup> H. I. Kaemmel: id. m. 151.

<sup>23</sup> U. a. 163.

voltak eltérni a megelőző kor ember-ideáljától s a maguk ember-ideálját közelebb helyezték a kor által követett materialisztikus érdekekhez. Azt hirdették, hogy ők a legeszményibb célt követik, mert hiszen a cél eszményisége nem attól függ, hogy hol keressük, hanem attól, hogy önzetlen és legjobb meggyőződésünk eredménye-e az az út, melynek – szerintük – az eszményiség felé kell vezetnie. Ez alapon a szocialista mozgalom is elmondhatja, hogy ama részében, melyben a boldogságot mindenki részére proklamálja és a teljes emberi boldogságot csak az összesség, minden egyes boldogságában véli feltekinthetőnek, magas etnikai jellege kétségtelen és az individualista morál végtörekvésével egybeesik; az eszmény ugyanaz mind a két iskolánál, csak az utakra van különbség köztük.<sup>24</sup>

Ha már a theória sem tud szabadulni ez életrend hatása alól, elgondolható, hányféle szál fűzi hozzá a gyakorlati nevelést, amelynek – bár szintén a jövő tökéletesebb emberét látja maga előtt – a valóságban mégis csak a jelen kor emberével van dolga, akit már kiskorától kezdve ezer meg ezer kötelék csatol ama gazdasági rend változó viszonyaihoz, amelyben élni kell. Főleg a munka termelő ereje, a népességi viszonyok, a gazdagság és szegénység állapota jönnek itt tekintetbe.

Nem minden nép vagy nemzet munkája egyenlő értékű anyagi szempontból még egyenlő erőfeszítések mellett sem. Egyes népek munkája vagy a bennük, vagy a munkájuk tárgyában, vagy a környezetben rejlő okok miatt, melyeknek részletes kifejtését itt mellőzzük, pénzértékben kifejezve eredményesebb, tehát nagyobb hasznot hajtó, mint másoké. Az ilyenek előbb szerzik meg az anyagi boldogulás feltételeit, hamarabb juthatnak olyan viszonyok közé, melyek felismertetik velük a gazdasági és szellemi érdekek kapcsolatát s így előbb érzik a művelődés szükségét. Az olyan népek ellenben, amelyeknek munkája csak épen annyit jövedelmez, hogy fizikai existenciájukat biztosítja, nincsenek abban a helyzetben, hogy szellemük kiművelése érdekében áldozatot hozzanak. Ha fel is emelkednek a műveltség jelentőségének felismeréséig, ami szintén kétséges, nem vihetik be életükbe intézményesen e felismerés előnyeit, mert hiányzanak a szükséges anyagi eszközök.

Egy szóval a szegénység és gazdagság – és pedig az előbbi

<sup>24</sup> Jászi O.: Művészet és erkölcs, Bpest, 1908. (65.)

mint kizáró, az utóbbi mint lehetőséget nyújtó motívum – akadálya, illetve előmozdítója a nevelés ügyének. Mivel pedig ezek az anyagi viszonyok ugyanazon nemzet életében is időről-időre változhatnak, ezért a nevelés korszerűségének formálásába nem csekély beleszólásuk lehet. Tényleg azt látjuk, hogy a népek egyszer többet, máskor kevesebbet áldozhatnak a kultúrára s ezzel a nevelés számára is szélesebb vagy szűkebb perspektívája nyilhat meg a fejlődésnek. Ha körülnézünk a mai államok közt, igazolva látjuk az anyagi gyarapodás vagy csökkenés eme következményeit. A legvagyonosabb országok egyzersmind a legműveltebbek, s nevelésügyi politikájuk is a legnagyobb fejlettséget mutatja. Ennek az igazságnak érvénye azonban csak bizonyos határig terjed.

A túlságos jólét épügy csökkenti a nevelés kilátásait, mint a földhöz-ragadtság. Az anyagiakban való duskálódással rendszerint együttjár annak az ösztökélő erőnek a megszűnése, amely az anyagi és szellemi munkának egyaránt a legtermészetesebb rugója. Tapasztalatból tudjuk, hogy a legtöbb ember csak bizonyos fizikai vagy erkölcsi kényszerek hatása alatt dolgozik. Mihelyt ezek a kényszerek elmaradnak, úrrá lesz felettük a semmittevés. A túlfokozott jólét mintegy felmenti az egyéneket ama szükség érzete alól, mely egyébként a munkát mindenki számára mint a megélhetés követelményét írja elő. Így jut a társadalom olyan állapotba, melyben felhalmozott energiáit a fizikai és szellemi munka híján egyoldalúan a gyönyörök keresésére fordítja. A testi és lelki gyönyörök túlhajtása viszont az erkölcsi kötelek bomlására vezet s lassanként előáll az a helyzet, melyben az egyén a testi jólérezésen s az ennek szolgálatába hajtott tobzódó és kicsapongó, eredeti rendeltetését elfeledő művészetek kultuszán kívül semmi magasabb életcél nem ismer.

A keresztes háborúkkal nekilendülő kereskedelem megteremtette a középeurópai polgári osztályok vagyonosodásának alapjait. A jómód általánossá vált náluk, de nem fokozódott olyanná, hogy az anyagi és szellemi erő kifejtést feleslegessé tette volna. Sőt az erkölcsök minden egyszerűsége mellett is utat engedett a derültebb élvezeteknek s élénken érezette a művelődés szükségét.<sup>25</sup> S ezzel a jómóddal együtt járt a neve-

<sup>25</sup> H. J. Kaemmel: id. m. 57.



lésnek olyan új rendszere, amely a régihez képest modernebb irányával, szabadabb szellemével, a művelő anyag gazdagságával határozott fejlődést képvisel. Viszont a római birodalom felbomlásának utolsó stádiuma összeesik az anyagi jólét tobzódásával, amely minden nemesebb szellem szárnyalásának útját állja. „A sok vér látásához hozzászokott pogány római már nem tud lelki élvezeteknek örvideni. Mind többen rohannak bele az érzékiség örvényébe, nyomon követe a félig fenevad impérátorokat, kik az emberi méltóságot a fajtalanságok, becstelenségek orgiáival alacsonyítják le.”<sup>26</sup> A művelődés vágya elernyed. Az ifjúság könyvtárak és iskolák helyett a cirkuszokba özőnik. Mindenki épen csak annyit tanul, amennyit állami tisztség elnyerése végett múlhatatlanul tanulnia kell.<sup>27</sup>

Ebből következik, hogy a közepes jólét lesz mindenkor legtermékenyebb talaja a művelődésnek s vele együtt a nevelésnek is. Az a közepes jólét, mely nem puhítja el a testet és a lelket amely az erkölcsök tisztaságát nem veszélyezteti, viszont a munkát fizikai s a művelődést lelki szükségletnek érzi. Minden kornak nevelése, mint a földrengést a jelző szeizmográf, azonnal megmutatja az anyagi helyzetnek ettől a közepes jóléttől jobbra vagy balra való elhajlását. Megmutatja a művelődési igényeknek egyrészt mennyiségi, másrészt minőségi csökkenésével. Az elszegényedés rendszerint nemesebb szellemi szükségleteink számbeli redukciójával jár a nélkül, hogy a megmaradottak ethikai értékét legtöbbször csökkentené. A javak túlságos bősége viszont azáltal, hogy a fényűzés az izlést ferde utakra kényszeríti, lelki szükségleteinket inkább minőségükben támadja meg s arról a magaslatról, amelyen az egyszerű erkölcsök uralma mellett álltak, gyakran nagyon is mélyre sülyeszti alá. Mindkét esetnek természetesen a nevelés ügye vallja kárát, mert akár kevesbednek kultúrigényeink, akár elaljasodnak, a következők mindenkor az lesz, hogy a nevelés céljaiban rejlő magasított eszmények iránt lelkesedők száma egyre fogy.

De nemcsak az általános anyagi helyzet lép fel a nevelés szabályozójaként, hanem az anyagi javaknak amaz eloslzása is, amely a társadalmi berendezkedés keretein belül mutatkozik, valamint az a jelentőség, amelyet valamely korban a köztudat az anyagi javaknak tulajdonít. Minden kor nevelésének van

<sup>26</sup> Fináczy E.: id. m. 227.

<sup>27</sup> U. a. 226.

bizonyos reális színezete, amely a szerint változik, hogy melyik társadalmi osztály kezében halmozódik fel az anyagi javak zöme. Más-más irányú lesz tehát az agrár, ipari vagy kereskedelmi karakterű állam nevelési politikája. Természetesen is tarthatjuk, hogy ahol a földműves polgárság dominál, ott a nevelés korszerűsége is kellő mértékig az ő érdekeihez alkalmazkodjék. De ugyanezt joggal követelheti magának az iparosság vagy kereskedő osztály is, ahol a javak többsége az ő birtokukban van. A valóságban tehát a javak eloszlásának aránya helyes nevelésügyi politika mellett minden államban s minden foglalkozási ág számára részt kér a nevelés korszerűségéből.

Ennek az elvnek érvényesülését mutatja nemcsak a vezető nagy államok, mint Anglia, Németország és Franciaország példája, de a kisebb országok nevelésügye is, aminők pl. Dánia, Hollandia, Svájc, Ausztria, míg viszont Magyarország esete szinte az elv tagadását jelenti, ami kétségtelen bizonyossága a múltban követett helytelen nevelésügyi politikáknak. Nálunk a földművelő osztály érdekei úgyszólván teljesen kiestek a pedagógiai berendezkedés köréből, amely pedig körülbelül fél-század óta a fejlődésnek tagadhatatlanul nagy útját tette meg. Agrár állam létünkre hol van iskola-rendszerünk ilyenén jellege pl. Dániához képest? Ezzel szemben van egy sereg kereskedelmi iskolánk, amelyekről pedig egyáltalán nem mondhatjuk, hogy a közszükséglet parancsszava hívta őket életre. Még az a szerencse, hogy ezek az iskolák inkább egyetemes közgazdasági, mint speciális szak jellegűek s így némileg, ha hiányosan is, betölteni igyekeznek ama hiányzó iskolák feladatát, amelyek a gazdaközönség érdekeit volnának hivatva szolgálni. Mindenesetre elhibázott nevelésügyi politika következményének kell tartanunk ez iskolafaj túltengését, mert nem valamely iskolafaj van hivatva arra, hogy egy hiányzó társadalmi osztályt megteremtse, hanem megfordítva, a meglévő társadalmi osztály szellemi érdekeinek kielégítése céljából van szükség mindig megfelelő számú és minőségű iskolafajra. A nevelés korszerűségének követelménye, hogy az iskola igazodjék az élethez s ne ő akarjon a természetes fejlődés törvényeivel szembehelyezkedve társadalmi és osztály-átalakulások diktátora lenni.

Az a jelentőség, amelyet a köztudat az anyagi javaknak mindenkor tulajdonít, a nevelés korszerűségét annyiban befo-

lyásolja, hogy a nevelés tényében az ideális és reális értékek egymáshoz való viszonyában eltolódásokat idéz elő. Ha az ideális értékeket helyezi előtérbe a kor felfogása, bár nem fogja nyíltan kárhóztatni az anyagi javakat, de nem is tünteti fel őket kívánatosaknak. Viszont reálisabb gondolkodás mellett kedvezőbben ítélünk az anyagi kérdésekről is a nevelésben is megfelelő helyet igyekszünk biztosítani ama problémáknak, amelyek belőlük, mint a civilizáció tényeiből kifejlének. Az anyagi javak jelentőségének kidomborítására legnagyobb teret enged, sőt követel a nevelés utilitarisztikus iránya is főleg az ennek törzséből kinőtt modern angol-amerikai pragmatizmus pedagógiája, amely egyenesen a hasznosságra törekvő cselekvés elvén épül fel. Vele szemben a vallásos, vagy bármely másik magasabb etikai irányzat is, amely a lemondás, az altruizmus, az önfeláldozás erényeit hirdeti, az anyagi javak kérdését úgy fogja beállítani nevelése rendjébe, mint amelyek csak akadályai az eszményi célok elérhetésének.

Ezzel be is fejeztük a nevelés korszerűségének elemzését» Mielőtt a dualisztikus viszony másik fő tényezőjének vizsgálatához fognánk, célszerű lesz a nyert eredmények összefoglalása. Ezek szerint a relatív korszerűség a múltban gyökerezik, de a jelenben és a jelenből él. Legfőbb erőforrásai a nemzeti szellem és a nemesebb értelemben vett nemzetköziség, valamint az ezek kereteibe beilleszkedő életrendek, a szellemi, állami, társadalmi és gazdasági élet rendjei. Az így értelmezett korszerűség révén kerülnek az alkalmazott nevelésbe nagyrészt azok a reális értékek, melyeket az értékelmélet a szükséges, hasznos és élvezetes nevekkel illet.

### 3. Az abszolút eszményiség.

Amint láttuk, a korszerűség az eszmékben, történésfolyamatokban és intézményekben rejlő mindenkori tényeket bocsátja a nevelés rendelkezésére, amelyek az említett reális értékek exponenseiként részint tudatos szelekció alapján, részint tudattalan és akaratlan hatásfolyamatok eredményei gyanánt kerülnek a nevelés tevékenysége körébe. Ezek a tények nagyon labilis értékűek, magukban csak kiinduló pontokul szolgálhatnak s csupán a nevelés eszközeinek megválasztásánál lehet döntő szerepük. A pusztán tényyszerűség olyan lehetetlen állapotokat teremtene, melyek köznevelésünket könyörtelenül lesúlyesztelnék.<sup>28</sup> A tények mint ontológiai jelenségek csak a természeti lényként felfogott embert állítják elénk, már pedig a nevelés feladata épen az, hogy az embert természeti lényének állapotából erkölcsi lényének magaslatára emelje. A természet törvényei csak biológiai szempontból teleológikusak, egyébként humanizáló és moralizáló célzatok nélkül működnek tisztán az önfentartás és fajfentartás érdekében.<sup>29</sup> Gondoskodni kell tehát, hogy a tények meg is ihlessék azt, akit nevelni akarunk. Vagyis a tényeknek eszmékké kell finomulniok, nemes érzelmeket kell fakasztaniuk, a kedélyt kell gazdagítaniuk.<sup>30</sup> Ilyenekké azonban csak úgy válnak, ha a nevelés tevékenysége folyamán kezdetől fogva arra törekszünk, hogy közülök azokat, melyeknek kiválasztása hatalmunkban áll, állandóan és tervszerűen függő viszonyba állítsuk olyan magasabbrendű értékekkel, amelyek nincsenek kitéve a tér és idő változásainak. Amennyiben pedig a tények másik csoportjából eredő hatások irányítása akaratunkon kívülesíki, mindent el kell követnünk arra nézve, hogy e hatásfolyamatok olyan részletei, amelyek a jelzett magasabbrendű értékekkel össze nem egyeztethetők, nevelői működé-

<sup>28</sup> Fináczy E.: Eszmények és valóságok, Magy. Paed. 1916. Bpest. (6.)

<sup>29</sup> U. a. 2.

<sup>30</sup> U. a. 7.

síinkben ez értékek minél erőteljesebb kiemelése folytán kellő ellensúlyozással erejüket veszítsék. Ez értékek gyűjtő fogalma az abszolút eszménység.

Amint egy kiváló filozófusunk mondja: A történelem egész nagy lármája nem egyéb, mint ez értékekért való harc, az emberi alapértékek megvalósításaért folytatott küzdelem.<sup>31</sup> Különösen igazolja ezt a legújabb történelmi felfogás.

A történelem lényegének megítélése a tények és vezető eszmék viszonyát illetőleg kisebb differenciálódásoktól eltekintve 3 fő fejlődési fokot tüntet *íeh* Az első fokon a történetírók szeme a történés-folyamatoknak csupán külső, látható megnyilatkozásáig, a tényéig tud elhatolni. Mindaz, ami ezeken túlterjed, kiesik szemléletük köréből. Sem az események vezető eszméit, sem az ezeket létrehozó lelki motívumokat nem veszik észre.

Már magasabb látószögéből értékeli az eseményeket az a történetírás, amely az események okait nyomozva úgy állítja be a pusztá tényeket, mint meghatározott művelődési állapotok egyszerű függvényeit s arra az álláspontra helyezkedik, hogy ezek kellő elbírálása csak a műveltség-viszonyok felderítése és megfelelő méltatása mellett és után lehetséges, így kerül szembe a ténytörténelemmel a művelődéstörténelem, amely az addig rendszertelenül szanaszét heverő sokféle szempontot néhány nagy egységben összefoglalja. Ez a történetírás rendezettebb, egyetemesebb az előbbinél. Mélyebbre tekint s bár szűkebb területeken mozog, de jóval több lényegeset képes egy egészszé tömöríteni. Ily módon abba a helyzetbe jut, hogy természetes kiválogatás révén az igazán jelentős tények birtokában jellemzőbb és hívebb képet rajzolhat az egyes korokról.

Végül a történetírás harmadik fokán a tények egészen háttérbe vonulnak s átadják helyüket az őket előidéző gondolatoknak s az ezeket szülő lelki motívumoknak. Ez a legújabb irány a szellemtörténet, amelynek fejlődés-folyamata egybeesik a pszichológia utolsó évtizedek alatt elért hatalmas méretű eredményeinek kibontakozásával. A történetíró ezen a fokon még mélyebb bepillantást nyer a történés-folyamatok lényegébe, mert kutatásában az a felfogás vezet, hogy valamely kor összes tényeinek a tömege, akár emberi cselekvésekben, akár

<sup>31</sup>Kornis Gy.: Értékelmélet és pedagógia, Magy. Paed. 1913, (206.)

intézményes formákban jelentkezzenek is, voltaképpen egyetlen nagy szellem-konstrukciónak a külső, másodlagos termékei. A helyett tehát, hogy ezeket a magukban véve úgyis megfejthetetlen adathalmazokat vizsgálná, egész erejét amaz elsődleges szellem-konstrukció belső összetételének megismerésére és kifejtésére fordítja s amennyiben ezek természetével tisztába jött, egyidejűleg a külső ténybeli jelenségek mibenlétét is sikerült megvilágítania. A különbség ugyanaz, mint amikor valamely rombadólt épület képét úgy igyekszünk magunkban restaurálni, hogy különböző számításokkal és következtetések útján kinyomozzuk az eredeti tervezet részleteit a helyett, hogy a megmaradt köveket vagy törmelékdarabokat próbálnók egymáshoz illeszteni. Az utóbbi eljárás sok időveszteség mellett is meddő munkát eredményezne, mert a lehetőségek ezerféle változatát engedné meg, mint ahogy a tény-történet is a csupasz események előtérbe-tolásával szabad utat nyit a historikus szubjektivitásának s a történeti igazság téves magyarázatainak. Ezzel szemben a szellem-történet ahhoz az objektivitáshoz, mely a történelmi felfogás értékének legfőbb kritériuma, a legnagyobb mértékben képes lesz felemelkedni. Így tör a történeti kutatás a tények földszintjéről az elvont szellemiség megismeréséhez vezető igazság és objektivitás magaslatára, mintegy jelezve az abszolút eszménység felé vezető tökéletesedés útját s így jut el egyszersmind az emberi alapértékek megvalósításáért folytatott küzdelem felismerésére.

De a jelenben megalkotott világnézetünk kialakításába is belejátszik a tények és eszmények harca. A meggyőződéses vallásosság sem egyéb, mint e harcban az eszmények győzelmének bizonyos formája. Ha igaz, hogy a pedagógia tágabb értelemben a világnézet közvetítésének tudománya s ez a világnézet nemcsak a tényektől, hanem attól is függ, hogy mit tartunk értékesnek, akkor pedagógiai, normatív jellegű működésünkben csakis az abszolút eszménységet szabad elfogadnunk vezetőnknek, s mellette a tényeknek csak akkora szerepet juttathatunk, amekkorát ez a vezető megenged. Más természetű ugyanis a lét-ismerés, mint az érték-ismerés, Az előbbi mint a tények foglalataira vonatkozó megismerés, csak a térben való nyugvásról, az időbeli megállapodottságról adhat számot, míg az utóbbi egyenesen feltételezi a fejlődés- és haladás-képesség-

get, ami a nevelésnek olyan természetes velejárója, hogy a kettő egymás nélkül nem is gondolható.

A különböző ismeretek legrendszeresebb szervezete, a tudomány is kettős értékelés alá vonható. Az ú. n. relativisták csak a benne rejlő gyakorlati értéket ismerik el. Azt vizsgálják, hogy az általa elért eredmények minő alkalmazást találnak az életben s ebből kiindulva hasznavehetőségük kisebb-nagyobb foka szerint tartják az egyes tudományágakat kisebb-nagyobb értékűeknek. A tévedés oka nyilvánvaló. Vannak egyes tudományok, pl. az orvosi, vegyészeti, amelyeknek eredményei elsősorban a gyakorlati életből, hasznavehetőségükön keresztül ötlenek állandóan szemünkbe, A felületes szemlélő tehát könnyen juthat arra a gondolatra, hogy az igazi értékelésnek csak ez a hasznosság lehet az alapja. Figyelembe keli azonban venni, hogy a tökéletesedés eszméje, amely minden tudománynak az indítéka, éltető eleme és előbbre-vivője, kizárja ennek az értékelési alapnak elsőbbségét. Ha a tökéletesedés eszméjének háttérbeszorításával a gyakorlati hasznosság értékelése vezette volna az orvosi tudomány művelőit, sem ma nem állna azon a magas fokon, melyre feljutott, sem a jövőben nem lenne kilátásunk további fejlődésére, Ennélfogva egyedül helyesnek az a másik, az előbbivel szemben ideális értékelési alap tekinthető, amelyre az abszolút értékek kutatói helyezkednek, akik azt tartják, hogy a tudományt önmagáért kell művelni, A tudomány mindig az igazságot keresi s épen az igazság amaz abszolút érték, amelyben az eredmények fokozására szolgáló motívumot látunk keli. Csak ebben az eszményi értékben tehetjük magunkévá a tudomány tökéletesítésének, tehát egyszersmind a gyakorlat számára értékes eredmények fokozásának is egyedüli biztosítékát.

Ha már a történelem folyamán a letűnt korok küzdelmeiben, jelen életberendezésünk keretein belül világnézetünk alakításában s a tudományoknak, mint a pedagógia útján szerzett ismeret-tényékek az előbbre-vitelében ilyen döntő jelentőség illeti meg az abszolút eszményiséget, mennyivel inkább szükséges, hogy ilyen irányú jelentősége a nevelés munkájában is minél élesebben kidomborodjék. Valóban a neveléstudományban is mindenek előtt axiológiai alapvetésre van szükség, ehhez kell igazodniok a kivitel problémáinak. Sőt a nevelés gyakorlatában is, amint mondtuk, a relatív korszerűség csak időrendben

előzi meg a célok elérésére tendáló törekvést, valójában az abszolút eszménységnek már a kezdet kezdetén ott kell lennie nevelés-tervezetünkben, mint regresszív erővel irányító, feltétlen hatalmú tényezőnek.

Mielőtt az ilyen fontosnak felismert abszolút eszménység természetét közelebbi vizsgálat alá vennők, szükségesnek tartjuk, hogy a pedagógia történetének vele szemben elfoglalt álláspontját is vázoljuk.

Az első gyakorlati nevelő, aki az eszménységben való hitnek meggyőződéses kifejezést ad, Sokrates, a nagy görög gondolkodó. Azt hirdeti, hogy az erény tanítható, mert közvetlen folyománya az erkölcsi belátásnak vagy abszolút tudásnak, Ez abszolút tudás tárgyai az abszolút igazságok. Míg kortársai, a sophisták azt vallják, hogy minden relatív, addig Sokrates úgy vélekedik, hogy a sokféle igazság visszavezethető néhány abszolút igazságra, amelyek önmagukban, minden külső cél nélkül is érvényesek. Tanító eljárásában sem az egyes különálló jelenségek vagy tárgyak érdekelték Sokratest, hanem a bennük uralkodó egyetemes érvényt kereste.

Az eljárásából kiütköző elvnek még szabatosabb kifejezést adott tanítványa, Platon. A Políteia szerint nevelő tevékenységünk minden mozzanatát a tőlünk nem érzékelhető eszményi igazságok szabályozzák, mint legfőbb értékek. A belőlük felépülő piramis csúcspontján van a jó ideálja. Ez a legfőbb jó önmagában megáll, mert örök érték és önérték. Az a körülmény, hogy tévedünk, vagy rosszat cselekszünk, nem érinti ezt a legfőbb jót, mert a benne rejlő erkölcsi eszme egyetemes, mint a jó eszméjének legtökéletesebb elgondolása, az istenség. Ez az isten-eszme cselekvésünk egyedül helyes szabályozója. Platon mondja ki először teljes határozottsággal, hogy csak az erkölcsösség lehet az igazi nevelés rugója és mozgatója.<sup>32</sup> Ez a legnagyobb érték. Az ismeret, vagy igazság csak eszköz az erkölcsösség szolgálatában, amennyiben elvezet a legfőbb jóhoz, a rajta kívül álló eszménységhez. Platon a logikai értéknek, az igazságnak pedagógiai vonatkozásait is hangsúlyozta, míg az esztétikai szempont, vagyis a szép ideálja beleolvad nála a jó fogalmába. Hogy milyen zseniálisan megalkotott volt Platon rendszerében a legfőbb jó eszméje, legjobban igazolja az egész

<sup>32</sup> Fináczy E.: Az ókori nevelés tört., Bpest. 1906. (141.)



keresztény középkor vallásos nevelése, amelynek ethikai megalapozása voltaképpen Platon gondolatmenetének rendszeresebb kiépítését mutatja,

A jó és igaz eszméje némileg háttérbe szorul a renaissance pedagógiájában, amely úgy tekinthető, mint az esztétikai értékek egyoldalú megvalósítási kísérlete. Ennek oka abban keresendő, hogy a renaissance az egyéniség és az ész uralmának a kora, mindenki a maga feje szerint gondolkodik, hírnévre, dicsőségre vágyik. Ezzel együttjár, hogy a középkor altruizmusát felváltja az egyéni önzés. A tekintély-tisztelet hanyatlak. Mindezek a jelenségek egyáltalán nem kedveznek a jó és igaz uralmának. Ezek helyét elfoglalja a szép eszméje képében az esztétikai értékek sora, amelyek sokoldalú műalkotásra sarkallják az egyént. S ez, annál könnyebb, mert az egyén teljesen átadja magát a művészi szemlélődésnek. A földi élet és' a természet szépségei minden mástól elvonják a figyelmet.<sup>33</sup> Az esztétikai értékek azonban magukban nem elegendők arra, hogy a nevelésben az eszményiség uralmát biztosítsák. Innen magyarázható az újkor realiztikus irányának térfoglalása, valamint a következő századok utilitarius és hedonisztikus színezetű neveléstani elméleteinek hódítása.

Az uralkodó bizonytalanságnak és fejetlenségnek vet véget Kant fellépése. A köniigsbergi bölcs újra visszaállítja az igaz és jó eszményének uralmát, amikor a nevelés főcéljául az erkölcsösséget, az elérhető legnagyobb tökéletességet tűzi ki. Állást foglal a nevelésben elhatalmasodott korszerűséggel szemben, mikor azt hirdeti, hogy a gyermeket nem a mai állapotokhoz mérten, adott tények alapján kell nevelni. Azt vallja, hogy a nevelőnek tevékenységében egy tökéletes ideált kell mértékül választania s ezt kell állandóan szem előtt tartania, még ha meg is van győződve róla, hogy az emberiség ezt az eszményt sohasem fogja tudni elérni.<sup>34</sup> A méltóságának tudatában levő embert épen az különbözteti meg az ösztöneit követő állattól, hogy intelligibilis lény, s mint ilyen minden cselekedetének meghatározó okává az erkölcsi törvényt, a kategorikus imperatívust teszi.

Az eszményiség pedagógiai kapcsolatát legnagyobb tuda-

<sup>33</sup> Fináczy E.: A renaissance-kori nevelés tört., Bpest. 1919. (1-9.)

<sup>34</sup> Kant: Über Paedagogik, Langensalza (7.)

tossággal Herbart fejtette ki. Bár legtöbb munkájában a pedagógia alapjául az esztétikai értékeket állítja s magát az etikát is az esztétika egyik ágaként fogja fel, mindamellett egyik legkiválóbb művében, az Umriss-ben neveléstanát tisztán etnikai alapokra fekteti. Amint mondja, az erény mint elnevezés magában foglalja a pedagógiai célok összességét s a *benső szabadságnak* olyan eszméjét érti rajta, amely a növekedésben maradandó valósággá érik.<sup>35</sup> A benső szabadság eszméje nem egyéb, mint az akaratnak és a teljes erkölcsi belátásnak összhangja. Bensőleg akkor szabad az ember, ha minden belső vagy külső kísértéssel szemben hű marad ahhoz, amit jónak és igaznak ismert fel. Idetartozik a lelkiismeretesség és meggyőződésünkhöz való ragaszkodás. A második abszolút érték nála a *tökéletesség* eszméje, amely lényegileg azonos az erőben, kiterjedésben és belső összefüggésben hatalmasabb akarattal, mikor ez a gyengével szemben érvényesül. Ez az eszme szünetnélküli előhaladást és erőfeszítést jelent az egyre növekvő erkölcsi teljesség irányában. Hozzáfűződnek a bátorság, állhatatosság, okosság, akaratérő, nagyság. Harmadik érték a *jóakarát* eszméje, Ez olyan – idegen akarat iránt való érdeknélküli, önzetlen odaadást jelent, amelynek elősegítésére törekszünk. A jóakarát eszméje megvalósítva olyan módon jelentkezik, hogy az egyén minden mellétekintet nélkül szenteli magát embertársai jólétének s arra törekszik, hogy a bajt távol tartsa tőlük s mindenhez, ami üdvös, hozzásegítse őket. Körébe tartoznak a felebaráti szeretet és a humanitás. A negyedik érték az *igazság* eszméje. Az egyenetlenség ugyanis kizárja a szilárd alapokra fektetett életrendet s akadályozza a magasabb életcélok elérését. Ezért a távoltartására korlátokat és törvényeket kell behozni s ezek sérthetlenségét meg kell őrizni. E korlátok és törvények összessége az igazság, amely e szerint sok ember akaratának összetalálkozása törvényként való elgondolásban, hogy az egyenetlenségnek elejét vegye. Vele kapcsolatos az igazságérzet, a békeszeretet, őszinteség és hűség. Az ötödik érték a *méltányosság* eszméje. Ennek értelmében mindenkit cselekedetének megfelelő minőségű és mennyiségű jó vagy rossz illet meg. Ha nem értékelnök érdeme szerint a jó vagy rossz

<sup>35</sup> F. J. Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen, Leipzig, (Reclam), (H.)

cselekedetet, sérelem esnék az igazságon, ezért erkölcsi ítéletünk megkívánja a méltányosság eszméjét. Hozzá tartoznak az igazságosság és háladatosság. Ez az öt érték együttvéve alkotja az erényt.

De Herbart nem elégszik meg ez értékek elméleti kifejtésével. Valamennyit alkalmazza is egyszersemind a gyakorlati életközösségekre s így jut el a levezetett vagy társadalmi eszmékhez. Ilyen értelemben etikáját gyakorlati filozófiának is rievezi (praktische Philosophie), nyilván azzal a célzattal, hogy absztrakt eszméit az alkalmazott pedagógia számára is hozzáférhetőbbé tegye,

A legújabb kor pedagógusai közül leginkább Münsterberg-et illeti meg az abszolút eszménységet alkotó értékek felismerésének érdeme. Főként a relativistákkal szemben száll síkra állításai igazáért. Míg ugyanis ezek élükön Dürr-rel, aki elméletüket tudományos alapokra igyekszik fektetni, azt tartják, hogy oly ideális értékekre kell a jövő nemzedéket ránevelni, amelyek reális értékekre vezethetők vissza,<sup>36</sup> amiben nyilván benne van az a gondolat, hogy abszolút értékek nincsenek, addig Münsterberg egyedül az abszolút értékeket állítja oda az emberi élet s a nevelés eszményei gyanánt.<sup>37</sup> Csak az a baj, hogy ezeket a „tisza akarat”-ból vezeti le, amelyet hiper-individuálisnak nevez.

A jelenkor neveléstani irányai közül a személyiség pedagógiája mutatja az értékelméleti szempontok legméltóbb és legtudatosabb érvényesítését. Ennek az iránynak képviselője nálunk Schneller István. Már régebbi munkáiban is az eszménység mellett tör lándzsát, de személyiség-magyarázata itt még korántsem tisztult le s felemelkedésében nem éri el azt az eszmei magaslato, melyről később a nevelés lényegét vizsgálja. A tudós és nevelő személyiségébe állítja bele gondolatait, hogy mintegy szemmel látható példát adjon a gyakorlati nevelés intézőinek a követendő útra nézve.

Az igazságban és belső szabadságban látja a személyiség erkölcsi jellegének legértékesebb jegyeit. A történeti hatalmat olyan nyomasztó tehernek érzi, amely alól – mint mondja – a tudósnak fel kell szabadulnia. Csak egy urat szolgálhat a

<sup>36</sup> E. Dürr: Einführung in die Pädagogik, Leipzig 1908, (36-81.)

<sup>37</sup> H. Münsterberg: Philosophie der Werte, Leipzig 1908. (73.)

tudós, az igazságot, amely nem alkuszik meg senkivel, semmivel. Ez az igazság személyiségének központi hatalmává válik, de épp ezáltal szabadítja fel minden történelem hatalma alól. Az által, hogy sajátos egyéni célgondolatával összeforr, egész, életében benső kényszerűséggel és éppen ezért valódi szabadsággal érvényesül. A szabadság tudata a valódi tudós jellemzője. – Ezt a példaszerűséget felváltja később az elvek általános követelményként való hangoztatása. Önzetlenül, kedvvel, örömmel, egy szóval szeretettel a más javát keresni; az igazság szelleme erejében a történeti hatalmak határozó befolyása alól felszabadulni; de e szabadság felemelő tudatában soha arról meg nem feledkezni, hogy mit köszönünk másoknak; szerényen elismerni mások érdemeit s a jó, a közös ügy érdekében mások jóra törekvő irányzatát lehetőleg támogatni és ápolni: íme, ezen vonások egységükben alkotják az erkölcsi személyiséget.<sup>38</sup>

Ezen erkölcsi személyiség elvében érvényesülnek az egyéniség elve alapján érték-képzeteikkel a nevelést irányító amaz ethikai elvek, melyek az emberi nem s így az egyes ember fejlődésében is különböző központi érték-képzetek köré csoportosulnak. Az így értelmezett erkölcsi személyiséget lehetővé teszi egy, a pszichológiai tények, valamint az azokban érvényesülő törvények világos utalása szerint a tünemények mögött létező sajátos egyéni lélek, mely az átöröklés és a külső körülmények által ugyan meghatározott, de mégis önálló, fejlődésében a lélektan általános törvényeihez kötött, de mégis a maga speciális természete szerint, tehát szabadon működik.<sup>39</sup>

E nemesveretű gondolatokból, bár a meggyőződés erejét sugározta ki, még a régi metafizikai iskola híve szól hozzánk. Látszik, hogy lázasan keresi az eszményit, amelyet azonban csak később talál meg a maga teljes ragyogásában, A *Neveléstudományi munkák keletkezéséről* írt tanulmányában mondja ki világosan: A nevelésnek az a célja, hogy az egyéniségből személyiséget létesítsen.<sup>40</sup> Személyiségnek pedig a vallás-erkölcsi jellemű embert nevezi, aki az egyéniségét alkotó energiák komplexumában a jobb-énjét alkotó energiákat képes volt kiemelni és vezető szerephez juttatni. Ezt a jobb-ént más-

<sup>38</sup> Schneller J.: Paedagogiai Dolgozatok, I. Bpest. 1900. (88-89.)

<sup>39</sup> Schneller J.: id. m. 92-93.

<sup>40</sup> Magy. Paedag. 1915. 4. és 5. (113-127.) (254-266.)

kép intelligibilis én-nek és isteni cél-gondolatnak is nevezi. Amint mondja, a természeti, történeti tényleges lét felett áll az értékek világa, az erkölcsi, vallási világrend és annak jelentős erői. Értékek, amelyek mint célok mozgatják a világot, A cél nem materiális, hanem gondolati lét, tehát gondolat, úgy hogy minden egyes, amennyiben az egészet a maga sajátosságával szolgálja, egy-egy sajátos isteni cél-gondolatot képvisel. Ez a sajátos isteni cél-gondolat az egyesnek valódi, örök léte. Ezzel van értéke az egészre nézve, arra az egészre, amelyet az isteni cél-gondolatok szerves egységének, avagy Isten országának nevezhetünk. Isten országa és annak polgára, az isteni cél-gondolatok egysége és az egyes isteni cél-gondolatok mint az egésznek szervei, végtelen különbözőség a szervekben és mégis vagyis épen ezért tökéletes egység az egészben: ezek correlat, egymást feltételező, követelő gondolatok, amelyek szemben a külső, tapasztalati, kényszerű, múló világgal egy intelligibilis, szabad örök világot képviselnek, mely végtelen gazdagságát, szépségét, jóságát a végtelen haladás útján épen az empirikus világban és világ által dicsőséges érvényre emeli. Nemcsak az erkölcsi világ, hanem a természetnek kényszerű világa is alapjában sóhajtozva vágyódik eme megdicsőülésre, ez új világ felé. Mint magasabbrendű valóság, akár mint a „túlannak világa” emelkedik e világ a tapasztalati világ fölé, de nem fennhájzva, ettől visszavonulva, ezt lenézve, hanem szeretettel erre lehajolva, hogy ezt is végtelen értékei megvalósítására felhasználja, benne és általa tapasztalatilag is megvalósuljon.

Amint látjuk, Schneller személyiség-fogalmában az eszménység tisztán vallásos fogalom, amelynek egész kiterjedését és tartalmát az isteni cél-gondolatok egysége meríti ki. Épen ebben tér el a német elmélkedőktől s ez által nyer önálló színezetet személyiség-magyarázata, Az Eucken-Budde-féle noológiai pedagógia szerint a természeti étellel szemben áll a szellemi élet, s a nevelés feladata az, hogy az emberben a szellemi életet felébressze, vagyis az ember az által, hogy a természeti életnek föléje emelkedik, szellemi személyiséggé legyen, Ezzel az általános és határozatlan szellemi személyiséggel szemben az isteni cél-gondolaton alapuló vallásos személyiség mindenképpen zártaibb, körülhatároltabb s így pozitívabb elmélet magvát rejtí magában,

Így áll előttünk a történelmi fejlődés folyamán az isteni

cél-gondolatok egységével aequivalens személyiség, mint az abszolút ideálnak a pedagógia gyakorlati tevékenységével legjobban Összehangolt formája. A kezdőpont, az alap az egyéniség mint adott ténykomplexum vagy természeti lét, a végpont, amely felé a nevelés tör, a személyiséggé konkretizált abszolútum. De nemcsak az egyéniségtől, hanem a jellemről is merőben különböző a személyiség. E fogalmakat egyesek gyakran összezavarják, épen azért helyénvaló lesz őket egymástól pontosan elhatárolni.

Minden embernek megvan a maga sajátos, külön reakciója a rajta kívül álló emberi és tárgyi világra. Ez a reakció, amelynek speciális jellege az ember fizikai és pszichikai alkatától feltételezett működés-képességekre vezethető vissza, nemcsak az érzésben és gondolkodásban, de az akaratban és cselekvésben is jelentkezik s a neve: *egyéniség*. Ha a reakció-folyamat bizonyos törvényszerűséget mutat, úgy hogy azonos körülmények között a külső vagy belső ingerekre teljes bizonyossággal azonos reakció várható, akkor az egyéniség neve *jellem* lesz. Ha pedig a jellem feltétlen érvényű értékek uralma alatt áll, sőt mi több, maga is általános érvényű értékeket termel ki, *személyiségnek* nevezzük. Ezzel a fogalommal mindig bizonyos pozitív értékelés jár együtt, amit a jellem fogalmában hiába keresünk. Ezért van az, hogy beszélhetünk jó és gonosz, vagy szép és csúnya jellemről, de sohasem lehet szó akár jó, akár gonosz személyiségről.<sup>41</sup> A jelzős megkülönböztetésnek semmi értelme sem volna, mert a személyiséghez már hozzá van kötve az abszolút jó fogalma.

Áttérve az abszolút eszményiség lényegének vizsgálatára, először is az a kérdés merül fel: milyen a tartalmi köre? A felelet világos, Mivel az eszményiség az abszolút értékek foglalatja, ahány értéket ilyen gyanánt ismerünk fel, annyinak a tartalmi összetétele állapítja meg az abszolút eszményiség tartalmi kiterjedését. Vannak, akik csak egy abszolút értéket ismernek el: az igazat.<sup>42</sup> A többi értéket mind relatívnak tartják. Mások, pl. Rein, a szépet és jót ismerik el abszolútnak. Viszont Münsterberg Kant nyomán az abszolút értékeket négy

<sup>41</sup> G. Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Pädagogische Blätter, 46. Jahrg. (298.)

<sup>42</sup> Somló B.: Az érték problémája, Bpest, 1911,

csoportha osztja s ezek szerinte a logikai, esztétikai, ethikai és metafizikai értékek. Tekintve azonban, hogy a logikai értékek az igaz, az esztétikai értékek a szép, az ethikai és metafizikai értékek pedig együttesen a jó fogalma alá vonhatók, voltaképpen ez a négyes csoportosítás három abszolút érték-fogalomra redukálható. S valóban azt látjuk, hogy a legtöbb pedagógus, aki értékelméletét a filozófiára alapítja, az igaz, jó és szép fogalmában kimeríteni véli az abszolút értékek körét. Ez a hármas tagolás kimutatható már Platon Politeia-jában, de még tisztábban az újabkori pedagógusoknál. Így nálunk Böhm, Schneller, Pauler és Kornis értékelméletében. Mindamellet ezek felfogásában is találunk eltéréseket.

Platon legnagyobb értéknek tekinti a legfőbb jót, mint az erkölcsiség biztosítékát. Ehhez kívánja mérni az Összes pedagógiai célokat. Másodsorban következik nála az igaz, amely az ismeretek révén elvezet bennünket a legfőbb jóhoz. A szép pedig az esztétikai szempontok közvetítése útján ugyancsak beleolvad nála a jó fogalmába. Platon tehát, bár elismeri az igaz és szép abszolút voltát, lényegileg mindkettőt a jóra, mint legfőbb értékre vezeti vissza. Ezen a nyomon haladva jut el Schneller is – amint látjuk – az isteni cél-gondolattól képviselt legfőbb jóhoz. S az abszolút értékek ilyen rangsorozásának híve – de lényegesen eltérő alapon – Pauler is. Nála egységes ősérték az igazság.<sup>43</sup> Ez érték kultuszának ethikai célul való kítűzése önként kínálkozik alapelvül az oktatásban, mert ennek egyik legfontosabb feladata épen az igazságok közlése, így már ez a körülmény lehetővé és alkalmoszerűvé teszi az iskola számára az igazság szeretetének, vágyának és tiszteletének felébresztését és állandósítását. E három alaphoz sarjadzik ki a humanizmus, a kultúra s a jog hármas ethikai eszménye, melyeknek minél tökéletesebb megvalósítására kell irányulnia az erkölcsi akaratnak. Böhm szerint az igaz, jó és szép egymás mellett álló, és egyenrangú abszolút értékek.<sup>44</sup> Kornis többé-kevésbé szintén egyenrangúnak tartja a három abszolút értéket, de mégis tesz némi megkülönböztetést. Amint mondja: az esztétikai szemlélet (a szép) a szellemi életnek az ismeréssel (az igaz) és cselekvéssel (a jó) egyenrangú területe

<sup>43</sup> Pauler Á.: Bevezetés a filozófiába, Bpest. 1921. (300.)

<sup>44</sup> Böhm Károly: Az ember és világa, III. Axiologia, Bpest. 1906.

s egymással mindhárom kölcsönös hatásban is áll. Kétségkívül mind a három abszolút érték, melyek egymásból le nem vezethetők. Van azonban köztük egy, amelynek megvalósítása minden egyéb érték megvalósításának a feltétele: ez pedig az erkölcsileg helyes cselekvés, vagyis a jó. Tehát a helyes erkölcsiség azon érték, melynek megvalósítására elsősorban kell törekednie a nevelésnek, mert csakis így érheti el azt, hogy a többi értéket is valóságra váltsa.<sup>45</sup> A dolog e szerint úgy áll, hogy Komis axiológiai szempontból a három abszolút érték közt nem ismer rangkülönbséget, azonban a realizálás érdekében szükségesnek látja, hogy bizonyos engedményeket tegyen a gyakorlati pedagógia javára, s ez az álláspontja természetszerű következménye a pedagógia és az abszolút értékek viszonyából eredő célkitűzésének, mely szerint: a nevelés célja az abszolút értékeknek a következő nemzedék által való realizáltatása.<sup>46</sup>

Bármiként legyen is, az uralkodó felfogás alapján az értékek hármas tagolását feltétlenül helyesnek, kell elfogadnunk, kiegészítve a Stadler-féle egyetemes értékelés elvével, mely azt mondja, hogy a pedagógiai értékek megállapításának nem egyoldalúan, hanem mind a három alapértékhez mérten kell megtörténnie, vagyis arra kell törekednünk, hogy célkitűzéseink az igaz, jó és szép abszolút értékek követelményeinek egyaránt megfeleljenek,<sup>47</sup> Ez azt jelenti, hogy *az abszolút eszményiségben mind a három értéknek a legszorosabb egységbe s a legharmonikusabb egészzé kell olvadnia.*

Csak az így értelmezett eszményiség lehet a nevelés céljainak legmagasabb érték-mérője. Csak ez lehet alkalmas arra, hogy a kitűzött célok kivitelében szabályozónk és iránymutatónk is legyen. Mert hiszen tulajdonképp csak erről lehet szó. A pedagógia tevékenységének olyan teljessége már ez is, amelynél magasabb igényekkel, ha csak nem akarunk elszakadni a valóság talajától, semmi körülmények közt sem szabad fellépni. Ennélfogva az abszolút értékek realizálását sem úgy kell értenünk, hogy azok teljesen leszálljanak a tények világába, mert ez egész lényegükkel ellenkeznék, hanem úgy, hogy a tényeket emeljük fel a nevelés eszközeinek segítségével arra az emberileg elérhető magaslatra, amely legközelebb esik az emberiség

<sup>45</sup> Kornis Gy.: id. m. 200,

<sup>46</sup> U. a. 71,

<sup>47</sup> Stadler: Philosophische Paedagogik, Leipzig 1911. (95.)



főle lehajló abszolút eszményiség világához, vagyis más szóval tőlünk telhetőleg a legminimálisabbra csökkentjük azt a gondolati távolságot, mely a tények és az értékek világát egymástól elválasztja. Ugyanaz a gondolat ez, amelyet Kornis egy másik meghatározásában úgy fejez ki, hogy a nevelés célja a három alapértéknek, mint legfőbb eszményeknek – vagyis az abszolút eszményiségnek – megvalósítására való készség kifejlesztése. Az eszményiség realizáltatása tehát végeredményében a gyakorlati nevelés szemszögéből nézve a megvalósításra törekvő készség minél magasabb fokra emelését jelenti, összeköttetését két különböző világnak a pedagógia célképzeteinek közvetítése útján,

Az abszolút eszményiség lényegének további megismerésére vezet ama kérdés tisztázása: vajjon milyen jellemző vonások alkotják a benne egységbe fogott értékek minőségi jegyeit, vagyis a közelebbi vizsgálódás fényénél milyennek ismerjük meg az abszolút eszményiség természetét? E kérdés megoldása két oldalról is megközelíthető. Az egyik negatív jellegű eljárásra utal bennünket oly módon, hogy azokat a vonásokat vesszük szemügyre, amelyeket egyesek – miként válogatás nélkül minden értékre, úgy a három abszolút értékre is ki akarnak terjeszteni. Erről az oldalról tehát azt kell megvilágítanunk, hogy mi *nem* az abszolút eszményiség. Azért is célszerű ez az eljárás, mert alkalmat nyújt újabb határvonalak megvonására az értékek két faja közt, s egyben cáfolatát adja annak a relativista felfogásnak, amely azt tanítja, hogy feltétlen értékek nincsenek. A másik oldalról pozitív módszerrel igyekszünk megközelíteni a kérdés lényegét, amennyiben kimutatjuk, hogy mik az abszolút eszményiség karakterisztikus jegyei.

Mindenekelőtt íe kell szögeznünk, hogy az értékek nem pszichológiai mozzanatok, tehát az abszolút eszményiség sem ilyeneknek az összetétele. Az igaz, jó és szép nem. lelki funkciók eredményei, hanem megfordítva, a lelki működéseknek kell olyan irányban haladniok, hogy eredményeiket az igaz, jó és szép, vagyis az abszolút eszményiség által ériék el. Gondolatainknak, érzéseinknek és cselekvéseinknek kell olyanoknak lenniök, hogy tevékenységükön rajta legyen az abszolút eszményiség munkájának bélyege. Attól, hogy meddig terjednek megismeréseink, milyen fokúak érzéseink s mekkora cselekvőképességünk kiterjedése, hol a kezdete és hol a határa, az

abszolút eszményiség teljesen független s az említett feltételek kedvező vagy kedvezőtlen összehatása rá nézve olyan, mintha nem is léteznék. Az abszolút eszményiség olyan postulatum, amelynek érvényét a priori-nak vesszük, még mielőtt a gondolat, vágy vagy akarat csirája életre kelne bennünk.

De éppen mert érvénye időelőtti, válik lehetővé számunkra, hogy a nevelés hozzámérje fejlődő lelki életünket s benne már eleve olyan cél-szabályozót állítson elénk, amely elől lelki tevékenységünk akarva se térhet ki, mivel az visszaható erővel úgy alakítja egész pszichikai berendezésünket, hogy minden cselekedetünk, mielőtt akarati, sőt gondolati formát öltene, már is elhatározó befolyása alatt áll. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy tudattalanul cselekszük a jót, követjük az igazat és hódolunk a szépnek, hanem azt, hogy tudatunk szabadsága is, miközben mérlegel a jó és rossz, az igaz és nem igaz, a szép és rút között, az abszolút eszményiség irányában mozog. Annak a feltételezése, hogy az abszolút eszményiség bizonyos lélektani mozzanatok összessége, nyilvánvalóan ellenmondásban állna a jó, igaz és szép fogalmával, mert végeredményében azt a lehetetlen következtetést involválná, hogy ahány ember van, ugyanannyi eltérő formában jelenhet meg a jó, igaz és szép is, ami az abszolút eszményiség lényegével ellenkezne.

Ezzel függ össze annak a felismerése, hogy az értékesség nem reális létezés. Amikor az abszolút eszményiségnek a pszichológiai mozzanatokkal való azonosságát tagadtuk, csak azt állapítottuk meg, hogy a reális létezésnek ama szűkebb területével, amelyet a lelki tevékenység elfoglal, nem hozhatók vonatkozásba. Most ezt a megállapításunkat kiterjesztjük a tényeket magában foglaló valóság egész területére. Az életben, a valóság világában sok mindent igaznak, jónak és szépnek tarthatunk, aminek az abszolút eszményiséghez semmi köze. Valamely cselekedet ama relatív megítélésnek álláspontján, melyeket a valóság gyakran ránk kényszerít, lehet erkölcsös, míg az abszolút eszményiséghez mérve egyenesen az erkölcsi rútság bélyegét kell rásütünk. Hányszor van rá eset, hogy valakinek bűnül rovník fel olyasmit, amiben, ha más követi el, nem találunk semmi kivetni valót. A valóság érték-mérője mindig viszonylagos. Legtöbbször ahhoz igazodik, hogy ki, mikor, hol és milyen körülmények közt tesz valamit. Az abszolút értékelés éppen azért, mert feltétlen, nem ismeri ezeket a sze-

mélyi, tárgyi, tér- és időbeli megkööttségeket, mivel szerinte csak az jó, igaz és szép, ami mindig és minden körülmények közt jó, igaz és szép. Ezért mondhatjuk, hogy az abszolút eszményiség nemcsak nem támaszkodik a valóságra, de távol is áll tőle.

A reális létezés viszonylagos megítélésében nemcsak folyton változó formát mutatnak az értékek, nemcsak ugyanazon érték-tartalom körén belül találunk fokozatokat, eltéréseket, aránytalanságot és diszharmoniót, de a különböző értékek, a jó, igaz és szép között is gyakoriak az összeütközések, amit az értékelési alapnak a viszonylagos megítélésekből eredő ingadozása magyaráz meg. Akárhány esetet vet fel az élet áradata, amelyet a valóságtól kénytelenek vagyunk jó gyanánt elfogadni, holott még a relatív igaz és szép fogalmával is merőben ellenkezik. Az ilyen esetek világítják meg legélesebben azt a ropant ürt, amely a tények világa, a valóságos létezés és az értékek birodalma, az abszolút eszményiség között tátong. De az ilyenek éreztetik is egyúttal elementáris erővel olyan érték-mérő szükségességét, amelyhez igazodva nem vagyunk kitéve a viszonylagos értékelési alappal járó ingadozás veszedelmének,

Ha más nem, a szükségességnek ez az érzete rávezet bennünket annak a felismerésére, hogy a relativista álláspont, mely szerint abszolút értékek nincsenek, teljességgel tarthatatlan. Mögötte maguk a tények igazolják saját elégtelenségüket az élet harmonikus berendezkedésének munkájában s mintegy a kényszerűség erejével mutatnak egy olyan értékvilág felé, amelynek minden viszonylagos létezésen felül kell állnia. A jó, igaz és szép világa nem lehet relatív, csak abszolút. Valamely cselekedet értéke nem függhet attól, hogy elismerjék-e jónak, igaznak és szépnek, mert különben az igazság és erkölcs statisztikai fogalommá sülyedne, amennyiben az emberek szavazásával volna eldönthető.

Ez abszolút eszményiség karakterisztikus jegyei közé tartozik elsősorban az a tulajdonsága, hogy mindig *állandó és változatlan*. Külső körülmények, bizonyos feltételek hiánya, másoknak túltengése az emberi életben nincsenek rá alakító hatással. Nem csökkenthetik, nem fokozhatják, fel nem függeszthetik hosszabb vagy rövidebb időre, sem meg nem szüntethetik. Csak a rávonatkozó megismerés változott az idők folyamán, csak ez fejlődött, hol elhomályosult, hol tökéletesült, maga az eszme-

nyiség, akár egy, akár több érték eredőjének tekintették is, állandóan úgy élt az emberiség lelkében, mint az elképzelhető legnagyobb tökéletesség gondolata. Az a körülmény, hogy ezt a tökéletességet az egyik korszak embere így, a másiké amúgy fogta fel, mit sem vont le az eszményiség abszolút érvényességéből, mert a lelkek mélyén uralkodó kiolthatatlan vágy mindig jobb önünknek, szellemiségünknek legmagasabbrendű elgondolását sejtette vagy hitte benne. A különbség csak az volt, hogy az emberiség egyszer a vallásos hit, máskor a sejtelem intuíciója, majd pedig a felismerés útján nyert kisebb vagy nagyobb meggyőződése erejének szárnyain közeledett feléje. Ezért mondhatta Schneller, hogy Platon eszmék-országa, Spinoza *amor dei* ideája és Kant *intelligibilis* én-je lényegében ugyanazt az abszolút eszményiséget jelenti, mint az ő isteni cél-gondolata. Az árnyalati eltérések kizárólag a felismerés különbözőségében lelik magyarázatukat. A vadak ösztönös félelme valamely magasabb hatalomtól, a haladottabb, de még mindig primitív ember szellemvilág-ímadata ugyanannak az állandó abszolútumnak az elismerését és tiszteletét jelenti, mint a tudatos valláserkölcsei elmélyedés emberének isten-keresése vagy a filozófiai magaslatra feljutott racionalizmus etikája.

S éppen ezen a ponton mered elénk az a mérhetetlen magasságú választó fal, mely a relatív értékek világát az abszolút eszményiségtől elkülöníti. A szükséges, hasznos és élvezetes, mint a korszerűség együttthatói a folytonos változás és állhatatlanság jegyében születtek. Ami az egyénnek a jelenben s egy bizonyos területen szükséges, hasznos vagy élvezetes, ugyanaz a köznek akár ma, akár a jövőben, akár itt, akár máshol lehet szükségtelen, haszontalan és visszataszító. Az egyén és a közösség ilyen vagy olyan összetétele, a ma és a holnap vagy holnapután, ez vagy az a hely, környezet vagy ország stb. megszámlálhatatlan viszonylata s e viszonylatok újabb relatív természetű kapcsolata dönti el azt a kérdést, hogy mit tartsunk s minő terjedelemben szükségesnek, élvezetesnek vagy hasznosnak.

Az eszményiség a maga értékvilágával úgy áll mindezek felett változatlan ragyogással, mint a szellemiséget egyformán tápláló tűz s a lelkiséget egyaránt hevítő láng kiapadhatatlan forrása. Ahogyan évezredekkel ezelőtt ontotta, úgy ontja ma is fényét ez a forrás a gondolkodó és érző lények világára.

Az utóbbi gondolat átvezet bennünket az abszolút eszménység egy másik jellemző vonásának, a *tiszta altruizmusnak* a felismerésére.

Önzetlennek szoktuk mondani azt az embert, aki a másik javát látszólag ellenszolgáltatás nélkül munkálja, valamint azokat a társadalmi intézményeket, amelyek az egyesnek vagy a köznek a boldogulása érdekében működnek. Ezt a tevékenységet az általánosabb érvényű jótékonyágtól csupán egy mozzanat kiemelésével szokták megkülönböztetni, t. i. azzal, hogy hozzá gondoljuk az önfeláldozásnak valamilyen formáját, amelynél az adakozó fél a maga érték-készletének egy bizonyos mennyiségéről lemond s ezzel önmagát ugyanazon érték-készletében megrövidíti, vagy az ezen érték-készlettel összefüggő egyéb előnyeit önként csökkenti. Vagyis a reális élet a valmiről lemondó, tehát áldozattal járó jótékonyággal teljesen ki-meríti az önzetlenség fogalmát. Arra azonban már nincs tekintettel, hogy ugyanakkor az egyén vagy intézmény – amelyet végeredményében szintén egyéni jellegűnek kell felfognunk, mert vezetése, irányítása egy vagy több egyén vágyát, törekvését, akaratát tükrözteti – a köz számára észrevétlenül nem gyárapítja-e akár szándék nélkül, akár számításból valamely más érték-készletét, Igen sok úgynevezett önzetlen cselekedetről az ilyen irányú vizsgálat fényénél kiderülne, hogy a lemondás, melyet gyakorolt, és az áldozat, amelyet hozott, csak látszólagos, mert vagy olyan értékekről mondott le, amelyekért értékeinek más csoportjában megfelelő kárpótláshoz jutott, vagy pedig – ami etikailag már súlyos kifogás alá is esik – olyan értéket áldozott fel, amely rá nézve sokkal kevesebb beccsel bír, mint aminőt a cserébe kapott értéknek a maga részéről tulajdonít. Valóban az élet tényei által nyújtott nem egy ilyen cselekedet mögött voltaképen önzés rejtőzködik. Az anyagi vagy szellemi támogatásnak, sajnos, nem egy esetben hiúság, feltűnési vágy, vagy olyan nemtelen ambíció a rugója, amelynek kézzel fogható hasznát a nyilvánosság szemében önzetlenül cselekvő maga is csak később kívánja látni. Viszont az élet mentségére hozható fel, hogy számára ilyen bepillantás az egyéni cselekvés mögé legtöbbször lehetetlen is volna, Éppen ezért szinte természetesnek tűnik fel, hogy előtte bármilyen alacsony rendű érték is pompázhat az önzetlenség ruhájában.

Ezzel a társadalmi vagy gyakorlati altruizmusnak nevez-

hető relatív értékkel szemben áll az abszolút eszményiség tiszta altruizmusa, amely tényleg minden ellenszolgáltatás nélkül, sőt az ilyesminek egyenes kizárásával ad át magából annyit és oly mértékben az egyén vagy a köz javára, amennyi után s amily mértékben jelentkezik ezekben a vágyakozás. A tiszta altruizmus, mivel az igaz, jó és szép együttes munkájából fakad, e vágyódás erejének megfelelő szeretettel ölel magához mindenkit válogatás nélkül. Az abszolút eszményiség kisugárzásának ama mozzanata ez, amelyet Schneller is felismer, mikor az isteni cél-gondolatok világáról azt mondja, hogy a természet világa sóhajtozva vágyódik feléje, ez pedig mint magasabb rendű valóság, vagy mint a túlnan-nak világa szeretettel hajol le a tapasztalati világra, csupán azért, hogy végtelen értékei megvalósítására felhasználja, hogy benne és általa tapasztalatilag is megvalósuljon.

A teljes átadás tényének ilyen hangoztatása eléggé kiemeli az abszolút eszményiség tiszta önzetlenségét. Az abszolút eszményiség arra törekszik, hogy mindig többet és többet adjon át magából az emberiségnek. Ezzel értékessége nemcsak hogy nem csökken, sőt ellenkezőleg, kifejlése egyenes arányban áll azzal a hajlandósággal, amely elfogadása iránt az emberiség részéről tapasztalható, s egy olyan képzeleti állapot, amely mellett teljesen átadhatná magát az emberiségnek, éppen beteljesedésének legnagyobb diadalát jelentené.

Ezen a ponton különbözik leginkább tiszta önzetlensége a gyakorlati altruizmustól. Az életben, akár szellemi, akár anyagi javak feláldozásáról legyen szó, a feláldozás mindig csak az összes birtokban levő értékek több vagy kevesebb, de mégis csekély hányadára vonatkozhat. Itt teljes érték-átadásról szó sem lehet, mert a tapasztalati világ szellemi értékei is végeredményben anyagi értékekre vezethetők vissza, amelyeknél pedig a teljes átadás egyenlő volna az átadó fél végleges megsemmisülésével. Ezzel ellentétben az abszolút eszményiség értékei nem materiális természetűek, a tárgyi szemléltetés sem fér össze lényegükkel, tehát nem is használhatók fel anyagi értelemben, Amint Moog mondja, nem dolgozhatók fel az anyag módjára egyszerűen úgy, hogy valamely kívül álló célra fordítjuk őket, hanem éppen benső érték-karakterükben kell őket megeleveníteni és az utódokra átszármaztatni. Szükséges, hogy a nevelő személyiségének szellemileg eleven részét alkossák a

jelenben s a növendék személyiségének szellemileg élő részévé váljanak a jövőben.<sup>48</sup> S ezzel célkitűzésünk köre újabb feladattal gazdagítható, amely így foglalható szavakba: A nevelés célja, hogy az egyént a gyakorlati önzetlenség állapotából kiemelve az abszolút eszménység tiszta altruizmusa felé vezesse.

Ezzel a tulajdonsággal függ össze az abszolút eszménység *objektív* jellege. Tárgyilagossnak, vagy objektívnek mondjuk az olyan embert, aki ítéleteiben nem önmagából, hanem a megítélés tárgyából indul ki. Ilyen a bíró, amikor nem rokon- vagy ellenszenvétől vezettetni magát, hanem tisztán az igazság által nyújtott következtetési alapra építi fel ítéletét. Ilyen a történettudós, mikor kutatása eredményeinek feltárásában magukat ez eredményeket szólaltatja meg s ő maga szubjektív gondolatvilágával szerényen a háttérbe vonul. Ilyen az epikus költő, mikor az események mögött egyéni érzelmeivel, örömeivel, bánatával, részvételével, fájdalomával annyira, elrejtőzik, hogy csak az események szereplőit látjuk magunk előtt aktivitásuk teljességében. Mindezeknél az objektivitás annak a tökéletességnek a mértéke, amelyet hivatásuk gyakorlásában, vagy feladatuk megoldásában kifejezésre tudnak juttatni. Minél jobban megközelítik a teljes objektivitást, annál nagyobb fokára emelkednek a tökéletességnek. Az emberi képességnek azonban itt is meg van a határa, kénytelen a tökéletesség felé vezető úton valahol megállapodni, amiből következik, hogy az objektivitás teljességét sem érheti el.

Egészen más természetű az abszolút eszménység. Ő maga a tökéletesség s mint ilyen, egyedül ő képes az objektivitás teljességét kisugározatni. S miben áll ez az objektivitása? Abban, hogy nem ismer különbséget ember és ember közt. Mindenki számára egyaránt hozzáférhetővé teszi magát. A koldus is felemelkedhetik hozzá, ha gondolata, érzelme és cselekvése az igaz, szép és jó útjait követik, s viszont a leghatalmasabb uralkodó is csak ezeken az utakon közelítheti meg. Ez objektivitás keresésében találkozhatnak össze legkönnyebben az emberek s itt tűnik ki, hogy mindnyájan egyformák. Ebben az objektivitásban rejlik az *etikai egyenlőség* gondolata, amely több és jóval magasabbrendű, mint akár a társadalmi, akár a

<sup>48</sup> Willy Moog: Vom Wesen des pädagogischen Aktes, Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 26. Jahrg. 1925. (11.)

politikai egyenlőség. Ez utóbbiak csupa relatív értékek hordozói, mint ilyenek változásnak vannak alávetve és mulandóság a sorsuk. Mozgatójuk a szükséges, hasznos és kellemes, amelyek éppen, mert relatív értékek, már alaptermészetüknél fogva alkalmatlanok az egyenlőség eszméjének realizálására, s egyéb okok mellett ezért is kell újra meg újra a társadalmi és politikai egyenlőséget elérhetetlen utópiának tekinteni. Ezzel szemben az etnikai egyenlőség megvalósítása olyan értelemben, hogy az abszolút értékek realizálására való készségnek az eszménység objektivitása révén mindnyájan részeseivé válhatunk, nem utópia, hanem olyan lehetőség, amellyel elsősorban a nevelésnek kell számolnia, sőt joggal mondhatjuk, hogy nélküle komoly, tudományos értékű pedagógia nem is képzelhető.

Az ethikai egyenlőség azonban nem egyformaságot jelent. Nem úgy értelmezendő, hogy mindenki a tökéletességnek olyan fokára juthat el, amelyen állva, gondolkodása, érzülete és cselekvése azonos lesz másokéval, hogy tehát egyik ember a másiknak egyszerű kópiája lesz. Ez az egyformaság olyan szürkeséget jelentene, amely a legnagyobb ellentétben állna az abszolút eszménység realizált életjelenségeinek változatosságával, Éppen a legtökéletesebb objektivitás tételezi fel a maga végtelen sokoldalúságával az egyéniség szabad érvényesülését ama határon belül, amely az eszménység felé vezető utat elzárja az immorális gondolat-, érzület- és akarat-impulzusok elől.

Hiszen már a nemi különbséggel együtt járnak az erénynek bizonyos módosulásai, A legnemesebb női jellemek alapvonásai mindig a gyöngédség és tiszteletre-méltóság, mint különösen a jó és szép értékeinek realizált jelenségei, míg a férfijellemké az erő és fenség, mint főként az igaz és szép eszméinek konkretizált formái. Éppen ezért minden egyes embernél a nevelés is csak az erkölcsiségnek az illető egyéniségéhez kötött sajátos alakját teremtheti meg, de szerencsére nem is tartozik az erkölcsösség lényegéhez, hogy mindig és; mindenütt ugyanazon formában jelenjen meg.

Az erkölcsösség nem kívánja, hogy az egyénnek minden sajátossága egyformaságba olvadjon. Másrészt a tökéletesség fogalmával, amely az erénynek, tehát legmagasabb fokon az abszolút eszménységnek is fontos ismertető jegye – nem is fér



össze, hogy az embert jelentéktelenné törpítse, már pedig az egyformaságnak feltétlenül ez lenne az eredménye. A legművészibb másolat is csekély értékű az eredetihez képest, ezért az erkölcsösség maga is számol az egyéniséggel. Vagyis az abszolút eszményiség éppen tökéletes objektivitásánál fogva nemcsak hogy nem nyomja el az egyéni tulajdonságokat, sőt azokat az említett határon belül a legnagyobb mértékben pártfogásába veszi. Az abszolút eszményiségnek, mint minden égbe nyúló hegyóriásnak, sok magaslati pontja van, amelyekre több oldalról is fel lehet jutni, Mindenki a neki leginkább megfelelő utat választhatja s az erejéhez mért magaslati pontot érheti el.

Az ethikai egyenlőség gondolatát úgy kell értelmezni, hogy az abszolút eszményiség felé törő közös irány azonos magaslati pontokon hozhatja össze a csekélyebb differenciálódás mellett is nagyjában azonos lelki struktúrájú egyéniségeket. Nincs olyan egyéniség, akit ne várna a sajátosságaihoz legjobban hozzásimuló magaslati pont s aki ennél fogva fel ne juthatna a hozzá legközelebb álló legjobbak sorába. A képesség hiányát sokszor pótolja az erőfeszítés, vagyis az akaratnyilvánulások fokozottabb munkája. Éppen azért a pedagógia feladata egyebek közt az is, hogy az egyént ilyen irányban az akarat nevelése folytán a legnagyobb erő kifejtésre bírja.

A következő lényeges vonása az abszolút eszményiségnek, hogy *egyetemes és örökkévaló*. Hogy erre a karakterisztikus jegyére rávilágítsunk, ki kell indulnunk a tények s az ezekhez fűződő relatív értékek partikuláris jellegéből s időhöz-kötöttségéből. Minden, amit reálisnak nevezünk, vagyis a létezés bármilyen tapasztalati formája szűkebb vagy tágabb, de mindenesetre körülhatárolt területen mozog s hosszabb vagy rövidebb, de mindenkép véges ideig tart. S ugyanezt mondhatjuk a hozzájuk tapadó relatív értékekről is. Ami szükséges, hasznos, vagy kellemes, csak egy vagy több embernek, esetleg egy nagyobb ember-csoportnak, s csupán egy vagy egynéhány helyen, de semmiesetre sem az egész emberiségnek és sohasem mindenütt ilyen. Továbbá amit ma szükségesnek, hasznosnak vagy kellemesnek tartunk, azt holnap, holnapután, esetleg egy-két év múlva a viszonyok' változása folytán egészen másként ítéelhetjük meg, s a régi szükségesből lehet szükségtelen, sőt káros, a hasznosból haszontalan, s a kellemesből kellemetlen. Sőt igen gyakran az a körülmény, hogy valami ránk nézve hasznos,

egyenesen involválja azt, hogy ugyanakkor másokra ártalmas legyen. A relativitásból folyó eme partikularizmus így nemcsak hogy tagadása a tökéletességnek, de egyenesen az immoralitás forrásává is válhat.

Ezt a részleges érvényességet az abszolút eszményiség tökéletessége teljesen kizárja, mert az alapjául szolgáló ideális értékek maguk is egyetemesek. Ami igaz, jó és szép, az mint normatívum mindenki számára, mindig és mindenütt igaz, jó és szép. Az abszolút eszményiséget nem korlátozza sem személy, sem hely, sem idő. Amit mi igaznak tartunk, ha az valóban az abszolút eszményiség igaza, mindenkinek igaznak kell tartani. Az eszményi szép mindenki szemében egyetemes és örök-érvényű s az eszményi jóban mindenki az egyetemes és örök értéket csodálhatja. Ezt a gondolatot Fináczy úgy fejezi ki, hogy államok megszűnhetnek, trónok megdőlhettek, de az eszmények az emberi lélekből ki nem pusztíthatók. Kornis szerint az igazság magában érvényes időtlenül, s csupán az igazság megragadása az akarat időbeli ténye. Ugyanez áll a szépre is. Az esztétikának, mint a szép tudományának szintén az egyetemes emberi érzelemből fakadó törvény kódexének kell lennie s a művész az egyesből az egyetemet érzi ki.

Az a cselekedet, amelyet erkölcsileg jónak ítélünk, az az igazság, amely valakinek a gondolkodásában testet ölt, s az a szép, amelyet a művész valamilyen alkotásában szemlélünk, magukban véve egyes, elszigetelt esetek, de éppen abban van az értékük, hogy rajtuk keresztül bepillantathatunk az abszolút eszményiség egyetemességébe. S a valódi igaznak, szépnek és jónak, amint az a tudomány, művészet és társadalmi élet gyakorlatában élénk lép, az az értékességi kritériuma: vajjon képes-e az eszményiség egyetemességét visszatükröztetni, képes-e velünk éreztetni, hogy a mi mostani értékünk egyszersmind minden idők értéke, tehát örökkévaló.

Ezért az abszolút eszményiség egyetemessége racionális úton nem közelíthető meg. Abba a végtelen magasba, ahonnan az eszményiség egyetemes és örök birodalma belátható, az értelem egyedül nem képes elvezetni bennünket, itt az érznek meg kell hódolnia intuíciónk és hitünk előtt. Csupán ezek szárnyain vagyunk képesek felemelkedni, ezeknek pedig a forrásuk *érzés-világunk*.

De az abszolút eszményiség egyetemessége mást is jelent.

Jelenti azt, hogy az igaz, jó és szép egymástól elválaszthatatlanok s aki eljutott az igaz megismerésig, annak a számára adva van az a lehetőség is, hogy a másik kettőben gyakorolja magát. Az élet idevonatkozó példái rendszerint úgy állnak előttünk, mint egyik vagy másik érték konkretizált esetei, amelyek különösen csak az igaznak, csak a jónak vagy csak a szépségnek a kifejezői, voltaképpen azonban egyenes utalást tartalmaznak arra a képességünkre, hogy a többi érték megismerésének és gyakorlatának nyitját is hatalmunkba keríthetjük. Az erény valamilyen formájának gyakorlása mindig könnyebbé teszi számunkra a többi erény-formák gyakorlását is. Ez a számunkra készen álló lehetőség szintén az eszményiség egyetemességének bizonyítéka.

Természetesen e lehetőség birtokbavétele is a legmagasabb érzéskultúrát tételezi fel, azt a kultúrát, amelyben az értelem és érzelem tökéletesen egymásba olvadnak. Ezen a fokon eltűnik minden ellentét, amely az értelem és az érzelem között fennáll s amely egyébként kemény küzdelmek színhelyévé teszi lelki világunkat. Eltűnik azáltal, hogy az érzelem legyőzi az értelmet. Azonban a győzelmet itt nem úgy kell érteni, hogy az egyik fél leigázza a másikat s azután egyedül uralkodik, Olyan győzelemről van itt szó, amelynek feltétele, hogy az érzelem és értelem egymást kölcsönösen áthassák. Ennek eredménye, hogy az eddigi ellenfelek egymással szövetségre lépnek s ebből a frigyből megszületik a glorifikált lelki béke. „Aç ilyen lelki állapot eléréséhez meg kell törnie az értelem büszkeségének csakúgy, mint az érzelem akaratosságának az érzelem legmagasabb nyilvánulása, a fenséges előtt s ha a két előbbi szeretettel meghajlik az utóbbi előtt, az elválaszthatlan kényszer hatása alatt bekövetkező hozzásimulásnál nem a megtörtség érzete marad vissza, hanem a győzelem magasztos érzete.”<sup>49</sup>

Az eddig elmondottaknak mintegy tömör összefoglalásként hangzik az a megállapítás, hogy az abszolút eszményiség *önérték-komplexum*. Az élet értékeit, amint a relatív jelző mutatja, csak bizonyos feltételek jelenléte teszi becsessé. Az aranyat pl., amely annyi kellemes és gyönyörködtető érzés szülője, legértékesebbnek tartják a nemes fémek közt, mert

<sup>49</sup> Fr, Seitz: Vom Lebenswerte des Gefühls, Neue Bahnen 27, Jahrg. 1916. (61.)

fizikai és kémiai tulajdonságai ilyené avatják. A rozs da nem fogja, színe, fénye, ragyogása állandó, rendkívül nyújtható stb. Ezért úgy tekintik, mint a többi nemes fém érték-mérőjét. Mindamellert az arany sem önérték, mert csakis az a viszonylat teszi becsessé, amelybe az emberekhez, a dolgokhoz s a többi fémhez kerül. Magában véve semmi egyéb, mint fém. Csak azért becses, mert az emberiséggel bizonyos hasznossági szempontok ilyen gyanánt fogadtatták el, S a hasznossági szempont, ha értékelése útját végig kísérjük, megtalálható még oly esetekben is, amikor egyébként a tiszta esztétikai örömök forrásának tűnik fel. Az esztétikai öröm voltaképen csak alárendelt jelentőségű következménye annak a viszonylagos megítélésnek, amely eredetileg a hasznosat láttatta benne, E mellett előfordulhat, hogy ugyanaz az emberi elme a hasonló súlyú vasat is többre becsüli nála.

Önérték csak az lehet, amely nem változik egyesek szubjektív élménye (gyönyör, fájdalom stb.), pszichológiai alkata s az egyes korok és népek felfogása szerint. Egyedül az abszolút eszményiség ilyen önérték. Ha az aranyat senki sem becsülné, épen olyan haszontalan volna, mint az útfélen heverő vasdarab, amint hogy minden, amit szükségesnek, hasznosnak és élvezetesnek tartunk, csak addig fog ilyennek feltűnni, amíg valamilyen hiányérzetünket elégíti ki. Az abszolút eszményiségnek ellenben önmagában van az értéke, függetlenül attól, vajjon elfogadjuk-e ilyenek, vagyis értékét nem a mi szubjektív megítélésünk határozza meg, mert az alapjául szolgáló igaz, jó és szép is felül állnak értékelésünk realitásán és relatív jellegén.

Amint említettük, az eszményiség velünk szemben a postulatum igényével lép fel, mint követésre legméltóbb abszolút cél. Ez az értelmezése is kizárólag önértékűségének felvétele mellett lehetséges, mert csak az önérték fogalma ad tartalmat egyszersmind a haladás irányának is. Önérték nélkül nincs határozott irány, nincs semmi, amely felé haladjon az emberi törekvés. Az abszolút eszményiségnek, mint önértéknek, nem a mi cselekedetünk ad tartalmat, ellenkezőleg, akaratunk és cselekvésünk csak alkalmazkodik hozzá, csak egy parányát képviseli a független és permanens önértéknek. Az abszolút eszményiség nem a tudós igazságaiból, a művész esztétikai értékű meglátásaiból s az erkölcsös ember cselekedeteiből épül

fel, mindezek csak mint fel-fellobbanó szikrák rávilágítanak eredetük helyére, az abszolút eszményiség önértékére. Egy szóval az emberi erő nem hozhat létre önértéket, csak többé-kevésbé felismerheti azt, s épen e felismerésben, valamint az ennek nyomán bekövetkező megközelítési törekvésben, mint a belátáson alapuló akarat-impulzusok eredményében áll az erkölcsi tökéletesség. E szerint- a nevelés feladata itt arra szorítkozik, hogy azt, ami az ember erkölcsös cselekvésében, mint az eszményiség önérték-felismerésének szórványos vagy esetleges megnyilvánulásában tudattalanul, vagy ösztönös formában jelentkezik, tudatossá, belátásossá, rendszeressé tegye s ez által az erkölcsi fejlődés menetét siettesse.

#### 4. A dualisztikus viszony harmóniája.

Láttuk a nevelő tevékenységnek, mint dualisztikus összetételű szervezetnek két sarkalatos tényező-komplexumát. Az elemzés, amelynek révén ezek lényegének megismeréséhez közzelférközni igyekeztünk, meggyőzhetett bennünket arról, hogy bennük az ellentéteknek olyan két tábora áll egymással szemben, amelyek közt a kiegyenlítődés első pillanatra lehetetlennek látszik. De hogy még sem lehetetlen, arról bizonyosságot szolgáltat maga a nevelés gyakorlata, amely sok hiábavaló fáradozásából merített szomorú tapasztalatai mellett mindenkor szép sikerekkel dicsekedhetett az erkölcsi nagyságok kitermelése terén is. A múlt és jelen példái egyaránt igazolják, hogy a kiváló jellemek egész sora munkálta és munkálja az emberiség javát, akik áldásos erkölcsi értékeik kifejlését a nevelésnek köszönheték.

Az a kérdéses tehát: hogyan történik az ellentétek áthidalása? Mi teszi lehetővé a szervezés számára, hogy a korszerűséggel adódó relatív értékek és az abszolút eszménység örök értékei közt olyan összefüggést teremtsen, amely mint egységes hatás-folyamat a sikernek elmaradhatatlan kelléke? Egy szóval hogyan jön létre és miben áll a dualisztikus kapcsolat harmóniája?

Annyi már eddig is világos, hogy kell lenni olyan *érintkezési pontoknak*, amelyeken át a két különböző érték-világ egymással összeköttetést tarthat fenn s kell lenniök olyan *közös területeknek*, amelyeken a tényszerőségek partikulárizmusa teljesen átadhatja magát az eszménység egyetemességének. Csak ily érintkezési pontok és közös területek feltételezése mellett jöhet létre a harmónia alapjául szolgáló egység. S amint a nevelés sikereit annak tudhatjuk be, hogy megszervezése minél több érintkezési pont felismerésével és minél nagyobb terület-közösségek feltárásával megszilárdította s ilyképp elevenné tette a lelkekben ez egység érzetét, épügy kudarcának

oka mindenkor abban keresendő, hogy a szervezés munkája az ilyeneket vagy teljesen elmellőzte, vagy nem elegendő számban sikerült rájuk akadni, s ezek híján a kérdéses kapcsolat kialakításáról sem lehetett szó. Feladatunk ennél fogva kikutatni, hol és mikor, minő viszonylatokban s milyen elvek szemeltartásával juthatunk a szükséges harmónia eme biztosítékainak minél nagyobb számához.

Gyakorlati irányú tevékenységről lévén szó, legtermészetesebb kiindulópontul kínálkozik e tevékenység vizsgálata olyan alakjában, aminőt a gyakorlat természete feltételez, vagyis a növendék és a nevelő személyének, valamint a nevelés eszközeinek bevonásával, mint akikben s amelyekben a két érték-világnak konkrét alakot kell öltenie. Persze növendék, nevelő egyaránt korának a gyermeke, de míg az előbbi kizárólag, vagy legnagyobb részben csak ilyen, addig az utóbbi – fel kell tennünk – már felemelkedett arra az erkölcsi magaslatra, amely egyértelmű az abszolút eszménységhez való tudatos alkalmazkodással s így önmagában megvalósította a korszerűség és eszménység harmóniáját. Ez a körülmény egyenes utalást tartalmaz oly irányban, hogy *a szervezésnek mindenek előtt a nevelővel szemben kell idevonatkozólag bizonyos követelésekkel fellépnie*. A nevelés eszközeit is a kor szolgáltatja, de közülök a nevelő választ s így módjában áll úgy eljárni, ahogyan a nevelésnek az eszménységhez mért céljai kívánják. Kitetszik ebből, hogy amidőn a nevelés szervezetében a jelzett harmóniát keressük, kisebb-nagyobb mértékben érintenünk kell az elméleti pedagógia minden részét, az etikával kapcsolatos teleológiát csakúgy, mint a pszichológiában és logikában gyökerező methodikát, didaktikát és hodegetikát.

Hogy a kérdéses érintkezési pontok és területközösségek valósággá váljanak, fel kell tételeznünk bizonyos *közeledőképességet* vagy a korszerűség, vagy az eszménység, vagy mind a kettő részéről, S itt bízató garancia már a pedagógiai tevékenység megindulása előtt magának a nevelőnek személyisége, aki nemcsak a maga példájával nyújt kecsegtető kilátást a sikerre, de irányító tevékenységével mindenképen kihasználni igyekszik a közeledés lehetőségét az eszménységhez mért célok érdekében. Ily módon a *közeledés képessége készséggé lép elő* s mint ilyen alkalmassá válik arra, hogy a szükséges összefüggéseket megteremtse.

Mivel az eszményiség nem reális létezés' jelent, hanem homogén természetű érvényességet, amely nem bontható fel ideálisabb vagy kevésbé ideális érték-részletekre, természetes, hogy részéről a közeledés saját érték-világából való kilépésével volna egyértelmű. Ennélfogva, ha részéről közeledés lehetséges, ez csak olyan természetű lehet, amely képletesen értendő, s *abban a vonzó erőben* jelentkezik, amelyet minden becsesnek felismert személyi vagy anyagi tulajdonság gyakorol az emberekre, szemben a csekélyebb értékű vagy értéktelen dologgal. Tudjuk, hogy ez a vonzóerő annál nagyobb, minél nagyobb értéket tulajdonítunk a kérdéses személynek, vagy tárgynak, s annál csekélyebb, minél kisebb ez az imputait érték, Vagyis a vonzóerő, amely főként a birtokbavétel vágyában jut kifejezésre, arányban áll az értékességgel s így az értékesség emelkedésével együtt nő a birtokbavétel vágya is. Mivel pedig az abszolút eszményiséget tekintjük a legfőbb értékek hordozójának, következésképp ennek a vonzóereje lesz legnagyobb az összes többi értékekéi közt, vagyis az ez úton való vágy lesz bennünk a legerősebb és legállhatatosabb.

Nagy részben ennek a *legerősebb vágnak a felkeltésével és ébrentartásával járul hozzá az eszményiség a maga részéről a közeledés lehetővé tételéhez vagy megkönnyítéséhez. Így* kell értelmeznünk a vallás-erkölcsi alapon álló személyiség-pedagógiájában is azt a már ismételten idézett kitételt, hogy az isteni cél-gondolatok érték-világa szeretettel hajlik le a mi tapasztalati világunk fölé. Azáltal, hogy a legnagyobb mértékben alkalmas bennünk az elérését célzó vágy fokozatos erősítésére, elhárítja az akadályokat, amelyek egyébként a közeledést hátráltatnák vagy megghiúsítanák, s ezzel az indirekt jellegű közreműködésével a többi tényezők számára egyengeti a közeledés útját. Abban a viszonylatban, amelybe a korszerűséggel lép, nem ő mutat közeledést, hanem rajtunk keresztül azáltal, hogy felemel bennünket, egyidejűleg a korszerűség forrásait közelíti magához oly mértékben, amint ezek a közeledésre több-kevesebb hajlandóságot mutatnak.

A közeledés eredményeit, a fentebb szükségességeknek felismert érintkezési pontokat és terület-közösségeket a pedagógia *kitűzött céljai képviselik*. Ezekben a célokban van meg egyrészt a kor által nyújtott tényszerűség realitása, másrészt az abszolút eszményiség lényegéhez tartozó erkölcsi érték-fogalom. Ebből



következik, hogy itt a szervezés a nevelőre az abszolút eszménység érdekében bizonyos kötelezettségeket hárít.

Először is arra kell törekednie, hogy a nevelő a kitűzött célokban minél nagyobb részt juttathasson az eszménység követelményeinek, mert csak így teszi lehetővé az eszménységnek azt a szándékát, hogy – mint említettük – a korszerűség forrásait magához emelhesse, Minél nagyobb részt kérhet magának valamely kitűzött cél körén belül az abszolút értékek világa, annál nagyobb biztosítékkal rendelkezik a nevelő arra nézve, hogy tevékenységében a korszerűség – ismételjük, csakis alkalmas elemei révén – megtalálja a harmóniához szükséges érintkezési pontokat és közös területeket.

Ez a kijelentés paradoxonnak hangzik, de mindjárt más világításban tűnik fel az értelme, ha meggondoljuk, hogy az érték-világ minél nagyobb térfoglalása nem általában a valóságtól, hanem ennek csak olyan részeitől való minél teljesebb elszakadást jelenti, amelyek első sorban maguk mélyíténeki a szakadékot a két különböző világ között. Ennélfogva a nevelőnek az a törekvése, hogy a kitűzött célokban minél nagyobb teret juttasson az eszménységnek, egy további, reá háramló kötelezettséget rejt magában. Az a körülmény, hogy az eszménység a pedagógia céljait uralja, magában véve csak teoretikus jelentőségű, valósággá az esetben válik, ha a szervezés arról is képes gondoskodni, hogy az eszménység minél teljesebben áthassa a korszerűség alkalmas tényezőit, a kevésbé alkalmasak csekély közeledési hajlandóságát erősítse s ezzel az alkalmatlanokat minél inkább szeparálva – kizárja a létesítendő közösségből. A nevelőnek e szerint már a célok kitűzésénél tekintettel kell lennie ez utóbbi kötelezettségére, mert hiába nagyok és nemesek a céljaink, magukban véve csak élettelen formulák, ha nem áll módunkban őket realizálni. A „hogyan” kérdése itt átvetet bennünket a teleológia színhelyéről a methodika területére.

Végül a harmadik kötelezettség, mellyel a nevelőnek számolnia kell, abban áll, hogy az értékesebb után való amaz olthatatlan vágyat, amely az emberben természeténél fogva – ha másként nem, szunnyadó állapotban – mindig ott él, a növendékben az eszményi értékesség iránt teljes kifejlésre juttassa. Ne csak a nevelés eszközei álljanak készen az eszménység befogadására s legyenek hajlandók magukat annak

uralma alá rendelni, de magában a növendékben is olyan fokát érje el az abszolút eszményiség bírásának vágya, hogy ennek következtében fenntartás nélkül átadhassa magát a keresett harmónia céljaira s egyéniségének azt a részét, amelyet a személyiség pedagógiája *jobb* én-nek nevez, szabadon érvényesülni engedje. A nevelőt ez a kötelezettsége is a methodika területének ismeretére s ez ismeretek gyakorlati felhasználására utalja, de míg az előbbi főleg a módszer logikai részében való jártasságot követel, addig az utóbbi – minthogy a növendék egyéniségének megfelelő előkészítéséről van szó – a módszer pszichológiai mozzanatait helyezi előtérbe,

Az itt vázolt hármasság kötelezettség, mely gyakorlatban a nevelő vállaira nehezedik, lényegileg azt jelenti, hogy a pedagógia szervezetében az eszményiségnek a célokat, a növendéket s a nevelés minden egyéb eszközét és tényezőjét teljesen át kell hatnia.

Hogy magát a nevelő személyét is, az természetes, mert hogyan bízhatná rá az eszményiség a maga áthatni akaró munkájában a közvetítés szerepét az említett kötelezettségek formájában, ha nem élne mindenek előtt épen ennek a lelkében az abszolút értékek felismerésének és bírásának vágya. „A nevelőnek, mint a világnézet formálójának hinnie kell önmagukban, önmagukban megálló ideális tartalmakban, hinnie kell abban, hogy lehetségesek olyan gondolatok, melyek önmagukban is igazak, mindenütt mindig van értékük, valamint, hogy lehetségesek emberi cselekvések, melyek önmagukban is erkölcsösek, mindenütt és mindenha etnikai értékük.”<sup>50</sup>

Csak az ilyen nevelő vállalhatja magára becsülettel és nyugodt lelkiismerettel s teljesítheti eredményesen az abszolút eszményiség által reárárt feladatokat. Így legfőbb biztosítékát munkája sikerének saját személyiségében bírja s ez a biztosíték a célok legnagyobb részét illetőleg elegendő is. Vannak azonban oly általános célképzetek, több azonos irányú célból összetevődött célrendszerek, melyek épen összetételük kiterjedtségénél fogva a keresett találkozási pontok és területközösségek létesíthetésére sokkal alkalmasabbá válnak s így siettetik a harmónia kiépítését, ha absztrakt jellegüktől megfosztva, konkrét alakban kerülnek a növendék vágya és akarata elé.

<sup>50</sup>Kornis Gy.: id. m. 198.

Erre szolgálnak az *eszményképek*, amelyek épen azért, mert a tökéletesség bizonyos komplexumainak elvont gondolatát a maguk szemlélhető, érzékelhető vonásaival helyettesítik, tehát az értékek világából mintegy átfolynak a valóságba, maguk válnak a legtermészetesebb érintkezési pontokká és terület-közösségekké. Bennük és általuk létesül a leghatásosabb kapcsolat az abszolút eszményiség érték-világa és a relatív korszerűség tapasztalati világa közt, mert lényegükben amoda tartoznak, de bizonyos tulajdonságok idekötik őket. Megvan bennük az érték-tartalom, de egyidejűleg a valóság, a tény-szerűség relativitása is. Alapjuk, az erkölcsi ideál, mindig állandó, de ők maguk egyének és korok szerint változnak. Az abszolút eszményiséghez hasonlóan általános eszménykép, mely mindenkinek megfelelően, nincs is. A történelem igazolja, hogy mások a görög és mások a római nevelés eszményképei. Mások a középkor és mások a felvilágosodás korának eszményei. De korunk eszményképei is változnak a társadalmi helyzet és társadalmi felfogás szerint.<sup>51</sup>

A szervezésnek tehát a nevelővel minden alkalmat meg kell ragadtatnia, hogy célkitűzéseiben minél több ilyen, persze egymással összhangban álló eszménykép alkotására bírja a növendék vágyát és akaratát. Ha ez sikerül neki, akkor előbbi hármassal irányú kötelezettségét egy mederbe terelve a legegyszerűbb és legrövidebb úton s egyszersmind a keresett harmónia feltalálásának legbiztosabb reményével teremtheti meg a kívánt összefüggést, amennyiben ugyanakkor, mikor a célokat s a növendék lelkét az eszményképpel az abszolút eszményiség irányában hangolja, egyidejűleg a korszerűség forrásait is az eszményiség hatása alá tereli. A gyermek ugyanis eszményképeit nem függetlenül, nem a környezet befolyása nélkül alkotja meg, sőt az erre vonatkozó kutatás és adatgyűjtés tanúsága, szerint e tekintetben erősen a környezet befolyása alatt áll, s a szülői ház, az iskola, a tanulmányok mind erősen befolyásolják választását.<sup>52</sup>

Természetesen ahhoz, hogy a nevelőnek ilyen irányú fáradozását siker koronázza, szükséges, hogy neki magának is legyenek eszményképei épúgy, amint szükséges volt, hogy általában át legyen hatva az abszolút értékek becsének tudatától.

<sup>51</sup> Weszely Ö.: Bevezetés a neveléstudományba, Bpest. 1923. (188.)

<sup>52</sup> Weszely Ö.: id. m. 190.

„Az a tanító, akinek lelki szemei előtt nem lebeg a tökéletes ember eszményképe, gyökerezzen bár ez az eszménykép a valóságos hit fenséges misztériumaiban, avagy az autonom erkölcs birodalmában, csak botorkálva, tétova léptekkel, röghöz szegzett tekintettel teszi meg mindennapi útját; de a nevelőnek nemcsak látnia kell lelki szemeivel ezt a jobb jövőt, hinnie is kell benne.”<sup>53</sup>

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az abszolút eszménység szerepe a nevelő, tevékenység folyamán, amaz érintkezési pontok és terület-közösségek létesítésében, amelyek a szerves egybekapcsolódáson nyugvó harmónia alapfeltételei, *leginkább indirekt természetű*. Abban nyilvánul, hogy a nevelő személyiségén keresztül áthatja és magához emeli a célokat, a növendékeket s a korszerűség többé-kevésbé alkalmas tényezőit. Ezzel egyidejűleg eltávolítja a korszerűségnek az egyesülés útjában álló s a harmónia meghiúsításán dolgozó elemeit. De *némi részben direktté* is válik a tevékenysége, amikor a saját eszmei lényegéből kisarjasztott s a tényszerűség valamilyen meghatározott elemeinek csoportjához fűzött eszményképek útján a relatív korszerűséggel a legközvetlenebb találkozási pontokat hozza létre.

Az a közeledés-képesség, mely a harmónia alapjául szolgáló terület-közösségek létrejöttének előfeltétele, pozitív formában jelentkezik a korszerűség tényezőiben. Az abszolút eszménység indirekt jellegű tevékenységével szemben a tényszerűség adottságainak szerepe közvetlen természetű, amennyiben *a korszerűség valósággal közeledik az eszménységhez*. A közeledés-képességet jellemző helyzeti energiák itt aktivitásba lépnek, mintegy mozgási energiákká alakulnak. Így lesz az egyszerű s magában véve még értéktelen képességből magasabbrendű, értékes cselekvő-készség, amelynek eredményei a kérdéses terület-közösségek.

Nem szabad azonban a szervezésnek elfelednie: ahhoz, hogy a képesség készséggé váljék, vagyis a közeledés valósággal végbemenjen, mégis csak az eszménység adja meg a lehetőséget. A maga erejéből a korszerűségnek semmiféle tényezője nem jutna közelebb az eszménységhez, ha ez utóbbi a maga közelítő tevékenységével nem tenné erre alkalmassá.

<sup>54</sup> Fináczy E.: Eszmények és valóságok, Magy. Paedag. 1916. (5.)

Ilyképen a döntő szó ebben a közeledési folyamatban mégis csak az eszménységet illeti meg. Általa lép a korszerűség minden ténye a közeledő képesség nyugvó pontjáról a közeledő készség aktív talajára s így fordul át a relatív értékeség bizonytalan ösvényéről az abszolút ethikai értékeség állandó és bizonyossággal teljes útjára.

Már ebből következik, hogy ebben az egyesülési folyamatban a korszerűségnek nem minden adottsága fejt ki egyformán értékes tevékenységet. Azok a tényezők és elemek, amelyekben nagyobb az engedékenység az eszménység vonzó, közelítő erejével szemben, hamarabb és a siker nagyobb kilátásával kapcsolódnak be a folyamatba, míg a kevésbé simulékonyak – az alkalmasság hiányosságával arányosan – háttérbe szorulnak. Azokban a képesség előbb válik készséggé s mint ilyen, jóval állandóbb biztosítéka is az egybekapcsolódás szilárdságának. Ezekben a csekélyebb képesség nehezebben lép aktivitásba s mint készség sem olyan biztos alapja az egyesülésnek. De a simulékonyabb tényezők között is vannak árnyalati eltérések a simulékonyság fokára nézve s ugyanezt mondhatjuk a kevésbé simulékonyokról is.

Általában a képességnek készséggé válása tekintetében bizonyos fokozatot állapíthatunk meg az egyes tényezők között. A sorozat élén állnak azok, amelyek egyetemesebb jellegűknél fogva, minthogy az emberiség egy nagyobb csoportjának, esetleg összességének a közös vágyából és érzületéből sarjadnak ki, rokon vonásokat mutatnak az eszménység egyetemességével. De ez még nem elég. Szükséges az is, hogy az egyetemességre a lelkiség, szellemisség nyomja rá a bélyegét, a közös vágyak és érzület tárgyai nemesebb eszmék legyenek, ne pedig a testiség, az anyagság érdekei által inspirált gondolatok. Pl. a gazdasági életrendtől adott tényezők, noha az egyetemesség a legnagyobb mértékben meglehet bennük, csak a sorozat végén foglalnak helyet. Sőt legnagyobb számban éppen közülök kerülnek ki azok az elemek is, amelyekről az eszménység egyenesen elfordul s amelyeket ezért a szervezésnek is ki kell zárnia a befolyásos tényezők sorából.

Az egyetemesség és lelkiség követelményeit együttesen legtisztábban ragyogtatják: *a humanizmus és a vallás*, mint a legnemesebb értelemben vett nemzetköziségek, valamint *a nemzeti szellem* s ennek is különösen *a múlt hagyományaiból*

*fakadó forrásai.* Azután jönnek sorban a szellemi élet rendje, az állami és társadalmi életrend s legutoljára a gazdasági élet rendje. A szervezésnek ezt a sorrendet nagyjában respektálnia kell. Azért nagyjában, mert a gyakorlat kényszere alatt egy tekintetben mégis kénytelen tőle eltérni. T. i. *az a legnagyobb szerves egység, melynek körén belül a nevelés eredményesen végbe mehet, a nemzet-test.* Ezért a szervezésnek *a humanizmus és vallás eszméit is a nemzeti szellem uralma alá kell rendelnie a gyakorlatban, De erről részletesebben később szólnunk.*

A humanizmus azért vihet elsőrendű szerepet az eszménység és korszerűség ellentéteinek áthidalásánál, mert eredete egyik legnagyobb értékre, az abszolút igazra mutat, s viszont egyetemességét a tapasztalat, tehát a tényszerűség is igazolja. Az igazság szeretete amaz alapnorma, melyben a humanizmus mint ethikai eszmény gyökerezik, A humanizmus helyes ember-szeretetet követel, mellyel az embereket jobbakká igyekszünk tenni még boldogságuk csökkenése árán is. Ez a szigorú humanizmus csupán a kötelesség-teljesítésnek élő, kemény jelleme- ket követel, melyek sohasem szűnnek meg az igazsághoz ra- gaszkodni.

De nemcsak az *igaz*, hanem a *jó* eszméje útján is összefü- gésbe lép a humanizmus az eszménységgel. Minden erkölcsileg jó cselekedet egyszersmind lépcső, melyen az egyén a huma- nisztikus célok szolgálatában is feljebb emelkedik, s a helyesen alkalmazott igazságszeretet sohasem jöhet összeütközésbe az erkölcsös cselekedettel. Ahol összeütközéseket látunk, ott vagy az igazságszeretet értelmezésében van hiba részünkről, vagy a cselekedet nem volt igazán jó, azaz ethikailag értékes.

A humanizmus az egész emberiség javát munkálja, s mint ilyen felöleli a legáltalánosabb emberi érdekeket szolgáló esz- méket, aminők az örök béke és az egyetemes közösség gondo- lata, E tekintetben rokon a vallási eszmével. Természetesen sem a pacifizmus, sem a kommunizmus eszméjének nem szabad ad hoc értelmet, alkalmoszerű jelentőséget tulajdonítani. Nem szabad abban a megvilágításban látnunk őket, amelybe a párt- küzdelmek ferdeségei s a politikai becstelenségek borzalmi következtében kerültek, Ha a sötétlelkű ember kisajátítja ma- gának a napot s elhíreszteli, hogy annak egész ragyogása az övé, ezzel a nap fényességén nem esik csorba. Amint a jó érvé- nyessége nem változik akkor sem, ha senkisé is cselekszi, épúgy

nem csökken bármiféle ideál értéke sem azáltal, ha az emberiség egy része téves utakon törekszik feléje. Az a gondolat, hogy az emberiség tagjait szeretetnek kell összefűznie s minden viszálykodást és egyenetlenséget, amely a kölcsönös megértésnek útjában áll, ki kell küszöbölni, mindenkor méltó tárgya volt és lesz a legnemesebbek és legjobbak becsvágyának.

De ugyanilyen ideál az egyetemes közösség gondolata is, mert talapzata, amelyen nyugszik, a már említett etnikai egyenlőség eszméje. Mindkét gondolat legtisztábban sugárzik ki a keresztény vallás tanításaiból. Krisztusnak eme mondásai: Amennyiben rajtatok áll, minden emberrel békében éljetek! – Aki téged kövel dob, dobd vissza kenyérrel! – Szeressétek egymást atyafiúi szeretettel, előzzétek meg egymást tisztelettel! – Örüljétek az örvendezőkkel, sírjatok a sírókkal! – Aki kér tőled, adj neki és attól, ki kölcsön akar venni, el ne fordulj! stb. – a bibliának egyéb számtalan kijelentésével együtt ama gondolatkörből valók, amelyből a pacifizmus és kommunizmus eszméi is eredetüket veszik. De a többi, általános emberit szem előtt tartó vonás is, mint az engedelmesség, jóindulat, részvét, szánalom, könyörületesség, önfeláldozás stb. époly nélkülözhetetlen jegyei a humanizmus szellemének, mint aminő elszakíthatatlan szálakkal fűződnek a vallásosság fogalmához. Akár a humanizmus, akár a vallás útján gyakoroljuk ezeket az erényeket, mindannyiszor a legközvetlenebb viszonyba lépünk az abszolút eszményiséggel. Éppen ezért a szervezésnek a nemzetközi jellegű, általános emberi eszmék, események, jelenségek ama tömegéből, melyet a korszerűség nyújt, elsősorban az ezeknek megfelelőket kell kiválogatni s az egyes célképzetekbe foglalni, így teszi lehetővé a legtermészetesebb módon, hogy a korszerűségnek emez adottságai s az abszolút eszményiség közt a keresett érintkezési pontok létrejöhessenek.

A nemzeti jellegű tényezők közül sem mindegyiknek szabad egyforma befolyást engedni a nevelésbe. Az a körülmény, hogy valamin rajta van a nemzeti bélyeg, még nem jelenti azt, hogy a kérdéses jelenség vagy élet-mozzanat feltétlenül nevelő értékű. Először is meg kell gondolnunk, hogy amint vannak egyéni, épúgy vannak nemzeti hibák is, ezek tehát nem állíthatók be a nevelés célképzeteibe. De ettől eltekintve a valóban nevelő értékű mozzanatok sem egyformán értékesek. Első sorban mindig azok veendőek figyelembe, amelyek sajátos jellegük-

nél fogva már mint pusztá tényyszerűségek is legközelebb esnek ahhoz a határhoz, amelyen túl az eszményiség birodalma kezdődik. Hogy tehát a közeledés révén a harmónia teljes legyen, itt is a szervezés által végrehajtott *szigorú kiválogatásra* van szükség. Ebben a, kiválogatásban nem szabad megvesztegettetni magunkat a nemzeti hiúságtól. A megrostálás munkáját ki kell terjesztenünk nemcsak a jelen tényyszerűségeire, de a múlt hagyományaira is, bármennyire szívünkhöz nőttek azok.

E tekintetben régebbi nevelésünket nem csekély szemrehányás illeti meg, amiért a gondos és lelkiismeretes anyagkiszemelést elmulasztotta. Ennek tulajdonítható, hogy nemzeti erényekké nőttek ki magukat olyan tulajdonságok, amelyek az ideális kultúrjavak szemszögéből nézve sokkal inkább nemzeti szépséghibáknak tekinthetők. A régi magyar nemes gavalériája, mulatós, duhaj természete, a földműves-suhancnak „ki a legény a csárdában”-hetvenkedése, verekedése múlt századi elbeszéléseink és népszínműveink tárgyában folyton ismétlődő motívum. Nem csoda, hogy a külföld is ezeket a tulajdonságokat ismeri legsajátosabb nemzeti vonásainknak.<sup>59</sup> S nevelésügyünknek ott volt a hibája, hogy a maga módja szerint nem küzdött e beállítás ellen, nem kárhoztatta a fenti típus glorifikálását és jellegzetes magyar típusként való feltüntetését, hanem maga is beállt azok közé, akik magyarságunk legsajátosabb megnyilatkozásait látták az említett vonásokban. Ezzel a magatartásával a duhajkodó gavallériát, hetvenkedést és csárdai verekedést valóságos „magyar virtus”-sá emelte a maga morális és hivatalos tekintélyével is, nyilván abból indulva ki, hogy ugyanekkor a bátorság és vitézség erényeit ápolja, így táplálta tudatlanságból és rosszul alkalmazott faj szeretetből a magyarság ilyen természetű hajlamait, a helyett, hogy azoknak útját állta volna. Mert egészen bizonyos, hogy a magyar bátorság és vitézség ébrentartásához más utak és módok vezetnek, olyanok, amelyeknek az erkölcsi széppel közvetlen összeköttetésük van.

Becsesebb nemzeti tulajdonságaink a lovagiasság és vendégszeretet, de nevelésünk ezeknek is értéküket meghaladó jelentőséget tulajdonított. Úgy áll ugyanis a dolog, hogy a valóságban ezek a sajátosságok rendszerint együtt jelentkeznek olyanok-

<sup>59</sup> bővebben Imre Lajos dr.: A falu művelődése, Bpest. 1922. (21.)



kai, amelyek már egyenesen immorálisak, így a lovagiasság a könnyelműséggel, a vendégszeretetet a dorbézolással, s amikor nevelésünk a magyar lovagiasságot és vendégszeretetet a kelletnél jobban kiemelte azzal, hogy egyéb erkölcsi javak rovására eszményképpé magasztosította, egyidejűleg alátámasztotta a könnyelműséget is,

Így a felelősség e tekintetben nemcsak irodalmunkat, de pedagógiánkat is terheli. A kettő ugyanis kölcsönös vonatkozásban áll egymással s amint egyik előző fejezetben láttuk, egyik se vonhatja ki magát a másik hatása alól. Minden író részről bizonyos nevelésben s viszont a nevelés éppen amaz eszközök legnagyobb részét, melyek az ethikai értékesség útját vannak hivatva megmutatni, az irodalomból veszi. Van azonban két fontos különbség az irodalom és nevelés helyzete közt. Az egyik az, hogy az irodalomnak, mivel a szellemi élet rendjének csak egyik ágazatát teszi, a szellemi vezetés terén nem feladata a kezdeményezés oly értelemben, mint a nevelésnek, s a másik, hogy az erkölcsi nevelés mindenkor szabadon válogathat az irodalom termékei közül, míg az írók éppen életük ama korszakában, melyre egész sajátosságukat kifejező működésük esik, teljesen kikerülnek a nevelés befolyása alól, s ha azok az impulzusok, melyeket gyermek- és ifjúkorukban nyertek az iskolától, nem elég erősek egy egész élet irányítására, könnyen lehetnek a korszerűség olyan káros hatalmainak játékaivá, amelyek nagyon is távolesnek az ideális nevelés céljaitól. A kezdeményezés és kiválogatás lehetősége ennél fogva olyan előnyt biztosít a nevelés szervezetének az irodalommal szemben, amelynek birtokában a maga hatását az irodalomra is sokkal inkább kifejtheti, mint viszont. Ezért ki kell mondanunk, hogy mindenütt, ahol az erkölcsi értékelésben kisiklásokat látunk, a fenti felelősség nagyobb része a nevelésre hárul.

E felelősség tudatában kell tehát a nevelés intézőinek eljárniuk akkor is, mikor a nemzeti jellegű tényezőkben adott korszerűségnek utat engednek a nevelés munkájához. A relatív korszerűségből azokat az elemeket kell kiragadniuk, amelyek kiválóan alkalmasak a történetileg kialakult nemzeti egység tudatának ápolására és fejlesztésére, mert ezek lesznek egyszerűs mind ama tényezők, amelyek révén a nemzeti jellegű adottságok sorozata szervesen beilleszkedhet az ethikai célok rendjébe. A nevelés ugyanis nem gondolható el valamely –

egyénekből alakult egység felvétele nélkül. Igaz, hogy a nevelő hatás színhelye magának az egyénnek a lelkülete, de ez a hatás sem eredetét, sem lefolyását tekintve, nem képzelhető el más egyének kizárásával. A nevelés fogalma mindig magával hozza valamely több egyénből alakult társas közösség felvételének szükségét. Az egyénekből összetevődött nagyobb egységek pedig a család, az egyes érdek-csoportok, társadalmi osztályok, a nemzet s a legnagyobb kétségkívül az emberiség.

Ezek közül az lesz legalkalmasabb a nevelés céljaira, amelyik erkölcsi megalapozottságánál fogva legtöbb biztosítékot nyújt arra nézve, hogy a korszerűségnek belőle kitermelt tényezői valóban bírnak azzal a közeledő készséggel, amelyre az eszményiséggel való terület-közösségek megteremtése végett szükség van. Egyrészt sok és különböző nemű olyan kapcsolatoknak kell lennie, amely az egyéneket egybefűzi, másrészt szükséges, hogy ezeket a kapcsolatokat benső, lelki és szellemi együvé-tartozások kövacsolják, amely együvé-tartozások nemcsak érzelmi, de racionális jellegű motívumokból épülnek fel. Ezeknek a feltételeknek legjobban megfelel a *nemzetnek nevezett egység*. Igazolja ezt a történeti fejlődés is, amelynek útja a család, törzs, stb,-n keresztül vezetett a nemzeti egységhez,

A politikai célokat követő nemzetköziség amaz ábrándja, mely az összes élő egyéneket a legnagyobb egységbe, az emberiség egységébe szeretné foglalni, s a nevelésben is a korszerűség részéről ennek az eszméit és érdekeit óhajtaná vezető tényezőként bevinni, nemcsak gyakorlatilag kivihetetlen, de teoretikus elgondolásában is tarthatatlan. Ezt a törekvést nem szabad összetéveszteni az etnikai értelemben vett nemzetköziség vagy általános emberi gondolatával. Az utóbbi független a politikai keretektől s csak a nevelés eszményi céljait tartja szem előtt, míg az előbbi ezeket a célokat is csak eszköznek tekinti a politikai hatalom kezében. E mellett az előbbi esküdt ellensége a hagyományosan kialakult családi, társadalmi és nemzeti egység eszméjének, ezért az élet gyakorlatával is a legnagyobb ellenmondásban áll. Nem lehet feladatunk, hogy az idevonatkozó összes okokat részletesen kifejtjük, csak mint legfeljebb említjük meg az óriási faji és fejlődéstörténeti különbségeket, valamint a területi elhatároltság által támasztott természeti akadályokat, amelyek akár az egyetlen politikai, akár a gazdasági, akár a kulturális egység gondolatát eleve is

chimaera-nak tüntetik fel De ezeken kívül is annyi fizikai, lélektani, ész- és célszerűségi akadályozó ok forog fenn, hogy a „világ proletárai egyesüljete!” elvének megfelelő egységes nevelés lehetőségében való hit csakis e hit hirdetőinek komolyság-hiányát bizonyítja.

Viszont a nemzet mint egység összetételére is, kiterjedésére is ama történetileg kialakult s érzelmi és racionális úton igazolható alapfeltételek gazdag és változatos sorozatát, amelyek nélkül eszményi nevelés nem képzelhető, a legtökéletesebben egyesíti magában. Joggal mondhatjuk, hogy elgondolhatunk a mostaninál nagyobb kiterjedésű gazdasági egységeket, sőt politikailag a mainál szorosabb érintkezéseket az egyes nemzetek között, de a nemzeti egység, felbomlását nemzetek egybeolvadása révén sem történetileg, sem kulturális téren nem tarthatjuk lehetőnek. A közelmúlt és jelen próbálkozásai ez irányban csak arra alkalmasak, hogy megerősítsék ebbeli hitünket. Ennélfogva a nevelésben is a relatív korszerűség tényezői közül az eszménységhez való közeledésben a vezető szerepet azoknak kell juttatni, amelyek a történetileg kialakult nemzeti egység eszméjét képviselik. A kínálkozó nemzeti hagyományokat, tragikumokat és dicsőségeket, egyéni tetteket, hazaszeretetet, harciasság, vitézség, vendégszeretet, egyenesség, nyíltság, őszinteség, egyszerűség stb. példáit és eseteit is e nemzeti egység és öntudat gondolatának a szolgálatába állítva kell megválogatni. Olyan esetek, tényezők, amelyek bármely oldalról is megtámadhatók s azzal a váddal illethetők, hogy egyrészt a nemzeti egység és öntudat eszméjének kidomborítására alkalmatlanok, másrészt ethikai tekintetben valamilyen más oldalról nézve kifogás alá esnek, nem vonhatók a nevelés körébe. Ennek gyakorlati keresztülvitelét megkönnyíti az a körülmény, hogy a nemzeti egység és öntudat gondolatának fejlesztését előmozdító tényezők egyzersmind legtöbbször ethikailag is olyan értékűek, hogy az *abszolút eszménység felé való közeledés képessége éppen bennük válik legkönnyebben készséggé*, mert az alapjukat képező tradíciók összessége a legnagyobb ethikai erőt rejti magában,

*A szellemi életrend* körén belül végrehajtandó kiválogatásnál főleg a kísérleti lélektannak eddig kivívott eredményeivel szerzett tekintélye folytán a szervezés gyakran szemben találja magát azzal a problémával: vájjon az ethikai vagy pszichológiai szempontoknak adja-e az elsőséget? Más szóval kizárólag a nő-

vendek szellemi befogadó-képességétől vezettesse-e magát s az eszményiség felé haladó törekvésében az ethikai résznek, mint postulatumnak a szerepét ettől a képességtől tegye-e függővé, vagy egyedül az ethikai célzatot ismerje el vezetőjének, tekintet nélkül arra, hogy a növendék képességei lépést tudnak-e vele tartani? A kísérleti lélektanra épített pedagógia egyik-másik irányzata minden további lépést csakis a növendék képességeihez mérten kíván megtenni s így a célok kitűzésében is a növendék szellemi struktúráját ismeri el egyedül illetékes determinánsnak. Ilyen túlzó álláspontra helyezkedik a német pedagógusok egy töredékének úgynevezett közösségi pedagógiája (Gemeinschaftspädagogik), amely nemcsak a nevelés céljait akarja leszállítani a növendék szellemi képességeinek nívójára, de a legerélyesebben azt követeli, hogy a nevelő a maga egyéniségét olyan kiépítendő lelki közösség másodrangú tényezőjévé tegye, amely közösségnek elsőrendű faktora, középpontja a növendék egyénisége, vagyis a nevelő ne csak alkalmilag, de egyszersmindenkorra olvassza bele a maga szellemiségét a növendékébe, egy szóval legyen gyermekké. Világos, hogy ez a követelmény messze túlló a célon, mert a gyermeki lélek ismerete helyett a gyermekké-válás képességét kívánja meg a nevelőtől. Ezt pedig senki sem akarhatja komolyan, mert az ilyesmi a szigorú logikai következetesség világánál azt jelentené, hogy a gyermek nevelését magának a gyermeknek engedjük át s ezzel a tökéletesedés gondolatát már eleve kizárjuk tevékenységünk folyamatából.<sup>55</sup>

A helyes utat a fentebbi kérdés eldöntéséhez csak úgy találjuk meg, ha az ethikai követelményeket és a lélektani adottságokat lehetőleg összeegyeztetni törekszünk, de ilyenkor is irányadó, hogy a pszichológiai szempontok javára csak olyan engedményt tehetünk, amely nem állja útját a gyermek szellemiségében adott tényezők közeledésének az eszményiség felé. Az ethikai követelményt sohasem szabad feláldozni azoknak az eredményeknek, amelyeket a kísérleti pszichológia a gyermek lelkiségéből élénk tár. Ezek az eredmények csakis a módszeres eljárást befolyásolhatják, tehát egyedül a gyakorlati kivitel részlet-munkáját érinthetik. Ahol az összeegyeztetés a jelzett

<sup>55</sup> H. Elschenbroich: Zur Synthese Herbart-Pestalozzi im Werden einer neuen Pädagogik, Zeitschrift für Pädag. Psychologie, Leipzig, 26. Jahrg. (72.)

módon nem lehetséges, ott oly abnormális esettel állunk szemben, amelynél a gyógyító pedagógia közbelépését kell igénybe vennünk. Egyebekben csak az ethikai postulatumok lehetnek mértékadók, s a növendék szellemi képességeiben adott tény-szerűségeket, ha másként nem megy, a legnagyobb erőfeszítés árán is ezek irányában kell fejleszteni. Ezt az elvet támogatja az a meggondolás, hogy az erőfeszítés magában véve is ethikai érték hordozója, valamint ama tény meglátása, hogy az életben is minden nemes cél elérése küzdelemben, tehát erőfeszítésbe kerül és pedig annál nagyobb erőt kell kifejtenünk, minél becse-sebb a törekvésünk végpontját alkotó cél.

Általában nem szabad szem elől téveszteni, hogy az össze-egyeztetés elve bizonyos középutat tesz szükségessé. Ez azonban nem megalkuvást jelent a teleológiai szempontok rovására, hanem csak olyan pszichológiai engedményt a növendék javára, amely mellett a cél felé haladás iránya is megmarad, csupán a végpont elérésének idejét toljuk ki a lassú, megfontolt nevelő munka által. Közben pihenőket tartunk, hogy azután újabb erőfeszítéssel ismét nekilendülhessünk. A relatív korszerűség idetartozó tényezői közül nem a lángészt vagy erkölcsi kiválóságot vesszük a nevelés alapjául, noha a tömeges nevelésnél esetleg több ilyen növendékkel operálhatunk, sem a szellemi vagy erkölcsi tekintetben legalacsonyabban állókat, hanem a kettő között elhelyezkedő közepes tehetségeket és egyéniségeket, akik egyrészt megfelelő reményt nyújtanak arra nézve, hogy a kitűzött ethikai célt képesek elérni, akiknek azonban másrészt ebbe a munkába szellemi és erkölcsi erejük legjavát kell belefektetniük.

A vallással adódó tény-szerűségek közül a szervezésnek a vallásos hit egyetemességének kifejezőit kell befolyásos tényezőkké emelnie, mert csak ezek fedik teljesen a vallás belső lényegét alkotó eszmék ideális tendenciáját, s csak ezek helyezhetők el a nemzeti egység és öntudat gondolkörén belül mint e gondolkör szerves részei. Ezekben van meg az a konzerváló erő, amely a már kiépített egység további fennmaradásának legbiztosabb záloga. Ennélfogva kirekesztendő minden olyan tényező, amely csupán az egyes vallásfelekezetek közt levő elvi ellentét kimélyítésére alkalmas, mert ezeknek volta-képen a vallási eszme lényegéhez semmi közük s így az abszolút eszményiségtől is távol esnek, e mellett a nemzeti egységet is

megbontással fenyegetik. *Csakis az olyan mozzanatok emelendők ki, amelyek minden elfogadott vallásban közösek, ellenben minden gondolat, amely a különbségekre, eltérésekre utal, kerülendő.*

Az állami életrend mozzanatai egyenesen a nemzeti egység és öntudat folyamányai, ha tehát a szervezés munkája a nemzeti szellem megnyilatkozásai közül ez utóbbiakból választotta ki a legmegfelelőbbeket, ez a kiválasztás természetszerűleg szabályozni fogja az állami életrend tényszerűségeivel szemben tanúsítandó magatartását is. Mindamellett van egy-két dolog, amit különösen hangsúlyoznunk kell. Említettük, hogy az államforma mint történeti alakulás kettős cél útján igyekszik befolyjni közvetve a nevelés irányításába. A politikai cél saját léte biztosítása. Az ethikai cél az egyesek és kisebb közösségek, társadalmi osztályok boldogulásának előmozdítása. Legideálisabb állapot, ha a két cél teljesen egybeesik, vagyis az államnak sikerül elérnie, hogy saját létének a biztosításával egyidejűleg előmozdítja polgárainak a szellemi és anyagi boldogulását is. Egyébként az ethikai cél előtt a politikainak minden vitás esetben deferálnia kell. A nevelés szervezésében ezt az ethikai szempontot annál inkább előtérbe kell helyezni, mert a nemzeti hagyományokban s a jelen körülményeiben, a családi és nyilvános életben is ez az egyesekre irányuló, de éppen azért az egészet összetartó erkölcsi célzat van állandó túlsúlyban. Ez az út vezet el bennünket ahhoz az állapothoz, amelyben nincs egymástól különálló individuális és szociális pedagógia, hanem mindkettő szerencsésen egybeolvad, s amely mellett az alantasok és feljebbvalók közti viszony, az egyenlőség nagy kérdése önként megoldódik, amennyiben hozzásimul egy magasabbrendű közös célhoz.

A jelszavas pártpolitikával szemben egyedül a tett politikájának, mint kizárólag értékesnek a nevelő hatását szabad beengednünk a pedagógia területére. Mivel ennek alapvonása az őszinteség és határozottság s mivel – feltevésünk szerint – a nemzet igazi erőinek becsületes józan felismeréséből és mérlegelő belátásából fakad, önként fog kínálkozni e tulajdonságoknak a növendékben való meggyökereztetésére is, ezért a jelszavas politikával szemben egyedül neki van meg az erkölcsi jogosultsága. Csak ilyen politika útján sikerülhet az államnak az igazság intézményes elismertetése és csak így követelheti

meg az egyéntől, hogy az minden körülmények közt ragaszkodjék az általa megismert igazsághoz.

Mivel a nevelés nemcsak tökéletesíti a társadalmat, de a korszerűség erejénél fogva egyszersmind tükrö is annak, ezért *a társadalmi élet rendjével* szemben egy fontos követelményt kell felállítania a szervezésnek. Ez abban áll, hogy a nemzeti szellemet leginkább jellemző stabilitás bizonyos fokig itt is megvalósítás tárgya legyen. Ez azonban csak úgy következhet be, ha a társadalom a maga széthúzó és folytonos hullámzásban lévő erőivel meghódol a nemzeti egység és öntudat uralmának. Ha megújulásában, felfrissülésében hozzá is nyúl az internacionalizmus közkincseihez, sohasem szabad megfélemednie arról, hogy gyökereit csak a nemzeti szellem talajába eresztheti, mert csak ennek a nemes konzervativizmusában van meg az az összetartó erő, mely széthúzó elemeit szerves egységbe képes fogni. Csak ebben a szorosán függő viszonyban alakul ki a társadalomnak olyan fokú stabilitása és homogenitása, amely szükséges ahhoz, hogy ez az életrend valóban értékes lehetőségekkel gazdagítsa a nevelés célrendszerét.

Ennélfogva a szervezés elsőrendű kötelessége, hogy a korszerűség adataiból e társadalmi stabilitás és homogenitás ható erőit és ismertető jegyeit állítsa a nemzeti nevelés szolgálatába, mert így egyszersmind a tényszerűség és eszményiség harmóniájának útját egyengeti. Ilyen ható erők és ismertető jegyek mindama jelenségek, amelyeket a társadalmi élet az egymás iránt való bizalom és megbecsülés, közös származásból, hagyományokból, a közös szenvedésekből, bajokból és örömeiből folyó ragaszkodás és tisztelet, továbbá a munka-szeretet és kötelességteljesítés példáiként mutat fel. Csak így talál az egyéneken termő talajra az igazság tisztelete. Így jutunk el abba az állapotba, melyben az embert erkölcsi értékénél fogva tiszteljük s a becsületesség eszményét látjuk benne. Egyszersmind ez az út vezet el bennünket ama képesség fokára, hogy az egyénben a társadalmi érvényesülést is tiszteljük s kialakítsuk személyiségünkben a jog ideálját. Ez utóbbinak kialakítása azért is kívánatos, mert visszahat a társadalmi homogenitásra s azt még inkább megszilárdítja. Így lesz a nevelés legmagasabb ethikai célkitűzéseiben nemcsak kulturális, de egyúttal társadalom- és nemzet-fenntartó intézményé.

Ami végül *a gazdasági életrendet* illeti, ennek érdekei csak

annyiban jöhetnek tekintetbe, amennyiben az általános anyagi helyzet javulásával a nevelés céljai is szaporíthatók és fokozhatók, egyébként ez az életrend a harmónia létrejöttét a maga részéről közvetve nem támogatja, sőt túlhajtásában egyenesen ellensége minden eszményinek. Nincs hálátlanabb valami, mint olyan kor tanítója lenni, amelyből hiányzik az érzék a nevelés eszménye iránt. Az ilyen tanítónak még a martírság dicsósége sem jut osztályrészül, mert az ember-áradat, amelyben él, a martírság erkölcsi értékelésével szemben is vakságra és süket-ségre van kárhoztatva: Ezért a nevelés érdekében az anyagi helyzet eshetőségei közül mindig a közepes jólétet kell az anyagi berendezkedés ideáljának tekinteni,

Van azonban egy igen fontos szükségszerűség, amellyel számolni kell s amelynek kielégítésére mindent el kell követni a nélkül, hogy az eszményiségnek a létesítendő terület-közösségek felett gyakorlandó uralmáról lemondanánk. Ez a szükségszerűség a foglalkozási osztályok egymáshoz való számarányából és államfenntartó erőviszonyából adódik. Amely nemzettestben pl. az industriális osztály dominál ilyen viszonylatokban, ott a nevelés szervezetének az eszményi célképzetek minden uralma mellett is a foglalkozás speciális jellegével járó érdekekből kifolyólag némileg eltérő színezete lesz, mint – mondjuk – egy agrár-államban. De ez csak annyit jelent, hogy a nevelés kiinduló pontja és eszközei alkalmazkodnak ez érdekekhez, tehát a nevelő cél szolgáltatásban álló ismeretek is, ellenben maguk a nevelés célképzetei teljesen függetlenek ezektől az érdekektől s csakis az eszményiség befolyásának hódolnak, Más jellegű pl. az iparos Német-Ausztria közoktatásügye, mint a földműves Hollandiáé vagy Dániáé a nélkül, hogy az általános nevelés ethikai célkitűzéseiben köztük eltérés volna. Ez a megállapítás jelentős tanulságokat foglal magában agrár-jellegű országunk népnevelését illetően.

Mindezek alapján a kultúra ismeretanyagában, az egyes tudományok körében megejtendő kiválogatásnál kettős szempontnak kell helyet biztosítani. Először azzal kell tisztába jönnie a szervezésnek: általában mely tudományágakat foglaljon be a nevelő tevékenység láncolatába. Másodsor azt kell meghatározni, hogy ezek keretén belül milyen elvek szerint járjon el a nevelő. Azzal a feladattal áll szemben, hogy a tárgyaknak a korszerűség által rendelkezésre bocsátott tömegéből



a hatás-, illetve cél-egységek különböző és pedig lehetőleg zárt alapformáit alakítsa ki,<sup>56</sup> Ebben a munkában az egységbe tömörülés centruma a nemzeti gondolattal semmiképpen sem ellentétes, humanitárius irányú tárgyak közül választandó, mert – amint láttuk – a humanitárius és nemzeti eszme kínálkozik legspontánabb módon az értékek világának megközelíthetésére. Ilyenek az esztétikai, ethikai és logikai elemekkel átszőtt ismeretek, vagyis az *irodalmi, történelmi, művészeti* tárgyak. Az alakítandó egység perifériáira kerülnek a *természettudományok* s a még beilleszthető *gazdasági ismeretek*, de csak oly mértékben, hogy a bennük uralkodó tényszerűség súlya az eszményi értékesség gondolatát agyon ne nyomja. Ebből a nézőpontból ítélendő *a szociológia* elhelyezésének kérdése is.

De ugyanezen elv alapján vonhatók és vonandók be a nevelésbe a szellemi életrend egyéb intézményeiben adott művelődési tényezők is, aminők a könyvtárak, színi- és mozi-előadások, sajtótermékek stb. Nemcsak az intellektualizmus fejlesztőit, de az erkölcsi ráhatás eszközeit is fel kell ezekben találnunk. A Platon-féle elv, mely szerint az erényt tanulás útján lehet elsajátítani s a jónak ismerője nem követheti a rosszat, ma már meghaladott álláspontnak tekinthető.

Az egyes tárgyak körén belül a nevelő eljárást annak a törekvésnek kell áthatnia, hogy az. ethikai értékesség gondolatát a részletekben is uralkodóvá tegye. Minél teljesebb ezekben az érték-tudatosítás, annál spontánabb módon megy végbe az egységeknek, mint egészeknek bekapcsolódása az abszolút eszményiségbe.

Foglaljuk össze a harmóniára vonatkozó vizsgálataink eredményeit! Kétségtelen, hogy ez csak úgy jöhet létre, ha a relatív korszerűség és az abszolút eszményiség szerves egésszé kapcsolódik. Ebben a folyamatban szükségszerűen az abszolút eszményiség eszméi lesznek a döntő tényezők, mert a nevelés célját jellemző tökéletesedés-fogalom nemcsak a legmagasabb fokban bennük mint érték-világban van meg, de kizárólag csakis az ő sajátjuk. Ha helyettük a relatív korszerűség tényeinek adnók a döntő szót, ez annyit jelentene, hogy már a nevelés szervezésében lemondunk a tökéletesedés elvéről, ami nyilvánvalóan ellenkeznék minden pedagógiával. Az abszolút eszményiség

<sup>56</sup> Barankay L.: A nevelő hatás elmélete, Pécs 1924, (64-74.)

azután mintegy magához felemeli a korszerűség elemeit, még pedig oly sorrendben és mértékben, aminő fokban ezek az elemek és tényyszerűségek rendelkeznek azzal a tulajdonsággal, hogy bennük a közeledés passzív képessége aktív készsége lépjen elő. Ez az aktív készség hozza létre amaz érintkezési pontokat és terület-közösségeket, amelyek a harmónia közvetlen előfeltételei.

Hogy azonban a közeledés passzív képessége aktív készsége emelkedjék, ez nemcsak magának a képességnek kiterjedésétől függ, mert ez esetben minden bizonynyal az ethikai internacionalizmusból, tehát a humanizmus gondolköréből kifarjadó korszerű elveket és intézményeket illetné meg a vezető szerep, hanem *elhatározó befolyással van rá a tényyszerűségeknek az emberi étellel és a külső világgal adódó, ősi eredetű kényszerítő ereje, amely az emberiséget és területét nemzeti egységekké és országokká tagolja*, s ez egységeken belül az esetleg csekélyebb kiterjedésű passzív képességet is nagyobb erő kifejtésre bírja s előbb emeli fel az aktív készség fokára, *Ezért kell lemondania az általános emberinek a vezérszerepről a nemzeti szellem javára*. Ezt annál inkább megteheti a humanizmus, mert legtöbb üdvös gondolata a nemzeti egységen belül is megvalósítható. A nemzeti szellem lesz tehát az a középpont, amely a korszerűség minden alkalmas megjelenési formáját maga köré gyűjti az abszolút eszményi felé való törekvésben. Ennek a harmonikus összetételnek gyakorlatilag megvalósult alakja az utóbbi időkben az állampolgári nevelés volt.

## II. RÉSZ.

# HOGYAN NŐ KI A KÖZNEVELÉS SZERVEZETÉBŐL A NEMZETI KÖZSZELLEME PEDAGÓGIÁJA.

### 1. Az eszményiség és korszerűség kényszerű eltávolodása egymástól a világháború alatt.

A nemzeti szellem központosító erejének kiemelése a nevelésügyben a kiegyezés óta minden magyar kormány törekvésének tárgya volt. Sajnos, ez a törekvés sohasem sikerült oly mértékben, hogy egy erős, minden ellenáramlással szemben helytálló speciális magyar pedagógiai szervezet tudott volna kialakulni s összefogó hatását az egész nemzettestre érezhetővé tudta volna tenni. Ennek okai nem annyira a vezetők egyéniségében, mint inkább áldatlan belső politikai viszonyainkban, valamint államéletünk sajátos természetében, az erőteljes és őszinte nemzeti szellem kizárólagos uralmát elgáncsoló külpolitikai befolyásokban keresendők. Voltak nagyrahitott kultuszminisztereink, akiknek azonban minden kiváló kvalitása sem győzhette le a belülről és kívülről gyakran mesterségesen és rosszindulattal feltornyosított akadályokat.

A szabad fejlődést gátló okok részleges felderítése nem tartozik feladataink sorába, ezekről majd a 67 óta lefolyt évtizedek neveléstörténetének kell a fátyolt felfednie. Itt csak ama tény megállapítására szoríthatunk, hogy nevelésügyünk szervezete egyáltalán nem rendelkezett azzal a belső szilárdsággal, amely mint a megdönthetetlen nemzeti szellem kifejezője képes lett volna olyan elemi erővel ható rázkódtatások leküzdésére, aminők a világháborúval s az utána következett forradalmakkal szakadtak az országra. Sőt ezeknél sokkal csekélyebb erejű behatásokkal szemben is gyengének bizonyult.

Innen magyarázható, hogy egyéb okok mellett az a destruktív irányzat, amely voltaképpen már a háború előtti évtizedek alatt befurakodott a magyar társadalmi és szellemi élet rendjébe, diadalmasan nyomul előre s a háború alatt megerősödve az 1918. és 19.-i forradalmakban teljesen magához ragadja az uralmat a *lezüllött* magyar társadalom s a gyenge magyar lelkek felett.

Így állt elő az a helyzet, hogy a ránk nézve végzetes béke megkötése óta, előzetesen elért eredményeink romjai felett *nem elég csak a restauráció* gondolatával foglalkoznunk, hanem oly gyökeres átalakítás szükségével kell megbarátkoznunk, amely egyszersmindenkorra képes elejét venni a nemzeti szellem uralmát megdőnteni akaró, felforgató szándékoknak. A nevelés szervezetének az előbbi fejezetben kifejtett harmóniáját kell a jövőben minden rendelkezésre álló eszközzel nemcsak kiépíteni, de megszilárdítani és körülbástyázni, hogy a magyar nevelésügy ne csak ellenálló képességéről tegyen tanúbizonyságot a relatív korszerűség hóbortjainak támadásával szemben, de pozitív erőhatásaival annyira reorganizálni tudja minden magyar állampolgár lelkületét, hogy semmiféle olyan törekvésnek ne legyen itt talaja, amely a nemzeti gondolat vesztére esküszik. Ez lesz az igazi közszellem pedagógiája, azé a közszellemé, amely kifelé és befelé egyaránt mint millió és millió magyar egyéniségből fakadó, de a nemzeti eszme közösségében összetalálkozó, egyetlen hatalmas lelki egység jelentkezik.

Ennek részletes kifejtését azonban későbbre hagyjuk. Most elsősorban arról kell tiszta képet nyernünk: mik voltak azok a behatások, amelyek a nevelésügy szervezetének imént rajzolt harmóniájával szembehelyezkedve egyrészt a már előbb megnyilatkozott nemes törekvések útját keresztelték, másrészt azonban a harmónia további kiépítésének szükségét annál parancsolóbban írják elő a mi számunkra, mint a magyar jövő felbecsülhetetlen tanulságait. Mert nem szabad elfeledni, hogy olyan jelenségekre is akadunk elfogulatlan vizsgálataink közben, amelyek mint új eszmék vagy az előző mulasztások emlékeztető jegyei fokozottabb munkára hívják fel a figyelmünket. Ennélfogva további vizsgálódásaink sorrendje ez lesz: először kimutatjuk, hogy a háború és forradalmak alatt minő jelenségek mennyire játszottak közre a nemzeti szellemű eszményi

nevelés *szervezetének*, mint intézményes egységnek a megbontásában; közben itt is két részre osztjuk feladatunkat, amennyiben a hibák mellett nem hunyunk szemet az életrevaló elvek előtt sem, amelyek – mint egy-egy búzaszem a gazrakásban – csak azért nem érvényesülhettek, mert belevesztek abba a zűrzavaros aránytalanságba, amelyet a megbolygatott életrendek különböző tényezőinek egymáshoz való ferde viszonya teremtett meg; azután kitérünk a tanulságokra s ezek alapján megkíséreljük felépíteni a közszellem pedagógiájának szervezetet, mint a dualisztikus alapon felfogott nemzet-ethikai nevelés legharmonikusabbnak felismert, realizálható formáját

Maga a destruktív *szellem* is, amelyet újabban nem minden túlzás nélkül szeretnek minden baj forrása gyanánt feltüntetni, ama diszharmóniának a következménye, amelyet egyrészt a relatív korszerűség számos tényezőjének egymással, másrészt ezeknek az abszolút eszményiséggel való összeütközése szült. Már a múlt század 90-es éveitől kezdve észlelhetők voltak egyes diszharmonikus jelenségek. A művelődési igények folytonosan növekedtek, míg a munkakedv minden téren fokozatosan csökkent. Az előbbieket kielégítése azonban csak úgy lehetséges, ha velük párhuzamosan halad az anyagi viszonyok javulása, ami viszont csak a fokozott munkának lesz az eredménye. Ily módon a szociális mozgalmak szította munkakedv-csökkenéssel egyre szélesebbé válik a szakadék a szellemi és gazdasági életrend között. A kettőnek a szembehelyezkedése megbontja a társadalmi életrend hagyományos kereteit, majd a politika révén az állami életrendben is káros eltolódásokat idéz elő. Így megzavarodik az a helyes viszony, amelynek fennállása mellett a nevelés szervezetében a korszerűség tényezői az eszményiség közelítő hatásának engedelmessé lehetnek. Az erkölcsi felfogásban felülkerekedő engedékenység és könnyelműség mintegy előkészíti a lelkeket, hogy a háború kitörésével és a forradalmakkal szabadjára eresztett korszerű érzelmi aberrációknak és immorális indulatoknak könnyű szerrel prédájává válhassanak. A háború és a forradalmak azután a maguk részéről még jobban *kimélyítették* az előbbi szakadékokat.

Igaz, hogy a háború mintegy előtérbe tolja a múlt hagyományainak élénk érzetét. A dicső tettek és ragyogó példák erkölcsi értéke az alkalomszerűség révén fokozódik realitásában, mintegy újra átéljük a múltak nagyszerű eseményeit. Úgy érez-

zük, hogy az a tisztelet és nagybecsülés, amellyel eddig csak a múlt nagy embereit illettük, most nekünk is kijár. Bizonyos erkölcsi emelkedettség lesz rajtunk úrrá, amely jelenünknek a történeti múlttal való előnyös összehasonlításából származik. A harciasság szuggesztív ereje növeli az egyéni bátorságot, vállalkozó szellemet. Erősebb lesz a nemzeti összetartozandóság és érdekközösség tudata, mert előtérben állnak azok az eszmények, amelyekért fegyvert fogunk. Az egymásra utaltság pedig nemcsak a nemzeti érzést erősíti, hanem fokozza az olyan általános emberi erényeket is, aminők a jószívűség, megértés, szánakozás. Egyébként is a háború igen sok alkalmat ad a hadi tettek, s a sebesültek ápolásával foglalkozó különféle jótékony intézmények révén a legkülönbözőbb egyéni kiválóságok és humanitárius érzések gyakorlására. A kegyesség, könyörületesség, a vitézség, hűség, engedelmesség és az ezekkel kapcsolatos erények megvalósításának, elismerésének és méltánylásának sehol sincs olyan gazdag tere, mint a háborúban. Fokozottabb mértékben megbecsüljük sajátos nemzeti vonásainkat. Odaadóbban ragaszkodunk a hazai földhöz, mert tudjuk, hogy léte kockán forog s hogy fennmaradása fegyvereink és itthoni segítő munkánk sikerétől függ. Ez a körülmény egyéni szereplésünk fontosságának tudatával tölt el bennünket s a hazának sokak előtt absztrakt fogalmát a közösség eleven éreztetésével konkrét szemléleti formává módosítja. Az egymásra ismerés, közös baj, közös szenvedés közelebb hozza bennünk az embert az emberhez. Az együttműködés kényszere feltárja előttünk az összhangzatos kooperálás előnyeit, az egyetértés, összetartás erkölcsi erőforrásait és igazi értékeit. A háború folyamata, mint a választóvíz, megmutatja, mi bennünk az igazi arany s mi a haszontalan külső csillogás. Megismerjük az egyes társadalmi osztályok egyedeit rendes békebeli foglalkozásukból kiragadva, rájuk nézve ismeretlen helyzetekben és környezetben, ahol alkalmuk van eddig nem is sejtett tulajdonságaik érvényesítésére. Így csillogtatta meg a magyar földműves nép a lezajlott világháborúban kiváló hadi erényeit s ezekkel kapcsolatban egyéb olyan jélességeit, amelyeknek ragyogtatására a béke csendes mindennapi elfoglaltsága a maga szabályos lefolyásával és ismétlődésével nem nyújtott teret. Láttuk, ki a megbízható, ki a lelkiismeretes, ki a türelmes, kitartó, becsületes és kötelességtudó a fronton és idehaza.

Mindez így együttvéve az általános emberi és nemzeti vonások részéről kétségtelenül becses forrásokat nyitott volna meg a nevelés előtt az eszményivel létesítendő harmónia számára. E források jelentékeny részének kihasználásáról azonban csak legfeljebb ma, évek múltán lehet szó. Ha meg is engedjük, hogy a háború egy nemzet kiválóságainak leghatalmasabb próbája, még sokkal nagyobb mértékben igazság, hogy az egyszersmind a legnagyobb rossz a földön. A háborúnak is, mint az éremnek, két oldala van, azzal a különbséggel, hogy az egyik oldalon csakis a romboló erők végeszakadatlan sorozatát szemlélhetjük, míg a másik oldalon a morális hatások amaz összessége, melyet az imént rajzoltunk meg a maga képzelt különállóságában, ugyancsak elvész a káros és demoralizáló befolyások tömkelegében.

Általánosságban a legfőbb baj ott van, hogy háborúkra nem lehet államot építeni. A háború végre is csak múló jelenség egy nemzet életében. Éppen ezért a militarizmus üdvös hatásai is rövid életűek, tehát a nevelés céljaira, amelynek maradandó eredményekre kell törekednie, nem is alkalmasak.<sup>1</sup> De ettől eltekintve is a felsorolt előnyök megnyilatkozása teljesen egyoldalú, kicsiny területeken, szűk korlátok között mozog, annyira, hogy a háború okozta, vagy a háború mozgató erőit alkotó lelki és erkölcsi károkkal szemben semmi szilárdsága, semmi építő ereje nincsen s ezért minden nyom nélkül vész el közöttük, mint a forrásvíz a homoksivatagban. E mellett, mint az említett előnyös vonások közül sok más, a harciasság is csak a háborúban erény, a békés polgári foglalkozás közepette, amely az állam létének egyedüli biztos alapja, a kihágások és bűnözések okozójává lehet. Ugyanis a harciasság a magánéletben vagy mint erőszakoskodás, vérengzés jelentkezik, vagy finomított alakjában mint krakélerség és hősködés, már pedig ezt a szellemet az iskolának nem szabad ápolnia.

De ránk nézve talán a legnagyobb baj mégis az volt, hogy a magyar harciasság Ausztriával fennállott viszonyainkból eredő politikai okokból, melyeknek fejtegetése nem tartozik ide, a világháborúban sajnosán nélkülözte azt az erkölcsi támogatást, amely a harcolók fegyvereit kezdettől fogva abban a köztudatban szokta kísérni, hogy a háború a nemzettel szemben az elhárít-

<sup>1</sup> Nánay Béla: A békére való nevelés, Magyar Paedag. 1917. (17.)

hatatlan kényszer erejével lépett fel. Sokáig úgy látszott, hogy igazában nincs is okunk harcolni, Ezt a látszatot s a belőle vonható helytelen következtetések plauzibilitását egyes balsikereink még inkább növelték. A háborúnak ránk nézve ilyen élet-halál - kényszere a maga megdöbbentő méreteiben – noha már első pillanattól kezdve megvolt – csak akkor bontakozott ki előtünk, amikor a háború sorsának intézésében a harciasság helyét már a gazdasági erőviszonyok foglalták el, így sokak lelkét jóidéig az a keserű tudat uralta, hogy a magyar harciasság hiábavaló véráldozatokra pazarlódik. Nagyrészt az ethikai megokoltásnak ezt a hiányérzetét használták ki a magyar nemzeti eszme külső és belső ellenségei, amikor az internacionalista eszméket különböző jelszavak alatt elhelyezték haditerükbén, így a nevelés sem támaszkodhatott a háborúra azzal a tudattal, hogy benne a nacionalizmus legerősebb védő fegyverét kell látnia.

S ugyanígy megingatta harciasságunk alatt az erkölcsi talajt a háború kimenetele, mert ez a befejeződés nem rajta múlt és nem rajta dőlt el. A győzelmes harcokat a közvárokozásnak megfelelően győzelmes végnek kellett volna befejeznie, s e helyett egészen más, tőlük független gazdasági és titkos politikai befolyások döntötték el ránk nézve gyászosan a háborút. Még az a vigasztalás se maradt meg számunkra, hogy a nemzet nem hiába vesztette el annyi<sup>7</sup> tagját, szellemi és anyagi értékeit, mert legalább az ország régi határait sikerült megtartani. Ez is sokakban megrendítette azt az eddig általánosan uralkodó hitet, hogy a harciasság a nemzeti lét egyedül célra vezető ultima ratio-ja. Természetes, hogy ilyen körülmények között a harciasság nevelő hatása a szokottnál is kevesebb reménnyel vehette fel a versenyt a relatív korszerűség káros tényezőivel. Egyre többen akadtak a becsületes szándékú hazafiak közt is, akik azt hirdették, hogy az igazi hazaszeretet távol áll a háborús szellemtől s az igazi nemzeti érzést különválasztották a kardcsörtető nacionalizmustól.<sup>2</sup>

S ezeknek látszott igazat adni mindaz a gonoszság, szenvedély és indulat, melyeket a háború szabadjára eresztett. Ilyenek voltak a gyűlölet, megvetés, önzés, bosszúvágy, árulkodás. Érthető a nevelésügy félszeg helyzete, mikor ezekkel szemben olyan általános emberi erények hirdetőjeként kellett szerepelnie,

<sup>2</sup> Nánay B.: *id.*, m. 20.



aminők a szeretet, önzetlenség, megbocsátás. A keresztény vallás és abszolút eszményiség legfőbb értékei kerültek ellentétbe az emberi gyengeségek és hibák egész seregével a nemzeti és állami érdekektől támogatott korszerűség parancsszavára. Ennek eredménye volt a belső lelki zaklatottság és meghasonlás érzete, mely társulva a háború anyagi gondjaitól s a helyzet bizonytalanságától előidézett általános idegességgel és kedélybeli nyugtalansággal, még jobban fokozta a lelkek disszonanciáját. Ez a fejtetőre állított helyzet még a kiváló elméket is megzavarta nemcsak nálunk, de minden országban, amelynek népe érdekelve volt a háborúban. Akik előbb még a béke rajongói voltak, most gyűlöletet prédikálnak, Wundt, a nagy német pszichológus új bölcsészettörténeti művében a francia gondolkodás torzképét adja. Elgondolható, hogy ha a kultúra hívatott vezérei sem tudták magukat kivonni a háborúval adódó relatív korszerűség káros behatásai alól, milyen kilátásokkal folytathatta az iskola idehaza erkölcsnemesítő tevékenységét- Igaz,” hogy a hazafias érzés szükségességét annál inkább hangsúlyozták s arra törekedtek, hogy a hazaszeretet minél hatalmasabb lobogással égjen a katonák és polgárok szívében, de ez az egyébként nemes buzgalom a maga elszigeteltségében, elszakítva az előzetesen vele egységbe olvadt humánus eszméktől, ellentétbe állítva a vallásnak majdnem kétezer év óta hirdetett ideáljaival olyan nevelés nézőpontjából, mely szemét állandóan az abszolút eszményiségre függeszti, nem teremhetett igazán értékes gyümölcsöket.

Ehhez járult, hogy a felügyelet idehaza az egész vonalon meglazult. Nemcsak az állam és közigazgatás intézményei, de a családok, iskolák is java erőiket a frontra bocsátották s így el estek a szigorú fegyelemtartás lehetőségétől s fokozott ellenőrzésétől, amire pedig a rendkívüli viszonyokra való tekintettel sokkal nagyobb szükség lett volna, mint a béke éveiben. A családokban csakúgy, mint az iskolákban a nevelés, fegyelmezés és tanítás sokszorosán súlyos feladata a gyengébb és erélytelegebb nők vállaira került.<sup>3</sup> A tanítók elvonását így nemcsak az általános előmenetel, de az erkölcsi nevelés is megsínylette, amint hogy megsínylette volna akkor is, ha a fent említett okok nem játszanak közre, mert a férfias erélyt és határozottságot az

<sup>3</sup> Imre Sándor: A békére való átmenet nevelésügyi kérdései, Magy. Paedag., 1918. 185-186, (189.)

ingadozás, határozatlanság és a helyzettel való megalkuvás kényszere váltotta fel. Ezért legérezhetőbb volt a hiány az engedelmesség-gyakorlásában és a jellem-fejlődésben. Míg odakünn a fronton a háború vaskeze éppen a katonák jellemnevelésében érte el a legszebb eredményeket s az engedelmesség és feltétlen szubordináció erényeit oltotta bele egyének millióiiba, addig itthon a féktelenség, rakoncátlanság és szabadosság ülte orgiáit s amint az ezek nyomán felburjánzott visszaélések *özöne* megmételtyezte a *közéletet*, behatolt az iskolába, a családok életébe s egyesülve a felszabadított engedetlenséggel, igen sok helyen szétszakította a régi fegyelem láncait.

Amit a korszerűség általános emberi és nemzeti jellegű tényezői révén egyik kezével a nevelés eszményi céljainak átadhatott volna, annak egy része nem érlelődhetett hirtelenében üdvös hatásúvá, más részét pedig maga a korszerűség vette vissza másik kezével, hogy helyette az ethikai értékekre nézve kedvezőtlen behatások tömegével állítsa szembe a nevelés gyakorlatát, így természetesen a maga részéről nem járulhatott hozzá, hogy amikor a közte és az abszolút eszményiség között előzetesen – bár nem teljes mértékű, de mégis bizonyos megállapodott formát öltött harmónia felbomlott, e helyett a szervezés, ha csak átmenetileg is, új közeledési pontokat lett volna képes kijelölni az eszményiséggel megalkotandó újabb harmónia érdekében.

Épp ily sivár és vigasztalan képet mutattak a relatív korszerűség egyes életrendjei is a neveléshez való viszonyukban. Első sorban sokat változtatott a háború a szellemi élet eddigi rendjén. Az itt történt változások közt is találkozunk kedvező tünetekkel. Legfeltűnőbb a nép értelmi művelődésének emelkedése. Bizonyos, hogy a háború egész sereg új ismerettel készítette elő a talajt a mélyrehatóbb népművelés számára.<sup>4</sup> A hadászattal összefüggő technika az emberi tudás és ügyesség számtalan eszközével hozza közvetlen vonatkozásba a falu egyszerű népét. A legmaradibb ember is – akarva, nem akarva – megbarátkozik a technika olyan vívmányaival, amelyekre azelőtt idegenkedve nézett, vagy amelyeknek létezéséről sejtelve sem volt. A hónapokig, évekig tartó hányódás-vetődés új népek, népszokások közé, egymástól távol eső és gyakran egészen elütő

<sup>4</sup> Lados József: A falusi magyar nép művelése, Magy. Paedag. 1917. 29-36. (31.)

országrészekbe sodorja, s ezáltal gazdagítja néprajzi, földrajzi, fizikai, természetrajzi és nyelv-ismereteit. A nagy tömegek lelkében a tunya és passzív szemlélődést erőteljes szellemi megmozdulás váltja fel, amely már nem elégszik meg a tények egyszerű tudomásul vételével, hanem érdeklődik a dolgok oka iránt is, eszmél, összehasonlít és kritizál. Az elfogódottság, nehézkesség és félszegség, amely békében a nép sajátos vonása volt, inert-ügyszólván *egész életét* ugyanazon környezetben, minden szellemi táplálék nélkül élte le, most helyet ad a mozgékony-ságnak és alkalmazkodó képességnek, Bizonyos fokú világbeli jártasság és élelmesség, amely azelőtt csak az intelligens emberek és a kereskedő-osztály privilégiuma volt, most ráragad az iparos és földműves népre is, nyílt szemmel figyel eseményeket és személyeket, amelyek és akik azelőtt nem érdekelték.

De amennyire örvendetes ez az értelmi fejlődés és szellemi elevenség az általános művelődés szempontjából, ép olyan árthatmas a korszerűség egyéb viszonyaitól befolyásolt emberre nézve, mert a hirtelen változás megfelelő előkészítés híján csak félműveltséget eredményezhet. A félművelt emberben fokozott a vágy az ismeretek után, de megelégszik mindenben a felületes tudással, odábbmegy, mielőtt az előzményekről és következményekről tiszta fogalmi volnának. Éppen ezért könnyen befolyásolható. Habozás nélkül veti magát a legtévesebb eszmék karjaiba is, ha azokat olyanoktól hallja, akik szája íze szerint beszélnek. Valahogy olyanfórmán van, mint a szeszese italhoz nem szokott ember, akinek egy pohár bor is megárt. Itt van a magyarázata annak, hogy a háború alatt is teljes erővel dolgozó nemzetellenes irányzat sokak lelkében termékeny talajra talált, így a háború jótékony hatása e téren is rombolóvá őrlődött az ellentétek malomkövei közt.

Ezzel egyidejűleg idehaza a szellemi életrend nivója határozott sülyedést mutat. A szellemi munka értéke rohamosan alábbszáll, mert a háborúban legértékesebb fizikai erő, ügyesség és találékonyság látható eredményei elhomályosítják. Kiváló tudósok, művészek, államférfiak kikerülnek a frontra, ahol bennük nem a szellemi erők reprezentánsait becsülik, hanem azt a hadi teljesítményt, amelyet új munkakörükben kifejtetni képesek. Közben idehaza az érdeklődés megcsappan minden iránt, ami nincs szoros összefüggésben a hadi eseményekkel. Az emberek legfőbb olvasmánya a háborús napi sajtó. A szépirodalmi

termékek közül is csak az kelendő, ami a harcok gondolkörében mozog. Háborús regények, novellák és versek sablonos és magasabb esztétikai értéket nélkülöző tömege lepi el a könyvpiacot, melyek közt csak elvétve akad egy-két igazán becses alkotás. Az igazi tehetségek némán várják a jobb idők eljövetelét. Nagyobbyszerű tudományos művek nem jelenhetnek meg. Ha volna is rátermettség, hiányzik a komoly elmélyedéshez szükséges lelki nyugalom. Nincs hangulat és nincs meg a kiadás anyagi lehetősége. A nagyobb fajsúlyú munkák olvasó közönség híján kiadót sem találnának.

Ily módon az iskolai élet s vele együtt az általános nevelés ügye a közművelődési viszonyokban is hiába keresné erőforrásait. Egy ideig a régi nyomokon halad s még szerencse, ha eddigi hagyományai elegendőknek bizonyulnak elért eredményei fenntartására. De a legtöbb esetben ez is lehetetlen. A háborús alapra helyezkedett állam nevelésügyi politikája csakhamar olyan irányt vesz, amely nemcsak a további fejlődést zárja ki, de egyenesen a visszafejlődés útját készíti elő.

A férfi-tanítók már említett bevonultatását rövidesen követi a középfokú iskolák serdülő tanulóinak fegyverbe-hívása. Ez utóbbiak az iskolai nevelésre nézve végleg elvesznek. Nem lehet arra számítani, hogy visszatérésük után folytatják tanulmányukat. Ki tudja: mi vár rájuk, meddig tart a háború? S ha szerencsésen visszakerülnek is, az iskolai és családi légkörből kiragadott fiatal lelkeknek a háború forgatagának olyan kálváriáját kell megjárniok, amely a békés élet minden viszontagságát durvaságban és kegyetlenségben messze felülmúlja. A szelíd és szinte az anyai karokból kibocsátott, idő előtt szárnyra eresztett fiatalságnak meg kell szoknia a szitkot és káromlást, a testi és lelki szennyet, a mocskot és vért s nem egyszer keresztül kell vergődnie az erkölcsi nihilizmus mocsarán. Csoda-e, ha a legtöbben belevesznek, vagy megtépázva, összetörve, álom- és ábrándvilágukból örökre kitaszítva kerülnek újra ki? Bizonyos,, hogy az ilyen ifjaknak nem kell többet az iskola, de ők se kívánatosak az iskolának az újabb generáció nevelésében. Gondoskodni kell tehát mind etnikai, mind humánus szempontból, hogy idő előtt olyan bizonyítványhoz jussanak, amely a háborúban legalább némileg megkülönböztetett bánásmódhoz s majdan a polgári életben kenyérkeresethez segíti őket. Mert bizonyára nem volna méltányos, hogy akiket az állam önhibájukon kívül

magasabb érdekből most megfosztani kénytelen a művelődés áldásaitól, ugyanazokat végleg elzárja a képzettséggel járó gyakorlati előnyöktől is.

Ilyen meggondolás alapján szervezik meg intézményesen a különböző iskolafajok szerint eltérő jellegű hadi-tanfolyamok, intelligenz-prüfungok, hadi érettségik kaotikus sorozatát, amelyeknek története bizonytalán minden időre a pedagógia történetének legszomorúbb lapja lesz. Egyetlen vezető gondolat uralja ezeket az intézményeket, hogy ha már a pedagógiai tartalmat és lényegét fel kell áldozniuk, legalább a külső formát mentse meg. Nincs szó komoly értelemben vett tanításról, vagy nevelésről, csak a sablonos keretek megtartásáról és bizonyítványról. A vizsgálatok mindennek, csak éppen vizsgálatoknak nem nevezhetők. A képzés egyetlen és végső argumentuma a fegyverfoghatóság. Aki bevált, annak – török-szakad – keresztül kell mennie a vizsgákon. E kényszerűség demoralizáló és pedagógia-ellenes hatásai csakhamar jelentkeznek, A szükség szülte eszközöket egyesek előléptetik célként. A hazafiasság örve alatt olyanok is besoroztatják magukat, akik a tanulást és iskolai fegyelmet magukra nézve éveken keresztül tehernek tekintették, csak hogy szabaduljanak a nekik elviselhetetlen nevelés nyűgétől s olcsón a különben talán sohasem remélt bizonyítványhoz jussanak.

De ez még nem minden. A félig képzett ifjak serege eszményképpé lesz sok ifjabb reményteljes csemete szemében, akik alig várják, hogy elődeik példáját követhessék. Lábra kap a felületesebb és fáradozás nélküli tanulással járó siker utáni vágy, s vele együtt a munkanélküli boldogulás keresése. Járványossá válik az iskolakerülés, az indokolatlan óramulasztás, a tág-lelki ismeretű kimentés, a tudatlanság, csupa olyan sajnálatos: következmény, amelyek ellen a nevelés eddig évtizedeken át sikeresen küzdött, most azonban tehetetlen velük szemben. El lehet mondani, hogy a nevelés tevékenységének szabad mozgását talán semmi sem bénította meg annyira, mint az a békó, amelyet önmaga kovácsolt magának. Mellette azok a nehézségek, amelyeket az anyagi viszonyok, a tankönyv-hiány, a berendezés és felszerelés pótlásával járó mizériák támasztottak, már nem sokat ronthattak a helyzet nyomorúságán. Magától értetődik, hogy ilyen körülmények közt ideális célok megvalósításáról nem lehet beszélni.

Nem volt vigasztalóbb a helyzet képe az állami és társa-

dalmi életrendek területein sem, noha itt is volt egy-két jelenség, amely – ha külön, szabadon érvényesülhet – jó szolgálatot tehetett volna a nevelés ügyének, míg így hatása csak évekkel később, mint tanulság-produktum érlelődhetett meg. Ezek közé tartozott első sorban a politika jellegének megváltozása. Eddig a jelszavak politikája rendszerint elnyomta a céltudatos cselekvés politikáját. Most ez utóbbi egyszerre előtérbe lép. A hangos és meddő parlamenti vitatkozások szürke, ingadozó és bizonytalan formaságaikkal a gyors elhatározást követelő idők beavatkozására elvesztik súlyukat a merész és habozás nélküli cselekvés erélyével szemben. Mindenütt a tettek politikája érvényesül, amely nem tűri meg a hosszas fontolgatást és nem tartja szükségesnek, hogy minden lépését az alkotmányos szervek megítélése és ellenőrzése alá bocsássa, hanem felelőssége tudatában legjobb belátása szerint vezet, kormányoz és hadakozik. Az ilyen politika kétségkívül eredményesen mozdítaná elő a férfias jellemnevelés munkáját, ha a korszerűségnek tőle elválaszthatatlan egyéb tényezői nem halmozódnának elébe akadályokat.

Részint ezzel a politikával, részint pedig a háború szülte kényszerhelyzettel függött össze amaz elv gyakorlati érvényre jutása, amelyet legtalálébban a szellemi erők gazdaságosabb kihasználásának nevezhetünk. A hivatalokban, iskolákban, az üzemek és vállalatok irodáiban, egy szóval a szellemi munka minden műhelyében egy-egy ember a rendesnél jóval többet volt kénytelen dolgozni, mint a béke napjaiban, mert egyrészt ilyenkor, a cselekvések idején, mikor mások az életüket viszik áldozatul, az egyéni önérték és a közfelfogás egyaránt fokozottabb erőkifejtést kíván az itthon maradiaktól, másrészt a folytonos bevonulások következtében előállott létszám-csökkenés miatt is ezekre hárul az egész munka elvégzésének kötelezettsége. Ez a körülmény szintén alkalmas lett volna arra, hogy az egyéni értékek kifejtése, a szorgalom és rátermettség akcióba lépése révén éreztesse nevelő hatásait, ha az idő egyébként megfelelő lett volna olyan lelki dispositio kibontakoztatására, amely az ilyen hatások befogadásárai készen áll.

Végül értékes következménye volt a háborúnak az a gondosabb egészségügyi politika is, amelyet az állam a test ápolása és nevelése terén a véráldozatok tanulságaként programjába vett. Mikor a haza polgárainak száma folyton kevesbedik, nem

lehet közömbös az államra nézve az a kérdés, hogy a megmaradt életén keresztül hogyan biztosítsa az ország jövőjét. Ezért a számbeli megfogyatkozást az egyesek testi épségének fokozottabb védelmével és fizikai ellenállóképességének növelésével igyekeznek ellensúlyozni. Az iskolai nevelésben is helyet biztosít a test nagyobb mértékű kultuszának részint a tornaórák keretében« részint a higiéné követelményeinek lelkiismeretesebb keresztülvitele útján, részint pedig külön, a katonai gyakorlatok körébe tartozó ügyességek bevezetésével.

De nagy baj volt itt is, hogy az idevágó rendelkezéseknek egyelőre leginkább csak elvi jelentőségük domborodhatott ki. Az elvből a gyakorlatba csak keveset lehetett átvinni, mert legtöbb helyen az iskolák nemcsak torna-, de tantermeiket is kénytelenek voltak átengedni hadikórházak céljaira. E mellett a higiéné előírásait sem lehetett betartani. Akárhány intézettől nemcsak az iskola-orvost, de a tornatanítót is elvonta a harcéri szolgálat s amit talán legelőbb kellett volna említeni, az anyagi viszonyok is egyre nyomasztóbbak lettek s nemcsak a fokozottabb egészségápolással járó költségekre nem volt fedezet, de a napi élelem-adagok mennyiségének megszorítása és minőségének leromlása a fejlődésben levő fiatal szervezeteket is elsatnyulással fenyegette. A harmadik ok, amely miatt az egészségügyi politika csődöt mondott, abban a tényben rejlett, hogy a rendelkezések teljesítése ott sem járt a kívánt eredménnyel, ahol egyébként a helyi, személyi és anyagi lehetőségek nem hiányoztak. Nem pedig azért, mert az egész testi nevelés ügye csakhamar a teljesen egyoldalú katonai nevelés szűk területére korlátozódott. Ez az egyoldalúság minden nemes és dicséretre méltó tendenciája mellett is elejét vette a testi erők és ügyességek egyöntetű és sokoldalú gyakorlásával járó s éppen a jövő szempontjából égetően szükséges fizikai képességek arányos ki-fejlesztésének, így végeredményében a háború ideje alatt ebből a politikából a testi nevelésnek sem volt pozitív haszna.

A vázolt cselekvési irányok és elvek eredménytelenségéhez társul szegődtek olyan jelenségek, amelyek a viszonyok ziláltságát aktív beavatkozásukkal még inkább növelték s a nevelésügy dualisztikus jellegének harmóniáját megbontani segítettek. Ilyen volt, mint minden háború idején, az a labilis helyzet, melybe az állam szervezete és formája került. Egyelőre közvetlen veszély nem fenyegetett ugyan, de a biztonságnak az a tudata, mely az

állam szervezetének és formájának szilárdságát illetően a békeben minden polgárt eltöltött, mégis megrendült, mert a háború kimenetelének bizonytalansága fel-felidéri az állami élet fordululásának s a trónok ledöntésének rémképeit, amelyeket még sötétebbé tesz a rémhírterjesztők legtöbbször rosszindulatú fecségetése. Ilyenkor a politika vezéreiből nem ismernek előbbrevaló feladatot az állam létének és hatalmának biztosításánál. A nép boldogítását, tehát a közösség érdekeit szem előtt tartó erkölcsi célszót a kormány programjából mindig kiszorítják a meglévő államforma fenntartásának egoisztikus törekvései. A nép, a nemzet csak mint állam létezik a vezetők szemében és nem mint az egyének milliói. Mivel a tett politikája minden erejét ennek az államnak, mint egyetlen nagy szervezett egységnek a védelmére kénytelen fordítani, sem szellemi, sem anyagi tehetsége, sem ideje nincs arra, hogy az egyesekkel törődjék. Amint a harctéren csak hadsereg van, amelynek sikereinél a vezetőség nem lehet tekintettel az egyesek pusztulására, idehaza is csak állam van, amely a maga fennmaradásért mindig feláldozza az egyént. Ez már vele jár a háború természetrajzával.

Viszont a tettek politikájának ez az egyoldalúsága könnyen megbosszulja magát. Miközben az állam minden erejét egy irányban koncentrálja, hogy hatalmát az esetleges veszélyek ellen körülbástyázza, ugyanakkor kiteszi magát olyan veszélynek, amely az ország határain belül, az elhanyagolt egyéniség részéről üti fel a fejét.

Az egyes ember védelme híján – még ha papíron vannak is óvó intézkedések – felbomlik az az erkölcsi rend, amely az egyének egymáshoz való viszonyát szabályozza. Aki erősebb abban a hajlandóságban, hogy túltegye magát az erkölcsi törvényeken, csakhamar felülkerekedik, akit ellenben tisztultabb erkölcsi érzéke visszatart attól, hogy a felügyelet nélkül maradt egyéniség anarchiájában felvegye a versenyt, az alulmarad. Így lesz a háború a tisztességes, szilárd erkölcsi alapon álló, vagy – ha úgy tetszik – „kevésbé élelmes” egyének és társadalmi osztályok számára a szellemi és anyagi leromlás kútfejevé, míg a tisztességtelenség, laza erkölcsi felfogás és visszaélés éppen benne találja meg bőséges aratása színhelyét. Az ellentét, amelyet a társadalmi osztályok közt a szellemi és anyagi javak viszonyának óriási eltolódása idézett elő, egyre jobban kimélyül. Az egyes osztályok többé nem egymás mellett, de egymással



szemben állóknak érzik magukat. A lelkeken úrrá lesz az elégedetlenség és elkeseredés. Nem is csoda, Míg néhány ezer ember dőzsöl és jólétben tobzódik, az emberek millióinak a hivatalok és boltok ajtaja előtt a szó szoros értelmében küzdeniök kell az utalványokért s az azokra kiadandó betevő falatért, A régi középosztályt hagyományos hazaszeretete, államhűsége, féltve őrzött szellemi és morális felsőbbsege visszatartja minden forradalmi gondolattól, Magába fojtja keserűségét, tovább túr és szenved. Nem így a munkás-osztály, amely pedig aránylag korántsem zuhant akkorát. Itt hangosabb az elkeseredés és könnyen hajlik a forradalmi kirobbanásra, mert a politikai internacionalizmus ideológiája, amelyet lelkiismeretlen vezetők néhány évtized alatt beléje neveltek, egyenesen kívánatosá tünteti fel előtte a forradalmat, mint amelytől egyedül várhatja helyzetének jobbra fordulását, A hangulatot még jobban elmérgesíti az internacionalizmus gondolatának előfutárja és hűséges kísérője, a destruktív irodalom és napi sajtó, amely kellő ellenőrzés híján eljut a frontra s a katonák nemzeti érzését is megmérteljezi, így készül idebent s így hat ki a harcterekre szinte a polgári és katonai bürokrácia szeme láttára az a forradalmi szellem, amely nemsokára pusztulásba viszi a szervezetét és formáját csak kifelé féltő és védő állam-hatalommal együtt az egész országot.

A régi középosztály, amely túrhető anyagi viszonyok mellett mindig kezében tartotta a szellemi irányítás zászlaját, most a fizikai lehetőségek híján kénytelen visszalépni s átadni a teret egy olyan új társadalmi alakulatnak, amely a felszínre jutott immorális üzleti vállalkozások szerencsevadászaiból került ki s amelynek sem erkölcsi alapja, sem érzéke, sem tehetsége nincs hozzá, hogy a kényszerűségből félretett zászlót kezébe ragadja, hanem inkább arra törekszik, hogy vagyona kíméletlen halmozásával materiális létét erősítse s a gazdagsággal járó előnyöket és földi örömeiket kiélveze, így megbomlik a társadalom régi homogenitása, de hiányzik az az erkölcsi erő, amely egy új fejlődésnek alapjául szolgálhatna, A szellemi vezetés gazdátlansága híján a nevelés ügye sajnosan nélkülözi azt az éltető forrást, amelyből előzőleg az állami és társadalmi rend kezdeményező tevékenysége útján bőven meríthetett.

A sötétben való tapogatózás a nevelés ügyére nézve is csak növeli a helyzet bizonytalanságát, A korszerűség részéről sehol

egy biztos alap, sehol egy fixpont az állam és társadalom életében, amelyre támaszkodhatnánk. Amit lát, az az erkölcsi ellenmondások és defektusok káosza: nyomor és pazarlás, vér és arany, szenvedés és kicsapongás, a tisztesség kigúnyolása s az erkölcstelenség tobzódása, a szellemiség elértéktelenedése s az anyagiak uralma. A családi élet, amely veszély idején végső menedéke szokott lenni, szintén áldozatul esik a háborúnak. A családfőnek s a férfi-családtagnak a legszűkebb, de legintimebb közösségből való kiszakadása folytán széthull a családi élet egysége s ezzel eltűnik az a bizalmas és benső melegség, mely előbb sajátja volt. Ahol meg is marad a családfő, a nehéz megélhetési viszonyok olyan gondfelesleget zúdítanak reá, hogy a gyermektől való félelem általánossá válik s áldozatul kívánja a családi békét s az egyszerű erkölcsök tisztaságát. Pedig a család sorsa a nép sorsa. És hozzá tehetjük, hogy a nevelés sorsa is. Ahol a gyermek nem szívesen látott istenáldás, hanem nyűg, ott a nemzet elveszti megújulásának egyetlen legerősebb bázisát, s ott a kultúra s vele a köznevelés ügye is pusztulásra van kárhozthatva.

Abban a versengésben, melyet a relatív korszerűségben váratlanul és hirtelen uralomra jutott tényezők az eszményiségtől való eltávolodás céljából kifejtettek, a gazdasági életrend sem akar elmaradni. Itt is a jelenségek egész sorával találkozunk, melyek a nevelés idealisztikus törekvéseinek ellenségeiként lépnek fel. Természetes, hogy azok a befolyások, amelyek a nevelés eszményi céljait azelőtt is elgáncsolni igyekeztek s összefogásukban mint a materialisztikus világnézet túlhajtásai jelentkeztek, most a korviszonyok dédelgetésétől támogatva nyílt támadásba mennek át. A munkanélküli vagyonszerzés vágya s a könnyű, gondtalan életmód keresése mint eszménykép belopja magát az ideális értékek helyébe. A kommerciális körökben általánossá lesz a nyereség-vágy, amelynek azután mint árdrágtásnak a gyakorlati életben a büntető törvénnyel való összeütközése is rendszeressé válik.

Mindamellet a gazdasági életnek ez a betegsége nem mért volna végzetes csapást a nevelés ügyére, ha nem mérgecsíti el egy körülmény. Ez pedig abban állt, hogy a gazdaság életrendjét alkotó olyan tényezők is, melyek előzőleg az eszményiség gondolatával szemben legalább indifferensek voltak, most szintén ellenségévé szegődnek. Békében a kereskedelem érdekei, ha a

tisztesség korlátain belül érvényesítették igényeiket, sem pro, sem kontra nem befolyásolták a nevelés eszményi jellegét. Megfértek mellette, mint a világrendnek igen sok elütő, de fontos és szükséges alkotó eleme. A kereskedelem tisztességtelen útjai akkor váltak végzetessé az eszményi nevelés ügyére, amikor azokra egyéb foglalkozási ágak, mint az ipar és főleg a földművelés üzöi is ráléptek. Ez utóbbiak ugyanis a nemzet kontingensének túlnyomó többségét alkotják s mint a legalsóbb osztály, ők képviselik azt az állandó tartalékot, melyből a megfogyatkozott nemzet állandóan kiegészíti magát, s amely kimerült erkölcsi és anyagi erőinek pótlását és újjá teremtését lehetővé teszi. Amikor tehát a nemzet testének ezt a törzsét is megfertőzi a háborús árdrágítás útján a többi társadalmi osztály megrövidítésére irányuló erkölcstelen szándék, közelfekvő a veszély, hogy a kultúra s vele a nemzeti nevelés ügye elveszti lába alól azt a biztos talajt, amely a történelem tanulsága szerint minden nagy megrázkódtatás után a reorganizáló munka új kilátásait nyitotta meg a kulturális és erkölcsi törekvések számára.

Az erkölcsi követelményekkel összeegyeztethető közepes anyagi jólétnek a becsületes munkától kísért, legitim vagyonszerzés az alapja. Ez – amint láttuk – az eszményiség szemszögéből nézve is nemcsak megengedhető, de kívánatos, mert módot nyújt az erkölcsi és szellemi tökéletesedés materiális feltételeinek és eszközeinek megszerzésére. Most az általános jólét megteremtésének és fenntartásának ez az erkölcsileg szentesített erőforrása is kiapad, pedig sokkal nagyobb szükség volna rá, mint békében, mert a javak meglevő készletét rohamosan felémészti a háború s gondoskodni kellene új készletek előteremtéséről. Ámde a becsületes munkának nincs keleté, mert egyrészt általában csökkent a munka magasabb rendű értékelése, másrészt a még megmaradt munkakedv sem tudná felvenni a versenyt anyagi sikerek tekintetében a gazdasági élet terén elburjánzott illegitim pénzszerzés sokféle változatával, ezért eddigi buzgalmát csalódottan feladja s megelégszik annyi eredménnyel, amennyi az ember fizikai egzisztenciáját épen csak hogy biztosítja.

Súlyosbítja a helyzetet, hogy a szellemi életrend nivójának a háború okozta hanyatlása a gazdasági élet terén is érezteti romboló hatását. A háború magának követel minden valameny-

nyire is hasznavehető embert s ezek közt nagy számmal olyanokat, akik a polgári foglalkozások számára sokkal nagyobb értéket s így elvonásuk után sokkal nagyobb veszteséget is jelentenek, mint amekkora az a teljesítmény, amelyet a harctereken nyújthatnak. Ennek következménye lesz, hogy ép úgy, mint a többi életrend adminisztratív és bürokratikus világában, a gazdasági élet területén is a szakértelem helyét a dilettantizmus foglalja el. Nemcsak a szorosán vett fizikai munka területén látjuk ezt, de az Összefoglaló képességet és áttekintést kívánó értelmi munkában is. A föld megművelése úgyszólván mindenütt az asszonyokra és gyermekere hárul, akiknek munkateljesítménye minden jóakarattal sem ér fel a távol levő férfiakéval. De ezenkívül a nagyobb gazdaságok s az egész agrár-élet szellemi vezetése és irányítása is általában nélkülözni kénytelen azt a hozzáértést és hivatottságot, amely azelőtt a mezőgazdaság minden ágának jövedelmezőségét a megfelelő színvonalon tudta tartani. Amint említettük, az iskolák is a réginél jóval hiányosabb készülségű munkaerőket bocsátanak ki az életbe, akiknek munkateljesítménye is csekélyebb értékű lesz, mint a régi alkalmazottaké. Még ha meg is volna ezekben a buzgalom és jó szándék – amire a demoralizált közviszonyok mellett szintén nem lehet számítani – munkájuknak anyagiakban kifejezhető eredménye mindenképpen gyengébb lenne, mint azé a munkáé, amelyet alaposabb képzettségű elődeik szerencsésebb viszonyok közt produkálhattak. Így az anyagi jólét alapjai az egész vonalon megrendülnek. A javak többé-kevésbé egyenletes eloszlásának aránya teljesen megváltozik. Óriási vagyonok halmozódnak fel egyeseknél, míg a nagy többség, éppen az, amelynek anyagi helyzete egyszersmind az egész nemzet materiális tehetőségének fokmérője, amint említettük, nyomorog és szűkölködik. Így az ország megfelelő anyagi támaszték híján a kultúra és nevelés ügyéért sem hozhat jelentősebb áldozatokat.

Így bomlik fel a szerencsétlen viszonyok összejártsága következtében a háborús évek számával fokozatosan a dualisztikus nevelés eddig kialakult harmóniája. A magyarság egész előző története nem mutat fel még egy ilyen szomorú korszakot, amelyben a nevelés szervezetét felépítő eszményiség és korszerűség ennyire eltávolodtak volna egymástól, mint e négy év alatt. Magától értetődik, hogy más harcoló nemzeteknél is megvolt ez az eltávolodás, de a már ismételt említett sajátos poli-

तिकai, történelmi, gazdasági és társadalmi alakulásoknál fogva seholsem oly hatványozottan, mint nálunk. A legnagyobb rombolást a lelkekben azok a bántó ellenmondások végezték, amelyeket a megzavart életrendek visszássága lépten-nyomon felszínre dobott.

Künn a harctéren a legsúlyosabb, legszentebb és legmagasztosabb kötelesség-teljesítés és önfeláldozás ég el a haza oltárán, idehaza a munkátlan és henye élet orgiákat ül. A napi parancsok és harctéri jelentések tele vannak a hazafias önzetlenség példáival s itthon a legrútabb önzés uralkodik. Ott az eszményi magasság, itt a realitás legsötétebb mélységei. Ott küzdelem magasztos eszmék érdekében, itt lerombolása mindennek, ami szent. Ott az igazság titáni erőfeszítése, itt az igazság arculverése. Ott a lelki és testi nyomorúság közepette is az erkölcsi szépség csillogása, itt az aranyban és bársonyban pompázó erkölcsi rút szemérmetlen előretörése. A harctéren a katonaságot s a harcterről és fogságból az itthoni magyarokat lánglelkű költők igyekeznek megtartani és erősíteni a nemzeti gondolat számára s idehaza egyre nő azoknak a száma, akik ezt a nemzeti gondolatot meggrudalják, A hősiességgel és bátorsággal szemben áll a tehetetlenség és megalkuvás. A közös eszmények védelmével szemben a gyengék és védtelenek kihasználása.

Sem az általános emberi érzések, sem a nemzeti ideálok nem jegecesedhetnek olyan szilárd középponttá, amelynek kellő ereje volna arra, hogy a relatív korszerűségnek a nevelésre értékes tényezőit maga köré vonja. Nemes eszmék, gondolatok, törekvések magukra hagyatva lézengenek, hogy a gúnyt és megvetést elkerüljék. Csoda-e, ha lassanként a nevelés optimista rajongóinak lelkében is a kitartással táplált hitet a közöny és fásultság váltja fel!? Eljutunk oda, hogy a magyar állampolgár eszményétől, amely a háború előtti nevelésügy szervezetében becsületes erőfeszítéssel igyekezett magának helyet keresni, a háború végén messzebb vagyunk, mint valaha.

## **2. Az eszményiség és korszerűség erőszakos eltávolítása egymástól a forradalmak idején,**

A világháborúnak ránk nézve szerencsétlen befejeződése a magyar nemzeti szellemet válságos helyzetbe sodorta, amelyből egyelőre semerre sem látszott kivezető út. Egyik oldalon a destruktív gondolkodás erőre-kapása, másik oldalon a hazafias szellemnek ugyanolyan arányú gyöngülése mintegy igazolták azt a látszatot, hogy a háborúval voltaképpen a nemzeti szellem bukott meg. A könnyen hívők serege annál inkább kapható volt e látszat számára, mert a fennálló rend háborúja mindig konzerváló hatalomként lép fel, amely lényegben és formában, elvekben és intézményekben, szellemiekben és anyagiakban, gondolatokban és törekvésekben egyaránt a meglévőt igyekszik erejében és kiterjedésében növelni, s viszont ugyanaz a konzerváló célzat hatja át a nemzeti szellemet is. A felületes szemlélő előtt hamar úgy tűnhetik fel, hogy a konzerváló erő kudarca nemcsak a háború, de a nemzeti szellem vereségét is jelenti. Pedig ez a szellem évtizedek óta nem lobogott olyan lánggal Európa-szerte, mint ez idő tájban. Míg azonban másutt a destrukció és internacionalizmus szövetségében jelentkező támadás csak megacélozta ellenálló képességét, addig nálunk kezét fogva a bekövetkezett általános fejetlenséggel, a nemzeti szellem még megmaradt védőbástyáit is ledöntéssel fenyegette.

Ha egy korábbi befejeződés meghozza a becsületet békét, vagy ha a kifejlet – bár későn, de a siker jegyében zajlik le, a nemzeti szellem bizonyára visszanyerte volna expanzív erejének előbbi rugalmasságát, míg így a kitartás hiánya és a végsőig fokozott türelmetlenség a háborús ideológiával együtt a nemzeti szellemet is hanyatt-homlok visszavonulásra kényszerítette, s mindazokat az intézményeket, melyek benne gyökereztek, létalapjukban ingatta meg. Ezek közé tartozott a köznevelés szervezete is, mint a nacionalizmus eszményének legfőbb letéteményese. Ez a szervezet a háború végétől várta a hajnalhasadást,

mely elhossa rá a megújulás napját, s most arra kellett ébrednie, hogy a sötétséget, az életadó fény és melegség helyett, a pusztító tűz rémes világossága váltja fel. Azok az események, melyek az 1918. októberi forradalomtól az 1919. márc.-végi kommunista forradalomig terjedő időközt betöltik, noha a legfőbb hatalmat gyakorló tanács nemzetinek nevezi magát, csak a szélsőségek felé vivő lépcsői annak a szándéknak, mely az elkövetkezett négy hónap alatt megcsúfolni és kiirtani törekszik mindent, ami összefügg a nacionalizmus eszméjével. Az átmeneti idő csupán erőgyűjtésre szolgál a féktelen újítás-vágynak, amely azonban végeredményben csak tombolni tud. S teszi ezt olyan eszmék érdekében, amelyek csak az ország népességének aránylag kicsiny töredékében vertek gyökeret.

Elfogulatlanul szemlélve az események menetét, nem tagadhatjuk, hogy az újítások vagy újítani akarások rendszertelen áradata nem egy helyes elvet hozott felszínre, amelyektől az érdemet még akkor sem lehet elvitatni, ha forrásuk kimutathatólag a megelőző évek nemzeti kormányainak nevelésügyi politikájából veszi eredetét.<sup>5</sup> De ez utóbbiaktól eltekintve egészen új gondolatokkal is találkozunk, amelyek a maguk helyén és idején testet öltve alkalmasak lehetnek volna arra, hogy valamely helyes alapokon nyugvó rendszer kiinduló pontjául szolgáljanak, így azonban a nemzet életgyökereitől elszakítva, ellenszenves és a nemzetre káros elvek, rendeletek és intézmények közé ékelve, gyűlölt személyektől a közvélemény kritikája elé dobva, farkas szemet nézve a kedvezőtlen körülmények, hely- és időbeli viszonyok által torlaszolt akadályokkal, sokszoros ellenkezésben és ellenmondásban tőlük elválaszthatatlan eszméktől, még sokkal előbb, mint a háború üdvös hatásai, elenyésznek, mielőtt élet-formát nyerhetek volna.

Az újszerű elvek egy csoportja a közoktatásügy összes szerveinek egységesítésére vonatkozik. Ez a szándék szorosan összefügg azzal a vezető gondolattal, hogy az iskola a tanácsállam legfőbb intézménye. Maga az elv olyan tiszteletreméltó, amely a tárgyilagos emberből csak elismerést válthat ki, mert a nevelés ügyének minden más fölébe helyezését jelenti. Ilyen felfogás érhetővé teszi azt a törekvést, mely a közoktatásügy eddig széttagolt részeit egyesíteni akarja. Valóban a Ratio Edu-

<sup>5</sup> Imre S.: A népoktatás; Gratz G.; A bolsevizmus Magyarországon c. gyűjteményes munkájából, Bpest. 1921. (621-657.)

cationis-hoz hasonló szervezet lebeghetett a tanács-kormány előtt, mikor tervezetében az alapul szolgáló 8 osztályú, mindenkire kötelező egyetemes és általános népiskola fölé akarta helyezni a 4-5 éves középfokú oktatás részint szakszerű, részint általános irányait s ezek fölé megint mintegy betetőzésül egyfelől a szakszerű főiskolát; másfelől a tudományegyetemet.<sup>6</sup> Ez az egységes szemléleti álláspont bírta arra, hogy a kisdudóvót, vagy amint nevezték, „játékiskolát” is befoglalja a közoktatás szervezetébe. Egyik tervezetében ugyanis kimondja, hogy az általános iskolakötelezettség a gyermek harmadik évétől a 18-19. évig tart.<sup>7</sup> Mi ezt a felfogást Imrével ellentétben nem tudjuk elítélni s nem látjuk benne a nevelés és tanítás fogalmának összezavarását, mert hisz voltaképpen az iskola is nevel, sőt mindenképp fölött nevel – a tanítás útján, inkább ki kell emelnünk a nevelés értékének ama felismerését, amellyel a tanács-kormány a nevelő oktatás határidejét szinte a serdülő kor befejezéséig tolja ki. Természetesen megint más kérdés a terv megvalósítása s általában a megvalósítás lehetősége.

Gyengéje az egységesítés tervezetének, hogy itt-ott, ahol kivételre kerülhet a sor, az egységesítés nem annyira az egyöntetűség, mint inkább az egyformaság, az uniformizálás túlhajtásában nyilvánul meg. Ennek az eredménye, hogy egyrészt nem tesz különbséget a városi és falusi népiskolák szervezete között, holott egészen más, a falu földműves népének, mint a város nagyrészt ipari munkás-lakosságának lelki konstrukciója és szellemi szükséglete, másrészt az alsófokú nép- és a középfokú iskolák közt inkább csak kvantitatív, mint kvalitatív különbségeket állít fel. A középiskola úgyszólván ugyanazt nyújtja, mint a népiskola, csak terjedelmesebben, nagyobb részletességgel. Mindezek az elvet a gyakorlat számára magukban véve is illuzóriussá teszik.

Az intézmények egységesítésének gondolata maga után vonja az adminisztrációban a központosítás elvét. Ez az elv az egész kultúra területén érvényesülni törekszik, aminek legélénkebb bizonyítéka a „szellemi termékek országos tanácsának” megszervezése. Az utóbbiról még egyik meglehetősen elfogult forrásmunkánk is elismeri, hogy technikailag és szakszerűleg

<sup>6</sup> Fináczy E.: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből, Magy. Paedag. 1919. (102.)

<sup>7</sup> Vörös Újság 1919. máj. 24.



nagyszabású volt, de mint kényszer-alakulás és szektárius érdekeket szolgáló intézmény nem felelhetett meg hivatásának.<sup>8</sup> Ez a gondolat a nevelésben, mint a kultúrából táplálkozó szellemi tevékenységben is helyet kér magának. Az a régi kívánság, hogy az összes oktatási intézményeket a közoktatásügyi minisztériumban egyesítsék, most valóra válik. Így kerül egy kézbe az általános műveltséget nyújtó intézetek, valamint az összes ipari, gazdasági és kereskedelmi szakiskolák vezetése és irányítása az ezen célra létesült külön művelődési és nevelésügyi osztályban, E mellett azonban az egyes iskolafajoknak külön-külön is megvan a maguk ügyosztálya. Részben a közösséggel való kapcsolat fenntartását, részben a felügyelet megosztását szolgálja a centralizáció keretein belül egy szintén említésre méltó gondolat: egy-egy helység és kerület valamennyi közművelődési intézményének közös vezetés alá helyezése. Viszont a közös vezetés és közös felelősség elvével függ össze a szülők bevonása az iskolaügyek intézésébe s a helyi szükségletek számbavétele. Igaz, hogy e gondolatok sem eredetiek, de felkarolásuk és átvitelük a gyakorlatba kétségkívül a tanács-kormány érdeme.

Másik helyes elv lett volna, ha a forradalmi kormányok épen ilyéi maguk példájával nem cáfolnak rá, a szakértelem követelése a nevelésnek nemcsak gyakorlatában, de adminisztrációjában is. A központba nagy számmal állítanak be gyakorlati és elméleti pedagógusokat, akiknek jórésze azonban nem jártas a hivatalos ügyek intézésében. Ezenkívül megszervezik a művelődési megbízottak testületét. Ez a május 6.-i rendelet szerint a népbiztosságnak az országos tanács-gyűlés szellemében dolgozó szakszerve. Amolyan központi kultúrintézet, amely pedagógiai és általános kultúr-kérdésekben a legteljesebb szaktudást és áttekintést képviseli. Esményi hivatása lett volna a legfőbb irányítás, e helyett azonban minden tevékenysége az agitációban és „átképzésben” merült ki, ami persze az elv helyességéből semmitsem von le.

Egyébként ebben az elvben egy másik életrevaló gondolat is kifejezésre jut, nevezetesen az, hogy minden helyre a hivatás természetének leginkább megfelelő erők kerüljenek. Ennek az érvényességét a nevelésügy irányításának területéről átviszik a

<sup>8</sup> Huszár Károly: A proletárdiktatúra Magyarországon, Bpest. 1920.; A bolsevizmus kultúrpolitikája. (93.)

növendékek képzettsége és a közszükséglet közt fennálló viszonyra is. Kimondják, hogy az „ifjú munkások” pályaválasztásának az egyéni hajlamokhoz és a termelés szükségleteihez kell igazodnia.<sup>9</sup> Ez a természetes folyamánya annak a többször hangoztatott követelménynek, hogy az iskola a közösség életét tartozik szolgálni. Ilyen kijelentéseket azelőtt is hallottunk, de a tanács-kormánynál ez több akar lenni, mint kijelentés: egy céltudatosnak ígérkező iskola-politika tervezetének a fundamentuma.

S a céltudatosság megnyilvánulni akarása talán seholsem ütközött ki erőteljesebben, mint a szakoktatás terén. Itt a sok külsőség és cafrang mellett valóban mélyreható újításokkal is találkozunk, amelyeknek szüksége a világháború után egyre érezhetőbbé vált. Már a népben és a gyermekkorban ki akarják fejleszteni a gazdasági érzéket, ezért már az elemi iskola tananyagában lépten-nyomon helyet juttatnak a közgazdasági szempontoknak. Az ország agrárius jellegét méltányolva mintegy ezzel is meg akarnak felelni amaz elv igazságának, hogy az iskola a közösségért van. Így jutnak el a mezőgazdasági középiskola gondolatához és a felsőkereskedelmi iskola megreformálásának szükségességéhez. Mind a két irányban megvan a törekvés már előzetesen és pedig az előbbiért a polgári iskolai tanárság küzdött éveken keresztül, míg az utóbbi az Orsz. Ipari és Keresk. Okt. Tanács régebben kidolgozott tervezetében már a megvalósulás előtt állt. A törekvéseket azonban a tanács-kormány részint tovább érleli, részint pedig – a kereskedelmi iskolákra vonatkozólag – a négy évfolyam behozatalával és a szociológiának a tantárgyak sorába történt beiktatásával meg is valósítja. Ugyanígy közgazdasági főiskolát is létesít, sőt a fővárosban egy világkereskedelmi főiskola tervét veti fel.

Az itt megnyilvánuló sokoldalúság különben is jellemzi a tevékenységüket, amely igen gyakran válogatás nélkül mindenhez hozzányúl, amiről azt hiszi, hogy az ő speciális nevelésügyi érdekeit előmozdítja. Ez a sokoldalúság menti és magyarázza pro grammjukban azt a rendszertelenséget, amelyet a nevelésügy legkülönbözőbb területei iránt való érdeklődés, az énekoktatás, ifjúsági olvasmányok és könyvtárak, a munkaoktatás felkarolása, az iskolai műhelyek, központi iparoktatási telep,

<sup>9</sup> Imre S.: A szakoktatás, a Gratz-féle munkában 669-671.

kisegítő és erdei iskolák s a tudományos kutató intézet stb. létesítésének kérdései mutatnak.

E mellett, ami sokak előtt talán hihetetlennek tűnik fel, arra is van adatunk, hogy az erkölcsi nevelést érintő egy és más kérdés sem kerüli el figyelmüket. Szervezni akarják az iskolán kívüli nevelést, hogy az erkölcsi romlásnak kitett gyermekeket és fiatalokat a munkás életre neveljék. Igaz, hogy ennek az üdvös gondolatnak is megvolt a maga elődje egy tervezetben, amely Apponyi második minisztersége idején készült, de a megvalósulás stádiumához ezt is a tanács-kormány viszi közelebb.

Különösen nagy gondot kívánnak fordítani a testi nevelésre. Ez a kérdés, amint láttuk, már a háború polgári kormányait is élénken foglalkoztatta a nélkül, hogy az ügyet sikerült volna előbbre vinni. Míg ezek nem igen jutnak tovább a tervezéseknél s a rendeletek kiadásánál, addig a tanács-kormány itt is teljes energiával lép az elhatározó cselekvés terére. Kezdték az óvodákon. Ezek mellé napközi otthonokat terveztek, melyek a proletár gyermekeket egész napra befogadták volna. Ilyeneket az 1-3 éves gyermekek részére is tervbe vettek, sőt a menházakat is át akarták alakítani rendes játék-iskolákká. Hogy a higiéné követelményeinek megfelelhessenek, az iskolaorvosok működését az óvodákra is ki akarták terjeszteni. Ugyané célból tervbe vették, hogy a vidéki óvodák mellé fürdőszobákat állítanak, a városi gyermekek fürdését pedig a polgári házaknál teszik lehetővé. Hangoztatták, hogy az óvónőknek társadalmi egészségtant kell tanulniok s az anyákat is meg kell tanítani mindenre, amit e téren eddig nem tudtak. Ez a terv is megvan részletesen az 1917. évi Apponyi-féle rendeletben, mely behatóan intézkedik az egészségügyi, anya-, csecsemő- és gyermekvédelmi ismeretek tanításáról, de ennél tovább nem juthat az anyagi eszközök hiánya miatt.

Ám a tanács-kormány tovább is megy. Az iskola egészségügyét az általános egészségügyi szervezetbe kívánja bekapcsolni. Nem elégszik meg az egészségtan tanításával, de kilátásba helyezi a gyermekek állandó egészségügyi felügyeletét is. Sürgeti egy középponti vizsgáló intézet, lélektani laboratórium felállítását. Be akarja hozni a növendék beírásakor és eltávozásakor kötelező iskolaorvosi vizsgálatot. Szervezi a „gyermeküdülési hivatal”-t s a már előbb megindult gyermek-nyaraltatást. Az üdülő gyermekek mellé torna-, slöjd- és énektanítókat kíván

adni, akik a pihenéssel együtt járó szórakozásokat nemes irányba tereljük. S mikor egyesek bizonyos előfordult visszaélésekre hivatkozva a Balaton mellett üdülő ifjú-munkások hazahozatalát sürgetik, a közoktatásügyi népbiztos a leghatározottabban tiltakozik ez ellen, mert – úgymond – az ifjú-munkások épúgy rászorunak a pihenésre, mint a kisebb gyermekek.<sup>10</sup> Az ifjúság; egészséges testi fejlődését annyira szívükön viselik, hogy érdekében egyes szakiskolák tantervét is módosítják. Így a kereskedelmi iskolákban amaz órák egy részét, amelyek néhány tárgy törlése folytán felszabadulnak, a testi nevelésnek juttatják.

Azonban nemcsak a nevelés és tanítás anyagának körét igekeznek bővíteni s eszközeiket intenzívebben kihasználna hanem egyes újszerű methodikai elvek, vagy ilyenekre irányuló eljárások alapján az eredményt is fokozni óhajtják. Ezt a célt tartják szem előtt, mikor elítélik az osztatlan iskolákat, majd mikor az átszervezés kapcsán rendeletileg megszüntetik őket s ugyanazon község több osztatlan iskolája közt bizonyos csoportosítások keresztlvitelével akarják a bajt orvosolni. Ugyanígy vélik elejét vehetni a túlzásúfoltságnak s ugyancsak az eredmény érdekében a tanerők munkájának szabályozása útján a szellemi energia gazdaságos kihasználására törekszenek. A beszéd- és értelemgyakorlatok helyett az I-II. osztályban a környezet-ismertetést kívánják tanítani, ami kevésbé határozottan az előző nevelési rendszerben is megvolt. A középiskolában eltörlik az osztályozás eddig szokásos módját s úgy intézkednek, hogy a tanári testület ezentúl ne az egyes tantárgyakban elért eredményekről, hanem általában a tanuló előmeneteléről mondjon ítéletet. Vagyis a tanárunknak meg keli vizsgálniok, hogy a tanulót jelleme és képességei érdemessé teszik-e a választott vagy választandó pályán való kiképzésre.<sup>11</sup>

E sokféle tervben, rendeletben és intézkedésben megnyilatkozó erő kifejtést egy másik, általuk vallott helyes elv tette lehetővé, amely abban a meggyőződésben jutott kifejezésre, hogy a nevelésügy kérdései minden anyagi áldozatra méltók. A polgári kormányoknak nem egy idevonatkozó nagyszabású terve épen

<sup>10</sup> A budapesti forradalmi központi munkás- és katona-tanács jegyzőkönyvei, Bpest. sz. f. v. kiadása, 1920. (100.)

<sup>11</sup> Riedl Fr.: A középiskolákról szóló fejezet a Gratz-féle gyűjtem. munkában. (665.)

az anyagi lehetőség hiányán szenvedett hajótörést. A tanácskormány ilyen akadályt nem ismer. Pénzt gyárt, amennyi kell, a más véleményűekkel pedig nem törődik. Valóban, e négyhónapos uralom alatt a nevelésügy volt a legtöbbet emlegetett s anyagilag legbővebben ellátott ága a kormányszatnak. A soha olyan nagy számban nem tartott mindenféle előadással, tanfolyammal és gyűléssel elismerésre méltó példát adtak arra, hogyan kell a lelki gondozást szervezni és állandóan folytatni.<sup>12</sup>

A vázolt gazdag tevékenységből kiolvasható eszmék a maguk különvalóságában nemcsak hogy nem álltak ellentétben a nemzeti gondolattal, sőt mint a tényleges helyzettel számoló, tehát a különböző életrendekben, vagy azok összehatásában gyökerező, «thikailag is értékes korszerűségi tényezők nagyon is alkalmaztak lettek volna arra, hogy a bomlásnak a háború által meg-, duzzasztott és medréből ki-kicsapó folyamat régi ágyába visszatereljék, s egy a nemzeti gondolat köré tömörülő szervezetegység befolyásos részeivé váljanak. Az volt azonban a tragédiájuk s velük együtt a nevelésügyé is, hogy az őket felidéző politikai mozgalom egyidejűleg a művelődési, társadalmi és gazdasági kérdéseknek olyan jégviharát támasztotta fel és zúdította rá az országnak amúgy is felzaklatott életrendjeire, amelynek pusztításába a fenti eszmék hatásai, mint a jégveréssel járó néhány, különben jótékony esőcseppéi, nyomtalanul belevesztek. Az a túláradó szellemi erő, mely őket szülte, vált egyszersmind megölőjükké s ezzel nemcsak hogy ők nem fejthettek ki áldásos működést egy új nevelés-szervezetre nézve, hanem a réginek további bomlását sem tudták feltartóztatni s így védő szerepük feladásával utat nyitottak újabb bomlasztó hatások özönének.

Úgyszólván minden baj forrása onnan eredt, hogy a tanácskormány a politikai eszményévé tett nemzetköziséget minden történelmi alap és szociális lehetőség nélkül, sőt a történelmi folytonosság és társadalmi fejlődés ellenére rövid pár hónap alatt meg akarta valósítani. Cselekvésének logikátlanságánál csak «mberismeretének hiánya volt nagyobb, Hogy a nemzetköziség, mint politikai ideál, mennyire ellenkezik a józan ésszel, volt alkalmunk fentebb kifejteni. A tanácskormány azonban minden történelmi, geográfiai, sőt szociológiai lehetetlenség előtt be-

<sup>12</sup> Imre S.: id. m. 624. és 629.

hunyta a szemét. Úgy gondolta, hogy az észszerűségnél erősebb az ő akarata, E mellett az a pillanat, melyet programjának kivitelére megragadott, csak látszólag volt kedvező. Egy félig még nemzeti alapon álló, polgári színezetű kormány tehetetlensége, melynek az ország területi épsége áldozatul esett, igazoltnak tüntette ugyan fel azt – a kommunizmus által előzetesen szított véleményt, hogy nálunk a nemzeti kormányok s velük együtt a nemzeti gondolat ideje lejárt, de nem vette számításba, hogy a következtetés nem az ő javára szól, A nemzeti gondolat ellanyhulása nemcsak azt jelentheti, hogy az ország, többségének valóban más ideálokra van szüksége, hanem jelentheti azt is, mint az adott esetben, hogy a szellemi és anyagi áldozatokban kimerült nemzeti eszme számára időt kell engedni, míg újra felocsúdik aléltságából s ez idő alatt, mint a lábadozó beteget, támogatni kell felépülésében, A polgárság többsége eleinte valóban közönyösnek, fásultnak mutatkozott az elenyésző kommunista kisebbség erőszakos fellépésével szemben s mint a nagyon sokat szenvedett ember, megadta magát sorsának abban a hiszemben, hogy rosszabb már úgy sem jöhet. Pedig a rosszabb még csak ezután jött, S ekkor azok az ellenforradalmak, melyeket a még rosszabb helyzet kirobbantott, rávilágítottak a kommunista politikusok pszichológiai ismereteinek hiányaira. Kétségtelenül beigazolódott, hogy a nemzeti gondolat ellenére semmiféle politikát nem lehet üzni, főként pedig, amint a későbbi események bizonyították, a nemzeti érzés üldözésével egyengetni a nemzetköziség útját – olyan fokú rövidlátóság, aminő csak a gyakorlati politikában járatlan rajongóktól, vagy egyéni érdekeket hajhászó gonosztevőktől telik ki.

Természetes, hogy a tanács-kormány a nevelésben is az általános ember eszményét állította a ledöntött nemzeti ideál helyébe. Az emberiség azonban, mint a politikai internacionalizmus pedagógiájának végső célja, nem konkretizálható s így nem rögzíthető a valóság talajához. Olyan általános és nagy absztrakció, hogy a fejletlen elme meg sem érti.<sup>13</sup> Ám a tanács-kormány ezzel nem törődik. A nemzeti szellem tagadásában annyira megy, hogy pl. a középiskolák számára készített tantervbe sem a magyar történelmet, sem a magyar irodalomtörténetet nem veszi fel külön tárgynak. Példátlan eset ez a

<sup>13</sup> Fináczy E.: id. m. 101,

nevelés történetében, mert minden nép megbecsülte és megbecsüli ma is a maga irodalmát, még ha szegénysége miatt a kultúra legalacsonyabb fokán áll is. De ugyanez a szempont vezeti a tanács-kormányt a tanítóképző intézetek képesítő vizsgálati anyagának megállapításánál is. A régi tantervből mindent, ami nemzeti tárgy, elhagy. Azt hiszi, hogy így politikájának egyik fő elvét, a múlttal való szakítás gondolatának meggyökeresztését sikerül elérni. Mivel a történelmi múltban látja a nemzetközi proletár-állam kiépítésének legfőbb akadályát, a nevelésben is szakítani akar mindennel, ami arrai emlékezteti. Bizonyos nyegle öntetszélgéssel nevezi magát a történelmi Magyarország megdöntőjének.

Minthogy a nemzeti szellem gyökereit a múltban látja, ezért megveti a múltat minden vonatkozásában. Részint innen, részint materialista világfelfogásából magyarázható, hogy politikája általános emberi jellegének ellenére is – gyűlöli a humanizmust, amely mindent felölel, ami örök emberi, ami szépség és élet, eszmény és valóság, alak és anyag, lélek és test, gyűlöli a klasszikus kultúrát, amelyre az igazi humanizmus támaszkodik, ezért a latin-görög nyelveket teljesen kikapcsolja a középiskola tantervéből. De másért is ellensége a humanizmusnak. Ugyanis a humanizmus átfogja az egész emberiséget a nélkül, hogy a nemzeti gondolattal ellenkezésbe jutna. Ez az, amit mi fentebb etnikai internacionalizmusnak nevezünk. A kommunista ideológia előtt az általános emberinek és nemzetinek ez a harmóniája érthetetlen. Ezért teljes haragjával fordul ellene. Űgy gondolja, hogy a nemzeti eszmével szemben nincs helye semmiféle megalkuvásnak. Előtte a konzervativizmus, a múlt, a hagyományok, a nemzeti eszme azonos fogalmak abban az értelemben, hogy valamennyien a haladás kerékkötői.

Nem akar történelmi belátást adni, a jelen iskoláját akarja megteremteni, amely bevezet a modern életbe. Mindent, ami eddig történt, tabula rasa-nak tekint s úgy véli, hogy ő kezdi csinálni a történelmet. Hogy a múltat, a hagyományokat s a nemzeti szellemet meggyűlöltesse s a történelmi belátás csiréit már a gyermeki lélekből kiölje, a népiskola első osztályától kezdve kötelezővé teszi a forradalmi versek tanítását. Egyik hírhedt láncszeme ez annak a ténykedés-sorozatnak, amelyet a tanács-kormány ugyancsak nagyképmű hányivetiséggel „a lelkek forradalmasításának” nevezett. Az utcákon felcsendül az ártatlan

és tudatlan kis gyermekek haza-, hagyomány- és nemzet-nyalázó éneke, elrettentő példájául annak a megdondolatlanságnak, mely a kommunizmust jellemezte s nyilvános megbélyegzőül annak a nagyfokú pedagógiai tudatlanságnak, amely nem átalotta a kis gyermek értelmi színvonalához és kedély-világához egyáltalán nem illő s erkölcsi szempontból is kifogás alá eső eszméket és érzelmeket a nevelés eszközeivé avatni. Nem vette figyelembe, hogy míg egyrészt a humanizmus sokoldalúságánál fogva nem hiányozhat a nevelés rendjéből, addig viszont másrészt nevelő tevékenységünknek a nemzet helyzetéhez kell alkalmazkodnia s a nép jellemét szem előtt tartania.

Mivel forradalmasító nemzetközi politikájának minden áron érvényt akar szerezni, a történeti fejlődésnek elébeágvá, sőt annak ellenére erőszakkal, rendeleti úton viszi át elveit az egyes életrendek területére. Reformátori túlbuzgósága az *igazi korszerűségek elnyomásával, esetleg módosításával az új, hamis korszerűségeknek egész sorát hozza létre* mesterségesen abban a reményben, hogy *ezen* keresztül a kultúra s a nevelés is a kommunizmus szellemében fog megtermékenyülni. Elfelejtí, hogy minden forradalmi törekvésnek csak úgy sikerül valamely eszmét megvalósítani, ha a nép többségében ott szunnyad a megvalósulás utáni vágy, A nép e belső együttérzése, titkolt rokonszenvének hiánya minden forradalom számára a biztos bukást készíti elő. A francia forradalom, vagy a mi 48.-i demokratikus megmozdulásunk azért vívott ki sikereket, mert az eszmék, melyekért küzdöttek, ott éltek a népesség túlnyomó részének ideáljai közt. Ezek az eszmék tehát valóban korszerűek voltak. A kommunizmus ezt, különösen nálunk, ahol az ország lakosságának többsége a maguk pár holdjához ragaszkodó földművesekből áll, nem mondhatta el a maga eszméiről. Ezért kapja kezébe a történelem kerekét s igyekszik a forgását úgy irányítani, hogy megvalósíthatlan utópiák a korszerűség mezét öltsek magukra.

A szellemi életrend területén sürgős feladatnak tekinti az irodalom „korszerűsítését”. írókatasztert létesít több fokozattal, amelyben az író vagy költő részére az elsőbbséget nem művészi tehetségének mértéke biztosítja, hanem az az élelmesség, mellyel működése révén a kommunizmus vagy a vele rokon állam-elméletek és társadalmi irányok eszméinek propagálásába bele tud kapcsolódni. így a ranglétra legfelső fokára



másod-, harmadrendű írók kerülnek, míg a legkiválóbbak, amennyiben a nemzeti gondolat harcosaiként ismeretesekek, teljesen háttérbe szorulnak. A nemzeti eszméhez kötött művészi értéknek ez a lebecsülése megnyilvánul a színházak, mozik, felolvasás- és előadás-sorozatok repertoárján is. Eddig a tiszta művészi szellem és a közönség ízlése, óhaja volt az irányadó, most a művészi szellemnek és a közönség ízlésének kell a politikai internacionalizmus hóbortjaihoz igazodnia.

S ezt várja a tanács-kormány az iskolától is. Valóságos propaganda-hellyé süllyeszti már a népiskolát. Követeli, hogy az egyes osztályok fokról-fokra vigyék bele a gyermeket az osztályharc gondolatkörébe, aminek az az eredménye, hogy a fontos és szükséges tudnivalókat egyoldalú színezéssel nyújtják. A históriát a történelmi materializmus szellemében kívánja tanítani. Szerinte a történelem-tanításnak az a feladata, hogy a, gyermeket minden eddigi társadalom gazdasági alapjairól, osztály-tagozódásáról, az elnyomott tömegek forradalmi megmozdulásairól tájékoztassa. A többi tantárgyban is ki kell fejeződnie az új szellemnek. A földrajznak rá kell mutatnia, hogy a gazdasági szempontok hangsúlyozása a szocialisták világnézetét szolgálja. A fizikai tervezet pedig a célkitűzésben ezt mondja: „Miután a csodák és babonák világa kiszorult az iskolából, főként a fizika hivatása, hogy a tanuló mindenre okot kereső lelkének kielégítő választ adjon.”<sup>14</sup>

A különböző iskolák tanerőinek átképzése csak jelszó, amely mögött nem pedagógiai célok, hanem a kommunista propaganda erőszakosságai húzódnak meg. Az iskolaügy rendezésének részleteiben sem produkál olyat, amely tiszta és elfogulatlan pedagógiai érzéket árulna el. Ilyesminek feltüntetésére bizonyára legalkalmasabbak lettek volna tanulmányi reformterveik, azonban nem áll módunkban, hogy a közoktatási népbiztosság tanterveiről beszélhessünk, mert hivatalosan kiadott vagy elfogadott tanterveiket nem ismerjük, csupán bizottsági előkészítő munkálatokról és népbiztosi jelentésekről van tudomásunk. Az előbbieken alapuló népbiztosi jelentések alapgondolata, hogy a jövő tanítása általános és közvetlen okulást fog nyújtani olyan kérdésekben, amelyek a szellemi és erkölcsi fejlődést valóban szolgálják és oly módon, hogy minden tanuló

<sup>14</sup> Imre S.: id, m, 638-39.

öntevékenysége és tapasztalatszerző munkája révén sajátítsa el az ismereteket. Mindez azonban csak kijelentés marad. Ami benne pedagógiaiilag helyeselhető, belefut a politikai irányzatosságba.

De legszarnokibb módon lépnek fel a vallással szemben, mert ennek tiszta eszményiségben látják materialista világnézetük legmakacsabb ellenfelét. E mellett a vallás csakúgy, mint a humanizmus, történelmi hagyományokra támaszkodik s békésen megfér a nemzeti eszmével. Mindez elég ok arra, hogy ellene irtó hadjáratot indítsanak. Sok helyen a templomok bezárásával kísérlik meg a nép lelki világát átgyúrni, de az ennek nyomán támadt felzúdulás és nyíltan kifejezett ellenszenv visszariasztja őket. Annál nagyobb erővel vetik magukat az iskolára. Elhatározzák s erőszakos úton részben keresztül is viszik az iskolák államosítását, hogy így az egységesítés ürügye alatt a vallásnak a nevelésre gyakorolt befolyását megszüntessék. Kijelentik, hogy a vallás magánügy, ezért a hitoktatást minden rendű és rangú iskola tantervéből eltörlik, Mivel azonban sokan ellene vannak, ennek sincs meg a kívánt sikere, csak arra jóf hogy a nevelés eddigi rendjében a bomlás folyamatát még teljesebbé tegye.

Politikai alapelvükkel, mely a teljes szellemi és anyagi egyenlőség gondolatán épül fel, szorosan összefügg a nivelláló hajlam. A kultúra minden ágában csakúgy, mint a társadalmi és gazdasági életben, jelentkezik ez az egyformásító törekvés. A nevelés egységesítésének egyébként helyes elvét is ez a hajlamuk ragadja az uniformizálás veszedelmes útvesztőjébe, amint azt a nép- és középiskolák esetében láttuk. De e hajlamnak sokkal súlyosabb következményei is támadnak a benne rejlő elvi jelentőségnél fogva. Ha a szellemi előnyöket éppoly kevésbé lehet elfogadni megkülönböztető alpnak ember és ember közt, mint az anyagiakat, akkor közelfekvő a feltevés, hogy a szellemi és fizikai munka értéke közt sincs különbség, mert hiszen ha az egyik értékesebb volna a másiknál, akkor ez a körülmény már is fokozati különbségek felvételét tenné szükségessé, ami ellentétben állna az à priori kimondott egyenlőség gondolatával. S tényleg a tanács-kormány nemcsak hirdeti a szellemi és fizikai munka egyenértékűségét, de a szellemi és fizikai munkások rangsorozásában és anyagi ellátásában gyakorlatilag is életbe lépteti. Mindamellert a kivitelben mégis ellen-

tétbe jön önmagával, amennyiben az egyenlőség elvét csak viszonylagosan tudja betartani a kétféle természetű munka egyes fajai közt, külön-külön azonban mindkét munkarend keretén belül kénytelen több fokozatot megállapítani. Így az egyenlősítésben csak addig jut, hogy a fizikai munkák bizonyos csoportjai mellé állítja mint egyenértékűeket a szellemi munka egy-egy csoportját, de a szellemi munka körén belül, valamint a fizikai munka fajai közt a különbségek ezután is megmaradnak»

Ennélfogva a tanács-kormány egy általa is csak félig végrehajtható elv kedvéért feláldoz olyan ethikai szempontot, amelynek hiánya csakhamar káros következtetéseket von maga után. Feláldozza a nagyobb szorgalmat, előkészületet, fáradozást és kitartást feltételező értelmi munka érdemének igazságát annak a politikai hazugságnak, hogy ember és ember közt nem szabadkülönbségnek lennie, holott ugyanakkor a gyakorlatban ő maga is kénytelen elismerni tételének helytelenségét. E mellett ez a tétel észszerűség tekintetében is kifogás alá esik. Amikor azt látjuk, hogy a természet is válaszfalakat állít nemcsak a teremtmények különböző csoportjai közé, de egyazon csoporton belül is, amikor nyilvánvaló, hogy egyik ember lángésznek születik, míg' a másik mindvégig a szellemi inferioritás kezdő fokán marad, s e két véglet közt naponkint észlelhetjük a változatok nagy számát; amikor kétségtelen, hogy az értelmi képesség nagyobb fokával a természet is mintegy eszközt ad az ember kezébe a kiemelkedésre: hogyan lehet akkor elfogadhatóvá tenni az általános egyenlőség ok- és célszerűségét? Ennek az ethikai és logikai labilitásnak első következtetése, hogy a munka ethikai értéke a gyakorlati felfogásban általában csökken, holott a kommunista elmélet épen a munka ethizálását tűzi ki feladatául s éppen ez elvből kifolyólag nem az volna a teendő, hogy a szellemi munkát mérjük, tehát szállítsuk le a fizikaihoz\* hanem ellenkezőleg, az utóbbit kellene a szellemi munka nivåjára emelni.

A szellemi munka e szándékos érték-csökkentésének további káros következtetése, hogy egyrészt maguk a szellemi munkások is általában veszítenek társadalmi tekintélyükből, másrészt a hatáskörre és felelősségre épített hivatali tekintély is alább száll a megbecsülés létráján, ami pedig már egyenes út a morális és szociális anarchia felé. Igaz ugyan, hogy a tekintély-rombolás munkája – amint láttuk – már a háború alatt megkezdődik.

de épen ezért utána, amikor a közélet rendjének a normális út felé kellene visszakanyarodnia, minden kormányzati rendszernek első kötelessége volna, hogy a normális államélet előfeltételeit, melyek közé tartozik a tekintély uralmának megszilárdítása is, újra visszaállítsa. E helyett a forradalom minden intézkedése nyilván a demokratikus szellem helytelen értelmezése következtében a tekintély rohamos lesüllyesztését eredményezi.

Mindez természetesen visszahat a nevelés ügyére is, mint amely maga is részben a tekintély elvén épül fel. Az alárendeltségi viszony elismerése, az engedelmesség époly nélkülözhetlen pillérei a nevelés és oktatás szervezetének, mint a szeretet és bizalom, mert a tanítóság hiába állítja szeretetét és bizalmát nevelő tevékenysége szolgálatába, ha ugyanakkor a növendékek engedelmességében és tekintély-tiszteletében nem talál szövetséges társra. E mellett, mivel a szellemi munkára képesítő fegyverekkel az iskola szerel fel bennünket, magától értetődik, hogy a szellemi munka értékzuhanásának sodra magával rántja a nevelői munkásság eddigi szellemi megbecsülését is. Ha akár valamely személy, akár valamely intézmény munkájának eredménye nem képes kivívni a kellő tiszteletet, akkor az illető személy vagy intézmény is előbb-utóbb morális vereséget szenved, így kerül a tanítóság minden külső, anyagi favorizálása mellett is a nevelés ügyével együtt abba a megalázott helyzetbe, amely mindkettőnek csak a kultúrérzék hiányában szenvedő nemzeteknél szokott osztályrésze lenni.

Az állami élet rendjén keresztül is fojtogatja a forradalom a nevelés eddigi szervezetét. Az iskolát úgy kezeli, mint politikai intézményt s ezzel hatalmi törekvésének martalékává teszi. Ez az a hely szerinte, ahol legeredményesebben lehet politikája és világnézete számára párthíveket nevelni, s nem veszi figyelembe, hogy a politikai szempont irányzatossága a pedagógiával nein fér össze. Az óvodák államosítása voltaképpen ép olyan politikai lépés, mint egyes iskolák felekezeti jellegének eltörlése. Tudja, hogy így könnyebben hozzájuk férközhet s hatalmi szóval könnyebben felhasználhatja őket pártpolitikai céljaira. De tovább is megy. A középfokú iskolákat belekényszeríti a szakszervezetbe s az egyes osztályok tanulói közt behozza a bizalmi rendszert. Eddig a szocializmus volt a legnagyobb ellensége az osztályuralomnak s most ő maga süllyeszti ennek színhelyévé

az iskolát is. Maga Kunfi úgy nyilatkozik, hogy az iskola az osztályharcnak egyik szerve, mely a nagy tömegeket lelkileg előkészíti.<sup>15</sup> E célból megteremti a tanács-kormány az iskola autonómiáját, amelynek kifejező szerve a tanítókból és diákokból álló kettős bizottság. Ennek hatáskörébe tartozik a felső osztályok tanuló ifjúságának szocialista szellemben való továbbképzése, valamint a fegyelmi ügyek gyakorlása. A büntetési fokozatokat „óvó intézkedéseknek” nevezik s ezek közül leg súlyosabb a kettős bizottság olyan értelmű határozata, hogy a bűnös diák a rendes iskolai környezetbe egyáltalán nem való. Van eset, hogy a növendékek felelősségre vonják a tanárokat. Ennek a bizalmi rendszernek a tarthatatlansága annyira szembe-tűnő, hogy két és fél hónap múlva maga a népbiztosság kénytelen megszüntetni, beismerve ezzel intézkedéseiben az előre-látás hiányát és a tervszerűtlenséget.

Még olyan intézkedéséről is, amelyet elvileg csak helye-selni lehet, kiderül később, hogy alattomos politikai eszköz. Ilyen a szülők és a közönség bevonása a népiskolai ügyek inté-zésébe. A rendelet kétszínűen hol a pedagógiai elvek egységes, keresztülvitelének, hol pedig az iskola szellemének ellenőrzésé-oi beszél, mint a szülők és a közönség feladatáról.<sup>16</sup> A rendel-kezésnek csakhamar az lesz az eredménye, hogy a munkás-tanács is beleavatkozik mindenféle nevelési és tanulmányi kér-désbe, főleg a tanítók személyi ügyeibe s a szakszervezetek nem egyszer döntő hatalmat kívánnak gyakorolni minden téren, amit végül a népbiztosság is megszokall. Mindez élénken rávilágít a tanács-kormány felületességére és tájékozatlanságára a nevelés-ügy szervezésében.

Legkirívóbb azonban a politikai célzat a hangoztatott reform-javaslatok szellemében tervezett s részben el is készített nép-iskolai tankönyvekben. Új ábécét s a II. osztály számára új olvasókönyvet szerkesztenek, de ezek kiadására már nincs ide-jük. Ezek célja, amint a népbiztosi jelentés immár leleplezet-lenül bevallja, „szocialista szellemű, tüzes propaganda a kapi-talista társadalmi rend ellen”. S ezt a célkitűzést igazolja nem-csak a szöveg, de a képek is, amelyek kövér és dolyfős urakat sovány, meggörnyedt munkásokat, elhízott papokat, pénzes, zsákokat stb. ábrázolnak. Olyan fokú eltávolodás ez a peda-

<sup>16</sup> Riedl Fr.: id. m. 660.

<sup>18</sup> Imre S.: id. m. 653-55.

gógiai szellemtől, amelynek megbélyegzésére nem találunk kellő szót.

Ilyen körülmények közt természetes, hogy a társadalmi élet rendje is szomorú képet mutat és semmiképen sem alkalmas arra, hogy az iskola igazi eszményeinek kultuszát ápolja. A kommunista kormány gyűlöletszító politikája egy-kettőre megtermi gyümölcsét. Az ellentétek legszélsőségesebb kiélezésével az egyes társadalmi osztályokat valóságos támadó és védelmi harcba kergeti egymás ellen. A proletárság részéről a polgári osztályok ellen intézett szóbeli és tetteleges inzultusok, rablások és fosztogatások, erőszak és kapzsiság napirenden vannak. A törvénytisztelet hiánya úton-útfélen megcsúfolja a társadalmi rendet. A hivatalok, közigazgatási és igazságügyi intézmények élére, sőt ahol lehet, a kevésbé jelentős állásokba is a szocialista és kommunista párt emberei kerülnek csakúgy, mint a különféle tanintézetek és tanügyi szervezetek fontosabb pozícióiba. Nem a tudás, a képzettség és hozzáértés kvalifikál, hanem a tényleges vagy vélt politikai megbízhatóság. Igaz, hogy vannak, akik meggyőződéses hívei a tanács-kormány politikájának, de sokkal nagyobb azoknak a száma, akik szellemi és erkölcsi arravalóságuk hiányában eddig nem boldogulhattak s most elérkezettnek látják az időt arra, hogy a kommunista elvek színelőleges helyeslésével utat törjenek maguknak felfelé. Mindenütt úrrá lesz a hazugság és törtetés. Ennek viszont további következménye, hogy a bürokratikus élet mezejét teljesen elárasztja a tehetségtelenség és immoralitás, ami maga után vonja az egyes intézmények szellemi és erkölcsi nivójának súlyedését. A protekció és érdekhajhászat, állítólagos politikai érdek jutalmazása címén sohasem dühöngött nálunk annyira, mint a magát tisztán demokratikusnak nevező kommunizmus idejében. A nepotizmusnak és visszaélésnek olyan gazdag teret nyit a kommunista uralom zavaros, tervtelen és lelkiismeretlen politikája, hogy a társadalmi életnek s a nevelés ügyének évek múltán is gondot ad az erkölcsi romok eltakarítása.

A társadalmi felfordulást még teljesebbé teszi az a körülmény, hogy a kommunizmus szelleme belenyúl a családi élet szentélyébe is. Egyelőre nem törvényekkel, nem is rendeleti úton teszi ezt, de a vallással szemben követett ellenséges magatartásával szentesíti azt a felfogást, mely szerint a házasság megkötésénél nemcsak felesleges az egyházi aktus, de mint

reakciós cselekedet egyenesen kihívása az új szellemnek- így a családi élet tisztaságában és bensőségében már a háború ideje óta tapasztalható lazulás még nagyobb méreteket ölt. Sokan nemcsak a papot, de az anyakönyvvezetőt is mellőzhetőnek vélik s a materialista felfogással járó szabadabb szellem a vadházasságok és elválások egyre fokozódó számát termeli ki.

Voltaképpen a csecsemő- és napközi otthonok tervezésével is a családi kötelékek lazítására gondolt a tanács-kormány. A hangoztatott cél mögött, hogy a családot a gyermekekkel való vesződés gondjaitól mentesítse, a maga sajátos közösségi politikájának ama hátsó gondolata rejtőzött, hogy a gyermeknek a családi környezetből való kiragadása természetes következményként maga után fogja vonni a családi élet érzelmi közösségének lassú felbomlását, mint amely közösség az ész- és célszerűségi produktumnak tekintett kommunista közösség kereteibe sehogysem lett volna beilleszthető.

De talán egyik életrend jelenségein keresztül sem ártott a kommunizmus szelleme a nevelés eszményi célkitűzéseinek anynyit, mint a gazdasági életrend álarcában. El lehet mondani, hogy itt feltűnés és ellenőrzés nélkül cselekedhetett, mert minden ténykedése azt a látszatot keltette, hogy az általa eddig csak elméleti úton hirdetett és beígért közös jólét gyakorlati megvalósításán fáradozik. E látszat, mint biztos fedezék mögül a rendszeres alkotások formájában intézhette jól irányzott támadásait a polgári erkölcs még megmaradt sáncai ellen a nélkül, hogy ezek miatt is az eddig uralkodott világnézet üldözésének gyanújától kellett volna tartania. Nem is kellett agresszív módon fellépnie a burzsoázia felfogásával szemben, minden egyes jogosnak látszó törekvése, mellyel a kommunista társadalmi rend létalapjait le akarta rakni s amellyel a saját életét biztosítani igyekezett, egyértelmű volt olyan alattomos tördőfések sorozatával, melyek mindegyike a polgári ideológia s vele együtt a nemzeti szellem életét volt hivatva megrövidíteni.

Ilyen törekvések középpontjában állt az az elv, mely hol a „magántulajdon megszüntetése”, hol a „birtokok szocializálása” szólamaiba öltözve kerül elénk. Ezek a szegénység és nyomor szemében tetszetős jelszavak valóban a kommunista elmélet programjából nőttek ki s a sok szenvedést és nélkülözést látott társadalmi osztályoknak a gondtalanabb anyagi helyzet után való vágyakozása igazoltnak és időszerűnek tüntette fel megvaló-

sításuk szükséges voltát, noha ez csak látszat volt, mert a materiális hajlandóság csak ideig-óráig tudta elnyomni ama helyes erkölcsi érzéket, mely a jogos tulajdon elidegenítését az igazság, eszményével nem tartotta összeegyeztethetőnek. Bizonyos büszkeséggel állapíthatjuk meg, hogy a nemzet többsége, így a műveit középosztály – bár anyagi helyzetét tekintve aránylag legtöbbször szenvedett – továbbá a kisbirtokos földműves osztály csakúgy, mint a legjobban érdekelt nagybirtokosság, megvetéssel fordult el ettől a gondolattól, amely lényegében s mint a következők mutatták, eredményeiben is egyértelmű volt a rablás- és fosztogatás törvényesítésével. Maga a mérsékelt szocialista munkásság sem rokonszenvezett vele, vagy legalább is nem így képzelte a szocializálás végrehajtását, ahogyan ez megindult. Csupán a munkanélküliek vagy dolgozni nem akarók egy – sajnos – jelentékenyen megnövekedett csoportja üdvözölte benne a megváltó új eszmét, amely – legalább úgy hitte – minden proletárt egyszerre anyagi jóléthez juttat. Hogy azonban ezek is mennyire csalódtak, rövidesen kitudt. A kommunizmusnak ez az elve is, mint a legtöbb, a legönzőbb egyéni érdekek "takarójává" lett, mihelyt előtte állt a megvalósulás lehetősége. Ez a körülmény természetesen eddigi hívei közül is sokakat elidegenített tőle. De bármiként legyen is, annyi bizonyos, hogy egy időre csakugyan sikerült a társadalmi osztályok közé éket verni, a polgárság iránt eddig mesterségesen szított gyűlöletet most természetes módon is fokozni s ezzel a nemzeti szellemhez kötött eszmények hitelét is rontani.

Ez utóbbi célt szolgálta a szellemi és fizikai munka egyenrangúsítása is, amelyről fentebb szoltunk s amely, miként kimutattuk, nem a gazdasági élet morális érték-emelkedését, hanem inkább a szellemi életrend lesüllyedését eredményezte. De ugyanezt szolgálták a tanács-kormányoknak már említett iskola-reformjai is, amelyek szintén alkalmasnak mutatkoztak arra» hogy a báránybőrbe bujt farkas szerepét játsszák. Mindenki előtt úgy tűnt fel, hogy a kommunizmus csak következetesen jár el eddig hirdetett elveihez, mikor a gazdasági szempont favorizálásának ürügye alatt az anyagi szellemet az iskolák egyes tárgyaiba s a materialista szellemet a történelem tanításába bevezette. A gazdasági és társadalmi ismeretek tanítása a középiskolában olyan régóta érzett hiányt elégített volna ki, amelynek súlyát a háborús élet következményei még nyomasztóbbá tették.



E hiányérzet nyújtotta pszichológiai mozzanatba kapaszkodott a tanács-kormány, mikor szociális tanügyi reformjaival előhozakodott s különösen, mikor a szakoktatás területére eddig ismeretlen új tárgyakat vitt be, megtöltve azokat a saját világnézetét propagáló tartalommal. Így végeredményében a kereskedelmi iskolák reformja is az egyoldalúan beállított szociológia kedvéért történt, politikai indítékokból fakadt s politikai célok eszköze volt.

Az a bőkezűség is, mely a nevelés ügyének anyagi felkarolásában jutott kifejezésre, tulajdonkép a gazdasági helyzetről alkotott józan vélemények megtévesztésén alapult. Mindenki tisztában volt vele, hogy az ország anyagi helyzete nem hogy új reformok óriási pénzáldozattal járó keresztülvitelét, de még az elkerülhetetlen részleges restauráció költségeit sem bírja el s mégis azt látták, hogy az oktatásügyi népbiztosság olyan kiadásokba bocsátkozik, aminőket csak a legrendezettebb viszonyok közt élő ország engedhet meg magának. Közelfekvő volt a feltevés, hogy ez a gavalléros költekezés egyéb kormányzati ágak érdekeinek sérelme nélkül nem történhetik. Így a minden áldozatra érdemes lelki gondozás eszméje, mihelyt a gyakorlati megvalósulás stádiumába jutott, csak arra volt jó, hogy a társáéi dalmi osztályok műveltebb rétegeiben is visszavonást és irigységet támasszon. Az egymással szemben álló proletárság és burzsoázia ellentéte mellé kerül a jobban és kevésbé jól dotált szellemi munkásoknak a polgárságot megosztó ellentéte. Mindenik osztály megbotránkozással veszi tudomásul azt a körülményt, hogy a nevelés ügye most nagyobb figyelemben részesül, mint az ő – előzetesen talán kivételes bánásmódhoz szoktatott – foglalkozási ága s hogy a nála esetleg kisebb képzettségű, de nagyobb idegmunkát végző tanítóság most a ranglétra legfelsőbb fokára szökik fel. De ugyanezt méltánytalanul tekinti a magasabb és legmagasabb képzettségű tanárság is. Így a tanács-kormány bőkezűsége a nevelésügy vezérei és munkásai közt is ellentétek forrásává lesz.<sup>17</sup>

<sup>17</sup> A forradalom gazdálkodásáról azóta elkészített számvévszékéi jelentés, mely 1924. dec. 16-án került a nemzetgyűlés elé, kimutatja hogy a kultuszminisztérium jó koronákban 152 milliót költött el. A kiadások közt a következő érdekes tételek érdemelnek említést: kommunista propaganda 32 millió, proletár gyermek-szanatórium részére 144 millió, május 1-i ünnepegekre 5.500.000.-, tanárok szociális továbbképzésére és tanítók átképzésére 800.000.-, proletár képzőművészeti műhelyre 250.000.-, gyermek-

E mellett az egész nevelésügy a tanács-kormány túlzott gondoskodása miatt, önhibáján kívül abba a gyanúba kerül, hogy hűséges szolgája a forradalmi eszméknek, amit megerősíteni látszik az a tény, hogy a mozgalom vezetőinek tekintélyes részét tanügyi férfiak adják. Pedig kézenfekvő a magyarázata, ha meggondoljuk, hogy a forradalmi kormányok életösztönük sugallatára első sorban azokat igyekeznek ígéretekkel, hivatalokkal s részben anyagi javakkal a maguk részére megnyerni, akiknek kezében a szellemi vezetést tudják, akikről tehát felteszik, hogy megvan a kellő hozzáértésük a lelkek átformálásához. Hogy azután ezek közt megfelelő számban akadnak gyenge jelleműek, csekély ellenállóképességgel és hiányos akaraterevel rendelkezők, annak megint megvannak a maga érthető okai. Először is régi igazság, hogy annak, aki állandó csábításoknak van kitéve, nehezebb megmaradni az erény útján, mint annak, akitől távol áll a kísértés. Másodsor tagadhatatlan, hogy az előző kormányok részéről az összes tisztviselő osztályok közül a tanítóóság részesült a legmostohább anyagi elbánásban, ezért pszichológiailag is érthető, hogy most ő kap legmohóbban az alkalom után, amely – úgy tetszik – meghozza jogos igényei kielégítését. Végül pedig az a szellemi lecsúszás, amely a háború megindulása óta szakadatlanul tartott, egyik tisztviselő osztályt sem ragadta úgy magával, mint épen azt, amelyet foglalkozása természeténél fogva a lecsúszással járó erkölcsi és anyagi hátrányok legközelebről érdekeltek. Valamely ínséges gazdasági év, bár hatását mindenki megérzi, senkit sem érint annyira, mint a gazda-embert. Épen így a szellemi élet rendjének bomlása, noha kihatással van az egész nemzet állapotára, senkinek a lelkében nem idéz elő olyan válságot, mint azokéban, akik érzelmileg is legközelebb állottak hozzá. Az előbbi okok mellett főképp ez a lelki válság magyarázza meg a tanítóóság kevesebb lelki erővel rendelkező egy kis töredékének szolgálatkész magatartását a kommunista eszmékkel szemben. Mindebből azonban nagy tévedés volna hátrányos következtetéseket vonni magára a

szórákoztatásra 500.000.-, a szellemi termékek országos tanácsa részére 10 millió, a művészi direktórium vásárlásaira 250.000.-, a szobrászoknak és zenészeknek 2 millió, a természettudományi múzeumok és társulatok direktóriumai céljaira 1,500.000.- kor. (L. a Magyarország s a többi napilap egykorú közléseit!)

nevelésügyre. Sőt a tanítósnak is legnagyobb része dicséretre méltó ellenállást tanúsított a forradalmi eszméssel szemben s nagyrészt nekik köszönhető, hogy ez eszmék túlkapásai nem árasztották el a szellemi élet egész területét.

Annyi mégis bizonyos, hogy a tanács-kormányzat a gazdasági életrenden keresztül a társadalmi osztályok egyes nagyobb rétegei s ezzel a nemzeti szervezet kisebb-nagyobb egységei ellen intézett merénylete egyelőre a maga szempontjából némi sikerrel járt, amennyiben a zavart növelte s a lelki és erkölcsi diszharmónia növelésével sietette magának a nevelésügy szervezetének bomlási folyamatát.

Nagyban hozzájárult e romboló munka betetőzéséhez, hogy egyrészt a kommunizmus lényege és karaktere, másrészt azok a közvetlen támadások, melyeket a forradalmi kormányzat a fennálló és régi hagyományokban gyökerező erkölcsi felfogás ellen intézett, már eleve útját állták annak a lehetőségnek, hogy a nevelés szervezetében az eszményiség a korszerűségnek esetleg alkalmas tényezőit magához emelhesse s így legalább a régebbi harmonikus kapcsolatokat megújíthassa. Részint az új rend materialista világnézetére, részint pedig ama ténykedéseire gondolunk, melyek az iskolákban a nemi felvilágosítás propagálását s a koedukáció behozatalát célozták.

Kétségtelen, hogy a materializmussal az önzetlen munka nem fér össze. A materialista világnézet szerint aki ad, annak kapnia is kell, mert nincs érték ellenérték és szolgáltatás ellenszolgáltatás nélkül. Ezzel szemben az abszolút eszményiség, valamint a keresztény vallás szelleme is csak a tiszta önzetlenséget ismeri, amelyet a nevelés szervezetén belül a korszerűség tényeiben is diadalra akar juttatni. Ennélfogva elképzelhetetlen olyan pedagógiai szervezet, amelyen belül az abszolút eszményiség és a kommunista világnézet felvett ad hoc korszerűségi tényezők harmonikus egységbe olvadhatnának.

A koedukáció behozatala viszont azért tekinthető oktalan cselekménynek, mert a fiúk és leányok együttnevelését bizonyos korhatárok között nemcsak fiziológiai ellentétek tiltják, de ezzel egyidejűleg a nemi érettség kezdő évei olyan lelki és erkölcsi zavarokat idézhetnek elő mindkét nemben ifjúságnál, amelyeknek megelőzése mind az egyéni, mind a társadalmi lét nyugalma

és egészséges fejlődése érdekében feltétlenül kívánatos. Végül a nemi felvilágosításnak az az izléstelen útszéli módja, amellyel a kommunizmus ezt a kérdést propagálta, nyilvános meggyalázása volt minden fiatalos szeméremérzetnek s az iskolában rejlő haszon távolról sem ért fel azzal a durva erkölcsi megbotránkoztatással, amelyet ez a lépés a tiszta és ártatlan lelkekből kiváltott. Bizonyos, hogy ma, amikor a szexuális élet beteges tünetei a fejlődésben lévő fiatalság egészségét ezer veszéllyel környezik, a kérdés megoldása sürgetőbb, mint bármikor, de tagadhatatlan az is, hogy ez a megoldás csakis a nevelés meghatározott szervei, a család és az iskola útján, s kizárólag a bizalomra épített\* valamint a növendék egyéniségéhez igazodó módszerrel történhetik.

Ha az elmondottak alapján még egyszer átgondoljuk a forradalmak ténykedéseit, az itt-ott mutatkozó helyes elvek helytelen alkalmazását, a materialista világnézet eszményromboló munkáját, a nemzeti eszme tagadását és üldözését, a mohó kapkodást új gondolatok után, az eljárásukban rejlő ötletszerűséget, következetlenséget és személyes indítékokat, az ország szükségleteinek és nézeteinek tudatlanságból eredő, vagy rosszindulatú félreismerését, a látszatra dolgozást és hangulatkeltést, a lényeg feláldozását a külsőségnek, az elnevezéseknek: be kell látnunk, hogy az általuk nagy hangon hirdett építő munka csak ígéret maradt. E helyett alaposan elvégezték az új szellem felépítésének feltételül szükségesnek mondott rombolást lelkiekben és anyagiakban. Az októberi forradalom népköztársasága átveszi e téren a háború örökségét. Nem a reorganizáció munkása, hanem tovább szántogatja a talajt a kommunista forradalom pusztításai számára, amely azután az életrendeken keresztül közvetve, vagy politikai hatalma révén közvetlenül a nevelés szervezetében is alattomos megkerüléssel, vagy nyílt erőszak útján még távolabb veti egymástól az eszményiséget és az igazi korszerűség nyújtotta tényeket, mint a háború.

Igaz, hogy az utóbbi nélkül a forradalmak sem következtek volna be, mégis a mérleg összeállításánál azt kell mondanunk, hogy a felelősség azért az erkölcsi súlyedésért, amelyből máig sem tudtunk kiemelkedni, *nagyobb arányban terheli a kommunista, mint a háborús Magyarországot.* A világháborút rajtunk

kívül és felettünk álló külpolitikai és gazdasági erők idézték fel, s mi csak vak eszközeivé váltunk, mielőtt sajnálatos szerepünknek tudatára ébredtünk volna. Ennek a nevelést befolyásoló tényei a kényszerű és elháríthatatlan korszerűség bélyegét viselik magukon, amit ön lelkiismeretünknek is enyhítő körülményül kell betudnia, mikor erkölcsi hanyatlásunk miatt felettünk ítéletet mond. A magyar kommunizmus bekövetkezésének azonban elejét lehetett volna venni, ha néhány ember még az októberi forradalom kitörése előtt képes hatalmi vágyát mérsékelni. Itt a felelősség nyomasztó súlyával szemben nincs mentő körülmény. A háború kórokozó bacillusai egész Európa gazdasági gyökereiből rajzottak elő, s nem volt ellenük védekezés, a kommunizmust ellenben a legnagyobb fokú egyéni önzés szülte, amelyet a politikai belátással párosult önzetlen szociális érzék könnyen legyűrhetett volna, hiszen agrár-állam vagyunk, ahol a – legalább névleg – hatalomba ültetett ipari munkásságnak csekély arányszámánál fogva jogcíme sem lehetett az uralomra. Hogyan képzelhető józan ésszel, hogy nálunk a többség felfogásának és, érdekeinek ellenére új társadalmi rend honosítható meg, mikor az efféle kísérletek olyan művelt nyugati államokban is, ahol az ipari munkásság jóval nagyobb arányszáma a kérdést szinte a közérdek szférájába helyezi, mindjárt a kezdő lépésnél meghiúsultak.

A háború – azt mondhatjuk – akaratfeletti erők kirobanása volt, míg a kommunizmus mesterségesen felidézett alkalom a felfogatásra. Ami az előbbinek okozati, de mégis idegenszerűnek tartott velejárója volt, annak az utóbbi úgyszólván intézményes formát adott, s ezzel az egyénnek és társadalomnak az erkölcsről alkotott tiszta fogalmait összezavarta, helyes ítélőképességét megrontotta. A régi ideálok programszerű üldözésével megfosztotta az értelmet a szív és érzelm támaszától, úgyhogy a magára hagyott értelem gyengének bizonyult a bűnökkel szemben tanúsítandó ellenállásra. Az anyagi leromlás mellett itt van a magyarázata annak a megdöbbentő jelenségnek, hogy az értelmes, intelligens, osztályokból kikerülő bűnözők száma egyre növekvő arányt mutat.

Ha a háború négy esztendejét az eszményiség szempontjából a magyar nevelés-történet legszomorúbb korszakának neveztük, viszont a tanács-kormány uralmának négy hónapját joggal megilleti a legszégyenletesebb jelző. De még így is el kell ismer-

nünk, hogy a kommunista uralom – akárcsak a világháború – pozitív és negatív, közvetett és közvetlen, parancsoló és tiltó, eszméltető és visszatartó tanulságaiban olyan értékeket bírunk, amelyekhez egyébként talán csak évtizedek juttattak volna el bennünket, s amelyek, ha nem is expiaiják a forradalmak múltját, de legalább reménnyel töltenek el, hogy a magyar erkölcsi életnek általuk felbillentett egyensúlyát e tanulságok segítségével a jövő ismét helyreállíthatja.

**A világháború és a forradalmak legfőbb tanulsága:  
a nemzeti közszellem pedagógiája.**

Tárgyalásunk folyamán eljutottunk arra a pontra, ahol szemben találjuk magunkat a felvetett kérdések megoldást követelő erejével. Mi a teendők, hogy egyrészt nevelésünk szervezetének a múltban elért részleges harmóniáját ismét helyreállítsuk, másrészt e harmóniát a fentebb kifejtett elvek értelmében, szellemi és anyagi teljesítő-képességünknek minél gazdagabb és eredményesebb kibontakoztatása arányában tovább építsük? Teljesen új szervezésre van-e szükség, vagy a történeti folytonosság valamely adott pontjába fogódzunk-e bele? Mi legyen az első lépés? S a jelen viszonyok tekintetbe vételével hol van az a határ, ameddig munkánknak terjednie kell?

Annyi bizonyos, hogy e téren a múltban sem szellemi, sem anyagi erőfeszítésünket nem fokoztuk fel teljesítő-képességünk határáig s így nevelésünk csak félig volt nemzeti, félig eszményi, félig vallásos, valamint a korszerűség tényezőit is csak rendszertelenül és kevés tudatossággal használta fel. Mindamellett, amint említettük, némi jóakarató törekvést régi kormányainktól nem lehet elvitatni. Annak, hogy nevelésünk szervezetében az eszményi feladatokra képes nemzeti szellem nem szilárdulhatott minden irányba fényt sugárzó középponttá, mindennekelőtt az volt az oka, hogy még a legutóbbi évtizedek alatt sem folytathattunk nyílt és őszinte nemzeti politikát. Mert amennyire elítélendő a pártpolitika szempontjainak becsempészése a nevelés szervezetébe, viszont époiy mértékben nélkülözhetetlen támasza a következetes és Öntudatos nemzeti politika. Ennélfogva az első lépés, amelyet tennünk kell, nem lehet más, mint hogy ott vegyük fel a szervezés fonalát, ahol nemzeti kormányaink elhagyták s úgy folytassuk a továbbépítés munkáját, hogy abban a nemzeti szellem teljes kiépítésének semmi sem állja többé útját. Ezzel egyszersmind megjelöltük azt a határt is, ameddig mennünk lehet és kell. Annál inkább tehetjük ezt,

mert a háború és forradalmak tanulságaiban nemcsak támaszra, de olyan hatalmas lendítő erőkre találunk, amelyek a nemzeti szellem uralmának szükségét parancsoló eréllyel írják elő számunkra. Sőt tovább megyünk. *E tanulságokból s a háború és forradalmak tűzpróbáját kiállóit hagyományainkból kell össze-tevődnie megújuló köznevelésünk szervezetének.*

Legértékesebb hagyományunk *a történetileg kialakult nemzeti eszme* s a legáltalánosabb tanulság, melyet a háborútól s a forradalmaktól örököltünk, *a teljes társadalmi összhang ethikailag megalapozott keresztülvitele.* A kettő együtt lesz a gerince annak a *nemzet-ethikai nevelés-szervezetnek,* amelyet mi a nemzeti közszellem pedagógiájának nevezünk, s amely mint gondolat, mint óhaj, mint követelmény elszórtan, ötletszerűen felmerül a múltban is. Az ilyen értelemben felfogott pedagógiai szervezetet nem fogja terhelni a konzervativizmusra szórható bűnös mulasztás vádja, mert amikor a nemzet minden tagját egyetlen nagy ethikai közösséggé akarja egyesíteni, egyszerűs mind az idők figyelmeztetését megértő demokratizmusáról tesz tanulságot, de viszont azzal a szemrehányással sem illethető, hogy könnyelműen szakít legbecesebb hagyományainkkal, mert a történelmileg felfogott nemzeti eszme kiterjedése és átfogó képessége nem lehet sem kisebb, sem nagyobb, mint aminő a régi határokkal övezett Magyarországnak, mint történelmi és földrajzi egységnek megfelel.

Nem mondhatjuk, hogy ezt a két követelményt nevelés-szervezetünk a múltban respektálta volna. Hogy a nemzeti eszmét teljes hatásának kifejtésében külpolitikai megkötöttségünk nem engedte szóhoz jutni, arról már ismételt megemlékeztünk. Viszont belső politikánk elsőkélyesedése tagadhatalanul olyan osztályuralomnak nyitott teret évszázadokon keresztül, amely a nevelés szervezetét is úgyszólván teljesen lefoglalta a maga részére. Igaz, hogy a múlt század közepe óta megindult demokratikus eszmeáramlat szellemi téren is bizonyos engedményeket csikart ki az ország zömét alkotó nép számára, alapjában véve azonban a finomabb ízlés és magasabb képzettség elsajátításának joga mindvégig az úri osztály privilégiumaként szerepelt s az alsóbb néposztályokból csak az részesülhetett a magasabb kultúra áldásaiban, aki szellemi képességével már kiskorában kimagaslott társai közül.

Sokszor a véletlen pattantotta ki a kivételes tehetséget s



épített utat szellemi emelkedésének, nem is említve, hogy legtöbbször a külső lehetőségek sem kedveztek annak a beszívási folyamatnak, amelynek útján a nép friss szellemi értékei társulhattak volna a történelmi osztályok egyre jobban megfogyatkozó szellemi értékeivel. A városi középiskoláktól messze eső falusi gyermeknek hiába volt tehetsége és kedve a továbbtanulásra, egyszerű földműves szülei nem voltak abban az anyagi helyzetben, hogy iskoláztatása érdekében a szükséges áldozatot meghozzák. De ha anyagi helyzetük ilyesmit meg is engedett volna, nem tudták belátni ennek szükségét, mert nem volt meg bennük a magasabb művelődés hiányának eleven érzése, olyan rendelkezések és intézmények pedig, amelyek ezt az érzést ébresztgették volna, ugyancsak hiányoztak nálunk. Ez viszont két irányban is sajnálatos következményekkel járt. Egyrészt a magyarságnak sok szellemi kincse kallódott el a kultúrátlanság sivatagjában, másrészt a nép előtt a magasabb művelődés intézményei máig idegenek maradtak. Ennek tudható be, hogy a falusi nép, valamint a városi szegény munkásság is – nem lelki szükségét lát a nevelés tényében, hanem olyan nyűgöt és szükséges rosszat, amelyen az iskola-kötelest évek kénytelen-kelletlen lemorzsolásával mielőbb igyekszik túlesni. A szülők tudtával, sőt akaratával történő mulasztások, iskola-kerülések, azok a mentések, melyeket sokan az iskola-látogatás alól kibújó gyermekeik védelmére felhoznak, nyilvánvalóvá teszik, hogy a nép ma is inkább ellenségének, mint barátjának tekinti a nevelés eszközeit és intézményeit.

Ennek a felfogásnak gyökeresen meg kell változnia, mert a magyarság létérdeke függ a változástól. Ha a háború előtt egyszerűen csak hátrányos volt a magyar kultúra fejlődésére nézve az ország nagy tömegének távolmaradása a művelődés munkálásától, mai viszonyaink mellett már egyenesen önmagunk ellen elkövetett bűn volna, ha nem tennénk meg mindent, hogy a kívülálló milliók a kultúra sáncain belülkerüljenek. A háború és a forradalmak immár időszerűvé érlelték ezt a kérdést. Mindenkinék látnia kell, hogy az a történelmi osztály, amelynek vállain eddig a magyar művelődés épülete nyugodott, régi egységét teljesen feladta. Az úgynevezett „úri osztály” tagjait, ahová a nagy- és középbirtokost s a lateinert számították, a háború olyan messze vetette egymástól, hogy ma pl. a tisztviselő osztály érzésben és gondolkodásban közelebb áll a

birtoktalan kereskedőhöz, iparoshoz és munkáshoz, mint a birtokos osztályok bármelyikéhez, noha értelmi képességét tekintve nem marad ezek mögött. A középosztály anyagi leromlása ellenére ma is kiveszi részét a nemzeti művelődés munkájából, de természetesen nem a régi erkölcsi fölényrel és szellemi rugalmassággal.

Szükséges tehát, hogy az az erőkontingens, melyre kultúránk épületének fenntartása és fejlesztése bízva van s amelynek fő hordozója éppen ez a középosztály volt, megfogyatkozása után újra kiegészítődjék. Ennek az erőpótlásnak pedig csak két módja van, s tekintve a kérdés nemzeti fontosságát, mind a kettőt meg kell ragadnunk. Az egyik mód ama feltételek mielőbbi megteremtése, amelyek mellett a régi középosztály gerince, az értelmiség szellemi és anyagi erejének frissességét újra visszanyerheti. A másik mód, hogy az előbbi folyamattal egyidejűleg a tiszta magyar érzésű és gondolkodású földműves népnek utat nyissunk a középosztály szellemi egységébe való bekapcsolódásra.

Különösen a forradalmak igazolták e lépés szükségességét» Ha annak idején a magyar lelkek milliói nem álltak volna teljesen tájékozatlanul a forradalmaktól felszínre dobott események jelentőségével szemben, hanem csak felényi erkölcsi örökséggel, közgazdasági és társadalmi ismerettel rendelkeztek volna, mint, a középosztály tagjai, akiknek cselekvő képességét az anyagi és lelki demoralizáltság megbénította, a háború befejeződése után bizonyára megtaláltuk volna a gazdasági és morális kibontakozásnak azt a helyes útját, amelyre Ausztria s a Németbirodalom lépett s amely az adott helyzetben a legmegfelelőbb volt. A háború viszont igazolta, hogy a magyar nép zömében nem hiányzik amaz érzelmi hajlíthatóság és értelmi képesség, amely alapja lehet egy magasabb szellemi egységbe való tömörülésnek s kétségtelen, hogy ha ilyen lelki bekapcsolódás már előbb megtörténik, a háborút megelőző és vele párhuzamosan: erősbödő destruktív törekvés is sokat veszít romboló erejéből.

Amikor tehát a legértékesebb nemzeti hagyományaink alapján tovább szervezendő neveléshez új követelményként hozzá kapcsoljuk a társadalmi összhang etnikai megalapozottságának elvét, ez nem jelenthet mást, mint azt, hogy a nemzeti művelődés kicsiny körét a néptömegek bevonásával oly szélessé kell kitágítanunk, aminőre az egész magyarság szellemi, erkölcsi és anyagi

erőfeszítése a lehetőséget megadja. Ez a *szellemi jog-kiterjesztés* fontosabb minden politikai jog-kiterjesztésnél. De nemcsak fontosabb, hanem észszerűbb is mind a nemzet, mind az egyén szempontjából, mert hamarabb elvezet a gazdasági helyzet eltolódásainak ama kiegyenlítődéhez, amely a politikai egyenlőség gondolatának gyakorlati értéket ad s ekkép a társadalmi viszonyok rendezését is jobban elősegíti, mint a különböző jelszavak alatt indított gazdasági és politikai harcok. Annak a nevelésszervezetnek, amely a *nép tömegének ilyen etikai intellektualizálását* képes lesz keresztülvinni, egyszersmind sikerülni fog azt az egységes közszellemet is megteremteni, amelynek legfőbb morális együttartóját Komis nyomán együttes felelősségérzetnek nevezhetjük, s amelyben mi magyar nemzeti létünk egyedüli biztosítékát látjuk.<sup>18</sup> Ezért azt a pedagógiát, amely már szervezetben számol az egységes nemzeti közszellem realizálásának gondolatával, mint vezető eszmével, joggal nevezhetjük a nemzeti közszellem pedagógiájának. Hogy e fogalom körét és kiterjedését közelebbről megvilágítsuk, szükség van némi etimológiai magyarázatra s a közel múlt és jelen pedagógiai törekvéseinek kivizsgálására.

A közszellemben lappangó alapértelem legközelebb áll a szellem olyan értelmezéséhez, aminővel az „egyesület, intézmény, testület, társadalom szelleme”-féle kifejezésekben találkozunk. A társadalmi vagy egyesületi szellemen értjük valamely társadalom, illetve egyesület legbensőbb lényeges sajátosságainak olyan egyöntetűségét, amely irányítólag és szabályozólag hat a társadalom, vagy egyesület minden tevékenységére s amely a társadalmat vagy egyesületet befelé és kifelé egyaránt az egyén lelkeségével azonos egységűnek mutatja. Valójában tehát a szellem a kisebb-nagyobb közösségekre vonatkoztatva ugyanaz, ami az egyénben a jellem a Kerschensteiner-féle fogalmazásban.<sup>19</sup> Valamely intézménynek vagy egyesületnek a vezetők és tagok egyénisége révén épűgy megvan a maga sajátos külön reakciója a rajta kívül álló világra, mint az egyes embernek. Ha ez a reakciós folyamat olyan törvényszerűséget mutat, hogy azonos körülmények mellett a külső vagy belső behatásokra mindig azonos

<sup>18</sup> Komis Gy.: Kultúrpolitikánk irányelvei, Bpest. 1921. (26. és 38-39.)

<sup>19</sup> G. Kerschensteiner: Das Grundaxiom des Bildungsprozesses. (Paedag. Blätter, 46. Jahrg. 298.)

alakban jelentkezik, ilyenkor beszélünk az illető egyesület ilyen vagy olyan szelleméről.

A szellem szó tehát jelző nélkül épügy nem tartalmaz etnikai érték-fogalmat, mint egyes emberről szólva az általánosabb értelemben használt jellem, Épigy hiányzik az etnikai értékelés a közszellemben, amely magában véve nem jelent többet, mint a társadalom szellemét – kiterjesztve valamely országon, mint politikai és kultúr-egységen belül a lakosság többségének érzés-, gondolkodás- és cselekvés-módjára. Ha tehát magyar közszellemről beszélünk, amaz érzés-, gondolkodás^ és cselekvésbeli állandóságot értjük rajta, amely a magyarságnak, mint történetileg kialakult közösségnek a sajátja.

*A közszellemnek ethikai tartalmat csak a legmagasabb erkölcsi értelemben vett „nemzeti” jelző ad,* amely – miközben pontosan körülhatárolja a fogalom körét – egyszersemind azt is kifejezi, hogy a gondolkodás- és cselekvésbeli állandóságot olyan magasztos eszmékhez kötöttnek tételezzük fel, amelyek – míg egyrészt a korszerűség tényeiben gyökereznek, addig másrészt a legnagyobb mértékben alkalmasak az abszolút eszményiséggel való összekötetésre, A „nemzeti” fogalmában rejlő eszméket olyan nevelő erejű gondolatoknak fogjuk fel, amelyekben teljesen megvan mindaz, amit egyik előző fejezetben az eszményképekről mondtunk: alapjuk, az erkölcsi ideál állandó, bár ők maguk korok szerint változhatnak. Olyan egytetemes eszmények, amelyek jellegüknél fogva a nevelés szervezetén belül a korszerűség és eszményiség harmóniájában a legtermészetesebb érintkezési pontokat és terület-közösségeket alkotják, A velük kapcsolatos és megfelelő gonddal kiválogatott tényszerűségekben van meg teljes mértékben az a gyakorlatilag is értékes és megvalósítható aktivitási készség, amely a közeledő képességet az eszményiség irányában fokozza.

A nemzeti szellemről azt mondtuk, hogy ez lesz a nevelés szervezetében az a középpont, amely a korszerűség minden alkalmas megjelenési formáját maga köré gyűjti az abszolút eszményi felé való törekvésben s ennek a harmonikus összetételnek gyakorlati megvalósulási formája az állampolgár eszménye. Most a háború és forradalmak tanulságai azt követelik tőlünk, hogy ne egyszerűen a nemzeti szellemet, hanem kimondottan a nemzeti közszellemet tegyük a jelzett pedagógiai célok szilárd középpontjává. Csak az ilyen értelemben felfogott nemzeti peda-

gógia hordozza magában az általánosságnak ama követelményét, hogy szakítva a nevelés eddigi részleges jellegével, a magyarság egész egyetemességére terjesszük ki a magyar nemzeti kultúra áldásait.

Természetes, hogy ily módon értelmezésünkben a közszellem jóval nagyobb körű és határozottabb jelentést nyer, mint aminőt az általános nyelvhasználat tulajdonít neki. Mindamellett neveléstörténetünkben a közel múlt s a jelen egyformán igazolják, hogy már előzetesen is találkozunk olyan felfogásokkal, amelyek olykor csak a közszellem egy-egy jelentős részlet-jelenségének vagy mozzanatának cél gyanánt való kitűzésén keresztül közeledést mutatnak értelmezésünkhöz s épen ezért mintegy támaszul szolgálnak elméletünk további kiépítéséhez.

Schneller már a múlt század 90-es éveiben kiemeli a közszellem jelentőségét pedagógiai szempontból. Ne feledkezzünk meg sohasem arról – írja – hogy a helyes intézményeknél és a jó törvényeknél is sokkal fontosabb társadalmi és állami életünkre nézve az erkölcsi személyiség s ennek elve szerint meghatározott közszellem.<sup>20</sup> Ezt a közszellemet fogalomkörének elhatárolásával s gyakorlati jelentőségének hangsúlyozásával részletesebben is körülírja. A népiskola földszintjére – mondja másutt – emelet helyezendő, amelyben való időzés az egyszerű embert is a létező viszonyok magasabb helyről való nyugodt megítélésére s jogai önálló és szabad gyakorlására képesíti; úgy-hogy mindenki, a társadalom bármely rétegéhez tartozzék is, a kultúrnemzetek közt kifejlődött verseny megállhatása érdekében is ama tiszta és mégis oly meleg légkörbe emelkedhessek, amelyből kikí egy szerves egészen belül: a család, a nemzetiség, a nemzet, az állam körén belül lássa azt a sajátos helyet és feladatot, amelyet neki és másnak is sajátosan tűz ki a közszellemet az egyéniség elve alapján érvényesítő szerves egész.<sup>21</sup>

Schneller mint individualista pedagógus a személyiség fogalmán keresztül jut el a közszellem pedagógiai jelentőségének felismeréséig. Nála mindig a személyiség a centrum, a közszellem ennek csak függvénye, míg mi – egyebekben a személyiség erkölcsi magyarázatának teljes elfogadásával – a közszellemet kívánjuk a pedagógiai célok középpontjába állítani. De más különbség is következik ebből. A közszellem Schnellernél,

<sup>20</sup> Schneller J.: Paedagógiai Dolgozatok I. Bpest. 1900. (92.)

<sup>21</sup> U. a. 175.

mint a személyiség elvének függvénye, eo ipso érték-fogalmat hord magában, a nemzeti eszme csak összetartó keret, ép olyan, aminők a család, a nemzetiség vagy az állam eszméi. Nálunk ellenben épen *a nemzeti eszme, mint minden más egység felett álló gondolat, adja meg a közszellemnek a legmagasabb érték-tartalmat.* Nélküle a közszellem nem etikai és így nem is pedagógiai fogalom, mert épúgy beszélhetünk valamely társadalom egészséges, mint korrupt közszelleméről, a nemzeti közszellemen azonban nemcsak általában egységet, de egyszersmind etikai és így pedagógiailag értékes egységet is értünk. E tekintetben Imre Sándorral tartunk, aki szerint a pedagógiai eszmekör középpontjában a nemzetnevelés eszméjének kell állnia, mert a nemzeti egységet csak a köznevelés egysége alapozhatja meg. A nemzetnevelés fogalmából pedig két fontos követelmény származik szerinte, az egyik az, hogy a nevelésnek a nemzet helyzetéhez kell alkalmazkodnia, a másik pedig az, hogy a nép jellemét kell szem előtt tartania.<sup>22</sup>

Mivel a nemzetnevelés gondolatának centrikus jellegét a pedagógiában csak a háború és a forradalmak tanulságai emelték ki, természetesen, hogy a 90-es évek személyiség-pedagógiájának a közszellemről alkotott felfogása még nem láthatta tisztán azt az összefüggést, amely a nemzeti eszmével pedagógiai egységbe fűzi. Egyébként mindazt, amit Schneller a közszellem fontosságáról, fogalmi kiterjedéséről és gyakorlati értékéről mond, mi is teljes egészében valljuk.

A nemzeti közszellemnek ilyen egyetemes értelmezéséből következő egység hangoztatását a német pedagógusoknál már a háború derekán megtaláljuk. Egyesek már 1916-ban felvetik a kérdést: hogyan kell megszervezni a jövő iskoláját?<sup>23</sup> Bár a megoldás módjában, a változtatás mértékében kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak, abban egyöntetű a véleményük, hogy mindnyájan nemzeti, hazafias nevelést és iskolát sürgetnek. Német embereket akarnak nevelni s nem hajszoják az általános emberképzés ábrándját, mert azt tartják, hogy általános ember sohasem volt és nem is lehet. Legfőbb követelmény szerintük, hogy nemzeti egység legyen az oktatásban. A nemzeti egységet

<sup>22</sup> Imre S. A magyar nevelés körvonalai, Bpest. 1920. (37., 46., 122-123.)

<sup>23</sup> Jy Schremmer: Die deutsche Schule auf deutscher Grundlage, Leipzig 1916. és J. Norrenberg: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege, Leipzig und Berlin 1916.

pedig nemcsak tárgyi, de személyi alapon is keresztül akarják vinni olyanformán, hogy egyrészt a nevelés és tanítás eszközeiben és anyagában legyen uralkodó a nemzeti eszme, másrészt az ilyen nemzeti eszmétől átítatott nevelés és tanítás kiterjedjen minden német emberre.

Nálunk a múltban talán Eötvös kora volt az egyetlen, amikor a kiegyezés után mintegy az átszenvedett elnyomatás eszméltető tanulságainak hatása alatt mindenki érezte, hogy továbbfejlődésünknek mellőzhetetlen feltétele a nemzet minden fiára kiható alapos műveltség. Igaz, hogy ez az érzés akkor is csak részben teljesedett cselekedetekké, ami azonban – tudjuk – nem Eötvösön s nem kizárólag a magyarságon múlt. Közvetlenül a háború kitörése előtt Miklóssy hirdeti az egységes nemzeti közszellem kialakításának pedagógiai szükségességét. Azt a reményét fejezi ki, hogy szigorúan egységes és a kor követelményeinek megfelelő nemzeti irányú iskolázottság mellett egy évtized is megváltoztathatja a nemzet közszellemét és a további néhány évtized megteremtheti a széthúzás helyett az érzés- és eszmebeli közszellemet, amely nélkül – amint mondja – szét hull, szertefoszlik még a nyelvben és egyéb külső viszonyokban egységes nemzeti társadalom is,<sup>24</sup> Ennek a gondolatnak lelkes híve volt a háború alatt Imre Sándor, Azt hirdeti, hogy a nemzeti egység tartalmát az egyének lelke adja meg, ezért minden egyes ember fontos, mert az egység az egyének lelkében szövődik s egyénről-egyénre hat,<sup>25</sup>

Mindamellettt csak a háború utolsó éveiben észlelhetjük az Eötvös korához hasonló érzésbeli összehangolódást. Többen vallják, hogy állami életünk felvirágzásának legbőségebb forrása a tervszerű nemzetnevelés s hogy a nevelés feladata a nemzeti összetartozás érzésének biztosítása,<sup>26</sup> Megállapítják, hogy népünknek nincs akkora hatása nemzeti életünkben, mint amekkorára a benne meglevő arravalóságnak kifejtése esetén elérhető volna s hogy nemzeti szempontból az teszi a kérdést fontossá, hogy az ország népességének ez a rétege a lakosságnak igen

<sup>24</sup> Miklóssy L.: Az állampolgári nevelés szükségessége hazánkban. Nemzetnevelés, Bpest!, 1919, (13-14.)

<sup>25</sup> Imre S.: Köznevelésünk belső egysége és a nemzeti egység, 1915, A magyar nevelés körvonalai, Bpest, 1920. (94-113.)

<sup>26</sup> Lechnitzky Gy.: Művelődési politika a háború után, Magy. Paedag. 1917. (37, és 39.)

jelentékeny százaléka.<sup>27</sup> A nemzeti közszellem gondolata kísért, mikor hirdetik, hogy a nemzetiségi, felekezeti, osztály- és párt-ellentétek eloszlására kell törekedni s hogy a társadalomban történt változások változtatásokat kívánnak a nevelés terén is, s hogy végül a köznevelés ügyét nem részletekben kell tekinteni, hanem a maga egészében s ezért nem egyes iskolafajok reformjára, hanem az egyöntetűség megteremtésére van szükség legelső sorban.<sup>28</sup>

Mindez a nemzeti közszellem hiányának egyre élénkülő érzését tükrözi vissza olyan időben, amikor a nemzeti egység megbontására az ellenséges irányok egyre tömörebb sorokban vonulnak fel. Mikor aztán a forradalmakban az iternaecionalista eszmék döntő harcukat vívják a nemzeti gondolattal s végül is inkább saját hibáik, mint nemzeti nevelésünk ereje által lesújtva alulmaradnak, a magyar nevelésügyi politika is feleszmél. Belátja eddigi mulasztásait s a bajok okait felismerve keresi a remédiúmot.

Azok a kérdő pontok, melyeket a kommunista uralom örökébe lépő első nemzeti kormány közoktatásügyi minisztere a középiskolai reform főkérdései címén nevelésügyünk tudományos és gyakorlati testületei elé bocsát megvitatás végett, nemcsak azt bizonyítják, hogy a kormány legnagyobb hiányát épen az egységes nemzeti közszellemnek érzi, hanem azt is, hogy épen ezen a hiányon óhajtana valamiképp segíteni.<sup>29</sup> E tekintetben a 8 főkérdés közül különösen tanulságos az 1., 6. és 7. Ezek a következők: 1. Lehetséges-e, hogy a tudományos tanulmányokra való előkészítést s az egyéni és nemzeti élet gyakorlati szükségleteinek kielégítését, ezt a két nem azonos feladatot, egy és ugyanazon iskola teljesítse? 3. Van-e érezhető különbség a gimnáziumi és reáliskolai tanfolyamot végzettek közt értelmiség, jellem, hagyományainkhoz való ragaszkodás és haladásunk tudatos akarása tekintetében? 6. Helyes-e és szükséges-e, hogy a nemzet serdülő tagjai annyiféle iskolában tanuljanak nem egyféleképpen oly ismereteket, amelyekre minden polgárnak egyaránt szüksége van? 7. Tanulmányi okokból indokolt-e, a nevelés szempontjából célszerű-e ilyen, különböző fejlettségű tanulók együtt tartása?

<sup>27</sup> Lados J.: A falusi magyar nép művelése, Magy. Paedag. 1917. (29. és 33.)

<sup>28</sup> Imre S.: A békére való átmenet nevelésügyi kérdései, Magy. Paedag. 1918, 185-198. (197.)

<sup>29</sup> Hivatalos Közlöny, 1919. (388-89.)



Amint a Magyar Pedagógiai Társaság keretében 1920. május és június havában tartott vitaülések egyik felszólalója helyesen olvassa ki a sorok közül, a kérdések magva ez: vájjon a nemzet ifjúságának minden rétegét, egyfelől az egyszerű mezsei munkást, másfelől a klasszikus nyelveket tanulmányozó, tudományos pályára készülő gimnáziumi tanulót miféle nevelői eljárással lehetne érzésben, gondolkodásban és jellemben egybeforrasztani.<sup>30</sup> Amint mondja, világosan kell látnunk azokat a közös értékeket, amelyekre a nemzet egész ifjúságának szüksége van s amelyeket a nevelés újjászervezésekor első sorban figyelembe kell vennünk. Fő követelménynek tekinti, hogy az iskolák szervezete, művelődési anyaga és tanítási módszere ne akarja elválasztani az ifjúságot, hanem akarjon lelki egységet teremteni a nemzetnek minden tagja közt. Íme ez az érzésben, gondolkodásban és jellemben való egybeforrás és a nemzet minden rendű és rangú ifja közt létesítendő lelki egység nem egyéb, mint egyik legjelentősebb megnyilvánulása a nevelés útján kialakítandó nemzeti közszellemnek.

De a közszellemmel kapcsolatos feltételeknek és jelenségeknek felismerése körül forog a többi felszólalás is. Úgy látják, hogy a népiskolát kell első sorban emelni, javítani s ezzel egyidejűleg egységes szervezetet sürgetnek valamennyi iskola számára.<sup>31</sup> Mások a szabadoktatás hivatásának tartják, hogy felkeltse, felrázza a népben a szellemi kultúra iránti érdeklődést.<sup>32</sup> Ismét mások azt vallják, hogy iskola-reformról szólva egész közoktatásunkra ki kell terjeszteni figyelmünket, hogy úgy ne járjunk, mint Oroszország, hol a felsőbb tízezer csupa nagyműveltségű emberből áll, a többi pedig a vak tudatlanság sötéttségében agitátorok, demagógok eszközévé válik.<sup>33</sup> Ezek a felszólalások világosan mutatják, hogy a hiányzó nemzeti közszellem szükségességének megérzése mellett az irányító gondolat mindenütt *ama módok keresése, melyek segítségével a közszellem egysége megalapozható volna.*

Eme hiányérzés és a pótlásra való igyekezet ettől kezdve egyre általánosabb lesz. Megnyilatkozik olyan jelenségekben is, amelyek első pillanatra egészen más célok szolgálatában látsza-

<sup>30</sup> Quint J.: Magy. Paedag. 1920. (144-45.)

<sup>31</sup> Waldapfel J. és Somogyi G.: Magy. Paedag. 1920. (133-34.)

<sup>32</sup> Hegedűs J.: u. a. 146.

<sup>33</sup> Körösi H., u. a. 148.

nak állani. Tudjuk, hogy a szociológia és a közgazdaságtani ismeretek tanítását a kommunizmus vitte be az iskolák tantervébe. Ezeket a tárgyakat a nemzeti kormányokkal folytatódó nevelésügyi politika is felveszi a nevelés eszközei sorába. Akár a kormány spontán belátásából, akár a már előzetesen megnyilatkozott közhangulat nyomása alatt történik ez, bajos volna feltételeznünk, hogy csupán új ismeretek közlése a vezető cél. Azt sem tartjuk elegendő magyarázatnak, hogy a nemzet tagjainak a háború s főleg a forradalmak idején tanúsított járatlansága a közgazdasági és társadalmi kérdésekben – lett volna fő rugója ez intézkedésnek. Sokkal valószínűbb, hogy amint a kommunizmus e két tudományágban találja meg a maga világnézetének, az internacionalista közszellemnek legalkalmasabb közvetítőit és terjesztőit, épen úgy a nemzeti politika nevelésügye is, mikor a saját világnézetének megfelelő közszellem kiépítésére az eszközöket és módokat intuitív úton keresi, ezekhez folyamodik, mint nívumokhoz annál is inkább, mert tudja, hogy így legnagyobb ellenségének kezéből veszi ki a fegyvert.

A régi eszközök a meglepetés, ijedtség és kiábrándulás hatása alatt egy pillanatra hitelüket veszítik, Új eszközökre van szükség, olyanokra, amelyekkel elérhető volna, hogy a nemzetet alkotó különböző társadalmi osztályokból minél nagyobb tömegeket vonjunk egy szellemi és lelki táborba s minél több egyénnek legyen passzív és aktív része ebben a munkafolyamatban. Világosan kitűnik ez abból a megbeszélésből, amelyet e tárgyak tanításáról a Magyar Közgazdasági Társaság 1920. ápr. 13.-án a kultuszminisztérium képviselőjének jelenlétében tart. Általános a vélemény, hogy ne szerepeljenek ezek külön tárgyként, hanem hassák át az egész tanítást. Azt tartják, hogy a szociológia szelleme beviendő az egész tanításba s a pedagógusokon kívül a gyakorlat embereit is be kell vonni az iskolaügy intézésébe.<sup>34</sup> Sőt egyesek azt kívánják, hogy a munkába vonják be a szaksajtót s annak kiváló munkatársaira bízzák a tanítást.<sup>35</sup> Ezek kétségkívül pedagógia-ellenes túlzások, de élénken dokumentálják azt a nyugtalan lelki állapotot, amelyben a nemzet minden alkalmasnak látszó eszközt megragad, hogy most, amikor lelki ziláltságában az egységes közszellem hiányát százszerosan érzi, azt valamiképen megteremtse, írók, államférfiak s a sajtó egy-

<sup>34</sup> Méhely K. és Kovács Gy. felszólalásai, Magy. Paedag. 1921. 70-73.

<sup>35</sup> Radványi L. felszólalása, u. o.

aránt hirdetik egy tisztultabb közszellem kialakításának szükségét. Bethlen miniszterelnök 1924. dec. 5.-én tartott házszabály-revizíós beszédében amaz ellenvetésre, hogy a nemzeti eszmének nincsenek biztosítékai a tervezetben, kijelenti, hogy nemzeti garanciát csak egyet ismer, a becsületes közszellemet.<sup>36</sup>

Minden megfelelőnek ítélt személy, dolog és eszköz bevonásának a szüksége a nagy cél keresztül-vitele érdekében szinte pedagógiai köztudattá válik. Egyik neveléstani munkánk Széchenyire és a német Fichte-re hivatkozva nyíltan hirdeti, hogy az igazi államnak nevelő államnak kell lennie, vagyis minden intézménynek, minden szervnek azt a célt kell szem előtt tartania, hogy a nemzet minél magasabbra jusson a művelődés eszménye felé, s amint mondja – ebben a munkában mindenkinek részt kell vennie, mert a nemzeti eszmény közös eszmény, ezért számot kell vetni azzal a gondolattal, hogy az eszmény eléréseért mindenki felelős.<sup>37</sup> A nemzeti közszellemnek ilyen etnikai értékelése később is kicsendül a munkából, amennyiben hangsúlyozza, hogy az egyéni haszonnak, egészségnek, életnek háttérbe kell vonulnia a közösség érdekei előtt.

Ugyancsak ez időszerű gondolkör ellenállhatlan sodrába kerül egy másik pedagógiai írónk is, mikor a nevelés fogalmának elemzése közben arra az eredményre jut, hogy mindenkiben annyi érték van, amilyen mértékben szolgálja a közösséget és különösen a közösségnek azt az alakulását, amellyel közös küzdelmek folytán összefortunk: a nemzetet. Ilyen szempontból egész életünk a nemzetnek teendő szolgálatok sorozatából alakul.<sup>38</sup> S végül a nevelés lényegének meghatározásában a cél gyanánt beállított egyéni megújulásról azt mondja, hogy az ahhoz vezető egyedüli út a közösségnek egész lélekkel való szolgálása.<sup>39</sup>

Mindezekben azonban a fő dolog mégis csak az egyén centrikus helyzete, bármennyire is hangsúlyozzák, hogy elméletükben az individualizmus és a szociális érdek a legszorosabban egybefonódik s hogy a család, a társadalom, a nemzet érdekében kifejtett maximális erő a megújulás *conditio sine qua non*-ja. Kifogás alá eshet az is, hogy amíg egy helyen a nemzeti közös-

<sup>36</sup> L. a napi sajtó egykorú közléseit!

<sup>37</sup> Imre L.: A falu művelődése, Bpest. 1922. (45.)

<sup>38</sup> Frank A.: Lelki megújulás, Bpest. 1924. (69.)

<sup>39</sup> U, a. 70.

séget minden más fölé helyezik, addig másutt többször is egy sorban említik vele a családot és társadalmat. Egy szóval jelentőségében többé-kevésbé kiemelve megtaláljuk a nemzeti eszmét épúgy, mint a közszellemnek egy-egy ismertető jegyét vagy uralkodó vonását, de csak külön-külön, nem teljességükben és nem szoros egységbe forrva. Épen ezen a ponton van szükség bizonyos rendszerezésre.

Szerintünk az új magyar pedagógia szervezetében egyrészt kizárólag a nemzeti eszmének kell dominálnia, másrészt a nemzetet alkotó közösségben a családi és társadalmi közösség érdekeinek épúgy fel kell olvadniuk, mint az egyéni érdekeknek. Azt tartjuk, hogy *amikor nevelünk, voltaképpen nem teszünk mást, mint az ethikai értékekkel telítettnek felfogott nemzet-test egy vagy több új tagját alkalmassá igyekszünk tenni arra, hogy a folyton tökéletesedni akaró nemzeti közösség kultúrmunkájából a reá eső részt a siker reményében vállalhassa.* Mivel pedig az egyén erre a szerepére úgy lesz leginkább alkalmas, ha személyiséggé ethizáljuk, mivel továbbá a kifejtendő ethikai értékekkel telített nemzeti közösség nem más, mint az államnak magasabbrendű formája, ezért a nemzeti közszellem pedagógiáját az egyén szempontjából úgy kell felfogni, hogy benne, mint kizárólag személyiségben válik az tudatossá, a nemzeti közösség szempontjából pedig úgy kell értelmezni, hogy az állampolgári nevelés elmélyítését és egyetemessé tételét jelenti. Így kapcsolódik egybe a nemzeti közszellem pedagógiájában az individualista irányok egyikének legértékesebb vívmánya, a személyiség a szociális nevelésirányok legnemesebbjének, az állampolgári nevelésnek fogalmával, természetesen úgy, hogy a nemzeti közösség az egyénnel szemben mindig megőrzi centrikus jellegét. Ez az utóbbi körülmény a nemzeti közszellem pedagógiájának ethikai fölényt is biztosít az állampolgári nevelés felett, mert *a nemzeti közösség tisztán erkölcsi közösséget jelent,* míg az állam első sorban politikai és hatalmi szervezet, amely mögött mindig ott kísért az uralkodás, kényszer, erőszak stb. ethikailag értéktelen vagy közömbös gondolata.

A nemzeti közszellem pedagógiája nem fog a hatalom gondolatának leplezett felidezésére támaszkodni, hogy uralmát biztosítsa, hanem természetes úton éri ezt el azzal, hogy *az elválaszthatatlan összetartozandóság érzetét mindenkiben tudatossá teszi.* Ezt könnyen is teheti, mert nevelő munkájában a nemzeti

eszme olyan eszközöket bocsát rendelkezésére, amelyek mint az abszolút eszményiség és a relatív korszerűség egymásba hajló terület-közösségei már többszörösen beváltak, míg az állam első sorban mindig tekintélyen alapuló intézmény volt, amely minden mást megelőzve involválta az államfő személyének kiemelkedő szerepét, az alattvalói hűséget és engedelmességet s ezért bensőbb kapcsolatok, spontán együttérzések ébresztésére kevésbé vált alkalmassá, A közszellem pedagógiája mindenek felett a nemzet iránt való hűséget és engedelmességet hirdeti, amelyben már benne van mindenkinek mint egyénnek, mind a nemzetet reprezentáló államfő, mind pedig a saját személye iránt való hűsége és engedelmsége is etnikailag értékesített formában. Igaz, hogy a külső keret ezután is az állam, s a nevelendők ezután is az állampolgárok lesznek, mindamelllett ha meggondoljuk, hogy e kifejezések: állam, állampolgár milyen ridegen hangznak, mennyire nélkülözik azt a bizalmas melegséget, amely a közösségbe való beolvadás leghatalmasabb hajtó ereje, s mennyire előtérbe tolják a különböző politikai pártok hatalomért folytatott versengésének képét, be kell látnunk, hogy leghelyesebb az állam és állampolgár szavakat visszautalni a politikai és jogtudományi kifejezések területére, A politika, mint az uralomra jutott párthatalom levezetője, a forradalmak idején annyi kesetűséget okozott a magyar léleknek, hogy érthető az ellenzenv, amellyel a lelki élet kiművelésének terve vele szemben viseltetik. Még a látszatát is kerülni óhajtjuk olyan intézményes rendnek, amelyben az erőszak uralma dominálhat. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a szervező politika nemzet-fenntartó intézményeinek a korszerűség útján ható befolyása elé akadályokat gördítenénk, hanem csupán a közösség érdekeivel esetleg ellentétbe állítható, akár felülről, akár alulról jövő agjtatórius pártpolitika ellen tiltakozunk, amit nálunk hatalmasabb nemzetek, így a németek is megtesznek. Már magának Kerschensteinernek, aki ez irány elméleti megalapítója,<sup>40</sup> nagy gondot okozott az állampolgári nevelés fogalmának meghatározása a lappangó politikai színezet miatt.<sup>41</sup> Rein pedig a német pedagógusok nevé-

<sup>40</sup> Staatsbürgerliche Erziehung, Erfurt 1901,

<sup>41</sup> Amint mondja Der Begriff der staatsbürgerl. Erziehung c. művében: Die Hauptschwierigkeit, die Bürger des modernen Verfassungsstaates zu gemeinsamer Arbeit für staatsbürgerliche Erziehung zu vereinigen, liegt vor allem in der Festlegung des Begriffes, So; wird gerade der Begriff

ben nyíltan kijelenti, hogy jelszavuk a szabad államban a szabad német nevelő iskola. Ez az iskola semmit sem akar tudni a politikáról s visszautasítja a politikai pártok beavatkozását.<sup>42</sup>

Ezért mi minden politikára emlékeztető elnevezés helyébe a nemzetet s a nemzet-testvériséget kívánjuk állítani. Ezt a nemzet-testvériséget akarja a közszellem pedagógiája, mint a háború és forradalmak legfőbb tanulsága gyakorlatilag is életre hívni.

zum Stein des Anstosses. An ihm scheitern vorläufig die Versuche, die Gutgesinnten aller Parteien zu *vereinigen, um das Alternotwendigste in die Hand zu nehmen*, was einem Veriassungsstiaate zukommt, nämlich *seine Bürger für den gemeinsamen Dienst zu erziehen*.

<sup>42</sup> W. Rein: Der Sinn der Schule, 1921. (24.)

#### **4. A háború és forradalmak egyéb tanulságain épül fel a nemzeti közszellem pedagógiája.**

Ha közelebbről szemügyre vesszük azokat a nevelésügyi tanulságokat, melyeket a háború és forradalmak megszívlelés végett örökül hagytak ránk, azt találjuk, hogy mind beilleszthetők a nemzeti közszellem pedagógiájának rendszerébe. De ez természetes is. Minthogy a nemzeti közszellem pedagógiájának felismerése maga a legfőbb tanulság, ebből következik, hogy a többiek, mint a legfőbbel többoldalú logikai összefüggésben állók, külön-külön és együttesen alkotják azokat az elemeket, melyekből pedagógiai rendszerünk felépül. E tanulságokat részint a hagyományos pedagógiának a lelki működés többé-kevésbé elhatárolható területeire alapított beosztása, részint pedig a bennük kifejezésre jutó sajátos vonások többsége és uralkodó jellege szerint a következő főbb csoportokba foglalhatjuk: *a) az értelmi, b) az érzelmi és erkölcsi, c) az akarati és tette nevelésre s d) a célok és módszerek reformjára vonatkozó csoportjába.* Külön fogunk majd szólni tanulmányunk végén az intézményes formába öntést, vagyis a gyakorlati megszervezést illető tanulságokról.

##### *A) Az értelmi nevelés tanulságai.*

A sorrendet tekintve szerzett jogainál fogva az értelmi nevelést illeti az elsőség, noha tanulságaink idevonatkozó csoportja legnagyobbbrészt negatív jellegű, vagyis az eddigi nevelés olyan hibáira utal, amelyek az új szervezetből feltétlenül kiküszöbölendők. E mellett azonban néhány értékes pozitív tanulság is tartozik ide, amelyek hivatva vannak arra, hogy az intellektuális nevelésnek az eddiginél jóval határozottabb, bár kisebb területet szegélyező irányt adjanak. Ez az irány hadat üzen az értelmi nevelés túltengésének és egyeduralmának, de nem az értelmi nevelés igazi jelentőségének. Azt valljuk, hogy a nevelést nem detronizálni, hanem hatásaiban ethizálni kell.

Nem szabad egyik végletből a másikba esnünk. Csak azért, mert eddig nevelésünkben az értelemnek túlzott fontosságot tulajdonítottunk, olyat, amelynek az nem volt képes megfelelni s a tudást elméletileg az erények szülőjének deklaráltuk, most, amikor részint látszólag, részint valósággal hozzá, fűzött reményeinkben csalódtunk, nem elfordulni kell tőle, hanem ellenkezőleg, fokozott figyelmünkre méltatva azt kell vizsgálni: vájjon a benne rejlő igazi értékeket hogyan sokszorosíthatjuk a nevelés érdekében?

Gondoljuk meg, hogy itt voltaképen az emberi szellemnek olyan értékes vívmányairól van szó, amelyeket impresszióknak, hangulatoknak és jelszavaknak áldozatul dobni sokkal nagyobb hiba volna, mint amilyen volt az irántuk táplált feltétlen bizalom. Ez a kritikátlan bizalom már a múlté, s amikor megállapítjuk, hogy sok mindenből kiábrándultunk, ezzel a múlt könyvét kötelességszerűen lezártuk, az előbbi végletes állásfoglalás azonban olyan előítéleteket involválna, amelyek a jövő fejlődés eredményeit veszélyeztethetik. De igaztalan is volna az ilyen állásfoglalás, mert hangulatok alapján nem lehet és nem szabad ítélni.

Mindaddig, amíg elfogulatlan vizsgálódás útján meg nem győződünk róla, hogy mennyi az, amit az utolsó évtizedek rohamos erkölcsi leromlásából az intellektualizmus rovására írhatunk, nem törhetünk pálcát az értelmi nevelés felett. Ennélfogva nem fogadhatjuk el azt az újabban sűrűn hangoztatott nézetet, mely célzatos egyoldalúsággal az értelmi nevelés csődjét hirdeti. Nem azonosíthatjuk magunkat azzal a felfogással sem, amely az intellektualizmus háttérbe szorításával a vezetés szerepét a nevelés terén a lelki tevékenység részben ellentétes, részben ilyennek feltüntetett területeire, pl. az érzelmekre vagy akaratra óhajtáná bízni, ahogyan ezt a voluntarisztikus idealizmust hirdető pedagógia teszi, csak azért, mert ezeket eddig elhanyagoltuk.<sup>43</sup> Ez a voluntarisztikus irány nagyon is kedvez a pragmatizmusnak, amely pedig a cselekvő ösztön foglalkoztatását öncélnak tekinti s a szerint értékeli, hogy az az élet mennyiben teszi kényelmessé. A pragmatizmuson keresztül tehát a voluntarista felfogás könnyen ellentétbe kerülhet az abszolút eszményiséggel.

<sup>43</sup> Frank A.: id. m, 5-15.



Az elhanyagolás tényéből különben sem az következik, hogy ezentúl azt tegyük a nevelő tevékenység reprezentatív tényezőjévé, amit eddig mellőztünk, hanem igenis következik az, hogy 1. az értelmi nevelés szerepét kellő határok között tartva tisztázzuk; 2. az értelmi nevelés olyan eszközeinek engedjük át a döntő szót, amelyek az érzelmek és akarat nevelése útján erkölcsi értékeink gyarapítására is alkalmasaknak bizonyultak s 3. az érzelem és akarat önálló nevelésének is az eddiginél mindegyesetre nagyobb teret juttassunk. Ha ezeket szem előtt tartjuk, akkor elérjük azt, hogy az értelmi nevelés kipróbált értékeinek megbecsülésével és fokozott kihasználásával egyidejűleg az érzelmi és erkölcsi nevelésnek is tágabb teret nyitunk s *a lelki tevékenység különböző területeinek munkáját a nevelésben olyan egységbe fogjuk*, amely mellett nem merül fel az a kérdés, hogy melyiké legyen a vezető szerep, mert mindegyik egyformán fontos és becses munka-résszel fog hozzájárulni annak az ember-ideálnak a kialakításához, amelynek realizált személyiségei együttvéve gondolkodásban, érzésben és cselekvésben a nemzeti közszellem méltó kifejezői lesznek.

Tagadhatatlan, hogy a háborús és forradalmi jelenségek legtöbbje nem volt alkalmas arra, hogy az értelmet és tudást kedvező színben tüntesse fel. A szellemi és anyagi értékek pusztulása, valahányszor a jelenségek és okok felett szemlét tartva a bűnöst kerestük, mindig az emberi tudást állította a vádlottak padjára. A technika különféle vívmányai, melyek a rombolást végezték, az értelem vádlóiként léptek fel. Amaz ismeretek sokasága, melyeknek teljes hatását a háború eseményei az emberiség kárára bontakoztatták ki, ugyancsak az intellektualizmus ellen vallott. A hadi fondorlatok, a diplomáciai cselfogások, a gazdasági szeparálás és kiéheztetés politikája egyaránt terhelő tanuként sorakoztak fel az emberi ész ellen. Viszont ahol sebeket kellett begyógyítani, özvegyeket és árvákat vigasztalni, ott a különböző jótékony intézmények révén az érzelmi és erkölcsi erő kifejtéseknek kellett sorompóba lépniök. Így került szembe az érzelem az értelemmel, a moralitás a legalitással, az ethikum a logikummal. Az értelem, legalitás és logikum úgy léptek elénk, mint minden rossznak a kútfeje, míg az érzelem, moralitás és ethikum segítő kezüket nyújtották, hogy – amennyire a viszonyok megengedik – kiemeljenek bennünket a romlásból. Ennek az lett a következménye, hogy sokan meggyűlöl-

ték az értelmet s amint láttuk, a jövőt illetőleg minden reményüket az akarati nevelésbe helyezték. De nagyobb bajok is származtak ebből. Az értelem morális érték-csökkenése maga után vonta az értelmi vagy szellemi munkások erkölcsi tekintélyének hanyatlását s támogatva amaz okok hasonló hatásától, amelyekről egyik előző fejezetben részletesen szóltunk, az egész középosztály rohamos destruálása útján előidézte a nemzeti műveltség összeroppanását, ami a korszerűség befolyása révén megint ártalmasán hatott vissza nevelésügyünk állapotára.

Még súlyosabb következmény volt, hogy az intellektualizmus többoldalú megbecsülésének hiánya az értelmi munkát nemcsak szubjektív emberi megítélésben, de önértékében is lejebb szállította. Divatossá lett a felületesség, az elhamarkodott általánosítás olyan helyekről, amelyek azelőtt úgy szerepeltek előttünk, mint az alaposág és elmélyedés példaadó fórumai. Új emberek, akik a régiek pozícióit elfoglalták, beleélték magukat ebbe az ideológiába s érett és hosszas megfontolást kívánó kérdésekben immár nem értelmük, de az állásukkal járó tekintély vagy hatalom súlyával minden előkészítés nélkül egy-két nap alatt döntöttek. Ez a rendszer tombolta ki magát a kommunizmus uralmában s csak természetes, hogy főként a tudományok művelésében és tanításában garázdálkodott. Amint Fináczy mondja, divattá lett a kényelmes szimplifikálás, mely sarkalatos ellentétben áll a kételyeit és nehézségeit őszintén feltáró szigorú és becsületos tudományos módszerrel.<sup>44</sup>

A legfontosabb teendő tehát a közfelfogásban épen úgy, mint a nevelés terén az értelem visszahelyezése eredeti jogaiba ama meg gondolás alapján, hogy az értelein becsét nem a rendkívüli viszonyok s a felfordulások eseményeiből kell megítélni, hanem a béke éveinek hosszú sorozatán keresztül megérlelt áldásaiból. Ez a feladat a nevelésben egyrészt kvantitatív korlátozást, másrészt azonban kvalitásbeli gyarapítást jelent. A kvantitatív korlátozás a nemzeti közszellem pedagógiájának megfelelően ismét kettős kötelezettséget ír elő számunkra. Először: *olyan hatásköri területekről, amelyeket eddig megokolatlanul birtokolt, vissza kell vonnunk az értelmet.* Másodszor: *elosztódását a nemzet tagjai közt arányosanunk kell.* Lássuk e kötelezettségeket közelebről.

<sup>44</sup> Fináczy E.: Négy hónap a magyar közoktatás történetéből, Bpest. 1919. Magy. Pacdag. 112.

Bizonyos, hogy az utolsó évtizedek iskolája nemcsak nálunk, de mindenütt, a nevelés legtöbb problémáját az értelem útján akarta megoldani, miközben épen olyan hatásait nem vette figyelembe s nem aknázza ki kellő módszerrel, amelyek sok más kérdésre viszont világosságot derítettek volna. Nem tévedünk, ha azt mondjuk, hogy bizonyos fokú anarchia uralkodott ezen a téren. Az iskola azt a jelentőséget, amely a tanítás által nyújtott formális képzésben az akaratot bizonyos mértékig irányító belátásra vonatkozólag kétségtelenül megvan, igen sok tekintetben félreismerte s úgy járt el, mintha kizárólag erre akarná háritani egész erkölcsi világunk kiformalását. Azt az elvet látszott szankcionálni, hogy a tanult ember egyszersmind erkölcsös is. A háború és a forradalmak legjobban meggyöztek bennünket arról, hogy ez az elv tarthatatlan. Számptalan példáját láttuk annak és látjuk ma is, hogy a magas fokú tanultsággal és képzettséggel nem okvetlenül jár együtt a jellem pallérozottsága.

Ennélfogva alaposan körül kell tekintenünk, vájjon oktatásunk jelenlegi anyagrészei közt melyek azok, 1. amelyek csak az értelmet művelik, 2. amelyek az értelen kívül valóban hatnak az érzelmi élet kiformalására s az akarat indítására is; de 3. ez utóbbi részek között megint rendet kell teremtenünk abból a szempontból, hogy közülök egyik vagy másik az érzelmi, akarat, általában az erkölcsi élet mely területét képes megtermékenyíteni. Ha ezeket a kérdéseket tisztáztuk, úgy kell az anyagrészeket elosztani s az oktatás eszközeiként felhasználni, illetve a tantárgyakat jelentőségükben és terjedelmükben a tantervbe beállítani, hogy a tanítás valóban a nemzeti közszeltemben nevelő oktatás legyen. Azok az anyagrészek, illetve tárgyak, amelyek kizárólag és egyoldalúan az értelmet művelik, amennyiben ismeretközlésen kívül tovább nem terjed a hatásuk, mind jelentőségükben, mind mennyiségileg a minimumra redukálándók, illetve a tantervezetben ellensúlyozandók olyan anyagrészekkel (tárgyakkal), amelyek alkalmasak arra, hogy erkölcsileg nevelő és akaratindító erejükkel az általános nevelés egyensúlyát állandóan fenntartsák.

*Az értelmi nevelésnek e belső arányos elosztódása* azt fogja eredményezni, hogy tanításunk az eddiginél kevesebb ismeretanyagot, de jóval nagyobb alapossággal és többoldalú hatáskifejtéssel fog feldolgozni. Az ismereteknek nem egyszerű közlése lesz a materiális képzés célja, hanem a redukált és

hatásában minden oldalról értékesített ismeret-komplexum tudatossá tétele. Minden ismeretnek nevelő vonatkozásba kell kerülnie a nemzeti érzéssel. Ez a körülmény maga után fogja vonni, hogy amíg egyik oldalon a tantárgyak hagyományos körét jelentékenyen megsűkítjük, addig másrészt olyan új ismeretanyagokat iktatunk be ebbe a körbe, amelyek a hazai földhöz való ragaszkodásnak a leghathatósabb ápolói. Ilyenekül kínálóznak az alkotmányra és közigazgatásra, a közgazdasági és társadalmi életre vonatkozó amaz ismeretek, amelyeket a német iskolák Staatsbürgerkunde néven tanítanak s a célt a Gesinnungs-, Gemeinschafts- und Gegenwartkunde stb. kifejezésekkel szemléltetik.<sup>45</sup> Ezek már is megvannak oktatásunkban, de nemzetnevelő jellegük nem domborodik ki eléggé. A hazai földdel sokszoros összefüggésbe hozott polgári jogok és kötelességek tanítása arra is alkalmas volna, hogy a földet rajongásig szeretető nép nagy tömege előtt az iskolát s ezzel a művelődés gondolatát rokonszenvenné tegye, amire a közszellem pedagógiájának gyakorlati megvalósítása érdekében feltétlenül szükség van. A hazai földnek a nemzeti érzés szolgálatába állított ismeretéhez tartoznék a speciális magyar fauna és flóra, valamint az ásványvilág beható tárgyalása, alsóbb fokon a természetrajz, felsőbb fokon a rendszeres biológia keretében, továbbá a magyar föld geológiai alakulásában rejlő különlegességek kiemelése. A biológiai oktatásnak fel kell ébresztenie a tanulóknak az élő természetben való örömet. „Mikor a biológia megmutatja, hogy a hazai tájak jellegzetes vonásai nem a véletlen művei, hanem az állatvilág, növényzet, talaj és éghajlat törvényszerű, kölcsönös vonatkozásban vannak egymással, akkor a szülőföld szeretetét erősíti.”<sup>46</sup> S a tanítása ma már nem ütközik akadályba, „Óriási anyag áll rendelkezésre részint összegyűjtve, megválogatva, részint elszórva s a kritika által még nem szentesítve. De annyi, amennyire az iskola igényt tarthat, minden esetre készen áll s ezért a logikailag és didaktikailag helyt álló biológiai tanítás már teljesen jogosult.”<sup>47</sup> De a geológia főbb eredményeinek népszerűsítése is kiváló haszon-

<sup>45</sup> Die deutsche Schulreform, Leipzig é. n., kiadta a Berliner Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. (122-130.)

<sup>46</sup> Horváth K.: A biológia tanítása a háború után, Magy. Paedag. 1917. 79-87. (82.)

<sup>47</sup> Seidl S.: Okviszony és célszerűség. (Adatok a modern természetrajz tanításához.) Magy. Paedag. 1925. 21-28. (27.)

nal járna. A németek már a háború első éveiben sürgetik ez eredmények tanítását a népiskolában, A főbb okok, melyeket felemlítenek: a gyermek jobban megismeri lakóhelyét, megérti a föld felszínét, kirándulásai nem lesznek tartalmatlanok, mert geológiai megfigyelése révén a földomlások, útszéli kövek mind beszélnek hozzá; megismeri a szülőföld kialakulását, változásait, s tisztább képet nyer termékenységéről, gazdasági és talajviszonyairól. Ezért kívánatosnak tartanák, ha a képzőkben ezekre az ismeretekre már jól előkészítenék a tanítókat,<sup>48</sup> Ez előnyökön kívül az is bizonyos, hogy a magyar földnek minél mélyebb rétegeit volna képes geológiai tudásunk az ifjú nemzedék érdeklődése számára feltárni, annál mélyebb medret ásnánk a magyar hazaszeretnek és nemzeti érzésnek, A magyar földrajz és történelem-tanítás segítségével így tudatosítanánk és tennénk köztulajdonná azt az ösztönös érzést, amely az egyszerű földműves népben kiformalatlanul ma is él.

Természetesen ehhez a szemponthoz igazodnának a régi tárgyak s köztük elsősorban az anyanyelv, amely a mainál sokkal intenzívebb hatáskört nyerne. Ennek megfelelően az idegen nyelvek tanítása is változásokon menne keresztül, A latin nyelv tanításában a nemzeti eszme szolgálatába hajtott humanisztikus eszmék vinnék a főszerepet. Nem annyira nyelvet, mint műveltséget tanítanánk s az értelem-képző hatás csökkentésével főleg a klasszikus kultúrában rejlő érzelem-nevelő mozzanatokat helyeznők előtérbe, A modern idegen nyelvek oktatása egyszerűbb és gyakorlatibb alapokra fektetve szintén a magyar nemzeti érzés elmélyítésére volna használandó, A vallásoktatás tantárgyi jellege megszűnnék, a hittanórák arra szolgálnának, hogy az igazi vallásos élet gyakorlati ápolói és ellenőrzői legyenek, tehát az erkölcsi nevelés konkrét tényezőiként kezükben tartsák a növendékek lelki életének állandó irányítását,<sup>49</sup> A

<sup>48</sup> P. Mütze: Die Deutsche Schule, 1915. 3.

<sup>49</sup> A német *Niebergall* (Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht, 1914. 10, 11.) már a háború elején helyteleníti, hogy a vallás-oktatás nem vallásos gondolkodást és vallásos érzületet nevel belénk, hanem bizonyos tudnivalókra tanít, amelyek pedig sem az Istenben való bizalomnak, sem a lelkiismeretnek, sem a jövő életben való reménykedésnek nem nevelői. Amint mondja: nem vallástant kell tanítani, hanem vallásos nevelést adni, mert bármily szükséges is gondoskodni ismeretekről, még sem a tanokból szerez a nép benső igazi erőt. – Nálunk *Gockler L.* szerint az egyes órákhoz kötött vallásos oktatás azt az érzést gyökereztetni meg a gyermek lelkében, hogy a vallás olyan, mint egy díszruha, amelyet csak bizonyos ünnepi alkalmakra kell előkeresni. (A jellemnevelés módja és eszközei, Bpest. 1923. (71.)

vázolt elvek alapján megszervezett értelmi nevelést támogatnák a pedagógia követelményeihez alkalmazkodó múzeum, könyvtár, színház és mozi intézményei.<sup>50</sup>

Az új értelmi nevelés domináló tárgyai e szerint az anyanyelv, a hazai történet, a geológiával kibővített földrajz, a biológiával kapcsolatos természetrajz, valamint a jelentőségében erősen kiemelt nemzetgazdaság és társadalmi élet tana, kiegészítve a közigazgatási és államtudományi ismeretekkel. Ez utóbbiak révén az eddig szakszerűnek tartott s ilyenként kezelt közgazdaságtani és jogi ismeretek az általános művelődésnek az anyanyelvvvel és a hazai történettel egyenrangú eszközeivé lépnek elő a közszellem pedagógiájában, amennyiben a nemzetnevelés munkakörébe állítva etnikai értékességet nyernek. A természettudományi tárgyak több ága megtartaná régi pozícióját, mert a természetérzék közvetlen támasza a hazai föld szeretetének. A geometria főleg olyan szempontból kapna helyet: vájjon a benne előforduló esztétikai elemek és formák mennyiben fejlesztik a szép- és műérzékét, míg a matematika, mint tisztán logikai disciplina csak elemeiben szerepelne, tudományosabb és elvontabb részei az általános nevelés köréből átkerülnének a tiszta szakoktatás területére. Az absztrakció nélkülözhetlen észfejlesztő s a szellemi képességeket felülvizsgáló és ellenőrző munkáját ez a tárgy teljesen átadná a középfokú oktatás utolsó éveit berekesztő filozófiának és etikának, amelyek az eddig szerzett ismeretek, illetve erkölcsi elvek lényegét rendszereznék, egységbe foglalnák s tudatossá téve lezárnák.

E belső elosztódás arányosításával egyidejűleg *az értelmi nevelés külső elosztódását is arányba kell hozni a nemzet-testei alkotó társadalmi osztályok nemzetfenntartó jelentőségével*, tehát főként a földművelést űzők zömét kell a magasabb szellemi kiképzés részeseivé tenni. A köztudatban élő ama felfogás helytelenségére, hogy a népnek nem való a tudás, nyomatékosan rámutatott egyrészt pozitív bizonyítékokkal a világháború, másrészt negatív tanulságokkal a kommunizmus. A középosztálynak már többször említett lecsúszása, valamint a háború és forradalmak véráldozatai következtében leginkább a kultúra értelmi zászlóvivői fogyatkoztak meg. Ha komolyan vesszük a körülötünk s nagyrészt belőlünk újonnan alakult államokkal szemben

<sup>50</sup> Czakó Elemér: A tanító múzeum, Magyar. Paedag. 1920. (9-13.)

annyszor hangoztatott kultúr-főlényünket, meg kell gondolnunk, hogy ez elv hirdetése milyen kötelességeket ró ránk« Művelődésbeli főlényünket még a régi Magyarországtól kaptuk örökség gyanánt s fenntartója körülbelül háromszor akkora nemzet-test volt, mint a mai. Ha tehát régi épségében valóban meg akarjuk őrizni, országunk mai megcsonkított helyzetében csak ebből az egyetlen szempontból is mindegyikünknek körülbelül háromszor annyi szellemi, illetve anyagi értéket kell teremnie, mint a békekötés előtt. Így jutunk el a nevelői és gazdasági többtermelés sokszor tárgyalt kérdéseihez.<sup>51</sup>

De vegyük most csak a szellemi javakat! Mivel nem mindeki, akinek értelmi tevékenységét a sors a kérdéses szellemi munka folyamatába állítja, képes ilyen munkatöbblettel megbirkózni, világos, hogy a tehetség kérdése a neveléshez való viszonyát tekintve sokszorosan emelkedik jelentőségében, E tény felismerése két ellenkező irányból jövő, de egymással a közszellem pedagógiájában összetalálkozó elvnek a felvételét teszi szükségessé. Egyik *a tehetségek kiválasztásának elve*, amely mint kötelesség a közösséget reprezentáló államtól indul ki s halad az egyén felé, A másik, talán még fontosabb, *a tehetség kötelezettségének elve*, amely az egyéntől kiindulva a közösség irányát követi. Az első elv értelmében az államnak különféle szervei útján fel kell fedeznie a tehetségeket s megfelelően kiképezve arra a helyre állítani, ahol a bennük rejlő értékeket a közösségre nézve leggyümölcsözőbben fejthetik ki, A másik elv mintegy kiegészítője ennek s azt jelenti, hogy a tehetség bármilyen etnikailag értékes megnyilatkozását az egyén nem használhatja fel saját céljaira úgy, mint anyagi javait, de nem is hevertetheti parlagon, hanem köteles azt az egész nemzet-test rendelkezésére bocsátani s köteles a nemzeti közszellem kultúrájában részére kijelölt munkahelyet elfoglalni- E kettős elv gyakorlati keresztülvitele nagyon is indokoltá teszi *a tehetségek különleges nevelésének problémáját*, amely az utolsó, évek pedagógiáját különösen a németeknél annyira foglalkoztatja,<sup>52</sup>

De ez még mindig nem elég. Számbeli megfoghatóságunk

<sup>51</sup> Dékány J.: Reform-középiskolák, Magy. Paedag. 1921, 49-58, (50.); Imre S.: A többtermelés pedagógiai követelménye és a nemzetnevelés, Bpest. 1920. (A magyar nevelés körvonalai 140-150.); továbbá Lechnitzky Gy.: Művelődési politika a háború után, Magy. Paedag. 1917. 36-40. (38.)

<sup>52</sup> Kállai E.: A tehetséges tanuló kiválasztása, Magy. Paedag. 1916. (270-75.)

azt az észszerű tanulságot is szinte életkérdéssé teszi az államra nézve, hogy minden szellemi munkaerőt, bármilyen csekély értéket rejt is magában, ha még olyan alárendelt szerepben is, be kell illeszteni a nemzeti közszellem kultúr-tevékenységének láncolatába. Ne növekedjék fel senki az értelmi képességéhez mért – ha még olyan minimális – iskolázás nélkül. Így lép előtérbe ugyancsak a közszellem pedagógiájának kapcsán a *fogyatékos érzékű és gyenge tehetségű tanulók különleges kiképzésének kérdése.*

*B) Az érzelmi és erkölcsi nevelés tanulságai.*

Míg az értelmi nevelés terén főleg az ismeretek elosztódásának belső és "külső arányosítása az új pedagógiai rendszer vezető elve a nélkül, hogy az ismeret-komplexumok jelenlegi csoportjait alapjukban megingatná, addig az érzelmi és erkölcsi nevelés körében olyan lényeges reformok bevezetését teszi szükségessé, amelyek a mai iskolának egészen más képet adnak. Már ezelőtt 16 évvel jogos volt a panasz, hogy „a mi iskoláinknak ha nem is bevallott, de a gyakorlatban tényleg kialakult tendenciája, hogy mindent értetni akar, de semmit sem átéreztetni, mintha csak egy falanszter-állam polgárainak szánta volna az ifjúságot.”<sup>54</sup> Ez állapot tarthatatlanságát a háború és forradalmak lefolyása és következményei még inkább igazolták. Az iskola csak az ész kiművelésével törődött és törődik nagyrészt ma is. Nemcsak hogy önállóan nem gondoskodott az érzelmi és erkölcsi nevelésről, de még azokat a lehetőségeket sem aknáztta ki, amelyek az értelmi nevelésből és az értelmi neveléssel egyidejűleg az érzelmek és erkölcsi élet fejlesztésére önként kínálkoztak»

Ez a rendszer nyilvánvalóan részben félreértette, részben elhanyagolta Herbart pedagógiai elveit, aki szerint a tanítás a gondolatkört s ennek útján a nevelést és a jellemet akarja fejleszteni. Ebből az iskola azt következtette, hogy minden tanításnak egyszeresmind ab ovo nevelő ereje is van, S épen itt a tévedés! Herbart világosan megmondja, hogy korántsem minden tanítás pedagógiai, csak az, amelynél a fő kérdés: vajjon az em-

<sup>63</sup> Szobolovszky J.: A fogyatékos érzékű gyermekek oktatása a háború után, Magy. Paedag. 1915. (615.)

<sup>54</sup> Kornis Gy.: Esztétikai nevelés a középiskolában, Magyar Középkiskola 1909. (227.)



ber jobb lesz-e általa? Csak az ilyen tanítást nevezi nevelő oktatásnak. Ebből természetszerűleg következik, hogy nem elég tanítani olyan célzattal, hogy csak az értelmet műveljük, hanem úgy kell a tanítást intézni, hogy az értelem művelése útján az érzelmeket is nemesítsük, mint amelyek az erkölcsös jellem kialakulásának feltételei. Mivel pedig a tanítás maga közvetlenül csak ismeret-anyagot nyújt, a nevelőre hárul az a feladat, hogy közvetve, *az ismeret-anyagban rejlő* s az érzelmi és erkölcsi nevelés szempontjából *potenciális energiának nevezhető nevelő erő*t a maga módszerével *aktív energiává* s ily módon pedagógiai értékűvé alakítsa.

Az ismeretközlő tanítás primitívebb tanításforma. Mint ilyen önként adódik, ezért kényelmesebb, S bármennyire vádként hangzik is, itt van a magyarázata annak, hogy az iskola egyeduralmat biztosított neki. A Herbart alapján álló nevelő oktatás kérdései azonban csak a tanítás ama formájával oldhatók meg, amely az értelem-fejlesztő mozzanatok az érzelmeik művelésére s így az erkölcsi élet javára is értékesíti. A tanításnak ez a rejtettebb formája több pedagógiai érzéket és művészetet kíván a nevelőtől, tehát nehezebb is. Ezt a tanítás-formát az iskola következetesen elhanyagolta, s ma akárhányszor halljuk, hogy túlhaladottnak hirdeti Herbart álláspontját, amikor a nagy pedagógusnak e tanítás-formát követelő fő elvét meg sem valósította. Ezzel, mint sok egyébvel is, a modern iskola még adósa Herbartnak.

A tanításnak pusztán ismeretközlő, mondhatni – pedagógiaellenes formája távolította el az iskolát az élettől is. Az élet ugyanis nemcsak olyan jelenségek sub- és koordinált rendszere, amelyek, mint az iskola, csak az értelem területén mozognak. Ebben a komplikált jelenség-rendszerben épűgy képviselve vannak a legkülönbözőbb érzelmekkel, akarat- és cselekvés-impulzusokkal társult jelenségek is. Az iskolának tehát ezekre is tekintettel kell lennie, ha újra közeledni akar az élethez. Ezt pedig csak úgy érheti el, ha a tanításnak a Herbart szellemében fel-fogott formáját teszi uralkodóvá. Bár némileg túlzásnak tűnik fel, de sok igazságot tartalmaz R, Seyfert-nek, a pszichogenetikai irányú pedagógia úttörőjének a tanításról adott meghatározása, mely szerint nem az ismeretek elsajátítása, hanem megismerési aktusok és kifejezés-folyamatok átélése a vele kapcsolatos fára-

dozásokkal és örömeikkel együtt teszi a tanítás ényegét.<sup>55</sup> Ez a meghatározás már nyílt utalást tartalmaz a tanításnál fellépő érzelem- és cselekvés-folyamatoknak a nevelés szerves alkotó elemei közé történendő beiktatására. A közszellem pedagógiája, mint nemzetnevelés a legszorosabb kapcsolatot keresi az élettel, az általa feltételezett tanítási forma ennél fogva nem is lehet más, mint ez a kevésbé kényelmes, de annál nagyobb eredményeket ígérő forma, amelyről részletesebben alább, a methodikai tanulságoknál fogunk szólni.

Mivel a tanításnak az életet a maga teljességében kell közelebb hoznia az iskolához, ezért az új nevelési eszménynek legfőbb teendője az *önismeretmegfigyelés*. A háború és forradalmak idevonatkozó tanulságainak lényege, hogy a műveltség csak addig áldás, míg az egyéniségnek alacsony ösztönei felül nem kerekednek.<sup>56</sup> Ezeket pedig nem elég csak időről-időre elfojtani, hanem arra kell törekedni, hogy teljesen kiirtsuk őket s ez egyik – egyszersmind általános emberi célja is a közszellem pedagógiájának. A helyes önismeret a bűnök és hibák meggyűlöletét s az érények kívánatossá tételét fogja eredményezni.

A nemzeti közszellem pedagógiája szerint a nevelés centruma a nemzeti közösség, ennél fogva a helyes önismeretnek is csak úgy van pedagógiai jogosultsága, ha ennek eredményeit az egyén a nemzet javára fordítja, aminthogy magában véve még senkisémet adja azt az életet, amelyet az iskolával szembe szoktunk állítani. Mint egyén, ennek az életnek mindenki csak elmálló töredékét teszi s csak az egyének összessége alkotja azt a hatalmas perpetuum mobile-t, amelynek a nemzet-test és nemzeti lélek ad életformát. Ha tehát az iskolát a nemzeti közszellem pedagógiája értelmében közelebb akarjuk hozni az élethez, helyesebben a nemzeti élethez, először is azzal kell tisztában lennünk, milyen ez a nemzeti élet, mint nemzet-test és nemzeti lélek, vagyis – amint Imre mondja – ismernünk kell a nemzeti jellem teljes képét.<sup>57</sup> Minthogy nevelésünknek ehhez kell alkalmazkodnia,

<sup>55</sup> „Nicht das Aneignen von Kenntnissen, sondern das Erleben von Erkenntnisakten und Ausdrucksvorgängen mit all den damit verbundenen Mühen und Freuden ist das Wesen des Unterrichts.” (Gesammelte Aufsätze, Aus der Geschichte der Methode, Leipzig, 1912.) (251.)

<sup>56</sup> Agárdi L.: Eszmény és valóság az iskolában, Magy. Paedag. 1920. 65-70. (70.)

<sup>57</sup> Imre S.: A magyar nevelés körvonalai, Bpest. 1920, (71-81.)

találón jelzi elsőrendű pedagógiai érdekek e kép minél tökéle-  
tesebb kialakítását.

Ezt a feladatot kíséri meg *Bibónak* egy nemrég napvilágot látott kis tanulmánya, amely az Imre által említett s a Széchenyi, Hermann O. és Schneller által megállapított magyar vonásokat a társadalmi fejlődés vizsgálata alapján egészíti ki.<sup>58</sup> Noha ez a dolgozat már csak csekély terjedelménél fogva sem tarthat igényt arra, hogy kitűzött célját tekintve teljesnek mondhassuk, mégis nagyjában megfelelő képet rajzol nemzetünk jellemvonásairól. Társadalomtörténeti vizsgálódásai alapján megállapítja, hogy a magyarság jellemének képe a jellemvonások két különböző csoportjára bontható fel. Az egyik csoportba tartoznak amaz ősi eredetű vonások, melyeket a nemzet még keletről hozott magával. Ezek kivétel nélkül arisztokratikus jellegűek s ethikaá értéküket tekintve megint kétfélék lehetnek: olyanok, amelyek feltétlenül értékesek, minők a harciasság, a jogok és függetlenség féltékeny őrzése, a becsület, az adott szó szentsége, az alkotmányhoz, a fennálló intézményekhez s ezeken át a fejedelem személyéhez való hűség, a tekintélyek iránti tisztelet; s olyanok, amelyek könnyen hibákká válhatnak, mint a büszkeség, rátartósság, az elbizakodottságig menő önbizalom, a vitézséggel kapcsolatosan a virtuskodásra való hajlam, a hirtelen fellobbanó lelkesedés, valamint a nyomában járó teljes elernyedés; ugyanígy jellemvonásai hogy az egyéni kítűnés keresésének formai egyenértékeként a ruházatban, címben, rangban való megkülönböztetést keresi s csupán magával törődik, de ez az önzése nem zárja ki a közös nemzeti eszmények iránti önzetlen önfeláldozást.

A másik csoportot olyan szerzett jellemvonások alkotják, melyekhez a magyarság nemzetté alakulása hosszú évszázadai alatt jutott, miközben az egész nemzettestnek az állat-tenyésztő, földműves, iparos és kereskedő osztályokra való tagolódása végbe ment. Míg az ősi vonások többé-kevésbé közösek, addig a szerzett tulajdonságok a történeti fejlődésnek megfelelően leginkább az egyes társadalmi osztályokhoz vannak kötve. Ilyenek az állat-tenyésztő derék, vitéz volta, önálló teremtségre képes esze, a földműves szorgalma és vallásossága, az iparos törekvése, a kereskedő merész, élénk, modern, demokratikus szelleme. De ugyanígy találunk itt is elég nagy számmal hibákat. A földműves

<sup>58</sup> Bibó J.: A magyarság és a magyar társadalom jelleme, Bpest. 1920.

kevésbé cifrázkodó, kevésbé könnyelmű s mulatozó, viszont jóval önzőbb, a vagyoni különbségeket sokkal inkább számon tartó, kevésbé nagylelkű, konzervatívabb, mint az állattenyésztő. Az iparos szűkebb látókörű s kevésbé érdeklődő szellemű, mint a kereskedő, de nemzeti és vallásos érzésben jóval felülmúlja ezt. Vele szemben a kereskedőt racionalizáló hajlama, pozitív, sőt materialisztikus felfogása nem csupán internacionalista hajlamúvá teszi, de egyenesen anacionalista, nemzetfeletti hajlandóságokat nevel benne.

E vonások különbözősége s az utolsó évtized számtalan szétbontó mozzanata ellenére is a nemzeti jellem nagyjában egységes képet mutat. A teljes egység megalkotása azonban még a jövő feladata s természetes, hogy a közszellem pedagógiája nem ismerhet elsőbrendű kötelességet, mint hogy az említett vonások közül kizárólag az ethikailag értékeseket kiválasztva, belőlük a keresett eszményi egységet felépítse.

A feladat ezen a téren is kettős irányú. Részben a nemzeti és társadalmi hibák fokozatos kiirtására törekszik, természetesen az egyének útján s erre, amint láttuk, legalkalmasabb eszköz az önismeretre juttatás. Egyidejűleg azonban a történeti események példáival arról is meg kell győzni az ifjúságot, hogy a nemzeti és társadalmi hibák külön-külön és együttvéve mennyiben voltak a nemzeti fejlődés hátráltatói s mennyiben volt részük a nemzeti nagy katasztrófák előidézésében. A tevékenység másik iránya pozitív. Abban áll, hogy a nemzet értékes jellemvonásaiból alkotott jellemképet, mint a nemzeti közszellem legértékesebb kincsét a legmagasabb nemzeti eszmény gyanánt fogjuk az ifjúság elé állítani.

E szerint azok a vonások, melyekből ez az eszménykép kirajzolódik, a következők lesznek: a harciasság, mely nem fajul virtuskodássá, a jogok és függetlenség féltékeny őrzése, a becsület, az adott szó szentsége, az alkotmányhoz, fennálló intézményeinkhez s az államfő személyéhez való ragaszkodás és hűség, a tekintély-tisztelet, az önérzet, mely nem fajul göggé, az önbizalom, mely távol áll az elbizakodottságtól, a lelkesedés, melyet nyomon követ a helyesnek felismert cselekedet, az önzést háttérbe szorító önzetlenség, a vallásosság, mely nem csap át felekezeti türelmetlenségbe, az önálló alkotásra való hajlam, a szorgalom és egyszerűség, a törekvés és igénytelenség, a nemes konzervati-

vizmus, mely nem zárja ki a haladás iránti érzéket s a modern demokratikus szellemet.

Mindeme tulajdonságok érvényesülési iránya a nemzet-test. Úgy kell ezt értenünk, hogy – bár az egyénben valósulnak meg, de az egyénen keresztül a nemzeti közösség érdekeit vannak hivatva szolgálni s amennyiben ez érdekek szembekerülnének másféle érdekekkel, az egyénnek minden habozás nélkül a nemzeti közösség felé kell fordulnia. Pl. a harciasság vagy a jog- és függetlenségérzet megnyilatkozásának rugója lehet az egyén, a család, a társadalom vagy a nemzet érdeke, melyek közül a legutóbbi helyezendő legmagasabbra, amennyiben tehát az előbbieket összeütköznének vele, kötelességünk őket arra szorítani, hogy déferaijanak előtte. E tekintetben nem vagyunk hajlandók kivételt tenni. Természetes, hogy a legeszményibb érzés, aminő a vallásosság, nem kerülhet ellentétbe a nemzeti érzéssel, mert hiszen a nemzeti közszellem pedagógiájának irányítója az abszolút eszményiség. Meg kell azonban különböztetni a *vallásos érzést* a *valláspolitikai érzéstől* s a vallásos érzés parancsait a valláspolitikai érdekektől. Vannak jeles valláspolitikusok, akiknél sokkal vallásosabb egyének elítélnek minden valláspolitikai tevékenységet. (Más a szűkebb körű és jogosult egyházpolitika) A valláspolitikai érdekeknek a nemzeti eszme érdekei előtt szintén meg kell hajolniok. De nehogy bárki félreértsen bennünket, vagy félremagyarázzák kijelentésünket, hangsúlyozzuk, hogy nemzeti érdeken nem politikai érdeket értünk, hanem mindig az általunk nemzeti közszellemnek nevezett, még realizálható, legmagasabbrendű etnikai egység érdekét.

Az eszményi jellemképet, amelyet fentebb bemutatunk, nem elég csak az ifjú elé állítani, arra is rá kell vezetnünk, hogy ez csak úgy lehet valósággá, ha ő is, mint a nemzet-test egyik jelentős tagja, ezt az eszményi jellemképet önmagában megvalósítani törekszik. Beléje kell nevelnünk annak tudatát, hogy a nemzeti J közösséget hozzá hasonló egyedek alkotják, ennél fogva minél több ilyen egyénben van meg a törekvés a kérdéses jellemképnek a saját személyében való kialakítására, annál fokozottabb tökéletességet és állandóságot nyer a folytonos alakulásban levő nemzeti jellemkép. Első pillanatra úgy tűnik fel, mintha ezzel az «gyén teljesen feláldozná magát a közösségnek. De ez csak látszat, mert ugyanakkor, mikor saját egyéniségén keresztül a nemzeti közszellem tökéletesítésén fáradozik, egyszersmind a

saját egyéni boldogulását is munkálja, mert értelmezésünkben a nemzet és egyén elválaszthatatlanok.

Csak arra gondoljunk, hogy a nemzet minden egyes tagja kivétel nélkül képes volna magában ezt az ideált megvalósítani. Mit jelentene ez? Azt, hogy a nemzet eszményi jellemképe elérte a tökéletességnek egy bizonyos korban elérhető legmagasabb fokát. Ez persze lehetetlen. Lehetetlen pedig főként azért, mert mindig vannak többen vagy kevesebben, néha – mint korunkban is – igen sokan, akik a maguk köteles részét ebből a munkából áthárítják másokra, részint azért, mert kénytelenek is erre, mivel egyéniségük az ilyen feladatra alkalmatlan, részint pedig azért, mert kényelemszeretetből odaszámítanak, hogy úgy is akad más, aki ezt a munkát helyettük is elvégzi. Ez a kénytelenség és ez a kényelemszeretet azonban állandó bizonytalanságot és ingadozást idéz elő a nemzetnek, mint közösségnek egységre törekvő etnikai érzületében. S a nemzeti közszellem pedagógiájának éppen abban van a jelentősége, hogy e bizonytalanság és ingadozás megszüntetésével stabilis helyzetet akar teremteni, mikor azt kívánja, hogy a nemzetnek minden hasznavehető tagja kapcsolódjék be a nemzeti közszellem etikai egységébe azáltal, hogy minden erejével törekszik a nemzeti jellemképet önmagában realizálni. Így amaz etikai érzület stabilítása áldásos eredményeiben megint visszahat az egyén tökéletesedésére és boldogulására is.

Mindezek belátására az egyén az értelem révén csak később és ekkor is az eredmény biztosságának kockáztatásával juthat el, tehát gyakran olyan korban, amikor már késő, mert jelleme többé-kevésbé állandósult, vagy a nemzeti jellemképnek olyan halvány mását tükrözi vissza az egyéniség, amely a legelső megpróbáltatások idején elmosódik, mintha sohasem létezett volna.

Sokkal biztosabb s mondhatni, egyedül helyes útja e jellemkép egyéni kialakításának az, amely a megfelelő érzelmek nevelésén vezet keresztül. Így kezdetét veheti a nevelés idevonatkozó munkája már akkor, amikor az egyén tudata a magasabb értelmi tevékenység számára még zárva van. A kisgyermek-kortól kezdve nyomon követheti az egyén fejlődését s lépésről-lépésre ehhez alkalmazkodhat, míg csak segítő társat nem nyer az értelmi nevelésben, amely az alakulóban levő jellem részleges birtokát fokról-fokra tudatossá teszi s ezzel az időközönként elért eredményeket az egyén egész életére megrögzíti.

Így emelkedik nagy jelentőségre a közszellem pedagógiájának rendszerében az a követelmény, mely az erkölcsi nevelés elmélyítésének elvét már a kisdéd-korban jelentkező, majd folytatólag a későbbi korokra nézve sajátos és jellegzetes érzelmen keresztül akarja a nevelésbe átvinni. E tekintetben tehát a legtágabb teret engedi a gyermek-pszichológia tudományos eredményeinek felhasználására.

Melyik érzelemmel kezdjük a munkát? Természetesen azzal, amelyik mint nemes érzelem legkorábban jelentkezik. Hogy az egyén fokozatosan nyerjen képességet arra az áldozatos szellemre, mely a nemzeti jellemkép kialakításának legelső feltétele, a nemzet-testvériség fogalmától visszafelé haladva, az egyénben kifej lő *szeretet* érzelméig kell visszanyúlnunk. A szeretet virága, mint vonzalom, rokonszenv már korán bontogatja szirmai a gyermeki lélekben. Mikor a csecsemő először eszmélni kezd s rámosolyog édesanyjára, mikor örül a tárgyoknak, melyeket állandóan maga körül lát, mikor vidáman kap megszokott játékaik után, már a vonzalom első biztatásának enged. E vonzalom alapja ugyan még nagyrészt az életösztön, mely a gyermekkel az anyában a táplálót, a környezetben és játékokban pedig szórakoztatóját láttatja, mindamellet csakis ebből fejthető ki a vonzalom ama nemesebb formája, mely később önzetlen gyermeki szeretetté finomodik.

Ezt az önzetlen gyermeki szeretetet kell kiterjeszteni fokozatos szoktatással a nemzetre, hogy a gyermek a haza fogalmában valóban édes anyját, s a nemzet többi tagjaiban igazán testvéreit lássa. Olyan benyomásokhoz kell juttatnunk vonzalma számára tárgyat kereső lelkét, amelyek az ösztönös és szűkkörű érzelmet évek hosszú sora alatt az egész nemzetet átfogó erejű szeretetté teszik. Nem az ész, nem a vitézség, hanem ez a szeretet művelte a háború alatt a legnagyobb csodákat s viszont ennek a hiánya volt minden rossznak a gyökere. Ezért a közszellem pedagógiája érzelemnevelő munkájában nem ismerhet fontosabb feladatot, mint e szeretet teljes hatáskörének visszaállítást. Ama számtalan összekötő szálnál fogva, melyek a többi érzelmet hozzá fűzik, egyedül ez a szeretet lesz képes arra, hogy minden egyéb érzelmet, amely a nemzeti jellemkép egyéni kialakításának szintűgy feltétele, a maga körébe vonjon.

Ezért ezt a szeretetet kell a gyermek érzelmi világának centrumává emelni, csak így fog a nemzet érdekében önzetlenül

dolgozni, aminthogy a jó szeretete nélkül sem lehet jót cselekedni, mert cselekvésünk fő rugója az érzés marad, amely természetes szükségyszerűséggel társul a cselekedethez és ezt kikapcsolni nem lehet. Vele függ össze az *önzetlenség*, melynél fogva az egyén szellemi és anyagi javait készséggel bocsátja a nemzeti közösség rendelkezésére; a megbízhatóság, amely az egyénnel a közösség részéről hozzáfűzött reményeket, az ígéretet, az adott szót s a véghezvitel céljából rárótt cselekedeteket beváltatja. Ugyancsak belőle nő ki a háború és forradalmak óta annyira nélkülözött *rendszeretet* és *engedelmesség*. Amint a gyermek – hogy szüleinek kedvében járjon, – szót fogad nekik s hozzá szokik a tőlük követelt rendhez, így lesz az ifjában s a felnőttben ugyanaz a szeretet tudatosítva s hatásában az egész nemzetet átölelve az állami és erkölcsi törvények és rendelkezések betartásában mutatkozó rendérzék és engedelmesség forrásává.

De a gyermek, aki szüleit szereti, tisztelettel is viselkedik irántuk, ennél fogva a tudatosított s a nemzetet átfogó szeretet is az ifjában és felnőttben ki fogja sarjasztani a nemzet közös tulajdonát alkotó intézmények megbecsülését s ezzel a *tekintély tiszteletét*, amelyet a magyar történelmen eddig végigzúgott viharok közül talán egy sem tépázott meg annyira, mint a világháború és a forradalmak. A tekintélyek olyan fokú lejáratása, aminő az utolsó tíz év eseményeiből szinte speciális nemzeti betegségként lép előnk, egyéb okok mellett olyan erkölcsi indítékokra vezethető vissza, melyeknek végső rugója a materialista gondolkodással együtt járó önzés és szeretetlenség. Ennél fogva azzal az észszerű kormányzási és közigazgatási politikával, mely minden vezető állásba a szellemi és erkölcsi tekintetben leginkább megfelelő egyént állítja, a nevelés terén fontosság tekintetében egyenrangú a szeretet újra meggyökereztetése a nemzet-testben, mert a tekintély tisztelet is csak rajta keresztül nyerheti vissza azt az előkelő helyet, amelyet azelőtt a nemzeti jellemvonások közt elfoglalt.

Végül szintén a szeretet útján fejleszhető ki a *kötelesség- és felelősség-érzet*, amelyek a nemzeti közszellem pedagógiájának, mivel nélkülük helyesen felfogott közösség, mint nemzeti egység nem képzelhető, valóban alapvető princípiumai. E két ethikai érzelem hiányának szomorú következményeit átéltek a háború s főleg a forradalmak idején. Tapasztalataink eléggé megértethetik velünk mind a kettőnek fontosságát.



A kényszer-eszközök alkalmazása, mely az egyént kötelességének teljesítésére s hivatásának lelkiismeretes betöltésére szorítja, hatásában eltöri a szeretet impulzív ereje mellett, ezért ez utóbbi a fegyelmezéssel szemben mindig előnyben részesítendő. A gyermeknek nem azért kell a szüleitől rá szabott kötelességeket teljesítenie, mert ellenkező esetben azok megfenyíthetik, hanem az irántuk való szeretet hatalmában kell lakoznia a kötelességteljesítésre serkentő oknak. Az az öröm, melyet a megbízás pontos véghezvitele kelt a szülőben, azt fogja eredményezni, hogy a gyermek feladatainak elvégzésével máskor is igyekezni fog megörvendeztetni. Ezért bármilyen csekély dolgot végeztet is a szülő kis gyermekével, az eredménnyel szemben sohasem szabad közönyösnek mutatkoznia. Nem a saját nívójáról kell megítélnie a teljesítmény értékét, hanem mindig arra keli gondolnia, hogy ez a teljesítmény a gyermek képességeihez mérten ép olyan nagyszabású, mint a felnőttek munkája a maga helyen, tehát láthatólag is ki kell fejeznie örömét. Ez a legszebb s egyetlen ethikai értékű jutalom.

Ezzel egyszerre mind azt is eléri, hogy a gyermek megtanulja a maga munkáját értékelni, azzal az érzéssel tesz-vesz a maga kicsiny körében, hogy az ő ténykedése ép olyan jelentős, mint a nagyoké, tehát törekedni fog minél nagyobb körültekintéssel megoldani feladatát. Saját munkánk ilyen értékelése pedig már kiinduló pontja ama *felelősség-érzet* kibontakozásának, amelynél fogva később a nemzet minden egyes tagja felismeri az egyén kultúrmunkájának nagy jelentőségét a közösségre nézve. Ez az út vezet ama belső szabadsághoz, mely minden nevelés eszményképe s melynek birtokában az egyén a maga lelkének nemes tartalmát minden másnál értékesebbnek ismeri el s éppen ezért lelki szükségéből cselekszi a jót, mert másként nem is tudna cselekedni. Ha ilyen szellemű irányítás veszi körül a gyermeket már kiskorától kezdve, el fogjuk érni, hogy mire felnő, nem a legalitás külsőleges, visszatartó és kényszerítő rendelkezéseinek engedelmeskedve, hanem a moralitás biztató és tökéletesítő erejének szívesen meghódolva, felelőssége teljes tudatában fogja megállni a közösségtől részére kijelölt helyet.

A felelősségnek ez a tudata, mely a háborúban az őrszemű állított közkatonát az eredményt illetőleg értékesebbé teheti a tábornoknál, a nemzeti közszellem megteremtésének olyan bázisa, amelynek birtokában a nemzeti eszménykép sok vonásához

is könnyű szerrel hozzájutunk, mert sok tulajdonságnak természetes, összekötő kapcsa. A szeretetből fakadó tekintély-tisztelet és a felelősség-érzet alulról felfelé és felülről lefelé egyaránt összetartva a nemzet-testet, együttesen fogják megteremteni azt a légkört, mely az egyetértés és együttműködés elengedhetetlen kelléke. Mert a tekintély-tisztelet nem annyit jelent, hogy tiszteljek egy személyt, hanem valamely intézményen keresztül tiszteletben tartom az általam szeretett legfőbb intézményt, a nemzeti közösség államát. Épen így a felelősség-érzet nemcsak azt jelenti, hogy tudatában vagyok a saját egyéni munkám értékének, hanem azt is, hogy tudom értékelni a hozzám közelállók és hivataltársak tevékenységén keresztül minden magyar munkájának a becsét is s ebből kifolyólag kötelességemnek tartom, hogy ne csak magam, de mások ténykedéséért is helytálljak. Ez az érzelmi és tudat-állapot vezet el az *egyetemes felelősség-érzet* kialakulásához, melynél fogva minden nemzet-testvéremet a nemzeti közösség érdekében segítem a jóra s visszatartom a rossztól. Így találkozik a kötelesség- és felelősség-érzet a közösség iránti szeretet útján a megértéssel és elősegíti az együttműködést. Viszont az egyetértés és együttműködés olyan nemzeti hibáink fokozatos leküzdésére képesíthet bennünket, amelyek, mint az egyenetlenség és viszálykodás, történeti jelentőségű vállalkozásainkat is igen sokszor meghiúsították.

Mivel ily módon a fejlesztendő érzelmek között a szeretet felkeltésére és ápolására kell a leghosszabb ideig tartó fáradságot s a legnagyobb gondot fordítani, önként értetődik, hogy minden egyéb érzelmet, mely támogatja s vele egy úton halad, ugyancsak fel kell karolnia a nevelésnek, Ezek közül legjelentősebb a vallásos érzés. Hiszen a keresztény vallásokban a szeretet az uralkodó gondolat s ez a szeretet más vallások tanaival is szépen összefér. Természetes tehát, hogy a közszellem pedagógiája a vallást is felhasználja a nemzeti közösség iránt való szeretet kifejlesztésére és ébren-tartására. A vallás itt leveti céljellegét és eszközévé válik a nemzeti eszmének, De jól jegyezzük meg, ez a felfogás nem a vallás kisebbitését jelenti, hanem a nemzeti közösségnek, mint erkölcsi eszménynek, olyan magas ethikai értékét, amely méltó arra, hogy hozzá való felemelkedésében az egyént a vallásos érzés is támogassa.

E mellett egy nagy előny is származik abból, ha a vallásos érzés lemond arról, hogy a nemzeti eszmény felett, vagy attól

elszakadva önálló célképzetté különüljön. Azáltal, hogy hozzá-  
simul a nemzeti közösség ideáljához, egyszersmindkorra lehe-  
tetlenné teszi, hogy a felekezeti türelmetlenség termő talajra  
találjon. Ha a vallásosság, belülről tekintve többé nem öncél,  
akkor kívülről nézve nem lesz értelme, hogy hatalmi igényeket  
támasszon, S mihelyt egyik felekezetnek sem kell tartania attól,  
hogy a másik, nála esetleg több hívővel rendelkező riválisa  
részéről ilyen hatalmi igények fenyegetik, megszűnik az ok,  
mely a felekezeti türelmetlenséget eddig életre hívta s a lángját  
időközönként magasra szította. Hogy az ilyen állapot a nemzeti  
egység szempontjából mit jelentene, csak mi magyarok tudhat-  
juk igazán felbecsülni, akiknek története évszázadokon keresz-  
tül világosan mutatja, hogy a felekezeti viszálykodások hány,  
egyébként megvalósítható nagy nemzeti vállalkozást rántottak  
magukkal a” megsemmisülésbe. Jövendő nagyságunkat sem tud-  
juk^ másként elképzelni, mint a felekezeti türelem erényének  
állandó gyakorlása mellett.

A szereteten kívül tehát s épen a szeretet érdekében *a val-  
lásos érzelem* lesz a másik nagy érzéskomplexum, amelyet a  
gyermekben már kiskorától kezdve ápolnunk kell. Vele együtt  
erősödnek a gyermekben mindazok az érzések és tulajdonságok,  
melyeket a szeretet következményeiként láttunk megnyilatkozni.  
Hol van magasztosabb példa a kötelesség-teljesítésre, tekintély-  
tiszteletre és felelősség-érzetre, mint Krisztus élete? Ezért meg  
tudjuk érteni, ha német pedagógusok az állam iránti köteles-  
ségek tanítását is a vallásoktatás keretébe akarják bevinni.<sup>5a</sup>  
Lényegében ugyanazt teszik, amit mi a nemzeti közszellem  
pedagógiájának jogaként hirdetünk, t, i. a vallásos érzést a  
nemzeti egység szolgálatába állítják. A szeretetnek és vallásos-  
ságnak azért is kell kimagasló helyet biztosítanunk a nemzeti  
közszellem pedagógiájában, mert egyetemes és összekapcsoló  
erejüknel fogva minden más érzésbeli vagy értelmi tényezőnél  
alkalmasabbnak mutatkoznak a legeltérőbb szellemi és lelki  
alakulatok egybefoglalására. A nép nagy tömegeinek bevonása  
a nemzet ethikai egységébe általuk ott is lehetővé válik, ahol az  
értelemhez bármely okból nem fordulhatunk.

De nemcsak ethikai, hanem esztétikai érzelmek útján is  
közeledhetünk az egyénekhez, és pedig az egyszerű népnél csak-

<sup>59</sup> W. Schremmer és J. Norrenberg id. m., továbbá Nagy J. Béla: Hábo-  
rús pedagógia, Magyar Paedag. 1919. (137-144.)

úgy, mint a magasabb osztályoknál. Az esztétikai érzelmek megfelelő kifejlesztése ugyancsak elősegítheti az egyént abbéli törekvésében, hogy magában a nemzeti jellemkép egyes vonásait kialakítsa, vagy amennyiben már megvannak, csiszolja, formálja őket. Pl. az elbizakodottságtól mentes önbizalom alapja az „én” elfogulatlan értékelése. De saját erőinek és képességeinek a kiterjedését és határait megítélni, egy szóval belső értékességét felbecsülni csak az tudja, aki a külvilág jelenségeiben is képes meglátni, hogy mi a szép, az értékes és mi az elvetni való. Erre pedig egyedül a fejlett ízlés és műérzék tehet alkalmassá. Ugyanígy magasztos eszmék, tehát elvont gondolatok iránt lelkesedni oly mértékben, hogy azok tetteit irányítsák, csupán az tudhat, aki előzetesen megtanulta a tárgyakban, konkrétumokban jelentkező szépséget élvezni.

Ezt tudva a nemzeti közszellem pedagógiája nagy gondot kíván fordítani a *művészi nevelésre* is. Az erkölcsi érték-gyapardás elvének felel meg az a követelése, mely szerint a nép erkölcsi finomodását a művészi érzék fejlesztése útján is közelebb kell vinni a megvalósuláshoz. Ennek szükségességét már a háború előtt is hangoztatták egyes pedagógusaink. Való igaz, hogy valamely kor művészete nem a véletlen műve, nem mellékes esemény, hanem a kor alkotása, a kor lelkének tolmácsa és tovább ható erő, a kor életereje, életérzése művészetében tükröződik.<sup>60</sup> Való igaz, hogy a művészi érzés fejlesztése az értelmet is mélyíti, A művészeti nevelésben, mint minden nevelésben, a jelen életéből kell kiindulnunk, ennek segítségével megértetni a multat, a múlt ismerete alapján elmélyíteni a jelen ismeretét, ezt ismét felhasználni a múlt jobb megértésére folytonos körforgásban, mely azonban a megértést mindig előbbre viszi.

Ennek időszerűségét legjobban igazolták a múlttól elszakadni akaró forradalmak. Nem véletlen műve, hanem nagyrészt a múlttal való szakítani akarásnak tudható be a lelki eldurvulásnak ama számtalan esete, melyet ez a néhány hónap felmutat. Szó sincs róla, részük van ebben a háború borzalmainak is, de még sokkal inkább annak az erőszakos törekvésnek, mely a multat hagyományaival együtt megtagadni igyekezett. S a művészi nevelésre éppen azért, mert a multat az értékesség fogal-

<sup>80</sup> Alexander B.: Művészetről, a művészet értékéről, a művészeti nevelésről, Bpest, 1908, (223.)

mának felismertetésén s az értelem gazdagításán keresztül összeköti a jelennel, nagy szüksége van a közszellem pedagógiájának, mint amely a múltra s jelenre egyaránt támaszkodik.

Már a kis gyermek játékszereiben ízlésnek és művészi formának kell érvényesülni, így szoktatjuk hozzá fokozatosan: ahhoz, hogy a művészi elemeket meg tudja különböztetni az ízléstelen cifraságtól s majdan, amikor neki kell választania a gondolkodás és cselekvés többféle lehetősége közt, képes lesz ama gondolkodás- vagy cselekvésbeli lehetőség felé fordulni, amely a mellett, hogy etikailag kifogástalan, a jó ízléssel sem ellenkezik. Ennek a jó ízlésnek, művészi megítélésnek sokkal nagyobb fontossága van az életben, mint sokan gondolják. Bár legtöbbször külsőségekben nyilvánul, de gyökerei rendszerint a belső lelki tartalom mélyéig, az erkölcsös jellemig, vagy ethizált személyiségig nyúlnak vissza. Csak tőlünk függ, hogy legértékesebb nemzeti jellemvonásaink legyenek a kiinduló pontjaik s egyúttal ugyanezekhez térjenek vissza azáltal, hogy őket erősítik.

Ebből a célból elsődrendű szükséglet a hazai s különösen a népművészet felkarolása, Idevonatkozólag sok üdvös gondolat merült fel már a háború előtt: hogy a falusi műveltség termékeit, a népdalt, népviseletet, népművészetet meg kell óvni és a bennük megnyilvánuló ízlést és készséget továbbfejleszteni, hogy e cél elérésének megkönnyítésére ápolni kell a falusi kedélyletet az ének és zene útján, valamint népies színielőadások rendezésével, hogy a jellemképzést a községek természeti szépségeinek és emlékeinek megóvásával is elő lehetne segíteni] stb.<sup>61</sup> Mindez akkor ötletszerűnek tűnt fel. Most azonban, a háború és forradalmak s főként az embertelen békekötés után, amikor minden lehetőséget meg kell ragadnunk a megalázott» megtámadott és nem egy ponton megingatott nemzeti érzés biztonságának helyreállítására, a közszellem pedagógiája is élet-szükségletként hirdeti, hogy ezeket a gondolatokat szerves egységbe olvasszuk a művészi nevelés szervezett keretein belül az iskolai nevelés minden fokán. Hiába találkozunk szórványosan itt is, ott is egyik vagy másik ötlet megvalósításával, fő követelmény, hogy a kivitelben rendszer és pedig a nemzeti közszellem érdekében alkotott rendszer legyen,

<sup>61</sup> Czettler Jenő: Magyar mezőgazdasági szociálpolitika, Bpest. 1914... II, r. 835-914,

Ezért csak helyeselhetjük egyik pedagógiai írónk felfogását, aki az esztétikai vagy művészi nevelést két részre kívánja osztani, egyik az ízlés nevelése, másik a műalkotásra való nevelés. A népiskolai fokon az előbbinek eszközéül ajánlja a helyesen irányított szemléletet, míg az utóbbit különféle iskolai ügyeségek, munkák, háziipari termékek készítése stb. által véli elérhetőnek s csakis ebből a szempontból tartja jogosultnak az ünnepélyek, műkedvelő előadások rendezését is,<sup>62</sup> A középfokú oktatásnak ezt a kettős célt az irodalmi mellett a rajz-, ének- és zene-oktatás rendszeresítésével kell megoldania, természetesen szem előtt tartva azt, hogy ha műalkotásra nem is, de műízlésre minden ember kiképezhető. Persze a nevelésnek ezen a téren is állandó támogatást kell nyernie a színházaktól, múzeumoktól, könyv- és képtáraktól.

Az ethikai és esztétikai érzelmek fejlesztésének egyaránt leghathatósabb eszközei közé tartoznak az ének és zene. Ezért a legjobb meggyőződésünk szerint mindenfajta intézetben, még a szakiskolákban is kötelezővé kell tenni a nép- és műdal, s amennyiben lehetséges, a nép- és klasszikus zene művelését legalább heti két órában. A szeretetet, gyöngédséget, vonzalmat, lelkesedést, amelyek a nemzeti érzés-komplexumnak legfőbb elemei, semmivel sem lehet úgy ápolni és ébren tartani, mint az ének módszeres tanításával. Itt aktualizálódnak azok az érzelmek, amelyek az irodalmi és történelmi oktatás folyamán felmerülnek a lelkünkben. Mintegy átéljük őket, amennyiben a velük kapcsolatos szemléletek erősebbek s így a képzetek maradandóbbak lesznek.

Ugyancsak amaz elvnel fogva, hogy megmaradt területünk a réginek megfelelő értéket legyen képes produkálni, igen nagy figyelemben kell részesíteni az *érzékeny, finom lelkű, bár gyenge tanulókat*. Azt a mértéket, melyet a nevelés eddig alkalmazott, a közszellem pedagógiája úgy kívánja módosítani, hogy a logikai értékekkel, vagyis a tudással egy színvonalra óhajtja felemelni az etnikai és esztétikai értékeket, tehát a művészi érzéket, lelki finomságot, jó magaviseletet és szorgalmat. Annál inkább szükség van erre, mert a növendékben a logikummal igen gyakran szembe kerül az etnikum és esztétikum. Hány kiváló tanuló van, akinek ízlése, ambíciója egyaránt csekély s viszont hány finom, lelkű és szorgalmas növendék küzd állandóan az

<sup>62</sup> Imre L.: A falu művelődése, Bpest. 1922. (62.)

értelem ballasztjával. Az is bizonyos, hogy az erkölcsi világregend zavartalanságának ez utóbbiak sokkal nagyobb biztosítékai. Ezért azt valljuk, hogy jövőben az iskolának a gyermek erkölcsi haladását ép oly arányban kell értékelnie, mint értelmi előmenetelét, mert lehetetlen állapot az, hogy az egész erkölcsi nevelést az egyetlen magaviseleti osztályzattal intézzük el.

Az értékek egyenrangúsításának ezt az elvét annál inkább keresztül kell vinnünk, mert *ahhoz, hogy az egyénben nemzeti jellemképünk legtöbb vonását kialakítsuk, az érzelmi s általában az erkölcsi diszpozíciónak legalább olyan fokú jelenlétére van szükség, aminő fokban nélkülözhetetlen az értelem*, sőt egyes vonások kiképzéséhez, aminők a becsület, az adott szó szentsége, a cselekvő-képes lelkesedés, az etnikumnak s a szép érzelmeinek sokkal több elemmel kell járulniok, mint a pusztá értelemnek.

Különösen nagy súllyal esik itt a latba az *ambíció* kérdése. Tudjuk, hogy a harctereken az ambíció csodákat művelt, de azt is tudjuk, hogy a háború után bekövetkezett általános erkölcsi elernyedés közönné silányította. Ha tekintetbe vesszük, hogy az ambíció állandó és fokozott erőfeszítést jelent, be kell látnunk, hogy a reorganizálás munkája alig ismerhet sürgősebb feladatot, mint ennek az ambíciónak a nemzet minden egyes tagjában életre keltését s a nemzeti közösség irányában való működtetését. Épen a nagyobb erő kifejtésnek kérdése volt az, amely – mint láttuk – a tehetségek különleges művelését annyira szorgalmazandónak tünteti fel. Míg azonban ott az a nagyobb erő kifejtés az értelem útján kíván érvényesülni, itt az erős akarat formájában – mert az ambíciónak voltaképen ez a gyökere – kíván bekapcsolódni a nemzet-ethikai nevelés munka-programmjába. S tudjuk nagyon jól, hogy ez gyakran értékesebb eredményeket képes produkálni, mint az értelmi erő kifejtés. A tapasztalat szerint is a nemes ambíció általában többet használ a köznek, s így a nemzeti közösségnek is, mint az értelmi kiválóság, mert mindig értékes, míg az utóbbi csak akkor, ha ethikai értékekkel társul. Sőt ilyen értékek támogatása nélkül az értelmi kiválóság egyenesen káros, A forradalmak megmutatták, hogy nincs nagyobb veszedelme a közösségnek, mint az erkölcsi értéket nélkülöző tehetség, s a veszély nagysága egyenes arányban áll a tehetség fokával. Főleg az ilyen kontraszt fényénél válik szembeötlővé a, szerényebb tehetségű, de jellemes és erős akaratú egyén erőfeszítésének értéke.

*C) Az akarat- és tette-nevelés tanulságai.*

Az ambíció jelentőségének felismerése átvezet bennünket az akarat- és tette-nevelés problémáihoz. Csak e problémák megfejtése láttatja velünk világosan, hogyan fejlődik az érzelmi közösség akarati közösséggé s hogyan hozza létre azt az együttműködést, melynek érzelmi alapjaira fentebb, a közösség szeretetén, mint végső gyökérszál mentén felfelé haladva fényt derítettünk.

De a nevelésnek ez a része kezdeményezi, mélyíti ki vagy fejezi be a magyarság eszményi jellemképének valamennyi vonását is. Az akarat nélkül minden értelmi vagy érzelmi kiválóságunk teoretikus értékű s csak az esetben haladja túl a passzív kontempláció vagy reflexió körét, ha az akarat kisebb-nagyobb ereje aktív megmozdulásra készíti. Pl. a harciasságot, a szorgalmat, törekvést, a haladás iránti érzéket az akarat kezdeményezi, az önálló alkotásra való hajlamot ő fejezi be, s jogainkhoz, függetlenségünkhöz, becsületünkhöz, alkotmányunkhoz, intézményeinkhez és vallásunkhoz való ragaszkodásunkat ugyancsak ő mélyíti el. Általában beleszólása van a lelki működés mindama mozzanatainak irányításába, melyeknek folyamata valmely külső cselekvéssel, vagy belső elhatározással zárul.

Gyakorlati szempontból tehát, de csakis ennyiben, igaza van a volüntarisztikus pedagógiának, mikor az akarat nagy hatalmát hirdeti. Nem szabad azonban soha elfelejtenünk, hogy eszményi szempontból csak az érzelemmel és értelemmel együttes szövettségben lesz ez a hatalom ethikai értékűvé. Csak akkor van igazi becse, ha valamely nemes érzelem indítja meg s ha lefolyásában az értelem kormányozza. Amilyen szilárd és megingathatlan a kereszténység ideológiájában a szentháromság egysége, olyan elválaszthatatlan a nemzet-ethikai nevelésben az értelem, érzelem és akarat egysége, mint a személyiség alapja. Egyiket sem lehet a másik rovására az egységből kiemelni s külön uralkodói hatalommal felruházni. Csupán arról lehet szó, hogy visszaállítsuk köztük az egyensúlyi helyzetet, amelyet az utóbbi évtizedek) pedagógiai gyakorlata megzavart s amelynek visszaállítását a háborús és forradalmi évek tanulságai fokozott erélyvel sürgetik.

A franciák már a múlt század utolsó évtizedeiben észlelik az akarat hiányának, mint társadalmi betegségnek járványos



voltát s keresik rá az orvosságot, így Payot: Education de la volonté c. munkájában.<sup>63</sup> Nálunk különösen a háború következményei váltották ki. Azóta az akarat-gyengeségnek valóban szomorú tüneteit látjuk napról-napra, akár a közéletet, akár a tanuló ifjúság magatartását figyeljük meg. Mintha a háború minden etnikailag értékes, cselekvésre kész energiánkat elhasználta volna. A legtöbb társadalmi hiba és egyéni bűnözés mögött ott áll leplezetlenül vagy burkoltan a tunyaság és tétlenség, mint indító ok. Nagyban hozzájárult ezek élesztéséhez a még ma is érezhető munkaalkalom-hiány, valamint az évekig tartó könnyű megélhetési és pénzszerzési lehetőség, melynek következtében egész társadalmi rétegek elszoktak a tevékeny élettől. A baj ártalmatlanná tételére a helyesen irányított gazdasági politika mellett legtöbbet tehet a nevelés és pedig elsősorban az imént rajzolt érzelmi és etnikai képzés útján.

Igaz ugyan, hogy az akaratú aktus mint ilyen a maga legközvetlenebb adottságában másra vissza nem vezethető, sajátos lelki élmény.<sup>64</sup> Mindamellett létrehozó okai legnagyobbbrészt érzelmek vagy az ezekkel rokon hajlamok, vágyak, érzéki benyomások, ösztönszerű törekvések, amelyek valamilyen irányban állandó cselekvésre sarkalnak. Az akaratú állapot e szerint a léleknek olyan állapota, amelynek az érzelmi és cselekvő állapot között átmeneti jellege van. Az előbbi mint progresszív, az utóbbi mint regresszív mozgató ok szerepel. Ha tehát az akaratot akarjuk erősíteni, akkor egyrészt a ténylegesen ható érzelmeket kell folytonosan táplálni, másrészt a cselekvés képzetét kell olyanként beállítani, hogy annak regresszív hatása minél jobban kedvezzen az akaratú állapot kifejlődésének. Végül harmadszor az is fontos, hogy általában a cselekvésre minél több alkalmat nyújtsunk, hogy így a tetté formálódó akaratnak sem a belső beidegződés, sem a külső cselekvésbeli alkalmatlóság hiányában ne legyen akadálya.' E szerint az akarat nevelése terén 1. bizonyos érzelmek iránt a lelki állapotot hajlamossá kell tennünk; 2. a cselekvések célképzetét minél magasabb értékre kell fokoznunk és 3. a tette-nevelésnél a belső beidegződést a munka-oktatásnak helyesen értelmezett elvei alapján.

<sup>63</sup> 1893-ban jelent meg először; magy. ford. Weszely Ö.: Az akarat nevelése, Bpest. 3. kiad. 1921.

<sup>64</sup> Kornis Gy.: A lelki élet III., Bpest. 1919. (355.)

*a külső alkalmatosságot pedig a testi nevelés útján kell szorgalmaznunk.*

Előre jelezzük, hogy feladatunk második részére itt nem térünk ki bővebben, mert a nemzeti közszellem pedagógiájának szervezetében – amint láttuk – az irányító gondolat az abszolút eszményiség, tehát a nevelés minden célképzetét ab ovo olyan ethikai értékűnek kell feltételeznünk, amely az akarat megmozdítására a legnagyobb erő kifejtést váltja ki belőlünk. Más szóval az akaratot lezáró cselekvések célképzetei akkor lesznek legalkalmasabbak az akarat-folyamat kifejlődésének regresszív úton való támogatására, ha azonosak az imént említett pedagógiai célképzetekkel.

Ahhoz, hogy általában minden érzelem, amelynek a meginduló akarat-folyamat révén cselekvésekhez kell vezetnie, e feladathoz mértén képes legyen intenzitásában a megfelelő fokot elérni, szükség van arra, hogy néhány olyan tulajdonságot gyökereztesünk meg a lélekben, amelyek az akarat felé hajtó érzelmenek, vagy ha úgy tetszik, az érzelemből akarat-folyamattá váló lelki állapotnak azonnal segítségére sietnek. Ilyen tulajdonságok a *vállalkozó szellem, férfiaság, határozottság, kitartás*, csupa olyan vonások, amelyek egyrészt nemzetünk eszményi jellemképeinek teljességéhez nélkülözhetetlenek s amelyeknek hiányát másrészt épen a háború óta érezzük legjobban. Azáltal, hogy ezt az egy-két fontos tulajdonságot az akaratnevelés középpontjába állítjuk, egyidejűleg a bonyolult érzelmi élet fejlesztésének sokfelé elágazó munkáját reduktív úton mintegy leegyszerűsítjük s az ily módon felszabaduló időt is részint a pedagógiai rendszerünkben legfőbb szerepet játszó reprezentatív érzelmeknek, részint pedig maguknak a fenti tulajdonságoknak minél intenzívebb kiművelésére fordíthatjuk.

A példának, dicsőséges cselekedeteknek ama nagy számát, amellyel idevonatkozólag államunk, közgazdaságunk és irodalmunk története rendelkezik, a háborús évek s az ellenforradalmak eseményei sokszorosán megnövelték úgy, hogy itt bőséges forrás nyílik a merítésre. Amint általában a háború által igazolt kiválóságainkat értékesíteni kívánjuk a nemzeti közösség javára, ugyanígy helyet kell találnia e törekvésben annak a célzatnak is, hogy ifjaink több férfiaságra tegyenek szert s jellemükben a bizonytalanság és ingadozás helyét a határozottság, az elernyedés helyét a kitartás, a félszeg visszahúzódás helyét

a vállalkozó szellem foglalja el. Így nyernek olyan lelki diszpozíciót, amely nem engedi, hogy lelkesedésük szalmaláng módjára ellobogjon, hanem képessé teszi őket arra, hogy lelkesedésük tárgya érdekében elhatározó lépéseket tegyenek. Ezért a fenti példákat és eseteket nem úgy kell beállítani, mintha az iskola elsősorban a hagyományok átörökítését tekintené fő feladatának, hanem úgy, hogy a jövőndő tevékeny életre nevelés gondolata álljon mindig előtérben. Ez az eljárás nem ismeretanyagot önmagáért – fog közvetíteni, hanem az ismeretanyagból válogat, hogy az a készség, működés, mely a múlt tapasztalati alapjaiban rejlik, alkalmassá váljék a nemzeti közszellemnek pilléréül szolgáló energikus jövő megalapozására. Így valósítjuk meg azt az állapotot, amelyben az iskola – mint egyik pedagógusunk mondja – a múlt-centrikus humanista gimnáziummal szemben valóban modern és jövő-centrikus lesz.<sup>65</sup> Így egyengetjük útját annak a haladást kereső demokratikus szellemnek, amely viszont épen azért, mert a múltat is megbecsüli hagyományában, nem elszakadni akar a nemzeti gondolatától, hanem vele a nemzeti közszellem fejlődésképes eszményeiben a legszorosabb egységbe igyekszik formálni.

A tette-készség belső beidegződésének legerélyesebb előmozdítói a cselekedtetve nevelés, valamint a munkaoktatás elve. Az előbbinél a cselekvés külső érdek nélkül, tisztán az akarat-processzusok minél simább lefolyásának begyakoroltatása céljából történik, míg a munkaoktatásnál az ügyesség fejlesztésén túl tekintettel vagyunk a gyakorlati élet követelményeire is. Magától értetődik, hogy mind a kettő fontos, de rendszerünk mégis az érdeknélküli cselekedtetve nevelésnek juttatja az elsőbbséget, mint etikailag értékesebbnek. A dolog úgy áll, hogy a népiskola akaratnevelő tevékenységében a munkaoktatásé lesz a döntő szó, míg a középfokú iskolák a cselekedtetve nevelés általános elvét igyekszene realizálni.

A békében már erőteljesen tért hódító munkaoktatás a háború tanulságai folytán még hangosabban kér bebocsátást a köznevelés ajtaján. Az 5-6 év alatt elpusztult szellemi és anyagi értékeink pótlása akkor is súlyos feladatot róna ránk, ha országunk határai régi helyükön állnának őrt. A németek, akik pedig aránylag közléről sem veszettek annyit, mint mi, már haszno-

<sup>65</sup> Dékány I.: id. m. 54.

sítják iskoláikban a munkakedv fokozásának elvét. Náluk igen gazdag irodalma van ennek a kérdésnek. Legalaposabb fejtegetői Kerschensteiner és Scherer. A munkaoktatásban mindketten főleg az akarat-fejlesztés eszközt kívánják látni. Az előbbi szerint a kézügyesítő munka csak akkor gazdagítja a iskolát művelő elemeikkel, ha bizonyos kultúrjavak ismeretének elsajátítására az akarat-fejlesztés rendszeres eszközül, használható, természetesen csupán ott, ahol ezt a munka természete s a gyermek lelki diszpozíciói megengedik.<sup>66</sup> Scherer jóval messzebbmenő reményeket fűz a munkaoktatáshoz. Szerinte a munkálkodás olyan szabad, önálló tevékenység, amelynek nyomában jár a testi erő és ügyesség növelése, az önkéntelen figyelem, az érdeklődés fokozása, a megfigyelés élessége, a látás, hallás, tapintás fejlesztése, a kéz ügyesítése, a mozgás-érzetek foglalkoztatása, a képzeleti tevékenység élénksége, a feltaláló, ítélő és következtető képesség erősödése, az ismeretek ellenőrizhetése, a jobb megértés és könnyebb megtartás, a kitartás, bátorság, vállalkozó kedv, lelkiismeretesség, rend, tisztaság, takarékoság, jó társas viszony, nemes érzelem és helyes ízlés stb.<sup>67</sup>

Ha ilyen vérmes reményeket nem is táplálunk a munkaoktatással szemben, Kerschensteiner álláspontját mindenesetre el kell fogadnunk. Ilyen megítélés alapján lesz jelentősége bizonyos ipari készségek elsajátításának a népiskolában. Természetesen az uralkodó elv itt is csak az lehet, mint az értelmi nevelésnél. Nem az ismeretek mennyiségét kell néznünk, hanem a munkaképességet, munkaerőt, munkairányt. E felfogás mellett a munkára nevelésben valóban fellelhetjük a nemzeti közössége életének minden vonatkozását. A munkaelv iskolája, mint *a. közművelődés* kis világa valóban alkalmas lesz arra, hogy benne a nemzeti közösségbe leginkább beolvadni képes személyiség kifejlődjék. Ezen az úton fog bekapcsolódni a *tettre-nevelés* a nemzeti közszellem pedagógiájának amaz eszményi céljába, mely ezt a személyiséget az akaratnevelés oldaláról nézve úgy állítja élénk, mint szellemi, erkölcsi és anyagi erejét ismerő, óvatos, de mindenre felkészült egész embert.<sup>68</sup>

Ez eszményi cél elérésének hathatós eszközei még a túl-

<sup>66</sup> G. Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, Leipzig 1922. (75.)

<sup>67</sup> H. Scherer: Arbeitsschule u. Werkunterricht, Leipzig 1920.

<sup>68</sup> Agárdi L.: id. m. 69.

zásba nem vitt, okosan megszervezett *iskolai önkormányzat* és a *cserkészlet* intézménye. Az előbbi az angol iskolákban már egy évszázad óta divatos. Azon az elven alapszik, hogy a sokszor ismételt cselekvés szokássá válik, tehát a cselekedtetve nevelés megvalósulása érdekében a növendéket már idejekorán bele kell vonni a fegyelmezés munkájába, amelynek keretében az érettebb tanulók egyes felügyelői tisztségeket töltenek be. Ez a rendszer kétségtelenül hozzájárul a társadalmi érzék fejlesztéséhez, mert minden tanulóra bíz valamilyen, ha még oly csekély feladatot is, amely a köznek használ, nem is szólva arról, hogy a növendékben a tekintély-tiszteletet s a felelősség-érzetet is neveli.

Pedagógiai rendszerünk természete teljesen összefér az iskolai önkormányzatnak ezzel az elvével, mindössze azt a módosítást kívánja meg, hogy a társadalmi érzék fejlesztésén keresztül is a követendő ideált a nemzeti közösségben lássuk s a nemzeti közösség tudatát elmélyítő gondolatok érvényesülésének az iskolai önkormányzat megszervezésében – akár az önképzőkörön, akár más egyesületeken, akár pedig a felügyelet gyakorlásán belül – elegendő teret biztosítsunk. Ezáltal a növendék akarat-folyamatainak irányító motívumaivá szinte észrevétlenül a nemzeti közösségben rejlő etnikai eszmék válnak. Ezzel egyszersmind igazoljuk azt is, hogy ugyanazon elv kétféle kivitele közt minő különbségek vannak, amint a fegyver is egyik ember kezében öngyilkoló, másikéban védelmi eszköz. A kommunizmus is a tette-készséget és önálló cselekvési hajlamot akarta fejleszteni a tanulóknak, de mikor kivitelre került a sor, a gondolatot megfosztotta nevelő jellegétől s a bizalmi rendszer formájába bujtatva a politika útszéli eszközévé degradálta. Épen ezért is meg kell mutatnunk, hogy az önkormányzat elve – persze csak a felső osztályokban és csak bizonyos határig – tisztán pedagógiai karakterének fenntartásával is megvalósítható. A legtöbb új eszme olyan, hogy áldást és veszélyt egyaránt rejt magában s csak a kivitel módjától, tehát tőlünk függ, hogy a kettő közül melyiket hívjuk életre.

A cserkészlet ma már minden középfokú iskolának még az önképzőkörnél is népszerűbb intézménye, sőt örvendetes módon kezd bevonulni a népiskolákba is. Ama főbb elvek, melyeknél fogva a személyiség kialakításában a cselekedtetve nevelésnek nagy szolgálatokat tehet, a következők: feddhetetlen jellemű, gyakorlati ügyességekben jártas, edzett és életrevaló ifjakat

akar képezni; nemes gondolkodású, melegen érző magyar lelkű ifjúsággal akarja megajándékozni a nemzetet; olyan új nemzedék nevelője kíván lenni, amely duzzad az életkedvtől s<sup>1</sup> amelynek minden cselekvés-vágyát, minden energiáját a nemzeti öntudat ösztönös erővel sarkalja a nagy nemzeti célok irányában.<sup>69</sup> Ezek az elvek bizonyára olyan nemesveretűvé teszik a cserkészetszetet mint nevelő intézményt, hogy a nemzet-ethikai nevelés sem nélkülözheti akaratnevelő munkájában. Sőt éppen azért, mert teljes elismeréssel adózunk iránta, a benne rejlő nevelő erőt jóval intenzívebben óhajtjuk kihasználni.

Ma ugyanis a helyzet az, hogy ez az intézmény egyrészt még nem volt képes a keretei közé fogható elvek összességét kibontakoztatni és gyümölcsöztetni, másrészt olyan területekre kezdi áttenni működését, amelyeknek jellege sok tekintetben ellenkezik a nevelés természetével. Az iskolához s így az iskola nevelő céljaihoz való viszonya általában nagyon határozatlan. Csak a tanulók egy részét foglalja magában s nem ritkán tőlük teszi függővé a belépést. Máskor az értelmi előhaladás alapján szelektál, amennyiben a gyenge tanulókat kirekeszti kebeléből» Az előbbi lépésével az individualizmusnak nyújt olyan rendelkezési jogot, amely a nemzeti közösség elvén alapuló pedagógiával nem egyeztethető össze, a másodikkal az értelmi nevelést részesíti meg nem érdemelt előnyben. Az iskola szervezetétől való különállása nevelő eljárásának bizonyos ötletszerűséget kölcsönöz. E hiányok mellett az utóbbi időkben a cselekedte tve nevelés értelmezése nála nem egyszer téves utakra sodródik, s a jellemformáló elemek rovására túlteng tevékenységében a külső csillogás. Mutatják ezt különösen az ünnepélyes díszfelvonulások, parádék stb. alkalmával népszerű látványosságokká deformált szereplései. Ez a külsőségekbe tévelyedés főleg azért káros, mert a növendékben könnyen meggyökereztetni azt a felfogást, hogy a külső szereplés, valamint a vele járó formáság a főcél. Ezáltal a mélyebb érzelmek könnyen helyet adnak az üres pompázásra, léhaságra és hiúságra való hajlandóságnak.

Rendszerünkben a cserkészetségnek teljesen az iskola nevelő szelleméhez és eljárásához kell simulnia úgy, hogy annak szervező alkotórészét tegye. Minden növendéket, ha az testileg ép, magában kell foglalnia, tehát a gyenge előmenetelűeket csakúgy,

<sup>69</sup> Sik S.: Magyar cserkészvezetők könyve, Bpest. 1922. (I. Sik és Radányi: A cserkészetség pedagógiája.)

mint a jobbakat, mert hiszen a hanyag és gyenge tanulók kirekesztésével mintegy kijelentjük, hogy ezek érdekében nem vagyunk hajlandók jellemnevelő munkát végezni, ami nyilvánvalóan pedagógiai abszurdum. Az iskolával való belső kapcsolatát olyanformán fűzzük szorosabbra, hogy az egyes tárgyakban, így különösen a természettudományi, földrajzi (biológia, geológia), történelmi stúdiumokban felmerülő szemléltető vagy cselekedtető nevelés eseteinek gyakorlati kivitelét a cserkészlet körébe utaljuk. Ide tartozik a földrajzi, történelmi, irodalmi stb. színhelyek, emlékek stb. kegyeletes meglátogatása. A tanulmányi kirándulásokat is a cserkészlet szervezetén belül oldjuk meg. Az intézmény jellemfejlesztő hatását az iskola fegyelmező tevékenységébe is beillesztjük, még pedig úgy, hogy az óráról-óra adódó fegyelmezési esetek közös pedagógiai elveinek tanulságait gyakorlatilag a cserkészlet tevékenységi körén belül visszük keresztül. Amint az iskola tevékenységében minden mozzanatnak megvan a maga elvi alapja, épúgy minden teoretikus természetű elv konkrét gyakorlati formába önthető. Így lesz a cserkészlet a tanítás és nevelés egyik erős összekötő szála, az ötletszerűség átalakul célszerűséggé, a külső csillogás belső lelki élmények hordozójává s a külső jelvények és jelszavak a nemzeti közösség szellemének és lényegének igazi kifejezőivé.

Ebből! következik, hogy a cserkészlet vezetését nem lehet bárkinek beosztani tekintet nélkül arra, hogy az illetőnek van-e hivatottsága és kedve ehhez a feladathoz. Ide első sorban és mindenek felett igazi vérbeli pedagógus kell, sokkal inkább, mint bármelyik tantárgy tanításához. A cserkész-vezetőnek az akarat- és jellemnevelésben olyan összefoglaló és áttekintő tehetséget kívánó szerepet kell betöltenie a tanárok nevelő tevékenységei közt, mint aminőt felfogásunk szerint a hitoktatónak kell vinnie közöttük az érzelmi és erkölcsi nevelést illetőleg. Sem a hitoktatást, sem a cserkészletet nem lehet a többi tárgyak példájára pusztán megállapított tanórák kereteibe szorítani, mert mind a kettő természeténél fogva szétfeszíti ezeket a kereteket. Az óra fogalma ezeknél tisztán csak az időtartam mértékegysége lehet, de nem a módszeres egység foglalatja. A didaktikai jelleggel összefüggő módszeres egységek felett kell állnia minden alkalommal annak az általános összetartó pedagógiai erőnek, mely az egyes tárgyakkal kapcsolatosan felmerülő erkölcsi és akaratnevelő mozzanatokat mintegy középpontokból dirigálja s

magasabb rendű egységekké, elvekké tömörítve, ezeknek szempontjából szabja meg a haladás további útját. Tehát sem a hitoktatás, sem a cserkészlet nem lehet az iskolai nevelés függeléke, hanem ellenkezőleg, az értelmi neveléssel egyenrangú megalapozója, átfogója és irányítója.

Az akarat- és tette-nevelés terén nem csekély jelentőségű a külső alkalmatosság kérdése, Hiába van meg valakiben a lelki hajlandóság valamely cselekedetre s általában hiába hevíti tettvágy a lelkét, ha hiányzanak a kivitel külső feltételei, melyek az egészséges testben, az ép idegrendszerben s a helyesen fejlődött és munkára kész izmokban vannak megadva. Elsősorban ennek a meggondolása teszi jogosulttá, sőt fontossá a közszellem pedagógiájában a *testi nevelés* ügyét.

Ilyen szempontból a tornatanítás ama statisztikai kimutatásai, melyek a gyermek testsúlyának gyarapodását, mell- és karizomzatának bőségét tüntetik fel, csak másodrangú fontossággal bírnak. Fődolog amaz ügyesítő mozgások begyakorlása, amelyek a testet a tette-készségnek azonnal szolgálatába állítják. Tapasztalat szerint még általánosságban sem áll, hogy az erősebb és izmosabb ember nagyobb akaratereővel rendelkezik és vállalkozóbb szellemű, sőt a pusztá testi ügyesség sincs feltétlenül az erő fogalmához kötve. Legalkalmasabbnak mutatkozik minden irányban a közepes erő. A túlfejlett izomzat igen gyakran teher, amellyel tulajdonosa nem tud mit csinálni. Ellenben közepes erő mellett olyan testi ügyesség érhető el, amely a tette-készség által követelt külső feltételeknek leginkább megfelel.

A világháború hősei felett tartott szemle is meggyőz bennünket arról, hogy az ügyesség, kitartás, lélekjelenlét, szolgálatkészség, bátorság, megbízhatóság nem annyira az izmos, délceg és daliás, mint inkább a közepes növésű és erejű testben lakozik. Általában figyelembe veendő, hogy a testi nevelés nem önmagáért van s a test csak szolgája a léleknek, ennél fogva a különböző lelki funkciók érdekeihez kell a torna- és egészség-tanításnak, az iskola-orvosi intézménynek hozzásimulnia csakúgy, mint a gyermek-üdülés és gyermek-nyaraltatás kérdéseinek. A testi nevelést ki kell emelni abból az elszigeteltségből, amelyben az értelmi és erkölcsi neveléshez képest a mai iskola keretei közt van, s különösen figyelemmel kell lenni azokra a tulajdonságokra, melyek a pszichikai és fiziológiai jelenségek párhu-



zama révén a lélek és test működésének természetes összekötői. Szükséges, hogy az uniformizálást egyénibb eljárás váltsa fel, ily módon kiküszöbölhetők lesznek azok az ellentétek, melyeket manapság az értelmi s a testi nevelés közt látunk. Ilyen rendszeres egyéni eljárással el fogjuk érni, hogy a félszegség, bátortalanság, mely sok értékes tanulót egész ifjúságán végigkísér, helyet ad a kiegyensúlyozott, biztos fellépésnek és jó modornak.

Mindezekből pedig két fontos következményt vonhatunk le. 1. A testi nevelésnek sem a sporthoz, sem a katonai szellemhez való hajlását nem tarthatjuk szerencsés gondolatnak, mert így állandóan fenyeget a veszély, hogy a súlypont bizonyos egyformásító vagy egyoldalú törekvésekre helyeződik át; az a fegyelem és tekintélytisztelet, mely a katonaságnál uralkodik, külső kényszerítő eszközök befolyása alatt jön létre, amelynek terhe alól épen az egyéniség szabadulni igyekszik, az a fegyelem és tekintélytisztelet ellenben, melyet a nemzet-ethikai nevelés hirdet, amaz erkölcsi belátásból fakad, hogy amit az egyénnek *tennie kell, egyszersmind a leghelyesebb*, amit a nemzeti közösség s egyúttal a saját érdekében tehet. 2. A testnevelés vezetője nem lehet csekélyebb képesítésű az iskola többi tanáránál s különösen higiénikus, ethikai és pszichológiai ismeretei emelendők a középiskolai tanári képzettség nivójára; első sorban nem is torna-mesternek, de pedagógusnak és orvosnak kell lennie, aki az egészségtani oktatás mellett az iskolaorvosi teendőket is képes ellátni. Ezen az úton sok olyan kérdés önként megoldódna, mely a testnevelés, valamint a higiénikus kérdések különállása folytán állandóan zavaró mozzanata volt a nevelés rendes menetének, maga a testnevelés pedig szoros kapcsolatba kerülne az értelmi és erkölcsi neveléssel.

#### D) A célkitűzés és módszer tanulságai.

Tudjuk, hogy a gyakorlati pedagógiában a, nevelés eszközeinek (a tananyag) rendszerbe foglalása, a tárgykörök felosztása, csoportosítása, a részek egymás mellé, vagy egymás alá rendelése teljesen a célok egységviszonyain alapul.<sup>70</sup> A célok közt ugyanis – tartalmi kiterjedésüket tekintve – fokozatokat állapíthatunk meg a magasabbrendűség elve szerint, s a magasabbrendűek magukban foglalják az alacsonyabb rendűeket. De

<sup>70</sup> Barankay L.: A nevelő hatás elmélete, Pécs 1924. (69.)

a magasabrendűek épen mint az alacsonyabb rendűek ismét nagy számmal fordulnak elő s külön csoportokat alkotnak a célképzetek egyneműsége, rokonsága vagy hasonlósága alapján. így a célok számtalan magasabb és alsóbb rendű csoportja kerül egymás mellé, amelyek minden eltérésük ellenére is megegyeznek abban, hogy sok közös vonás fűzi őket ahhoz a legmagasabb rendű és egyetlen célhoz, melyet az általános nevelés végső céljaként állítunk a nevelő hatás elé, mint megoldandó problémát.<sup>71</sup>

A nemzeti közszellem pedagógiájának fogalmi meghatározása alapján a legfőbb feladat az egyénnek, mint az ethikai értékekkel telített nemzettest egyik tagjának alkalmassá tétele arra, hogy a folyton tökéletesedni akaró nemzeti közösség kulturmunkájából a reá eső részt a siker reményében vállalhassa. Itt különösen kiemelendő: 1. a nemzeti jelleg, 2. ennek etnikai értékessége, 3. a nemzet-test egysége, 4. az egyénnek ettől való elválaszthatatlansága, 5. a tökéletesség elve, 6. az egyénre háruló munka kulturális jellege. Ezek közül a két utóbbi a legtöbb nevelés-irány fogalmi meghatározásában feltalálható, ellenben a négy első gondolat a közszellem pedagógiájának olyan sajátos szint ad, amelyből önként következik a legfőbb s az ezzel kapcsolatos többi célnak speciális karaktere.

A nemzet-test mint ethikai értékek foglalata egyre tökéletesedni akar, még pedig pedig nemzeti jellegében akar tökéletesedni, mert hiszen épen e nemzeti jellegben rejlik ethikai értékessége. Ennek a gondolatnak kell uralkodnia a nevelés legfőbb céljában, amely ezek szerint abban fog állni, hogy az egyént nemzeti gondolkodásában, érzésében és cselekvésében minél inkább tökéletesítse (nem csupán erősítse), mert ezzel együtt általános erkölcsi értéket, tehát benne az általános emberi értékeket is fokozza, Végeredményben tehát e felfogásban a nemzeti jelleg és az általános emberi értékek olyan közel jutnak egymáshoz, hogy az utóbbiakat bátran helyettesíthetjük az előbbivel, amikor is célkitűzéseinkben az általános emberi helyét mindenütt a nemzeti gondolat foglalhatja el. A nemzet-ethikai nevelés ugyanis nem az egyes nemzeteket elválasztó különbségekre kíván támaszkodni, hanem az összekötő közös alapelvekre és hasonlóságokra, így az idegen nemzetbelit nem fogja meggyűlölni azért,

<sup>71</sup> U. a.

mert nem magyar, hanem meg fogja becsültetni, mint ugyan-csak egy nemzetnek egyik tagját. Láttuk, hogy értelmi, érzelmi és akarati nevelésünkben a háború és forradalmak tanulságai épen a közszellem pedagógiájának legfőbb célkitűzését tekintve kívánnak megfelelő változtatásokat az eddigi állapotokhoz képest az eszközök megválogatásában és csoportosításában. Viszont egy ilyen irányú kiválogatás és csoportosítás magában véve nem volna elegendő, ha nem követné a vezető elvnek az eszközök részleges felhasználásában, vagyis a tananyag egyes részeiben jelentkező uralma. Más szóval a nevelés főcéljának iránya és kiterjedése szorosan megszabja az egész célrendszer minden egyes tagjának jellegét és egymáshoz való viszonyát.

Ugyanis ama vonások közössége, melyek az alsóbb és magasabb rendű célképzeteket az egyetlen legmagasabb rendű és legegységesebb célhoz fűzik, épen abban a sajátosságban gyökereznek, hogy a nevelés főcéljának irányító eszméje, jelen esetben a gondolkodásban, érzésben és cselekvésben tükröződő nemzeti jelleg az egyes célképzeteket minden egyéb tulajdonságánál nagyobb erővel nyomul előtérbe. A sok tekintetben elágazó céloknak azt az egységét, mely a hatás-egységnek, tehát a nevelő munka összhangzó eredményeinek alapja, csak ezen az úton érijük el. Ezek szerint általános nevelésünkben csakúgy, mint a tanításban az egyes kitűzött céloknak mindig a nemzeti jelleg tökéletesedésének gondolatától kell az irányítást kapniok, ami a nemzet-ethikai nevelés elmélete elé azt a kötelességet szabja, hogy egész teleológiáját ennek az elvnek megfelelően dolgozza ki. Természetesen ez a feladat, amely külön nagyszabású munkát igényel, jelen tanulmányunk kereteit jóval meghaladja. Ezért ez alkalommal bővebben nem is foglalkozunk vele.

De a közszellem pedagógiájának nemcsak célrendszere, hanem methodikája is eltéréseket fog mutatni az eddig követett módszeres eljárásoktól. Nemcsak azért, mert a célok bizonyos mértékű módosulása egyszersmind a célok kivitelére szolgáló nevelő eljárást is általában szabályozza, egy irányban megköti, másokban viszont szabadabb mozgást enged neki, fianem azért is, mert azt a fokozottabb egységet, melynek létesítését – mint láttuk – pedagógiai rendszerünk a nevelés értelmi, érzelmi és akarati ága közt legelső feladatának tartja, csak úgy valósíthatjuk meg, ha egyúttal olyan eljárásokról is gondoskodunk,

amelyek révén képesek leszünk arra, hogy a nevelésnek eddig meglehetősen külön kultivált területeit az egyén lelki világában valósággal egységbe forrasszuk.

A legfőbb feladat, amely itt reánk hárul, hogy azokat a természet adta kapcsolatokat, amelyek főként az értelmi funkciók és az érzelmi állapotok közt vannak, nevelő eljárásunk folyamán felkeressük s a létrehozandó lelki egység érdekében minél gyümölcsözőbben kihasználjuk. Minden működéssel együtt járnak egyes érzelmek, amennyiben részint megelőzik, részint követik, részint párhuzamosan haladnak vele. Képzeteink felmerülését nem csupán az asszociációk, hanem az érzelmek is, mint szubjektív visszahatások irányítják. Ezeknek az érzelmi processusoknak a nevelés eddigi módszere úgyszólván szabad folyást engedett s ezzel igen gyakran az értelmi nevelés eredményétette kockára, vagy legalább is nem közelítette meg annyira a kitűzött célt, mint amennyire megközelíthette volna. Az, amit a hagyományos pedagógia fegyelmezésnek nevez, nem más, mint az érzelmi nevelés tevékenységének egy jelentős részlete. Amikor tehát az érzelmi nevelés körülményeit tisztázzuk, egyszerűsre mind a fegyelmezés kérdéseinek megoldásához is közelebb jutunk.

Szerintünk a módszeres eljárás helyessége azt kívánja, hogy a nevelendő érzelmi állapotait minden esetben hozzáhangoljuk az értelmi nevelés munkájához. Viszont máskor az eddigi módszerek az érzelmi nevelésnél a rendelkezésre álló tudat-állapotokat hagyták figyelmen kívül s ezért a célba vett érzelmek elmélyítésében sem érthették el a kívánt eredményt. A közszellem pedagógiája itt is szükségesnek látja a nevelő szabályozó beavatkozását azért, hogy az értelmi állapotot esetről-esetre segítségül hívja a növendék érzelmi világának kiművelésében. Ez természetesen jóval többet jelent, mint amit eddig az érdeklődés és fegyelm felkeltésének különböző módjaiként ismertünk.

Módszerünk lényege abban fog állni, hogy az eddigi eljárásokon kívül az értelmi nevelésnél az érzelmi állapotokat, az érzelmi nevelésnél pedig az értelmi állapotot is – nemcsak szórványosan és alkalmilag, de tervszerűen s a legnagyobb rendszerességgel igénybe vesszük, még pedig olyanformán, hogy végső törekvésünk az értelmi nevelésnél olyan érzelmek létrehozása, amelyek nevelési rendszerünkben egyszerűsre mind önálló célképzetek is, az érzelmi neveléssel egyidejűleg pedig olyan

tudat-állapotok létesítése, amelyeket viszont az értelmi nevelés egyébként is önálló célokul tűzött ki. Így jutunk el oda, hogy a lelki működés két különböző területét kölcsönösen felhasználjuk egymás fokozatos erősítésére mindaddig, míg a kettő a nevelés folyamán olyan szerves egységbe forr, amely az egyénben már teljesen harmonikus lelki folyamatot reprezentál s gyakorlatilag abban fog nyilvánulni, hogy az egyén gondolkodásában, érzésében és akaratában semmi ellentét, semmi diszharmónia nem merül fel s az értelem, érzés és akarat egy közös célra munkál, még pedig arra a közös célra, amelyet a nemzeti közszellem pedagógiája mint legfőbb elérendő ideált tűz az egyén elé. Az az elv, mely e módszeres eljárásban kifejezésre jut, *az értelmi és érzelmi funkciók összeható aktivitásának elve*. De tekintsük közelebbről ez eljárás részleteit!

Bár érzésünk és értelmünk köre két különböző világ, mégis – mivel mindkettőnek székhelye az agy és vetítő vászna a tudat, olyan szoros összeköttetésben állnak egymással, hogy az egyik működésének a milyensége lépten-nyomon feltételezi a másiknak bizonyos működési vagy milyenségi állapotát. Mindketten az akaratral együtt, amelynek megindítója rendszerint ugyancsak valamely érzelem, alkotják az elme elválaszthatatlan egységét. Ez a viszony kölcsönös és egymástól függő. Amint érzelmeinket befolyásolja az értelem munkája, épúgy értelmi munkánk eredménye is függ kedélybeli előkészítettségtől milyenségétől. Általában a kellemes hangulat a figyelemnek kedvező belső feltétele, mert a környező világra is derűt áraszt s mindent vonzóbbá tesz. A sötét hangulat ellenben eltompít, a dolgokat közönségeseknek és unalmasoknak láttatja. Ilyen állapotban sehogysem sikerül figyelmünket koncentrálnunk, bármennyire is rajta vagyunk.

Az értelem munkájának eredményességéhez feltétlenül szükséges, hogy nyugtalanító érzés-folyamatok ne zavarják, illetve pozitív formában kifejezve: olyan érzés-folyamatokat kell létrehozunk az értelmi munka végzésének idejére, amelyek kvalitásuknál fogva nemcsak hogy nem hátráltatják munkánk eredményességét, de hathatósan elősegítik. Az egyén, főként ha gyermek, érzelmeit nem kormányozhatja úgy, ahogyan értelmi működésének legkedvezőbb volna. Senkisé nem hozhatja magát mintegy varázsütésre olyan érzelmi állapotba, amely mellett értelmi munkájának értékét a legmagasabbra fokozhatja. Az

egyres embernek, ha önmagáról van szó, meg kell várnia, szinte ki kell lesnie azt a kedvező alkalmat, amely a kellemes külső behatások nyomán önként kínálkozik az eredményes munka végzésének feltételéül. Pedig ez csak közérzetünkre vonatkozik. Hát még mennyi ama kapcsolatok száma, amelyek a legkülönfélébb magasabb rendű érzelmek és szellemi állapotunk közt állnak fenn?! De ha a növendék önmagával szemben nem is képes olyan feltételek megteremtésére, amelyek érzelmeit értelmének engedelmessé szolgálják, annál inkább képes erre vele szemben nevelője.<sup>72</sup>

Már Pestalozzi észrevett és kifejezett egy-két igazságot, amely a lelki állapot milyensége és a tanulás közt van, de nézeteinek összetűzésében még nem volt határozott rendszere. Alkalmilag, elszórtan találunk nála igen értékes idevonatkozó gondolatokat, mindamellett Herbartnak és követőinek fellépésére volt szükség, hogy a lélektani szempontok irányadók legyenek minden pedagógiai vizsgálódásnál. A legújabbak közt különösen említésre méltó Bain Sándor, angol pedagógus, aki ama sokféle kapcsolat közt, melyben a nevelés az ember lelki és testi életére vonatkozó különböző tudományokhoz áll, komoly figyelemre méltatja azt az összefüggést is, amely az értelem munkája és a tanuló érzelmi előkészítettsége közt mutatkozik,<sup>73</sup> ő azonban főként a két szélsőséges érzelmeknek, a gyönyörnek és fájdalomnak a hatásait *fejtegeti* s így első sorban a mesterséges fegyelmezés gyakorlati kérdéseit érinti, holott e kettőn kívül kevésbé kellemes vagy kevésbé kellemetlen érzelmeknek is igen fontos szerepük lehet, amely a nevelő munkáját elősegítheti s így az előidézése, amennyiben lehetséges, kívánatos is, vagy hátráltatja, s így a kiküszöbölése, amennyiben szintén módunkban áll, nemcsak kívánatos, de szükséges is. Így jutunk hozzá legkönnyebben a természetes fegyelmezés eszközeihez. Bain mellett első helyen állnak idevágó kutatások terén a német O. Willmann, R. Seyfert, valamint az empirikus pedagógia legkiválóbb képviselői,

<sup>73</sup> Alex, Bain: Neveléstudomány, ford. Szemere-Sebestyén, Bpest, 1912.

<sup>72</sup> Hányszor halljuk ismerőseinktől: Ilyen és ilyen munkát kellene végeznem, de nem vagyok hangolva. Az írónak nincs hangulata, a költőnek nincs ihletett perce stb. – Payot a szellemi tehetetlenségnek ezt az állapotát a legáltalánosabb emberi gyarlóságnak, a restségnek rovására írja s azzal vigasztal bennünket, hogy az idő s az ennek folyamán önmagunkba szuggerált akarat-impulzusok segítségével lerázhatjuk magunkról a kellemetlen érzelmek uralmát. (Id. m. I, 25-161.) Mi más ez, mint a pedagógiához való utasítás! L. még Kornis: id. m. II. 433.

Meumann, W. Stern, továbbá a francia Binet, Payot és a svájci Claparède. Kutatásaik azonban az érzelmeket csak mint az értelmi nevelés eszközeit vizsgálják, tehát a kétféle lelki működés kapcsolatait csak egy oldalról veszik szemügyre, s a gyakorlati nevelés eddig még e részlet-eredmények felhasználásában sem tudott vagy akart velük lépést tartani. Pedig – amint említettük – az érzelmi nevelés olyan összefüggésben is állhat az értelmi neveléssel, amelyben maguk az egyes érzelmekek a nevelés céljai. Az első esetben azt kérdezzük: minő érzelmekek kedveznek legjobban a tanítás eredményének, tekintettel a tárgyak természetére? A második esetben így tesszük fel a kérdést: hogyan kell a tanítás anyagát kiválasztani és feldolgozni, hogy a nemzet-ethikai nevelés értelmében fogalmazott személyiség kialakulásához szükséges érzelmekek felébresztésére és ápolására alkalmas legyen? E kettőből adódik a harmadik kérdés: lehet-e a nevelést úgy irányítani, hogy azok az érzelmekek, melyek az értelmi nevelésnek leginkább kedveznek, ugyanazok legyenek, mint amelyeket az érzelmi és akarati nevelés céljaiként kívánunk beállítani? Csak ez utóbbi kérdés megoldásával teremthetjük meg az értelmi és érzelmi nevelés elválaszthatatlan egységét, vagyis művelhetjük igazán az elmét, Hogy e kérdésekre megfelelhesünk, kissé bele kell merülnünk az esetek elemzésébe. Vizsgálódásunknak persze leginkább az érzelmekek területére kell kiterjednie, mint amely eddig a pedagógiai elmélkedés mostoha gyermeke volt.

Qualitás szempontjából Wundt az érzelmekeknek 3 főirányát különbözteti meg, amelyek bizonyos uralkodó jellemű érzelmi ellentétek között terülnek el s épen ezért mindig csak bizonyos elnevezés-párokkal jelölhetők. Ez a három főirány: a kellemes és kellemetlen, az izgató és megnyugtató, a feszítő és feloldó érzelmekek kategóriája. Az a kérdés, milyen szerepet játszanak ezek az érzelmekek a nevelő munkája közben.

Kétségtelen, hogy a gyermek appercipiáló képessége annál nagyobb, minél inkább sikerül lelki világát a célunktól távolabb eső érzelmi folyamatoktól elvonni s az ismeretekből önként fakadó érzelmekek befogadására alkalmassá tenni. Ez annyit jelent, hogy ha valamely ismeretet közlünk a tanulóval, akkor fogja legkönnyebben megérteni, ha olyan érzelmekek, melyeknek a tárgy képzeteivel semmi közös kapcsolatuk nincs, sikerül távol tartanunk tőle, míg másokat, melyek a megértést elősegítik, sikerül felébresztenünk benne. Ez utóbbi esetben – de csak bizo-

nyos határok közt – az érzelem mindhárom főiránya hasznos szolgálatot tehet. A tárgyból kiinduló, mérsékeltén izgató és megnyugtató, feszítő és feloldó érzelmek hathatósan elősegítik munkánkat, míg a távolesők csak hátráltatják eredményességét. Az idegen érzelmek közül tehát nemcsak a kellemetlen, izgató és feszítő érzelmek akadályozzák a munkát, de mindazok a kellemes érzelmek is, amelyeket nem a közölt ismeretek, szabályok, törvények, példák képzeleti ébresztenek a növendék lelkében, hanem a külvilág eseményei vagy olyan mozzanatok, amelyeknek semmi közük az elsajátítandó ismeretanyaghoz. Semmi esetre sem szabad tehát az érzelmeket figyelmen kívül hagyni, mert az elhanyagolt érzelmek könnyen a tanítás ellenségeivé szegődnek. E szerint itt a nevelő munkának kettős irányban kell folynia. Először a lehetőség szerint arra kell törekedni, hogy mindazok az idegen külső és belső benyomások, képzetek és érzelmek, melyek irányító, rávezető és ismeretközli munkánk megkezdésekor a gyermek tudatának tartalmát alkotják, lehetőleg a tudat küszöbe alá, de mindenesetre a tudat mezejének sötétebb részébe kerüljenek. Más szóval, mielőtt feladatunkhoz fogunk, meg kell győződnünk, vajjon a tanuló lelki vagy szellem? ereje készen áll-e arra a feladatra, hogy a célokul kitűzött új benyomásokat befogadja. A feladatnak ez az első része tehát negatív irányú, mert a tanuló tudat-tartalmát a célunkra nézve idegen és ártalmas elemektől akarja mentesíteni. Ezért kell a tanítónak figyelemre méltatni a növendék sajátos egyéni, családi stb. viszonyaiból fakadó lelkiállapotát, esetleg rendkívüli helyzetét s az elbírálásnál nem szabad egy mértékkel mérni kivétel nélkül minden tanulót.

Hibásan értelmezi az a nevelői elfogulatlanságot és igazságosságot, aki azt a minden vonalon keresztülhajsolt egyenlőségben keresi. Ellenkezőleg, az ilyen eljárás sokszor a legnagyobb igazságtalanság forrása lehet, mert az igazságosság épen a körülmények helyes mérlegelését kívánja. 30-40 gyermek (nem is szólva 50-es, 60-as létszámú osztályokról) és annak a lelke nem azonos 30-40 agyagfigurával, melyeken a szobrásznak ugyanazon vésőmunkája teljesen azonos nyomokat és vonalakat hagy. Tudatunk az egymással érintkező, egymásba folyó, egymást elnyomó, egymás fölé kerekedő képzetek szakadatlanul tartó felsorakozásának a színhelye. Olyan tömegmozgalom van itt, amely – ha bepillantást nyerhetnének – állandóan változó



alakulatokat mutatna. A permutálható és kombinálható elemek végtelen száma mellett hogyan képzelhetnők, hogy egy osztály növendékeinek a lelki képe megfelelő előkészítés nélkül megközelítőleg is azonos volna?!

A feladatnak e negatív természetű része után következik a nevelő munka pozitív iránya, mely abban áll, hogy a növendék tudatának tartalmát olyan érzelmekkel telítjük, amelyek nevelői munkánkat támogatják, vagyis a maximumra emelik a gyermeknek olyan irányú képességét, hogy tudata körében a percipiált ismereteket egyszersmind a legkönnyebben appercipiálja, más szóval a szemlélet nyújtotta ismeretek figyelmi relief-je minél kiemelkedőbb legyen tudatában. E feladat megint kettős elágazású. Egyrészt felhasználja a növendék tudat-tartalmának az ő különleges céljaira nézve kedvező elemeit, másrészt magának az ismeretnek a közlésénél, vagy a gyermek erkölcsi irányításánál úgy intézi a dolgot, hogy a gyermekhez jutott új képzetek maguk is a legmegfelelőbb érzelmek forrásaivá váljanak.

A nevelő munka ez irányai és elágazásai megegyeznek egymással abban, hogy az érzelmeket a nevelés eszközeként használják s a domináló tényezők mindenütt az értelmi munka körébe tartozó célok. Nézzük közelebbről őket.

Már az eddigiekből is kitűnik, mennyire fontos, hogy a nevelő teljesen tisztában legyen növendéke egyéniségével, ismerje érzelmi világát és tudatának befogadó képességét. Igaz, hogy a növendék lelkébe így sem fog teljesen belelátni. Azt, hogy valamely adott pillanatban minő tartalmú képzetek töltik be tudatát s minő gondolatok kötik le figyelmét, a legkitűnőbb nevelő sem fogja tudni, mégis, ha a növendék természetét sikerült kiismernie, nagyjából tájékozódhat érzelmei milyenségéről is. Hogy momentán melyik érzéki szemlélet, melyik érzelem, melyik gondolat uralkodik rajta, ennek a tudása nem lehetséges, de nem is fontos, elég, ha az érzelmek és gondolatok általános irányáról, esetleg azok jellegzetes külső megnyilvánulásairól tudomással bír, már akkor is kitűnő segédeszközt talált, mely célja kivitelében támogatja. Ezért meg kell ragadnia minden alkalmat, hogy külön-külön, egyénenkint megismerje növendékeit, tájékozzék otthoni viszonyaikról, barátságos és nyájas közefledéssel igyekezzék lelkükhöz férközni s meggyőződést szerezni olyan bizalmasabb családi körülményekről is, melyekről csak a beavatottak tudhatnak. Itt van a nagy jelentősége annak

a követelménynek, hogy a szülők feltétlenül őszinték legyenek azzal szemben, akire fiaik nevelését bízzák. Minden, a szülő szemében esetleg csekélynek látszó esemény-mozzanat is, mely a növendékkel otthon előfordult, reá hatott, munkaképességét, szellemi erejét befolyásolta – aminők a szorosabban vett házi kellemetlenségeken és bajokon kívül a tanulót ért jutalom, ki-tüntetés, elismerés, továbbá egyéni gyarlóságok, házi büntetés stb. – azonnal közlendő a tanítóval vagy osztályfőnökkel. Száz-szorosan fontos ez a háború és forradalmak eredményeként elő-állott zilált anyagi és erkölcsi viszonyok közt. Ha a szülők fiaik gyengéit, melyeket annyira szeretnek takargatni, olyan közvet-lenséggel és őszintén, mint sokszor csak vélt jelességeiket, feltár-ják a nevelő előtt, minden alkalommal egy-egy hatalmas követ adnak a kezébe gyermekeik erős konstrukciójú jellemének kiépítéséhez.

Tegyük fel most már, hogy a nevelő nagyjában ismeri nö-vendéke lelkületét s tudja, hogy milyen irányú érzelmek és gon-dolatok foglalkoztatják. Amennyiben ezek távol állnak a nevelés által követelt érzelmi állapottól és gondolat-körtől, a növendék tudatát önérzetére, jóindulatára, remélt szorgalmára stb.-re való hivatkozással igyekszik az idegen érzelmek és gondolatok köré-ből kiragadni. Legtöbbször elegendő, ha általánosságban utalunk a tárgyalandó kérdés fontosságára vagy más ismert kérdésekkel való kapcsolataira, azonban az utalásnak a módján fordul meg, hogy a nevelő ne csak az egyébként is figyelmes, de a szórakozott tanulók lelkét is meg tudja fogni. Lehet az utalást egy-két közbe-szött megjegyzéssel, egy különösebb hangsúlyozással, esetleg egy tekintettel úgy intézni, hogy 30-40 tanulónak többé-kevésbé eltérő érzelmi folyamata egy pillanat alatt irányt vál-toztat s engedelmesen simul egy közös mederbe. Általában sok függ a gyermekek korától, természetétől, temperamentumától, mert egyikkel szemben ez, másikkal szemben az bizonyul a rá-hatás eredményes módjának. Lehetetlen itt szabályt felállítani. Egyetlen útbaigazító a nevelő pedagógiai érzéke, az intuíció. Ez pedig vele jár a rátermettséggel és hivatás-szeretettel, amely még a magasabb iskolák tanárainál is jóval fontosabb, mint maga a tudás.

A jó tanító előadásában még a nehéz tantárgy is élvezetes alakot nyerhet a tanuló szemében. Megvan annak a természetes lélektani oka, hogy egyeseknél könnyebben és szívesebben tanul-

hatnak a növendékek nehéznek tartott tárgyakat, mint könnyebbeket olyannál, akinek tán a tudása és képzettsége nagyobb, de hivatásának korántsem olyan mestere, mint amazok. S az ilyenek képesek a tanulótól még a tárgy iránt érzett ellenszenvet is távortartani. Tehát a tanárnak is első sorban gyakorlati pszichológusnak kell lennie s csak azután szakembernek. A szóban forgó negatív irányú feladat, más szóval a fegyelmezésnek az a külsőleges része, amelyet Herbart kormányzásnak (Regierung) nevez, szintén ezt kívánja tőle.

Kerülni kell minden olyan modorosságot, sablonos és a gyermekek által még felnőtt korokban is gúnnyal emlegetett kifejezések, ferde nézetek hangoztatását, amelyek nemhogy elűznék a gyermek agyába tolakodó idegen képzeteket, sőt inkább új tárgyat adnak szórakozásra, elkalandozásra vágyó hajlamainak. Ezért kívánjuk, hogy megjelenése komoly tiszteletet parancsoló legyen, egész lénye a szerénységgel párosult önérzetet példázza. A nemzeti közszellemnek olyan képviselője álljon előttünk benne, aki tudatában van a maga egyéni erejének, általános emberi mivoltának, de amaz életbéli hivatásának és kötelességeinek is, amelyek révén egyénisége a nemzet-test szerves alkotórészévé válik. Tudatában legyen annak, hogy egyrészt személyisége révén a nemzet erkölcsi közösségére nézve nélkülözhetetlen, de másrészt attól elszakadva etnikailag értéktelen. Külső orgánuma, beszédmodora legyen természetes, világos, érthető, mert a kiütköző egyéni gyarlóságok állandóan disszonáns érzelmeket csempésznek a növendékek lelkébe. Ép test, ép szellem, egészséges, józan világnézet, derült, de e mellett mégis komoly életfilozófia alkossa egyéniségét. Ily módon, ha a tömegtanításnál lesz is mindig egy-kettő, aki magával hozott érzelmeitől nem tud szabadulni, a nagy többség a szoktatás szabályozó erejénél fogva mintegy varázsütésre veti le iskolátíán hangulatát, mihelyt tanítója megjelenik az osztályban.

De nemcsak a növendékekkel és nevelővel, hanem a tananyaggal és környezettel szemben is állítunk fel bizonyos követeléseket. Nemcsak az a fontos, hogy a nevelőben és tanulóban meglegyen a képesség, készség és jóindulat a tanítás közös munkáját zavaró képzetek leküzdésére, de szükséges az is, hogy a tárgyak képzetei magukban is alkalmasak legyenek az elleneséges képzetekkel való küzdelem sikeres lefolytatására. Ha valamely tárgy vagy annak egyik-másik fejezete már természeté-

nél vagy a növendékek részéről táplált előítéletnél fogva nem tud érdeklődést kelteni, bizonyára nem lesz alkalmas arra, hogy a szórakozottságot eloszlassa. Ebből a szempontból szükséges, hogy a tárgy jellege és minden részlete olyan legyen, amely meg tudja teremteni a szükséges szövetkezést a gyermek értelmi és érzelmi világa közt. A nevelő egyéniségéhez kötött okok mellett e rejtett szövetkezés ereje hártja el ama fáradtság-többlet nagy részét is, amelyet túlterhelés néven ismerünk. Ugyancsak ennek alapján magyarázhatjuk meg azt a sokszor érthetetlennek látszó jelenséget, hogy a többi tárgyban gyenge, nem egyszer elégtelen előmenetelű növendék egy bizonyos tárgyban jeles készültséget mutat fel. E tekintetben nagyon jó szolgálatot tehetnek a helyes módszerrel megírt tankönyvek, amelyek a szemléltetés eszközeivel felfegyverkezve az elvontabb igazságokkal telített tananyagot is konkrét formába öltöztethetik.

Ezt a szempontot kívánja honorálni a nemzet-ethikai nevelés anyag-komplexuma, mikor az általános műveltséget nyújtó iskolák minden fokozatán a hazai nyelvű irodalmat és történelmet teszi a tanítás középpontjává, mint amelyek a magyar gyermekekhez érdekeltség alapján és szemléletileg legközelebb álló képzetekre és érzelmekre támaszkodnak. Ugyanezért utalja fokozatosan a szakoktatás körébe azokat a tárgyakat, melyek - mint pl. magasabb fokon a matematika, vagy a tisztán öncélnak tekintett idegen nyelvtanítás - alig vagy egyáltalán nem vonhatók ilyen vonatkozásban a nemzeti érzés körébe. De ugyancsak ezért tartja szükségesnek, hogy a vallásos érzést, mint a szereteten ke- resztül a nemzeti érzésnek leghatalmasabb erőforrását, ne tantárgy jellegű hittani órákon, hanem minden tárgyat szemmel tartó, etnikailag összefoglaló erejű jellem- és erkölcsi gyakorlatok, valamint az énekművelés keretében ápoljuk.

Nem szabad azonban nevelésünk negatív irányánál a környezet befolyását sem mellőznünk. Már maga a nevelő személye is lényeges része a tanuló környezetének. A vele szemben támasztott követelményeket tehát még ilyen nézőpontból is ki kell egészítenünk. A tanító térbeli elhelyezkedése, vagyis az a hely, melyet az osztályban elfoglal, nem olyan csekély jelentőségű, mint sokak előtt tán első pillanatra látszik. A folytonos helyváltoztatás, a türelmetlenségnek, idegességnek különböző mozdulatokban nyilvánuló kiütkezései, az ide-oda futkosás a legkomolyabb percek hatását is tönkre tehetik s nemcsak arra lehet-

nek alkalmatlanok, hogy az idegen érzelmi elemeket távortartásák, de egyenesen okot adhatnak ilyen új elemek belopózására a növendékek kedélyvilágába. Legyen meg a tanító határozott helye, melyet ok nélkül sohase hagyjon el. Ez az állandó hely, ahonnan minden tanuló minden pillanatban önmagára irányuló-nak gondolhatja tekintetét, nem csekély mértékben járul hozzá a tanító és növendék hallgatólagos lelki szövetkezéséhez.

A környezet kiegészítő részei a tanuló társak, a tanterem és környéke. Köztudomású, hogy egy tanulónak a helytelenkedése az egész osztály figyelmét képes kizökkenteni a rendes kerékvágásból s utat nyitni a tanításra kedvezőtlen érzelmek egész sorának. Itt is a tanítóra hármlik a feladat, hogy egyéniségével elejét vegye minden rendbontásnak s minden zavaró mozzanatot elhárítson a tanítás menetének útjából. A tanteremmel s az iskola elhelyezésével szemben támasztott követelmények azonosak ama feltételekkel, melyek az értelem munkáját általában lehetővé teszik és sokkal ismertebbek, semhogy külön ki kellene rájuk terjeszkedni. Mindenek előtt itt is a higiéné és a külvilág zajától való szeparáltság jönnek tekintetbe. Egészségtelen, nyirkos, levegőtlen vagy huzatos tanterem – nem szólva most a káros élettani befolyásokról – ép oly alkalmatlan a megfelelő hangulatbeli diszponáltság megteremtésére, mint a köznapi élet forgatagánajk, az iskola mellé helyezett vásárok zajának s igen gyakran nem valami épületes hangjának és jeleneteinek betolakodása.

De ha jelentős az *összesható aktivitás módszerének negatív iránya, még fokozottabb mértékben áll ez pozitív irányára*. A belátás és ítélet mellett az érzelm impulzív ereje az, amely megindít, mozgásba hoz, lökést ad, valóra váltja az akarat elhatározást s az akaratnak nemcsak pillanatnyi, de a jellemesség érdekében szükséges állandó energiát ad; hogy a jót követhessük, nemcsak ismernünk, de szeretnünk is kell azt.<sup>74</sup> Itt azonban a tanító szerepe, bár a módszer súlyosabb feladatok elé állítja, mégis csak másodlagos, mert a folyamat aktivitása az egyes tantárgyak természetében, mint gyűjtő pontokban halmozódik fel. *Épen* azért vizsgálódásunk súlypontját a nevelő munka e részében a tantárgyakra kell helyoznünk, mert ezek a forrásai mindazon érzelmeknek, melyek pedagógiai tekintetben az általunk

<sup>74</sup> Fináczy E.: Világnézet és nevelés. Az értelmi és erkölcsi nevelés vizsgálata, Bpest. 1925. (29.)

közvetített ismeretek közlése mellett mint együttthatók a nevelő munka sikeres előmozdítóiként jelentkeznek. De itt már nem elégedhetünk meg az érzelmek kvalitásbeli osztályozásával. A 3 fő-irány mellett közelebről szemügyre kell vennünk azt a felosztást, mely az érzelmeket az előidéző képzetek, illetőleg képzet-tartalmak szerint osztályozza, Ilyen alapon megkülönböztetünk esztétikai, értelmi, erkölcsi és vallási érzelmeket. Az erkölcsi érzelmek megint lehetnek autopathikus- vagyis az én-re vonatkozó és heteropathikus, vagyis társadalmi érzelmek.

Az esztétikai érzelmek ama képzetek szerint, melyekhez fűződnek, lehetnek a hallás körébe tartozók, ilyenek a harmónia és ritmus, valamint ezek ellentétei; a látás körébe tartozók, mint a szimmetria és arányosság s megint ezek ellentétei; a szaglás és ízlés érzékével összekötött érzelmek szerepe a nevelés terén oly csekély, hogy bátran mellőzhetők, legfeljebb a higiéné néző-pontjából jönnek tekintetbe. Valamennyinek jellemző vonása, hogy a gyakorlatban a tetszés és nemtetszés formájában nyilatkozik a képzetek tartalma szerint. Ugyanilyen alapon az értelmi érzelmekhez soroljuk a kíváncsiság, okozás, feltalálás, alkotás érzelmait, illetve vágyait, minthogy rendszerint hiányérzet formájában jutnak kifejezésre. Autopathikus erkölcsi érzelmek: az önérzet, becsületérzés, becsvágy, szeméremérzés; heteropathikusak a szeretet, a jog- és kötelesség-érzés, az önzetlenség, felelősség-érzet stb., mindegyik a maga ellentétével. Vallási érzelmek: az alázatosság, áhitat, kegyesség, jóakarát, megnyugvás stb, érzelemfolyamatai. Vannak azután olyanok, melyeket épúgy sorolhatunk az erkölcsi, mint a vallási vagy társadalmi érzelmek csoportjába, aminők pl. az öröm és a remény, a szomorúság és csüggedés, mivel az ezekkel járó képzeteknek egyaránt forrása lehet az erkölcsi törvény, a vallás és a társadalom külön-külön, vagy együttesen.

A nemzeti érzés olyan érzelem-komplexum, amelynek alkotó elemeit az egyes csoportok közösen, főként pedig az erkölcsi és társadalmi érzelmek csoportjai szolgáltatják s közülök első helyen említendők: a szeretet, önzetlenség és felelősség-érzet a hozzájuk tartozó rokon érzelmekkel. E sokféle és változatos formát egyenként vagy egymással kapcsolódva többé-kevésbé minden tantárgynál feltaláljuk, azonban tanításunk csak úgy illeszkedik bele helyesen a nemzeti közszellem pedagógiájának körébe, ha közülök a nemzeti érzést alkotó érzelem-

formáknak juttatjuk a vezető szerepet s őket megfelelő helyen s megfelelő időben a kínálkozó alkalommal nemcsak érvényesülni engedjük, de érvényesülésüket tervszerűen, kellő tapintattal elő is segítjük. Az egyes érzelem-formák kiművelésének alapjául mindenik tárgy önként kínálkozik. A különbség csak az, hogy az egyik több, a másik kevesebb ilyen érzelem forrása lehet, az egyiknél ez, a másiknál amaz érzelmi csoportok lépnek előtérbe, az egyiknél a gyermek fejletlenebb korának és kezdetlegesebb kedélyvilágának megfelelően csak bizonyos meghatározott érzelmi folyamatoknak adhatunk helyet, míg a másiknál az érzelmi csoportok főként a serdültebb és értelmesebb korhoz kötötten jelennek meg.

A tárgyakból mintegy kiáramló érzelemingerek közvetlenül aktív cselekvési folyamatával szemben a tanítónak – mondhatjuk – közvetett aktivitására van szüksége. A fő tevékenység a tárgyak milyenségében rejlő pszichikai ráhatást illeti. A tanító arra vigyáz, hogy mindegyik érzelem a maga helyén s olyan intenzitással lépjen a porondra, amely mellett a közlendő ismeretek képzeteinek bevéését semmi veszély nem fenyegeti, mert amennyire célt tévesztett dolog, ha bármily értékes érzelem ereje a tudat értelmi körének gyarapodása mellett elhalványodik, ép olyan, sőt még nagyobb mértékben ártalmas lehet a heves érzelem, mivel az új ismeretek képzeteinek a tudatba jutását megnehezítheti, sőt meg is akaszthatja. Ennélfogva a kísérő érzelmeknek az indulat erejéig a legritkább esetben szabad emelkedniök s megint a pedagógiai érzéket teszi próbára a kétféle lelki folyamatnak helyes arányba hozása. A tanító mintegy a növendékkel közlendő ismeretek és a benne létrehozandó érzelmek mögött áll s biztos ítélő képességgel és öntudatos nevelő munkával irányít, fokoz, ráhagy, csökkent, közbelép abban a szellemi tevékenységben, melyet az anyagrészek képzetei s az általuk keltett érzelmek a tanuló tudat-tartalmának formálásában kifejtnek.<sup>75</sup>

Ez irányító munkájában nagy segítségére van a szemlélte-

<sup>75</sup> így pld. a történelem tanárának a lelkesedés felkeltésében nem szabad odáig mennie, ahol már az érzelmek intenzitása a tudat befogadó képességét annyira csökkenti, hogy újabb ismeretek közlésére az egész osztály csak szórakozottsággal reagálhat. Viszont a rideg, száraz és léleknélküli előadásmód azt a veszélyt rejti magában, hogy a gondolatok a járulékos érzelmek támogató ereje híján nem lesznek abban a helyzetben, hogy a tanulók figyelmi relief-jének kiemelkedő pontjait elfoglalják.

tésnek számtalan módja. Eddig a szemléltetést rendszeren úgy fogták fel, mint amely tisztán a tudat képzeleinek világosabbá tételére szolgál, vagyis a tudat bevéső működésének segédeszközét látták benne, holott ez helyesen alkalmazva az érzelmek fejlesztésének és nemesítésének ép oly lényeges faktora lehet. Sőt tovább megyünk. Bain a tanítás aktusában két fő mozzanatot különböztet meg. Az egyik tisztán csak az ismeretek közlésére szorítkozik s mint ilyen, sokkal általánosabb a nevelő oktatásnál, nemcsak az iskolában, de másutt is mindannyiszor előfordul, valahányszor valakinek az ismeretkörét újabb elemekkel gazdagítjuk. Az ismeretek nyers közlése ez, olyan formában, ahogyan az élet nyújtja őket, vagy a mester a műhelyekben, gyárakban, mikor az alája rendelt személyzetnek utasítást, felvilágosítást ad. A tanításnak ezt a mozzanatát Bain *informatio*-nak nevezi s pontosan megkülönbözteti a másik fő mozzanattól, amelyet *kiképzés* névvel illet.<sup>70</sup> Ez utóbbi a tanítás cselekményének ama művészi része, mely bizonyos meghatározott rendben, tudatos módszer alapján, a növendék testi és lelki alkatának tekintetbe vételével közvetíti a tudást és képzettséget.

E szerint az *informatio* – mely, miként láttuk, sajnálatosan uralta iskola-rendszerünket – magában véve még nem pedagógiai értékű cselekvés-folyamat, még nem nevelés, csak a kiképzéssel párosulva lesz azzá. Ha tehát iskolai tanításról beszélünk, mindig az *informatív és kiképző eljárás tudatos egységét* kell értenünk. Most már, hogy a tanító az *informatio*-val összeköthesse a kiképzést, feltétlenül élnie kell a szemléltetés eszközeivel az érzelmi nevelés nézőpontjából is, amennyiben a szemléltetés voltaképpen e feladaton keresztül fejt ki igazi hatását a kiképző jellegű cél keresztülvitelében. Hiszen a szemléltetés nem más, mint amaz összetett lelki folyamatnak, mely a képzetek útján gondolatok és érzelmek birtokába juttat bennünket, visszavezetése eredeti forrásához, a szemlélethez. E visszavezetésnek a lelki élmény élénkítésében és tudatosításában rejlő természetes következménye a lelki folyamat egészének, tehát nemcsak a gondolatnak, hanem a vele társult érzelemnek is intenzívebb fellépése. Így nemcsak a könnyebb megértés, de az érzelmek fokozatos fejlesztése tekintetében is nagy jelentőséggel bír főleg az alsóbb fokon az elbeszélő részek megjelenítése, dramatizálása. A megjelenítés ugyanis a benyomásokat közvetlenekké

<sup>70</sup> Alex. Bain: id. m. I. 185.



teszi s nyomában sokkal nagyobb erővel lép fel az érzelem, amit világosan tapasztalhatunk, ha valamely azonos tárgyról regényt olvasunk, vagy színdarabot nézünk végig. Vagyis *a szemléltetés szabályozóul szolgálhat az értelmi és érzelmi nevelés egyensúlyban tartásánál.*<sup>77</sup>

Már az eddigiekből is világos, hogy a tanító irányító munkásságának legkiemelkedőbb mozzanata lesz *az érzelmi motívumok kiválogatása és rendszerezése.* Még jobban szembetűnik e feladat jelentősége, ha arra a 3. kérdésre akarunk felelni: hogyan kell a nevelést úgy irányítani, hogy azok az érzelmek, melyek az értelmi nevelésnek leginkább kedveznek, ugyanazok legyenek, mint amelyeket az érzelmi és akaratni nevelés céljaiként kívánunk beállítani, más szóval, hogy *az értelmi és érzelmi nevelés Öncélúsága teljesen fedje egymást?* Tisztában kell lennünk azzal, hogy mikor, milyen természetű intellektuális munkával, vagyis mely anyagrészekkel összefüggésben s a sok kínálkozó érzelem közül melyeket kell szem előtt tartanunk, ez érzelmeket meddig kell és meddig szabad fokoznunk, hogy öncélúságuk ki ne ütközék, sőt inkább az értelmi munka öncélúságával kongruens legyen, tehát a tudat szemléleti és figyelmi működésének valamely adott mozzanatára nézve a már megállapított érzelmek minő formája a legkedvezőbb?

A kiválogatásnak és rendszerezésnek ez a munkája nem oly természetű feladat, mint a tanítás logikai tevékenységei, aminők pl. a célkitűzés, felosztás, osztályozás stb. Ez utóbbiakra adandó alkalommal rámutatunk a növendékek előtt, mert az intellektuális cél érdekében kívánatos, hogy ők is tudják, minő szellemi

<sup>77</sup> A történelem v. irodalom tanára nemcsak az előadás emelkedettségével fokozhatja a lelkesedést, hanem a vonatkozó emlékek bemutatásával is. Tegyük fel, hogy II. Endre koráról van szó. Cél: az aranybulla alkotmánytani jelentőségének megértése annak kiemelésével, hogy történelmünkben ez az első alkotmányjogi biztosíték, A világos, okfejtő magyarázat hozzásegítheti a tanulót a helyes megértéshez, de érzelmeinket<sup>1</sup>, ha felébreszti is, homályban fogja hagyni. Ha azonban a tanár utal a Bánk bán- esetre, ennek költői feldolgozására, majd bemutatja képen az okirat másolatát, pecsétjét, betűit, esetleg egy-két sort eredetiből is fordít, vagy fordítat, tehát igénybe veszi az idő- és térszemlélet minden kínálkozó módját, hány üdvös hatást vált ki a növendék lelkéből! Fellobogtatja a magyar önérzeten keresztül a nemzeti közösség szeretetét, a jog, kötelesség, méltányosság érzelmeit, az ősök megbecsülését, a hagyományok tiszteletét stb. Ez érzelmek kimélyítése nemcsak nemzet-ethikai szempontból abszolút értékű, de hathatósan, hozzájárul a szemléltetés apperceptív munkájának eredményességéhez is, amennyiben ugyanakkor, amidőn a tanítás informatív jellegét fokozottabb mértékben kiképzővé emeli, egyszersmind legközvetlenebb eszköze lesz az új ismeretek révén szerzett képzetek tudatbeli állandósításának is,

munkát akarunk velük végeztetni. Ez úton figyelmüket a tanítás részleges problémáinak megoldása felé tereljük s jelentékenyen elősegítjük a gondolatok tudatossá válását, valamint az áttekinthetőség révén biztosítjuk az igazságok alkalmazásának lehetőségét, mint az ismert formális fokozatok befejező fázisát. Az érzelmi motívumok kiválogatása és rendszerezése azonban csak a nevelőre nézve jelent logikai tevékenységet, míg a tanulók részére tisztán pszichikai folyamat marad és épen abban van a nevelő hatás próbája, hogy a tanulók lelki élete önkéntelenül táruljon ki a szelektált és rendszerbe szedett érzelmi motívumok előtt. Nekik ebből a szempontból nem szabad magukat megfigyelnük, már pedig ha a tanító az értelmi célkitűzéshez hasonlóan jelezne előttük munkája természetét, részükről az önmegfigyelés, az én-nek mint legszubjektívebb valóságnak objektív jelenségként való vizsgálata elmaradhatatlan volna s ez a logikai funkció az érzelmi hatások szabad kifejlődését zavarná, módosítaná, esetleg megakasztaná. Itt tehát a 3 főtényező közös munkája nem olyan, mint a nevelés értelmi részénél. A munka fő hordozója a tantárgy, eset, példa, történet, jelenség, vezetője a tanító, míg a tanuló lelkülete ama közös munka kapcsán, mellyel önmaga értelmé kiképzésében részt vesz, öntudatlanul, tehát akaratlanul is és szenvedőlegesen módon, mint az ókori írótabla viasza, áll az ismeretekből kiinduló s a nevelőtől igazgatott stílus rendelkezésére.

Annál inkább megkívánjuk a nevelőtől, hogy ezen a téren is – amennyire lehet – céltudatos munkát végezzen. Sajnos, a pedagógia tudományának ez az oldala még mindig nagyon hiányos. Annyi felderítésre váró jelenség szunnyad a háttérben, hogy önkéntelenül is eszünkbe jut R. Seyfert-nek a tanítás módszeréhez fűzött ama megállapítása, hogy az elméleti pedagógia még mindig csak útban van az igazi tudományosság felé, S noha azóta több mint egy évtized telt el s az empirikus pedagógia is különösen az értelemvizsgálatok terén számottevő eredményeket mutathat fel, mindamellert nagyrészt ma is áll amaz észrevétel, hogy egész munkánk csak a tapasztalatok átadásán alapszik és nem kutatáson. A pszichogenetikai kutatás segédeszközzeit, a megfigyelést, kísérletet, történeti tanulmányt és spekulációt együttesen, egymás eredményeinek az ellenőrzésével még mindig nem eléggé aknázzuk ki.

Az összeható aktivitás módszere értelmében első lépés az

érzelmekek s velük együtt az érzelmi motívumok helyének kijelölése a nevelés munkarendjében. Tehát mindennek előtt bizonyos fokozatokat kell felállítanunk a tárgyak közt abból a szempontból, hogy az érzelmekek nevelésének öncélúsága mennyiben kívánkozik ki az ismeretek tömegéből, vagy mennyiben kíván az ismeretek mögött maradni s csak alkalomadtán, egyes adott esetekben előlépni. A nemzet-etnikai nevelés álláspontja világos, A tárgyak rangsorát, valamint ezeken belül az anyagrészek pedagógiai elsőbbségét, amennyiben ezek az értelmi nevelés céljait is magukban foglalják, a nemzeti érzést alkotó érzelem-folyamatok nagyobb vagy kisebb kvalitásbeli jelenléte dönti el. Ezért kell mindjárt első helyen állnia a magyar nyelvi és irodalmi s rögtön utána a magyar történelmi tanulmányoknak, s ezért kell ezek körén belül helyet adni a lelkiismeretes szelekciónak.

A második lépés, hogy *a nyert fokozat minden egyes tagjánál tisztázzuk a tekintetbe jöhető motívumok által ébreszteni szándékolt érzelmekek kvalitását és intenzitását.* Mert ami pl. az érzelmekek kvalitását illeti, figyelembe kell vennünk, hogy nemcsak a kellemes érzelmekek használhatjuk fel, Gyakran jó szolgálatot tesznek, sőt az értelmi nevelés célját tekintve kívánatosak lehetnek a kellemetlen vagy rosszindulatú érzelmekek is. Így a történelem gonosz tényeivel, a társadalom hibáival, a nemzetellenes bűnökkel szemben – persze csak az intellektuális nevelés magasabb fokán – feltétlenül előnyösnek mutatkozik a tanulóknak a megvetés felébresztése, a hamisak, álnokok iránt érzett ellenszenv felkeltése stb. Mivel azonban ez érzelmekek erősítése csak akkor bír etikai értékkel, ha az ellentétes jóindulatú érzelmekek szolgálatában áll, t. i. a gonoszság gyűlölete a jóság megszerettetését, az álnokok iránt érzett ellenszenv pedig az igaz emberekhez való vonzódást stb. eredményezi, ezért a nevelő akkor jár el helyesen, ha minden egyes esetben, ahol ennek a lehetősége megvan, a rosszindulatú érzelmekek hatását nemcsak egyszerűen kiaknázza az ellentétes jóindulatúak javára, de úgy intézi a nevelő hatás menetét, hogy az egész érzelmi aktus lefolyásában az utóbbiaké legyen a vezéri pálcá. Pl. azt a történelmi tény, hogy V. László esküje ellenére lefejeztette Hunyadi Lászlót, nem úgy fogja fejtegetni, hogy ennek nyomán a tanulóknak akár V. László, akár általában a királyok iránt érzett ellenszenv váljék uralkodóvá, hanem az eset specialitását igazsággá általánosítva a zsarnokság iránt érzett gyűlölet ébrentartásával

mint hathatós *eszközzel* a Hunyadi család s egyáltalán az igaz ügy iránt táplált rokonszenv uralmát, tehát végeredményben az illegalság szeretetét igyekeznek a fogékony lelkekben megszilárdítani.

Ez a felfogásunk egyszerismind megmagyarázza álláspontunkat az országunk szétdarabolásával reánk szakadt *irredentizmus* szemben is, amely túlnyomóan érzelmi komponensek eredménye. Az irredentizmus fogalma kétféle értelmezésben ismeretes. Vannak olyanok s ezek alkotják a többséget, akik ellenségeink féktelen gyűlöletének s a vele rokon rosszindulatú érzelmek állandó szításának a propagálását értik rajta. Eltekintve attól, hogy általuk a sajtóban, költészetben meghonosított durva hang a jóízlést sérti s ezzel esztétikai érzelmeink nevelését károsan befolyásolja, ez az irány etikai képzsünknek sem tesz jó szolgálatot, mert meghomályosítja tiszta látásunkat s megvesztegeti elfogulatlan ítélőképzségünket. Egyébként is a boszú mint nemtelen érzelm sohasem lehet a pedagógia vezető eszménye. Mások – s ez a kisebbség – a rajtuk esett sérelem és méltánytalanság folytonos emlékezetbe idézését a jóízlés határain belül s az igazi művészet és tudomány eszközeivel – nevezik irredentizmusnak, amely azonban épúgy nem ismer megalkuvást, mint az előbbi.

A nemzeti közszellem pedagógiája úgy is, mint amelynek világító fáklyája az abszolút eszményiség, úgy is, mint amely első sorban *a magyar érzés építő hatására* kíván támaszkodni, egyedül az irredentizmusnak ezt a nemesebb formáját vallhatja magáénak. Nem az ellenség gyűlöletét tartjuk fontosnak, hanem a velünk egy testet és lelket alkotó nemzeti közösség áldozatos szeretetét, mert ez a hozzá füződő nemes érzelmek egész sorozatával együtt bármilyen eshetőségre is jobban előkészíti az egyént, mint a túlfokozott gyűlölet, amely könnyen elnyomhat egyéb nemes érzelmeket is.

A következő nem kevésbé fontos teendő az érzelmek egymáshoz való viszonyából adódik. A képzet-diszpozíciók asszociatív kapcsolatainál fellépő parallelizmus és ellentét az érzelmekre vonatkoztatva is kihasználható. A tapasztalat ugyanis azt mutatja, hogy a jóindulatú érzelmek csakúgy, mint a rosszak, az egyénekben nem magukban, nem elszigetelten fordulnak elő, hanem a köztük fennálló rokonság alapján egyes csoportokba tömörülve. A részvét pl. rendszeren párosul a jóakarattal, gyengéd-

seggel, vonzalommal, megértéssel, nyájassággal, míg a részvétlenség a tapintatlansággal, kíméletlenséggel, kegyetlenkedésre való hajlammal, ellenszenvvel, gyűlölködéssel stb. Valahányszor tehát a részvét érzelmét akarjuk a tanulóban erősíteni, annál könnyebben érünk célt, minél többször megragadjuk az alkalmat, hogy a részvéthez közelálló többi jóindulatú érzelmet is ápoljuk benne, amennyiben ezek mindegyike egymás hatását erősíti, fokozza.

Ezt tudva, eljárásunk a módszeres oktatásnál abban fog állni, hogy a kapcsolatos érzelm-csoportok közül kiválogatjuk azokat az egyes érzelmeket, amelyekben az egész csoportot jellemző vonások a legnagyobb mértékben és a legökonomikusabb elrendeződéssel találhatók fel, amelyek tehát mintegy *reprezentatív egyedei az egész csoportnak*. Bizonyos pl., hogy akibe a nemzeti közösség iránt való szeretet érzését sikerült belénevelnünk, abban a közösség, tehát a haza minden egyes tagja iránt való kímélet, gyengédség és részvét is könnyen otthonra talál s ezek egyszersmind az ellentétes érzelmek elhatalmasodásának is útját állják. Vagyis gyakorlatilag azt a hasznos elvet vihetjük keresztül a tanításban, hogy egy-egy reprezentatív érzelmet, mint vezérmotívumot állítunk a nevelés homlokterébe s e köré csoportosítjuk a többi. Persze ez eljárás tökéletes és szisztematikus alkalmazása mindaddig nem sikerülhet, míg az idevágó kísérletek és pszichológiai észleletek szabályokba foglalható eredményeket nem tudnak felmutatni.

Még nagyobb szükség volna ilyen eredményekre a negyedik követelménynél, amely az érzelmek céltudatos nevelésén keresztül az értelmi munka sikeréhez is a legrövidebb úton elvezetne. Ez a követelmény a gyermeki léleknek az érzelmek és értelmi képességek viszonyára vonatkoztatott tüzetes, tisztán pszichogenetikai természetű vizsgálatán alapszik s épen e viszony szabályozásában áll. Megokoltta teszi ama tény figyelembe vétele, hogy a gyermek lelki világa és értelmi képessége nem egy adott, meghatározott formában áll előttünk a nevelés kezdetétől bevégeztéig, tehát az eszmélet korától ifjúvá serdüléséig. Tapasztalati tény, hogy mindkettőnek a köre a nevelés tartama alatt állandóan változik, módosul, fejlődik és gazdagodik. Ez a változás azonban az értelmi és érzelmi világa közt nem arányos és nem egyenletes, Nem oly mértékben és nem oly időközökben gazdagodik a gyermek tudatának szemléleti és figyelmi képessége.

mint érzelmi köre. Aránylag már korán mutatkoznak nála a legkülönbözőbb érzelmi folyamatok, gyakran oly korban, amikor a komolyabb értelmi munkának még nyoma sincs. S míg egyesek ezen érzelmek közül együtthaladnak az értelmi képesség gyarapodásával, addig mások határozottan fordított arányban fejlődnek vele,

A gyermek érzelmi világa leggazdagabb, de egyúttal legrendszeretlenebb is 12-15 éves koráig, éppen ezért a sokféle érzelem a nevelésre nézve éppen nem kívánt módon jelentkezik. Ettől kezdve a tudat értelmi munkája lép előtérbe, amely azonban nem zárja ki, hogy egyes és pedig a legbecsesebb érzelmek csak később jussanak felszínre. Itt szerencsére megkönnyíti némileg a pedagógus dolgát, hogy általában mégis ép e legértékesebb érzelmek a komolyabb értelmi folyamatok kristályosodásával párhuzamosan tisztulnak. Az idevonatkozó vizsgálatoknak tehát minden kétséget kizárólag meg kell majd állapítaniuk, hogy a gyermekkor minden egyes fejlődési fázisához – mindig az átlagos gyermeket véve alapul, nem pedig a zsenit vagy gyenge tehetségűt – minő domináló érzelmek és minő tudatbeli képességek vannak kötve, s ehhez kell majd a pedagógiának lépésről-lépésre alkalmazkodni, hogy a két eltérő lelki funkció viszonyát a maga érdekei szerint értékelhesse és kihasználhassa. Addig is be kell érnünk egyes általános szempontokkal.<sup>78</sup>

Tudjuk, hogy az autopathikus érzelmek jóval korábban jelentkeznek, mint a heteropathikusak s ezek közül is a káros befolyásúak vagy kevésbé értékesek időrendben megelőzik a becsesebbeket. Úgyszólván ama pillanattól kezdve, mikor a gyermek eszmélni kezd, megjelenik lelkében az öntetszelgés, hiúság, önzés, a vágy különböző formáival, mint zsarnoki hajlam, uralkodni vágyás, még pedig meglehetősen magas intenzitással, gyakran szenvedélyes kitérésekkel. Ezek mellett a vidámság, vonzalom, gyengédség, részvét nagyon is ingadozók és csekély erejűek. Hogy az említett rosszindulatú érzelmek még sem járnak komolyabb következményekkel, annak az a magyarázata, hogy azok a cselekvés-folyamatok, melyek a gyermek életében mint akarat-eredmények felszínre vetődnek, rendszerint a játék körében mozognak s nem léphetnek olyan térre, ahol akár a

<sup>78</sup> Mindenesetre értékes és biztató kezdeményezések e téren a köv. művek: K. Groos, *Das Seelenleben des Kindes*, Berlin V. 1921., W. Stern: *Psychologie der frühen Kindheit*, Leipzig 1914., továbbá E. Sprangertől a már idézett *Psychologie des Jugendalters*, Leipzig, 1924.

gyermek lelki és testi épségét veszélyeztetnék, akár a környezetben súlyosabb erkölcsi vagy anyagi rombolást végeznének. Ha a gyermeknek módjában volna, hogy érzelmeinek hatása alatt szabadon cselekedjék, bizonyára sokszor követne el olyan tettet, amelyért a cselekedeteiket megítélni képes felnőtteket a törvény szokta felelősségre vonni, Példáit látjuk ennek ama baleseteknél, melyeket a felügyelet nélkül hagyott gyermekek korlátozatlan cselekvési szabadsága egymás életében előidéz. Ezek nagyobb része inkább érzelmi és akarati rendellenességeknek, mint az értelem hiányának tudható be.

Valamivel később jelentkezik a büszkeség, dicsekvés, dicsőségvágy s még később, az értelmi érettség magasabb fokán a nemes önérzet, amely már megtisztult, lehiggadt alakjában egyike a legszebb jellemvonásoknak s a nemzeti közösség szempontjából ép oly nagyra becsülendő, mint a legmagasztosabb társadalmi érzelmek. Ez utóbbiak közül a legértékesebbek, minők a hazaszeretet, önzetlenség, felebaráti szeretet, önfeláldozás már a fejlettebb értelmi aktusokhoz vannak kötve.

Viszont a szellemi képesség abban a korban, mikor a gyermek lelkivilágát nagyrészt érzelmek alkotják, a legalacsonyabb fokon áll s minél inkább tisztulnak jóindulatú érzelmei s fogyatkoznak számban a rosszindulatúak, annál inkább előretör az értelem, Helyesebben szólva, amint a gyermek tudata az értelmi munka révén fejlődik, oly mértékben lépnek tudatának küszöbe alá, vagy tűnnek el teljesen a gyermeki gyarlóságok formájában jelentkező rosszindulatú érzelmek, Persze itt is vannak kivételek, de ezek már pathologikus tünetek s mint ilyenek kívül esnek tárgyalásunk körén. Itt már nemcsak az játszik szerepet, hogy a gyermeki lélekben munkáló érzelmeket háttérbe szorítja a tudat értelmi működése, de ez utóbbiak javára billenti a mérleget az a belátás is, amely a rosszindulatú érzelmek gyakorlati következményeit mérlegeli s a gyermeket arra bírja, hogy ha a jó és rossz között választania kell, az előbbi felé forduljon. Ez a belátás pedig az értelmi erők fejlődésével arányosan növekszik. Ezért helyes az a – nemcsak törvényesen, de szociál-ethikailag kialakult – szokás, mely az érzelmektől befolyásolt cselekedetek megítélésénél oly nagy *fontosságot* tulajdonít a beszámíthatóság és felelősség kérdésének.

A kis gyermek úgyszólván csupa érzelem, akinek értelmi funkciói még nem beszámíthatók s így tettéért nem is lehet fele-

lős. Az érett korú ifjú viszont már az értelem uralma alatt áll, ezért megköveteljük tőle, hogy cselekedeteinek következményeit fontolgassa s felelős legyen mindazért, amit elkövet. Természetes, hogy az ellentét a valóságban nem ilyen éles, amint hogy a két véglet között rejtőző számtalan fokozat pontos felderítése is csak a vonatkozó pszichogenetikai kutatások megejtése után lesz lehetséges. Valójában az érzelmekre nagy feladat vár a férfikor tetteinek irányításában is, amint a gyermekben is megvan a belátás némi fejletlen csírája s ha rosszat tesz, gyakran bámulatra méltó ügyességet fejt ki annak leplezésében. De általánosságban mégis áll a fenti megállapítás. Mondhatjuk, hogy az érzelmek és az értelem munkája közt egyenes arány van a kétféle munka értékét tekintve, míg viszont fordított az arányosság a munkák kiterjedési körére nézve. A rosszindulatú érzelmek elmaradásával állandóbb jelleget öltenek a jóindulatú egyéni, társadalmi vagy vallásos érzelmek s ezeknek fellépésével és tökéletesedésével párhuzamosan fejlődik az értelem. Igaz, hogy a jóindulatú érzelmek is háttérbe szorulhatnak annak ellenére, hogy az értelmi munka folyton előre halad, ez azonban csak azt mutatja, hogy az értelem vezetése nem a helyes úton történt.

Vagyis épen itt következik a nevelőnek ama feladata, melyre pedagógiai rendszerünk rá kíván mutatni s amely elengedhetetlen a gyermek erkölcsi neveléséhez. Eme feladatot szabályozó elvet a pedagógus munkájában *a korlátozások és kiegyenlítések elvének* nevezhetjük s lényegileg abban áll, hogy az érzelmek kedvéért igen gyakran engedményeket kell tennünk az értelmi munka rendjében és viszont. Ez az engedmény nemcsak mennyiségi, de minőségi is lehet. Sokszor korlátozni kell az értelem munkáját, ha azt tapasztaljuk, hogy túlteng az érzelmek rovására, vagy módosítani kell abban az irányban, amely – a mellett, hogy nem akasztja meg értelmi munkánk célbavett tervezetét, egyszersmind kedvez az egyes érzelmek etikai tekintetben értékes alakulásának. Megfordítva, ahol az érzelmek akár erkölcsi, akár általános pedagógiai szempontból túltengést mutatnak, ott meg az értelmi munkának kell közbelépnie s a pedagógus dolga, hogy e munka elmélyítésével, vagy körének kiszélesítésével helyreállítsa az egyensúlyt.

Különösen fontos a kiegyenlítés és korlátozás ez elvének alkalmazása ott, ahol a sokféle érzelem szabadon csapong, vagy ahol egyik érzelem a többiek rovására túlsúlyba jut s ily módon



az a veszély fenyegeti a növendéket, hogy a harmonikus nevelés követelménye jellemének kiművelésénél nem domborodik ki eléggé. Ez a két kor a tanuló életében a kisgyermek-kor és a serdülő-kor, vagyis az a két kritikus határ, amelyek egyikénél az értelmi munka általában, másikánál az értelmi munka különösebb vagy magasabb rendű megnyilatkozásában lép előtérbe. Ezért szükséges, hogy egyrészt amint tanításunk menete az empirikus ismeretektől a gyermek korával lépést tartva halad a racionalisztikus ismeretek felé, míg a tiszta tudományhoz felemelkedik, ez a haladás és emelkedés a legszorosabban alkalmazkodjék a gyermek érzelmi világához, másrészt az érzelmekben a sokféleséget, de csekélyértékűséget mindaddig apasszuk, míg ama legértékesebb érzelmeket, amelyeket a nemzeti közszellem pedagógiája ilyeneként ismer el, a gyermek alaptermészetében és jellemében egységes egészzé nem formáltuk.

Nevelői működésünk e két irányának együtthaladása és összehatása megágyazza a jellemképző akaratfolyamatok medrét s megadja a nemzeti közösségnek a kiformált egyének személyiségében azt a legnagyobb értéket, amely az adott viszonyok közt fennmaradásunk és nemzeti reorganizáciánk egyetlen biztosítéka. Csak ilyen módon érjük el, hogy a növendékekben a heteropathikus érzelmek folytonos ápolásával állandósul a szolidaritás tudata, s jellemüknek nemcsak a veszély idején, de a békében is elválnak alkotó részévé válik. Mert teljesen jogos és helyes megfigyelésen alapszik Ruskin-nak az a megállapítása, melyre Komis hivatkozik, hogy t. i. a munkás-rétegek lelki bajainak okát bizonyos érzelmek hiányában kell keresni.<sup>79</sup> Mi más ez, mint az érzelmek gondosabb nevelését célzó intelem, amelynek elhanyagolása idézte elő nálunk is, hogy a munkásosztály oly könnyen kapható volt a forradalmi felforgatás céljaira!

<sup>79</sup> Kornis Gy.: id. m, III. 303.

## **5. A nemzeti közszellem pedagógiájának szervezete az új nevelés legharmonikusabb szervezés-formája.**

Noha már az eddigiekből is kitűnik, hogyan nő ki a közszellem pedagógiája a közel múlt köznevelésének szervezetéből s ezzel eléggé megokolttá lett gyakorlati szükségessége, mégis – úgy gondoljuk – félmunkát végeznénk, ha nem törekednénk közelebről is igazolni, hogy pedagógiai rendszerünk szervezési alapjai nemcsak a legidősebbek, de egyúttal annak a szervezet-formának, amelyben a relatív korszerűségnek és abszolút eszményiségnek a legteljesebb harmóniába kell olvadniuk, az adott viszonyokhoz képest leginkább megfelelnek. Mert sohasem szabad elfelejteni: a harmónia szükségességét épen az a tapasztalati tény okolja meg, hogy míg egyrészt a nevelés az értékek világával az egyént s az egyének életviszonyaiból kialakult életrendeket áthatni, tökéletesíteni igyekeznek, addig másrészt ezek az életrendek is nemcsak mai, de történetileg kifomálódott alakjukban szintén befolyásolják vagy befolyásolni akarják a nevelést. Ezt szem előtt tartva – míg egyrészt rendszerünk a háború és forradalmak minden értékes tanulságát felhasználja, mint nyersanyagot a köznevelés épületének újjáemeléséhez, addig másrészt, az eszményiségnek engedi át azt a művészi szerepet, hogy a magában holt anyagnak életformát adjon s az alakító és teremtő erő felett való uralom eszközeit a maga kezében összpontosítsa, így lesz a rendszer egyrészt modern, másrészt nemesen konzervatív, hagyományaink megőrzője és továbbfejlesztője, a kor igényeihez simuló a nélkül, hogy lemondana a történeti folytonosságról, nemzeti és általános-emberi érdekű egyszerűsmind.

Az abszolút eszményiség indirekt szerepe, mellyel az a relatív korszerűség megfelelő elemeit kiválasztja és magához közelíti, a nem megfelelőket távontartja, nyíltan kifejezésre jut nemcsak a rendszer cél- és feladat-kitűzésében, de a nevelés egész menetén keresztül azokban a követelményekben is, melyeket a

nevelő és növendék személyével, a nevelés eszközeivel és módszerével szemben felállít. Meghatározásában a nemzet-testet ethikai értékekkel telítettnek fogja fel, amely kultúrunkája révén folyton tökéletesedni akar. Ebből a tökéletesedni akarásból kell az egyénnek a maga részét kivennie s akarátát a kultúra szolgálatával tetté formálnia. A nemzeti ideál, amelynek gyakorlati kifejezője az egységes közszellem, a zavartalan közakarat, nemcsak a legmagasztosabb ethikai fogalmakkal áll rokonságban, de egyúttal a leghasznosabb intézmények életetője is a nélkül, hogy a hasznosság fogalma elhomályosítsa benne az eszménység fényét. Abban az összetételben, melyet a nevelés szervezete mint különválaszthatlan történeti folyamatot állít elének, az állandó, tehát eszményi elemek túlsúlya a változókkal szemben biztosítja a nemzeti eszme uralmát a humanisztikus értékek mellett, nem azzal a kényszerítéssel, hogy ez utóbbiakat elnyomja a nemzeti közszellem gondolata, hanem inkább olyan expanzív képesség ráruházásával, amelynek birtokában a humanizmusnak egyenesen zászlóvivője lesz a nemzet-ethikum.

Ilyen állandó elem a *tiszta altruizmus*, mint egyik oldalon az egyéni önzetlenség próbaköve, másik oldalon a nemzeti egység összetartó ereje. Az előbbi a humanisztikus, az utóbbi a nemzeti cél-gondolat, de az előbbi csak az utóbbiban teljesedik igazi értéké. Az olyan altruizmus, mellyel az egyén (nemzetének feje felett elnézve) a távoli emberiség boldogítására tör, éppen olyan érthetetlen és értéktelen, mint volna annak az atyának az emberszeretete, aki szomszédja fiait saját gyermeke rovására dédelgetné. A tiszta altruizmus legértékesebb kifejező érzelme a szeretet, amely a nemzeti közösség szeretetének, az ideális hazaszeretetének formájában az értelmi, erkölcsi és akarati nevelésnek egyaránt legfőbb irányítója. Ez fonja össze szálaival és tartja együvé (belülről tekintve) mindazokat a gondolati és érzelmi elemeket, amelyeknek végtelen mennyiségi és minőségi változata szisztematikus rendbe sorakozva a nemzeti közszellem egységének kiépítését lehetővé teszi, kívülről nézve pedig ugyancsak ez forrasztja egységbe a nemzeti közszellemre-nevelés minden személyi és tárgyi feltételét. E szeretet révén válik a vallásos érzés is, mint a humanisztikus törekvések konkrét formákba jelentett legmagasztosabb eredménye, a nemzeti eszme hangos szószólójává. Mikor az örökkévalót szeretjük, nyilvánvalóan szeretjük mindazt, ami szép és jó. Így válik a szeretet olyan híddá, ame-

lyen keresztül a vallás elvezet bennünket az általános emberi igazságoktól, mint kiinduló pontoktól a nemzeti egység igazságaihoz, mint kultúrtörékvéseink végső céljaihoz. E szeretet munkája lesz, hogy amikor önmagunkra eszmélünk, többé nem önmagunkat fogjuk látni, hanem az örök ember útmutatása alapján azt az eltéphetlen nemzeti egységet, amelynek visszaverődő fénye bennünket is bearanyoz, s a rávetődő árnyék minket is homályba borít.

A másik állandó elem, mely a nemzeti közszellem nevelésrendjét áthatja, az *etikai egyenlőség gondolata*. Ez a gondolat is benne ölt szemmel látható formákat a legeszményibb értelemben vett kötelességek és jogok közös célra munkáló s a nemzeti egység folytonos megszilárdítását célzó alakjában. Az egyén kötelesség-teljesítése egyértelmű a nemzeti eszmének a közösség útján tökéletes kifejlésre törekvő akarata egy-egy jelentős részével, s ebben a viszonyban nem a köteles munkarész minősége, hanem tisztán a kötelességteljesítésnek mértéke határozza meg az akaratrész értékességét. Bármilyen helyzet, állást, fizikai vagy szellemi munkával járó hivatást töltsön is be az egyén, legyen uralkodó vagy alattvaló, főnök vagy alkalmazott, fényben pompázó vagy szűkös életviszonyok közt tengődő, a teljesített kötelesség értéke a nemzeti egység és közszellem látószögéből ítélve mindenkinél egyforma, nem függ sem a személytől, sem a kötelesség természetétől, csupán a teljesítés tökéletességétől, – vagy az egyénen kívülálló akadályok esetén – az erre irányzott akarat-impulzusok őszinteségétől.

De az etnikai egyenlőség az ideális jogok gyakorlásában is kifejezésre jut, amennyiben minden kötelességteljesítés egyszerre mind jogforrás is. Abban, hogy az egyén a kötelességteljesítés révén az egységes nemzeti közszellem, tehát a legmagasabb erkölcsi fórum részéről megbecsülésre, értékességének elismerésére számot tartson, senkinek és semminek sem szabad őt megakadályozni. Ez a megbecsülésre, elismerésre törekvés e szerint joga is az egyénnek. A nemzet-test minden tagja ráléphet a jó, igaz és szép útjára s erejéhez képest tovább haladhat rajta, nem szólva most arról, hogy ez kötelessége is. Ehhez az úthoz való jogát senkisé nem vonhatja kétségbe, legkevésbé maga a nemzet-test, amely e jogoknak csak biztosítója és védője lehet bármely oldalról, akár egyénektől, akár más közösségek részéről jövő támadások ellenében.

Az egyénnek ez a joga e szerint bizonyos kötelezettségeket jelent a nemzeti közösség számára is. Jelenti az egyén megbecsülésének kötelezettségét. Jelenti ennél fogva, hogy az egyén képessége előtt meg kell nyitnia a köteleességteljesítés lehetőségének, vagyis az érvényesülésnek terét. De további visszamenő következtetés útján ugyancsak jelenti az egyéni erők igazságos elbírálásának szükségét, Senkisémet bitorolhat olyan helyet, amely\*lyel tehetsége nem áll arányban, de viszont senki sem hagyható értékes szellemi és erkölcsi tulajdonságaival olyan jelentéktelen munkakörben, ahol értékes képességeinek kifejtésére nincs alkalma, mert a tökéletesedni akaró nemzet-test sohasem kerülhet olyan helyzetbe, hogy továbbfejlődéséhez igazi értékekre lenne szüksége. Épen a folytonos tökéletesedés eszményi elve lép fel itt parancsolólag a nemzeti közösséggel szemben. Csak ezen az úton lesz a közösség a pozitív jogrend forrása, amely megköveteli, hogy a nemzeti közösséget reprezentáló szervek, minden köteletségét lelkiismeretesen teljesítő egyénnek megadják a szellemi és anyagi elismerésből kijáró részt, de senkit érdemén felül ne jutalmazzanak, mert ez visszaélés volna a nemzeti közösségben foglalt ethikai értékekkel. Annál inkább szükséges ez, mert a nemzet minden egyes tagja is csak így fog ragaszkodni a tőle megismert igazsághoz. Már pedig ez a követelmény – amint íPauler mondja- soha nem volt reánk nézve időszerűbb, mint jelenlegi szerencsétlen állapotunkban, amikor az iskola valóban nem ismerhet nemesebb, magasabb, magához méltóbb feladatot, mint ifjúságunkban a nemzeti és erkölcsi igazságainkhoz való törhetetlen és hajlíthatatlan ragaszkodás kifejlesztését s igazaink érvényesítésére minden áldozatra kész állhatatos, tántoríthatlan jellemek alakítását.<sup>80</sup> De csupán így lesz az egyén a nemzet-test megelégedett tagja is.

Azt mondhatná valaki, hogy az egyénnek itt körülírt joga ellenmondásban áll a tiszta altruizmussal. Ez azonban csak látszat, mert egyrészt az egyén joga az ethikai egyenlőségre lényegileg azonos ugyancsak az egyénnek a nemzeti közösséggel szemben tartozó kötelességével, másrészt azonos a nemzeti közösségnek önmagával szemben gyakorlandó kötelezettségével. Ily módon ez a jog olyan erkölcsi eredetű, hogy hiánya egyenesen a tiszta altruizmus sérelmét jelentené.

<sup>80</sup> Pauler Á.: Bevezetés a filozófiába, Bpest, 1921, (133.)

Az etnikai egyenlőséget nem úgy kell értelmezni, mintha a közszellem *réséről* teljes egyformaságot kívánna. Az egyén ön-átengedése, amely a tiszta altruizmus és etikai egyenlőség folyománya, nem azt fogja eredményezni, hogy a nemzet-testnek minden tagja egymáshoz hasonlóvá idomul, hanem ellenkezőleg feltételezi, hogy az egyéneket a velük született szellemi és fizikai képességüknél fogva más és más úton teljesített kötelesség sajátos és jellemző vonásaik kifejtésére szorítja. Azt a homogenitást, amely nélkül nincs társadalom s amely a nemzeti egységben éri el legtökéletesebb formáját, nem úgy kell felfogni, mintha csupa egynemű elem összehatása hozná létre. Ez az egyneműség számtalan és nagyon különböző nemű erőérzéslet kapcsolatán épül fel. Miként valamely vegyi összetétel cseppjeinek homogenitása a legheterogénebb elemek egyesülésének lehet az eredménye, ugyanígy a nemzeti egység sem jelenti a nemzet-testet alkotó tagok belső és külső azonosságát. Sőt ahogyan a sokszor nagyon is eltérő elemek vegyülése nélkülözhetetlen feltétele valamely test létrejöttének, épen így a nemzeti egység egyenesen megköveteli az egyéni színezetű tökéletességek teljes kifejlését.<sup>81</sup>

Ennélfogva mi sem áll távolabb a nemzet-etnikai neveléstől, mint a lelkek uniformizálása. Mindenkinek azzal a képességgel lehet és kell bekapcsolódnia az egységes közszellem munkájába, amely a sajátja. Ez az elv a tömegtanításra vonatkoztatva azt jelenti, hogy a közszellem pedagógiája a legtökéletesebb nemzeti egység feltételezése mellett is, sőt épen ebből kifolyólag s ennek az érdekében semmit sem tart nagyobb tiszteletben, mint az iskola egyéniségét. Nem szorítja szűkebbre a spontán törekvések lehetőségének körét, mert tudatában vart annak, hogy minél inkább egyformásítunk, annál kevesebb nemes becsvágyat, lelkes erő kifejtést várhatunk az iskolától.<sup>82</sup> Volt alkalmunk látni, hogy ez a nemes ambíció és lelkes erőfeszítés, az akarat- és tette-nevelés útján érhető el, amely a nemzeti egységbe nevelés programjának egyik sarkalatos tétele. Így

<sup>81</sup> Paulsen szerint: az olyan emberiség, amely egy öskép csupa teljesen hasonló másolatából állna, kimondhatatlanul szegénynek, üresnek és unalmasnak tűnne fel, sőt egyenesen szörnyű gondolat volna olyan emberek sokasága, akik nem benső természetük és életformájuk, hanem csak a rájuk aggatott szám szerint különböznenek, (System der Ethik, Berlin, 1894. 2 Bde. I, 17.)

<sup>82</sup> Fináczy E.: Világnézet és nevelés, Bpest, 1925. (49.)

fokozható az egyéni tevékenység s így állhat elő a nemes verseny, amely az egyénen keresztül a tökéletesedni akaró nemzeti egység kultúrmunkájának igazi éltető szelleme. Ahol nincsenek meg a nemes verseny elvi és személyi feltételei, ott olyan szellemi pangás és lelki közömbösség következik be, amely a nemzeti egységet s ezzel az állam létét alapjában ingathatja meg. Ezt a lehetőséget a közszellem pedagógiájában uralkodó tökéletesedés princípiuma már eleve kizárja. Így válik a nevelésnek e rendje az államhatalomnak politikailag is legerősebb támaszává ugyanakkor, amikor az ethikai egyenlőségben az abszolút eszménység objektivitását ragyogtatja.

A következő állandó elem a nemzet-ethikai nevelés szervezetében az, a törekvés, amellyel az abszolút eszménységben az *örökkévaló fogalmát megközelíteni* igyekszik. Láttuk, hogy erre az útra a racionalizmus egyedül nem képes bennünket elvezetni. Mindenféle spekuláció csak ama határokig hatolhat, ahol van még legalább egy pont, amelyen a tapasztalatnak bármely töredékes része a lábát megvetheti. Ezen a ponton túl az értelem meghódításával intuíciónk és érzésvilágunk veszi át a vezetést. De a meghódolásnak az értelem részéről azzal a készséggel kell párosulnia, amely az emberi ész fogyatékosságának belátásából fakad. Ehhez a készséghez pedig csak úgy jutunk hozzá, ha érzelmi életünk kiművelésére ép oly gondot fordítunk, mint az értelem fejlesztésére. Ezért is kívánja a nemzet-ethikai nevelés eddig elhanyagolt érzelmeinket felkarolni s rendszerének ép olyan erős pillérévé emelni, aminő a logikus gondolkodás. Célját betöltöttnek tekinti, ha az egyén mint ethizált személyiség a legtermészetesebb úton, a vallásos érzés szárnyain eljut arra a meggyőződésre, hogy az abszolút eszménység, mint a legmagasabb értékek foglalata örökkévaló s a nemzeti egységnek, mint ez értékek legmagasabb szemléleti formájának eszméje az örökkévalóság gondolatának földi mása.

A nemzeti egység lényegének ilyen ideális magaslatra helyezése azt is érthetővé teszi, hogy pedagógiai rendszerünk állandóan szem előtt tartja az abszolút eszménység *önértékfogalmát* s a nemzeti eszmében is ez érték kivetített mását keresi. Ez adja meg azt a jellemző vonását, hogy a haladás gondolatát elválhatatlanul magában hordozza. Konzervativizmusa abból a fajtából való, amelyre minden fejlődésnek szüksége van. Gyökereit a múlt talajába ereszti, de virágaihoz a napfényt min-

dig a jövő levegőjén át kapja. Nem úgy képzei a nemzet-test életfolyamának menetét, mint egyes funkcióknak meghatározott keretek közt történő folytonos ismétlődését, hanem úgy, hogy ez az életfolyamat bizonyos szükségszerű változások közt előre halad. Haladását lépésről-lépésre önmaga ellenőrzi oly módon, hogy következetesen az abszolút eszményiség önérték-fogalmához méri. Tudja, hogy ezt az önértéket soha el nem érheti, de mindig közelebb és közelebb juthat hozzá s épen ezért törekszik feléje soha nem lankadó kitartással. Nem az elérés reménye, hanem a folyton közelebb juthatás az a hajtó erő, amely sarkalja s ez elég hatalmas ahhoz, hogy állandó szellemi frissiséget teremtsen a nemzeti kultúrmunka légkörében. Az elérés bizonyossága nem lehet ideál, mert ezzel megszűnnék minden további erőfeszítés s az eszmény betöltése után olyan szellemi elernyedés állna be, amely a nemzeti élet bomlását, tehát a nemzeti eszme halálát jelentené. Csak a megközelítés lehetősége s ama különbség folytonos szemmel tartása, amely elért eredményeink változó értéke s az abszolút eszményiség változatlan önértéke közt minden időben mutatkozik, lehet a rugója minden kulturális fejlődésnek.

E mellett a nemzeti közszellem pedagógiája az eszményi eredetű *egyetemesség elvét* külsőleg is a lehetőségekhez képest legteljesebb formájában realizálja. Mindenkit egyformán részesévé akar tenni a nemzeti egységben foglalt ethikai értékeknek s ama törekvésnek, amellyel ez értékeket szaporítani igyekszik. A nemzeti egység gondolata mindig és mindenki számára ugyanaz, mindig és mindenkit, aki magyarnak vallja és érzi magát, önmagához tartozónak ismer, mindig és mindenkire egyformán szüksége van. Mint erkölcsi testület nagyobb valamennyi közösségnél. Nála nagyobbat csak az emberiség fogalma fejezheti ki, ha valóságos egységbe lehetne szervezni. Ez azonban, amint láttuk, lehetetlenség. Tehát a nemzet fogalma marad mindig a legnagyobb erkölcsi erő hordozója s mint ilyen csak ő teheti a legnagyobb erkölcsi erő részesévé a kebelébe tartozó egyéneket. Ez az egyetemesség hozza magával, hogy a nemzet tagjai közt erkölcsi értékesség dolgában nem ismer egyéni különbségeket. Amint az egyesek hivatásának legheterogénebb természete nem homályosítja el benne az ethikai egyenlőség gondolatát, ép úgy egyetemességénél fogva az egyének értelmi, vallási, nyelvi, születési, alaki és nemi különbözőségén felül-



emelkedve ölel magához mindenkit, akiben az erkölcsi értékek, ha másként nem, legalább a jóratörekvés formájában szunyadnak. Gyakorlatilag így lesz a nemzeti közösség az igazságosság, jóság és szépség szimbóluma, a felekezeti türelem s az egyéni sajátságok védőbástyája, s azáltal, hogy az érzelmi és akarati nevelés útján a szorgalmat és jóakaratot egy rangra emeli az ésszel, a jellemességnek, a személyiségben rejlő etnikumnak eleven hirdetője. Azt lehet mondani, hogy az egyént védi az egyénnel szemben, nem úgy, hogy bármelyiket elnyomja, hanem azzal, hogy az egyéni sajátságoknak a nemzeti eszme etikai körén belül szabad kifejlődést biztosít. Az ilyen irányú szabad kifejlődés ugyanis párhuzamosan halad a nemzet-igjnek mint egységnek fejlődés-folyamatával s fokozatosan erősíti azt. Ebben az egyetemességben rejlik főerőssége az individuális nevelés partikulárizmusával szemben. Még az ethizált személyiség is, bármilyen magasra helyezük, egyedül, a közösség fogalmának felvétele nélkül, a tökéletesség gondolatának olyan parányi részét hordja magában, hogy az ideálisnak és reálisnak egymásra vonatkoztatása mellett – másként pedig semmiféle életet nem tudunk elképzelni – meg nem állhat. Mert csak két eset lehetséges. Vagy egyformák a személyiségek, ami nyilvánvalóan ellentmond az abszolút eszményiség egyetemességében rejlő végtelen sokféleségnek és változatosságnak, vagy különböznek egymástól, amennyiben mindenik az isteni cél-gondolatnak egy-egy külön, sajátos része, de ebben az esetben érthetetlen marad előttünk az eszményiségben foglalt legkülönbözőbb értékek harmonikus egysége. A gyakorlati élet szempontjából az előbbi esetben az életet csupa azonos és monoton jelenségek és történés-folyamatok egyidejű és laza kapcsolatának kellene feltételeznünk, amit megcáfol a tapasztalat, a második esetben pedig sehogysem tudnók megmagyarázni azt a rendet és szabályosságot, amelyről a társadalmi élet szemlélete értesít bennünket. E mellett az utóbbi eset kizárná az eszményiségből is a tiszta altruizmust. Ennélfogva az a meggyőződésünk, hogy a pusztán személyiség-magyarázat – s még inkább áll ez a többi individuális nevelőirányzatra – *magában véve nem befejezett elmélet, csak ilyennek egy része.* Csakis a nemzeti egység szerves alkotórészeként felfogott személyiség felel meg annak a harmonikus nevelésformának, amely az abszolút eszményiség

irányító szerepén kívül tekintettel van az élet kikerülhetetlen adottságaira, vagyis a relatív korszerűség követelményeire.

Mindezekből következik a nemzet-ethikai nevelésnek talán legfőbb jellemző vonása, hogy a legnagyobb mértékben eleget kíván tenni *az érték-tudatosítás elvének*, amely az abszolút eszményiség uralmát az értékek és tények harmonikus összehatása s a ható tényezők jogainak kölcsönös respektálása mellett is elsősorban biztosítja.

Eddigi nevelésünk rendjében az érték-fogalom helyzete nagyon labilis volt. Ennek tudható be, hogy nem egy nemzeti hibánk, amint láttuk, valóságos érték számba ment s mint ilyen nem ritkán becsempészte magát ideális célképzeinkkel együtt a hivatalos nevelés munkarendjébe is. De ugyancsak ennek tudható be, hogy a relatív értékek hatásköre egyre tágult s már a háború, de főként a forradalmak idején és következményeként a destrukció képében olyan döntő befolyásra tett szert, hogy azt a természetes érzéket, amely az emberi lélekben az abszolút eszményiség értékeivel szemben mindenkor megvolt, elsorvással fenyegette.

A destrukció alapjaiban nem is volt más, mint abban a harcban, amelyet az abszolút és relatív értékek az emberi lélek meghódításáért állandóan folytatnak, az utóbbiak felülkerekedése a következményeikként mutatkozó számtalan élet jelenség; útján. Ilyen szempontból a destrukció gyökere nem is egy-két, de sok évtizedes múlt talajába nyúlik vissza. Amikor iskolai tanításunk a történelem véres és erőszakos tényeit, az összeküvéseket és fondorlatokat, a titkos hatalmi machinációkat és politikai cselszövéseket elének tárta, az uralkodói hatalom külső díszét, fényét és méltóságát, mint a tekintély és tisztelet vélt legfőbb indítékait magasztalta, bár jóhiszeműen cselekedett, mert béke- és hazaszeretetre, államhűsögre és vallásosságra akart nevelni: voltaképen olyan disszonáns érzések és gondolatok zsilipjeit nyitotta meg szívünk és elménk előtt, hogy nem is eredményezhetett mást, mint az építő tendencia meghátrálását a lelki rombolás előtt. Ugyanakkor, amikor egyes eszményi érték-részek tulajdonosaivá tett bennünket, számtalan emberi gyöngeséget, hibát és társadalmi bűnt engedett hozzánk férközni az események fonalán a nélkül, hogy hatásukat a nevelés javára indirekt tanulságok formájában ki tudta volna használni. De nemcsak ilyen szempontból nem tudta ezeket a hatá-

sokat értékesíteni. Arra sem volt képes, hogy semlegesítve kizárja őket a nevelés befolyásos tényezőinek sorából. Az emberi gyöngeségek, hibák és bűnök belopóztak fogalmaink és ítéleteink irányítói közé s ekkép a jellemfejlesztő célzatok útját állandóan keresztezték. Még nagyobb baj volt, hogy ez a körülmény sokszor azt a látszatot keltette, mintha az iskolai szándékosan leplezne egyes társadalmi és egyéni hibákat, ami az őszinteségébe vetett hitünket is megingatta, így *amit egyik kezével adott az iskola az értékekből, a másik kezével visszavette.*

Ezzel szemben a nemzeti közszellem pedagógiájának alapfelfogásai, lényege, s az érzelmi és értelmi mozzanatok összeható aktivitásában megnyilvánuló többoldalú methodikus eljárása kizár minden olyan disszonáns hangot, helyzetet, eseménymegjelenítést, okfejtést vagy történeti beállítást, amely az eszményiség igazi értékeinek tudatossá válását akadályozná. Rávezet bennünket, hogy az értékek, noha tőlünk függetlenül is érvényesek, csakis bennünk és általunk nyernek ránk nézve értékes életformát. Ennek az életformának kialakítói gondolkodásunk és cselekvésünk, de nem külön-külön, egymástól elválasztva, hanem beolvadva egy nagy nemzeti közösségbe. Érzésünk, gondolkodásunk, cselekvésünk nincs a magunk szűk létezési körére korlátozva, hanem egy nagy ethikai közösségnek jelentős és tevékeny alkotórésze. Ezzel állandósítja egyéni értékességünk tudatát, másrészt kijelöli ez értékesség helyét és határát.

Bár bennünk van az értékek realizálásának lehetősége, mégsem magunkban vagyunk értékesek, hanem a nemzet által, melynek fiaivá születtünk s a nemzet-test által, amely bennünket tagjává emel. Joggal mondja Medveczky, hogy a szociális ethika voltaképpen pleonazmus, mert az ethika sohasem az elszigetelt, hanem a társadalom szervezetében felnövő emberre vonatkozik, tehát az egyéni ethika önmagának ellenmondó fogalom.<sup>83</sup> Egyének alkotják ugyan a nemzetet, de a nemzeti közösség értéke aránytalanul nagyobb, mint az egyének értékeinek pusztá összege. Az egyén magára hagyatva saját külön értékességét sem fejtheti ki, hiszen a legtöbb erény gyakorlása s még inkább a sokszoros megkötöttségű relatív értékek

<sup>83</sup> Kornis Gy.: Medveczky Fr. pedagógiai törekvései, Magy. Paedag, 1915. 241-253. (243.)

kiformálódása emberi társulás nélkül el sem képzelhető, ellenben mint a nemzeti közösség tagjának nemcsak a saját értékesége szabad kifejllesztésére van alkalma, sőt joga és kötelessége, de egyenlően és igazságosan részesedik abból a sokszorosán felfokozott ethikai értékességből, amely kizárólag a nemzeti közösség tulajdona.

Az internacionalista világnézet ama vélekedését, amely azt hirdeti, hogy az igazán értékes egyéniségnek nincs szüksége nemzetre, mert bárhol is megáll a maga lábán – ha helyénvaló volna a kifejezés – ethikai csalódásnak neveznök. E vélemény terjesztői – akár szándékosan, akár jóhiszemű tájékozatlanságból elfelejtik, hogy *az egyénnek, minél kiválóbb, annál nagyobb szüksége van a közösség támaszára*. A vadember, a szellemi igényeiről lemondó remete talán megél egyedül az erdő rengetegében, az állat- és növényvilág jóvoltából, de a kultúremler mint erkölcsi lény szellemi és erkölcsi j élességeinek arányában érzi a társulás szükségét. A kiváló technikus vagy orvos, aki hivatását erkölcsi szempontból is vizsgálja, bárhova menjen is, csak úgy talál tehetsége számára termő talajt, ha annak a népnek, társadalomnak vagy nemzetnek, amelynek tagjaira támaszkodni kíván, törvényeit, szokásait, érzületét és gondolkodásmódját magáévá teszi. Mi más ez, mint beolvadás egy újabb közösségbe?! Mennyivel észszerűbb tehát – ha már a számtalan érzelmi mozzanatot ki is kapcsoljuk – képességeinket amaz ethikai közösség javára gyümölcsöztetni, amelyhez születésünktől fogva hozzá voltunk kötve. Ennélfogva első lépés az értéktudatosítás felé: *egyéni helyzetünk elfogulatlan felismerése a nemzeti közösségen belül*, amelyre – mint láttuk – az *önismeret* vezet el bennünket.

De a helyes önismeret révén nemcsak magunkban, de másokban is meglátjuk az értékeket s nem fogunk abba a hibába esni, hogy ítéleteinkben a morálist és immorálist összezavarjuk. Aki tisztán és elfogulatlanul értékeli saját egyéniségét s ennek az elfogulatlanságnak gondolkodásában és cselekvésében is kifejezést ad, az bizonyára mások elbírálásánál is felvértezten áll az elfogult ítélkezéssel szemben. Az ilyen ember meg tudja különböztetni a jót a rossztól, az igazat a hamistól, a szépet a rúttól, s tekintve azt, hogy rendelkezik azzal a sokkal nagyobb erkölcsi bátorsággal, amely az önismeret konzekvenciáinak levonásához szükséges: még inkább meglesz a bátorsága ahhoz,

hogy a különbségek pusztá megállapításán túl követelje és ellenőrizze az értékek tiszteletben tartását mások részéről is. Erre képesíti a nemzeti közszellem pedagógiája az egyént a felelősség-érzet belenevelése által. Annak a sajnálatos ténynek, hogy régebbi tanításunk – s részben még a mostani is – értéket és immoralitást vegyesen nyújtott az ifjúságnak, legnagyobb részben e felelősség-érzet hiánya volt az oka. Ez a hiány fokozódott a háborús és forradalmi ideológiában az egyensúlybomlás ama pontjáiig, ahol a közfelfogásban az immoralitás legyűrte az igazi értékesség fogalmát s a relatív értékeket tette a helyzet uraivá. A *felelősség-érzet kifejlesztése* lesz tehát az érték-tudatosítás felé a következő lépés.

Ezzel azonban az értékek tudatossá *tétele* még nincs befejezve. Ha az egyén saját értékessége azonos volna azzal az értékességgel, amelyet ő a nemzeti közösség immanens érték-komplexumából élvez, más szóval minden körülmények közt fel tudna emelkedni a jog- és kötelesség-gyakorlás etikai értelmezéséig: az egyén kifejtett felelősség-érzete egyértelmű volna az értékek tudatossá tételével, mert a tudatosság állandósága biztosítva volna. Ilyen erkölcsi magaslatra azonban csak a legjobbak jutnak fel, a nagy átlag, veleszületett gyarlóságánál fogva az említett mértéken jóval alulmarad. Így ha a felelősség-érzet ki is fejlődik benne, más oldalról jövő kedvező beavatkozás nélkül könnyen ki volna téve annak, hogy a lesben álló immoralis erők nyomása alatt elhalványodik s vele együtt az értékek tudata is elhomályosul. Ennélfogva a felelősség-érzetnek s az értékek tudatossá válásának támogatást kell kapnia olyan fórumtól, amely mint az értékek tulajdonosa elsősorban hivatott azok védelmére. Ez a fórum a nemzeti közszellem pedagógiájának felfogása szerint nem lehet más, mint maga a nemzeti közösség. Azt a kötelezettséget, amely itt a nemzeti közösségre hárul, legáltalában *a lelki élet etikai védelmének* nevezhetjük. A lelki élet ilyen védelmének megszervezése lesz e szerint az egyénben az érték-tudatosítás befejező mozzanata,

E védelem jogosultságáról részletesebben szólni s mellette érveket felhozni ma, amikor a háború és forradalmak eseményei és következményei napnál fényesebben igazolják az egyénben az intellektuális és morális „én” különbözőségét s amikor a fizikai lét biztonsága érdekében egyre-másra alakulnak a külön-

böző intézmények, úgy gondoljuk, felesleges. Fontosabb az a kérdés: vajjon a nemzeti közösség, amelynek a kérdéses értékek legsajátabb tulajdonai, minő úton-módon szervezheti meg ezt a védelmet? A felelet egyszerű: a maga részéről is gyakorolnia kell a felelősség-érzetet mindazon követelményeivel együtt, amelyek ennek a felelősségérzetnek a nemzeti életben kísérő jelenségei.

A közösség azonban épen úgy, mint a benne foglalt érték-komplexum, részben olyan absztrakció, amely kisiklik szemléletünk elől. Nem kizárólag személyes és dologi, hanem gondolati és ethikai, tehát szükségszerű fogalom. Mi csak magyar embereket látunk, de sehol nemzeti közösséget. Ez azonban nem azt jelenti, hogy nincs ilyen közösség, hanem csak azt, hogy az a fogalom, amelyet róla alkotunk, olyan képzeteken épül fel, amelyeknek közvetlenül nem külső, hanem belső szemlélet az alapjuk. De csak közvetlenül, mert közvetve ezek a belső szemléletek is visszavezethetők olyan különálló külső szemléletekre, minők az egyének és cselekedeteik, amelyeket azután belső szemléletünk egységbe fűz. Hogy ez a közösség ilyen belső szemléleti formában mégis létezik, bizonyítják ama következmények, amelyeket a tapasztalat állít elénk. Egészen másként, sokkal nagyobb díszszel és kitüntetéssel fogadják azt az államférfiút, aki idegen országban valamely nemzetet képvisel, mint aki magánember minőségben utazik oda. Különleges és az egyéni érdemektől független tisztelet illeti meg más államok követeit, s megsértésük egyértelmű az általuk képviselt nemzeti közösség személyes sérelmével stb. Van tehát ilyen nemzeti közösség, ha a maga egységében nem is látjuk. Még pedig részint belső, részint külső elemekből áll. Belső elemei bizonyos abszolút értékességek (cselekvési normák, igazságok, irányító elvek nemcsak a jelenből, de a múltból is). Ezek alkotják mintegy belső magvát. Külső elemei a külön-külön látható egyes emberek, a közösség tagjai. A belső és külső elemeket egybefűzik a közös szokások, törvények, intézmények s amaz intézkedések, melyeket a közösség különféle szervei útján gyakorol. Külső kerete az egységnek az a földterület, amelyet a nemzet tagjai közösen bírnak, mint fizikai élet-lehetőségük forrását Ezt a keretet nevezzük országnak. Még a haza fogalmában is túlnyomó e külső keretet alkotó képzetek térfoglalása, ameny-

nyiben nem hangsúlyozza eléggé a belső elemek uralmát s az egység gondolatát.

Nos tehát, ha ez a nemzeti közösség mint egység főként gondolati és etikai fogalom s csak külső feltételeit alkotják szemléleti képek, kérdés: kire vagy kikre hárul a legfőbb etikai felelősség gyakorlása? A felelet nem lehet kétséges. A nemzet ama vezetésre hivatott tagjaira, akik a nemzeti közösséget személyileg képviselik. Ezek pedig: mindenek előtt az államfő, másodsorban a kormányférfiak, harmadsorban a közösség törvényhozói s a hivatalok és intézmények vezetői. Ezek közt oszlik meg a legfőbb etikai felelősség hivatásuk jelentőségének arányában. Tőlük tehát kettős felelősség-érzetet követel a nemzet-etikai nevelés. Az egyik az, amellyel bennük az egyén tartozik a közösségnek, a másik és jóval súlyosabb az, amellyel bennük a közösség képviselője, mint az etikai értékeknek részben és arány szerint hordozója, adósa ugyancsak a nemzeti közösségnek.

E fokozott felelősség-érzetből folyik, hogy a nemzeti közösség reprezentálói tartoznak jó példával előljárni nemcsak az egyéni kötelességek teljesítése, de a hivatásukkal járó többoldalú etikai értékeségek tiszteletben tartása terén is. Nemcsak magánéletüknek kell kifogástalan erkölcsi példaként ragyognia, de hivatalos kötelességeik gyakorlásában is állandóan szem előtt kell tartaniok, hogy a nemzeti közösség rájuk bízta etikai értékeinek sértetlen megőrzését. Ez lesz az alapja a nemzeti közélet tisztaságának, egyszersmind legközvetlenebb eszköze a lelki élet etikai védelmének s ezzel leghatásosabb biztosítéka az értékek tudatosításának. Így kapcsolódik a fokozott felelősségérzet fogalma az etikai egyenlőségből folyó ama követelménnyel, hogy mindenki a képességeinek és etikai értékeinek megfelelő helyet töltsen be a nemzeti közösség szervezetében.

De a lelki élet érték-tudatosításra szolgáló etikai védelmének e közvetlen módja mellett olyan eszközök is állnak a nemzeti közösség rendelkezésére, amelyek *az egyén életébe való aktív beavatkozás útján biztosítják* az etikai értékek sértetlenségét. Ilyenek megint a nevelés, valamint a különféle közgazgatási és társadalmi szervezetek. A nevelésnek kell gondoskodnia arról, hogy lelki működéseink, értelmünk, érzelmünk és akaratunk megfelelő begyakorlásai révén megszilárduljon

érték-tudatunk. A közigazgatás szervezetei pedig kötelesek arra vigyázni, hogy erkölcsi értékünket egyik életrend vagy ezek keretein belül egyének, életjelenségek és intézmények révén se érje támadás. Az egyének értéktudata csak úgy állandósul igazán, ha nemzet-ethikai értelemben kialakult erkölcsi fel-fogásunk nincs kitéve úton-útfélen, sajtó, szépirodalom, színház stb. részéről megbotránkoztatásnak. Az a lehetőség pedig, hogy ennek elejét vegyük, egyenesen adva van a nemzeti közösségnek ama jogában, amellyel az irodalom és a napi sajtó művelésében csak olyanoknak enged teret, akik a nemzeti közszellem pedagógiája által követelt helyes önismeret és felelősség-érzet birtokában maguk is rendelkeznek a nemzeti közösségben foglalt ethikai értékek tudatával.

Az iskola szerepét illetőleg különösen kiemelendőnek tartjuk a már tárgyalt eszménykép és művészi nevelés kérdését. Mindkettő egyformán becses eszköze az érték-tudatosításnak, amennyiben mindkettő az értékek szemléletes kifejezője. De az elvont gondolkodás útján is becses szolgálatokat tesznek. Mikor a művészi nevelés arra képesít, hogy valamely műalkotásban az igaz, jó és szép valamilyen elgondolását felismerjük, s mikor így belemélyedünk a mű szemléletébe, voltaképpen nem teszünk mást, mint analízis útján olyan ítéleteket alkotunk, amelyek csupa értékekre vonatkozó gondolatokat fejeznek ki. Tehát miközben elemzéssel eljutunk az érték-felismerésig, mintegy arra kényszerítjük érték-fogalmainkat, hogy tudatunk gyújtópontjába kerülve hosszabb ideig ott tartózkodjanak. De ugyanez a lelki folyamat ismétlődik mintegy fokozott mértékben, mikor valamely eszménykép kialakítására törekszünk. Ez esetben az értelmi és érzelmi mozzanatokon kívül különösen nagy szerep jut bizonyos akarati motívumoknak, amelyek érték-fogalmainkat folytonosan cselekvés-tudatunk felé igyekeznek terelni. Ezért kívánja a nemzeti közszellem pedagógiája az előbbit főleg az érzelmi, az utóbbit pedig kiváltképp az akarati nevelés területén belül kihasználni. Az a nemzeti közösség, amelyre támaszkodik, minden másféle közösségnél több és becsesebb alkalmat nyújt eszményképek alakíthatására.

Azonban az érték-tudatosítás módjai által elért eredmények *fenntartására* és *megóvására* is figyelemmel kell lenni. A beavatkozásnak ez a negatív módja olyan akadályokat fog elhárítani az érték-tudat állandósulásának útjából, amelyek a magasabb



eszményi törekvések munkájának ma is megghiúsítására törnek. Az a, két akadály, amelyek ellen kíméletlen harcot kell indítani az egész vonalon, *a közöny és a cinizmus*.

Az első a maga passzivitásával a tétlenség melegágya s elsorvasztója minden nemes ambíciónak. Annál veszélyesebb, mert nem nyíltan, szemtől-szembe támad, hanem folytonos visszavonulás útján, magába zárkozva, a semmittevés, tehát a színlelt ártatlanság mezébe öltözve fejt ki romboló hatását s épen e tartózkodásában, mivel közvetlenül nem vonható felelősségre, rejlik ama titkos hatalma, hogy az eseményekkel szemben tanúsított ellenséges magatartásával megbénítja az egyének akarat-erejét. Ez a kötelesség-teljesítés legalattomosabb ellensége. Olyan, mint a munkakerülés ideológiájában az „amerikázás”, amely a munkának a tőke ellen vívott harcában a leg-erkölcstelenebb fegyvere, mert rendszerint ártatlanokat sújt, Ha a közöny hatásának immorális eredményeit tanulmányozni akarjuk, keresve se találunk a történelemben jobb példát a forradalmak korszakánál, amikor egész társadalmi osztályok ölbetett kezekkel nézték évezredes eszmények keresztre feszítését.

A másik, kevésbbé veszedelmes, mert hangosabb és így könnyebben leszerelhető ellensége az ethikai értékeknek, a cinizmus. Csak akkor válik nagy veszedelemmé, ha egész társadalmi rétegeket megfertőz, mint ahogy a háború és forradalmak idején történt. A cinizmus már agresszív módon, aktív beavatkozással teszi tönkre a nevelésnek nehéz munkával elért eredményeit» Előtte semmisenem szent. Mindenről, amit tiszteletben tartunk s amit az emberiség és a nemzetek történetéhez évezredes kötelek fűznek, megvetéssel, gúnyal nyilatkozik. Igen gyakran a pesszimista világnézet ruháját ölti magára s ezzel megtéveszti az embereket, mert azt a látszatot kelti, mintha sohasem lépné át az egyéni vélemény-nyilvánítás jogkörét s azt a határt, amelyen belül az egyéniség a maga speciális érték-tulajdonaival szabadon rendelkezik, pedig voltaképpen minden nyilatkozatával az egész emberiség és a nemzeti közösség értékeit rongálja. Erre is elég példát szolgáltatott a háború korszaka a vészmadarak és örökös hitetlenkedők személyében. Sőt a kelleténél ma is sokkal többen járnak-kelnek közöttünk s élvezik a magyar nemzeti közösség jótéteményeit gyakran olyan állásokban, ahonnan épen az eszmények hirdetése volna elsőrendű kötelességük.

Sajnos, hogy sem a közöny, sem a cinizmus törvényes úton

nem büntethető s így a megrögzöttek ellen nincs is más fegyverünk, mint a társadalmi és nemzeti megbecsülésből való kirekesztés. Ennél azonban sokkal nagyobb eredményeket ígér a preventív védekezésnek az a módja, amelyet jövőre nézve ismét csak a nevelés nyújthat az érzelmek rendszeres és fokozatos kiművelésével. Kizárólag a megfelelő érzelmi nevelés alakíthat olyan egészséges és józanul optimista világnézetet, amely a nemzeti közösségben rejlő értékeket képes lesz felismerni s azaz, hogy a maga tevékenységét is ez értékek szolgálatába állítja, őket tudatosan magáévá tenni.

Ezzel végeztünk feladatunk ama részével, amely pedagógiai rendszerünkben az abszolút eszményiségtől áthatott nemzeti szellem vezető szerepét volt hivatva igazolni. A továbbiakban azt kell kimutatnunk, hogy az eszményiség miként lép harmonikus viszonyba a kor által támasztott egyéb igényekkel s mennyiben engedi azokat is érvényesülni.

Valóban a nemzeti közszellem pedagógiája a korszerűség többi követelményére is folytonos figyelemmel van. Bár a legszigorúbb kiválogatás alapján jár el, mikor az idetartozó tényezőknek utat enged a neveléshez, mindamellettnagyon vigyáz, hogy az eszményiséghez közelíthető korszerűségek kívánalmait teljes mértékben kielégítse. Az előbbire képesíti ideális jellege, az utóbbira az a körülmény, hogy fogalmában eo ipso benne van a tökéletesség felé vivő haladás gondolata s ebből kifolyólag is természetében rejlik, hogy a tény- és korszerűségek minél több elemét emelje az értékek világa felé, ahogyan azt a háború és forradalmak következményeként előállott új helyzet kívánja.

A *szellemi életrend* terén a korszerűség felszínre vetette a népszellem megmozdulását, amelynek megindítója a háború, szükségességének igazolója a kommunizmus volt. Ezt a megmozdulást a nemzet-ethikai nevelés állandó folyamatban akarja tartani. Erre szolgál amaz elve, amellyel a kultúra külső elosztódását szabályozni óhajtja s ugyancsak a közviszonyokkal számol egyrészt a különleges tehetségek, másrészt a gyenge tehetségűek kiképzésével szemben elfoglalt magatartása. Teljes erejéből pártolja azokat a törekvéseket, amelyek a háború és forradalmak örökségeként ránk maradt lelki disszonancia feloldásán s egy új, mozgékony és szabad lelki élet kifejlesztésén munkálkodnak. Ezzel biztosítani kívánja a szellemi munka szabad folyását, természetesen ama határokon belül, amelyeknek tiszteletben tar-

tását a magyar nemzeti közösségben foglalt értékek etnikuma s a többi életrendből folyó sajátos érdekek észszerősége megköveteli. Híve az egyéni szabadságnak, de üldözi a szabadosságot, mert az a meggyőződése, hogy korlátozás nélkül nincs sem eszményi, sem hasznos szabadság.

A viszonyok által ránk parancsolt fokozottabb szellemi, erkölcsi és anyagi erő kifejtés forrását a népben keresi. Ez az a kincses bányá, amelyben – ha sokszor nagyon mélyen és nehezen megközelíthető közettömegekbe rejtve, de mindig fel lehet találni a magyar nemzeti jellem ércbe-öntéséhez szükséges anyagot. Ezért az értelmi nevelés kiterjesztésével együttjár teleológiájában a nagy tömegek ethizálásának célja, amit az érzelmi és akarat nevelés útján tart elérhetőnek. Ez utóbbi annál sürgősebb, mert sajnosán tapasztalhatjuk, hogy a szellemi és erkölcsi felfordulás éveinek átkos hagyományai, azok a hibák és bűnök, amelyek más társadalmi osztályokból plántálódtak át a nép lelkületébe, annyira begyökeresedtek oda, hogy jó időbe kerül, míg a nép régi nemes egyszerűségéhez visszatérve alkalmassá válik az igazi értékek befogadására és hordozására. Azért a nemzeti közszellem pedagógiája ebben a munkájában nem elégszik meg némi külső felszínességgel, hanem mélyreható alapossággal kíván belenyúlni a népműveltség fokozásába. A szorosan vett tanításban jelszava: nem sokat, de alaposan! Különösen arra kíván vigyázni, hogy amit az iskola falain belül épít, azt az élet le ne rontsa. Ezért a nevelő munkásság határait a család és iskola körén túl kiterjeszti a különböző kultúrintézményekre, de ugyancsak ezért kívánja, hogy az irodalom, színház stb. művészi szelleme szorosan hozzá simuljon az ő nevelés-ideáljához.

Elméleti alapvetéséből következik, hogy a közoktatás terén az egységesítés híve, de az egységen nem egyformaságot vagy külső kapcsolatokat ért.

A belső egységet tekintve vezető elve, hogy az egyes iskola-fajoknak célkitűzéseikben azonosaknak, a felvett tananyagban hasonlóknak, a módszerben azonban különbözőknek kell lenniük. A legfőbb célok a nemzeti közösség ethikai értékességéből sarjadnak ki, e szerint azonosságuk követelménye azt jelenti, hogy minden iskolai tanítás vezetője és irányítója csak az etnikailag értékes nemzeti szellem lehet, Viszont az eszközök ama készlete, amely e célrendszer megvalósítására szolgál, az iskolának sajátos, az élet relatív tény- és korszerűségétől befolyásolt érdeke

szerint minőségben és terjedelemben egyaránt kisebb-nagyobb eltéréseket fog mutatni, úgy azonban, hogy az anyagrendszer hasonlósága megmarad. Végül a módszerek természetesen egyrészt a célok kivételére szolgáló eszközök minőségileg és mennyiségileg befolyásolt eltéréseihez, másrészt a növendékek korával és egyéniségével adódó pszichikai sajátosságokhoz kell alkalmazkodnia. Minthogy pedig az előző eltérések s az utóbbi sajátosságok minden iskolatípusnak más-más jelleget adnak, természetesen a módszer is mindegyikében különböző lesz.

A külső egységet az azonos felügyelet és ellenőrzés jogában látja biztosítottnak. Ezek szerint nemcsak a nemzeti közösség, tehát az állam tarthat fenn iskolákat, hanem minden olyan erkölcsi testület is, amelynek erkölcsi megalapozottsága kellő biztosítékot nyújt arra nézve, hogy a nemzeti közösség etnikumát reprezentáló legfőbb célkitűzésnek érvényt akar és tud szerezni, így ellene van a nivellálásnak s az egyformaság helyett egyöntetűséget kíván a köznevelés minden ágában.<sup>84</sup> Ez egyöntetűség azonban még ugyanazon iskolafaj körén belül sem zárja ki a tanítás eszközeiben a helyi szükségletek számbavételét s a módszerben a nevelő egyéniségét. Egy szóval nem kapkod minden új után, amit a szellemi világpiac eladásra kínál, de a kor igazi érdekei iránt őszinte megértést tanúsít. A pszichológiai kutatás amaz eredményeit, amelyekkel ez a gyermek lelkiességét feltárja, amint az érzelmi nevelés módszerénél láttuk, állandóan felhasználni kívánja, a nélkül azonban, hogy ezeknek az eredményeknek feláldozná a lényegét, az etnikai követelményt.

Az *állam életrendjében* a múlt jogát a legteljesebb mértékben honorálja. Az állam ugyanis, mint történeti produktum, szintén ethikai eredetű s szervezetében a korviszonyok befolyásainak csak annyiban enged utat, amennyiben ezek a történeti fejlődés által szentesített alapokkal nem ellenkeznek. E tekintetben a nemzet-ethikai nevelés szervezete rokon vonásokat mutat az államméval, így természetes, hogy azokat az eszméket, amelyek az államot a fejlődés útján, tehát a tökéletesség felé haladásában a történelem folyamán irányították, s amelyeknek hatásai ma is eleven erővel működnek az államszervezetben, ép oly tiszteletben tartja, mint a jelenben az államszervezettől elfogadhatóknak ítélt hatásokat. Tudjuk, hogy a magyar alkotmány fejlődését sohasem

<sup>84</sup> Imre S.: A magyar nevelés körvonalai, Bpest. 1920. (98, 136.)

máról-holnapra inaugurált forradalmak vitték előre, hanem a történelem szigorú logikájával együtt járó törvényesség haladó gondolata. Ehhez a gondolathoz pedig semmisen simul oly szorososan, mint a nemzeti közszellem pedagógiájának etnikuma, A forradalmak különben is csak akkor nyugszanak morális alapon, ha az elnyomott többség akaratának kifejezői, mert ez esetben a nemzeti közösséget voltaképen maga ez a többség alkotja. Teljesen immorális természetűek azonban minden olyan esetben, amikor egy jelentéktelen pártra vagy párt-töredékre támaszkodva kerülnek meg a törvényes utat a hatalom birtoklása végett.

Állami életünknek a jelen viszonyokból kinőtt legfőbb jellemvonása politikai függetlensége, Ez a függetlenség nemcsak megfér a nemzet-ethikai neveléssel, de egyenesen feltételezi azt. Láttuk a múltban, hogy nevelésünk általános fejlődését mennyire gátolták nemcsak a politikai függéssel járó belső zavarok, de általában e függés intézményes következményei is. Épen ezért nem alakulhatott ki olyan nevelési rendszer, amely a magyar nép j elleniének legjobban megfelelt volna, Ma ez az akadály megszűnt s az a politikai szükségesség, amely az idegen hatások alól felszabadult és önmagára utalt nemzetet saját életereinek fokozott kifejtésére kényszeríti, egyenesen életre hívja a nemzeti közszellem pedagógiáját, mint leghűségesebb szövetségését a nagy nemzeti feladatok megoldásában. A politikai továbbfejlődés ideális céljai nem folytathatnák a harcot megvalósulásukért semmiféle más nevelő irányzattól támogatva olyan sikerrel, mint épen a nemzeti közösség erkölcsi alapjaiból kifejített pedagógiai eszmék uralma mellett.

Ugyancsak a korviszonyok követelik az államtól, hogy az egyént ne áldozza fel saját önző céljainak, helyesebben úgy rendezkedjék be, hogy az a törekvése, amellyel saját létét és fennmaradását biztosítani kívánja, összeessék ama törekvésével, amely az egyének boldog és megelégedett életviszonyainak megteremtésére irányul. E kettős politikai törekvés konvergenciája közvetlen folyománya a nemzeti közszellem pedagógiájának. Ha ugyanis a nemzeti közösség ethikai értékek foglalatja, akkor természeténél fogva kizár minden egoisztikus célzatot. Ezért teszi a kötelességet a jogok forrásává. Ezért vallja, hogy amikor az egyén a nemzeti közösséggel s így az állammal szemben is kötelességét teljesíti, egyúttal saját maga, mint az értékek egyik rész-birtokosa iránt való kötelességének is eleget tesz. A rideg

jogmagyarázat helyébe így olyan ethikai alapot rak, amelynek értelmében az egyének kötelesség-teljesítése azonos lesz saját tökéletességének gyarapításával. Amikor tehát az egyének az állam érdekében cselekszenek, saját boldogulásukat segítik elő\* sőt: saját boldogulásukat csakis úgy szolgálják, ha az állammal szemben fennálló kötelezettségeiknek megfelelnek. Így lesz a közszellem pedagógiája a legfőbb polgári erényeknek is, aminők az engedelmesség, erkölcsi bátorság, tekintély- és törvénytisztelet stb. leghangosabb szószólójává, *így emeli a legalitása a moralitás magaslatára.*

Mai helyzetünkben folyik az állam számára az a lehetőség s egyszersmind kötelesség is, hogy tiszta nemzeti politikát üzzön. Ez eddig nem volt lehetséges. Ma az a körülmény, hogy nincs és nem is lehet ellentét az uralkodó hatalmi érdeke és a nemzet aspirációi közt, megadja a módját, hogy államférfiaink szakítsanak a jelszavak politikájával. Immár nem kell álarcot öltetniük, hogy az uralkodónak s a nemzetnek egyaránt eleget tegyenek. Az az őszinteség, amely így a tettek politikája révén beköltözhet az államélet külső és belső irányításába, a nemzet igazi érdekeit valóban átértő, határozott jellemű és erős akaratú vezetők és vezetettek kiképzését kívánja a neveléstől. Ilyen feladatnak pedig természetesen az az irány felel meg legjobban, amelyik – a mellett, hogy a nemzeti közösségre épít – egyúttal a nemzeti közösségben a realizálható értékek legnagyobb mennyiségét és legszorosabb egységét látja.

De a nemzeti közszellem pedagógiájának eszményisége nagy segítségére van az államnak abban a törekvésében is, hogy a még megmaradt csekély számú, nem magyar nyelvű polgárokat beszervezze a nemzeti egységbe, valamint elszakított véreinkben állandóan táplálja a vágyat, amely őket a régi Magyarországhoz vonja. Pedagógiai rendszerünk ugyanis feltételezi azt a tökéletesség felé törő nagy és folytonos erő kifejtést, amely mellett egyedül őrizhetjük meg kultúr-fölényünket. Ez a kultúr-fölény pedig, ha alakításában és fentartásában az idegen nemzetiségeknek is részük van, hatalmasabb vonzó és összetartó erőt képvisel minden erőszakos eszköznél. Az az esetleg felhozható ellenvetés, hogy eddigi kultúr-fölényünkkel nem tudtuk a nemzetiségeket magunkhoz édesgetni, nem áll meg, mert egyrészt ez a kultúr-fölény nem volt a nemzet egyetemességéből kiáradó, másrészt – ami még sokkal nagyobb baj – nem is nyugodott

tudatos *nemzeti* politikán és nevelésen. Ma mind a két ágban együtt haladhat a munka s így a nemzeti közszellemnek a történeti fejlődésből és a jelen célszerűségéből kisarjadó egysége sokkal nagyobb erkölcsi tökélet jelent az állam minden polgára számára, mint a faji vagy nyelvi eltérések szeparatív irányú működése.

E mellett van még egy fontos mozzanat, amelyet nem szabad elfelejtenünk. Eddig az volt az uralkodó nézet, hogy a nevelés belső egységének elemei csak értelmi úton fűződhetnek együvé. Ebben látta már Wesselényi is a legmegfelelőbb, sőt egyedül helyes nemzetiségi politikát. Mindamellett politikai és nevelésügyi kormányzatunk ezt az utat sem tudta gyümölcsözőleg kiépíteni. Viszont ma már úgy áll a dolog, hogy a keregett nemzeti egységhez magában ez az út nem is vezetne el, Egyedül az érzelmeknek az értelemmel összhangzatosabb finomítása nyújthat reményt arra, hogy az idegen nemzetiségek a magyar nemzeti közösségnek megbízható elemeivé váljanak.

Az a tény, hogy pedagógiai rendszerünk az intellektuális, emocionális és voluntarisztikus célképzetek közül egyiknek sem juttat az egész vonalon kizárólagos és döntő szerepet, hanem valamennyit a nemzeti egységben foglalt erkölcsi eszmék szolgálatába állítja s így ethikai jellegét mindenk fölé emeli, alkalmassá teszi arra, hogy a mai *társadalmi életrend* szükségleteit is kielégítse. Arra a harcra, amelyet a felburjánzott társadalmi rendellenességek, hóbotok, szenvedélyek és bűnök ellen kell megvívni, csak a szervezetében kifejezésre jutó magas ethikai felfogás teheti erőssé a köznevelést. Itt nem elég sem az értelmi, sem az akarati nevelés fegyvereit külön-külön forgatni. Amazok az ész gőgös egyeduralmának, emezek a gyakorlati szellem zsarnoki hajlamainak kedveznek s mindkét fél a gyengék elnyomását és ezzel az igazság sérelmét eredményezheti. Velük együtt és egy időben csatasorba kell állítani az egyének lelkiségéből kifejezhető nemes érzelmeket is. Csak így remélhetünk sikert.

Egyébként ezek a rendellenességek, hóbotok és bűnök nagyrészt azokra a régi társadalmi rendet felforgató erkölcsi és anyagi eltolódásokra vezethetők vissza, amelyeknek szülő oka ugyancsak a háború és forradalmak voltak. Ez eltolódások követ

<sup>85</sup> Imre S.: A magyar nevelés körvonalai. A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység, Budapest. 1920. (99.)

<sup>86</sup> Imre S.: U. a.: Wesselényi „Szózata” és a köznevelés. (22-23.)

keztében azok az összetartó erők, amelyek a régi társadalmi osztályok tagjait egybefűzték, meglazultak, az egyes osztályok közt levő határvonalak részben elmosódtak, részben kimélyültek. A művelt társadalmi osztályok hagyományos kultúrigényeikkel egyre jobban szegényedtek, az alsóbb rendűek pedig anyagi javaik birtokában hajszolták igényeik kielégítésének különleges módjait. Az így származó ellentétek és zavarok amazokat félretolták s abba a kultúr-körbe, melyet azok előzetesen betöltöttek, olyan elemeket kényszerítettek be, akik nagyon messze estek kultúr-hívatásuk megértésétől. Az új társadalmi alakulatok azt a fogyatékoságot, amely erkölcsi alapjukban mutatkozott, anyagi előnyeik csillogtatásával igyekeztek pótolni, ami természetesen nem sikerült. Így bomlott meg – amint láttuk – a háború előtti társadalmi élet homogenitása s mivel az új alakulások ma sem fejeződtek be, ez a homogenitás máig sem tért vissza. Hosszabb idő kell, míg az új elemek egy része etnikailag is belenő a társadalom közösségébe, más részük pedig, mint oda nem való, kiválasztódik belőle. E beolvadás, illetve kiválasztódás folyamatának hatalmas előrelendítő je a közszellem pedagógiája azáltal, hogy a lelki funkciók egyenletes és egymást támogató kiművelésével siettetni a személyiség kialakulását s a nemzeti közösségen belül mindenki részére kijelöli az őt megillető helyei

Legerősebb fegyveré a társadalmi homogenitás visszaállításában és tökéletesebbé alakításában az a legmagasztosabb érzelem, amelyet a nemzeti egység megteremtésében is az egyetlen célravezető eszköznek ismertünk fel, t. i. *a szeretet a szolgálásban álló vallásos érzéssel.*

Hogy ez erkölcsi érzelmeknek mennyire szükségét érzi mai sivár állapotában a nemzeti lélek, semmi sem bizonyítja jobban, mint azok a mozgalmak, amelyek egyelőre, sajnos, épen elhibázott szervezetükben rejlő hátrányaik miatt vergődtek szomorú hírnévre. A magyarság eszméinek megizmosodását propagáló *fajvédelemre* s a hitélet erősítésének jegyében született úgynevezett *keresztény kurzusra* gondolunk. Voltaképen mind a kettő abból az eszményi gondolatból fakadt, amely a nemzeti egységet mint érték-komplexumot fogja fel s az egyénekekkel szemben ez értékek tudatosítását tűzi ki feladatául. Az egyes társadalmi rétegek mint a nemzeti közösség kisebb egységei öntudatlanul is a szeretetben és vallásos érzésben keresik



a nagy egységhez vezető utat. Mivel azonban a két eszmének sem a gyakorlati élethez alkalmazható formáját, sem működésének igazi terét nem találták meg, egész tevékenységük csupán a jel-szavak hangoztatásában merült ki, amelyeket könnyen hevülő, gyenge jellemek többé-kevésbé félreértettek s így jött létre a részben szándékos, részben szándéktalan visszaélések sorozata.

Az ilyen visszaélések azonban első sorban az eszmét deza-vaúálják s rajta keresztül megrontják a nemzet erkölcsi és politikai hitelét is. Ennélfogva a társadalom vezető egyéniségei alig ismerhetnek sürgösebb feladatot, mint azt a törekvést, hogy *megtalálják a két eszméhez szabott életformát és hatáskört*. Biztató jeleink vannak arra, hogy az idő itt is meghozza a nemzeti egység útját egyengető eszmék győzelmét, Ilyen jelek amaz intézkedések, amelyeket az állam s a társadalom újabban az anya- és csecsemő-védelem, a többgyermekes családok különleges védelme érdekében előkészít, valamint a fajrokonaink szeretetét ápoló turánizmus gondolata. De mindezeknél tartósabb és kihatásaiban általánosabb eredményeket ígér a kérdéses eszmék győzelme terén a nevelésnek olyan organizációja, amelynek ethikai tartalma nem túri meg sem a faji, sem a felekezeti gyűlölséget.

Szintén a társadalmi életviszonyokban beállott változások tettek időszerűvé egy olyan kérdést, amelyet véleményünk szerint egyesek jelentőségén jóval túlbecsülnek. Ez a növendékek *nemi felvilágosításának* kérdése. Tény, hogy a múlt idők nevelését ez a probléma egyáltalán nem foglalkoztatta, aminek nemcsak az lehetett az oka, hogy a szeméremérzet tisztasága a társadalmi élet egyszerűbb és partriarchálisabb berendezése mellett nem volt kitéve a raffináltabb életmóddal és divat-kinövésekkel együtt járó támadásoknak s így kevésbé érezték szükségét a védekezésnek, hanem az is, hogy a természettudományok kultusza s az egészségápolás gondjai csak újabban hódították meg a nevelést a maguk számára. A kérdést az érdeklődés középpontjába tolta a materialista felfogás terjeszkedése, amely hovatovább nagyobb gondot kívánt fordítani a test, mint a lélek védelmére s épen azért bizonyult hiábavalónak minden erőfeszítése, mert nem számolt a lelki élet tisztaságának és egészségének követelményeivel.

A szeméremérzet olyan tiszteletreméltó vonása a gyermeki léleknek, amelyhez nem szabad szentségtelen kezekkel nyúlni,

amelyet ápolni és gondozni kell, hogy elég erős legyen a test csábításaival szemben. Ezt az erőt a gyermeki léleknek csak a nevelés eszményisége adhatja meg s értékességének ama fokozatosan belénevelt tudata, amely felismerteti vele eljövendő szerepének jelentőségét a nemzeti közösségben. Ez az, ami a kérdés védelmi részét illeti. Nem is annyira az iskola, mint az otthon tartozik itt részen lenni. Az a tiszta és a bizalom bensőségére épített családi élet, amelyet a nemzeti közösség eszménye feltételez, a szülői tapintat segítségével s a gyermek egyéniségéhez szabott módszerével könnyen le fogja tompítani a kérdés túlzott fontosságát. Ami ezenfelül megmarad s különösen, ami a szorosán vett felvilágosításra vonatkozik, ezt a gyermek serdülő korában elvégzi a nemesebb érzelmek egyre fokozódó gondozása, valamint a biológiai és egészségügyi oktatás a dolog természetéhez mért komolysággal.

A társadalmiból a *gazdasági életrend* területére vezet át bennünket amaz igények vizsgálata, amelyeket az egyes társadalmi osztályok a nemzeti közösségbe nevelés érdekein felül az iskolával szemben külön-külön is támasztanak, vagyis a *szakoktatás* kérdése. A gazdasági érdekek annyiban nyomulnak itt előtérbe, mert az a neveltség, amelynek közvetítését az iskolától az egyes társadalmi osztályok elvárják, főleg a gazdasági életberendezéssel összefüggő ismeretekből táplálkozik. A kereskedő, az iparos, a mezőgazda speciális nevelése az anyagi javak eloszlásának meghatározott rendjével s az eloszlás következtében támadt munka-szükségletek gyakorlati természetű kielégítésének mikéntjével kerül függő viszonyba.

Kétségtelen, hogy ma már minden foglalkozási osztály, amelynek az anyagi javak termeléséhez valami köze van, a fogyasztók szükségleteinek nagyfokú differenciálódása miatt különleges kiképzésre tart igényt és pedig egészen jogosan a saját szempontjából azért, hogy munka-teljesítmény ének minél gyümölcsözőbb és tökéletesebb formát adjon, a nemzeti közösség érdekeit tekintve pedig azért, hogy a munka-teljesítmény gyümölcsözőbb és tökéletesebb formája révén, minthogy az egyének lelki életének zavartalanságát csak a fizikai élet minél simább lefolyása biztosítja, a közösségben foglalt erkölcsi értékek minél könnyebben kifejezhetők és növelhetők legyenek, A tökéletesedés látószögéből nézve így nyer jelentőséget az anyagi javak termelése s a beléje kapcsolódó kérdések egész komplexuma. Ebből

következik, hogy a nemzet-ethikai nevelésnek elsőrendű *érdeke* a szakoktatás egyes ágainak olyan rendezése, amely megfelel egyrészt az illető foglalkozási osztályok munkateljesítményeihez mért fontosságnak, másrészt annak a számaránynak, amelyet saját kisebb egységüknek a nemzeti közösség nagy egységében elfoglalt helyzete tüntet fel. Mivel mindenek fölött agrár-állam vagyunk s a nemzeti közösség tagjainak legnagyobb kontingensét a gazdálkodó osztály adja, bizonyos, hogy ezek szakszerű kiképzésére kell a legnagyobb gondot fordítani. Másodsorban lehet szó az ipari s csak harmadsorban a kereskedelmi szakoktatás-érdekeiről.

A földművelőknek minél behatóbb szakismeretekkel való-ellátását különösen aktuálissá teszi az intenzív és okszerű gazdálkodás szüksége, ami részben szellemi fölényünk fentartásának, részben a szerencsétlen és igazságtalan békekötés következtében ránk szakadt kötelezettségekkel járó terheknek a folyománya. E mellett azonban a haladó műveltség is megkívánja, hogy a primitív termelési eljárás helyet adjon a nagyobb szellemi képességet feltételező gazdálkodásnak. S főképp ezen a ponton kapcsolódik be a szakoktatás ügye közvetlenül pedagógiai rendszerünkbe.

Nem lehet elképzelni, hogy a szakszerű kiképzés megelőzze vagy feleslegessé tegye ama jellemképző nevelésnek bizonyos mértékét, amely a nemzeti közszellem kialakulásának feltétele. Ennek az általánosabb s annak a részlegesebb jellegű célnak egymással párhuzamosan kell haladnia. Ez azt jelenti, hogy már az alsóbb fokú iskolázatásnak mindama helyeken, ahol a lakosság zöme a földművelő osztályból kerül ki, helyet kell juttatnia tanítástervében a szakismereteknek is mindaddig, míg egyrészt ezt a kettős szerepet a középfokú oktatás keretében olyan intézmények veszik át, amelyeknél az általános műveltség elemei helyébe fokozatosan lépnek a szigorúan szakszerű ismeret-elemek, másrészt pedig az iskolaszerű nevelés gondoskodik az ismeretek felújításáról és kiegészítéséről.

Ennek a lehetősége adva van két olyan gondolatban, amelyek a közszellem pedagógiájának szerves alkotórészei. Az egyik a szervezésnek belső, a másik a külső lényegéhez tartozik. Ama szerint a közösségnek mindent el kell követnie, hogy az egyén élethivatásával járó kötelességét, mint amellyel beilleszkedik a nemzeti kultúr-munka folyamatába, minél eredményesebben tel-

jesíthesse, emez pedig azt kívánja, hogy az értelmi nevelés külső elosztódását arányba hozzuk az egyes társadalmi osztályok nemzetfenntartó jelentőségével, E két gondolat csak úgy valósítható meg, ha ugyanakkor, mikor a gazdálkodó osztály minden tagját magasabb fokú műveltséghez juttatjuk, egyszersem arról is gondoskodunk, hogy hivatása jelentőségének felismerésével szaktudását is folyton tökéletesíthesse. Csupán az a széleskörű etnikai megalapozottság, mely a nemzeti közszellem pedagógiájának létfeltétele s amely kizárólag a kötelesség-teljesítés mértékét teszi az egyéni értékesség kritériumává, adhatja meg a módot arra, hogy minden rendű és rangú építő munka értékét is elismertessük s *a dilettantizmussal szemben kivívjuk a szakértelemnek kijáró tiszteletet*. Elősegítik ezt a munkakedv és tette-készség fokozásának ama módjai, melyeket az előző fejezetben az érzelmi és akarati nevelésnél részletesen megismertettünk.

A háború és forradalmak bontották meg a szellemi és anyagi javak régi viszonyának egyensúlyát is, A zavarok színhelye természetesen a gazdasági életrend területe volt. Az itt mutatózó bomlási tünetek hatottak azután vissza a szellemi és erkölcsi élet berendezkedéseire. Már a műveltség szélesebb körű elosztódása is hathatós segítője lesz a kiegyenlítődés folyamatának, de még inkább elő fogja ezt mozdítani a munka értékének amaz etikai felfogása, amely a nemzeti közszellem pedagógiájának egész szervezetében kifejezésre jut. Ha csupán a munkát feltételező kötelesség-teljesítés teszi az egyént a nemzeti közösség értékes tagjává s kizárólag ez lesz a forrása mindenféle jognak, akkor többé nem lehet szó arról, hogy a nemzeti közösségnek silány munkát végző, vagy éppen dologtalan tagja akár erkölcsi, akár anyagi javakhoz jusson, vagy ezeket – amennyiben már előbb birtokában voltak – továbbra is megarthassa.

Csakis *a munka fogalmának ez az ethizálása*, amely az eszményi magaslatra emelt köznevelésnek szinte egyik tartó oszlopa, lesz alkalmas arra, hogy a szellemi és anyagi javak egyensúlyát ismét helyreállítsa, s a fizikai munkát a szellemi mellé – de nem föléje – emelve fokozatosan megszüntesse azokat a légi eredetű bajokat is, amelyek a proletariátusnak tisztán gazdasági, – de nem politikai – harcát kétségtelenül sok tekintetben jogosnak tüntetik fel. Az ethizált munka-fogalom

uralma mellett nem is lehet szó hatalmas vagyonrészek érdemetlen felhalmozásáról s így az anyagi javak arányos megoszlása egyszersmind legkönnyebben megteremti azt a közepes jólétet, amely viszont a nemzeti közösség tökéletesedésének egyik feltétele, mert a munka-érzetnek s így a kötelesség-teljesítésnek állandó szükségét idézi elő.

Ugyancsak a gazdasági viszonyok változásai ragadták ki a nőt a családi élet munkaköréből s állították be olyan munkafolyamatok sodrába, amelyek addig kizárólag a férfi vállára neheztek, így került felszínre a nőemancipáció s vele együtt a nőnevelés fokozásának szüksége. Ez utóbbi viszont a legegyszerűbb anyagi okokból kifolyólag maga után vonta a *koedukáció* provizórikus kérdését. Az okok, amelyek ezt a kérdést aktuálissá, helyesebben divatosná tették, a háború és forradalmak következtében megsokszorozódtak. A férfiak és nők számarányának kedvezőtlen alakulása a nők kényszerű önállósításának problémáját ma is a közérdeklődés homlokterébe állítja. Ha előzetesen is közbejártak az anyagi kényszerűség révén a takarékosági szempontok, hogy a koedukáció vitáját napirenden tartsák, mai leromlott gazdasági helyzetünk még inkább megokolttá teszi, hogy foglalkozzunk vele, s legalább annyit leszögezzünk, hogy az esetleg nyereségként mutatkozó anyagi megtakarítás korántsem ér fel a kérdés intézményes formájában rejlő erkölcsi károkkal.

Ami általában a nőnevelés ügyét illeti, a közszellem pedagógiájának alapvetéséből következik, hogy a női lélek intenzívebb kiképzésével szemben elfoglalandó álláspontja csak kedvező lehet. Amikor törekvésünk odairányul, hogy a nemzeti közösség minden tagjára minél nagyobb mértékben alkalmassá tegyük a nemzeti tökéletesedés munkájában való részvételre s e célból szükségesnek ismertük fel, hogy a nevelés minél nagyobb körre terjedjen ki, önként értetődik, hogy a nőt sem lehet számításon kívül hagyni. Sőt egyenesen a női psziché érvényesüléseért harcolunk, amikor az érzelmek gondosabb és körültekintőbb kiművelésének helyet követelünk a nevelésben. A női lélek igazi gazdagsága érzelmi életében tükröződik. Amikor tehát ezt az életet olyan fokra akarjuk emelni, hogy működésének értékét és eredményeit tekintve egy színvonalra kerüljön az értelemmel, a legideálisabb eszközökkel s a legközvetlenebb úton segítjük győzelemre a nőnek a férfival történendő egyenjogúsítá-

sát, amely mint divatos jelszó annyi hiábavaló vizet zavart a politika és társadalomtudomány szócsatáiban, így nyitjuk meg a nők számára mindazon foglalkozási ágakat, amelyeknek területén belül a kötelesség pontos és lelkiismeretes teljesíthetése mindenk előtt kifinomított és megnesmesített érzelmi életet követel, ahol nem az elméi, az ítézés és következtetés biztossága és határozottsága a fő dolog, hanem a lélek teljes odafordulása a munka-teljesítmény rendeltetésében rejlő eszményi motívumok felé.

De ez állásfoglalásunkban benne van véleményünk a koedukációt illetően is, amelyet a kommunista világfelfogás mint modern vívmányt akart a külföldről, főleg Amerikából hozánk telepíteni. Már magában véve az a tény, hogy a női lélekben az érzelmi élet kiművelésére éppen a természet útmutatása alapján még nagyobb gondot kell fordítani, mert olyan hivatásokra kell előkészíteni, amelyek a nőiséggel együtt járó fiziológiai okokból is eltérnek a férfiakétól, teljesen célszerűtlennek, sőt károsnak tünteti fel a fiúk és leányok együttnevelését minden fokon. Még azonos pedagógiai célok mellett is eltérőnek kell lennie a nevelésnek, mert a fejlődő női lélekhez való alkalmazkodás változtatásokat kíván az eszközökben és módokban egyaránt. A koedukációt tehát már a legalsóbb fokon is elvetendőnek tartjuk s még inkább a középiskolai oktatás keretében, amikor a fiziológiai és pszichikai különbségek rohamos kifejlődése még magasabb válaszfalat emel fiú és leány közé. Az együttnevelés csak megzavarná a lelki fejlődésnek azt a sajátos menetét, amelynek teljes kifejlése mindkét nemnél más-más utat követ s amely éppen a maga sajátosságában lesz képes minél tökéletesebben megfelelni a reá várakozó feladatoknak.

### III. RÉSZ.

## A NEMZETI KÖZSZELLEM PEDAGÓGIÁJÁNAK GYAKORLATI MEGSZERVEZÉSE.

### 1. A nevelés intézményes szervei,

Miután eddigi fejtegetéseink igazolták, hogy a nemzeti közszellem pedagógiájának elméleti alapjai a háborús és forradalmi tanulságokba vannak beágyazva s hogy másrészt amaz elméleti alapokra fektetett szervezési forma az abszolút eszményiség normatívumát és a relatív korszerűség jogos igényeit a legharmonikusabb egységben igyekszik feloldani, a következőkben arra a kérdésre kell feleletet adnunk: vájjon a tanulságokként felsorakoztatott elvek hogyan viendők át a pedagógia gyakorlatának területére? Más szóval a nevelésnek minő – akár iskolai, akár iskolán-kívüli – intézményekre van szüksége, hogy teoretikus értékű elveibe a gyakorlat életet leheljen? Milyen követelményeket állítsunk fel ez intézmények irányítóit és vezetőit illetőleg? Milyen legyen ez intézmények egymáshoz való viszonya külön-külön és összességükben? Vagyis végeredményében hogyan szervezzük meg intézményesen a nemzet-ethikai köznevelést?

Két dologgal mindenesetre számolnunk kell. Először is: részletesen kidolgozott tervezetet minden iskolafajra vonatkozólag természetesen nem nyújthatunk, Egy ilyen munka már terjedelménél fogva is meghaladná a feladatunkkal szemben támasztható igényeket. De erre nincs is szükség. Az elvi tanulságok közt sok olyan van, 'amelynek gyakorlati megvalósítása többféle intézményes forma felvételét is megengedi, vagy amelynél a megvalósítás részleteiben mutatkozó eltérések nem olyan természetűek, hogy az elvek érvényességét érintenék. Ezeket tehát meghatározott formákhoz rögzíteni nem volna célszerű. Csak olyan szempontok kiemelését tartjuk szükségesnek, ame-

lyek vagy mint elméletünknek a gyakorlatban szükségszerű következményei semmi más megoldással nem helyettesíthetők, vagy pedig mint a megvalósítás praktikus természetében rejlő tanulságok nem mellőzhetők a nélkül, hogy kitűzött feladatunk teljességén csorba ne essék.

A másik dolog, amelyre figyelemmel kell lennünk, még jobban megköti kezünket. Az iskolák mai rendszere és szervezetsége olyan történeti alakulás eredménye, amely előtt – ha nem akarunk saját elveinkkel ellenkezésbe jönni – tisztelettel meg kell hajolnunk. Ha már elméleti alapvetésünkben is tekintettel voltunk a folytonosság elvére, még sokkal inkább szem előtt kell ezt tartanunk, amikor az intézmények élő szervezeteihez akarunk operatív beavatkozás szándékával közeledni. Egyébként is *az elmélet mindig több szabadságot engedhet meg magának, mint a gyakorlat.* Sőt az elméletre kötelező, hogy világító fáklyájával előtte járjon a gyakorlatnak. Újabb rendszert fel lehet állítani máról-holnapra, de tényleg működő intézmények gyökeres reformjának keresztülviteléhez legalább annyi időre van szükség, amennyi az a minimális távolság, amely a jelen eseményeit a jelentől számítva történeti távlatba helyezi, nem is említve a materiális és fizikai természetű okok ama sokaságát, amelyek minden újítás tempóját eleve meghatározzák.

Azt sem szabad elfelejteni, hogy a normális államélet helyreállása óta sok olyan intézkedés történt, amely az iskolák reformját épen a háború és forradalmak tanulságainak szellemében vitte előbbre. Gondoljunk csak a közép- és népiskolák reformjaira. Ezekben lehetetlen fel nem ismernünk ama centrális gondolat irányító hatását, amely a nemzeti közösségben a legértékesebb erkölcsi javak foglalatát keresi és találja meg s amely ugyanakkor a haladás kívánalmi előtt sem huny szemet. A már életbe léptetett reformok s a nemzeti közszellem pedagógiájából folyó gyakorlati követelmények eme hasonló vagy közös pontjaira csak rá kell mutatnunk a nélkül, hogy hosszasan időznénk náluk.

Csakis e korlátozások betartásával s a belőlük folyó óvatos körültekintéssel remélhetjük, hogy mindegyik iskolafajra vagy nevelő hatású intézményre vonatkozólag elmondhatjuk a legszükségesebb tudnivalókat, s hogy ezek a gondolatok valóban olyanok lesznek, amelyek egyrészt szigorúan alkalmazkodnak elméleti alapvetésünkhöz, másrészt a meglevő intézmények tény-



leges szervezetére óhajtanak támaszkodni s így sem a céljaink tisztaságába, sem a munkánk komolyságába vetett hitet nem rendítik meg. E kettős szempont egyesítésével – úgy gondoljuk – elmékedésünk gyakorlati értékét is növeljük.

A nevelés helyét, idejét, személyeit, kiterjedési körét, módját, céljainak rendszeres kivitelét vagy alkalmosságát tekintve megkülönböztetjük 1. *a családi*, 2. *az iskolai*, 3. *az iskolaszerű* s 4. *az iskolafeletti* nevelést.

A családi nevelés színhelye az otthon. Tevékenységének súlypontja a gyermek születésétől a kiseddévóba lépéséig terjedő időre esik ugyan, de állandó permanenciában kell lennie azon túl is, azzal a különbséggel, hogy az iskolai nevelés szempontjaihoz kell igazodnia. Az iskolai nevelés attól az időponttól veszi kezdetét, amelyben a gyermek először lesz tagjává egy a családon kívül álló nagyobb közösségnek. Tehát ide kell számítanunk már a kiseddévóba járás idejét is, amely mintegy előkészítője a rendszeres iskolázatásnak s bevezetője a nemzeti közösségbe lépésnek. Valamely szorosabb egység létesítésének szükségét érezte a tanács-köztársaság nevelésügyi politikája is, de ott követett el hibát, hogy az óvodát tisztán didaktikai szempontból tekintette s ilyen alapon sorozta be az iskolák, mint közoktatási intézmények közé. Ama valóságos okok egyikét, amelyek ezt a beosztást ajánlják, t. i. a tanító célzat helyett az általános nevelés célzatának centralizálását az iskola fogalmában – már volt alkalmunk említeni. A másik ok annak a meggondolása, hogy a gyermek ekkor szakad ki először az otthonból s ekkor lesz első ízben olyan közösség tagjává, amely a család összetételétől merőben eltérő s kicsinyben azt a nemzeti közösséget képviseli, amelybe az egyénnek fokozatosan be kell oldadnia.

Az iskolába lépés korántsem jelent olyan változást a gyermek életében, mint az óvodába járás, mert amaz az épen csak fejlendező értelem irányításába nyúl bele meghatározott tervekkel, egyébként érzelmi világát nem igen bolygatja meg, hiszen a kis gyermek, mire idekerül, már meg is szokja a család központi helyzetével szemben álló excentrális társas életet, míg az óvoda az otthon szerzett impressziókkal és érzelmi behatásokkal teljesen ellentétes légkörbe először vezeti be, feltéve természetesen az óvoda rendszeres látogatását. Ezért kell elméleti alapvetésünkhöz híven már a rendszeres érzelmi nevelés megindula-

sának, vagyis az óvodába lépésnek idejétől számítani azt az iskolai nevelést, amelynek teleologikus centruma a nemzeti közszellem. Folytatólag a nevelésnek ehhez a csoportjához tartozik az elemi, az akár általános, akár szakműveltséget adó középfokú, valamint a főiskolai oktatás. Valamennyit jellemzi, hogy az értelmi, érzelmi és akaratai nevelés céljait együttesen, egymás eredményeire fokozatosan építő, szisztematikus munka keretében igyekeznek megoldani.

Az iskolaszerű nevelés a rendes iskolázás befejezése után veszi kezdetét, tehát különböző időpontokban a szerint, hogy az egyén az alsóbb vagy felsőbb fokon hagyja-e abba a rendes tanulást. Intézményei a különféle továbbképző, egyesületi és szabadliceális, népfőiskolai vagy népakadémiai stb. tanfolyamok. Közös jellemvonásuk az előadások módszeres konstrukciója, amelyben azonban a nevelés zárt rendszerességét mindinkább felváltja a nevelő céltatok elasztikusabb mozgása és a nevelő szempontok szabadabb érvényesülése.

Végül az iskolafeletti nevelés már nem is emlékeztet az iskolára. Színhelyei a nemzeti társadalomnak egyéb főtevékenységre hivatott szervei, amelyeknek működésében a nevelő hatás csak mellékesen, elvileg és alkalomszerűen, mint passzív és indirekt jellegű hatásfolyamat jelentkezik. Ennek jelentősége azonban a többoldalú összetevődés folytán így is igen nagy.

Valamennyi intézményt egységbe kejl fűzniök a nemzeti közösség szelleméből kiáradó ethikai értékű gondolatoknak. Különlég ezt az egységet a legfőbb közös irányítás fogja képviselni. Tehát egy állandó testületnek kell lennie, amelynek kezében a különböző kisebb-nagyobb felügyelő és ellenőrző szerveken keresztül a nevelésügy minden szála összefut. Természetes, hogy a legfőbb irányítás szerve nem lehet más, mint a kultuszminisztérium. Mivel azonban a nevelésügyi közigazgatás rendkívül sokoldalú képességet, első sorban alapos elméleti és gyakorlati pedagógiai ismereteket, szervező és adminisztratív ügyességet, mélységes és átfogó politikai és szociológiai belátást, általános műveltséget és speciális jogi tudást kíván, önként értetődik, hogy azokkal szemben, akik ennek intézői, kötelességünk bizonyos *személyi feltételeket* állítani. E személyi feltételeket már nagyrészt a háborús és forradalmi tanulságok alapján kimondottan a tanügyi közigazgatás területére vonatkoztatva Fináczy

foglalta össze egyik igen értékes tanulmányában.<sup>1</sup> Megállapításai még fokozottabb mértékben szem előtt tartandók, ha az egész nevelésügy közigazgatásáról szólnunk. A következőkben főként az ő gondolatmenetére kívánunk támaszkodni ama kiegészítések hozzáadásával, amelyeket rendszerünk természete követel. Elmékedésének főbb pontjai a következők: 1. Nem az iskolák vannak az adminisztrációért, hanem *az adminisztráció az iskolákért*. Egyik fontos követelmény az adminisztrációval szemben az előrelátás. Szükséges, hogy a nemzeti kultúra intézői olyan súlyos egyének legyenek, akik a hatalom polcáról elvonulva se süllyedjenek a semmiségbe, hanem akkor is maradjanak valakik és valamik. Hogy ez a „valakik” és „valamik” hogyan értendő, elméleti fejtegetéseinkből – úgy hisszük – eléggé kitűnik.

2, Iskolát jól csak azok kormányozhatnak, kik *az iskolákat jól ismerik*. Ezért az iskolai adminisztrátornak tisztában kell lennie azzal a sok mérlegelhetlen tényezővel, melyekből az iskola munkássága összetevődik,

3, Iskolákat jól csak az kormányozhat, aki *az iskolát* nemcsak ismeri, de *szereti is*. Ez a szeretet és emberiség összefügg amaz ethikai értékek birtokával, amelyeket – mint előzőleg kifejtettük – a nemzeti közösség reprezentánsaitól általában megkövetelünk.

4, Az iskola-igazgatás csak akkor lehet jó, ha *ment minden külső befolyástól*, mert a tanügy – s még inkább a nevelésügy – felette áll személyeknek és pártoknak. Itt tiszteletreméltó erkölcsi bátorsággal hangoztat Fináczy olyan gondolatokat, amelyek a háború és forradalmak okozta zavarok után a közvetlen aktualitás erejével hatottak annál is inkább, mert minden időre érvényes elvi jelentőségük van. Megállapítja, hogy iskoláink a kormányzati irányok és miniszterek örökös változásai közt immár aggasztó idegesség vagy vigasztalan fásultság állapotába jutottak. Minden új kurzus, minden új pártalakulás, minden új miniszter új eszméket és terveket hoz magával, egyik ezt, a másik azt tartja fontosnak. A nemzeti kultúra ügyének azonban a pártélet hullámzásától függővé nem tehető fejlesztése nyilvánvalóan bizonyos folytonosságot kíván, melynek gyakori megszakítása lehetetlenné teszi magát a fejlesztést. Ezért szükség van a hatalomtól független Országos Közoktatásügyi Tanácsra,

<sup>1</sup> Fináczy E.: A tanügyi közigazgatás kellékei, Magy, Paedag, 1920, 1-90

amely hosszabb időre szervezendő,<sup>2</sup> Ez intézménynek, amely azóta tényleg meg is alakult, a nemzet-ethikai nevelés olyan módosítását kívánja, hogy az jelentékenyen kibővült hatáskörrel *Országos Köznevelési Tanács*á lépjen elő. Ne csak az oktatás, de az egész nevelés tervezetének előkészítése és szellemi irányítása a miniszterrel együttesen, a tanárság és tanítóság tapasztalatainak meghallgatása alapján az ő joga legyen, a minisztérium maga külön a gyakorlati kivitelről, a felügyeletről és ellenőrzésről s az anyagi kérdések intézéséről gondoskodjék,

5. Csak az az iskolai közigazgatás lehet jó, amely nem nélküli *a közvetlenséget*. Ennek a közvetlenségnek ellenkezője az elvontság, amely lehetetlenné teszi, hogy könnyű hozzáférhetőség révén az ügyek simán lebonyolíthatók legyenek. Tehát a közvetlenséggel függ össze *a centralizáció* és *decentralizáció* problémája. Erre vonatkozólag Fináczy 4 kérdést állít fel, mint amelyekre meg kell felelni: *a)* szükséges-e népoktatási közigazgatásunk meglévő két intéző hatósága, vagyis a minisztérium és kír, tanfelügyelőség közt még egy közbeeső tanügyi közigazgatási hatóság szervezése? *b)* Kívánatos-e ennek a közbeeső fórumnak jogkörét az illető terület összes iskoláira, tehát a középiskolákra is kiterjeszteni? *c)* A tanügyi hatóságok kizáróan a szakszerű illetékesség alapján önálló működési körrel ruházassanak-e fel, avagy beékeltesse-e az általános politikai közigazgatás keretébe? *d)* Élesen különválasztandó-e az egész vonalon az adminisztráció a pedagógiai és didaktikai felügyelet, ellenőrzés és intézkedés teendőitől?

E kérdések vizsgálatánál Fináczy a következő feleleteket kapja eredményül: *a)* *A közbeeső iskolai hatóság szervezése kívánatos* oly módon, hogy ez a *hozza érkező* ügyek legnagyobb részének, aminők a kinevezési, utalványozási, személyi stK ügyek, – végleges elintézésére fel legyen hatalmazva, *b)* A népoktatás és középoktatás adminisztrációjának ezen a fokon való egyesítése, mely a két fajta iskoláztatás közötti kapcsolat erősítése szempontjából ajánlatos lehet, csak abban az esetben mutatkoznék üdvösnek, ha ennek a közös hatóságnak a jogköre nagy mértékben kitágíthatnák, *A c)* és *d)* kérdésekre adandó felelet lényege közösen benne van abban a megállapításban, hogy *az adminisztrátornak is pedagógusnak kell lennie*, mert az

<sup>2</sup> Fináczy E.: Az Országos Közoktatási Tanács, Magy, Paedag. 1921..

alaki elintézéssel való beérés mindenkor kárára van a tartalomnak, a lényegnek, az eszmének, a szellemnek. Ha ez a feltétel megvan, akkor semmisem állja útját, hogy a jelzett tanügyi hatóságok az általános politikai közigazgatás keretében működjenek, valamint annak a szüksége sem merül fel, hogy az adminisztrációt a politikai és didaktikai felügyeletről különválasszuk.

Véleményünk szerint az általános politikai közigazgatással való tisztán formai kapcsolatra annál inkább szükség van, mert a köznevelés az állam kormányzásának olyan integráns része, amelyet a nemzeti élet egyéb nyilvánulásainak sorozatából nem lehet kiszakítani s egyébként is a különböző életrendek hatását a nevelés szervezetére csak úgy tudjuk kellőleg értékelni, kiválasztani vagy távoltartani, ha közvetlen bepillantásunk van ez életrendek irányításába is. Fokozódik ennek szüksége, amikor nemcsak a közoktatás, de az egész köznevelés egysége lebeg szemünk előtt s amikor éppen e köznevelés helyes kormányzásának a kellékeit kutatjuk.

## 2. A családi nevelés.

Az az időszak, melyben a gyermek nevelése kizárólag a szülőkre van bízva, az első három év. Közfelfogás szerint a gyermeknek ebben a korban csupán testi ápolásra van szüksége. Ez azonban nyilvánvaló tévedés. A gyermek érzelmei közül a kellemes és kellemetlen érzés eleinte csak a két szélsőséges alakban, később azonban már egyre differenciáltabb formákban jelentkezik. A lelki élet egészséges fejlődésének alapja az érzékszervek rendes használhatóságának kiformalódása. A gyermeknek a szó szoros értelmében meg kell tanulnia tapintani, látni és hallani, ezért fontos, hogy gondoskodjunk azokról a feltételekről, amelyek mellett a megfelelő érzékszervek helyes irányban fejlődnek,

A túlerős külső benyomások ép oly ártalmasok lehetnek a kis gyermekre, mint a rideg és szürke környezet. A mérsékelt fény és melegség, a kellemes és megnyugtató, változatos, de nem izgató színek, a puha, bársonyos tapintatú tárgyak olyan szervi mozgásokra nyújtanak a gyermeknek alkalmat, amelyeknek végzése rá nézve pszichikai szükség. Már csecsemő korában nagy hasznára válik a kis gyermeknek, ha időnként, főleg az elalvás előtt és a felébredés után kis ideig magára hagyjuk, hogy egyrészt saját én-jével, másrészt a közvetlen környezetét alkotó külvilág benyomásaival zavartalanul megismerkedhessek s ennek nyomán öntudata, mellyel magát a külvilágtól elválasztja, mielőbb kialakulhasson. Hiba tehát a gyermeket ébrenlétekor folyton ölben tartani. Ha időt engedünk neki a külső behatások után való kutatásra, előmozdítjuk benne a figyelem kifejlődésének lehetőségét, amelynek ereje és foka egyszersmind a lelki fejlődés normális vagy abnormális voltának is mértéke.

E korban a gyermek játékainak is olyanoknak kell lenniök, amelyek szigorúan alkalmazkodnak az érzékszervek fejlődési feltételeihez. Ezek útján tanulja meg az egyes érzékszerveivel szerzett benyomásokat egységes lelki folyamatok alakjában

öszekapcsolni, tehát ekkor veszi kezdetét az asszociáló és reprodukáló képesség fejlődése. Általában az első év végéig vagy a második elejéig megtanul a gyermek járni és beszélni. Ettől az időtől kezdve azáltal, hogy érzékszerveit fokozottabb mértékben használhatja, tapasztalati köre egyre bővül s az ezekhez kötött belső lelki fejlődés is hatalmas lépéseket tesz előre. A beszéd és gondolkodás kölcsönösen elősegítik egymást s együttesen legmegfelelőbb eszközei az akarat és önuralom fejlesztésének.

A szülők kötelességei a gyermek iránt ebben a korban, 1. hogy testi szükségleteiről gondoskodjanak elegendő alvás, megfelelő étkezés és a tisztaság biztosítása által, 2, hogy a környezetben és játékban adják meg neki mindazt, ami az érzékszervek természetes fejlődését támogatja, mert az egyes lelki tevékenységek s ezek közül is mindenek előtt az egyes érzelmek csak így öltenek mindjárt az első megjelenésük idején nemesebb formákat. Csak így fejlődik ki a gyermekben a gyöngédség, tapintat és szeretet szülei, főként édesanyja iránt. S épen ez az anya iránti szeretet az, amely később is minden nemes érzésnek a forrása.

Minthogy pedig a nemzeti közszellem kialakulására egyáltalán nem közömbös, hogy a gyermek lelkében a későbbi közösség iránt táplálandó szeretet alapja kifejlődik-e vagy sem, a nemzeti közösség és a benne foglalt ethikai értékek látószögéből nézve elsőrendű érdek, hogy a családi nevelés helyes mederben folyjék. Ennélfogva a nevelésügyi közigazgatásnak meg kell adni a jogot, hogy megfelelő szervei útján *ellenőrizhesse a gyermekek otthoni nevelését*. Betekintést kell nyernie minden család viszonyaiba, hogy tisztán álljon előtte, hol és mikor s milyen eszközök igénybevételével kell közbelépnie! Nem lehet megengedni, hogy a gyermek nevelését a szülők elhanyagolják, mert az ilyen elhanyagolt nevelésű gyermekekből kerülnek ki az ideálok ellenségei, az erkölcsiség törvényeinek lábbaltiprói s a közöny és cinizmus gyengeakarató és kötelességmulasztó hívei.

Már attól a kortól kezdve, mikor a kis gyermek beszélni kezd, figyelemmel kell kísérni, vajjon a szülőknek van-e képességük, idejük és hajlandóságuk arra, hogy gyermekeikkel foglalkozzanak, hogy érdeklődő kérdezősködéseikre, amelyek a legelőször jelentkező meglepetés és csodálkozás érzelmeinek természetes következményei s így a tudásvágynak, tehát a lelki fejlődésnek jelei, jóindulattal és szeretettel feleljenek. Ki kell

puhatolni, vájjon az ébredező vallásos érzés, tevékenykedő hajlam, tisztaság- és rendszeretet erősítésére és gyakorlására példa, szoktatás, foglalkoztatás stb. által nyújt-e alkalmat a szülői ház.

A nemzeti közösség nem engedheti meg magának azt a lukszust, hogy egyes tagjainak kötelességérzethiánya miatt újabb tagokat s ezekben újabb értékeket veszni hagyjon. Hogy ennek elejét vegye, legjobb megoldásnak mutatkoznék az immár szervezés alatt álló anya-, csecsemő- és gyermek-védelmi intézmények hatáskörének olyan irányú kibővítése, hogy ne csak általános emberbaráti és higiénikus szempontok vezessék őket, hanem a lelki élet fentebb hangoztatott etikai védelmét is szolgálják, tehát a szükséghez mérten pedagógiai szervezetek is legyenek, amelyek észleleteikről a nevelésügyi közigazgatás közbeeső szerveinek, akár a jelenlegi tanfelügyelőségekbe olvasztott, akár külön felállítandó *nevelés-felügyelőségeknek*, mint közvetlen felettes hatóságaiknak időközönként általános, esetről-esetre pedig külön jelentést tegyenek.

E védelmi intézmények joga és kötelessége volna, hogy megfelelő pedagógiai műveltséggel bíró tagjaik révén bármely család otthoni életfolyásáról meggyőződést szerezzenek s amennyiben az a gyermekek nevelésére hátrányos volna, jóakarátú intelmeikkel, tanácsaikkal, útbaigazításaikkal, szellemi irányításukkal közbelépjenek. Ahol ezek a szelidebb eszközök nem vezetnének eredményre, ott erélyesebb rendszabályok alkalmazását kérhetnék a nevelés-felügyelőségek részéről. Ez utóbbiakat mindenestre fel kellene ruházni azzal a joggal, hogy a kötelességeit ismételten elmulasztó anyával, vagy a javíthatatlanul durva, dologkerülő és iszákos apával szemben a törvény kényszerítő erejét is igénybe vehessék. Sőt végső szükség esetén attól sem kellene visszariadni a közösségnek, hogy a gyermeket a ránézve végzetes romlást jelentő családi körből *kiragadja* s a célnak megfelelő állami gyermeknevelő intézetben helyezze el. Az ilyen intézkedésre úgyis csak átmenetileg volna szükség, amíg a megbolygatott családi élet régi bensősége helyre nem állna.

E lelki gondoskodás jogosságának azonban van két előzetes feltétele is, nevezetesen *a preventív szellemi és anyagi gondoskodás*. Az előbbi abban állna, hogy a leendő szülők részére közvetlen házasságuk előtt oly tanfolyamokat tartanának, amelyeken családfenntartó kötelességeik teljesítésére s különösen



születendő gyermekeik testi és lelki ápolására, főként pedig a nemzeti közszellem érdekében történendő nevelésére alaposan kioktatnák őket. De ugyanilyen fontos az anyagi gondoskodás, amely már az összkormányzat feladata volna. Olyan esetekben, amikor az atya minden igyekezete mellett sem tud családjának gondtalan megélhetést biztosítani, érthető az otthon ideges, kedvetlen, nyomott hangulata s érthető, hogy ez a hangulat nem egyszer olyan családi jelenetekben robban ki, amelyek a gyermek harmonikus érzelmi fejlődését a legkárosabban érintik. Ezért a lelki gondoskodás joga azt az előzetes kötelességet írnia elő a nemzeti közösséget reprezentáló politikai hatalom számára, hogy a közösség minden egyes tagja előtt nyissa meg annak a becsületes munkának az útját, amely az egyén képességeinek megfelelő s egyúttal a család anyagi egzisztenciáját is biztosítja.

Ezzel a problémával kapcsolatos kérdések azonban már részben a társadalmi, részben a gazdasági életrend területére nyúlnak át, azért itt bővebb kifejtésüket nem tartjuk szükségesnek. Elég legyen csak röviden utalnunk rájuk, mint olyan tényezőkre, amelyek a relatív korszerűség képében lépten-nyomon befolyásolják a köznevelés ügyét.

Az említett védelmi intézkedések végigkísérnék a gyermeket nemcsak a kizárólagos családi nevelés, de a további iskoláztatás ideje alatt is mindaddig, amíg a gyermek a szülői házban van, mert sajnos, a szimptomákból arra kell következtetnünk, hogy a családi életnek a háború előtti tisztasága, melegsége és «rkölcsi megbízhatósága különösen a munkásosztályok körében, noha a jelenlegi állapotok csak átmeneti jellegűek – még jó ideig *pium desiderium* lesz. A naponként ismétlődő esetek, a válások, házasságtörések, hűtlen elhagyások, vadházasságok, gyermek-kitevések, kiskorú-bűnözések stb. számai azt mutatják, hogy az egyént mint a nemzeti közösség tagját igen sokszor épen ama család ellen kell megvédelmezni, amely azelőtt mint az egyéni és társadalmi erények hagyományos őrzője maga volt a lelki élet védelmének legerősebb vára.

### 3. Az iskolai nevelés.

A gyermek harmadik évének betöltése után a *kiseddóvóba* kerül és pedig rendszerünk értelmében kivétel nélkül mindegyik, akinek egészségi állapota megengedi.

A magyar kisedd-nevelés mai szervezetének gyöngéje, hogy egyszerűen a családi nevelés helyettesítője és folytatója akar lenni. Csak olyan gyermekekre számít, akiknek az otthon nem képes nyújtani azokat a feltételeket, amelyek az ébredező érzelmek helyes irányú fejlődéséhez szükségesek. Ezért az újabb időben szinte kizárólag az egyszerűbb és szegényebb családok gyermekeit gyűjti egybe. Az anya, akinek egyéb dolgai miatt a szó szoros értelmében teher a gyermekével való foglalatzkodás, úgyszólván menedékhelynek tekinti a kiseddóvót. Intelligensebb családok gyermekei csak elvétve találhatók itten, mert szüleik attól félnék, hogy a hiányosabb neveltségű gyermekekkel való pajtáskodás ideje alatt rossz szokásokat és illetlen kifejezéseket tanulnak el s ezért inkább odahaza tartják őket még az esetben is, ha maguk személyesen nem foglalkoznak velük, vagy pedig, ha módjukban áll, gyermekkertésznőt tartanak mellettük.

Ez a rendszer azonban véleményünk szerint semmiképpen sem felel meg a nemzet-ethikai nevelés programjának. Fontolóra kell venni, hogy a gyermek érzelmi fejlődése megelőzi az értelmet és akaratot s a vallásos, esztétikai, sőt nem ritkán egyes intellektuális érzelmek kezdő fokozatai is már a 7. évbe lépés, tehát a rendszeres iskolázás ideje előtt lezáródnak. Ha tehát e kezdő fokozatok kialakulásának ideje alatt nem gondoskodtunk arról, hogy az egyes érzelmek irányítása a nemzeti közösség érdekeinek megfelelő szellemben történjék, később az iskoláztatás éveiben már nehéz lesz a mulasztottakat pótolni s a hibás alapokra nemesebb és magasabb érzelmi világ épületét emelni. Ezért, ha az érzelmi nevelés nyújtotta lehetőségeket teljes egészükben ki akarjuk használni a nemzeti közszellem javára, s komoly óhajátunk, hogy e nevelés gyümölcsei valóban megérjenek, amire a háború és forradalmak lelki pusztításai

után nagyobb szükségünk van, mint a betevő falatra, akkor azt kell mondanunk, hogy a kiseddóvó által nyújtott 3 évi nevelés nem merülhet ki a családi nevelés közvetlen céljainak folytatólagos megvalósításában, hanem már itt szemünk előtt kell lebegniök ama nemzeti közösség magasabb érdekeinek, amelynek tökéletesedését majdan kicsiny növendékünk is munkálni fogja a maga élethivatása körében.

De épily logikai kényszerúséggel következik az is, hogy a kiseddóvók ilyen értelmű nevelő munkáját általános és kötelező' formában ki kell terjeszteni minden 3. évét betöltött egészséges magyar gyermekre, nem azzal a gondolattal, hogy itt uniformizáljuk, lelkileg egyformává gyúrjuk őket, hanem azzal az elhatározott törekvéssel, hogy az egyéniség kifejlődésének útját egyengető Montessori-féle elvek gyakorlati alkalmazása mellett tekintettel legyünk az eredeti Fröbel-féle közösségi elvekre. Hiszen az először jelentkező altruista érzelmek mint a részvétel, szánalom, gyöngédség, de maga a szeretet is itt, ebben a család konstrukciójától lényegesen eltérő kis közösségben találják meg azt a lehetőséget, hogy a napról-napra adódó példák és esetek révén a szoktatás útján minél nemesebb formába teljesedjenek.

Sőt a játék is, amely eddig a kis gyermek önző vágyainak kielégítője volt, csak itt szervezhető olyan összetételűvé, hogy érzelem-nemesítő szórakozások útján észrevétlenül rávezesse a gyermeket a munkai-megosztás és kötelesség-teljesítés olyan; megkedvelésére, amely az altruista érzelmek erősödésének később is nélkülözhetetlen feltétele. E mellett ugyancsak itt szervezhető a játék olyan formában, hogy a gyermek érzékszerveit célszerűen, a fellépő lelki jelenségek sorrendjének és erejének megfelelő jelentőség arányában fejlessze, továbbá hogy egyrészt alkalmazkodjék a lelki élet adottságaihoz, másrészt alkalmat nyújtson az egymás mellett fellépő érzelmi, értelmi és akaratni mozzanatok fokozatos erősítésére, a nemes érzelmek gyakori keletkezésére s a nemtelenek (félelem, düh, irigység stb.) elnyomására.

Igazat kell adnunk Sikorsky-nak, a kiváló orosz gyermek-pszichológusnak, hogy a játék a pszichológiai analitika előtt tulajdonképp mélyebb és komolyabb értelemben vett foglalkozás, munka, valóságos tanulmány és igazi tanulás.<sup>1</sup> De ilyenné csakis

<sup>1</sup> Sikorszky I. A.: A gyermek lelki fejlődése; ford. Tass-Varsányi, Bpesti. 1918. (96.)

oly szervezés mellett válik, amely pedagógiai elvek alapján s pedagógiai terv- és célszerűséggel osztja ki a gyermek részére valamely játék-komplexumból az egyéniségének leginkább megfelelő játék-részt vagy játék-szerepet.

Az otthon csendes magányában vagy bárhol is társtalanul játszó gyermekek általában vagy önzők, akaratosak lesznek, akik magukat tekintik később is a közérdeklődés centrumának, vagy pedig félénkekké és bátortalanokká fejlődnek, akik irtóznak a nyilvánosságtól s ha egyébként ideális érzelmek hevítik is őket a közért, hiányzik belőlük a fellépés biztossága, amely az eszmények realizálásához megkívánt vállalkozó szellem első feltétele. És ez természetes is. Mivel nem volt meg a módjuk, hogy a hozzájuk hasonlók körében egymás után fellépő érzelmeik amazok hasonló érzelmeihez közeledjenek, vagy előttük deferáljanak, egy szóval velük szemben állást foglaljanak s egy bizonyos formában a fejlődő egyéniség határozott vonásaivá fegecesedjenek, ez a határozatlanság a közzel szemben később a tétovázó bizonytalanság forrása lesz.

Az ilyen embereket, noha egyébként lehetnek tanultak és intelligensek, lenyűgözi a kontempció meddő passzivitása s a cselekvő készséget, ha meg is van az intellektuális képesség, mindig visszazorítja. Nem ritka eset, hogy az ilyenek egész életük fáradozását magasztos eszmék szolgálatába állítják a teória terén, de mikor ezek közül egyiket aránylag csekély fáradtsággal át kellene vinniök az életbe, gyámoltalanul meghátrálnak.

Ezzel szemben az a kiseddóvó, amelynek képét fentebb változtuk, legelső iskolája volna a nemzeti közösségért cselekedni is kész embernek. Megadná a módot, hogy a gyermek érzelmi akarati élete a pajtások kis közösségének érzelmi és akarati életétől befolyásolva, gátolva vagy elősegítve, a közösség érdekeinek megfelelő altruista irányt kövessen s így a gyermek növekedésével párhuzamosan igazán „életképessé” formálódva majdan spontán cselekvő erőkézzel olvadjon bele a nagy nemzeti közösségbe.

Attól a veszélytől, hogy a gyermek egyénisége kárt szenved, nem kellene tartani, mert hiszen a kiseddóvó közössége csak amaz érzelmek ellen viselne hadat, amelyek magára az egyénre is károsak, ellenben az egyéniség értékes vonásainak szabad kifejlődést biztosítana, abból a meggondolásból indulva *ki*, hogy nincs olyan, az egyéniségre nézve értékes érzelem,

amelyet majdan a nemzeti közösség a maga tökéletesítésére törekvő munkájában szerephez ne tudna juttatni. Sőt épen ezért azon fog fáradozni, hogy a gyermek nemes érzelmeinek önkéntelen megnyilvánulásait felkarolja. E célból különösen itt fog nagy gondot fordítani az érzelmi motívumok kiválogatásának és rendszerezésének elvére. Ez elv gyakorlati kivitelének célszerű módja ezen a fokon a gyermek érzelmi spontaneitásának és a nevelés tervszerűségének összekapcsolása.

Tapasztalatból tudjuk, hogy a kis gyermek mennyit szeret kérdezősködni. Mindaz, ami érzékszervei útján mint újszerű jelenség tudomására jut, megragadja érdeklődését. Sokszor anynyiféle ismeretlen benyomás éri egyszerre, hogy kérdéseivel valósággal kifárasztja környezetét, A gyermeki léleknek ezt a sajátosságát eddig nem méltányolták eléggé, aminek legfőbb oka abban keresendő, hogy üres formulának, ösztönös megnyilvánulásnak tartották. Ezért nem arra törekedtek, hogy nevelő erejű válaszokkal kielégítsék, hanem arra, hogy agyonhallgatással vagy rendreutasítással elnyomják, Úgy gondolták, hogy ez a sajátosság, mint rend- és fegyelemellenes lelki állapot jele, hátráltatja a gyermek értelmi fejlődését. Pedig épen fordítva áll a dolog, A természet a gyermeki lélek eme sajátosságával mintegy felhívást intéz a szülőkhöz és nevelőkhöz, hogy ne késlekedjenek a gyermek ébredező érzelmi, értelmi és akarati életének kibontakozását kellő tapintattal és hozzáértéssel elősegíteni,

A kis gyermek kérdéseiben részük van az érzelmi motívumoknak épúgy, mint az értelmieknek. Az előbbieket mint kauzális, az utóbbiakat mint teleologikus tényezők szerepelnek. Csak-hogy míg amazok mindig előtérben állnak, az utóbbiak többé-kevésbé rejtve maradnak, vagy mint kísérő lelki jelenségek lépnek fel. Ezért a kiseddőóra, amelynek kimondott célja mégis csak az érzelmek ápolása lehet, mert ezek foglalnak el a gyermek lelkében középponti helyzetet, az a feladat hárul, hogy a gyermek kérdéseiben felkutassa a ható érzelmeket s amennyiben ezek a nevelés szempontjából értékesek, megfelelő válasszal adjon alkalmat megerősödésükre, amennyiben pedig értéktelenek, ugyancsak alkalmas (nem elutasító) felelettel igyekezzék azokat erejükben tervszerűen gyöngíteni.

Ha a gyermek kérdezősködéseire nem válaszolunk, nem ismerjük meg spontán jelentkező érzelmeit s így ezek kiművelése érdekében mit sem tehetünk. Természetesen a válaszok-

nak olyanoknak is kell lenniök, hogy az a nevelő hatás, amelyet eredményeznek, egyszersmind kellő alapul szolgáljon az ez időszertint még kezdetlegesebb stádiumban lévő értelmi és akarati állapotok jövődjö fejlesztéséhez. Ennélfogva azt az eljárást fogjuk követni, hogy időnként bizonyos meghatározott órákat kizárólag e kérdések elintézésének szentelünk. Az érzelemfolyamatoknak s veilük a gyermek kérdéseinek megindítására felhasználhatjuk magát a gyermek környezetét, az intézet kertjét, udvarát, a pajtásokkal való érintkezést, játékokat stb.

De mindezeknél célszerőbbnek mutatkoznának olyan képsorozatok, amelyeket gyermek-pszichológusok és művészek az imént említett nevelő célzat szemmeltartásával készítenének. Egyik csoport pl. a szeretet különböző fokozatait ábrázolná világos és a gyermek számára érthető jelenetekben, a másik a remény, a harmadik a bátorság, a negyedik a tisztelet stb. fokozatait ugyanígy. Egy-egy ilyen csoportnak a képeit azután egyenként, tervszerűen, hosszabb időre elosztva bemutatnánk a gyermekek előtt úgy, hogy alaposan szemügyre vehessék minden egyes képnek a jeleneit. Majd egymás után mindegyiknek engedélyt adnánk a kérdezősködésre, vigyázva, hogy feleleteinkkel a gyermek felismert érzelmi fokozata s a kép által kifejezett gondolatok közt hidat építsünk a nevelő hatás számára. Egy-egy alkalomra elég volna mindig valamely sorozatnak egyetlen képe, hogy a kis gyermek a látottakat és hallottakat valóban lelki élményévé tehesse.

A spontán gyermeki érdeklődés kielégítésének eme módszerét támogatná a játékon kívül a dal, mese és a rajz a harmónia, a ritmus, az arányosság érzelmeinek erősítése által. A dal ne legyen hosszabb négysorosnál, mert terjedelmesebb gondolatsort a gyermek úgyis csak gépiesen képes megtartani s a főcél különben is a dallam hatásának kimélyítése. Ez okból a négysorosnál hosszabb versek betanulását is teljesen mellőzendőnek tartjuk. A mese szintén egyszerű és rövid legyen, ne a tanulságok kiélezésére törekedjék, hanem arra, hogy a gyermek lelki világához szabott tartalmával és művészi formájával megfogja és alakítsa a kicsinyek lelkét. A rajz mindvégig a kis gyermek egyéni ízlése fejlődésének legyen a tükre.

Mindenesetre legértékesebb nevelő eszköz a gyermeki lélek hajlítására ebben a korban a *játék*. Régen ennek sem tulajdonítottak különösebb szerepet a nevelés terén. Egyesek csupán

üdüülésnek fogták fel, mások az erőfelesleg vezetőjét látták benne. Stanley Hall viszont még két évtizeddel ezelőtt is azt hirdette, hogy a játék egyszerűen olyan atavisztikus tevékenységek gyakorlására szolgál, melyek a későbbi korban eltűnnek.<sup>4</sup> Ma már azonban a gyermek-pszichológusok közt szinte általánosan elfogadott a német Groos Károlynak biológiaiilag megalapozott elmélete, mely szerint a játék tulajdonképpen elő^yakorlat a komoly életre,<sup>5</sup> kiegészítve az amerikai Carr-nak ama megállapításával, hogy a gyermek növekedésének s különösen idegrendszere fejlődésének előmozdítója.<sup>6</sup>

Ezek alapján Claparède a játékot két fő csoportra osztja, a) olyanokra, melyek az általános szellemi életfolyamatokat gyakorolják, idetartoznak az észreuevés, mozgékonyág, képzelés, érzés, b) olyanokra, melyek a speciális funkciókra irányulnak, minők a harc, vadászat, társulás, utánzás.<sup>7</sup> A mi szempontunkból itt különösen az első csoportba tartozó szellemi, valamint a másodikba tartozó s a szolidaritást előmozdító társas játékok bírnak nagy jelentőséggel. Az előbbieik közül egyesek az értelem, mások az érzelem, ismét mások az akarat gyakorlására valók. Ennek a bizonyítását itt feleslegesnek tartjuk, elég, ha utalunk Claparède idézett munkájára.

Ha már most a játékoknak ilyen általánosan felismert jelentőségük van, önként adódik a kérdés: nem kellene-e mind az egyén, mind a nemzeti közösség érdekében főleg a társas érzelem kifejlesztését célzó játékokat nagyobb arányokban megszervezve bevinni a nevelés eszközei közé, hogy az együttműködés már idejekorán megteremtse az egyetértés, összetartás és a felelősségérzet alapjait.

Ügy látjuk, hogy nálunk e téren különösen sok a tenni-való. Meggyőződésünk szerint a nemzet-ethikai nevelés szempontjából feltétlenül üdvös lépés volna a játékok pedagógiai megszervezése minden fokon. E végből nemcsak játéktereket, de *játékházakat* is kellene létesíteni, amelyek tervszerűen kidolgozott játék-készleteik és játék-rendjeik sorozatával a külön-

<sup>4</sup> Stanley Hall: Adolescence, London 1904. (202.)

<sup>5</sup> K. Groos: Die Spiele der Menschen, Jena 1899. és Der Lebenswert des Spiels, Jena 1910.

<sup>6</sup> Claparède E.: Gyermekpszichológia, ford. Weszely O., Bpest. 1915. (100.)

<sup>7</sup> Claparède E.: id. m. 102-108.

böző korú ifjúság rendelkezésére állnának nemcsak jó időben, de olyankor is, mikor idejüket kénytelenek zárt helyen tölteni.

Az ilyen játékházak nagysága a városok, illetve községek népességéhez igazodnék. Közvetlen kapcsolatban állnának a kisdedóvóval, de berendezésük és felszerelésük olyan volna, hogy a napnak meghatározott szakában a népiskolák növendékei is használhatnák. Megszervezésükben három vezető szempont érvényesülne: *a gyermek speciális lelki és testi szükséglete, a közösségi elv általában és a különleges nemzeti szellem.*

Az első szempont kiemelkedő mozzanata volna a pszichogenetikai elv rendszeres keresztülvitele, amihez szükségessé válnék a kutatások eddigi eredményeinek összefoglaló felülvizsgálata és további kiegészítése. Az egyetemes közösségi elv honorálása főként abban nyilvánulna, hogy az élet reális kívánalmainak engednénk olyan mértékű befolyást, amely a gyermek ügyességének, tette-készségének, fellépésének és vállalkozó szellemének megfelelő előiskolája volna. Végül a nemzeti szellem szempontja nevelésünk eszményi céljait képviselné. Itt volna a legtöbb teendő, mert amíg az első két követelményre az utóbbi időben úgyahogy tekintettel voltunk, addig a nemzeti szellem ápolását teljesen elhanyagoltuk vagy olyan külsőségekbe fűllasztottuk, amelyek csak ártottak az ügy komolyságának. Nem a gyermek által alig értett verseknek csupán a felnőttek megtévesztésére szolgáló nagyhangú szavaltatására van szükség, nem is jelvények, zászlócskák körülhordozása a fő dolog, hanem az a fontos, hogy minden egyes társas játék konstrukciója s érzelmi vagy gondolati tartalma a hagyományos magyar lélek kifejezője legyen.

E célból össze kell gyűjteni és beható tanulmány tárgyává tenni a magyar nép fejlődése folyamán feltalálható összes gyermek-játékok leírását. Ezekből azután a fenti hármas szempontnak leginkább megfelelőket a mai idők haladottságához idomítva kötelezőleg be kell vinni a kisdedóvók nevelő tervzetébe. Amennyiben nincs elegendő, a magyar gyermek-pszichológusokra hárul a feladat, hogy népmeséink, történeti emlékeink, valamint hagyományaink alapján művészi ihletettséggel újakat dolgozzanak ki.

Magától értetődik, hogy a kisdedóvók működésének nagyobb arányú kiterjesztése, továbbá a játék-házaiak megszervezése is csak lépésről-lépésre, fokozatosan történhetnék. Egyelőre arról



lehetne szó, hogy a jelenlegi helyzet mellett is megvalósítható pedagógiai elveket ültessük át az életbe. További lépés volna, hogy a kisdednevelés kötelezettségét a falvakra vonatkozólag mondjuk ki. A háborús és forradalmi események igazolása, de a megelőzőleg és azóta tett tapasztalataink szerint is a színmagyar földműves nép mutatja a legnagyobb fokú nemtörődöm-séget a nemzeti ügy sorsával szemben. Veszély idején becsületből, virtusból kiváló katona, de az iránt, hogy békében munkájából vagy jövedelméből áldozatot hozzon a közért, nincs érzéke. *E hiányzó érzék alapfeltételeit kell nála már kisded korában az érzelmi nevelésnek megteremtenie.* Még az ipari munkásság ellenséges magatartása is hatástalanná válik, ha a nemzet többségét alkotó osztály lelkületét sikerül pozitív tartalommal megtölteni. Azután sor kerülhetne az iparos és kereskedő osztályok bevonására s legvégül az általános kötelezettség kimondására.

Természetes, hogy a kisdedóvók ilyen megszervezése maga után vonná az óvónő-képzés elmélyítését is, főként a kis gyermek érzelmi életének intenzív feltárásával. S különösen nagyobb gonddal kellene arra ügyelni, hogy erre a pályára csak azok menjenek, akik szeretik a gyermeket s akiknek érzelmi és erkölcsi élete mintaszerű.

A rendszeres tanulás előkészítése után következik *a nép-, helyesebben elemi iskola munkája.* Az új népiskolai tanterv az 1925. évi máj. 14.-i miniszteri rendelettel lépett érvénybe. Amennyire a tanterv keretei egyáltalán megengedik, természetesen már számol a háború és forradalmak tanulságaival. A helyett tehát, hogy itt a tantervi kérdésekre részletesen kitér-nénk, elegendőnek látszik, ha azt vizsgáljuk: vajjon az új változtatások mennyiben felelnek meg a rendszerünkben folyó tantervi követelményeknek. Előbb azonban két olyan, a tantervet megelőző kérdést kell tisztáznunk, amelyekre a jelenlegi reform egyáltalán nem, vagy csak részben terjeszkedett ki. Mind a kettő a tananyagban rejlő didaktikai egység tagolódásával függ össze. Az egyik az *évfolyamok számára*, a másik az *iskolák osztatlan-ságára* vonatkozik.

A kommunista aera 8 osztályos népiskolájával szemben már a Magyar Ped. Társaság 1920. tavaszán tartott sorozatos vita-ülésein az a vélemény alakult ki, hogy mind a didaktikai, mind pedig egyéb célszerűségi okok a 6 évfolyam mellett szólnak. Ez a nézet azóta a magyar pedagógia tudományos művelői köré-

ben még inkább megszilárdult és szinte általánossá vált. A németektől átvett s a 14 éves korig tartó egységes iskola eszméjének tarthatatlanságát a magyar viszonyok közepette – pszichológiai és szociológiai szempontokból részletesen kimutatta Komis, aki szerint a nemzeti eszmének a demokratikus szellemmel való összhangja nálunk nem azt kívánja, hogy bármelyik alsóbb társadalmi osztályt kiemeljük a maga köréből, amit a 8 éves iskola előbb-utóbb eredményezne, hanem azt, hogy azon belül minél magasabbra emeljük.<sup>8</sup> S a rendes iskolázás egységes szervezete mellett valóban nincs is szükség 8 osztályra. A népiskolának ugyanis, hogy a nemzeti közszellem érdekében vállalt feladatát zökkenés nélkül betölthesse, kettős követelménynek kell megfelelnie. Először is a köznevelés összetettségébe harmonikusan be kell illeszkednie, mint az egész egységes pedagógiai láncolat ama tagjának, amelynek megelőzője a kisdiednevelés, közvetlen folytatója pedig a középiskolai oktatás. Másodsor magának is befejezett egészet, tehát kisebb önálló egységet kell alkotnia azok érdekében, akiknek számára a rendes iskoláztatás ideje itt lezáródik.

Ezt a kettős feladatot a 8 osztályos népiskola nem tudná célszerűen s a felmerülhető igényeknek megfelelően megoldani, nem is említve, hogy a rendszeres iskoláztatás idejének ilyen kitolása elsősorban azokra volna hátrányos, akiknek érdekeit hívatva lenne szem előtt tartani, t. í. a népre. A magyar földműves, ha csak magasabb célokból nem akarja gyermekét tovább iskoláztatni, 12 éves korában már neki megfelelő munkára fogja vagy gyakorlati pályára adja. E szerint 12-14 éves koráig a gyermek csak olyan szervezettel bíró iskolát látogathat, amely élethivatásától nem vonja el. Ily módon a 8 osztályos iskolánál evidens volna a veszedelem, hogy két utolsó évfolyamát nem látogatnák. Igazat kell adnunk Fináczynek, hogy ez a terv Magyarországon legfeljebb a városokban lett volna végrehajtható, ami a valóságban kétféle népiskolai típust, egy 6 osztályosat és egy 8 osztályút eredményezett volna, az ipari munkásosztály javára, de kárára a lakosság zömét alkotó földműves osztálynak, amely állandó szellemi inferioritásban maradt volna.<sup>9</sup>

Ezzel szemben a 6 osztályos iskola könnyű szerrel meg-

<sup>8</sup> Komis Gy.: Kultúrpolitikánk irányelvei, Bpest, 1921. (29-39.)

<sup>9</sup> Fináczy E.: Világnézet és nevelés; Négy hónap a magyar közoktatás történetéből, Bpest. 1925, (79.)

oldja mind a két feladatot. A teljes 6 osztályból álló egységen belül ugyanis a IV. osztállyal olyan kisebb egység záródik le, amely az intézményes köznevelés egyetemes nagy egységének szerves alkotórészévé tehető. Az első 4 osztály elvégzése tehát, mint befejezett elemi iskolázottság azok érdekében alkot egységet, akik valamelyik közép- vagy középfokú iskolában továbbra is rendszeres tanulmányokat akarnak folytatni. Akik ellenben magasabb tanulmányokat nem óhajtanak végezni, azok igényeit a teljes 6 osztályos egység elégíti ki. Ez utóbbiakra nézve azonban ezt a 6 osztályos egységet valóban kötelezővé is kell tenni. Itt már semmiféle kibúvónak ne lehessen helye, hiszen a hat osztályt a gyermek rendes körülmények közt már 12 éves kora betöltésével egyidejűleg elvégezheti, tehát olyan időpontban, amely előtt gyakorlati pályára engedni gyermekvédelmi szempontból sem volna szabad. Persze itt megint szemben találjuk magunkat a szociális és gazdasági életrendekből eredő bizonyos kényszerűségekkel. A nemzeti közszellem pedagógiájának azon\*ban fel kell tételeznie, hogy a nemzeti közösségnek vezérszerepre hivatott exponensei okos gazdasági politikával előbb-utóbb mégis csak meg tudják találni a módját, hogy ezeket a kényszerűségeket sikeresen elhárítsák a nevelés eszményi érdekeinek útjából.

Ami az iskolák osztatlanságát illeti, arra nézve véleményünk csak helytelenítő lehet. Bármennyire is elismerjük az osztatlan iskolák egy és más előnyét, így a tanító és növendéke közt a pedagógiailag és didaktikailag értékesíthető bizalmasabb viszony kifejlődhetését, az ismereteknek a többszöri reprodukálás által lehetővé váló könnyebb megszerzését és megtartását, mégis kétségtelen, hogy egyéb pedagógiai és didaktikai szempontok túlsúlya mindenik évfolyam teljes önállósítását, külön tanítóval és tanteremmel – teszi kívánatosná. Ezzel természetesen tanügyi kormányzatunk is tisztában van s a dolgok rendezése nem is a belátáson, hanem az anyagi lehetőségen múlik. Egyébként nálunk tehetősebb államok is kénytelenek megalkudni az osztatlan iskolák rendszerével. És mégis azt kell mondanunk, hogy a gazdasági életrend ilyen hátráltató beavatkozásának épen a ránk nézve mindennél előbbrevaló nemzeti közszellem kialakulása érdekében veto-t kell kiáltanunk.

A forradalmak aránylag rövid élete a népnevelés terén elért eredményeinknek olyan hiányait tárta fel, aminökkel más művelt

országokban nem találkoztunk. E hiányokat mielőbb helyre kell hozni. Az az ideál, amelyre rendszerünk szemét függeszti, kizárólag a 6 osztályból álló, külön évfolyamos és külön tanítós népiskola lehet. Annál inkább szükséges ez, mert a teljes 6 osztályra vonatkozó, fenti értelemben vett általános látogatási kötelezettség szigorú betartása, ami pedig már ez idő szerint is elodázhatatlan nemzeti érdek, a növendékeknek a mainál jóvá nagyobb számát fogja az V. és VI. osztályokba utalni, annyira, hogy ilyen körülmények közt az osztatlan iskolák nevelő munkájának értéke az eddiginél is problematikusabb lesz. Ennélfogva minden olyan megoldást, mely az osztatlan iskolák fenn tartásával operál, csak ideiglenesen, mint átmeneti intézkedést fogadhatunk el.

Ilyennek tekintjük az új népiskolai reform megoldási kísérletét is, mint ilyen azonban – el kell ismernünk – az adott viszonyok közt eléggé szerencsésnek mondható. Főleg két újítására kell rámutatnunk. Az egyik abban áll, hogy az osztatlan népiskolák részére külön tanítási tervet vezet be. Másik újítása, hogy a beszéd- és értelem-gyakorlatokat, amelyek eddig az I. és II. osztályban külön tárgyként szerepeit, ilyen minőségük megszüntetésével a magyar nyelv tárgykörébe olvasztja s ez utóbbi formában egyidejűleg kiterjeszti a III. és IV. osztályra is. Az első újításnak az az előnye, hogy a csendes foglalkoztatás, osztály-összevonás, turnus-rendszer és együtt-tanulás bevezetésével azt a veszélyt, mely eddig az osztatlan népiskolák részéről állandó eredménytelenséggel fenyegetett, jótékonyan ellensúlyozza. Kiemeljük azonban, hogy csak ellensúlyozza, de meg nem szünteti.

A másik újítás rendszerünk nézőpontjából még nagyobb jelentőségű, mert vele a magyar nyelvnek s ebben a nemzeti gondolatnak a tanterven belül középponti helyzetet biztosít, másrészt megteremt az egységnek olyan szilárd konstrukcióját, amelytől joggal várhatjuk, hogy az iskola nemzetnevelő hatása tetemesen fokozódik. E tekintetben különösen bizalommal tölt el bennünket a rendelet idevonatkozó részének ama megokolása, hogy e gyakorlatok ilyen beolvasztása révén a „túlzott ismeretszerzéssel”, tehát a pusztán értelem-fejlesztéssel szemben a beszéd- és fogalmazás-készséget fejlesztő, valamint kedélynevelő és erkölcsnemesítő fontosságukat kívánja előtérbe helyezni. Az érzelmi nevelés érdekeinek ez a respektálása a

nemzeti gondolat erősödésével kapcsolatban élénken dokumentálja, hogy a reform a háborús és forradalmi tanulságok felismerésében s következményeik levonásában helyes nyomokon haladt.

Ugyanezt igazolja a természeti és gazdasági ismeret egyesítése s ennek körébe az egészségtan felvétele, valamint a földrajz önállósítása. Mindezek az intézkedések a relatív korszerűség különböző tényezőinek igényeit óhajtják bizonyos fokig kielégíteni. Végül szintén nővum a tantervben a rajzolás és éneklés különválasztása. Ez a változtatás ugyancsak az érzelmi nevelés kimélyítésére kíván alkalmat adni.

További szükségesség, hogy a nemzeti eszme centrikus jellege s az érzelmi nevelés hangsúlyozása ne csak elvben legyen meg, de kifejezésre jusson a módszeres utasítások révén a tananyag feldolgozásában is. Erre való tekintettel készítenődök a tankönyvek, amelyekből ezenfelül minden ethikaellenes részlet vagy gondolat kiküszöbölendő, illetve úgy állítandó be, hogy az író erkölcsi megítélése tükrében az ellentétes jóindulatú érzelmek megerősítésére szolgáljon. Ne forduljon az elő, hogy a gyermek az előző lapokon még az erény magasztalását olvasta s a következő lap már valamely ízléstelen és erkölcsrontó részletet (álnokságot, cselszövényt, gyilkosságot s egyéb bűnöket) tol előtérbe minden kommentár nélkül. Egyébként a tankönyveknek az ethikai ellenmondásoktól való megtisztogatása minden iskola-fajnál szigorúan végrehajtandó. Vonatkozik ez különösen az olvasókönyvekre s a történeti tárgyakra.

Mindezt még kiegészítendőnek tartjuk olyan értelmű rendelkezéssel, hogy a játékok szerepe itt is módszeresen érvényesüljön. Leginkább az I. osztályban van erre szükség, amelyre az a feladat vár, hogy a játékos és komoly tanulás különbségeit és zökkenéseit elsimítsa. Itt az elfoglaltságnak még mintegy felerészben a kiseddövök nevelő módszerébe kell fogóznia s főleg szükséges, hogy az írás-olvasás elsajátítása kizárólag játék útján történjék. A játékok egy része beolvasható a testgyakorlás rendjébe is. E mellett azonban a játékházak kedélynevelő hatását a népiskola speciális szempontjából is ki kell használni olyanformán, hogy e hatás domináló szerepe a nemzeti érzés fejlesztésében párhuzamosan haladjon a magyar nyelvi és történelmi tanítással összefüggő nemzeti gondolatnak a tanterv-elegségén belül a többi tárggyal szemben elfoglalt centrikus

helyzetével. Kívánatos az is, hogy a falusi iskolák tanterve – a pedagógiai célok azonossága mellett – a tananyag kiválasztásában és feldolgozásában, egy szóval az eszközökben és a módszerben a tanulónak a városi gyermekekétől különböző előismeretéből, továbbá a lokális föld- és természetrajzi sajátosságokból, kulturális eltérésekből eredő színezetbeli különbözőségeket mutasson. Másként és máshonnan kell itt kiindulni, esetleg jó ideig más úton haladni, de azonos ideig tartó munkával ugyanazon magaslati célponthoz kell elérkeznünk.

Végül a hitoktatás ezen a fokon ne álljon másból, mint a vallás gyakoroltatásából s az érzelmi és erkölcsi nevelésnek a vallásos érzés útján történendő kimélyítéséből. Erre a célra szolgáljanak nem annyira a bibliából, mint inkább a gyermekekhez közel eső családi, társadalmi és nemzeti életből vett példák, amelyeket a hitnevelő egyszerűen megbeszél a gyermekekkel. Betaníttatni az első négy osztályban csak a vallás gyakorlásához szükséges imákat és énekeket kell. Némi tudatosító történeti és dogmatikai célzat, de csakis a legszűkebb mértékre szorítva az V. és VI. osztályokban érvényesüljön, tekintettel arra, hogy az innen kikerülő növendékek egyenesen az életbe mennek ki s így a hitgizságok összefoglaló megismerésére – megszakítás nélküli iskoláztatás keretében – többé nem lenne alkalmuk.

A *kiváló tehetségek* iskoláztatásának kérdését addig, míg legalább is a nagyobb városokban külön intézeteket állíthatunk fel részükre, olyan módon véljük megoldhatónak, hogy egyrészt, amennyiben elegendő létszámot adnának, osztály-párhuzamosítással, amennyiben kevesen volnának, turnus-rendszerben történendő külön oktatással adnók meg nekik az alkalmat, hogy a népiskola tananyag-komplexumát kibővített terjedelemben, tehát külön tanterv alapján végezhesék el, A kérdés olyan megoldását, hogy ugyanazt a tananyagot a tanulási idő redukálásával, kevesebb évfolyamban nyújtsuk nekik, teljesen elhibázottnak tartanok, mert a nevelő hatás más oldalú kifejlődése, tehát az érzelmi és akarati nevelés szempontjai nem hozhatók függő viszonyba a tehetséggel. Az a körülmény, hogy valaki tehetséges, csak annyit jelent, hogy az értelmi neveltség egy bizonyos fokát hamarabb éri el, ellenben az érzelem és akarat nevelése, vagyis a jellem fejlesztése céljából épen annyi, sőt esetleg több évre lehet szüksége, mint az átlagos, tehetségű tanulóknak.

A *gyenge tehetségűek* részére szintén külön iskolák létesítése amaz ideál, amely felé törekednünk kell. De itt is, míg ilyesmiről szó lehet, ugyancsak párhuzamosítással! és turnusrendszerrel lehetne megfelelő megoldást találni. Ezek részére szintén külön tanterv készülne, amely a népiskolának legalább is 4 osztályos anyagát' minél könnyebb módszerrel 6 év alatt nyújtaná a növendékeknek. A legkevesebb, amit ezekkel el lehetne és el kellene érni, az írás, olvasás és számolás elemeinek megtanulztatásával kapcsolatban az érzelmi életnek lehető kiművelése s valamely alkalmas fizikai munkára való kiképzés útján a szociális munkatervbe való bevonásuk. Idetartoznék a fogyatékos érzékszervűek, vakok, süketnémák külön nevelő intézetekben, speciális módszerrel történő oktatásának kérdése is. Ezen a téren szintén sok volna a teendőnk, mert megcsontított hazánkban is szép számmal vannak még olyan fogyatékos érzékű szerencsétlenek, akik megfelelő intézet hiányában kellő oktatásban nem részesülnek s ilyképen a nemzeti közösségre nézve mint hasznosítható erkölcsi és fizikai erőtényezők teljesen elvesznek, nem is említve, hogy kiképzetlenségükből eredő munka-képtelenségük folytán önmaguknak is örökös nyúgei.

A népoktatás ilyen átszervezéséből következnek a *tanítóképzés* megfelelő reformja is. A főelvek, amelyeknek itt érvényesülniük kellene: a tanító munka folytonosságának világossá tétele a jelöltek képzettségében, fokozottabb érzék a fejlődés elve iránt, több pszichológiai és társadalomtudományi ismeret. E célból nem is 5, de legalább 6 évfolyamúvá kellene a tanítóképző-intézeteket kibővíteni, Ilyen keretbe külön stúdiumként lehetne beállítani a magyar néplélek hiányainak és szükségleteinek beható ismertetését, amelyre a gyakorlatilag működő tanító állandóan támaszkodnék a falu társadalmát nevelő munkájában is.

A népiskolák 4 osztályos egysége fölé kettős közvetlen felsőépitmény kerülne, az egyik a tisztán közművelődési irányú *középiszkoláké*, a másik a némi részben szakirányú *polgári iskoláké*.

Az új középiskolai tantervreform egy évvel megelőzte a népiskoláét, amennyiben 1924. május 10.-én hirdették ki mint XI. t.-c.-et. Az egyes tantárgyak szakbizottságainak névsora magában is elég biztosítékul szolgál arra nézve, hogy az Orsz. Köz. Tanács valóban nagy körültekintéssel végezte munkáját, a

tanterv közelebbi vizsgálata pedig meggyőz bennünket arról, hogy az egyes bizottságok a háború és forradalom tanulságait lelkiismeretes mérlegelés tárgyává tették s mindazt, amit ezekből értékesnek véltek, az új középiskolai típusok tantervében megfelelő módon kifejezésre is juttatták.<sup>10</sup>

Hogy itt-ott még mindig vannak bizonyos hiányok, azt megmagyarázza az a többoldalú megkötöttség, amely az O. K. T. újjító készségének határt szabott. Legfőbb visszatartó erő volt természetesen a történeti folytonosság elve, amit csak helyeselni lehet. E mellett nem utolsó hátráltató tényező volt az anyagi lehetőség sem, amely a viszonyok kényszerítő erejét szegezte szembe a reformáló kedvvel. Amikor tehát itt-ott esetleg eltérő észrevételeinket az alábbiakban megtesszük, ez nem akar akadékoskodó bírálat lenni, csupán ama következtések szigorú levonása, amelyeknek tekintetbe vételét elméletünk kötelességszerűen elénk írja s amelyek mint egy távolabbi lehetőség körvonalai bontakoznak ki előttünk,

Addig is készséggel elismerjük, hogy az új tanterv a további fejlődés-képességnek olyan szilárd alapja, amelyre mint közbeeső állomásra, feltétlenül szükség volt. El kell ismerni azt is, hogy a közös nemzeti műveltségi javak mellett, aminők a magyar nyelv és irodalom, történelem, hazai földrajz, az egyes iskola-fajok specifikus jellege szintén erőteljesen kidomborodik. A gimnázium mindenek előtt a történeti kultúra iskolája, tehát érthető, ha műveltségünk eredeti forrásáig, a görög kultúráig megy vissza. A reálgimnázium csak a hozzánk közelebb eső latin műveltség korát választja kiinduló pontjául s olyan modern nyelvet vesz fel tantervébe, amelynek tanítása a latinnal szépen összeegyeztethető. A reáliskola pedig a modern nyelvi és természettudomány-matematikai műveltség közvetítését tűzi ki feladatául. Valóban mind a három iskolatípus által felölelt kultúrjavak olyanok, amelyek minden a tökéletesedés gondolatától áthatott nemzeti közösségre nélkülözhetetlenek. A humanista gimnázium fenntartása, még pedig a többihez viszonyítva csökkentett létszámban, valamint a törvény olyan értelmű intézkedése, hogy ilyen iskolatípus csak oly helyen állhat fenn, ahol másfajta középiskola is van, mint a haladó idők igényeinek óvatos és mérsékelt kielégítése – csak helyeselhető. Ami a vonat-

<sup>10</sup> Kornis Gy.: Az új középiskolai tanterv, Bpest. 1924. és Kemény F.; Az új középiskolai törvény, Magy. Paedag. 1924. (68-74.)



kozó tantervek irányelveit és szerkezetét illeti, különösen két dologra kell elismeréssel rámutatnunk. Az egyik a földrajz, a másik a rajz anyagának nagyobb mértékű kiterjesztése. Azzal, hogy a reálgimnázium VII. s a reáliskola VII. és VIII. osztályaiban – bárminő speciális szempontból is – helyet kapott Magyarország földrajza, kétségtelen, hogy a reform jelentékenyen hozzájárult a magyar nemzeti gondolat kidomborításához. Azzal pedig, hogy a rajz ugyanazon két iskolatípusnál nagyobb óraszámhoz jutott, a művészi érzék és fogékonyság fejlesztése révén az esztétikai érzelmek intenzívebb kiművelésére nyílik alkalom.

Viszont rendszerünkől következik, hogy azt az újítást, mely szerint a rajzoló geometria c. tárgyból a geometriai rész a mennyiségtanhoz került s ezzel az utóbbinak óraszama a gimnáziumban és a reálgimnáziumban 26-ról 30-ra emelkedett, nem tarthatjuk sem ok-, sem célszerűnek. Nem pedig azért, mert a racionalizáló tendencia, amely ebben az intézkedésben jelentkezik, azt az előnyt, amelyhez az érzelmi nevelés érdeke az új tantervek útján jutott, részben mintegy visszaveszi. Ha a geometria tárgykörében az esztétikai nevelő hatást legalább oly fokban akarjuk méltányolni, mint amennyire a logikus gondolkodás eszközét értékeljük benne, akkor is meghagyandó a rajzzal való kapcsolata, mert hiszen a mennyiséggtannal történt szövetkezésében a művészi szempont teljesen elesik, míg a rajz mellett mindig van mód és alkalom a mérsékeltén racionalisztikus kihasználásra. Ugyanígy hiánynak érezzük, hogy a közgazdaság- és társadalom-tani alapismeretek mint külön tárgy kimaradtak a tantervekből. Mert még abban az esetben is, ha ezeknek az anyaga a történelemben és földrajzban olvasztva egész terjedelmében érvényesülhet, amit joggal kétségbevonhatunk, okvetlenül kívánatosnak mutatkozik, hogy a felsőbb osztályok valamelyikében egységes és áttekinthető elrendezettséggel foglaljuk össze.

A köznevelés nagy egységének látászögéből, amely azt kívánja, hogy az összes iskolatípus alulról felfelé egy hatalmas szervezet összefüggő részeiként kapcsolódják egymásba, elengedhetetlen az átmenet fokozatossága. Ha ismerjük a nép- és középiskola általános szellemének különbségét s tudjuk azt, mit jelent a kis diákra nézve, mikor az egyszerű ismeretek primitív világából kiemelkedve egyszerre bent találja magát a tudó-

mányok előcsarnokában, jogosultnak fogjuk találni azt a kívánságot, hogy a növendékeknek időt kell adnunk az új környezettel való megbarátkozásra. Lehetetlen az, hogy két egészen elütő tantervi egységet egymás mellé állítsunk a nélkül, hogy az ellentétek áthidalásáról gondoskodnánk. A gyermek 10 éves korában végzi a népiskola IV. osztályát s két hónappal később kerül a középiskola I. osztályába. Feltehető-e hogy e két hónap alatt intellektuális színvonala ama különbség arányában emelkedik, amely az elemi iskola IV. s a középiskola I. osztályának szellemi nivója közt tényleg fennáll? Ha nem, ami kétségtelen, akkor nincs más hátra, mint a két említett osztály nivókülönbségét legalább oly mértékben csökkenteni, hogy a növendéknek a szellemi életrend tényszerűségeitől meghatározott lelki struktúrájához alkalmazkodhassunk. Itt van leginkább helyén a teleológiai és pszichológiai szempontok összeegyeztetése s ha másutt mindenhol az előbbinek elsőbbségét ismerjük el, *itt épen a nevelési célok érdekében a pszichológiai tényeknek kell kedveznünk.*

Ezért tartjuk aggodalmasnak a középiskola I. osztályában bármely idegen nyelv tanítását s még inkább azt a nyelvtorlódást, amely a gimnázium I., II., és III. osztályaiban a latin, német és görög succesiv bevezetésével előáll. Az átmenet nehézségeivel járó veszedelem elkerülése végett is célszerű volna mindhárom középiskolatípus I. osztályát úgy megszervezni, hogy ez az anyag megválasztásában és feldolgozásában tekintettel legyen a népiskola 4 osztályos egysége által elért tényleges eredményekre. Legyen ez az osztály mérsékelten emelkedő lépcső felfelé, az elméleti egység gyakorlati realizálója. Így az idegen nyelv még teljesen mellőzendő volna s az első hónapok munkája nem is állna másból, mint az alapul szolgáló elemi ismeretek rendszeres felújításából. Az előkészítő osztálynak régebben éveken át felszínen tartott eszméje ezzel egy csapásra megoldódnék. A tanítás *a népiskolai szellemben fogódzva indulna meg s a tanév végére zökkenés nélkül vezetné át a növendékeket a középiskolai nevelés sajátos eszme körébe.*

Ugyanígy nélkülözzük a tantervben az éneket mint rendes tárgyat. Ez a hiány mielőbb pótolandó, mert a kedélyélet s a nemzeti érzés összhangzatos fejlődésének alig van hathatósabb előmozdítója, mint a *művészi magyar dal kultusza.* Végül úgy véljük, hogy azt a dicsérendő kezdeményezést a magyar nemzeti gondolatkör és érzés-komplexum kidomborítása terén, amely a

tanterv egészéi mint vezető elv áthatja, folytatólagosan ki keli terjeszteni az egyes tárgyak felfogására éppúgy, mint a részletek feldolgozásában megnyilvánuló nevelő munkára. Azt a példát, amelyet a tanterv ad, mikor a magyar nyelv anyagában a tanulók nemzeti érzésének fokozása céljából a világháború nagy magyar hőstetteire s a nemzet mai tragikus állapotára vonatkozó rajzokat és költeményeket is felvesz az olvasmányok sorába, vagy amikor a természetrajz körében a biológiai szempontok előtérbehelyezésével a speciális magyar fauna és flóra könyvebb megismerésén keresztül a magyar sajátosságok egységben látásához elsegít, a maga módján s a természetével adódó lehetőségek határai közt követnie kell minden egyes tantárgynak.

A latin-görög tanítás se legyen más, mint az általános emberi érzések ápolásán keresztül a magyar nemzeti közösségben elraktározott értékek tudatosító ja. E célból a klasszikusok mellett x felveendők volnának egyes válogatott részek a XVIII. században virágzott latin nyelvű magyar történetírásból is. Ezzel újabb koncentrációt teremtenénk a latin nyelvi s a magyar történelmi oktatás közt. Épenígy kívánatos volna, hogy a modern idegen nyelvi és irodalmi oktatás tanterve ne feledkezzen meg arról, hogy az *illető nemzet szellemi életének ismertetését is a magyar nemzeti gondolatnak, mint legmagasabb célképzetnek kell alája rendelni*. E végből helyel-közzel alkalmasnak mutatkoznának a nyelvtanítás anyagául *a magyar irodalom egyes remekeinek kiváló műfordításai*. Készlet tekintetében alig merülne fel nehézség, hiszen Petőfinek, Aranynek, Jókainak, Madáchnak stb. kiváló alkotásai közül többnek a művészi átültetése áll ma már rendelkezésünkre a német, francia és olasz irodalmakban. Viszont az egyes nemzetek egyetemes értékű kultúr-eredményeinek megismertetésére alkalom nyílnék ama methodikus elrendezettség folytán, amely a hazai irodalmi és történelmi oktatásból mint centrumból szétágazva magában foglalná a legfőbb világirodalmi és szellemtörténelmi vívmányok nevelő hatású sorozatát.

Végül úgy találjuk, hogy a filozófiai oktatás egyoldalúan a nevelés intellektualisztikus irányát favorizálja, amikor cél-meghatározása kizárólag a középiskolai tudományos képzés betetőzésében merül ki s ezt a lelki jelenségek és gondolkodás elemi és rendszeres formáinak tudatossá tételével s megszerezésével óhajtja elérni. Az érzelmi és akarati, szóval az erkölcsi nevelés

jellemfejlesztés érdeke szükségessé teszi, hogy azokat az erkölcsi igazságokat, amelyek az egész tanítás szellemében általában, a vallásos nevelés menetében s a cserkészlet akaratképző cselekvésmozzanataiban különösen is irányító szerepet töltenek be, szintén áttekinthető módon rendszerezzük s velük, mint *etikai alapismeretekkel* a növendékek személyiséggé nevelését a nemzet etikai közösségén belül ugyancsak betetőzzük. A megoldásnak egyetlen kulcsa van s ezt kezünkbe adja amaz elv, mely részben a mennyiségtani tervezetben érvényesült, amikor elmaradt a régi hagyományos anyagnak minden olyan részlete, mely inkább fászsztó, sem mint elmeképző. Úgy gondoljuk, hogy ugyanezen elv értelmében az újonnan felvett differenciál- és integrál-számítást is bátran mellőzni lehet, mint olyan anyagot, amely már a speciális szaktanulmányokhoz tartozik. Az anyagnak ilyen redukciójával könnyen nyerhetnénk heti 1 órát s ezt a filozófia mai óraszámához csatolva, minden nagyobb megrázkód-tatás nélkül megoldhatnák a kérdést.

A középiskolák tiszta közművelődési irányával szemben a némi részben szakirányú polgári iskola a legnépszerűbb iskolatípusnak tekinthető. Statisztikai adatok bizonyítják, hogy a tanulók szaporodási aránya a polgári iskoláknál már közvetlen az összeomlás előtt is sokkal nagyobb volt, mint a középiskoláknál.<sup>11</sup> Ez mindenesetre öröndetes, mert élénken igazolja, hogy ez az iskola mai formájában valóban társadalmi közszükségletet pótol. Ennélfogva teljesen indokolatlanok azok a tervek, amelyek akár tisztán közművelődési középiskolává akarják átalakítani, akár pedig mezőgazdasági szakiskolává kiegészíteni. Sem egyikre, sem másokra nincs szükség.

Középiskoláink ügye újonnan szervezett alakjában nem szorul arra, hogy pozícióját más iskolafaj hasonló irányú működése erősítse. Mezőgazdasági szakiskolává pedig annál kevésbé volna a polgári iskola átformálható, mivel mai létszámához képest elenyészően csekély számú iskola az, amelyet a mezőgazdasági szakoktatás igénybe vehetne. De ettől eltekintve a kiépítés elve aligha bizonyulna életképesnek, hiszen igazi hivatását a nemzetnevelés nagy munkájában akkor találta meg, mikor eredeti 6 osztályos szervezetét 4 osztályúra csökkentették.

Mindamellet egy irányban mégis volna jogosultsága az újítási törekvésnek, amelynek tartalmát a társadalmi életrenddel

<sup>11</sup> Kornis Gy.: A felső mezőgazdasági iskola, Bpest. 1915. (20.)

adódó eltérések határoznának meg. Ez alapon azok a polgári fiúiskolák, amelyek ipari városokban, vagy ipari centrumok közelében vannak, oly módon volnának átalakítandók, hogy tantervükben a gyakorlati célzat az iparosság érdekeinek feleljen meg. Viszont a földművesektől lakott városok és községek iskoláinak tanterve olyan színezetet kapjon, hogy benne a részleges szakszerűség közelebről a földműves-osztály szellemi szükségleteit tartsa szem előtt. E szerint a polgári fiúiskoláknak két típusával rendelkezniük. Mindkettő megmaradna továbbra is lényegében közművelődési iskolának, de az a néhány szaktárgy, amely a gyakorlati élet követelményeit van hivatva kielégíteni, olyan anyagot ölelne fel, hogy egyrészt *földműves*-, másrészt *iparos-polgári iskolákat* különböztetnénk meg. Természetes, hogy az előbbieket száma jóval nagyobb lenne, mint az utóbbiaké. Amazok megtartanák tantervükben minden osztályra kitérj edőleg a rendszeres tanítás anyagául az állattenyésztés és mezőgazdaság minden ágát, valamint a gyakorlatban üzött reális oktatást, emezekben a különféle ipari ismeretek közös elvi alapjai kapnának helyet ugyancsak a gyakorlati munkaoktatással egybekötve. Nem speciális iproktatásról volna itt szó, nem cipész-, szabó- vagy egyéb műhelyek üzembehelyezéséről, mert ez túllőne az iskola didaktikai szempontoktól körülhatárolt céljain, hanem olyan egyetemes értékű tevékenységekbe való bevezetéséről, amelyeket kivétel nélkül minden iparosnak el kell sajátítania s amelyek egyébként is a gyermek ügyességét, feltaláló képességét és munka-készségét fejlesztik.

Önként értetődik, hogy a tanítás módszerének itt is, mint általában a középiskolákban, sőt az elért eredmény nyomán jelentkező hiányokat tekintve még nagyobb mértékben – fel kellene frissülnie s olyan új szellemtől átítatódnia, amely alkalmas minden lelki funkció egyöntetű képzésére. Az eddiginél itt is komolyabb méltánylásban részesülnének az elhanyagolt érzelmi nevelés szempontjai, valamint a hittan útján a vallásos nevelés, a cserkészlet útján pedig az erkölcs- és jellemképzés új rendszere,

A *szakoktatás* gyakorlati megszervezésével csak a legnagyobb vonásokban kívánunk foglalkozni, mert a részletekbe való belemerülés messze meghaladná feladatunkat. Az alsófokú szakiskolák tanításában, aminők az iparos és kereskedő tanonciskolák, a földműves-, vincellér-, erdészeti szakiskolák stb., az általános

nevelés szempontjai között a legfőbb helyet szintén a nemzeti szellemnek kell elfoglalnia. Épen ezért a magyar nyelv és magyar történelem egyiknek a tantervéből sem hiányozhat s a tisztán szakismereteket is mindig úgy kell beállítani az iskola munkájába, hogy a nemzeti közösség érdekeivel való kapcsolatuk érzete eleven erőként működjék a növendék lelkében s minden anyagszerűség és materialisztikus színezet olyan megvilágítást kapjon, hogy *a nemzeti ideálok szükségszerű tartozéka és függvényeként* jelenjen meg.

Hogy csak egy példát említsünk, az iparos- és kereskedőtanonciskolák mai tantervében közismeretek néven szereplő tárgy, amelynek körébe van beolvasztva a magyaryelvi irodalmi, földrajzi és történeti oktatás, teljesen elégtelen arra, hogy a fenti feladatnak távolról is megfeleljen. Egymással alig összefüggő olvasmányok keretében, amelyek még hozzá csak részben magyar történelmi és irodalmiak, a növendékeket ráeszméltetni speciális nemzeti értékeinkre már eleve hiú vállalkozás, Ezen a téren sürgős reformra van szükség, mert hiszen épen ezek a növendékek azok, akikre a nemzetellenes irányzat már idő előtt ráveti magát, hogy belőlük toborozza harcos áldozatait. Részben e serdülő korúak nevelésének elhanyagolása idézte elő, hogy a szociális mozgalmak szabadossága a kommunizmus felülkerekedésében a nemzeti eszmét letiporhatta.

A középfokú szakiskolák közül a már tisztas múlttal bíró *felsőkereskedelmi* s az újonnan alkotott *felsőmezőgazdasági* iskolákat kell kiemelnünk.

Az előbbiekre vonatkozólag le kell szögeznünk, hogy a rendszerünk szellemében történő továbbfejlődés alapjául minden egyéb törekvéssel szemben azt a tanítástervet kell elfogadnunk, amelyet a négyévfolyamú felsőkereskedelmi iskolák számára a közokt. miniszter 1920. évi 720.000 VI/b. sz. rendeletével életbe léptetett. Meggyőződésünk szerint azok a regresszív irányú változtatások, amelyek e téren legújabbban történtek, mint a régebbi, ma már idejüket múlt tantervi állapotokhoz hajló reminiscenciák eredményei – nem szolgálják sem a szakszerű kiképzés, sem pedig – ami ennél sokkal fontosabb – a nemzet-ethikai nevelés ügyét, A változtatásoknak itt is olyan irányt kell követniök, amely – természetesen magasabb igényekhez mérten – megfelel az alsóbb fokú szakiskoláknál imént említett elvnek. Nem az a túlzásig hangoztatott praktícizmus a fontos, amely azt kívánná,

hogy az egyes tárgyak anyagának elméleti felfogásában is a szakszerűség kizárólagossága érvényesüljön, erről az iskolának gyakorlati berendezkedések útján kell gondoskodnia, – hanem az a lényeges, hogy az elméleti összefoglalások mindenütt éreztessék a nemzeti közösség ethikai lényegének uralmát. Mi a *kereskedőkben is mindenek előtt magyar embert* kívánunk látni s csak azután ügyes üzletembert. Olyan kereskedő-osztályra van szükségünk, amelynek tagjai együttesen és egyénekenként is jellemükben a túlzott modernizmusra és internacionalista világszemléletre való hajlandóságot komoly pillanatokban minden kényszer nélkül alá tudják rendelni a nemzeti egység gondolatának. Különben a szóban forgó intézmények, amint a gyakorlati élet igazolása nyomán ma már joggal megállapíthatjuk, nem is annyira speciális kereskedelmi, mint inkább *általános közgazdasági középiskolák*, Ennélfogva a *magyar nemzetgazdaságtan* körébe tartozó ismereteknek kell lenniök ama szilárd pontnak, amely köré egyrészt a közműveltségi, másrészt a szakszerű tárgyak megfelelő didaktikai elrendezettséggel csoportosulnak. A másik tény, amit már konstatáltunk s amit ma már a neveléstudomány szakkörei is nyíltan hangoztatnak és perhorreszkálnak, ez iskola-faj számbeli túltengése a társadalom szükségletéhez képest. Az a körülmény, hogy mindegyiknek elegendő növendéke van, nem okvetlenül annak a bizonyítéka, hogy valóban szükség is van valamennyire, hanem inkább arra vezethető vissza, hogy először a középiskolák felső tagozatának elvégzésére képtelen elemek keresik fel őket, másodsor a közönség is inkább többoldalú képzést nyújtó egyetemesebb közgazdasági, mint szűkebb körű kereskedelmi szakiskolákat lát bennük, harmadszor pedig egyéb szakirányú, így különösen agrárius jellegű középiskolák hiányában kénytelenek a szülők fiaikat ideküldeni.

Már ezért is örömmel kell üdvözlönnünk a felső mezőgazdasági iskola eszméjének megvalósulását. Elmondhatjuk, hogy ennek az intézménynek valóban a háború és a forradalmak tanulmányai adtak életet, mert eddig is teljességgel érthetetlen volt, hogy majdnem háromnegyed részben agrár jellegű országunk nem rendelkezett egyetlen középfokú mezőgazdasági szakiskolával sem. Kétségtelen, hogy ez a múltnak olyan mulasztása, amelynek veszedelmes következményeit csak ma, a háború és forradalmak után bekövetkezett válságos gazdasági viszonyok közepette érezzük a maguk teljességében s amelyet éppen ez oknál fogva mielőbb

pótolnunk kell. Az a két iskola, mely eddig részint teljesen kialakulva, részint alakuló félben folytatja működését, a kezdet biztató lépése. Ezek mellé kell sorakozni még legalább 8-10 ilyen iskolának.

A földműves-polgári iskolák mellett és felett első sorban ezekre az intézményekre hárulna az a nagy nemzeti feladat, hogy a magyar földművelő osztály minél nagyobb tömegének magukhoz édesgetésével egyrészt a tudást demokratizálják, másrészt a magyarságnak mint ethikai közösségnek – a kénytelen-kelletlenül adózó polgárok helyett minél több kiváló és megbízható tagot szerezzen a nevelés eszközeinek segítségével. A középiskolák különböző fajai azért is kevésbé alkalmasak erre a feladatra, mert nevelő munkájuk az említett intellektuális és erkölcsi célzatot együttesen csak úgy tudja megoldani, ha a föld népét egyidejűleg ki is szakítja a maga foglalkozási köréből s más társadalmi osztályok tagjává teszi, holott az egyedül helyesíthető megoldás csak az lehet, ha az iskola a földművelő osztály gyermekeit szellemi és erkölcsi értékeikben gyarapítva újra visszaadja földjüknek, hogy megszerzett értékeikkel földjük anyagi s környezetük morális erejét növeljék.

Ez új fajta középfokú szakiskola rendszerének kiépítésére a súlyosabb anyagi áldozatok elkerülését szem előtt tartva csak egy mód kínálkozik, s ez az, hogy *az agrár jellegű gócpontokban levő kereskedelmi iskolákat alakítsuk át ilyenekké*. Ezek közül is első sorban azok jönnének tekintetbe, amelyeknek székhelyén látogatott polgári iskolák állnak fenn. Az ilyen agrár jellegű polgári iskolák látnák el a létesítendő felső mezőgazdasági iskolát elegendő számú növendékkel s szolgálnának bázisul jövőben is az állandó tanuló-kontingens biztosítására. Az egyedül helyes szociális és művelődési politika nevében erélyes elhatározással kell itt fellépniök az intéző köröknek. Semmiféle személyi, párt- vagy frakcionális osztályérdeket nem szabad szóhoz juttatni, mert mindennél előbbrevaló az egész nemzeti közösség szellemi és anyagi jólétének garanciális körülbástyázása.

Ahol nem az államé a tulajdonjog, ott a fenntartó testületeket törvényhozási úton kell az iskolák átszervezésére bírní. Nem szabad megisméltódnie annak az esetnek, amely az új középiskolai tanterv életbe léptetésénél előfordult, hogy t. i. 15 gimnáziumnak polgári iskolává történendő átalakítási terve a helyi érdekeltségű heves ellenállása, valamint a pártpolitikai és felekezeti



nyomás következtében s a központi kormányzat engedékenysége folytán meghiúsult. A lokális érdekek csak egy formában lehet jogosultak, ha szigorúan nevelésügyi indítékokból fakadnak, sőt még ez esetben is csak úgy, ha az egész nemzet egyetemes nevelésügyi politikájába erőszakolás nélkül beilleszthető.

A már teljesen berendezett és működésben levő orosházi felső mezőgazdasági iskola tantervébe felvett 22, részben elméleti, részben gyakorlati tárgy olyan helyes pedagógiai és nemzetgazdasági érzékkel van összeállítva, az általános emberi, a speciális nemzet-ethikai és a szakszerűségi érdekek összehangzatos egységesítése olyan figyelemben részesül, hogy most már valóban nincs egyéb hátra, mint hogy ebbe a tantervbe a pedagógiai gyakorlat a rendszerünk elméleti alapjaiban foglalt elveken nyugvó módszeres eljárásával életet leheljen. A képzés kérdésében rejtőző ama veszedelem, melynél fogva az iskola végzett növendékei esetleges közhivatalnoki pályára való tódulásukkal végleg kiszakadnának környezetükből, oly módon hárrítható el, hogy az otthonukba visszatérő s eredményesen gazdálkodó ifjaknak az állam – egyelőre, míg az egész földművelő társadalom rá nem eszmél a saját magasabb képzettségében bírt értékekre – polgári kötelességeik gyakorlása és jogaik élvezete körül *több oldalú szellemi és morális előnyt, esetleg anyagi kedvezményt biztosít* olyanokkal szemben, akik hasonló vagyoni viszonyaik mellett ilyen magasabb képesség megszerzését minden arravalóságuk mellett sem ambicionálták maguknak. Viszont a szegénysorsú földmunkások tehetséges gyermekei részére főleg oly célból, hogy itteni tanulmányaik végeztével nagyobb mezőgazdaságok hozzáértő alkalmazottaiként szerepelhessenek, s kivételesen azért is, hogy elméleti irányú hajlamaikat kielégítve, a középiskolai tanulmányok elvégzése után tudományos pályára mehessenek, oly módon kellene megadni a tanulás lehetőségét, hogy részükre egyes iskolák székhelyein külön földműves-otthonok és internátusok volnának feállítandók, amelyekben anyagi tehetségükhöz képest nyernének kedvezményes, illetve teljesen ingyenes nevelést és ellátást.

A közép- és középfokú iskolák felett áll a nevelés rendszerében a *főiskolák* különböző típusa, amelyek már annyira speciálisan intellektualisztikus irányt követnek, hogy azt hisszük, elegendő, ha csak néhány szóval vázoljuk álláspontunkat velük szemben. Noha szervezetüket s ebből folyó berendezésüket szigo-

rúan a programmba vett tudományágak érdekei szabják meg, mindamellet, mivel végeredményében minden ifjú, akit az Alma Mater kebeléből kibocsát, egyformán a nemzeti közösség munkása lesz, szükséges, hogy a nemzet-ethikai szempontok még a legelvontabb területen mozgó, vagy a legspeciálisabban szakszerű tudomány-eredmények közlésében is ott lebegjenek az előadó tanár szeme előtt.

Vonatkozik ez első sorban az egyetemek ama fakultásaira, amelyeknek kezébe van letéve a nemzeti közösség különböző szakmabeli közhivatalnoki karának kiképzési ügye, A nemzet-ethikai szempont érvényesülni akarásának ma már rést kell ütnie még a tudományegyetemek ama hagyományos célkitűzésén is, mely szerint ezek hivatása csupán a tudomány eredményeinek objektív átadása a továbbfejlesztetés érdekében. De ugyanez áll a szakirányú főiskolákra is, amelyek eddig megelégedtek a szakelméleti kiképzés intenzív elmélyesítésével. A világháború és forradalmak tanulságaiból folyik, hogy ma már mindeme célkitűzések felett mind a kutatás, mind a gyakorlati érdekek szempontjából uralkodniuk kell olyan eszményi vezérelveknél, amelyeknek egy célra törő összefogásában a nemzeti közösség értékei ülnek diadalukat, mert voltaképpen csak ezen a fokon teljesedik be igazán az értékek tudatosítása. Ezek az elvek eddig is csak azért hiányozhattak a munka-programmból, mert a közösségi értékek tudatát minden művelt magyar ifjú egyénisége természetes velejárójának gondoltuk. Ebből a vélekedésünkben azonban a felfordulás esztendei alaposan kiábrándítottak bennünket.

Ethikát most is adnak elő tudomány-egyetemeink filozófiai fakultásán. Tekintve azonban, hogy a filozófia tudománya az utóbbi évtizedek folyamán szerfölött differenciálódott, az ethikai előadások, mivel kevés idő jut rájuk, nem eléggé tervszerűek és nem eléggé rendszeresek. Talán mondanunk sem kell, hogy ilyen körülmények közt a nemzeti közösségben, mint szerves történeti alakulatban foglalt ethikai értékek feltárására aligha jut idő. Megengedjük, hogy alkalmilag és elszórtan az irodalmi, esztétikai, történeti, alkotmánytani, jogbölcseleti stb. előadásokban ki-kitér a tanár az idetartozó gondolatokra, ez azonban nem elegendő, mert ebből a hallgató nem nyer tiszta és egységes képet a nemzet-ethikum lényegéről. A másik baj az, hogy ezeket az előadásokat is csak a közvetlenül érdekeltek hallgatják, holott

az idevonatkozó kérdésekkel *minden tudományosan képzett magyar embernek tisztában kellene lennie*, mert hiszen épen őrájuk vár a kötelesség, hogy gyakorlati működésükkel e közösségi értékek méltó kifejezői legyenek,

Ez oknál fogva feltétlenül kívánatos volna, minden egyetem filozófiai karán *külön nemzeti-ethikai tanszék felállítása*, amelynek kollégiumait valamennyi fakultás hallgatói kötelesek volnának legalább féléven át szorgalmasan hallgatni s a tanultakról rendszeres vizsgálat keretében számot adni olyanformán, hogy ennek eredménye a tanulmányokat befejező oklevélbe is bekerüljön, Ahol ez lehetetlen, mint a vidéki jogakadémiákon, ott a jogbölcselet tanárára hárulna a feladat, hogy e tanulmányi körben mozgó előadásokat hirdessen, az eredményről azonban ez esetben is később, a befejező ügyvédi, bírói stb. vizsgálatok alkalmával tartoznék a jelölt beszámolni, amiből következik, hogy minden szakmabeli vizsgálóbizottságban helyet foglalna akár az a professzor, aki a helyi egyetemen – amennyiben van ilyen – a nemzet-ethikát előadja, akár pedig más, a tárgykörrel tudományosan foglalkozó szakember,

De ennek az elméleti irányú gondoskodásnak gyakorlati intézményekben is támaszt kellene találnia. Az természetes, hogy a főiskolák fegyelmező hatásköre nem lehet olyan közvetlen, mint a középiskoláké, mert az ilyesmit a főiskolai szervezet, a tanulmányok természete s a hallgatók kora, amely az érzelmi és akarati életet többé-kevésbé a megállapodás felé hajló alakjában állítja elénk, már eleve kizárja. Ennélfogva itt a nevelő hatásnak más közvetett utakon kell az ifjak lelkéhez férköznie. Ilyen utak és módok kínálkoznak a főiskolák tanulmányi rendjéhez szorosan nem tartozó, de velük mégis összefüggésben álló s az ifjúságot magukban tömörítő intézmények (menzák, segélyező, bajtársi stb. egyesületek) szellemében és intézkedéseiben. Ezek lehetnének az erős magyar érzés és férfias jellemnevelés igazi lelki műhelyei, ahonnan csupa olyan személyiségek kerülnének ki az életbe, akik nemcsak saját szűkebb hivatásukon belül igazolnák a nemzeti közösség tökéletesedni akarásának átértését, de másokra is ily irányban hatnának. Persze ilyen eredmény csak akkor várható, ha ez intézmények erkölcsi működésének fő ellenőrzője olyan tanár, aki az ifjúsággal intim lelki közösséget tud fenntartani.

Talán nem is kell külön hangsúlyoznunk, hogy az érték-

tudatosságra való ránevelésnek elméleti és gyakorlati módjai senkire sem vonatkozhatnak olyan szigorú formában, mint épen azokra, akik majdan maguk is a fejlődésben levő érzelmi, értelmi és akarati élet hullámzásainak leginkább kitett serdülőket, a középiskolai ifjúságot fogják nevelni. Ezért a *tanárképzés* keretén belül gondoskodni kell arról, hogy középiskolai tanári oklevélhez csak olyanok jussanak, akik kifogástalan jelleműek, szorgalmuknak, megbízhatóságuknak s a nemzeti értékeket megbecsülő magatartásuknak bizonyítékát is adják.

A tanár a lelkiismeretesség, kötelességtudás és felelősség-érzet élő példája legyen az ifjúság szemében. Mindeme tulajdonságok azonban még nem merülnek ki abban, hogy – bár kitűnő előadásokkal és pontos beosztással – de felfogásában és módszerében mindvégig a tudomány amaz álláspontján maradvá végzi nevelő feladatát, amelyet esetleg évtizedekkel azelőtt magáévá tett. Az is szükséges, hogy korának tudományos felfogásával lépést tartson s növendékei előtt maga is a haladás képviselőjeként tűnjék fel. Nem is az értelmi képzés látószögéből nézve kívánatos ez elsősorban, hanem azért, mert a nemzeti közösség munkájában a tökéletesedés elve átértésének, a fejlett felelősség-érzetnek, a személyiséggé formálódás lehetőségének legfényesebb példáját így statuálhatja tanítványai számára.

Nem azt akarjuk s nem is akarhatjuk, hogy minden tanár tudóssá képezze ki magát, de ne forduljon az elő, hogy egyesek tudásának a köre pályájuk kezdetétől végezetéig semmi bővülést nem mutat, mert kétségtelen, hogy az ilyesmit az olvasni szerető érettebb ifjúság is észreveszi. Az abszolút eszményiségnek s a relatív korszerűségnek ezt az együttes követelményét természet-szerűleg először magának a tanárnak kell respektálnia, ha azt akarja, hogy a nemzet-ethikum lényegének, a tökéletesedés elvének híveket szerezzen. De épen ebből következik a tanárvizsgálóbizottságoknak az a feladata, hogy a már működő tanárok haladását is ellenőrizze. Megfelelő módot nyújtana erre a *revíziós vizsgálatok eszméje*. Ennek értelmében tíz évenként minden tanár kizárólag valamely szakdolgozat készítésével igazolni tartoznék ama főbb eredmények ismeretét, amelyeket a szakja körébe tartozó tudományágak, esetleg azoknak tanítási módszere időközben felmutatnak. Ez igazolás minőségi értéke volna azután jogos erkölcsi alapja a soron kívüli előléptetéseknek. Alóla csak azok lennének felmentendők, akik egyébként is tudományos munkás-

ságot fejtenek ki, vagy pedig különböző egyesületekben társadalom-nevelő tevékenységet folytatnak. Ki kell azonban emelnünk, hogy ennek az intézkedésnek első feltétele a tanárság *teljes anyagi függetlensége*, amely végleg felszabadítaná minden anyagias színezetű mellékfoglalkozás kényszere alól. A második feltétel, hogy minden iskola tanári könyvtára el legyen látva a szükséges művekkel és folyóiratokkal. Ezeknek időről-időre, az egyes szaktanárok javaslata alapján történendő beszerzésére szigorúan kötelezni kellene a nem állami iskolák fenntartó hatóságait is.

A revíziós vizsgálatok rendszerének kettős irányban volna üdvös hatása. Először is az ambíció értékelésével megteremtén a kötelesség-teljesítés intézményes rendjét, példaadásul nemcsak a tanuló ifjúság, de a társadalom minden osztálya számára. Másodsor azáltal, hogy állandó ösztönző erejével, a tudományos munkásság szelekciója révén közelebb vinne a tudósképzés problémájának részleges megoldásához, egyszersmind a speciális magyar tudományosság intenzív fejlődését is elősegítené.

Mielőtt az iskolai nevelésről szóló fejtegetéseinket lezárnék, meg kell emlékeznünk a nőnevelés megszervezésénél követendő főbb irányelvekről is. Már a népiskolai nevelés fokán tekintettel kell lennünk azokra a pszichikai különbségekre, amelyek fiú és leány között fennállanak. A kis leány fejlődésben lévő lelki életére korán rányomja sajátos bélyegét az érzelmek színesebb és gazdagabb világa, az értelmi és akarati funkciók tartózkodóbb és zártabb jellege, ezért a nevelésnek kezdettől fogva ezek felé kell fordulnia. A tananyag természetesen egészben és nagyjában azonos lesz, de a részletekben s a módszerben a nevelésnek fel kell mutatnia azokat a különbségeket, amelyeket a közös lelki funkciókon túl a pszichikum strukturális eltérései maguk után vonnak, így más színezetet fog nyerni a hazafias érzés ápolásának módja, jobban ki fog emelkedni a kisebb közösségekben, különösen a családi életben uralkodó érzelmek ápolására és intellektuális berendezkedések megértésére való törekvés. Ezzel szemben kevesebb gondot kivan a vállalkozó szellem és akaratérő fejlesztése. Amint az életben a férfié a cselekvő s a nőé az emocionális megnyilatkozás, a férfié a küzdelem s a nőé a küzdelemben szerzett sebek enyhítése, ennek megfelelőleg köteles a nevelés a két eltérő életfeladatnak már csiráit is más és más módon ápolni. Abban a természetrajzi és gazdasági jellegű oktatásban is, amelyet a

népiskola nyújt, a kiszélesítendő látókör szerint az alap, amelyre helyezkedünk, a fiúknál a szabad mező és erdő, a lányoknál a ház környéke s az udvarhoz szegődő kis konyhakert.

A középfokú oktatásban is különbségek lesznek. A polgári leányiskolák mai alakjukban általában megfelelnek hivatásuknak. Pótlásokat és kiegészítéseket itt is főleg a családi élet szempontjai tesznek szükségessé. A háztartás és egészségápolás kérdései mai gazdasági helyzetünkben, amikor a középosztálybeli családnyák nagy része még jó ideig egyedül vagy alig számbavehető segítség igénybevételével lesz kénytelen az otthon minden munkakörét ellátni, az eddiginél jóval nagyobb figyelemben részesítendő. Kötelességtudás, takarékoság, egyszerűség és szerénység különösen ma olyan megbecsülhetetlen értékei a nőnek, amelyeket a ránk nehezdedő anyagi viszonyok is megkövetelnek.

A leányközépiskolákban mindezen követelményekhez járul még két más szempont, amelyeket a nevelésnek nem szabad elhanyagolnia. Az egyik a gyakorlati élethivatás, a másik a tudományos képzés érdeke. Ez a kettő, noha ellentétben áll az előző követelményekkel s az ellentétek összeegyeztetése tényleg súlyos feladat elé állítja az intéző köröket, amazokhoz hasonlóan sohasem volt időszerűbb, mint ma, a háború és forradalmak eredője, Trianon által teremtett válságos helyzetünkben,

A nevelésnek olyan női egyéniségeket kellene produkálnia, akik a rájuk várakozó jövőendő szeszélye szerint épúgy ráteremnének az otthon feladatainak megértésére, mint amennyire hozzá tudnának nőni az önálló élethivatásnak a női pszichével és fiziológiai berendezettséggel voltaképpen szöges ellentétben álló küzdelmeihez. E két természetű célban mutatkozó ellenmondást azonban a nevelés sem tudja feloldani. Kénytelen tehát *a kettős célt között kompromisszumot létesíteni*, amely első sorban a házas nevelés javára szólhat. Hinnünk kell, hogy az a rengés, amely a szociális élet talaját felforgatta, előbb-utóbb nyugvó pontra jut s a férfiak munkaerejének kellő érvényesülése újra megadja majd a lehetőséget, hogy a nő visszakerüljön az egyéniségéhez legjobban illő eredeti élethivatásának gyakorlásába. De addig sem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az esetben is, ha a középiskolából kikerülő nő a saját munkaerejére lesz utalva, képes legyen megállni úgy a helyét, hogy a nemzeti közösségre nézve is értéket jelentsen s a maga egzisztenciáját is biztosítsa.

A *leányközépiskoláknak két típusát* követeli a magyar jövő. Az egyik, mondjuk a mai leánygimnázium, a tudományos képzés alapjait rakná le s közvetlen lépcső volna a főiskolai tanulmányokra. Ez a típus a latin és modern nyelvekkel nagyjában megfelelne a reálgimnáziumnak, de természetesen a női lélek kívánalmaihoz idomítva. Kevesebb absztrakció és több konkrétum, csekélyebb igények az értelemmel, de annál több a magasabb érzelmekkel szemben uralnák a tanulmányok menetét. A *magasabb* matematika, geometria, fizika, kémia még inkább háttérbe szorulna az erkölcsnemesítő irodalmi, történelmi és művészeti tárgyakhoz képest. A magyar motívumokra támaszkodó rajz, ének, kézimunka, valamint általában az egészségügy jobban előtérbe lépnének tekintettel arra, hogy tapasztalat szerint a nők főiskolai tanulmányaik tárgyául is szívesebben választják a lelki struktúrájuknak jobban megfelelő irodalmi, nyelvi, történelmi és művészeti szakokat, mint az elvontabb szellemű stúdiumokat. Ilyen intézetek először is egyetemi székhelyeken lennének, azután olyan nagyobb városokban, ahol másfajta leányközépiskola is áll fenn.

A másik típus a mai felső leányiskolához hasonlítana, Alsó négy osztálya azonos lenne a leánygimnáziumokéval, hogy azok, akik a tudományos pályára éreznek hajlamot, akadálytalanul átléphetesenek oda, de felsőbb tagozata már lényeges eltéréseket mutatna. A latin nyelv helyét valamely modern nyelv foglalná el, a természettudományi ismeretek keretében gazdag teret kapna a magasabb háztartás és ökonomikus gazdálkodás sokféle igénye. Kimagasló szerephez jutnának itt is az irodalmi és művészeti tanulmányok szoros összefüggésben a speciális magyar vonatkozásokkal még az idegen nyelvek körében is. A higiéné, test- és lélekápolás érdekeinek elsőrendű fontossága révén előkelő szerepet töltene be a tantervben az egészségügy is. Ez volna az igazi művelt magyar anyák előkészítő iskolája, akik teljes tudatában volnának annak, hogy mit jelent a mai viszonyok közt sok egyéni áldozattal járó, harmonikus és tiszta családi élet a nemzeti közösség tökéletesedésében. Így ez az iskola-típus egyszerűsmind olyan gyakorlati készségekkel is ellátná növendékeit, amelyek birtokában azok szükség esetén főiskolai tanulmányokat nem kívánó, lélekművelő és karitatív jellegű életpályákra is alkalmasak lennének.

E két típus mellett a jelenleg annyira felkapott *női felső-*

kereskedelmi iskola is megmaradna mint középfokú szakoktatási intézet mindaddig, míg a gazdasági és társadalmi kilengések hullámainak elsimulása a leányok nagy részét vissza nem terelné az előző iskolatípus falai közé. Hogy ez lassankint bekövetkezik, erre már is számos jel mutat. Tapasztalat igazolja, hogy míg a nők az útmutatást kívánó, sablonos irodai munkák végzésében szorgalmukkal és kitartásukkal kitűnően beválnak, addig az önálló és fokozottabb felelősséget feltételező munkakörben korántsem állják meg úgy a helyüket, mint a hasonló képzettségű férfiak. Épen ezért a női felsőkereskedelmi iskolát végzettek közül aránylag igen kevés jut olyan nagyobb áttekintést és irányító képességet követelő állásba, mint aminőt a hasonló képeztetésű férfi-alkalmazott – még ha az érettségi vizsgálaton gyengébb eredményt mutatott is fel – könnyen elér. Ennek oka az, hogy a nőben a kezdeményező és a reprezentatív-irányító képesség, amely pedig minden vezető állásnak nélkülözhetetlen kelléke, később sem fejlődik ki oly mértékben, mint a férfiaknál, mert fiziológiai és lelki alkata egyaránt idegennek érzi ezeket a tulajdonságokat. Napról-napra bizonyosabbá válik, hogy csak a gazdasági kényszer hajtotta a nőt a kommerciális szellemű gyakorlati pályákra. Ezt igazolja az a körülmény is, hogy nagy részük érettségi bizonyítványát csak ultima ratio-nak tartja jövője biztosítására.



#### 4. Az iskolaszerű nevelés.

Az iskolai nevelést különösen az alsóbb fokokra nézve támogatja és kiegészíti az *iskolaszerű* nevelés. Erre a támogatásra és kiegészítésre szükség van először azért, mert az egyén gyakran olyan korban és olyan képzettséggel hagyja abba a rendszeres iskola-látogatást, aminő kor és képzettség mellett az eddig megszerzett ismeretek nevelőhatásának eredményei sem szilárdulhattak meg s így nem juttathatták a növendéket olyan dispositionális sajátosságok birtokába, hogy helyét, feladatát, kötelességeit, a nemzeti közösségben tisztán felismerje s annak érdekei szerint cselekedjék. De szükségesek ezek a pótlások azért is, mert egyrészt a műveltség folyton gyarapodik s másrészt a nemzeti közösségnek a fejlődő kultúrával szemben elfoglalt álláspontja, ahhoz való viszonya olyan újabb és újabb célok kitűzését teheti kívánatossá, amelyeknek megvalósítására a nemzet minden tagjának egyöntetűen törekedni kell.

A nevelésnek ezt a formáját általában iskolán kívüli nevelésnek szokták nevezni. Ez az elnevezés azonban nem egészen találó, mert pl. a családi nevelés szintén iskolán kívül történik, már pedig a fenti célok megvalósítására törő nevelés-forma és a családi nevelés minden tekintetben eltérnek egymástól. Ezért – úgy gondoljuk – az „iskolaszerű” elnevezés sokkal szabatosabban fejezi ki azt a jelleget, amely a nevelés fenti céljainak megfelelő irányzat sajátja.

Azokat a szempontokat, irányelveket, gondolatokat, amelyek az iskolaszerű nevelés intézményes megszervezésénél figyelembe veendőek, ugyancsak a háború és forradalmak tanulságai alapján különböző szakemberek részletesen kifejtették ama szakértekezleten, amelyet a kultuszminiszter iniciatívájára 1925. június és július havában „az iskolán kívüli népművelés ügyében” tartottak.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> A hozott határozatokat indokolásaikkal együtt kiadta a Magy. Tud. Társ. sajtóvállalata, Bpest. 1923. (74. 1.) – L. még Néptan. Lapja 1923. (25-26.), (36-37.), (38-39.)

A szervezeti és jogi szakosztály működése mellett bennünket elsősorban a pedagógiai szakosztálynak Pauler Ákos elnökle alatt tartott ülései érdekelnek, mint amelyek Kornis Gyula, Weszely Ödön, Fenyvessy Béla, Snásel Ferenc, Angyal Pál, Sztankó Béla, Gróh István, Jancsó Benedek, Nagy József, Vasady Balogh György, Földes Géza, Árokháty Béla és Petri Mór előadásai nyomán a népművelés egyetemes problémáján belül szorosan a pedagógiai kérdéseket vitatták meg. Ezek a kérdések a következők: a tantárgyak általában; nemzeti tárgyak; közegészségügyi oktatás; gazdasági ismeretek; jogi ismeretek; művészeti oktatás (a nemzeti zene és dal, népművészet és házi ipar); tanerők; vezérfonalak, mintaelőadások, gondolatmenetek, taneszközök; bizonyítványok és minősítések; népies olvassmányok és népkönyvtárak. Mindama tervek, amelyek itt felszínre kerülnek, nem egyfajta intézményre vonatkoznak, hanem felölelik: *a)* az analfabéta-tanfolyamokat, *b)* az ismeretterjesztő előadásokat, *c)* az ismeretterjesztő tanfolyamokat, *d)* a rendszeres állandó szervezettel bíró felsőbb iskolákat (népfőiskolák). Olyan tervezet-gyűjteménnyel találkozunk itt, amelyből mindenfajta iskolaszerű intézmény meríthet. Az egyes intézmények szervezete a lakosság speciális igényeihez igazodnék. Ebből a nézőpontból a javaslat 6 kategóriát vesz fel: 1. a nagyobb ipari városokat; 2. a nagy mezőgazdasággal foglalkozó városokat és a falusi földműves-lakosságot; 3. az ipari munkásságot; 4. a városi értelmiséget; 5. a falusi értelmiséget; 6. a nőket. Bár a felosztás nem egészen logikus, mindamellett elfogadhatjuk, mert a művelődést igénylők valamennyi csoportját magában foglalja. A számbajelölhető tantárgyak volnának: *a)* magyar nyelvi és irodalmi ismeretek; *b)* magyar történelmi ismeretek; *c)* földrajzi ismeretek; *d)* jogi, állampolgári és társadalomtani ismeretek; *e)* természet-tudományi ismeretek; *í)* gazdasági és technikai ismeretek; *g)* egészségügyi ismeretek; *h)* nevelési ismeretek; *i)* művészeti ismeretek.

Itt csak a tervezetnek ama főbb elveit vesszük szemügyre, amelyek rendszerünkbe is minden zökkenés nélkül beilleszthetők. E felsorolt tárgyak csak keretek, amelyeknek kitöltése a helyi, intellektuális és erkölcsi szükségletektől függ. Az érzelmi nevelés eszközeit a művészeti ismeretek szolgáltatják. A nemzeti tárgyak kimondott célja a nemzeti hagyományok ápolása, a nemzeti múlt megbecsültetése, a magyar munka és magyar elme, a magyar

művészet és irodalom termékeinek megbecsülése és megkedveltetése. Hangsúlyozza az indokolás, hogy a nemzeti állam fenntartásának szüksége nemcsak közös érdek, de minden egyesnek saját érdeke is, mert a maga életfeladatait mindenki csakis valamely állam keretén belül oldhatja meg, még pedig nem a többiek rovására, hanem velük közösségben. Különösen fontos annak a megértetése, hogy az állam nemcsak áldozatokat követel, hanem óvja és védi is polgárait s így az, aki az államot támogatja és szolgálja, önmagát is segíti. A gazdasági szakismeretek című tárgykörből «igen helyes az a célkitűzés, amely nevelő munkával a nép körében nemesebb életfelfogás kialakítását óhajtja elősegíteni amaz indokolás alapján, hogy a többtermelés nem egyszerű tudás eredménye, hanem feltétele az is, hogy legyen egy bizonyos általános magasabb kultúra. A jogi ismeretek főként a jogszabályok olyan ismeretét közvetítik, amely nemcsak az egyesek saját érdekében, de általános nemzeti szempontból is mellőzhetetlen» így ez az ismeret olyan segítséget nyújt a speciális magán-tevékenységnek, amely egyszersmind harmóniába kerül a nemzeti összműködéssel. A művészeti oktatás tárgykörének indokolása megállapítja, hogy a hazafias és erkölcsi érzéseknek hatalmas kifejezője a szöveggel társult dal s általában az ének és zene hatalmas eszköz a nagy tömegek érzéseinek egy időben való kifejezésére. Az igazi magyar dalköltészet védelme céljából szükségesnek tartja a gramofon-ipar megszorítását, mert ez viszi ki a nép közé a pesti orfeumok mindenféle alantas termékét, a zenei pornográfiát is, megfertőzve vele a magyar népnek eddig *ép* erkölcsi érzését és ízlését, A népművészetben és házi iparban a nemzeti motívumok megőrzését és művészi továbbfejlesztését tűzi ki célul abból indulva ki, hogy amikor a nép formát teremt, azt nem egy ember hozza létre, hanem egy nagy közösség, amely felülbírálja; azt, ami egy embernek agyából kipattant, lekerekíti, megfinomítja.

A fentebb felsorolt intézmény-fajok csoportjai alá vonhatók olyanok is, amelyek más elnevezés alatt, mint régebbi keletű vagy újabban alkotott intézmények már eddig is áldásos működést fejtettek ki, aminők pl. a különböző szabadoktatási intézmények, levante-egyesületek stb. Az előbbieket illetőleg azonban kívánatos, hogy rendszeresebb előadás-sorozatokkal szorosabb függésbe állítsuk őket a nemzeti szellemű erkölcsi nevelés szempontjaitól. Az utóbbiakra nézve pedig nagyon fontos, hogy a test-

nevelés mellett a lélek neveléséről se feledkezzenek meg. Amint a test csak kerete a léleknek, ugyanúgy a testi nevelés eredményein túl az érzelmi, akarati, erkölcsi nevelésnek kell homlokterében állnia. Csak úgy lesz jogosultsága a testi nevelésnek, ha egyidejűleg edzett magyar jellemeket képez.

Nem hallgathatjuk el azt az észrevételünket sem, hogy az említett felsorolás csak egy rendszeres, állandó szervezettel bíró iskolaszerű intézményről szól, t. i. a népfőiskolákról, holott ide-sorolandóknak tartjuk az általános *továbbképző iskolákat* is, mert ezeknek szintén állandó szervezettel kell bírniok s viszont a rendes iskolai nevelés intézményei közé nem illeszthetők be, amennyiben a társadalmi és gazdasági viszonyok korlátozó befolyása következtében kizárólag *időszaki iskolák* lehetnek. Ez az intézmény kötné össze a népiskolai nevelést az iskolaszerűvel ugyanúgy, ahogy a kisdédóvó egybefűzi a családi nevelést a népiskolával. De azért is kikívánczozik ez a rendes iskolafajok közül, mert fegyelmező eszközei sorából a nép- és középiskolákban alkalmazható büntetéseket ki kell kapcsolnia, ha azt akarjuk, hogy különleges minősítési előnyök híján is vonzó hatást gyakoroljon. A fegyelmezésnek itt indirekte, teljesen a lelki funkciók összeható aktivitása által nyújtott természetes fegyelmező módokra kell szorítkoznia.

E továbbképző iskolák 4 éves tanfolyam keretében ama földműves ifjak, illetve leányok művelődési igényeit elégítenék ki, akik a népiskola 6 éves tanfolyamának elvégzése után odahaza maradnának a gazdaságban. Ezek pótolnák a már életképtelennek bizonyult ismétlő és vasárnapi iskolákat, azonban úgy, hogy célkitűzésük lényegében kiterjedne a földműves-polgári iskolák csökkentett tananyagára. Látogatásuk a 12 éves életkortól a betöltött 16. évig volna kötelező, egy-egy iskolai év azonban csak nov. 1.-től ápr. 1.-ig tartana, hogy a serdülők segítségét ne vonják el a szülői háztól legalább abban az időben, amikor annak a mezei munkák sokaságával kell megbirkóznia. Így voltaképen a tanulók 4 félévet végeznének s naponként 4 órai oktatásban lenne részük. A redukált tananyag elvégzése – tekintettel arra, hogy a növendékek a népiskola 6 osztályos egyességétől nyert tudást hoznák magukkal – nem ütköznék nehézségekbe. Viszont a tantervet úgy kellene összeállítani, hogy az egyes félévek alatt nyert oktatás elméleti része szerves kapcsolatba kerüljön ama gazdasági munkák gyakorlatával, amelyeket

a növendék ápr. 1.-től nov. 1.-ig az otthon körében folytat. A gazdasági munkák rendjével való eme kapcsolat elejét venné annak a veszélynek, hogy a növendék a közbeeső hónapok folyamán elfelejti a tanultakat.

A tanítás feladata, mivel szinte kizárólag a falvakról van szó, természetesen a népiskola tanerőire hárulna, akik erre az egyes tanító-, illetve tanítónőképző intézetek által tartandó külön szünidei tanfolyamokon nyernének képesítést. Azok, akik ily módon ápr. 1.-től nov. 1.-ig a tanítás alól felszabadulnának, a különböző népművelő egyesületek, népházak stb. szervezési és adminisztrációs munkáinak elvégzésére volnának beosztandók. Bizonyítványt a növendékek csak a 4. évfolyam sikeres elvégzése után kapnának, amelynek azonban nem volna minősítő ereje, csupán az állampolgári jogok gyakorlása terén nyújtana bizonyos kedvezményeket, így pl. bíró, elüljáró, esküdt, törvényhatósági tag, nemzetgyűlési képviselő csak olyan egyén lehetne, aki legalább is ezt a továbbképző-iskolát sikerrel befejezte.

Ugyancsak az iskolaszerű nevelés keretében kellene gondoskodni arról, hogy a nemzeti közösség minden tagja nemre való tekintet nélkül, amennyiben családot akar alapítani, a családnak a nemzeti közösségben elfoglalt szerepét s a gyermeknevelés fontosságát és módját megértető oktatásban részesüljön. Csak a pedagógusok és orvosok a megmondhatója annak, hogy minő tájékozatlansággal találkozunk ezen a téren még a legelőkelőbb körökben is. A tanult és tanulatlan leányt, képzett és iskolázatlan ifjút, mikor házasságot kötnek, egyaránt a legnagyobb bizonytalanság környezi jövőjük tudatos alakítását s születendő gyermekeik nevelését illetőleg. Frigyük etnikai és biológiai jelentőségéről, a kisdéd szakszerű gondos ápolásáról, testi és lelki szükségleteinek helyes és okszerű kielégítéséről sejtelmük sincs. Rendszerint ösztönük, vagy legjobb esetben az idősebb női hozzátartozók utasítása szerint cselekszenek. Innen a korai halálozások s a lelki és erkölcsi nyomorékok nagy száma!

Újabbán az anya- és csecsemővédelem szervezésével igyekeznek a bajokon segíteni. Ez helyes is, de nem elegendő. A betegség gyógyításánál fontosabb a betegség megelőzése. Preventív intézkedésre van tehát szükség, amely képessé teszi a házasulandó feleket a rájuk váró nagy nemzeti jelentőségű feladatok megoldására, nevezetesen arra, hogy éptestű és egészséges lelkű ivadékot adjanak át a nemzeti közösségnek. Ezt a célt

szolgálná a fentemlített oktatás, mint az igazi *szülők-iskolája*, amely megint összekötné az iskolaszerű nevelést a családi neveléssel, igazolva azt, hogy a nevelés elődről-elődre szálló, körben mozgó állandó cselekvés-folyamat.

Ez az intézmény féléves esti kurzus formájában nyújtana a szükséges tudnivalókat heti 12 órában, napi 1-1, vagy másnapi 2-2 órás előadásban, külön a nőknek s külön a férfiaknak. Látogatása kötelező volna kivétel nélkül minden házasulandóra. A hallgatók a tanfolyam befejezése után minden vizsgálat nélkül csupán a szorgalmas látogatást igazoló bizonyítványt kapnának, amelyet házasságkötés alkalmával a többi okirattal együtt be kellene mutatni az anyakönyvvezető előtt. Az esti órák azért volnának ajánlatosak a tanítás idejéül, mert így a tanfolyam senkit sem zavarna napi elfoglaltságában. Az a korhatár, amelyen alul senkit sem lehetne felvenni, nőknél a betöltött 18., férfiaknál a 20. év lenne s ennek megfelelően volna módosítandó természetesen a házassági törvény is.

A tananyag 3 tárgykörre oszlanék: *a)* a testi élet; *b)* a lelki élet; *c)* a gyermeknevelés körére. A testi élet tárgyköre magában foglalná a test felépítésére, az egészséges életmódra, a betegségek elleni védekezésre, az első segélynyújtásra, az anya, csecsemő és gyermek gondozására vonatkozó tudnivalókat. A lelki élet tárgykörébe tartozó ismeretek volnának: a megismerés és a gondolkodástan, az érzés és a széptan, az akarás és az erkölcsstan, a család és nemzet szellemi élete. A gyermeknevelés szólna a nevelés lehetőségéről, céljáról, eszközeiről, módjáról; a családi és nemzet-nevelés feladatairól. Magától értetődik, hogy az előadások nivója, szelleme és hangja a hallgatók átlagos értelmi színvonalához igazodnék. Előadókként kizárólag orvosok, illetve orvosnők és pedagógusok szerepelnének s ezek közül is olyanok, akiknek szeplőtlen múltja, családi élete és etikai felfogása kellő biztosítékot nyújt a tanfolyam menetének komolyságára s értelmileg, erkölcsileg egyaránt építő hatására.

## 5. Az iskolafeletti nevelés.

A nemzeti közszellem kialakítását célzó nevelő munka befejező fázisa már kilép az iskola falai és az iskolaszerűség keretei közül. Színhelye a társadalmi alakulatoknak és az állami élet hivatalos szerveinek működési tere. Ezek az alakulatok és hivatalos szervek ugyanis a nevelés szempontjából kettős szerepet töltenek be. Egyrészt a szervezett nemzeti élet részéről mintegy próbakövei az iskolai és iskolaszerű nevelésnek, amennyiben híven visszatükrözik azok munkájának eredményeit, másrészt azonban olyan hatásokat is sugároznak ki a nemzeti élet jövőjére, amelyek révén a nevelés szervezett intézményeit töfekkéseikben gátolhatják vagy elősegíthetik. S éppen ebben van pedagógiai jelentőségük.

Tevékenységüknek, bármi legyen is a közvetlen céljuk, a közre gyakorolt hatását olyanná kell alakítani, hogy az az iskolai és iskolaszerű nevelés hatásaival ellentétbe ne kerüljön, sőt ahol és amennyiben lehet, azokkal összhangban érvényesüljön, őket támogassa és kifejlődésüket megkönnyítse. Ez az *iskolafeletti nevelés* lesz a két előbbinek élő lelkiismerete, mert egész működésével arról fog bizonyosságot szolgáltatni, hogy amazok hogyan teljesítették kötelességüket, amikor a nemzet-ethikai értékek tudatát a gyermeki lélekbe kellett beoltaniok. Ez az iskolafeletti nevelés vádló vagy védőként fog fellépni. Vádlója lesz az intézményes nevelésnek, ha az nem volt abban a helyzetben, hogy feladatát megoldja. Viszont védője, szószólója lesz, ha az feladata magaslátán állott,

A védelem egy tényben és egy képességben fog nyilvánulni. Egyrészt kifejezésre jut abban a tényben, hogy a közélet minden hivatalos funkcionáriusa valóban a nemzet-ethikumban foglalt eszményiség hivatott öre, másrészt – és jóval hangosabban - jelentkezni fog ama képességben, amellyel a közélet minden intézménye egyszersmind terjesztője is lesz a nevelés nemzet-ethizáló hagyományainak.

A sokféle szervezet, alakulat és intézmény közül itt csak néhányat óhajtunk kiemelni, olyanokat, amelyek hivatásuknál fogva is kiválóan alkalmasak egyes nevelő hatások állandó ki-sugároztatására. Ilyenek *a kultúr-berendezkedések, a tanügyi és politikai közigazgatás*, valamint *az igazságszolgáltatás* ama szervei, amelyeknek közvetlen kapcsolatuk van a nemzeti közösség részeit alkotó különféle társadalmi rétegekkel, s főként a nevelő hatásokra állandóan rászoruló egyszerű néppel.

Faluhelyeken *a jegyzőre, papra, tanítóra* nemcsak az a feladat hárul, hogy szorosan vett hivatalos köteleiket elvégezzék, hanem ezenfelül tőlük, mint a helyi társadalom intellektuális életének vezetőitől azt is elvárja a nemzeti közösség, hogy a néppel való érintkezésükben szelíd, udvarias, türelmes, megértő bánásmódjukkal a tömeget magukhoz emelni igyekezzenek. Meg kell gondolniok, hogy nem a köz van őértük, hanem ők vannak a közért. Csak így lesznek élő példái annak az eszmének, hogy a nemzeti közösség, amelynek ők az adott esetben kifejezői, képviselői, érték-hordozói, a nemzet minden-egyik tagjában értéket keres és épen azzal, hogy a legegyszerűbb embert is magához emeli, a benne rejlő érték-rész minél nagyobb mértékű kifejtésére akarja bírni.

Merjük állítani, hogy a már említett okok mellett a közigazgatási bürokratizmus gőgjének is jelentékeny része volt amaz ellentétek előidézésében, amelyeknek összeütközése a kommunizmus felforgatásaiban kulminált. Ha az „urak” és hivatalok többet törődtek volna a munkással és „paraszttal”, ha nem nézik le őket, ha nem fordulnak el tőlük közönnyel, hanem kezdettől fogva azon igyekeznek, hogy a fennálló szellemi-distanciát áthidalják, bizonyára sok minden másként történt volna. Az időkj jele, hogy ezt ma már állam-kormányzatunk is belátja, Erre mutat az a nemrégiben kiadott miniszteri rendelkezés, amely minden közalkalmazottnak kötelességévé teszi, hogy a felekkel szemben kellő tapintattal és udvariassággal viselkedjék.

Városokban, az igazságszolgáltatás különböző fórumainak székhelyein a tanintézetek mellett első sorban *a bíróság* lesz a nevelés fentebb említett nemzet-ethizáló hagyományainak letéteményese és átörökítő je. Amikor a bíró az ügyes-bajos embereknek tanácsot ad, amikor kihallgat, amikor ítéletet konstruál, egyformán szem előtt kell tartania, hogy rajta keresztül nemcsak a törvény szava, hanem a nemzeti közösség permanens nevelő szel-



lemé szól a közösség tagjaihoz. Az ítélet szigorúsága még egyáltalán nem zárja ki e szellem érvényesülését. A bírónak meg kell gondolnia, hogy minden egyes ítélet voltaképpen nemcsak a vádlottnak, de a társadalom egészének is szól mint intó, jobb belátásra készítő vagy visszatartó eszköz. Minden ítéletet úgy kell meghozni, hogy világosan kitűnjék belőle a bíróság érzelme- és erkölcs-nemesítő törekvése. Nincs az a jelentéktelen ügy, amely hivatott bíróban fel ne ébresztené az erkölcsnevelő gondolatok egész sorát. Ezeket a gondolatokat minden kínálkozó esetben meg kell ragadni s oda kell állítani a közösség elé. Ehhez azonban minden bírónak első sorban embernek kell lennie a szó legnemesebb értelmében s csak azután törvénytudónak. Hogy ilyen lehessen, ismernie kell nemcsak az emberiség s a nemzeti közösség eszményeit, nemcsak a humanizmus és nemzet-ethikum lényegét, de ismernie kell magát az embert is és főként a nemzeti közösségnek azt a rétegét, amellyel naponta érintkezik, tehát a köznépet.

De ennek az ismeretnek nem elég csak a szokásokra, a különbségekben megnyilvánuló sajátosságokra kiterjednie, magában kell foglalnia általában az ember s különösen a nép lelki életét. Az, amit éles judíciumnak nevezünk, ez ismeretek nélkül el sem képzelhető. A mainál jóval mélyebb elméleti kiképzésre van tehát szükség mind az általános pszichológiában, mind a néplélektanban. Ha a nemzet-ethika ismeretét minden közéleti funkcionáriusra nézve kötelezőnek állítottuk oda, most azt kell mondanunk, hogy a bíróságnak ezenfelül még olyan *pszichológiai tudással* is rendelkeznie kell, amely jogi tudásának semmivel sem áll mögötte. Ennélfogva a befejezett bírói képzettséghez meg kell kívánni, hogy a jelölt a pszichológiából is beható vizsgálatot álljon ki s ennek eredménye a bírói oklevélbe szintén bekerüljön.

A kultúrintézmények közül főleg a *sajtó* nevelő hatását kell kiemelnünk. A háború s az utána következő események igazolták, hogy e hatás lekicsinylése, semmibevevése mennyire megbosszulhatja magát, A hatás jelentőségének fel nem ismerése okozta, hogy egyes sajtóorgánumok a magyar nemzeti szellemmel teljesen ellentétes világnézeteket csempészhettek be évek hosszú sora alatt a közönség ingatag erkölcsi alapon álló rétegének lelkébe.

Igenis, híve vagyunk a sajtó-szabadságnak, de ez a szabadság csakis a nemzeti szellem érdek-körén belül érvényesülhet.

Minden sajtó-organum kifejezheti egyes társadalmi osztályok, felekezeti vagy politikai pártok sajátos felfogását, de mivel minden társadalmi osztály, minden vallásfelekezet és minden párt érdekeinek hozzá kell hangolódnia a nemzeti közösség magasabb rendű érdekeihez, ezért bármely irányzat szolgálatában álló lap köteles *hozzásimulni a nemzet-etnikumban foglalt eszményi tartalomhoz.*

A kormányhatalomnak ebben a kérdésben nagy eréllyel és vigyázattal kell eljárnia. Természetesen ezen a téren is minde- nek előtt preventív intézkedésekre van szükség. Törvényileg kell kimondani, hogy csak az lehessen hivatásos újságíró, akiben a tehetségen kívül az *ethizált személyiség minden feltétele* megvan, aki rendelkezik azzal a felelősség-érzettel, amely tisztán lát- tatja vele, hogy a nemzeti szellem összetartó ereje egyetlen biz- tos bázisa az állam erkölcsi értelemben vett fejlődésének. Gyö- keres megoldást itt is csak az *újságíró-képzés végleges rende- zése* hozhat. Az alap, amelyet tovább kell fejlesztenünk, már adva is van abban a kezdeményezésben, amely a budapesti tudomány-egyetem által idevonatkozólag hirdetett előadások kö- telező látogatása útján kíván alkalmat nyújtani a sajtó leendő munkásainak, hogy hivatásuk betöltésére megfelelő értelmi ké- pességet és erkölcsi habitust szerezzenek. A tehetség természe- tesen olyan előfeltétel, amelyet mindenkinek magával kell hoz- nia. Erre építve kell az intellektuális és ethikai képzésnek elér- nie, hogy ne legyen lap Magyarországon, sem a fővárosban, sem a vidéken, amelynek szellemi munkásai ilyen magasabb értelmi és morális felkészültség nélkül tollat vesznek a kezükbe. A ma- gyar közvéleményt csak az irányíthassa, aki a magyar nemzeti közszellemnek maga is megértő reprezentánsa.

Végül kívánatosnak mutatkozik, hogy az organizált közne- velés a valóságos élet részéről ellenőrzőt érezzen maga felett. Tudjuk nagyon jól, hogy hivatottak és nem hivatottak hányszor mondanak véleményt az iskoláról. Olyanok, akik éveken keresz- tül ültek az iskola padjaiban s azután kikerültek az életbe, a nevelés ideális munkája és a reális élet követelményei között önkéntelenül is összehasonlításokat tesznek. Ítéleteik közt van- nak elhamarkodottak, az alaposságot nélkülözők, de vannak olyanok is, amelyekben lehetetlen fel nem ismernünk az igazság egy részét. Ez utóbbiakról az organizált köznevelésnek is tudo- mást kell vennie.

Hogyan történjék ez? Véleményünk szerint a 10, 20, 25 stb. évenként tartatni *szokott* iskolai találkozókát lehetne itt felhasználni a rendszeres nevelés munkatársául. Úgy képzeljük a dolgot, hogy ezek a találkozók ne csupán a diákkori emlékek felújításában s a fehér asztal barátságos hangulatában merüljenek ki, hanem olyan komoly beszámoló előzze meg őket, amelyet a hevelés is hasznosíthat a maga rendszerének időnként történendő revíziója alkalmával. Ezeken a *találkozói beszámolókon* az intézet igazgatója s a tanárok jelenlétében minden öreg diák előadná a maga összehasonlításának eredményeit. Nem kritikákat kérnénk, csupán tapasztalatokat. Mindenik elmondaná, hogy annak, amit tanult, hol és mennyiben veszi hasznát, azokat az ideálokat, készségeket, ismereteket, erkölcsi vonatkozású elveket és igazságokat, amelyeket belénevelt az iskola, mennyiben igazolta, vagy cáfolta meg az élet. Miben érzi leginkább az erejét s miben a gyengeségét? Nem frázisokra, nem is az iskola munkájának dicséretére volnánk kíváncsiak, hanem őszinte, tartózkodás nélküli vallomásokra, az ember becsületes önmagába-tekintésének közvetlen sugalmazásaira, amelyekből a pedagógus szakértelme könnyen kihámozna a nevelés látószögéből értékes tanulságokat.

Azokat a gondolatokat, amelyek az elhangzott beszámolókból közösek, vagy ezek többségében előfordulnak, a tanártestületek jegyzőkönyvbe foglalva eljuttatnák a minisztériumba, amely viszont tanulmányozás céljából az Orsz. Köznevelési Tanács rendelkezésére bocsátaná őket. E beszámolókból találkozónék igazán az élet és az iskola s az utóbbi hasznos irányelveket meríthetne jövő fejlődésére. Ezek a beszámolók a megfelelő összeegyeztetés, valamint a közös eszmék kiemelése után értékes összefoglalásai volnának a különböző életrendekhez tartozó relatív korszerűségek ama tényezőinek, amelyeknek befolyása elől a nevelés úgysem térhet ki. A különbség csak az volna, hogy míg ezek a korszerűségi tényezők a maguk rendes útján hosszabb idő alatt találnák meg a kapcsolatot a nevelés eszményeivel, addig az említett beszámolók jelentékenyen megrövidítenék ezt az utat. Ily módon a kellő egyensúlyt a nemzet-ethikai nevelés szervezetének két tényező-csoportja, az abszolút eszménység és a relatív korszerűség közt állandóan szemmel lehetne tartani s a harmónia folytonos stabilitásához elkerülhetetlenül szükséges tényezőket az illetékes faktorok idejében elvégezhetnék.

S ezzel végére is jutottunk tanulmányunknak, Talán feles-

leges is külön hangsúlyoznunk, hogy mindazoknak az intézkedéseknek, amelyeket itt, de főleg az iskolai és iskolászerű nevelés megszervezésében mint nívómokat említettünk, erősen számolniok kellene a gazdasági életrend jelen korszerűségeihez tartozó tényezők közül főként az állam teherbíró képességével. Azonban nem is úgy kell elképzelni a dolgot, hogy itt 1-2 év munkájáról van szó, A nemzet-ethikai nevelésnek a vázolt szellemben történő gyakorlati kiépítése mintegy 20 évi s évről-évre pontosan beosztott program szerint haladó, tudatos és mély politikai belátással párosult szervező munkát kíván. Annak az államférfiúnak, aki a megszervezésre vállalkozik, éppolyan rendületlenül kell hinnie a nemzeti közösség ethikai tartalmában, mint annak a pedagógusnak, aki nemzet-ethikai szellemben akarja nevelni az ifjúságot, Olyan munka-programról van itt szó, amely nem lehetetlen eszközökkel, nem máról-holnapra akar múltó eredményeket elérni, hanem lassú és kitartó erőfeszítéssel igyekszik megteremteni az eszközöket a magyar nemzeti közösségben rejlő értékek kifejtésére. Ezzel a feltevéssel a rendelkezésre álló idő épen elegendő ahhoz, hogy egy minden ízében kidolgozott munkaterv egyes pontjai a gazdasági viszonyok remélhető fokozatos javulásával párhuzamosan évről-évre megvalósuljanak, A számbaj öhető összes anyagi terheknek 20 év költségvetésébe történendő beillesztése megadja a módot, hogy – ha mi nem is, de a közvetlenül utánunk következő emberöltő már valóban élvezhesse a nemzeti közszellem pedagógiájának a magyar élet egyetemességére kiáradó áldásait. Az így kiépített nevelés-szervezet lesz a legszolidabb és legszilárdabb alapja annak a magyar reménynek, amelynek számára az integer Magyarország feltámasztása nem hangzatos szólam, nem pártpolitikai önámítás, nem is a bizonytalan jövőndő kódébe vesző fantazmagória, hanem öntudatos munkával egyre jobban megközelíthető élő valóság.



## IRODALOM.

(Amaz említésre méltó hazai művek, illetve tanulmányok jegyzéke, amelyekre fejtegetéseink folyamán nem történt nyílt utalás, amelyek azonban felfogásunk kialakulására általánosságban kisebb-nagyobb befolyással voltak.)

*Stuhlmann P.*: Háború és erkölcsiség, Bpest, 1915.

*Molnár Viktor*: A háború és a kultúra, Bpest., 1915.

*Finkey – F.*i A patronage a háború alatt és után, Pécs, 1915,

*Nagy László*: A háború és a gyermek lelke, Bpest., 1915.

*Fehér Géza*: A nemzeti tudatosság nevelése a leendő leányközépiskolában, Magy. Paedag, 1915. (596-608.)

*Pécs Aladár*: A középiskolai reform és a reáliskola, Magy. Paed. 1916, (246-263.)

*Kemény F.*: A világháborúnak egyetemes nevelés- és iskolaügyi tanulságai, Bpest., 1917.

*Dr. Schneller I.*: A katonai nevelésről, Kolozsvár, 1917,

*Boróczy Kálmán*: A falusi szabad tanítás, Bpest-, 1917,

*Károlyi Sándor*: Az iskolán kívüli népoktatás és népjólét, Szatmárnémeti, 1917.

*Mitrovics Gy.*: Nevelésügyi feladataink a háború után, Debrecen, 1918.

*Alexander B.*: A háború után. (Magy. Könyvtár 905-907.)

*Katona Béla*: A népművelés új rendszere, Bpest., 1918,

*Mosdossy L.*: Társadalom és pedagógia, Magy. Paed. 1918. (512-522.)

*Nagy J. Béla*: A nevelés feladata a háború után, Népt, Lap, 1919, (36-37, sz.)

*Somogyi Géza*: A jövő nemzedék nevelése, Kispest, évsz. n.

*Dr. Kornis Gy.*: Iskolarendszerünk reformja, Magy. Középpisk. 1920. (1. sz.)

*Dr. Neményi I.*: Nemzeti kultúránk jövő útjai, Bpest., 1920.

*Baranyai Gy.*: Egységes középiskola, Bpest., 1920. (Lampel.)

*Dr. Imre L.*: Vezérfonál az ifjúság gondozására, Bpest., 1920,

*Szentiványi K.*: Falusi programok, Bpest., 1920,

*Fekete József*: A népfőiskolai gondolat és

*Czettler J.*: A magyar népfőiskola, Bpest., 1921. (Az Orsz. Szabadokt. Tanács kiadványa.)

*Neményi I.*: Népfőiskolák, Bpest, 1921, (Orsz, Szabadokt, Tan, kiad.)

*Neményi Tibor dr.*: Népművelés és szabadoktatás, Bpest, 1920.

— Népművelési tanfolyamok, Bpest., 1921,

— A magyar népfőiskolai mozgalom története, Bpest., 1921, (Orsz, Szab. Tanács kiad,)

— A Magyar Gazdaszövetség és a falusi szabadtanítás, Bpest., 1921.

- Kemény G.*: Rousseau és az állampolgári nevelés, Magy, Paed. 1921, (1-9.)
- Varga Béla*: Gondolatok a neveléstan értékelméleti megalapozásához, Szeged, 1922,
- Szlemenics M.*: Új utak a gyermeknevelésben, Bpest., 1923.
- Dr. Bognár Cecil*; Értékelmélet, Bpest., 1924. (Szt. István-T.)
- Nádai Pál*: Könyv a gyermekről. Munka, játék, művészet, 2, kiad., Bpest., 1924, (Franklin-T.)
- Bardócz Pál*: Dr, Montessori nevelési rendszere és módszere, Bpest., 1924»
- Tower Vilmos*: A fegyelmezés természetes eszközei, Bpest., 1924, (Szt, István-T.)
- Dr. Imre S.*: A nőnevelés szervezése, Bpest., 1925. (Studium.)
- Komis Gy.*: Nők az egyetemen, Bpest., 1925. (Eggenberger.)

# TARTALOM.

Előszó .....	3-4
--------------	-----

## I. RÉSZ.

### A köznevelés szervezetének elméleti alapjai.

1. *A pedagógia szervezetének dualizmusa:* fogalmak dualizmusa; a dualisztikus világnézet; a dualisztikus elv alapjai a különböző pedagógiai irányoknál; a dualisztikus elv érvénye; a relatív korszerűség és abszolút eszménység..... 5-18
2. *A relatív korszerűség:* az idő viszonylagos jellege; a korszerűség forrásainak két csoportja; az általános emberi, a nemzeti szellem; a nemzeti szellem a múltban és jelenben; a különböző kulturális életrendek: a szellemi, az állami, a társadalmi és a gazdasági élet rendjei ..... 19-43
3. *Az abszolút eszménység:* a korszerűség tényei és az értékeség; az abszolút eszménység gondolatának történeti fejlődése; az abszolút eszménység hármasság tagolása; az abszolút eszménység lényeges jegyei..... 44-69
4. *A dualisztikus viszony harmóniája:* a harmónia alapja; az eszménység indirekt szerepe; a korszerűség közvetlen szerepe; az általános emberi jelentősége; a nemzeti jellegű tényezők kiválogatása; a nemzeti szellem döntő szerepe; az életrendek bekapcsolódása; az állampolgár eszménye..... 70-90

## II. RÉSZ.

### Hogyan nő ki a köznevelés szervezetéből a nemzeti közszellem pedagógiája?

1. *Az eszménység és korszerűség kényszerű eltávolodása egymástól a világháború alatt:* további célkitűzés; a humanisztikus és nemzeti vonások arányának felbomlása; az életrendek zavarai; az építő és romboló hatások viszonya; ellenmondások a nevelés eszményi céljai s a gyakorlati életviszonyok közt..... 91-109
2. *Az eszménység és korszerűség erőszakos eltávolítása egymástól a forradalmak idején:* helyes elvek és szándékok életképtelensége; a bomlasztó hatások özöne; a nemzetköziség uralma; a nemzeti szellem üldözése; ál-korszerűségek kreálása az egyes életrendek területén; a hatások mérlege.....110-134
3. *A világháború és forradalmak legfőbb tanulsága a nemzeti közszellem pedagógiája:* a nemzeti szellem teljes kiépítésének útja; a nemzeti eszme s a társadalmi összhang etikai megalapozottsága; a kultúra kiterjesztése a népre; a nemzeti közszellem fogalma; a vele összefüggő művelődési jelenségek; érvényesülési törekvése a pedagógiai felfogásban s a közélet jelenségeiben; a nemzeti közszellem pedagógiájának célja és lényege.....135-150
4. *A háború és forradalmak egyéb tanulságain épül fel a nemzeti közszellem pedagógiája:* a tanulságok csoportosítása: A) az értelmi, B) az érzelmi és erkölcsi, C) az akarati és tetteire nevelésre, D) a célkitűzés és módszer reformjára vonatkozó tanulságok.....151-209
5. *A nemzeti közszellem pedagógiájának szervezete az új nevelés leg-harmonikusabb szervezés-formája:* állandó, vagyis eszményi elemek a szervezetében; az érték-tudatosítás elve és módjai; a lelki élet etikai védelme; a különböző életrendek igényeinek kielégítése.....210-238

## III. RÉSZ.

1. <i>A nevelés intézményes szervei; a szellemi vezetés és irányítás közös személyi és intézményes feltételei; Országos Köznevelési Tanács</i> .....	239-245
2. <i>A családi nevelés: tartalma; kiterjedése; ellenőrzése a nemzeti közösség részéről</i> .....	246-249
3. <i>Az iskolai nevelés: a kisdedóvók; a népiskolák; a közép- és közép-fokú iskolák; a szakoktatás; a főiskolák; a nőnevelés</i> .....	250-280
4. <i>Az iskolaszertű nevelés: az idevonatkozó tervezetek; a különféle tanfolyamok és népfőiskolák; a továbbképző iskolák; a szülők iskolája</i> .....	281-286
5. <i>Az iskolaeletti nevelés: intézmények és hatóságok nevelő szelleme; a bíróságok; az iskolai találkozók befolyása a nevelés szervezetének időleges revíziójára</i> .....	287-292
Irodalom .....	293-294

## SAJTÓHIBÁK:

14. lapon fölülről 15. sorban; *gazdogodva*, helyesen; *gazdagodva*.
52. „ alulról 2. és 3. petit-sorban: *Schneller J.*, helyesen; *Schneller I.*
58. „ alulról 9. sorban; *megitélésnek*, helyesen; *megitélések*.
59. „ alulról 10. sorban: *sülyedne*, helyesen: *süllyedne*.
63. „ alulról 2., 4., 10., 11., 14. és 17. sorokban, valamint a
64. „ felülről 10. sorban, továbbá a
65. „ felülről 5. sorban; *objektivitás*, helyesen: *objektivitás*.
66. „ felülről 2. sorban: *relativitásból*, helyesen; *relativitásból*.
72. „ felülről 18. sorban: *ez úton való vágy*, helyesen; *ez után való vágy*.
76. „ alulról 11. sorban: *aktivitásba*, helyesen: *aktivitásba*.
- 111, „ alulról 10. sorban: *eszméktől*, helyesen; *eszmékkel*.
116. „ felülről 6. sorban: *rászorunak*, helyesen: *rászorulnak*.
- 141, „ alulról 2. petit-sorban: *Schneller J.*, helyesen: *Schneller I.*
145. „ alulról 2. petit-sorban: *Hegedűs Ő.*, helyesen: *Hegedűs I.*
159. „ alulról 6. petit-sorban: *Dékány J.*, helyesen; *Dékány I.*
178. „ felülről 15. sorban: *intenzitásában*, helyesen: *intenzitásában*.
178. „ alulról 6. sorban: *nyilik*, helyesen: *nyilik*.
183. „ felülről 18. sorban: *ontható*, helyesen: *önthető*.
184. „ alulról 20. sorban: *ügyeség*, helyesen: *üggyesség*.
186. „ alulról 9. sorban; *értéket*, helyesen; *értékét*.
228. „ felülről 8. sorban: *sajtosságok*, helyesen: *sajátosságok*.
- 281, „ felülről 8. sorban: *sajtáságok*, helyesen; *sajátáságok*.
287. „ alulról 6. sorban: *bban*, helyesen: *abban*.