

## NEVELÉS MAGYARUL EURÓPÁBAN

Írta: Kiss Árpád

A középiskolai törvényjavaslat tárgyalásakor 1883. március 17-én Trefort Ágoston akkori kultuszminiszter többek között a következőket mondta:

„Sajátságos, br. Prónay Dezső képviselő úr perhorrescálja a törvényjavaslatot azért is, mert azon iskolai szervezet, melyet a törvényjavaslat akar rendezni, szerinte német chablonok szerint készült. Nem akarok én azon solidaritásról beszélni, mely a közoktatás területén ma egész Európában létezik, de kérdem a képviselő urat, vajjon dr. Luther Márton, az újkor legnagyobb iérfiainak egyike Tót-Prónán Túróczmegyében vagy az ő választó kerületében született-e? (*Élénk derültség!*) Nem volt-e német s a reformatio, melynek intézményein ő oly fiatal hévvel csüng, nem főleg a németek műve-e?”<sup>1</sup>

Ez a felfogás, amelyhez-hasonlót újkori nevelésünk történetében sokat találunk, rávilágít az egész felvetett probléma kettősségére: egyik oldalon beszédek, röpiratok, füstként szerte-foszlott tervezgetések, néha szenvedélyes viták fejezik ki a magyarság sokszor legjobbjainak azt a nézetét, hogy nevelési rendszerünk idegen minták nem mindig szerencsés lemásolása, hogy nevelési eszményünk nem egészen a magyar lélek önmagát megörökítő kiteljesülése, hogy nevelő eljárásaink és módszereink, a magyar iskolákban folyó nevelőmunka szelleme sehogyszem igazodnak olyan normákhoz, amiket a magyarság magyarnak érez. A másik oldalon pedig az iskolák gyakorlati munkája folyik, mindenben a régi és kétségtelenül idegen eredetű minták után.

A helyzet mind a mai napig nem változott meg lényegében. A hiányérzet és a belőle eredő gyakran helytálló kritika azonban még kevés támpontot ad arra vonatkozólag, hogy hogyan történjék meg nevelésünknek olyan átalakítása, mely népi és nemzeti jellegünk és érdekeink érvényesülését épenúgy biztosítja, mint nem magyar anyanyelvű testvéreinkkel való együttélésünket, valamint a Nyugattal való eddigi szoros szellemi kapcsolataink megmaradását. Könnyebb tehát ma is megállapítani, hogy mi az, ami idegenből ered, mint megfo-

galmazni azokat a követelményeket, melyeket magyarságunk ténye ír elő.

Ha az itt jelentkező nehézségeket szemügyre vesszük, két olyan kétség merül fel, melyeket mindjárt kezdetben el kell oszlatni.

Nem igaz-e, kérdezhetjük Szekfű Gyula szavait idézve, hogy „az emberek mindenütt, minden korban, minden évszakban és éghajlat alatt ugyanazok, az élet ugyanazon törvényeinek engedelmeskedve sírnak és nevetnek, dolgoznak és hegyélnek?”<sup>2</sup>

A kiváló történészt követve jutunk el tovább az ugyanazon külső tényezők hatása alatt kialakult népi jelleg igenléséhez; ezt a népi jelleget a természet és történet alakítja, módosítja, változtatja, sőt ezek az ő szülői is. A bizonyos mértékben alkalmazkodó és változtatható alap jelleg egyben a nevelhetőséget is jelenti, megadja a nemzetnevelés lehetőségét és reménységét.<sup>3</sup>

A második kétség az iránt támadt és támad gyakran ma is, hogy a népi jelleg létezését elfogadva támaszkodhatik-e a magyarság a magyarszármazású elemek olyan túlnyomó többségére, amely megfelelő elhelyezkedés mellett ennek a jellegnek az érvényre jutására vezet majd? Nem az történt-e, hogy történelmének folyamán a keveredések sora, a különböző időkben végbement asszimilációk új, kevert népességet alakítottak ki, mely egyik alkotó tényező sajátosságait sem őrzi .maradéktalanul, hanem a magyarság ma a keveredésekből létrejött új népnek a neve? A nyelv fennmaradása nem igazolja a nép fennmaradását is.

Az utóbbi évtizedek magunkbaszállása nem egyszer irányította figyelmünket erre a kérdésre, kielégítő feleletet azonban biztos adatokra támaszkodva alig adhatunk. Vágyaink és reményeink statisztikáját az eddig rendelkezésre álló adatok alátámasztják. Szombatfalvy György országos becslés, szerint 70--75 százalékra tartja a régi birtokos nemesség utódaiban a magyar biologikumot, igen erősnek mondja statisztikai adatok alapján a magyar biologikumot a magyarság többségét jelentő falusi mélyrétegben. Nagy tömegről van itt szó, mely szerinte joggal viselhetné a nemzetfenntartó jelzőt. Gazdasági cselédek, napszámosok, munkások, földmunkások vonulnak fel 79 százalékos magyar biologikummal.<sup>4</sup> Túlnyomóan magyar ezeken kívül a kis- és középbirtokosság egy része, sőt a középosztálynak egy Szombatfalvytól nem említett rétege is magyar.

Ilyen megfontolások után ma kevésbé kielégítőnek találnék Trefort Agostonnak fent idézett elhárító feleletét. A magyarságnak joga van olyan neveléshez, amely a magyar népi

léleknek a legjobban megfelel, amelynek intézményei a leg-tökéletesebben simulnak mindenkori életéhez, amelynek céljai szervesen nőnek ki ennek az életnek problémáiból. Imre Sándor kívánságához csatlakozott ezért nemcsak a magyar nevelés öntudatosabb része, de az egész magyar közvélemény is. A nemzetnévelés közvetlen feladata más-más a különböző nemzetek számára, egyeseket is, nemzeteket is csak nekik való módon lehet eredményesen nevelni.<sup>5</sup>

Az az út, amelyen a fenti belátáshoz, a belátáson alapuló követelményhez eljutottunk, nem volt rövid, a követelmény azonban távolról sem jelenti az elért célt. Nevelési rendszerünk az első Ratio Educationis óta hozzásimult a velünk együtt élő Ausztria sokban kiváló iskolaszervezetéhez, így bizonyos helyi szempontok érvényesülésétől eltekintve idegen elméleti és gyakorlati elvek alapján épült ki. A más hagyományokon alapuló francia vagy angol neveléstől távol az osztrák-német oktatás és nevelés jelenti számunkra Európát. Mintánk nem is marad el semmiben az egyes korok elért eredményeitől, sőt sokban az egész világon elfogadott újítások kezdeményezője.

Nevelésünk fejlődésének ezt a külfölddel mindig együtt-haladó korszakát éri ma a legtöbb bírálat:

Utat tévesztettünk, amikor idő előtt nyugati mintákhoz kapcsoltuk nevelésünk kezdetleges szekerét, halljuk. Mai műveltségünk nem szervesen alulról kezdődik ezért, és nem mindenki számára hozzáférhető. A tizennyolcadik század vége óta ömlik iskoláinkba felülről egy idegen kultúra, amelynek nyelvét csak azok értik, akikhez lejut. Ez a felülről beáradó szellem a művelt osztályt teljesen elszakította azoktól, akik magasabb iskoláinkat nem látogathatták, tehát a magyar népi tömegektől, amelyek ennek a kultúrának a kialakításában semmi részt nem vettek. Egységes, mindenkihez azonosan meglévő magyar világkép nem alakulhatott így ki, mert egyes néposztályaink más-más talajból szívták a színező, a kultúrájuk sajátos jellegét kialakító nedveket.

Utat tévesztettünk, mikor középfokú és felsőbb iskoláinkban a neohumanizmus törekvéseinek helyet adtunk, olvassuk tovább. A humanisztikus műveltség nagyra tervezett palotájából ugyanis édes kevés maradt, mint kézzel fogható valóság. Az iskoláinkon eluralkodó filológiai szellem pedig képtelenné tette a nevelést az élet valóságos és kéretlenül is jelentkező problémáival való leszámolásra. De saját céljait sem érte el soha. A görög és római életet nem tárta fel a maga egészében, nem teremtett megértést a klasszikus szellem művei felé, és nem sikerült az antik világnak az újkorral való összekapcsolása

sem; e helyett a klasszikus nyelvek tanítása határtalan idő- és erőpazarlással vajdott a sokféle cél között, alig jutva túl a nyelvtanítás gondjain, a nehézkes módszerrel elemző és stílust építő tevékenységen.

Utat tévesztettünk továbbá, amikor nevelésünkben a nemzetnevelés szempontjait elhanyagoltuk. Az a magyar közép- és vezetőosztály, amely hosszú századokon keresztül annyi józan-sággal, mindenre tekintő óvatossággal, politikai érzékkel élt a valóság megadott és a fejlődést megszábó keretei között, nem kapta meg az intézményes nevelés kialakulása után azokat az irányító elveket, amelyek alapján jövő működésének területén biztosan és zavar nélkül cselekedhetett volna.

Utat tévesztettünk végül azért, mert a műveltség anyagául kiszemelt tárgyak természete, az a mód, ahogyan a tárgyakat tanították, teljesen idegen volt a magyar lélektől. Ez ismét ket-tős következménnyel járt. Egyrészt meghamisította, önmagától elidegenítette a magát az iskolának kiszolgáltató kis magyart; másrészt egészen hibás szelekcióra vezetett, mert idegen lélekre volt szabva: idegenszármazású tanulóink érezték elemükben magukat ilyen nevelési környezetben, amely néha értékes magyarakat sodort hibájukon kívül a szélre és ejtett le végérvényesen, míg ugyanakkor érdemeiken felül halmozta el elismerésével és lökte előre a vezetésre egyáltalában nem méltó idegeneket.

A világháborút követő évtizedek nevelési törekvései — Ausztriától való elszakadásunk, önálló kezdeményezések nagyobb lehetősége — nem voltak forradalmiak-. Egyetemi rendszerünk megmaradt a régi, a két középiskolai reform, melyek jóval közelebb állnak egymáshoz, semmint első tekintetre hinnők, hiszen a reálgimnázium megteremtése tulajdonképpen az egységes középiskolai típusra való áttérést jelenti, hasonlókorú európai törekvésekkel egyidőben, vagy azok után megy végbe. Elemi oktatásunk felfrissítése, a nyolcosztályos elemi iskola megteremtése szintén nem Magyarországon először megszületett gondolat.

De nemcsak intézményeink épülnek tovább európai minták után.

Az intézményekben folyó munka a régebben túlhangsúlyvoztott oktatásról lassan a nevelő oktatásra tér át, ma pedig szívesen minősítjük az iskolákban folyó munkát egy szóval nevelésnek, amelynek alárendelt része az oktatás. Ha pl. középiskolai Általános Utasításainkban a nevelő számára kötelező nevelési elvek során végigtekintünk, akkor cím szerint a vallásos, hazafias, állampolgári, társadalmi nevelés fejezeteit találjuk meg, a

bárom utóbbit a nemzetnevelés főfejezete alatt. Megtaláljuk az esztétikai, az értelmi nevelés szempontjait, a test és lélek összhangban végbemenő kialakításának vágyát. Nyomatékosan utalnak Utasításaink az ifjúság öntevékenységének ápolására. Tantervünk hangsúlyozza a nemzeti tárgyak központi szerepét, és természetesen magyar tartalommal tölti be a formális követelmények üres keretét. Egyébként tanterveink és utasításaink bármelyik külföldi ország középfokú, elemi vagy egyetemi oktatási fokán beválnának. Mindebben semmi olyan nincs, ami sajátosan magyarnak volna minősíthető. Ugyanígy vagyunk a tanítási eljárások törvényeivel is. A tanításnak a mi iskoláinkban is van egy mechanikus és egy értelmi módja; az ismeretközlés formái: a magyarázat, a kérdve-kifejtés, a bemutatás, az ábrázolva történő előadás s. i. t. nevelőink egyénisége szerint változik, de újabbnal nem bővül. Az új anyag nyújtásának, megértetésének, valamilyen bevésésének, gyakorlásának, alkalmazásának minden óra feladatának kell maradni. Módszerünkben a könnyűből kell haladnunk a nehéz felé, az ismertre építjük fel az ismeretlent, az egyszerűvel magyarázzuk az összetettet. A szemléltetés a mi iskoláinknak is elsőrendű segédeszköze, nem mondhatunk le a tantárgyak kapcsolásáról, a koncentrációnak egyéb alkalmazásáról. Egész nevelői tevékenységünk ideje alatt számtalan ilyen általános és tantárgyanként még legyezőszerűen kibővülő részletkövetelmény van, amelyekre semmimódon nem lehet a magyar jelzőt alkalmazni.

Nevelésünk tehát a maga egészében szerves folytatása az első világháború előtt kiépült, idegen minták szerint, idegen tanulságok felhasználásával alakított nagyszabású iskolarendszernek, melyben — a nevelés intézményeit, a nevelési eljárások formális törvényeit, a tanterv szerkezetét nézve — sok sajátosan magyart vagy magyarost nem igen találunk.

Ebben a megállapításban természetesen semmi új sincs: nem térhetünk ki azonban az elől, hogy ezt itt ki ne mondjuk, minthogy mai nevelési irodalmunk bíráló és ellenzéki részének minden következtetés levonásánál éppen ez a kiindulópontja. Vítathatatlan azonban az is, hogy ennek az ellenzéki magatartásnak, a biológiai-faji szempont alapján történő megújulás képviselőinek a forrásai és mintái szintén jelenkorú külföldi forrásokból erednek.

Ha utolsó évtizedeink nevelési irodalmát, az abban jelentkező elveket és törekvéseket próbáljuk megérteni, akkor az első világháború szerencsétlen befejezéséhez kell visszatérnünk, amely országunk maradékát nemzeti állammá tette elenyésző

számú nemzetiséggel. Erre a megcsonkult, szűk határok közt a fennmaradás gondjaival küzdő, létének napról-napra mindig újból való biztosítására kényszerített magyarságra hatott a körülötte mindenütt végbemenő változások és átalakulások sora. A sokféle hatás nem váltott ki egységes visszahatást. A sokszor nehezen áttekinthető eszmei zűrzavarban különös belső nyugtalanság, erős lelki feszültség támadt népi életünk egész felületén. Az eddiginél jóval határozottabban, főként azonban jóval szélesebb körben vetődött fel a magyarság minden megoldatlan kérdése és tört ki mind követelőbben egy mély vágyakozás az önismeret, majd tovább magatartásunknak az önismeret alapján való módosítása, újból való megszabása után. Ennek a folyamatnak hullámai értek el a neveléshez is: megszületett az önismeret alapján újjáalakítandó, magyar célokat magyar módon megvalósító iskola jelszava.

A fenti okok magyarázzák az iskolával szemben támasztott követelmények, több-kevesebb eredménnyel bevitt új szempontok, bevezetett új tárgyak természetét. Íme néhány:

1. A trianoni szellem érvényesülése. A nevelési törekvések nagy része a trianoni béke és a mostani háború között támadt. Alapjuk olyan magyarságfogalom, amely nem számol nagyobb nemzetiségeknek az állam területén való jelenlétével. Ezért sehol sem érvényesülnek az összekapcsoló, egyesítő jegyek, hanem a megkülönböztetők.

2. Nem közvetlenül a magyarságból fakadnak, hanem reakció-jellegűek. így az olasz és különösen német egységesítő, totalitárius, faji megkülönböztetések alapján osztályozó nevelési törekvések, neveléspolitikai elgondolások majdnem mindegyikének van nyoma nevelésünkben vagy nevelési irodalmunkban. A hatás kétféle: vagy utánzás, a külföldi intézkedéseknek magyar talajba való átültetése, vagy éppen védekezés az idegen hatás ellen: az idegen terminológia, az idegen célok és módszerek átvétele után azoknak fegyverként az idegen hatás ellen való felhasználása.

3. A törekvések sokféleségéből eredő rendszertelenség. Erre alig lehet tipikusabb példát felhozni, mint a katonás nevelést, a test és lélek harmonikus nevelését hangsúlyozó mondatot, aminek következményeképpen ugyanazon délelőtt ugyanazon tanulónak háromféle címen, háromféle vezetésű testnevelése lehet. A tanrendben szereplő testnevelés a testnevelési tanár vezetése alatt, a naponként félórás testnevelés beosztott tanárok felügyelete alatt, és a leventeórák. Ezekhez járul természetesen a tanulók külön sportolása társadalmi egyesületben.

4. Mindezek a hatások, követelmények fellépnek, néha intézményes megoldást nyernek az iskolákban egységes, mélyen

a magyar lélekbe néző és a távol jövőbe kémlelő kultúrpolitikai elgondolás nélkül. Az, amit Komis Gyula 21 év előtt fogalmazott meg, a maga egészében érvényes ma is: „Ezer bajunk közepette megint csak arra figyelünk, ami közvetlenül szembezőkő: az aktuális gazdasági és politikai problémákra. S megint megfeledekezünk ezek mozzatójának, a léleknek átfomálásáról, a megfelelő nevelésről. . . Megint nincsen elvszerű és tetterős kultúrpolitikánk, ahogy nem volt igazában az utolsó félszázadban, amióta művelődésünk sorsa saját kezünkbe került. . .”<sup>6</sup>

A történelem eseményei azóta Kornis Gyulát igazolták és nem igazolták az első világháború utáni lesújtottság korán levont tanulságait: a magunk felé fordulónak kétségtelenül voltak előnyös eredményei is, mikor azonban a legújabb területvisszatérések bekövetkeztek, a nemzet készületlenül állt a hirtelen és váratlanul rászakadó, újnak érzett feladatokkal szemben. Az integer Magyarország elméleti alapjáról sohasem tért ugyan le, revíziós propagandája nem lankadó igyekezettel hangsúlyozott igaz érveket kifelé, az ifjúság nevelése azonban már a csonka ország igényeinek megfelelően történt. A megadott gazdasági, politikai és társadalmi légkörben talán nem is történhetett másként.

Nem lehetett független a környezettől egész nemzeti magatartásunk, amelynek a nevelés is kifejezője. A körülöttünk rovásunkra hirtelen nagyranőtt utódállamok falánk, mindent elnyelő nacionalizmusával szemben, a fajinemzeti gondolat vallássá emelésével hirtelen mindent elérni tudó nemzeti szocializmus hatása alatt nálunk is a magyarság lett legutolsó éveink központi nemzeti problémája. A magyarsághoz kapcsolódó sokfajta elgondolásnak, elméletnek, általában a magyarság túlzott hangsúlyozásának volt a trianoni időben egy eredménye: kezdtük problémának látni az egész nemzetet, nemzeti alapon álló tudatosság kezdett kialakulni, amely egyben föltétlenül fölülmúlt minden hasonló irányú előbbi mozgalmat: széles körre terjedt ki, és a közösségi élet minden ágára rá akarta nyomni friss meglátásokból eredő, megváltozott alapokon nyugvó szemléletét. Benyomult nevelési irodalmunkban is, és ha iskoláink nem is nyitottak tág kaput az új szellemnek, kétségtelen, hogy hatásaiban ma már mindenhol felismerhetjük.

Nagy időszerűsége miatt azonban a felvetődött kérdés forrongó kereséssé vált, melyben az óvatosságra intő, az eredményes kutatás számára időt követelő hangok nem részesültek a kellő figyelemben.

Az első komoly és minden kérdést felölelni próbáló kiadványban<sup>7</sup> Babits Mihály int a legnagyobb óvatosságra:

„Az első lépés — írja — mérlegelni a módszer teherbírását. Ehhez pontosan ismerni kell építőanyagát és veszélyeit. Itt van előttem a magyarság életrajza, a történelem, s lelki eseményeinek naplója, az irodalom. Itt van ezenkívül körülöttem a mai, széttépett Magyarország eleven, bár nem nagyon vidám mozgóképe. Ismerek magyarokat, s ismerem magamban is a magyart. Ennek a rengeteg anyagnak legnagyobb veszélye az, hogy mint anyag éppenséggel nem tiszta. A magyarság tényei nem mind magyar tények.”

A tudomány és irodalom felelősségteljes, önmegtartóztatásra és alázatosságra figyelmeztető példája azonban nem hatott. Tudomány, irodalom, magyarság helyett valami különös tudományoskodás, irodalmaskodás és magyarkodás indult el, mely látszateredményeivel, vágyak diktálta jellemzéseivel, homályos sejtésekre támaszkodó felfedezéseivel, tudományosnak látszó terminológiájával elborította és a leggyanúsabb helyzetbe hozta magát a tárgyilagos eredményekre törekvő tudományt és irodalmat is.

Lírai önállóságával, minden módszer és ellenőrzés kiküszöbölésével — germánnak, elsősorban németnek minősítve mindent, ami rendszeres — gyors eredményeket mutatott fel. A nagyközönség körében hamar jelentkező siker alapján sietett befolyását a cselekvő élet területére is átvinni, különösen a nevelés elméletét és gyakorlatát próbálták csoportonként különbözőképpen értelmezett magyarságra támaszkodva átalakítani.

Minden célzatosság nélkül fordulunk példáulért a napjainkban éppen Debrecenben igen élénk és sokszínű pedagógiai élethez, ígéretek és aggodalmak egyaránt rejlenek ebben a jövőt munkáló mozgalmasságban. Tartozunk is a magyar nevelés példával buzdító apostolának, Karácsony Sándornak azzal, hogy a magyarságra törekvő nevelésnek legalább egy részét hozzá vesszük vissza. Egyik legutóbbi meghatározása a következő:

„Nevelésünk tartalma annyiban új, amennyiben magyar. Mennél magyarabb, annál újabb — írja<sup>8</sup>. — ... Azt, hogy mi a magyar, szó szerint nem is tudjuk, legfeljebb sejtjük. Ezért nevelésünk tartalmi magyarsága egészen újkeletű, modern követelmény ...”

A nehézségek valóban nem csekélyek. Az önmagát belülről figyelő, külső magatartásában állandóan tudatosan ellenőrző egyén sem jut el — sokszor egy életen át tartó vizsgálódások ellenére sem — saját igazi lénye megragadásához.



Mennyivel összetettebb feladat elhatárolni egy nép életében a térhez és időhöz kötött véletlent, az esetlegest és egyszerűt, az idegent attól, ami a benne mélyen élő belső lényeg műve, amiben az egyén fölötti és mégis mindenkiben tevékeny népi lélek, a népiség igazi jegye vagy jegyei felismerhetők. Milyen határtalanul bonyolult továbbá ezeket élő, alkati egészebe foglalni úgy, hogy a rendszerezés éppen az életet ne űzze el a képből, és milyen kényes feladat az így tudatosult magyarságot a nevelés tárgyává tenni.

Nem állítjuk, hogy magyarságunkat nem érezzük, hogy sok megnyilvánulásában napról-napra bizonyítóan nem szegeződik nekünk, hogy magunk nem éljük; azt sem mondjuk, hogy a tudomány eddig teljesen eredménytelenül tette kutatás tárgyává. Csak éppen azt kérdezzük, lehet-e ilyen alapra már falakat húzni, szabad-e vélt eredményekkel az egész kérdést a keresés területéről elvinni? Nem éppen Karácsony Sándor int-e fenti meghatározásával a legnagyobb eréllyel elhamarkodott következtetések levonásától?

A mester óvatos nyilatkozatával szemben a tanítvány,<sup>0</sup> aki a nyelv jelrendszerében az emberi lélek általános jelenségeit és törvényszerűségeit keresi, és így a magyar nyelv — magyar lélek — magyar nevelés utat követve a nevelés számára is levon néhány sajtóságos elvet, így nyilatkozik:

„A magyar lényeglátás egyik nagy mestere, Karácsony Sándor már komoly eredményekkel járó próbát is tett ezen a téren: a hivatalos nyelvtudomány azonban félvállról kezeli eredményeit, a laikus nyelvész próbálkozásait látja bennük, s még kritikára is sajnálja méltatni. Persze, Karácsony Sándor eredményei nem a nyelvészet szokott, szakszerű módján születtek meg: de fontosságuknál, lényegbe világító erejükénél fogva megérdemelnék, hogy szigorúan nyelvtudományi bizonyító eljárásnak vessük alá őket.”

Ha írónk, aki éppen a nyelvtudomány egyik ágának egyetemi magántanára, olyan állításokra támaszkodik, amelyek nem „a nyelvészet szokott, szakszerű módján” születtek, akkor talán egy kicsit az ő kötelessége is lenne, hogy ezeket az állításokat szigorú nyelvtudományi bizonyító eljárásnak vesse alá, és igyekezzék a hivatalos nyelvtudományt, melynek művelői bizonyára nem elfogult politikai testületként ítélnének, meggyőzni. Először talán a kiindulópont, az alap, amire építünk, tisztázandó minden lehető támadással szemben.

Erre a példára történik a legkülönösebb következtetések és eljárások levonása és ajánlása, így azok sokszor a kézzel fogható *igazságot sem* erősítik, hanem a tisztességes, jószándékú törekvést sajátítják ki, és tüntetik fel a leggyanúsabban tудо-

mánytalan színben. Az eredmény elég kétesértékű: ma sokszor úgy érezzük, hogy nincs magyar történelem, csak történelmek közt lehet választani, az irodalom helyett is irodalmak vannak, a társadalmi rétegek között meglévő és kihangsúlyozott ellentétek tudományosan is kiépített falakként emelkednek a magyarságon belül az egyes osztályok között, ezek lerombolását pedig kilátástalannak mondja nem egy ilyen magyarkodó.

Nem célunk itt egyes törekvéseket vagy műveket ismertetni, azért csak ezzel a példával világítottuk meg általánosságban megmaradó fejtegetéseinket. Mint következtetést, nevelésünk és nevelési irodalmunk újabb fejlődésével kapcsolatban a következő fenyegető veszedelmeket említjük meg:

1. Nevelésünk valamilyen elgondolás szerint magyar vagy magyaros lehet, de elveszíti európai színvonalát.

2. Nem tisztázott tudományosság alapján hibás lélektani elgondolásokra épül és a magyar természetet meghamisítja.

3. Politikai tájékozatlansága miatt a magyar haza fogalmát félremagyarázza, a magyar vonatkozásokban a különbségek kiemelését tartja fontosnak, és nevelésében elemekre bontja a nem nyelvi és faji alapon kialakult magyar államot.

4. Nincsen kultúrpolitikai elgondolása, és így rendszeretlen, nem szervesen összeillő, alanyi szempontok szerint összeválogatott anyaggal óhajtja nevelési céljait elérni.

Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy nevelésünk magyarságának problémájával nem lehet, vagy nem kell foglalkozni. Nemzeti történelmünk azonban arra tanít, hogy a lélek egységének megbomlása mindig gyászos következményekkel járt, mert bármikor ránk szakadhat olyan korszak, amelyben testi létezésünket is csak az egy és erős lélek viheti tovább. „Écrire c'est prévoir”, mondja Valéry, és napjaink aggodalmakkal teli életfenntartása csak olyan állásfoglalást enged meg, amelyben az élet előbbrevitelének vágya bölcs előrelátással és mélységes tudással párosul.

Amikor nevelésünk magyarságának kérdésére ezeknek a szempontoknak figyelembevételével óhajtunk rátérni, olyan állam példájából indulunk ki, amelyre sok hivatkozás történik nálunk is, amely hegységekkel több tájegységre szakítva, háromféle nyelv, kétféle felekezet, különböző gazdasági érdekek mellett, azonos fajú és nyelvű nagyhatalmak szomszédságában, — amelyek jelenleg egymással háborúban vannak, — megingathatatlanul őrzi állami egységét.

Svájc ez a kis állam, amelynek népei bizalmat és egymás iránti megértést sugalló tradíciók alapján élnek egymással bé-

kében évszázadok óta. A tradíciók azonban nem magyaráznak meg mindent, és egyéb okok is kell, hogy rejtőzzenek a gyakran feszegetett titok mögött. Ha van valami, amit nem elég egyszer kialakítani, hanem mindig újból és újból meg kell teremteni, akkor az az állami élet és az annak egységébe vetett hit. James Bryce az államra, az állam akarására való tudatos nevelés eredményének tartja Svájc rejtélyét, és hivatkozik az állami élet minden tényén világosan megállapítható pedagógiai vonásra. „Politika a svájciak számára csaknem sohasem jelenti egy meghatározott államelméleti eszmének megvalósítását, mégha olyan jelentős is az, hanem az egyes intézkedés összes előnyeinek és hátrányainak gyakorlatlan józan mérlegelését Svájc köz jóléte szempontjából”, írja Paul Rühlmann.<sup>10</sup> Ez a szempont érvényesült Svájc magatartásában a legutolsó években, mint a történelem folyamán mindig; érvényesült nem valami csoda folytán, hanem az állam, a haza fogalmának ellenméregként való azonnali hangsúlyozásával; érvényesülnie kellett, mert előrelátó, határozott, magában bizonyos és maga iránt bizalmat ébresztő, évszázadok óta őszintén hirdetett és gyakorolt, a divatos áramlatok iránt közönyös, az iskolában és az iskolán kívül egyaránt követett nevelői és kultúrpolitikai elgondolás eredményei álltak mögötte.

Ilyen összehasonlításból föltétlenül megverten kerülünk ki: nem is egészen saját hibánkból, ha a multat tekintjük. Hogy azonban az egyéni érdekek és a külföldről áramló divaton kívül milyen okok szóltak egynyelvű népek alkalmas nevelés mellett olyan államban, amely a nemzetiségi területek lakosságát is a haza határain belül akarta látni, sőt elveinek hangoztatásával akkor sem hallgatott el, amikor a nemzetiségek egy része a régi hazába visszatért, azt nehéz lenne mással magyarázni, mint politikai ösztönünk és államszervező okosságunk eltompulásával, a nemzedéket kialakító nevelés hiányos voltával.

Ilyen előzmények után térhetünk rá nevelésünk európaiságának és magyarságának kérdésére. Ha sikerül megmaradnunk azon a területen, amelyet semmiféle tévesen értelmezett kor-szellem nem befolyásol, akkor a kérdés jóval egyszerűbb, mint az előzmények után hihető.

Nevelésünk kialakulásának útja, az egész európai iskolaügy nem faji vagy nemzeti szempontok szerint létesült intézményeken, terveken és újításokon át haladt a mostani zökkenőig, ami éppen úgy átmenet, mint minden eddigi állomás. Így a fejlődés eredményei és törvényei az egész művelt fehér emberiségre kiterjednek. A középkori nevelés minden tapasztalata

nemzetközi volt, a protestantizmus iskolái sem egy országban, egy fajhoz tartozó gyermekek közt bizonyultak időtállóknak. És tovább: az utolsó félszázadnak a nevelés terén mutatott hatalmas elmélyülésén, a nevelői gondolkodáson és annak segédtudományain, a lélektanon, a társadalomtudományon, az erkölcsstanon, az emberi élettanon francia és német, svájci és amerikai, angol és japán tudósok egyenlő buzgalommal és eredménnyel dolgoztak. Tapasztalataik, gyakorlatban bevált és tudományosan bizonyított elveik és tételeik az emberiség közkincsévé lettek, a belőlük következő eljárásokon változtatni tehát — csak azért, mert nem magyar eredmények — döreség lenne. Tegyük fel például, hogy a gyermeklélektan bizonyossággal megállapítja a gyermek értelmi fejlődésének útját, és kijelenti, hogy az általában a meghatározatlanból a meghatározott felé halad, mégpedig az egyszerűbből az összetett, az érzékelhetőből az elvont, a tapasztalatiból az ésszel kikövetkeztethető felé. Mi értelme volna egy ilyen megállapítás nemzetiszínűre való festésének? Nem érnék el vele mást, mint a tudomány tárgyilagosságába, komolyságába, helytálló voltába vetett hit megrendülését. És így vagyunk minden, a nevelés alapjául elfogadott tudományos eredménnyel.

Nem kell azonban azt hinni, hogy a nevelés mindenkire vonatkozó formális követelményei, a készen talált és bevált intézmény átvétele az egyformaságot, a változatlant és változhatatlant jelenti. Vannak és voltak mindig különbségek nagyban és kicsinyben, egyéniségek és országok szerint. Vannak és megvoltak mindig, akár kerestük őket, akár nem. Az is bizonyos, hogy a különbségek jórésze éppen abból ered, hogy a mi iskoláinkban magyar a tanár és magyar a tanuló, magyar az anyag, amit tanítunk és magyar életünkhöz simuló nevelői céljaink vannak.

Ezek a *lelki alkatból eredő* különbségek azonban nem szembeszökők, nem nagy és forradalmi változtatásokhoz vezetnek majd, ha minden ágában jobban megismerjük saját életünk és egyéniségünk törvényeit. Nem alkalmasak tehát arra, hogy meglepő felfedezésekkel növeljük a tájékozatlan ifjúság önérzetét, vagy rossz politikai iskolában járt nagyközönségünket lássuk el a sovinizmus kétes értékű fegyverével. Az alig észrevehető, a nehezen megfogható területén járunk, mint mindig, mikor a lélek mélységeiben akarunk finom megkülönböztetésekhez jutni. Ezért olyan nehéz és hálátlan a feladatnak ez a része, ezért menekül előle mindenki, aki gyorsan akar célhoz érni. Mégis: csak ez az egyetlen út áll előttünk. A lélekben nem lehet többet és kevesebbet

mérni, ott az árnyalatnyi különbség is már a más fogalma alá tartozik. Ezeknek a megmérhetetlen sajátosságoknak az általános emberről alkotott képünkhöz való hozzáadása, ez a többlet, amivel nevelésünkben is számolni kell, nem csupán a jelen állapotnak a vizsgálatából állapítható meg. Végig kell kísérnünk népünket évszázados küzdelmeiben, a felemelkedés és bukás okozta változásokban tanúsított magatartásában, szellemének minden anyagban megörökített kisugárzásában, falusi és városi életének formáiban, sok más területen, el kell határolni a jelentkező eredményt az idegentől, stb., stb. Mindennek elvégzésére időre és áldozatos munkára van szükség, amelyben a magyarság minden alkotó rétegének becsületes odaadással és türelemmel kell részt vennie, adatokat szolgáltatnia, azokat írói-művészi vagy tudományos lelkiismeretességgel ellenőrizni. Ilyen munkától várhatja a magyar nevelés azt az alapvetést, amire jó lelkiismerettel felépítheti saját jövőendő tevékenységét. Hangsúlyozni akarjuk azonban, mint fentebb is megtettük, hogy nemzeti lelkünk mélyebb megismerése, *nevelésünk lélektani okokból szükséges átalakulása* nem lesz szembetűnő. Szakemberek szakkérdése lesz talán csak, és tanulóink látják majd az eddig szorító és kényelmetlen keretnek a tágulását, mint látták mindig, mikor magyar lelkű, emberien őszinte, idegen elveket nem a végletekig erőszakoló nevelő vezette őket.

Ez a megjegyzésünk vezet át *nevelésünk magyarságának személyi feltételeihez*.

A nevelésnek sok meghatározása van; mindegyikben egyezőség, hogy a nevelést a növekedéstől a szándékos beavatkozás, a tervszerű ráhatás valamilyen módja különbözteti meg. Általános Utasításaink azt mondják, hogy a nevelés mindenkor a nevelő egyéniségéből fakadó és a nevelt egyéniségéhez alkalmazkodó léleklátó tevékenység. Világosan következik ebből, hogy a nevelés elsősorban a nevelő tevékenysége, hogy nevelésünk nem magyar mindaddig, míg nem magyar lelkületű, a magyar lélekhez alkalmazkodni tudó, a magyar lélekbe belelátó nevelők végzik.

Így volt-e ez eddig?

Nehéz lenne erre a kérdésre fenntartás nélkül igennel felelni.

Nemcsak azért, mert minden rendű tanítónk képzésénél sok olyan hiányosság észlelhető még ma is, ami kétségeket támaszt a követelmény maradéktalan teljesítése iránt,<sup>11</sup> de nagy mértékben azért is, mert nevelőink nagy százalékának idegen származása a legjobb akarat mellett is képtelenné tehetette őket

arra, hogy azt a magyar lelkeséget, amiben nem nőttek fel, amit csak külsőségeiben ismertek, képviseljék. Az itt mondott „nagy százalék” csak egyéni statisztika, amit nemcsak bizonyos valószínűséggel állapíthatunk meg megfigyelés alapján, de amit bizonyos számú évkönyv, a nevelési tárgyú folyóiratok régebbi számainak átlapozása meggyőződéssé erősít. Megvan ennek a természetes oka is, hiszen csak arra kell gondolnunk, hogy birtokos nemességünk, amely annyi igyekezettel helyezkedett el egyéb értelmiségi pályákon, a tanári pályát csaknem teljesen elkerülte. Az utánpótlásnak nem is lehetett más forrása, mint a nagyjában idegen kispolgárság és alacsony tisztviselői réteg, valamint a nagyon gyéren felemelkedő falusi gyermekek, akik azonban — éppen mivel kisebbségben voltak — az idegen tömeg által képviselt szellemhez többnyire alkalmazkodtak.

Nem lehet céлом éppen itt és az előzmények után értékelni — elég kevésbé bizonyító adatok alapján — ennek a ténynek tagadhatatlan előnyeit és az abból eredő hátrányokat: kétségtelen azonban, hogy a nevelésünk kevésbé magyar jellegét kidomborító bírálatoknál ki kell emelni azt is, hogy fiaink nem lelkesedtek túlságosan a nevelői pályákért és szívesen engedték át olyanoknak, akik azokat örömmel töltötték be. A nevelés színvonala nem is szenvedett csorbát, de (kérdésünk ilyen felvetésénél) éppen a magyarság alkati jegyeinek érvényesülését nem várhattuk azoktól, akik csak kezdtek magyarok lenni.

A helyzet ma lényegesen megváltozott: aki azonban hajlandó arra, hogy a tanítás munkáját ebből a szempontból is vizsgálat tárgyává tegye, kétségtelenül tehet érdekes megfigyeléseket magyar származású és nem magyar származású nevelő között. Nem a munka értékében, természetesen. Csak a munka menete, a tanítványhoz való viszony, a több-kevesebb közvetlenség, a rendszerességről alkotott felfogás a tanításban, a tanulók munkájának értékelése az osztályozásban, a tekintélyről alkotott felfogás más, mondjuk.

Összehasonlítás kedvéért ide írjuk a német E. Spranger egy hasonló tárgyú cikkének megállapítását:

„Das Volkstum als geistig prägende Macht ist *vor* dem Erzieher und *vor* dem Zögling. Es ist über dem Erzieher und *v.ber* dem Zögling. Es formt beide, es verpflichtet *beide*. Sie begegnen sich im erzieherischen Sinn erst dann, wenn diese geistige Vorgegebenheit in ihnen wirksam ist — im einen Partner schon gewiß und sicher; im andern nur als dunkles Suchen und Ahnen angedeutet.<sup>12</sup>

Ha a tanító- és tanárképzés figyelne erre a problémára, sok félreértésnek vehetné elejét, tudva, hogy minden nevelő szeret

és akar tanulói lelkébe belelátni, azok nyelvén beszélni legfeljebb nem tud.

Tegyük fel ezek után azt a kérdést, hogy tanulóink lelkének ismerete, a nevelőnek alkalmazkodása ehhez a lélekhez minden további nélkül magyarrá tenné-e nevelésünket?

Bizonyára nem. *Magyarnak kell lennie annak a tartalomnak*, ami a nevelés keretét betölti. Ezzel jutunk el a jó *tanterv* kérdéséhez.

A tantervnél nem azt vizsgáljuk, hogy az anyag beosztása jó-e, hogy mennyire simul a fejlődő emberi lélek alakulásához. Nem is az általános hasznossági szempontot vesszük alapul, hanem néhány olyan tényre mutatunk rá, amelyek nemzetünk további fennmaradásának már a nevelésnél kezdődő feltételeit világítják meg. A tanterv értelmezése itt az anyagot és azt a szellemet is jelenti, amit a nevelőnek anyaga továbbadásánál képviselnie kell.

A nevelés ideje alatt nem nyújthatjuk az emberi tudás teljességét, bizonyos szempontok szerint választunk a rendelkezésünkre álló, csaknem határtalan gazdagságból, és ez a kiválasztás már nagy lehetőségeket ad mindenféle törekvés érvényesülésére. A sok tudományanyagból kiszemelt tárgy sem kerül minden részletével a növekvő ifjú elé, azon belül is nagyfokú egyszerűsítésre, összevonásra van szükség: könnyű elgondolni, hogy az ilyen tevékenység, bizonyos részletek kiemelése, mások elhanyagolása mindenirányú beavatkozásnak mennyi lehetőségét rejti magában.

Az első világháború végéig az általános műveltség jelszavával próbálták az egyes tudományok leglényegesebb eredményeit tárgyilagosan valamilyen egységgé kovácsolni. Csaknem kizárólag értelmi oktatás folyt az iskolákban, melynek eredménye nem túl összefüggő, szerves egységgé sohasem kovácsolódó enciklopédikus ismeretanyag lett.

A magyar köznevelés intézményeinek, nevelésünk irányítóinak nagy tévedése az volt, hogy az elméletben egész Európában hirdetett általános műveltség-elvet a gyakorlatban nem akarta színezeni; nem vette észre, hogy mások az elv fenntartása mellett beleviszik különleges céljaikat is a nevelésbe. Meggyőző erővel éppen a mi nemzetiségi iskoláink bizonyítják állításunk helyességét. Nemcsak az erdélyi szász iskolákra gondolunk itt, amelyekről R. Gooss<sup>13</sup> már kialakulásuk idejére visszamenve is megállapítja, hogy a népközösségi gondolat, a népi összetartozás érzésének ápolása terén elsőrendű szerepük volt, bár ez a példa a legjobb, hiszen ezek az iskolák korszerűség szempontjából is mindig elől jártak, és a neohumanizmus, az általános

műveltség eszményét is minden erővel elérni igyekeztek. Hogy azonban szerves részei voltak annak a politikai műnek, amelynek a szászág megmaradását köszönni véli, az tagadhatatlan.

„In ihrer neuen Heimat — írja Gooss — musste die Berührung der Kolonisten mit ihren nichtdeutschen — kulturell und wirtschaftlich minder fortgeschrittenen — Landesmitbewohnern, mit den Angehörigen des magyarischen Staatsvolkes, den dort angetroffenen slavischen Voikssplittern und den auf dem Königsboden (Sachsenland) lebenden Rumänen ein übriges tun, dass die eigene völkische Wesensart noch schärfer von -der fremdnationalen Umgebung abhob, verinnerlichte, vertiefte.”

Mindez történt a mi gyanútlanul oktató iskoláink munkájával párhuzamosan, itt és más nemzetiségeinknél a nélkül, hogy bizonyos frázisos hazafiságnál egyebet — ami az idegeneket inkább sértette, mint együttműködésre ösztönözte — állíthattunk volna vele szembe.

Ezekből a tényekből, két világháború közti nevelésünk tanulságaiból minden nehézség nélkül megérthető, hogy nevelésünk magyarságának legfőbb feltétele egy a nemzet egészét szem előtt tartó, a nemzeti élet igényeiből fakadó, előrelátó kultúrpolitika, egy abból eredő tanterv, ahhoz alkalmazkodó általános és részletes utasítások.

Németországban 1938-ban és 1939-ben a közép-, középfokú és népiskolai reformok alkalmával<sup>14</sup> határozottan leszegezték a következő elvet: „Nur wenn der Bildungsstoff unter Verzicht auf vermeintliche Lückenlosigkeit sich auf das Notwendige beschränkt und den nationalsozialistischen Grundsätzen entsprechend richtig ausgewählt wird, kann der Unterricht in die Tiefe dringen und seine Bildungsaufgaben erfüllen.”

Mi természetesen magyar szempontból való tantervi kiválasztásra gondolunk. Kis nép — amint előbb Svájc példájánál láttuk — sokkal inkább kénytelen megalkudni, az élet mindig változó valóságaival számolni, semhogy egy vagy más elv maradéktalan megvalósítását írhatná zászlajára. Van azonban egy cél, amit soha nem lankadó figyelemmel, mindig megújuló buzgósággal kell szolgálnia: az egzisztenciális követelmények föltétlen érvényesülését.

Csak ilyen, létünk törvényeibe mélyen belelátó, bátor, biztos értékelésen alapuló, felelősségteljes, józan ítélet alapján végzett kiválasztás vihet el a magyar iskola tantervéhez. A nevelés nemzetneveléssé a magyar lélek ismerete, a nevelői személyzet magyar lelkisége mellett is csak akkor válhatik, ha a magyar élet problémáira előkészít, ha a tanterv, aminek alapjára támaszkodik, tartalmi magyarságot visz a nevelés minden emberre érvényes, formális törvényeibe.



Jelenkori magyar életünknek három olyan létkérdése van, amelyeknek megoldásától jövőnk kialakulása függ:

1. Sikerül-e hazánk magyar rétegének, elsősorban a sokat emlegetett népi tartaléknak erősödése, mennyiségi és minőségi gyarapodása, nemzeti életünkben való megfelelő elhelyezkedése úgy, hogy az egész folyamat fejlődés, új értékek teremtése, új erőknek a közös cél szolgálatába való állítása legyen?

2. Hogyan egyeztethető össze ez a mindenek fölött álló feladat idegen nyelvű honfitársaink jogainak tiszteletével, a velük való együttélés módozataival?

3. Hogyan sikerül a most még egész Európában hangoztatott, faji alapon álló, nacionalista felfogást, — amely, amint előbb kifejtettük, a nem egy népfajból szervesen kialakult állam kereteit szétfeszíti — olyan elméletté nemesíteni, amely a magyar haza eszméjét emeli minden fölé, amelybe minden jószándékú egyén és csoport belefér, amely olyan feltételeket teremt, hogy a benne való megmaradás leszakító törekvések ellenére is kívánatos maradjon?

Ezek a kérdések látszólag nem tantervi vagy iskolai problémák, de azokká válnak, mihelyt megkérdezzük, hogy hol ismerkedik meg velük a felnövő fiatal magyar? A felelet sok forrást nevezhetne meg: egy bizonyos, és ez az, hogy a mai iskolában nem. Legalább is nem olyan mértékben, hogy élete további folyamán programmá tehetné a történelmet, képességgé az összefüggésekbe való gyors belátást, tudássá vagy cselekvő intézkedéssé a sokszor bemutatott és helyesnek ítélt példát. És bizonyos az is, hogy a különböző források saját érdekeik, világnézetük, felekezetiük, származásuk, politikai és egyéni érvényesülésük színére festik át a csak tárgyilagosan, tapintattal és jóakarattal előadható, egységes szemléletet kívánó ösztönzést vagy feladatot. Ezeket a kérdéseket tervszerűen tárgyaló nevelőmunkát neveztek előbb idézett könyvünkben politikai nemzetnevelésnek, és meg is kíséreltük összhangba hozni a célt a nevelés európai értelmezésével.

A magyar gyermeki lélek ismeretén, nevelőink magyarságán kívül nevelésünk tartalmi magyarságát tartjuk nevelésünk magyarsága harmadik feltételének.

Ez a követelmény azonban már kivezet az iskolából, elvisz újból a kultúrpolitika és tovább a nemzet lényeges kérdéseiben egységesen gondolkozó közvélemény kialakításához. Az iskola mindig tükre a nemzeti életnek: néha valamivel előbb jár, néha kicsit bizonytalanokodva elmarad, de nem adhat mást, mint amit az a miliő sugároz feléje állandóan, amelyben él.

Ennek az életnek kell olyan alkati egységgé összeformni, amelyben minden mélyebb érték, minden magasabb képesség a nemzeti jegyet is magán viseli akár akarjuk, akár nem. Ilyen élet megvalósítását a nevelés elősegíti, tudatosan és tudományosan szolgálja, de ismét csak az egész nemzeti életből meríthet, amelynek folytatását biztosítja, nem megszakadását munkálja.

Végső következtetésünk tehát: amilyen mértékben magyarok vagyunk lélekben, és hivatástudatunkban, amilyen mértékben alkalmazkodik nevelésünk tartalma életünk igényeihez, olyan mértékben végezhetünk nevelést magyarul Európában.

### *Irodalom:*

- <sup>1</sup> *Trefort* Ágoston: Beszédek és levelek. Bpest, Méhner, 1888. 115. 1.
- <sup>2</sup> *Szekfü* Gyula, szerk.: Mi a magyar. 489—490. 1.
- <sup>3</sup> U. ott 492. 1.
- <sup>4</sup> *Szombatfalvy* György: A magyarság egységének problémája. Társadalomtudomány, 1943. 3. sz.
- <sup>5</sup> *Imre* Sándor: A nemzetnevelés fogalma. Társadalomtudomány, 1943. 1-2. sz.
- <sup>6</sup> *Kornis* Gyula: Kultúra és politika. Bpest, Franklin, 1928. 10. 1.
- <sup>7</sup> *Szekfü* Gyula, szerk.: Mi a magyar. A Magyar Szemle Társaság kiadása, Bpest, 1938.
- <sup>8</sup> *Karácsony* Sándor: Nevelésünk magyarságáról, Debrecen c, napilap, 1943. máj, 14.
- <sup>9</sup> *Kincs-Nagy*: Új magyar nevelés. Papp István cikke. Bpest, Methosz, 1942. 206. 1.
- <sup>10</sup> *Rühlmann*, Paul: Die Schweiz. Részlet a „Politik und Pädagogik im Ausland” c, kötetből. Leipzig, Teubner, 1931. 65. 1.-tól.
- <sup>11</sup> *Kiss* Árpád: Mai magyar nevelés. Debrecen, 1943, L. különösen a nevelővel foglalkozó két fejezetet.
- <sup>12</sup> *Spranger*, Eduard: Volkstum u. Erziehung. Die Erziehung, 1937-38, évf. 377. 1.
- <sup>13</sup> *Gooss*, Roderich; Die siebenbürgischen Sachsen in der Planung deutscher Südpolitik. Wien, 1940. S. 56, 60.
- <sup>14</sup> Idézi *Peters*, Hans Georg: Das Problem der pädagogischen Vereinfachung. Die Erziehung, 1942/43. 1-2. sz.