

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS.

KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÖZÉPISKOLÁRA.

ÍRTA:

BALANYI GYÖRGY Dr.

Különnyomat a kegyes-tanítórendiek vezetése alatt álló szegedi városi főgimnázium 1915—1916. évi Értesítőjéből.



SZEGED, 1916.
NYOMTÁK ENGEL LAJOS NYOMDÁJÁBAN.

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS.
KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A KÖZÉPISKOLÁRA,

BALANYI GYÖRGY Dr.

I.

Az állampolgári nevelés eszméjének történeti előzményei.

Régi igazság, hogy a különböző korok pedagógiai eszményei az uralkodó világnézetek és a megvalósításukat célzó törekvések vetületei. A végső cél: a jobb és nemesebb emberré nevelés állandóan ugyanaz, de a tartalom, a forma és az eszközök időről-időre változnak. A középkor ideálja a vallásos, hitéért minden áldozatra kész keresztény; a renaissance *Übermensch-pedagógiája* szellemi arisztokratákat és *cortigianokat* akar nevelni; a reformáció és az ellenreformáció legfőbb törekvése arra irányul, hogy a harcos, vallásos meggyőződéséért vitatkozásra mindig készen álló hívőt felvértezze a szükséges ismeretekkel; a felvilágosodás prófétái rendíthetetlen meggyőződéssel vallják, hogy egyedül az értelem kicsiszolása teheti jobbá és boldogabbá az emberiséget, míg a XIX. sz. liberalizmusa a nevelés terén is az egyéniség jogát és az egyéni szabad fejlődés szükségességét hirdeti. Az egymásra következő, felmerülő és eltűnő pedagógiai rendszerek mindegyike a kor lelkét, világnézetét zárja magába. A nagy pedagógusoknak, a neveléstörténet hőseinek legfőbb érdeme rendszeren nem eredeti gondolatok felvetésében, hanem az uralkodó eszmék pedagógiai követeléseinek helyes felismerésében és a természeténél fogva konzervatív iskola életének időnként szükségessé váló felfrissítésében és átformálásában áll.

Ebből az egyetemes nézőpontból kell megítélnünk azt a pedagógiai gondolatkört is, mely *szociális nevelés, nemzeti nevelés és állampolgári nevelés* néven egy évtized óta legélénkebben vitatott tárgya a német pedagógiai irodalomnak s a német példa hatása alatt folyvást szélesbülő és mélyebbé váló érdeklődést vált nálunk is. A három név megannyi külön fogalmat jelöl, de lényegében egyet fejez ki: a nevelésnek a közösséget illető, az egyénin túlemelkedő vonatkozásait. Mind a három fogalom egy bölcséleti elvből, helyesebben közös világnézeti

alapból: a túlzásai miatt csódba jutott individualizmus visszahatásaként jelentkező erős szociális áramlat bőséges forrásából buzog elő. A különbség közöttük nem elvi, hanem csak tartalmi. A közösség eszméjének legméltóbb képviselőjét mindegyik másban látja és ennek megfelelően* a nevelési törekvések céljául majd a társadalom, majd a nemzet, majd végül az állam érdekeit állítja oda. Minthogy azonban a három tényező érdekei sok tekintetben fedik egymást, a hármás irányú nevelés bizonyos pontig egy úton haladhat. De viszont jelentékeny számmal vannak közöttük ütköző pontok is, melyek elkerülhetlenné teszik a döntést egyik vagy másik érdek javára. A döntés iránya szabja meg azután, hogy a szociális, a nemzeti vagy az állampolgári jelző illeti-e meg a közösség érdekében kifejtett nevelői tevékenységet. Ma az állampolgári nevelés problémája köt le minden érdeklődést; a szociális és nemzeti nevelés jóformán csak mint az állampolgári nevelés eszköze és kiegészítője kerül szóba. E látszólagos egyoldalúság mélyebb oka az állam szerepének fokozatos növekedése az egyéni élet berendezésében, másrészt a társadalmi és nemzeti érdekek egyre bensőbbé váló kapcsolata, szinte szétválaszthatatlan összeszövődése a modern államélettel.

De bármily általános és mélyreható érdeklődés tárgya napjainkban az állampolgári nevelés, a gondolat csak formájában és színezetében új; lényegét tekintve több mint kétezer éves múltra tekinthet vissza. Története az életképes eszmék közös sorsa: hol mint lappangó erő, hol mint tudatos cél irányítja a nevelői működést, hol meg bűvő patak módjára egyszerre eltűnik, szinte kiesik az emberiség köztudatából, hogy hosszabb-rövidebb idő múltán megduzzadva, ható energiákban meggyarapodva jusson újra felszínre. Életeleme a szabadság, a nemzet egészének vagy legalább számottevő részének politikai nagykorúsága. Azért fejlődésének és elhalványulásának korszakai szorosan összefüggenek az állami és társadalmi élet közelebbi és távolabbi céljainak különböző fogalmazásaival. A theokratikus és deszpotikus kormányformák természetöknél fogva kizárnak minden olyan törekvést mely az alattvalók szélesebb rétegeinek politikai felvilágosítását s az állampolgári jogok és kötelességek egyensúlyának tudatosá tételét célozzák, míg a politikailag jogosult polgárok közreműködésén sarkalló demokratikus államszervezet egyenesen feltételezi az állampolgári érület és ismeretek szándékos fejlesztését. Nem véletlen jelenség tehát, hogy az állampolgári nevelés első kísérleteivel éppen az ókor két klasszikus népénél találkozunk, mint amely elsőnek kísérli meg, hogy az államot az összes szabad polgárok közös ügyévé (respublika) tegye.

A görögység politikai géniuszának legsajátosabb alkotása a *πόλις*, a városállam. A *πολις* sorsának intézése, hatalmának anyagi és szellemi lendületének előmozdítása legnemesebb tárgya minden szabad polgár becsvágának s egyben legfőbb indítója közéleti tevékenységének. A

πόλις eszméjében kifejezésre jutott államgondolat mindenhatósága és a szűkebb hazához való ragaszkodás nemcsak az örökös politikai torzszalkodásokban és emésztő benső harcokban nyilvánul meg, hanem kiütközik a köznevelés berendezésében is. Elég e tekintetben csak egy futó pillantást vetnünk a két vezérállam: Athén és Sparta összetételében és felépítésében ugyan különböző, de alapgondolatában rokon nevelési rendszerére. Mind a kettő hasznavehető, kötelességét békében és háborúban egyforma odaadással teljesítő polgárt akar nevelni. De míg a spártai nevelés teljesen kimerül ennek az egyetlen feladatnak a betöltésében, az athéni a gazdagabb és derűsebb ión világszemléletnek megfelelően jelentékenyen túlmegy rajta.

Spártában minden nevelői ténykedés kizárólagos forrása és célja az állam; az egyén csupán eszköz a személytelen államcélok elérésére s amint későbbi életének berendezése, úgy neveltetésének ellenőrzése is az állam jogköréhez tartozik. Ami az állam élet szűkre vont határain kívül esik, nem foglalhat helyet a köznevelés feladatai közt sem. Ezen a ponton válnak el az athéni és a spártai nevelés útjai. A kimeríthetetlenül gazdag, a magasabb élvezetek, irodalmi és művészi benyomások iránt rendkívül fogékony attikai szellem a nevelésben sem tűri meg a dór egyoldalúságot. Nem éri be az *agorán* és a *táborban* szükséges készségek fejlesztésével, hanem az egyén összes testi és szellemi képességeinek harmonikus tökéletesítésére s a szép és jó eszméjének benső egységbe fűzésére törekszik. Eszménye a *καλοκαγαθία*. Az athéni ifjú nemcsak testét edzi, hanem a szellemét is gazdagítja. De a színesebb és több oldalú nevelési program csak arra szolgál, hogy jobban előkészítsen a közélet sokféle viszonylatára. A költészet, a filozófia és a retorika újabb meg újabb oldalról igyekszik megvilágítani és tudatosá tenni a gyermek és ifjú lelkében az állameszme nagyságát, fönséget és mindent túlszárnyaló jelentőségét.¹ A homéroszi költemények naiv világa, Aischylos és Sophokles tragédiáinak megrázó erejű összeütközései, Sokrates és a sophista Protagoras tanításai,² Plató magasan szárnyaló utópiái az eszményi állam berendezéséről és polgárainak neveléséről s Aristoteles politikai és ethikai művei épen oly fontos szolgálatokat tesznek az állampolgári nevelésnek, mint maga a közélet, mely varázsával és követésre ingerlő példáival állandóan körülveszi az ifjút. Később a belpolitikai fejlődés egyre erősebben kiütköző demokratikus jellege parancsoló kötelességévé teszi az államnak, hogy az általános műveltség megszerzését, a *καλοκαγαθία* eszményének

¹ Bühlmann P.: Politische Bildung. Ihr Wesen und ihre Bedeutung. Leipzig, 1908. 98. s. k. 1.

² Franke Th.: Geschichte des Staatsgedankens in Schule u. Erziehung. Leipzig, 1912. 4. 1.

megvalósítását célzó egyetemes nevelés *alkalomszerű* vonatkozásain túl, *intézményesen* is gondoskodják leendő polgárai képzéséről. De nem követi Spárta önző példáját; nem sajátítja ki magának egészen a gyermeket; megelégszik a serdülő kor (*ἐφηβία*) éveinek lefoglalásával. De még e néhány esztendő alatt is gondot fordít reá, hogy a szükséges testi gyakorlatok végzése és a katonai kiképzetés mellett a szellemi és erkölcsi nevelés folytonossága se szakadjon meg.¹ Az ephébia évei alatt szerzi meg az athéni ifjú azokat az elméleti és gyakorlati ismereteket, melyek utóbb mint polgárt törvényhozói, kormányzói és bírói tisztének méltó betöltésére képesítik. Az állampolgári nevelés erkölcsi komolysága és mélysége tükröződik vissza azokban a szavakban, melyekkel a 18 éves *ephébos* ünnepélyes felavatása, mintegy nagykorúsítása alkalmával leteszi a polgári esküt: — „Esküszöm, hogy fegyvereimet be nem szennyezem, bajtársamat, bárki legyen, el nem hagyom; az istenek szentélyeiért és közjőért magamban és másokkal készségesen harcba szállok; azon leszek, hogy hazám ne megcsönkítva, hanem megnagyobbodva és megizmosodva maradjon utánam; mindig a józanul ítélkezők szaván indulok s engedelmeskedem a már meglevő vagy a nép által még ezután hozandó törvényeknek. És ha valaki megszünteti a törvényeket vagy áthágja őket, ellent mondok neki s magamban vagy másokkal védelmére kelek a törvényes rendnek. Tiszteletben tartom a hazai szentélyeket.”²

Az állampolgári nevelés, mint az egész nevelői tevékenység elve, még fokozottabb mértékben érvényesül a másik klasszikus népnél, a rómainál. Mert a gyakorlati érzékű római embert *nem & καλοκαγαθία* elvont eszménye lelkesíti, hanem az állami céloknak szentelt férfias élet derekassága és gyakorlati tartalma.³ Eletének, egész gondolat- és érzelmvilágának középpontja az *urbs*, később az *impérium*, az örök Róma; gyermek- és ifjúkora csak előkészület, a közügyek vitelében való részvételhez szükséges ismeretek, testi, szellemi és erkölcsi feltételek megszerzése, hogy majdan mint férfi a fórumon belátásával és ékesszólásával s a harctéren fegyverével minél eredményesebben tudja szolgálni hazáját. Mindenekelőtt jó polgár és jó katona akar lenni. Ez a gyakorlati cél határozza meg a köztársasági Róma nevelési rendszerét is.

A római nevelés nélkülözi az athéni nevelés nemes idealizmusát és egyetemes művelődési célokat szolgáló önzetlenségét; alapeszméjében inkább a spártai rendszerre emlékeztet, de a családi élet bensősége több melegséget és tartalmat kölcsönöz neki, mint a dór minta-

¹ Finácsy E.: Az ókori nevelés története. Budapest, 1906. 92. s. k. 1.

² Télfy I.: Corpus iuris Attici. Pestini—Lipsiae, 1868. 5—6. 1.

³ Finácsy E.: i. m. 199,

kép merev formalizmusa engedi. Rómában ugyanis nem az állam, hanem a család, s ennek középpontjában az anya, a tisztességes *matróna* a legfőbb nevelő. Az anya adja meg a római nevelésnek azt az erkölcsi komolyságot és mélységet, melynek mását alig találjuk az ókorban.¹ A családi kör jótékony melege és az anya szerető gondoskodása kelti életre és gyámolítja a gyermek lelkében a későbbi polgár legszebb erényeit: a mély vallásosságot, a feltétlen engedelmisséget, a rend és fegyelem szeretetét. A családi szentély történeti hagyományokkal telített levegője, az ősök képeinek és szobrainak mindennapos szemlélete, az elődök dicsőségét zengő énekek hallása és a XII táblás törvény emlékezetbe vésése újabb és újabb erkölcsi indítások forrásai, megannyi ösztönzés a két alapvető római erény: a *prudentia* és *virtus* megkedvelésére. Gyakorlati irányban kiegészíti és betetőzi a családi körben nyert állampolgári nevelést a fórumon és a senatusban való forgolódás és a katonai szolgálat.

Nagyjából érintetlen marad a római nevelés hagyományos szelleme azután is, hogy az impérium határainak fokozatos tágulásával és a görög kultúra behatolásával új feladatok és új lehetőségek tárulnak fel előtte. A család mellett most már intézményszerű berendezések is foglalkoznak neveléssel, de ez a tény egyelőre csak a kereteknek a változott viszonyoktól követelt kitágítását s új tanítási anyag felölelését és nem egyúttal a tanítás szellemének megváltozását jelenti. Ha a családi élet kötelékei itt-ott lazulnak is, ha a római *virtus* egybenmásban el is halványul, a nevelés célja, eszménye változatlanul a régi marad. A grammatikai és retorikai tanítás nem fojtja meg a régi gyakorlati irányú nevelést, melynek legjelentékenyebb pillére még Cicero ifjú korában is a XII táblás törvény érett bölcsességű tételeinek tanulmányozása.² Csak a polgárháborúk borzalmaiból kisarjadt erkölcsi hanyatlás idéz elő ezen a téren is gyökeres változást. A köztársaság bukása és a szabadság szellemének eltűnése, mint Görögországban, Rómában is halálos csapást mér az állampolgári nevelésre. Az új kormányzatnak nem öntudatos polgárookra, hanem engedelmes alattvalókra van szüksége. A senatus, egykor királyok gyülekezete, a császári Önkény eszközévé süllyed. A retorikai iskolák a fórum helyett a hivatalok számára nevelnek s politikai szónoklatok helyett declamatiókat tanítanak. A *civis Romanus* — egykor a világ büszke ura — belevesz a zsarnok szeszélyétől rettegő alattvalók sok milliós tömegébe. Az eszmei tartalom mindjobban kivesz a világbirodalomból. Csak a keretek maradnak fenn benső erő és külső támasz nélkül. Az impérium saját

¹ U. o. 204. 1.

² *Discebamus enim pueri XII ut carmen necessarium. De legg. II. 23 Cic. opera omnia. Ed Olivetus. Geneviae, 1758. III. 221.*

bűnei folytán rombadól, a klasszikus világ elenyészik. Helyét új világrend foglalja el, melyet más eszmék és más törekvések lelkesítenek.

A középkor mint annyi másban, az állampolgári nevelés dolgában is szembehelyezkedik Hellasz és Róma felfogásával.

A kereszténység diadalra jutásával az állam elveszíti kizárólagos, minden egyénit magába olvasztó jelentőségét; helyébe a *dualizmus* lép, mely két ellentétes pólus: a *civitas Dei* és a *civitas terrena* között osztja meg az életet. De e két életkör csak tárgya szerint van élesen elkülönítve, a valóságban sokszorosán összefolyik. A határok bizonytalansága és saját jogkörük túllépése később százados vetélkedést idéz elő megtestesítőik: a *sacerdotium* és az *impérium*, a pápaság és a császárság között. A két hatalom egymáshoz való viszonyának klasszikus kifejezése a nap és hold viszonyáról vett hasonlat és a két kard-elmélet. Mind a két kép ugyanazt a gondolatot fejezi ki: a mélyen vallásos középkori embernek azt a meggyőződését, hogy a lelki, az egyházi hatalom magasán felette áll a szintén isteni eredetű, de alsóbbrendű világi, állami hatalomnak. Ez az alapvető, az egész középkori történet fejlődésére kiható felfogás híven visszatükröződik a köz- és magánélet minden viszonylatának berendezésében. Fellelhető a nevelés célkitűzésében is. A középkor egész lelki struktúrája és nemcsak a nevelés kizárólagos egyházi jellege magyarázza, hogy a középkori nevelő elsősorban a *civitas Dei* számára nevel, a túlvilági életre készít elő és csak másodsorban vet ügyet a földi élet céljainak elérését megkönnyítő ismeretek elsajátíttatására. Mindenekelőtt jó keresztényt, buzgó és egyházas érzületű hívőt akar nevelni, aki Istenért aláveti magát az állami törvényeknek is, amíg ezek vallásos meggyőződésével ellenkező kötelességet nem rónak reá.

A nevelés céljának *ilyen* fogalmazása mellett természetes, hogy az állampolgári nevelés, mint külön feladat nem tárgya a középkor pedagógiai törekvéseinek. Az állam, mint nem öncélú intézmény, mint a *lex divina* egyszerű végrehajtója, melynek fennállását az emberi lét sajátos dualizmusa teszi szükségessé, nem igényelhet különleges helyet a túlvilági élet jegyében, *sub specie aeternitatis* álló nevelésben. De ezen elvi, a középkori ember benső meggyőződéséből fakadó akadályon kívül vannak más természetű okai is az állampolgári nevelés mellőzésének. Ilyenül kell említenünk az állami öntudat alacsony fokát, mely nem engedi, hogy az állam a létét érintő legégetőbb kérdések megoldásán túl távolabb eső feladatokkal is foglalkozzék. Még nagyobb akadály a középkori társadalom rendekre tagozódása. A saját érdekeit tekintő osztályöntudat csak lassan és nagyon későn olvad be az állam és a nemzet magasabb szintézisébe, amint a rendi nevelés is nehezen engedi át helyét a nemzeti nevelésnek. Hosszú időn át csak a lovagi

nevelés és a pedagógiai elmélkedők kedvelt témája, a fejedelemnevelés¹ tartalmaz több-kevesebb töredéket az állampolgári nevelés gondolatköréből. Végül nem szabad felejtünk a középkori állam patriarchális viszonyait és egyszerű berendezését, mely könnyen nélkülözhetővé teszi az államra vonatkozó ismeretek külön tanítását.

Nem sokkal viszi előbbre az állampolgári nevelés ügyét a renaissance sem. Mert bár Plato és Aristoteles pedagógiai elméletei az irodalmi újjászületés révén feltámadnak, a merőben különböző állami és társadalmi viszonyok miatt gyakorlatilag nem érvényesülhetnek.² Sokkal mélyebben hatnak, mert a klasszikus reminiscenciákon merengő humanista szellemet jobban kielégítik Quintilianus utasításai a jó latin szónok kiképzésére. Az erősen kifejtett, szinte túltengő individualizmus és ellensúlya, a politikai szabadság megfojtására törő zsarnokuralom különben sem alkalmas talaj olyan erények meggyökereztetésére, melyek az egyéni ambíciók korlátozását és a mások jogainak elismerését követelik. A kor pedagógiai eszménye nem a kötelességét híven teljesítő polgár, hanem a művészi, irodalmi és társadalmi élet örömeit minél magasabb fokban élvezni tudó, sokoldalú egyéniség, az *Übermensch*.

A reformáció ismét újabb igényeket támaszt a neveléssel szemben. Bizonyos tekintetben a középkorhoz tér vissza, de számol a humanizmus követeléseivel és a hitesség megbontása révén előállott új helyzettel is. A középkor nyomdokaiba lép annyiban, hogy az iskolát újra transcendens célok szolgálatába szegődtetni s a vallás szempontjából mérlegeli a nevelés összes kérdéseit, míg azzal, hogy a tanítás anyagát szinte kizárólag a klasszikus nyelvek és irodalmak kincseiből meríti, a renaissance hagyományait elégíti ki. Pedagógiai eszményének harmadik s valamennyi között legeredetibb vonása, hogy az iskolát függőviszonyba hozza az államhatalommal s az általános emberi és keresztény célok követése mellett a nemzeti szempontok figyelembevételét is kötelességévé teszi. Eleinte csak félénken, egyes elmélkedők műveiben elszórtan hangzik fel ez a követelés, de a vallási villongások folyamán, a modern államélet kibontakozásával párhuzamosan egyre határozottabb alakot ölt. Az állampolgári nevelés sok századon át eltemetett gondolata előbb csak az elméletben, majd a gyakorlatban is kezdi felütni fejét. Luther és nyomában több német pedagógus már a XVI. sz. felismeri az iskola

¹ Pl. *Smaragdus* (st. mihiel sur la meusei bencés apát, f 820—30. közt): *Via regia*. D' Achery, *Spicilegium*. Paris, 1723. I. 238. s. kk. 11. *Jonas* (orJeansi püspök, f 844.): *De institutione regia*. U. o. 321. s. kk. 11. *Sedulius Scotus* (ír szerzetes és költő a IX. sz.): *De rectoribus Christianis*. Migne, *Patrologia Latina* Olli, 291. s. kk. 11. *Aquinoi szt. Tamás*: *De regimine principum*. *Aegidius Romanus*: *De regimine principum* stb

² *Messer A.*: *Das Problem der staatsbürgerlichen Erziehung*. Leipzig, 1912. 2.1.

nagy nemzeti jelentőségét és nem győzi elég nyomatékosan leikökre kötni a fejedelmeknek az oktatásügy felkarolását.¹ Defoe, a Robinson halhatatlan szerzője, pedagógiai vonatkozású regényeiben azt bizonyítja, hogy a nevelésügy irányítását az államnak kell kezébe vennie Comenius még tovább megy egy lépéssel, mikor a legszükségesebb államtani és gazdasági ismereteket már az elemi iskola tantervébe be akarja illeszteni; sőt a sárospataki kollégium számára készített tervezetében az újságolvasásnak is juttat hetenként egy órát, hogy a jelen történetének és politikai viszonyainak alaposabb megismerésére módot nyújtson.²

De a reformáció és ellenreformáció pedagógusaitól megpendített gondolat csak a vallási harcok lezajlása után következő korszakban bontakozik ki és izmosodik meg. Az államéletben végbemenő változások, hatalmi eltolódások a benső összefüggés erejénél fogva szinte észrevétlenül átforgalmazzák a nevelés eszményét. A százados küzdelmek eredményeképpen előáll az abszolút fejedelemség, mely az összes nemzeti erőket az uralkodó személyében koncentrálja. Az abszolút királyság kialakulásának első következménye az állandó hadsereg felállítása a benső rend biztosítására és a szövénységessé vált diplomáciai törekvések megvalósítására. A nagy hadseregek ellátása viszont a pénzügyek újjászervezését és új adónemek életbeléptetését igényli. Az abszolút uralom másik ismertető jegye, a központosított és bürokratikusá tett közigazgatás és a tökéletesített igazságszolgáltatás nagyszámú és jól fegyverezett hivatalnoksereg kiképzését teszi szükségessé. Mindeme bonyolult feladatok megoldására az egyoldalú theologiai és filológiai iskoláztatás nem nyújt többé elegendő képesítést s így a viszonyok kényszerítő hatalma lassanként megérleli a tanítás hagyományos anyagának történeti, jogi, politikai és gazdasági ismeretekkel való kibővítését.³ A korviszonyok sürgető erejét fokozza az uralkodó világnézet, mely minden téren a felvilágosítástól, tehát a tanítástól várja az emberiség boldogulását. Liebniz mondása: „*oi l'on réformait l'éducation, l'on réformait le genre humain*” — az egész kor meggyőződését fejezi ki. Bármekkora távolság választja el egyébként a felvilágosodást az abszolutizmustól, a tanügy reformjának kérdésében, főleg a szélesebb alapon történő nemzeti és állampolgári nevelés sürgetésében egy úton halad vele.

A politikai fejlődés irányától megérlelt s a kor közvéleményétől sürgetett reformmunka két irányban indul meg: az elmélet sokszor elérhetetlenül magasra csigázott követeléseivel kijelöli a haladás ösvényeit, míg a gyakorlat megalkudva a viszonyokkal, igyekszik az eszményből megvalósítani annyit, amennyit épen lehetséges. A napról-napra gyara-

¹ Franke i. m. 19. s. kfe. 11.

² U. o. 31. 1.

³ Rühlmann i. m. 99. 1.

podó pedagógiai irodalomban az állampolgári nevelés körébe vágó problémák gyakori és beható megvitatás alá kerülnek. A francia és német felvilágosodás szóvivői egyre nagyobb határozottsággal sürgetik a tanítás anyagának nemzeti és politikai elemekkel való kibővítését. *La Chalotais* „*Essai de l'éducation nationale*“ c. művében már 1763. az az egész tanítást az állampolgári nevelés jegyébe akarja állítani s ez okból Cicero „*De officiis*“–én kívül Daguesseau, Grotius, Malebranche, Montesquieu és Pufendorf megfelelő munkáit is olvastatni akarja a felsőbb osztályok növendékeivel.¹ Kevesebb túlzással, de nem kevesebb meggyőződéssel ugyanezt a gondolatot hirdetik Helvetius, az idősebb Mirabeau, Mercier de la Rivière, a nagy forradalom idején Talleyrand és Condorcet.² Németországban a filantropizmus képviselői, majd Stephan,³ Voss⁴ és Rade⁵ fejtik tovább a francia pedagógusok eszméit. A gondolat népszerűségét mutatja, hogy a XVIII. sz. kiterjedt pedagógiai irodalmának alig van még egy olyan kérdése, melyet többen és több oldalról megvilágítottak volna, mint a nemzeti és állampolgári nevelés problémáját. Az elmélet mellett a gyakorlat is iparkodik kielégíteni a kor sürgető követeléseit. A nagyszabású reformok, melyeken a XVIII. sz. oktatásügye Európászerte keresztülmegy, mindig több engedményt tesznek a nemzeti és politikai szempontoknak. Sándor Ernő Szász-Gotha hercege már a XVIII. sz. közepén ilyen szellemben módosítja tartománya iskoláinak tantervét.⁶ Valamivel később az egész német birodalomban elterjedt *lovagi akadémiák* (Ritterakademien) adnak újabb lökést az állampolgári nevelés gondolatának azzal, hogy a modern nyelvek mellett a köz- és magánjog és a politika legfőbb tételeinek tanulmányozását is felveszik programjukba. Bár az akadémiák kérés-életűeknek bizonyulnak, mégis nagy hatással vannak a felsőbb iskoláztatás alakulására. Különösen váradandó érdemök, hogy egyenetlik az utat a modern nyelvek és a reáliák iskolai tanítása előtt. Másfelől először adják mintáját a meghatározott életpályára, a tisztii és hivatalnoki pályára előkészítő szakiskolának.⁷ Hazai visszhangjuk az 1722–23-iki országgyűlés egyik bizottságának javaslata egy *politikai akadémia* felállítására, melyben nyelvek, történet, földrajz, vitatan, valamint katonai és polgári építészet, lovaglás, vívás, tánc, zene, nemkülönben a jogi tudományok is taníttassanak.⁸

¹ Pranke i. m. 41. 1.

² U. o. 42. s. kk. 11.

³ Grundriss der Staatserziehungswissenschaft. Leipzig-Weisenfels. 1797.

⁴ Versuch über die Erziehung, für den Staat Halle. 1799.

⁵ Erziehung zum Staatsbürger. Hof. 1803.

⁶ Messer i. m. 6. 1.

⁷ Pranke i. m. 32. 1. Messer i. m. 8. 1.

⁸ *Molnár A.*: A közoktatás története Magyarországon a XVIII. sz. I. k. Budapest, 1881. 265. 1.

De bármily hévvel folyik a felvilágosodás nevében indított harc a századok hagyományaival megszentelt iskolatípus, a gimnázium ellen, a szerteágazó reformeszméket nem tudja egész terjedelmében diadalra juttatni. A klasszikus alapokon nyugvó nevelési rendszer a neohumanizmus hatalmas támogatása mellett kivédi a léte ellen intézett csapásokat. Az újítoknak gyökeres felforgatás helyett be kell érniök új, főleg a reáliák és a történelem köréből vett anyag bekapcsolásával, másrészt új iskolatípusok teremtésével, melyek közvetlenebb érintkezésben állanak az étellel és több gyakorlatilag értékesíthető ismeretet nyújtanak. A tömérdék idevágó kísérlet közül legmaradandóbbnak a *realiskola* bizonyul, melynek tervét Grosz erlangeni tanár veti fel elsőnek *Entwurf eines Seminarii aecomonico-politici* címen (1740.) A gazdaság-politikai' iskola eszméje néhány évvel később Hecker berlini realiskolájában valósul meg. (1747.)¹ Az új iskola mindjárt megindulásakor számos ismeretágot illeszt be tantervébe, mely a legszorosabb összefüggésben áll az állampolgári nevelés gondolkörével. Később sokféle változáson megy keresztül, de abban mindig hű marad önmagához, hogy tananyagában iparkodik közvetlenebb érintkezést tartania fenn az étellel, mint a százados tradícióktól megkötött gimnázium.

A reformmunka másik iránya, a gimnázium tanítási anyagának új ismeretággal való kibővítése érdekesen tükröződik vissza egyebek közt a magyar tanügy XVIII. századi fejlődésében. A piarista iskolák a korszellem hatása alatt már a negyvenes években kiváló gondot fordítanak a nemzeti nevelés tárgyainak, a magyar nyelvnek és a történelemnek tanítására.² A nagyműveltségű Cörver báró 1757-iki *Methodas-a* pl. így intézkedik: „A legelső osztályoktól egész a retorikáig bezárólag a magyar nyelvet ép oly szorgalommal és methodussal kell tanítani, mint a latint. Azonban rajta kell lennünk, hogy nyelvünk génusza és sajátlagos természete csorbát ne szenvedjen.”³ A történelem tanításában sem éri be Cörver az események pusztá felsorolásával, hanem a műveltség fejlődésének féltüntetését, a tudományok, művészetek, szokások és erkölcsök S általában mindazon tényezők beható ismertetését sürgeti, melyek bepillantást nyújtanak a különböző népek jellemébe. Fűr-készünk kell — úgymond — az események okait, okozatait s azok

¹ Messer i. m. 16. s. k. 1.

² *Takáts* 8. A budapesti piarista kollégium története. Budapest. 1895. 163 s. kk. 11.

³ Ab inflmis igitur classibus inchoando ad rhetoricam inclusive cum Latina etiam Patria lingua servato genio et matúra sibi proprie pari omnino methodo, pari etiam diligentia doceatur. Methodus instituendae iuventutis apud Scholas Pias. *Szabó M.*: A szentgyörgyi piarista kollégium története. Szeged, 1910. 89. 1.

befolyását az államélet fejlődésére.¹ Vagyis úgy akarja berendezni a történelemtanítást, hogy az állampolgári nevelés szempontjából minél több és maradandóbb tanúsággal járjon a tanulóra nézve. Hogy mennyire szíven fekszik ez a gondolat, mutatja francia nyelven írott nagy pedagógiai munkája is, melyben a fejedelmi és nemesi ifjak nevelésére ad mély bölcsességre és sok élettapasztalatra valló tanácsokat.² Csak sajnálni lehet, hogy a hivatalos reformmunkálat, a *Ratio edacationis* letér a piarista pedagógiában oly erőteljesen kidomborított nemzeti alapról. De viszont érdeméül kell betudnunk az új tanrendszernek, hogy a földrajztanítás ésszerű átalakításával³ és új tárgyak felvételével több lehetőséget ad az iskolának az állampolgári ismeretek elemeinek elsajátítására. Így a gimnázium második osztályában heti másfél órában rendes tárgyként előadhatja a természetjog és szokásjog legszükségesebb tételeit.⁴ Még érdekesebb újítása, hogy a gimnáziumban heti két órában rendkívüli, a filozófiai fokon pedig egy órában rendes tárgyként *collegium novorum publicorum* címen egy új stúdiumot vezet be: a hírlapok olvastatását és magyarázását. Az újítás kifejezett célja a tanulók látókörének szélesítése és történeti belátásának mélyítése⁵. Később az 1790—91-iki országgyűlés folyamán a *Ratio educationis* átvizsgálására kiküldött regnicolaris bizottság még messzebbmenő engedményt tesz az állampolgári nevelésnek, amikor sürgeti, hogy Magyarország statisztikája és közjoga „tulajdon igaz forrásaiból és az ország alkotmányával, valamint alaptörvényeivel kapcsolatban adassék elő.”⁶ Tervekben és reformokban tehát nincs hiány nálunk sem, annál kevésbé a külföldön. Nem lehet eltagadnunk a haladást sem. A nemzeti s a vele karöltve járó állampolgári nevelés tárgyai bár lassan, de folytonosan tért nyernek az iskolában. De azért az eredmény nincs arányban a reáfordított tömérdek szellemi energiával. Az állampolgári nevelést távolról sem sikerül a köznevelés vezérelvévé, háttérévé tenni

¹ In lectione historiarum in primis quaeretur Veritas, teneatur ordo debitus, observentur Jeges et consuetudines, mores, ritus sacri et profani, commercia, politia, studia, potentia, disciplina militaris, ipse etiam character seu genius populorum, inquirantur causae ortus, augmenti et interitus imperiorum; — notentur instructiones, quae mores et institutionem vitae respiciunt. U. o. 92. l. V. ő. Takáts i. m 167. l.

² Politique chrétienne aisaéeet abrégée méthodiquement a l'usage des jeunes princes et de la noblesse, Vienne. 1770. 8° 12 + 231. l.

³ *Ratio educationis totiusque rei literariae per regnum Hung.* Pest. 1777. 206. s. kk. I.

⁴ U. o. 221. s. kk. 11.

⁵ U. o. 266. 312. l.

⁶ *Fináczy E.*: A magyarországi középiskolák múltja és jelene. Budapest, 1896. 59. l. *Kármán M.*: A nemzeti nevelés eszméjének kialakulása 1848-ig. Budapesti Szemle, CXLVII. k. (1911.) 58. l.

olyan értelemben, mint volt a görögöknél és rómaiaknál. De ez már részben a felvilágosodás bűne. Lényének megfelelően csak intellektuális oldalát látja az állampolgári nevelésnek, csak ismereteket akar adni s nem egyúttal érzületet teremteni. Meggyőző bizonyossága ennek a sok elméleti fejtegetés és a nagyszámú politikai kathekizmus a XVIII. sz. második feléből.¹

A felvilágosodás korának pedagógiai eszményei még egyszer életre kelnek és az erősen nemzeti jellegű állampolgári nevelés sokat ígérő renaissance-át helyezik kilátásba Fichte és köre lelkes munkásságában.² De a politikai viszonyok változása és az általános elernyedés nem engedi, hogy a nagy nemzeti entuziazmus napjaiban elhintett magvak kihajtsanak és termést hozzanak. A szabadságharcok szenvedéseiből kisarjadó *romanticizmus* a középkori viszonyokat álmódja vissza, míg az örökébe lépő *liberalizmus* a renaissance individualista felfogásért lelkesedik. A pedagógiai elmélet továbbra is hangoztatja a nevelés szociális vonatkozásait, nyomatékosan sürgeti a nemzeti szempontok fokozottabb érvényesítését, de tiltakozik minden állami gyámkodás ellen. A liberális pedagógia az egyéniség jogainak korlátozását látja minden kísérletben, mely a nevelés célkitűzésében az állam sajátos érdekeinek is helyet akar szorítani. Nietzsche gyűlölettől és megvetéstől izzó szavai a pedagógusok körében is visszhangra találnak: „Csak, ahol az állam megszűnik, csak ott kezdődik az ember, aki nem fölösleges; ott kezdődik a szükséges ember dala, ez az egyetlen pótolhatatlan dallam.”³

A liberalizmus túlzó individualizmusával végigkíséri a XIX. sz. nagyobb felét. Közben egyoldalú gazdasági felfogásával egy új erőt szabadít fel, mely csakhamar veszedelmes ellenfeleinek bizonyul: a *szocializmust*. A szocializmus azonban mindjárt kezdetben több akar lenni követőire nézve egyszerű gazdasági rendszernél; a világnézet igényeivel lép fel és nem kisebb cél elérésére törekszik, mint hogy az egész világot a maga eszméi képére formálja át. Ügyesen megválasztott jelszavaival és kétségtelen sikereivel rövidesen a maga részére hódítja az elnyomott proletariátus zömét és példátlanul nagyarányú, az egész világot átfogó tömegmozgalmat idéz elő. Az államnak akarva, nem akarva fel kell vennie a küzdelmet a munkásmozgalommal — vagy keresnie kell az eszközöket hatásainak ellensúlyozására. Eleinte, míg a túlságosan merev elmélet államellenes tendenciái lépten-nyomon kiütöknöznek, az államhatalom a kíméletlen harcban, a szocialista eszmék kiirtásában

¹ Messer i. m. 18. s k. 1.

² Messer i. m. 33. s kk. 11. Pranke i.m. 145. s kk. 11. *Lipps G. F.*: Weltanschauung und Bildungsideal. Leipzig. 1911. 2. s kk. 11.

³ *Nietzsche F.*: Im-ígyen szóla Zarathustra. Ford. Wildner Ö. Budapest, 1908. 66. 1.

látja az egyetlen modus vivendi-t; de csakhamar tudatára eszmél, hogy szellemi mozgalmakat erőszakkal elfojtani nem lehet. Azért inkább a békés megoldás, az ellensúlyozás eszközeit veszi alkalmazásba. Egyfelől a törvényhozás „szociális olajcsöppjével” orvosolni törekszik a társadalmi élet legégetőbb sebeit, másfelől a tanítás, a népfelvilágosítás segítségével pozitív akadályokat akar gördíteni a szocialista tanok terjedése elé. Ezen utóbbi feladat megoldását természetesen az iskolára hárítja át; tőle várja, hogy megfelelő érzület teremtésével és ismeretek közlésével lojális és kötelességtudó polgárokat állít szolgálatába.

Az állampolgári nevelés sürgetése tehát ismét napirendre kerül. Nem véletlen jelenség, hogy a követelés a gazdasági és szociális tekintetben legfejlettebb Németországban lehangosabb. Maga az ifjú császár, II. Vilmos ad neki különös nyomatékot. Már 1889. május 1. kiadott rendeletével kötelességévé teszi az iskoláknak, hogy a szocialista és kommunista tanok terjedése ellen minden lehetséges módon küzdjenek.¹ Egy évvel rá a berlini iskolai konferencián mondott nagy beszédében (1890. dec. 4.) még «n'öiebbon hangsúlyozza ezt a gondolatot s eredményesebb keresztülvitele érdekében az egész oktatásügy revízió alá vonását és nemzetibbé tételét sürgeti.² A császári pedagógus szavainak erős visszhangja kel. Még a lehányatott liberalizmus ideológiájában élő pedagógusok hatalmi túlkapásai, a túltengő állami befolyás kiterjesztésének jogosulatlan kísérletét látják,³ az ifjabb nemzedék a közel jövő fejlődésének programját üdvözlí bennök. A nyomukban megindult eszmecserék folyton táguló hullámgyűrűket vernek. A közvéleménybe beledobott eszme tovább erjed a lelkek mélyén. A külső és belső fejlemények csak siettetik a kicsírázását. A birodalom világhelyzetében beállott nagy változás, a diplomáciai horizonton vibráló válságok állandó feszültsége, a belső fejlődés demokratikus iránya, mely mindig újabb rétegeket von be az állam sorsának intézésében való részvételbe és a német nép kezdetleges, sokszor naiv politikai világszemlélete egyenesen parancsoló kötelességévé teszi a vezető köröknek, hogy az államügyek iránti érdeklődés és az állammal szembea való felelősségérzet rendszeres fejlesztéséről gondoskodjanak. A világhatalommá izmosodott birodalom szinte végtelenbe vesző lehetőségeket nyit, de új terheket és kötelességeket is ró polgáraitra, melyekkel a letúnt korok kísérteteként visszajáró „Kleinstaaterei” szatócpolitikája nem tud mit kezdeni. Különösen a gyarmatpolitikában és a vele kap-

¹ Rühlmann i. m. 106. s kk, 11.

² Gonda B. II. Vilmos császár. Budapest. 1915. 107. s kk. II.

³ Messer i. m. 69. 1.

csolatos nehéz, sokszor felbillenéssel fenyegető diplomáciai helyzetek megítélésében, de akárhányszor belpolitikai kérdésekben is érezhető a mélyebb politikai belátás hiánya.¹ A külföldi viszonyokkal való összehasonlítás és a külföldi szemlélők lesújtó ítélete² még fájdalmasabbá teszi e hiányt és erősebb ösztönzést ad a felelős tényezőknek, hogy családi, iskolai és társadalmi nevelés minden alkalmas eszközével pótolják az előző századok mulasztásait és szerencsésebb helyzetben levő vetélytársaikkal egyenlő színvonalra emeljék népök politikai érettségét. Így indul meg az egész társadalom lelkes közremunkálása mellett az a nagyarányú mozgalom, mely néhány év leforgása alatt nemcsak Németországban, hanem egész Európában az állampolgári nevelés problémáját állítja a pedagógiai érdeklődés középpontjába.

¹ Messer i. m. 82. s k. 1.

² U. o. 80. s kk. 11.

II.

Az állampolgári nevelés fogalma és jelentősége.

Az eszme történeti felvillanásaira való utalás világosan mutatja, hogy az állampolgári nevelés sürgetése nem jelszavakkal űzött játék, nem is egyszerű divat, mely születik, virágzik és elhal, hanem az egyetemes fejlődés egyik logikai velejárója, melyet hosszas lappangás után az államok és nemzetek életében végbement nagy átalakulások keltenek újra életre. Az állampolgári nevelés *történetileg* megokolt szükséglet; nem haladhatunk el mellette közömbösen vagy vállvonogatva, hanem akarva, nem akarva, foglalkoznunk kell vele, állást foglalunk mellette vagy ellene. De hogy döntenünk akár az egyik, akár a másik irányban, előbb meg kell kísérelnünk a fogalom tartalmának és körének szabatosabb megjelölését és röviden számot kell vetnünk az okokkal, melyek a történeti fejlődés irányával adott benső szükségesség mellett indokoltá teszik a tudatos és rendszeres állampolgári nevelést.

Az állampolgári nevelés fogalmi meghatározása nem könnyű feladat. A sok oldalról jövő és sok szempontból történő megvitatásnál természetes túlzások és egyoldalúságok még jobban megnehezítik az eligazodást. Vannak lelkes fanatikusok, kiknek szemében az állampolgári nevelés az egyetlen és legmagasabb nevelési cél. Maga *Kerschensteiner*, kinek gyakorlati működése és elméleti művei új fejezetet nyitnak az állampolgári nevelés történetében, szintén ennek a túlzó felfogásnak híve. Szerinte az emberi tevékenység legfőbb célja a kultúr- és jogállam megvalósítása s azért a nevelésnek sem lehet nemesebb feladata, mint hogy az embert ezen eszmény számára előkészítse.¹ Ez képtelen

¹ *Kerschensteiner G.*: Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. III. Aufl. Leipzig—Berlin. 1914. 27. 1.

paroxizmus, az állam jelentőségének minden mértéket meghaladó túlbecsülése és az egyéniség jogainak teljes feladása. Mert bármily magasra értékeljük az államot, mint az emberi együttélés *egyik* legtökéletesebb formáját, nem zárkozhatunk el azon tény elől, hogy mellette más társadalmi közösségeknek is joguk van igényt emelni az egyén közreműködésére.

A kultúrállam kiépítésén való közreműködésnek egyetlen emberhez méltó nevelési célul feltüntetése annál igazságtalanabb, mivel abból a hamis feltevésből indul ki, hogy a kultúra legfőbb, sőt kizárólagos hordozója az állam. Spinosa és Hegel pantheisztikus állambölcselete, mely földi Istenné magasztalja fel az államot, modern kiadásban ép úgy veszélyezteti a szellemi élet önállóságát, mint veszélyeztette a múlt század első felében. Mert bármennyire hangsúlyozzuk erkölcsi jellegét, lehetetlen nem látnunk, hogy az állam vezető princípiuma, cselekvéseinek nyílt vagy titkos rugója a hatalom gyarapítása. A hatalom pedig erkölcsileg közömbös és nem ismer más célt, mint önmagát. Benső lényegéből következik, hogy minden más tevékenységet, tehát a szellemi tevékenységet-is céljai elérésére szolgáló eszközzé akarja tenni. Ha pedig az összes tevékenységi köröket az államnak tett szolgálatok mértéke szerint mérlegeljük, a szellemi javak elvesztik önértékűségeket s áldozatául esnek az új bálványnak. Az állam újra azzá lesz, aminek Hegel bölcselete hirdette: „*das Irdisch-Göttliche*“ „*der göttliche Wille als gegenwärtiger, sich zur wirklichen Gestalt und Organisation einer Welt entfaltender Geist*“¹ Az állampolgári nevelésnek, ha nevének és a hozzáfűzött várakozásoknak meg akar felelni, nem szabad ilyen hamis, a valóságot eltorzító államfogalomból kiindulnia.

Az állam nem *egyetlen*, hanem csak egyik kerete az egyén társas életének s ez okból nem igényelheti, hogy érdekeinek szolgálása *kizárólagos* feladata legyen az *egész* ember testi és szellemi képességeinek fejlesztésére hivatott nevelői tevékenységnek. Az egyén fogalma nem merül ki az állampolgár fogalmában, aminthogy céljai és törekvései sem mozognak teljesen azonos síkban az államéival. Vannak az állammal nem közös, sőt az államélet korlátain túlemelkedő, transcendens régiókba nyúló igényei is, melyeknek kielégítésében való akadályoztatása legszentebb jogainak megrövidítését jelentené. Más szóval az állampolgári nevelés nem helyettesítheti a régi egyetemes nevelési eszményt: az *erkölcsi személyiség kifejlesztését*, sőt egyáltalában nem tekinthető önálló nevelési célnak, hanem csupán az egyetemes nevelési feladat

¹ Eucken R.: Geistige Strömungen der Gegenwart. IV. Aufl. Leipzig. 1909. 291. és 301. 1. Budde G.: Staatsbürgerliche Erziehung und Persönlichkeitspädagogik. Vergangenheit u. Gegenwart. II. évf. (1912.) 172. 1.

bizonyos irányú kiegészítésének. Az ember nem a közösség kedvéért van, hanem önmagáéit; ezen az alaptételen kell felépülnie a nevelés rendszerének is.¹ A közösség érdekeinek határozottabb kidomborítását sürgető állampolgári nevelés nem jelenthet többet, mint a jellemképzés egyes, eddig elhanyagolt vagy nem eléggé tudatos területeinek fokozottabb figyelembe részesítését. Csak addig képvisel pedagógiai értéket, amíg állandó összeköttetésben marad a főcélal s hivatását a minden pedagógiai tevékenység végső célját alkotó eszmény megvalósításában az erkölcsi személyiség megalapozásában keresi. De létjogosultságát veszti és pótolhatatlan értékek veszedelmévé válik, mihelyt öncélúnak tekinti magát és egy irányban kifejtett *részletmunkáját* az egész nevelői tevékenység helyére akarja iktatni.

A túlzás mellett másik nagy akadálya az állampolgári nevelés világos fogalmi meghatározásának az egyoldalúság. Sokan csak egyes gondolatokat ragadnak ki tartalmából és ezen az alapon a politikai, gazdasági, majd ismét a nemzeti és szociális neveléssel azonosítják az állampolgári nevelést. Ez az önkényes és kritikátlan eljárás nem csekély mértékben nehezíti a fogalmak éles elkülönítését; némileg azonban menthető, mert az állampolgári nevelés tényleg sok olyan elemet tartalmaz, mely közös az említett nevelési feladatokkal. Ilyen közös elem mindenképp a végső cél: a közösség szempontjából értékes erények meggyökereztetése a társas életre hivatott egyén lelkében. De ha a közösség eszméjének konkrét megtestesüléseit vesszük kiindulásul, hamar észrevesszük, hogy a cél és részben az eszközök azonossága mellett elég jelentékeny a különbségek száma is, melyek a különböző szociálpedagógiai törekvéseket egymástól és az állampolgári neveléstől elválasztják. E különbségek figyelembe vétele azután megadja a jól megkülönböztethető határok megvonásának lehetőségét.

A politikai nevelés az államélet céljáról s a cél megvalósítására szolgáló eszközökről nyújt tájékoztatást s akaratumkat iparkodik úgy irányítani, hogy adott esetekben mindig a közlött ismereteknek megfelelően cselekedjünk. Célját négy lelki feltétel: 1. a politikai tudás, 2. a történeti belátáson sarkalló politikai gondolkozás, 3. a politikai felelősségérzetben kulmináló politikai akarás és végül 4. a politikai cselekvés megteremtésével és harmonikus együttműködésének biztosításával iparkodik elérni.² A nevére érdemes politikai műveltség és az önálló politikai ítéletek formálására való képesség megszerzése tehát nem közönséges intelligenciát kíván; mindenesetre jóval magasabbat, mint az átlag embernél feltételezhetjük. A tömeg politikai kérdésekben

¹ Budde i. m. 179. 1.

² Rühlmann i. m. 30. s. kk. 11.

mindig mások eszével fog gondolkozni vagy — ami még valószínűbb — az észtlől többé-kevésbé távol eső fórumoktól fog tanácsot kérni. Hiszen gyakran még a politikailag művelt, önálló véleményalkotásra képes embernél is mily mérhetetlen távolság választja el a helyes felismerést a neki megfelelő helyes cselekvéstől? Azután nem szabad felejtenuk, hogy a politika fogalmától szinte elválaszthatatlan a pártok fogalma, melyek sokszor homlokegyenest ellenkező állam-eszményeket szegeznek egymás ellen. Nagyon közeli a veszély, hogy az ellentétes törekvések a nevelésben is kiütököznek s a nemzet összetartására hívatott *politikai* nevelést *pártpolitikai* eszközzé süllyeszti le. E veszély kikerülésére a nevelésnek a lélek mélyebben fekvő rétegeibe kell lenyúlnia s a kötelességérzet és hazaszeretet kettős pillérére támaszkodó állampolgári nevelés szilárd alapjára helyezkedni.¹ A politikai nevelésnek, mint a közösség érdekeit szolgáló nevelési feladat egyik részletterületének bele kell illeszkednie az egyetemesebb állampolgári nevelésbe, mert különben kockára teszi az elérendő célt. A politikai és állampolgári nevelés helyes viszonya a rész viszonya az egészhez; emez önmagában is követésre érdemes cél, amaz csak eszköze — igaz fontos eszköze a cél elérésének.

A politikaival teljesen azonos a gazdasági nevelés viszonya. Mint az, ez sem lehet külön nevelési feladat, hanem csak kiegészítése, színezése az állampolgári nevelésnek. De ezen hivatásának is csak akkor felel meg, ha nem elégszik meg bizonyos elméleti tételek, nemzetgazdasági alapfogalmak megismertetésével, hanem a tárgyával vonatkozásban álló tulajdonságok és erények fejlesztésével tőle telhetőleg igyekszik kezére járni a jellemképzésnek általában s az állampolgári nevelésnek különösen is.²

Némileg más elbírálás alá esik a nemzeti és a szociális nevelés. Mindkettő inkább a mellérendeltség, mint a függés viszonyában áll az állampolgári neveléssel. Mivel azonban elasztikus tartalmoknál fogva önmagokban is kevésbé elhatároltak, nehéz pontosan megjelölni, hol végződik a nemzeti és szociális és hol kezdődik az állampolgári nevelés. A nemzet, a társadalom és az állam bizonyos tekintetben korrelatív fogalmak, de nem fedik teljesen egymást. Majd az egyik, majd a másik fejez ki többet. Ugyanez áll pedagógiai vetületeik viszonyáról is. A nemzeti és az állampolgári nevelés eszményi céljai, a *Volksgefühl* és a *Staatsgefühl* nem azonosak egymással, mégis szorosan összetartanak, mintegy kölcsönösen kiegészítik egymást.³ Az egyiknek tudatos

¹ Kerschensteiner i. m. 17. s. kk. 11. *Krisztics* 8.: Az állampolgári nevelés politikai tartalma. Magyar Társadalomtól. Szemle. VI. évf. (1913.) 732. s. k. 1.

² Kerschensteiner i. m. 13. s. kk. 11.

³ *Neubauer*“ F.: Geschichte und Staatsbürgerkunde. *Norrenberg J.*: Die deutsche höhere Schule nach dem Weltkriege. Leipzig—Berlin. 1916. 133. 1.

ápolása, rendesen egyet jelent a másikkal legalább közvetett felkarolásával. A két nevelési cél közös ösvénye csak jóval a kiindulás után ágazik el a közösség eszméjének két rokon megtestesülése, a nemzet és az állam irányában. Jórészt közösek eszközeik és módszereik is. Hosszabb-rövidebb ideig a nemzeti és állampolgári nevelés közös útját járja a szociális nevelés is. A megkülönböztető jegyek csak az út későbbi szakában válnak észrevehetőkké. A leglényegesebb különbség, hogy a szociális nevelés nem a faj- és nyelvrokont vagy az állampolgárt, hanem elsősorban a *socius-t*, a velünk egyenjogú embertársat látja az egyénben.¹ Ebből következik, hogy a szociális nevelés határai nem esnek össze szükségképpen a nemzet és állam fogalmával megvont korlátokkal. Az államon belül a különböző társadalmi rétegek, sőt csoportok partikuláris törekvései ép úgy tárgyai lehetnek a szociális nevelés rendkívül rugalmas célkitűzésének, mint az állami határokat nem ismerő internacionalista mozgalmak.²

De a túlzások és egyoldalúságok felsorolása csak negatív irányban határozza meg a fogalmat; csupán azt mondja meg, hogy *mi nem* és nem azt, hogy *mi* az állampolgári nevelés. Azért a negatív jegyek bemutatását ki kell egészítenünk a fogalom benső lényegét feltáró pozitív jegyek felsorolásával. De előbb meg kell jegyeznünk, hogy az állampolgári nevelés, mint általában minden nevelési feladat, két részből áll: a meghatározott irányú és mennyiségű ismeretanyag közléséből és a neki megfelelő, mintegy háttérét alkotó jellemvonások fejlesztéséből. A nevelés dualizmusának itt is érvényesülnie kell az *állampolgári ismeretek tanításában* és a *állampolgári erények meggyökereztetésében*. A túlhajtott intellektuálizmus az állampolgári nevelésben ép oly kevésbé elegendő a siker biztosítására, mint egyéb téren. Mert ha a pusztán tanítás, az ismeretek egyszerű közlése már magában elegendő kezesség volna a kitűzött cél elérésére, legjobb állampolgár az volna, aki legtöbb államtani ismerettel rendelkezik.³ Ez esetben csak nagyon szűk korlátok között beszélhetnénk általános állampolgári nevelésről, mert aránylag kevés embernek van módja, ideje és tehetsége, hogy mélyebbre hatoljon az államra vonatkozó tudományok rendkívül szövevényes labirintusában. Szerencsére azonban, ez nem is szükséges. A helyesen meghatározott állampolgári nevelés súlypontja nem az elméleti ismeretek kisebb-nagyobb tömegére, hanem az igazi állampolgári érzületre és a céltudatos állampolgári cselekvésre való vezetésre esik.

A tanítás és nevelés kölcsönös viszonyának szemmel tartása jelen-

¹ *Sellmann*: Nationale Erziehung. (Pädagogisches Magazin, 337. sz.) Langensalza. 1913. 3. 1.

² Messer i. m. 146. s. kk. 11.

³ Kerschensteiner i. m. 11. 1.

tékenyen megkönnyíti az állampolgári nevelés problémájának fogalmi meghatározását, mert lehetővé teszi, hogy az általános nevelési probléma ismertető jegyeit alkalmazzuk rá. így mindenekelőtt világossá teszi, hogy az állampolgári nevelés nem vonatkozhatik egyik vagy másik tehetségünk kizárólagos fejlesztésére, hanem csakis összes lelki képességeink: értelmünk, érzelmi világunk és akaratunk harmonikus megmunkálásával felelhet meg eszményének.¹ Vagyis a tárgya szerint egységes feladat három szempontból tehető vizsgálat tárgyává: 1. *értelmi* (az állam lényegének, funkcióinak és berendezésének megértéséhez szükséges ismeretek), 2. *érzelmi* (a kedélyvilág megnyerése az állam és a nemzet számára) és 3. *akarat* szempontból (az akarat befolyásolása nevelés és szoktatás útján az állampolgári kötelességek lelkiismeretes teljesítésére).² A két utóbbi pont tekintetében meglehetősen egyetértés uralkodik a pedagógusok körében; nehézségek csak az első pont körül merülnek fel. Az államcél meghatározásában lépten-nyomon kibukkanó ellentétek erősen színezik az állampolgárról és az állampolgári nevelésről alkotott nézeteket is. Még számosabbakká válnak a nehézségek, ha az elméletet a gyakorlat terére próbáljuk átvinni, nevezetesen, ha az állampolgári tanítás konkrét tartalmát és kivitelének módját akarjuk közelebről megjelölni. Ezen és más hasonló benső nehézségek miatt igen bajos a magában véve világos fogalomnak olyan meghatározását adni,“ mely teljesen kifejezi a benne rejlő tartalmat. A forgalomban levő számos definíció csak abban egyezik, hogy valamennyi az államélet színvonalának emelését és a nemzeti erő fokozását tűzi célul az állampolgári nevelés elé,³ de már a részletek dolgában igen nagy eltéréseket mutatnak. Egyetértenek abban, hogy az állampolgári nevelésnek magában kell foglalnia mindazt, ami az embert jó állampolgárrá teszi, de annak megállapításában, hogy minő eszközök és módok szükségesek a jó polgár eszményének megvalósításához, sokféle ágaznak. A sok között, ha nem is legegyszerűbb, talán legelfogadhatóbb Foerster definíciója: „Az állampolgári nevelés alatt azt a nevelést kell értenünk, amely az egyes embert arra sarkalja, hogy egyéni érdekeit és meggyőződéseit vagy azokat, melyek szűkebb szociális életköréből fakadnak, állandóan úgy képviselje, hogy a magasabb állami egység és rend ezáltal ne gyengítettessék, hanem ellenkezőleg,

¹ Messer i. m. 150. 1.

² *Neubauer F.*: Die höheren Schulen und die staatsbürgerliche Erziehung. Halle. 1911. 17. 1,

³ Krisztics i. h. 735. 1.

⁴ *Vogel G.*: Die staatsbürgerliche Erziehung an höheren Lehranstalten. München. 1911. 2. 1.

mélyíttessék és erősíttessék.“¹ Más szavakkal, de lényegében ugyanezt a gondolatot fejezi ki Kerschensteiner meghatározása: „Az állampolgári nevelésnek az a feladata, hogy a közösség szolgálatára tanítsa a növendékeket és hozzászoktassa őket, hogy kötelességüket teljesítsék és a közösséget önkéntes beilleszkedés, alárendelés, kölcsönös figyelem és nem ritkán önkéntes személyi áldozatok árán is erkölcsileg gyarapítsák.“²

Bármennyire eltérők tehát az állampolgári nevelésről nyújtott definíciók, abban mind megegyeznek, hogy az új nevelési feladat speciális célja az állam életre vonatkozó ethikai szempontok és elméleti ismeretek fokozottabb előtérbe állítása. Kijegyezettnek mondható a reális viszonyokkal számot vető pedagógusok véleménye abban is, hogy az állampolgári nevelés nem új nevelési cél, hanem a politikai, gazdasági, nemzeti és szociális nevelés címén eddig rendszertelenül és elszórtan közölt nevelői behatásoknak magasabb szintézis alá vonása, a sokféle elágazó szociálpedagógiai törekvéseknek az államra, mint természetes középpontra való irányítása. Kétségen felül áll az is, hogy az új nevelési feladat nem önálló és kizárólagos pedagógiai eszmény, hanem csupán egyik részlete az általános jellemképzésnek, mely főleg a közösség részéről támasztott ethikai követeléseknek erőteljesebb kidomborítására van hivatva. Végül egyértelmű meggyőződéssel vallja minden komoly reformátor azt is, hogy az állampolgári nevelés csak abban az esetben felelhet meg rendeltetésének, ha nem mint külön elméleti tárgy vonul be az iskolába, hanem mint vezető elv húzódik végig az egész vezetői tevékenységen s a pusztá értelem helyett a lelki és erkölcsi élet egészébe igyekszik leereszteni gyökérszáleit.

Hogy az így fogalmazott állampolgári nevelés az általános nevelés gazdagodását és mélyebbé válását jelenti, bizonyításra alig szorul. Hiszen egyre jobban szaporodik az okok száma, melyek nemcsak ajánlatossá, hanem egyenesen szükségessé, ma-holnap életszükségletté teszik az államéletre való tudatos előkészítést. Már a mozgalom előzményei, mély történeti rétegekbe lenyúló és folyvást izmosodó gyökerei is azt mutatják, hogy az állampolgári nevelés tényleg meglévő hiányokat van hivatva pótolni. A modern államélet rendkívül bonyolult viszonyai még sokszorosan hatványozzák a történeti áttekintésből vonható érvek bizonyító erejét. Mert a mai állam szerkezete annyira szövevényes és a beleilleszkedés olyan magas követeléseket támaszt az egyénnel szemben, hogy az állampolgári kötelességek ismerete és odaadó teljesítése s benne és általa a közösség boldogulásának előmozdítása rendszeres előkészítés nélkül alig képzelhető.

¹ Miklóssy I.: Az állampolgári nevelés szükségessége hazánkban. Magy. Középisk. VII. évf. (1914) 89. 1.

² I. m. 33. 1.

Az utolsó száz esztendő történetének két nagy esemény adja meg igazi jellegét: a *demokrata gondolat* rohamos hódítása és a *gazdasági fejlődés* tempójának szédületes lendülete. Az előbbi mindig újabb és újabb néprétegek előtt nyitja meg az államhatalom birtoklásának sorompóit, míg az utóbbi a szociális életben ver hatalmas hullámokat. Az ellenállhatatlan erővel feltörő demokratikus és szociális mozgalom szívós ostroma halomra dönti a régi államot s helyén egy újnak alapjait rakja le, mely a hitelöket vesztett feudális és abszolutista hagyományok ingó talaja helyett az újkori eszmék szilárd talapzatára támaszkodik. Az abszolutizmus helyét az alkotmányos rendszer foglalja el, a rendőrállamot a jogállam váltja fel; gazdasági téren a szinte kizárólag uralkodó agrárizmus kénytelen megosztani hatalmát a tüne-
ményes gyorsasággal fejlődő industrializmussal és merkantilizmussal.¹

Míndezek a változások tökéletesen átformálják az államélet céljairól és eszközeiről alkotott fogalmakat s új értelmet adnak az egyén és az állam egymáshoz való viszonyának. Az alkotmányos elv diadalra jutása egyet jelent a parlamentarizmus teljes kifejlődésével, vagyis az eddig mellőzött széles néprétegek bevonásával a törvényhozó hatalomba. A demokratikus áramlat feltartóztathatatlanul halad előre és mindig szélesebb gyűrűket vet az öntudatra ébredt milliós tömegek körében, A jogtalan alattvalókból aktiv közreműködésre hivatott állampolgárok lesznek s a választói jog révén közvetlen beazolást nyernek a legfontosabb államügyek intézésébe. Csak az a baj, hogy a korlátlan *jogkiterjesztéssel* nem jár együtt a joggal való *élni tudás*. A felvilágosítás szerepében tetszelgő demagógia mindig csak új *jogok* követelésére biztatja a tömegeket, de a jogok viszonzásául kijáró *kötelességei* elhallgatja. Folyton a választói jogosultság kiterjesztését, sőt általánossá tételét sürgeti, de a kiküzdött jogok élvezetébe lépő néprétegek szellemi és ethikai színvonalának emeléséről nem gondoskodik. így s legegyszerűbb állampolgári ismereteket nélkülöző vagy a túlzott jogkövetelések elutasítása miatt ellenséges érzületű százazrek bevonása as alkotmányos élet sáncai közé semmiképen sem biztosítja a legjobbat és leghívatottabbak felülkerekedését. Az államjogban és alkotmánytanban teljesen analfabéta, politikailag tájékozatlan tömeg magatartásai nem a belátás, hanem a demagógia eszközeivel és ügyesen megválasztott jelszavakkal felkorbácsolt ösztönök irányítják. Bizalmával és szavazatával rendszeren nem azt ajándékozza meg, akinek tudása és jelleme legtöbb kezességet nyújt az állam érdekeinek önzetlen előmozdításáért, hanem aki legfurfangosabban szól hozzá s aki leereszkedik

¹ *Bauchberg H.*: Staatsbürgerliche Bildung u. Erziehung als staatliche Notwendigkeit. Verhandlungen der I. deutschen Konferenz für staatsbürgerliche Bildung u. Erziehung 25. u. 26. April 1913 Leipzig—Berlin. 1914. 10. 1.

színvonalára ahelyett, hogy őt felemelni és megnemesíteni törekednék. Nagyon sokan viszont teljesen közömbösen, minden megértés nélkül állanak az állammal szemben s eszökbe sem jut, hogy legfontosabb alkotmányos joguk elhanyagolásával mulasztást követnek el. Másokat opportunisztikus tekintetek vagy az „*odiprofanam vulgus*“ arisztokratikus elve és a demagógiától való iszonyodás tártak vissza joguk gyakorlásától. De közömbösségükkel és meg nem értésökkel csak a tudatlanok és rosszakaratúak veszedelmes hatásának ellensúlyát csökkentik.

A demokrácia előrehaladása tehát távolról sem jelenti a szó valódi értelmében vett parlamentarizmus haladását és nem nyújt semmiféle kezességet a parlament színvonalának és munkaképességének fokozását illetőleg. Sőt keserves tapasztalatok mutatják, hogy az általános jogkiterjesztés megfelelő előkészítés nélkül a törvényalkotó munka megbénulását és a pártviszonyok elfajulását, végeredményben az államhadjó folytonos ide-oda hányódását eredményezi.¹ A veszedelem annál érezhetőbbé válik, minél bonyolultabbá lesz az állam élet és minél nehezebb problémák megoldása hárul a törvényhozásra. Ha nem történik idejekorán gondoskodás a *jogköveletés* és *kötelességérzés* egyensúlyba hozatalára, előbb-utóbb be fog következni a parlamentarizmus csődje. A veszedelem elhárításának pedig csak egyetlen lehetséges módja van: a jól átgondolt és általános állampolgári nevelés. A demokrácia fejlődésének eredendő bűnét kiékeli korrigálnunk azzal, hogy a jog megadása előtt kötelességeinek tudatára eszméltetjük a leendő állampolgárt, a szükséges ismeretek közlésével lehetővé tesszük neki, hogy felismerje, jellemfejlődésének irányításával segítjük, hogy kövesse a helyes, a köz boldogulását előmozdító utat. A jogokkal való telítettséget és az új jogok befogadására való képességet ki kell egészítenünk a kötelességtudattal való telítéssel. A népuralomnak tömeguralommá fajulása csak úgy kerülhető el, ha a jövő állampolgárt már egészen fiatal korától kezdve beleneveljük a nemzeti közösséget szimbolizáló állam jogi vonatkozású tudásába, de viszont az állampolgári kötelességek felől is szisztematikusan kioktatjuk és arra neveljük, hogy a nemzeti és állami közösség gondolata nemes és hazafias tettekre készítse.²

A törvényhozásban való részesedés mellett másik fontos érvényesülési területe a modern állam polgárának az *igazságszolgáltatás*. A mai joggyakorlat az esküdtszéki intézmény révén igen kiterjedt és jelentőségében egyre fokozódó szerepet juttat a laikus elemnek a törvénylátásban; gyakran a legkényesebb és legszövevényesebb jogi esetek eldöntését egyszerű polgáremberek ítéletétől teszi függővé. A közfelfogás nem ok nélkül a demokrata elv újabb diadalát és az

¹ Bauchberg i. h. 13. 1.

² Miklóssy i. h. 86. 1.

igazságszolgáltatás részrehajlatlanságának biztosítékát látja a laikus bírák alkalmazásában, de könnyen felejtí, hogy az esküdszék csak akkor jelent igazi haladást, csak akkor szimbolizálja méltóképen a polgári szabadság eszméjét, ha olyan polgárok foglalnak benne helyet, akik mindenben megfelelnek a velök szemben támasztott magas igényeknek. Csakhogy a mindennapi tapasztalás akárhányszor az ellenkezőjét mutatja ennek. Az ítéletmondásra hívatott esküdtek nem egyszer híjával vannak az igazság megállapításához szükséges *jogérzéknek* vagy alacsony műveltségi fokuknál fogva túlságosan ki vannak téve a védelem részéről bőségesen alkalmazott *hangulatkeltés* érzelmi hatásainak. „Igazmondásuk“ nem mindig kelti bennünk az igazság megnyugtató érzetét. Ismét olyan baj, melyen csak neveléssel, általános és céltudatos állampolgári neveléssel segíthetünk. Csak a nép szellemi és erkölcsi színvonalának emelése teremtheti meg a kivívott jogok helyes használataért kezeskedő józan belátást és kötelességérzetet.¹

Még sürgetőbb okokat sorakoztatnak fel az állampolgári nevelés szükségessége mellett a *szociális kérdés* megoldásra váró nehéz problémái, főleg a gazdasági fejlődés fonalán rendkívül kiélesedett társadalmi és osztályellentétek. A vagyonosokat és vagyontalanokat, a munkaadókat és munkásokat elválasztó szakadék azon arányban tágul, amint tért hódít az industrializmus; egyes országokban már oly mély, hogy szinte szétőressél fenyegeti a nemzeti élet egységét. A veszedelem annál nagyobb, mivel fő hasadási iránnyal párhuzamosan, vagy azt keresztezve, számos kisebb árok is tépdesi a nemzeti egység testét. Az önzés és hatalomvágy mindegyre azon mesterkedik, hogy a nemzeti érdek helyébe az osztályérdeket ültesse s az államot a maga külön céljainak szolgálatába szegődtesse. A támadás és a védelem a legkíméletlenebb harc disszonáns hangját vegyíti különben is zavaros közéletünkbe. A szociális kérdésben kicsúcsosodó ellentétek olyan tomboló hévvel csatáznak s olyan elszánt erővel ostromolják a nemzeti egység tudatát s kifejezőjét, a nemzeti államot, hogy már-már katasztrófától lehet tartani. A recsegő alapok megszilárdítása a szétválasztó ellentétek tompításával és az összetartozás tényezőinek felkarolásával, szóval az állampolgári nevelés szociális tartalmának kit ejtésével ma halasztást nem tűrő kötelesség. A hatalom eszközeinek igénybevétele csak elmérgesíti, a törvényhozás csak részben oldja meg a szociális problémát; sikert egyedül a legtágabb értelemben vett állampolgári nevelés biztosíthat a békés kiegyenlítődést elősegítő szociális erények fejlesztésével és a kölcsönös megértés lehetőségeinek megadásával.

A társadalom töredezettsége és a nemzeti egység tudatának tátongó sebei nálunk, Magyarországon még égetőbb szükségletté teszik

¹ Rühlmann i. m. 58. s kk. 11. Rauchberg i. h. 14. 1.

az állampolgári nevelést, mint Európa egyéb államaiban. Mert nálunk az áthidalhatatlan politikai ellentétek mélyebb szakadékokat vágnak a pártok között és a szociális kérdés örvénylése is erősebb hullámokat ver, mint egyebütt. Azonkívül a mai államéletünknek állandóan bűnhődnie kell egy krónikus, időről-időre szinte kritikussá váló betegséggel: a *nemzetiségi kérdésből* fakadó benső gyengeséggel. Magyarország nem nemzeti állam abban az értelemben, mint Nyugateurópa szerencsésebb helyzetben levő államai. Nálunk a *Volksgefühl* ápolása nem feltétlenül egyértelmű a *Staatsgefühl* melengetésével. Az államalkotó és államfenntartó magyarság több millió idegenajkú állampolgárral áll szemben, akiknek nemcsak nyelve, hanem sok esetben szíve is távol áll az ezer éves magyar haza eszményeitől és tradícióitól. Nemzetiségeink legtöbbje a több százados ittelés és a magyar nemzettől pazar kézzel nyújtott jótétemények ellenére *egészsében* ma sem tud beleilleszkedni a történeti magyar állam eszme körének és jogos aspirációinak világába. A magyar állameszmével ellentétes törekvések hirdetői még mindig számos hallgatóra és követőre találnak körükben. Kétségtelen, hogy a múlt bűneinek és hibás politikájának is részök volt e szomorú viszonyok felidézésében.

A nemzetiségi kérdés olyan súlyos problémája államéletünknek, megoldása annyira sürgető feladata kultúrpolitikánknak, hogy habozás nélkül meg kell ragadnunk minden eszközt, mely közelebb visz bennünket a célhoz. Erőszak alkalmazására és a már megadott jogok visszavonására természetesen nem gondolhatunk. A nemzetiségek nyelvi és ethikai beolvasztása pusztá ábránd, melynek megvalósítására ma már komolyan senki sem törekedhetik. A mindenáron való magyarosítás és a nemzetiségek nyelvi, irodalmi és kulturális egyéniségének megfőjtása nem lehet célja szolid és maradandó eredményekre törekvő kultúrpolitikának. A tényekkel számolnunk kell még akkor is, ha azok nekünk fájdalmasak. Idegen ajkú polgártársaink nagy tömegét nyelvi tekintetben belátható időn belül nem tehetjük a magyar nemzet tagjaivá. Meg kell tehát elégednünk azzal, hogy érzésben és cselekvésben jó polgárokká, a közös magyar haza hasznavehető és áldozatkész gyermekeivé neveljük őket. Először a szívüket kell megnyernünk a magyarság számára s csak azután gondolhatunk a nyelvökre.

Ehhez azonban nagyszabású és magas szempontoktól irányított kultúrpolitikára van szükség, mely alkalmas módon és mértékben értékesíteni tudja az állami és társadalmi élet összes tényezőit. Államkormányzat, közigazgatás, igazságszolgáltatás, a gazdasági és kulturális berendezkedés ezer és ezer szerve megfelelő irányítás mellett mind megannyi hathatós eszköze lehet a nemzetiségi kérdés kielégítő megoldásának. De a legfontosabb szerep mégis az iskolákra vár. Neki kell megművelnie a leendő állampolgár szívének és eszének talaját s be-

vetnie a magyar haza szeretetének s az érte való dolgozni akarásnak magvaival, neki kell felébresztenie és meggyökereztetnie minden növénykében azt a tudatot, hogy a magyar nemzeti közösség és a magyar államiság eszméjének elismerése és zsinórmértékül vétele kötelessége a politikai magyar nemzet minden tagjának, beszéljen bár magyarul, németül, tótul vagy románul. Csakhogy az iskola *ennek* a feladatnak csak akkor tud megfelelni, ha a mainál több alkalmat adunk neki azon történeti, jogi, gazdasági és érzelmi kapcsolatok állandó szemléltetésére, melyek az egyént az államhoz és a politikai nemzethez fűzik. Főleg a nagyszámú és magyar nemzeti szempontból felette színtelen, közömbös nemzetiségi iskolákra való tekintettel van erre égető szükség. Gondoskodnunk kell végre-valahára, hogy „ebben az országban egyetlen egy olyan iskola se legyen, amely pozitíve, tényleg és öntudatosan rá ne nevelné — magyar és nem magyar anyanyelvű ifjút egyaránt — a magyar nemzethez és a magyar államiság eszméjéhez való tartozandóság eszméjére.”¹ Az állampolgári nevelés gondolatának, mint vezető princípiumnak következetes keresztülvitele minden rendű és nyelvű iskolákban egyik legfontosabb biztosítéka a nemzetiségi kérdés normális alakulásának s egyben nélkülözhetetlen eszköze szerte hulló társadalmunk összetartásának és a magyar állameszme jegyében való egyesítésének.

De a leghathatósabb érvet az állampolgári nevelés szükségessége mellett mégis a világháború drága véren vásárolt tanúságai szolgáltatják. Mert a hirtelen támadt világégés rőt fénye bevilágított az egyén és az állam viszonyának eddig nem sejtett mélységeibe s kíméletlenül feltárta az uralkodó felfogások árnyoldalait. A békében lenézett, csak zaklatásairól ismert és szinte nélkülözhetőnek tekintett állam jelentősége a háború kitörésével egyszerre hihetetlenül magasra szökkent. A lét és nem lét nagy kérdéseit érintő külső veszedelmekkel szemben a nemzet egész életakarása az államban összpontosul, mely szédületes hatalmat és az egyéni élet legrejtettebb zugaiba nyúló jogokat nyer a veszélyeztetett javak megvédésére. Az ágyúk dörgésében és a fegyverek zajában elhalnak a forradalmi individualizmus anarchisztikus zöngéi és a szocializmus fanatikusainak államellenes szitkozódásai. A háború kíméletlen valósága meggyőzött mindenkit, hogy az állam több megunt, elvénhedett életformánál: az önálló nemzeti lét kerete és egyúttal védő bástyája, a nemzeti élet legtöbb értékes megnyilvánulásának hordozója s az egyéni fejlődés számos feltételének megteremtője és biztosítója, melyért áldozatot hozni, szükség esetén a legnehezebb áldozatot is meghozni a legemberibb kötelesség.

Az állam jelentőségének ezen újjáértékelődése a legalkalmasabb

¹ Miklóssy i. h. 148. 1.

pszichológiai feltétel az általános és céltudatos állampolgári nevelés szükségességének felismerésére. Mert fölösleges bizonyítani, hogy az államért dolgozni, céljainak előmozdítására áldozatokat hozni csak az tud, akiben sikerült a nevelés eszközeivel megvetni a magasabb kötelességérzet beágyazására szolgáló értelmi és erkölcsi alapot. Az államot a nemzeti élet legmagasabb formájának elismerni s az államélettel adott magasabb szempontoknak egyéni érdekeit alárendelni csak az hajlandó, akiben a tudatos nevelői tevékenység életre keltette a szociális belátásnak és az Önzetlen szociális cselekvésnek csíráit. A háború nyomán felburjánzott sok visszaélés, a fékét vesztett önzés és haszonlesés tobzódása eléggé bizonyítja, hogy a mélyebb állampolgári érzület és belátás nem valami természetes, magától adódó jellemvonás, hanem erény, melyet csak rendszeres neveléssel s a szükséges értelmi és erkölcsi feltételek megteremtésével lehet meggyökereztetni. Mert a háború „vad és ösztönös“ áradata a hősiesség és önfeláldozás ragyogó példái mellett tömérdek szennyet és iszapot is felszínre vetett nyilvánvaló jeléül annak, hogy társadalmunk még nagy mértékben hűjával van a helyes államfogalomnak és az állammal szemben teljesítendő kötelességek világos tudatának. „Távol van még attól, hogy a „haza“ neki annyit jelentsen, mint a „mienk“ s hogy az a „mienk“ nem egyéb, mint az a sokféle „enyém“. Nem érzi azt, hogy azzal a „mienkkel“ úgy kell bánnom, mint azzal az „enyémmel“, hogy azt ép úgy kell szeretnem, ép úgy növelnem s gondoznom, mint az enyémet. Hol tartunk annak a belátásától; hogy amit a haza veszít, azt én veszem s hogy ami a hazának kerül pénzébe, azt én fizetem, tudniillik mind-egyikünk? Hol tartunk attól, hogy ami az államé, az az enyémem is, s hogy ami neki vész, az nekem vész s azt bizony nekem kell megfizetnem. A mi katonáinkban — s ez a magyar szociális érzés egyik mérője — mindez átlag hiányzik; ha egy kicsit is megsebesültek, ezer és ezerszámra dobják el a drága fegyvert s ezt a könnyelmű pazarlást a csodalénynek kell megfizetnie, melyet államnak hívnak; hogy miből, azt a magyar nem kérdezi; de az adót nyögi és felpanaszolja. A bére-asszony vagy más, akinek elment a kenyérkeresője, megkapja attól a misztikus felhőkbe burkolt lénytől, az államtól a segílyt s nem dolgozik, ül a küszöbön vagy a padkán a kályha mellett s nem érti, hogy az az egész állam közgazdaságilag egy szerző, munkás, szorgalmas, takarékos nép vállain áll; hogy az állam ereje az a munka, melyet mi végzünk s hogy az állampénztár forrásai mind a mi zsebeinkben rejtőznek. Íme, ez a szociális műveltség, — mondjuk — ez a polgári belátás a dolgokba s az összefüggésekbe hiányzik a magyar népből. Pedig nemzet e belátás nélkül nem existálhat.“¹

¹ *Prohászka O.*: A háború lelke. Budapest, 1915. 171. l.

De még megdöbbenőbb bizonyítékaival is találkozhattunk a háború folyamán a mélyebb állampolgári belátás hiányának. Az ösztönszerű vagy tudatos egoizmus valóságos orgiákat ült; a háborús konjunktúrákat hiénára emlékeztető mohósággal csak a maga javára igyekezett kiaknázni. Az állam, tehát mindnyájunk közös veszedelme sokakat nem hogy kötelességeik önzetlen és odaadó teljesítésére buzdított volna, ellenkezőleg a leelemibb ethikai követelések lábbal tiprására s önző egyéni érdekeknek kizárólagos célul való felállítására csábított. Míg katonáink az egész világ bámuló elismerésétől kísérve küzdöttek a legkülönbözőbb frontokon s száz csatában vérezték a legnehezebb és legmagasztosabb állampolgári kötelesség teljesítésében, idehaza igen sokan csak alacsony ösztöneik kielégítésére szolgáló alkalmnak tekintették a háborút. Gondoljunk csak gazdasági életünk megbénulására, a tömérdek üzleti spekulációra, a mesterségesen felhajtott árakra s a tehetetlenségünket és társadalmi szervezetlenségünket oly szomorúan bizonyító túrhetetlen drágaságra. Az állampolgári kötelességtudásnak és az egyéni felelősségérzetnek még teljesebb hiányát mutatják azok a szállítási és élelmezési visszaélések, melyek sok esetben küzdő hőseink életét és egészségét is veszélyeztették s ezzel a küzdelem céljának elérését kockáztatták. Általában elmondhatjuk, hogy társadalmunk viselkedése csak bizonyos vonatkozásokban volt méltó fronton küzdő katonáink elszánt vitézségéhez. Egészében nélkülözte azt a tudatosságot és a végső célnak mindenek fölé helyezését, mely a német háborús társadalmat oly nagyszerűvé teszi. Híjával volt az összefüggések világos felismerésének. Különösen anyagi kérdésekben érezhető tiszta látásának hiánya.¹ A mi társadalmunk nagy része nincsen tudatában annak az igazságnak, hogy a legteljesebb katonai készütség huzamos fenntartásához anyagi és erkölcsi tekintetben az egész nemzet összes gazdasági teljesítő képességének biztosítása szükséges. Mert amint hiányosan felszerelt csapatokkal, ha különben még oly emelkedett szellem hatja is át őket, a modern technika korában lehetetlen tartós győzelmet aratni, ép oly kevéssé számíthat győzelemre katonailag egyenértékű ellenféllel szemben az a nemzet, amelyik nem állítja munkába egész szervező képességét ama hatalmas gazdasági eszközök előteremtésére és célszerű elosztására, melyek közvetlenül vagy közvetve elősegítik a fegyverek döntését.²

A háborús tapasztalatok szomorú bizonyítványt állítottak ki társadalmunk állampolgári belátásáról és érzületéről. De ez nem lehet ok

¹ *Friml A.*: Az állampolgári nevelés és a háború. A háború és az iskola c. gyűjteményben. Budapest, 1915. 14. l.

² *Staatsbürgerliche Belehrungen in der Kriegszeit.* Herausgg. F. Fach- und Fortbildungsschalen vom kgl. preusz. Landesgewerbeamt. Berlin, 1915. 140. s. k. 1.

a csüggedésre, sőt újabb ösztönzésül kell szolgálnia az állampolgári nevelés fogalmával jelölt értelmi és erkölcsi motívumoknak eleven erővé, elhatározásokat érlelő és tettekre készítő energiává alakítására. Mert ha miénknél szilárdabb alapokon nyugvó államok és homogénebb összetételű társadalmak már a *háború előtt* szükségét érezték az állampolgári nevelés rendszeresítésének, mennyivel inkább éreznünk kell *nekünk a háború alatt és után?* Hiszen a politikai életünket végigszántó diameetriális ellentétek, társadalmi és gazdasági életünk súlyos problémái, a nemzeti kérdés bizonytalan hullámozása, a háború alatt felszínre jutott sok visszásság, vezető köreink bizonytalan tapogatózása s egyes szociális rétegek fegyelmezetlensége mind olyan bajok, melyeken csak a következetesen keresztülvitt, nagy koncepciójú állampolgári neveléssel, vagyis az egész társadalom politikai belátásának, szociális kötelességtudásának és szociális kötelességérzetének tudatos fejlesztésével lehet segíteni. Mivel pedig e nagy nevelési feladat súlypontja az iskolára nehezedik, legsürgősebb teendő az iskola egész tevékenységének ezen új nézőponthoz való igazítása. Nem új célok kitűzéséről van itt szó — a nevelés végső céljának lényegében mindig ugyanannak kell maradnia — hanem az eddigi rendszertelen szociálpedagógiai törekvéseknek egy világosan megjelölt és következetesen végigvezetett princípium alá vonásáról. Az állampolgári nevelés nem jelent új tantárgyak felvételét, hanem csupán az eddigiek egyes részeinek némi módosítását és mindenképp a növendék szociális belátásának és érzületének minden lehető módon való erősítését.

III.

Állampolgári nevelés a középiskolában.

Az állampolgári nevelés célja: kötelességüket ismerő és minden körülmények között híven teljesítő polgárok nevelése. A cél egyetemes-ségéből következik, hogy a megvalósítására való törekvés egyformán kötelessége mindazoknak a tényezőknek, amelyeken a legáltalánosabban fogalmazott nevelés eszméje nyugszik, tehát a családnak, az iskolának, a közélet ezerféle viszonylatának és intézményének s nem utolsó helyen a sajtónak. Könnyű azonban észrevenni, hogy e tényezők nem mindegyike rendelkezik egyenlő mértékben a feladat kielégítő megoldásáért kezeskedő objektív és szubjektív feltételekkel; egyik többet tehet s maradandóbb eredménnyel dolgozhat a közös cél érdekében, mint a másik.

Az alapvetés, mint minden nevelésnél általában, itt is a szülői ház joga és kötelessége. A családi kör bizalmas és meleg légköre csalja ki és indítja fejlődésnek az alakuló jellem első bizonytalan hajtásait, melyek idővel szokássá, majd állandó jellemvonássá izmosodnak; ugyanakkor belevetíti és rögzíti a fejlődő lélekben a szociális orientáció első körvonalait. A benne rejlő nevelő erő mértéke és a nevelő alkalmak bősége mellett természetes volna, ha az állampolgári nevelést a maga egészében a családra hárítanók át. De a viszonyok alaposabb tanulmányozása hamar rávezet bennünket, hogy ez a megoldás egyáltalában nem biztosítja a kielégítő eredményt. Mert egyfelől a családi élet kötelékeinek lazulása, másfelől az állampolgári nevelés komplexumát kitevő értelmi és erkölcsi kellékek magas színvonala legtöbb esetben megfosztja a családot annak lehetőségétől, hogy a szükséges ismeretek közlésével és a megfelelő szociális erények meggyökereztetésével *teljesen* valóra váltsa az állampolgári nevelés eszméjét. A körülmények ritka szerencsés találkozása szükséges ahhoz, hogy

ilyen irányú kötelezettségeinek eleget tudjon tenni: rendszeren sem módja, sem ideje, sőt akárhányszor akarata sincs hozzá.¹ Ha tehát kizárólag a szülői házra akarnók korlátozni az állampolgárrá nevelést homokra építenénk és kockára tennők az egész mozgalom sikerét. A család eleget tesz köteletségének, ha helyesen irányított erkölcsi neveléssel megveti az alapot; a továbbépítés és a befejezés más tényezőket illet.

Az állami és társadalmi élet a maga kaleidoszkopszerű változatosságával kétségkívül igen alkalmas a családi nevelés által elhintett magvak kicsiráztatására és további fejlődésük biztosítására. Különösen a *katonaság* fegyelmező iskolája és a *pártpolitikai szervezetek* intenzív munkája tehet igen sokat ebben az irányban.² De bármilyen elismeréssel adózunk ezen kívülről jövő nevelői hatásoknak, nem zárkozhatunk el azon tény megállapítása elől, hogy az állampolgári nevelés gondolatának *kizárólagos* hordozására vagy a szülői házból hozott embrionális formájának befejezetté tételére nem alkalmasak. Főleg azért nem, mivel szélesebb alapot tételeznek fel, mint aminőt a családi nevelés átlag szokott és tud vetni, másrészt, mivel az eszméje szerint egyetemes, az ember összes szociális vonatkozásait felölelő állampolgári nevelés gazdag tartalmából csak bizonyos irányokat ragadnak ki. Még aggasztóbb jelenség, hogy a pártpolitikai szempontoktól irányított nevelői törekvések a dolog természetének megfelelően az egyes pártok különleges érdekeit s nem a pártok összességét magába foglaló állam javát tartják szem előtt. Az ilyen nevelés a politikai fogalmak szemléletessé és élettél teljessé tételével jó szolgálatokat tehet a politikai nevelésnek, de nem elégítheti ki a helyesen értelmezett állampolgári nevelés igényeit, sőt sok esetben paralizálja annak hatásait. A közélet nevelő tényezői tehát szintén csak munkásai, napszamosai, de nem iránymutatói, mesterei az állampolgári nevelés komplikált feladatának.

A legifjabb nagyhatalom, a *sajtó*, szintén nem igényelheti magának azt a dicsőséget, hogy legfőbb valósítója az állampolgári nevelés gondolatkörének. El kell ugyan ismernünk, hogy sokat tesz ebben az irányban, de nem tagadhatjuk azt sem, hogy kevesebbet, mint tehetne s még kevesebbet mint tennie kellene, ha valóban a nemzetnevelés, a jó állampolgárok nevelése ügyének előmozdítását tekintené főfeladatának. Csakhogy ez a mai sajtóviszonyok mellett szinte elképzelhetetlen. Manapság a sajtó nem arra törekszik, hogy nevelje, szellemileg és erkölcsileg magasabb színvonalra emelje olvasó közönségét, hanem hogy meggyőződését befolyásolja s a maga egyedül igaznak hirdetett

¹ Messer i. m. 160. s. kk. 11. Neubauer i. m. 11.

² Messer i. m. 167. s. kk. 11.

álláspontja számára meghódítsa. A lapok — természetesen vannak tiszteletreméltó kivételek is — nem a szó nemes értelmében vett közvélemény hirdetői, hanem a mögöttük álló politikai, gazdasági és más természetű érdekcsoportok szócsövei; cikkeik nem a nemzeti élet egységét, hanem az egymással ütköző álláspontok sokaságát s a gazdasági és politikai élet szinte áttekinthetetlen szövevényességét tükröztetik vissza. Ilyen viszonyok mellett nem csoda, ha a sajtó jó értelemben vett nevelő, különösen nemzetnevelő hatása egyre jobban törpül. Csekély nevelő ereje miatt nem alkalmas az állampolgári nevelés gondolatának hordozására sem. Hiszen az újságok rendesen nem egyszerűen az igazságról akarnak felvilágosítani, hanem a magok állásfoglalásának egyedüli helyességéről meggyőzni. Vagyis az állampolgári nevelés és az újságolvasás viszonya épen fordítottja annak, amit közönségesen állítani szoktak: az újságolvasás csak arra nézve jár haszonnal és tanúsággal, akinek már kikristályosodott elvei és megállapodott politikai nézetei vannak, de maga elegendő propedeutikus jellegű és objektív értékű anyag hiányában nem nyújt senkinek módot sokoldalú állampolgári ismeret és pártokon meg érdekcsoportokon felülemelkedő állampolgári nevelés szerzésére. Imiét van, hogy a modern újságírás veszedelmeinek elhárítására a legalkalmasabb eszközt igen sokan épen az olvasóközönség előzetes „gondos és mély ethikai alapokra fektetett állampolgári nevelésében látják.¹

Miután a család csak az alapokat rakja le, a közélet csak bizonyos irányban épít tovább, a sajtó veszedelemnélküli értékesítése pedig már feltételezi a meggyőződések és cselekvési normák valamelyes megállapodottságát, az állampolgári nevelés feladatát érdemileg csak az *iskola*, a család mellett a legősibb nevelő intézmény oldhatja meg. Csak az iskola építhet tovább a szülői házban megvetett alapon, irányíthatja a gyermek, majd az ifjú belátását, befolyásolhatja erkölcsi érzületét úgy, hogy később legfőbb emberi kötelességnek érezze hazája, nemzete boldogságának előmozdításán való közremunkálást. De hogy ez az eszményi célkitűzés az elérhetetlen magasságok régióiból a megvalósítható realitások világába szálljon le, ahhoz elengedhetetlenül szükséges, hogy az iskola minden változásban az elemitől fel az egyetemig tényleg és tudatosan törekedjék is az állampolgári nevelés fogalmát kitöltő ismeretek és morális feltételek megalapozására. Nem szabad magát kivonnia a közös munka alól a középiskolának sem. Sőt tekintve centrális helyzetét, melyet mint az u. n. általános műveltség közlője és a vezetésre hívatott társadalmi rétegek nevelője a nemzeti műveltség tényezői között elfoglal, még fokozottabb mértékben rajta kell lennie, hogy a nemzetnevelés ezen nagyfontosságú területén is meg-

¹ Rühlmann i. m. 85. s. kk. 1.

tegye kötelességét. Az állampolgári nevelést, mint egész munkásságát átható vezérelvet elsősorban neki kell elfogadnia.

Az állampolgári nevelés lényegéből következik, hogy a középiskola munkájának is két irányban kell haladnia: gyarapítania kell az államra vonatkozó elméleti és gyakorlati ismereteket s egész életre kiható, elhatározásokban és tettekben megnyilvánuló állampolgári érületet kell fakasztania. Természetes, hogy a valóságban ez a két út nincsen ilyen élesen elkülönítve. Tanítás és nevelés, mint minden téren, itt is kölcsönösen kiegészítik egymást. A formális nevelés ép oly kevésbé képzelhető el a tanítás anyagából vetett reális alap nélkül, amint a tanítási anyag sem nélkülözheti a nevelő elemek értékesítéséből vont jogcímét. De a tanítás és nevelés kölcsönössége dacára mégis különválaszthatjuk egymástól azokat a nevelői hatásokat, amelyek kiválóan az értelem fejlesztését célozzák s azokat, amelyek elsősorban a jellemfejlesztés szolgálatában állanak. Az utóbbiak a tágabb értelemben vett *fegyelmezés* és *szoktatás*, általában az iskola benső életének rovatába tartoznak. Amikor tehát azt vizsgáljuk, hogyan és minő eszközök igénybevételével teremthet a középiskola növendékeiben szilárd állampolgári érületet, elsősorban arra a kérdésre keresünk kielégítő feleletet: *elegendő-e a kitűzött cél elérésére a mai keretek között kínálgzó nevelési alkalmak gazdaságosabb kiaknázása vagy újakat kell keresnünk új intézmények létesítésével?*

A kérdésre eddig adott válaszok nagyon eltérők. A pedagógusok jelentékeny része azon a véleményen van, hogy a középiskola benső élete mai formájában is elegendő lehetőséget nyújt az állampolgári nevelés eszményi céljának megközelítésére: mindössze annyi szükséges, hogy az eddiginél tudatosabban és rendszeresebben használjuk fel a lépten-nyomon kínálgzó alkalmakat és eszközöket. Mások ellenben — s ezek között vannak az állampolgári nevelés legkiválóbb theoretikusai Kerschesteiner és Foerster is — úgy vélekednek, hogy az iskola mai berendezése lényeges átalakításra és kibővítésre szorul. Ők ugyanis abból a gondolatból indulnak ki, hogy az iskola csak úgy felelhet meg az állampolgári nevelés célul kitűzéséből folyó feladatának, *ha benső életét lehetőleg az állami élet mintájára rendezi be s lehetővé teszi növendékeinek, hogy kicsinyben s mintegy vázlatosan már falai között megismerjék a viszonyokat és kötelességeket, melyekkel utóbb az állami életben szemben találják magokat.* Azért legsürgősebb reform gyanánt az amerikai pedagógus körökben újabban sokat vitatott *embryonic community life* megvalósítását ajánlják. Zedlitz báróval, Nagy Frigyes kultuszminiszterével azt tartják, hogy az állampolgári nevelés lehetőségeinek vizsgálásánál az első kérdésnek *sur la possibilité de rendre les écoles publiques plus analogues à la vie civile* kell irányulnia. Szerintök tehát az állampolgári nevelés rendszeresítése új nevelési

intézmények, illetőleg új princípiumok bevezetését követeli, melyek egyfelől tágabb teret biztosítanak a tanulók *öntevékenységének*, másfelől bizonyos fokig az *önkormányzat* jegyében állítják az iskola benső életét. Az *Arbeitsschule* eszméjének Kerschesteiner a legbuzgóbb apostola, míg az angol és amerikai példákra hivatkozó *school city-Schulgemeinde*-mozgalomnak Foerster a lelelkesebb szószólója. A két kiváló pedagógus tekintélye és az ügy fontossága indokoltá teszi, hogy behatóbban foglalkozzunk a kérdéssel s megvizsgáljuk, hogy az állampolgári nevelés érdeke tényleg elkerülhetetlenül szükségessé teszi-e az öntevékenység és önkormányzat princípiumának keresztülvitelét a magyar középiskolákban is.

Kerschesteiner szerint az államban való élés három alapfeltételen nyugszik: ezek 1. a közös munka a munkafelosztás kísérő jelenségeivel, 2. az egyénnek és tevékenységének beilleszkedési módja egy nagy gazdasági tervbe és végül 3. a közös önkormányzat az érdekek kiegyenlítésével és az egyén önkéntes meghajolásával a közösségtől elismert tekintély előtt.¹ Már most az állampolgári nevelés érdeke azt kívánja, hogy az iskola a maga életében és munkásságával minél teljesebb mértékben iparkodjék érzékelhetővé tenni ezeket az alapfeltételeket. Azért félre a *Buchschule*-val; lépjen helyébe minél előbb az *Arbeitsschule*, mely a közért való önzetlen munkásságra és felelősségérzetre nevel s a legkisebb munkaközösségekben is kikerülhetetlen érdeköszeütközések igazságos és méltányos kiegyenlítéssel szociális erényeket fakaszt s fokozatosan hozzászoktat az iskola ezerszeresen megnagyobbított képmása, az állam viszonyaiba való behelyezkedéshez. Az öntevékenység elvének keresztülhajtására iskolai műhelyeket, laboratóriumokat és iskolakerteket kell berendezni s ezekben foglalkoztatni a tanulókat.² Különösen a fizikai és technikai ismeretek elsajátításában kell tág teret biztosítani az *Arbeitsschule* szempontjainak. A kísérletek elvégzését, illetőleg megismétlését lehetőleg a tanulók közös munkájára kell hagyni, mert a közösen végzett munka mindennél alkalmasabb az erkölcsi önmegtagadás erényének felébresztésére.³

Elméleti fejtegetéseinek megvilágítására példát is hoz fel Kerschesteiner. Egy 48 tanulóval álló osztályt 12 csoportra oszt fel s az egyik négyes csoportra az ólom faj súlyának meghatározását bizza. Az egyik tanuló feladata a fizikai mérleg serpenyőjének tartása, a másiké az adatok pontos leolvasása és kiszámítása; a harmadik és negyedik pedig támogatja az előbbi kettőt munkája pontos elvégzésében. Az eredmény meghatározása után a kísérletezők esetleg kétszer-háromszor

¹ I. m. 41.

² U. o. 42.

³ U. o. 91.

is szerepet cserélnek és nagyobb pontosság kedvéért a különböző eredmények középértékét veszik végső eredményül. Az ily módon végzett közös munkának Kerscheneister szerint igen nagy nevelő értéke van, mert az egyéni ambíciót a közösség szolgálatába állítja s hathatós ösztönzést ad a közös munka sikeréért érzett felelősségtudatnak.¹

Tagadhatatlan, hogy az Arbeitsschule gondolatában sok megszívlelendő eszme szunnyad, de kétségtelen az is, hogy azt a nagy jelentőséget, melyet a kiváló müncheni pedagógus tulajdonít neki, nem érdemli meg. Az öntevékenység csak az egyik — még csak nem is a leghathatósabb — eszköze az állampolgárban megkívántató jellemvonások kifejlesztésének. *Egymagában* nem elegendő a kitűzött cél elérésére, mert nem nyújt biztosítékot a *testületi egoizmus* felburjánzása ellen, amely pedig az államra nézve legalább is olyan veszélyes, mint az egyéni önzés.² Egy másik veszedelem, hogy a közös munka az ügyesebbet, tehetségesebbet vagy gyorsabb felfogását könnyen a maga fensőbbségének erőszakolására csábíthatja. Hogy ezzel a közösség javára való lemondás vagy önmegtágadás erénye nem nyer, bizonyításra nem szorul. Különben is nagyon meggondolandó, hogy az *Arbeitsgemeinschaft* tényleges eredményei igazolják-e a vele együtt járó időrabló és fegyelembontó mellékjelenségeket és több tanúsággal járnak-e, mint ez eddig követett inductív módszer, mely a tanár és tanuló közös munkáján nyugodott? Kerscheneister példája nem meggyőző s azonfelül semmiféle vonatkozásban nem áll a későbbi élettel: nem lehet belőle megítélni, hogy a hozzá hasonló módon végzett közös munka tényleg jár-e valamilyes haszonnal az állampolgári nevelés szempontjából?³

De legszembetűnőbb fogyatkozása Kerscheneister okoskodásának a tárgyilagosság hiánya. A reformátort, mint rendesen történni szokott, elragadja újtó buzgalma. A jövőt kelleténél fényesebbnek, a jelent a valónál sötétebbnek tünteti fel. Abból a nyilvánvalóan hamis feltevésből indul, ki, mintha a mai iskola semmit sem tenne a jó állampolgárban elengedhetetlen szükséges szociális erények fejlesztésére, mintha csupa individualisztikus és egocentrikus egyedeket bocsátana ki falai közül, kiknek sejtelmök sincs az önzetlen munkáról s az állami és társadalmi keretekbe való beleilleszkedésről.⁴ Pedig a német nép bámulatos fegyelmettsége, kötelességtudása és szociális alkalmazkodó képessége épen

¹ U. o. 91. s k. 1.

² Messer i. m. 177.1.

³ *Jahn M.*: Ethik und staatsbürgerliche Erziehung. Leipzig, 1914. 43. s k. 1.

⁴ Neubauer i. m. 38. s kk. 11.

nem indokolja az iskola ilyen irányban végzett munkájának lebecsülését. Az állameszme Európaszerte észlelhető izmosodása szintén azt mutatja, hogy az iskola eddig sem végzett teljesen meddő munkát a szociális nevelés terén.

A túlzás mellett másik alaphibája Kerschesteiner felfogásának, hogy igen szűkre vonja a közös munkának és szociális hatásainak körét. Nem veszi számításba, hogy már a puszta figyelés is erőfeszítést és önuralmat igénylő munka, melynek épen úgy megvan a maga nevelő hatása, mint a közösen végzett fizikai kísérletnek.¹ Figyelmen kívül hagyja, hogy az iskolai élet mai berendezésében is ezer és ezer alkalmat kínál a munkaszeretet, kötelességtudás, alaposság, pontosság, fegyelmezetttség és a közösségbe való beilleszkedés, szóval mindazon erények ápolására, melyeket ő az Arbeitsgemeinschaft eredményeiül akar feltüntetni. Mert manapság már nem lehet igazságtalanság nélkül állítani, hogy az iskolák merőben Frage- und Antwortspiel-t űznek a hivatalosan előírt tankönyvek anyagával. Csak az elfogultság nem veszi észre az induktív módszer hódítását s a tanuló aktív közreműködésének fokozódását az előadásoknál. Hiszen a tanításnak alig van olyan tere, mely az utóbbi években módszertanilag lényegesen nem változott volna. Elég e tekintetben a nyelvtanításban beállott fordulatra s a földrajz- és történettanítás terén még folyamatban levő pedagógiai vitákra gondolnunk, hogy tisztán lássuk a haladást a tökéletesebb, öntudatosabb tudást és mélyebb belátást eredményező módszer felé.

Az *Arbeitsschule* gondolata tehát, nem is szólva gyakorlati kivételének nehézségeiről, elméletileg sem tekinthető az állampolgári nevelés *kielégítő és egyetlen lehetséges* megoldásának. Ami egészséges mag rejtőzik benne, azt már eddig is kiérezte és nevelő munkájával igyekezett kihámozni a középiskola. Az Arbeitsgemeinschaft eszerint nem jelenti új princípium bevezetését, hanem csupán az eddigi félig tudatos kikezdéseknek egységes szempont alá vonását. Az állampolgári nevelés érdeke megkívánja ezen szempont állandó, sőt fokozódó figyelembevételét, de nem indokolja Kerschesteiner túlzásait. Nem új intézmények létesítésére vagy a középiskola benső életének mélyreható reformjára van szükség, hanem a tanulók tisztán passzív szerepének lehető korlátozására és aktív közreműködésének a tanítás céljának veszélyeztetése nélkül elérhető maximumra fokozására. Igyekeznünk kell az Arbeitsschule egészséges alapeszméjét minél szélesebb körben megvalósítani s ezzel az általános jellemfejlés és az állampolgári nevelés szempontjából értékesíthető erkölcsi kihatásait biztosítani, de az

¹ Jahn i. m. 43. 1.

eredmény érdekében óvatosan kerülnünk kell minden szertelen túlhajtást.

Míg Kersehensteiner elsősorban az Arbeitsschule megvalósításától várja az állampolgári nevelés kérdésének gyakorlati megoldását, Foerster és vele számos tekintélyes pedagógus a *tanulók önkormányzatának, a school city, Schulstaat, Schulgemeinde* intézményeinek juttatja a vezetőszerepet. Arra a magában véve kétségtelenül helyes elvre alapítják okoskodásukat, hogy az állampolgári felelősségérzetre nevelésnek legalkalmasabb eszköze, ha korán felelősséggel járó bizalmi állásba helyezük a növendékeket és hozzászoktatjuk őket, hogy magokválasztotta bizalmi embereiknek mindenben szigorúan engedelmeskedjenek és a rend fenntartásában tehetségek szerint kezökre járjanak.¹ Maga az eszme angol-szász talajon fakadt. Amerikában és még inkább Angliában századokra visszanyúló előzményei vannak, Foerstert és követőit is elsősorban az angol és amerikai iskolákban szerzett kedvező tapasztalatok indították az önkormányzat, az *iskolai alkotmányosság elvének propagálására*.

A *school city system* új alapokra kívánja helyezni a tanár és tanítvány, a nevelő és növendék viszonyát. Célja annak a belátásnak megkönnyítése, hogy az emberi közösségek nem állhatnak fenn törvények nélkül s hogy ezen helyeseknek feltételezett törvények csak akkor biztosítják a rendet, ha *-az* engedelmeskedő akaratába befogadást nyertek.² Ez okból a külső rend fentartását kivesszi a tanár kezéből és a tanulókéba teszi le. A Schulstaatban-ugyanis a tanulók állapítják meg, minő szabályokra van szükség az iskola rendjének megóvására és az esetleges visszaélések meggátlására, vagyis ők gyakorolják a *törvényhozó hatalmat*. De őket illeti a *végrehajtó hatalom* is, mert a választott tisztviselőik útján ők gondoskodnak a megszabott rend épségben tartásáról. Sőt amennyiben a törvények megsértésének megítélése is az ő hatáskörükbe tartozik, *bírói hatalmat* is gyakorolnak.³ Más szóval a Schulstaat intézményeiben és benső ügyeinek lebonyolításában valóságos kis állam szigorúan demokratikus alapokon nyugvó alkotmánnyal.

Az iskolaállamok berendezése az alapelvek azonossága dacára rendkívül változatos. Nemcsak az autonómia terjedelmében, hanem gyakorlásának módjában is igen nagy eltérések észlelhetők közöttük. Egységesen kialakult típusról még csak megközelítőleg sem beszél-

¹ Foerster Fr. W.: Staatsbürgerliche Erziehung. Leipzig—Berlin, 1914. 105. 1.

² Kemény F.; A tanulók öntevékenysége és önkormányzata. OKTK XLVI. (1912—13.) évf. 24. 1.

³ Mann W.: Schulstaat und Selbstregierung der Schüler als Mittel der Willensbildung und des Unterrichts, (Pädag. Magazin, 553.) Langensalza, 1914. 7. s. k. 1.

hetünk. Joggal mondhatjuk róluk: ahány ház, annyi szokás. Még országok szerint is nagyon különbözők.

Az angol internatusokban és kollégiumokban az önkormányzat főleg a külső rend és fegyelem fentartására irányul. Ezt a célt szolgálja az általánosan elterjedt *monitor-* és *prefektus-mtézmény* is. Westminsterben pl. a *monitor monitorum* és a melléje adott három monitor ügyel a rendre. A monitorokat a prefektusokkal egyetemben a felsőbb osztályú növendékek közül választják s meglehetősen széles, egészen a botbüntetés alkalmazásáig kiterjedő hatalommal ruházzák fel.¹ Az edinburghi „akadémián“ *ephorosoknak* nevezik a prefektusokat. Ezeknek választása szigorúan alkotmányos módon megy végbe. A jelöltek jegyzékét maga az intézet igazgatósága állítja össze a tanulás, jellem és ügyesség tekintetében leginkább kiváló tanulók közül, míg a tulaj donkepeni választás a középső és felső osztályok összes növendékeinek joga. Nehogy azonban valaki érdemetlenül, pusztá nagyravágyásból, vagy más alsóbbrendű okból jusson ilyen megtisztelő bizalmi állásba, a *seniorephorosok* fejének megvan az a joga, hogy a meggyőződése szerint érdemetlen jelöltet törölje a jegyzékből. Az ephorosok legfőbb kötelessége a rend fentartása, az esetleges vétségek, és kihágások meggátlása és mindenekelőtt az intézet jó hírnevének megóvása. Aki ez ellen vét, azt jogukban áll megfenyíteni, súlyosabb esetekben testi büntetésben is részesíteni. A *seniorephorosok* mellett minden osztályban van két-három *janiorephoros*, kiket osztálytársaik választanak az osztály rendjének fentartására.²

Még nagyobb változatosságot tüntet fel az amerikai school city system. Bár a mozgalom alig két évtizedes múltra tekinthet vissza, már is rendkívüli eredményekkel dicsekedhetik. Megindítója W. R. George volt, aki 1894- Treewilleben (N.-York állam) az elhagyott és züllésnek indult new-yorki gyermekek menedékházában alapította meg az első *ifjúsági köztársaságot*. A kezdeményezés bevált. A *George Junior Republic* hamarosan felvirágozott és idők folytán valóságos kis állammá izmosodott. Ma már mintegy 25 házzal, terjedelmes birtokokkal, külön iskolával, kápolnával, bankkal, sőt fogházzal rendelkezik. Mindezek természetesen felügyelete alatt állanak, de a gazdasági és politikai élet vezetése kizárólag a 14—21 éves növendékek kezében van. A főhatalmat az ő képviselőikből összeállított közgyűlés gyakorolja, míg a végrehajtó hatalom az elnököt és a melléje beosztott államtitkárt, kincstárnokot stb. illeti. Az igazságszolgáltatást részint külön tisztviselők, részint választott bíróságok végzik. A *George Junior Republic* csakhamar olyan népszerűségre emelkedett, hogy példájára másutt is több hasonló ifjúsági köztársaság keletkezett. Sőt intézményeit átvitték inter-

¹ Kemény i. k. 26. 1. .

² Kerschensteiner i. m. 66. s kk. 11.

nátussal össze nem kötött iskolákra és rendezett életviszonyok között élő gyermekekre is.¹ Még nagyobb sikert ért el W. L. Gill vállalkozása, ki 1897-ben alapította meg az első *school city* egyenesen azzal a kimondott céllal, hogy az általános politikai korrupció és a politikai közömbösség ellenszeréül már a maga kis körében állampolgári felelősségérzethez és a közrend fentartásában való közreműködéshez szoktassa az ifjúságot. Az első kísérletek sikere, az egész vállalkozás hamisítatlan amerikai íze és demokratikus szelleme egyszerre megkedveltették a gyakorlati pedagógia eme legújabb hajtását. A *school city* system példátlan gyorsasággal meghonosodott Északamerikának úgyszólván minden nagyobb városában, hamarosan utat talált Kuba szigetére, sőt még az indiai rezervációkba is. Majd Délamerikát hódította meg.² Közben természetesen tovább fejlődött, sokszorosan elágazott és meglehetősen el is fajult. Elég e tekintetben a chilei *Liceo Santiago* növendékei számára 1903. létesített *Republica escolar* elrettentő példájára hivatkozni. Ebben a „köztársaság“-ban a végrehajtó hatalmat az elnök gyakorolja az igazság-, pénz-, egészség-, munkaügyi-és iskolapropaganda-miniszterekkel és ezek államtitkáiraival együtt. Az elnök, mint afféle alkotmányos államfő a miniszterek előterjesztésére kinevezi a tisztviselők egy részét és korlátolt veto-jogot gyakorol a törvényhozó testület határozataival szemben. A törvényhozó-testület a képviselőház és szenátus mintájára két részre oszlik: a *közgyűlésre* és a *direktorok gyűlésére*. Igen komplikált az igazságszolgáltatás is. Az első folyomódású fórum tisztét külön törvényszék- tölti be külön elnökkel, bírakkal, titkárokkal, államügyésszel és ügyészekkel. A második és egyúttal legmagasabb fórum az intézet igazgatója. A rendőri teendőket a tribunusok látják el. A monstruózus szervezetnek teljesen megfelelő az alkotmánylevél és törvénykönyv: nem kevesebb, mint 49 nagy nyomtatott oldalt foglal magában s mindenben hűségesen mímeli a köztársasági alkotmány betűjét. A nagy reményeket ébresztett vállalkozás azonban a hatalmas apparátus ellenére siralmas kudarccal végződött. Az igazgatóság a tanári tekintély veszélyeztetése miatt már néhány hónapi működés után kénytelen volt felosztatni a *república escolar*-t.³ És ez az eset csak egyik, de távolról sem egyetlen példája a magában véve helyes elv túlhajtásának. Az amerikai iskolák életének behatóbb tanulmányozása bizonyára számos hasonló vagy talán még drasztikusabb példáját tudná felmutatni a *school city* system elfajulásának. Az angol és amerikai példák s a humanista pedagógia némi remniscenciáinak (Trotzendorf) hatása alatt az utóbbi években az euró-

¹ Mann i. m. 26. s. kk. 11. Kemény i. h. 27. 1.

² Foerster i. m. 106. 1. Kemény i. h. 27. 1.

³ Mann i. m. 30. s. h. 1.

pai kontinensen is számos kísérlet történt a school city intézményének meghonosítására Németországban, különösen a rajnamelléki tartományokban, Svájcban, sőt néhány év óta Ausztriában is sok intézetben és általános érdeklődés mellett folynak a próbálgatások, de az eredmény csaknem mindenütt alatta marad a várakozásnak. Ausztriában különösen nagy figyelmet ébresztett dr. Prodinger pólai tanár kísérlete, ki teljesen amerikai mintára szervezte a pólai gimnáziumi tanulók önkormányzati rendszerét. E szerint a tanulók választanak egy elnököt, egy főtitkárt, egy ügyészt, tizenhat tanácstagot és tizenkét bírót; a többi tisztviselőt, nevezetesen a főrendezőt és a rendezőt a tanács nevezi ki; ugyancsak a tanács gondoskodik az egészségügy, a sportok, az ünnepélyek, a könyvtári szolgálat és tanulmányi előmenetel előmozdítására szükséges hivatalok szervezéséről. Az igazságszolgáltatás megoszlik a tanári kar és a Schulstaat között. Mielőtt ugyanis a bíróság előtt tárgyalásra kerülne egy eset, a vezető tanár előbb megbeszéli az érdekelt tanárral, esetleg az igazgatóval s csak az így megállapított határozatot hozza a tanuló-ügyész tudomására. Érdekes saját-sága még a pólai „iskolaállamnak“, hogy a közigazgatásban részes tanulók egyenlő arányban „kerülnek ki az intézetben képviselt három nemzetiség (német, olasz és horvát-szlovén) tagjai közül.¹ Ez a beosztás állítólag igen szerencsésnek bizonyult, mert élet vette a korábban gyakran ismétlődő nemzetiségi súrlódásoknak. A X. német-osztrák tanargyűlésen (1910.) élénk megvitatás alá került Prodinger vállalkozása, de az elhangzott vélemények annyira eltérők voltak, hogy majdnem lehetetlen határozott ítéletet formálni a kísérlet pedagógiai értékéről. Maga Prodinger teljesen meg volt elégedve az eredménnyel; Kauer, a tengerparti tankerület főigazgatója is a legnagyobb elismerés hangján szólott róla, mások ellenben rendkívül éles kritikában részesítették.

A mondottak után nem nehéz a *selfgovement-mozgalom* jelentőségéről és nevelői értékéről tájékozódni. Mindenekelőtt meg kell állapítanunk, hogy a mozgalom kiindulása megtámadhatatlan. Az állampolgári nevelésnek tényleg alig képzelhető hatásosabb módja, mintha már az iskolában az államéval analog viszonyok közé helyezzük a tanulót s módot nyújtunk neki olyan ténykedések gyakorlására, melyeket utóbb mint állampolgár teljesít.² Nem vonható kétségbe tágabb pedagógiai megokolásának helyessége sem. Poerster joggal hivatkozik rá, hogy a tanár tekintélyét csak emelheti, ha nem kénytelen minden kicsiségben a detektív szerepét játszani. A „*Willst da was gelten, so mach dich selten*“ közmondás betartása semmi esetre sem csökkenti a

¹ Kemény i. h. 27. s k. 1.

² Mann i. m. 28. 1.

tanári tekintélyt.¹ Nem tagadható le az sem, hogy az önkormányzat voltaképpen a gyermekben élő szociális ösztönök, sőt államalkotó tendenciák pedagógiai értékesítését jelenti s ennyiben természetszerű következése a gyermekpszichológiának. Ha talán némi fentartással is, de igazat kell adnunk Lyttelton angol pedagógusnak: „A gyermek lelkében abban a pillanatban kezdődik meg az önzetlenség története, amelyikben felelős állást bízunk reá.”²

De az elméleti kiindulás és a pedagógiai megokolás helyességének elismerése nem tarthat vissza bennünket attól, hogy rá ne mutassunk a mozgalom hátrányaira, sőt veszélyeire is. Előbb azonban vissza kell utasítanunk egy igazságtalan támadást. Foerster Herbert Spencer tekintélyére hivatkozva azt állítja, hogy a mai iskola a despotikus önkény atmoszférájában neveli a Jeendő állampolgárokat s olyan egyéneket állít az állam szolgálatába, akik szolgálilag engedelmeskednek, de zsarnok módjára parancsolnak.³ Ismét olyan állítás, melyet csak a reformátor mindenáron való újjátásvágya magyaráz meg; sőtét szemekkel festi meg a jelent, hogy annál jobban szembe tűnjék a napsugaras jövő.

Az első szempont, melyet ki kell emelnünk a *school city system* kritikái mérlegelésénél, hogy hívei aránytalanul túlozzák jelentőségét, amikor az egész iskolai élet középpontjává akarják tenni. Felejtik, hogy az iskolának első sorban mégis a tanítás és az általános emberré nevelés a kötelessége. Nem akarják észrevenni, hogy ehhez az általános célhoz viszonyítva a rend és fegyelem fentartásának megkönnyítését célzó önkormányzat csak csekély töredéke az iskola fentartásának. Szem elől tévesztik azt is, hogy az iskolaállam csak ott és annyiban valósítható meg, ahol és amennyiben a háttérben ott áll a tanári tekintély és szükség esetén segítségére siet a megfenekelt önkormányzati elvnek. És ha még azt is tekintetbe vesszük, hogy a Schulstaat u. n. törvényhozó hatalma és bíraskodó joga csak látszat és porhintés, aligha fogunk olyan nagyfokú hasonlóságot találni az iskola és az állam között, mint a *school city* pedagógusai látnak.⁴

De nemcsak egyetemes pedagógiai szempontból, hanem még az állampolgári nevelés szempontjából is túlbecsülik az önkormányzat jelentőségét. Mert bármily helyesnek és eredménnyel kecsegtetőnek látszik a mozgalom elméleti kiindulása, gyakorlatilag annál nehezebben realizálható a célkitűzése. Az óriási különbséget, mely az igazi állam és az iskolaállam között fennáll, semmiféle mesterkedéssel eltüntetni nem lehet. Akármilyen híven utánozzák az állami élet berendezését, valódi tartalmat és életet nem tudnak a kölcsönvett formába önteni.

¹ Foerster i. m. 108. 1.

² U. o. 106. s. k. 1.

³ U. o. 108. s. k. 1.

⁴ Neubauer i. m. 40. s. k. 1.

A *Junior Republic*, a német *Landerziehungsheim* vagy a francia *école nouvelle à la campagne* intézményeinél, ahol terjedelmes birtokok és épületek állanak a növendékek gondozása és igazgatása alatt, tehát az egész szervezetnek megvan a maga reális alapja,¹ még kevésbé érezhető a tartalom és forma aránytalansága, de annál szembetűnőbb a tulajdonképeni iskolaállamban. A mesterkéltné alkotmány, az igazi, nehéz küzdelmek és szenvedések árán kiküzdött alkotmány halvány mása, nem gyakorolhat mélyebb hatást a gyermek lelkére, mert nélkülözi a legfontosabb történeti elemet és mert sok esetben előtte érthetetlen fogalmak szolgálai átültetését jelenti. A külső apparátus, a sok hivatal eleinte minden bizonnyal imponál a 12—14 éves „állampolgároknak“, de amint megszokottá válik, elveszti varázsát, egyszerű játékszerré lesz és azt a hamis illúziót kelti a gyermekben, hogy az igazi állam sem jelent többet a felnőttekre nézve, mint reá nézve az iskolaállam. A külsőségek vadászása és a kellő pedagógiai tapintat hiánya könnyen épen az ellenkezőjét eredményezheti annak, amit a school city hívei olyan biztosra vesznek: igazi állampolgári érzület helyett ferde fogalomalkotásra és az államélet komoly méltóságába vetett hit csökkenésére vezet.² Mert az önkormányzat megismerteti a tanulókat az államélet külső formáival és technikai fogásaival, de nem vezeti be őket az államélet tulajdonképeni tartalmát kitöltő jogok és köteleességek helyes átélésébe és kevés biztosítékot nyújt az állampolgári erények harmonikus fejlődéséért.

Még más, gyakorlatibb irányú okok is szólnak az önkormányzati elv túltengő és kritikátlan alkalmazása ellen. Nevezetesen fel kell említenünk az időpazarlást. Az amerikai minták után berendezett iskolaállamok bonyolult közigazgatása és nagyképű törvénykezése bizonyára nem kevés idejét vonja el a nagyszámú érdekelt tisztviselőnek. S ha ehhez még hozzászámítjuk a nálunk elmaradhatatlan bürokratikus formák időfecsérlését, könnyű észrevennünk, hogy a Schulstaat a túlterhelés egyik nemének forrását fakasztja fel; az ifjúság figyelmét mellékvágányokra tereli és még jobban elvonja a tanulástól.

Erkölcsei szempontból nem hallgathatjuk el azon aggályunkat, hogy az iskolaállam a maga külsőségeivel jelentékenyen fejlesztené a gyermekben amúgy is meglevő hiúságot, beteges nagyravágyást és esetleg olyan helyzetek előállítására vezetne, melyek súlyosan sértik a tanári tekintélyt. Mert előállhat az az eset — már volt rá példa — hogy a tanár Összeütközésbe jön a tanulókkal s az iskolaközösség, illetve az ifjúsági bíróság illetékesnek érzi magát az ügy elintézésére.

¹ V. ö. *Bäcker M.*: Die Landerziehungsheime in Frankreich. (Pädag. Magazin 535.) Langensalza, 1911.

² Mann i. m. 28. s. kk. 11.

Mi történik ekkor? Ilyen esetek bizonyára nem emelik sem a tanár, sem az iskola tekintélyét.¹

De nem folytatjuk tovább az okok felsorakoztatását. A felhozottak sem általában az önkormányzat elve ellen irányulnak, hanem csupán túlhajtásainak és kinövéseinek veszedelmeire utalnak. Az alapelv — ismételve hangsúlyozzuk — helyes; *cam grano salis* megvalósítva kétségtelenül értékes szolgálatokat tehet. Annál inkább, mivel a magyar középiskolák múltjában, katolikusokéban és protestánsokéban egyaránt messzire visszanyúló előzményei vannak. De az eszközt nem szabad összetéveszteni a céllal. *Nem az alkotmányosai játék, vagy az ifjúsági bíróság elnökkel, ügyéssel, védővel és protokollummal a lényeg, hanem az ifjúságban szunnyadó szociális hajlamok keltegetése és bölcs középutat tartó értékesítése az állampolgári nevelés céljaira.* A felnöttek életviszonyainak kritikátlan, válogatás nélküli alkalmazása a gyermek sokban ellentétes viszonyaira megfosztja a gyermeki lelket zománcától anélkül, hogy helyette bevonná a komoly állampolgári kötelességtudás és érzület vértjével. Azért az önkormányzat elvének alkalmazásával nagy óvatosságra és írnom pedagógiai tapintatra van szükség, mert különben a mellékcélok és külsőségek útvesztőjében elvesz a lényeg. A divat és külföld példája nem lehet irányadó. Az idegen minták szolgálai másolása felesleges. Nekünk olyan eszközök és formák után kell kutatnunk, melyek szerves összefüggésben állanak iskoláink eddigi fejlődésével és megfelelnek lelki struktúrájának. Csak azért kapni valami után, mert új és tetszetős, kétes értékű, a pedagógiában meg egyenesen oktalan eljárás.

Annál kevésbé van szükség a school city szolgálai utánzására, mivel a középiskola mai berendezésében is számtalan eszközt és alkalmat kínál a jó állampolgár fogalmának ethikai háttérét kitöltő erények fejlesztésére. Ilyen eszköz mindenekelőtt a *játék*. A helyesen irányított társasjátékban tömördek nevelő erő szunnyad, csak ki kell csiholni. Ne higyjük, hogy a nevelés komolysága veszít vele, ha a játék is eszközei közé illeszkedik. Sőt ellenkezőleg, játékaikban való részvételünkkel s azok irányításával igyekezzünk tanítványainkat is meggyőzni, hogy a játékból sohasem lehet teljesen kinőni s cáfoljuk meg a petyhüdt, koravén gyermekek hideg-józan felfogását, mintha a játék csak iskolába nem járó kicsinyekhez illő időtöltés volna. Tanítsuk meg növendékeinket helyesen játszani, mert ezzel az állampolgári nevelés ügyének teszünk megbecsülhetetlen szolgálatokat. A gyermek igazi egyénisége játékában nyilvánul s a lelkében lekötve élő szociális hajlamok és államalkotó tendenciák a tömegjáték során keresnek érvényesülést. Mert a játék erő kifejtést, munkamegosztást és önfegyelmel-

¹ Kemény i. m. 35. s k. 1.

zést igényel s hozzászoktatja a gyermeket, hogy a cél elérése érdekében alárendelje magát a többségnek, azonkívül szemmel látható példáját adja annak, hogy mindenkinek emberül meg kell állania a maga helyét, legjobb tehetsége szerint betöltenie szerepét, mert minden mulasztás, vagy fegyelmezetlenség zavarja a játék harmóniáját s veszélyezteti az eredményt. A játék jó példa arra is, hogy minden szerep rátermettséget követel s ha valaki rátermettség nélkül, tisztán beteges ambícióból vállal valamely szerepet, keservesen kénytelen tapasztalni az erején felüli vállalkozás kudarcát. A játék íiem tűr protekciót, csak a teljes demokráciát és a munkamegosztás hatalmas szociális elvét ismeri.¹

A játék hatalmas nevelőerejének kiemelése természetesen nem foglalja magában azt, hogy minden játék egyformán értékes. Vannak játékok, amelyeknek semmiféle nevelőhatásuk nincsen, sőt ellenkezőleg károsan hatnak a gyermek erkölcsi vagy érzelmi világára. Idetartoznak elsősorban azok, amelyek durvaságra, az egymás iránti köteles tekintet elhanyagolására, tehát épen a játék szociális hatásainak paralizálására vezetnek. Különösen akkor válnak veszélyessé az ilyen játékok, ha szenvedélyé fokozódnak s nemcsak más, több nevelő értékkel bíró játékok mellőzését, hanem a kötelességek lazább felfogását is eredményezik. Ezért fontos, hogy az iskola növendékei játékára is kiterjessze figyelmét s irányításával igyekezék hasznosítani a benne lappangó energiákat. Tanár és tanítvány ne csak az iskolateremben, hanem hébe-hóba a játéktéren is találkozzanak egymással. A játék közelebb hozza őket egymáshoz, több alkalmat ad a kölcsönös megismerésre és mindenekelőtt értékes szolgálatokat tesz az erkölcsi és szociális, vég-elemzésben pedig az állampolgári nevelés ügyének.

A játékkal rokon s hatásaiban vetekedő egyetemes nevelő eszköz a *testgyakorlás*. Alapeszméje szerint a test edzése, ügyessé és hajlékonytá tétele ugyan a rendeltetése, de erkölcsi kihatásainál fogva méltán sorozható az állampolgári nevelés eszközei közé is. Különösen a közösen végzett rendgyakorlatok szociális nevelő erejét kell itt kiemel-nünk. A figyelemre, engedelmességre és egyéni beilleszkedésre nevelésnek, az egyed és a közösség függő viszonyának tudatossá tételére aligha lehet hathatósabb eszközt találni a közös tornagyakorlatoknál.² De a szabad- és szergyakorlatok is jelentékeny ethikai hatással vannak s akárhányszor mélyen bevágódó nyomokat hagynak a lélek tudatalatti régióiban, melyeknek létezéséről csak később szerzünk tudomást. A görög nevelés klasszikus példája minden elméleti fejtegetésnél meggyőzőbben mutatja, hogy a jól szervezett és helyesen irányított testedzés

¹ Gaal M.: A jövő iskolája. Budapest, 1909. 22. s kk. II. Nógrády L.: A játék értéke a nevelésben. Magyar Közözpisk. 1912. óvf. 330. s kk. 11.

² Kemény F.: Magyar testnevelési rendszer. Magy. Paedagogia 1914. évf. 509. 1.

milyen fontos és nélkülözhetetlen kiegészítése az általános nevelési feladatnak s milyen becses szolgálatokat teljesít a szép és harmonikus egyéniség fejlesztésében; de mutatja egyúttal azt is, hogy a testgyakorlás nevelői értéke egyenes arányban áll az egyetemes nevelési célhoz simulásával.¹ Legújabb reáliskolai utasításaink szerencsés tömörséggel fejezik ki ezt a több ezer éves igazságot: „Az iskolai testgyakorlás elsősorban nevelőeszköz; a szellemi és testi tulajdonságok összehangzatos képzése; nem öncél, hanem csupán eszköz. Csak az a testgyakorlat nevelő hatású, amelyre nézve a szervezetben megvan a készség és a lélekben az elvégzésre való készség.”²

De a testgyakorlásnak erkölcsi kihatásain kívül még más vonatkozása is van az állampolgári neveléssel: egyik előfeltétele, mintegy előkészítője a legnehezebb állampolgári kötelesség, a *katonai szolgálat* teljesítésnek.³ Most a világháború borzalmai között különösen érezzük ezt az összefüggést. Most látjuk csak igazán, hogy a rendszeres test-edzés és a testi ügyesség fejlesztése milyen fontos kelléke a katonának. Csakhogy ez a felismerés számos hivatásos és dilettáns pedagógust mindjárt jogosulatlan túlzásra ragad. Egyre többen akadnak, akik az egész középiskolai testnevelést minden más érdek kizárásával egyedül a katonai szempontnak akarják alárendelni; sőt vannak, akik már az elemi iskolán akarják kezdeni a katonás nevelést. Felesleges külön bizonyítgatni az effajta alkalmoszülte egyoldalúságok pedagogiátlanságát. Elég, ha rámutatunk forrásukra: a cél és eszköz öntudatlan felcserélésére. A katonás nevelés sürgetői az előfeltételek helyébe mindjárt a végső célt igtatják: jó katonát akarnak neveltetni az iskolával, holott ennek feladata csak a jó katonában megkívántató testi és erkölcsi feltételek megalapozására terjed ki. Amint szellemi téren nem kívánhatjuk az iskolától, hogy tudósokat bocsásson ki falai közül, katonai tekintetben is érjük be vele, ha edzett testű, erős akaratú, erkölcsös, fegyelemre és engedelmességre nevelt ijjúságot bocsát a hadsereg rendelkezésére. Ne akarjuk időelőtti katonáskodással elsatnyítani a gyermeket, a korai katonai fegyelemmel megölni a gyermeki kedély derűjét, kiirtani eredetiségét és kezdeményező bátorságát. Szíveljünk meg egy francia katonának, Legros-nak talán szigorú, de sok igazságot tartalmazó szavait: „Nem ismerek szájalmasabb és ügyetlenebb követelést, mint hogy az ifjak szervezete a katonai gyakorlatok paródiájának kényszerével fejlesztessék és hogy azokat a szervezeteket katonai szellemmel és ismeretekkel kell megtönni. A katona köteles-

¹ V. ö. *Quint J.*: A háború és a testi nevelés. A háború és az iskola. 170.1.

² Id. Kemény i. h. 508. 1.

³ *Stölzle R.*: Neudeutschland und die vaterländische Erziehung der Zukunft. Paderborn. 1915. 29. s. k. 1. *Kemsies F.* Die vaterländische und militärische Erziehung der Jugend. Leipzig—Hamburg. 1915.

ségét szentesíti a halál. A fegyvergyakorlatok fegyelmének az a feladata, hogy ezt a tudatot mintegy szuggesztióval, folytonos szellemi masszázssal juttassa a katona agyába és minden ízébe. A katonai gyakorlatok másolata, mely nem nyeri el a borzadályos szentesítést, nem lesz egyéb, mint szentségtörő torzkép, mely annyival ártalmasabb, mennél inkább tettetik, hogy komolyan veszik. Mindaz a katonai cifrázkodás, melyet az iskolás fiú diákévei alatt elsajátít, nemcsak hogy nem ér fel az ezrednél nyert nyolcnapi kiképzéssel, de még pótolhatatlan kárt is okoz, mert mindenkorra eloszlatja azt a szent borzongást, melyet a fiatal katona érez, mikor először áll a tiszt előtt, aki az ő szemében a törvény, a haza élő képe.¹ Nil nimium. Heterogén célok hozzáelegyítésével ne tegyük kockára a középiskola igazi célját.

A játékkal és a testedzéssel teljesen azonos elbírálás alá esik a *sport*: kellő mértékkel alkalmazva ugyanolyan erkölcsi hatásokat eredményez, elfajulásában ugyanolyan veszedelmekkel fenyeget. De itt még nagyobb óvatosságra és körültekintésre van szükség, mert a sport-szeretet könnyen szenvedéllyé fokozódhat s ahelyett, hogy építene, rombol, ahelyett, hogy új értékeket adna, a meglevőket is felemészti. Sajnos, a divat és az uralkodó korszellem, mely kelleténél magasabbra helyezi a testi erő kultuszát, nagyon megnehezíti az iskola irányító és ellenőrző munkáját « majdnem lehetlenné teszi a helyesen értelmezett sportban szunnyadó nevelőerők kiaknázását.

Nem olyan egyetemes, de intenzív nevelő hatásáért mégis külön említést érdemlő nevelő eszköz a *cserkészmozgalom*, mely néhány évvel ezelőtt angol és német hatások alatt honosodott meg nálunk s rövidesen virágzásnak is indult. A mozgalom elsősorban az erkölcsi nevelés és a legtágabb értelemben vett jellemfejlesztés ügyét szolgálja ugyan, de programja bőségesen tartalmaz olyan elemeket is, melyek benne foglaltatnak az állampolgári nevelés célkitűzésében is. A hazaszeretet, királyhűség, önállóság gondolkodásban és tettben, lovagiasság, bajtársias érzület, állandó tetre való készség és gyors tájékozódó képesség minden helyzetben dísze nemcsak a jó cserkésznek, hanem a jó állampolgárnak is. A mozgalom legfőbb ereje, hogy erkölcsi követeléseit olyan formában tudja kifejezésre juttatni, mely számot vet az ifjú lélek romantikus hajlamaival s a magasabb ideál szolgálatát összhangba hozza a természetes kalandvágy kielégítésével. Külön érdeméül kell betudnunk, hogy a testedzést nemes tartalommal tölti meg s helyes mederbe tereli a túltengő sportszervedélyt.

Eszményeink gazdagsága és sokoldalúsága s a benne rejlő hatalmas nevelő erők mindenképen méltóvá teszik a cserkészetet a leg-

¹ *Mosso A.*: Az ifjúság testi növelése. Ford. Karafiáth M. Budapest, 1910. 133. s. k. 1.

melegebb felkarolásra. Az állampolgári nevelés ügye határozottan sokat nyer fejlesztésével. Azzal azonban tisztában kell lennünk, hogy a cserkészzet soha sem tehető olyan általános, mindenkire kiterjedő nevelő eszközzé, aminő a játék és a testgyakorlás. A legnagyobb pedagógiai hiba s az egész mozgalom eredetiségének és lendületének megbénítása volna, ha bürokratikus formába öltöztetnék s minden iskolában hivatalosan kötelezővé tennék. A hivatalos apparátus és a túlhajtott uniformizálás csak akadályozná erkölcsi és szociális hatásainak érvényesülését. Mint a nevelésben általában, a cserkészzet terén is vezetők elvnek kell lenni, hogy a *legjobb is éppen csak hogy elég jó.*¹

A cserkészettel kapcsolatban rá kell mutatnunk a szociális nevelésnek még *egy* újabban örvendetesen kultivált ágára, a *tanulmányi kirándulásokra*, melyek ügyes vezetés mellett szintén jó szolgáltatásokat tehetnek az állampolgári nevelés ügyének; mert nemcsak a tágabb értelemben vett szociális erények fejlesztésére adnak alkalmat, hanem lehetővé teszik számos politikai intézmény megismerését is s ezzel szilárdabb reális alapot vetnek az állampolgári ismereteknek.

Az állampolgári nevelés eszközei között külön helyet foglal el egy speciális, immár több mint száz esztendő múltára visszatekintő magyar intézmény: az *önképzőkör*. Bár újabban számos támadást intéztek ellene és sokan szakkörök felállítását sürgették helyette, kétségtelen, hogy az önképzőkör megfelelő irányítás mellett jelentékeny szolgáltatásokat tehet az értelmi, erkölcsi és szociális nevelés kiegészítésében s ezzel közvetve az állampolgári belátás és érzület megalapozásában. Az iskoláénál szabadabb életével alkalmat ad a tanulók igazi egyéniségének megnyilvánulására, munkára ihlető légkörével kicsalja a hivatásszeretet első csiráit s az önálló dolgozás első szárnypróbálgatásait. Benső berendezésével, demokratikus, köztársasági formájával pedig éppen a társadalmi és állami életben legszükségesebb erényeket: a közösség érdekeinek megbecsülését, a bajtársi viszonyt, a kölcsönös megértésre törekvést, hazaszeretetet s végül a fellépés és érintkezés formáinak finomodását istápolja. De ez az eszményi cél csak úgy valósul meg, az önképzőkör csak akkor marad múltjához méltó tényezője köznevelésünknek, ha a vezetők és tagok nemes versenyre kelve tartalommal, munkával töltik ki a hagyományos formákat. Nem az önképzőkörök eltörlésére, hanem megreformálására, új életárammal való felfrissítésére van szükség. A cél helyes, de a keretek kissé elavultak s a cél elérésére szolgáló eszközök túlságosan megmereved-

¹ *Alleram Gy.*: Néhány szó a cserkészmozgalomról. Magy. Középis. 1913. évf. 247. s. kk. 11. *Imre L.*: A boy scout mozgalom irányeszmei. Magy. Paedag. 1914. évf. 522. s. kk. 11. *Sik S.*: A cserkészzet nevelő értéke. Magy. Középis. 1916. évf. 19. s. kk. 11.

tek. Szerető és hozzáértő munkával azonban könnyen lehetne segíteni a bajon s újra számottevő tényezővé lehetne tenni ezt a tiszteletre-méltó intézményt. Az állampolgári nevelés érdeke mindenesetre fenn-tartása mellett szól.¹

Az eszmei kapcsolat révén említést kell tennünk az *iskolai ünne-pélyekről* is, melyek szintén nem közönséges nevelési és erkölcsi értéket képviselnek. Az állampolgári nevelés szempontjából főleg az teszi őket becsessé, hogy szorosabbra vonják a tanár és tanulók viszonyát s ezzel jelentékeny módon mélyítik az egyiivétartozás érzését, Ilyen ünnepélyeken látja és érzi egész világosan a tanuló, hogy az iskolai társadalomnak szerves tagja s hogy a közös siker biztosítására, az iskola jó neve és tekintélye fokozására neki magának is közre kell munkálkodnia.²

Végül nem szabad megfeledkeznünk azokról az eszközökről sem, amelyek a helyesen értelmezett állampolgári érzülettől elválaszthatatlan szociális érzés kimélyítésére hivatvák. A *munka megbecsülésére* és *munkaszeretetre* kell nevelnünk. Értessük meg tanítványainkkal, hogy *a munka kötelesség, élethivatás*, melyet komolyan kell vennie mindenkinek, aki meg akarja állani' helyét az életben s hasznavehető tagja akar lenni annak a szociális környezetnek és nemzetnek, melynek részéül született. Mutassuk be nekik az életet a maga lüktető eleven-ségében és kimeríthetetlenül gazdag változatosságában. A régi peda-gógusok váltig hangoztatták: *Non scholae, sed vitae discimus*, de amellett hermetice elzárták az iskolát az élettől, gondosan bedugtak minden rést, melyen az élet friss árama behatolhatott volna. A modern élet szövevényessége és a modern iskolára vágyó nagy feladatok nem tűrik ezt a mesterséges elzárkózást. Az iskolának, nemhogy kerülné, keresnie kell az élettel való kapcsolatokat, hogy növendékeit ideje-korán megismertesse a kunt reájuk váró viszonyokkal s ellássa őket a szükséges értelmi és erkölcsi kellékekkel. Azért keressük fel a különböző gyárakat, műhelyeket és gazdaságokat, ismertessük meg tanítványainkkal az ott folyó munkát s értessük meg velők, hogy e munka legkisebb részletének is megvan a maga jelentősége az emberiség egyetemes életében épen úgy, mint az állam óriási gépezetében.³ Amennyire a nevelés érdekei engedik, hívjuk fel figyelmüket a hoz-zájuk közelebb eső életkorok, szülővárosuk, megyéjük politikai, köz-igazgatási és igazságszolgáltatási intézményeire s alkalomadtán magya-

¹ Szabó A.: Önképzőkör és szakkör. Magy. Középk. 1912. évf. 194. s. kk. 11. Kemény F.: A tanulók öntevekenysége és önkormányzata. I. h. 24. és 34. l. Suszter O.: Politikai nevelés. Magy Paedeg. 1914. évf. 181. s. k. 1.

² Kemény i. h. 33. s k. 1.

³ Gaal i. m. 26. s kk. 11. Kerékgyártó A.: A gyárlátogatások. Magy. Középk. 1913. évf. 507. s kk. 11.

rázzuk meg nekik annak a nagy gépezetnek működését, mely gondoskodik annyi ember harmonikus együttélésének feltételeiről.¹ A munka és az intézmények mellett ne feledkezzünk meg az emberről sem. Vigyük be tanítványaink tudatába, hogy az ember értékelésénél nem a születés és vagyon, hanem a munka az irányadó. Aki becsülettel megállja helyét és hasznos munkát végez, derék ember és jó állampolgár, aki minden becsülésünket megérdemli, aki nem teljesíti hivatása kötelességeit, heréje a társadalomnak és rossz állampolgár, ha még olyan magas állásban van is.²

De lehetetlenség az állampolgári nevelés összes alkalmait és vonatkozásait felsorolni. Ez nem is szükséges. A pedagógiai tapintat könnyen megleti őket s megtalálja értékesítésük módját is. És ez a fontos. Az állampolgári nevelés érdeke nem új intézmények létesítését, hanem a mai keretek között kínálkozó bőséges alkalmak okos kihasználását kívánja.

¹ Mann i. m. 32. 1.

² Erre vonatkozólag sok szép és megszívlelendő gondolat található Poerster Staatsbürgerliche Erziehung-jában és Gaal M. i. könyvében: A jövő iskolája. 9. s. kk. 11. L. még u. a. Az iskola belső életének reformja. Magyar. Paedag. 1914. évf. 137. skk. 11.

IV.

Állampolgári tanítás a középiskolában.

Az állampolgári nevelés intellektuális részét illető problémák a *mit? és hogyan?* kérdése körül csoportosulnak. Minő tárgyi ismeretek közlése biztosítja legkönnyebben az állampolgári nevelés élé tűzött célok realizálását és minő módszerrel gyökereztethek ezen ismeretek legmélyebbre a tanulók tudatában? Az első kérdésre vonatkozólag már meglehetősen kialakult az illetékes pedagógiai körök közvéleménye. Ha a részletekre nézve vannak is közöttük eltérések, abban mind egyetértenek, hogy az állampolgári ismeretek tárgykörét az alkotmánytan, az államjog, a polgári jog és a gazdaságtan megfelelő fejezetei szolgáltatják.¹ De már a második kérdésnél nagyon elágaznak a vélemények. Két árnyalat áll egymással szemben: az egyik külön tárgyként akarja bevinni az iskolába az állampolgári ismeretek tanítását, míg a másik a már meglevő tárgyakkal kívánja kapcsolatba hozni s az összefüggő, rendszeres tanítás helyett inkább az alkalmi tanítást sürgeti. Mind a két árnyalatnak megvannak a maga érvei, melyek tényleg megnehezítik a kérdés apodiktikus eldöntését.

Az alkalmi tanítás híveinek legfőbb érve, hogy új tantárgy felvétele újabb megterhelését jelentené az iskolának, amely pedig már most is roskadozik a reárártott feladatok súlya alatt. A laza összefüggésben levő ismeretanyag új tárgyként való beillesztése elkerülhetetlenül felesleges részletezésekre vezetne, újabb ballasztal terhelné az amúgy is túlságosan igénybe vett emlékezetet s veszélyeztetné a sokat emleget-

¹ Miklóssy i. h. 90. 1. *Hue de Grais*. Gegenstand und Methode des staatsbürgerlichen Unterrichts auf Grundlage des Staatsgedankens, Berlin. 1914. 6. s. kk. 11.

tett koncentrációt. Az alkalmoszerű tanításnál kevésbé fenyeget ez a veszedelem, mert itt az elmélet helyét konkrét tények foglalják el, a deductió nehéz és elvont fogalmait az inductió életteljes és szemléletes igazságai helyettesítik, melyeket esetről-esetre állapítunk meg a tanítás fonalán előkerülő tényekből. A pszichológiai és pedagógiai szempontok is az alkalmoszerű tanítás mellett kardoskodnak, mert a tényekből leszűrt és konkrét példákhoz tapadó igazságok minden bizonnyal mélyebben bevésődnek a lélekbe, mint egy rendszeresen felépített ismerethalmaznak bármily logikusan kapcsolódó részei.¹

Ezzel szemben a külön tanítás sürgetői arra hivatkoznak, hogy az alkalmoszerű tanítás tisztán a véletlenre bízza s a tanár szeszélyétől teszi függővé az állampolgári nevelés sorsát. Die Göttin Gelegenheit hat nur vorn an der Stirn Haare, hinten hat sie einen Kahlkopf. Und an diesen Kahlkopf hält sich alles „Gelegentliche.“² A rendszeres tanítást csak intézményesen lehet biztosítani; mert különben könnyen megtörténhetik, hogy fontos ismeretelemek megemlítése nélkül maradnak vagy különböző tárgyak keretében szétördelve és összefüggésük kiemelése nélkül jutnak szóhoz. Nem nehéz elképzelni azt az esetet sem, hogy az egyes tantárgyak előadói fölösleges tehernek érzik a tárgyak körébe utalt állampolgári vonatkozásokat s megfelelő érzék és tapintat hiányában kiaknáztatlanul hagyják őket vagy másokra hártják át. Végül pedagógiai szempontból is ajánlatosabbnak látszik, ha a szükséges politikai, jogi és gazdasági ismereteket nem mozaikszerűen, szétforgácsolva, hanem világosan áttekinthető s az összefüggéseket pontosan feltüntetető rendszer mezébe öltöztetve adjuk elő.³

Mint látjuk, mind a két véleményt egyformán komoly érvek támogatják. Ha azonban kissé jobban utána gondolunk a dolognak, hamar rájövünk, hogy a két harcoló módszeren kívül még egy harmadik is képzelhető, mely magában foglalja amazok összes előnyeit hátrányaik nélkül. Nyilvánvaló, hogy ez a harmadik módszer, mint az előző kettő magasabb szintézise, szolgáltatja a nehéz kérdés megoldásának legegyszerűbb és legtermészetesebb módját. Az alkalmoszerű tanítás elevenségét és szemléletességét össze kell kapcsolnunk a rendszeres összefoglalás logikus áttekinthetőségével — ez a feladat. Ez pedig legkönnyebben úgy oldható meg, ha az állampolgári nevelést, mint vezető princípiumot következetesen végig vezetjük s a középiskola minden tárgyának kötelességévé tesszük az állampolgári nevelést érintő vonatkozások hangsúlyozott kiemelését s a végén rendszeres formába öntjük az

¹ Rühlmann i. m. 135. s. k. 1. Messer i. m. 186. *Friedrich Fr.*: Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts. Leipzig—Berlin. 1915. 16. 1.

² *Matthias A. Krieg und Schule.* (Zwischen Krieg und Frieden. 16.) Leipzig, 1915. 45. 1.

³ Eühlmann i. m. 136. s. kk. 11. Messer i. m. 186, 1.

elszörtan közölt ismereteket. Mivel azonban külön tárgy bevezetése tényleg aránytalan megterhelést jelentene, az összefoglalás és rendszerezés vagyis állampolgári ismeretek tanításának betetőzése legcélszerűbben a megfelelően módosított történettanítás keretében volna elvégezhető.

A történettanítás és az állampolgári nevelés közelebbi kapcsolatba hozatala minden erőszakolás nélkül keresztülvihető. Tárgyuk és céljaik szerint különben is igen közel esnek egymáshoz. A történettanítás legalább részben ugyanazokat a fogalmakat mutatja be fokozatos kifejtőzésükben, melyek jelen állapotukban kristályosodási tengelyei az állampolgári tanításnak. Műszóval élve úgy is mondhatjuk, hogy a történettanítás a közös fogalmak dinamikáját, az állampolgári tanítás sztatikáját adja. Hasonlóan közeli rokonság fűzi össze a két tárgy célkitűzését is. Mert a történettanítás köztudomású céljai: a történeti érzék és a történeti gondolkodás megalapozása s a történeti ítéletformálásra való képesítés végelemzésben az állampolgári nevelés céljaival egyező akarati elhatározásokat igyekeznek kiváltani, nevezetesen. az emberiség, illetve ennek szűkebb köre, a nemzet kulturfeladatainak megoldásában való tevékeny közreműködésre törekszenek ösztönözni.¹ A két stúdium összekapcsolása tehát nem ütközik benső akadályba s azonfelül még azzal a megbecsülhetetlen haszonnal is jár, hogy módot nyújt az állampolgári tanítás legfontosabb fogalmainak keletkezésükben és viszontagságos fejlődésükben, tehát eleven valóságukban való bemutatására és ezzel jelentékeny mértékben megkönnyíti a tanulók lelkébe rögzítésüket.

Természetes, hogy az állampolgári tanítás súlypontjának áthelyezése a történettanítás vállaira bizonyos előfeltételek teljesítését igényli. De a szükséges módosítás, a reform gondolatával annál könnyebben megbarátkozhatunk, mivel keresztülvitelével több, más irányú és szintén jelentős követelést is kielégíthetünk. Ismeretes, hogy az utóbbi évek pedagógiai irodalmában milyen sűrűn szerepelt a szociológiai és nemzetgazdasági ismeretek s a legújabb kor története tanításának és a politikai földrajz visszaállításának sürgetése. De a nagy reformláz és az általános tervkovácsolás dacára mindezt ideig nem sikerült kielégítő módot találni a magokban véve jogosult követelések kielégítésére. Igaz, hogy a sikertelenségnek részben a középiskola kapuit döngető új tárgyak hatalmaskodó fellépése volt az oka, mert mindegyik triumfatori göggel *külön tantárgyként* akar bevonulni s szét akarta vetni a tanítás eddigi kereteit. Erről azonban szó sem lehet. Új tárgyak felvételét csak legégetőbb szükség indokolja. A túlterhelés és a decentralizáció veszedelmeinek kerülése mindenk-

¹ Friedrich i. m. 6. 1.

előtt való érdek. A szóban forgó követeléseknél nem áll fenn a kikerülhetetlen szükségesség esete. Ellenben teljesen indokolt a bennök rejlő egészséges eszmék és nevelő hatású elemek beillesztésének sürgetése a tanítás mai rendjébe és tárgykörébe. És ezen a ponton találkoznak a kérdéses törekvések az állampolgári neveléssel, melyhez különben eszmeileg és tárgyilag is közeli rokonság fűzi őket. Külön-külön nem vonulhatnak be az iskola falai közé; azért mindannyian a történettanítás segítségével esedeznek, hogy legalább vezető gondolataikban, elveikben érvényesülhessenek a szerencsésebb helyzetben levő tárgyak versenyében. De a történettanítás a kért segítséget csak akkor adhatja meg, a különböző irányú kívánalmakat csak úgy elégítheti ki, ha mostani korlátait részben tágitják, részben célszerűbben vonják meg.

A reform szükségessége három irányban mutatkozik: *1. a heti órák számának felemelése, 2. a tananyag osztályonkénti beosztásának módosítása és 3. a felvett anyag korhatárának kitolása, illetve a jelen történetének fokozott figyelembe vétele tekintetében.* Legnehezebben vihető keresztül az első. Az egyik tárgy óraszámának emelése szükségképen a másikénak csökkentésével vagy pedig a heti órák számának szaporításával jár. Mindakét lehetőség nagy nehézségekbe ütközik és kényes érdekeket érint. De azért mégis meg kell történnie. A hozzá fűződő nagy érdekek, az életre és az állam számára való nevelés érdekei sürgetve követelik. Ma megvan hozzá a kellő háttér is. A világot rengető kataklizma nagyban éleszti a történeti érdeklődést s fokozza a történettanítás becsületét. Millió és millió tekintet mered a közelebbi és távolabbi múltba, hogy kifürkéssze a nagy válság létrejöttének okait. De a legtöbben riadtan eszmélnek történeti tudásuk fogyatékoságára, sajnálattal veszik észre, hogy az iskola épen a legszükségesebb részeket: az utolsó évtizedek történetét és mozgató erőit nem ismertette meg velők. Hogy legalább a következő nemzedéket megkíméljék e kellemtelen tudattól, pedagógusok és laikusok ritka egyértelműséggel sürgetik a történeti tanítás anyagának kibővítését, részben átformálását; de a külső lehetőség megadására sürgetik a heti órák számának felemelését is. Mind a két irányban hivatalos részről is történtek már kezdeményezések. A szász kultuszminisztérium 1915. február 5-én kelt rendeletével az obertertia és untersecunda osztályokban épen a hazai történet és állampolgári nevelés érdekeire való hivatkozással egy-egy órával felemelte a történettanításra szánt heti órák számát.¹ A porosz vallás- és közoktatásügyi minisztérium pedig 1915. szeptember 2-án kiadott rendeletével mélyreható változtatásokat eszközölt a történeti anyag hagyományos beosztásában a legújabb kor

¹ Vergangenheit und Gegenwart. 1916. évf. 140. 1.

története javára.¹ Ezeket a példákat kell követnünk nekünk is. Hiszen a történettanítás a mi köznevelésünknek ép oly fontos pillére, mint a németnek. Sőt a nemzeti öntudat állandó élesztgetése és ébrentartása révén nálunk még megbecsülhetlenebb kultúrmissziót tölt be. De ha azt akarjuk, hogy hivatását tényleg betöltse és a vállaira rótt újabb feladatoknak is becsülettel megfeleljen, gondoskodnunk kell a lehetőség megadásáról azzal, hogy tágabb érvényesülési teret biztosítunk neki. E szerény kívánság annál könnyebben teljesíthető, mivel hetenkint és osztályonkint csak egy-egy, összesen tehát hat óra többletről van szó. Gondoljunk arra, hogy a történettanítás heti óráinak háromról négyre emelése még mindig kevesebb munkatöbbletet jelent és kevésbé rövidíti meg más tárgyak érdekét, mint merőben új tárgyak bevezetése, ami csak a történettanítás kibővítése árán kerülhető el.

A másik fontos és szükséges változtatás a tanított anyag korhatárának napjainkig való kiterjesztése. A nagy világégés talán megérlelésre juttatja ezt a kérdést is. Mert ma mindenki világosan látja az eddig követett eljárás fonákságát. Történettanításunk az utolsó félszázad eseményeiről egyszerűen nem vett tudomást. Minden útmutatás nélkül, egy csomó holt ismerettel bocsátotta útjára a tanulót; nem adta meg neki a lehetőséget, hogy a történeti órákon megismert fejlődésláncolatot bekapcsolja a körötte viharzó életbe. Az utóbbi évtizedek története példátlan gazdasági és technikai fejlődésével, állandó politikai és szellemi hullámzásaival s az események háttérében lappangó hatalmas történeti erők teljesen ismeretlen, nem létező fogalmak voltak történettanításunk szemében. Azért hatott reánk minden váratlan esemény, a kellő figyelemre nem méltatott erők minden nagyobb kilobbanása a villámcsapás erejével; azért állottunk teljesen tájékozatlanul, mikor az éveken át lappangó válság a mai nagy háborúban kitörésre jutott. De ki kell emelnünk azt is, hogy történettanításunk eddig is érezte a rákényszerített eljárás fonákságát, de a mostoha viszonyok miatt nem változtathatott rajta. A reformsürgetések és javaslatok jámbor kívánságok maradtak; a megmerevedett keretek nem engedték meg a túlterjeszkedést. Most végre elérkezett a sűrűtővé vált óhaj teljesítésének ideje. A történettanításnak és az állampolgári nevelésnek egyformán életérdeke a kiegészítés. Nélküle a „Non scholae, sed vitae discimus“ mondás, legalább a történettanítást illetőleg üres szólam marad.

Az előző két feltétel megvalósulása esetén a harmadik kívánság teljesítésének, a történeti anyag hagyományos beosztása megváltoztatásának nincsen semmi akadály, A változtatást az állampolgári

¹ U. o. 373. s. kk. 11. *Dékány J.*: A történelem-tanítás új rendje Poroszországban. *Magy. Paedagogia* 1916. évf. 305. s. kk. 11.

nevelésre való tekintet teszi elkerülhetetlenül szükségessé. A tanítás folyamán elszórta közölt állampolgári, főleg alkotmánytani és mezőgazdasági ismeretek rendszeres összefoglalását és kiegészítését a mai formák nem engedik meg. Az utolsó évtizedek történetének intenzívebb tárgyalása amúgy is jelentékeny gyarapodást jelent s ha mellette még csak némi teljességre törekvő állampolgári tanítást is be akarunk illeszteni, a mai anyagbeosztás nem tartható fent. A negyedik és hetedik osztály okvetlenül tehermentesítésre szorul. Heti négy óra mellett azonban ez nagyon könnyen keresztülvihető. Hiszen az eddigi beosztás cenzúrái nem olyan természetűek, hogy a határok eltolását meg ne tűrnék. Nincs semmi akadálya, hogy a harmadik osztályban tanult anyag határát 1526-tól 1711-re helyezzük át. Igaz, hogy a szatmári béke nem olyan epochális eseménye történetünknek, mint a mohácsi vész, de szintén fontos nyugvó pont, mely bizvást tekinthető a harmadik és negyedik osztály történeti anyaga határjelzőjéül. Ezen beosztással a negyedik osztályú történettani tanítás jelentékeny időtöbbletbe jut, mely lehetővé teszi neki a legújabb események részletes ismertetését s a most is meglévő politikai, földrajzi és alkotmánytani áttekintés lényeges kibővítésével a szükséges állampolgári orientáció megadását. Még kevesebb akadálya van a világtörténeti anyag új beosztásának, mivel az ott szereplő korhatárok még kevésbé természetesek. Azonkívül ott a tanítás nevelés magasabb érdekeire való tekintettel szó lehet a régebbi anyag korlátozásáról is. Mert bármily fontosnak tartjuk a történeti fejlődés *egészének* feltüntetését, nem utasíthatjuk el azt a jogos kívánságot, hogy a hozzánk közelebb eső, tehát életünket nagyobb mértékben befolyásoló események ismertetésére különösebb súlyt helyezzünk előadásunkban. Az ó- és középkori történet túlságos részletezése semmivel sem visz bennünket közelebb a történettani tanítás céljához, azért bátran mellőzhető. A lényeg az egyetemes fejlődés fonalának végig kísérése és nem összefüggés nélküli enciklopédikus ismeretek gyűjtése. Az anyag korlátozása s órák számának felemelése azután megengedi, hogy az ötödik osztály anyagát a középkor végéig, helyesebben a középkori intézmények (hűbériség, pápaság és császárság) aláhanyatlásáig, tehát körülbelül a XIV. század közepéig terjesszük ki. Ez a cenzúra semmivel sem természetellenesebb, mint a mai hivatalos középkor kezdetét jelölő 476. évszám. Hogy az ó- és középkor két merőben ellentétes világnézetet és fejlődésmentet képvisel, nem lehet akadálya az egyesítésnek, mert a középkor kezdetét (a népvándorlás megindulása, a ker. terjedése és megszilárdulása) már eddig is az ókorral kapcsolatban tanítottuk.

Az ó- és középkor egyesítése a mai hatodik osztályos anyagnak körülbelül a felét az ötödik osztályra hárítaná át, de viszont lehetővé tenné a jelenlegi hatodik osztálybeli korhatár kitolását 1789-re, a

francia forradalom születésére. Ezzel a hatodik osztály a mostan heterogén anyag helyett jól kikerekített és szorosan összefüggő anyaghoz jutna, melynek legkiemelkedőbb pontjai volnának: az újkort előkészítő politikai és társadalmi változások, találmányok és felfedezések, szellemi mozgalmak (renaissance és humanizmus), reformáció és ellenreformáció, vallási küzdelmek, abszolutizmus és felvilágosodás. Végül a hetedik osztály a francia forradalomtól kezdődőleg az utolsó emberöltők eseményeivel foglalkoznék, különös súlyt helyezve a belső fejlődésre és az utóbbi félszázad történetének beható elemzésére. A történeti anyaghoz szervesen fűződnek az állampolgári ismeretek összefoglalása a német *Staatslehrék* és *Bürgerkundék* alkalmasan átdolgozott és minden felesleges cafrangtól megszabadított formájában. A politikai földrajzi áttekintés természetesen továbbra is megmaradna, de csak a leglényegesebb államokra és adatokra korlátozva.

A módosított történettanítás vázlatja tehát ez volna:

Osztály	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Heti órák száma	4	4	4	4	4	4
Tantárgy	Magyarország története 1711-ig	Magyarország tört. a legújabb korig. Politikai földrajz. Alkotmánytan.	O- és középkor a XIV. sz. közepéig.	Újkor a XIV. sz. közepétől 1789-ig.	Legújabb kor. Államtan.	Magyarország oknyomozó tört

A történettanítás és az állampolgári nevelés intellektuális részének összekapcsolása az említett módosításokon kívül még egy követelményt támaszt a történettanítással szemben: *különös figyelembevételét minden olyan mozzanatnak, amelyet az állampolgári nevelés a maga céljaira felhasználhat.* Nem erőszakos, mindenáron való alkalmakeresésről vagy felesleges moralizálásról van itt szó, ha nem kizárólag az állampolgári nevelésben értékesíthető események és fogalmak nyomtatékosabb hangsúlyozásáról. Erre pedig lépten-nyomon kínálkozik alkalom. Hiszen az állampolgári tanítás ugyanazon állam jelenét ismereti, amelynek múltját a történettanítás feltárja. Csak természetes, hogy amikor az egyikkel foglalkozunk, nem kerülhetjük el a másikkal való vonatkozásokat sem. A fenti követelmény tehát csak annyit jelent, hogy a két tárgy vonatkozásait tudatosan és határozottan kidomborítsuk. *Különösen fontos a világos és jól körülhatárolt fogalmak alkotása.* A politikai, gazdasági és társadalmi fejlődés vázolásánál nem elegendő az események egyszerű elbeszélése; előbb ki kell fejtenünk az ütközőpontot alkotó fogalmak tartalmát s nagyobb világosság kedvéért összehasonlítani a korábbi, esetleg későbbi fejlődésfokokkal is. Főleg az egyes korszakok végén nem szabad elmulasztanunk ezt a regisztráló és összehasonlító eljárást. Ugyanitt jó alkalom nyílik, hogy a fejlődés

eredményeit az állampolgári ismeretek szempontjai szerint csoportosítsuk (alkotmányos, jogi, gazdasági, társadalmi és szellemi fejlődés). Sajnos, a rendelkezésünkre álló tér szűk volta nem engedi, hogy a hazai történet tanítása folyamán kidomborítható összes szempontokat összeállítsuk úgy, mint a német állampolgári irodalom a világtörténettel tette.¹ De hiszen itt úgy sem lehet kötelező szabályokat megállapítani. Itt elsősorban a Rátermettség és érzék dönt.

A történettanítás folyamán tudatosan, de rendszertelenül közölt állampolgári ismeretek összegezése és kiegészítése a negyedik, illetve hetedik osztály anyagának második felét kitevő *államtanra* vár. Ez a neve szerint új tárgy lesz hívatva szisztematikus formába önteni mindazokat a tanokat, melyek mint organikus szervezetet és mint az önálló nemzeti lét legkarakterisztikusabb megnyilvánulását mutatják be az államot. A rendszeresség természetesen nem egyértelmű a tudományos teljességgel. Az iskola csak a lényegnek, annak a minimumnak a közlésére szorítkozhatik, amennyire szüksége van minden művelt embernek, hogy az állammal szemben teljesítendő kötelességeire nézve tájékozódni tudjon s az állam kultúrfeladatainak teljesítésében való közreműködését kötelességének ismerje fel. A teljességnél sokkal fontosabb az elevenség és szemléletesség; a történettanítás folyamán érintett konkrét tényekre való állandó hivatkozás s a magokban elvont fogalmaknak az emlékezetben lévő eleven, eseményekhez és személyekhez tapadó képekkel való társítása. Különösen alsóbb fokon, a negyedik osztályban kell erre ügyet vetni. A nehezebb, elvontabb problémákat, főleg a bonyolult nemzetgazdasági kérdéseket kár volna feszegetni; ezeket bizvást a hetedik osztályra hagyhatjuk. Ugyanez áll a politikai és társadalmi élet finomabb árnyalatainak és az állam szociális feladatainak érintéséről is. Alsóbb fokon érzük be az alkotmánytan elemeinek, a polgári jogtannak és a legszükségesebb nemzetgazdasági ismereteknek (pénz-, adó- és vámügy) lehetőleg konkrét tanításával. Egyébként a tanítás tárgyainak közelebbi, részletekbe menő megjelölése az elvi kérdések eldöntése előtt még korai volna. A páratlan gazdaságú német Staatslehre és Bürgerkunde-irodalomból bőségesen lehet majd meríteni okulást; csak egyben nem szolgálhat például: terjedelem dolgában. A német alaposság igen sok felesleges és csak világos áttekintést gátló részletet dolgozott beléje; a teljességre való törekvés

¹ Igen tanúságos és eszmékben gazdag Friedrich említett munkája: *Stoffe und Probleme des Geschichtsunterrichts*. Jó áttekintést nyújtanak még: *Seidenberger I. B.*: Staatsbürgerliche Erziehung im geschichtsunterricht der höheren Schulen. (Schriften der Vereinigung für staatsbürgerliche Bildung u. Erziehung 4.) Leipzig—Berlin, 1912. *Wolf H.*: Staatsbürgerliche Erziehung auf den höheren Schulen, besonders auf dem Gymnasium. (U. o. 5.) Leipzig—Berlin, 1912. Vogel i. m. és a Vergangenheit und Gegenwart számos cikke.

mellett megfeledezett a lényegről. Már pedig az állampolgári tanításnak nem bravúrosan felépített tudományos rendszer csillogtatása a célja, hanem az állam mivoltának feltárása s a kultur- és jogállam fogalmában kifejezésre jutott célok megvalósításában való közreműködést sürgető akarás felébresztése.

Az állampolgári nevelés gondolatának, mint az egész iskolai tevékenység egyik vezető princípiumának következetes keresztülvitele elsősorba a történettantást érinti, de követeléseket támaszt más tárgyakkal szemben is. A sokat emlegetett koncentráció elve gyakorlatilag azt jelenti, hogy az államéletre való nevelés nagy és halasztást nem tűrő feladatának megoldásában tehetsége szerint közre kell munkálkodnia valamennyi tantárgynak. Hiszen kisebb-nagyobb számmal mindegyik tartalmaz vonatkozásokat, melyeket jó haszonnal lehet értékesíteni az állampolgári belátás, illetve az állampolgári érzület erősítésében és mélyítésében. Ha nagyobb pedagógiai érdekek sérelme és erőszakolás nélkül tehetjük, nem szabad elszalasztanunk ez ilyen alkalmak kiaknázását. De viszont óvakodnunk kell a másik végtől is: a mindenáron való alkalmakeresés vagy túlságosan messzevezető moralizálás csak ártalmára van a jó ügynek.

Bár minden tárgy tartalmaz a állampolgári nevelés céljaira értékesíthető elemeket, mégis van közöttük bizonyos fokozati különbség: egyik többet tehet, mint a másik. Tartalmánál fogva legtöbb kapcsolat fűzi az állampolgári nevelés eszme köréhez a vallástant, a magyar és a klasszikus nyelvi oktatást, a számtant s a föld- és természetrajtot. Elsősorban tehát ezeknek a tárgyaknak kötelessége a történettantás munkájának támogatása, színezése és kiegészítése új elemek hozzáelegyítésével.

A *vallástan* feladata az állampolgári nevelés mélyebb ethikai alapjainak megvetése az ember helyének megjelölésével s az emberi élet céljainak szabatos körvonalozásával. Mert akármennyit beszélnek szociáletikáról és vallástól független erkölctanról, egészen bizonyos, hogy -a kulturállam abszolút értékének hirdetése nem helyettesítheti a törvényeknek a vallás transcendens tanaiból folyó s lélekbe írott szankcióját. A vallástantól független erkölctan, a *Mque morale* tanítása talán elegendő lehet a rendőrállam követelményeinek kielégítésére, de nem elegendő az erkölcsi feladatok megoldására is hívatott jog- és kulturállam eszményének megvalósítására. Az állampolgári nevelésnek nem szabad kimerülnie az *ad és követel, kap és tartozik* száraz rovatait kitöltő regisztrálásban, hanem mély lelki hatásokat kiváltó s nemes idealizmustól áthatott tevékenységnek kell lennie.¹ Ezért nem nélkülöz-

¹ Miklóssy J.: Az állampolgári nevelés Franciaországban. Magy. Középkisk. 1914. évf. 264 s. k. 1.

heti a vallás hatalmas segítő jobbját. Foerster szavaival élve: „A látható világ a láthatatlanon nyugszik. Az erkölcsi világnak a vallás világában kell horgonyt vetnie: ha a pusztá szociológiára és szociál-ethikára hagyatkozik, úgy rövidesen időleges áramlatok és egyoldalú érdekek egyszerű viszfényévé sülyed és nem bírja meg többé az egyetemes állami kultúrát.“¹ A francia *instruction moral et civique*, mely nem akar tudni az erkölcsan és vallás elválaszthatatlan kapcsolatáról, kigúnyolása, nem ideálja az igazi állampolgári nevelés eszméjének.

A *magyar nyelvi oktatás* különösen alsófokon nyújt hathatós támogatást az állampolgári nevelésnek; közvetve a nemzeti érzület és hazafias szellem ápolásával, közvetlenül pedig jól megválasztott és ügyesen összeállított olvasmányjaival. Jó például szolgálhatnak ebben a tekintetben a svájci elemi iskolák használatára készült elemi alkotmánytanok, melyek vonzó elbeszélések formájában ismertetik meg a gyermekekkel a legelvontabb államtani fogalmakat is. Az egyik például két család ügyes-bajos dolgait beszéli el.² Leírja egy csűr leégését s ezzel kapcsolatban megismerteti a tűzoltást és a tűzrendészetet, majd tovább menve bemutatja a falu közigazgatását. A csűr felépítésénél viszály támad a szomszédal, ami alkalmat ad a békebíróóság, egy halálos kimenetelű falomlás pedig az esküdtszék intézményének és ügymenetének megismertetésére. A község temetőjének tervbe vett megváltoztatása alkalmul szolgál a közgyűlés »és a parlamenti tárgyalási formák bemutatására. És így folytatódik tovább. Kiindulásul és keretül mindig a legegyszerűbb viszonyok és a mindennapi élet apró-cseprő eseményei szolgálnak s a „szürke“ teóriákat mindenütt eleven és színes történetkékké pótolják.³ Hasonló megoldást kell keresni a mi magyar nyelvi oktatásunknak is. Az első és második osztály olvasókönyvébe hasonló szellemű, jól megírott és vonzó formába öltöztetett elbeszéléseket kell beilleszteni. Az ilyen kis történetek mindennél alkalmasabbak a tanuló érdeklődésének felkeltésére. Az érdeklődés pedig a legalkalmasabb talaj az elbeszélésből levont állampolgári tanulságok lélekbe és emékezetbe vésésére. Ily módon egy kis reformmal, mindössze néhány megfelelő olvasmány felvételével biztos alapot vethetünk a későbbi állampolgári tanítás és nevelés számára. Magasabb fokon, főleg az irodalmi oktatás fokán szintén segítségére lehet a magyar nyelvi tanítás az állampolgári nevelésnek a nemzeti érzület és a nemzeti lét legmagasabb formája, a nemzeti állam sorsa iránti szerető érdeklődés fejlesztésével. Még fontosabb volna, ha az írásbeli tételek megállapításánál is ügyet vetnének az állampolgári nevelés érdekeire s a tárgyalt írók (főleg Széchenyi és Deák) műveiben található ilyenfajta kincseket jobban kiaknáznák.

¹ Foerster i. m. 97. 1.

² *Schneebeli*: Verfassungskunde in elementarer Form. Zürich, 1882.

³ Messer i. m. 234. s. k. 1.

A *klasszikus nyelvi oktatás* szintén közeli kapcsoltba hozható az állampolgári neveléssel. A klasszikus világ bemutatása lépten-nyomon alkalmat ad a mai viszonyokkal való összehasonlításra s ezzel a fogalmak körvonalainak élesebb megvonására. Különösen az írók értelmezéséhez szükséges reáliák megbeszélése és az állami régiségek részletezése nyújt bőséges alkalmat ilyen irányú kitérésekre. A görög és római élet a maga jól kikerekített történetével, egyszerű és könnyen áttekinthető s mégis sokban a mienkkel analog állami és gazdasági berendezkedésével különben is igen alkalmas és amellet teljesen objektív, mert a jelen küzdelmeitől távolálló anyag egyes államtani és nemzetgazdaságtani fogalmak szemléltetésére és konkrét tartalommal való megtöltésére. Pöhlmann Róbert, a kiváló német történetíró egyik művésziiesen megírt szellemes értekezésében meggyőző módon bizonyítja, milyen jó szolgálatokat tehet a klasszikus tanítás a jó állampolgár eszményének megvalósításában.¹ Csak azután ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az ókor és a jelen között meglevő hasonlóságoknál még számosabbak az eltérések és ne essünk abba a hibába, hogy a tényleg meglevő nevelő kincsek kiaknázása címén öncéllá tegyük az eszközt. Ilyen hiba volna, ha az állampolgári nevelés címén a papirusokat és a feliratokat is tanulmányok körébe vonnánk, mint egy német tudós ajánlja.² Az óvilág tanulmányozásának a jelen mélyebb átértését kell elősegítenie, ehhez azonban nem szükséges, hogy a hellenisztikus és római Egyiptom közigazgatását aprólékosabban ismerjük, mint tulajdon hazánkét.³

A *számtant* főleg gyakorlati része sorozza az állampolgári nevelés segédeszközei közé. A példák anyaga, anélkül, hogy különösebb célzatosság vezetne bennünket kiszemelésében, fényt deríthet sok adat számbeli vonatkozásaira és a minduntalan kínálkozó összehasonlításokkal nagyban elősegítheti a világos és határozott fogalomalkotást. A számbeli adatok és a statisztikai összevetések, melyek egyébként olyan könnyen elpárolognak az emlékezetből, ezen a réven elevenséget nyernek és jobban megrögződnek. Különösen abban az esetben, ha a tanár nem mulasztja el néhány magyarázó szóval és összehasonlító adattal még jobban megvilágítani értelmeket. Közvetlen az állampolgári nevelés érdekeit szolgálják a számtannak ama fejezetei, amelyek

¹ Das klassische AUertum in seiner Bedeutung für die politische Erziehung des modernen Staatsbürger. *Pöhlmann B.*: Aus Altertum und Gegenwart II. Aufl. München, 1911. I. s. kk. 11.

² *Laudien A.*: Die griechischen Papyri im Dienste der staatsbürgerlichen Erziehung Vergangenheit und Gegenwart, 1913. évf. 296. s. kk. 11. és Griechische Inschriften im geschichtlichen und altsprachlichen Unterricht. U. o. 1914. évf. 273. s. kk. 11.

³ Friedrich i. m. 16. 1.

magyarázza, hogy az életre nevelésnél csak a közösség érdekeit hangsúlyozza s az összes szociálpedagógiai törekvéseket az állam, mint a közösség eszméjének legméltóbb képviselője felé tereli. Igyekeztünk beigazolni, hogy a mozgalom kellő korlátok között maradván jogosult és szükséges; befogadása gazdagabbá és reálisabbá teszi az iskola munkáját s közelebb viszi az élethez. A nevelés egyetemes célját nem változtatja meg, de új lehetőségeket jelöl ki a jellemfejlesztés egyes, eddig elhanyagolt területein: Az iskola programjába illesztése tehát kötelesség, melyet a nevelés célja és az állami élet fokozódó jelentősége eléggé indokol. E kötelesség előtt más iskolákkal egyetemben a középiskolának is meg kell hajolnia s módokat keresnie teljesítésére. A feladat nem könnyű. A cél világos. A megoldás lehetőségei is kezdenek már kibontakozni, de sok részlet még homályos. A magyar középiskola azonban bizonyára megtalálja ezen új feladatának nyitját is s lelkesedéssel és odaadással fogja teljesíteni a belőle reá háruló új kötelességeket.

Sajtóhibák: 6. 1. a. 10. s. célozzák e. h. célozza. 6. 1. a. 5. s. respublika e. h. respablica. 13. 1. f. II, s. Mirabeau e. h. Mirabeau. 13. 1. f. 12. s. Stephan e. h. Stephani. 13. 1. f. 20. s. Sándor Ernő e. h. Jámbor B. 17. 1. f. 22. s. még.e. h. míg. 2. 1. f. 13. s. helyezkedni e. h. helyezkednie. 26. 1. u. s. legfurfangosabban e. h. leghangosabban. 29. 1. f. 4. s. mai e. h. mi. 29. 1. a. 19. s. etnikai e. h. ethnikai. 29. 1. a. 2. s. iskolákra e. h. iskolára. 36. 1. f. 19. s. nevelés e. h. belátás. 39.1. a. 5. s. elengedhetetlen e. h. elengedhetetlenül. 43. 1. f. 12. s. indiai, e. h. indián. 45. 1. a. 16. s. fenntartásának e. h. céljának. 56. 1. a. 4. s. akar e. h. akart. 59. 1. f. 2. s. mezőgazdasági e. h. nemzetgazdasági. 59. 1. f. 10. s. cenzúrai e. h. cezúrái. 59. 1. a. 9. s. cenzúra e. h. cezúra. 64. 1. 1. j. Allertum e. h. Altertum. “

TARTALOM:

I. Az állampolgári nevelés eszméjének történeti előzményei.....	5
II. Az állampolgári nevelés fogalma és jelentősége.....	19
III. Állampolgári nevelés a középiskolában	34
IV. Állampolgári tanítás a középiskolában.....	54

\