



Finnároni

FILOZÓFIAI KÖNYVEK

Szerkeszti: KORNIS GYULA

==== 8. ====

FINÁCZY ERNŐ

VILÁGNÉZET
ÉS NEVELÉS

TANULMÁNYOK

BUDAPEST, 1925.

Fináczy Ernő.

Γηράσκω αεί πολλά
διδασκόμενος.

Solon.

Fináczy Ernő előkelő tudományos egyéniségében elsősorban a nevelés múltjának legnagyobb magyar bűvárát tiszteljük. Először a magyar közoktatás múltja vonzotta. (A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. I. 1899. II. 1902); kutató iránya később a nevelés egyetemes történelmévé szélesedett. (Az ókori nevelés története. 1906. 2. kiad. 1921. A középkori nevelés története. 1914. A renaissance-kori nevelés története. 1919).

A nevelés történelme egyrészt a szellemi javak nemzedékről nemzedékre való átszármaztatásának multjái, vagyis a nevelő-oktató intézmények koronkénti állapotrajzát és fejlődését mutatja be; másrészt a nevelésnek a történet folyamán fölmerült tudományos elméleteit vizsgálja. Előbbi feladata lényegében művelődéstörténeti, az utóbbi pedig filozófiai természetű. Minden filozófiai rendszer ugyanis az értékek bizonyos hierarchiájában hangzik ki. A filozófusnak természetes törekvése, hogy értékfelfogásának, életeszmenyeinek a valóságban is érvényt szerezni, a társadalmat értékideáljai

IV

értelmében átformálni iparkodják. Az értékeszményeknek az emberiségtől végrehajtani kívánt megvalósítása elsősorban az új nemzedékek nevelése útján biztosítható. Ezért minden nagyobb filozófiai rendszernek megvan a maga nevelélmélete; egyszersmind innen érthető, hogy a neveléstudomány történetében a legnagyobb hatású, új irányokat szabó teoretikusok mind filozófusok (Piatori, Aristoteles, Locke, Rousseau, Kant, Fichte, Herbart, Schleiermacher, H. Spencer). A filozófia tűzi ki s teszi tudatossá a nevelés célját és eszményeit. Innen a legszorosabb összefüggés a filozófia és a pedagógia története között. Ez a szempont hatja át minden ízükben Fináczy történeti munkáit; ezek tehát nem egyszerűen művelődéstörténeti, hanem velejükben filozófiai természetű művek. Fináczy mindenütt azt kutatja, vajjon a nevelés intézményeiben megnyilatkozó egyéni és társadalmi akarat mennyiben függ a kor eszmeáramlataitól, váltakozó értékideáljaitól?

Műveinek főjellemvonása: az eredeti források teljes és lelkiismeretes föl kutatása, gondos megvizsgálása és értékelése, emelkedett történeti felfogás, föltétlen megbízhatóság, az anyag biztos áttekintése, világos rendezése és mindig a lényegre szorítózkodó feldolgozása, a történet apró tarka tényei között a nagy összefüggések megpillantása. A tárgyalásnak életet és eleven színt kölcsönöz azzal, hogy sokszor magukat a forrásokat szólaltatja meg. így törekszik megéreztetni velünk a kor hangulatát és ezzel fokozni a történeti benyomások igazságát. A szétszórtan található forrásanyagnak értékelő kiválogatásában és tagolásában szerencsésen egyesíti a genetikus és a szisztematikus

szempontokat. Az időrendi egymásután követelő genetikus szempont érvényesülését egyáltalán nem zavarja meg nála a szisztematikus szempontnak csoportosítást, eszmék s mozgalmak szerint való rendezést, világos áttekinthetőséget követelő természetete.

A pedagógiai érdekű történeti jelenségeket nem elszigetelten rajzolja meg, hanem mindenütt a kor egyéb életnyilvánulásainak nagy összefüggésébe, a megfelelő művelődési környezetbe állítja be, mindenütt mélyebb kultúrtörténeti alapozásra törekszik. A nevelés értelmi elemeiben, az oktatás anyagában az egyes korok világnézetének s a szaktudományoknak akkori állapotát látja visszatükrözve. Az egyes korok lelki szerkezetét, tipikus szellemi tulajdonságait, eszmeáramlatait, nevelési intézményeit és teóriáit az illető kor sajátos belső történeti föltételeiből tudja megértetni s így érdekeik és objektív jelentőségük szerint elfogulatlanul méltányolni. Igazi immanens történeti felfogás és kritika alapján áll, mikor föloldani próbálja azokat az ellenmondásokat, melyek az egyes korok szellemi életét a modern racionalista, külső értékmérőt alkalmazó ember szemében gyakran értéktelenné torzítják. Fináczy történeti műveiből mindenütt az illető kor szellemi kultúrájának sajátos jelentőségét a források óriási tömegén keresztül *átélő* tudósnak hosszú, elmélyedő tanulmányozáson alapuló meggyőződése hangzik felénk. Innen stílusának magával ragadó művészi lendülete, plasztikus szemléletessége és kifejező nyomatékossága.

A történet változások sorozata; a nevelés történeti folyamata is. A változások e sorát fejlődésnek csak úgy tudjuk felfogni, ha van valami vál-

tozatlan, szilárd értékmérőnk, értékeszményünk, melyhez mérve minősítünk valamely változást az előbbi állapottal szemben értékesebbnek, felsőbb fejlődési foknak, haladásnak. Fináczynek vannak ilyen ideáljai, van ilyen szilárd értékelméleti álláspontja, mely mintegy elvi háttérrel kölcsönöz történeti felfogásának és becslésének az egyes korok különféle nevelő intézményei és eszmeáramlatai megítélésében.

Világnézetének ezeket a szilárd kategóriáit néhány (a Magyar Pedagógia című folyóiratban és másutt szétszórtan megjelent) kisebb tanulmányában fejtette ki, melyeknek maradandó értéke szinte megkövetelte, hogy e könyvecskében együttesen megjelenve, könnyen hozzáférhetővé váljanak. Amikor nemes idealizmusa az *Eszmények és valóságok*, az értékek és tények viszonyát vizsgálja a nevelés szempontjából; vagy amikor élesen boncoló elméje *A nevelés fogalmának elemzése*-i mesteri módon lépésről lépésre végrehajtja; vagy amikor biztos elméleti tudása és az iskolai életnek közvetlen sok évtizedes szemléletéből fakadó nagy tapasztalata *Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonyát* megszabja: sorai mögül a nemzetnek oly nevelője magaslik elénk, aki törhetetlenül hisz a maga eszményeiben s ezeknek a nevelés útján végbemenő megvalósíthatóságában. Ez a mély idealizmus, lelkének az örök értékek hitéből fakadó gazdag polyphoniaja szólal meg a csak hasznosságra beidegzett monoton filiszterrel szemben az *Arany*, *Petőfi* s *Dickens* gondolatvilágának nevelő hatásáról szóló ragyogó essayiben. Emelkedett, az individualizmus belső értékei iránt érzékeny világfelfogása védi meg *Az iskola egyéniségét* az iskolák szellemi életét uni-

VII

formizáló, egyformán laposra esztergályozó állami befolyással szemben. Az egyéni erők szabad kibontakozásának meggátlása egyike a legfőbb vádakkal, melyeket a vörös rémuralom közoktatási programjával és intézkedéseivel szemben is a leghiggadtabb tárgyilagossággal hangoztat. *Négy hónap a magyar közoktatás történetéből* c. tanulmánya a történelmi materializmus nevelésügyi törekvéseinek legalaposabb kritikája. Csakis világfelfogásának mélységes erkölcsi komolyságából és határozottságából érthető rendkívül tárgyilagos hangja. Pár héttel a proletárdiktatúra megdőlése után a legobjektívebb historikus magaslatára tud emelkedni azzal az uralommal szemben, mely őt, a nemzeti nevelés representative man-jét, a magyar tanár eszményképét, szívéhez annyira hozzánőtt katedrájától megfosztani készült.

Mély elméleti belátás, nagy történelmi perspektíva és kitűnő gyakorlati valóságérzék főereje azoknak a nagyszámú iskolaszervezeti, tanügypolitikai és didaktikai tanulmányainak is, melyek e könyv keretén kívül maradtak: Az iskolai felügyeletről (1915), Az iskola és a háború (1915), Tanügyi reformok (1917), Szabadabb mozgás a középiskolák felső osztályaiban (1918), A középiskolák egységes jogosítása (1919) stb.

E nagyszabású munkásságnak, mely Fináczyt szellemi kultúránk egyik vezéralakjává avatja, mi csoda külső pályafutás és belső egyéniség szolgál méltó háttérül? Fináczy (szül. 1860-ban) a budapesti egyetemet végezve, klasszikus filológusnak indul. E téren fiatal korában buzgó irodalmi munkásságot fejt ki, melynek fő jellemző vonása a későbbi historikust is kitüntető tudományos erény: a mód-

VIII

szeresség. Pár évi vidéki és budapesti tanárkodás után 1885-ben a vallás- és közoktatási minisztérium középiskolai ügyosztályába hívják, hogy az 1883-iki középiskolai törvény végrehajtásában munkálkodjék közre. Ez a munka nagy adminisztratív képességet, a középiskolák beható gyakorlati ismeretét, a fölmerült kérdések nemzetiségi és felekezeti vonatkozásai miatt fokozott tapintatosságot és éleslátást követelt. Fináczy egyéniségének éppen ezek voltak fő lelki tulajdonságai: egyhamar a középiskolai központi igazgatás vezető emberei közé emelkedett. Széleskörű és nagysikerű hivatali tevékenységének is az önzetlen idealizmus volt a főűrője: volt ideálja, a magyar kultúra eszménye, melyért napestig magafeledten, nem mint léleknélküli bürokrata, hanem mint kötelességét hivatásnak érző magyar ember dolgozott. A széleskörű gyakorlati tevékenység középett elméleti tudományos hajlamaihoz sem maradt hűtlen: azonban a filológus, aki tágabb értelemben szintén történetíró, egészen historikussá alakult át. Hosszú levéltári kutatások alapján megírja a magyar nevelés történeti irodalmában valóban korszakot alkotó hatalmas művét a Mária Terézia-korabeli közoktatásügyről. Jutalmul a budapesti egyetem a pedagógia tanszékére hívja meg (1901), amelyen nemcsak nagy hatással tanít, de fennkölt egyéniségével nevel is. Mint az Orsz. Közoktatási Tanács ügyvezető alelnöke húsz éven át nagyszámú tanügyi reformnak alapos előkészítője; mint a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke húsz év alatt a társaság működését tudományos színvonalra emelte, sokoldalúvá szélesítette, a magyar pedagógiai elmélkedőket egyéniségének vonzóerejével összetartotta.

IX

Személyi hatásának forrása egyéniségének harmóniája és egyensúlyozottsága, világfelfogásának nemes emelkedettsége és erkölcsi komolysága, jellemének hiánytalan korrektsége és tiszteletet parancsoló öntudatossága, a kis dolgokban is érzékeny felelősségtudata és mindig megbízható tárgyilagossága, tudományának mélysége és széles terjedelme. Nem hord magában, mint a modern kultúra annyi embere, egy gyorsan működő lelki kapcsolókészüléket, melynek segítségével lelki beállítást, szellemének irányát gyorsan varakoztathatja. Fialat korától kezdve megvédte ettől személyiségének zárt egysége, önmagával való állandó azonossága. Fináczy konzervatív gondolkodó: a kor egy-egy hirtelen felbukkanó új gondolatsodra nem ragadja magával, a lázas kor sokféle új jelszava, szuggesztív mozgalma, ki nem érlelt reformtörekvése fölé tud emelkedni, mert mindezeknek kitűnően ismeri a történeti akusztikáját; ezek az eszmék legtöbbször előtte nem újak, csak újszerű ruházatban, újszerű hangzatos szó-szimbólumba takarva jelennek meg, melyből Fináczy nagy történeti ismerete egyhamar kivetkőzteti őket. Az új irányzatokat gondosan mérlegeli s tud igazán liberális is lenni; megvan bene az a *largeur d'esprit* mely minden komoly haladás, észszerű fejlődés feltétele. Finom érzéke van a kultúrértékek fokozatai iránt.

Történetírói és pedagógiai tevékenységének prae-históriája a klasszika filológia terén kifejtett munkássága. A klasszikusokon csiszolódott először művészi ízlése és formaérzéke; de széles modern nyelvi ismerete megnyitotta előtte a világirodalom egész látóhatárát is. Fialat korában görög írókat fordított és méltatott. Ma a magyar tudományos

próza legkiválóbb művészeinek egyike. Essay-i példaszerűek: költői szépségű lendületes nyelvvel, választékos, elegáns stílusával, tanulmányainak erős szerkezetével s biztos logikájával megmutatta, mikép kell világosan érthető és művészi formában jelentős és közérdekű tudományos témát tárgyalni. Bizonyosság rá e könyvecske minden darabja.

Kornis Gyula.

Eszmények és valóságok.

(1916.)

Néhány évvel ezelőtt a művelt világ minden részében Rousseau születésének kétszázadik évfordulóját ünnepelték. Ebből az alkalomból nálunk is, másutt is megújult erővel hangzottak fel azok a tanítások, melyeket a XVIII. századnak ez a „magános filozófusa” „(mint ahogy magát nevezte) oly nagy hatással hirdetett. Mint mindenben, a nevelésben is vissza kell térnünk a természethez, mely sohasem csal. Nem a társadalmi rend megállapodásszerű követelményei, nem is a századokon át megfontolatlanul ismételt megszokások, hanem a gyermeki természetnek, a gyermek testi és szellemi életének adott tényei azok, melyek kell, hogy szabályozzák nevelő tevékenységünket. Hagymányos eljárásaink helytelenek, mert természetellenesek. Egész nevelésünket meg kell fordítanunk, s növendékünk testi, értelmi és erkölcsi vezetésében éppen ellenkezőjét kell tennünk annak, amit eddig tettünk. Ha meséltünk a kisgyermeknek a hollóról és rókáról, nagy pedagógiai hibát követünk el; ha a tízesztendős gyermeket olvasásra és írásra tanítottuk, erőszakot tettünk rajta; ha a

serdülés kora előtt istenfélelemre és vallásos magatartásra neveltük, fonákul cselekedtünk; ha illendőséget és társas jó erkölcsöt vártunk tőle, balgák voltunk; ha bevezettük az emberiség történetének ismeretébe, merőben téves útra léptünk. Mindenbe belenyúltunk, amibe nem kellett volna belenyúlnunk; pedig a legnagyobb jótétemény, melyben gyermekeinket részesíthetjük, a szándékolt nevelői hatások lehető kevesbítése. Azt kell tanítani – mondja a gyermek „jogainak” ez az érzelmes védelmezője –, ami a gyermeket érdekli s úgy kell tanítanunk, mintha nem is tanítanánk.

A naturalisztikus pedagógiának a feléledését azonban – mint mindenki tudja –, nem csupán az 1912. évi Rousseau-ünnep okozta. Már jóval elébb, talán már a múlt század utolsó évtizedének elejétől jelentkeznek Északamerikában, Angliában, Franciaországban, Németországban, utóbb minálunk is az úgynevezett természetesebb nevelés megvalósítására célzó, évről évre erősödő törekvések. A rengeteg irodalmi áradat mellett gyakorlati próbálkozások is feltűnnek: a ma már jól ismert reformintézetek, melyek az elméleti kívánságokat egy-egy meghatározott iskolai rend keretében igyekeztek valamiképen megtestesíteni. Az egész mozgalom szimptomatikus. Úgy tetszik, hogy a mérhetetlen túlzások és naivitások tömegében mégis kell valami homályos közérzésnek lappangania; talán annak a kétségnek is, vajjon nem bízunk-e mégis túlsókat rendszereink hatalmában, pontosan kicirkalmazott és egyensúlyozott tanterveinkben és módszeres szabályainkban?

Bármint legyen, a szóban levő mozgalom arra feltétlenül nagyon alkalmas volt, hogy újból éles

világításba helyezze azt a mindennél lényegesebb kérdést, hogyan viszonylik a nevelés a természethez?

A felelet nyilván azon fordul meg, mit értünk nevelésen? Ha erkölcsi tökéletesítést értünk rajta (s nincs olyan számbavehető érv, mellyel ennek ellenkezőjét lehetne bebizonyítani), akkor világos, hogy a nevelés feladata: az embert mint természeti lényt felemelni az embernek, mint erkölcsi lénynek a magaslatára. Amit a természet a gyermeknek adott, azt nekünk nevelőknek kell egy erkölcsi cél érdekében alakítanunk, formálnunk. Magának a gyermeki természetnek ugyanis nem rendeltetése az erkölcsi tökéletesedés. A természet törvényei csak az élet szempontjából teleologikusak; humanizáló és moralizáló célszatok nélkül működnek, tisztán az öfenntartás és fajfenntartás érdekében.

Ezek a tételek, melyeknek igazsága szerintem nem lehet kétséges, önkéntelenül rávezetnek arra a megállapításra, mely szerint a természet a nevelésnek, mint lélekformáló tevékenységnek célokat nem szolgáltathat. A természet embere – Rousseau-féle értelemben – nem lehet pedagógiai végcél; nemcsak azért nem, mert a kiinduló pont, mely szerint a természet csakis jót hozhat létre, teljesen téves és tudománytalan, hanem mert az, ami van, soha semmiféle vonatkozásban sem lehet azonos a végcéljal. A nevelés végcélja sem lehet azonos azzal a tényálladékkal, mellyel a nevelés operál. A nevelés végcéljának olyasvalaminek kell lennie, ami magasabbra helyezi az egyént, ami tökéletesebbé teszi, ami előbbre viszi, ami fokozatilag megkülönbözteti attól, amivé a természet tette.

Mennyivel igazabban látta meg intuíciójának csodálatos erejével a nevelés feladatát Pestalozzi!

Miként a kor más gondolkodóinak, neki sem került ki figyelmét az ellentét az ember természetes és társadalmi állapota közt. Amabban az ember csupa közvetlenség és egyszerűség, de egészen az érzéki ösztönök uralma alatt áll; emebben, a szervezett társadalomban múlhatatlanul a jogrend kényszere alá kerül, amely természetét megköti. íme az ellentét a természet ösztönei és a társadalmi rend határozmányai közt, mely ellentét minden kultúra ellenére is a visszásságok és jogtalanságok hosszú sorát idézi fel. Miképen egyenlíthető ki ez az ellentét? Talán úgy, hogy értéktelennek nyilvánítsunk avagy éppen forradalmi úton leromboljunk mindent, amit a társadalmi művelődés megteremtett, s miként Rousseau akarta, az állampolgári embert (*homme civil*) visszatereljük a természeti ember (*homme naturel*) állapotába? A „*Nachforschungen*” szerzőjét lelkének sugallata megóvta ettől a végzetes tévedéstől. A megoldást szerinte az ember spontaneitásában kell keresni. A tökéletesség felé nem akkor haladunk, ha a természethez térünk vissza; sem akkor, ha a jogrend kényszerének hódolunk; hanem ha saját személyes önelhatározásunkkal akarjuk a jót. Az igazi erkölcsiség – tehetjük hozzá – nem az, mely a természeti ösztönök hatalmától sodortatja magát, vagy az emberi legiszláció kényszerében bírja indítékát, hanem mely a maga szabad, tudatos akaratával teremti meg önmagát. Népek és nemzetek sem annak köszönik haladásukat, hogy természetök sodrára hagyatkozva élik le ösztönös éltöket; annak sem csupán, hogy mint a törvénynek engedelmes követői járják mintegy akaratlanul az eléjük szabott utakat, hanem úgy, hogy minden tehetségük tudatos

megfeszítésével, a közlélek eszméletességével igyekeznek megvalósítani erkölcsi céljaikat. A nevelésnek sem lehet tehát feladata, hogy – miként Rousseau hiszi – a társadalmi ember helyébe a természeti embert tegye, hanem hogy a természeti embert a legalitás állapotán keresztül az erkölcsi ember magaslatára, a moralitás álláspontjára felsegítse. A nevelésnek az embert olyanná kell tennie, hogy tudatosan akarhassa és cselekedhesse a jót.

Azt mondhatná valaki: erkölcsi lényé is csak úgy lehet valakit kiképezni, ha ezt a kiképzést a természetre alapítjuk. A döntő tehát a természet. Hiszen már Aristoteles is megmondotta, hogy a nevelésnek első tényezője a physis, s hogy csak utána következik az ethos és jog. Ámde ez az ellenérv nem talál bele a kérdés középpontjába. Nem a nevelés részeinek sorrendjéről van szó, hanem a nevelés céljáról. Hogy a természeten kell kezdeni, soha senki se vonta kétségbe. A felfogások eltérése abban rejlik, hogy míg a naturalisták a gyermek természetét a nevelés normáló tényezőjének vélik, addig mi a gyermeki természetet csak a nevelő eljárások és módszerek megállapításában tekintjük irányadónak, de azt valljuk, hogy célkitűző normákat a természetből egyáltalán nem lehet meríteni.[^] A gyermeki természetet fel kell használnunk, ha felelni akarunk erre a kérdésre: „hogyan kell nevelnünk?”, de nem tekinthetjük döntőnek a gyermeki természetet, ha azt kérdezzük: „mivé kell valakit nevelnünk”? Célokat és eszközöket nem lehet összezavarni. Nem a célokat kell az eszközökhöz mérni, hanem az eszközöket kell a célokhoz alkalmazni.

Felmerül azonban már most az a kérdés, hogyha maga a természet célokat, nem szolgáltat, hol keressük őket? Mindenesetre oly világban, mely a tényektől független: az eszmények világában. Tudjuk, hogy az eszményeknek nincs tárgyilagos realitásuk, de azért – mint Kant tanította – korántsem agyrémekek (keine Hirngespinnste), hanem nélkülözhetetlen zsinórmértékek eszünknek, melynek szüksége van a maga nemében való abszolút tökéletesség fogalmára, hogy rajta mérhesse a tökéletlenség fokát és fogyatkozásait.” Az eszményt nem látjuk megvalósulva, de látjuk lelki szemeinkkel s hiszünk benne; hisszük, sőt tudjuk, hogy az eszménynek, mint megvalósítandó értéknek feltétlenül kötelező érvénye van. Ez a hit, ez a tudat acélozza erőnket, sarkalja képességeinket, megfeszíti akaratunkat; ez teszi, hogy sohasem elégedve meg az elért eredményekkel, mindig többre és többre törekszünk; ez adja meg eljárásaink mértékét, ebben rejlik haladásunk rugója.

A pedagógia története bizonyítja, hogy a nevelést minden időben ilyen eszmények irányították. Perikies kortársai hittek abban, hogy valamikor lehetséges lesz valakit tökéletesen jó és tökéletesen szép emberré nevelni; a rómaiak az erő, a testi és lelki erő teljességét tekintették a nevelés ideáljának. A zsidók pedagógiai eszménye: az istenfélő emberi a középkoré, a szent ember; a renaissanceé; az egyéni ember; a hitvitázások korszakáé: a felekezeti ember; a XVIII. századé: a felvilágosodott ember; korunké: a nemzeti ember. Világos, hogy ezek az eszmények szükségképen nem zárják ki egymást valamennyien. Van közöttük olyan, melyben voltaképen benne van a többieknek minden

jellemvonása. A különbség csak az, hogy egyik korszak az egyiket, a másik a másikat emeli ki a többiek közül. De valamenyi eszményről elmondhatni, hogy habár ebben a földi életben sohasem valósultak meg, mindenkor új meg új impulzusokat adtak a köznevelésnek.

Ahol ily eszményi célok, a tényektől független célok nincsenek, ott megreked a szellemi élet folyása; otta pangás jelenségei mutatkoznak; ott igazi nevelés nincsen. „A tetszés érzése”, mondja Fichte a német nemzethez intézett második beszédében, „mely arra készíteti az embert, hogy a dolgoknak bizonyos állapotát, mely a valóságban nincsen meg, létrehozni igyekezzék, feltételezi ennek az állapotnak oly képét, mely a megvalósítást megelőzően szellemünk előtt lebeg, s a megvalósításra készítető tetszést maga után vonja ... Ez a képesség, melynél fogva saját tevékenységünkkel alkotunk meg képeket, melyek a valóságnak nem pusztán utánezatai, hanem előképei, ez a képesség (vagyis az ideálok alkotásának a képessége) az első, miből nemünk kiművelésének a nevelés útján ki kellene indulnia”.

Valóban úgy kell lenni. Az a tanító, akinek lelki szeme előtt nem lebeg a tökéletes ember eszményképe, – gyökerezzék bár ez az eszménykép a vallásos hit fenséges misztériumaiban, avagy az autonóm erkölcs elvont birodalmában – csak botorkálva, tétova léptekkel, röghöz szegzett tekintettel teszi meg mindennapi útját, lelketlenül és gépiesen morzsolja le feladatainak reánehezhető tömegét. Az az iskolai adminisztrátor, aki nem látja meg belsőleg, az ő visio spirituális segítségével a tökéletes iskola képét, csak a meg-

szokás mélyen kivájt kátyúiban tud mozogni, de törekvése szárnyat sohasem fog öltetni: beéri hivatalos teendőinek formaszzerű elintézésével, s meg van elégedve, ha sikerül neki iktatókönyve rovatait hiánytalanul kitöltenie. Az a tantervkészítő, akit nem vezérel a mostaninál jobb és tökéletesebb oktatás eszményképe, s aki csak a meglévő állapotok kodifikálására szorítkozik, önkéntelenül elernyeszti a szellemi erőket, esetleg retrográd irányokba tereli az iskola munkásságát. Fokozott mértékben áll a tétel azokra, akik egy egész ország szellemi haladásáért felelősek. Csak az a kultúrpolitikus fog nemzete számára nagyot alkotni, akinek képzelete egy szebb, jobb, boldogabb ország eszményképéhez fel tud emelkedni; olyan országéhoz, melynek minden községében helyet talál az erkölcsi és értelmi javak átadója, fejlesztője, gazdagítója: a tökéletesen berendezett népiskola; melynek határai közt a művelődésnek ezernyi éltető forrása buzog, ezernyi intézménye virágzik, s ahol nemes összhangban olvad össze értelem és erkölcs. De nemcsak látnia kell a magaelki szemeivel ezt a jobb és boldogabb jövőt, hanem hinnie is kell benne. Hinnie kell erősen és rendületlenül, hogy életünket nem hiába éljük át; hogy amit el nem ér egyik nemzedék, el fogja érni az utána következő; hogy minden látszólagos eltévelyedés és visszaesés dacára az emberiség mozgásirányainak eredője felfelé mutat. Minden nagy nemzetnevelőnek lelke el volt telve e jobb és tökéletesebb állapot megvalósíthatásának szilárd hitével. Csakis ez a hit mondathatta az akkori elmaradottságunkat mélyen fájlató Széchenyivel, hogy Magyarország nem volt, hanem lesz, s akik ő utána indultak, csakis ezzel az eszménnyel szívökben hordhatták össze oly aránylag

rövididő alatt az új Magyarország épületének hatalmas köveit.

Igenis, szükségünk van a nevelésben azokra a perspektívákra, aminőket csak az eszmények mutathatnak. Mert amikor gyermekeket nevelünk, mindennekfölött nem arról van szó, hogy valamit megállapítsunk és megismerjünk, ami van, hanem hogy létesítsünk valamit, ami még nincsen: erkölcsi állapotot hozunk létre; ez a feladat pedig csak bizonyos erkölcsi posztulátumok alapján oldható meg. S ezért szükség van oly oktatásra is, mely a tények világán felülemelkedik. Szükség van arra, hogy a gyermeki fantáziát foglalkoztassuk a költészet remekeivel, melyek eszményi világot, vagy miként Herbart mondja, esztétikai világképet tárnak fel előtte; szükség van arra, hogy növendékünket beleéreztessek az irodalom és történet lapjaival nagy jellemekben, melyeknek szemlélete sebesebben dobogtatja meg szívét; szükség van arra, hogy már fiatal korában megéreztessek vele, hogy van valami, ami legjobb, legigazabb, legtökéletesebb, s amit csak a vallás tanaiból érezhet meg. Szükség van arra, hogy megtudja és megérezze, hogy nemcsak az igaz, amit lát, amit kezével megfog és megmér, hanem vannak igazságok, melyek mérhetetlenek és kiszámíthatatlanok, melyek sem *more geometriço*, sem *more dialectico* nem bizonyíthatók, mélyek sem agykérgünk állományából, sem agyunk redőiből és tekervényeiből, sem a szervezetünkben végbemenő kémiai folyamatokból, sem a külvilág okozta reakciókból maradék nélkül meg nem magyarázhatók, s mégis vannak, mert ha nem volnának, ma is az ösztönös tudatalanság sötéttségében bolyonganánk.

Általában tévednek, kik azt hiszik, hogy a nevelésből mindent ki lehet kapcsolni, ami a tényekkel meg nem fejthető. Ha akarnók, sem tehetnök meg. Mi pedagógusok – meggyőződésem szerint – még olyan téren sem tehetjük meg ezt mindig, ahol tisztán ténykérdések uralkodnak, melyeknek tárgyai nem eshetnek az ember értékelése alá, melyek az erkölcsi vagy esztétikai eszményektől függetlenek. Ki adhat pozitív feleletet az ifjúnak, ha azt kérdi, honnan van az erő? honnan az anyag? mikről neki fizikában és kémiában annyit beszéltünk. Mi az, miből az erő és az anyag létrejött? Hogyan indul meg az új élet a szerves világ minden részében? Mi az, ami a magot ezt a lelketlenné látszó szubstanciát egyszerre kicsiráztatja? Mi volt, mikor volt, hol volt, hogyan volt a legelső indítás a világmindenségben? A fiatal lélek magyarázatot, megfejtést vagy legalább megnyugvást kíván. Nem jobb-e, ha megtaníjtuk a teremtés első aktusában hinni, mintha soha egészen el nem osztható kételyek útvesztőjébe sodorjuk, vagy a nemtudás vigasztalan pusztaságába vezetjük, ahol nem terem a reménynek egyetlen fűszála sem; ahol nincs, ami a szomjúságot enyhítené; ahol kiszárad a gondolat és terméketlenné válik a szív?!

De visszatérve tárgyamra, azt hiszem, hogy aki a fiatal nemzedékek sorsát szívén viseli, annak kívánnia kell, hogy köznevelésünk az eszmények sarkaló erejétől soha meg ne fosztassék és a pusztaság tényyszerűség könyörtelen állapotába el ne süllyesztesse. Nem ismerek ridegebb oktatást, mint azt, mely a virágban, a természetnek e gyönyörű alkotásában csak kocsánt, vackot, kelyhet, termőt, pár-

tát, porzót és bibét, vagy a színes pillangóban csak fejet, tort és potrohot tud láttatni; mely a történeti élet ismertetésekor az emberek cselekedeteit csakis érdekek számító játékainak tünteti fel, s nem tudja megértetni Mucius Scaevola vagy Leonidas tetteiben a minden önzéstől ment hazafias áldozatkészséget; mely a nagy költők lélekemelő alkotásaiban a rossz rímeket keresteti fel, s a syntaxis ornata szabályainak igazolására szolgáló ténygyűjteményként mutatja be őket; mely a természettudományoknak csak köznapi hasznát tudja megértetni, de a természet törvényszerűségéből eredő áhítatot még csak megsejtetni is képtelen. Bármily fontosak legyenek a tények, de egymagukba nem elégségesek az embernevelésre. A tényeke? jól, alaposan és behatóan meg kell ismertetnünk növendékeinkkel, de gondoskodnunk kell arról is, hogy a tények meg is ihlessék őket. A tényeknek eszmékké kell finomulniok, nemes érzelmeket kell fakasztaniok, a kedélyt kell gazdagítaniuk. Nem akarjuk, hogy fiaink a földön kússzanak. Azt akarjuk, hogy magasan szárnyaljon a lelkek; hevüljön nagy és szent eszményekért, ideális feladatokért, hazáért és nemzetért, vallásért és erkölcsért, tudományért és művészetért; mindazokért az örök értékű javakért, melyeknek az emberiség haladását köszöni.

A szemünk előtt lefolyó világesemények sem téríthetnek el bennünket ezektől a kívánságoktól. A háború, bármily hosszúra fog is nyúlni, az idők végtelenségének távlatában, valamikor, évezredek múlva mégis csak az emberi művelődés folyamatos menetében beállott rövid megszakításnak fog feltűnni. Ha ideig-óráig megakaszthatta is ez a ször-

nyúnek tetsző világrenzés a kultúra békés munkáját, ha egyidőre homályba borult is az örök igazság fényes napja, újból ki fognak bontakozni áldást hozó sugarai, s győzedelmesen, tisztultan fog kikerülni ebből a küzdelmes zűrzavarból nemes eszményekbe vetett hitünk, erkölcsi haladásunkba vetett reményünk és bizodalunk. Államok megszűnhetnek, trónok megdőlhettek, seregek tönkremehettek, de az eszmények az emberi lélekből egészen ki nem pusztulhatnak. Nagy megnyugtatás rejlik ebben. Mert csakis az eszményeknek ez az örök uralma fejtheti meg „az edukáció nagy titkát”; csakis az biztosíthat bennünket arról, hogy az emberiség erkölcsi haladása a nevelés útján valóban lehetséges.

A nevelés fogalmának elemzése.

(1917.)

1. Alig van tevékenység, mely oly általános volna, mint a nevelés. Nincsen társaságban felnövekedett ember, aki valamiféle nevelésben ne részesült volna, s a legtöbb ember maga is nevelt vagy nevel gyermekeket. Nyilván ez az egyetemesség keltette nem egyszer azt a balvéleményt, hogy a nevelés – akárcsak az állatoknak utódaikról való ösztönös gondoskodása – kizárólag természetünk önkéntelen folyománya, vagyis annyira természetes tevékenység, hogy szinte feleslegessé teheti a róla való elmélkedést. Valóban sok szülő, aki nevel (s esetleg igen jól is nevel) sohasem jut világos tudatára annak, hogy voltaképen miféle tevékenységet folytat? Még azok is, akik teljes illetékesség jogcímén foglalkoznak neveléssel (a köznevelők, tanárok, tanítók) sokszor egészen önfeledten teljesítik megszabott feladataikat, legföljebb akkor érezve szükségét a nevelés mivoltáról való gondolkodásnak, amikor eljárásaiknak valamelyes igazolását remélik az elméleti megfontolásoktól. Hogy közülök is majdnem mindenki más feleletet adna arra a kérdésre, mi a nevelés, több mint valószínű; hiszen még a neveléstan tudományos művelői sem értenek

egyet ennek a fogalomnak értelmezésében, amiről pedagógiai célmeghatározásaik különbözősége is tanúskodik. Amikor tehát az elméleti pedagógiának ama részében, melyet célok tanának (ideológiának) neveznek, tájékozódni kívánunk, mindenekelőtt a nevelés fogalmára nézve kell megállapodásra jutnunk. Tudnunk kell, melyek ennek a fogalomnak konstitutív jegyei? mi jellemzi a nevelésnek elnevezélt tevékenységet? miben különbözik ez a tevékenység más emberi tevékenységektől? Csak ha a nevelés munkájának külön kört tudunk kijelölni s el tudjuk határolni más munkaköröktől, térhetünk rá arra, hogy a nevelés többi kérdéseiről elmélkedjünk.

2. Az a tevékenységünk, melyet nevelésnek mondunk, csakis emberekre vonatkozható. Állatokat nem nevelünk, hanem idomítunk. Az egyik *educatio*, a másik *dressura*. A kettő között az a különbség, hogy a nevelés a tudatosság és szabadság létrejöttére irányul; az idomításnak célbavett eredménye ellenben a gépiesség és megkötöttség állapota. Mikor nevelünk, azt akarjuk, hogy növendékünk majdan önállóan tudjon gondolkodni és cselekedni; mikor idomítunk, arra törekszünk, hogy az önállóságnak legkisebb nyoma is eltűnjön az idomított lényből, s a cselekvés automatikusan menjen végbe. A nevelés legnagyobb diadala, ha az egyént arra képesíti, hogy önmagát erkölcsi irányban el tudja határozni, a maga akaratából, teljes eszméletességgel és szabadsággal: az idomított lénynek ellenben tökéletes géppé kell válnia, mert a legcsekélyebb spontán eltérés a mechanikussá lett cselekvésmódtól, magát az idomítás eredményét kockáztathatja. A jól idomított cirkusz-ló veszít zoológiai értékéből; a

jól nevelt ember a nevelés folytán emberibbé, tökéletesebb emberré válik.

E tétel érvényességét nem ronthatja le az a tény, hogy a gyermeknevelés sem lehet el bizonyos fokú és mértékű idomító eljárások nélkül. Minden begyakorlás, azaz: sokszor ismétlődő cselekedtetés, melynek eredménye a megszokás, végső elemzetben idomítás. A gyermeket pontosságra és rendre szoktatjuk, vagyis: kivételt nem tűrő következetességgel készítjük teendőinek megszabott időben és módon végzésére. A pontosságnak és rendességnek gép-szerűvé kell válnia. A nevelésnek egyik fontos ága, az oktatás, a legnagyobb akadályokba ütköznék ily automatizmusok nélkül. Feltétlen begyakorlottságot kívánunk például a gyermektől egyes képzetkapcsolatok vagy emlékezet-szerű anyagok rögtöni felidőzésében, esetleg valamely technikai készségben (a gyermeknek automatikusan, azaz: elméjének reflektáló működése nélkül is kell tudnia az egyszerűet, az olvasást és írást, az idegen nyelvek szókincsének bizonyos részét stb.).

A nevelés körében megkívánt emez automatizmusok azonban lényegesen különböznek azoktól, melyek az állatok idomításában szerepelnek. Legelőbb is létrejöttök módja legtöbbször más. Az egyszeregy begyakorlását az összeadás és szorzás műveleteinek megértetése előzi meg; az idomított állat készsége (például automatikus mozdulata) ellenben kizárólag gépies begyakorlás eredménye, értelmi velejárók nélkül. Továbbá: a nevelésben alkalmazott begyakorló műveletek a gyermek érdekében mennek végbe; ellenben az állati dresszurát az idomító nem az állatnak, hanem önmagának vagy megbízóinak (rendszerint önös) érdekéből

teljesíti. Végül (s ez a legfontosabb) a nevelésben szükséges automatizmusok nem öncélúak” hanem csak lépcsőfokai egy magasabb, tudatosabb állapot létrejöttének; csak eszközök, melyek arra szolgálnak, hogy a nevelés felsőbbrendű, tudatosító eljárásainak több idő és alkalom jusson; az állatok idomításában ellenben az automatizmus maga a végcél, melyen túlmenni nem lehet. Azok a begyakorlott készségek, melyekre a nevelés számít, lényegükben nem egyebek, mint kompendiumok; nélkülök minden növendéknek minden esetben újból és újból el kellene sajátítania bizonyos elemi ismereteket és elemi cselekvésmódokat, ami nyilván akadályozná vagy késleltetné tudatos és szabad lényé nevelését. A zongoraművésznek készülő ifjú végeszakadatlan skálázásai is ily automatizmusok megszerzését célozzák, melyeknek birtoka mintegy felszabadítja a virtuózt s minden materiális akadályt elhárít útjából. A festőművész vagy szobrász lelke csak akkor kelhet szárnyra, csak akkor képes igazi alkotó munkára, ha a keze egészen a hatalmában van. Vájjon lehetséges volna-e a növendéket matematikai gondolkodásra megtanítani, ha a tanárnak minden egyes tantétel tárgyalásakor a legközönségesebb képleteket mindig újból le kellene vezetnie, vagy ha nem számíthatna az alpműveletekben való, szinte mechanikussá vált jártasságra? Lehetséges volna-e latin klasszikusokat értelmesen fordítani, s a bennök rejlő formai és tartalmi szépségeket élvezni a deklináció és konjugáció paradigmáinak automatikussá vált ismerete nélkül? Hogyan lehetne növendékunktől az irodalomba való elmélyedést, nagy írók szellemétől való megihletettséget várni, ha az olvasás technikáját teljesen birtokba nem

vette volna? Hogyan kívánhatnánk a serdülő ifjútól igazmondást, mint erkölcsisége megnyilvánulását, ha ezt az erényt gyermekkorában szüntelen begyakorlás útján szokásszerűvé nem tettük volna? Nyilván ez lebegett Herbart szeme előtt, mikor a nevelés körében fokozatilag megkülönböztette a kormányzást (igazgatást) a fegyelmezéstől (vezetéstől). A szokásszerű erény előkészíti és megkönnyíti a tudatos erénygyakorlást.

3. De miként a nevelés különbözik az idomítástól, úgy jellemzetesen eltér a művészi tevékenységtől. Szükséges ezt megállapítani, mert vannak, akik nemcsak analógiát, hanem azonosságot látnak a kettő közt. A nevelő is, a művész is – mondják – teremtő munkát végez; mindketten a lelki szemök előtt álló eszmény mértéke szerint akarnak valamit kiformálni; mindketten erőket szabadítanak fel. Habár nem lehet tagadni, hogy a nevelésben sok művészi elem rejlik, még sem szabad a nevelést művészetnek minősíteni. A művész lelketlen anyagot, a nevelő lelkes lényt formál; amaz a maga anyagának természetét pontosan ismeri, a nevelő ellenben a gyermeki természetet teljesen sohasem ismerheti meg. A szobrász tudja, hogy anyagának statikai törvényeire bátran rábízhatja magát, mert e törvények csalhatatlanok; a nevelő, ha még oly jól ismeri a lélektan törvényeit, a nevelendő gyermek lelki életéből a mérlegelhetetlen és kiszámíthatatlan folyamatokat, a spontaneitásnak ezerféle módon jelentkező változatait sohasem küszöbölheti ki teljesen. A művész képzelete erejével alkot s nincs kötve valamely megállapított eszményhez; a nevelő túlnyomóan elmélkedik, reflexióval munkálkodik s kötve van a nevelés

céljában meghatározott ideál mértékéhez. A művész a maga lelkét kell hogy beleöntse művébe; a nevelőnek ellenkezően arra kell törekednie, hogy neveltje valamikor oly személyiség legyen, amely a maga sajátos bélyegét magán viselje. Oly növendék, aki másolata volna nevelőjének, rosszul volna nevelve. Azt a közmondást, hogy a gyermek valamikor különb legyen az apjánál, általában vonatkoztatnunk kell mindenkire, aki nevel. A tanárnak azt kell kívánnia, hogy tanítványa valamikor különb legyen mesterénél.

4. Nevelésnek csak az a tevékenység nevezhető, mely az egész emberre irányul; mely az egész embert s nem egyik vagy másik részét nézi. Az orvos, ha a gyógyítás alkalmával a testnek a lélekkel való összefüggését számba kell is vennie, mindig a testtel, a szervezettel foglalkozik. A pap a lelkek hivatásszerű gondozója. A nevelőnek a testtel is, a lélekkel is kell foglalkoznia, még pedig egymásra való vonatkozásaikban. A gyermeket pszichofizikai egységnek kell felfognia. „Nem a test az, s nem a lélek az, melyet nevelünk, hanem az ember”, mondotta már háromszáz esztendővel ezelőtt Montaigne; s a mi Széchenyink (Hitel) is azt tanítja, hogy „sem azon könyvtudós, ki testével tehetetlen, sem azon gymnasta, ki lelkének hasznát nem tudja venni, nem tökéletes ember. Mind testi, mind lelki tehetségeknek teljes idomzatban kell kifejtve lenniök, hogy az ember a lehető legnagyobb tökéletességre emelkedhesek”.

De nemcsak az vétene az igazi nevelés kellékei ellen, aki formáló tevékenységében akár a testet, akár a lelket elhanyagolná, hanem az a nevelő is, aki az emberi lélek tudatjelenségei közül egyiknek

vagy másoknak egyoldalú megművelésére szorítkoznák, a többieknek rovására. Nem nevezhető nevelésnek az az eljárás, mert csak az akaratnak vagy csak az értelemnek, vagy csak az érzelmeknek fejlesztésére törekednék. Tudatunk egysége magában is ellenállana ugyan ilyenmű szándék megvalósításának, a lelki tevékenységek elkülönítésének s illetőleg egyik vagy másik csoport elszigetelésének, a nevelői munkásság közben; de feltéve annak lehetőségét, hogy valaki szándékosan csakis értelmi műveltségben részesítené növendékét, ellenben akaratának erősítésére, erkölcsiségének kialakítására nem gondolna, azaz: szoros értelemben vett nevelésével egyáltalán nem törődnek – ily vállalkozásból legfőljebb valamiféle monstruoizitás keletkezhetnék. Azt kell kívánnunk, hogy nevelésünk eredménye olyan ember legyen, aki helyesen gondolkodik, finoman érez és erősen akar. A jól nevelt ember szellemi műveltségében összhangnak kell uralkodnia. Gondoljunk arra, amit Herbart az egyensúlyban levő (gleichschwebend) és sokoldalú (vielseitig) érdeklődésről tanít.

5. A nevelés imént kifejtett egyetemességének még egy másik értelme is van. Nemcsak azt várjuk a neveléstől, hogy az egész emberre irányuljon, hanem azt is, hogy az egyetemes emberhez igazodjék. Nem nevezhető nevelésnek az olyan tevékenység, amely tekintettel van a növendék életpályájára: például arra, hogy a gyermekből valamikor ügyvéd, orvos, mérnök, tanár, kereskedő, iparos vagy gazda leszen. A nevelés az egészséges, okos és jó embert akarja megvalósítani, nem a szakembert; arra törekszik, hogy a növendékből általában művelt ember váljék, aki erre a műveltségére

alapíthassa az élethivatásától megkívánt készségeket, ismereteket, erényeket. A közönséges nyelvhasználat is megkülönbözteti a nevelést és a képzést. Embereket nevelünk; tanárokat, orvosokat, katonákat képezünk vagy kiképezünk. Lehetne ugyan tanító- vagy tanárnevelésről beszélni, de csak képletesen. A tanítóknak vagy tanároknak már nevelve kell lenniök, amikor képzésök kezdetét veszi; így a gazdasági élet különböző ágaiban működőknek is. A nevelés köre a legszélesebb, a képzésé szűkebb; amannak feladatai általánosak, emezekéi különlegeseek és részlegeseek.

6. Csak olyan tevékenységet nevezhetünk nevelésnek, mely tervszerű. Vannak igen nagy számmal oly tényezők, melyek az emberre születésétől haláláig hatással vannak, melyek nevelik is az embert, de csak alkalmasszerűen s anélkül, hogy valamely tervbe illeszkednének. Nem az a rendeltetésök, hogy neveljenek. A természeti környezet, a társas érintkezés, az állami és egyházi intézmények, melyek közt élünk, a színház, a sajtó, a könyv, melyet szabad óráinkban olvasunk, az utazás, mindezek nem egyebek, mint a nevelés „rejtett munkatársai” a melyek összességökben sokszor igen nagy átalakító, formáló, módosító hatással vannak a gyermekekre és a meglett emberre, de azért mégsem tartozhatnak a nevelés körébe, mert csupán a számításba nem vehető, ellenőrizhetetlen alkalom szüli őket; mert nemcsak kedvezően, hanem kedvezőtlenül is befolyásolhatják az egyént, s mert nem is tevékenységek, hanem bizonyos állapotok keltette hatások, melyeknek legtöbbször nem a nevelőtől, hanem a véletlentől függ közreműködésök vagy elmaradásuk. Ha célt tűzünk a nevelés elé, gondoskodnunk

kell oly eszközökről, melyek a cél megközelítését emberi viszonyok szerint biztosítják; ezek az eszközök tehát csak olyanok lehetnek, melyek hatalmunkban vannak és tőlünk függenek, melyeket a cél szemmeltartásával elrendezhetünk és működtethetünk, vagyis: melyek együttvéve tervet alkotnak. Önként értődik, hogy ez a terv sem lehet abszolút biztosítéka a sikernek. A nevelő nemcsak nem ismeri meg sohasem teljesen a növendéket (miről már előbb volt szó), hanem ezenkívül nem feltétlen ura neveltje életkörülményeinek; nem áll módjában mindent távortartani, ami a terv sikerét kockáztathatja s viszont mindent működésbe hozni, ami vállalkozásának kedvez. Azért mégis – a túlnyomóság tapasztalata után igazodva – bizvást állíthatni, hogy a tervszerűség a nevelés fogalmának lényeges jegye.

7. Az előbbi megállapítás maga után von egy másikat: a nevelés csak kiskorúakra irányulhat. Csakis ők vannak hatalmunkban, csakis velők szemben érvényesíthetjük nevelési tervünket. Szervezetők és szellemők fejletlensége rá is szorul nevelői gondoskodásunkra, mely nélkül testileg-lelkileg elzülленének, vagy nem felelhetnének meg majdan kellő felkészültséggel és tudatossággal életfeladataiknak. Nagykorúakat már nem nevelhetünk, mert – még ha készségesen alávetnék is magukat nevelői kényszerünknek – már egyáltalán nem, vagy csak nagynehezen változtathatnánk rajtuk. Már kialakultak s ezért már nem igen alakíthatók. Felnőttek oktatása van, de felnőttek nevelése – mint már előzően más összefüggésben érintettem – csak metaforikusán érthető.

8. Nevelés a szó etimológiai értelme szerint

annyi, mint növelés, vagyis valaminek nagyobbítása, fokozása, erősítése, tökéletesítése. Nevelni tehát annyit jelent, mint a fiatal nemzedéket előbbrevinni, természetadta képességeit fokozni és erősíteni; jobbra és tökéletesebbé tenni azt, ami adva van. Valakit rosszabbá tenni, nem nevelés. Vannak ugyan tolvajiskolák is, melyekben a gyermekeket ügyes lopásra tanítják, de ezt a ráhatást senki sem fogja nevelésnek nevezni. A nevelés csakis erkölcsi célt szolgálhat. A gyermek eredetileg természeti lény; ezt a természeti lényt kell erkölcsi lényé átalakítani, a természetadta hajlamok felhasználásával vagy a szükséghez képest ellensúlyozásával. A nevelésnek létre kell hoznia valamit, ami még nincs: erkölcsi állapotot. Ez másképen nem történhetik meg, mint erkölcsi cél posztulálásával. Ez a cél leszen a tökéletesítés mértéke; eszmény, mely nem a tények, hanem az értékek világában keresendő.

9. A nevelés, mint tökéletesítés, mind az egyénre, mind a társas közösségre értendő. A nevelő tevékenységnek az egyént mint ilyent tökéletesítenie kell, hogy emberi méltóságát valósítsa; a társadalmat, hogy az emberiség erkölcsi haladását biztosítsa. De e kettő az egymásra utaltság viszonyában van. Az egyén csak akkor lehet a szó legnemesebb értelmében ember, ha az emberiségért munkálkodik. Az egyénnek azért kell a maga erkölcsi megigazulásában fáradnia, hogy az emberiség erkölcsi megigazulása lehetővé váljék. Ily értelemben a nevelő a társadalom mandatariausa, a növendék a társadalom tagja. Ha a nevelés csak az egyént tekinti, megszakad az összefüggés közte és az összesség között, holott a kultúra nemcsak

egyeseké, hanem az összességé. Vallás és erkölcs, tudomány és irodalom, művészet és gazdaság egy nagy kultúrközösségnek, elsősorban az emberiség, s ezen belül a nemzet közösen szerzett kultúrájának alkotó részei. A növendékkel meg kell értetni, hogy amely értelmi és erkölcsi javakat elsajátít, azokat az emberiségnek és nemzetének köszöni, s ugyanazokat tartozik majdan lehetőleg gyarapítva, de mindenesetre lényegökben csonkítatlanul az emberiségnek és nemzetének a további kultúr munkára felajánlani. A társas közösség ugyanis nemcsak a mai társadalmat jelenti, hanem az összes elmúlt nemzedékeket is, melyek a művelődésben résztvettek. Mert az ember nemcsak társas *lény*, hanem történeti lény is (Kármán).

10. Mindeddig a nevelésnek mint ténynek fogalmát elemeztük és állapítottuk meg: A nevelés – azt találtuk – nagykorúaknak kiskorúakra való egyetemes és tervszerű ráhatása avégből, hogy a fiatal nemzedék majdan egyéni és társadalmi feladatainak az erkölcsiség mértéke szerint tudatos-sággal és szabadsággal megtelhessen. Hiányzanak meg a fogalomnak *normatív* jegyei. Nevezetesen: feleletet vár az a kérdés, mit értsünk erkölcsiségen, amelyre a fiatal nemzedéket nevelnünk kell, s amelyből egész nevelő eljárásunknak eszményi célját merítjük. A pedagógia legfontosabb kérdése, mely külön beható tárgyalást kíván.

Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya.

(1910.)

A közélet figyelmes szemlélője nem zárkozhatik el azon benyomás elől, hogy újabb idő óta (a kezdőpontot bajos volna megjelölni) feltűnő sűrűen keringenek Európaszerte az erkölcs jeligéi. Főleg a nevelés erkölcsi feladata, ez a kifogyhatatlan tárgy ad gyakori alkalmat az elmélkedésre és vitatkozásra. Hiszen éppen az imént voltunk tanúi annak, hogy az egész művelt világ küldöttei tanácskoztak négy napon át a Themse partján az erkölcsi nevelés módjairól és eszközeiről, kimerítve e kérdésnek majdnem összes képzelhető vonatkozásait, de egyébként elvi megállapodások létrejötte nélkül távozva a tanácskozás színhelyéről.¹ Tanügyi folyóiratok, irodalmi szemlék és napilapok állandóan írnak az erkölcsi nevelésről, s közoktatási kormányok is, nem éppen csak a miénk, hivatalos rendeletekkel igyekeznek valamiképpen hozzáférközni ahhoz, amit megközelíteni, irányítani, formálni szinte lehetetlennek látszik, mert gyökerei mélyen rejlenek a

¹ Célzás az 1908-iki londoni morálpedagógiai kongresszusra. (Szerkesztő).

lélekben s szellemünk legősbibb, legspontánabb mozgalmaival függnek össze.

Ha a tetszetős antithesiseket kedvelném, azt mondanám, hogy rendesen akkor beszélnek az emberek legtöbbet erkölcsről, mikor a morál leginkább megfogyatkozott. Ez az antithesis azonban, korunkra vonatkoztatva, aligha volna igaz. Mert, ha az emberiség történeti életének nagy összefüggéseit tekintjük, nem vádolhatjuk magunkat azzal, hogy rosszabbak volnánk elődeinknél. Voltak korok, melyekben az erkölcsi javak sokkal kevesebb tiszteletben részesültek mint ma; mikor az ember-társaink iránt való jóindulat és részvét sokkal szűkebbre szorult; mikor a humánus érzelmek nyivánítása sokkal több fenntartással járt; mikor a morál elvei sokkal egyoldalúbb módon érvényesültek, mikor a családi élet etnikai légköre romlottabb s a nemi élet kicsapongóbb volt. Ha az athéni géniusz alkotásait csodáljuk, sohasem szabad felednünk, hogy nem sokkal több, mint százezer szabad ember részesülhetett a műveltség áldásaiban s velők szemben más százezrek állottak, kiknek az erkölcsi és szellemi javakban részesedni nem is volt joguk. Az a tudományos megkülönböztetés, melyet Aristoteles, a legnagyobb görög ethikus, a szabad emberek és rabszolgák közt teliz, hogy t. i. az utóbbiak természetöknél fogva nem lehetnek olyformán és oly mértékben erényesek, mint amazok, korunk felfogása szerint valósággal megdöbbenőnek látszik. Ha ma – nem ok nélkül – panaszkodunk pornográfiáról, olvassuk el Lukianos egynémely dialógusát, melyeknek bizonyos részeit még senki sem merte modern nyelvre lefordítani, vagy forgassuk Martialis

epigrammáit, melyeknek egynémelyike ebben a nemben bizonyára egymagában áll. A középkor a részvét és szeretet megszámlálhatatlan példáit mutatja; de azért ebben a korban is a hívők irgalmatlanok tudnak lenni a nem hívőkkel vagy hitetlenekkel szemben s az erősek büntetlenül nyomhatják el a gyengéket. A bájos és verőfényes renaissance hozza létre a politikai erkölcstelenség alapkódexét, Macchiaveli művét; ekkor élnek majd finom élvezetekkel, majd durva orgiákkal teljes napjaikat kis zsarnokok, kik, ha bűnben és gonoszságban is, de mindenképen érvényesülni akarnak; ekkor keletkezik Antonio Beccadelli hírhedt Hermaphroditusa, melynek közkezeniórgása és nagy népszerűsége rávall e kor érzéki hajlamaira. A XVIII. század nemi eltévelyedéseinek egész irodalma van: ekkor születik meg a Sadismus fogalma.

Nem hiszem, hogy az erkölcsi kérdések iránt való nagy érdeklődésünk okát abban kellene keresnünk, mintha a művelt népek erkölcseinek valami rendkívüli sülyedése és ennek a sülyedésnek önkéntelen megérzése készítené bennünket a szokottnál nagyobb és indokoltabb magábaszállásra. Ha nem csalódom, ennek az érdeklődésnek forrásai mélyebbről fakadnak; egyéb társadalmi okok mellett felkeltette a modern élet a maga nagy és nehéz feladataival, melyek igen erős akaratot és sohasem szünetelő aktivitást kívánnak. Ennek az erős, tudatos, erkölcsös akaratnak a folyton fokozódó szükségessége hozta azután újból felszínre azt a jelentős problémát, mely mindig izgatta az emberiség gondolkodó részét, de a XIX. század közepe óta eleddig szokatlan erővel vetődött fel: az, értelem és az akarat viszonyának problémáját. Á kettőnek szembe-

helyezése szülte meg végre az iskolai nevelésre való vonatkozásaiban ezt a kérdést: „Mi fontosabb, az iskola oktató vagy nevelő feladata?” Arról akarok ma szólni, hogy ez a formulázás, mellyel minálunk is szélteben találkozunk, vélekedésem szerint helytelen és megtévesztő.

De hogy ez kiderüljön, valami keveset előre kell bocsátanom az akarat nevelésének elméletéről, kikapcsolva mindazt, ami erkölcsi érték mivoltára vonatkozhatik. Itt csak az érdekelhet bennünket, az erkölcsi akaratnak minő feltételei és előzményei vannak?

Minden gyermekismerő tapasztalhatta, hogy a kis gyermeknek akarat cselekvése, azaz: az akarat teljes tudatosságával végbemenő cselekvése alig van. Ténykedései eleinte nagyobbára önkéntelenek; olyanok, melyek egyszerű érzéki ingerek reakciójaként vagy eredeti hajlamok és ösztönszerű törekvések ereje folytán jönnek létre és csak idővel válnak állandókká, ha ismételtetnek. Az önkéntelen ténykedéshez rendszerint valami egyszerű képzet vagy elemi érzelem fűződik, melynek későbbi felmerülésekor az eredetileg vele járt ténykedés is újból jelentkezik. A hajlam ily módon lassanként erősödik s létre jő az a lelki készség, melyet, mint az ethikai erények forrását már Aristoteles is felismert s hexisnek (habitusnak) nevezett el. Mindenekelőtt tehát az erkölcsi nevelés főképen ily habitusok megállapítását fogja feladatának tekinteni. Erre szolgál a gyermeknek a jóra irányuló ténykedésekben való begyakorlása, a ténykedéseknek folytonos ismételtetése (az, amit Fleury *faire agir*-nek nevezett), tehát: az irántuk támadt hajlandóságnak mintegy állandósítása, vagyis: a szoktatás.

A szoktatott akarat (rövidség okából így nevezem) végtelenül fontos a jellemképzés menetében, de a célbavett eredményhez egymagában távolról sem elegendő. Ha az egész nevelésben, mondjuk, a növendék 18-ik életévéig, kizárólag a szoktatás eszközeire támaszkodnánk, az igazi jellemesség létrejöttét semmiképen sem tekinthetnők biztosított-nak. Az az ember, aki a jót csak pusztá begyakorlottság alapján teszi meg, nem nevezhető erkölcsösen akaró, jellemes embernek: a jót megteszi, mert megszokta tenni. Az ilyen embert az akarás pályái (ha szabad ezt a ma már nem szokatlan metaphorát használni) kijártságuknál fogva önkéntelenül viszik magukkal az egyetemes akarat, a megállapított szabály vagy törvény irányában, melynek megtartására hozzászoktatták. A lelkileg műveletlen embert épp az jellemzi, hogy csakis megszokásból vagy legfeljebb utánzásból eredő akaratra képes. A pusztán szoktatott akaratban nem is volna meg a kezdemény ereje. Erkölcsi beszámíthatósága se volna a pusztá megszokásból jót cselekvő egyén akarati elhatározásainak, mert az erkölcsi beszámíthatóság ott kezdődik, ahol az akarat nemcsak mechanikusan (mondjuk: associatív utakon), hanem teljes öntudatossággal és lelkiismereti motívumok következtében jó létre. A szoktatott akaratban a sokszori ismétlés által keletkezelt készség tehetetlenségi ereje határoz meg engem: az erkölcsi akaratban, minden ellenkező környezeti behatásnak, esetleges diszpozíciónak vagy szuggesztív tényezőnek ellenére magam határozom meg magamat.

Ehhez az erkölcsi akarathoz, értve rajta a tevételes vagyis cselekvő akaratot, kettő szükséges: egyik, hogy világos képzetem legyen arról, amit

akarok; a másik, hogy értékeljem, amit akarok. Ez értékelésnek is kettős forrása van: a gondolkodás és az érzés. Más az értékítélet s más az értékbecslés. Az utóbbi egészen az érzelem dolga: a jót nemcsak be kell látnom, hanem meg is kell szeretnem. Az erkölcsi értékbecslés rendszerint megelőzi az erkölcsi értékítéletet, de minden erkölcsi értékítélet maga is erkölcsi érzelmeket válthat ki. Ezért beszélnek némelyek gondolatérzelmekről (Gedankengefühle). Nem tartom kétségesnek, hogy minden erkölcsi cselekedetnek elengedhetetlen kellékei épp ezek a gondolatérzelmek. A belátáson és ítélesen kívül kell valami másnak is lennie, aminek impulzív ereje van. ami megindít, ami mozgásba hoz, ami lökést ad, ami valóra váltja az akarati elhatározást, ami energiát ad az akaratnak, még pedig nemcsak pillanatnyi energiát, hanem a jellemesség érdekében szükséges állandó energiát is. Ez a valami nem lehet más, mint, az érzelem. A jót nemcsak be kell láttatni és gondolatban értékelteni, hanem meg is kell éreztetni. A jónak gondolatához erős érzelemnek is kell járulnia: a gondolatnak át kell hevülnie; a gondolatnak érzelmekkel telítettnek kell lennie, hogy a cselekvés processzusa valóban meginduljon Röviden, a jót nemcsak ismernünk, hanem szeretnünk is kell. Hazájukért nemcsak azért áldozták fel életüket a történelem nagy hősei, mert lelki szemök előtt lebegett egyfelől a haza bukásának és e bukás következményeinek, másfelől a diadal nyomában járó nagyságnak és hatalomnak világos képzete, hanem mert ez a képzet megindította egész valójukat, nemes affektusokat keltett bennök, izzó érzelmeket fakasztott, melyeknek energiája cselekvésben keresett

és talált érvényesülést. Szerették hazájokat. Nemcsak a szegénység és szűkölködés szemléletei és a belőlök fakadó képzetek késztetik sokszor alamizsnálkodásra azt, aki maga is szegény és szűkölködő, hanem tevőleges akaratát, a tényleges alamizsnadást csak a képzethez főződő erős érzelmi indítékok: a részvét és szeretet érzelmei hozzák létre. A hazugságot nemcsak azért kerüljük, mert lelkiismeretes szülők és tanítók hozzászoktattak bennünket következetes eljárásokkal, ha kellett, büntetésekkel az igazmondásra; nemcsak azért, mert tudjuk, hogyha hazudunk, senki sem fog többé hitelt adni szavainknak; nemcsak azért mert isteni és emberi törvény tiltja a hazugságot; hanem mert önmagában is értékeljük az igazságot, mint erkölcsi jót s mert az igazság eszméjéhez fűződő érzelmeink, vagyis az igazság szeretete, az igazságért való hevülésünknek impulzív hatalma is hozzájárul ahhoz, hogy a hazugságot kerüljük.

S most már talán feltehetem magamnak azt a kérdést, hogy mit tehet az iskola az erkölcsi nevelés érdekében?

Megteheti először is azt, hogy művelt magatartásra, illendőségre, rendre, pontosságra, engedelmességre, szorgalomra, kötelességtudásra, önuralomra, igazmondásra, általában minden erényre *szoktatja* növendékeit. Az iskolának mint társas közösségnek szuggesztív hatása e részben a tanárnak jelentékeny mértékben segítségére lesz s ha éveken át folyik ez a következetes, az egész iskolai közösséget kötelező szoktatás a rendtartás, begyakorlás és fegyelmezés eszközeivel, de mindig a szeretet jegyében és a tekintély oltalma alatt, remélhető, hogy a növendékekben az ekként keletke-

zett erényes megszokások állandósulnak s a nevelés céljának nem kedvező hajlamokat ellensúlyozhatják.

Másodszer: az erkölcsi jónak megismerését és megérezését szolgálja az iskola az *oktatással*. Külön is hangsúlyozom, hogy a beleéreztetés is oktatás útján történik, mert érzelmeket közvetlenül tanítani nem lehet; érzelmeket csak keletkeztetni lehet s ennek a keletkeztetésnek a főeszköze se lehet más *az iskolában*, mint az élő szó s az általa megjelölt és kifejezett gondolati tartalom, melynek átadását nyomon követi az érzelmi folyamatok megindulása.

Természetes, hogy amikor oktatásról szólok, ennek mindenféle nemére gondolok. Az is oktatás, mikor a tanár alkalomszerűen felvilágosítja, inti, figyelmezteti, lelkesíti és buzdítja növendékeit; s ha az alkalom jó és az intelem nyomatékos és tapintatos volt, évek múltán is megcsendülhet a növendék lelkében tanárjának szava. Rossz tanár, aki akkor, amikor szükség van rá, nem tud a gyermek és ifjú szívéhez szólni.

De bármily fontosak a jellemképzés szempontjából ezek az erkölcsi intelmek, röpké voltuk és alkalomszerűségek csak azt a feladatukat igazolhatja, hogy kiegészítsék és megerősítsék azokat az állandó hatásokat, melyek az iskola tulajdonképeni munkásságából, a tervszerű oktatásból fakadnak. Ezek az erkölcsi hatások azok, melyeket *közvetlenül* a gyermeki lélekhez alkalmazott, jól vezetett vallás-oktatástól, *közvetve* az egész művelődési anyagnak becsületes feldolgozásától várunk.

A londoni morálpedagógiai kongresszusnak egyik legkiemelkedőbb kérdése az volt, szükséges-e a vallásoktatás mellett még külön, *közvetlen erkölcsi*

oktatás is. Be is mutattak ott tanmeneteket, melyeket ily oktatásban alapul lehetne venni. Nagyon messzire vezetne, ha ezen, éppen nem egyszerű kérdésről részletesen akarnék nyilatkozni; csak azt jelzem, hogy amennyiben ez a, leghelyesebben beszélgetések alakját választó oktatás olvasmányokhoz fűződik (amit csak javalni lehetne), ezeknek az olvasmányoknak az elkészítésében nagy pedagógiai tapintatnak, sőt művészetnek kell érvényesülnie. Az erkölcsi célzatosságnak rosszul leplezett ostentációja többet árthat, mint amennyit használ. Vájjon mit gondolhat magában a tanuló, ha például Förster népszerűvé vált *Jugendlehre*-jének (1907. 53. 1.) egyik ilyen erkölcsi olvasmányában előforduló következő helyet olvassa: „Ebben a pillanatban az emberek megint egy találmányon dolgoznak, mely bizonyára az egész mezőgazdasági munkának nagy áldása leszen, ha valóban sikerül. Arra törekszenek, hogy a zivatarthozó felhőket ágyúlövésekkel oszlassák széjjel s az e célra használt ágyúkat, viharágyúknak nevezik. Aki hallott erről! a dologról, bizonyára áldani fogja a feltalálót, de azt is fogja gondolni: Mily dicső volna, ha lehetséges volna oly viharágyút feltalálni, mellyel az emberi szenvedélyek viharát is széjjel lehetne lőni, / mielőtt a falvak és házak nyugalma fölött pusztítóan kitörhetne!”...

A *közvetett erkölcsi oktatás* eszközévé válhatil minden, amit az iskola tanít: nyelv és irodalom történelem, művészet, sőt a természettudomány is. Természetrájt például nemcsak azért tanítunk, hogy a növendék a természet tárgyait és alkalmazásukat megismerje, vagy hogy e tanulmány pontos megfigyelésre, bizonyos logikai műveletek-

nek, a determinálásnak és klasszifikálásnak elvégzésére, törvényszerűségek felismerésére készítse az ifjút, hanem arra is kell gondolnunk, hogy a természet nagy összefüggésének és rendjének megismerése áhítatot, erkölcsileg felemelő érzelmeket is kelthet. A természet nemcsak felvilágosít és hasznot hajt, hanem meg is indít gazdagságával, szépségével, fenségével. Mégis elsősorban az irodalmi és történelmi oktatás az, melytől erkölcsi tekintetben eszméltetést és beleéreztetést várunk. Az irodalom, főként a költészet remekeinek elmélyedő elemzése adhat alkalmat a tanulónak arra, hogy belehelyezkedjék képzeletben nagy és nemes jellemek gondolat- és érzelmvilágába s ezzel a képzeleti belehelyezkedéssel önmagában mintegy újból teremtsen meg és élje át ama nemes eszméket és érzelmeket, melyek a hősök akarati elhatározásaira vezetnek, s mérlegelje és értékelje tanárjának vezetése mellett amaz erkölcsi helyzeteket, melyeknek rajzát a költő adja, – miként ezt (ha nem is ilyen szavakkal) 1879. évi Gimnáziumi Utasításaink kifejtik. Az irodalomnak ezt az erkölcsösítő hatását kiegészíti az emberiség és a nemzet történetéből fakadó erkölcsi belátás és érzelem, még pedig nemcsak azért, mert e tanulmány nagy jellemeknek elveként való küzdelmeit mutatja be, hanem mert megtanít arra is, hogy a történelmi élet a maga egészében szintén örök erkölcsi törvények igazolását láttatja, melyek emberi törekvéseink állítólagos céltalanságának ékes cáfolatát adhatják. Így alakulhatnak meg lassanként, gazdag eszmei és érzelmi kapcsolatok révén, egyrészt erkölcsi eszmények, melyek mértékét adhatják a cselekvésnek, s másrészt gyakorlati elvek, maximák, melyekből a cselekvés értékes

motívumai fakadhatnak s melyeket az iskola minden tényezője, elsősorban a tanárok, mint az igazság és erkölcs papjai, saját példájokkal is ápolni tartoznak. Mert foganatnélkül való minden szoktató eljárás és „zengő cimbalom és haszontalan fecsegés” minden oktatás, ha hiányzik az iskolában az erkölcsi nevelésnek harmadik nagy tényezője – szerintem a leghatalmasabb valamennyi közt – a *tanár élő példája*. Mit ér a leggondosabb fegyelmezés, a legkövetkezetesebb szoktató, a csillogó jutalom és a szigorú büntetés, mit érnek a költészet fel-emelő lapjai s a történelem beszédes tanúságai, mit ér a vallás fenséges ígéinek hirdetése, ha egyszer felismeri és megérzi a növendék az ellentétet tanárjának szavai és tettei közt? ha az, kire szíve rejtekében mint eszményképére feltekintett, lehull magas talapzatáról s hazug képmutatónak bizonyul? mit ér, ha Horatiusában az „integer vitae scelerisque purus”-t vagy a „Justum ac tenacem propositi virum”-ot olvassa a lelkes ifjú s az, aki e magasztos világba bevezeti, kufár szellem vagy elveit folyton cserélgető, jellemtelen ember? mit ér, ha tanára ajkáról hallja a tanuló az Apostol mondását:¹ „Vegyétek tehát magatokra, mint Istennek szent és kedves választottai az irgalom indulatát, a kegyességet, alázatosságot, szerénységet, béketűrést, elszenvedvén egymást és megengedvén egymásnak, ha kinek valaki ellen panasza van” s ugyanaz a tanárja_T csupa szeretetlenség, türelmetlenség, durvaság és fenhéjázás? mit ér a legfensegesebb morál tanítása az élet tisztaságáról, ha az, aki e tant hirdeti, (pedig minden tanárnak kell hirdetnie) az érzéki

¹ Sz. Pál lev. a kolosszaiakhoz. 3. r. 12-13.

gyönyörök rabja s napjait paráznasággal tölti? Mégha tanítványai előtt az erkölcsös élet álarcát sikerül is felvennie, lehet e zománca, lehet-e szívet megindító hangja, lehet-e ihlete és lendülete tanításának, ha nem a valóságban gyökerező meggyőződéséből fakadnak szavai, s ha titokban saját maga előtt kell szégyelnie tetteit? Nemcsak hirdetnünk kell az erkölcsöt, hanem át is kell élnünk. Rombadól minden, amit építettünk, ha nyilvánvalóvá léssen, hogy másként beszélünk és másként élünk.

Elmefuttatásomból immár levonok néhány gyakorlati tanulságot:

1. Abból, amit az erkölcsi akarat létrejöttéről elmondottam, talán kiderülhet, hogy a tudatos akaratnak ama magas fokára, mely a jellem fogalmának lényeges konstitutív jegye, az iskola maga nem is emelheti növendékét. Azt hiszem, mindenki, aki saját egyénisége fejlődésére visszatekint, igazat fog nekem adni abban, hogy amit erkölcsös jellemnek nevezünk, vagyis: a mindig jóra irányuló, mindenkor következetes és erős jellem nem akkor záródik le, mikor a növendék nekünk, tanároknak még a kezünkben van, hanem sokkal később. Ki merne erkölcsi jelleméről beszélni egy 18 éves ifjúnak, aki alig ismerheti az életet s ennél fogva akarata ellenálló erejének, állandóságának próbáját sem adhatta? Mindnyájunknak, kik lelki ismeretre képes emberek vagyunk, csakis belső küzdelmek, nem ritkán gyötrelmes lelki viaskodások árán lehetett lépésről-lépésre kivívnunk erkölcsi erőnket, erkölcsi jellemünket, a lelki katharsisoknak néha igen hosszú során áthaladva és csak lassan nagyobbodó erőszaporulattal munkálkodva öntöké-

letesedésünk nehéz művén, nemes eszmények mértéke szerint. És mindezeket a küzdelmes lelki eseményeket mindenikünknek külön-külön, saját egyénisége szerint kell átélnie, amihez több kell, mint az iskolai rend mozzanatainak ritmikus váltakozása s a pubertás korából éppen csak az imént kibontakozott ifjú lélek komponenseinek még szerfölött laza és engedékeny szerkezete. A jellemességet tehát nem megteremteni, hanem megalakulását a maga módja szerint és a maga eszközeivel előkészíteni, a jellem alapvetésében közreműködni, csakis ez lehet az iskolának szerény, de fontos feladata.

2. Általában ne várjunk az iskolától többet, mint amennyit adhat. Vegyük fontolóra, hogy amikor a gyermek iskolába lép, már a veleszületett és szerzett diszpozíciók nagy számát hozza magával; ne feledjük, hogy a tanuló naponként 4-5 órát tölt az iskolában s 20-at az iskolán kívül: a családban, a társaságban, az utcán, az életben, szóval ott, ahová az iskola hatalma vagy egyáltalán nem, vagy csak nagyon kis mértékben érhet el; vegyük tekintetbe, hogy iskolai rendtartásaink az év 365 napjából körülbelül 130-at rendelnek szünnapokul s hogy ezek között van a két hónapra terjedő nagy szünidő, melynek tartama alatt az iskola hatása egyáltalán nem érvényesül; s gondoljuk meg, hogy középiskoláinkban a tudományok nagyarányú differenciálódása és tanterveink művelődési anyagának óhatatlan sokoldalúsága következtében a szakrendszer uralkodik, mely az erkölcsi nevelés sikerének főfeltételét, az eljárások teljes következetességét minden közös tanárkari megállapodás és tervszerű együttműködés mellett

csak rendkívül fogyatékosan biztosíthatja. Hiszen éppen nem ritka eset, hogy egy tanulónak a középiskola nyolc osztályában 10-15 tanára volt, kiknek mindegyike külön-külön egyéniség: majd erős és eszményi, majd gyöngé jellemek; majd kiválóságok, majd közepszerűségek; majd szeretetreméltók, majd telvék bántó élekkel és szögletekkel; majd finom és gondos lélekformálók, majd sablonszerű mesteremberek. Az erkölcsi nevelés főszínhelye elvileg nem lehet más, mint a család, s az iskola e részben mindig csak szurrogátum marad. A család állandó erkölcsi légköre, a család nyugalma és harmóniája az, melyben a jellem csirái lassanként fejledezhetnek és érlelődhetnek; innen nőnek ki a kedély gyökerei, kifürkészhetetlen módon, szabályok és törvények nélkül, egy észrevehetetlen szellemi atmoszféra áldásos és termékennyítő ösztönzéseire; itt keletkeznek az erkölcsi érzület finom szálai, melyeknek összeszővődésétől várjuk, hogy az egyén majdan ellen tudjon állani minden megtévesztő hatásnak.

3. Ha azt kívánjuk, hogy az iskola is járuljon hozzá az akarat neveléséhez, ne fosszuk meg a növendéket az alkalomtól, hogy akaratát erősítse. Kell, hogy a tanuló megfeszítse erejét; hogy tanuljon meg becsületesen és kitartóan dolgozni! Csak az tud erősen akarni, aki erős a türebben, a nehézségek legyőzésében, az akadályok elhárításában, a kemény munkában. Fortia agere et pati. A tanulót hozzá kell szoktatni, hogy a maga emberségéből végezze teendőit és másnak a segítségére ne szoruljon. Mikor tanítjuk, ne adjunk mindent a szájába; ne hárítsunk el útjából minden tövist és göröngyöt; ne vezessük folyto-

nosan pórázon: ne könnyítsünk – léha és értelmetlen jelszavak hatása alatt – szüntelenül terhein. Nem ok nélkül hangsúlyozom mindezeket. Félek, hogy iskoláink e részben már is veszedelmes lejtőre jutottak.

4. Ne teremtsünk mesterséges ellentétet az iskola oktató és nevelő feladata közt, s ne kérdezzük, a kettő közül melyik a fontosabb? Mindkettő egyaránt fontos, mert mindkettő az iskolában szorosán összefügg és állandóan egymásra van utalva, s mert az értelmi nevelés kultúraellenes lebecsülését sem az iskola története, sem a nevelés egyetemes célja nem igazolhatja. Az iskola a köztudatban mindenkor, a legrégebb időktől a mai napig, tanító intézet volt. S ha ma megkérdezzük a szülőt, hogy miért küldi gyermekét az iskolába, a felelet az lesz: „Azért küldöm, hogy tanuljon valamit”. Sejtí talán a szülő azt is, hogy ez a tanulás nemcsak ismeretek és ügyességek elsajátítását jelenti, hanem egyrészt az egyéni lélek általános kiművelését, másrészt a gyermek belenevelését a társasközösségek, az emberiség és a nemzet értékes kultúrjavaiba. Ezt a sejtelmet kell nekünk pedagógusoknak a bizonyosság fokára emelnünk s akként tanítanunk, hogy amikor a gondjainkra bízott gyermekek értelmét műveljük, egész lelköket is kiműveljük; szellemi látókörüket tágítsuk; lelki életökben gazdag eszmei kapcsolatokat teremtsünk, az érzület megszükülésének veszedelmét elhárítsuk. Mert amily bizonyos az, hogy a műveletlen ember is cselekedhetik erkölcsösen megszokásból vagy utánzásból, vagy a törvényhez való alkalmazkodás kényszeréből, vagy homályos érzelmek sugallatából, oly kétségtelen-

nek látszik előttem, hogy a habitusos vagy kényszerűeit vagy sejtelemszerű erkölcsiségnek e fokáról az igazi moralitás fokára felemelkedni csak az képes, aki egy valóban eszméltető, tudatosító és beleéreztető, lelkiismeretet finomító, nemes világnézetet megalapozó oktatás áldásaiban részesült. Az értelmi nevelés kicsinylői ne feledjék, hogy ugyanaz a Szent Ágoston, aki az akarat primátusát vallotta, egyben azt is hirdette, hogy nincs kiválóbb (praestantius) az emberben az észnél s hogy a mens rationalis az emberi lélek feje és szeme (quasi animae nostrae caput aut oculus).¹

Végére jutottam fejtegetéseimnek, melyeknek töredékes voltát mentse ki a szűkreszabott idő és e beszédem alkalmosságja. De bármily keveset mondtam (hiszen csak néhány keskeny szegmendumát világítottam meg az erkölcsi nevelés mérhetetlen körének) talán ez a kevés is, erről a helyről elmondva, nem fog egészen nyomtalanul elveszni közéletünk bódító zajában. Remélnem engedi ezt a tárgy nagy fontossága is. Mert lehet-e fontosabb és szentebb feladat, mint a nemzet fiatalágát a műveltség eszközeivel is jobbra és tökéletesebbé tenni?

¹ De libero arbitrio, lib. 2. η 13.

Az iskola egyénisége.

(1923.)

A köznevelés átalakulására irányuló eszméknek, tervezgetéseknek, jelszavaknak ama kavargó sokaságában, mely a világháború és a forradalmak lezajlása óta mindmáig Európaszerte elénk tárul, jólesik néha magunkba szállnunk s a reformtörekvések lázas atmoszférájából a történeti szemlélet nyugalmas magaslatára felemelkednünk. Vájjon hát csakugyan olyan égető szükség van-e a köznevelés terén valami egészen új alkotásra, aminőt különösen a modern társadalmi elméletek apostolai hirdetnek és a társadalmi politikusok megvalósítani igyekeznek? Vájjon a sok gondolat, ötlet, javaslat gomolygó és alaktalan ködfellegei valóban egy jobb jövő csillagképét fedik-e? Vájjon csak kedvenc ábrándokról, igéző álmokképekről van-e szó, avagy közeli megvalósítás kilátásával kecsegtető koncepciókról? Vájjon abból a zűrzavaros diszharmóniából, mely körülünk zsidong, itt-ott nem csendülnek-e ki tiszta akkordok is, megnyugtatók, reménykeltők, biztatók, felemelők? A sokféle vezető irányjelzők közt vannak-e, melyeket elszántan követhetünk? Nem fogunk-e tudatosan vagy önfelédten lerombolni olyant, aminek vesztét mélyeb-

ben érző szív fájlalhatja? A leendő reform (arra gondolok, mely nem részlegesen akar javítani, hanem az egész köznevelést egységbe foglalja) nem fosztja-e majd meg az iskolát értékes hagyományok zománcától vagy nemesveretű bélyegétől, s az utánunk következő nemzedékeknek minden kétséget kizáróan jobbat, becsesebbet tudunk-e majd adni annál, amiben mi magunk nevelődtünk? Súlyos kérdések, melyeket a lelkiismeret érzékeny mérlegére kell tennünk, mert nemcsak a közléleknek formálása függ megoldásuktól, hanem az a feladat is, hogy a társas közösség minden egyes tagjának egyénisége a maga sajátos vonásainak lehető kíméletével, ha kell, erősítésével belsőleg szabad, azaz: erkölcsi személyiséggé fejlesztessek. A kérdésnek különösen ez az utóbbi ága az, melyet a társadalmi pedagógusok iskolaszervezeti javaslatai mindazokkal felvettettek, kik a nevelés sorsát szívükön viselik. És nem kell éppen elmúlt idők dicsérőinek vallanunk magunkat, hogy a köznevelés és egyéniség viszonyának problémáját épp ma emlegessük. Mindenkinek, kiből a történeti érzék végkép ki nem vezett, kérdeznie kell, vajjon az egyformásítás könyörtelen kényszere, mely minden társadalmosítással óhatatlanul együtt jár, nem öli-e meg a szellemi életnek az egyéniségből fakadó lendületességét? Vajjon lehet-e helye jntuíciónak, az egyéni lélek rejtelmes mélységeiből eredő és minden nagyszerű emberi alkotást megindító sugallatnak, divináló erőnek, a szellemi világ minden csodáját megteremtő érzelmi lángolásnak ott, ahol nincsen semmi, ami kimagasló, ellemzetes, színes, ahol az élet vándora csak szürkéséget lát, végeszakadatlan egyformaságot,

ugyanannak a mintának soha meg nem szakadó ismétlődését, melytől csirájában elhal a gondolat és jéggé merevedik a leghőbb érzelem? Az az erő, mely teremt, nem a tömegekben rejlik, bármily nagyok legyenek is; az egyes lelkében születnek meg a tudomány, az irodalom, a művészet, a gazdaság összes területeit megtermékenyítő eszmények, minden társadalmi haladás sarkallói és rugói.

Úgy tetszik, hogy ebből a szempontból is végig kell gondolnunk minden iskolai reformunkat. Mert nemcsak az értékes, ami az embereket közelebb hozza egymáshoz, hanem értékes lehet az is, ami az egyik embert, mint egyént, jellemzetesen megkülönbözteti a másiktól, mint egyéntől. A reformot nemcsak úgy kell megalkotni, hogy egyetemes közérzést hozzon létre, hanem hogy megadja a lehetőségét az egyéniség érvényesülésének is, vonatkozzék az akár személyekre, akár intézményekre. Igazi pedagógus, kit nem a politika exigenciái vezetnek, nem is gondolkodhatik más-képen. Való, hogy e két elv kiegyeztetésének, a köztük látszólag fennforgó ellentétnek feloldása mérhetetlenül nehéz, ami szintén bizonyítja, hogy minden nevelésben van valami irracionális tényező. A társas közösség javára akarjuk nevelni a gyermeket, de úgy, hogy egyéniségének vonásait is megőrizze, sőt továbbfejlessze. Intézményesen akarjuk biztosítani a műveltségnek azonos szellemét, de úgy, hogy a közös célok megmunkálásának feladata ki ne zárhassa azt, ami egyéni sajátosságánál fogva egyedül biztosíthatja a közműveltség anyagának nemcsak pusztá átadását, hanem továbbfejlesztését is.

Most ennek az izgató problémának nem az imént érintett oldalával óhajtok foglalkozni, hanem azzal a nem kevésbé jelentős gyakorlati kérdéssel (mely az előbbivel összefügg): Hogyan szervezzük meg *intézményeinket* a kettős cél érdekében? Hogyan valósulhat meg a köznevelés intézményeiben az egyéni karakter?

Kívánatosnak látszik evégből egy futó pillantást vetnünk a régi és fejlett kultúrával dicsekvő nyugateurópai államok egynémelyikére. E vizsgáldásunkban mindenekelőtt két oly államra fogunk akadni, melyeknek iskolai rendszere szinte tipikusan mutatja meg az iskolaszervezés és iskolaigazgatás módjában érvényesülő kétféle álláspont különbségét. Értem az angol és a francia iskoláztatást.

Angliában a legújabb időkig nem az állam, hanem a társadalom volt alapítója, hordozója és irányítója az iskolának. Világosan mutatja ezt az angol népoktatás fejlődése. Csak mikor társadalmi úton létrejött a XIX. század elején a két nagy országos népnevelő-egyesület, melyek ezer és ezer népiskolát szerveztek, csak akkor mozdult meg, eleinte csak igen félénken, az államkormány, rendkívüli kímélettel viseltetve az angol társadalmat jellemző önrendelkezés iránt és csak annyiban vonva bele az állami felügyeletbe az iskolákat, amennyiben a fenntartók ezt maguk kívánták és szükségesnek tartották. A csakhamar meginduló állami segélyezés is kizáróan ennek az önkéntes vállalkozásnak elvére helyezkedett és komolyan számbavehető ellenszolgáltatásokat nem vont maga után. Csak ennek a hosszantartó folyamatnak végpontján születtek meg az angol népoktatás alap törvényei, de ezek is fölötte széles kereteket állí-

tanak fel, melyeken belül tág tere van a szabadabb mozgásnak, a helyi társadalmi erők autonómiájának a népoktatás intézésében. Ismeretes továbbá, hogy az angol középoktatás máig sincsen országosan szervezve, ami érthetővé teszi, hogy az angol középiskoláknak úgyszólván mindegyike ma is egy-egy jellemzetes egyéniség s mindenikben van mód és lehetőség arra, hogy a nevelésben valami sajátosság létrejöhessen. Ezért oly nehéz feladat az angol középfokú oktatást általánosságban jellemezni s az intézményeknek mintegy keresztmetszetét adni. Természetes, hogy ez a nagy, szinte túlzott cselekvési szabadság végletes változatosságot, egyszersmind rendkívüli fokozati különbségeket is eredményezett: kitűnő iskolák mellett vannak nagyon közepesek, sőt a középszínvonaltól messze elmaradók is, üzletszerűen működők, pusztán anyagi nyereségre számítók.

A másik típust Franciaország nyilvános iskolázatása szolgáltatja. A francia iskolaszervezés és iskolai közigazgatás egyik legsajátosabb, az idegent leginkább meglepő vonása a szívós bürokratizmus, mely, úgy látszik, I. Napoleon óta annyira meggyökerezett a lelkekben, hogy a köztársaság szellemével is megférőnek tartják a franciák. A nagy párizsi középületek falain ma is olvasható a forradalmi időkben keletkezett felírás: *liberté, égalité, fraternité*. A köznevelés rendszerére vonatkoztatva e híres jeligéket, közülök valóban csak az egyenlőség maradt meg csorbítatlanul. Az *Université de France* kötelékébe tartozó iskolák – s ezek vannak óriási többségben – tanterv, rendtartás, bennlakás, vagyonekezelés, felügyelet, tanári és tisztviselői hierarchia tekintetében egészen egyformák:

az iskolai élet minden mozzanata szabályozva van, egyöntetűen, pontosan, részletesen. Sehol annyi egyetemes érvényű, azaz: minden iskolát kötelező szabályzat és rendelet, mint itt. Talán önkénytelenül visszamaradt emléke ez a Jézus-Társaság uniformizáló rendszerének, mely a francia köznevelés szellemét két évszázadon át többé-kevésbé merev formákba szorította. Bármint legyen, ez az egyformaság ma is uralkodik. Hiába ruházták fel a párizsi iskolák mindegyikét egy-egy nagy ember nevével: a Lycée Louis le Grand csak olyan, mint a Lycée Henri IV, – legfeljebb szebb, nagyobb, modernebb az egyiknek épülete, mint a másiké Nagyszerűen megszervezett szabályosság jellemzi e rendszert, melyből azonban hiányzik az egyéni kezdeményezés minden feltétele. Mindenki tudja kiszabott kötelességét, melyet pontosan végez, de e kötelességteljesítésnek nincs és nem lehet egyéni akcentusa, valamint nem fejlődhetik ki egyéni vonása az intézményeknek sem. Oly iskolák, mint például Angliában Eton, Harrow, Rugby, melyek a nevelésnek egy-egy hasonló, de bizonyos tekintetben a többiektől egészen eltérő típusát mutatják, Franciaország nyilvános nevelésében nem lehetségesek. Magánvállalkozásnak kellett megteremtenie az École des Rocheshoz hasonló néhány különleges iskolát.

Az angol és francia köznevelés említett két véglete közt középhelyet foglal el Németország. Elöttem fekszik a porosz középiskolák legutolsó, 1921/1922-ik tanévi hivatalos statisztikájának vastag negyedréti kötet, melyből megállapíthatjuk, hogy a zsinórmértékhez kötött rendszabályozásnak eme klasszikus hazájában is ma már mily

tág lehetősége van annak, hogy az iskolák egyénisége bizonyos mértékig érvényesülhessen. A 922 fiú-középiskola közt ma a következő típusokkal találkozunk: gimnázium, reformgimnázium, reál-gimnázium, reform-reál-gimnázium (frankfurti és altonai típus), főreáliskola, német gimnázium (Deutsches Gymnasium, aminő az említett tanévben már 2 volt), Aufbauschule (vagyis rövidített középiskola, egyelőre még teljes középiskolákkal kombinálva). Ha ehhez hozzávesszük a legfelsőbb osztályokban mindjobban terjedő mozgási szabadságot (Bewegungsfreiheit), ha figyelembe vesszük azt, hogy a gimnáziumok egy részében megvan a lehetősége a görög és az angol nyelv közötti szabad választásnak, továbbá, hogy a helyi tantervek a változatoknak mily meglepő sokaságát tüntetik fel, kétségtelennek látszik, hogy a köztársasági német birodalom köznevelésének jövő fejlődése, az egységes jogosítás dacára, nem az uniformizálásnak, hanem a további differenciációnak, tehát az egyéni vonások lehető legtágabb érvényrejutásának néz eléje. „Az utóbbi években”, mondja a porosz hivatalos jelentés, „többszörösen nyilvánult meg az az óhajtás és szükséglet, hogy a tantervekben megállapított óraszámotól el lehessen térni és egyik-másik tanintézetben az egyik tantárgynak több órát adni és ennek ellenében egy másiktól megfelelő óraszámot el lehessen venni. Ezeknek az eltéréseknek a száma lassankint oly nagy lett, hogy bizonyos tarkaság következett be és helyenként már alig lehet felismerni a normális tantervet”. S ezzel eljutottunk a kérdésnek hazai közoktatásunk látószögéből való megvilágításához. Az alkotmányos élet helyreálltát követő időkben,

dacára annak a tágas perspektívákat nyújtó és mindennemű monopóliummal szembehelyezkedő művelődéspolitikának, mely Eötvös József programjának egyik sarkpontja volt, a kormány folyton fokozódó erővel és ütemben az állami felügyelet szigorításának s ezzel együtt az állami norma lehető egyetemes érvényesítésének útjait járta. S ez az akkori Magyarországon érthető volt. A magyarság zömét a különböző nemzetiségek széles gyűrűje vette körül; a nemzet érdeke, a suprema lex követelte meg a köznevelés lehető egységének megteremtését, mely viszont az egyformasítás bizonyos mértéke nélkül nem lett volna megvalósítható. Újabb népoktatási törvényeink (legutoljára az 1907. évi ismeretes törvények) mind nagyobb méretekben igyekeztek az állami befolyást erősíteni, a tanterveket lehetőség szerint az államhoz közelebb hozni, az anyagi segélyezés ellenértékéül a nemzeti eszme biztosítására szolgáló kikötések teljesítését megszabni, általában azokat a kötelekeket, melyek a községi és hitfelekezeti iskolafenntartókat az államkormányhoz fűzik, soka-sítani és megfeszíteni. A középiskolai alaptörvényben is fellelhető ez a helyzetkövetelte szempont, például a törvény ama rendelkezésében, mely az állami segítséget igénybevevő felekezeti középiskolákat az állami tanterv változatlan követésére kötelezte. Utoljára már az államkormány a teljes rendelkezése alatt álló intézményekben sem tűrt meg semmiféle didaktikai sajátosságot; hiszen az egyetlen középiskolát, mely szervezetében és tantervében a tanárképzés szempontjából kívánatos szabadságnak némi mértékével dicsekedhetett, mindjobban nivellálta.

Egészen más művelődési politikára van szükség ma. Az ország testéből, irtózatos veszteségül, a nemzetiségek gyűrűje levált. Ami politikai szempontból katasztrófaként súlyosodik reánk, a köznevelés egységét nézve új helyzetet teremtett, melyet mindnyájan ideiglenesnek tekintünk ugyan, de amellyel mint tényleges helyzettel számolnunk kell. A szó szoros értelmében nemzeti állammá lettünk, melyben a magyarságot az elenyésző kisebbséget alkotó nemzetiségek részéről veszedelem már nem fenyegetheti. Minden középiskolánk magyar. Nem szükséges immár ragaszkodnunk tanterveink egyformaságához; lehetővé tehetjük, hogy a nagy közös célokon belül, melyek a nemzeti összetartozás és egység tudatát biztosítják, különleges pedagógiai érdekek is figyelembe vétessenek; hogy tanítók és tanárok – mindig nemes indítékoktól vezettetve – szabadabban mozoghassanak, és hogy intézményeink egymásik irányban túl is mehessenek a közös művelődési célokon, avagy némi egyéni színezetet adhasanak annak, amit a norma megszabott.

Ha erről az oldalról vizsgáljuk köznevelésünk történetét, alig szabadulhatunk az elégikus hangulatnak egy nemétől. Hol vannak azok az idők, mikor hazánk egy-egy nagyobb iskolája különös nevezetességre tett szert bizonyos sajátos vonások kiemelésével? Amikor például a piarista nevelés-ek határozott típusa volt széles é hazában? Vagy amikor a Sárospatakon vagy Debrecenben végzett diáknak megvolta maga jellemzetes szellemi alkata? Mikor hazánk egyik-másik katolikus gimnáziuma nemzedékeken át különösen a klasszikus nyelvekben elért kitűnő eredmény hírével dicse-

kedhetett? Amikor voltak tanárok és igazgatók, mintegy ércből öntöttek, kik az egész iskolára, melyben működtek, kitörölhetetlen bélyeget nyomtak? Hol vannak ma ezek a plasztikus tanár- és iskola-típusok? Bizonyára fontos az iskola életében a norma kötelező volta, de a normának sohasem szabad előlnie az egyéniséget.

A nagy probléma tehát szerintem abban rejlik, hogy mikor a köznevelést szervezzük, el tudjuk találni a szabadság és megkötöttség kellő határvonalát, vagyis, hogy intézményeinket csak annyiban szabályozzuk, amennyiben ezt a nemzeti egységbe foglalásnak minden mást megelőző szempontja megköveteli, egyebekben pedig adjunk jnódot az értelmi és erkölcsi műveltség differenciálására is, mely egyedül menti meg a szellemi életet a pangástól. Mentül inkább szaporítjuk ugyanis az aprólékos rendszabályokat, annál szűkebbre szorítjuk a spontán törekvések lehetőségének körét; mentül inkább egyformásítunk, annál kevesebb nemes becsvágyat, lelkes erő kifejtést várhatunk az iskolától. Mentül inkább felmentjük az iskolák fenntartóit és munkásait az önálló gondolkodástól, annál inkább fog köznevelésünk rendszere egy nagy géphez hasonlítani, melynek pontosan fognak ugyan forogni a kerekei, de melyből hiányozni íog minden nevelés alapfeltétele, az éltető szellem.

Ebből a tételből nem egy gyakorlati követelményt lehetne levezetni. Példaképen, legyen elég egy, melyet egyszerűen így fejezhetnék ki: Igen nyomós ok nélkül ne államosítsunk iskolákat, mert csak a sablonszerűség uralomrajutásának egyengetjük útját. Az állam segítsen, ahol szükség

van rá, de ne foglalja le magának a köznevelés területét, mert ezzel elernyeszti a társadalom érdeklődését az iskola iránt s egyúttal elősegíti azt a folyamatot, mely a színtelen, semleges, egyéni karakter nélkül szükölködő műveltségben végződik. Hazánk mai állapotában éppen nem lehet az iskolai közigazgatás feladata az, hogy az önrendelkezést megnyirbálja, korlátozza, megszorítsa, az állam hatalmát unos-untalan előtérbe helyezze, az állami támogatás ellenében mindennemű jogfenntartást érvényesítsen.

Az iskola egyéni jellegének lehetővé tételét még egy konkrét példával, az 1883. évi középiskolai törvénynek már fent érintett 47. §-ával akarom bizonyítani. E szakasz – mint említtem – akként intézkedik, hogy azok a felekezeti középiskolák, melyek állami segítséget kapnak, az állami tantervet tartoznak alkalmazni. Semmi veszedelmet sem látnék abban, hogy a törvényhozás ezt a szakaszt hatályon kívül helyezze s beérje ugyanennek a törvénynek 8. §-ával, mely szerint az állami tantervben felkarolt anyag a hitfelekezeti iskolákra nézve a minimumot jelöli meg. Ez annyit tesz, hogy a nevezett középiskoláknak a felsorolt tantárgyak anyagából legalább is annyit kell tanítaniuk, mint az állami tanintézeteknek, de szabadságukban áll ennek az anyagmennyiségnek beosztására nézve az állami normától esetleg eltérő módon is eljárniok. Íme, egyik módja annak, hogy a magyar középiskolák egy részének működése egyéni színezetet ölthessen, természetesen a törvény általános követelményeinek körén belül és a nevelés nemzeti szellemének a tantervben biztosított feltétele mellett. A politikus talán retrográd

lépést látna ebben, de aligha a pedagógus, kinek szemében éppen nem lehet épületes látvány az intézmények egyformasága. Az első talán fájlalna, az utóbbi üdvözölné az állami befolyás csökkenését; az első az állameszme uralmát nézi csak, melynek szilárdsága szerinte az intézmények teljes azonosságától függ; a pedagógus értékesnek tartja az egyéni változatokat is, ha azok a közös célokat nem veszélyeztetik s a közműveltség talajának megtermékenyülését ígérik.

Tudatában vagyok annak, hogy fejtegetéseim osztatlan helyeslésre nem számíthatnak. Mindig voltak és mindig lesznek, kiket jobban gyönyörködtetnek a francia díszkert egyenesre nyírt fasorai, mint az angol parknak szeszélyesen egymásba fonódó, hajtásaikat szabadon kibocsátó facsoportjai; kiknek szemében fontosabb a közműveltség nivelláltsága, mint színvonalának kimagasló csúcspontoktól meghatározott emelkedettsége. Az álláspontoknak ez a különbözősége többé-kevésbé világnézeti ellentétekben gyökerezik, melyek át nem hidalhatók. Bizonyos csak az, hogy az élet nem ^egyforma, hanem végtelenül differenciált; és hogy ját élet, folyton gazdagodó és mélyülő élet csak ott jöhet létre, ahol különbségek mérkőznek, súrlódnak, harcolnak egymással.

Népoktatásunk alaptörvénye.

(1918.)

A folyó évben lesz ötven esztendeje, hogy az 1868. évi XXVIII. t.-cikk szentesítést nyert. A Magyar Paedagogiai Társaság idei közgyűlése mulasztást követne el, ha e korszakos alkotás félszázados évfordulója fölött elsiklanék s legalább rövid időre vissza nem idézné tagjainak emlékezetébe azt a törvényünket, melynél – hazai közművelődésünk szempontjából – messzibbre kihatót, céljaiban és következményeiben jelentősebbet a magyar törvénykönyvben nem találunk.

Nagy idők voltak, melyeknek méhében népoktatásunknak ez az alaptörvénye fogantatott. A király és a nemzet megbékülése, az 1848 óta megszakadt alkotmányos életnek teljes helyreállítása, a magyar állam fokozatos kiépítésének sarkalló feladata, a nagy fordulat keltette öröm és várakozás, – ezek az események és hangulatok voltak azok, melyek a haladni és alkotni vágyás lendítőerejét országszerte felkeltették és fokozták. Fiatalos munkakedv járta át a nemesebb lelkeket, párosulva azzal a megbízó és hiszékeny idealizmussal, mely mindenütt békés megegyezést keres és a nemzeti egységet nem annyira kényszerítő

intézkedésektől, mint az érzelmek közösségétől várja. A magyar államnak van annyi erkölcsi ereje, hogy tág szabadságot adhasson e haza minden polgárának, társadalmi, felekezeti és nemzetiségi különbség nélkül – ez volt a jelszó, mely a dolgok új rendjének irányt szabott. A kormány élén álló férfiak az európai eszmeáramlatokból, melyeket a hazai elnyomatás éveinek negatív tapasztalatai igazolni látszottak, azt a tanulságot gondolták meríthetni, hogy csak a legszélesebb értelemben vett szabadelvűség, csakis a teljes szabadság és teljes egyenlőség hozhatja egymáshoz közelebb ennek a soknyelvű és sokhitű nemzetnek a fiait. És nem a köznapi politika múltó szükségleteként, valamely helyzetigazság kényszerűségéből, hanem lelkök egész szent meggyőződésével hirdették és követték e doktrínát. Mert oly idők voltak ezek, mikor a törvényhozásban és társadalomban, az irodalomban és napisajtóban még elvekért folyt a harc, nemes fegyverekkel, az ellenfél megbecsülésével, a jóhiszeműség teljességével; amikor a haza szeretete még nem engedte elhatalmasodni az alantas pártszellemet s a politikai magyar nemzetet alkotó összes tényezőknek a kultúra felsőbbes erejével való egybefoglalására törekedtek legjobbjaink.

Egy ilyen egybefoglalásnak tekinthető a népoktatási alaptörvény is. Mária Terézia Ratiója óta, mely nem ugyan alkotmányos úton, de tényleg először igyekezett érvényre juttatni a köznevelés országos rendezésének gondolatát, számos meddő kísérlet történt, hogy Magyarország egész népe egy művelődési kötelékbe egyesíttessék. A magyar közoktatás ugyanis 1790/1 óta két, majd-

nem teljesen elkülönített mederben haladt egymás mellett és sem az 1790/1-ik évi, sem az 1825/7-ik évi országgyűlések által kiküldött bizottságok munkálatai, sem a negyvenes években készült javaslatok és tervezetek nem értek meg odáig, hogy létrehozhatták volna azt az országos Coordinatio Litterariát, melyet még az 1790/1. évi XXVI. t.-c. elvben kimondott volt. Az 1845. évi szabályzat: „Magyarország elemi iskoláinak szabályzata” (az úgynevezett Systema Scholarum) csak a katolikus népiskolákra vonatkozott, Eötvösnek első, 1848. évi népoktatási törvényjavaslatát pedig, mely a képviselőház által már elfogadtatott, a főrendek a fenyegetően közeledő forradalmi események miatt levették a napirendről. Így történt, hogy amikor az abszolutizmusnak nemzetellenes és a provizóriumnak merőben elvtelen iskolaszervező tevékenysége után báró Eötvös József másodszer állítatott az ügyek élére, az ország közoktatása csupa széjjelhúzó törekvések vigasztalan képét mutatta; sehol egységes célok, melyek az egész nemzetet közös szellemi munkára ösztönözhetnék; sehol az intézmények kereteinek olyatén azonossága, mely a közműveltségnek valamelyes egységes mértékét lehetővé tenné; mindenütt elkülönülés a felekezeti és nemzeti jogcímén, mindenütt tarka sokféleség és önkényes elzárkózottság a lényeges vonásokat kiemelő, az összhangot és összefüggést megteremtő biztosítékok nélkül.

Az egyetemes célokat szem előtt tévesztő törekvéseknek ez a túltengése és káros hatása népiskoláink akkori külső állapotában is tanulságosan megnyilvánul, amint azt a miniszternek az országgyűlés elé terjesztett első, nevezetessé vált jelen-

tése (1870) feltárja. Majdnem kétezerre ment azoknak a községeknek a száma, melyek iskola nélkül szűkölködtek; százezrekre (kerekszámban egymillió kétszázezerre) azoké a mindennapi és ismétlődő tanköteles gyermekeké, kik iskolába nem jártak (az összes iskolaköteles gyermekeknek mintegy a fele); ezrekre rúgott azoknak a tanítóknak a száma, kik semminemű hivatásos kiképzésben sem részesültek és semmiféle képesítéssel sem rendelkeztek, vagy akik – a múlt századok rendes gyakorlatát folytatva – a falusi jegyző teendőit is ellátták, tanítói tisztok rovására. A tanítóképzés egészen rendezetlen s általában alacsony színvonalú. A meglevő (felekezeti) képzők nagy részében, mondja a miniszter, „mind a tanfolyamok szervezete, mind a pedagógiai oktatás annyira hiányos, hogy a vallástan, egyházi szertartások s énekek tanításán felül pedagógiai s egyéb ismeretek tanítására kevés gond fordított”. „Az oktatás céljaira szolgáló helyiségek nagy része”, mondja tovább a jelentés, „olyan, hogy a napnak legalább felét benne töltő gyermek sokkal nagyobb kárt szenved testi fejlődésében és egészségében, mint amennyi hasznot nyer a kapott tanítás által”. A tanítók illetményei sok helyütt szegénytelen csekélyek voltak. A népnevelés ügye iránt ország-szerte megdöbbentő közönbösséget tanúsított a társadalom. Mindenütt szegénység és elmaradottság, melynek egyelőre a mértékét se lehetett pontosan megállapítani, mert a felekezetek minden felügyeletben az állam illetéktelen és jogosulatlan beavatkozását látták.

Ily körülmények közt báró Eötvös Józsefnek és munkatársainak csak az szolgálhatott némi

vigasztalásul, hogy némely régi kultúrával dicsekvő nagy nyugati nemzet népoktatása sem volt ezidő-szerint sokkal jobb helyzetben. Anglia csak 1870-ben, tehát két évvel utánunk, kapta meg az első népnevelési törvényt (Elementary Education Act), mely azonban az általános tankötelezettségről még nem intézkedett. Ezen időpontig az angol népiskola, a társadalom önrendelkezésének mértéktelensége miatt, majdnem teljesen szabadjára volt hagyva, sok fényt gyűjtve, de még több árnyé-
kot vetve s a legnagyobb szélsőségek közt hán-
kolódva. Franciaországban a Napóleont (mind az elsőt, mind a harmadikat), úgyszintén a vissza-
tért Bourbonokat elsősorban dinasztikus politikai céljaik érdekelték s azért a tisztviselőpályákra előkészítő középoktatást buzgón rendezték és fej-
lesztették, de a népoktatással keveset törődtek; nem a kultúra szeretete, hanem hatalmi érdek vezette őket kormányzati tevékenységök minden ágában. A polgárkirály, Lajos Fülöp idejében kelet-
kezett és Guizot miniszterségéhez fűződő 1833. évi első népoktatási törvény intézkedései fölötté hézagosak voltak vagy jórészt papíron maradtak, aminek világos bizonyosságai azok az állapotok, melyeknek megjavítására a harmadik köztársaság idejében Jules Ferrynek kellett vállalkoznia. Itt is csak a nyolcvanas évek elején, tehát 12 évvel a mi népoktatási alaptörvényünk után, indulnak meg azok a törvényalkotások, melyek – bármint íté-
lkezünk egyébként róluk – a francia népoktatás legnagyobb részének, a nyilvános iskolázatásnak egységes fejlődését véglegesen biztosították. Külön is felemlítem, hogy a tankötelezettséget csak az 1882. évi március 28-án szentesített törvény mon-

dotta ki. Olaszországban a Legge Casati (1859) volt az első szerves iskolai törvény, mely azonban eredetileg csupán egy államra, Piemontra vonatkozott és csak sokkal későbbben, az Italia Unitát követő időkben nyert általánosabb alkalmazást; de hogy a népnevelés ebben a régi kultúrájú országban ma is mily tátongó hiányokban szenved, mi sem bizonyítja jobban, mint az, hogy az olasz falvakban és kisközségekben ma is csak három évig (a hatodiktól a kilencedik évig) tart a mindennapi tankötelezettség s hogy ma is rengeteg (különösen Olaszország déli részeiben) az analfabéták száma. A nagy európai államok közül egyedül Németországban múlta felül a népoktatás 1868 előtt sokszorosan a miénket, erőt merítve a mélyen megalapozott, történeti alakulásában jobbára zavartalan kultúrai érzékből, mely a német nép minden rétegét áthatotta. Szállóigévé lett (s ezt az ígét leginkább a franciák hangoztatták), hogy Sadowát és Sedant a német iskolamesterek nyerték meg. S ami különös figyelmet érdemelhet: nem is annyira törvényhozási alkotások segítségével emelkedett ily magasra a német népnevelés színvonala, hanem inkább amaz ösztönzések erejétől, melyek a nagy nemzetnevelők és pedagógiai elmélkedők munkásságából fakadtak: Pestalozzi, Fichte, Herbart, Ziller, Fröbel, Diesterweg és mások hatása tette lassanként minden német ember szemében a legkomolyabb és legszentebb erkölcsi feladattá a népnevelést.

Az 1868. évi magyar népoktatási törvény fogvatkozásai általában ismeretesek. Vannak köztök olyanok, melyeket csak az akkori doktriner szabad-elvűség mérhetetlen optimizmusa (amint például

Eötvösnek a nemzetiségi kérdéstről szóló művében megnyilvánul) magyarázhat meg. Vagy nem csodálatos-e (legalább ma ilyenek érezzük), hogy amikor a törvényhozó először rendezi az összefoglalás célzatával az egész ország népoktatását, a felekezeti és községi elemi népiskolák tantárgyainak felsorolásában az összefoglalás legjellemzetesebb eszközéről, az állam nyelvéről, a magyar nyelvről egészen hallgat? S teszi ezt akkor, mikor ezekre rúg a nem magyar tannyelvű intézetek száma s mikor – nem is szólva az 1844. évi II. t.-c. elvi kijelentéséről – már az 1792. évi VII. t.-c. elrendelte volt, hogy az ország minden rendű, rangú és jellegű iskolájában a magyar nyelvet kötelező rendes tantárgyként kell tanítani? S mikor már az első, 1848. évi népoktatási törvényjavaslat 11. §-a is felvette volt ezt a rendelkezést?.. . S még mennyi más bizonytalanság és hézag találkozik, az akkori idők mértéke szerint is, e törvény részleteiben! Mennyi bátortalan kezdemény, a megalkuvásnak mennyi nyilvánvaló jele, a törvény-szerkesztésnek mennyi szervi hibája ötlük szemünkbe, ha közelebbről vizsgáljuk a szöveget!

S mégis, mindezek a fogyatkozások, bármily súlyosak legyenek is, eltörpülnek azok mellett a nagy elvek mellett, melyeket ez a törvény, szoros összeköttetésben a XIX. század uralkodó eszméivel, szentesít.

Első az egyetemes tankötelezettségnek nemcsak jámbor óhajtásként vagy nagy általánosságban kimondott, hanem büntető szankcióval ellátott elve. Ma, mikor arról van szó, hogy a politikai jogokat a társadalom legszélesebb rétegeire kiterjesszük, csak ma érezzük teljes nagyságát annak

a gondolatnak, hogy az állam összefoglaló ereje biztosítani tartozik minden polgárának elemi műveltségét, mert az állampolgári jogokat csak az gyakorolhatja értelmesen, és a velők járó köteleseket csak az teljesítheti tudatos készséggel, aki erre műveltségénél fogva képes, s aki az állam összes többi polgáraival a műveltség bizonyos mértékének közösségében találkozik. „Nevelés nélkül” mondja¹ már 1848-ban, az első népoktatási törvényjavaslat országgyűlési tárgyalásakor Eötvös, „nevelés nélkül az egyenlőség semmi; nem egyéb, mint pusztá szó; a nevelés az, mi által az alsó néposztálybeliek az állam által nekik adott jogok élvezetére képesekké tétetnek.” Továbbá:² „Az egyenlőség törvényeinkben kimondatván, nem lehet elmulasztanunk semmit, mi annak valószínűsítésére szükséges. Ez pedig tapasztalás szerint semmi más nem lehet, mint a nevelésnek, műveltségnek a nemzet minden osztályára való kiterjesztése”. S még határozottabban az 1870. évi miniszteri jelentés: „. . . mindaddig, míg a polgároknak egy része a műveltség oly alacsony fokán áll, mely őt a politikai jogok élvezésére képtelenné teszi, addig az egyenlőség állhat a törvényben, de nem létezik az életben, s azért a politikai jogok kiterjesztésére csak akkor működünk sikerrel, ha nevelés által minél többeket e jogok élvezésére képessé teszünk. És ami az egyesnek polgári szabadságáról áll, áll az egész nemzetéről is”. A törvény rendelkezésének íme a politikai vonatkozása. De Eötvös bizonyára nemcsak arra gondolt, hogy a műveltség az állampolgári jogok gyakorlására megadja a képesítést;

¹ Báró Eötvös József összes munkái (Révai) IX. köt. 272. 1. – ² U. o. 283. 1.

kétségkívül magának a műveltségnek, mint ilyennek, gyakorlati tekintetektől ment eszménye is szeme előtt lebegett, azé a műveltségé, mely messze fölötte áll minden politikai exigenciának s önmagában is értékes; mely egyedül képes közelebb hozni a fajok, nyelvek, nemzetiségek és felekezetek szerint elkülönülő egyéneket. Eötvös ifjú korában még utolsó rezdüléseit érezhette annak a kormányzati rendszernek, melynek képviselői a nép kiművelését veszedelmesnek tartották. Annál erősebben jelentkezett nála, az emberi haladás és fejlődés hitével eltelt történetfilozófusnál és állambölcselelnél, a demokratikus reformok lelkes bajnokánál a visszahatás ezzel az oktalan és céltalan felfogással szemben. Ellenkezőleg, a törvényalkotó Eötvösnek az volt a vezető gondolata, hogy mindent meg kell tenni a nép lehető legnagyobb kiművelésére, mert csakis művelt nép tudja belátni, hogy végső elemzésben a szellemi javak azok, melyek naggyá, hatalmassá, erőssé és gazdaggá tehetik a nemzetet. Az egyetemes tankötelezettségnek e szabadelvű felfogásával együtt jár a tanulás szabadsága. A törvény kimondja a tanulás kényszerét, de az elemi műveltség megszerzésének módjait szabadon hagyja. Mindenkinek joga van a művelődés áldásaiban azon a módon részesedni, melyet legjobbnak ítél, tehát akár a nyilvános iskola, akár a szülői ház, akár magánintézet útján – azzal az egyetlen korlátozással, hogy az ismereteknek egy bizonyos minimumát el kell sajátítania, s erről nyilvános tanúságot tennie. Törvénybe van eszerint iktatva a műveltség megszerzésének jogi egyenlősége is, tekintet nélkül a nemekre, a társadalmi osztályokra, a felekezeti és nemzetiségi különbségekre.

De nemcsak a tanulásnak, hanem a tanításnak is szabadnak kell lennie. Eötvös jól ismerte azokat a heves parlamenti harcokat, melyek Franciaországban a múlt század harmincas és negyvenes éveiben az oktatás szabadságának kérdései körül lezajlottak s melyekben a francia nemzet akkori legkiválóbb szellemei (Guizot, Villemain, Victor Cousin, Montalembert, Broglie herceg, Thiers, Salvandy) résztvettek. E küzdelmek eredménye, mint ismeretes, az 1850. évi törvény (Loi organique), mely a rendkívül nagy számban levő hitfelekezeti és magániskoláknak majdnem korlátlan cselekvési szabadságot biztosított. Ez a francia törvény 1868-ban még teljes érvényben volt, s bizonyára nem tévesztette el hatását Eötvösre, aki – mint beszédei mutatják – a francia közoktatást alaposan ismerte. A kérdés az volt, hogy kinek van joga tanítani? Törvényünk szerint mindenkinek, aki erre képes s ezt a képességét igazolja. Ebből folyólag iskolát nyithat és tarthat fenn a törvény által megállapított módozatok mellett minden jogi személy, akár egyházi, akár világi, akár község, akár állam, akár társulat, akár magános. Amit ma természetesnek tartunk, annak törvénybe iktatása nem kis dolog volt akkoriban, a felekezeti elzárkózottságnak még a század közepéig terjedő uralma után. Hiszen még 1843-ban történt, hogy egy református iskolai hatóság csak nagynehezen bírta elkerülni a szigorú rendőri büntetést, amiért öt katolikus vallású tanulót felvenni merészkedett.¹ Tehát: a tanítás joga (iskolatartás joga) ne legyen immár

¹ Ezt az adatot Kármán művéből vettem: Közoktatási tanulmányok II. Közoktatásunk múltja. Budapest, 1911.128.1.

a kormány diszkréciójától függő, csak bizonyos esetekben megadható kiváltság, hanem egyetemes emberi jog, mely mindenkit megillet, aki gyakorolni képes. A közoktatás lényeges kellékeinek közösségét eléggé biztosíthatja az állami felügyeletnek az a mértéke, melyet a törvény megállapít, s minden veszedelmet elháríthat, a törvényhozó szabadelvű felfogása szerint, az iskolafenntartó megintése, majd a nyilvánosság megvonása, vagy a felekezeti iskola mellett községi iskola szervezése. Az. egyéni jogoknak e kímélete, a lelkiismereti szabadságnak föltétlen megbecsülése vezette a törvényhozót a vallásoktatás rendezésében is. Eötvös, mint mindenki tudja, mélyen vallásos lélek volt, aki nyíltan hirdette,¹ hogy a „törvényhozás nem pártolhat semmit, mi a vallásos indifferentizmust elősegíthetné”, de aki épp ezért egyaránt mindenkinek vallásos meggyőződését tiszteletben tartotta, mint azt egy 1869-ik évi beszédében² maga mondja: „én a vallások szabadsága, egyenlősége és viszonyossága mellett szoltam 1839-től kezdve egész életemen át mindig”. Meggyőződése – a törvényből kitetszőleg – egyrészt az, hogy a gyermeknevelés pozitív vallásos alap intézményszerű biztosítása nélkül nem lehetséges; másrészt az, hogy a törvényhozónak a teljes tárgyilagosságot kell alkalmaznia bármely pozitív vallásos álláspont pedagógiai érvényesítésének lehetőségére nézve. A törvény ennél fogva nemcsak azt rendeli el, hogy a hit- és erkölcstan rendes tárgy minden népiskolában, hanem arról is intézkedik, hogy minden iskolában, tehát a felekezetiekben is gondoskodni kell

¹ Báró Eötvös József összes munkái. IX. köt. 3. 1.

² U. o. X. köt. 288. 1.

róla, hogy bármely vallású tanuló a saját vallásában rendes oktatásban részesüljön. Ezzel a törvény oly módon oldotta meg ezt a sokat vitatott, mindenél kényesebb gyakorlati problémát, ahogyan sokkal nagyobb és egységesebb hitű államokban sem sikerült megoldani. Ismeretes, hogy még a közelmúltban is mily heves izgalmakat szült a vallásoktatás ügye Angliában. Hogy a mi törvényeinkben megállapított rendezés ma nem elégíti ki azokat, kik felekezetenkülieknek vallják magukat és minden pozitív vallásoktatást elleneznek, valamint azokat sem, kik a vallásoktatást nem az iskola, hanem a család jogának és kötelességének tartják, önként értődik; de azt hiszem, hogy mindazoknak, kik velem együtt a gyermeki lélek szükségleteihez mért, módszeresen vezetett pozitív vallásoktatást elengedhetetlennek tartják, a törvényeinkbe, s így a népoktatási törvénybe foglalt szabályozást az adott viszonyok közt egyedül lehetségesnek, elvi szempontból egyoldalúságtól mentnek, a teljes viszonyosság alapján állónak fogják ítélni.

Ugyanez a szabadelvűség, mely mindenkiel szemben tárgyilagosságra törekszik, mert mindenkitől ugyanilyen tárgyilagosságot vár, jellemzi a törvénynek minden lényeges rendelkezését. Azt lehetne mondani, a kölcsönös loyaltás feltevéséből indul ki, s azon épül fel. Innen van, hogy az összes felekezeteknek különbség nélkül példátlan önrendelkezést ad, abban a jóhiszemben, hogy a közös haza szeretetében találkozni fog valamennyi. „A nemzet”, mondja Eötvös a törvényjavaslat tárgyalásakor,¹ „mely a népnevelés ügyét fő feladatai

¹ X. köt. 215. 1.

egyikének ismeri, sehol sem számolhat biztosabb támaszra, mint éppen azon férfiaknál, kik a felekezeti iskola mellett buzogva, mindenekelőtt vallásos embereket akarnak nevelni, de kik *bizonyosan* mindent el fognak követni, hogy azok egyszerűsmind a hazának jó polgárai legyenek, valamint Magyarország törvényhozása és kormánya soha sem fog megfélekedezni arról, hogy a vallásosság a polgári erényeknek legerősebb támasza és hogy azok, kik saját vallásos kötelességeikhez legszilárdabban ragaszkodnak, leghívebben fognak ragaszkodni a hazához és a haza iránti kötelességeikhez is . . .”. A felekezeti népoktatásnak adott nagy szabadságot csakugyan igen kis mértékben korlátozta a törvény, csupán a tankötelezettség tartamában, az intézmények külső kereteiben, a tanítandó tárgyakban, a tanulóknak nemek szerint való elkülönítésében, az osztályok tanulóinak létszámában, a szorgalmi idő mértékében, az oktatás céljaira szolgáló helyiségek általános kellékeiben, a képezített tanítók alkalmazásában kívánva meg az egyenlőséget, még pedig nem az állami népiskolákkal, melyek akkor még nem voltak, hanem a községekkel melyekre a főszűly esik. A község az, mely a szülők összességét képviseli. Nem az államot, hanem a politikai községet tekinti a törvényhozó a népoktatás fő hordozójának, aminthogy csakis a községeket kötelezi népiskolák állítására. Az állam szerepét pusztán segítségre, a törvényes követelményeknek meg nem felelő községi népiskolák segítésére szorítja, s míg a hitfelekezeti és községi elemi és felsőbb népiskolák, úgyszintén polgári iskolák szervezéséről és minimális kellékeiről részletesen intézkedik, addig az állami nép-

oktatási tanintézetekről csak egyetlen, egészen általános szakaszban emlékezik meg, beérve azzal a kijelentéssel, hogy „azon népoktatási tanintézeteken kívül, melyeket a törvény értelmében a községek kötelesek fenntartani”, a közoktatásügyi miniszter tisztán államköltségen állíthat fel népoktatási tanintézeteket – a községek szervezétének mintájára.

Mindez pedig folyik a törvény szerzőjének ama meggyőződéséből, melyet Eötvösről szóló emlékezésében¹ Imre Sándor fejezett ki legegyszerűbben, s épp ezért nézetem szerint leghívebben és legtalálóbban: „A népnevelés ügye”, ekként értelmezi Eötvös gondolatát, „olyan nagy dolog, hogy azt a kormány és törvényhozás egyedül nem teljesítheti, hanem csak maga az egész nemzet”. Csakugyan ez volt Eötvösnek sarkalatos tétele, mely egészen megegyezik az Uralkodó Esmékben² olvasható ama fejtegetésekkel, melyekben az író az iskolai közigazgatásnak helytelenül értelmezett, tehát végletes központosítása ellen foglal állást, féltve az iskolát az időleges politikai rendszerek egyoldalú befolyásától, s kimutatva azt, hogy ahol ilyen túlzottan központosító iskolai közigazgatás uralkodott, mint az Université de France keretén belül, éppenséggel nem sikerült, mert nem is sikerülhetett az a vállalkozás, hogy a kormány az iskola révén megnyerhesse a jövő nemzedéket a maga rendszere számára. A szülők összességének lelkes közreműködésére van szükség, hogy a népműveltség az egész vonalon biztosítsa. Az

¹ Br Eötvös József művelődési politikája. Budapest, 1913.

² Eötvös összes munkái. XIV. köt. 216-223. 1.

összes társadalmi erőknél fel kell szabadulniuk a szellemi javak érdekében; nemes versenynek kell létrejönnie, mely egyedül képes a műveltséget általánossá és folyton emelkedővé tenni. Nem elég a központi kormányzat hatalma s a tőle függő szervek működése; szükség van arra is, hogy az ország minden községében maga a gyermekeit iskoláztató lakosság a magáénak tekintse az iskolát, mely állandó érdeklődésének és gondoskodásának tárgya, büszkesége, szemefénye, szívbéli ügye legyen (íme az iskolaszékek szervezésének indítéka); szükség van kerületi tanácsokra is, melyek nagyobb közigazgatási területek népnevelésének érdekeit gondozzák s az állami kormányzatnak és felügyeletnek segítségére vannak. „Az egyetlen védeszköz korunkban az állam mindenhatósága ellen”, mondja Eötvös nagy művének befejező részében,¹ ahol elméldéseinek végső eredményeit összefoglalja, „ugyanaz, mely századokon át szolgált ótalmul mindenféle korlátlan uralom alatt; tudniillik, hogy a községnek, tartománynak s általában az államban levő szervezeteknek, melyek az egyént az állammal egybefűzik, bizonyos kört adjanak önálló tevékenységre, s ezáltal az államhatalomnak gyakorlatilag szilárd határokat vessenek”.

Valóban, ha egyéb nem, az 1868-ik évi népoktatási törvény is igazolja, hogy semmi sem állott távolabb Eötvös koncepciójától, mint a népoktatás államosítása vagy állami mindenhatóság éreztetése a népnevelés körében. „Az állam”, mondja a törvényjavaslat főrendiházi tárgyalásakor,² „azon jogot

¹ U. o. 319. I.

² Összes m. X. köt. 204. I.

sem követeli, hogy a népnevelés terén, minden másokat kizárva, monopóliumot gyakoroljon, mi az én meggyőződésem szerint egy alkotmányos államnak elveivel össze nem fér”. Két évre reá pedig (1870-ben) egy költségvetési vita alkalmából így nyilatkozik:¹ „hogy itt hazánkban..... kizárólag állami iskolák állíttassanak fel, erre nézve t. barátom nézetében nem osztozom, mert én részemről a közoktatásnak jobb elvét, mint a szabadságotnem ismerem ... és én e részben meg vagyok győződve . . ., hogy a t. Háznak nagy többsége velem e részben egy véleményen van és nyilatkozni fog minden monopólium ellen a felsőbb tanintézetekben és a népiskolában, gyakoroltassék az bárki által, mert minden monopolism az oktatás terén meggyőződésem szerint káros”. A miniszter teljes tudatában volt annak a véleményem szerint vitathatatlan igazságnak, hogy az egész vonalon végrehajtandó államosítás szándéka lehet politikai gondolat, de nem pedagógiai gondolat. A kultúra nem lehet az államhatalomhoz kötve. A teljes államosítás nemcsak gyakorlatilag valósíthatatlan, de oly erőszakos rendszabály is, mely ellenkezik a tanítás szabadságával s ellenkezik a nevelés sikeréhez megkívánt egyéni törekvések érvényesítésének fontos követelményeivel. A teljes államosítás uniformizálással jár, a tehetségek és képességek nivellálásával, a nevelés és oktatás új útjainak lehetlenné tételével, a kezdeményezés erejének elnyomásával, s egyes esetekben is csak akkor szükséges (Eötvös korának nemzedéke nyilván ezt a szükségességet is nehezen tudta elképzelni), mikor az

¹ u. o. 314. l.

iskola működése az állami egység megbontására irányul, vagyis mikor az iskola szelleme állam- és alkotmányellenes, s működése nem a haza szeretetében gyökerezik.

Az államosításnál egyébként is sürgősebb volt Eötvös korában a közönséges rendnek a megteremtése. Hiszen az iskolai intézmények szervezetének legszükségesebb alkotórészei sem voltak szigorúan megállapítva. Ki tudta volna a törvény előtt szabatosan meghatározni, mi teszi az illető intézményt elemi népiskolává vagy felsőbb népiskolává? Mik egy tanítóképzőintézet szervezetének lényeges kellékei? Mi az a minimum, amit kivétel nélkül minden iskolafenntartónak teljesítenie kell, hogy az iskoláztatás múlhatatlan egysége létrejöjjön? Milyen legyen szervezete annak az intézménynek, mely hivatva van a népiskolai műveltséget betetőzni? Mindezekre és más hasonló szervezeti kérdésekre a tényleges állapotokból biztos feleletet senki sem adhatott; hiszen az alsó és felső népoktatás keretei akkoriban még nem voltak pontosan megszabva, s az intézmények határvonalai sokszorosán összefolytak. Amidőn a törvény mindezekben rendet teremtett, a későbbi fejlődés főirányait megjelölte. Oly érdem, melyet a mai rendezettség álláspontjáról már nem is tudunk eléggé méltányolni Csak a történeti megvilágítás láttatja meg velünk azt az alkotóerőt, mely a törvényben megnyilvánul.

Azóta egy félszázad gördült le, telve új eszmékkel és új célokkal, melyeknek megvalósításán több nemzedék munkálkodott, de telve keserű csalódásokkal is, melyeket a felekezeti leplébe burkolt jogosulatlan nemzetiségi törekvések létrehozta. Az idők haladása szükségessé tette, hogy új tör-

vényeket alkossunk, melyek hivatva voltak az elsőnek hézagait kitölteni, hiányait pótolni, intézkedéseit megszilárdítani. Hazánk népoktatása hatalmas fejlődésnek indult: az intézmények száma megsokasodott, a művelődés anyaga kiszélesedett, a módszerek tökéletesedtek, az oktatás segédeszközei gyarapodtak, a tanítók képzettsége emelkedett, ellátásuk és társadalmi helyzetük javult, a népoktatás ingyenessé lett és mindenek fölött a nemzeti összetartozás biztosítékai létrejöttek. Csak ma kezd valóra válni az iskolafenntartók jogosult szabadságának megóvása mellett a népnevelés összefoglaló gondolata, mely kétségkívül meg fogja hozni a soká már el nem halasztható egységes állami tanítóképesítést is, az egész épület zárókövét. De hogy ez a nagyarányú fejlődés végbemehetett, az úttörők és alapvetők elévülhetetlen érdeme. Eötvösnek és kortársainak lelki szeme előtt Magyarország egyetemes népműveltségének csábító képe lebegett, az ország minden községében jól megépített, jól felszerelt, jól szervezett és vezetett népiskolákkal, művelt tanítókkal s tanulni vágyó lelkes fiatalsággal, mely – mint szentül hitték – majdan egybe fog olvadni a haza forró szeretetében s kultúráját – bármily nyelvű legyen s bármely vallás talajában gyökerezzék – az egész nemzet művelődésének szerves alkotórészévé tudja tenni. Ha a tények rideg világában e remények nem teljesültek is valamennyien, ha az Eötvös és munkatársai képzeletében élő művelődési együttérzéstől még nagyon messze vagyunk is, magát az eszményt kegyeletes tisztelettel kell mindenkor szem előtt tartanunk, s kivennünk a mi részünket is a kultúrának ama rajongó szeretetéből, mely ama kor

nagyjainak lelkét áthatotta. Az ő ihletett szellemöknek, az ő indítékaiknak kristálytisza forrásaiban kell nekünk, kései utódoknak újból és újból felüdülnünk, valahányszor a rosszul értelmezett demokrácia hatalmi sóvárgásai közt elhomályosul az önzetlen népműveltség eszménye. Mert nem a hatalom birtoka, hanem az értelmi és erkölcsi műveltség, a belőle fakadó igazi hazaszeretet az, mely jobba és nemesebbé tesz, mely összeköt, megerősít és felemel.

Négy hónap a magyar közoktatás történetéből.

(1919 november.)

I.

Több oldalról hangzott fel az a kívánság, hogy összefoglaló bírálat tárgyává tétessék mindaz, ami a négyhavi proletárdiktatúra alatt a hazai közoktatás területén végbement. Erre a feladatra vállalkoztam, erőt merítve abból a tudatból, hogy mindenkor távol tartottam magam a pártpolitikától, mely oly könnyen megtévesztheti vagy legalább egyoldalúvá teheti azoknak a gondolkodását, kik az emberileg megközelíthető abszolút igazság útjait keresik. Mindig akként vélekedtem, hogy a magyar tanítónak csak egyféle politikája lehet: a maga körében mindent megtenni, hogy a nemzet értelmi és erkölcsi ereje gyarapodjék.

Feladatom eszerint az, hogy a lefolyt mozgalmas idők tanügyi törekvéseinek és teljesítményeinek mérlegét igazságosan megvonjam; igazságosan, azaz: a pedagógiai megítélésnek ebben az esetben egyedül igazolható mértékét alkalmazva arra, ami történt.

Ennek a tárgyilagosságra törekvésemnek azonban két, nehezen legyőzhető akadálya van.

Egyik az (amiben a nemzet legjobbjaival egynek érzem magamat), hogy még mindig nem tudott egészen helyreállani lelkem egyensúlya. Lehetetlen egyhamar felednünk. Még megremegnek idegeink azoktól a szörnyű jelenetektől, melyeknek közvetlen vagy közvetett tanúi voltunk. Ébren és álmainkban lelki szemünk előtt állanak a megkínzott és letiport áldozatok, ifjak és öregek, kiknek magyarságukért kellett bűnhődniök. A kétség árnyékai nehezdednek reám, ha vájjon ezektől a sötét emlékképektől tudok-e majd szabadulni, amikor hidegen akarok ítélni? Vájjon képes leszek-e minden szubjektív hangulati mozzanatot kikapcsolni számadásomból?

A második nehézség abból ered, hogy a tárgyalás anyaga, mellyel rendelkezem, részben hiányos, részben kevésbé megbízható. Hiteles anyagnak tulajdonképpen csak a tanácsköztársaság hivatalos lapja és öt füzetre terjedő úgynevezett Törvénytára tekinthető. Az életben maradt néhány napilap közleményei feladatom szempontjából alig használhatók. Azok a folyóiratok, melyektől a tények pártatlan előadása várható lett volna, legnagyobb-részt elnémultak, a könyvtermelés pedig majdnem kizáróan a marxizmus igájába hajtattott, azaz: fölötté egyoldalúvá lett. Mi, akik a tanácskormány egész ideje alatt távol állottunk a közügyektől, csak hallomásból ismerhetjük a népbiztosság terveit, koncepcióit; nem tudjuk, hogy egyes szervezett tanítói testületek javaslatainak mi volt a sorsa s mennyiben egyeznek meg ezek a munkálatok azzal a felfogással, mely az ügyek élén állókat vezette. Sok van, amit nem tudunk, csak sejtünk

vagy képzelünk. Nem tudhatjuk például, hogy a számtalan propaganda- és továbbképző vagy „átképző” tanfolyam előadásai hogyan mentek végbe s kereteiket minő tartalom töltötte be?

Mindezek a nehézségek azonban nem téríthetnek el vállalkozásomtól. Minden erőmmel igyekezni fogok az érzelmi velejáráóktól szabadulni és tárgyalásomnak meglévő anyagát, éppen mert hézagos, annál szorgosabban szemügyre venni. Úgyis csak nagy vonásokban kívánok jellemezni, mellőzve a részleteket, melyek előadásom keretében el sem férnének.

Végiggondolva már most a tényeket és eseményeket, úgy látom, hogy a tanácsköztársaság közoktatásügyi kormányzatának legélesebben kiemelkedő jellemvonása az, hogy nemcsak lehetőnek, de szükségesnek tartotta a politikának normatív szerepét a közművelődés egész területén és összes viszonylataiban, még pedig nem is a politikáét általában, hanem a pártpolitikáét, a maga végletes egyoldalúságában és kizárólagosságában. Az uralmon volt alkotmányos nemzeti kormányok sem oldhatók fel ama vád alól, hogy pártjuknak alkalomadtán kedveztek s az ügyek intézésében illetéktelen befolyásoknak is tért engedtek, de túlzás nélkül állítható, hogy nem volt Magyarországon közoktatási kormány, melynek égisze alatt ez a pártpolitikai irányítás oly leplezetlenül és oly erőszakosan érvényesült volna, mint amikor a proletárság intézte népbiztosai útján a közművelődést. E helyen nem kell hosszasan fejtegetnem, mit jelent az, mikor a közoktatás vezetésére hivatott legfőbb kormányzó-szervet eljárásában nem a kultúra önzetlen eszménye, hanem a politikai hatalom állandósításának érdeke

vezeti. Az iskola, azt hisszük, sohasem válhatik hatalmi törekvések martalékává; feladatát a közösség és az egyén javára a pedagógia szabja meg. Nem szabad lennie pártnak, mely mást vár az iskolától. Sem a klerikalizmus (melytől élesen megkülönböztetem a pozitív vallásos nevelést sürgető, pedagógiai érvekkel igazolható álláspontot), sem a liberalizmus, sem a konzervativizmus, sem a szocializmus, mint politikai pártok, nem támaszthatnak jogot arra, hogy a „lelkek átformálására” lefoglalják maguknak az iskolát. Az ilyen törekvés célzataiban ethika-ellenes, eredményeiben az igazi műveltség érdekeit veszélyeztető, mint ahogyan a neveléstörténetből ismeretes kísérletek igazolják. Például teljesen félreértették a nevelés egyetemes céljait a XVIII-ik század abszolút monarchai, mikor azért igyekeztek a népoktatást szervezni, hogy az államnak jó alattvalói legyenek, akik pontosan megfizetik adójukat, jobban és jövedelmezőbben művelik a földet s értelmesebben végzik az államgazdaságnak hasznothajtó munkájukat. Az iskolával való visszaélésnek szembeszökő példáját adta I. Napoleon, aki a maga dinasztikus érdekeit akarta a közoktatás megfelelő berendezésével biztosítani: ebből érthető meg, hogy a népiskolával egyáltalában nem törődött s csak a közép- és főiskolákat szabályozta, melyektől a politikája szellemében dolgozó közigazgatási szervek képzését várta. Semmi sem volt benne a kultúr-emberből. „Az ábécé nem érdekel” – mondotta az eléje járuló Pestalozzinak, ennek a mind máig legnagyobb szociálpedagógusnak, kinek művelődési programja egymagában szélesebb és nemesebb perspektívákat nyit, mint az egész marxista-irodalom. Jules Ferry

idejéig kellett várniok a franciáknak, míg Napoleon kultúra-ellenes magatartásának következményeit kiheverhették. Mert a restauráció kormánya sem szolgálta a műveltséget önmagáért; most meg az lett a jelszó, hogy az iskola jó legitimistákat neveljen. Ilyen és hasonló követelések éppoly messze esnek a tiszta elvi állásponttól, mint mikor a tanácskormány a proletárdiktatúra eszközévé fokozta le a köznevelés intézményeit.

A pártpolitikai szempont uralma mindenekelőtt magában a tanügy központi igazgatásában éreztette hatását. A közoktatásügyi népbiztosság pusztá expozitúrája volt a munkásszervezeteknek. Ez a függési viszony, bár természetes következménye a proletáruralomnak, irányzatosságánál fogva nem kevésbé elítélendő. Közvetlen eredménye volt a hivatalnoki kar erőszakos kicserélése. Az önálló hatáskörrel rendelkező régi tanügyi tisztviselők csekély kivétellel eltávolítottak vagy tétlenségre ítéltettek s helyüket jobb esetben rajongó ideológok kisdud csoportja, a rosszabbikban közönséges törtető nyüzsgő hada foglalta el, kiket a forradalom árja lökött felszínre az ismeretlenség mélységeiből. Ezeknek a részben meggyőződéses, részben alkalmyszerű kommunistáknak, férfiaknak és nőknekaszáma (egyedül a közoktatásügyi népbiztosság kebelében) 518-ra rúgott; illetményeik havonként 770,000 K többkiadással terhelték meg az államkincstárt. Alkalmazásukban pártpolitikai tekinteteken kívül bizonyára az az elv lehetett irányadó, hogy a mindenre képesítő jogi minősültség kizárólagossága helyett túlnyomóan a szakképzettség érvényesüljön; sajnos azonban, hogy ez a magában véve helyes elv igen sok esetben nem nyert méltó személyi

képviseletet. A legmegfelelőbb szakképzettség is értéktelenné válik szigorú erkölcsi alap nélkül, vagy ha nincsen meg a közigazgatás alaki és tárgyi kellékeiben való jártasság. Minden jó közigazgatás legfőbb titka abban rejlik, hogy az, aki adminisztrál, teendő intézkedéseinek összes bekövetkezendő esélyeit előzetesen végiggondolja. Hogy a jövevény-tisztviselők ezt a végiggondolást elmulasztották, csakhamar kitűnt abból, hogy kiadott rendeleteik nagy része nem volt kellően végrehajtható. Kapva kaptak minden új és feltűnő gondolaton, anélkül, hogy megvizsgálták volna belső értékét és valósításának lehetőségét. Arról meg éppen nem vettek tudomást, ami a múltban történt, vagyis – hivatalos nyelven szólva – előiratok nélkül dolgoztak. Itt is, mint minden téren, sutba dobták a történeti előzményeket, mert hiszen új világot kellett felépíteniök, melynek – úgy gondolták – nem lehetnek feltételei a múltban. Előlről akartak kezdeni mindent s ezért a közoktatás történetének tanulságai éppúgy feszélyezték őket, mint az előzményeket magukban foglaló hivatalos irattárak bizonyítékai. Volt oly tanügyi hatóság, ahol csak az előbbi rendszernek egy-egy kipróbált tisztviselője mentette meg a hosszú időre visszanyúló levéltárat az elégettetéstől.

A tanácsköztársaság közoktatásügyi népbiztoságának és szerveinek az a mohósága, mellyel – a múltban történtek teljes kikapcsolásával – minden újszerűnek és modernnek tetsző ötletre rávetették magukat, különösen a nemi felvilágosítás hírhedt esetéből ítélhető meg. Ha az intézők ismerték volna ennek a kérdésnek a történetét és irodalmát, aligha túrték volna meg az e téren végbement

képtelenségeket, melyeknek azután utóbb, mikor már a közönség felháborodása szinte elemi erővel tört ki, egy külön rendelettel kellett gátat vetniök. Némi tanulmány meggyőzhetette volna őket arról, hogy a nyilvános nemi felvilágosításnak minden eddigi kísérlete balul végződött s minden eddigi megoldás, melyet elméleti írók ajánlottak (pl. a növények megtermékenyítésének analógiája), annál fogva lehetetlen, mert a gyermek kíváncsiságát érzéki irányban még jobban felingerli s ennél fogva a célbavett eredménynek épp ellenkezőjét hozza létre. Ma már az a vélemény alakult ki, hogyha a nemi felvilágosításra szükség van (aminthogy esetről esetre szükség lehet reá), az csak egyénenként, az egyénhez alkalmazott módon történhetik meg, tehát semmiesetre se nyilvánosan, az iskolában, a jó ízlés és közérkölcsovására. De ha akadt volna valaki, aki az illetőket balfogásukra figyelmeztette volna, bizonyára nem kerülte volna el az ellenforradalmi magatartás vádját.

Hogy a tanácsköztársaság legfőbb tanügyi fóruma nemcsak az előzményekre nem volt tekintettel, hanem könnyelmű elhamarkodással, a végrehajtás lehetőségének megfontolása nélkül intézkedett, megítélhető például a kiskorú tanulókra rákényszerített bizalmi rendszer statuálásából s különösen az idevonatkozó rendeletnek azon részéből, mely egyebek közt azt követeli, hogyha a tanuló a tanítás alatt rendetlenkedik, e fegyelemsértést a tanító köteles „az osztálybizalmiaknak elintézésre kiadni”, továbbá, hogy a fegyelmi ügyek tárgyalásakor az ügynevezett „iskolai bizottságba a tizennégy évesnél idősebb tanulók megbízottait is be kell vonni”. Ismeretes, hogy ezek az utasítások rövid idő alatt mennyire

aláásták a tanári tekintélyt, mennyire meglazították, sőt megbomlasztották az iskolai fegyelmet s könnyen el lehet képzelni azt is, hogy mennyire fejlesztették a besúgás és árulkodás undokságait. A népbiztosságban volt annyi belátás, hogy e rendeletet (tapasztalva romboló hatását) hatályon kívül helyezte.

A kellően át nem gondolt és elhamarkodott intézkedések sorába tartozik a népiskolák át-szervezéséről szóló, 1919 április 18-án kelt rendelet is. Igaza volt a népbiztosságnak, amidőn az osztatlan népiskolát elvben elítélte (túlzottan „szégyenletes és szomorú intézményről szól a rendelet), de nagyon könnyelmű volt, midőn azt ígérte, hogy az osztatlan népiskolát „rövid idő alatt teljesen meg fogja szüntetni”. Aki tudja, hogy a föld kerekéségén nincsen oly hatalmas és gazdag állam, mely ilyen ígéretet eddigelé beválthatott volna vagy emberileg belátható időn belül beválthatna, a népbiztosság kijelentését nagyhangú frázisnál egyébnek nem tekintheti. Az 1914. évben, az utolsó hivatalos statisztika idejében, 9978 teljesen osztatlan népiskola volt Magyarországon 16,920 népiskola közül, ami majdnem 60%-nak felel meg; a részben osztott népiskolák száma pedig 2039 (azaz: 12%) volt. Még ha az egy községben levő népiskolák „egységesítése” révén sikerülne is az osztatlan iskolák számát látszatra apasztani, mennyi ezer község volna még, melyeknek csak egyetlen osztatlan iskolájuk maradna.

A gyakorlati viszonyokat számításon kívül hagyó terv volt a mindennapi tankötelezettségnek néhány nyugati állam mintája szerint nyolc évre kiterjesztése, illetőleg a nyolcosztályú népiskola megalkotása. Csakhamar kiderült volna, hogy ez a terv Magyar-

országban legföljebb a városokban lett volna végrehajtható, ami a valóságban kétféle népiskolai típust (egy hatosztályosat és egy nyolcosztályút) eredményezett volna, az ipari munkásosztály javára, de kárára a lakosság zömét alkotó földművesosztálynak, mely állandó szellemi inferioritásban maradt volna.

A tanügyi közigazgatás első- és másodfokú hatóságait (gondnokságokat, iskolaszékeket, tanfelügyelőségeket, főigazgatóságokat) a népbiztosság megszüntette s helyükbe a falusi, járási, városi és vármegyei tanácsok művelődési osztályait, az ezekből alakított intézőbizottságokat s az esetről esetre kiküldött művelődési megbízottakat tette, mely szervek ellenőrizni tartoztak „a művelődési munka szellemét abból a szempontból, hogy az a tanácsköztársaság irányelveinek megfeleljen”. Az új szervezet formális alapgondolata annyiban tetszetős, hogy az egész alsó- és középfokú iskolaügy az illető kerületben ugyanannak a hatóságnak vezetése alá helyeztetik s ekként az intézmények működése és irányítása egységbe foglaltatik. Viszont azonban túlhaladottnak látszik a tanácsok útján való folyamatos közigazgatás módozata. A kollegiális rendszer kitűnően beválik, ha egyetemes érvényű intézkedésnek közös eszmecsere útján való megérleléséről van szó, de igen tökéletlennek bizonyulhat abban az esetben, mikor a már megtett rendelkezésnek a végrehajtása a feladat; tökéletlennek, sőt károsnak és veszedelmesnek azért, mert elenyészteti az egyéni felelősséget: egy testületi intézkedésért igazában senki sem vonható egyénileg felelősségre. Sok függ természetesen az illető tanácsoknak, jelen esetben a tanácsok művelődési

osztályainak személyi összetételétől. De a legkedvezőbb esetben sem tudom elképzelni, hogy e sok egymás fölé és egymás mellé helyezett tanács, illetőleg osztályaik és bizottságaik közt (melyekhez még a gyermekvédelmi központok, az alájuk rendelt gyermekvédő gyámokkal, a gyermekotthonok és pedagógiai laboratóriumok vezetőségei, úgyszintén a gyermekügyi bizottságok járultak) hatásköri összeütközések, zavarok, bonyodalmak ne keletkeztek volna, ha az idevágó rendeletek komoly végrehajtására reákerült volna a sor. Mindenesetre azonban bőséges alkalom nyílt e testületi közigazgatásban a pártérdekek legerősebb érvényesítésére.

Könnyen érthető, hogy a pártpolitikai szempontokat az iskolák közvetlen vezetésében is alkalmaztatta a proletárdiktatúra közoktatásügyi népbiztossága. Az igazgatók (a tanácskormány terminológiája szerint: iskolavezetők) rendelkezési állományba helyeztetek, ha nem rokonszenveztek a kommunizmussal vagy akár csak lagymatagon viselkedtek vele szemben. Hír szerint egynek kivételével az összes budapesti középiskolák igazgatói áldozatul estek az abszolutizmus legsötétebb napjaira emlékeztető politikai üldözésnek. Az eltávozott igazgatók helyére hamar akadtak új emberek, a kommunista morál őrei, kiket az intézők e bizalmi tisztre nyilván külön politikai vagy világnézeti vizsgálat nélkül is alkalmasoknak tartottak. Pedig voltak köztük (és a tanárok közt is), akik a kommunizmust csak egyik fázisnak tekintették a politikai átalakulások sorozatában: kevéssel előbb még erősen nemzetiek, sőt talán royalisták vagy kongregációsok, most lelkes lobogtatói a vörös

zászlónak. Különösen azok az igazgatók és tanárok (tanítók) váltak gyanúsakká, kik az új érában is jelét adták vallásos meggyőződésüknek vagy nemzeti érzésüknek. Ez a kettő nem fért meg a kommunista programmal.

Az állam és egyház elválasztásának következménye volt a felekezeti iskolák állami kezelésbe vétele. Nem bocsátkozhatom itt az elvi kérdések egész nagy komplexumának- fejtegetésébe, de le kell szögezmem; hogy az a mód, ahogyan a tanácskormány e részben eljár, erősen kihívja minden jobb érzésű ember kritikáját. Lehetett volna például akként intézkedni, hogy a népbiztosság hosszabb határidőt tűz ki az állami kezelésbe vétel fogantatására, vagy akként, hogy az átvételt fokozatosan eszközli, szóval bizonyos kíméletet tanúsít azokkal szemben, kiknek a magyar közoktatás oly sokat köszönt a múltban. Egy proletárdiktatúra idejében még az is megmagyarázható lett volna, ha a népbiztosság az összes egyházi tanárokat kártérítéssel (nyugdíjjal vagy végkielégítéssel) a „szent erőszak” nevében (miként Bucharin nevezi) elbocsátja, ami kíméletlen, de legalább őszinte eljárás lett volna. Ehelyett az történt, hogy a tanácskormány a pap-tanárokat nemtelen lelkiismereti kényszernek vetette alá, azt várva és remélve, hogy az elbocsátástól való félelmükben megszegik esküjüket és megtagadják egyházi állapotukat. A pártpolitika természetesen az apácákat sem tűrte meg a leánynevelés terén. Kímélet nélkül,- helyenként karhatalommal hurcolták el otthonukból azokat, kik személyükre nézve minden földi jutalomról lemondva teljesítették nevelő tisztüket, oly önzetlenséggel, melyhez fogható a kommunizmus ügyében buzgólkodó elvtársnők

soraiban bajosan lehetett volna találni. Ámde az önzetlenség a letűnt rendszerben ismeretlen fogalom volt: a történelmi materializmus csakugyan nem enged más következtetést, mint azt, hogy munkát csakis bérért szabad vállalni és végezni.

A felekezeti és községi tanintézetek állami kezelésbe vétele nem egyéb, mint az egész közoktatás államosítása. A proletárdiktatúra a maga politikai programjához híven járt el, mikor ezt kimondotta, de sem arra nem gondolt, vájjon az államosítás végrehajtható-e (még a tanácskormánynak sem lehetett soha annyi pénze, hogy ezt az óriási költséget fedezhesse), sem azt nem nézte, hogy ez a rendszabály a nevelés tárgyilagos eszményének megfelel-e. Bennünket itt az utóbbi kérdés foglalkoztat. Szerintünk a köznevelés államosítása lehet politikai, de semmiesetre sem múlhatatlanul kielégítendő pedagógiai érdek. Azoknak például lehet érdeke, kik politikájuk kedvéért a tömegnivellálást célhoz vezetőnek tartják, de nem azoké, akik emberekben és intézményekben mindenekfölött az egyéni vonásokat értékelik. Az államosítás, különösen az a neme, melyet a tanácskormány szem előtt tartott, szükségkép a teljes uniformizálást jelenti. A pártokon felül álló pedagógus azonban nem lelheti örömét az olyan rendszerben, melyben az intézmények egyéni színezetének és zománcának óhatatlanul el kell tűnnie, melyben az iskolák, akárcsak valamely nagy gyártelep munkásházai, végnélküli szürke egyformaságban sorakoznak egymás mellé, számozottan, sablonszerűen, kimagasló pontok nélkül, egyetlen típusnak ezerszeres másolataként. Az érdemjegyek eltörlése, mely egyébként pedagógiai érvekkel is támogatható, a tanácskormány kezében

szintén csak annak a felfogásnak az eredménye, hogy az iskola kizáróan a tömegnevelés érdekeit szolgálja. Az iskoláztatás egész tartama alatt mindent egyenlővé tenni, mindent, ami kiemelkedik, letörni, mindent egy közepes színvonalra hozni: íme a rendszer sarktétele. Hogy ily körülmények közt a művelődésnek nem lehetnek rugói, melyek a haladáshoz szükséges lendületet megadják, könnyű belátni. Ahol nincs differenciálás, ott nincs erők mérkőzése, nincs szellemi mozgalmasság, nincs élet, de nincsen szabadság sem. A tanítás joga egyetemes emberi jog. Minden jogi személynek meg kell adni az oktatás lehetőségét, természetesen az állami törvények és a közérkölcshatárain belül. Minden, ami ezzel ellenkezik, a szabadság gúzsba-kötését jelenti.

Ugyanilyen elbírálás alá esik – legalább az én egyéni meggyőződésem szerint – a vallásoktatás kiküszöbölése az összes iskolákból. Tér és idő nem engedi, hogy ehhez az intézkedéshez érdemben hozzászóljak. De annyit e helyütt is meg kell állapítanom, hogy a tanácskormány nyilván nagyon egyszerűnek, máról holnapra elintézhetőnek képzelte azt a kérdést, melyszubtilis természeténél és általános erkölcsi vonatkozásainál fogva a legkényesebbek egyike, mely Angliában egy negyedszázad óta kormányokat bukttat és politikai kurzusokat jelöl meg, s mely Franciaországban is nem forradalmi, hanem alkotmányos úton, tehát a nemzet megkérdezésével, a törvényhozás által intéztetett el. A tanácskormány lelkiismeretét épenséggel nem érintette az a tény, hogy a magyar nép (melynek nevében akart kormányozni a diktatúra) óriási többségében ma is a pozitív vallásoktatást kívánja

gyermekei számára. Egy dolog mindamelllett bizonyosnak látszik: az, hogy a vallásoktatás módjának kérdése most sem vesztette el időszerűségét. A hitoktatás módszere ellen (nem téve különbséget felekezetek közt) még mindig alapos kifogásai lehetnek a pedagógusnak. Ebből természetesen nem az következik, hogy a hitoktatást eltöröljük, de mindenestre az, hogy oktatásának módszerét megjavítsuk, a gyermeki lélek természetéhez közelebb hozzuk, merevségéből kivetkőztessük, az erkölcsi és történeti vonatkozásokra nagyobb súlyt helyezünk, a dogmatikus részek tanítását később kezdessük, a hitoktatás tantárgyi jellegét enyhítsük, hogy hatása mélyebb és közvetlenebb legyen. A vallásoktatás bővelkedik kiaknázatlan kincsekben. Napfényre kell őket hozni, s csökkenni fog kiküszöböltetésének veszedelme.

A tanácsköztársaság nemcsak a vallásos, hanem a nemzeti szellemet sem tűrte meg falai közt. Míg azonban a pozitív vallásoktatás kirekesztését látszóan megokolhatta az állam és egyház elválasztása kérdésében elfoglalt álláspontjával s hivatkozhatott egynémely nyugati művelt állam példájára, addig a nemzeti gondolat ellen elkövetett merénylete szinte példátlanul áll a köznevelés történetében és pedagógiai érvekkel, legalább szerintem, alá nem támasztható. Meg kell különben vallanom, hogy egészen értetlenül állok szemben a nemzeti érzés megtagadásának jelenségeivel. Képtelen vagyok magamat beleképzelni annak az embernek lélekalkatába, aki magyarnak született, magyarnak vallja anyanyelvét, magyar iskolába járt, magyar légkörben nevelkedett s utóbb nemzetköziségevel dicsekszik. Tény azonban, hogy a proletárdiktatúra veze-

tőiből a nemzeti érzés és a nemzet iránt való hűség úgyszólván egészen kiveszett. A közoktatásügyi népbiztosság aggódó gonddal ügyelt, hogy rendeleteiben valamiképp szó ne essék nemzetről és hazáról, sőt mindent elkövetett, hogy a nemzetköziség szellemét meggyökereztesse és megszilárdítsa tanítókbán és tanulóiban egyaránt. Az intézők egyikében sem támadt fel a lelkiismeret szava, vájjon szabad-e kiirtani a fiatal lelkekből a legszentebb és legnevesebb érzelmet, melyet szülötte földünk és anyanyelvünk fakaszt, mely bennünket azokhoz köt, kikkel ezer esztendő óta búban és örömben együtt élünk. Botorul azt hitték, hogy az emberiség az a közület, mely az ifjú szívet hevesebben dobogtatja meg, holott nyilvánvaló, hogy az emberiséget, ezt a nagy abstrakciót a fejletlen ifjú elme meg sem érti, mert át sem tekintheti és el sem képzelheti. Ellenkezően, azokat érti meg és szereti meg szíve szerint, kik hozzá közel állanak, kikhez a nyelv, szokás, erkölcs, hagyomány azonossága hozzáfűzi, kiknek gondolati és érzelmi világában saját magára ismer. Csak a kommunista program betűjéhez való fanatikus ragaszkodás és az ideológia mérhetetlen rövidlátása magyarázhatja meg, hogy a magyar proletárdiktatúra intézői elzárkózhattak ama megfontolás elől, hogy saját hatalmuk valamelyes biztosításának egyetlen elképzelhető eszköze itt e hazában a nemzeti eszme tisztelete lehetett volna. Bebizonyosodott immár, hogy nincs politikai rendszer, bármilyen földi jóval kecsegtesse híveit s bármilyen terrorral dolgozzék, mely a nemzeti eszme szuggesztív erejét, a haza szeretetének soha ki nem apadó forrását uralmi tényezői közül kizárhatná.

II.

Miután a tanácsköztársaság közoktatásügyi kormányzatának szellemét általánosságban megismertük, szemügyre kell vennünk a letűnt éra iskolai reformterveit.

Az alapfelfogás itt az, hogy az új iskolának az új politikai irányhoz kell alkalmazkodnia, vagyis öntudatosan dolgozó proletárokat nevelnie. Ez csakis a népoktatással és a szakiskolákkal érhető el; a középiskola, mint általános műveltséget adó intézmény, elveszti jelentőségét, inkább a szakszerű főiskolákra előkészítő, semmint önértékű, saját művelődési feladatot teljesítő iskola. A tudományegyetem tudós specialisták kiképzésére való; minden oly pálya számára, melyet ma tudományos szakpályának nevezünk, külön szakszerű főiskola szervezendő.

Meg kell engedni, hogy a tanácskormánynak ez a koncepciója egészében és részeiben megfelel a kitűzött célnak, s el lehet ismerni azt is, hogy az alkotmány helyreállta óta – talán Eötvös József kivételével – nem volt közoktatásügyi miniszter, aki a közoktatást oly egységesen fogta volna fel és oly egységben látta meg, mint – sajnos, pártpolitikai indítékokból – a népbiztosság. A Ratio Educationis volt hazánkban az utolsó országos tanügyi szervezet, melynek megalkotói a közoktatásnak nem egy s más részét, ágát, tagozatát akarták szabályozni, tekintet nélkül az alapvetésre vagy a betetőzésre vagy mind a kettőre, hanem az egész közoktatást a maga összes fokozataiban, még pedig úgy, hogy az iskolai tagozatok szorosan egymáshoz kapcsolódjanak, összeüljenek, hézagtalannul kövessék

egymást. A maga nemében ily szervezetre gondolt a tanácskormány, midőn megtervezte mint alapvetést a nyolcosztályú, mindenkire kötelező, egyetemes és általános népiskolát, melyhez csatlakozik a négy-ötéves középfokú oktatás részint szakszerű, részint általános irányban, s betetőzi az egész szervezetet egyfelől a szakszerű főiskola, másfelől a tudományegyetem. Ez a szabályos rétegekben felemelkedő iskolai alkotmány intő például szolgálhat, hogy amikor a nemzeti nevelést akarjuk elvszerűen megszervezni, nekünk sem szabad a részlet-reformokkal beérnünk, a toldás-foldás ideig-óráig alkalmazható eszközeihez fordulnunk, hanem tekintetünkkel át kell fogunk a művelődés egész területét, s a nemzeti szellemmel telített műveltség biztosítására oly tanügyi szervezetet fölépítenünk, melynek minden része befejezi a megelőzőt és megalapozza az utána következőt.

A világnézeti álláspont különbözőségéből következik természetesen az, hogy a hivatkoztam példa ebben az esetben csak a formára vonatkozhatik, de kevésbé az anyagra, vagyis a cél biztosítása végett alkalmazott eszközökre.

Hogy ezt megítélhessük, részletesen ismertetnem kellene azokat a terjedelmes tantervi munkákat, melyeket a városi alkalmazottak országos szövetségének tanítói szakosztálya, helyesebben ennek reformbizottsága, nyilván a népbiztosság tudtával és helyeslésével, készített. Erre a részletes ismeretere nem vállalkozhatom, mert a tanácskormány tanügyi törekvéseit csak főbb körvonalaiban vázolom; de módom sincsen rá, mert a szóban levő nyomtatványok feltehetően bizalmas természetűek, forgalomba nem kerültek, csak kéz alatt szerezhetők

meg, s így a nyilvános bírálat elől elzárkóznak. Mindennek dacára szabad lesz talán ezeknek a különben csak a legelső fogalmazás stádiumában levő, sok tekintetben csak nyers anyagot tartalmazó tervezeteknek néhány jellemző vonását kiemelni, elsősorban azokat, melyekből megállapítható, hogy az oktatás anyagának kiszemelésében mily céltudatosan jártak el azok, akik a szocializmus programját a kultúra eszközeivel akarták a jövő nemzedékek számára biztosítani.

Ebből a szempontból különös érdeklődésünkre számíthatnak a magyar nyelvi és történelmi oktatás tantervei és utasító észrevételei.

Mindjárt az elemi iskolai olvasókönyv kellékeinek megállapításában olvassuk, hogy e könyvben csak olyan olvasmányok foglalhatnak helyet, melyek a szociális szellem, a szocialista világnézet kialakulását előmozdítják, amelyek az új társadalmi rend kiépítését szolgálják”. A fogalmazás tanításáról szólóban a tervezet készítője hangsúlyozza, hogy a témák a felső fokon (t. i. az elemi népiskola felső fokain, 13-14 éves tanulók osztályaiban) már a külső élet jelenségeire vonatkoznak, amennyiben itt már „bizonyos világszemlélet kiformalódására számíthatunk”. A poétikai oktatás módszerének illusztrálására Petőfinek *Feltámadott a tenger* című verse szolgál, s ugyanitt olvassuk, hogy „a költemény tárgyalását megelőző munkálatok éppen a szociális érzés fejlesztése szempontjából nagyon értékesek”. Ajánljátok: Petőfinek *Respublika, A nép nevében*; Adynak *Álmodik a nyomor, Egyszer volt csak* (Dózsa György emlékére); Gyóni Gézának *Caesar nem megyek* – és Várnai Zseninek *Aratók* című köl-

teménye. „Talán egy tantárgy tanításában sem nyílik több alkalom” mondja a javaslat „a szociális érzés fejlesztésére, mint éppen a magyar nyelvénél. Olvasmányainkat úgy válogassuk meg, hogy olyan érzésű és gondolatvilágú egyéneket neveljünk, amilyenekre a mai kornak szüksége van.” A népiskolai VIII. osztály irodalomtörténeti (!) tanítására vonatkozó Utasítástervezetben ismét találkozunk Adyval, ezzel a „költő-óriással”, akinek „sok-sok leckeórát” keil szentelnünk; egész külön kell tárgyalnunk – folytatja a munkálat – „a magyar irodalom forradalmi hangú és tartalmú verseit”.

Ezek után nem lehetünk kétségben, hogy a szocialista világszemléletnek, mint irányító elvnek a középiskolai magyar tanításban is találkozni fogunk a nyomaival. A tantárgy neve nem „magyar nyelv és irodalom”, hanem „magyar nyelv és világirodalom”. Ez nem annyit jelent itt, hogy a magyar irodalom alkotásai az oktatás tárgyai ne volnának, hanem azt, hogy világirodalmi a keret, melyben a magyar is helyet foglal, helyesebben a középpont, mely körül helyezkedik el a magyar irodalom anyaga. A felosztás alapja egyébiránt az első három középiskolai osztályban a műfaj; a két felsőosztályban világirodalomtörténetet kell tanítani. A részletekből itt csak annyit, hogy a szónoki irodalom köréből az agitációs beszédek is olvasmányul ajánlatnak. „Az agitációs beszéd”, mondja a magyarázat, „az igazi szónoki... Napjaink eseményei olyan tömegekben produkáltak szép és nagyhatású beszédeket, hogy példát bajos ajánlani. Lehet, hogy a közel jövő még jobbakat ad. Csak egyre szeretnők itt a figyelmet felhívni;

arra, amelyet Kunfi Zsigmond mondott el Szabó Ervin koporsójánál a farkasréti temetőben. E beszédből ... kiharsognak az új korszaknak hívó akkordjai.”

Fölötte jellemző a történelmi oktatás anyagának kiszemelése és elosztása. Voltaképen nem is történettel van itt dolgunk, hanem gazdaságtörténettel, jórészt az osztályharcok és forradalmak történetével, általában a szocializmus történetével. Ennek igazolására elég lesz a népiskolai és középiskolai tervezetekből néhány helyet idézni vagy kivonatolni.

„A történelemtanítás a most letűnt korszakban”, mondja a munkálat szerzője, „az uralkodó társadalmi osztályok érdekeit szolgáló politikai eszköz volt, amely nem szolgálta az igazi tudományt. Arra való volt, hogy a jövő generációt bizonyos politikai irány, az uralkodó osztály érdekeit erősítő felfogás követésére nevelje.” Ez a bevezetés azért érdekes, mert szószerint ráillik a proletárdiktatúra iskolájának történelmi oktatására, ahogyan azt a tanácskormány hívei elképzelték. Mert hiszen ha igaz, hogy eddig a kapitalisták (burzsoák) uralkodtak, még igazabb, hogy a tanácsköztársaság uralkodó osztálya a proletárság volt, melynek bevallott célja minden más társadalmi osztály letörése és amely az iskolát és művelődési munkáját kifejezetten a maga érdekeinek szolgálatába helyezi. A marxisták azt vetik ellen, hogy a proletárok diktatúrája csak átmeneti állapot a teljes boldogság felé, de az elmúlt négy hó tapasztalatai után a magyarság bizonyára úgy gondolkodik, hogyha ilyen átmenetet kell átélnie, inkább örökre lemond a teljes boldogságról.

De ne bölcselkedjünk, hanem folytassuk szemlénket. Az egész munkálatból kirí az a törekvés, hogy a történelmi oktatásban a történelmi materializmus felfogása és módszere alkalmaztassék. A nemzeti történet, mint ilyen, elsikkadt. „Mivel a jövő iskolája az igazat akarja nyújtani mindenben, külön magyar nemzeti történelem tanítására nem lesz szüksége, mert hiszen ez meghamisított formában mutatja be a múltat, Magyarországot a kultúrvilág centrumául jelölvén meg.” Az itt kifejezett állásponttal nem vitatkozom; csak megállapítom, hogy külön magyar történelem tanítása még nem jelenti azt, hogy hazánkat a kultúrvilág centrumának tekintjük. Nem ismerek történettant, aki ezt a külön tanítást így fogta volna fel. Itt is, mint a munkálat számos helyén, azzal van dolgunk, amit a régi logikusok *mutatio elenchi*-nek neveztek. A szerző oly hibát támad, mely valójában nincs meg.

A gazdasági szempontok, mint uralkodók, az egész népiskolai anyagon végigvonulnak. Talán legvilágosabban kitűnik ez a görögök és a rómaiak történetének anyagkiszemelésében. Magyarországról (a fentidézett általános tételhez híven) ebben a népiskolai részben alig esik egy pár szó, egy-egy cikkelynek rejtett zugában. Jellemző megállapítás, hogy a keresztesháborúk „az egyház hatalmának öregbítésére” szolgáló vállalkozások. A humanizmus nem más, mint „új társadalomszemlélet”. A magyar nemzeti felkelések nem egyebek, mint „vallási és politikai jelszavakkal folytatott kisnemesi osztályküzdelmek” s ugyanígy jellemeztetnek a kuruc felkelések is. Egy egész osztály (a nyolcadik) a XIX. és XX. század kapitalisztikus

termelőrendjének történetével foglalkozik; egy cikely szól a mostani világháborúról és a nyomába lépő orosz és magyar proletárdiktatúráról.

Egészen ilyen szellem hatja át a középiskolai történeti oktatásról szóló munkálatot is. A szerző szerint eddig az oktatásnak ezt az ágát „a bürokrácia fehér terrorja” irányította. Hiányzott az „elfogulatlan társadalmi szempont”, az „ökonómiai történelemlátás”. A tudomány „államilag approbált tudomány”, „hivatalos történetírás” volt. A nyugat a szerző szerint nem lehet többé tanítómesterünk, „mivel ma mi vagyunk azok, akik a társadalmi fejlődés élén járunk”. „Abba a szerencsés helyzetbe jutottunk, hogy történelmi tájékozódásunk alapján, az egész történelmi folyamat megértésének és interpretációjának eszközeül a szemünk láttára bontakozó mozgalmakat, az élő jelent választhatjuk.” A jövő történettanítók – a munkálat szerzőjének hite szerint – a forradalom védelmezőinek avant-gardejába fognak tartozni. „Különösen most, a kommunista társadalomba való átmenet idejére fontos, hogy a történelem oktatása még a forradalminál is forradalmibb legyen.” – Még csak azt jegyzem meg, hogy a tulajdonképeni történelmi oktatás négy évig tart, az ötödik év szociológiai tanulmánya zárja be a tanfolyamot.

A dolog természetében rejlik, hogy az irodalmi és történelmi oktatás ad legtöbb alkalmat az „új világszemléletre”; az iskola egyéb tanulmányainak tantervei már csak helyyel-közzel mutatják nyomait a pártpolitikai nevelésnek.

Az eddig mondottakból kitűnhetik, hogy a proletárdiktatúra hívei mily irányzatossá és egyoldalúvá akarták tenni az oktatást. Viszont azonban

nem lehet tagadni, hogy az említett munkálatokból pozitív tanulságok is menthetők. El kell ismerni, hogy termékeny gondolatok is találkoznak bennük; új szempontok, új eszmekapcsolatok, új methodikus kísérletek, melyek nem egyszer bizarr módon és az új társadalmi rend erejébe vetett irigylendő optimizmussal jelentkeznek, de túlzásaiktól mentesítve, a megvitatásra érdemesek. Némelyik albizottság részletesen kidolgozta a tantervet, ami egész kis füzeté duzzasztotta munkálatát. Nem egy ösztönzés meríthető a magyar nyelvi és világirodalmi javaslatokból, az idegen nyelvekről szóló utasításokból, úgyszintén azokból a dolgozatokból, melyek a földrajz, társadalmi ismeretek és számtan anyagára vonatkoznak. Érdeme a bizottságnak, hogy az iskolai életnek úgyszólván minden oldalára kiterjesztette figyelmét: tervezeteket készített a testi nevelésről, az énekoktatásról, az ifjúsági olvasmányokról és könyvtárakról, a munkaoktatásról, a népiskolai „fonalas munkákról”, az iskolai műhelyekről, egy központi iparoktatási telepről, az iskolák építéséről, a kisegítő és erdei iskolák helyiségeiről. Mennyi buzgó akarás, mily sokoldalúság a törekvésekben, mekkora vágya a reformálásnak! Csak abból a fascináó hatásból, melyet a társadalmi utópiák ábrándvilága szokott kiforratlan lelkekre gyakorolni, lehet megmagyarázni azt a rendkívüli munkalendületet, mely ennek a méreteiben nagy és nehéz anyagnak habár csak körvonalas megmunkálását ily rövid idő alatt lehetővé tette.

Mondanom sem kell, hiszen az eddigiekből önként következik, hogy a reformbizottság az új középiskolát egységesnek, azaz: egyetlennek tervezte, minden differenciálás nélkül, s hogy műve-

lódési anyagából a klasszikus nyelvek egészen hiányzanak. Valamint a proletáruralom nem akarhatja, hogy a tömegek műveltségében különbségek keletkezzenek, úgy azt sem szabad akarnia, hogy a leendő orvos, tanár, mérnök, tisztviselő általános műveltsége, melyet a népiskolához csatlakozó középiskola nyújt, lényegesebb eltéréseket mutasson. Nem lehetnek ily lényeges különbségek a népiskola és a középiskola között sem. A középiskolának ugyanazt kell tanítania, amit a népiskola tanít, de bővebben; a középiskolát ugyanannak a szellemnek kell áthatnia, mint a népiskolát, de e szellemnek itt tudatosabbnak kell lennie; a középiskola ugyanazt a világszemléletet kell hogy megadja, melyet a népiskola ad, csak hogy szélesebb perspektívával. Az új középiskola nem akar történeti belátást nyújtani, mely az emberi művelődés forrásaiból táplálkozik és mélyen lebocsátkozó gyökereihez száll alá; a jelen iskolája akar lenni, mely bevezet a modern életbe, a kort mozgató törekvésekbe s az emberiség jövő gazdasági Osztályharcaira akarja neveltjeit felfegyverezni. Távolság áll tőlem, hogy e koncepcióval perbe szálljak, s nevezetesen a klasszikus nyelvek tanításának jogosultságát vitassam; hiszen vitának csak ott lehet helye, ahol van valamely közös alap, melyben némi megegyezés remélhető. A történeti élet összes nyilvánulásait felkaroló általános műveltség értékének kisebbitése, a jól vezetett klasszikus nyelvi és irodalmi tanulmány elmeképző, értelmet és akaratot iskolázó, ízlést nemesítő hatásának el nem ismerése vagy félreismerése annyira ellenkezik egész valómmal, s mindazzal, amit valaha gondoltam, éreztem, akartam, tanultam és írtam, hogy az új

tantervjavaslatok készítői között és köztem a megértés lehetősége ezen a téren ki van zárva. Ezért itt csak annak jelzésére szorítokozom, hogy nagyon tévednek azok, akik a humanisztikus tanulmányt (a mindennapos helytelen gyakorlat után ítélve) valamiféle szűkkörű, egyoldalú, betűhöz ragaszkodó, száraz tanulmánynak nézik; a klasszikus kultúrára támaszkodó igazi humanizmus mindent felölel, ami örök emberi (quod humánus est), ami szépség és élet, eszmény és valóság, alak és anyag, lélek és test: a szellemnek oly alkata, aminőre a renaissance egyetemes látókörű, sokoldalú és impulzív lendületű humanistái példát adhatnak. A humanizmus átfogja az egész emberiséget, anélkül hogy a nemzeti gondolattal ellenkezésbe jutna.

De tovább haladok vizsgálódásaimban. Azok, akik a gimnáziumban pusztán osztályiskolát látnak, úgy sem értenek meg. Az olyan „terméketlen idealizmus”, aminő az enyém, az ő szemökben csak túlhaladott álláspont lehet.

III.

Szemlém során eljutottam a főiskolákhoz, s elsősorban a budapesti tudományegyetemhez, melyet már a népköztársaság kommunista érzelmű minisztere kikezdett, majd a proletárdiktatúra népbiztossága a hatalmaskodás válogatott eszközeivel zaklatott és működésében megbénított. A tanácskormány eljárása ebben a részben igen súlyos beszámítás alá esik, mert az egyetem a tudomány szabadságának, a tanítás és tanulás szabadságának intézménye, mely ennek a szabadságnak engedélyezésével vagy megvonásával él vagy hal.

A legnagyobb anyagi áldozatok, a legbusásabb fizetések, a legnagyobb felszerelések és gyűjtemények hiábavalók, ha a gondolat meg van kötve; ha, mint jelen esetben, a tudomány tanítását pártpolitikai érdekeknek akarja alárendelni a közhatalom.

Éppenséggel nem állítom, hogy egyetemünkön rendben volt minden. Nem lehet tagadni, hogy a tanszékek betöltése alkalmával a tudományos kiválóságnak egyedül jogosult szempontjai egy pár jól ismert esetben mellőztettek. Volt néhány oly tanár is, kik elmaradtak tudományszakjukban, minden haladástól idegenkedtek, már nem olvastak és nem dolgoztak. Akadt a sok közt olyan is, ki nem tudott bánni a fiatalsággal, elzárkózott előle, ahelyett hogy szívét és elméjét tárva-nyitva tartotta volna a tudományt szomjúhozó komoly tanulók előtt. Volt kar, ahol a hallgatók nagy száma miatt a tanulmányi idő nagy részét vizsgálatok foglalták le a tudományos oktatás és tanulmányozás kárára. Az egyetemi adminisztráció lassúsága szinte közmondásossá vált stb. Mindezek a bajok azonban a legkitűnőbb külföldi egyetemeken is előfordulnak; szórványosak és időlegesek, semmiestre sem olyanok, melyek miatt valaha felelősége tudatában levő kormánynak eszébe jutott volna az egyetemet a maga egész szervezetében megrendszabályozni, pórázra fűzni, szabad mozgásától megfosztani és tudományos hivatásában meggátolni. Nem is ezek a felsorolt fogyatkozások voltak azok, melyek a tanácskormánynak szemet szűrtak; hanem az, hogy nem tekinthette az autonóm egyetemet az ő politikai törekvései engedelmes eszközének; nem láthatott benne oly intéz-

ményt, mely az új világnézet terjesztésében és megszilárdításában a hatalom bírlalóinak rendelkezésére fog állani.

De lássuk a fölötte tanulságos tényeket. Az autonómia megsértése már februárban megindult, amikor a miniszter hét tanárt felfüggesztett, majd az illetékes kar meghallgatása nélkül öt egyént önhatalmúan rendes tanárokká nevezett ki a jogi karhoz, részben nem létező, s ugyancsak az egyetem megkérdezése nélkül szervezett tanszékekre. Az önkormányzat lényege felfogásom szerint azt követeli, hogy az egyetem, mint tudós testület, önmaga állapítsa meg, mily tudományos szükségletek azok, melyek új tanszék szervezését követelik s adandó alkalommal önmaga is egészítse ki magát, mert csak önmaga képes megítélni, vajjon az illető szükségletek tényleg fennállanak-e, s az illető egyén tudományos személyisége a legmagasabb igényeknek megfelel-e vagy sem. A minisztérium erre azért nem illetékes, mert nem tudós, hanem adminisztratív testület, mely, mivel nem ért hozzá, nem is tekintheti feladatának, hogy kizáróan a maga felelősségére új tanszékeket szervezzen, vagy szakszerű tudományos mérlegelést kívánó személyi változásokat eszközöljön. Tévedés azt hinni, hogy az egyetemnek az eskükivétel megtagadására vonatkozó álláspontja és az ebben az ügyben bejelentett erőshangú tiltakozása csupán az alaki jog megsértésének érzéséből eredt; az ellenállás forrása nemcsak a megsértett jog, hanem a megsértett tudományos erkölcs. Az egyetemnek szakasztott úgy kellett volna tiltakoznia akkor is, ha autonómiája törvényerővel bíró jogszokásban nem gyökerezett volna, és ha a kinevezettek a világ

legelső tudósai és minden pártpolitikai velleitástól mentes egyének lettek volna – amit pedig jelen esetre vonatkozóan éppenséggel nem lehet állítani. A politikai célzat egészen nyilvánvaló volt: az átszervezett tanszékek főleg a szociológia különböző ágainak képviselőit célozták s az újonnan kinevezett tanárok szocialista vagy kommunista érzületökről ismeretes egyének, részben inkább politikai agitátorok, mint tudósok.

A most jelzett erőszakos intézkedést követte március végén az új tanulmányi rend végleges megállapításáig terjedő hatállyal az összes jogi vizsgálatok eltörlése, aminek okát abban kell keresni, hogy a vizsgálatokon oly tárgyak is szerepeltek, melyek a proletárdiktatúra látószögéből fölöslegeseknek vagy károsaknak látszottak. Ilyen tárgyak voltak az összes történeti jellegű stúdiumok: római jog, jogtörténet, magyar alkotmánytörténet, egyházi jog; ilyen a közjog, melyről talán úgy gondolkodtak, hogy a monarchia megszűntével elvesztette jelentőségét; ilyen a magánjog, melynek tanítása a tulajdonjog elkobzásával jogosulatlanak és céltalannak látszhatott. A tanácskormány a jogot különben sem tekintette igazi tudománynak. Szándéka az volt, hogy a jogi kart teljesen átalakítsa, jobban mondva a proletárállam képére és hasonlatosságára újjáteremtse.

Amíg ez történt, az egyetem kormányzata is mélyreható változáson ment keresztül. Az egyetemi tanács adminisztratív hatásköre megszűnt; a rektor és a dékánok csak az avatás szertartásszerű aktusát végezheték ezentúl. Az egyetem kormánybiztost, majd politikai megbízottat kapott; melléje egy karközi direktórium rendeltetett. Az ellenszegülő déká-

nok tisztóktól elmozdítottak, s helyökbe – akár csak a kari direktorság rég letűnt idejében – kinevezett dékánok kerültek. Felfüggesztetett a karok autonómiája is, azaz: mint teljes testületek egybe nem gyűlhetek és ügyeiket el nem intézhették, hanem ezek elintézésére a dékánok mellett kari bizottságok szerveztettek, melyeknek tagjait, politikai érzületök szem előtt tartásával, a népbiztos nevezte ki.

Az egyetemi kormányzatot a népbiztosság ekként már a kezében tartotta. De mindez nem volt elég. Nemcsak intézményszerűen kellett biztosítania a maga politikai irányát; teljes személyi biztosítékot is kellett keresnie. A tanárok nagy részét az európai művelődés történetében példátlan erőszakkal az oktatástól és összes tanári jogaik gyakorlásától eltiltotta, intézeteikből eltávolította és helyökbe részint rendes minőségben, részint megbízott előadókul új tanárokat rendelt. Ezek az új tanerők, néhány valóban tudós férfiú kivételével, az egyetemi tanár kaliberét nem közelítették meg; alig volt köztük egy kettő, aki valamely nagyobb irodalmi alkotással dicsekedhetett volna, vagy olyannal, mely megmutatta volna, hogy szerzőjének vannak jelentős tudományos problémái, középponti gondolatai, vagy terjedelmesebb tudományos anyag módszeres feldolgozására, alakítására, szerkesztésére való képességei. Nagy részök nyilván azt hitte, hogy jogosulatlanul fölényes viselkedésekkel, melyet fölépésükben tanúsítottak, elpalástolhatják tudományos jelentéktelenségüket. A Magyar Pedagógiai Társaságot az is érdekelteti, hogy a pedagógia nyilvános rendes tanára némi szelíd erőszak alkalmazásával szabadságotatott s utóbb a végelbá-

nás hátsó gondolatával rendelkezési állományba helyeztetett.

A távolabb állók szemében ma is megoldatlan rejtvény, milyen szempont vezethette a népbiztos-ságot, mikor az illető egyetemi tanárokat szilenciumba helyezte. Talán a tudományszak természete? E feltevésnek ellene mondanak a következő, feleletre váró kérdések: Miért kellett a finn-ugor összehasonlító nyelvészet tanárát az oktatástól eltiltani, az indogermán összehasonlító nyelvészet tanárát pedig jogaiban meghagyni? Miért kellett a török-tatár filológia képviselőjét a sülyesztöbe lökni, ellenben a sémi filológia tanárát kímélni? Miért kellett a görög-római történet képviselőjét elhallgattatni, de az ókori keleti népek tanárának megkegyelmezni? Miért kellett a magyar történet egyik tanárát békében hagyni, ellenben az újkori egyetemes történet tanárát a tanítástól felfüggeszteni, holott a rendszer, mely a nemzeti történetnek nem kedvezett, éppen az ellenkező intézkedést javalta volna? Vagy talán a tanárok tudományos minőségének foka volt a megítélés mértéke? Ez a feltevés se látszik valószínűnek, hiszen a hallgatásra kárhoztatott tanárok közt vannak, kik köztudomás szerint elsőrendű tudósok a maguk nemében és bármely külföldi egyetemen is megállnák helyüket. Vagy talán az életkor volt a tiltó rendelkezésben irányadó? Semmiesetre, mert a szilenciummal kitüntetett tanárok közt vannak egészen fiatal tanárok és kari szeniorok! Nem marad más hátra,, mint hogy a szóban levő intézkedést egyrészt párt-politikai indítékokra vezessük vissza, másrészt érvényesülni kívánó egyének áskálódásaira, kik a felelőtlen tanácskormány erőszakosságának felhasz-

nálásával akarták a maguk számára az egyetemi tanári állást vagy megbízást megkaparítani.

Mindezeket a hatalmi ténykedéseket betetőzte végül a július 29-én kelt rendelet, mely az eltiltott vagy szabadságolt tanárok egy részét rendelkezési állapotba helyezi, másik részét az egyetemtől eltávolítja és más munkakörbe (könyvtárakhoz, levéltárakhoz stb.) osztja be, egy harmadik részöket meghagyja ugyan, de munkakörüket megnyirbálja, úgyhogy például a filozófia egyik tanárának csakis ókori és középkori bölcsészettörténetet, a classica-philológia tanárának csakis latin filológiát, a germán filológia tanárának csakis ókori német irodalomtörténetet lett volna szabad tanítania. A jó sors úgy akarta, hogy ez a kultúrbotrány csak a papíron maradjon; mert két nap múlva megbukott a proletárdiktatúra.

Mielőtt tovább fűzném fejtegetéseim fonalát, néhány pillanatra még az egyetemi tanács hatáskörének megsemmisítésével kell foglalkoznom. Nem lehet kétséges, hogy a tanácskormány eljárása ebben az ügyben is kíméletlen és szertelen volt; viszont azonban ama benyomás elől sem lehet elzárkózni, hogy a népbiztosságot egészséges ösztön vezette, mikor a szenátus helyesebb funkcionálását célba vette. Két szervi hibája van ennek az intézménynek: egyik, hogy rendkívüli nehézkességével nem egyszer késlelteti az ügyek elintézését; a másik, hogy szavazatával érdemben befolyásolja azokat az ügyeket is, melyekre nézve szakszerűség hiányában semmikép sem lehet illetékes.

A népbiztosság abban hibázott, hogy az egész intézményt lerombolta, ahelyett, hogy működését helyesebb irányba terelte volna.

A mondottakon kívül a népbiztosság még más módon is beavatkozott az egyetem belső életébe. A törvény ellenére megszüntette az érettségi vizsgálatot, s ezzel, valamint egyéb engedményekkel az egyetemre való felvételt szerfölött megkönnyítette. Vegyesebb társaságot még nem láttunk falaink közt, mint az a hallgatóság volt, mely a proletárdiktatúra idején egyes új tanárok előadásait előzönlötte. Volt köztük iskolásfiú és iskolásleány is. Már-már azt kellett hinnünk, hogy az egyetem valamiféle szabad lyceum vagy a felsőbb leányiskolának egy neme. Mély beavatkozás volt az is, hogy a tanácskormány az egyetemmel kapcsolatos középiskolai tanárképző intézetet feloszlatta, s helyébe új szervezetű tanítóképzőt tett, szintén új, nagyobbára fiatal tanerőkkel, az új irányzat lelkes híveivel, kiknek az lett volna a feladatuk, hogy különösen a középiskolák szükségleteihez szabják előadásukat. Megbízható adatok hiányában nem ítélnék munkásságukról, de kétségemet fejezem ki, vajjon elvileg helyes volt-e mintegy különválasztani az egyetemi tudományos képzést az úgynevezett tanárképzéstől, vagyis intézményszerűen megteremteni a tudós és nem-tudós tanárok kategóriáit. Tudomásom szerint felmerült az az ötlet is, hogy az elemi tanító- és középiskolai tanárképzés szerves egységben intéztessék. A részletek ismerete nélkül a tervről bajos nyilatkozni, de figyelmeztetek reá, hogy ezt az egységesítést Angliában meghaladott álláspontnak tartják. Több évtized óta folyik a munka abban az irányban, hogy a Teacher fogalma alá tartozó népiskolai és középiskolai tanítók státusa különválasztassék és képzésök is elkülönítessék. Ez önként érthetően nem annyit

tesz, hogy a néptanítók továbbképzésük érdekében az egyetemre ne járhassanak, hanem jelenti azt a kívánalmat, hogy a kétféle képzésnek, különböző természetűknél és rendeltetésöknél fogva, külön intézményekben van helye, s egyik a másikkal össze nem kapcsolható. A tanítóképzés a jelzett kapcsolás esetében talán nyerne (bár ez sem olyan bizonyos), a tanárképzés tudományos színvonala ellenben minden bizonnyal alábbszállana.

Legradikálisabb módon bánt el a népbiztosság a tanító- és tanárvizsgálatokkal. A tanítóképesítő vizsgálat a mai alakjában tényleg tarthatatlan. Helyes volt az osztályképesítőket megszüntetni, de helytelen volt a végvizsgálatot csakis a pedagógiai és politikai tárgyakra korlátozni s ekként egyoldalúvá és túlon-túl könnyűvé tenni. A középiskolai tanárvizsgálat követelményeit is oly mértékben enyhítette és lefokozta a népbiztosság, hogy a vizsgálat elvesztette komolyságát. Itt meg a pedagógiai vizsgálat volt az, mely a törvény ellenére eltöröltetett; helyette hír szerint szociológiai, helyesebben politikai vizsgálat terveztetett.

A követelményeknek ez a leszállítása egyebekben is jellemezte az új idöket a tudományos kultúra terén. Az elmélyedéstől való irtózat s a nyomában járó felületesség mindenütt jelentkezett a tudomány művelésében és tanításában. Divattá lett a kényelmes szimplifikálás, mely sarkalatos ellentétben áll a kételyeit és nehézségeit őszintén feltáró, szigorú és becsületes tudományos módszerrel. A dolgoknak egyszerű látása ugyanis nemcsak abból származhatik, hogy az elmélkedő tudós hosszú gondolatmunka után jut el az igazság teljes világosságához, hanem van az egyszerűen látásnak oly neme is,

mely a tárgy felszínes ismeretéből vagy a tárgyba való elmerülés hiányából ered. Sajnos, hogy a proletárdiktatúra tudósai közt nagyon kevesen voltak azok, akiket az egyszerűen látók előbbi csoportjába lehetne sorozni.

IV.

Már is nagyon hosszúra nyúlt előadásomban nem térhetek rá arra, amit a tanácskormány a szakoktatás érdekében tett vagy nem tett. Hogy nagy súlyt helyezett rá, helyesen tette. A világháború és a nagy gazdasági összeomlás után valóban alig van fontosabb területe a kultúrának, mint a szakoktatás. Nem szólhatok a népbiztosságnak ama hihetetlen erőkifejtéséről sem, amellyel az ország szabadoktatását szervezte s pártpolitikai céljainak szolgálatába helyezte; nem a propagandának ama megszámlálhatatlan tényezőiről és szerveiről, előadásokról és tanfolyamokról, melyekkel a társadalom lelkét rabul ejteni és átalakítani igyekezelt. Csak néhány általános tanulságot akarok még levonni abból a munkából, melyet a proletárdiktatúra a köznevelés mezején végzett.

Először: Az erkölcsi nevelésnek ezentúl mélyrehatóbbnak kell lennie, mert az erkölcsi érzés az egész vonalon megfogyatkozott. Ha azt akarjuk, hogy a nemzet ismét életre keljen, mindenek előtt erkölcsi megújulásra van szükség. A letűnt rendszer legfőbb gyengesége, mely miatt menthetlenül el kellett buknia, a szilárd erkölcsi alap hiánya. A morális fogalmak szörnyű mód összezavarodtak. A lelkiismeret elvesztette érzékenységét. A törvénytisztelet kipusztult. A hazugság orgiáit ülte;

a kapzsiság járványossá vált; a durva és kíméletlen erőszak, léha törtetés, nyegle felszínesség, a mindenáron való érvényesülés vágya, a frivol jajgk szavakkal és elvekkal, a gerinctelen behódolás a hatalomnak, a jellem megdöbentő színváltásai, a^vallásosság és hazafiság érzelmeinek becsmérlése, s különösen a keresztény vallás dogmáinak, szertartásainak, az egyház szolgálóinak és intézményeinek kigúnyolása egymást érték. Ebben a légkörben tovább megélnünk csakugyan lehetetlen. El *kell* jönnie a kikeletnek, melynek fuvalma új zsendülésre indítja a nemzet lelkét. Nagy, minden eddigi méretet felülhaladó katharsisra van szükség, hogy a fertőből kiemelkedhessünk. Ezt a megtisztulást kell a családi és iskolai nevelésnek mindenek fölött szolgálnia, hogy a nemzet beteg teste lassankint kilökje magából a bomlasztó elímeket, s felfrissüljön a vér, mely ereit átjárja. Erős emberekre van szükségünk, akik tudnak nemes eszményekben hinni és értők önzetlenül küzdeni, kik erkölcsben és hazafiságban hajthatatlanok és megvesztegethetetlenek. Hogy így legyen, majdnem csakis az élő példát adó nevelőkön múlik. Másodszor: a béke megkötése után egységes revízió alá kell vennünk összes iskolai tanterveinket és utasításainkat abból a szempontból, nem maradtak-e el a kor követeléseinek mögött? Mert az idő kerekét megállítani nem lehet. Sok intézményünk van, mely felfrissülésre szorul. Ezt a reformáló munkát nem a forradalom, hanem a természetes fejlődés eszközeivel kell elvégeznünk; okulást kell merítenünk a letűnt rendszer eszméitető javasolataiból és balfogásaiból egyaránt, erősen ragaszkodva értékes nemzeti hagyományainkhoz,

de el nem zárkozva a művelődés folytonos haladásának eredményei elől. Ebben a tekintetben sok tanulsággal szolgálhatnak azok a kiadatlan tantervjavaslatok, melyek újabban az országos közoktatási tanács kebelében készültek, mert kidolgozásukban épp az a szempont volt irányadó, hogy az oktatás anyagát összhangba kell hozni a pedagógiai megítélés szerint jogosult korszerű művelődési szükségletekkel.

Harmadszor: Addig is, míg a most érintett revíziót megejthetjük, sürgősen kell arról intézkednünk, hogy a fiatal nemzedék némileg összefüggő oktatást nyerjen a társadalmi és közgazdasági ismeretekből. Végzetesnek bizonyult, hogy tanterveink a szociális és gazdasági ismeretek oktatásáról vagy egyáltalán nem, vagy kellőképpen nem gondoskodtak, aminek az lett a következménye, hogy az iskolából kikerült ifjak, tájékozottság hiányában, félig öntudatlanul, szélsőséges irányzatok sodrába hajtottak. Ennek ezentúl másképpen kell lennie. Helyesen értelmezett, a nemzeti szellemmel megférő és általa irányított szociális oktatásra szükség van.

Negyedszer: Hogy az erkölcsi és értelmi nevelésnek óhajtott céljait elérjük, ugyanazzal az energiával kell hozzálátnunk a munkához, mellyel a proletárdiktatúra híveit láttuk dolgozni. Amennyi erőt ők pártpolitikájuk érdekében kifejtettek, ugyanannyit kell nekünk a nemzetnevelés munkájába befektetnünk. Amennyi szervet és intézményt ők működésbe hoztak a rendes és a szabadoktatás keretében, hogy „a proletárlelkeket a szocialista világnézettel átítassák” (1919 jún. 10-iki rend.), ugyanannyit kell minékünk is működésbe hoznunk,

hogy a nemzeti öntudatot meggyökereztessük és megszilárdítsuk. A siker feltételei kedvezőbbek a mi részünkön. Mert mi nem az uralkodó párt és az irányzatos hatalmi érdek kedvéért akarunk dolgozni, hanem az egész osztatlan magyar nemzet javára. Nem proletárokat, nem burzsoákat akarunk nevelni, hanem lelkileg művelt, értelmes és erkölcsös, azaz: becsületes magyar embereket. A nevelésnek oly eszménye ez, mely minden párt fölött áll, soha el nem avul és soha erejét nem veszti.

Arany János.

(1917.)

Néhány hét múlva lesz száz esztendeje, hogy a Gondviselés nemzetünket Arany Jánossal megajándékozta. Úgy érzem, hogy mulasztást követne el a Magyar Pedagógiai Társaság, ha e nevezetes évfordulóról meg nem emlékeznék s testületi munkásságának legkiemelkedőbb nyugvópontján, rendes közgyűlésén, kifejezést nem adna a Toldi költője iránt való hálás és kegyeletes érzelmeinek.

Előre is el kell azonban háritanom magamtól azt a kívánságot, hogy Arany Jánost mint pedagógust mutassam be. Mindig kínos érzés támad bennem, mikor az irodalmi termelés özönében oly munkákra akadok, melyeknek írói egy-egy kiváló költőnek „mint pedagógusnak” méltatására vállalkoznak, mikor a nagy szellemek eszméit merev schémák keretébe szorítva látom magam előtt: hogyan gondolkodik Goethe vagy Schiller a testi, az értelmi, az erkölcsi nevelésről, a nevelés céljáról, lehetőségéről, szükségességéről, az oktatás anyagának megválasztásáról, a módszerről? Mily szörnyű regisztrálás és katalógizálás – mondaná a valamikor oly sokat emlegetett s ma is figyelemreméltó Rembrandt-könyv szerzője. Milyen felháborító

neme a boncoló tevékenységnek! Mily törpe értékelése a költői génusz lendületes szárnyalásának és mindent befogó egyetemességének!

Nem fogom Arany János szellemi művét pedagógiai szempontból széjjeltördelni, feldarabolni, kategóriák jármába kényszeríteni. Lelkének felemelő egységét, mely költészetének minden ízében tükröződik, nem fogom részletek tömegével elhomályosítani. Nem fogom latolgatni, hogy mi a véleménye a nevelésről, a gyerekekről, az iskoláról? Hiába is vállalkoznám ilyesmire. Míg a „pedagógiai provincia” egymagában is bő anyagot ad az elmélkedőnek, míg „Az ember esztétikai nevelése”, függetlenül a német költő minden más munkájától is, az emberformálás legnehezebb problémáival foglalkozó bölcselők érdeklődését teljesen lekötheti, addig Arany János művei úgynevezett pedagógiai elemekben éppen nem gazdagok. Itt-ott felbukkan egy-egy vékony kis ér, hogy nyomban ismét eltűnjön. Az emberi léleknek ez a pontos megfigyelője és finom elemzője aránylag keveset tud mondani a gyerekekről. Az egész Toldi-trilógiában nem fordul elő gyermek (Anikó már eladó lány és ifjú Bencze már fegyverhordozó). „A gyermek és szivárvány” kifejezetten allegória, melyben „a sóvárgó, méla gyermek” csak a hasonlat kedvéért szerepel, mint az elérhetetlen ideálokért küzködő s utóbb sorsába beletörődő ember szimbolikus képviselője. A „Fiannak” című vers mélyértelmű bölcselkedés arról, hogy az élet viszontagságai és csalódásai közt mily szükséges az embernek „a hit malasztja”. Az, hogy a költő fiát aposztrofálja (Kis kacsóid összetéve szépen, Imádkozzál édes gyermekem), még nem teszi a verset peda-

gógiai érdekűvé. A „Domokos napra”, melyet a költő egy serdülő ifjúhoz intéz, humanizmusra és hazaszeretetre serkentő parainezis. A „Forgácsok” közé sorozott „Juliska elbújdosása” című vers valóban gyermekrajznak indul, de hiányzik a vége. Általában Arany összes művei közül a „Buda Halála” az egyetlen, melynek néhány bájos gyermekjelenete azt mutatja, hogy a költő mélyebben is bele tudott látni a kisdéd lelkébe; csakhogy ezekkel a találó ecsetvonásokkal is nem annyira a gyermeki lelket akarta jellemezni, mint inkább Etelének és Ildikónak határtalan szülői szeretetét. (Szerелеmben azt is majd kétfelé oszták) vagy Gyöngyvérnek a maga meddősége miatt érzett lelki háborgásait; a „Csaba királyfi” első kidolgozásában pedig már mint felnőtt ifjak, mint „királyi leventék” forgatják fegyverüket hasonlókorú társaikkal versenyre kelve Csaba és Aladár. Egyebekben a kis gyermek egészen mellékesen és futólag tűnik fel a költő elbeszéléseinek és leírásainak szövedékében. Ami pedig az iskoláztatás korát, a serdülő kort illeti, erről Aranynak teljességgel nincs mit mondania. A „Bolond Istók” -ban (II. 19) olvassuk:

Különben is, amennyi életirat
 E zsenge korról, mind egyforma rajz;
 A jellem, az lassan, elrejtve virrad,
 Nézőnek összefoly, mint gyermekarc;
 Így a biograph egyebet sem írhat,
 Míg nem ütöget az ifjú bajsz;
 Nőtt, nyúlt; az iskolát szerette, unta,
 „Jeles számár volt, vagy zseni *szekunda*.”

Nem sok az sem, amivel a költő a korabeli nevelést jellemzi. Figyelmen kívül hagyva a „Népnevelés” című szatírát, mely a fel nem világosított

köznép babonaságai ellen irányul, a „Bolond Istókból (II. 20 s k.) tudjuk meg, hogy a költő lelketlennek, szóhoz tapadónak, földön kúszónak tartja a hagyományos oktatást; az iskolát (a debreceni kollégiumot) „taposó malom”-nak nevezi, melynek egyhangúsága és unalma elcsüggesztette ifjú elméjét. Ha ehhez a néhány versszakhoz még hozzávesszük a Remete József Vergilius-fordításáról írt bírálatnak a klasszikus írók esztétikai méltatásáról szóló, ma is megszívlelésre érdemes részét, valamint a Gáspár-féle „Csemegék”-re tett néhány találó megjegyzést (például azt, hogy nincs nehezebb feladat, mint kis gyermekek számára írni), körülbelül felsoroltunk mindent, ami Arany összes műveinek, a szó betűszerint való értelmében, pedagógikumát teszi.

Nem lehet továbbá tagadni (s ez untig ismeretes), hogy a költő nem érezte lelki szükségletnek a maga iskolai foglalkozását. Kötelességtudó tanár volt, aki ritka lelkiismeretességgel készült magyar irodalmi leckéire s végletes pontossággal javította a kéthetenként másfélszázra rúgó iskolai dolgozatokat; elhihetjük azt is, hogy amikor a tárgy különösen érdekelte, s hangulata megengedte, lelkesen is tanított s növendékeit magával ragadta; módszeres eljárása is helyes elvekből indulhatott ki, mert maga írja, hogy „stilisztikai szabályokat nem taníttatok” s érthető célzással gúnyolja azokat a hosszú lélekzetű chriákat, melyeket egy Pestről Nagykörösre szakadt diák szerkesztett. Oktatásának ezt a helyes módját és menetét bizonyítják újabban (Pap Károlytól) kiadott irodalomtörténeti diktátumai is. De mindezt megengedve, sőt hangsúlyozva, kétségtelen marad, hogy az egész kilenc

esztendő alatt, míg Kőrösön tanárkodott, állandóan érezte a mérhetetlen ellentétet „lenyűgöző” iskolai foglalkozása és költői lelkének feltörekvő röpte közt. Tompa már 1852 február 2-án írja neki: „Igen megszomorított leveled; ilyen hamar meguntad, sőt megutáltad a professorságot? Ez, barátom, nagy baj; még meg sem kóstoltad jól, már megcsömörlöttél tőle.” Egy fél év múlva (1852 okt. 16) Arany azt írja Lévainak, hogy „a professorság akkor volna kellemes, ha mindig szünnapok volnának”. S ez a hangnem időtelve mindinkább élesedik. Jókainak 1855-ben (dec. 10) így ír: „Én itt faluhelyen szútyongatom az ifjú nemzedéket, s nézem, mikép hámlik rólam kedélyem utolsó maradványa”. Az 1858-ik évben (febr. 9. Tompához) már tűrhetetlennek érzi állapotát: „Szén védő halottnak lenni; örömet semmiben találni, sőt magától az örömtől futni, mert az is fáj, mint betegnek a kacagás; – mindezt én átérzettem a közelebbi évek alatt, – s hozzá még azt a gyötrelmet is, hogy bármely leverő volt az óra, azért a kötelességet teljesíteni, a csaláért munkálni kellett; felállni és beszélni órákat naponként nyilvánosan, féken tartani az éretlen pajzánságot, ügyelni szavamra, mozdulatomra stb. a legapróbb részletekig, nehogy egy vagy más dolog nevetségesnek tűnjék fel olyan hallgatóság előtt, melynek mindegy akár Caesar, akár Tóth Pál a professor... hordoztam hát én, édes Miskám, a tiedhez hasonló kínokat.” Az 1860-ik év elején, mikor már intégetett feléje a Pesten kínálkozó irodalmi feladat, még mindig „boldogtalan schulmeisterségét” panasolja s megállapítja, hogy amikor a tanári állást elfogadta, nem volt „ifjakat vezetni való”. „Azóta”

folytatja, „egészen megnyomorodtam. E folytonos szenvedés, e folytonos érzése annak, hogy az ember hivatásán kívüli helyzetben működik, nem tudom, mi lesz ennek a vége, ha soká folytatom.”

Hogy ily kínzó töprengések és lelki vívódások közt is (egykorú feljegyzések tanúsága szerint) nagy hatása volt, habár szűk körben, Arany tanári munkásságának, legjobban bizonyítja az ihletett személyiségéből eredő önkéntelen ösztönzések rendkívüli mértékét.

De bizonyára még sem ez a tanító tevékenység vagy a vele kapcsolatos tankönyvírás az ő legnagyobb érdeme az iskola szempontjából. Költésze az, mellyel nemcsak körösi tanítványait, hanem nemzetének egész ifjúságát nevelte. Valamennyi költőnk közül neki köszön legtöbbit a magyar iskola. Mindnyáját felülmúlja nemzetnevelő hatásával. Nincs magyar költő, aki annyi történeti érzékkel, annyi jellemző erővel állította volna lelki szemünk elé nemzeti múltunk minden jelentős korszakát, aki „az idők üterét tapintva”, oly mély bepillantást engedett volna a magyar lélekbe, amint az, a mi történeti életünk változatos alakulásában, koronként megnyilatkozott. Vörösmarty a honfoglalás költője, Petőfi a forradalomé, de Arany az egész magyar históriáé.

A „Meóti kis tenger” vidékéhez, a Don-folyó mellékéhez, a hún és a magyar nemzet bölcsőjéhez fűződő regével kezdődik ez a történeti sorozat. Majd kiemelkednek előttünk a múlt idők ködös homályából a hunok borzalmas küzdelmei, a tárnokvölgyi és czeumóri csaták, melyektől „a déli nap megváltozik, fényében megfogyatkozik s elrejt

szép ábrázatát; (hogy) ne lássa e szörnyű csatát”; a hatalmas Etelének és a jó Budának versengései; a tragikus királygyilkosság, melynek nyomában „iszonyú csendesség fagya meg” Buda holtteteme körül; a hún világbirodalom, melynek Bizánc is megküldi adóját; a tetétleni halom, ahol „verette sátrát Honunk szerzője, diadalmas Árpád”. A kereszténység térfoglalását éreztetik meg Szent László csodatételei, melyektől a nép „hite megerősült igaz istenében, Nem sóvárga többé pogány áldozatra, Lelketlen kövekre vagy forráspatakra.” A köszöntő dalban II. Endrére és jeruzsálemi hadjáratára eszmélünk, s a halhatatlan Toldi-trilógia a fényes magyar lovagkort, Nagy Lajos korát varázsolja elénk büszke pompájával és duzzadó nemzeti önérzetével. Rozgonyiné nemes amazon alakja a Zsigmond alatt jelentkező török veszedelem korába, az Egri leány I. Ulászló idejébe visz (amikor a magyar a lengyelt szívesen látja). A Hunyadiakat idézik fel Both Bajnok özvegye, Szibinyáni Jánk, V. László, Mátyás anyja és a Mátyás bécsi bevonulását magasztaló stanzák. A török uralom nyomorúságainak, de egyúttal e kor dicsőséges honfiúi önfeláldozásának szellemét lehelik Török Bálint, Szondi két apródja és Losonczy István; a XVII. és XVIII. század nemzeti felkeléseinek légkörébe emel Murány ostroma, A rodostói temető és Rákócziné. Egész sora a majd harcra hívó, majd a nagy katasztrófán kesergő költeményeknek az 1848/9-ik évi szabadságharc eseményeit hozza közelebb. Végül a Széchenyi-óda fenséges akkordjaiban egy ébredő, erősbödő, dolgozó, művelt és gazdag új Magyarország dicsérete csendül meg.

Íme, mily gazdag történeti anyag! Mily hosszú sora a majd lelkesítő, majd gyászba borító historiai tényeknek! Mennyi hazafias öröm vagy honfíúi bánat; mennyi nemzeti dicsőség vagy nemzeti gyász! Mily nagy száma a hadverő hősöknek, férfias erényekben tündöklő daliáknak, lelkes honleányoknak, nemes fejedelmeknek! Mily fényes példái a magyar becsületérzésnek, vitézi lelkületnek, lángoló hazaszeretetnek! Mily kitörölhetetlen nyomokat hagyhatnak a nemzeti múltnak e színes képei az ifjú lélekben; mennyire erősíthetik a hazához való ragaszkodást, mily hatalmasan éleszthetik a magyar érzést; mily fennkölt nemzeti eszményekért taníthatják meg felbuzdulni azokat, kik majdan a tett mezején munkálkodnak. S mindezek a költői alkotások milyen hű képet adnak azokról a korokról, melyekben a költő rajzolta események lefolynak. Az Anjou-kor kalandos lovagi szelleme, nemes bátorsága, hadviselő módja, életrendje, erkölcsi világa, köz- és magánjoga, művészeti és gazdasági kultúrája a képzelet legtökéletesebb rekonstruáló erejével tárul az olvasó elé a Toldi-trilógia lapjain; a hunok anyagi műveltségének hű képét kapjuk meg a Buda halálának ötödik énekéből, a mátrai vadászatra készülődés mesteri rajzából.

De hallom az ellenvetést. Csakugyan hű képek ezek? Lehet-e vájjon a költészet alkotásaiból históriát tanulni? Régóta eldöntött kérdés. Semmi kétség, hogy a költészet is szolgálhat historiai tanulságokkal. A nagy költő, akiben lángész lakozik, általánosságban jobban érzi meg s jobban érzeti meg a kort, mint sok tudós kutató. Az Isten kegyelméből való költő lelki szeme, részletek isme-

rete nélkül is, igen sokszor világosabban lát, mint sok hivatásos történetíró. Intuitív ereje az ösztön-szerűség biztosságával, az álomlátás élességével emeli ki egy egész kornak jellemzetes nagy vonásait; elméjének lángolása egyes szerencsés pillanatokban vakító világosságba helyezi a régmúlt idők homályába vesző embereket és dolgokat. Az összbenyomás, melyet a tanuló a maga Toldi-olvasmányából Nagy Lajos korának szelleméről és hangulatáról nyer, feltétlenül elevenebb, találóbb, eszméltetőbb, maradandóbb, mint amit tankönyve lapjaiból merít, dacára annak, hogy a költő, a történelmi igazság ellenére, a király két nápolyi hadjáratát szerkezeti okokból egybeolvasztotta s a részletekben bizonyára tág teret engedett művészi leleményének. Az iskola történelmi oktatásának tehát szüksége van a költészet támogatására: a múlt idők költői megjelenítése hivatva van nem ugyan pótolni vagy helyettesíteni, de kiegészíteni a tervszerű történelmi tanulmányt. A történet pragmatikus tényei megelevenednek, porladozó hősei életre kelnek, politikai és gazdasági rugói, melyek emlékezetünkben mintegy megmerevültek, újból működni látszanak; a múlt színe, illata, lehellete felújul a költői képzelet alakító erejétől. „Mindig szükséges marad”, mondotta már Herbart, „a költészet segítségével, hogy a távoli történelmi objektumokat közelebb hozzuk s mintegy megdicsőítsük” (um die entfernten historischen Objekte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären). És ha van igazság abban a gondolatban, hogy a nevelő-oktatás feladata az ifjú nemzedékkel rövid foglatban átélelni mindazt, amit a nemzet a maga története folyamán nagyot és jelentőset cselekedett, akkor

csak az olyan költészet, mint az Arany Jánosé fogja megteremthetni ennek a történeti érületnek közösségét, melyben minden művelt magyar embernek találkoznia kell.

De van még más is, amivel Arany János évtizedek óta nevelte, magyar voltában megerősítette, a magyarsághoz hozzáfűzte hazánk fiatalságát. Megtette ezt nyelvének utánozhatatlan zamatjával, a néplélek és régiség kincsesbányájából napfényre hozott nyelvanyagával s azokkal az őseredeti szó- és mondatkötésekkel, szó-összetételekkel, fordulatokkal, szóképekkel, melyeket pazar kézzel szórt el költői termékeinek sokaságában. Arany János igazolta legjobban azt a tételt, hogy a nyelv nem csupán az érintkezés külső szerve (miként a világpolgárok vélik), nem csupán gyakorlati céljaink megvalósításának nélkülözhetetlen eszköze, hanem ennél sokkal több: nemzetiségünk kialakulásának előfeltétele. A nyelv szüli meg a gondolatot. Azzal, hogy képzeinket kénytelenek vagyunk a szó plasztikus alakjába önteni, maguk ezek a képzetek világosabbak és határozottabbak lesznek. A magyar gondolatot a magyar szó magyarabbá teszi. Továbbá, minden szóhoz nemcsak képzetek, hanem érzelmek is tapadnak; úgy, hogy anyánk nyelvével együtt nemcsak magyarul beszélni és gondolkodni, hanem magyarul érezni is megtanulunk. Ezek az érzelmek pedig, melyekkel oly bensőleg olvadnak össze a magyar szók és kifejezések, egészen genuin jellegűek, egészen sajátosak, kifürkészhetetlen eredetűek, a legmélyebben rejtőző faji tulajdonokkal összefüggők. A magyar szónak a színmagyar gondolatokkal és érzelmekkel való ez a telítettsége és belsőséges kapcsolata adja meg magyarázatát

annak, hogy tömegével vannak az ízig-vérig fajmagyar Arany János költészetében sorok, sőt egész versszakok, melyek fölött eddigelé semminemű fordítói művészet sem tudott úrrá lenni. Csakis magyar lélek termelhette őket; Arany lelke, „mely a magyar szív legfenekéig hatol” (Riedl).

„Ég a napmelegtől a kopár szik sarja.” – Ez a sor költői módon lefordíthatatlan. Az átültetők (kiknek érdemeiből semmit sem akarok levonni), kénytelenek voltak az eredeti értelmet valamiképen megmásítani. Egyik (Kolbenheyer) így fordít: „Welk im Sonnenbrande stehn die Heidepflanzen”; a másik (Lemberger): „In der Sonnenhitze glühn die Stoppelheiden”.

„Ösztövéér kútágas hórihorgas gémmel Mélyen néz a kútba s benne vizet kémei.” – Ez a páratlan szemléletesség a fordításban ekként halaványul és enyészik: „Wasser zu erspähen lugt hinab ins Leere, Mit gar langem Schwengel eine Brunnen-scheere”. A másik fordító se szerencsésebb: „Hochgestreckt und hager, ein dünnbein'ger Bengel, Ragt der Ziehbrunn, Spähend lugt der lange Schwengel”. A német nyelv nem képes kifejezni, amit a magyar költő egy alföldi gémeskút látára érez.

Milyen kézzelfoghatóan domborodik ki a síkból, mikor Arany azt mondja Laczfi Endréről, hogy „délcegen megüli sárga paripáját” s minő színtelen, sőt helytelen a fordítás: „Tummelt seinen Renner mutig vor den Reihen” és „Stattlich sitzt er auf dem glänzend schwarzen Rappen”.

Toldiról mondja a költő: „Ütni készül ökle csontos buzogánya”. Mennyi fizikai erőt fejez ki e sor s mennyire megcsökkenti ezt az erőt az

egyik fordító: „Und die derben Fäuste holen aus zu Hieben”.

„Lelkemből lelkezett gyönyörű magzatom” – így szólítja meg győzelmes párviadalából visszatérő fiát a boldog anya: „Liebling meiner Seele, süsser, teurer Knabe” és „Liebling meines Herzens, Kind Du meiner Seele” így gyengítik meg az eredetit a fordítók.

De nem folytatom ezeket az összeállításokat, melyek ezrével kínálkoznak. Lehr Albert magyarázataira utalva, Arany műveiből csak még néhány helyet írok ki, melyeknek különleges magyar színét nyilvánvalóan semmiféle fordítás sem adhatja vissza: „Tüzel a szem s magva dörömböl a mellnek”. – „Szíve a sok benzápult ronda gyönyörrel teli/ – „Képzelete olykor ha neki bogárzik.” – „De fejkakaró gond és karcos kötelesség Csak utána rántá, nehogy baja essék” (a német fordítás lapos próza: „Lässt ihn Pflicht und Sorge folgen ihrem Wege”). „Gúzsba szorult egy in erre Lajos szívéen.” – „Vasa mint zúgattyú, a levegőt szelte, S így szóla Ételből tornyosodó lelke” stb.

Ehhez a telivér magyar érzéshez, mely a szók nyomatékában, képes használatában, fordulataiban, árnyaló erejében rejlik, járul azután számtalanszor a ritmus, a rím, az allitteráció zenéjében megrezdülő magyaros érzelmi tónus. Mindezt lehetetlen más nyelven úgy kifejezni, mint a magyarral.

Óh te, ki vagy gyengébb, lengébb tavi nádnál,
Csöppet sem erősebb Éva köz-anyádnál.

Vagy:

Ébredj deli hajnal, te rózsza-özönlő!
Már lengeti leblét hűs reggeli szellő.

Vagy:

Emlékszem szavadra, szőke szép hajadra,
Fekete szemedre, tetszetős magadra.

Vagy:

Rá zene zendül, kehely összezsindül,
Magyar és a lengyel deli táncra lendül.

Vagy:

Jösz't ide kicsinyem!
Még kicsi, de szárba eredő reményem!
Viruló sudárkám, aranyos sugárkám.

És most gondoljuk el, hogy harminc és egy-néhány esztendő óta hazánk összes közép fokú iskoláiban ezernyi ezer ifjú és leány olvasta Toldit; százezrek ajaka ismételte ezeket a színmagyar veretű és zománcú igéket; százezrek szíve indult meg ezeknek a töröl-metszett szólásoknak hallatára. Lassan és fokozatosan, de annál biztosabban telítette meg a nyelvi ráhatásoknak ez a szünetlen folyamata a fogékony ifjú lelkeket a nemzeti érzelmek özönével s szinte észrevétlenül rakódtak le ennek a jellemzetes nyelvanyagnak beszivárgásával a magyar érületnek mind szilárdabb rétegei. Ez az értelme az igazi nemzetnevelésnek, melynek legelsőrendű eszköze a nemzeti nyelv és irodalom. Végtelenül sok fordul meg nemcsak az irodalmi oktatás tárgyán, hanem azon is, vájjon ez az oktatás tud-e oly szuggesztív lenni, bele tud-e annyira nyomulni az ifjú lélek legmélyére, legbelsőbb rejtekébe, legtitkosabb műhelyébe, hogy a növendék a sajátos magyar szólás varázsától igazán boldognak érezze magát; hogy amikor

Arany azt írja, hogy „Hullatja levelét az idő vén fája”, vagy azt, hogy „Birkóztam atyáddal erejím fogytáig, vérem apadtáig, inam szakadtáig”, vagy azt, hogy „a délibáb szűz fátyola lebben”, vagy (Toldinéről) azt, hogy „Rezgő szava, képe, testoda-hajlása, Mind csupa szív, részvét, bizalom forrása”, hogy a nyelvnek eme színes idiotizmusai-
ban megérezze a közte és nemzete közt levő közösséget, azt a hangulati közösséget, mely benne rezeget minden magyar ember szavában, dalában, háza tájában, családi körében, emlékeiben, hagyományokban, reményeiben, vágyaiban, eszményeiben. Mindezzel még korántsem merítettem ki Arany János jelentőségét az iskola szempontjából. Nem szóltam arról, hogy e költészet, erős nemzeti vonásainak dacára, mily kevésbé viseli magán a sovinizmus bélyegét s mily világosan tükrözteti azt, ami örök emberi, ami kiengesztel és egyesít; nem szóltam Arany alkotásainak művészi szerkezetéről (mely az irodalom-elméleti oktatásnak hálás területeket nyitott), nem meseszövéseinek és lélektani motivációjának eszméltető tanulságairól, nem jellemrajzoló tehetségének és tárgyiasságának nevelő hatásáról és sok másról, amit a költőnek nálam illetékesebb magyarázói, úgyis mint a magyar irodalom tanárai, bőven megírtak. A magam alkalmoszerű fejtegetéseivel csupán annak megállapítására törekedtem, hogy Arany János költészete végtelenül sokat tett a nemzeti szellemű műveltség közösségének megteremtésében; vélekedésem szerint többet, mint akár Vörösmarty, akár Petőfi. Majdnem azt merném mondani, hogy amióta ifjú éveink legfőbb magyar költői olvasmánya a Toldi, azóta ebben a költői műben,

ennek megértésében és átérzésében ismerünk rá egymásra, akik művelt magyar embereknek tartjuk magunkat.

Valóban, Arany János a magyar iskola serdülő ifjúságának a szó nyomatékos értelmében klaszszikus költője. Igazi iskolai klasszikus. Egyesül benne minden, aminek nevelő-értéket tulajdonítunk. Költészetének tárgya nemes és jelentős, főleg a nemzeti történetből való, amely egész létünk alapja; az emberiség és a nemzet magasatos eszményeinek bitével teljes; tiszta erkölcsi légkörtől övezett (megérik rajta – mint Gyulai *Pál mondja – az erkölcs kultusza*); alaki szépségei kimeríthetetlenek; nyelve a magyar észjárás, a magyar érzés leghívebb, de egyúttal legművészebb kifejezője. Az ő képzeletének szárnyaló ereje életté át velünk, ifjakkal, a dicső hajdankor fényes napjait s az ő ajkának szózatából éreztük meg, hogy mekkora hatalma van a magyar nyelvnek.

A dal, mit így teremt ujja,
Egy nemzeti halleluja.
Visszhangja meszi ég alá kihat
És fölverendi a késő századokat!

Petőfi.

(1923.)

Valahányszor a magyar nemzet egy-egy elhunyt nagy íróját ünnepli, időszerűvé válik a pedagógusnak az a kérdése, hogy minő hatással lehet fiatalságunk lelkületére a szellemi élet magaslatain járó nagyjaink életének és alkotásainak ismerete? Az ünnepelt író gondolat- és érzelemvilágának elmélyedő tanulmánya mennyiben járulhat hozzá a lélek-művelés pedagógiai feladatának eszméletes megoldásához? Midőn tehát a Magyar Pedagógiai Társaság közgyűlésén Petőfi Sándor emlékét születésének századik évfordulója alkalmából felidézem, elmélkedésem előterében annak a kérdésnek kell állania, mit tanulhat a magyar ifjúság attól a költőtől, aki „mint vést jelentő üstökös az égen” néhány rövid év alatt futotta be tüneményes pályáját? Petőfi életében és költészetében mi az, amit a pedagógus nevelő értékűnek mondhat?

Ezzel a célkitűzésemmel, úgy hiszem, eleve kizártam fejtegetéseim köréből több, egyébként közelfekvő szempontot. Nem keresem például Petőfiben aggodalmaskodó gonddal az úgynevezett

¹ Először a Néptanítók Lapja 1923-ik évfolyamában.

pedagógiai vonatkozású helyeket (ugyancsak keveset találnék), valamint arra sem vállalkozom, hogy őt mint gyermeket és serdülő ifjút mutassam be s netán neveltetése menetét, tanulóéveit, iskoláztatását vázoljam. Elvégezték ezt mások. A didaktikai elmélet látószögéből sem foglalkozom Petőfi költészetével: nem vitatom a tantervi kiszemelés helyes vagy helytelen voltát, s nem mérlegelem, vajjon a költőnek milyen versei azok, melyek az esztétikai alapfogalmak megértésére vagy a költői műfajok jellemvonásainak megvilágítására különösen alkalmasak. A nevelő hatás ebből a szempontból is kétségtelen ugyan, de tanterveinkben és módszeres utasításainkban többnyire megtaláljuk e kérdésekre a feleletet. Hely és alkalom inkább arra csábítanak, hogy – némi merészséggel – kiragadjam Petőfi szellemi alkatának amaz általános vonásait, melyeket a nevelő szükségkép kell, hogy hatni engedjen a fiatal lelkekre.

Végiggondolva ezt a fiatalsága virágában kettétört és rövid lefolyásában is nagyszerű életet, amint költői megnyilvánulásában feltárul előttünk, úgy látom, hogy Petőfi személyiségének három oly alapvonását lehetne megjelölni, melyeknek erkölcsösítő hatását egy magyar ifjú és magyar leány lelki világának kialakításában feltétlenül számba kell vennie a nevelőnek.

Az első az a hamisítatlan magyar érzés, mely Petőfi költészetén elárad: magyar érzés a sejtésben és elképzelésben, a kül- és belvilág szemléletében, a meglátásban, a felfogásban és értékelésben, a lelki megélés módjában. E magyar érzésnek két tényezője van. Egyik a természeti és társas környezet. Az Alföldön, a Kis-Kunságban, „lelkének

legkedvesebb mulató tanyáján” töltött gyermekévekben szüremkedtek Petőfi szívébe és elméjébe azok az eredeti magyar embertípusok és azok a jellemzeten magyar természeti jelenségek, melyekre később, a nagyvilági élet forgatagában is mindenkor édes-fájós érzelmekkel gondol:

Testi szemeimet
Behunyom, és lelkem szemeivel nézek,
S előttem lebegnek szépen, gyönyörűen az
Alföldi vidékek.

Mindnyájan ismerjük azokat a virágfakasztó, madárdalozó, illatozó tavaszokat és azokat az álmatag, levélhullató ősöket, melyeknek hangulati velejárói oly szorosán kapcsolódnak a magyar Alföldhöz; azt a napfelkeltét, mely egészen különleges módon színeződik az Alföld rónáin; azt az alkonyt, melyben „a nap mint a hervadt rózsa, lankadtan bocsátja le fejét”, azt a fergeteget, melytől, mint a süvöltő hárfának zord énekétől visszhangzik a puszták; azt a délibábot, a puszták szép tündérleányát, melynek „távoli tengerében mint hajók lebegnek a tanyák”; a gólyák és darvak délre vándorlását, a majd sima folyású, majd bőszen rohanó Tiszát, a dél rekkenő hevében szénarendet gyűjtő leányt; valamint jól ismerjük a tűzhely mellett *töltött* téli estéket, a csárdai és pusztai jeleneteket, a kurjongató, de egy anya halálhírére csendben elkotródó szegénylegényeket, a romantika nimbuszával övezett haramiát, az ökrös szekeren is büszkélkedő kisbérest, a mesemondó magyar nép képzeletének bájos játékaival gyönyörködtető János vitézt, a sírva vigadó bús magyart, akinek széles jó kedvében könnybe lábbad a szeme, ha

„eszébe jut a siralmas hajdankor” s mindazokat az élethűségükben megkapó, dalba foglalt genreképeket, melyeket Petőfi magyar képzelete élénk varázsol. Érezzük, hogy itt magyar élet lüktet, melynek sajátossága és eredetisége hatalmasan növelheti minden ifjú lelkében a magyarul gondolkodást és magyarul érzést. Ez a szinte szeplőtelen magyar hangulat az, melyről a költő maga írja:

Magyar csikó az én Pegazusom,
Eredeti derék magyar fajta . . .
Világos pej sima selyem szőrrel,
A napsugár hanyatt esik rajta.

Nem nevelték benn az istállóban.
Nem is igen járt az iskolába,
Kinn született, ott kinn fogtam el,
Kiskunsági szép nagy pusztaságba.

Petőfi színmagyarságának nem kevésbé jelentős tényezője a nyelv, „egyetlen kincsünk”, mondja a költő, „melyet apáink örökségéből el nem rabolt még az enyészet”. Ez a nyelv, Petőfi nyelve a magyar nép gondolat- és érzésvilágának minden jellemzetes árnyalatát magán viseli; azt az eredeti zamatot, melyben a magyar lélek minden más nemzet pszichéjétől annyira különbözik. Petőfiből is súlyos érvet meríthetünk annak a tételnek igazolására, hogy a nyelv nem pusztán eszköz, mellyel embertársainkkal közlekedünk, hogy magunkat megértessük velők, hanem a hozzátapadó képzeteknél és érzelmeknél fogva lelki világunk kiformalódásának, színeződésének legfinomabb, de egyúttal leghatékonyabb szerve. Az Alföld természeti környezetén kívül bizonyára a Kis-Kunság nyelvének szűziesen tiszta atmoszférája, melyet a gyermek

magába szítt, tette Petrovics Sándort Petőfi Sándorrá. Az idegenszerűségek amaz áradatában, mely gyermekeinket szüntelenül körülfogja és nyelvérzéküket észrevétlenül rontja, a Petőfiéhez hasonló, törőlmetszett, a vadvirágok fűszeres illatát lehelő, egyszerű és keresetlen magyar beszéd az, melyre ifjainknak szükségök van, hogy ezzel a nyelvvel együtt, e nyelv által, e nyelv szuggesztív erejének ellenállhatatlansága folytán is gondolatban és érzésben igaz magyarokká válhassanak.

Ezt a magyarrá nevelő hatást várjuk Petőfi szabadságszeretetétől is. A világszabadság halhatatlan költőjének ismeri őt mindenki. A szabadságnak ez az olthatatlan szomjúhozása és a zsarnokság engesztelhetetlen gyűlölete valóban átjárja Petőfi egész költészetét, ami már magában is elegendő, hogy a fiatalok lelkét, melynek egyik legdrágább kincse a szabadságszeretet, varázslatos erővel magához ragadja.

Egyet mégsem szabad felednünk. A világszabadság, a világbéke, a testvériesülés, a jogegyenlőség, a köztársaság, melyeket Petőfi megénekel, korántsem függetlenek nála a magyar nemzeti eszmétől. A költő szabadságszeretetének középpontjában ugyanis, vagy legalább háttérében mindig ott vannak a magyar haza, a magyar nemzet, a magyar nép, a magyar szabadság útjelző lángoszlopai. Azért gyűlöli a zsarnokokat (köztük a királyokat), mert ők, nem értve meg az idők jeleit, az elavult rendi alkotmány kiváltságait görcsösen védik, s a sokat szenvedett, elnyomott és jogfosztott magyar jobbság felszabadítása elé akadályokat gördítenek. Mikor azt kérdi, hogy „Nem hallottátok Dózsa György hírét?”, eszeágában sincsen nemzeti bélye-

gétől megfosztott, érzelmi semlegességében tetszelgő és vele kérkedő tömeguralomra gondolni. Dózsa György a jogtalan és röghöz tapadt jobbágyság forradalmárja, a minden jogot élvező nemességgel szemben. Ha a függetlenség zászlaját lobogtatja, a magyar nemzet függetlensége lebeg szeme előtt, függetlensége Ausztriától, a „német járomtól”, a „német ármánytól”, mely a hazának hírét elrabolta és eltemette.

Szabad a magyar nép, lejárt napod, német!
 Nem táncoltatod te többé a népet,
 S pióca módjára nem szívod a vérét,
 Megfizette Isten gonoszsága bérét.

Semmi kétség, Petőfitől egészen távol áll a szürke és jellemtelen nemzetköziség. Ha nem így volna, nem írta volna meg a Járjatok be minden földet, a Magyar vagyok és A magyar ifjakhoz című verseit, nem a Honfidalt, a Nemzeti dalt, a Március 15-ikét, az 1848-ból való Bordalát, a Lenkei Századát, a Készülj hazámat, A magyarok Istenét, az Ismét magyar lett a magyart, az Élet vagy halált, s az 1849-ben keletkezett daloknak, ódáknak és dithyrambusoknak ama hosszú sorát, melyek a magyar szabadságharc méhében születtek meg, a magyar hazáért való áldozatosság köteleességét hirdetik, vagy az ősi magyar vitézségetdicsőítik, vagy a magyarok eredendő hibáit, a pártos visszavonást, a tespedő maradiságot ostorozzák. Lehet e világpolgár az, aki boldog házassága első heteiben így ír?

Mi volna könnyebb? mint lemondanom
 Mostan, te rólad, honfi-aggalom,
 Te rólad, kínos hazaszeretet,
 Ki mindörökké téped a szívet...

De el nem hagylak, hazáin, tégedet!
 Múltat, jövődöt, mindent eltemet
 Boldogságomnak tenger özöne,
 Csak szent oltáridat nem dönti le.

Vagy lehet-e a kozmopolitákhoz sorolni azt, aki,
 mikor a magyar ifjaknak szemökre veti lanyhasá-
 gukat, így kiált fel:

Szent hazaszeretet, mibe mártsam tollam?
 Hogy dicső képedet híven megrajzoljam,
 Oly híven, oly szépen,
 Hogy megbúvöld, ki rád szemét fogja vetni;
 Hogy örök tanyára tégy szert valamennyi
 Magyar kebelében.

vagy aki hazafias lelkesedésének imígyen ád hangot:

Ha két magyar marad a
 Világon:
 (Csak e kettő szabad legyen)
 Nem bánom:
 Háromszínű magyar zászló,
 Dicső jel!
 Védelmezzük megfeszített erővel!

Ma, sajnos nagy okunk van erősen hangsú-
 lyozni, hogy ezt a forró nemzeti érzést, a szabad
 magyar hazának ezt a szeretetét kell merítenie
 ifjúságunknak Petőfi költészetéből.

És ezek az érzelmek, mint minden, amit lant-
 jára vett, egyenesen a költő lelkéből fakadnak.
 Miként szerelmi, úgy hazafias költészetében csakis
 szívének önfeledt sugallata után indul. Ha pályája
 kezdetén, amikor nemesebb ihletre indító élményei
 alig vannak és még küzd a formával, egy-két hamis
 Hangot ád is koboza, később mind igazabb lesz
 költészete, mind nagyobb erőre kap benne az

őszinteség, mely annyira teljes, hogy szinte észrevétlen siklik el mellettünk egy-egy kevésbé finom fordulat, egy-egy hibásan megszerkesztett verssor, egy-egy igen gyenge rím. Igazi élményköltészet ez, mint ahogy maga mondja lantjáról:

Légy tükör, melyből reám néz
Egész, egész életem.

Valóban, nincs a világirodalomban költő, akinek élete annyira összeforrott volna szellemi alkotósaival, vagy ha volna is, többnyire tudós kommentároknak kell megállapítaniok, minő alkalomhoz fűződik a dal. Petőfi maga mondja el az alkalmat, maga foglalja bele verseibe életének minden jelentős óráját, vagy hangulatszülte röpké pillanatait, azzal a közvetlenséggel, melyről már 1843-ban maga énekl:

Mint a róna, hol születtem,
Lelkem útja tetteimben
Egyenes;
Szavaimmal egy az érzet,
Célra jutni álbeszédet
Tétovázva nem keres,

s amelyet négy évvel később így jellemez:

Ábrándos dalt pengetek,
Nem szabályos, nem kigondolt,
Mesterkélta dalt... ujjaimra
Bízom, hogy mit verjenek ...

Íme, egy ember, aki úgy beszél és cselekszik, ahogyan gondolkodik és érez, s aki meggyőződésének igazságától eltelve – az egészen fiataloknak némi tétovázásai után – nyílegyenesen megy a maga útján, nem kímél senkit és nem retteg senki-

től, míg végül – fején a hazaszeretet töviskoronája – vérével pecsételi meg mindazt, amiben oly rendíthetetlenül hitt és bízott. Megvan benne a jellem egysége, azaz: önmagával egyezése; megvan a jellem függetlensége, azaz: minden befolyásolásnak ellenszegülő önállósága; megvan a jellem erkölcsi emelkedettsége, a magasztos eszményi célokra szegződő tekintet. Ily jellemet sugároz Petőfi költészete, ily jellemet mutathatunk be növendékeinknek Petőfi megélt példáján.

A tudományos pedagógia megalapítója, Herbart, azt tanította valamikor, hogy igazi esztétikai viszonylatok – ideértve az erkölcsi akarat területét is – csak az eposzban és drámában találhatók, míg a lírai költészet, mert szubjektív lelki élményeket fejez ki, azaz: a tárgyilagosságot nélkülözi, esztétikai értékítéletek alkotására kevésbé alkalmas. Ebből az következnek, hogy az iskola a lírai költészettől nem várhatja azokat az erkölcsösítő hatásokat, melyek az epikus és drámai költészetből erednek. Petőfi költészete e tételnek cáfolata. Ha általában igaz is, hogy a nagy jellemekbe való beleézésnek (*Hineinfühlen in grosse Charaktere*) pedagógiai feladatát a múltban vagy jelenben végbemenő cselekvés költészete szolgálja legjobban, mégsem mellőzhetjük a jellemnevelésre törekvő oktatás köréből azokat a lírai költőket, kiknek egész lelki életét az öntudatra ébredés percétől a kimúlásig állandóan és maradandóan oly abszolút etikai értékek ihlete szenteli meg, minő Petőfi hazaszeretete. Ez az érzelem teszi őt nemcsak jellemmé, hanem erkölcsi jellemmé. Ezt az érzelmet kell keresnie Petőfi költészetében ifjúságunknak, melytől a régi Magyarország visszaszerzését

és egy újnak felépítését várjuk. Ezt kell nekünk nevelőknek és tanítóknak leginkább élesztenünk, hogy ifjú nemzedékünk majdan eleget tehessen Petőfi ama szózatának, melyet *az akkori* „nemzetgyűléshez” intézett:

Bármily erővel, bármily áldozattal,
Bár mind egy szálig elvesztek belé,
Hazát kell nektek is teremteni!
Egy új hazát, mely szebb a réginél,
És tartósabb is, kell akarnotok ...

Charles Dickens.¹

(1908.)

I.

Ha az angol nevelés intézményeit vizsgáljuk, szemünkbe ötlük a magániskolák sajátos helyzete és rendkívüli sokasága (legalább 10,000-re becsülik számukat), úgyszintén rendezetlen voltak és szélsőséges határok közt mozgó különbségeik.

Azt kell hinnünk, hogy ezek az intézetek, melyek ma is minden rendszeres felügyelet és ellenőrzés nélkül működnek s korlátlan szabadsággal rendezik be eljárásaikat, összefüggnek az angol faj erős egyéni hajlamaival, melyek a nevelésben sem tűrik meg a sablonokat. Az angol apa azt követeli, hogy a sokféle iskola közül épp azt válassza ki, mely vagyoni helyzetének, a nevelésről táplált eszményeinek, gyermeke hajlamainak legjobban megfelel.

Így sokasodtak meg, az élet ezerféle változatai szerint, az angol magánközépiskolák s így fejlődtek ki azok a nagy ellentétek, melyeknek összes-

¹ A Beöthy-émlékkönyvből.

ségét egy újabb angol író „kétségbeejtő zagyvalékának nevezi. Mindig voltak közöttük olyanok, melyek a legjobb „nyilvános” iskolákkal vetekedhettek; de ezekkel szemben ezrével olyanok is, melyek kizárólag ipusztriális célokat szolgáltak. Bármennyit haladt a múlt század második felében Anglia egész oktatásügye, ma is csak úgy van, hogy angol földön hatósági engedély nélkül semmiféle iparágat sem lehet folytatni, ellenben tanítani, nevelni, iskolát nyitni és fenntartani (a közép-oktatás terén) mindenkinek szabad, minden korlátozás nélkül. Csakis így fejlődhettek ki oly hihetetlen állapotok, hogy egészen műveletlen, sőt erkölcstelen emberek kezébe került helyenként a gyermeknevelés ügye.

Tán semmi sem bizonyíthatja jobban ezeknek az iskoláknak az angol étellel és jellemmel való összefüggését, mint az a tény, hogy a társadalmi regény is befogadta őket. Nem szólva Thackeray és Charlotte Bronte műveiről, főleg Dickens jöhet itt figyelembe. Alig van oly regénye, melyben ilyen magánintézetnek vagy magántanítónak valamiféle szerepe ne volna. Ha másként nem, egy-egy epizód keretében ismerkedünk meg velük. Kicsoda felejtethné el a világ legnagyobb képmutatóját Pecksniffet, aki, habár maga az építészet titkaiban teljesen járatlan, fiatalembereket fogad a házába, hogy e jeles mesterség elméletébe és gyakorlatába bevezesse őket? S ki ne emlékeznék Pickwick úr éjjeli kalandjára, a csendes parktól övezett leánynevelőintézetre, melynek álomból felriadt növendékei az öreg urat oly váratlanul kiábrándítják?

De nem ezekre az apró ecsetvonásokra gondolunk, mikor Dickenst az angol magánközép-

iskolákkal kapcsolatban emlegetni szoktuk. Azok a regények lebegnek szemünk előtt, melyekben a cselekvény jelentékeny része ily intézetek falai közt játszódik le. Többféle típust ismerhetünk meg belőlük.

A legelső fokon áll a hírhedt *Dotheboys Hall*, melynek tanítója Nicholas Nickleby. Igazi zugiskola, nehezen hozzáférhető vidéken, Londontól 250 mérföldnyire. Olyan növendékek lakják, kikkel szüleiknek nincs mit dicsekedniök; tiltott szerelmi viszonyok alkalmatlan zálogai; mostohagyermek, kik valakinek útjában állanak; fiatal bűnözők, akikkel hozzátartozóik nem akarnak törődni. Az intézet tulajdonosa és igazgatója Squeers, teljesen tudatlan, iszákos, durva ember, akinek nincsen más célja, mint hogy a gondjára bízott gyermekekből lehető legtöbb hasznot csikarjon ki. Nyerészkedés okából hetenként háromszor szirupos kénnel „tisztítja véröket”; magukkal hozott új ruhájokat rendre leszedi róluk s rongyokba bujtatja a szerencsétleneket, kiknek groteszk alakja Hogarth képeit juttatja eszünkbe. Vannak köztük sápadt és öreges arcú, elnyomorodott teremtések, törpék, görbelábúak, félig vakok, görvélykórosak, fekélyesek, akik rettentő módon szemléltetik a szülők bűneiért meglakoló utódokat, vagy évekig tartó kegyetlen bánásmód folytán mentek tönkre. Mert Squeers teherhordó állatoknak tekinti, rabszolgai munkára fogja, üti, veri, pofozza, rúgja s ily módon fokról fokra lesülyeszti őket a néma kétségbeesés örvényébe, melyből többé menekvés nincsen. Kiveszett belőlük minden gyermeki öröm, vígság, életkedv. Csevegni sem tudnak egymással. Kényszerű hurrah-kiáltásaik is már csak tompa,

elfojtott sóhajoknak hangzanak, melyek kimondhatatlan kínszenvedésekről kegyetlenségekről, meg-alázásokról, gyötrelmekről regélnek.

Bizonyára úgy kell lenni, hogy ezek a leírások részleteikben túlzottak. A típust azonban, mely enyhített alakjában ma is él, híven mutatják: a magánintézeteknek azt a típusát, melynek tulajdonosai üzleti cikknek tekintik a gyermeket: aljas lélekkufárok, kik hivatásuknak tartják, hogy „növendékeik mindegyikéből lehető sokat kisajtoljanak”.

Valamivel magasabb színvonalon áll a Londontól 6 mérföldnyire fekvő *Salemhouse*, melyben a *fiatal* Copperfield tölt néhány emlékezetes esztendő. Az iskolai épület, melyet magas kőfal vesz körül, a szomorú elhagyatottság képét mutatja. Elhanyagolt, piszkos udvar és poros játéktér; csupasz, dísztelen, szennyes és télen rosszul fűtött tanterem; alig kielégítő ételmezés és durva bánásmód – ezek azok a benyomások, melyekkel fiatal barátunk az intézetből távozik. Tulajdonosa Mr. Creakle, vagyonbukott komlókereskedő, aki utóbb „iskolai üzletet kezdett”; született zsarnok, ki ingyenc módjára, lelki gyönyörűséggel veri napnap után a megfélemlített gyermekereget; csak egy tanulóval tesz kivételt, akihez gazdagsága miatt önzésből nem mer hozzányúlni. Két tanítója van: egyik a szárazlelkű, pedáns Sharp; a másik a szelíd Mell, ez a nyomorgó koldusalak, akinek csizmáját a sok foltozás miatt már nem lehet kijavítani, de aki mártíromságát fenséges béketűréssel viseli. S e vigasztalan állapotok közt mégis némi poézis derűje világítja meg Salemhouse napjait. A gyermekek barátkoznak, filléreikből titkos lakomákat csapnak, éjszaka sötétben mesélnek

egymásnak, pajkos csínyek elkövetésére szövetkeznek. Nem hülyék és elnyomorodottak, mint a Squeers növendékei. Ott van a szép és tehetséges Steerforth, akinek élete sora oly szorosan összefonódik a Copperfieldével; ott van a csontvázakat rajzoló, becsületes és jóságos Tomy Traddles; s ott van a többi, kiknek kicsapongó jó kedvét se Creakle kegyetlenségei, se a gyűlöletes Tungay galád porkolábszolgálati nem bírják előlni.

Egy tengerparti városban, *Brighton*-ban van az az iskola, melybe az öreg Dombey adja hatesztendős fiát, miután a félelmetes Pipchin asszony kezeiből kikerült. Első kérdése a cég jövő dicsőségéről ábrándozó apának, vajjon elég drága-e az iskola? Olyan intézetről van tehát szó, melyet a gazdag parvenük keresnek, kik a nevelés eredményét az ellátási díj magasságából ítélik meg s azt kívánják, hogy drága pénzükért lehető sok tudományt tölcsérezzenek gyermekeikbe. Ebben nincs is hiány doktor Blimber brightoni intézetének falai közt. Az egész iskola nagy tanulógép, melynek kerekei reggeltől estig forognak fennakadás nélkül. Azok az ifjak, kik Blimbernek és „csakis holt nyelveket” kedvelő leányának, Corneliának vezetése alatt tanulnak, minden úri kényelem mellett is boldogtalanoknak érzik magukat; éjjelenként „köszívü igékről, kegyetlen főnevekről, hajthatatlan szintaktikai tételekről és kísérteties feladatokról” álmodnak. A kis héesztendős Dombeynek, mikor először jelentkezik a tudós Corneliánál, oly sok tankönyvet adnak, hogy nem bírja a szobájába cipelni. Ezt a sok könyvet egyedül kell megtanulnia, minden igazi tanítás és magyarázat nélkül. A tanítók munkája csak kikér-

dezésre szorítkozik. Nagy üvegház az iskola, csupa korán érő, zamatnélküli, erőtlen gyümölcse. „A fiúk mind időnek előtte fakasztottak virágot. A fiatal szellemi borsó már karácsonykor megérett és intellektuális spárgagyökereket egész esztendőn át lehetett itt kapni. Matematikai ribiszke (még hozzá nagyon savanyú) hihetetlen évszakokban is egészen megszokott dolog volt, melyet Blimber doktor teljesen fiatal csemeték hajtásaiból csalt ki. A latin és görög főzeléknek minden fajtája a fiúk legszárazabb ágain és a legdermesztőbb körülmények közt is megtermett... E mellett az üvegházi rendszer mellett rendesen már három hét múlva kivetkőzött a fiatalember a maga természetéből. Három hó múlva a világ minden gondja ránehezedett fejére. Négy hónap múlva a legkeserűbb érzelmekkel gondolt szüleire és gyámjaira; öt hó múlva vén embergyűlölő lett belőle; hat hónap múlva megirigyelte Curtiust a föld gyomrában talált szerencsés menedékhelyéért s az első év végén arra a következtetésre jutott (melytől később sohase tért el többé), hogy a költők összes képzeleti alkotásai, a bölcsek összes tanításai semmi egyebek, mint szóknak és grammatikáknak gyűjteményei s széles e világon semmi más értelmük sincsen”.

Lehet-e jobban jellemezni a múlt század közepe táján uralkodó angol közoktatásnak egyoldalúságát, lelketlen és mechanikus eljárásait, a klaszszikus és matematikai tanulmányoknak majdnem egyedüli uralmát s a gyermeki lélek jogos követeléseinek amaz elhanyagolását, mely részben még ma is megvan sok angol iskolában? Különösen a módszeres tanítás hiánya az, melyet minden illetékes bel- és külföldi tényező megállapított.

Csak újabban, mióta az angol tanárképzés intézményei a pedagógiai készütség megszerzésére is súlyt vetnek s amióta a kontinens rendezett iskolaügyének hatása alatt a törvényhozó testületek, a kormányok, a társadalmi közösségek mindjobban belátják a régi állapotok tarthatatlanságát, kezdenek Angliában is az oktatás tervszerűségéről gondolkodni, kezdik az igazi tanítás követelményeit felismerni. De valószínűleg még sok idő fog eltelni, míg az angol magánközépiskolák közt olyanok nem lesznek, melyek penzumok gépies lemorzsoltatásában mentik ki tanítói munkásságukat. Az alapítványi iskolák, a public schoolok s a nyomukban járó részvényes iskolák eljárásai és eredményei alapján ma sem szabad ítéletet mondani az angol középoktatásról. Mindezek az iskolák aránylag nem nagy számmal vannak s a nemzet ifjúságának csak kis részét nevelik.

II.

Aki oly éles szemmel látja meg a nevelőintézményekben rejlő fogyatkozásokat, annak bizonyára magának is lesznek gondolatai az emberképzés legtökéletesebb módjáról.

Dickensnek is vannak ily „pedagógiai eszményei”. Hogy megismerhessük, regényeinek hőseit kell szemügyre vennünk s azokat az erkölcsi tulajdonokat, melyekkel az író felruházta őket. Ezekben jutnak kifejezésre a nevelés céljai, amint Dickens elképzeli. Azok a célok, melyek irányt és mértéket adnának tudományos elméletének is, ha ilyennek megalkotására gondolt volna.

Ezek a hősök lehetnek a maguk nemében egyoldalúak (mint sokszor kimutatták), de minden-

esetre eszményiek és nemesek. Fennkölt gondolkozásban és nemes érzésben senki sem múlhatja felül őket. Tiszta etnikai jellemek, erős lelkek, a jóban megalkuvást nem ismerők, törhetetlenek, és emellett minden gyengéd érzelmre képesek. Nicholas legnagyobb nyomorúságában is tántoríthatatlan bajnoka az erkölcsi igazságnak. Húszesztendő kora dacára éppoly bátran száll szembe a nála korban, hatalomban, vagyonban sokszorta erősebb gonoszlelkű Ralphfal, mint amily erélyesen bánik el a kegyetlenkedő és becsstelen iskolamesterrel, vagy amily felháborodással bélyegzi meg a család becsületében gázoló jellemtelen Sir Mulberry Hawkot, vagy amily elszántan támadja az undorító Gríde Arthurt, aki Nicholas szíve választottját, Miss Madeline Brayt kapzsiságból nőül akarja venni. Fiatal éveit meghaladó önállósággal járja az élet tövisek útjait, mindenben a helyest, tisztet, illőt követve. Copperfield Dávid, mikor még ifjan kilép az életbe, néhány meggondolatlan csínyre ragadtatja magát, de sohase bűnös szándékkal és mindig őszinte bánattal, mely könnyelműségének nyomában jár. Téved, de nem vétkezik. Mindig becsületes marad, mindig a jóért és nemesért buzog a szíve, mindig mélyen átérzi a másokon elkövetett igaztalanságot, mindig kerüli a gonoszt, aljást, nemtelent. Híven követi Betsey Trotwoodnak néhány szóba foglalt intelmeit: „Soha semmi körülmények közt se légy aljas, hazug és kegyetlen. Ha e három bűnt kerülöd, Trot, reménnyel nézhetek jövődnek eléje”. A pompásan megrajzolt Walter Gay csupa bátorság, nemes erő, eszményi hevület, elragadó közvetlenség. Illetetlen lelkének teljes frissességével szereti meg és küzdi ki magának Dombey

Florence-ot. S mily nemeslelkű Darnay (Saint-Évremond), aki látva a francia nép szörnyű szegénységét és elnyomottságát, önként mond le főúri rangjáról és nagy vagyonáról, hogy Londonban francia leckék adásával tengesse életét. S mikor meghallja, hogy volt urodalmi intézője ártatlanul börtönbe kerül, szíve első sugallatát követve és családi tűzhelyét elhagyva siet Párizsba életét kockára tenni.

Ugyanez a tiszta és mély erkölcsi felfogás tükröződik Dickens regényeinek nőalakjaiban is, kik világhírré tettek szert. Mindannyiban a legszebb női erények lakoznak: szívjóság, gyengédség, szelídség, türelem, lemondani tudás, igénytelenség, önzetlenség. S mindegyiknek sokszor vigasztalan életét megneemesíti a munka. Dickens etikájának ez a legegészségesebb vonása. A másokért való emberi tevékenység felemelő és bátorító tudata csakis helyes erkölcsi érzék kifolyása lehet. A munka, különösen a házas foglalkozás, a családi élet szabályozott menetére irányuló tevékenység Dickens szemében becsesebb és áldásosabb minden egyéb-nél, amire a nő képes.

Hosszú sorát látjuk az ismerős alakoknak, amikor Dickens női ideáljaira gondolunk. Ott van Summerson Eszter, aki mindig csak másokért fárad s akinek sejtelve sincsen arról, hogy ő maga mily jó, mily gyengéd és nemes, mily szeretetreméltó akkor is, mikor a himlő megrútította arcát. Egészen ilyen Kicsi Dorrit. Mindenütt segít, ahol baj van s minden jó tettét zajtalanul és feltűnés nélkül végzi. A családnak egyetlen tagja se tud ellenni nélküle, habár ő az utolsó, kire testvérei és rokonai gondolnak. Mindenről lemond és mindent eltűr,

csak hogy javítsa apja helyzetét, aki az adósok börtönében is régi tekintélyének morzsáiból éldegél, kegyeket oszt, „tiszteletdíjakra” tart számot és ha szeszélyeit keresztezve látja, ideges sírógörcsökben tör ki. Wickfield Ágnes, Copperfield játszótársa, később neje és egész életének jóságos nemtője, a legeszményibb nő, aki Dávid iránt való mélységes szerelmét évek hosszú során át az egész világ előtt rejtegeti s ezalatt csak az apjáért való megnyugtató és engesztelő munkálkodásban találja vigasztalását. Talán Ruth hasonlítható vele össze, a becsületes Tom Pinch házának kedves úrnője, az örökké jókedvű, mindenkor dolgos, csendes kis Ruth, aki, mint az *éltető* mosoly suhan át a Temple komor, ósdi falai közt s akinek láttára a Temple szökőkútja húsz lábbal magasabbra szeretne felszökni, hogy örömeiben üdvözölje azt az elragadó tavaszi bájta, mely e leány szűzies alakján elárad. S hogy egyet se felejtsünk ki az örök nőiességnek e felemelő példái közül, keressük fel a gyári munkások szűk hajlékait, s gyönyörködjünk a szenvedés és kitartás és hűség és becsületességglóriájától övezett munkásleánynak, Ráchelnek fenséges alakján, aki a nyomort és szegénységet megszenteli.

Abból a nagy ellentétből, mely egyfelől a férfi- és női eszmények, másfelől az akkori iskola nevelő munkája közt fennforog, kétségtelenül kiderül, hogy Dickens az embernevelésben nem sokra becsüli az intézményes iskolát. Az ő jellemei az élet iskolájában képződnek. Csakis a tűrés, a szenvedés, az akadályok bátor legyőzése, a kemény megpróbáltatások azok, melyekben megerősödhetnek az erkölcsiség alapjai.

Ez a gondolat Dickensnek majdnem minden nagyobb regényében erős kifejezésre jut. Abban a nevelésben, melynek eszménye szeme előtt lebeg (bár egészen a szeretet alapjára helyezkedik), semmi érzelgős, puha, engedékeny vonás nincsen. Az ifjú embernek a küzdés, nyomorúság, szegénység, nélkülözés tüzen kell általmennie, hogy jellemességének kristálya tiszta és átlátszó lehessen. Így fejlődik ki lassanként az ellenállásra képes, a jó követésében feltétlenül megbízható karakter.

Mennyit kell szenvednie a jobb napokat látott Copperfield Dávidnak, míg nyugalmas révpártjában megpihenhet! A fiatal Chuzzlewitnek Amerikába kell mennie, emberektől elkerült dögleletes vadonba s ott a legnagyobb nélkülözésekben, betegségben, nyomorban kell akaraterjét megedzenie és jellemét megszilárdítania. Dombey Florencenak a lelki szenvedés legszörnyűbb próbatételeit kell kiállania; Twist Olivér gyermeksége a szenvedések kálváriája. A néma gyötrelmeknek mily meghatározó jelenetei játszódnak le e regényekben; az erkölcsi jóhoz való törhetetlen ragaszkodásnak mily hősi cselekedeteit szemlélhetjük; mily üldözése az erénynek s mily bátorsága az erény védelmének!

S mindezek a felemelő példák nagyjára a szűkös életviszonyok légkörében alakulnak meg. Dickens a nevelés szempontjából legbecsesebb érzelmi hatásokat a kisemberek családi körében keresi: azokban a kedélyes otthonokban, ahol a tücsök danája és a teakatlan hívogató mormogása mellett ülnek a család tagjai a tűzhely körül, ébren szövögetve színes álmaikat, közbe-közbe ártatlan meséket mondogatva s szívhezszólóan csevegve; vagy azokban a szellős padlásszobák-

ban, ahol egy-egy szenvedő, feleség vagy leány dolgozik késő éjszakáig fáradhatatlanul s ahol egy-egy szent ünnep, minő a karácsony vagy az újesztendő, a családi tűzhely melegségét és fényét árasztja széjjel a boldogan mosolygó és ölelkező öregek és ifjak közt. Az aranyos kedélyű fuvaros (John Peerybingle) és kicsi felesége (Dot); a játékszereket készítő Kaleb, aki düledező hajlékában és rongyos ruhájában egy képzelte világ kényelmét és ragyogását varázsolja jóhiszemű hazudozásával vak leányának képzelete elé, hogy sorsát elfeledtesse vele; Toby Weck, a szilveszteréji harangok beszédes szavára hallgató utcasarki hordár, aki – bár semmije sincsen – a hozzá forduló földönfutót leányostul házába fogadja; a nyolc gyermekkel megáldott újságbizományos és felesége, kik a betevő falat hiányát szeretetök kifogyhatatlan melegével pótolják; a pörölyével dolgozó derék kovácsmester, kinek arca nemcsak a tűztől ragyog, hanem a boldogságtól is, mert fésző rózsabimbóhoz hasonlatos leányát maga körül tenni-venni látja, – íme, Dickens szemében ezek a valóban jó és boldog emberek. A gazdagság megrontja a szívet; megbontja a békét; visszavonást szül, irigységet kelt; minden rossznak okozója. Az előkelőség, a pompa, a fény hazugokká, képmutatókká, romlottakká teszi az embereket. A szív útja a természet útja, melyről a gazdagok és hatalmasak előbb-utóbb letérni kényszerülnek.

Gondoljunk csak a talpig becsületes halászokra és szárazföldi bárkájokra, melynek rozoga, széltől átjárt, szegényes odvában annyi öröm és jószág lakozik; vagy Nicklebyék szerény családi körére, melynek verőfénye a boldogtalan Smike rövid éle-

tének utolsó éveit bearanyozza; vagy a kis Dombey dajkájának, Richard asszonynak külvárosi házikójára, ahol öt egészségtől duzzadó, piros-pozsgás gyermek hallgat édesanyjuk szerető szavára, kiáltó ellentétben a dúsgazdag Dombey-házzal, ahol a gőgnek, a pénznek, a szertartásos formáknak velőig ható hidegsége fagyasztja a két anyátlan gyermeket, kiknek egyike már oly ifjan magában hordja a halál csiráját; vagy emlékezzünk Kit-ék kicsi családi fészkeről, a keze munkája után élő jámbor özvegyasszonyról és féltett kincsként őrzött gyermekeiről, s arról a végtelen szeretetről, mely ezeket az egyszerű, de igazszívű embereket egymáshoz fűzi. „S hadd álljunk meg e helyen egy pillanatra s hadd jegyezzük meg, hogy házias vonzalom és szeretet, ha kedveseknek mondhatjuk őket, a szegény embereknél igazán kedvesek. Azok a kapcsolatok, melyek a gazdagokat és büszkéket a szülői házhoz fűzik, itt e földön kovácsoltatnak; de azok, melyek a szegényeket kötik egyszerű tűzhelyükhöz, valódi fémből valók és a mennyeknek bélyegét viselik magukon ... A szegény ember házi istenei húsból és vérből valók, minden arany, ezüst vagy drágakő nélkül; nincsen más kincse, mint a maga szívének szeretete. És ha ez a szeretet – dacára a sok rongynak, nyomorúságnak és szükös tápláléknak – erősen odatapad a csupasz padlóhoz és a meztelen falakhoz, akkor ez az ember családi szeretetét Istentől kapta s zord kunyhója megszentelt helyé változik.”

III.

Mindazok, akik Dickens írói művészetét méltatták, rámutattak arra a rendkívüli elemzőképességre, mely regényeinek minden lapján megnyilvánul. „Midőn a szellem mély figyelemmel hatol be egy szabatos kép aprólékos részleteibe, az öröm és fájdalom egészen megrázzák. Dickens rendelkezik e figyelemmel és látja a részleteket; ezért talál mindenütt tárgyakat a lelkesülésre.” Taine-nek ezt az ítéletét írónk alakjainak lélektani elemzése igazolja. Csak az öreg Dombeyra, Cartonra, Pecksniffre, Tom Pinchre, Dorrit atyjára, Jarvis Lorryra. Ralphra, stb. kell gondolnunk, kiknek lelkét Dickens valósággal széjjelszedi s cselekvéseik és szavaik legelrejtettebb rugóit láttatja. Elemzése oly pontos és kimerítő, pszichológiai megokolása oly részletekbe menő, hogy szinte meszterkéltnek látszanék, ha nem éreznők igazságát.

De talán sehol sem mutatkozik a nagy regényírónak az analízis e nemében való művészete oly utolérhetetlenül, mint amikor a gyermeki lélek mivoltát akarja velünk megértetni. Ha gyermekpszichológus keresünk, bizvást fordulhatunk Dickenshez.

Úgy tetszik, az író maga is érzi ezt a tehetőségét, mert ahol csak szerét ejtheti, gyermekkorukban is bemutatja hőseit. Igazi élettörténeteket ad, melyekben az egyén első életévei igen jelentékeny helyet foglalnak el.

Pedig nincs nehezebb, mint a gyermeket megérteni. Ha jobban értenők, nem követnénk el annyi hibát a nevelésben. Még felnőtt embertársaink lelki életébe bepillantani is jobbára csak analógia újján lehet, Azt, amit a magunk lelke átélt, vala-

hogyan próbáljuk alkalmazni ismerősünkre, következtetve arcjátékából, taglejtéseiből, szavaiból, tetteiből. Egész eljárásunk mégis a legnagyobb mértékben bizonytalan és hipotetikus. Mennyivel süppedékesebb talajon mozgunk, mikor a kiskorú egyént akarjuk megismerni! Tudjuk például, hogy a képzettársítás formális törvényei lényegökben azonosak a gyermek és a meglett ember lelkében; de mennyire más egyikben és másokban az asszociációk anyaga, lefolyásuk időtartama és ereje! Aránylag mennyivel színesebb a gyermek szemlélete, mint a felnőtté; mennyivel élénkebb a képzelete, mennyivel frissebb a kedélye!

Ha Dickenst mint gyermekismerőt akarnók jellemezni, legkönnyebben Copperfield Dávidból vett példákkal oldhatnók meg feladatunkat. Aki Dávid gyermekéveinek e leírásait figyelemmel elolvassa, száz és száz oly vonást fedezhet fel bennök, melyek a gyermek sajátos gondolkodásának és érzésének finom elemzéséről tanúskodnak. Vagy ki ne ismerné fel az örök gyermeket abban, hogy Dávid figyelmét mennyire felkölti a jó Peggotty varró-szekrényének fedelén látható Sz. Pál temploma és az a kis viaszdarab, melyen a szorgalmas némbor varró-cérnáját végighúzza; vagy abban, hogy mily rejtélyesnek és érthetetlennek tűnt fel a gyermek előtt özvegyé lett fiatal anyjának viselkedése, amikor Murdstone udvarolni kezd neki; vagy amaz iskolai jelenetekben, melyek Salemhouse magános falai közt a félénk kis fiú csodálkozó tekintete előtt feltáruznak. Mégse akarunk hosszasabban e mestermódon megrajzolt részletképeknél időzni, mert – mint ismeretes – Dickens e regényében a maga gyermekségét írta le, valóságot és költészetet ele-

gyítve ugyan, de lényegében saját emlékeit, saját gyermeki benyomásait idézve vissza.

Vegyünk más példát; olyant, mely nehezebb pszichológiai feladat elé állította az író. Ilyen a kis Dombey Pál, egy beteges szervezetű gyermek, kinek lélekrajzához Dickens a saját gyermekségéből nem meríthetett tapasztalati anyagot.

Aki csak látja a kis fiút, azt mondja-róla, hogy „ódivatú” gyermek. Úgy érti mindenki, hogy a fiú korához képest túlérrett. A lassan emésztő kór megélesítette elméjét. Apja is észreveszi ezt a sajátos vonást; legelőször akkor, mikor együtt ülnek a kandalló mellett (Pál ekkor négyesztendős) s a fiú nagy hallgatás után egyszerre csak azzal a kérdéssel lepi meg a gőgös pénzkirályt, hogy „micsoda tulajdonképen a pénz?” Ötéves korában arról panaszkodik a gyermek, hogy csontjai fáradtak; s mikor egy évvel rá Brightonba kerül, már szinte megdöbbenő méretekben jelentkezik ez a korát meghaladó, örökké fürkésző, majdnem pathológiai érettség. Szinte látjuk magunk előtt a magába zárkózott hatesztendős gyermeket, arcán türelmes melanchóliával, de egyúttal feszült figyelemmel, amint órahosszat vizsgálja a vele szemben ülő Pipchin asszony arcának minden redőjét, vagy amint kis tolokocsiján ül a tengerpart mellett, hallgatja a habok moraját és nézi merően a szemhatáron gomolygó felhőket, azt kérdezve nővérétől, hogy mi van azokon a felhőkön túl s vájjon remélheti-e, hogy amott, a túlsó világban valamikor meg fogja látni anyját, akit nem ismert? A nevelőintézetben több hasonlókorú gyermek van körülötte, de nem ezekkel barátkozik, hanem a tíz évvel idősebb, örökké vigyorgó, gyengeelméjű, de

jólelkű Tootssal. Bizonyára ez a legfurcsább baráti viszony, melyet képzelhetünk. Félnapokon át szótlanul farkasszemet néznek; egész társalgásuk arra szorítkozik, hogy Toots időről időre a kis Pál hogyléte felől kérdezősködik, mire fiatal társa csak azt feleli, hogy jól érzi magát. Pál egészen másféle, mint a többi gyermek. Mindent másképen lát, mint más fiú. „A ház valamennyi kárpitjával jó barátságot kötött; a fali mintákban olyan dolgokat látott, melyeket senki más nem tudott meglátni: kis tigriseket és oroszlánokat fedezett fel bennök, amint a hálósoba falán végigszaladtak és torz arcokat, melyek a szőnyeg szögleteiben és kockáiban leselkedtek.” Öreges arckifejezéssel és némán járja végig újból és újból a nagy ház csöndes folyosóit s hallgatja a vén falióra ketyegését, mely örökké azt hajtogatja: „Hogy, vagy, kis, ba-rá-tom?”

Dickens műveiből még számos példáját hozhatnók fel a finom gyermekpszichológiai elemzésnek. Valamennyi a gyermeki lélek legkülönbözőbb típusainak kitűnő ismeretéről tanúskodik. Dickens éppoly találóan jellemzi az elmélázó, zárkózott gyermeket, mint a testi-lelki erőtől duzzadót, kibenpezdül és túlrad az élet, vagy a gyengéd érzésűt, aki minden erősebb behatásra összerezzen és félénken visszavonul önmagába. Tud látni a gyermek szemével, képzelni a gyermek fantáziájával, érezni a gyermek szívével. Gyermekalakjaiban magunkat ismerjük fel, amint kis korunkban cselekedtünk és beszélünk. Minden igaz és hű, amit a gyermekről mond. Vájjon tervszerű megfigyelés vagy mélyreható elmélkedés vagy kongeniális együttérzés volt-e, ami gyermekrajzait oly találókká tette?

Talán mindez együttvéve. Bizonyos azonban, hogy gazdag kedélyéiate képesítette legfőképen arra, hogy megértse és megérezze a gyermeket.

IV.

Dickens egyik leghíresebb regénye: *Twist Olivér*, egy gyermeknek mélyen megindító, fordulatokban gazdag élettörténete. Első éveit a lelenházban éli át Olivér. Fázik, éhezik, nyomorog. Hogy szabaduljanak tőle, öt font sterlingért eladják egy temetkezővállalat tulajdonosának, ahol koporsók közt és holttetemek szomszédságában éli napjait a gyengéd érzésű gyermek. Az emberi gonoszság, önzés és képmutatás rút jelenetei környékezik, s gazdájának hozzátartozói minden képzelhető gyötrellemmel kínozzák szüntelen. Olivér mindent eltűr, de mikor anyját szidalmazták, kis gyermek létére földhöz teríti sokkal idősebb kínzóját. Tudva, mi sors várhat reá, éjnek idején megszökik s gyalogszerrel Londonba menekül. Itt Faquinhoz, egy tolvajbanda fejéhez s ennek feslett életű, a gonoszság és bűn minden rejtelméibe beavatott cinkostársaihoz kerül. Faquin tolvajiskolát tart fenn. Olivért is meg akarják tanítani, hogyan kell a járókelők zsebeiből órákat, pénztárcákat, kendőket lopni. A gyermek eleinte pompásan mulat rajta, hogy társai mily ügyesen csenik el Faquintól a zsebébe rejtett tárgyakat. Tréfás játékot lát e jelenetekben, melyek napról napra megismétlődnek. Végre is tudatára ébred a valóságnak s mélyen megrendül. Szerencsés véletlen folytán megmenekszik Faquintól, boldogan él egy pentonvilli jóságos öreg úrnál, de nemsokára akarata

ellenére újból a tolvajok közé kerül. Nem használ ellenkezése; a rosszra rákényszerítik és egy éjjeli betörés alkalmával segédkeznie kell. Itt azonban véget érnek szenvedései. Szelíd női kezek veszik gondozásuk alá s nevelik immár zavartalanul becsületes emberré.

E regényes élettörténet oly problémát rejt magában, mellyel minden pedagógiai elmélkedés megindul. A rendszeralkotók ezzel a kifejezéssel jelölik: A nevelés lehetősége. Nem azt a kérdést értjük rajta, hogy lehet-e nevelni (erről a mindennapi tapasztalat tanúskodik), hanem hogy mily mértékig lehet nevelni? Meddig ér a nevelés hatása? Mit talál a nevelő a gyermek lelkében, mikor munkájához hozzáfog?

E kérdésre igen különböző feleletet adtak a gondolkodók. A szenuálisták azt tartották, hogy a gyermek lelke fehér lap, melyre mindent ráírhatunk. A nevelés tehát mindenható. A nevelő azzá formálhatja növendékét, amivé akarja. Rousseau azt hiszi, hogy amit a gyermek magával hoz, merőben jó; a nevelés csak abból áll, hogy e jó hajlamok kifejlését előmozdítsa. Schopenhauer szerint az erkölcsi nevelés majdnem lehetetlen, mert jellemünk rugói egyéni természetünkben rejlenek, mely alapján változhatatlan. Legfeljebb a fejét lehet az embernek kiművelni és javítani, de sohasem a szívét. Az egyetlen oldal, melyről a nevelő a gyermekhez hozzáférkőzhetik, az értelem. Az akarat nem képezhető.

Ha Dickens regényeinek főalakjait a felvetett kérdés szempontjából elemezzük, meggyőződhetünk, hogy az író rendületlenül hisz az ember veleszületett természetének erejében. E hite szüli

jellemeinek említett egyoldalúságát, mely elől Dickens legrajongóbb tisztelője sem hunyhat szemet. A rossz ember már egész kis korában rossz volt, a jó ember már első gyermekéveiben jelét adta igaz szívének. Ralph Nickleby, akinek minden idegszála megérzi a pénzszerzés ördögi gyönyöreit, már iskolásfiú korában uzsorakamatra adja ki filléreit; írotollakkal és irónokkal kereskedik, hogy pénzt gyűjthessen; míg unokaöccse Nicholas legifjabb korától kezdve csupa nemeslelkűség, szívjóság, lovagias érzés, fennkölt gondolkodás. S nincs förtelem, mely a természettől jó gyermeket képes volna megrontani. Mily hajmeresztő elvetemültséget lát maga körül Olivér; mily állatias szenvedélyek kitöréseivel ismerkedik meg a tolvajok közt; mily szörnyű jeleneteket kell átélnie, mikor a betörést tervezik és végrehajtják, s mégis mily állhatatosan küzd mindeme bűnök és kísértések ellen; mily erőt fejt ki a jóban, mily tiszta és ártatlan marad mindvégig szíve, mily mélyen gyökereznek azok a nemes hajlamok, melyeket ismeretlen anyjától örökölt! S van-e meghatóbb történet, mint a kis Trent Nellyé (*The Old Curiosity Shop*)? Észreveszi, hogy öregapja bűnös játékszenvedélyétől elvakítva meg akarja lopni közös jötevéjüket. A törekény gyermek egyszeriben hősl elkü nővé válik. Egy percig sem marad többé abban a városban, hol öregapja tolvajlásra vetemedhetnék: mintha ezer titkos erő hajtaná, futvást menekül, hogy kiragadja nagyatyját a bűn örvényéből. Hosszú vándorútjának minden képzelhető nyomorúsága se feledtetheti el vele egy percre sem azt az érzést, hogyha el kell is pusztulniok, a becsületesség ösvényérő! nem szabad letérniök. Nem tud vétkezni,

mint ahogy Olivér sem képes a bűnre s miként Copperfield Dávidot se tudja megrontani semmiféle alkalom, sem Uriás hízelgése, sem Steerforth elbűvölő könnyelműsége, sem a Murdstonék gonosz indulata.

Eszünkbe jutnak itt Dickensnek ama jól ismert alakjai, kik bár rongyosak és züllöttek, az igaz szívnek soha egészen ki nem alvó isteni szikráját hordozzák magukban. Mélyen a rajok tapadt salak alatt nemes érzelem lakozik. Ilyen a rejtélyes Newmann Noggs, aki izzón gyűlöli a gonoszságot és tipikus személyesítőjét, Ralphot. Ilyen Swiveller, aki, mikor hagymázos lázaiból feleszmél, hálás szívvel csókol kezét kisdéd ápolónéjának, a „hamu-pipőkének”. Ilyen – s őt kellett volna legelőször említenem – egyik főhőse Dickens ama kitűnő korrajzának (A tale of two cities), mely jobban érezteti meg velünk a nagy francia forradalom lehelletét, mint a tudós történeti monográfiák egész serege. Sidney Cartont értem, ezt a nagytehetségű korhelyt, aki haszon nélkül eltöltött életét egy fenéges önzetlenségű cselekedetével teszi jóvá. mikor a titokban imádott Manette Lucie boldogságáért a vérpadra lép, ajkán ama krisztusi igével: „Én vagyok a feltámadás és az élet”.

Az emberi szív istenségébe vetett hitnek ez az ereje az, mely Dickenst nem engedi kétségbeesni akkor sem, mikor szülőiktől elhagyott, teljesen elzüllött gyermekeket lát maga előtt. Jusson eszünkbe az emberi társadalomból kitaszított Io (Bleak-houseban), aki, habár félig állat, haldokló percében is boldogan suttogja a Miátyánknak ajkára adott és eleddig soha meg nem ismert szavait. Pedig Dickens korában ezer és ezer elhagyott

gyermek halt meg úgy, mint a szegény Io. „Mehalt, Felséges Úr! Mehalt, ti lordok és nemesek! Mehalt, ti minden rendű és rangú tiszteletreméltó és nem tiszteletreméltó urak! Mehalt, ti férfiak és hölgyek, kik mennyei szánalommal szívetekben jöttetek e világra! .. . És így hálnak meg ők körülöttünk napról napra!”

V.

A pozitivista pedagógiát, melyről ma annyit beszélünk, a XVIII. század közepétől keltezhetjük. Már Diderot készített egy olyan tantervet, mely majdnem csupa pozitív tárgyjal van megtöltve. Basedow és társai „hasznos” dolgokat akarnak tanítani. Comte tantervében matematika, asztronómia; fizika, kémia, biológia és szociológia követik egymást hét évfolyamon keresztül; s csak a hatodik és hetedik évben tűnnek fel esztétikai „complément” címén irodalmi tanulmányok. Spencer a maga növendékét a test, a szellem és az akarat energiájával felruházott emberré akarja kiképezni, aki célszerű életet él. Mindez szintén csak a pozitív tudományokkal történhetik; művészet, irodalom, költészet csak arra valók, hogy az ember szabad óráit nemesen eltölthesse. Az irodalom és a művészet tehát fényűzésszámba mennek; a történet, ha nem olvad bele a szociológiába, nem kaphat helyet a tantervben; a vallás babonákra tanít.

A pozitív tudományok nevelő értékét, szellemképző erejét, életrealitását bizonyára senki sem tagadja. Az emberek azonban – dacára Herbert Spèncer-nek – nemcsak tényekből élnek; makacsul ragaszkodnak úgynevezett előítéleteikhez; a poézist

lélekművelő hatásánál fogva a nevelés elsőrendű tárgyának tekintik, a nemzet nagy eszményeit továbbra is tudatosan plántálják az ifjú szívekbe s a vallásos érzelmeket a kedélyképzés nélkülözhetetlen eszközének tartják. Úgy tetszik, hogy az emberi lélekből, melynek oly megközelíthetetlen és rejtelmes mélységei vannak, minden exakt kísérlet és minden pozitív világnézet dacára sem fog kiveszni az az ősi metafizikai szükséglet, mely tekintetünket a tények fölé vagy az érzelmek gazdag világába emeli. A szívnek is megvannak a maga jogai és mindannak, amit se mérni, se megszámlálni, se tételekbe foglalni nem lehet.

A gyermeknek nemcsak az kell, hogy tényeket ismerjen. A képzelet játékaitól, a mese aranyos ' birodalmától, a haszon és érdek nélkül való jótól és széptől, az önzetlen gyönyöröktől sem szabad elzárunk, ha azt nem akarjuk, hogy elfonnyadjon lelkülete, mint a virág, melyet napsugár sohasem ér. Aki ezt tagadja, a gyermeket teljességgel nem ismeri. Amit a gyermek legelőször és mindenekfölött megkíván, aminek hiányát legjobban érzi és leginkább megsínyli; amire az ő lelkének legnagyobb szüksége van, nem a mértan, nem a fizika és kémia, nem a grammatika és a szótár – hanem ennél sokkal egyszerűbb valami: a szeretet.

Talán senki sem érezte át mélyebben ezt a nagy igazságot, mint Dickens Azok a gyermekek, kiknek hosszú sora regényeiben felvonul, mind szomjúhózzák a szeretetet, olthatatlanul és izzóan. Ha nincs, kit szeressenek, megszemélyesítik babájokat (mint BJeakhouse Eszterje) s ebbe lehelik belé égő szenvedéllyel szeretetök egész melegét.

A kis Copperfield, mikor a Murdstone-testvérek már édesanyját is elidegenítették tőle, régi cselédje, a hűséges Peggolty számára tartogatja szeretetét; nem tehet másként, mert valakit kell szeretnie. S mikor később egészen magára marad, a gyermeki szív ösztönszerű sugallatától vezetve a halhatatlan Micawber védőszárnyai alá menekül, aki fölületes, könnyelmű, excentrikus, de jó és nemesszívű, aljasságra képtelen, mint Heep Uriás gazságainak leleplezésekor kiderül. Dombey Florence, ez a kedves leányka, akinek finoman megrajzolt alakján a gyengédség minden bája előmlik, jól tudja, hogy apja gyűlöli. E gyűlölet jégkérget akarja szerető szíve lángjával felolvasztani. Életének ez a célja. Legforróbb vágya, hogy apját csak egyetlen jóságos tekintetre, egyetlen résztvevő szóra indítsa; szívesen odaadná fiatal éltét, csakhogy szeretessék attól, kit apjának nevez. Az elvakult apa durván megsérti az érte epedő leányt. Florencenek immár senkije, kit szerethetne. Fájdalomtól sajgó szívvel siet az apai házból, hogy szeretetet keressen. Az öreg viharedzette Cuttle kapitány, aki vénségében is ártatlan, mint a gyermek, lesz egyetlen horgonya szeretet nélkül való élete kisded hajójának.

Mindezt jellemzetes mivoltában felülmúlja Dickensnek egyik legkitűnőbb pedagógiai regénye: a Kemény idők (Hard Times).

Egy angol vidéki gyárvárosban vagyunk, örökké zakatoló gépeivel, óriás kéményeivel, kormos házai-
val, feneketlen nyomorával, – ahol fakó a verőfény, fojtó a levegő, szürke a fű és ahol a lomha kétségbeesés megadásával végzik az emberek nap-
nap után egyforma munkájokat. Előttünk a „minta-

iskola” gyermekserege; közöttük Gradgrind Tamás, a gazdag gyáros, aki eljött az iskolát megvizsgálni; azt az iskolát, melynek mást, mint „tényeket”, nem szabad tanítania. „Csakis tényeketakarok”, mondja az iskolamesternek. „Semmire se tanítsa ön ezeket a fiúkat és leányokat, mint tényekre. Csak tényekre van szükségünk az életben. Semmi mást se plántáljon ön beléjük, s minden egyebet tiltson ki. Gondolkodó állatok szellemét csakis tényekkel lehet képezni; semmi más nem lesz nekik hasznukra.”

A tényeket tanító iskolából tehát ki kell üldözni mindent, ami csak távolról is fantáziára emlékeztet. A gyermekek meg vannak számozva. A 20-as szám felszólításakor kiderül, hogy viselője egy cirkuszi lóidomítónak (a szükséghez képest pojácanak) a leánya. Minő haszontalan foglalkozás a tények emberének szemében! Neked itt nem szabad cirkusztól beszélned. Tehát nevezd apádat lovásznak. Tegyük fel, hogy beteg lovakat gyógyít.” Ilyenformán igazítja bele a tények rendjébe Gradgrind a bele nem illő élethivatást.

A tények ismeretének mindenekfölött szabatos meghatározásokban kell nyilvánulnia. Kívántatik a ló definíciója. A kis Bitzer, mint jól nevelt pozitívista, nyomban készen van a felelettel. „Négy-lábú. Fűevő. Negyven fog: és pedig 24 záp, 4 szem- és 12 metszőfog. Tavasszal elhullatja szőrét és mocsaras vidékeken patáit is. Kemény paták, melyeket azonban vassal kell ellátni. Korát fogairól lehet felismerni.”

Ennyiben ez megvolna. Következnék az ismeret alkalmazása. Itt kellene megnyilvánulnia, vajjon a tények logikája vérévé vált-e a növendékeknek.

„Azt kérdezem már most, fiúk és leányok”, folytatja Gradgrind, „vajjon szobátok falát be fogjátok-e vonni oly kárpitokkal, melyek lovakat ábrázolnak?” Nagy hallgatás. Csak egy kis köpcös fiú jelentkezik, s azt feleli, hogy ő ezt nem tenné, mert szobáját festeni és nem kárpitozni akarná. Gradgrind türelmetlenkedni kezd. „Ki *kell* kárpitoztatnod, akár tetszik, akár nem.” A problémát sehogy sem tudják megoldani. „Meg akarom hát magyarázni, hogy miért nem szabad a szoba falát oly képekkel bevonni, melyek lovakat ábrázolnak. Láttatok-e valaha a valóságban, ténylegesen, olyan lovakat, melyek felszaladnak a falakra? . . . Tudjátok meg, sehol sem szabad semmit sem látnotok, amit a valóságban nem láttok; soha semmit sem szabad bírnotok, amivel a valóságban nem rendelkeztek. Amit ízlésnek neveznek, csak más neve a valóságnak . . . Soha semmit sem szabad elképzelnetek... Ezt a szót ‚képzelet‘, ki kell irtani. Semmi közöttök hozzá.”

A szerencsétlen Gradgrind Tamást nem kímélte meg a sors ennek a tényeken alapuló nevelésmódnak gyászos következményeitől. Saját gyermekeit is így neveli. Tamás fia és Lujza leánya sohasem játszottak babával és pléhkatonákkal, sohasem hallották a Hüvelyk Matyi meséjét, sohasem olvastak semmit is tündérekről vagy jóságos szellemekről, sohasem láttak a ragyogó csillagokban mást, mint elemzésre alkalmas asztronómiai tényeket, sohasem láttak legelni tehenet, mely emlékeztette volna őket arra a bizonyos görbe szarvú tehenre, mely megbökte azt a bizonyos kutyát, mely megharapta azt a bizonyos macskát, mely utoljára lenyelte a patkányt. Soha versikét és gyermekdalt

nem tanultak, sohasem tréfáltak „haszontalanul”. Mindig csak matematikai, fizikai, mineralógiai tényekkel foglalkoznak, s „kiéheztetett fantáziájúkkal” mogorva, elfásult, életunt gyermekekké válnak: testök elcsenevészedik, szellemek forrásai elapadnak. Tom teljes rezignációval kijelenti testvérének, hogy oly butának érzi magát, mint a szamár s legnagyobb élvezete volna puskaporral levegőbe röpíteni mindazokat az embereket, akik a számokat, adatokat, tényeket kitalálták.

A regény vége ismeretes. Tómban a hosszú évek nyomása szörnyű reakciót kelt. Banktolvaj válik belőle, aki gaztettét egy szegény gyári munkásra akarja hárítani. Nővérét hajlama ellenére kényszerítik, hogy a durva Bounderby neje legyen, s az első kísértésre összeomlik a tények rendszerére alapított jellemnevelés kártyavára.

Ha e történet tanulságait célunk szempontjából levonjuk, előttünk áll az író „pedagógiájának” sarkpontja. Ethikai „megismerésről” Dickens nem tud. Ezt minden regénye bizonyítja. Semmi érzéke sincsen ahhoz, amit intellektualizmusnak neveznek. A jó forrása kizárólag az érzelem. Lehet, hogy a világot az értelem kormányozza; de nem ez a kormányzás vagy ennek külső sikere az élet értékei közül a legbecsesebbik. A summum bonum az igaz szív boldogsága. Ha az értelem ereje ebben a földi életben ezerszer diadalmaskodik is, a szív birodalma az, melyben az örökkévalóság lakozik. A gyermek legdrágább kincse nem az ész, hanem a szív. A legegyszerűbb ember is földöntúli dicsfényben ragyoghat szíve nemességével és igazságával; túlragyoghatja az eszeseket és hatalmasokat, kiknek lelke sivár, kedélye szegény, szíve üres.

VI.

Tavaszi ébredése van, mikor e sorokat írom. Mindenütt megújulás és zsendülés. Nyitott ablakon át a gyümölcsfák virágainak finom illata hatol be szobámba s a soká nélkülözött napsugár pazarul árasztja fényét. Körültem könyvek, melyeknek írói több ezer év óta egyre keresik a gyermek lelkéhez vezető utakat. A szoba egyik sarkában tízesztendős leánykám játszik; babáját ringatja; közben nagy titkokat suttog neki (ki tudná megmondani, milyeneket) vagy hosszú beszédeket intéz hozzá komoly arccal. Egyszerre felém fordul: „Úgy-e apuskám, milyen szépen teremtette Isten a világot!?”

Tudós kísérletezők, akik gépekkel akarjátok a lelki élet titkait kifürkészni, vájjon mi hasznát veszitek eszközeiteknek, ha az egyszerű is oly mérhetetlennek mutatkozik? Azt hiszitek, hogy e gyermeket meg fogjátok érthetni, s lelkének finom szövődését fel fogjátok fejthetni? Tények emberei, kik nem akartok ihletet és áhítatot ismerni, van-e bátorságtok e gyermeket adatokkal felvilágosítani? Pessimisták, kiknek szemében e földi élet csak fájdalom és szenvedés, van-e lelketek a gyermeki szív virágfakadását, „tapasztalataitok” dermesztő lehelletével elfojtani?

Jövel, kedves Dickens, öreg barátom, jóban-rosszban részestársam, aki oly gyakran megvigasztaltál, mikor keserőséggel telt meg szívem; aki bátorítottál, ha csüggedtem; megerősítettél, ha gyenge voltam; felemeltél, ha kétségkedtem. Angyali gyermekarcokat látok, melyeket képzeleted varázsolt lelki szemem elé. Fülemben csengenek a

bájos gyermekmesék, melyeket kigondoltál; érzem illatát a karácsonyfának, melyről annyi szépet tudsz regélni; látom a szenvedő és örvendő gyermekek hosszú sorát: amazokat éhezve és fázva, de bízva és remélve; emezeket boldog mosollyal rózsás ajkukon és lelkes tűzzel beszédes szemökben. Látom az ifjút, amint eszményekért hevül, melyek nemes tettekre ragadják, s a serdülő leány pírját, mikor első ártatlan szerelmét magában felfedi. Megeievenül előttem a férfivá és hajadonná fejlett fiatalok kedves társalgása, szerelmök érlelődése, szívok egymásba olvadása, s Istenbe vetett erős hitök, mellyel a jövőbe tekintenek. Jövel, régi barátom, hívő lelkeddel és melegen érző szíveddel! Hirdesd tovább is nagy és nemes eszményeidet, hirdesd az engesztelés és emberszeretet tanát, mely mellett eltörpülnek elméletek és rendszerek!

Közelednek az est árnyékai. A szobában csak leánykám halk éneke hallszik, mellyel babáját altatja. Künn harangzúgás, mely a feltámadás ünnepét hirdeti. Lelkemben pedig felhangzik a kétezer éves szózat, mely örökké új marad: „Engedjétek hozzám jönni a kisdedeket, mert övék a mennyeknek országa”.

TARTALOM.

	Lap
Fináczy Ernő. Írta: Kornis Gyula.....	III
Eszmények és valóságok (1916).....	1
A nevelés fogalmának elemzése (1917).....	13
Az értelmi és erkölcsi nevelés viszonya (1910).....	24
Az iskola egyénisége (1923).....	40
Népoktatásunk alaptörvénye (1918).....	52
Négy hónap a magyar közoktatás történetéből (1919)	71
Arany János (1917)	108
Petőfi (1923).....	123
Dickens (1908)	133