

MAGYAR PAEDAGOGIA

A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG FOLYÓIRATA

ÖTVENHARMADIK–ÖTVENÖTÖDIK ÉVFOLYAM

PROHÁSZKA LAJOS

KÖZREMŰKÖDÉSÉVEL

SZERKÉSZTETTE

FARAGÓ LÁSZLÓ



Stor III/2964

BUDAPEST, 1944–1946
A MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG KIADÁSA

REV 77

REV 85

REV 98

EV 2010

X 710716



TARTALOM.

ÉRTEKEZÉSEK ÉS TANULMÁNYOK.

	Oldal
Kiss Árpád: Az embernevelés mai jelentése	38
Máté Károly: Sajtó és nevelés	32
Prohászka Lajos: Demokrácia és humanizmus	1
Vajda György Mihály: Irodalmi nevelés a demokratikus iskolában	21
Várkonyi Hildebrand: Lélektani antropológia és pedagógia	11

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

Faragó László: A Szovjetunió iskolaszervezete	44
--	----

ELHÚNYT PEDAGÓGUSOK.

Gyulai Agost: Kemény Ferenc	51
Tettamanti Béla: Imre Sándor	49

IRODALOM.

HAZAI IRODALOM.

Kertész-Rotter Lillian: A gyermek lelki fejlődése. A lelki hygiéne alapvonalai. (Vajda György Mihály)	58
Kiss Árpád: Az emberi felszabadulás útja. (tb.)	54
Kiss Árpád és Kovács Máté (szerk.): Magyarságtudomány és nemzetnevelés. (Deme László)	55
Prohászka Lajos: A mai élet erkölce. (Mándy Stefánia) ..	53
Zágoni Barra György: A mennyiségtan tanítása. (Buvári András)	57

KÜLFÖLDI IRODALOM.

	Oldal
<i>Braithwaite, E. W.</i> : Parent and Child. (Mándy Stefánia) ..	67
<i>Brimble, L. J. F.</i> — <i>May, Frederick, J.</i> : Social Studies and World Citizenship. A Sociological Approach to Education. (Faragó László)	65
<i>Chesser, Eustace</i> — <i>Dawe, Joë</i> : The Practice of Sex Education. (Vajda György Mihály)	63
<i>Dent, H. C.</i> : British Education. (Faragó László)	59
<i>Heaton, H. M.</i> : Home Training for Young Children. (Mándy Stefánia)	66
<i>Lesky, Albin</i> : Erziehung. Verfall und Aufbau der Schule. (ifj. Zibolen Endre)	62
<i>Scott-James, R. A.</i> (Editor): Education in Britain Yesterday, To-day, To-morrow. (Gyulai Ágost)	60
<i>Woodhead, E. W.</i> : The Child in the Educational System. (Gyulai Ágost)	61

MAGYAR PAEDAGOGIAI TÁRSASÁG.

Nagygyűlés 1946. május 18-án	68
Felolvasó ülés 1946. október 8-án	74
Ünnepi felolvasó ülés 1946. november 16-án	74
Felolvasó ülés 1946. december 21-én	76

RÉSUMÉ-SUMMARY.

ÉTUDES-ESSAYS.

Kiss, Árpád : The Present Meaning of Education	79
Máté, Károly : La presse et l'éducation	78
Prohászka, Lajos : Démocratie et humanisme	77
Vajda, György Mihály : Literary Education in the Democratic School	78
Várkonyi, Hildebrand : Anthropology and Pedagogy	77

ARTICLES-MINOR NOTES.

Faragó, László : The School System in the USSR	79
NOS MORTS — OUR DEAD	80
REVUE DES LIVRES — BOOK-REVIEW	80

DEMOKRÁCIA ÉS HUMANIZMUS.

*Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaság 52. nagygyűlésén
1946. május 18-án.*

Amikor három évvel ezelőtt Társaságunk félszázados fennállásáról emlékeztünk meg, már sötéten tornyosultak a viharfelhők felettünk. Aggodalmunknak akkori ünnepi nagygyűlésünkön mondott megnyitómban hangot is iparkodtam adni. Azóta a vihar végigszántott rajtunk. Pusztítása szörnyűbb volt, mint balsejtelmünkben hittük volna. Visszaemlékezve az átéltekre valóban úgy vagyunk, mint a Rousseau említette együgyű anyóka, aki megindultságának nem tudott másként kifejezést adni, amikor az Isten házába lépett, mint egy óh, óh sóhajtással. Belőlünk is a pusztulásnak ez a megrázó élménye úgy hiszem csak egyetlen sóhajt fakaszthat: Úristen, ne sújtsd már tovább szegény hazánkat!

Mert romokban hever ma körülöttünk a világ, ami talán még nem volna végzetes baj, vigasztalhatnók magunkat azzal, hogy nemzedékünknek és a közvetlenül utánunk jövőknek, úgy látszik, nem adatott meg, hogy örökölt javak közt éljünk, magunknak kell megmutatnunk, mire vagyunk képesek, megszerelve azt, amire szükségünk van. Csüggesztőbb az a kép, amely az erkölcsi élet pusztulását tárja szemünk elé, mert ennek — sajnos — még nem vagyunk a végén, sőt a dolog természetéből érhetően belátható időkig még további romlásával kell számolnunk. Világjelenség kétségkívül ez is, de minőségileg vagy éppen fokozatilag egészen sajátos magyar árnyalata van, talán természetünk, talán történeti helyzetünk szükségszerűségei miatt. A kellő mértéktartás és az önérzet hiányának olyan lesújtó példáit láthattuk az elmúlt években, s láthatjuk még ma is a magyar glóbus minden szeletében, hogy ezekhez foghatóval akár tipikus voltukat, akár tömeges előfordulásukat, akár távolabbi hatásukat tekintjük, egyetlen más nemzet körében sem találkozunk. Ezért is volt oly dicstelen a bukásunk: a tragikumnak, amely megnemesíthette volna, mégcsak a lehelete sem férközött hozzá. A moralistát és a karakterológust ez az elszomorító tapasztalás mindenekelőtt előidézõ okai miatt érdekli; a nevelő itt is inkább azon töpreng, mivel és miként lehetne ellensúlyozni végzetes érintését.

S e tekintetben kezére játszik az a körülmény, hogy a pusztulás felszíne alatt mindenütt az új élet ágaskodását is észrevehetjük. Ma az új életnek ezt a szándékát tudvalevőleg szelvényében demokráciának szokták jelölni. Hogy tartalmilag mit kell a demokrácián, szorosabban éppen a „népi demokrácián“ értenünk, azt most nagyon bajos volna meghatározni. Annak az előadássorozatnak folyamán, amelyet a múlt évben a budapesti egyetem bölcsészeti kara rendezett, amikor politikusok, tudósok, közírók foglalkoztak különböző szempontból ezzel a kérdéssel, szintén nem sikerült a demokráciának valamilyen egyértelmű fogalmi tisztázása. Ám ahhoz, hogy élni tudjunk vele és szerinte ez nem is oly égetően szükséges. Ha nem tekintjük azokat a kisebb-nagyobb különbségeket, amelyekkel megvalósításának módszerére, irányára, mértékére és tempójára, továbbá a szabadságjogok elosztására és az ennek folytán szükséges kényszereszközök alkalmazásának mikéntjére nézve hívei körében talál-

kozunk, akkor eszméjében mintegy *consensus gentium*ként az a szándék fejeződik ki, hogy az embernek a társadalomban *emberileg* igazságosabb, *emberhez méltóbb* élet biztosíthatassék. Vagyis röviden szólva az a demokrácia legsajátosabb programja, amit szintén közmegegyezésszerűleg, úgyszólván már nyugati kultúránk kezdetei óta humanitásnak, humanizmusnak szoktunk nevezni.

S itt mindjárt egy különös mozzanat szűrhat szemet. A demokrácia hivatott képviselői ugyanis nálunk általában idegenkedve, olykor éppen gyanakvással tekintenek mindenfajta humanizmusra, mint a maradiságnak valamiféle fellegvárára. Alkalmasint két okból. Az egyik az lehet, hogy a humanizmust kimerítik az iskolai humanizmusban, tehát abban a tanulmányi rendszerben, amely a görög-latin kultúrával a középpontjában véleményük szerint mind-ezideig csupán a társadalom kiváltságosainak érdekét szolgálta, s ezért további fenntartása csak arra alkalmas, hogy rögzítse az igazságtalanságot. Másrészt viszont a humanizmust a XIX. században kialakult emberbaráti értelmében fogják fel, amely a jóllakott polgárság lelkiismeretének elaltatására vagy éppen nőinek érzelmességük kiélésére volt üdvös, de emberileg megalázó, mert az igazi demokráciában nem alamizsna kell, hanem méltányosság. Az ellenszenvet a humanizmussal szemben ebből mindenesetre megértjük. De mindjárt hozzá kell tennünk: sem az ú. n. klasszikus műveltség, sem a filantropia nem jelenti a humanizmus egészét. Mindkettő csak egy-egy történeti jegye, mintegy színfoltja annak a komplex emberi jelenségnek, emberi magatartási irány-
nak, amelyet jogosan humanizmus névvel jelölhetünk. Ha mindent ilyen históriailag pillanatnyi észrevételek alapján ítélnénk meg, akkor úgyszólván minden fogalmunk és életformánk multjából kihámozhatnánk olyan mozzanatot, amelynek alapján a reakció vádjával illethetnők.

Legyen szabad ezért az embertelenség sűrű éjtszakája után, amelyet átélünk, mai előadásomban az emberiességről — humanitásról és humanizmusról — és a demokráciához való viszonyáról szólanom. Teszem ezt a fogalmi rokonság vagy éppen megegyezés jogán is. Hiszen, mint bizonyára ismeretes, a humanitás fogalma azok körében, akik először alkalmazták — a római Scipio Africanus, a karthagói győztes hadvezér filhellén körére kell gondolnunk — éppen a görög paideia, műveltség, jólneveltség kifejezésére szolgált. A demokrácia pedig mint az állami életnek éppen népi alapon való megszervezése nemcsak feladatának tekinti a nevelést — ezt a polgári demokrácia, sőt az abszolút államhatalom is tette —, hanem szervezeteivel és társas formáival éppenséggel mindenestől nevelői tényező akar lenni. Vagyis: a demokrácia vég-elemzésben ma éppúgy azonos értelmű a neveléssel, mint ahogy valamikor a humanizmus is a nevelést fejezte ki. A helyére lépett-e tehát a demokrácia a humanizmusnak, úgyszólván felszívta emennek történeti nedveit, vagy pedig van-e kapcsolatuknak valamilyen másféle módja is, s ha igen, akkor mi ennek a korszerű humanitásnak a tartalma.

Kérdésünk megvilágítására kettős út kínálkozik: egy történeti és egy fogalmi. Tekintve, hogy egy történetileg annyira megterhelt fogalomról van szó, aminő a humanitás, induljunk ki az előbbiből, annál is inkább, mivel ez, mint látni fogjuk, megkönnyíti majd fogalmi elemzésünket.

A humanitás eredetére nézve már az imént megjegyeztük, hogy a görög nevelés rendjében kell keresnünk ezt. Mi volt ebben a nevelésben oly követésre méltó, hogy maga a hódító római nép is meghódolt előtte, mert éppen az igazi embernek példáját és forrását pillantotta meg benne? A hatásnak ezt a folyamatát, amelyet a legyőzött nép fejtett ki a barbár, de a minden emberi iránt fogékony győztre, éppúgy, mint magának e hatásnak alapját, a görög műveltséget és tartalmát már számtalanszor leírták. Legyen szabad ezért e helyett most egyetlen olyan idézetre hivatkoznom, amelyet eddig tudtommal e tekintetben még nem vettem figyelembe, noha meggyőződésem szerint mindeneknél jobban kifejezi éppen a humanitás lényegét.

Az idézet Platonból való, mégpedig legpedagógiaibb dialógusának, a *Phaidros*nak végéről. Itt tudvalevőleg Sokrates, miután Erosról, a lelki megindításról, kiváltképen ennek irodalmi formáiról és az irodalmi műveltség értékeiről beszélget Paidros-szal, imát mond annak az Illisos-menti plátánligetnek isteneihez, ahol e beszélgetés folyt. Az ima így hangzik:

„Ó szeretett Pán, és ti többi istenek, akik itt lakoztok, adjátok, hogy széppé váljak bensőmben (δοῦντέ μοι κατ'ὸν ἐνέσθαι τάνδ'οθεν), s ami a külső világban az enyém, legyen összhangban azzal, ami a belső világomban van.“

Mi egyéb ez a belső szépség és harmónia, mint a *kalokagathia* kifejezése, azé az eszményé, amely Platon idejében már évszázadok óta alakította a görög nevelés rendjét? Ez eszmény értelmében a jól-neveltséghez mindenestre hozzátartozik az ismerés különböző ágaiban, de kivált az irodalmi téren való jártasság, mert hiszen a tanulatlan embert nem lehet műveltnek tekinteni. Az igazi műveltség azonban mégis az emberi magatartásban mutatkozik meg. Ez a többlet a puszta erudícióhoz képest, ami nem olyasmi, amit át lehetne származtatni, át lehetne nyújtani, mint valami meghatározott célú dolgot, hanem aminek az emberrel együtt kell legzsengebb korától kezdve növekednie, sajátos életformájaként: ez biztosította mindenkorra a görög nevelés fölényét és példaszerűségét más népekével szemben. S ezt a többletet jelölték éppen a *humanum* névvel a rómaiak, amikor átvették, világosan felismerve, hogy akit ebben az értelemben nevelnek, azt nem valamilyen sajátos feladat, mesterség ellátására képesítenek, hanem csupán arra, hogy méltó legyen az ember névre, s épp ezért megértéssel viseltessék mindaz iránt, ami emberi: *nil humanum a se alienum*. Csakis aki igazi ember, teljes ember, vagy a platoni szóval élve: aki bensőjében szép és harmonikus, töltheti be szűkebb életkörében is, hivatása terén feladatát igazán emberhez méltón. A humanitásban ekként mindjárt eredetekor legszembetűnőbb az *önzetlenség* vonása domborodik ki.

Ezt az önzetlenséget bizonynyal maga az antik ókor sem mindenütt tárta fel s nem mindvégig őrizte meg. Gyakran találkozunk azzal a felfogással, hogy a keresztény ókor s nyomában az egész középkor is eltávolodott tőle. Az újkor eleji humanisták tudvalevőleg barbársággal vádolták, mivel a transzcendens célok miatt feláldozta azt, ami sajátosan emberi. Holott ismeretes, hogy a platonizmus mennyire döntően befolyásolta a kereszténységet minden téren: antropológiájában éppúgy, mint teológiájában, szervezetében éppúgy, mint eszméiben. Az tehát, hogy sajátosan „keresztény humanizmusról“ beszéljünk-e, azon fordul meg, hogy minő jelentőséget tulajdonítunk a platonizmusnak a humanizmus elvi rendszerében általában, nem pedig azon, hogy szorosabban milyen eszközökkel iparkodik megközelíteni ezt.¹ Akár elfogadjuk azonban a keresztény humanizmus fogalmát, akár merőben „pogány“ szelleműnek tekintjük, kétségtelen tény, hogy a kereszténység fellépése óta ahol csak találkozunk humanista szellemű mozgalommal, ez az *egyéniség* vonását nem mellőzheti többé. Ez jellegzetesen keresztény hozomány, az antik ókor alig ismeri (Cicero *personájában* sem az egyéniség ineffabilitása szólal meg, hanem inkább a sorszerűsége) s az emberi léleknek Istennel szemben való felelősségében gyökerezik.

Azt a Burckhardt óta elterjedt felfogást tehát, hogy a renaissance fedezte fel az emberi egyéniséget, feltétlenül tévesnek, vagy legalább is helyesbítendőnek kell ma minősítenünk. De egyáltalán az újkor eleji humanisták humanizmusát ma már egy kissé másként ítéljük meg, mint csak néhány évtizeddel ez-

¹ Így fogja fel a kérdést Herbert Rüssel is szép könyvében: *Gestalt eines christlichen Humanismus*. Amsterdam, 1940. Pantheon Verl. rámutatva, hogy már maga az Istennek emberré válása is jellemzően görög gondolat, amely a zsidóságra nézve természetszerűleg sokkal idegenebb volt, mint azokra nézve, akik a görög szellemmel telítődtek. Ezért szerinte a keresztény humanizmus forrását Szent János evangéliumában kell keresnünk (id. m. 61., 84. sk. 1.).

előtt. Kétségtelen dolog ugyan, hogy ezek a humanisták visszatértek az antik humanitásra, vagy legalább is ez volt a szándékuk. De magát a fogalmat nem fedezték fel, hanem csak a forrásait nyitották meg: az antik irodalmat. Mindnyájan tudjuk, hogy ez minő felszabadító lépés volt a közvetítő és tekintélyi alapon nyugvó irodalmiság hosszú évszázadai után. Innen eredt e mozgalomnak kiváltképen kritikai iránya. Végeredményben azonban ez csak egészen szűk körben érvényesült s csak jóval később és más mozgalom neve alatt hódította meg az európai közvéleményt. Az antik irodalomnak újra való felelevenítése ellenben mint iskolai humanizmus futotta be diadalmas útját. Itt került a humánitum elve ismét szorosabb vonatkozásba a neveléssel, amennyiben egyfelől a jezsuiták, másfelől a protestáns iskolák tanulmányi rendje egészen ennek a nyelvi-irodalmi kiműveltségnek jegyében szerveztetett. Nem lehet tagadni, hogy a nagy humanistáknak, egy Erasmusnak vagy Ramusnak szelleméből itt is érvényesült még valami; általában azonban az iskola mint nagyon is tekintélyi és hagyományörző intézmény a humanizmus mozgalmát is egy kissé elformalizálta: az imitáció célzatának túltengése tanúskodik erről. De részben ki is vetköztette eredeti szándékaiából: ezt bizonyítja az, hogy a humanizmus éppen iskolai terjedésében egy tulajdonképen teljesen antihumanisztikus mozgalommal, t. i. a reformációval lépett szövetségre.

Mindez mégis voltaképen inkább csak a felületen folyt le. Ugyanakkor ott, ahol a kultúra rendje valóban érlelődik, a merő konvención túl, a szellem teremtő ölében, a humanitás hagyományos tartalma is, éppen a kritikai célzat érvényesülésével egy újabb vonással gazdagodott: a *tolerancia* elvével. Mert nyilvánvaló dolog, hogyha a kritika szabadságát követeljük, és tőle várjuk emberi megismerésünk és életünk teljesebbé válását, akkor türelemmel kell viseltetnünk mindenfajta véleménnyel szemben, annak felismerésében, hogy *errare humanum est*. A tolerancia az újkori humanizmus első saját hangja. Morustól és Erasmustól kezdve Montaigne-en át Shaftesbury-ig találkozunk vele, mígnem utóbb szintén a felvilágosodás tette magáévá, sajátos irányt adva ezzel nemcsak az újkori erkölcsbölcseletnek, hanem általában az erkölcsi magatartásnak is: a humanitásnak az az emberbaráti, jótékonykodó, segítő vonása, amely az antik humanitásban legfeljebb epizódikusan jelentkezett, a kereszténységben pedig mindenestül a megigazulás szolgálatába szegődött, ez időtől kezdve fejlődött ki feltűnőbb mértékben benne.

De ugyanez ismétlődött ezen a vonalon is, mint az imitáció esetében: a filantropikus célzat felülkerekedése lassankint elhajlította a humanitást eredeti irányától. S az ellenhatás ezzel az ellaposítással szemben itt sem maradt el. Akik az igazi emberiséget most is a platonai szépségeszmény táján keresték, úgy fordulnak az antikvitás, kiváltképen a görög ember és kultúrája felé, mint ahol ösztönzést és anyagot találhatnak a saját, modern emberségük kifejezésére. Ezt a mozgalmat szoktuk újhumanizmus néven emlegetni. Shaftesbury volt, akiben ez a szemléleti mód először tudatosult, Rollin jelölte meg az irányát, korszakos hatásúvá azonban tudvalevőleg csak akkor vált, amikor némi egyetemi előjáték után oly nagy egyéniségek intonálják a szölamait, mint Goethe, Schiller és Humboldt. Az az elv pedig, amely mintegy a mozgalom leszűrődéseként új színnel gazdagította a humanizmus színeképét, az *organikus fejlődés* elve. E szerint az emberi lét teljessége, az igazi emberhez méltó életforma is mindenkor szerves kibontakozás eredménye. A rousseai aktivizmus hatását ebben bizonynyal nyomon kísérhetjük; mégis az újhumanista mozgalom, elvi szempontjaival is jellemzően társadalmilag bélyegzett mozgalom volt. A XVIII. és XIX. század fordulóján előretörő polgári elitnek szellemisége fejlődik ki benne.¹ Magát az organikus felfogást is éppen ennek a rétegnek teljességgel

¹ L. Hans Weil: *Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips*. Bonn, 1930. F. Cohen. (Schriften zur Philosophie u. Soziologie. Begr. v. Max Scheler, hrsg. v. Karl Mannheim IV. Bd.) 149. sk. l.

immanens szemléletmódja magyarázza. De ugyancsak innen ered állandó veszedelme, utóbb ellaposodásának forrása is, intellektualizmusa, amely kivált az iskolai életben a XIX. század folyamán mindjobban kiütközött.

Ennek a sajátosan „polgári“ intellektualizmusnak hatását már sokszor leírták az irodalom különböző ágaiban, s különböző szempontból világítva meg. Szorosan összefügg ez e kor egyéb vonásával, a *laissez faire, laissez aller* elvével, jóléti erkölcsével, én-kultuszával, merő szakszerűségével, anarchikus hajlandóságával s nem utolsó sorban társadalmi feszültségeivel: Maga az ú. n. humanisztikus képzés is nem ritkán e kortendenciák kiszolgálójává lett. Bizonyítvány közöttük meg az ember igazi rendeltetése, az emberi lét teljessége között áthidalhatatlan szakadék tátong. Aki ráeszmél erre, csakis ellenséges érzületet táplálhat a nyárspolgár haszonlesése, meglegedettsége és fullasztóan közönséges lelkülete iránt és multhatatlanul harcot kell hirdetnie ellene. Ezt tették mind a társadalmi mozgalmak a XIX. század folyamán, de ugyancsak ezt az utat követték azok is, akik továbbra is meggyőződéssel hittek abban, hogy az emberi teljességet akkor érjük el, ha „széppé és harmonikussá válunk bensőnkben“. Hölderlin volt talán az első, aki ily módon valósággal „tyrtaiosi szó-zattal“ tett hitvallást a humanitás mellett s menekült kora elsekélyesedése elől oda, ahol szerinte igazi emberi nagyság még lehetséges volt: az antikvitásba. Azóta is inkább költők és esztéta lelkek hódoltak neki, így kivált Nietzsche, majd Walter Pater, a George-kör, utóbb Paul Valéry és Thomas Mann, továbbá néhány tudós, mint Werner Jaeger és köre, Huizinga, Ortega és még néhányan. A kor általános árama mindezeket szükségképpen „eleusisi magánosságra“ kárhóztatja, mégis szemléletmódjuk és magatartásuk azonos iránya alapján, amely tér és idő távlatán át is összeköti őket, bízást mint a harmadik humanizmus képviselőiről szólhatunk róluk. S ezt, a harmadik humanizmust talán már Hölderlin, de mindenesetre Nietzsche óta, aki éppen kora intellektualizmusa elleni küzdelmében a lélek sötét, megdöbbentő oldalát is felfedezi a humánus számára, minden korábbi formájától jellemzően megkülönbözteti *tragikus vonása*. Kétségkívül már a görögség jól ismeri a humánusnak ezt a mélyen tragikus jellegét, nemcsak a mítosza tanuskodik erről, s egész irodalma, amelyet éppen ez a mítosz hatott át, hanem a filozófiája is. Mégis a modern élet sokirányú — metafizikai-vallásos, erkölcsi, művészi, szociális — feszültségének és kiábrándultságának kellett bekövetkeznie, hogy az emberi lét teljességét is tragikus mivoltában érezzük át.

Ez a tragikus humanitás, mint utolsó fordulat a humanizmus eddigi fejlődésében mindenesetre annyira kifinomult és differenciált lelkületet, oly halhatlan egyéni erőfeszítést kíván megvalósulása érdekében az embertől, hogy iskolai hatásáról a közelmúltban és ma, amikor az iskola sok tekintetben maga is belefutott a tömegpropaganda vájataiba, alig lehet szó. Álljunk meg azért itt egy pillanatra s mielőtt azzal próbálnánk tisztába jönni, hogy vajjon kimerültek-e ezzel a humanizmus lehetőségei s az embernek többé mit sem várva kell helyt állnia embersége keskeny hajlatán, vagy pedig van még jövője az eszmének s várhatjuk esetleg további színeződését, — mondom, mielőtt e kérdést megkockáztatnók, térjünk át az előadásom elején jelzett fogalmi elemzésre, felhasználva e végből ennek az úgy szólván madártávlatból szemlélt történeti képnek tanulságait is. Rövidség kedvéért legyen szabad ennek az elemzésnek eredményét aforisztikus formában ismertetnem.

1. A *humanum* mint a *homo* szónak származéka azt fejezi ki, hogy az ember tevékenységének súlypontja ezen a világon van. A *humanitás* tehát minden ízében *immanens* eszmény. Nem e világunkon kívül eső, transzcendens célokra vagy javakra irányul, hanem magának az emberi létnek, az emberi természetnek kidolgozását veszi célba. Ezzel azonban egyáltalán nincs ellentétben sem a vallással (legalább is a kereszténységgel), sem pedig azokkal a filozófiai irányokkal, amelyek az igazságnak és az értéknek a létől való függetlenségét tanítják. Az immanencia éppen az emberre való vonatkozásában

annyira gazdag, hogy emezeket is magába öleli. Más kérdés, ha a transzcendens szemléletmód az emberi lényeg elfojtását idézi elő: ebben az esetben az összeütközés könnyen lehetséges.

2. A humanum azt a meggyőződést fejezi ki, hogy az ember értéke abban van, ami őt igazán emberré teszi: *szellemében*. A humanitás ezért mindig hitet jelent a szellem előbbrevalóságában. Ebből egyáltalán nem következik a materiális-gazdasági tényezők lebecsülése, valamilyen fellengző „széplelkűség“ vagy ködfaló idealizmus, hanem csupán annak elismerése, hogy a szellemi javak rangban minden körülmények közt előbbrevalók, mint az anyagiak. A humanista mindig szeretettel és örömmel fordul a valóság anyagi oldala felé, mint emberségének feltétele és terméke felé; bármilyen formájú abszolutizációját azonban feltétlenül az emberi lét csonkításának tekinti.

3. A humanum mindenkor emberi *elfogulatlanságot* jelent. Ezt akkor érhetjük el, ha mindannak, ami emberi létünkhöz tartozik, lehetőleg teljes kifejtésére törekszünk, amit pedig nem tudunk kifejleszteni magunkban, azt megértéssel tekintjük. Az erkölcsi csorbitatlanság is lehet ebből a szempontból inhumánus, mint ahogy viszont a botlás esetenként teljesebb emberré kifejlesztésünk próbakövéül és kerülő útjául szolgálhat. Az egyoldalúságot ez az elfogulatlanság határozottan száműzi. De mivel hajlamaink általában egyoldalúak s a kultúra fejlődése is a fokozott munkafelosztás miatt specializált, az elfoglaltságnak innen fenyegető veszedelmét a humánus ember mindenkor látóköre kiszélesítésével igyekszik ellensúlyozni. Látóköreink kiszélesedése biztosítja megértését azzal szemben, ami a maga fejlődése irányától távolesik, ami ránézve idegen, és türelmét azzal szemben, ami neki ellenszenves.

4. A humanum a *mértékesség* elvének megtestesülése. Ez természetszerűleg feltételezi, hogy mindaz, ami emberi létünk jellemzője, akadálytalanul és szabadon bontakozzék ki. A szabadság a humanum éltető levegője. Bárminemű elnyomás, kényszer, erőszak, akár kívülről, akár belülről ered is, a humanum lényegét tagadja meg. De éppúgy ellenkezik a mértékességgel az elsietett, egyenétlen, aránytalan fejlődés is. Kiáradó erők megfékezése, ellenállások legyűrése nélkül nincs igazi emberség. A *μηδὲν ἄγαν* antik elve máig legjobban kifejezi a mértékességnek ezt a kétoldalú követelményét: semmit sem túlozva!

5. A humanum éppen ennek a mértékességnek követelésében mindig *megformáltságot* jelent. Megformálás: ez a törékenynek és felületesnek megszilárdítása és elmélyítése, ugyanakkor pedig a merevnek és elkülönültnek hajlékonytá tevése és kicsomózása, vagy egy szóval: szervezés. Épp ezért azonban e megformáltság sohasem nyilvánulhat a merő külső szervezetben vagy szervezetségben, de éppúgy nem merülhet ki valamiféle szétomló bensőségben sem. A humanum lényege az individualitás: ezt az egyéni jelleget érvényesíti éppen a megformálás. A forma az érzelmi kiáradással szemben elhatárol, a racionális organizációval szemben viszont megelevenít. A kettő között van épp az, ami emberi.

6. A humanum a *világos látás* magatartása. A humanista tisztában van az élet határaival és erőinek folytonos kicserélődésével. Ez közvetlenül annak belátását jelenti, hogy az ember sohasem kész, befejezett, lezárt, megmerevedett. Épp ezért a humanista tudja, hogy az elbukás és a pusztulás ott leselkedik minden emberi életmegnyilvánulás sarkában. Egy önmegfeledezés, a *self-control* elhagyása, egy szédület vagy egy pillanatnyi ábránd és az örvény megnyílik a lábunk alatt. A humanum tehát egyáltalán nem valami mentsvár, valami menedék fáradt vagy merőben szemlélődő hajlamú emberek számára, hanem szembenézés az élet ádátságával is. Erasmusra szoktak hivatkozni a humanista prototípusaként, aki kitért a harc elől. De humanista volt Goethe is, akinek saját szava szerint nem volt életében egyetlen nyugalmas-boldog napja, s humanista volt Nietzsche is, az *amor fati* hirdetője. S megfeledezzünk-e vajjon az első humanistáról, Sokratesről, aki kiürítette a méregpoha-

rat? A humánus e szerint azt jelenti, hogy az élet nagy katarzisaiban emberül megálljuk helyünket. Végül

7. a humánus az ember történeti gyökerességét jelenti. Az antik világ állandó szellemi jelenvalósága is csak ebben az értelemben lehet termékeny. Műveltségünk gyökeresítésének valóban kipróbált eszközeiről van itt szó, bár hozzá kell fűzni, hogy ezeknek pusztán tantervszerű továbbhurcolása még nem humanizmus, ha nem jár együtt azzal az eleven tapasztalással, hogy a velük való foglalkozás belső biztonságot ad. Ez vértéz fel bennünket egyszersmind azzal az erővel, hogy az időnek ránk nézve még ismeretlen dimenzióiba, a jövőbe is bátran tekintsünk s ne zárkózzunk el az új eszmék elől. A humánus — mondhatjuk ebben az értelemben — olyan élő hagyomány, amelynek gyökerei akkor sem szikkadnak ki, ha a belőlük sarjadt törzs új eszmék légkörébe nyújtja lombozatát.

Ebből a szűkre szabott fogalmi és az iménti történeti áttekintésből is kitéhetik, hogy a humanitásnak a neveléssel és műveltséggel eredetileg teljesen azonos fogalma harmadfélezeréves fejlődésében jelentékenyen kibővült ugyan tartalmában, funkciójában és az életkorokra való elosztásában egyaránt, ámde a neveléssel való szoros kapcsolata sohasem szűnt meg: ma is, mint mindenkor a múltban, emberi létünk alakításának eszményét és útját jelöljük meg vele. De ha szorgosabban figyeljük meg, kiténik egyszersmind az is, hogy nincs még egy olyan nevelési rendszer vagy terv, amely oly sűrű és benső vonatkozást árulna el a demokrácia eszméjével, mint épp a humanizmus. Akár a felekezeti, akár az utilitárius vagy az állampolgári nevelés rendjét tekintjük, az emberi méltányosság erkölcsi követelményének egyik sem tesz annyira eleget, mint a humánus nevelésé. Arra nem hivatkozom most, hogy a rendi elzárkozás idején csupán a humánus nevelés iránya biztosította a társadalmi emelkedést; s hogy ez nem volt éppen elenyésző, bizonyítja, hogy idő folytán (amikor a művelődés útjából kitérni többé már nem lehetett) az uralkodó osztály nem utolsó sorban ellensúlyozására szervezte meg az „úri (udvari) művelődés“ rendjét; s ezért, amikor a XIX. században a humanisztikus irány a magasabb képzés egyedüli útjává vált, ez akkor éppenséggel demokratikus vívmánynak számított. Ma mindez már a múlté. Szükségtelen rámutatnom arra is, hogy az általános népnevelésnek valóban demokratikus eszméje azzal, hogy több mint egy századon át állampolgári irányba hajlították, végeredményben holt vizekre jutott, s amikor erre ráeszmélve az egyetemesítést ma fenntartás nélkül iparkodunk megvalósítani, ebben a nélkül, hogy külön szó esnék róla, humánus szempontok érvényesülnek. Inkább csak azt a körülményt emelem ki, hogy a szakirányú képzésnek az a jellemzően demokratikus célzata, hogy mindenki a neki megfelelő helyre kerüljön, csak akkor valósítható meg, ha mindenki kifejtheti magában emberi lehetőségeit. A demokratikus társadalmi berendezkedésnek ilymódon éppenséggel feltétele a humánus nevelés. Pestalozzi felismerése itt is időtlen érvényű: különleges emberi helyzeteinkben és hivatásos viszonylatainkban is mindig eleven egész emberek vagyunk. Nyomatékkal mutathatnék rá arra is, hogy a modern pedagógiának azok a liberális elvei, amelyeket ma a demokratikus iskolapolitika világszerte annyira pártol, egytől-egyig a humanisztikus pedagógia ösztönzésére alakultak ki. S vajjon a szabad művelődés eszközei, amelyekre ma mint kiváltképpen demokratikus vívmányokra szoktunk hivatkozni, nem azt akarják-e adni *felülről*, amit hajdani iskolai rendünkben *alulról* kaptunk: módot és alkalmat arra, hogy a specialistává kiképzett ember többi hajlama ne maradjon paragon, vagyis, hogy — szabad-e itt a platonai szót ismételni? — az ember „széppé váljék bensőjében és ami a külső világban lefoglalja őt, harmoniában legyen azzal, ami belső világában van“?

Ámde mindez — jól tudom — nem győzi meg azt, aki már eleve bizalmatlanul tekint a humanisztikus nevelés rendjére. Az ilyen azt vethetné szememre — s talán valamennyire jogosan is —, hogy beleszerelmesedve a humánus esz-

ménybe, buzgalommal azon igyekszem, hogy mentsem a menthetetlent, s kapcsolatot keressek olyan utak között, amelyek már rég elváltak egymástól. Nézzünk ezért szemébe a vádaknak, sőt — mivel megszoktam, hogy egy fogalomnak mindig könyörtelenül a végére járjak —, nézzük a humánus eszme és a jegyében kialakult nevelési rend fogyatkozásait is.

Mert ilyenek is vannak. A helyett, hogy borostyánnal takargassuk el, mint a romokat, fedjük fel inkább őket, hátha talán e bajok és gyengeségek éppen élő szervezetekre vallanak.

Már a történeti áttekintés során röviden, egy-egy szóval emlékeztetni iparkodtam a humanizmusnak ezekre a sebezhető oldalaira. Valahányszor új vonással vagy szemponttal gazdagodott, előbb-utóbb éppen onnan jelentkeztek ellaposodásának tünetei is. Az antik humanitást az önzés sápasztotta el, s azóta is azokra a humanistákra, akik nagyon is magukba szívták az antikvitás szellemét (pl. Erasmus, Goethe) mindig ráhull valamelyest a közösség érdekeitől való elzárkózásnak ez az árnyéka. A keresztény humanizmus éppen az egyéni megigazulás érdekében teológiai mezbe öltözve nem ritkán antihumánus képrombolásba sodródott. Az újkor eleji humanisták az esztétikai imitáció kátyújába tévedtek, a tolerancia elve nyomában pedig végezetül a nyárspolgári morál kényelmessége terpeszkedett el, karitásszá higitva fel a humanitást. Az új-humanista organikus elv sem tudta feltartóztatni az intellektualizmus irányába való eltolódását, s ez nemcsak a tudomány körében éreztette hatását (ahol helyén való), hanem lassan az egész kultúrára kiáramlott. Mindezek oly mozzanatok, amelyek a politikai, a vallásos, az esztétikai, az erkölcsi, a tudományos életnek alkalmai felől törekedtek eltéríteni a humanizmust eredeti irányából, s ez kiváltképen iskolai hatásában mutatkozott meg. Nem hiányzik ennek az eltorzulásnak veszedelme a humanizmus legutóbbi formájából sem, amelyre nézve a tragikus életérzést mondtuk jellemzőnek. Permanens tragédiában nem lehet élni, ezért aki a humanumot mégis ebben az irányban kergeti, hacsak nem lesz forradalmárrá s így próbálja áttörni „magányossága“ kínai falait, azt kockáztatja, hogy vagy a nihilizmusba sodródik, vagy pedig irodalmi sznobba válik.

Ennek az állandóan fenyegető veszedelemnek tudatában, bármennyire méltányoljuk is a humanitásnak éppen ebben a legutolsó formájában a mélyen emberi vonást, mégis azt kell mondanunk: olyasmi ez, amit felül kell múlni. Kétségkívül ez sem az egész humanizmus képe, hanem csak az egyik vonása; de ahogy eddig minden korszák megtalálta — mégpedig éppen a nagy történeti fordulókön — az örök humánumhoz és első történeti megtestesüléséhez, az antik kultúrához való vonatkozást, nekünk is meg kell keresnünk ezt.

S e tekintetben korunk szociális iránya s nem utolsó sorban az a szörnyű emlékeztető, amelyet legutóbb előidézett, segítségünkre van. Ha humanizmusról ma még egyáltalán szólhatunk, ez csak *szociális humanizmus* lehet. A szeretetet, minden szociális humánum alapját, azt a tényt, hogy nemcsak emberek vagyunk, hanem létünkkel a más emberek létében is részt akarunk venni, bizonyonnyal nem a mi korunk fedezte fel: ez inkább az örök humánum tartozéka. De felfedezett a mi korunk más valamit, amivel az előző korok talán kevésbé dicsekedhettek: felfedezte a vadembert magunkban, aki mindig tettekkészen megjelenik, valahányszor csak a civilizáció fékének szorítását megérzi, de a közelmúltban, tudjuk, nemcsak magától jött, hanem még uszították is, ezért tudta a műveltség vékony rétegét áttörve oly pokolian elpusztítani hosszú nemzedékek munkájának gyümölcsét. E vadembert magunkban pedig úgy hívják, hogy *tömeg*. A „tömegek lázadásáról“ ma sok szó esik, vannak tudvalevőleg, akik ebben látják korunk szociális problémáját és egyúttal kultúránk pusztulásának okát is. Röviden szólva: tömeg az ember akkor — akár a tetején van a társadalomnak, akár az alján, akár vagyonos, akár vagyontalan, akár egyedül áll, akár csoportba tömörül —, ha szabadulni ipar-

codik attól, hogy maga gondolkodjék és maga érveljen, mivel helyette éppen a „tömeg“ végzi el ezt, lehetőleg emocionális formában. Ezért is sodródik az ember, ha tömeg, végtelből-végtelbe: a tömeg homlokegyenest ellentéte a humánumnak, amely nem ismer végtetet, mert minden csupa mérték benne: μηδὲν ἄγαν. Ámde ha ily módon korunk szociális problémája kiváltképpen a tömegek problémája, akkor ebből önként adódik a szociális humanizmus programja is, amely természetszerűleg nevelési program: ránevelni a tömegeket emberhez méltó életre, ami más szóval azt jelenti: ránevelni a tömegeket arra, hogy emberként gondolkodjanak s ne hányódjanak szüntelenül különböző szuggesztióknak kiszolgáltatva végletek között. Feltétlenül többet jelent ez pusztá öntudatosításuknál: erkölcsi felelősségtudatuk felébresztését kell inkább értenünk rajta.

Lenyűgözően nagy feladat ez valóban fontosságára, arányaira, de nehézségeire nézve is egyaránt. A szeretet azonban — jóllehet csodákat tud művelni — tanácstalan volna vele szemben, mégha egy új Pestalozzi szívéből áradna is ki. Mert egyébként ennek a szociális humanitásnak első hirdetőjeként bizonytalant az a Pestalozzit tekinthetjük, akinek épp ez évben ünnepeljük születése 200 éves fordulóját. Az ő sejtelmes génusza csakugyan előre megérzett valamit abból a társadalmi átalakulásból, amelyet a gépipari fejlődés és az erre épülő gazdasági rendszer a XIX. század folyamán előidézett és amelynek első rengéseit már a maga korában tapasztalhatta. Rajta kívül ekkor tudvalevőleg csupán Goethe látta még előre ezt a fejlődést. Mindkettőjük sejtelmeit azonban a valóság messze felülmulat. S ha a weimari humanista bölcs elégségesnek tartotta a szociális kérdés megoldására, ha kifejlesztí magában az ember az áhítatos tiszteletet (Ehrfurcht) az iránt, ami „alattunk van“, akkor a burgdorfi humanista apostol is boldogulhatott még a szeretettel odaadó, anyai formájában.

Ma ellenben a társadalmi tömegek már jórészt racionalizálva vannak, ami azt jelenti, hogy szokásformáikat, ösztönös becslésüket elvesztették, ámde mégsem gondolkodnak. Aki nevelni, „humanizálni“ akarja őket, annak szívéből bizonyára nem hiányozhatik a szeretet, mert nevelői munkában nélküle nem foghat szándék s nincs elindulás. De pusztán szeretettel felvérteződnie erre a feladatra azt jelentené, mint előre elveszíteni a játszmát. Valahogy hasonlóak vagyunk itt, mint a pszichoanalitikus terápiában: aki a szublimálás művelését egyszer megkezdte, nem szakíthatja félbe, különben több kárt okoz ezzel, mintha el sem indította volna.

A tömegek lelki „szublimációjának“ (amit voltaképpen humanizálásuk jelent) ma már különböző racionális szervezeti formái, apparátusai, technikái alakultak ki, s ezekből egyáltalán nem a pedagógiai szeretet árad, hanem a politikai akarat. S itt érünk ahhoz a ponthoz, ahol humanizmus és demokrácia viszonyát szorosabban megfoghatjuk. Semilyen politikai rendszerben, tehát a népi demokráciában érvényesülő politikai akarat sem habozhat sokáig az apparátus alkalmazásával, mert különben a tömegek a nyakára nőnek és az ebből eredő veszedelmek elsepréssel fenyegetik kezdeti vívmányait. Akarva — nem akarva tehát olyan szervezeti „rendszabályozást“ kell alkalmaznia, amely kényszert, erőszakot, esetleg megfélemlítést jelent és előbb-utóbb testi-lelki beletöréssel jár. A teologizáló Justinianus császár szava, amelyet Agapitos pátriárkához intézett, érvényesül ilyenkor teljes autokratikus ridegségében: „Légy az én nézetemen, különben száműzlek.“ Ha mindez csupán a politikai s legfeljebb a vele ma szorosabban összefüggő gazdasági térre szorítkoznék, hagyján; ámde a népi demokrácia ennél sokkal tovább megy s az emberi életnek és kultúrájának úgyszólván minden területét be akarja hálózni racionális apparátusával. Összefér ez még a humanitással? kérdezhetjük.

A humanizmus — azt mondtuk — mindennemű erőszakot és kényszert kizár, akár belülről, akár kívülről származik is. Mégpedig kizárja mag valami-

féle érzelmességből vagy kényelmességből, hanem mint emberhez méltatlant. Kizárja akkor is, ha olyan kisebbség alkalmazza, amelynek részén van az igazságosság: ilyenkor is az az álláspontja, hogy a meggyőzésre, a beláttatásra, a *ránevelésre* más eszközök is kínálkoznak, mint az ütés vagy a visszaütés. Ismételjük, politikai szempontból a kényszer alkalmazása egészen megokolt lehet. A humanizmus, mint a megértés álláspontja, tisztában van azzal, hogy a hatalom gyakorlásában követett humanizmus következményeit tekintve igen gyakran álhumanizmus, különösen ott, ahol a hatalom szervei megoszlanak s ezért az ellenszegülés könnyebben lehetséges, mint ahol egy kézben vannak s vasfegyelemmel működnek. Ámde a humanizmus szereti egyszersemind a fogalmi tisztaságot is s ezért ha pedagógiai értelemben vesszük s főleg ha ennek szociális vonását emeljük ki, akkor semmikép sem fér össze a hatalom gyakorlásának semilyen erőszakos eszközével, akár a nevelés rendjének tervezésében vagy irányításában, akár kifejtésében érvényesül. Főleg pedig nem túri azt, hogy ilyenkor a szociális szeretetre hivatkozzunk: ez nagyon is emlékeztetne az inkvizíció szeretetére. Itt a politika a nevelői gondolattal mindig szembe fog találkozni.

Természetesen ezt a megkülönböztetést csak a tisztánlátás érdeke követeli. A valóságban, tudjuk, mindig voltak a kétféle magatartásmódnak összeszővődései és átmenetei. Azt is meg kell jegyeznünk, hogy a racionális apparátus alkalmazása nem okvetlenül idézi elő összeütközésüket. Van azonban épp e tekintetben két olyan pont, ahol feltétlenül elválnak az utak. Az egyik a türelem megmutatkozása az apparátus hatásainak kivárásában. Elismerjük, hogy a politikus nem lehet türelmes, mert ezzel lába alól vesztheti a talajt. De a pedagógusnak türelemmel kell vértéződnie a szociális szempontból is jobb, értékesebb, emberhez méltóbb életért fáradozva, mert mihelyt türelmetlenül akarja előidézni ezt, menten megkörnyékezi az a veszedelem, hogy pusztá eszközzé válik a politikának. A másik határátkó viszont a racionális apparátus alkalmazásában az emocionális elemek mértéke. A mai társadalmi helyzetben a politikus is, a pedagógus is azért alkalmazza ezt az apparátust, hogy cselekvést, akciót, munkát idézzen elő vele, illetve hogy megkösse, szabályozza, egyöntetűvé tegye, vagyis: társadalmassítsa ezt. Minél több ebben az alkalmazásban a beláttatás, az eszméltetés, a mérlegeltetés, annál humánusabb, azaz pedagógiaibb lesz; viszont minél inkább támaszkodik a sugalmazás eszközeire, minél több a „propaganda“ benne, annál közelebb fog esni a politikai érdek köréhez.

A tömegtársadalomnak ezt a türelmes és megfontoltató formálását, szocializálását tekintem a demokráciára való nevelés humánus formájának. S ennek eszközei és módjai épp azoknak az emberi vonásoknak gyakorlása, amelyeket a humánus fogalmából kielemeztünk, nem utolsó sorban éppen a történeti elmélyítés a klasszikus hagyományon. Több ez ma már a humánus egyik alakváltozatánál: leghatékonyabb módja ez éppen a legsarkalatosabb vonásának, de egyúttal a *legszociálisabb* emberi magatartásnak, a megértésnek gyakorlására. Mert ahol nem tudjuk megérteni egymást emberileg és emberként, ott mulhatatlanul szembe kerülünk egymással, ott megszűnik minden közös munka, de minden közösség is. S nem habozok kimondani, hogy az utóbbi félszázadban épp azért volt oly kevés a megértés az emberek között, az osztályok és a népek között, mert feltűnőleg elapadt a humánus nevelés rendje, amely nem csupán egyik irányja a nevelésnek, hanem a nevelés.

Abban a meggyőződésben, hogy erre a megértő humánusra nevelni mindig, ma is érdemes feladat, Társaságunk 52. nagygyűlését megnyitom.

Prohászka Lajos.

Jegyzet. A fenti előadás ellen több oldalról polemikus észrevételek hangzottak el. Ezek arra a töredékes részletre támaszkodtak, amely röviddel az előadás után a *Köznevelés* II. évf. 11. sz.-ban jelent meg. Mivel a kifogások olyan kérdéseket érintenek, amelyek a cikk teljes gondolatmenetének ismeretében alkalmasint vita nélkül is tisztázódtak volna, *válaszképpen* közrebocsátom a cikk egész szövegét.

LÉLEKTANI ANTROPOLÓGIA ÉS PEDAGÓGIA.

Elnöki megnyitó a Magyar Paedagogiai Társaság 1946. évi november hó 16-án tartott ünnepi felolvasó ülésén.

A folyó évben Társaságunk elnöke egy felolvasásában a humanizmus és a demokrácia kapcsolataira világított rá s ezzel is követte Társaságunk hagyományos irányzatát, utat mutatva arra, miképen kell a neveléstudományi elmélkedésnek mindenkor a korszellem eleven problematikájába elmélyedni s azt a lehető legjobb megoldásra segíteni, — másrészt utalva arra, hogy a nevelés tudományának mily nagy szüksége van saját bölcséleti alapjaihoz való szüntelen visszatérésre. Ez az iránymutatás ad nekem bátorságot arra, hogy a jelen felolvasásban is egy valóban korszerű gondolatot fejtegetsek s ez az *embertudomány* és a *nevelés feladatainak* egymáshoz való viszonya. Mindnyájan ismerjük *Carrell* munkáját az „ismeretlen emberről“, vagyis inkább az „emberről, aki ismeretlen“ és rejtélyes létező a mai tudomány előtt, bármily sok részletismeretet sikerül is felhalmozni a jelen pillanatig rólunk, emberekről, az emberről; hiába vetjük egybe az élettan, a bonctan, az orvosi tudomány s a lélektan, a társadalom, jog, vallás, történelem minden számbavehető adatát, mégsem jutunk el a rejtélyes „ember“ végső titkának megoldásához, — mégis fennmarad a kérdés, mi ez a csodálatos egység a sokaságban, a személy és az én, a lélek és a test, a tudatos és tudattalan világ sajátos keresztezőpontja, — *mi az ember, ki az ember*, aki nemcsak hogy kérdéssé teszi a létezését magát s annak minden mozzanatát, hanem ezenfelül rejtély önmaga számára is. Az ilyen, koronkint megisméltendő kérdések arra figyelmeztetnek bennünket, hogy az ember mivolta, rendeltetése és helye a világban: a bölcselkedésnek és az elméletté nemesedett világszemléletnek *központi*, és bizonyos értelemben *egyetlen kérdése*, olyformán, hogy e kérdésre adott válasz minden más alapvető kérdésünket már eleve eldönti. A modern gondolkozás története visszavezet bennünket az alapkérdésekhez, melyekre felelni kell; „kell“, mert erre ösztönöz bennünket a gondolkozás, a szellem kötelező ereje egyfelől, a nevelés kérdéseiben való felelősségérzet másfelől. Szíves figyelmüket tehát most az *ember mivoltának kérdésére* szeretném irányítani, úgy, ahogyan azt a mai tudomány, különösen pedig korunk lélektanának erőfeszítései élénk tárják; ugyanakkor azonban tekintettel leszünk az emberi szellemnek filozófiai és világnézeti törekvéseire is, melyek szintén szüntelenül ezzel a kérdéssel viaskodnak: mi az ember?

A görög filozófiának felfogását az ember mivoltáról legvilágosabban *Platon* fejezte ki: az ember két világ polgára, a változó és változatlan, azaz eszmei létben egyaránt otthon van s ez utóbbinak, vagyis a mindenséget átható észszerűségnek (*logos*) egyetlen birtokosa. *Platon* filozófiai *bizonyítékot* is ad ennek az emberszemléletnek megalapozására s ez a bizonyíték természetesen nem a tudomány, hanem a bölcselkedés kincstárából vétett: az ember *abszolút tudásra* tehet szert, mert képes megismerni (visszaemlékezéssel) az örök eszméket. Íme, egy kitűnő példa a filozófiai „bizonyításra“; a bölcsélet igazoló eljárása más, mint a tapasztalati tudományé; csupán egy közös szál fűzi össze őket, ez az igazolás szükséglete. A „tapasztalásra“ való hivatkozás ennek a bölcséleti gondolatnak sajátos természetén nem változtat semmit; amikor *Sokrates* egy rabszolgával ügyesen levezetteti a pythagorasi tételt, ez a

tapasztalás semmi egyebet nem jelent Platónnál, mint annak a tételnek gyakorlati igazolását, hogy „minden tudás“ (az eszmékre való) „visszaemlékezés“. A feltevés érvényét tehát úgy szölván önmagával bizonyítottuk, nem pedig a tudománynak legfőbb, vagy egyetlen eszközével: a tapasztalással. Platon az ember természetének végső értelmezését tehát a bölcséleti intuícóra bízta. Hasonlóan járt el *Kant* is, az ember szellemiségének és a természet felett álló emberi lényeknek kritériumát az *abszolút akaratban* találta meg. Ez az akarat, amelyben erkölcsi lényünk gyökerezik, *Kant* szerint öntörvényű, minden előzménytől és feltételtől mentes szabad akarat, amely nincs alávetve a természeti erők oksági törvényének s azok láncolatába semmiképen sem tartozik bele. Ami Platónnál az abszolút megismerés, ugyanaz *Kant*nál az abszolút akarat: mind a két bölcsélet az embert két világba helyezi s így iparkodik annak igazi mivoltához közelebb férközni. Ugyanezt a *kettősséget* észlelhetjük az emberi lényeg *vallásbölcséleti* értelmezésében is: a vallások, a keletieket is ideértve, a létezésnek általános súlypontját és jelentőségét nem ebben a földi létben, hanem egy transzcendens, másvilági létben vagy értékben állapítják meg s az embert ezzel a transzcendens mozzanattal jellemzik, az emberi élet értelmét és lefolyását a másvilági erők közvetlen hatása alatt szemlélik. Egyúttal a vallásos gondolkodás is bevonja értelmezése körébe az *abszolútumot* s így elmondhatjuk, hogy a bölcsélet és a vallás egyaránt a föltétlen elvek és a létezés kettősségének gondolata alapján felel az ember mivoltának, rendeltetésének s a világban elfoglalt helyének, sorsának és összetételének kérdésére. Ez a gondolkodási módszer jellemzi a modern törekvéseket is, amennyiben *végső* magyarázatot keresnek az emberi lét nyugtalanító kérdésére; *Pascal* tüneményes rajza az ember nagyságáról s kicsinységéről, megoldhatatlan rejtélyességéről s a megoldás kulcsáról, a hitről; — *Spranger* értékelméleti lélektana, amely az emberi életet az önmagukban független végső értékekben való részvétellel értelmezi s így jut el a tudós, az esztétikai, a vallásos, a gazdasági ember életformáihoz; — *W. Stern* személyiségelmélete, amely az önértékű és öncélú személynek és a dolognak ellentétét a nagy mindenségben is felfedezi s ez utóbbit is a személyiség fogalmából kívánja megérteni; *Bergson* „életlendülete“, mely két ágra szakadva, az anyagi merevség és az életes-lelki változó világ között állít fel ellentétet; — a *német bölcsélet* fogalompárja, a »természet« és »szellem«; — *Vierkant* és *Hüberlin* felfogása az emberről, akik benne az „Istennel együttműködő lényt“, vagy „Isten megvalósított tervét“ látják, — mind ugyanazt az utat járják, az ember végső lényegét valamilyen kettősség rendszerébe illesztve. A legutóbbi helyen említett bölcselők eszméi érdekesen találkoznak *Madáchnak* az ember rendeltetését illető mély gondolatával, amely Az Ember Tragédiája végső szavaiban jut kifejezésre:

„Ámde útag felségében
Ne vakitson el a képzet,
 Hogy, amit téssz, azt az Isten
 Dicsőségére *te végzed,*
 És ő épen rád szorulna,
 Mint végzése eszközére,
 Sőt te nyertél tőle dísz, ha
Engedi, hogy tégy helyette.“

A bölcsélet emberképe tehát az embert felsőbb elvekből, metafizikai vagy ismeretelméleti tételekből kívánja megérteni és értelmezni, nem pedig természeti vagy lelki adataiból. A filozófia elvei mintegy „*apriori*“ és „*abszolút*“ igazságokként állanak az emberismerés kezdőpontján. Hogy azonban a tőlük nyújtott értékes szempontokat beleolvashassuk egy kimerítő emberismeret szintézisébe, ahhoz még egy kitérést kell tennünk. Látnunk kell a természet-tudomány válaszát is arra a kérdésre: mi az ember? Míg a filozófia „felülről

lefelé“ haladva jut el az ember konkrét valóságához, addig a természettudomány megfordított irányt követ.

Milyen képet ad a *természettudomány* és a *tapasztalati-kísérleti lélektan* az emberről? E kérdésre adandó feleletünkben összegezve van mindaz a tudás és ismeret, amelyet csak összegyűjthetünk a természettudomány módszereivel a *homo sapiens*ről, — a felelet a „tények“ birodalmának határain belül maradvá állítja össze az emberről alkotott képet s ez szükségképpen „kozmozorfi“ lesz (*Scheler*) és magán fogja hordani a tapasztalható világnak minden bélyegét. Ezért nevez *Scheler* is, *Lotze* is „mikrokozmosznak“ az emberi lényt, felújítva ezzel egy régi gondolatot, amelyet már *Vives*nél is megtalálunk („*hominem parvum quemdam mundum appellavi*“): az ember tükröződése, megismétlése és összefoglalása az egész világ minden létezésformájának „egy csipetnyi por“ mondaná *Hamlet*, kinek mondasát a német fordító zseniálisan így adja vissza: „*Quintessenz des Staubes*“. E felfogás szerint az ember egyetlen világba tartozik, a természet világába, — viszont ennek minden fokozatát magában foglalja: az ember egyesíti az anyag, a növény és állat létezésének törvényeit s ezeket megtoldja a sajátos emberivel, azzal, ami őt a természet rendjében az összes valóságok fölé emeli.

A természettudományos emberképnek tehát a következő problémái vannak: Az első a *módszer* kérdése. Minden tudománynak lényeges kelléke az igazolás; az igazolás természete szerint különül el a tudomány a filozófiától. A természettudomány a tapasztalással igazolja tételeit és csakis a tapasztalással. Ez az igazoló tapasztalás lehet közvetlen, vagy közvetett, valós, vagy csak gondolati, de mindig „tényekhez“ tapad és nem igen vet számot azzal, hogy minden „tény“ megállapítás már bizonyos elméletet is rejthet magában. A második szempont: a tények *magyarázata és értelmezése*, vagyis az a kérdés, mennyire mehetünk túl a tények egyszerű megállapításán és mily elméletet, feltevéseket olvashatunk le a tényekből? E tekintetben a természettudomány törekszik a tények közvetlen szomszédságában maradni; ha filozófiai alapgondolatból indul ki gondolatmenete, akkor azt megfosztja transzcendens jellegétől és a saját határai között ad neki értelmet. Pl. a természettudományos emberkép elfogadja kiindulópontul azt, hogy az ember „mikrokozmosz“, de ezt a gondolatot az anyag, a növény, az állat természeti törvényeinek az emberben való érvényesülése gyanánt fogja fel.

Az ember „természeti mivoltáról“ szerzett képünk ennél fogva az emberi lényt úgy mutatja be, mint aki egy hosszú fejlődési sor végén áll. Ő az élők birodalmában az utolsó és legfejlettebb tag; idegrendszere és agyveleje a legdifferenciáltabb és aránylag a legnagyobb; az egyenes járás és a kéz használata messzire fölül emelik őt az állatvilág körén és alkalmassá teszik a természet erőinek legyőzésére és feldolgozására. Az ember szerves lény s ez annyit jelent, hogy öntevékeny, a külső erőkkel együttműködő aktív alany; jól rendezett, önkormányzó és magát javító, reorganizáló egész, amelyben az, ami egy részben történik, egyúttal a többi részekben is változást idéz elő; az „egész“ nem csupán egymásmellettséget, „és“-kapcsolatot jelent, hanem kell hozzá szervező tényező is, amelyet az élőlény céljában, vagy az aristotelesi entecheiában, vagy a *Bleuler*-féle „pszichoid“-ban is kereshetünk; de ezek a segítő fogalmak már meghaladják az ember képéről alkotott tisztán természettudományos gondolkodás határait, azért függőben is kell hagynunk őket ebben a pillanatban. Az embert, mint idegrendszerrel felszerelt szervezetet a növényvilágtól a pszichikum, a tudat valamilyen foka, életébe való döntő beavatkozása különbözteti meg. Ebből a növényben talán csak a 'sejtek emlékeztetése, az élettani emlékeztet (Mnémé) a közös; az idegrendszernek és a legalsóbbrendű tudatnak az a lényeges szerepe, hogy a szervezet legszűkebb pontjairól is tud „jelentést“ küldeni egy központi értesítő helyre, a növényből jelenlegi ismereteink szerint hiányzik. A növény is funkcionális egység, az állati szervezet is;

ez utóbbi azonban egyúttal az idegrendszerétől és a tudatos kapcsolattal is biztosított egység s mint ilyen, sokkal magasabbrangú amannál.

Az ember mivoltát a természettudomány útjain keresve, egy harmadik elvi szempontot is figyelembe kell vennünk s ez az a kérdés: miben láthatjuk az ember és az állat közti különbséget? A növényi léttől elválasztó különbséget már láttuk. Az állatvilággal szemben azt a nagy nehézséget kell legyőznünk, amelyre az állatlélektan legnagyobb művelői mutattak rá, hogy t. i. nemcsak a természetet tesszük gondolatban emberszabásúvá, mikor az embert mikrokozmosznak képzeljük (antropomorfizmus), hanem az állatokat is hajlandók vagyunk az ember hasonlóságára felfogni; míg tehát a bölcsélet az embert „Isten képmása“ gyanánt tekinti, addig a természettudomány az állatokat veszi „az ember képmásának“. Az állatoknak, pl. az emberszabású majmoknak vagy a kutyának „emberi“ viselkedést és élményvilágot tulajdonítunk (a kutya „védelmezi“ gazdáját, a csimpánz, Köhler kísérleteiben „intelligens“ módon használja a pálcát, faágat eszköz gyanánt, stb.). De ez a nehézség a természettudományi megismerést nem teszi lehetetlenné, mert az analógiás következtetésnek is van bizonyos ismereti értéke és másrészt a jelzett emberhasonlóságot csupán az emberhez közelálló lényekre terjeszti ki, míg más, alsóbbrendű lényeknél a tárgyilagos ismeretnek másféle feltételeihez köti az állatlélektant (*Uexküll*). Mindenesetre: a természettudomány az embert beleilleszti az állatvilág fejlődési sorozatába, benne tisztán természeti lényt lát s az elválasztó különbségeket a két világ között nem tarthatja lényegeseknek, hanem csupán fokozatiaknak. Így az emberi tagolt beszédet *Janet* is a csoportban élő állatok „parancs“-hangjaiból eredezteti s amikor *Darwin* azt mondja: „mielőtt az ember beszélni tudott volna, dalolt, mint a madár“, akkor a természettudománynak ugyanazt az útját járja. Az emberi és állati ösztönök közös szerepe szintén szembeszökő a természettudós számára; a különbség csupán az, hogy az embernél az értelmesség túlburjánozta és háttérbe szorította az ösztönök nyers és szabad működését, továbbá, hogy az állatoknál az önfenntartás központi szerepe kimerül az élet egyensúlyát megzavaró mozzanatok eltávolításában, a védekezésben. Az állatlélektan, egyes tudósok megítélése szerint, ugyanerre az eredményre jut az állatok „gondolkodásának“, „választásainak“, „eszközhasználatának“ megítélésében is: mindezek közvetlenül összefüggnek az önfenntartás alapösztönével; az állatot az ösztönnek legősibb, legelemibb lelki magva vezeti, ez az impulzus, az érzelmes „Trieb“, amelyet a szükségletek indítanak meg és az állat ebben a körben s ezen a színvonalon él s meg is marad ott, míg az embert az ösztön és impulzus birodalmában is az értelme vezeti, vagy legalább is vezetheti.

Vizsgáljuk meg közelebbről, mily eredményekre jutott a természettudomány az értelmesség kifejlődésének kérdésében? Az embert az állatvilágtól e felfogás szerint a következő mozzanatok választják el: az egyenes járás, a kéz szerepe, az agyvelő nagyobb fejlettsége s ezek kölcsönös egymásrahatása; a szájnak feladatai közé tartozott az egyenesen járó ember életében, a táplálékfelvételen kívül az immár tagolttá váló beszéd szolgálata is, ami ismét visszahatva az értelemre, lassan kifejlesztette a szavakhoz kapcsolódó elvont gondolkodást, a „jelképes magatartás“ legmagasabb fokát, amikor t. i. képesek vagyunk távollevő dolgokra reagálni képzeletünk s gondolataink közvetítésével s tudunk fontolgatni, mert az emlékezés, képzelet és gondolkodás felszabadít a közvetlen rabsága s a pillanat szolgálata alól, képessé tesz bennünket a fontolgotásra, gondolati tapasztalásra és választásra, megalapozza bennünk a múltat és a jövőt, a kultúrát és a történelmet. „Homo rationale, quia orationale“. Az állat nem „történelmi lény“, csak az ember látja saját történelmét. Az állat a jelen rabszolgája.

A természettudomány elismeri továbbá az emberi és állati tudat nagy különbségeit is. Amikor az emberben a képzelet és gondolkodás világa felraj-

zik, amikor elszakadunk a pillanatnyi ingerhelyzet valóságától, és „jelképesen“ viselkedünk, akkor tudatunk öntudattá válik, mert az énnel a valóság, mint valami idegen hatalom és erő ütközik össze; ebből a „choque“-ból születik meg az öntudat, mely a zárt én világát a külvilággal ellentétbe helyezi: az öntudatban átéljük az én egységét s a külvilág tárgyainak eleinte érthetetlen és csodás sokféleségét; az ember tudja, hogy tud, s kimondja: „én vagyok én“. De ez a környezetből való kiemelkedés és elszigetelődés tesz bennünket alkalmassá arra is, hogy a világot „danciáljuk“, vele szembenézzünk, tárgyiasítsuk, törvényeit megismerjük s rajta úrrá lehessünk. Ez az öntudat az, más oldalról, amely az önfenntartást önérvényesítéssé és önértékérvényesítéssé fokozza bennünk. A kezdetleges önfenntartás más egyénekkel vagy tárgyakkal szemben is csak saját érdekeit, vágyait érvényesítette, az egyén „misztikus egységben“ élte át a többi emberegyéneket; majd a harc, a verseny, a kapzsiság, irigység, bosszúvágy s más énes indulatok alakjában nyilvánult meg az ősi önzés, amelynek ezek az archaikus formái ma is bennünk élnek s a freudi pszichoanalízis elméletében jelentős szerepet játszanak. Ez az öntudatlan „önszeretet“ tudatos önzéssé vált ugyan az emberi fejlődés magasabb fokán s az értelem uralmának rendelődött alá, de az állatvilággal való közösségére ma is ráismerhetünk.

Viszont az *emberi értelmet* a természettudományi szemlélet nem tekint heti másként, mint elsősorban a szükségletek kielégítésére szolgáló hatalomnak, és ez az oka annak, hogy még a bölcselek közül is némelyek, pl. *Scheler*, a kísérleti lélektan „intelligenciáját“ „gyakorlati“ képességek fogják fel; s ez az intelligencia akkor sem veszíti el ezt a biológiai jellegét, ha a jelképes viselkedés, a nyelv és az időtudat képessé teszi arra, hogy a jövőbe tekintsen, hogy az emberi személyiségnek célokat tűzzön ki, és eszményeket állítson eléje, amelyek cselekvéseit irányítsák. Ezzel az intelligencia az élet és természet urává válik ugyan, de nem oldja meg a magas színvonalú gondolkodás kérdését, nem tölti be azt a szakadékot, amely a gyakorlati intelligencia, a *homo faber* és a *homo metaphysicus* között fennáll. A kísérleti lélektan hatalmas eredményei az intelligencia-vizsgálatok terén kétségtelenek s tőlünk áll legtávolabb azoknak fontosságát lebecsülni; nem tagadhatjuk azonban, hogy az emberi szellem igazi magasrendű tevékenységét ezekkel a vizsgálatokkal nem értük el és nem merítettük ki. Köztudomású, hogy az intelligencia mérésére szolgáló zseniális teszt-módszerek igazi területe a gyermekkor értelmi műveleteire esik (6—12 év), és az amerikai értelmességmérő skálák a bizonyos fokon túl elért eredményeket a „lángelme“ nevével (*genius*) illetik; köztudomású, hogy éppen a fejlett gondolkozású tudósok, rendszeralkotók, feltalálók vizsgálására az alkalmassági vagy értelmességmérő próbák még alkalmatlanok, mert sokszor a legegyszerűbb feladatoknál *másutt* keresik a megoldást, mint ahol az van, és az alkotó gondolkodásnak sem mérésére (*Decroly—Buyse*), sem megvizsgálására (pl. alakelmélet, *Messer, Selz, Claparède*, stb.) még nincsenek egyenértékű módszereink. Arról is szözlöttünk már, hogy a kisgyermek és az emberszabású majmok intelligencia-teljesítményei között mily nagy a hasonlóság, s hozzátéhetjük, ezzel a — különben nagyon hasznos — értelmességfogalommal senki sem óhajtja megközelíteni egy *Shakespeare*, *Goethe* vagy *Madách* lángelméjének műhelytitkait. Az értelem célja a természettudományos felfogás szemében nem a tiszta elmélet, és ezt az érzékléstől nem is tudja teljesen elszakítani elképzelni, hanem az, hogy az embert a létért való harcban segítse, érvényesülését, alkalmazását és alkalmazkodását irányítsa és a „*munkára*“ képessé tegye, az emberi életet tökéletesítse és felemelje. A természettudományos intelligenciafogalom az emberi szellem nagy alkotásai előtt tisztelettel áll meg; a bölcselkedés végső megoldásait irracionálisaknak érzi, mert nem látja bennük a tapasztalás visszfényét, a gondolkodásnak a tapasztalás határain túl eső világára, az önfenntartást nem szolgáló eszmékre csak egy szava lehet: „*The rest is silence*“.

Közösek az emberben és az állatban — a természettudományi gondolkozás szempontjai szerint — a *társas élet* gyökerei is. A különbséget abban láthatjuk, hogy amíg az állatok társadalma a kész reflexek, automatizmusok, ösztönök uralma alatt áll, amelyeknek van ugyan változati skálája, de ez nem széles: az emberi társadalom szintén az ösztönök alapján keletkezik (*MacDougall*), de ezek az ösztönök az egyre hatalmasabbá váló értelem és tudatosság szabályozásainak vannak alávetve s így az emberi társadalom csoport-egységei nem oly merevek, mint az állatok társas jelenségei. Az állat inkább típus-lény, míg az ember egyéniséggé lett a fejlődés folyamán, az ősi ösztönös közösségből társadalmat alkotott, amelyet a jog, erkölcs és törvények szabályoznak; az ember *normaalkotó* lény is, nemcsak a lét élvezője. De a tudás, gondolkozás és minden szellemi megnyilvánulás a természettudományos társadalomszemlélet itélőszéke előtt csak annyiban érthető és jogosult, amennyire magát az életet szolgálja; ha ettől elszakad és öncélú elméletté válik (s vajjon válhatik-e teljesen azzá?), akkor már jelentéktelenné válik a társadalom számára.

Szemlélve azt a képet, amelyet a természettudományos lélektan nyújt az emberről, nem csodálkozhatunk azon, hogy az sokak lelkében elégedetlenséget hagyott hátra és azt a meggyőződést keltette, hogy ezt a képet ki kell egészíteni, el kell mélyíteni s az ember jelentőségéhez méltóvá kell tenni. Ebből a törekvésből származott a pszichológiának az az alakja, amelyet *lélektani* vagy *bölcséleti embertannak* nevezünk s amely hivatva van az emberről minden tudásunkat összefoglalni és róla szintetikus képet nyújtani. A lélektan antropológia nem merőben új gondolat, sőt nagyon is régi, és tudományunk történetének legnemesebb hagyományaira, *Augustinusra, Kantra, Carusra* támaszkodik. Elismeri, a dolog természete szerint, a természettudomány minden megállapítását az emberről, de ezek eredményét egyoldalú ábrázolásnak érezve, visszatér a bölcséleti szemlélethez is s ennek szempontjait is magába olvasztja. Nem indul ki ugyan a filozófia *apriori* és *abszolút* eszméiből, hanem az ember mivoltát *elsősorban lélektani* problémának ismerve el, ebből jut el a bölcsélet értelmező gondolataihoz; így látjuk korunk legjobbjainál kifejtve az ember átfogó lélektanát, pl. egy *C. G. Jung, Klages*, vagy akár *Freud, Janet, Dewey, W. Stern, Bartók, Scheler* és mások emberszemléletében, akiknél könnyen észrevehetjük, hogy a lélektudomány az ember bölcséletébe torkollik. Az embertan, *Dilthey* nyomán haladva, az embert, annak lelki életét „önmagából törekszik megérteni“, de úgy, hogy elfogadja a bölcsélet segítségét éppúgy, mint a természettudomány felvilágosításait.

Miben áll tehát az a *szempontváltozás*, amely a lélektani antropológiát alapvetően megkülönbözteti a tapasztalati és természettudományos lélektantól? Erre a kérdésre a következőképpen válaszolhatunk:

1. A lélektani antropológia nem csupán az emberi viselkedések, alkotások és élmények tényeit és törvényszerűségeit állapítja meg, hanem ezeken felülhaladva, vizsgálja az *emberi lét feladatait, az ember helyét a természetben, az embert történelmi és erkölcsi lénynek* fogja fel s a természettudományos lélektan adatait erre a háttérre vetíti (*Lersch*). Ebben segítségére van éppen a jelenkori lélektannak az a törekvése, hogy az embert *személynek* fogja fel s benne értékhorozzó lényt lát. Jól megmutatkozik ez a magasabb szempont *W. Stern* perszonalizmusában, vagy a modern pszichoterápia törekvéseiben, talán legszebben *C. G. Jungnál*. A pszichoterápia ugyanis nemcsak tüneteket, vagy folyamatokat, betegségeket gyógyít, hanem magát az embert tekinti, annak világfelfogását, erkölcsiségét, helyzetét a társadalomban, gondoskodásának tehát nemcsak a „neurózis“ vagy a „pszichopátia“ a tárgya, hanem a neurotikus vagy kóros lelki elváltozású ember-egész. Ezzel áll szemben a másik ember, a gyógyító vagy lélekvezető, s mind a ketten a korszemlemben gyökereznek, mind a ketten a társadalomban élnek; egyik sem tekinthető pusztán folyamatok összeségének. Az antropológia tehát a bölcséleti és tudományi emberismeret szerves összevetése.

2. Az antropológia az egyes lélektani jelenségeket s ezek törvényszerűségeit készséggel elismerve, azt a kérdést is felveti: az emberi személyiség, az *én* miképpen foglal állást saját élményeivel, viselkedéseivel szemben? Hogyan bánunk pl. érzelmeinkkel, intelligenciáinkkal, képességeinkkel? Tudjuk, hogy végbemehet bennünk a szublimáció, vagy kompenzáció folyamata; de azt is kérdeznünk kell, *ki* az, aki szublimálja, kompenzálja vágyait s miért teszi ezt? A kísérleti lélektan megállapítja az érzelmek mivoltát, fajait, lefolyásuk törvényeit; az antropológia azt kérdezi: hogyan foglal állást az élő és öntudatos ember ezekkel az érzelmekkel szemben, mivé lesz általuk, hogyan ítéli meg őket világszemléletében? A kísérleti lélektan kideríti az emberi értelmesség formáit, fejlődését, működésének módjait; az antropológia itt is tovább megy és azt a kérdést veti fel: hogyan válik az intelligencia „szellemmé“, mikép közeledik a lét legnagyobb titkai felé és mi az értelme, szerepe egy *Goethe* vagy *Madách* életében és alkotásaiban? A „természet“ és „szellem“ ellentétét, a német bölcsélet egyik legszebb és maradandó eszméjét értékesítve, a lélektani személy képét egy, a tapasztaláson túl eső vonással gazdagítja: az ember nemcsak „lélek“, hanem „szellem“ is egyúttal, nemcsak természeti lény, hanem történelmi jelenség, aki műveltséget alkot.

3. Az emberi szellemnek oly jellegzetességeit tárja fel az embertudomány, amelyekről a kísérleti lélektan tud ugyan, de módszereivel nem közelítheti meg. Ilyen jellegzetesség pl. az, hogy a természeti létezők sorában csupán az emberben lehetséges az a *lelki meghasonlottság*, konfliktus és szakadás, amely *Pascal* embertanának alapja s amelyet a jelenlegi gondolkodók között *Brunner* fejt ki a leghatásosabban. Már *Paulhan* is érintette egyszer ezt a kérdést s az emberi alaptermészet (condition humaine) elválasztó jegyének nevezte azt a körülményt, hogy csak az ember képes önmagával elvi ellentétbe kerülni, önmaga fölé kerekedni, saját létét kérdésessé tenni s ezen az ellenmondáson esetleg tragikusan tönkremenni. Ugyanezt az utat járja a német egzisztenciális bölcsélet is. Amit *Pascal* az emberi természet kettősségéről mondott, megerősíti a mai mélyebb felfogás is az emberi természetről, akár a jellemtudomány szavára figyelünk, amely az embert ellentétek keresztezőpontjának tekinti (polaritás), akár a lélek és szellem ellentétének találkozását látja benne (*Klages*), akár *Sombart*-tal „megtört élet“ hordozóját, aki öntudatával törést vitt az élet naív és öntudatlan folyásába s ezzel azt boldogtalanná tette, megfosztotta vak biztonságától. Ebben a gondolatban tapintunk reá az emberi és állati létformának egyik legnagyobb különbségére. Az állat a pillanatot és az impulzus gyermeke és játékszere; még az ösztönzések elhalasztása és későbbi felhasználása sem menti fel az állatot az életingerhez vagy a milieuhöz kötött jellegétől, csak az emberi személy az, aki szembe tud szegülni impulzusaival, de nemcsak úgy, hogy elhalasztja, vagy elfojtja azokat, egy távolabbi megvalósulás terve szerint, hanem *gyökeresen ellentmond* nekik s így egy „ösi szakadást“ (*Brunner*) hoz létre önmagában. Ez ösi kettősség teszi azt, hogy az ember önmagának is „talány“ s a sorsa az, hogy ezt a talányt önmagának kell megfejtenie. Ez ember tehát nem a természetnek egy darabja, nem él naivan és önfelelt odaadással a világban, hanem „két lélek küzd kebelében“ s ennek a küzdelemnek jelentősége a lehető legnagyobb a pszichológus számára. Kettős lények vagyunk az erkölcsi parancs szerint is: előttünk világol a jó és rossz *abszolút ellentéte*, — „ezt tenned kell“, és ezt „nem szabad tenned“, e kettősség az emberi léthez lényegesen hozzátartozik, már a szentpáli mondás szerint. A feltétlen érvényességet, a „kellést“, a tökéletességnak, jónak, vagy igazságnak és szépségnek eszméit nem vezethetjük le semmilyen ösztönös valóságfényképezésből; ezek a *szellemnek* alkotásai s ezeken alapszik létünk gyökeres kettőssége. Ez a kettősség az alapja annak a kínzó tudatnak, hogy mindig „lehetnének“ vagy „lehetünk volna“ mások és jobbak is. A „szublimáció“ valóban létezésünk, emberi természetünk egyik legfontosabb mozzanata; erre he-

lyesen mutatott rá *Freud*; a szublimáció, mint az emberi kultúra alapja, a pszichoanalízis elméletalkotójának talán legnagyobb értékű eszméje. Valóban emberi lényegünk kettőssége nyilvánul meg abban a folytonos törekvésben, hogy teljesülhetetlen vágyainkat, és nem csupán a szexuális vágyakat, egy magasabb síkon élhessük ki és energiájukat a szépség, jószág alkotásaiba ömlesszük át s így emberi kultúrát teremtsünk. Ebben megegyezve *Freud*-dal, csupán abban a feleletben térünk el tőle, amelyet e kérdésekre kell adni: *ki* vagy *mi* az, ami bennünk az ösztönenergiát átalakítja, és mily ismeretlen erő kormányozza azt a magasabb célok felé, amely célok egészen más síkon vannak, mint az ösztönök mechanizmusa? Ki intézi a szublimáció folyamatát és mily célok felé kormányozza azt? Erre a kérdésre a pszichoanalízisben nem kapunk feleletet, vagy legalább is kielégítő választ. A modern embertudomány itt is a *szellemre* mutat rá s annak gyökeres kettősségére, amely akkor is megvan, amikor kompromisszumokat keresünk az egymást kirekesztő ellentétek, a jó és rossz, az igaz és nem igaz, a föltétlen érvény és a lét esetlegességei között. Ezt az állapotot, az emberi szellem gyökeres ellenmondásosságát az állati lét szempontjából „betegségnek” is foghatjuk fel s ebből a szempontból az embert úgy határozhatjuk meg, mint az állatot, akit saját létének öntudata beteggé tesz s e betegség abban áll, hogy *létezése* a *kelléstől* elszakíthatatlan. Mily érdekes találkozást látunk itt ismét ilyen két szellem között, akiknek egyezése váratlanul, sőt elképzelhetetlennek tetszenék: *Pascal* és *Freud* között! Íme: *Pascal* az emberi kettősséggel kapcsolatban: „cette belle raison corrompue”, a szép és romlott, majdnem azt mondanám: dekadens emberi észről szól — *Freud* pedig úgy véli, hogy az ember ösztönei fölé kerekedik s azokat szublimálva, „rosszul érzi magát” ebben a magaalkotta kultúrában: „das Unbehagen der Kultur”.

4. Az ember kettősségéből vonja le az antropológia legmagasabb eszméinket is, amelyeknek keletkezési mechanizmusát a tapasztalati lélektudomány ismerteti. Hogyan keletkezik pl. a *felelősség* gondolata az emberben? Erre a kérdésre a tapasztalati lélektanban alig találunk választ, míg az embertan bátran válaszol rá.

Éppen azért, mivel két világban élünk, két ellentétes síkba vagyunk „belevetve”, folytonosan *választanunk* kell jó és rossz között, folytonosan *döntésre* vagyunk kényszerítve; a szabadság ezzel a kényszerhelyzettel szemben: illúzió, és csak ezen helyzeten belül bír értelemmel és jelentőséggel; a pszichológiai kísérletezés is csupán a döntés tapasztalati megvalósulására vonatkozhatik, nem pedig a döntés gyökereire. Így, látva a döntés rendkívüli fontosságát emberi életünkben, ismét egy meghatározáshoz jutunk: az ember az az állat, aki dönteni tud nemcsak az *impulzusok* között, hanem a *szellemi indítékek* között is. Ez azonban más szavakkal annyit jelent, hogy az ember legfőbb, jellegzetes vonása a *felelősség*. Az ember döntő, azaz felelős lény. A felelősség nem csupán az ember *egyéni* mivoltának egyik nélkülözhetetlen vonása, hanem az ember *szociális mivoltát* sem tudjuk a felelősség fogalma nélkül kellő megvilágításba helyezni. Az emberi csoportalakulásokat, a társadalmi osztályok, rétegek, társaságok, közösségek és tömegek kialakulását, magának a társadalomnak képletét és működését a *szociális lélektan* kitűnően elemzi és leírja, okaira és összetevőire jól visszavezeti s e munkájában az emberi csoportokat és az állati együttélés kérdéseit sikeresen oldja meg ugyanazokkal a lélektani módszerekkel. A szociális lélektan rámutat ugyan azokra a *fokozati* különbségekre, amelyek az állat és az ember társadalmi élete között sok ponton mutatkoznak; ezek a különbségek azonban nem mutatnak semmi *lényeges* eltérést mindaddig, amíg el nem fogadjuk, hogy az ember nem csupán ösztönös és intelligens szervezet, hanem: *szellem* s mint ilyennek, társadalmi élete is szellemi rügőkon fordul, elsősorban a *felelősség tudatán*. Hogy ezt a tételünket teljes világozottságba helyezzük, a társadalmi bölcséletnek nem kell azt az útját

választanunk, amit pl. *Sombart* követ, aki minden „társadalomlélektant“ gúnnyal elvet és a szociológiát csupán a „szellem“ tudományának tartja. A társadalom lélektanának igen nagy érdemei vannak az ember társas természetének tapasztalati megvilágításában s ezt a körülményt nem feledi az antropológia sem. De a társadalom szerkezetét és fennállását, s főképp annak kultúráját mégsem érthetjük meg az emberi és állati csoportalakítások egyező törvényeiből, hanem valóban csak egy magasabb tényezőből, s ez az emberi szellem. Az embert, mint társadalmat alkotó lényt a *szellem* erői is vezetik. Innen, a szellem birodalmából merítjük a *felelősség* indítékait, — a *feltétlen értékeknek*, az igazságnak a keresését és szolgálatát, amely *Pauler* szerint a kultúra lényege — a jóság, szépség, szentség értékeszméit, amelyeknek következtében társadalmi viselkedéseink nem azonosíthatók az állatvilág berendezkedéseivel. A társadalmi élet a szellem eszméinek felismerése következtében válik *szolgálatná, szeretetté* és valódi *művelődéssé*. Az állati önfeláldozás rendkívüli méretei, a méhek, természetek társadalmi tömegmészárlásai egy pillanatra sem hasonlíthatók össze a szellem emberének szolgálataival, mert azokat a faj élete biztosításának vak ösztöne vezérli, míg emezt a felelősség vagy igazság feltétlen értékének és érvényességének belátása. Ezek után már érthetővé válik *Sombart* állásfoglalása, aki a társadalom tudományát nem a tapasztalati lélektudományra, hanem a *szellem* fogalmára kívánja alapítani s ezzel az antropológia alap gondolatát védelmezi.

A *szellem* fogalmának bevonása biztosítja továbbá felfogásunk számára a valláslélektani szempontok helyes kiegészítését is. Igaz, hogy az állatvilágban semmi nyomát sem találjuk azoknak a viselkedés- és élményformáknak, amelyeket a vallásos attitűd jelent. Ezért lehetett az embert „*vallásos állatnak*“ (animal religiosum) elnevezni. Mindaddig azonban az embertan nem merítheti ki a vallásos magatartás lélektani jegeit, amíg megreked a „*felségesnek*“, „*kimondhatatlannak*“, „*varázslatosnak*“, az elragadtatásnak és tudattalan élményeknek, a megsemmisülés vagy kozmikus szorongás lelkiállapotának elsorolásában. Csak ha ezeken — az egyébként teljesen jogosult és helyes — tapasztalatokon túl észrevesszük a *szellem* követeléseit, ha felismerjük az ember ketősségének megoldhatatlan rejtélyét, akkor nyílik út a vallásosság igazi lényegének megtalálásához. Az ember meghasonlott lény, aki a lét végessége és a feltétlen érvényességek között lebeg; a végtelen tökéletesség, az abszolút igazság, jóság kellései sürgetik egyfelől, tökéletlen léte földhöz köti másfelől; létezése a felelősség és tehetetlenség érzésében olvad fel egyszerre. Ebből az állapotából csak egy *transzcendens*, világfeletti értékrendnek vagy személynek gondolata emeli ki és váltja meg. Az ember nem elégséges önmagának; az önmagának elégséges, csupán önmaga létében megelégedni kívánó ember a „*bűnös*“ ember. A gőg, a büszkeség a filozófiai ősbűn; a vallásos magatartás ősi indítéka pedig a mindent összhangba hozó „*kegyelem*“ és „*alázat*“. Ezek azok a gondolatok, amelyek a valláslélektanba a *szellem* bölcselétéből mintegy benyomulva, azt kiegészítik és az antropológia kiegészítő részévé avatják.

Mily *következtetéseket* vonhatunk a *lélektani antropológia* célkitűzéseiből és eredményeiből a neveléstudományra vonatkozóan? E kérdés felvetését az indokolja, hogy lehetetlenség a nevelés elveit és céljait kitzúzni, mielőtt nem alkottunk magunknak világos képet arról, kit és mivé akarunk alakítani a neveléssel?

1. Az első következmény és követelmény az, hogy a nevelésben folytatnunk kell az *emberismerésnek kísérleteken és tapasztalatokon nyugvó munkáját*. Az ember és a gyermek, a növendék alaposabb megismeréséhez kitűnő eszközöket nyújt a gyermeklélektan, a kísérleti lélektan, a pszichotechnika és a neveléslelektan immár jól megszervezett tudománya. Ebből a szempontból a magyar pedagógusoknak tennivalói megszámlálhatatlanok; és elsősorban a lélektan méltó tudományos és társadalmi helyzetét, eredményeinek elismerését

és hasznosítását kell biztosítanunk. A magyar tudományosságának a lélektudománnyal szemben minden téren nagy adósságai vannak. Ezeket az adósságokat a nevelői gondolkodás azonban már most is azzal törlesztheti, hogy a tapasztalati lélektan adatait hasznosítja a gyermek és növendék egyéniségének, sajátos lelki törvényeinek alapos tanulmányozásával, valamint, hogy nevelői módszereit tökéletesebben alkalmazza ehhez a gyermeki lélekhez. Így elkerüljük a sarlatánság örökké fenyegető veszélyeit s egyben nevelésünk emberibb, mélyebb és szociálisabb lesz.

2. A nevelőknek azonban nemcsak a kísérleti lélektan ügyét kell előmozdítaniok, hanem magasabbra kell emelni tekintetüket és nevelésük alapjává az *antropológiát* kell tenniök. Az *emberi szellem* zászlaját nem szabad kiejteni kezükből. E tekintetben nem annyira abban látunk fogyatkozást, mintha a szellemi tudományok művelése közoktatásunkban nem jutott volna kellő érvényesüléshez, mint inkább abban, hogy nem érvényesült eléggé közoktatásunkban a *humanizmus*, az *igazság* s a *felelősség* szelleme; nem voltak eléggé tekintettel a *szociális* és *erkölcsi* gondolkodás követelményeire és növendékeinket nem tudtuk mélyebben bevezetni az emberi szellemnek ezen követelményeibe. Az „embernevelés“, vagy „emberrénevelés“ célkitűzése éppen a jelzett eszmék uralomra juttatását követeli. Az oktatás középponti gondolatává az *emberi személyn*t kell tenni, annak minden jogos igényével és távlataival (egyéniség és szociális nevelés).

3. Oktatásunk eddigelé inkább a *multba* tekintett, mint a *jövőbe*. Mivel az emberi szellem nemcsak a *hagyomány* értékeit teremtette meg, hanem egyúttal a *fejlődés* lehetőségét is, azért arra kell törekednünk, hogy a mult igaz értékeit értékesítve, nagyobb lendülettel szolgáljuk a jövőt. „A mult csak példa legyen most.“ Különösen a történelmi válságok idején kell döntenünk arról, fenn akarunk-e maradni, s ha igen, miképen kell alkalmazkodnunk a jelenhez és hogyan kell biztosítanunk nemzetünk jövőjét? A nevelésnek is határozottan a *jövőre irányulónak* kell lennie.

4. Ki kell aknáznunk azt a gondolatkinccset, amely *nemzeti irodalmunkban*, a mult században, a reformkortól kezdve kialakult s ezt a ragyogó századot az embernevelés, a *világszemlélet* alakítása érdekében jobban fel kell használnunk, mint eddigelé. Madách, Vörösmarty, Arany, Széchényi, Eötvös, stb. gondolatvilágának bölcséleti és világnézeti elemeit határozottabbá kell tennünk, mint a közelmultban történt. Ezeknek az íróknak esztétikai élménnyé tevése nem mérítheti ki az irodalomtanítás programját. Nagy íróink szelleme sokkal gazdagabb, igazi „emberi“ szellem, semhogy a költészet szempontjai kimerítenék tartalmukat. Vörösmarty gondolatai s felfogása az emberről, az embernek hivatásáról, az igazság, egyenlőség, a haladás, a haza és a közjó jelentőségéről nemzeti életünkben, néha-néha kiütköző fanyar és pesszimista világfelfogása éppoly fontos eleme a róla szóló tanításnak, mint pl. a Csongor és Tünde esztétikai bájának ismertetése. Madách eszméi is az ember hivatásának és helyzetének a problémáit vetik fel s ezekre adnak feleletet. Mennyire hasznosíthatók pl. a nevelésben a „Gondolatok a könyvtárban“ egyes részletei („Hogy míg nyomorban milliók születnek, néhány ezernek jutna üdv a földön, ha istenesszel, angyalérzelemmel használni tudnák éltük napjait“), vagy Vörösmarty felfogásának más mozzanatai („az Isten képét szíjjal ostorozzák“: „Hogy nemzetünknek mindenik fiára ragyogjon emberméltóság sugára“), vagy a *Guttenberg Album* számára írt sorai, amelyekben az igazság uralmának eljövételéért kiált, az „Élő szobor“, „Az emberek“ önző természetéről írt tragikus és pesszimista sorai. Madách az embert történelmi fejlődésében tekintti és annak a kérdésnek hálójában vergődik: van-e haladás? Miért küzd az ember a Földön? „A küzdés célja a küzdés maga“, mondja s minden eszmét értékesnek tart, mert ha egy koreszme el is veszíti értékét s erejét idő multával, a maga idején „előre vitte az embernemet“. Így jut el optimista világnézethez

a történelem minden lehangoló és gyászos tanulsága ellenére is. Az emberi és különlegesen a női természetbe senki mélyebb bepillantást nem tett íróink közül, mint Madách, és mint láttuk, az ember hivatását is nagyobb filozófiai erővel világította meg, mint Goethe vagy Ibsen (Az Ember Tragédiájának utolsó színe). Mindez úgy volt lehetséges, hogy költőink az embert, annak lényét és rendeltetését éppen abból a szempontból tekintették, amelyet jelen fejtegetéseinkben „antropológiának” nevezünk.

5. Végül nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy az emberi szellem kiteljesedésének, a szellemi művelődésnek *öntörvényűsége* van; *egyéni útjai* is vannak, amelyeket a tapasztalati lélektan még nem tárt fel, hiszen inkább csak a tipikus és az általános érvényűt állapította meg az emberi személy fejlődésében. A szellem és az egyéniség szabad kifejlődése, a tehetségek útja: titok. A nevelői ráhatások között e tekintetben első helyen áll a nevelői egyéniség s a társadalom kiszámíthatatlan hatása. „L'esprit seul parle à l'esprit, l'esprit seul discerne l'esprit”, mondja *Secrétan*. Erre a szellemi nevelői sugárzásra utalva fejezem be az ember problémájának vizsgálatát s ezzel mai ünnepi ülésünket megnyitottnak nyilvánítom.

Várkonyi Hildebrand

IRODALMI NEVELÉS A DEMOKRATIKUS ISKOLÁBAN.¹

Nemrégiben megkérdezték egyik jeles népi írónktól, mit vár a parasztság az új iskolától? Feleletének veleje körülbelül annyi volt: hogy megtanítsák mindarra, amire szüksége van a boldogulásához. Pontosan *Dewey*nak, a nagy amerikai nevelőnek a megállapítását fejezte ki: az iskolát a nagy többség gyakorlati eszköznek tekinti, hogy élete fenntartásához elegendő „kenyeret és vaját” keressen.² A nevelői gondolkodók s az iskolaügy vezetői viszont magasabbrendű, „emberebb ember”-ben, „személyiség”-ben, „szocializált egyén”-ben, „felszabadult egyéniség”-ben és más hasonló eszményben látják a nevelői célt, vagy legalább a közösségbe jól beleilleszkedő, hasznos állampolgárt akarnak nevelni. Más szavakkal kifejezve a közvélemény képesítő és gyakorlati iskolát akar, a nevelők pedig kitanának a nevelő-iskola eszménye mellett.

A nevelői cél és a közvélemény e divergenciája már százados multra tekinthet vissza, s ezek között az ellentétes irányban ható erők között alakul ki a modern társadalom iskoláinak élete. Annál zaklatottabban, minél jobban bonyolítják ezt az alapvető ellentétet más korszerű nézeteltérések, azaz minél jobban érdekli a közvéleményt a nevelés ügye. A természeténél fogva konzerváló jellegű nevelői tevékenység általában egy lépéssel hátrább van a társadalom aktuális állapotánál. Ezért érzi az iskolából a társadalomba kerülő fiatal ember az iskola levegőjét mindig egy kicsit dohosnak. Ugrásszerű társadalmi változások idején ez az elmaradás a rendesnél nagyobb lesz, s az iskola ilyenkor támadások középpontjába kerül. Hibáján kívül ugyan, de szükségszerűen ez lesz a helyzete.

A herakleitosi *polemos*, a harc itt nem robbanóanyagokkal folyik, hanem szellemi fegyverekkel. Ezért végül is termékeny mindkét félre nézve, s hasznos magának az ügynek. Az iskola kénytelen erejét megfeszítve védekezni:

¹ Székfoglaló előadás. Elhangzott 1946. október 8-án a Magyar Paedagogiai Társaság ülésén.

² *Dewey, John: The School and Social Progress. (The School and Society, 2. kiad. 10. lenyomat, Chicago, 1927.) (V. ö.: Russell, Bertrand: Education and the Social Order, London, 1933.)*

új eszményeket keres, új utakat az eszmények megvalósítására, hogy a megváltozott társadalmi feltételekhez alkalmazkodjék. A közvélemény pedig öntudatlanul is megszokja, hogy ezzel a problémával foglalkoznia kell, s felismeri, hogy a nevelés milyen lényeges tényező a jövő kialakításában.

A hirtelen keletkezett vihar addig tart, amíg az iskola az új társadalmi feltételeknek meg nem felel. Ez az állapot pedig előbb vagy utóbb szükségszerűen bekövetkezik, mivel — itt újra *Deweyra* kell hivatkoznom — a nevelés „része és töredéke“ az egész társadalmi fejlődésnek.³ Világos ebből, hogy nemcsak a nevelés irányítja a társadalmi fejlődést, hanem legalább olyan mértékben alakítja a társadalmat a nevelési rendszert. Minden társadalom kifejleszti a maga nevelési rendszerét, s ha ez megvan, iránta való érdeklődése csökken, szenvedélyes magatartását közömbösséggel cseréli.

A mind erősebben technikai irányban fejlődő társadalom fejlesztette ki és dagasztotta naggyá szükségleteinek megfelelően a szakirányú oktatást, amelyben természeténél fogva erősebben érvényesült a közvélemény gyakorlati törekvése. A szakirányú oktatás megvalósította az életszerűség elvét, de sajátos céljából folyóan kevésbé hangsúlyozta a nevelői célt, az egész ember nevelését, a humánomot. A nevelők és a társadalom klasszikus műveltségű része aggódva látta, mint szorulnak a par excellence humánus stúdiumok kisebb térre a művelődés rendszerében. Ezért bizonyos idegenkedéssel fogadott minden olyan törekvést, amely megítélése szerint a klasszikus hagyományoktól távolodó irányt mutat. Le nem tagadható, hogy itt nem csupán a klasszikus irodalmakkal közvetíteni vélt humánium féltéséről van szó, hanem osztályszempontokról, hatalmi szempontokról is. A művelődés szervezete akként épült fel, hogy a társadalmi emelkedés útja bizonyos klasszikus tanulmányokon át vezetett. S hogy ennek tudata a közvéleményben mennyire gyökeret vert, legjobban az általános iskola első évének tapasztalatai mutatják, amelynek V. osztályába az elmúlt tanévben még olyan helyeken is bevezették a latin nyelv tanítását, ahol azelőtt nem volt; elemi és polgári iskolákból általalakult iskolákban is. Végül szükségessé vált szabályozni, melyik általános iskolában választható a latin, melyikben nem. Közvéleményünk a hirtelenül beállított társadalmi változást még nem értette meg.

De bizonytalanul és habozva állott a változáskor egész nevelési rendszerünk. A kitaposott utak nem vezettek célra, ezt a háború és az azt előidéző „veszélyesen élő“ ember csődje bebizonyította. Új cél és az ehhez vezető új utak pedig nem voltak ismereteseek, s tulajdonképpen a magyar nevelésügynek még ma is egyik legfontosabb feladata, hogy nevelői célját világosan kitűzze, a kialakítandó embertípust pontosan megrajzolja.

Az erre irányuló kísérleteknek a mai pedagógiában napról-napra tanú lehetünk. És úgy látszik, mintha a nevelők a kialakítandó ember két legfontosabb jegyét a *humanizmusban* és a *szocialitás*ban lenék meg. A humánus és szintézisben történeti elem, a mult felé mutat. Minden nevelés humánus tevékenység, mert célja és tárgya az ember. A szocialitás a jövő útja, az igazságosan felépített társadalom felé vezet, amelyben mindenki megtalálja ember-voltához méltó helyét. A nevelés szociális akkor, ha tekintetbe veszi, „hogy nemcsak emberek vagyunk, hanem létünkkel más emberek létében is részt akarunk venni“.⁴ Ez a szociális nevelői humanizmus lehet az alapja az új embertípus, a „társadalmisított ember“ kialakításának.

Maga a humanizmus mint jelszó legutóbb a XIX. századi polgári társadalomban virult, a fejlett kapitalizmusnak volt jellemző tünete. Lényege a jótékonykodás, jóléti intézmények alapítása, az általános és testetlen emberszeretet, amely azonban nagyon jól megfért a szélsőségesen önző profithajhászás-

³ Ugyanott.

⁴ *Prohászka Lajos: Demokrácia és humanizmus. (Köznevelés, 1946. 11. sz.)*

sal. A nagyítókéis hallatlan vagyont gyűjtött, s mintegy szociális lelkiismeretének megnyugtatóására kórházakat, szegényházakat, legjobb esetben tudományos kutatóintézeteket alapított. Paradox jelensége a polgári világnak az a fegyvergyárosa, aki hallatlan vagyonából nemzetközi békedíjat ajánl föl az emberiség megmentésére. Érthető, ha a szocialista törekvések erre a humanizmusra ellenségesen és megvetően néznek.

A szociális nevelői humánumnak azonban ehhez a humanizmushoz semmi köze. Számára a humánus mást jelent, s az így értelmezett humánus fogalma a jövő társadalmában is időtállóan bizonyulhat. A nevelői humánus mint cél Cicero megfogalmazásában az ember észbeli és érzelmi adottságainak harmonikus kifejlesztése, az emberi kultúra és erkölcs legmagasabb fokú kibontakoztatása és az ennek megfelelő magatartás az embertársakkal és a társadalommal szemben. A szociális humanizmus tagadja Erasmus elzárkózásának, embergyűlölésének szükségességét, és ilyenformán nem óhajt arisztokratikus, közösségellenes álláspontot elfoglalni. Társadalmi oldalát tekintve, ahogy Kant mondta, a jó iránti érzék jellemzi másokkal való közösségben. Hozzájárul ehhez a részvét érzése, másrészt az ön-közlés képessége, ami feltétele az emberi közösség életének.

A társadalmiasított ember tettekre kész, értelmileg nyitva áll a haladás gondolatai számára, mivel haladáson azt érti, ami az emberi közösség számára szükséges és hasznos. Erkölcsileg kötelezve érzi magát, hogy a haladás érdekében dolgozzék. Közösségi magatartása, amely az emberség legmagasabbra értékelésén nyugszik, mindenki jogának tiszteletbentartása, egyben a maga jogainak feltétlen megvédése a szabadság és a rend harmóniájában. Tevékenységének középpontjában az ember áll, úgy, amint transcendens és immanens, elméleti és gyakorlati, egyéni és közösségi viszonylataiban megkeresi helyét a világban.

A humánus nevelési célnak a nevelés történetében hagyományosan a humanisztikus tárgyak oktatását tartották megfelelőnek, Herbart megfogalmazásában az emberekkel való érintkezés tantárgyait: a nyelveket, az irodalmat, a történelmet. A szakirányú oktatás ellenzői ezeknek a tárgyaknak a háttérbe szorítását tartották veszélyesnek, bár éppen a haladásban hívő humánus nevelők tudták, hogy a fejlődés menetét akadályozniok nem szabad. Hiszen a technikai-természettudományos világban a szakember könnyebben állhatja meg a helyét, és lehet hasznos továbbvivője a haladásnak. Rámutattak azonban, hogy a természettudományos-technikai oktatás mily kevésbé használja ki a benne rejlő humánus lehetőségeket. A technikai világ az ember képére és hasonlóságára készült, és feladata az emberi nem boldogulásának előmozdítása. Ez a világ tehát éppen úgy belsőleg tartozik az emberhez, mint a szűkebb értelemben vett emberi, a humanisztikus. Mégis az oktatásban — Dewey szavaival — „a természettudományi tárgyakat kiszabott tudásanyag és kézügyességek közlésére használják, nem úgy, mintha eszközök lehetnének arra, hogy a növényedékek eredményes és sikeres életformát tanuljanak módszereikből. Nem úgy tanítják őket, amint életünkbe belépnek, tehát mint a humánus tárgyakat, hanem mintha valamilyen rajtunk kívül álló világhoz tartoznának, amely kívül esik az ember érdekkörén. A természettudományt az iskolában nem úgy adják, mint a jelen emberi élet minden mozzanatát igazgató tényezőt, még kevésbé mutatják meg, hogyan lehet a természettudomány útján az embefi kérdések tudományos ismeretével felfegyverkezve a történelemben való céltalan sodródást elkerülni. Pedig a természettudomány módszerei a legfontosabb eszközök a közösségi és együttműködő emberi magatartás szabályozására”.⁵

A társadalmiasított ember mint humánus nevelői cél a természettudományos szakoktatás kereteibe ugyanúgy beilleszthető tehát, mint a tisztán humá-

⁵ Dewey, John: Can Science be Humanized? (U. S. A. an American Review, 2. köt. 9. sz.)

nus tárgyakéba, és ezeken belül is elsősorban az irodaloméba. S ezzel elérkezünk fejtegetéseink tulajdonképeni középpontjához.

A következőkben két kérdéscsoportot kell megvizsgálnunk, ha az irodalom szerepét látni akarjuk ennek a célnak a megvalósításában. Az első, hogy milyen feladatokat tölt be, mostmár közelebbről vizsgálva, a szorosan vett irodalmi nevelés. A második: hogy ezek a megismert (és helyesnek talált) feladatok milyen módszerrel érhetőek el. Ezzel nem vázoljuk fel az egész problematikát, de úgy érezzük, a leglényegesebbet szóba hoztuk. Egyúttal feleletet keressünk fejtegetéseink szorosán vett tárgyára is: az irodalmi nevelés helyzetére a demokratikus iskolában.

*

1. Az irodalmi nevelés legközvetlenebb feladata az, hogy *anyanyelvünk alapos ismeretére tanítson*. Tökéletes irodalmi élményünk ugyanis csak anyanyelvünkön lehet.⁶ Nemcsak azért, mert az anyatejjel szívott szavak zenéjére rezonálnak legteljesebben lelkünk húrjai, hanem azért is, mert csak anyanyelvünk jeleinek értelmét foghatjuk fel a maguk teljes gazdagságában és sokszínűségében. Az idegen nyelvű alkotás csak az anyanyelv analógiájá alapján közelíthető meg, lesz egészen a mi tulajdonunk. Mindnyáján érezzük, mennyivel inkább a miénk lett Shakespeare, mióta Vörösmarty, Petőfi, Arany, Kosztolányi közvetítették hozzánk, hogy egy kicsit Dante is a miénk, mióta Babits Mihály magyar Danteval ajándékozott meg. A világirodalom bármely alkotása akkor lesz nekünk teljesfokú irodalmi élmény, ha magyar nyelven szólal meg, de akkor egyúttal része is lesz a magyar irodalomnak. Ilyen értelemben tehát irodalmi nevelés csak magyar irodalommal lehetséges a magyar iskolában. Szándékosan használjuk ezért az „irodalmi nevelés” fogalmát, s értjük rajta a magyar irodalommal való nevelést, mivel magyar iskoláról van szó. „Minden nemzet csak a maga nyelvén lesz tudós” — mondotta Bessenyei. Ezt az irodalomra alkalmazva: minden nemzet csak a maga nyelvén közelítheti meg az emberiség közös kincsét, a világirodalmat. Ez a felismerés egyúttal kötelezi a korszerű iskolát, hogy adja növendékei kezébe a magyar irodalom mellett a világirodalom legjavát magyarul.

Másrészt azért feladata az irodalmi nevelésnek az anyanyelv tökéletesítése a növendékben, mert kiktől tanulja az nyelvét, ha nem azoktól, akik legjobban, művészién használják? Van-e olyan nyelvtankönyv, amely felér Arany *Toldijának* nyelvi tanulságaival vagy Kosztolányinak, „a szavak szerelmesének” prózájával? Van-e olyan stílustan, amely jobban megértetné nyelvünk árnyalati és hangulati gazdagságát, mint Vörösmarty sorai, sajátos jellegét, mint Ady nyelvi látomásai?

De legközvetlenebb feladata az irodalmi nevelésnek a nyelvismeret azért is, mert ez a feltétele minden további feladat megvalósításának. Aki nem tud magyarul, az süket a magyar irodalomra is. Viszont magyarul csak az tud, aki az édesanyjától tanult magyar nyelvet az irodalmon tökéletesíti. Ez a tökéletesítés magában foglalja a nyelv megfelelő ismerete mellett használatának készségét is, a kifejezőképességét.

2. Szorosan a nyelv megismeréséhez csatlakozik az irodalmi nevelés második feladata, amely a magyar nyelvű emberek közösségébe tartozás tudatát és érzését hivatott kialakítani. Ezt *hazafias nevelésnek* vagy *nemzetnevelésnek* szokás nevezni, s lényegében az emberi közösség egy szektorába, a hozzánk legközelebb álló közösségbe, a magyar nép közösségébe való szoros bekapcsolódást jelenti. Az ösztönös együvé tartozást kell tudatossá tennie a közös irodalmi kincs, a népi és a művelt irodalom tanulmányozása által.

⁶ *Sík Sándor*: A nemzeti klasszicizmus tanulságai (Demokrácia és köznevelés, Budapest, 1945.)

Miért alkalmas erre elsősorban a nemzeti irodalom? Mert a nép szellemi arculatát, a népi eidost a leghívebben tükrözi, az egész nemzetkép leghívebb megmutatkozása. Tanulmányozása és élvezése, értelmi és érzelmi átélése által az egyén elszakíthatatlan szálakkal kapcsolódik közösségébe, egész népébe. A nemzetkép, az eidos organikus egység. Ha elemeire bontjuk, nem kaphatunk egyebet, mint a közös humánium egyes jegyeit, hiszen nincsen olyan nemzeti tulajdonság, amely egyúttal ne volna emberi is. Mégis az egész együtt, egységben egyszeri és az általánosan emberitől különálló. Ez a nemzeti eidos irracionális vonása, amely az irodalom útján közelíthető meg leginkább. Általában a művészetek fejezik ki, de ezek között is azért az irodalom legjobban, mert nyelvhez kötött. A képzőművészetek anyaga, a zene anyaga minden népnél ugyanaz, a nyelv mindegyiknél más. Így az irodalom hívebb kifejezője a nemzeti jellegnek minden más művészetnél, s ezért a legfontosabb a nemzeti közösségbe való nevelés szempontjából. Magyar érzelmű, akaratú és gondolkodású embert magyar irodalom nélkül nevelni nem lehet.

A más népek felé vezető út is a magunk nemzetén keresztül visz, a magyar irodalom minden más nép irodalma felé, mint ahogy csak az anyanyelv közvetíti az idegen nyelvű irodalom teljesfokú élményét. Ez a nyelvbe és népbe-zártság egyúttal feladat is, amelyet Széchenyi fogalmazásában ismerünk: az emberiségnek egy nemzetet megtartani. Az emberiség minden nemzettel gazdagabb, velünk is.

3. Az irodalom feladata a *politikai gondolkodásra nevelés*, legalább olyan mértékben, mint a történelemé. A szabadságszeretetnek, az emberi jogokért való küzdelemnek, az elnyomott osztályok felszabadításáért való harcnak irodalmunkban komoly hagyománya van. Ezek közül az elsőt nevelésünk hivatalos irányítói mindenkor hangsúlyozták, sőt a magyar nemzeti jelleg egyik alapvonásának éppen a szabadságszeretetet tekintették. Mégis letagadhatatlan az, hogy a XVIII. század vége óta, ameddig haladó szellemű politikai gondolkodásunk gyökerei nyúlnak, az ezt képviselő írók, költők üldözést szenvedtek, vagy legalábbis mellőzték őket. Az irodalmi élet így két részre szakadt: egy hivatalosan támogatottra és egy megtűrtre. E megtűrtre tartozik, azt kell mondanunk, minden nagy szellemünk Kazinczytól József Attiláig, a másik sor talán a Metternich összmonarchiáját propagáló Mednyánszky báróval kezdődik, s Gyula diákiig tart. De nevelésünk szerencséjére, ami irodalmunkban valóban érték, az az előbbiből való, s így irodalmi nevelésünk ezt a feladatát vállalhatja is, el is tudja látni.

Mindenesetre a multban sem merített máshonnan iskolai irodalmi oktató-sunk, s bár az elsőrendű magyar irodalom mindig haladó szellemű volt, közvéleményünk nem mindig volt az. Bár a legnagyobbak nálunk mindig józan-ságot és realizmust mutattak, közgondolkozásunk nem volt — s még ma sincs — híjával az illúzióknak. Ennek megváltoztatására az irodalmi nevelés, de maga az egész iskola is kevés. De ha nem törekszük rá, ha úgy válogat a nevelési célra felhasznált művekben, hogy ezt a szempontot figyelmen kívül hagyja, elmulasztja egyik legfontosabb kötelességét. A történelem eseményeit, fordulóit mindig az irodalom készíti elő. Hazai példát véve: a szabadságharctól a földosztásig minden bekövetkezett, mert írva volt, mert szükség volt rá. Az irodalmat ez a prófétikus, előre mutató jellege el nem hanyagolható tényezővé teszi a politikai nevelésben. De hogy hivatását betölthesse, magának is szabadságra és értő olvasóközönségre van szüksége.

4. A politika a közösség erkölce. S ha a politikai gondolkodásra nevelés irodalmi nevelési feladat, ugyancsak az az *erkölcsi nevelés* is. Az irodalmi műben tükröződő erkölcsi felfogás különböző lehet. Példázhajta a transzcendens értékekre irányuló keresztény erkölcsöt, a közjóra irányuló társadalmi erkölcsöt, állhat az író relatív és társadalmilag kötött morál alapján vagy vállalhatja a célszerűség erkölcsét, mely elveti a jó és a rossz fogalmát, vagy vállalhat bár-

milyen más erkölcsi felfogást. De akárhogy is áll az erkölcsi világrend kérdésével szemben, a bűnre következő bűnhődés törvényszerűsége, amit az irodalomban költői igazságszolgáltatásnak neveznek, mindig kötelezi. Szabadulni nem tud tőle. S ez, hogy felelőtlenül cselekedni nem lehet, tetteinek következményeit mindenkinek vállalnia kell, az irodalom legnagyobb erkölcsi tanulsága. Ott a jó, a helyes tett, az elvhűség és a kitartás valamiképen jutalmat nyer, a rossz vagy helytelen bűnhődik. Az irodalmi mű erkölcsi tanulsága erkölcsi felelősségérzetet fejleszt ki értő közönségében, s akarva — nem akarva világi erkölcsstan, „moral laïque“ szerepét tölti be.

Az irodalmi mű szemlélteti az erkölcsi magatartás lehetőségeit olyan gazdag változatosságban, ahogyan a valóságos élet soha nem állíthatja elénk. Irodalmunkban ismerjük meg a legtöbben a belső kiteljesedésre törekvő aszkétát Gárdonyi Szent Margitjában s a magát tettekben megvalósító társadalmi forradalmárt Petőfi Apostolában. Tarka sokaságát látjuk a jellemeknek Lucifer erkölcsi szkepticizmusától s Ádám törhetetlen idealizmusától Babits próféta-ságát rühellő Isten-emberéig, Jónásig. A rendíthetetlen igazságérzetű bírától, Bánk bántól, a felnőttek idegen világában riadtan vergődő tisztalelkű kis parasztfiúig, Nyilas Misiig, aki inkább a halált választaná, de nem tér le az édesanyja tanította jó útról. Az irodalmi élmény közvetíti a tragikus hős bukásán érzett felemelkedést és megtisztulást, a kathariziszt, amely éppen annyira etikai, mint amennyire esztétikai élmény. Természetes, hogy ezeknek az élményeknek a hatása örökös nyomokat hagy a fejlődő jellemén és szellemén, s ha nem is biztosítja a helyes erkölcsi választást, de megmutatja, *hogyan lehet cselekedni*, és azt is, *hogyan kell helyesen cselekedni*. Így az irodalmi nevelés erkölcsi feladatát kisebb vagy nagyobb mértékben, de szükségképpen betölti.

5. Minden etikumban van esztétikum, minden erkölcsi tettben vannak művészi vonások. Erkölcs és művészet egymással szoros kapcsolatot tart. Korántsem úgy, hogy „az erkölcs a művész magánéletén lenne ellenőrizhető“,⁷ sem pedig úgy, hogy a művészet nem nyúlhat olyan tárgyakkhoz, amelyek az erkölcs határán kívül esnek. A művészetben elsősorban érvényes a „naturalia non sunt turpia“ elve. De ha a mű valóban remek, akkor szépségével együtt erkölcsi emelkedettséget, erkölcsi tisztaságot sugároz. Hiába rajzolja Shakespeare III. Richardot emberszörnyetegnek, maga a dráma mint remekmű nem rombol, hanem többet épít sok középserű és nevelőcélszerű erkölcsi prédikációnál. Az esztétikum és etikum e kapcsolata vezet át az irodalmi nevelés utoljára hagyott, sajátos feladatához, a *művészi neveléshez, ízlésneveléshez*.

Egy erkölcsbölcselnök mondta — idézi *Baránszky-Jób László*⁸ — Budapest ostroma után a romok között, hogy erkölcsi nevelésnél nagyobb szükség volna ízlésnevelésre. A művészetben nevelkedett ízlés tarthat csak vissza az erkölcs elfajulásaitól, amelyek — láttuk — oly nagyon lehetségesek. Erkölcs nevében folyt oly sokáig a vér, hogy gőze még ma sem tisztult le egészen szemünk elől. A szépségen nevelt ember erkölcsi erejében a nevelők a görögöktől kezdve szakadatlanul hittek, sőt a szép erejében bízó *Shaftesbury* nem habozott kimondani: a jólnevelt ember, a „well-bred individual“ olyan szilárd erkölcsiségű, hogy nem képes durva vagy embertelen tettet elkövetni. De hány ilyen jólnevelt ember szaladgál az utcán, amikor az emberek legtöbbször számára a művészet elsősorban szórakozást jelent? Igaza van *Ortegának*, hogy a legtöbb ember, „még ha törekszik is a művészet felfogására, a műélvezésre, talán sohasem részesül benne. S erre megállapodtak az emberek, hogy a könnyű ingert, mit egy vácser okoz, vagy a feszültséget, ami egy regény olvasásával együtt

⁷ *Baránszky-Jób László*: Az egész emberért. (Embernevelés, 1945.)

⁸ Ugyanott.

jár, annak tekintsék“.⁹ Pedig a széphez nem a hédoné vezet el: Halepa ta kala. „Ami szép, az nehéz, az anyag ellenáll.“¹⁰ A széphez, a mű élvezéséhez keskeny és meredek út visz, a művészi szép megragadása egész embert, teljes figyelmet és felajzottságot kívánó feladat. Születni kell hozzá, hogy magasabb fokú legyen, de a műhöz való áhítatos közeledés, a „pietas aethetica“ mindenki számára lehetséges. Éppen ebben, a teljes embert követelő voltában van a művészi nevelés emberformáló jellege. Életünk elsatnyulásának, elszürkülésének legfőbb oka az, hogy művészeinkből látványosságot csinálunk, a kalokagathia eszményéből professzionizmust és gladiatori játékot.

Az irodalmi mű megközelítésének útja a műélvezés, a műnek művészi élményben való felfogása. Ez az élmény gyönyört okoz, s minél többször volt része benne valakinek, annál inkább érezhető rajta a művészet finomító, nemesítő hatása. Az irodalmi nevelés tehát akkor éri el legteljesebben célját, ha műélvezésre nevel. Ezért kívánják hozzáértők és hozzá nem értők állandóan az iskolai irodalmi oktatástól, hogy *művészi élményen* alapuljon. Ez az élmény-pedagógia túlnőtt az irodalom keretein, s követelése: minden legyen élmény, amit az iskola mint nevelőtényező közvetít.

6. A szó lélektani értelmében persze minden élmény, ami egyáltalában tudomásunkra jut. De hogy ez az élmény *tartós* is legyen, ahhoz különös erősségűnek és mélységűnek kell lennie. Azonban nem minden lelki helyzetben, nem is minden környezetben és anyagon keletkezhetnek azonos fokú és mélységű élményeink. Azután meg nagyfokú élmény keletkezésének ellenőrzését nem képzelhetjük el máskép, mint a róla adott beszámoló útján. Ez pedig már elsősorban nem élmény, hanem értelmi tevékenység, amelyet az irodalmi nevelés éppoly kevésbé nélkülözhet, mint bármely nem művészi stúdium.

Az irodalom eszköze a gondolat, s ha ezt megtagadjuk benne, magát az irodalmat tagadjuk meg. „S mégis hiszek az észben — mondjuk Babits Mihályval —, hogy ameddig ér, hűséges szolgája annak a Valaminek, amit el nem ér... Építse életünket: s ahogy egy vers jobb lesz és nem rosszabb, ha az ész építi (csak ott álljon az építész mögött a gazda is!) — akként legyen már egyszer jobb életünk. Esztelen iszonyokon ment át Európa (esztelen volt az én életem is): jöjjön most már az Ész!“¹¹ Az irodalmi nevelés nem helyezkedhetik pusztán intuitív, élményi alapokra. Nemcsak a műalkotás kristályos logikuma veszne kárba formálóértéke szempontjából, de magának a műélvezésnek, s főleg az irodalmi mű élvezésének van logikus jellege, ami nélkül a művészi élmény hiányos és homályos. Az irodalom anyaga, a nyelv, gondolat formájába szorítva lesz jelentéssé, logikumá. Tehát föbbre is szüksége van, mint az intuitív élményre, értelmi megragadás is kell hozzá, s ezzel az irodalmi nevelés az *értelem fejlesztésének* feladatát is kénytelen vállalni, vagy irracionálisba fúl. Sokan nem érthetnek tehát egyet azzal a felfogással, amely szerint az irodalmi mű hatásához ismereti anyagot hozzátenni bűn a műélvezés ellen, az alkotás önmagáért beszél, s a hozzáadható csak másodlagos, és éppen ezért fölösleges.

A műnek és művészetnek áhítatos tiszteletéből eredő álláspont ez, amely a művészképzés gyakorlatában ma is erősen érvényesül. A sok elméleti körítés veszélyezteti a művészet spontaneitását, vallják ennek az irányzatnak a hívei. Nem valószínű ugyan, hogy a művész ösztönössége fontosabb lenne tanultságánál, amint ezt a legnagyobb példája egyöntetűen bizonyítja. A művészi irracionális túlzásaitól a józnlésú szellemek mindig tartózkod-

⁹ Ortega: A szerelemről. Idézi Bencze István: A magyar nyelv és irodalom tanítása c. művében. (Budapest, 1944.) Bencze könyve közli az irodalmi nevelés kérdésének magyarnyelvű szakirodalmát 1943-ig.

¹⁰ Babits Mihály: Sziget és tenger. Előszó.

¹¹ Ugyanott.

tak. De ha a művész képzésében meglehetősen nagy is ennek a felfogásnak a jogosultsága a maga józan határai között, az irodalmi nevelés feladata *nem művészek képzése, hanem műélvezők nevelése*. Ezekben a művészi ösztönnek az a teljes foka, ami az alkotó sajátja, természetesen nincs meg, és így ha értelmi eszközökkel nem támogatjuk eléggé közeledésüket a művészihez, az eredmény még hiányosabb lesz, mint egyébként. Ezért nem mondhat le az iskolai irodalmi nevelés az értelmi képzésről sem. Ezt a feladatát az irodalom éppoly kevésbé háríthatja át más tantárgyakra, mint a többi. Az irodalom megértéséhez sajátos jellegű, külön értelmességre van szükség, amelyet a matematika nem nyújt, csakúgy, mint fordítva. Nem is szólunk itt az alsófokú irodalomtanításról, amely nevelő céljai mellett a fogalmazástanításnak bevált segédeszköze. Ez sem olyasmi, amit az iskola habozás nélkül, nyugodtan rábízhát az irodalmi mű önmagától érvényesülő hatására.

7. Sokféle és elágazó feladat vállalására kényszerül az irodalmi nevelés, ha szolgálni akarja a nevelői célt. Méltán merül fel azonban az aggodalom az irodalmi anyag ezen túlszűfolttságával és túlterhelésével szemben. Maga az irodalom a feladatok torlódásában fuldokolni látszik. Pedig további feladatokat is raktak a vállára a múltban, s bíznak rá a jelenben is.

Ilyen elsőnek a *történeti ismeretek nyújtása* és történelmi szemlélet kialakítása az irodalmi művek segítségével. A magyar irodalmi órák ugyanannyira szolgálták a magyar múlt megismerését, mint az irodalomét. Márcsak azért is, mert senki sem tilthatja meg az írónak, hogy a múltról írjon, de még ha a jelenről ír, egy idő múlva az is múlttá válik, és így történeti jellegű lesz. A történelmi célú irodalomoktatás azonban ezen a szükségszerű fokon jóval túl ment. A Kármán-féle magyar tanterv, amely a maga idejében egyébként korszerű és jó volt, a Herbart—Ziller-iskola nyomán az irodalmi oktatást a történelem szolgálatába állította; s ez nagyjából érvényben maradt az 1938. évi középiskolai reformban, és érvényben van még ma is. Annyira, hogy pl. a Toldi a magyar lovagkor eposzának szerepelt, és ezzel eredeti népies célja elsikkadt. Az irodalmi anyagnak tekintélyes részét történelmi célú olvasmányok foglalják el a tantervnek megfelelően még az új irodalmi tankönyvekben is. A helyzet annyiban változott, hogy ezek a szemelvények inkább a többségi történelem, a nép története szemszögéből vannak összeválogatva. Joggal éri tehát őket a vád,¹² hogy az irodalmi nevelés szempontjából nem hoznak annyira újat, mint hozhattak volna, ha nem ragaszkodnak a tantervhez. Ezt azonban nem teheték. Merőben újat majd az általános iskola és az új középiskola irodalmi tankönyvei hozhatnak, amelyeket nem köt ilyen tantervi szempont.

Az irodalmi nevelésnek azt a feladatát, hogy anyaga történelmi illusztrációs anyag legyen, el kell utasítania. Ez, persze, nem jelenti az olyan irodalmi művek háttérbe szorítását, amelyek egy elmúlt állapottal foglalkoznak, csak annyit jelent, hogy a történelmi regényeket, elbeszéléseket, drámákat nem azért olvassuk az iskolában, mert a magyar nép múltját ismertetik meg — ez a történelem feladata —, hanem, mert időben távolosó társadalmi állapotok között, művészi eszközökkel, tehát szépen, a humánusmot és annak magyar vetületét fejezik ki.

8. Másként áll a helyzet az *irodalmi múlt tanításával* és az irodalmi nevelésben való felhasználásával. Régen vitatott probléma, van-e szükség az irodalomtörténet tanítására, vagy csak irodalmunk legjava műveit kell nevelésünkben felhasználnunk. Ebben a kérdésben több különböző álláspont áll egymással szemben.

Az egyik, igen nyomós érvekkel támogatva, csak magának az irodalmi anyagnak az oktatásban való felhasználását javasolja. Megismerésük sorrendje

¹² Kenyeres Imre: Új irodalomszemlélet! (Embernevelés, 1946.)

pedig ne a történeti sorrend legyen, hanem az, megérti-e már a fejlődő lélek fejlődésének azon a fokán a művet. Szempontja tehát nem történeti, hanem pszichológiai, és ezzel biztosítja a speciálisan irodalmi, tehát művészi, izlésnevelő szempont érvényesülését. Érték előtt ennek az elvnek a helyessége egy pillanatra sem kétséges. De van egy-két hiányossága is. Ilyen az, hogy a mű teljes, magasabb fokú megértéséhez ismerni kell a társadalmat, a kort is, amelyből kinőtt, a lírához a lírikust, aki alkotta. A túlzók, akik a költői egyéniséget teljesen ki akarják zárni az irodalmi tanítás területéről, elfelejtkeznek arról, hogy egy költőegénység megismerésének nemcsak nevelőértéke lehet, hanem hogy személyes líra megértése a kiváló élményi, ill. társadalmi háttér nélkül hiányos. Ady költészetét és életét szétválasztani éppoly kevésbé lehet, mint Petőfiét, az oly szemérmes Aranyét, a tartózkodó Vörösmartyét. A költői fejlődés rajza az iskolai irodalom tanításában valóban fölösleges lehet, de a művészegénységgel és környezetével való foglalkozás magához a mű megértéséhez és így magasabb fokú élvezéséhez is hozzáad, tehát helyes, — megfelelő mértékkel adagolva.¹³

A másik végtel a történeti szempont korlátlan érvényesítése az irodalmi mult oktatásában. Ez a század első évtizedei magyar iskolájának sajátja volt, amely általában nem olvasatott irodalmat, hanem az irodalomról tanított: stilisztikát, retorikát, poétikát és történetet, csak éppen magát a művet nem. Ez a már letűnt irodalmi nevelési irány valóban verbalizmus, hívei azonban akadnak nevelőink között még ma is, mert sokkal bővebben ontja minden más módszernél az irodalomra vonatkozó elméleti ismeretek vizét.

E két előző elvnek mintegy kiegyenlítésére törekedett az 1938-as tanterv a középiskolai oktatásban, mert Utasításaiban a mű jogainak érvényesítését sugalmazta: a tanítás központjában a mű álljon! Tantervében azonban sem helyet, sem időt a műnek nem hagyott. Még a gimn. VI. és líceum II. osztályában is, ahol Vörösmarty, Petőfi, Arany és Jókai volt az előírt tanítási anyag, inkább az egyéniség domborodott ki, mint alkotásai. Az irodalomtörténetben ugyan a mű hivatalosan is nagyobb szerephez jutott az eddiginél, mégis elsiklalt a történeti fonálon. Olyanformán alakult át a dolog, hogy a magyar irodalmi anyag minden nevezetesebb alkotásából adhattunk izelítőt, de semmit sem teljesen és behatóan, a szellemtörténet mutatós és felületes módszerének hódolva. Csakhogy az iskolában nem előzte meg ezt a pozitívizmus, amely az anyagot napvilágra hozta és megismertette volna, mint ahogyan a tudományosságban a németeknél történt, ahonnan az egész szellemtörténeti módszert átvettük. Bármely szempontú értékelés tudományban és iskolában egyformán csak akkor következhetik, ha az anyagot, magukat a műveket már megfelelően feldolgozták.

9. A történeti szempont érvényesülésének kárhóztatói, akikkel eddig egyetérthetünk, egy kalap alá veszik ezzel az írói egyéniség megismertetését is. Már mondtuk, mennyire nem kerülhető ez el pl. a személyes lírában, de éppen annyira nem azoknál az irodalmi alakoknál, akik nem műveikkel, hanem elsősorban egyéniségükkel hatottak. Arról ugyanis senki sem akar lemondani, hogy Kazinczy Ferenc vagy Osváth Ernő neve elő se forduljon a tanulmányok folyamán. Pedig egyik sem hoz művészi szempontból olyan tökéleteset, ami tisztán művészi alapon nyugvó irodalmi nevelés keretében elférne.

Az irodalmi nevelésnek a művön kell alapulnia, ezt az elvet el kell fogadnunk. Mi történjék hát az irodalmi élet szervezőivel, de magának az egész irodalmi életnek a történetével is?

Az élet nem áll független körökből, hanem minden összefolyik benne: termelési rend és társadalom, irodalom és politika, tudomány és művészet, tett és

¹³ V. ö. Kenyeres Imre idézett cikke és Vajthó László: Magyar irodalomtanításunk jövője. (Embernevelés, 1946.)

gondolat. A történelemnek és az irodalmi élet történetének merev szétválasztása az iskolában, s elválasztása a művészet és tudomány többi ágának történetétől egyáltalában nem indokolt. Modern nevelési rendszerek gyakorolják is ezeknek a területeknek az összeolvasztását, s ez elsősorban a mult megismerése szempontjából hasznos. Az irodalmi nevelés önállóságát akkor biztosíthatnók legjobban, ha választanók mindazon személyi és történeti függvényektől, amelyek a mű megértéséhez *nem közvetlenül szükségesek. Ezeket pedig a mult teljes és mindenoldalú történetét felölelő történelem vagy művelődéstörténet vagy bármilyen más nevű studium keretébe utalhatnók*, amely így a mult teljesebb képét tudná adni. Az irodalomtanítás pedig nem lenne kényszerítve a történelem heterogén szempontjával közeledni az irodalmi műhöz, s ezzel a két különálló terület különleges céljait és szempontjait össze-zavarni. Az irodalom és történelem ilyenszerű teljes szétválasztása természetesen nem volna hatástalan az irodalom- és történelemszakos nevelők képzésére sem. Feltétele a nyelvi és irodalmi, az irodalom speciális kérdéseiben jártas, valamint az olyan történelemszakos nevelők képzése lenne, akik a művelődés egész történetét, tehát az irodalmi élet történetét is behatóan ismerik.

10. Ha az irodalmi nevelés a történelemmel való szoros kapcsolat elvét elutasítja, még inkább visszautasító álláspontra kell helyezkednie az irodalomnak a szaknevelés különleges szempontjai alá rendelésével szemben. A szakirányú iskolák irodalomtanítása ugyanis a szakszerűség érvényesítését kívánja úgy, hogy a kereskedelmi, ipari élettel, mezőgazdasággal kapcsolható irodalmi műveket részesíti előnyben azokkal szemben, amelyek ilyen szempontból nem hasznosíthatók. Összeegyeztethető ez az irodalmi nevelés humánus céljával? A szakirányú használhatóság olyan teljesen irodalomon kívüli szempont, mintha valamelyik iskolatípusban csak két kötetben kiadott vagy csak 15-soros művekkel lehetne foglalkozni. A szakirányú iskolákban az irodalomnak minden kívülről jövő szemponttal szemben éppen a tiszta irodalmiság, a tiszta humánus képviselése a feladata. Ebben mindenféle szakszempont annyira akadályozza, hogy végső fokon tanítása is fölöslegessé válik. Vagy a jó kereskedőnek nem kell egyszersmind kiművelt ízlésű embernek lennie, a képzett mezőgazda nem lehet egyúttal az ember és világ tisztaszemű vizsgálója? Miért csökkentésük hivatalosan ennek lehetőségét azért, hogy a nem szaktárgyakat is a szaktárgyak szempontjainak vetjük alá? A szakirányú iskolák mai magyar társadalmunkban szükségesebbek és bizonyos értelemben fontosabbak másfajta iskoláknál. Ezt mindannyian tudjuk. Már arról is volt szó, hogy a szakszerű oktatás elterjedése világjelenség. De amennyire szükséges az egyik, éppen olyan fölösleges és hibás az irodalom szaknevelésre való felhasználása. Még azzal sem menthető ez, hogy a szakember jobban érdeklődik a szakja körébe vágó irodalom iránt, hogy a kereskedőt jobban érdekli egy kereskedőről szóló regény, mint más. Bizonyos, hogy nem lehet művelt szakember, aki egyúttal nem művelt ember is, s ezt a műveltséget kívülálló szempontoktól mentes irodalmi nevelés adja meg elsősorban. Közös nemzeti műveltség kialakítása az egyenlő fokú iskolákban egyforma művelődési tananyagot kíván, folytatásaként az ugyanilyen feladatra vállalkozó általános iskola nevelésének.

11. Az irodalmi nevelés tehát kénytelen tiltakozni az ellen, hogy rajta kívülálló szempontoknak vessék alá, s ne olyan célt kövessen, amely szervesen belőle nő ki. Ez az elv igen rokonszenves nemcsak a nevelők, hanem az irodalom művelői és barátai körében is. Anyira, hogy még azokat a feladatokat is le akarják venni az irodalmi nevelés válláról, amelyekről fentebb szölvünk, amelyeket az irodalmi nevelés végső cél felé vezető feladatainak felismertünk. Az irodalmi nevelésnek nem feladata szerintük sem a nyelvi vagy a stílusnevelés, a nemzetnevelés vagy a politikai gondolkodásra nevelés, még kevésbé az erkölcsi vagy értelmi, sőt még a művészi sem. *Az irodalmi nevelés célja az irodalom maga.* „Mi marad hát az irodalmi oktatásban, ha mindent elveszünk

belőle, ami eddig tartalmát jelentette?“ — teszi fel egyikük a kérdést.¹⁴ „A felelet túl egyszerű. Megmarad az irodalmi mű, az irodalmi alkotás maga. Az utasítások és a tankönyvek bevezetései egyaránt megfelelnek arról, hogy van olyan szemléleti lehetőség, amely csupán a műveket, az irodalmi ismeretek igazi anyagát tekinti és tartja megfigyelése és tanulmányozása elé.“ E sorokkal tökéletesen egyetértünk. Az általános iskolai tanterv is egyetért vele, mivel így határozza meg az irodalmi nevelés célját: „Az irodalmi alkotások megértésére és élvezésére való nevelés irodalmunk, a hazai és külföldi népköltészet, továbbá a világirodalom magyarul olvasható remekei alapján.“¹⁵ Nem valószínű, hogy akad nevelő, akinek más a véleménye. Mindnyájan valljuk, hogy irodalmi nevelés csak magának a műnek a megértése és élvezése útján lehetséges. Ez az út azonban nem cél, hanem módszer. Az egyedüli módszer arra, hogy az irodalom megvalósíthassa feladatait és végső célját, az ember kialakítását.

Az általános iskola tantervkészítőit gyakorlati megfontolás vezette, mikor a célt szabták meg a mű megértésében és élvezésében, hogy ezzel is magának a műnek a feldolgozására irányítsák a nevelő figyelmét oktatómunkája közben, és távoltartsák akár a műhöz fűzött adattengertől, akár a moralizálástól. De a fenti idézettel szemben meg kell gondolnunk azt, hogyha az irodalmi oktatás „csupán a műveket tartja megfigyelése és tanulmányozása elé“, akkor is éppen az történik, hogy az irodalommal nevelünk. Más szavakkal, hogy az irodalom „eszköz“ lesz nevelői célok és feladatok elérésére. A nevelés sajátos természete folytán ez nem is lehet másként. Minden tudomány, művészet és tevékenység, mihelyt az iskola tantárgya, elveszti sajátos, immanens célkitűzését, és nevelési eszközzé válik. Célja transzcendál az általános nevelői cél, az embernevelés felé. Végső elemzésben minden hasznos emberi cselekedetnek transzcendens célja van, az egyén, illetve rajta keresztül a társadalom fenntartására és gazdagítására irányul. Az iskola pedig éppen odáig juthat el, hogy képessé tegye növendékét önálló, transzcendens tevékenységre. Az irodalom mint iskolai tantárgy akkor is nevelő marad, ha nem hangsúlyozzuk sem erkölcsformáló erejét, sem lélekalakító jellegét, hanem tisztán irodalmi célú irodalmi nevelésnek mondjuk, és nem bontjuk fel e fogalom tartalmi jegyeit. S ha azt gondoljuk, hogy az irodalmi nevelés céljául magát az irodalmi művet tűzve ki, az irodalmat a „nevelés jármából“ kiszabadítjuk, akkor sem lesz és nem is lehet az irodalom az iskolában más, mint „eszköz az általános nevelői célok elérésében“, de kétségtelenül e célra vezető helyes módszerrel. Az általános nevelői célok szolgálatát azonban cseppet sem érezzük másodlagos vagy alárendelt feladatnak. Nem hinnők, hogy akadna olyan író, a fenti cikk szerzőjével együtt, aki megaláznál tartaná magára, hogy a legjobb műveivel nevel, jobbá és boldogabbá alakítja embertársait, és nevelője lesz az iskolában az új nemzedéknek.

Az irodalomnak ez a nevelési eszköz-jellege szabja meg az iskolában sikerrel felhasználható anyagát. Nincs helyünk részletezni most az anyag kiválasztásának fontos kérdését. Bizonyos azonban, hogy az iskola mindig kénytelen lesz „ad usum delphini“ válogatni. Mit mikor adhat: ezt neveléslélektani, esztétikai és a kitzűzött nevelési célra törő korszerű szempotok határozzák meg.

*

Az irodalom olyan kulturális jelenség, amelynek a többitől elválasztott szemlélete lehetséges, mégis szorosan beletartozik a kultúra egészébe. A kultúra az ember alkotása. S az ember arcának vonásai a legtisztábban az irodalmi alkotásban szemlélhetők. Az alkotás mögött, a jelenség mögött, mindegyre fel-

¹⁴ Kenyeres Imre: i. m.

¹⁵ Tanterv az általános iskola számára. Budapest, 1946.

tűnik az alkotó, a megjelenítő, a gazda. Ilyen értelemben az egész kultúra, de elsősorban az irodalom: vallomás. Vallomás az emberről és a népről, vallomás a multról és a jövőről, vallomás az életről, confessio humana. Értelme addig van, amíg szól valakihez, amíg van, aki megérti, amíg van nép Caledonián.

Gyötrelmes évek betegsége után a magyar irodalom első, bizonytalan lépéseit teszi. Hosszú hallgatás után az írók ismét vallani kezdenek. Új folyóiratok látnak napvilágot, új tömörülések keletkeznek, új irányok vágnak ösvényt az elvadult tájon. A magyar szellem élete lassan újra megindul. Tájékozódik, felméri a lehetőségeket, keresi a helyes utat, mint már annyiszor a nagy bukások után. Hangja még gyenge, nem hallatszik messzire, de akinek jó a füle, kihallja belőle a múlt énekét és a jövő dalát. A magyarság fordult már azok ellen, akik órála vallottak; bedugta fülét, amikor az új idők új dalai felhangzottak. Úgy látszik, erre hajlama volt, akár alkatánál, akár nevelésénél fogva. Alkati sajátosságokon az iskola keveset változtathat, de a nevelés jelentős része az ő kezében van. Tegyen meg hát mindent, amit tehet, hogy megnyissa a füleket és az elméket mindannak, ami a multból és jövőből szép, nemesítő, ami az életre vezet.

Irodalmi nevelés a demokratikus iskolában: feladat, amelyet az új magyar nevelésnek kell megoldania.

Vajda György Mihály

SAJTÓ ÉS NEVELÉS.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1946. évi december hó 21-én tartott ülésén felolvasott székfoglaló-előadás.

A sajtó és a nevelés viszonyáról szólván, rövid áttekintésünk figyelmen kívül kívánna hagyni mindazt, ami az iskoláról, a pedagógiai kérdésekről a sajtó tükrében megjelenik. Most nem a tükörkép, nem a tükröződés mikéntje érdekel, történéjk ez akár a napilapok, akár a folyóiratok hasábjain, hiszen ez az igen nagy anyag külön elmélyülő tanulmányt követelne meg. Csupán annak a megvilágítására próbálunk szorítkozni: hogyan tudja, vagy hogyan kísérli meg a pedagógia a sajtót a maga céljainak szolgálatába állítani, s a nevelés vagy legalább az oktatás eszközéül felhasználni, továbbá, hogy milyen véleményalakító, formáló, irányító, tehát nevelő funkció nyilvánul meg a sajtóban általában és mi ennek a pedagógiai értéke.

Elsőül tehát azt a törekvést vesszük szemügyre: hogyan próbálja a sajtót az iskola a maga oktató céljaira felhasználni.

A sajtótörténeti kutatások eddig inkább annak a felderítésére szorítkoztak, hogy milyen régi korra nyúlnak vissza a sajtótudomány gyökerei, és nyomon követték a kezdeteket a XVII. század második felétől fogva.

A sajtótudományi irodalomban¹ ennek következtében eléggé ismeretesek azok a disszertációk, amelyek a XVII. század utolsó harmadából maradtak fenn az újságolvasásról, azok történeti magváról² vagy az újságok hasznáról és káráról.³ Közülök talán a „von dem Spaten“ néven író Kaspar Stieler sokat idézett könyve a legnevezetesebb.⁴

¹ V. ö. Máté Károly: Sajtó és tudomány. Minerva, 1929. 225—226. ll.

² Chr. Weise: Schediasma curiosum de lectione Novellarum... et nucleo novel-larum historico... Weissenfels, 1676.

³ Ahasver Fritsch: Discursus de Novellarum quas vocant Neue Zeitunge hodierno usu et abusu. Jena, 1676. — Andreas Hofmann: De Novellis earumque cum fructu legendarum requisitis potioribus. Leipzig, 1695.

⁴ Zeitungs-Lust und Nutz; oder derer sogenannten Novellen oder Zeitungen wirkende Ergötzlichkeit, Anmut, Notwendigkeit und Frommen, auch was bei deren Lesung zu lernen, zu beobachten und zu bedenken sei... Hamburg, 1695.

Ezek a disszertációkon, értekezéseken, könyveken kívül számbaveszi a sajtótudomány az újságokról szóló kollégiumokat is, amelyeket az akadémiákon, egyetemeken tartottak ugyancsak a XVII. század utolsó tizedétől fogva: collegium in novellis seu litteris publicis explicandis, — olvassuk a wolfenbütteli egyetem tanrendjében 1691-ben.⁵

A legnevezetesebb egyetemi előadó a XVIII. század második felében a magyar kapcsolatairól ismert híres göttingai professzor, August Ludwig Schlözer, aki 1767 óta működött ott. Schlözer szemében az újságolvasás is művészet és erre a művészetre akarta hallgatóságát megtanítani: „die Kunst, Zeitungen zu lesen“.⁶ A hallgatóknak meg kell tanulniok — mondja —, hogyan kell az újsághíreket az igazságnak és jelentőségüknek megfelelően mérlegelni. Bizonyára olyan művészi feladat ez, mely ma sem utolsó.

Legalább olyan érdekesek azonban, mint az egyetemi és akadémiai sajtótudományi kezdemények, azok a próbálkozások, amelyek az iskolai, főképen gimnáziumi oktatás terén már ugyancsak a XVII. század közepétől kezdve felbukkannak.

A legkorábbi nyom, amelyről tudunk, Magyarországra, Sárospatakra vezet, ahol is a híres cseh-morva pedagógus, Jan Komenský működött, vagy ahogy mi ismerjük: Comenius Amos János. Rákóczi Zsigmond és Lorántffy Zsuzsanna meghívására jött hazánkba és 1650-től 1654-ig volt az ősi kollégium professzora.

Korábbi nyomra nem is igen lehet gyanakodnunk, mert az újságok kialakulása csak a XVII. század folyamán fejeződött be. A kezdeti formát jelentő féléves vásári tudósításokból, a relationes semestrales-ből a XVII. század első évtizedében alakultak a gyakori megjelenésben úttörő hetilapok, — francia és német földön egyaránt — és a század közepén született meg az első napilap.

Comenius Amos tehát a legmodernebb törekvés bajnokává szegődött, a legfrissebb szellemi találmányt akarta felhasználni az oktatás céljaira.

A pataki kollégium tanáraként alkotta meg a *Schola pansophica* tervezetét és ez még életében nyomtatásban is megjelent.⁷

Érdemes Comeniusról megjegyezni mindenben egészen modern szellemű gondolkozásmódját. A nagy ellentétek, melyek a népeket és egyéneket elválasztják, szerinte abban gyökereznek, hogy ismereteinkben nincsen összefüggés és szerves kapcsolat. Egymáshoz közelebb kell tehát hozni az embereket. Az emberiség beteg testének orvosságát az egész tudásnak enciklopedikus összefoglalásában látja. Ezt nevezi pansophiának, ez az „universalis scientiarum scientia et ars artium“. A pansophiától várta az emberiségnek egyesülését hitben, tudásban, törekvésekben.

Mintha csak William Benton amerikai külügyi államtitkár szavait hallanók a UNESCO párizsi értekezletén (1946. nov. 23.). Itt hangoztatta Benton, mint az amerikai delegáció vezetője azt a törekvést, hogy a nevelésen, tudományon és kultúrán keresztül kell a világ békéjét megvalósítani.

Comenius „Scholae Pansophicae Delineatio“ c. tervezetében a tanulók foglalkoztatásának rendjébe felvette az újságolvasást is.⁸

⁵ Idézi O. Groth: Die Zeitung. Mannheim—Berlin—Leipzig. IV. Bd. 1930. 231. l.

⁶ Entwurf zu einem Reise-Collegio, nebst einer Anzeige seines Zeitungs-Collegii. Göttingen, 1777.

⁷ Összegyűjtött műveinek első kiadása: J. A. Comenii Didactica Opera Omnia. Amsterdam, 1657. Ezt a kiadást használtam.

⁸ Id. kiadás, Cap. VI.: Operarum ordo, § 77., pag. 28.: „Historiarum exercitium inter memoriae exercitia referri poterit, in quantum has quoque Discipuli à se invicem reposcere non intermittent: hic tamen aliud quid ordinare libet. Nempe ut hebdomadatim hora constituatur (vel Mercurii die ipsa meridiana, mox à prandio) quâ toti Scholae coetui praelegantur ordinariae Mercatorum Novellae, ubi haberi possunt. Sin, ex Mercurio Gallo-Belgico quid praeteritò semestri ubivis per Orbem Terrarum memorabiliter gestum sit, praelegitor, & explicator. Habebit ea res usum

Hetenként *egy* órát javasol, példaképen a szerdai nap déli óráit említi, mindjárt ebéd után, amikor az egész iskola coetusa előtt felolvassák a rendes kereskedelmi újságokat, ha azokat kapni lehet: „ordinariae Mercatorum Novellae, ubi haberi possunt“. Nyilvánvaló, hogy a XVII. század első felében már erősen elterjedt ú. n. Ordinari-Zeitungokat, rendszeres híradó-újságokat érti Comenius a mercator-lapokon. Ezek hiányában a francia-belga újságból, a Mercurius Gallo-Belgicus-ból kell felolvasni és a közlemények alapján a lefolyt félév említésre méltó eseményeit megmagyarázni.

Az újságolvasásnak hármassal haszna van Comenius szerint:

1. megerősíti a tanulókat a nyelv használatában,
2. előmozdítja a jelenkor történelmének megismerését: hogy milyen királyok élnek, hogy ezek, vagy a különféle népek kikkel élnek békében vagy kikkel viselnek éppen háborút, hol vívtak csatát és milyen volt annak kimenetele, milyen városokat vettek ostrom alá vagy szálltak meg, stb.
3. végül így geográfiát is tanulnak, megismerik a tájak fekvését, mivel a tanító alaposan megmagyaráz a tanulóknak mindent, amit a szerző, vagyis szerkesztő csak röviden mond el azoknak, akik kellő ismeretekkel bírnak.

Comenius tervének megvalósításáról nincs adatunk, de német földön itt-ott megpróbálkoztak az újságolvasatási órákkal, csak hogy igen kevéske eredménnyel. „Res effectu caruit“ — olvassuk Comenius egy kortársának lapszéli jegyzetében erre vonatkozóan a breslauer Elisabeth-gimnázium hasonló kísérletéről.⁹

Az újságolvasó-órák gondolata azonban tovább él, magukévá teszik a pietista és filantropista pedagógusok, így mindenekelőtt August Hermann Francke is. A híres hallei pedagógiában, mint azt „Ordnung und Lehr-Art, wie selbige in dem Paedagogium zu Glauchau an Halle eingeführt ist (Halle, 1702)“ c. tantervében olvassuk, szintén volt újságolvasási óra.¹⁰

Francke tanterve (Cap. III.) latin újságok olvasását veszi fel, hetenként egyszer, mégpedig hétfőn délután 3-tól 5-ig. Az újságokból a tanulók nemcsak az újonnan feltalált dolgokat ismerik meg latin nyelven, hanem ismétlésül szolgál részükre geográfiából, történelemből és genealógiából. Ha valami rendkívüli dolog előfordul, be kell azt vezetni az erre szánt diáriumba.

Más helyütt, a földrajz tárgyalásánál (Cap. IV.), már nem latin, hanem német újságok olvasatását kívánja. Figyelmezteti a tanítót, hogy előzőleg olvassa el maga is a lapot és az óra elején ismertesse a főbb pontokat, nehogy túl sok idő vesszen kárba a tanításnál.

A pietista és filantropista német pedagógusok újságolvasatató próbálkozásait nem érdemes továbbnyomozni. Mindenütt ugyanazzal a célkitűzéssel fognak az újságolvasó órákhoz, mint az eddigiek, tehát a történelem, földrajz és genealógia megszerzett ismereteit akarják kiszélesíteni vagy ismételtetni. Egy-két helyen felüti ugyan fejét az idegen nyelv tanulásának célja is, mint Comeniusnál és ezért francia, sőt olasz hírlapok olvasásával is találkozunk. A napoleoni háborúk korából (1805) a stettini gimnáziumból felöltik az a figyelmeztetés, hogy a tanító óvakodjék a politikától: „Sorgfältig hütet sich aber der Lehrer vor aller Politik“.¹¹

triplicem. 1. *Ad Linguae firmandum usum.* 2. *Ad praesentis aevi historiam qualitercumque cognoscendam:* ut qui Regum nunc vivant; cum quibus Pacem colant, aut Bellum gerant, hi vel illi Populi; quae commissa sint praelia, & quò eventu; quae obsessae vel expugnatae Urbes &c ignorent. 3. *Tandem Geographiam sic, & Regionum situm, aliud agendo addiscent:* Praeceptore omnia his talium rudibus pleniùs explicante, quàm Author gesta breviter (locorum & personarum gnaris) narrat.“ (A kiemelések az eredeti kiadást követik.)

⁹ V. ö. O. Groth, id. m. IV. köt. 233. l.

¹⁰ V. ö. Fináczy Ernő: A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában. II. köt. Bpest, 1902. 26. l.

¹¹ Idézi O. Groth, id. m. IV. 235. l.

A cél lényegében mégis mindenütt ugyanaz, mint az első próbálkozásoknál.

Bennünket közelebről érintenek a hazai kísérletek és itt elsősorban az 1777. évi *Ratio Educationis*.

A külföldi sajtótudományi irodalom nem figyelte fel a *Ratio Educationis* újságot, pedig előttünk főképen *Fináczy Ernő*¹² és *Kornis Gyula*¹³ kutatásai alapján világos, hogy a *Ratio Educationis* ilyenirányú intézkedései a pietista és filantropista pedagógusok törekvésein keresztül Comenius schola pansophicá-jára vezetik vissza láthatatlan gyökereiket.

A *Ratio Educationis* előfutárai, helyesebben a tanügyi reform szorgalmazói közül csak *Pergen Antal* gróf osztrák diplomatát említjük, aki 1770—1772 közt 470 fólio-lapra terjedő hatalmas kéziratos előterjesztésben fordult Mária Teréziához és a francia felvilágosodás szellemében sürgette a tanügy megreformálását.¹⁴

Beadványában *Pergen* gróf is ajánlja az újságot, mint a földrajz-tanítás kitűnő eszközét. Hetenként többször olvassanak fel a tanulók felváltva néhány jól megírt újságot és a tanító szórakoztató modorban magyarázza meg az előforduló földrajzi, valamint természeti és állami érdekességeket.

Ilyen propagálás után egészen természetesnek tűnik fel, hogy a *Ratio Educationis* az újságot a tárgyak között szerepelteti, mégpedig a gimnáziumban harmadik rendkívüli tárgyként,¹⁵ az akadémiai fokon azonban a filozófiai és jogi tagozatban egyaránt mint a felsorolásban utolsó rendes tárgyat.¹⁶

A gimnázium tanulói számára tehát rendkívüli tárgyként írja elő a „*Collegium novorum publicorum*“-ot. Nem minden tanuló számára, hanem azok részére, akiknek irodalmi tanulmányok folytatása szándékukban van. De felhívja a *Ratio* a figyelmet az újdonságok ismeretének fontosságára és megállapítja, hogy fonák dolog lenne (*turpe sane foret*), ha a magyar ifjak elmaradnának e téren. Ezért szükségesnek tartja, hogy a Királyi Egyetem a legfontosabb eseményeket tartalmazó újságot szerkesszen és ez iránt megfelelő intézkedést helyez kilátásba. A gimnáziumi igazgatókat pedig felhívja, hogy az év elejétől kezdve vezessék be az újságot kollégiumot, hetenként kétszer tartsák meg az órákat, a hanyag tanulókat zárják ki az órákról, az ügyeseket, igyekvőket pedig vonják be.

Az akadémiai fok tárgyalásánál azt az utasítást találjuk, hogy a tanár fűzőn magyarázatokat az olvasottakhoz a földrajz, történelem és más határos disziplinák bevonásával. E célra elsősorban az *Ephemerides Budenses* szolgáljon, továbbá egyéb e célra szerkesztett lapok.

A *Ratio Educationis* mellékleteként közölt órarendekben az újságot mindkét akadémiai tagozatban, mindkét éven keresztül szombat délután szerepel.

Az újság tehát, amelyet az iskoláknak használniuk kellene, az *Ephemerides Budenses*, s ezt az egyetemnek kellene kiadnia.

Fináczy említett művében még úgy írja, hogy az újságot csak néhány nagyobb iskolában folyt, ahol a tanár a maga pénzén járathatta a Bécsben megjelenő „*Ephemerides Vindobonenses*“ c. újságot, az intézetek legnagyobb részében elmaradt e foglalkozás és úgy tudja, hogy a tervezett egyetemi folyóirat nem létesült. Az általa hivatkozott jelentések 1780-ból, sőt 1779-ből származnak.¹⁷

¹² Id. mű, Budapest. I. köt. 1899. II. köt. 1902.

¹³ A magyar művelődés eszményei 1777—1848. I—II. köt. Budapest, 1927.

¹⁴ *Fináczy*, id. m. II. köt. 41. l.

¹⁵ §. CLII., pag. 263. és §. CLV., pag. 266.

¹⁶ §. CLXXVII., pag. 312. és 332.

¹⁷ *Fináczy*, id. m. II. köt. 359—360. ll.

Kornis kitűnő monográfiájából azonban tudjuk, hogy az *Ephemerides Budenses* c. lapot, amelynek létezéséről a sajtóbibliográfusok már régebben tudomással bírtak,¹⁸ valóban használták is az ország gimnáziumaiban többfelé.¹⁹

Magáról az *Ephemerides Budenses*ről *Waldapfel* József²⁰ és legújabban *Dezsényi* Béla²¹ újszólván minden adatot feltártak.

Kutatásaikból tudjuk meg, hogy az *Ephemerides Budenses*-t 1790 áprilisában indította meg *Tertina Mihály*, nyolc hónap múlva azután *Spielenberg Pálnak* adta át. *Spielenberg* sok küzködés árán 1793. március 5-ig tartotta fenn újságját, akkor azonban a részvétlenség miatt kénytelen volt megszüntetni.

Mindkét szerkesztő kitűnően tudott latinul. *Tertina Mihály* eredetileg teológus volt, majd Budán, Kassán, Miskolcon, Nagyváradon tanárkodott. *Spielenberg* ügyvéd, s mint szélső baloldali gondolkodású férfiú, szabadkőműves és a felvilágosodás híve.

Az *Ephemerides Budenses* címe a lap háromsztetűs fennállása alatt többször módosult, legteljesebb alakja az első összefoglaló címlap szerint: *Ephemerides Politicae et Litterariae pro regnis et provinciis Sacrae Coronae Hungaricae*. A címlap eleinte Buda városát ábrázoló metszettel van ékesítve, később csak egyszerű, szedett lapfejjel találkozunk. Hetenként kétszer, kedden és pénteken, 1792-ben hétfőn és csütörtökön jelent meg. A szerkesztők neve nem szerepel a lappéldányokon, talán csak egyszer, a laphoz lényegében nem tartozó, a magyar játékszín ügyében közölt felhívása alá írja *Spielenberg* (*Paulus Spilenberg de Hadusfalva*) a nevét, mint „*Instituti Ephemeridum Latinarum Director*“ (1792. okt. 29.). Sok pénzügyi nehézséggel kellett a szerkesztőknek megbirkózniuk, 1793-ra az addigi quart formát oktávra változtatja *Spielenberg*, míg végre ez év március 5-én bejelenti a lap megszüntetését.

Tartalma szerint az *Ephemerides* két főrésze, politikára és irodalomra oszlott. Az előfizetési felhívás pontjait követve a politikai rész a következő rovatokra terjeszkedik ki:

1. Statistica, tehát állami ügyek, mondjuk közügyek,
2. Ecclesiastica, egyházi hírek,
3. Civilia, gazdasági, ipari, kereskedelmi híryanag,
4. Militaria et Bellica, tehát hadi dolgok, háborús hírek,
5. Miscellanea, vegyesek.

Az irodalmi rész, a *Litteraria* pedig felöleli

1. az iskolák, könyvtárak, művészet és tudomány híreit,
2. a könyvújdonságokról szóló beszámolókat,
3. tudományos felfedezések, találmányok ismertetését,
4. tudósok rangjáról, méltóságáról, kitüntetéseiről való híreket,
5. egyetemi, akadémiai események közlését,
6. híres emberek életrajzait, műveik ismertetését,
7. végül verseket.

A szerkesztők, *Tertina* is, de főképen *Spielenberg*, kínosan ügyeltek arra, hogy mindent jó latinsággal közöljenek. De a lap szelleme feltétlenül és határozottan magyar, amit a germanizáló törekvések ellenében örömmel állapíthatunk meg. Mint érdekes apróságot kell megemlíteni, hogy pl. az egyik szám

¹⁸ V. ö. *Kereszty* István: A magyar és magyarországi időszaki sajtó időrendi áttekintése 1705—1867. Budapest, 1916. — *Pintér Jenő* Magyar Irodalomtörténete. Tudományos rendszerezés. IV. köt. Budapest, 1931.

¹⁹ *Kornis*, id. m. I. köt. 15. l.

²⁰ A hazai hírlap- és folyóiratirodalom történetéhez. Magyar Könyvszemle, 1930. 55—89. ll.

²¹ Légrégebbi hírlapjaink életrajzához. Magyar Könyvszemle, 1940. 353—361. ll. — *Ua.*: A magyar hírlapirodalom első százada (1705—1805). Budapest, 1941.

néhánysoros jelentéktelen hírt közölt németül, fraktur szedéssel. A német színház küldötte be közlésre. A szerkesztő a következő számban szükségesnek tartotta mentegetőzés mellett a hírt latin nyelven újból közzétenni (1792. febr. 3., illetve 7-i szám).

Az Ephemerides Budenses kétségen kívül nem volt a tervezett egyetemi újság. Ezt az Egyetemi Nyomdának kellett volna kiadnia és az egyetem magyar nyelvű és irodalmi professzorának szerkesztenie. De bizonyos, hogy a Ratio Educationis előírásának akart eleget tenni, bizonyos az is, hogy több iskolában járaták és olvasták, bár a közönyt, az érdektelenséget nem tudta áttörni. Ma már tudjuk, hogy a sajtó természeténél fogva nem is törhette át a közönyt semmiféle iskolai újság.

Az újságolvasatás tehát kudarccal végződött: Res effectu caruit, mint Comenius idejében. Bár az 1790/91. évi országgyűlés közoktatásügyi bizottságának javaslata szerint megmaradna továbbra is az újságolvasás,²² az országos bizottság 1801. évi felterjesztése már nem javasolja az újságolvasó órákat.²³ Genersich Jánosnak, a késmárki ev. líceum nagyképzetségű tanárának az evangélikus iskolák szervezetére és tantervére vonatkozó, 1803-ban megjelent javaslataiban ugyancsak szerepel még a politikai, irodalmi és művészeti tárgyakkal foglalkozó újságolvasó óra,²⁴ — azonban a Ratio Educationis 1806. évi második kiadásából már hiányzik és ezzel az újságolvasás végleg eltűnik iskoláinkból.

Az újságok iskolai szerepeltetésének történeti áttekintése után már most fel kell tenni a kérdést: mi lehet a modern pedagógia magatartása e téren? Való-e az iskolába az újságolvasó óra, vagy el kell-e vetni a Ratio Educationisnak Comeniusra visszanyúló felfogását?

A kérdésre a sajtó kettős feladatának, kettős funkciójának megvilágításával próbálunk választ adni.

Már az említett göttingai professzor, Schlözer, utal ugyanis arra, hogy a hírlap, az újság, vagy mai összefoglaló kifejezéssel, a sajtó tényeket és ítéleteket közöl: *facta et judicia* — mint mondja — *Tatsätze und Raisonnements*. Kettős feladata, kettős funkciója van e szerint a sajtónak: az első a közönség tájékoztatása, a *szornaliztikai funkció*, a másik pedig a közönség véleményének irányítása, a *publikum vezetése, a publicisztikai funkció*.

A tájékoztatás, a tudósítószolgalat, a hírközlés abban az érdeklődésben gyökerezik és abból az érdeklődésből táplálkozik, amellyel az ember embertársának, felebarátjának sorsát kíséri. Legprimitívebb foka ennek az emberi érdeklődésnek, ennek az emberi érdeklődésből fakadó tájékoztató szolgáltnak a mendemonda, a pletyka. A közlés vágya ugyanis benne él az emberben. Ki akarja cserélni megfigyeléseit, tapasztalatait embertársával, mert őt is érheti hasonló sors, főképen hasonló baj, hasonló szerencsétlenség, esetleg persze hasonló szerencse is. Ezért vannak tele már a régi újságlevelek, relatiók, avissók, Neue Zeitungok is a háborúk, tűzveszedelmek, éhínségek, pusztító epidémiák leírásával, ezért számolnak be természeti rendellenességekről, csodás jelenségekről, torzszületésekről a kétfejű borjútól az ötös ikrekig, ezért kísértett még a legutóbbi években is a lochnessi szörny rémhíre, és ezért foglalnak el annyi helyet a nagy temetések vagy világraszóló főúri lakodalmak hírei.

Nem az oktatás a cél, hanem a hírszolgalat, a tudósítás. Továbbadni a kapott híreket, beszámolni a történetekről, — ez az egyik feladata az újságírásnak. Híven beszámolni, úgy, ahogy az értesítés szól. Mint ahogy az első napilap, a Leipziger Zeitung őse, a XVII. század közepén mottóként homlokán hirdette: *Relata refero*.

²² V. ö. Kornis, id. m. I. köt. 198. l.

²³ Uo. I. köt. 260. l.

²⁴ Uo. I. köt. 345. l.

Ebbe az objektivitásra törekvő, vagy legalább is objektivitást hangoztató tudósító szolgálatba, zszurnalisztikai feladatba már újságíróként kezdeti fokán beleválik a raisonnement, a véleménynyilvánítás, s ezáltal lesz az újság másik funkciója a publicisztikai tevékenység, a publikum véleményének irányítása, a közönség vezetése, nevelése.

Minden újságnak van valami érzelmi színezete, valami világnézeti, politikai állásfoglalása. Még azoknál a lapoknál is van véleménynyilvánítás, amelyek függetleneknek, pártönkízülieknek vallják magukat. Ha szabad a szavakkal játszani, azt mondhatnók, hogy a pártönkízüli lap a pártönkízüliek pártjának a pártlapja.

Ha csak arra akar valamely lap szorítkozni, hogy csupán híreket közöljön, akkor is megnyilvánul valamely állásfoglalás, ha másban nem, hát a hírek összeválogatásában. Egyes dolgokat kiemel, másokat elhallgat.

Egyszóval: minden lapnak megvan a maga szubjektív szempontja, amely átjárja minden rovatát, a színházi beszámolókat, sport-rovatokat éppúgy, mint a közgazdasági részt, nem is említve a modern sajtóban eleve erre szánt klasszikus formát, a vezércikket.

A politikai s általában világnézeti állásfoglalás hangoztatása, a közönségnevelés: propaganda, agitáció. A sajtó elsősorban alkalmas a propaganda kifejtésére, mert a szedőgépek feltalálása, a rotációs gépóriások üzembeállítása, a papírgyártás nagyiparrá fejlesztése lehetővé tette a százezres, sőt világvizonylatban milliós példányszámú lapok rendkívül olcsó megjelentetését.

A propaganda sikerének legfőbb titka ugyanaz, mint az oktató munkáé: az állandó ismétlés. A propaganda zászlaja a jelszó, amelyet a tömeg, kisebb vagy nagyobb tömeg követ, s ezt a jelszót szüntelenül ismételni kell, hogy mindenki akarata ellenére is megtanulja, hogy szinte divattá váljék. A sajtó ephemer természete lehetővé teszi számára az állandó ismétlés újabb és újabb formáit, ebben rejlik a sajtó óriási jelentősége és hatása a publikum vezetése és nevelése terén.

A sajtó e kettős funkciójára, a publicisztikai és zszurnalisztikai funkcióra történt rávilágítás alapján megadja a választ a feltett kérdésre, hogy való-e az iskolába az újságolvasó óra?

Ha kizárjuk az iskolába beengedett sajtóból a publicisztikát, ha külön iskolai célra szerkesztünk lapot: — nem lesz igazi újság.

Ha pedig a politikai lapot beengedjük, pártlapot engedünk be az iskolai oktatásba és ez további kérdéseket ránt magával: milyen párt, melyik párt lapját engedjük be, egyét-e, vagy valamennyiét? Ez aztán ismét azt az újabb elvi kérdést támasztja ellenünk: való-e pártpolitika az iskolába?

Ennek a kérdésnek a megválaszolása viszont már nem ránk tartozik, hanem a mindenkori kormányzat feladata.

Máté Károly.

AZ EMBERNEVELÉS MAI JELENTÉSE.

A Magyar Paedagogiai Társaság 1946. évi december hó 21-én tartott ülésén felolvasott székfoglaló-előadás.

Nehéz emésztő gondok nélkül az emberről szólni vagy írni. Bizonytalanul, tétován tapogatódzva botorkál jövője felé, mintha áthatolhatatlan sötétségben, ismeretlen helyen kellene egyik lábát a másik elé raknia. És nehéz az emberből kiindulva hasonló gondok nélkül értekezni a nevelésről: a multat és a jelent összekapcsolni, gátlás nélkül megnyujtani az időben csak olyan nemzedék képes, amelynek óvatosan előrenyujtott kezei nem ütköznek folytonosan váratlan akadályokba, amelyet tájékozatlansága nem kárhoztat mozgásra képtelen vagy alig képes állapotban való megmaradásra.

A sötétben való vergődés feszültségének mindig van egy feloldása: a *világosság*. *Fényforrásokat* kell tehát működésbe hozni, vagy — ami lehet leg-
alább ennyire hatásos — egyszerűen csak el kell távolítani a szem elől a *látást zavaró*, egyensúlyeltolódáshoz vezető, fékező *tényezőket*. Aki képünket a nevelésre korlátozza, alighanem döntően eltérő kétféle jelentést vezethet le belőle: *Louis Vives-szel együtt fényforrásnak, gyertyának nevezheti a nevelőt, amely csonkig ég, miközben másoknak világít*; vagy a közelmúlt és jelen mind egyhangúbban és türelmetlenebbül hangoztatott felfogását ismétli meg: szabaduljon meg végre a nevelő nyomorúságosan pislákoló fényforrásától, mely leg-feljebb csak arra jó, hogy saját külön világának ablaktalan terében sejtessen meg bizonytalan körvonalakat, de elszoktatja a nappal ragyogásától; lépjen ki bátran a napfénynél mind jobban felismert valóságok, mind helyesebben értékelt összefüggések közé; és ne húzódjék vissza riadtan eddigi lezártabb világába csak azért, mivel a sok oldalról egyszerre kiindult hatásokat nem tudja könnyen összhangba hozni egymással, kibékíteni eddigi magatartásával. Nem világítania, *látnia kell*, hogy másokat is megtaníthasson látni.

Alig van szükség arra, hogy a képből kibontakozó jelentést más szavakkal is megismételjük, hogy bemutassuk az *első értelmezés szerint a való lélettől és a gyakorlatban folyó nevelő munkától független spekulációkban kimerülő nevelői gondolkodást és azzal együtt a hosszú időre megalapozott iskolát és változhatatlan iskolaszervezetet, végül az egész életre egyetlen szerepet betanult és ismétlő, hagyományos eljárásokat és anyagokat őrző és továbbadó nevelőket*; vagy hogy felismertessük a második értelmezésben az egymást kiegészítő, az észlelt tényekkel és ellenőrzött tudományos eredményekkel mindig újból leszámláló neveléstudományt és gyakorlati nevelő munkát, azt a ma áhított nevelőt, aki nem torpan meg fénytől elszokott szemekkel minden váratlan akadálynál, hanem biztosan ítélő szemeit előre szegezve határozottan méri ki lépéseit a kétségtelenül nehéz terepen.

*

Nem könnyű emésztő gondok nélkül az emberről szólni vagy írni —, így fejeztük ki sokféle kétségünket bevezető mondatunkban. A nevelés értelmezésénél azonban eljutottunk olyan kiinduló pontokhoz, amelyek felől a probléma egyszerűbbnek látszik, mint a nevelésnek az ember felől való megközelítése. Észlelt tényekről és ellenőrzött tudományos eredményekről tettünk említést, amelyekre nevelésnek és neveléstudománynak egyaránt lehet építenie. Meg kell kísérelnünk emberrel kapcsolatos gondjainknak a nevelés felől történő eloszlását.

Egyszerű a feladatunk itt sem lesz, mivel éppen az utolsó félszázadban következményeinkben még ma sem tisztán látott folyamatok sora új jelentést adott a nevelés céljának és módszerének, kérdéssé tett mindent, amit a neveléstudományban addig állandónak láttak. A fejlődésnek ezt a szakaszát nevelő-olvasóink bizonyára ismerik.

A kérdés az, hogyan alkalmazkodtak az iskolák, a nevelők, maga a neveléstudomány ezekhez a közelmulthoz viszonyítva is kétségtelenül megváltozott tényezőkhöz? A felelet elég különös: vannak a neveléstudománynak irányjai, amelyek egy vagy több körülményt figyelembe vesznek; vannak iskolák, amelyeket már az új szükséglet hívott életre és vannak nevelők, akik korszerűen végzik hivatásukat. *A nevelésről alkotott sajátos felfogás, ennek megfelelően a neveléstudomány problémaköre és módszere lehetlenné tette, hogy a természettudományokhoz hasonlóan itt is végbemenjen az új jelenség vagy összefüggés felfedezése után annak mindenkitől való tudomásul vétele, feljegyzése és minden további lépésnél az ahhoz való alkalmazkodás.* Mindez az utolsó száz évben annál feltűnőbb, mivel a nevelés teljes eredménytelenségét olyan emberi katasztrófák bizonyítják, amelyeknek még élénken visszatérő emlékétől is alig tudunk menekülni. Mi az oka mégis annak a nagy és buzgó igyekezetnek,

amellyel a nevelő tevékenységének megszakadt szálait minden megrázkódtatás után a régihez siet kapcsolni, csak a helyreállítás és sohasem a megújítás feladatát érzi a magáénak? Az okot aligha kereshetjük másban, mint abban, hogy a neveléstudomány vagy nem tette vizsgálódás tárgyává a felmerült problémákat, vagy hogy vizsgálódásainak és elért eredményeinek számára sohasem sikerült megszereznie a tudományos megállapításnak kijáró hitelt, továbbá, hogy nem sikerült kapcsolatot teremtenie munkája és a gyakorlatban folyó nevelő munka között.

Mostani korlátozott lehetőségeink nem engedik meg, hogy részleteiben világítsuk meg *egy* ilyen folyamat vagy *több*, kölcsönhatásaiban igen bonyolult tény nevelési vetületét. Kénytelenségből korlátozzuk magunkat arra, hogy felületesen két időszerű jelenséget érintsünk, hogy a tömeget mutassuk be, mint nevelési problémát és utaljunk röviden azokra a lehetőségekre, amelyeket nevelésünk tartalmi megújulása terén az ember és a természet megismé-
 reése rejt magában.

A tömeg és a tömegember fenyegető feltörésének hatalmas irodalma van. Ennek hőse az az embercsoport vagy a csoporton belül az az egyén, aki tudatos tevékenységével a magasabbrendű emberi élet kialakításában nem vett részt, a művelődés minden anyagi és szellemi javában azonban részesedni kíván. Íme egy jellemzése: „A tömegember — és ez az új, a forradalmi a tünetben — nem valamilyen különös szellemi vagy erkölcsi jogcímen óhajtja vezetni a világot; csaknem büszkén ismeri be, hogy jogcím nélkül, egyéni képességek nélkül, egyszerűen a tömeg jogán követeli magának ezt a történelmi szerepet... Csak egyben téved: ezt a civilizációt nemcsak egyéni lángelmék teremtettk meg, hanem azok is működtetik...“ És nemzeti vonatkozásban: „... a magyar egyéniség: nemzeti szerepét az eltömegesedés korszerű veszélyeivel szemben is iparkodott a legújabb időben megóvni... A magyar nemzeti eszme mindig a minőség küzdelmének jegyében állott“ (Márai: Röpirat).

A nevelő az életet a maga osztatlan egészében, a tényleg ható erőkkal folytonosan leszámolva, érzelmi elfogultság nélkül kell, hogy megítélje. Nyilván nem sodródhatik bele az európai ú. n. válságirodalom meddő értelmi vitáiba. A kérdést ugyanis már régen nem abban kell látnia, hogy rokonszenvesek-e neki magának vagy csoportjának a sarjadzó, életigényeiket tudatosan hangsúlyozó nagy tömegek. Ténykérdésről van szó. *A tömeg minden igényével itt van.* Szervezetten lép fel minden társadalmon belül és önálló társadalmakat — államokat — alakít. Semmi kétségünk sem lehet ugyanis abban, hogy a saját hibájukból vagy a keveseket védő régi világrend törvényei következtében az élet javaiból kizárt, magukat kizsákmányoltnak érző társadalmi rétegek, továbbá a későn ébredő, a világ javainak föltárásában földrajzi helyzetüknél, más tényezők kényszerítő hatalmánál fogva akadályozott nemzetek együttese lép fel tömegként érdekei védelmére. A neveléstudománynak és a nevelésnek egyetlen problémát kell ebben a vonatkozásban eldöntenie: az eddig kevesektől élvezett és még kevesebektől munkált kultúra a civilizáció anyagi és nem anyagi természetű áldásait óhajtja-e védeni a tömeg ellen, vagy minden módon megkísérli a tömegek részesítését a művelődés mindenfajta javában a kultúra és civilizáció legkisebb sérelmével.

Alig férhet kétség ahhoz, hogy a nevelőt mind hivatása, mind a jelen tényeinek helyes értékelése habozás nélkül a probléma második felének tanulmányozására indítja.

De arra kell indítania a nevelőt a multnak is.

Az emberiségnek ugyanis időről-időre mindig le kellett számolnia a tömegekkel. Mert *tömeg mindig létezett.* A mi régi történelmi szemléletünkben is. Létezett ugyanúgy, mint most a szervezett társadalmakon belül azoknak legalsó és alsó rétegeiben: néha csöcselékké verődött össze és kifosztotta mind-

azokat, akiknek helyzetét kívánta és irigyelte. Ilyenkor szereztek tudomást létéről. De létezett magukat kiváltságosaknak tartó városok és államok határára kívül: *barbároknak* nevezték a tömeget, megvetéssel és félelemmel emlegették, mert barbárok és műveltek között a kiegyenlítődés, keveredés semmi módon nem volt lehetséges. És az emberi történelem bizonyos szakaszaiban ezek a barbárok sötét és vak vágyaktól vezetve ellenállhatatlan hordákká egyesültek, hajtotta őket a messziről jött emberek mesészerű beszámolója idegen világok fényességéről és gazdagságáról, pompájáról és küzdelemmentesnek látszó életéről. És elindultak, hogy részesedjenek benne: hogy élvezzék azt, aminek megteremtésében nem működtek közre. Ha erényeiknél fogva megtudtak kapaszkodni, újjáteremtették azt, amit előbb leromboltak, elsepertetésükig ők lettek a nyomukba törő tömegekkel küzdő műveltek. Hogy e mögött az időszakonként megismétlődő folyamat mögött *törvényszerűségek* vannak, azt itt nem említjük. Magára a tényre óhajtottunk csak utalni.

A nevelő tisztán láthatja, hogy a tömegember elleni védekezésnek egyetlen útja van: *el kell tüntetni a tömeget*. Ez a nevelői törekvés kétüteművé teszi az emberi fejlődést. Mindig az élenjárók lépnek előbb, de nem folytathatják merész pályájukat mindaddig, míg a beavatás, a népszerűsítés munkáját nem végezték vagy nem végeztették el. Az oszthatlan világ egyetlen nagyobb embercsoportját sem hanyagolhatják el a nélkül, hogy fenyegető veszedelmet ne hagyjanak maguk mögött; *a tömegek, a barbárok ma nincsenek technikaiilag alárendeltebb helyzetben, mint a kiműveltek*. Fegyvereiket azonban gátlás nélkül sűtik el és kíméletlenségük miatt minden erőszakos összetűzésnél hamar fölülkerekednek. Nem lehet tehát barbárokat megtérni a földön, ha nem akarunk folytonosan abban az aggodalomban élni, hogy magunk is, gonddal örzött műveltségünk is időről-időre váratlanul áldozatul esik.

Óriási nevelési erőfeszítés körvonalai bontakoznak ki a nevelésnek ebből a jól felfogott jelentéséből: a haladás, az emberi fejlődés első lépését a nagy alkotók teszik meg — egyének és kisebb-nagyobb csoportok —, a második ütem a nevelésé, a beavatás feladata, amelynek mindenkinél el kell jutnia addig a fokig, amit talán az *emberség* közös alapszintjének mondhatnánk. Minden embernek emberré nevelése: íme, az embernevelés mai jelentése. Jól értsük meg: nemcsak azokról van szó, akik éppen jelentkeznek, igényt jelentenek be, hanem jelentékenyen megnyújtott időben *mindenkinék* behatóan kell részesednie abban a felvilágosító munkában, amely együtt adja az emberiség eddigi tapasztalatainak magvát, valamint azokat az eszközöket, amelyekkel további gazdagodás felé haladhatunk, és ezt a munkát olyan módszerrel végzi, amely közösségünk számára hasznos tagként szabadít fel. A társadalom minden ismerője jól tudja, hogy ez a követelmény nemcsak a nevelés körét terjeszti ki eddig el sem képzelt gyermeki és felnőtt-tömegekre, hanem magát a nevelést a társadalmi megújulás érdekében elkészített nagyvonalú tervek egy szerves részévé teszi. Az 1944-es angol *Education Act* egyik legszemléltetőbb okmánya a nevelés ezen jelentésváltozásának.

Nem bocsátkozhatunk részletekbe: de kötelességünk visszamutatni arra, hogy emberrel kapcsolatos gondjaink egyik legsúlyosabbika lenne elosztható, ha az így felfogott nevelés reményt nyújthatna a folyamatos élet és fejlődés nagy zökkenőinek kikapcsolására. A nagy zökkenők ugyanis nem abból erednek, hogy időnként ugrások vannak a fejlődésben, hanem hogy a hirtelen átalakulás türelmetlensége legtöbbször beleütközik abba, amit az értés, láthatóan a szakértelem hiányának szoktak nevezni, ami megint azzal a következménnyel jár, hogy nem következetesen végbemenő, minden mozzanatában összehangolódó haladásról beszélhetünk, hanem rombolások, újrakezdések és újjáépítések szomorú évtizedeiről is mindig szólnunk kell.

A közkinccsé tétel, illetőleg a beavatás nagyméretű feladata mellett új helyzetbe került a nevelő és a nevelés tudományos művelője a *nevelés tartalmának és az emberré nevelés módjának meghatározásánál*.

Amikor ezt a problémát utoljára átgondoltuk, így fogalmaztuk meg:

„Létkérdése az emberiségnek, hogy a nevelés és a nevelés eredményeként megvalósuló műveltség egyénnél és tömegeknél egyaránt elérje azt a legkisebb szintet, amelyet talán éppen azzal lehetne mérni, hogy *képessé tesz-e az emberi problémának a felfogására, az azzal való szembenézésre vagy nem*. Ez lenne az a mindenkire kötelező, általános alpműveltség, amelyre a szakműveltséget építeni lehetne“ (Az emberi felszabadulás útja 170). „Tiszta, valóságban alapuló világszemléletre, józan emberi önértékelésre van szükség. Az értékek, a nagyobb vagy legnagyobb ellenállás irányába kell tudni terelni a mind nagyobb tömegekben felszabadulás felé törő embert, hogy célt lásson a megismerésben, gyönyörködjék az alkotásban, hogy jobb és igazabb legyen, főként hogy *szébbé és elviselhetőbbé* tegye az életet mind maga, mind embertársai számára, mint eddig volt...“ (u. ott).

Megállapításaink azonban alig többek jámbor óhajoknál, hatástalan frázisoknál mindaddig, míg a cél elérésének módját, megfogható eszközeit világosan meg nem határoztuk.

Nem volt kétséges előttünk már akkor sem, mikor a fenti sorokat leírtuk, hogy sem újabb humanizmust, sem újabb klasszicizmust nem, hívhatunk életre — amennyiben ezek a fogalmak a *régiek* további kibányászását jelentenék. De elenyésző a reménye annak is, hogy *szépirodalmi jellegű* ú. n. általános műveltségünk egyetemessé tételét biztosítani lehetne. Filológiai módszerrel elmét csiszoló, esztétikai-etikai irányú nevelést csak olyan kor teremthet magának, amelyben ilyenfajta érdeklődés legalább a műveltség hordozóiban megvolt. Hogy a magukat művelteknek tartókat milyen kevésbé hatotta át — legalább is az utóbbi időben — az a szellem, amelyet ez az iskola árasztott, azt bizonyára ékesen bizonyító statisztikai adatokkal lehetne szemléltetni. A feltett kérdések között szerepelnie kellene a következőknek: milyen műveket milyen iratással olvasott eredetiben az iskolázás ideje alatt; egyáltalában olvasott-e irodalmi művet az iskolai — főiskolai — idő után és melyeket. Valószínűnek tartjuk, hogy egy nagy területre kiterjedő ilyen vizsgálat minden illúziót eloszlatna ebben a kérdésben. — De megváltozott felfogásunk szerint az irodalomnak a helye is az emberi megismerésben. Az irodalom már nem az egyetlen közeg, amelyen át a természetet vagy az ember valójába betekintheünk. A természetről ma izgató tudósításokat írnak a *tudomány* bűvárai; a lélektan, biológia, antropológia, szociológia, általában az emberre vonatkozó tudományok pedig mind közelebb kerülnek azoknak a problémáknak a megoldásához, amelyeket az irodalom is felvetett és felvet a maga más nézőpontjából. Nem azt jelenti ez, hogy egyik fölöslegessé tenné a másikat, de bizonyos joggal lehet felvetni a kérdést, *nem értékeljük-e túl nevelésünkben egyiknek a funkcióját a másik rovására?* Mikor a kérdésen tovább elmélkedve a hozzáférhető és általunk is megérthető természettudományos munkák alapján az kíséreltük meg eldönteni, hogy adhat-e teljes világgépet és vezethet-e érett személyiséghez a tudományos műveltség, bizonyos fenntartásokkal ugyan, de igennel kellett felelnünk. Az etizált személyiséghez föltétlenül eljuthatunk ezen az úton is. És kétségtelenül egyetemesebb, a nagy tömegek számára is közvetlenebb, az egész emberiség számára egyértelmű mozzanatok jellemeznék ezt a fejlődést és emberré válást; ezenfelül olyan lenne ez az út, amely nem szakadna meg a tanulmányi idővel, hanem mindig újabb problémáival egy életen keresztül rajta kellene haladnunk.

Nagy mértékben megerősített felfogásunkban egy egészen rövid tanulmány, amely nemrég került kezünkbe John Dewey tollából, egy határozottan feltett kérdéssel: *humanizálhatók-e a természettudományok?* A cikk gondolatmenete nem mindenben egyezik a mienkkel, a levont következtetés azonban alig tér el attól.

„Annyi bizonyos — írja Dewey —, hogy a természettudományok eredményei ugyanannyi rosszal, mint jóval járultak hozzá a mai világ kialakulásához. De az is igaz, hogy a természettudományokat olyan formában identifikálták a fizikai tudással, hogy a fizikai tudás szembekerüljön az emberivel... Minden nappal égetőbbé válik az a kérdés, hogy visszafelé menjünk-e, vagy előre a felé a felismerés felé, hogy mind elméletben, mind gyakorlatban egyesítünk kell a humanisztikus és természettudományos szempontokat?”

Élesen szembehelyezkedik Dewey azzal a felfogással, hogy visszaforduljanak olyan korok felé, amelyeknek fogalmuk sem volt a természet igazi mivoltáról, és amelyek csak a görög-római kultúra ismerete útján voltak képesek a barbarizmus fölé emelkedni. A nevelés célja nem lehet más, mint egy *kívánt magatartáshoz vezetni*, mint készséget teremteni a neveltben bizonyos *erőfeszítések mindenkori vállalására*. Úgy tanítják-e a természettudományokat, kérdezi Dewey, hogy módszerei mintául szolgálhassanak arra, hogyan kell célszerűen és okosan viselkedni, eredményesen és értelmesen gondolkodni? Megtanítják-e, hogy hogyan nyúlik bele alapvetően humanista tárgyként az emberi életbe, hogy a vizsgált tény vagy jelenség egyáltalában nemcsak a külvilághoz tartozik, hanem nagyon is sok köze van az emberi élet dolgaihoz? És rávilágítanak-e arra, hogy mit tehetne az emberi dolgoknak *természettudományos megismerése* annak a tehetetlen és passzív sodródásnak a meggátlására, amellyel az ember jövője felé halad?

„A természettudományok ilyenféle humanizálása a mi emberi problémánk, fejezi be okfejtését az agg amerikai nevelő, bárcsak lenne erőnk ahhoz, hogy meg tudjunk birkózni ezzel a magunk elé kítűzött feladattal...”

Ehhez jelenleg semmi hozzátenni valónk nincs.

*

A nevelés mai jelentéséről ígértünk tanulmányt címünkben. Két ilyen rövid utalás természetesen igen távol van attól, hogy a tárgyat kimerítse. Szólnunk kellene a mérhetetlenül nagy embercsoportok irányításának új lehetőségeiről; a hirtelen kivirágzott milliós városok megoldatlan kérdéseiről; a régi értelemben vett család felbomlásáról vagy legalább is átalakulásáról, a nő teljesen új szerepvállalásáról; a művelődési anyag gyors ütemben végbemenő felduzzadásáról, az általános és szakirányú érdeklődés egyszerre való kielégítésének mind nagyobb nehézségeiről; az emberi önismeret — a gyermekismeret elmélyüléséről; arról a sajátos helyzetről, amelybe Európa vezető szerepének megszűnése után minden európai néppel együtt kerültünk. És szólni kellene a két világháború sokak hitét kiegészítő szörnyű élményeiről. Szólni kellene bizonyosan sok egyébéről.

Mindaz, amit elmondanánk, talán nem változtatná meg a meghatározásokat, kétségtelen azonban, hogy a nevelés mai jelentése egészen más, mint még rövid idővel ezelőtt volt. És a nevelés felől az emberi gondok enyhítése irányában is megindulhatunk. A nevelés nem érhet el mindent, de még nem tudjuk, hol a határa. A nagy egyéni és társadalmi válságok nem egyszer vezethetők vissza meg nem oldott neveléstudományi vagy nevelési kérdésekre. Ezeket mindenesetre ki lehet küszöbölni.

A nevelés mai jelentése szervezett tudományunkat, tudományos szerveinket is új feladatok elé állítja. A felfogások, vélemények, irányok helyébe mind több *megállapításnak*, ellenőrzött *tudományos eredménynek*, *kipróbált* és az élet egyéb tényeivel összehangolt, mindenkitől elfogadott *eljárásnak* kell kerülni. *Látni és látni megtanítani* csak ez után a szerepvállalás után tudunk majd.

Kiss Árpád.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A Szovjetunió Iskolaszervezete.

A modern népi demokrácia valamennyi gazdasági és társadalmi célkitűzését a francia forradalom helyesen értelmezett eszméinek megvalósítására irányuló törekvése sarkallja. Míg a XIX. század polgári liberalizmusa a szabadság eszméjét gazdasági szabadverseny-elméletté torzította és az egyenlőség gondolatát a törvény előtti egyenlőség követelményévé formalizálta, ma elsősorban a gazdasági egyenlőség feltételeinek megteremtéséért folyik a küzdelem: az igazi társadalmi szabadság csak a korlátlan, elnyomó szabadverseny-kapitalizmust megrendszabályozó közösség pedig az is, hogy a demokrácia valamennyi polgárának egyenlő esélyeket biztosítson a művelődés valamennyi ágában és intézményében résztvehetni. Ilymódon az egyenlőség eszméje a népi vagy szociális demokrácia iskolapolitikájának is irányító elvét jelenti.

Ennek az elvnek az érvényesülését a legtisztábban a szovjet nevelésügy törekvéseiben és intézményeiben szemlélhetjük. Érthető ez, ha elgondoljuk, hogy a Szovjet az előző rendet forradalmi úton számolta fel és ilymódon nem kellett avult hagyományokkal, intézményekkel, önmagukat túlélt törekvésekkel és különböző csoportok érdekeivel egyezsége lépnie. Éppen ezért a Szovjet iskolarendszere a népi iskolapolitika törekvéseinek tiszta, racionális megvalósulását tükrözi. A szovjet iskolaügy az intézmények észszerű, a világtörténelem legészszerűbb rendszere.

Neveléspolitikájának alapelveit a következő pontokba lehet foglalni:¹

1. A köznevelésnek úgyszólván valamennyi intézményét az állam állítja, tartja fenn és irányítja: az intézmények egységes szelleme, munkájuk anyagi alapjának megteremtése és biztosítása csakis ezen az úton érhető el. A különböző társadalmi szervezetek (pl. szakszervezetek) iskolái is az állam köznevelésügyi hatóságaival teljes összhangban működnek.

2. A lelkiismereti szabadság elvének érvényesítése megköveteli, hogy felekezeti alapon polgár és polgár között ne tehesen senki is különbséget. Éppen ezért az iskola felekezeti alapon sem különítheti el növendékeit. A Szovjetunió polgárai vallásoktatásban tehát csak magánúton részesülhetnek. Az általános műveltséget nyújtó iskola hitoktatást nem adhat. Állam és egyház, iskola és egyház útjai szétválnak.

3. A köznevelési rendszer valamennyi intézménye egymással szoros kapcsolatban, szerves egységet eredményezve épül fel. A rendszer, az osztálynélküli társadalom képét tükrözve, egységes alapon, *egyetlen* létraként épül fel. A szukcesszió elvének megvalósítása megköveteli, hogy egyetlen nevelőintézet se jelenthesse a művelődés útjának „zsákutcáját”; ilymódon bármely növendék bármely alsóbbfokú iskolából a közvetlenül magasabbfokúak valamelyikébe léphet.

4. A művelődési út egységének biztosítását az egyenlőség követelménye parancsolja; s ugyanez az elv kívánja meg a nemek kulturális egyenlőségét is. Férfi

¹ Beszámoló forrása *Jewgenij Medynskij*, moszkvai egyetemi tanárnak, a Pedagógiai Tudományok Akadémiája tagjának az Osztrák-Szovjet Művelődési Társaság által közrebocsátott könyve: „Die Bildung des Volkes in der UdSSR“. Wien, 1946. Die Brücke. 148 l.

és nő között, mint ahogyan az élet egyetlen területén sem, a művelődési lehetőségek szempontjából sem lehet különbség. A Szovjetunió ezért a pubertás koráig a koedukációs nevelés alapján áll; ezen a koron túl pedig ugyanolyan, illetőleg azonos színvonalú iskolázást biztosít fiúknak és lányoknak egyaránt. A nők bármely irányban való szakképzésének, bármely főiskolára vagy egyetemre való felvételének, tudományos pályára való lépésének és tudományos működésének semmi akadályja sem lehet.

5. A kulturális egyenjogúság elve a Szovjetunió minden népére egyformán érvényes. Ezért a Szovjetunió bármely polgára, nemzetiségére való tekintet nélkül, valamennyi iskoláját, az elemitől (elvbén) az egyetemig *anyanyelvén* végezheti. Minthogy a Szovjetunió valamennyi köztársaságában tartalma szerint szocialista és formája szerint nemzeti kultúra bontakozik, valamennyi szövetséges és autonóm köztársaság iskolái népeik anyanyelvén tanítják növendékeiket, azzal a magától értetődő megszorítással, hogy az orosz nyelvet kötelező tárgyként tartoznak oktatni. A Szovjet, mely számos, eddig úgyszólván animális fokon vegetáló népet maga ébresztett nemzeti öntudatra, számos északi és keleti népének írásnyelvét maga teremtette meg, a nemzeti kultúrák ápolását alapvető kötelességének tartja. A nemzeti színjátás, művészet, zene, irodalom és tudományos kutatás munkáját minden erejével támogatja.

Ezeknek az elveknek alapján a szovjet iskolarendszere a következőképpen épül fel:

1. Az iskolaköteles kor az 1944/45-ös tanévtől kezdve a betöltött hetedik esztendővel kezdődik (azelőtt a beiskolázás nyolcéves korban indult meg) és általában négy, nagyobb községekben, ipari településeken és városokban pedig hét évre terjed. (A hétéves iskolakötelezettség egyetemleges megvalósítása a szovjet iskolapolitika legelső programját jelenti.) A kisgyermek gondozása hároméves korig az anya- és gyermekvédő-intézetek, tanácsadók és bölcsődék, azután pedig a gyermekkertek, óvodák és napközi otthonok feladata. A szovjet szociálpolitikai gondoskodására jellemző, hogy míg a forradalom előtt az egész hatalmas birodalomban mindössze 275 óvoda működött (kb. 5000 gyermeket gondozva), 1944-ben *csak* az orosz köztársaságban 16.251 óvoda volt 1,185.500 növendékkel. Ugyanebben az évben az egész Unió területén 6.000.000 gyermek járt óvodába.

2. A négy-, illetőleg hétéves iskolakötelezettségnek megfelelően a Szovjet kétféle népiskolát állított: a négyosztályos elemi és a hétosztályos általános iskolát. Az utóbbinak első négy évfolyama azonban tantervben és tananyagban tökéletesen megfelel az elemi iskola tanfolyamának. Mint ahogyan a Szovjetunió az analfabétizmus ellen is hatalmas küzdelmet indított, a beiskolázott gyermekek száma is egyre növekszik. Míg az 1928/29-es tanévben a népiskolák első négy osztályát összesen 17·5 millió gyermek látogatta, 1938/39-re ez a szám 21·3 millióra nőtt. Még nagyobb arányú a hétéves általános iskolák számának és növendéklétszámának gyarapodása. Az 1929/30-as tanévben 7834 általános iskola három felső osztályában 1·6 millió gyermeket oktatott; 1938/39-ben már 36.271 általános iskola működik, összesen 11·7 millió, a három felső osztályban 8·7 millió növendékkel.² Az elemi iskola tantárgyai: orosz nyelv, számtan, természetismeret, földrajz, történelem, testnevelés (katonai előképzés), rajzolás és ének; a hétéves iskola ezek mellett még algebrát és geometriát (a VI. és VII. osztályban), alkotmánytant (VII.), fizikát (VI., VII.), kémiát (VII.) és egy modern idegen nyelvet is tanít (mind a három felső osztályban). Nemzetiségi vidékeken az oktatás mindenütt az anyanyelven folyik; ezek tanterve annyival bővül, hogy az orosz mindenütt kötelező tantárgy. Az elemi és a hétéves iskola végzett növendékei (az utóbbiak a IV. osztály után is) szóbeli és írásbeli részből álló záróvizsgálatot tesznek.

3. Az elemi és általános iskolával *együtt* épül a tízosztályos középiskola, méghozzá úgy, hogy első négy osztálya azonos az elemi tanfolyamával, a következő

² Lenyűgöző az analfabétizmus elleni küzdelem statisztikája is. Az írni és olvasni tudó lakosság 1897-ben a Birodalom egész népességének csupán 24%-át tette ki; 1926-ban ez a szám már 51·1%-ra, 1939-ben pedig 81·2%-ra nőtt. Még hatalmasabbnak mutatkozik ez az eredmény, ha az egyes elmaradottabb vidékek adatait különválasztjuk. Tadzsiszkisztánban 1926-tól 1939-ig a statisztika 3·7%-ról 71·7%-ra, az üzbég köztársaságban 10·1%-ról 67·8%-ra ugrik.

három osztálya pedig az általános iskola V., VI. és VII. osztályával. A Szovjetunióban a középfokú iskolázás is hihetetlenül fellendült. Míg 1914/15-ben 1953 iskola kerekén 635.000 növendéket oktatott, az 1938/39-es tanévre az iskolák száma 12½ ezerre, a növendékeké 9 millióra nőtt. Az előbb tárgyalt iskolákkal szemben novumot jelentő három felső osztályában ugyanabban a tanévben 1.400.000 növendék járt. A Szovjet tízéves és százával állított középiskolát olyan vidékeken, ahol a forradalom előtt még elemi iskola is alig volt. A növendékek 51,6%-a leány (1938); ezek a középfokú művelődéstől a forradalom előtt úgyszólván teljesen el voltak zárva. A forradalom által teremtett koedukációs rendszert azonban a Szovjetunió jelenleg a középiskolában fokozatosan meg akarja szüntetni. A szétválasztás 1942-ben vette kezdetét. A koedukáció eredetileg eszköz volt a nő teljes egyenjogúsításának megvalósítására, középiskolai műveltséghez juttatására, — abban az időben, amikor elegendő számú és megfelelő színvonalú intézmény erre a célra még nem állt rendelkezésre. A nemek egyenjogúsága azonban azóta már tényné vált és a középiskolák száma is ugyancsak megszorodott; megteremtődtek tehát a feltételek arra, hogy a „koedukáció hibáit tárgyi szempontból tekintetbe kellessen venni“. A fiúk és lányok fejlődésének eltérő sajátosságai, a testi nevelés különbsége, a gyakorlati életre való előkészítés szempontjának érvényesítése és a nevelőmunkát megkönnyítő egyöntetű tanulóközösség megteremtése a pubertás korában tehát a két nem szétválasztását követeli.

A középiskola felső három osztályának tantárgyai: irodalomismeret, matematika, történelem, fizika, kémia, modern idegen nyelv (angol, francia vagy német), testi és katonai nevelés és műszaki rajz — ezek a tárgyak mind a három osztályban szerepelnek —, azután természettan (VIII. és IX.), földrajz (VIII., IX.) és asztronómia (X.). A végzett IV. és VII. osztályú növendékek záróvizsgát, a X. osztály után pedig érettségi vizsgálatot tesznek (ez a vizsgarendszer 1944 óta van érvényben); a kitüntetéssel érettségizettek arany-, a jelesek ezüstérmét nyernek.

Az orosz általános művelő iskola a forradalom utáni kísérletezésekkel szakítva, ismét középpontjába állította a tanító és tanár nevelő munkáját.³ Igaz, minden gyermeket „teremtő személyiségnek tekint, s arra törekszik, hogy növendékeihez ne kész előírásokkal közeledjék, hanem segítsen nekik ismereteik elsajátításában és önálló gondolkodásuk kibontakoztatásában;“ minden törekvése arra irányul továbbá, hogy az iskola nyújtotta ismereteket kapcsolatba hozza az élettel, — szigorúan óvakodik azonban attól, hogy az iskola kereteit szétfolyassa és a nevelés tárgyi szempontjait az alanyiakkal szemben háttérbe szorítsa. A pedagógia lélektani forradalmának vívmányait feldolgozta ugyan, — de túl is jutott rajtuk: Montessorin csakúgy, mint az „Einheitunterricht“ jelszaván vagy a Dalton-terven és a projekt-módszeren. Az iskola nevelő funkcióinak előterébe ismét az oktatás munkáját, a nevelő tényezők középpontjába a tanító lépett. A tanító nevelő munkáját, felelősségét, tekintélyét a szovjet pedagógiai gondolkodás egyre jobban hangsúlyozza; az iskola rendjét és fegyelmét minden nevelés elengedhetetlen feltételének tartja. Azoknak a felsőosztályos növendékeknek is, akik a kommunista párt ifjúsági szervezetének tagjai, a legfőbb feladatuk, hogy társaik teljesítményeit fokozzák, a fegyelmet erősítsék és tanáraik tekintélyét védjék. A nevelő tekintélyét különben fokozott társadalmi megbecsülése is emeli: fizetése a mérnökökével azonos, s a kitüntetést nyert kiváló pedagógusok anyagi szempontból a tudósokkal kerülnek egy kategóriába.

4. A középfokú szakoktatás rendszere is hatalmasan kiterelődött a Szovjetunióban. Míg 1914-ben az ilyenfajta iskoláknak mindössze 35.800 növendéke volt, az 1938/39. tanévben majdnem egymillió tanuló iratkozott be az ú. n. „technikumokba“. Ezek az iskolák egészségügyi segédszervezetet, bábákat, elemi iskolai tanítókat, óvónőket és népkönyvtárnokokat, technikusokat és építőmestereket, mezőgazdákat, közlekedésügyi és postai szakembereket, végül iparművészeket stb. képeznek. Tanfolyamuk három évre terjed és a középiskola felső három osztályával párhuzamos; növendékeiket tehát a hétéves iskola végzett tanuló sorából veszik.

Az alsófokú szakoktatás ügyének intézésére 1940-ben a népbiztosok tanácsa mellett központi szervet létesítettek, s ugyanebben az évben alapították meg a

³ L. részletesebben „A pedagógiai forradalom és a szovjet iskola szelleme“ c. cikkemben. Köznevelés, II. évf. 23. sz.

tanonc-, vasutas és üzemi iskolákat. Ezek az iskolák legalább elemi végzettségű 14—17 éves növendékeket vesznek fel; az első két-, a második hároméves, a harmadik legalább hathónapos tanfolyamot nyújt. A tanítás kisebb részben elméleti, elsősorban azonban a műhelykegyeleti munkájára támaszkodik. A növendékek által termelt javak jövedelmének $\frac{1}{3}$ -része közöttük kerül kiosztásra.

5. A felsőoktatás ügyét a Szovjetben rendkívüli differenciáltsága jellemzi. A fejlődés ezen a téren is hatalmas: míg 1914-ben 91 főiskolát tartottak számon 112.000 növendékkel, 1939-ben a főiskolák és a főiskolai hallgatók száma (750, illetőleg 619.000) nagyobb volt, mint Európa valamennyi többi államában együttvéve. A georgiai, üzbec, kazak, tadzsik és kirgiz köztársaságokban jelenleg majdnem annyi a főiskolák és egyetemek száma, mint 1914-ben az egész orosz birodalomban volt. A női hallgatóság az összes növendékek létszámának a háború előtt majdnem a felét tette ki; a háború alatt érthető okokból 80%-ra emelkedett.

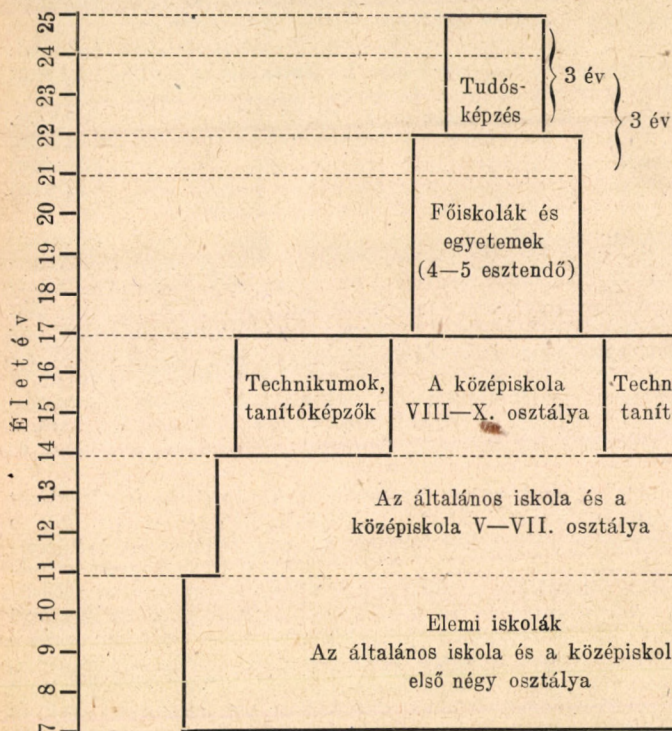
A Szovjetben a nagyfokú specializálódásnak megfelelően vannak technikai irányú, közlekedésügyi, építészeti, posta- és távbeszélőügyi, mezőgazdasági, közigazgatási, pedagógiai, könyvtárügyi, orvosi, művészeti és zenei főiskolák, úgy azonban, hogy valamennyi még három-négy, egyes esetekben hat-nyolc fakultásra oszlik. (Pl. a közlekedésügyi főiskolán külön fakultása van a vasútvillamosításnak, az orvosin a gyermekgyógyászatnak stb.) Hasonlóan oszlanak szét fakultásokra az egyetemek is, amelyek — minthogy a szakképzés teljesen a főiskolák ügye — a szakismeretek tiszta tudományos alapját tanítják és művelik. A legtöbb egyetemen matematikai-fizikai, nyelvi és irodalmi, történeti, földrajzi, biológiai és kémiai fakultásokat találhatunk; egyeseken vannak még filozófiai, jogi, keleti, geológiai és földtani karok is.

A főiskolák és egyetemek növendékeiket általában a középiskola érettségizett növendékeinek sorából veszik, a felvételi vizsga sikeres letétele után. Ez alól a vizsga alól csupán az aranyéremmel kitüntetett jelöltek kapnak felmentést. A közép-fokú szakiskola végzett növendékeinek általában csak 5%-át, a kitüntetéssel minősítetteket veszik fel azonnal a főiskolára; a többi csak háromévi gyakorlati működés után jelentkezhetik. A tanulmányi idő négy vagy öt esztendő. A tanulmányi rend szigorúan kötött, az első két esztendőben túlnyomóan elméleti, azután inkább gyakorlati irányú; minden félév végén kötelező kollokviumok és vizsgák vannak. A főiskola úgyszólván minden hallgatója állami ösztöndíjnak számít és a főiskola menzáján teljes ellátást kap. Tanszemélyzetének ellátásáról ugyancsak a főiskola gondoskodik. Erre a célra minden főiskolának megfelelő nagyságú gazdasága van.

6. A felsőfokú szakképzéstől szigorúan el van választva a tudósnevelés. Ez csak az oklevél megszerzése (az államvizsga letétele) után veheti kezdetét azoknál, akiknek a diplomája kitűnő, s e mellett még különös tudományos hajlamuk is van. A tudósjelölteket „aspiráns”-oknak nevezik; képzésük három esztendeig tart. Az aspiráns az első két év elmélyedő és a szakirodalmat felbúváról munkája után államvizsgát tesz, a harmadikban pedig disszertációt készít, amelynek feltétlenül önálló munkának kell lennie, s amelyet a főiskola tanárai előtt a jelöltek három „opponens”-sel szemben meg kell tudnia védelmezni. A jelölt ezután a „kandidátus” címét kapja; a doktorátus elnyerésének a kandidatúra után egészen alapvető és hatalmas méretű tudományos munka a feltétele. A szovjet főiskolák és egyetemek docensei a kandidátusok, professzorai a doktorok sorából kerülnek ki. (A pedagógia területén pl. jelenleg összesen 200 kandidátus és 56 doktor működik; az utóbbiak közül is azonban 25-nek a pszichológiából van doktorátusa.) A tudósképzés jogát természetesen nem minden főiskola kapja meg; színhelye viszont valamely tudományos kutatóintézet is lehet.

7. Néhány szót szólnunk kell még a nevelőképzésről is, amely a különböző iskolafajok nevelőit tekintve, a differenciáció elvének megfelelően szigorúan szét van választva. Az elemi iskolák tanítóit a hároméves pedagógiai technikumok képzik. A hétéves iskola három felső (és a középiskola V., VI. és VII.) osztályának tanárai az érettségi vizsgára épülő kétéves pedagógiai intézetek tanfolyamát végzik el, míg a középiskola VIII—X. osztályának jövődő tanárai valamely négyéves pedagógiai főiskola, illetőleg egyetem növendékei. Jelöltjeinek pedagógiai és gyakorlati képzésére a szovjet nevelőképző igen nagy gondot fordít. A tanárjelöltek tantervében pl. a hospitálásra és gyakorlati tanításra a második, harmadik és negyedik évben összesen 500 óra esik.

A mondottak alapján a Szovjetunió iskolarendszerét — az elemi iskolától kezdve — a következő ábrán lehetne szemléltetni⁴ (az arányok pontos érzékeltetésére az ábra természetesen nem törekedhetik):



A Szovjetunió magától értetődőleg igen nagy gondot fordít az ifjúság iskolán kívüli foglalkoztatására és nevelésére, valamint a felnőttoktatásra és népművelésre is. Egész rendszere alakult ki továbbá a falusi középiskolai tanfolyamoknak, esti főiskoláknak, egyetemeknek és nevelőképzőknek, valamint a főiskolák székhelyétől távol tanuló felnőttek képzésének, hogy a legmagasabb tanulmányokat olyanok is elvégezhesék, akiknek erre idejében önhibájukon kívül nem volt alkalmuk. Mind ezeknek az intézményeknek ismertetése azonban már más összefüggésbe kívánkozik.

Faragó László.

⁴ Nem érdektelen ennek az „egységes létrának“ az osztálytagozódás képét tükröző, „vertikálisan tagolt“ iskolarendszerrel való összehasonlítása. L. ebből a szempontból „Iskola és társadalom. Az angol demokrácia neveléspolitikája“ (Bpest, 1946) c. munkámat. 56. l.

ELHÚNYT PEDAGÓGUSOK.

IMRE SÁNDOR

Imre Sándor, a magyar művelődéspolitikai és elméleti neveléstudomány legnagyobb képviselője, közvetlenül felszabadulásunk után, akkor húnyt le szemét, amikor a magyarság még alig ocsudott fel tragikus megtépttségéből. Halála súlyos megpróbáltatásaink és nemzeti létünkért vállalt erőfeszítéseink emez első napjaiban sem a nevelői közvéleményben, sem pedig a magyar társadalomban nem kellett nagyobb visszhangot, jóllehet elvesztésével az a férfiú hullott ki közülünk, akire az új, romjaiból fölépülő Magyarországon munkálkodók táborának szüksége lett volna, aki egyik vezető munkása lehetett volna művelődéspolitikai törekvéseinknek, közoktatásügyünk megkívánt átszervezésének. Erre a munkára nemcsak több mint negyvenesztendő, a művelődéspolitikai és nevelésügy területén tevékeny munkássága tette őt hivatottá, hanem különösen az a körülmény, hogy éppen művelődéstörténeti és neveléseméleti tájékozottságánál fogva egyike volt azoknak a keveseknek, akik világosan látták a művelődésügyünk újjászervezésében követendő alapelveket.

Ebben a rövid megemlékezésben nem vállalkozhatunk arra, hogy megkeressük annak a művelődésbölcseleti rendszernek elméleti és történeti gyökereit, amelyet az annyiszor félreértett, szándékosan félremagyarázott, sőt az utóbbi években tartalmatlan jelszavá torzított „nemzetnevelés“ gondolata fog össze egységessé. Legyen elegendő annak megállapítása, hogy ebben az elméleti szempontból következetes, gyakorlati következményeiben termékeny elmélkedési irányban nemzeti művelődéspolitikánk értékes hagyományai minden időre egyetemesen érvényes, minden társadalmi jövőt építő törekvést szolgálni képes nevelésügyi gondolatvilággá elevenednek újjá.

Az a szemléleti mód, amely a helyesen értelmezett nemzetnevelés gondolatrendszerében megvalósul, elméleti szempontból azért megtámadhatatlan, mert a nevelés tapasztalati fogalmán épül fel és éppen ezért egyedül alkalmas arra, hogy az általa megtermékenyített nevelői gyakorlat teljes mértékben méltányolja azokat a követelményeket, amelyeket a nemzet formájában megvalósult közösségi élet szükségszerűen előrehaladó mozgalmassága ír elő számára.

A nevelés tapasztalati fogalmának leglényegesebb jegye ugyanis — mint azt Imre Sándor meglátta — éppen az, hogy mindig és mindenkor a közösségből ered és arra hat vissza. Nevelés mindig és mindenkor csak ott volt és csakis ott van, benső szükségszerűséggel csak ott jelenik meg, ahol a társas élet valamilyen formája kialakult; s szintén lényeges adottságaiból következő szükségszerűséggel a nevelés mindig és mindenkor ennek a társas együttesnek életét, jövődjét formálja. Vagyis más szóval a nevelés — Imre Sándor felfogása szerint — kollektív funkció és a kollektívum szolgálatában áll; az a közösségi forma pedig, amely e nevelést mind eredetében, mind pedig céljában meghatározza: a nemzet, a nemzeti közösség.

Hogy a nemzetnevelés rendszerét mai törekvéseink szempontjából is kellően értékelhessük, a következőket kell megállapítanunk. Mindenki előtt világos, hogy a nemzet, mint a közösségi alakulatok egyik formája, időtálló valóság. Aki elfogulatlan szemmel vizsgálja a közösségi formákat s ezeknek áttekinthetetlen, szociológiai szempontból is nehezen rendszerezhető sorában — Imre Sándorral együtt — a nemzetet látja „az egyetemes közösség legtágabb körű, de még határozott“ alakulatának, olyan tényt állapít meg, amely minden bírálatot kiáll. De nem támad-

ható meg az a meghatározás sem, amelyet Imre műveiben a nemzet fogalmáról olvasunk. Szerinte ugyanis „a nemzet azok összessége, akik a földrajzi viszonyok és a mult erejénél fogva az emberiség egyetemes körén belül együtt lelki közösségbe tartoznak”. Ezért „a nemzeti tudatosság akkor tiszta, ha az is alkotó eleme, hogy a nemzet nem magában van, hanem sok nemzet együtt alkotja az egyetemes emberi közösséget s ezen belül egy-egy nemzet éppen úgy nem állhat meg a többiekkel való kölcsönhatás nélkül, mint a nemzet keretében az egyes ember”.

Ezekből a nagyon egyszerűnek látszó tételekből két fontos és az egész nevelésügyi gondolkodási irányt jellemző megállapítás következik: az egyik az, hogy a nemzetbe való tartozás csakis lelki, illetőleg szellemi közösséget jelent, a másik pedig, hogy a nemzet, mint kollektívum, nem önmagában és önmagáért áll fenn, hanem csak mint az átfogóbb, egyetemesebb közösségeknek, vagy a legegyetemesebb közösségnek, az emberiségnek tagja. Nem állíthatjuk, de nem is állítjuk, hogy a nemzet fogalmának említett jegyei a szociológiai tudományok követelményei szerint kimerítik a fogalom teljes tartalmát, annyi azonban bizonyos, hogy a két jegy: a nemzet, mint szükségszerűen szellemi valóság egyrészt, másrészt pedig, mint a kollektív valóság egyik részjelensége, határozott irányt jelöl.

Az a nevelésügyi nacionalizmus, amelyen a nemzetnevelés rendszere épül és amely annak gyakorlatában megvalósul, sohasem tévedhet el a fajiság vagy pontosabban egyfajúság bűnösen hamis elmélete felé, de nem válhatik korlátolt, ostoba és elzárkózó, nemzetpusztító sovinizmussá sem s nem ábrándozhatik a nacionalista imperializmus semmiféle formájáról. Ezzel szemben pozitív irányban igen termékeny lehet és termékenynek kell lennie akkor, ha az Imre Sándor által megkövetelt *nemzetté nevelés* lesz, abban az értelemben, hogy gyakorlati munkájának minden részletében a nép által és a népből megvalósuló nemzeti egység megteremtésén dolgozik. Ugyanígy nemzetünk mai helyzetéből fakadó kötelességét teljesíti akkor, ha — ugyancsak Imre Sándor felfogásával egyetértésben — meglátja, hogy ez az egység minden nemzetben s így természetesen a magunkéban is a maga sajátos differenciáltságában jelentkezik. A nemzet egysége sohasem jelent teljes társadalmi és gazdasági egyformaságot. Ha az új társadalmi rendet nagy körvonalaiiban mint a „mezőgazdasági és ipari dolgozóknak és a haladó értelmiségnek” a népi-nemzetben összefogott egységét látjuk, akkor a nevelés csak úgy végezheti munkáját a jövő iránt érzett felelősség tudatában, ha mint nemzeti nevelés jelentkezik. Ha vállalja azokat a konkrét művelődéspolitikai és nevelési feladatokat, amelyeket a nemzetnek sajátos benső gazdasági és művelődési tagozottsága és történelmileg kialakult multja által meghatározott jelen helyzete állít eléje.

Imre Sándor nevelésügyi gondolatvilága éppen határozott szociális jellege miatt igazít el megnyugtatóan bennünket az egyén és kollektívum megkövetelt viszonya szempontjából is. Szerinte ebben a kérdésben akkor látunk világosan, ha nem felejtjük ugyan el, hogy a „nevelés a közösség életéből fakadó és azt alakító tevékenység”, de egyúttal annak a belátásnak szükségességét is elismerjük, hogy nevelőmunkánk által közvetlenül mindig csak az „egyén fejlődését segítjük elő”.

Ez a kettős követelmény azt jelenti, hogy a nevelésnek minden társadalomban olyanná kell tennie a felnövekvő nemzedék tagjait, milyen emberekre a fejlődő társadalmi rendnek, tehát a népi-nemzeti kollektívumnak szüksége van. Így az egyéni végbemenő nevelés szükségességének felismerése egyáltalában nem jelenti a liberalizmus egyoldalú individualizmusának elismerését, hanem csak annak belátását, hogy az egyénien sajátos olyan tény, amellyel a nevelésnek is számolnia kell. Amikor tehát a nevelés céljául az egyéniség kialakítását, az egyes ember lehető teljes kifejlesztését tűzzük ki, akkor azt vállaljuk feladatunkul, hogy olyan sajátosan egyéni jellemet alakítsunk ki, amelynek leglényegesebben meghatározó jegye éppen a közösséggel, a nemzeti kollektívummal s ezen túl és ez által az egész emberiséggel szemben való teljes elkötelezettség. Az egyén a megfelelően tájékozott és irányított nevelés által akkor válik személyiséggé, vagyis szociálissá vált egyénné, ha személyes benső parancs kötelezi őt el a közösség felé, ha egyénien sajátos képességeit a maga spontán benső elhatározásából rendeli a kollektívum aláztos, önfeláldozó szolgálatára. A személyiségben kialakult és állandó fejlődésre képes emberi egyéniségnek, a művelt embernek erkölcsi tudatossága végső lényegében semmi egyéb, mint szociális tudatosság, a társas egész követelményeinek tevékeny életünk minden megnyilatkozásában, magatartásunkban és cselekvésünkben való elismerése.

Csábító feladat volna Imre Sándor elmélkedési irányának, az itt csak egész általánosságban vázolt művelődésfilozófiának részletes elemzése; kimutatása annak, milyen iránytmutató ösztönzéseket kaptunk elmélete felől a jövőendő Magyarországot felépíteni segítő és irányító művelődéspolitikai és gyakorlati nevelői munka számára. Elmulaszthatatlan kötelességünk volna arra is rámutatni, mit jelentett nevelői közvéleményünk alakítása szempontjából Társaságunk volt tiszteleti tagjának az egyesületi életben való tevékeny részvétele, különlösként pedig az az egy-néhány esztendő — éppen az első világháború éveit —, amelyben folyóiratunkat szerkesztette. Célunk most azoriban csak az lehetett, hogy rámutassunk arra, milyen veszteséget jelent számunkra, hogy ez a nagy alkotó egyéniség soraink közül éppen most, a nemzet jövője érdekében elvégzendő feladatok megsokasodása idején dőlt ki, s megláttassuk, milyen — jövőendő művelődéspolitikánkat irányító és gyakorlati nevelőmunkánkat megtermékenyítő — vezető gondolatokat foglal magában tanítása.

Tettamanti Béla.

KEMÉNY FERENC

1860—1944

Az emberiség legnemesebb eszményeiért hevülve, a tiszta humanizmus hirdetőjeként, e magasztos ideáloknak szakadatlan szolgálatában töltött hosszú élet után, buzgó, szorgalmas és fáradhatatlan munkálkodás során, pátriárkai életkorban, — s végül mégis mélysegesen csalódva az emberiségben, mártírsorsot szenvedve, fájdalmas elmúlással hagyott itt bennünket 1944. november 21-ikén Kemény Ferenc, nyug. tankerületi főigazgató, a magyar pedagógusok nesztorja. Majdnem két emberöltőre terjedő tudós munkálkodása sokoldalú volt, a tudományos irodalom számos ágában fejtett ki nagyarányú tevékenységet, de munkássága mindenik részének alapszíne nevelői érdeklődése volt. A pedagógia gyakorlati, elméleti és történeti kérdései egyaránt megragadták figyelmét. Lassankint e tárgykörnek valóságos polihisztorává fejlődött (ha szabad e különben tágabb körű szót ilyen szűkített értelemben használnunk), — úgyhogy nagyobb és kisebb dolgozatai, melyeknek száma idővel sok százra emelkedett s melyekben igen sok novumot is hozott a tudomány részére, együtt úgyszólván a pedagógia enciklopédiáját alkották. A régiebb nevelői rendszerünk során elhanyagolt testi nevelésnek s az olimpiai gondolat nevelő hatásának problémái, az örök béke eszményének pedagógia vonatkozásai (mindezek nemzetközi viszonylatban is), különféle didaktikai kérdések, a modern nyelvek tanításának elmélete, a külföldi modern pedagógiai törekvések és kísérletek tanulmányozása, a magyar és külföldi nevelői elméletek és intézmények kölcsönhatásának és történelmi kapcsolatainak kutatása, mindezen tudományos törekvések mellett kitűnő nyelvi tankönyvek és segédkönyvek szerkesztése és még sok egyéb szolgáltatott tárgyat és anyagot gazdag irodalmi munkásságának. Ha a „pedagógia mindenésé”-nek nevezzük, nem lekicsinyelni, hanem felmagasztalni kívánjuk őt és felszázados érdemeit. Bár összefoglaló nagyobb munkák vagy pedagógiai monográfiák nem jelölik is pályáját, munkásságának fönt vázolt jellege tette őt alkalmassá arra, hogy a Magyar Paedagogiai Társaság kiadásában, illetőleg ennek aegise alatt, Finácz Ernő és Kornis Gyula közreműködése mellett 1933-ban megjelent kétkötetes nagy Magyar Pedagógiai Lexikon szakavatott szerkesztője legyen s ilyen módon neveléstudományi irodalmunk egy régi nagy hiánya pótoltsék. E sorok írója, mint a Magyar Paedagogiai Társaság azidőbeli titkára koronatanúja annak a lázas ütemben folytatott, odaadó munkának, melyet az elhúnyt e feladat megoldásának szentelt s melynek eredményeként ma is haszonnal forgatjuk a pedagógia európai irodalmában méltán számottevő Magyar Pedagógiai Lexikont.

Kemény Ferenc egyébként a mult század kilencvenes éveitől kezdődően a gyászszos 1944-ik évig állandóan, különös szeretettel és ragaszkodással kereste föl gazdag tematikájú dolgozataival a Magyar Paedagogiát s ezért külön köszönet és hála illeti meg őt részünkről. Ezenkívül azonban az utóbbi félszázadnak alig van olyan magyar nevelésügyi folyóirata, melynek Kemény Ferenc munkatársa ne lett volna s mindezek mellett francia, angol, német és svájci szaklapok is szívesen közölték dolgozatait, melyek mindenkor új és megkapó szempontokat vagy történeti adato-

kat tudtak érvényre juttatni a nevelésügy különféle kérdéseiben. Gazdag hazai munkássága és említett nemzetközi tudományos kapcsolatai szerezték meg neki a neveléstudomány kiváló magyar tudósainak (Fináczy Ernő, Kármán Mór, Schneller István, Kornis Gyula) és a külföldi jeleseknél (Pierre Coubertin, Eduard Spranger, Adolphe Ferrière, Ovide Decroly) tiszteletét, nagyrabecsülését és barátságát.

A Magyar Paedagogiai Társaság kezdettől fogva felfigyelt Kemény Ferenc munkásságára. Már 1903-ban rendes tagjává, 1935-ben pedig tiszteleti tagjává választotta őt, ki a Társaság anyagi ügyeinek számvizsgálójaként is évek hosszú során át részt vett a Társaság belső életében, főleg azonban mint szorgalmas felolvasó tűnt ki, gyakran jelenvén meg a Társaság felolvasó-asztalánál és tudományos vitáiban, úgyhogy e sorok írója méltán mondhatta róla legutolsó titkári jelentésében, hogy „nálánál buzgóbb tagja Társaságunknak és szorgalmasabb munkatársa folyóiratunknak sohasem volt s talán nem is lesz“. Kemény Ferenc emlékét kegyelettel őrzi a Magyar Paedagogiai Társaság és úgy érzi, hogy e rövid nekrológgal nem róttá le teljes tiszteletét és háláját elhunyt kiváló tagja iránt. Munkásságának részletes és szakszerű méltatását mindenesetre jövő feladataink közé kell sorolnunk.

Gyulai Ágost.

I R O D A L O M.

PROHÁSZKA LAJOS: *A mai élet erkölcsse.* Budapest, [1944.] Egyetemi Nyomda. 240 l.

Prohászka Lajos az európai történelem legerkölcstelenebb és legembertelenebb pillanatában vállalkozott a feladatra, hogy átvilágítsa a kor sötét rétegeit és megvizsgálja egy süllyedő világ pusztulásának kórokozóit. Az erkölcs tiszta és szigorú törvényrendszeréért helytálló humanistát mélységesen megrendíti az a tragikus perspektíva, amelyben 1944 Európája, visszájára fordítva minden emberi értéket és minden emberi normát, saját vesztét látszik előkészíteni.

Erkölc és törvény. Két olyan fogalom, amelynek megvalósult formái századunkban mindenképen bomlásnak indultak. Akármilyen vonatkozásban ejtsük is ki a szavakat, bennük megreccsen a kispolgári butaság, a hazug iskolai prédikációk, s az egész elmúlt korszak rosszlelkű előítéleteinek bombasztikus hangja.

A nyugtalan kutatót azonban nem riasztja el a torz asszociációk légiója. Szavait kimentí az agyongyötört nyelv káoszából és megvizsgálva jelentésüket, újból hozzáköti azokhoz a fogalmakhoz, amelyeknek kifejezői. Ez az út az etosz új forrásaihoz vezet. Elvezet azokhoz az időkhöz, amikor az erényt „nemcsak erkölcsi és vallási szabálykönyvek írták elő, hanem magának a valóságnak vérkeringésében volt, amikor az emberi együttélésnek úgyszólván magasabb létezőmódjaként jelentkezett, és ezért mindenkire egyformán vonzóerőt gyakorolt”. A görögség erénye a teljesség, a férfiaság elérésére való törekvés. Hellas aretéje és Róma virtusa még minden mellékcsengés, minden félreértés nélkül egyet jelentett: *a teljes emberi magatartás szóban és tettben megnyilvánuló, becsületben és bátorságban fogant egységét.*

Róma végső romlottságában megfélemedkezvén az eszmékről, amelyekből született és nagyranőtt, elbukik. A kereszténység középkori erkölcsisége visszanyúl ugyan az antik erkölcs puritán és fénylő korszakaihoz, de egyre növekvő és kiteljesedő erényessége már *a szív tisztaságára és alázatosságára épül.* Ez a bensőséges, személyes lelkiismereten nyugvó keresztény erkölcs — amelynek gyökereit szintén megtaláljuk már az antikvitásban — csak a korai kereszténység korszakában képes egyértelműen irányítani az életet. Később a kulturális és társadalmi viszonyok alakulása folytán mindinkább *tekintélyi morállá* alakul át: az Egyház, mint legfőbb fórum kívülről szabja meg a tömegek magatartását. A belső, személyes lelkiismeret elhalkul, a szeretet krisztusi szolidaritását felváltja a tekintély hatalmának külsősége összetartó ereje.

Amikor a középkori életformák lassú elhalása megindul és ezzel párhuzamosan az újkor születő szelleme kezdi kibontani a maga új életformáit, az erkölcsiség váltsága következik be. Majd kiforranak az új erkölcsi alapformák. A nemesi rend sajátos látszatmorálja mellett kifejlődik a polgári erkölcs, amely az újkori kapitalisztikus gazdasági rend szülötte és *erényessége pénzzel mérhető.*

Ezekbe az igaz emberi eszméktől messzerugaszkodott erkölcsi formákba robban bele a francia forradalom. Ereje megrázza és elsöpri a valóságos és álerények fennálló világát. A társadalomnak az utolsó századokban kialakult erkölcsködexe felborul, az ismert morálformák végleg elhalványulnak és a XIX. század sajátosan komplex arculatot ölt. A különböző erkölcsi komponenseknek e furcsa ötvözete belső kiegyenlítlenségénél fogva lassanként szétesik és *most van végleg felbomlóban* szemünk előtt. A kapitalizmus kíméletlen versenyfutása megszűnik. Vele elvész az az álhumanizmus, amely a polgári kényelem önzésében fogant.

Végül *a két világháború* döntő módon változtatja meg Európa erkölcsi térképét. A háború embertelensége az élet értéktelen, negativisztikus formáit termeli ki. Már az első világháborút követő perverzió és romlottság hosszú időre eldönti az ősi virtus, a ragyogó areté, a keresztény erkölcs szomorú sorsát.

Európa most már csak egyféleképpen heverheti ki e világégés katasztrófáját: ha megtagadja a mámor pillanatnyi szédületét és ha leküzdí a mult. szenvedéseiben fogant félelmét, amely máskülönbén jóvátehető, öngyilkos pusztulásba kergeti. A gyűlölet erkölcsét fel kell hogy váltsa végre az őszinte, bensőséges szeretet erkölce, amely nem ismer más mértéket, mint a *lelküismeret tisztaságát*.

Ezekben a főbb vonásokban igyekeztünk ismertetni Prohászka Lajos könyvének gondolatmenetét, amelyben egy nagytudású humanista tekint végig az erkölcsi eszmények történetén, hogy végül korának erkölcsét súlyosan elmarasztalja.

Prohászka pesszimizmusának aktuális forrása a fasizmus volt, amelynek halálos betegségét felismerte és amellyel nagy bátorsággal szembeszállt. Eredetét a háborús pszichózisok gyűlölet-erkölcsében látja. Mert a gyűlölet mérge kiváltotta a faji eszme mérget, amely „a világra tüzet bocsátott és ez meggerjedt”. Hiszen a faji eszme szükségképeni konklúziója az, hogy a népeknek „nem egymás mellett, hanem egymásnak alávetve kell élniök”. Prohászka az emberi szellem szabadságáért harcolók mély felháborodásával utasítja vissza azt a gyűlölet erkölcsében fogant vérmítoszt, amelynek nihilisztikus karaktere nem volt képes leplezni egy nép rossz-hiszemű hatalmi-politikai törekvéseit.

Imponáló biztonsággal tartja kezében Prohászka Lajos a mértéket, amellyel az európai történelem jelenségeit erkölcsileg értékeli. Csak két helyen torzul el ez a mérték — és ez a két hely tulajdonképpen egy hely: polárisan egybetartoznak, mint a mágnes két sarka. A mágnes egyik sarka a modern szocializmus, másik sarka az a góc, amelyben Kierkegaard és Dosztojevszkij problémái és etikai erőfeszítései csomódnak. A polaritás történelmileg is érzékelhető. Ugyanakkor, amikor a modern szocializmus hadat üzent a kapitalizmusnak, hogy a *társadalomban* teret teremtsen az *emberi szabadság* számára, Kierkegaard hadat üzent az önmegnyugtató polgári álkereszténységnek, hogy az *emberben* teret teremtsen a *krisztusi szabadság* számára. Ott, ahol a könyv ezt a két pólust érinti, perspektivisztikus tévedést látunk. A tévedést annyira perspektivisztikusnak érezzük, hogy önkéntelenül felmerül a kérdés: mi volt az a subjektív mozzanat, amely ezt a két döntő történelmi tényezőt csak torzító lencsén át teszi a szerző számára hozzáférhetővé? Az egész könyvön áttetsző etikai tisztaság és a fasizmus iránti mély megvetés, amelynek ez a fasizmus legsötétebb korszakában írt munka oly egyértelmű kifejezést ad, félreérthetetlenül mutatják, mi ez a subjektív mozzanat: a fasizmus gyűlölködő tömegkultuszától és irracionálisától való csömör. Ez a megtévesztő perspektíva elzárja előle mind a szocializmusnak, mind Kierkegaard és Dosztojevszkij törekvéseinek centrumát; ezért sorolja a szocializmust — ennek centrumban lévő humanista szabadságtörekvéseit figyelmen kívül hagyva — a nyers tömegkultuszok közé, és ezért sorolja Kierkegaardot és Dosztojevszkijt — az irracionális átvilágítóit — az irracionalisták közé.

Hogy ez a torzulás mennyire nem a könyv lényegéből fakad, utolsó mondatai is mutatják. Prohászka Lajos itt megállapítja, hogy a társadalmi fejlődés az osztály nélküli társadalom irányában halad és kétségeit áttöri a remény, hogy ez az út „egy emberileg igazságosabb állapot felé” visz. Erre a reményre alapítja Európa erkölcsi fejlődésének prognózisát. „Hogyha ebben a helyzetben bekövetkezik az erkölcsi élet tisztulása és új formáinak kialakulása” — mondja a könyv zárómondatában —, „ez nem lehet többé típusmorál, amilyen az antik görög, vagy az újkori udvari-arisztokratikus erkölcs volt, sem pedig merőben individualisztikus, aminő a polgári erkölcs volt”, hanem „szolidaritásra épülő és mégis olyan, amely az *egyéni lelkiismereti döntésnek is teret enged*”.

Erkölcstől elhagyatott időkben bírálni a kort, s az erkölcs törvényeit és jövőjét kutatni ekkor, a szellemi ellenállásnak olyan megnyilatkozása volt, amelyet most tudunk legjobban értékelni. Hiszen visszatekintve az elmúlt évtizedekre, a tompultságnak és a passzivitásnak sivár képe tárul elénk, amelyből csak igen kevesen tudták magukat kiszakítani. Mándy Stefánia.

KISS ÁRPÁD: *Az emberi felszabadulás útja*. 1945. Debreceni Könyvek kiadása. 178 l.

Szerzőnk ebben a nagy filozófiai és művelődéspolitikai tájékozottságról és a legkülönbözőbb nevelésügyi problémákban való komoly elmélyedésről tanúskodó könyvében nemcsak arra vállalkozott, hogy „a nevelői gondolkodás helyzetképével gazdagítsa az egyetemes gondolkodás adattárát, hanem” — arra is — „hogy tiszt-

tázza a válság és a belőle való szabadulás feltételeit". A könyvben foglalt elmékedéseket a bevezető cikkben foglalt helyzetkép kapcsolja egységessé.

Ez a helyzetkép azoknak az okoknak feltárása, amelyek folytán Bergson életfilozófiájából eredetten „korunk embere lehetősen nyugtalanságában... a csőd felé halad”, s amelyeknek következménye az lett, hogy „megingott az értékek világa, a nevelői magatartás eddigi alapja és kicsúszott a nevelő kezéből az ifjúság”.

Minden, művelődéspolitikánk és nevelésügyünk jövőndő alakulásán, célkitűzésén, elméleti alapjain és gyakorlati lehetőségein töprengő pedagógus feszült érdeklődéssel veszi kezébe Kiss Árpád könyvét, abban a reményben, hogy benne megnyugtató világleletet vagy legalább is irányítást kap arra nézve, hogyan meneküljünk abból a világnézeti és művelődésfilozófiai zűrzavarból, amelyet a szerzővel teljes egyetértésben a közelmúlt filozófiai és nevelésügyi mozgalmában meg kell állapítanunk.

A könyv a szerző eltervezése szerint az ifjúság kérdésének, a személyiség és a közösség viszonyának, továbbá a szabadság problémájának vizsgálata, végezetül pedig a nevelés és neveléstudomány egymásrautaltságának megállapítása során igen szemléletes képet fest mind a nevelői gondolkodás, mind pedig a nevelési gyakorlat leg több esetben nyugtalanítóan iránytvesztett sokféle tájékozottságáról. Eligazodást keres a szerinte egyetlenegy forrásból eredő, az életfilozófia hatásaként jelentkező új nevelésügyi irányokban; s abban a legtöbbször parttalan áradásban, amelyben felsorakoztatja előttünk elméleti megfontolásaink és gyakorlati szándékaink megtorpanásának mindenütt tapasztalható jelenségeit, a jövő felé irányuló nevelői akarat végső értelmét keresi.

Meg kell azonban állapítanunk, hogy talán éppen azért, mert szerzőnk megismeréseit a könyv megírása idején — mint az az Előszó bevezető soraiból kiderül — érzelmileg sötétre színezte és a jövő felé lendülő akaratát megbénította egyéni életének és nemzeti közösségünknek sorsa, problémáinkban végső, határozottabban megfogalmazott eligazodást nem kapunk a könyvből.

Nemcsak minden vonatkozásában gondolatokat ébresztő, hanem egyúttal nyugtalanító és kétségeinket nem minden esetben feloldó elmékedései csupán az ifjúság és a felnőttek egymáshoz való viszonyának problematikáját állítják kellő határozottsággal elénk. Éppen ott azonban, ahol minden elméleti és gyakorlati kétséget megszüntetni képes alapvető fogalmakat, a nevelői eszményt, a „nemesedő ember“-t, a személyiség formai és tartalmi jegyeit (emberség, változás, nyitottság és nem utolsó sorban szabadság), az egyén és közösség viszonyát, a nevelési gyakorlat és a neveléstudomány kapcsolatát veszi sorra, nem vezet el bennünket mind elméleti gondolkodásunkat, mind pedig gyakorlati szándékainkat megtermékenyítő végső állásfoglalásokhoz.

Nekünk, nevelőknek pedig, akiknek most az a feladat jutott osztályrészüll, hogy vele együtt segítsük kialakítani a felnövekvő nemzedékben az „új humanizmus“-t s általa „a mainál alkalmasabb embertípus“-t, elsősorban éppen a felsorolt fogalmakat teljes mértékben megvilágító tájékoztatásra lett volna szükségünk. E nélkül nem indulhatunk el az emberi felszabadulás útja egyengetésének munkájában.

fb.

MAGYARSÁGTUDOMÁNY ES NEMZETNEVELÉS. Szerk. Kiss Árpád és Kovács Máté. Debrecen, 1944. Debreceni Könyvek kiadása. 223 l.

Magyarságtudomány és nemzetnevelés. A két fogalom akkor forrott szorosan össze, amikor a külső szellemi és politikai hatás talán legégetőbben jelentkezett történelmünkben, de ez a láng nem perzselte fel a magyarságot, hanem acéllá hevítette, s ezen izzás tüzeiben az akkor született magyarságtudomány is nemzetnevelési alapjá keményedett.

A nemrég kifejldődött és önállóságáért még ma is harcoló magyarságtudományt így hozta létre a szükség. Eredeti jellegében negatívumként jelentkezett: a nemakaras, az idegen ellen való küzdés indította, az elnyomás érlelte. S amikor a szorító bilincset — ha nem is mi magunkról —, de letörük rólunk, az ellenkezésből pozitív nemzetpolitikai program válik.

A pedagógiának azon tételén alapul az elgondolás, hogy a nevelés célja az egyént nem egy bizonyos, előre kirajzolt mintaképhez hozzáidomítani, hanem saját adottságait megfigyelni és a helyes irányban kifejleszteni. A nemzetre átvive ezt, az első probléma ott merül fel, hogy ekkora közösségnek melyik az az egyede, rétege,

csoportja, amelynek megfigyelésével az egésznek jellemző képét kaphatjuk; vagy, ha a kollektívumot figyeljük meg, hol ragadhatók meg azok a vonások, amelyek a nemzet megnyugtató összképét eredményezik. A kérdést három oldalról közelíthetjük meg: szintetikusán az egyedi tulajdonságtípusok gyakorisági statisztikájának vallomásából; analitikusan a sors (történelem) megfejtéséből; s végül analitico-szintetikus úton a nép által alkotott kultúra egyes vonásainak kiértékelésével s ezek összegezésével. A három lehetőség nem jelent alternatívát, hanem együtt adja a megoldást: a differenciális pszichológia, a nemzetkarakterológia és a magyarságismeret közös eredménye a magyarságtudomány mint kultúrpolitikai célok és módszerek együttes tára.

*

A Debreceni Könyveknek ez a kötete 1944-ben jelent meg. Szerkesztői már célkitűzésében sem gondolnak a teljességre: a cím inkább jelkép, mint a tartalom jellemzése, s a cél a felkavarodott kor megbomlott magyarságérzetének helyrebillentése. Szava pusztába kiáltó szó volt, de az akkori körülmények közt legendásan bátor szembehelyezkedése a fajelmélettel (*Balogh* cikke 7. lap) vagy a fajta, a nép és nemzet elhatárolása (uő. 8. lap), meg a népismeretre és nem importra alapozott kultúrpolitika sürgetése (szinte minden cikkben) ma is aktuális még s tiszteletet kelt bennünk, még ha elgondolásaikkal vagy eredményeikkel itt-ott ellenkeznünk kell is.

A magyarságismeret hármasszó csoportja szerint osztályozva vegyük szemügyre az egyes cikkeket.

A magyar földnek, mint emberi életformákkal és kultúrával is kölcsönhatásban lévő tényezőnek, kérdéseivel foglalkozik *Mendöl* Tibor s pár markáns vonásban élénk rajzolja a Kárpátmedence emberföldrajzi képét.

A magyar ember test- és véralkatáról *Balogh* Béla, lelkialkatáról *Boda* István beszél. Itt hiányolnunk kell a nemzetkarakterológia eredményeit, mert *Boda* inkább csak az egyének összességének mozaikszerű képét adja, mint a népnek egységként való áttekintését kollektív vonásaival.

A magyar szellem kérdéseinek elvi alapvetését *Molnár* József a népi kultúra figyelembevételének hangsúlyozásával, *Hankiss* János a magyar kultúra folytonosságának bizonygatásával adja meg. A kultúra produktuma, hordozója és közvetítője, a magyar nyelv, annak közösségjellemző ereje — kissé talán túlvátozatosan szigorú tudományossággal — *Bárczi* Géza szakszerű feldolgozásában jelenik meg. A szellem termékei közül az irodalom kiértékelésének, nemzetjellemző vallomásának és sok új szempont felvetésének munkáját vállalta *Kovács* Máté. *Molnár* C. Pál képzőművészetünk önálló magyarságát bizonyítja be és felveti — bár nem oldja meg — a magyar művészet sajátos jellegének nemzetkarakterológiai jellemzésre felhasználható voltát is. Itt hibáztatnunk kell a magaskultúra s a tudomány többi ágának, meg az egész mélykultúrának figyelembe nem vételét.

E három főkérdés mellett a magyarság és Európa viszonyát boncolják ketten: német kapcsolatainkat *Némedi* Lajos, az olaszokat *Váradi* Imre. Sajnos, beszámolójuk adathalmaza kiértékelés nélkül maradt: azt, hogy a rengeteg lehetőség közül miért éppen az átvettek vettük át, hogy miért alakítottuk úgy, ahogyan; szóval az „oknyomozó kultúrtörténet” nemzetkarakterológiai értékesítését legfeljebb elrejtett utalásokban találjuk meg itt-ott.

A pedagógiai részt — inkább elméleti, mint gyakorlati módon — *Kiss* Árpád és *Karácsony* Sándor cikke képviseli. A mai magaskultúra gyökerezakadtságát és a mélykultúra elmaradott voltát mindketten egy, a kor színvonalára emelt, európai nívón tartott, de magyar lehetőségekhez és szükségletekhez szabott, magyar növendék és magyar nevelő egészséges viszonyából fakadó, magyar tartalommal megtöltött és magyar módszerekkel végrehajtott nevelői tevékenység: egyezőval gyökeresen magyar és népi kultúrpolitika segítségével látják áthidalhatónak.

Sajnos, a kiadvány inkább csak érdeklődést felkeltő előmunkát, mint feldolgozás. Nem ad kerek, szerves magyarságképet az olvasónak; a részletekben sem teljes anyagot, sem teljes problematikát; kutatási, feldolgozási és kiértékelési módszerekre nem mutat rá; a pedagógiai részt kevés, didaktikai egyáltalában nincsen. A könyv inkább vonatkozásaiban, mint egészében értékes, s az egész ugyanazt a kísérleti jellegű mutatja, s ugyanazt az egységes képpé nem váló mozaikszerűséget, mint az 1939-es „Mi a magyar?”. Mint további hungarológiai előmunkát és kortörténeti dokumentum azonban kétségtelenül figyelemre, sőt tiszteletre méltó.

Deme László.

ZÁGONI BARRA GYÖRGY: *A mennyiségtan tanítása*. Debrecen, 1943. (A Debreceni Könyvek „Magyar nevelés“-sorozatának második kötete.) 288 l.

A magyar didaktikai irodalom sokáig nélkülözte a mennyiségtanítás módszertanának részletes kidolgozását. Barra György munkája szerencsés egységbe foglal olyan tárgyköröket, amelyek legtöbbször — mint a gyermekkor fejlődésének lélektana, oktatásemélet, általános és részletes módszertan, vezérkönyv stb. — külön könyvekben található meg, de amelyek a tanári munkában szerves egységet jelentenek. A könyv elsősorban kezdő tanárok számára készült, eredetileg két kötetben. Reméljük, sikerül még a szerzőnek, tervéhez híven, az elhagyott részekkel együtt kiadnia.

A mű első része a mennyiségtan általános, a második a tantervi anyagra alkalmazott részletes módszertanát tárgyalja. Módszeresnek az elveken épülő és a kitűzött cél megvalósítására alkalmas tanítást nevezi a szerző. A módszert tehát lélektani és tárgyi alapjaiból fejti ki, s viszont bemutatja ennek az elv- és célszerűségnek érvényesülését a tárggyal összefüggő tanári munka minden vonatkozásában.

Előre kell bocsátanunk, hogy — a meghatározásnak megfelelően — nincs itt szó „egyedül üdvözítő“ módszerről. Mind a pillanatnyilag alkalmazott módszer, mind az oktatás formája a gyermek életkorától, a tárgy természetétől, a tanár egyéniségétől, sőt — hangulatától függ. „A módszer éppen a tanári egyéniség egyik jellemző megnyilvánulása.“ A tanárnak tehát nem meghatározott zsinórmértéket kell követnie, hanem akként kell tanítania, ahogyan hajlamai alapján valóban eredményessé válhatik munkája. A mű arra való, hogy rámutasson a módszeres tanítás alapvető szempontjaira és problémáira, s példát akar adni a tudatos alkalmazásra is.

Az első rész lélektani vizsgálódással kezdődik. Az értelem és a gondolkodás lélektanában a matematika tanításában uralkodó tényező, a problémát és megoldását elemzi, hogy később erre építse az ismeret feldolgozásának fázisait. Valóban, ha arra gondolunk, hogy pl. a természettudományokban a most megtanított eredmények már tíz év múlva elvülhetnek, tehetünk-e a gyermeknek értelmi szempontból jobb szolgálatot, mint ha problémák meglatására és tárgyilagos megoldására tanítjuk?

Ezután a matematika művelő és nevelő értékének és a fejlődés lélektani szempontjainak összevetéséből a matematika didaktikai elveit vezeti le a szerző.

Ezeket az elveket a lélektan állandó figyelemmel tartásával, következetesen érvényesíti „Az oktató munka módszertanában“. A tanmenet problémáinak kidolgozott tanmenet bemutatásával való tárgyalása után az ismeretközlés módját fejteti az új ismeret feldolgozása, az összefoglalás, alkalmazás és számonkérés problémái köré csoportosítva és példákkal, sőt részletesen kidolgozott óratervekkel kísérve. A módszerrel összefüggő számos kérdés (tankönyv, tanítási alakok, ismétlés, érettségi stb.) egészíti még ki ezt a fejezetet.

A második rész a tanterv anyagának részletes didaktikai feldolgozását tartalmazza, az általános részben megállapított elvek szerint. Végig figyelemmel van a gyermek értelmi fejlettségére és érdeklődésére s a matematika művelő és nevelő értékének kiaknázására. Ügyel a matematika szigorú logikájára, de ugyanakkor kielégítő megoldásokat keres ott, ahol a gyermek értelme még nem bírja el a teljes tudományos szigorúságot.

Sohasem akar azonban sablont adni. Bemutatja az ideális maximumot, amelyet kedvező körülmények között tanítani lehet, s azt a legkevésbé, amelyre mindenképpen szükség van. Rávilágít arra, hogy mivel érdemes az adott korban foglalkozni, s mi nem éri meg a ráfordított időt. Vákolja az ismeret feldolgozásának különböző lehetőségeit, s néha mindegyiket részletesen is kidolgozza. Tudvalévő, hogy ez a szellem nem minden módszertant jellemez. Van elemi iskolák számára írt olyan mennyiségtani módszertanunk, amely az egésznek egyszerre való átolvasását sem tartja fontosnak, annál inkább azt, hogy a tanító minden órára átnézze a megfelelő részt, s a gondolatmenetet legalább is mondatról-mondatra kövesse.

Ez a könyv még a nyolcosztályos középiskolai oktatás számára készült, de keresi a kapcsolatokat az elemi iskolával is, a 11—12 évesek tanításának pedig különös figyelmet szentel. Így hasznos tanulmány az általános iskolában működő nevelők számára is. A matematika tanításának problémáit egészben látja, s bemutatja, hogyan lehet a gyermeket már a közönséges számtannal céltudatosan az aritmetikára és algebrára előkészíteni; hogyan kell a matematikai gondolkodásmódra (pl. igazolás szükségessége, ellenőrzés, a művelet megfordítása, általánosítás

stb.) szoktatni, abból a célból, hogy a tanítás felsőbb fokon is a gyermek önálló aktivitásával folyhassék.

Az egész módszertani szemléletben a gyermek aktivitása és spontaneitása érvényesül, de alkalmazkodik az iskolai gyakorlat lehetőségeihez is. Nem akar a tanulóból olyat „kihozni“, amit az nem tudhat, nem akar minden tanári vezetést kikapcsolni a tanításból, mégis mindig olyan megoldásokat talál, amelyekkel a gyermek önállóságára építhet.

Az elvszerűség és céltudatosság mellett ez a józanság jellemzi még a művet. Az egész munka elsősorban a gyakorlatnak szól, s abból is nőtt ki. Ebben a szempontban kell látnunk legnagyobb jelentőségét. A gyakorlat azonban elvi alapokon nyugszik, az egész munkát széleskörű tanulmányok támogatják. Ha elméleti alapvetésének néhány részletével nem értünk is egészen egyet, olvasójának ilyen tudományos elmélyülésen alapuló nevelő munkára ad buzdítást és irodalmi útmutatást. Lehet-e egy tanár számára megfelelőbb példát mutatni?

Buvári András.

KERTÉSZ-ROTTER LILLIAN DR.: *A gyermek lelki fejlődése. A lelki higiéné alapvonalai.* Budapest, 1946. Cserépfalvi. 173 l.

Az elmúlt években nagyon népszerű Kék Könyvek sorozatában jelentette meg most a Cserépfalvi kiadóvállalat Kertész-Rotter Lillian dr. könyvét a gyermek lelki fejlődéséről. A könyv a nagyközönség számára készült: egy analitikus munkaközösség eredményeinek, sok tapasztalatnak és olvasmánynak a leszűrődése. Tartalmazza az emberi lélek fejlődésének analitikus szempontból nézett vázlatát a csecsemőkortól az ifjúkor befejezéséig, a kifejlődésig.

Az első, aránytalanul bővebb rész, a szerző irányának megfelelően a csecsemőkori és a kisgyermekkor rajza, s ebben a részében nagyon jól használható. Sok kitűnő tanácsot ad a szülőknek a terhesség első hónapjaitól kezdve a gyermek elválasztásáig, tisztaságra szoktatásáig. Minél tovább jutottunk azonban a könyvben, bevalljuk, számunkra annál kevésbé tűnt fel meggyőzőnek. Az elmélet és feltevés különösen a serdülés problematikus korának vázolásában látszott legjobban eltávolodni a megszokott tudományos módszerektől, s ez a távolodás egészen a tudomány és a mítosz határáig jutott. A serdüléssel onánia filogenetikusi elmélete, amelyet a szerző konstruált, jelentette itt a csúcspontot (157. l.).

A könyv általános használhatósága attól kezdve csökken, amikor a gyermek iskolába kerülésének korához ér. Az iskola problémájához a szerző nem nyúl hozzá, mert — mint írja — ez a társadalomkritika területére tartozik, s ezért könyvében nem lehet alkalom megtárgyalására. Másrészt azonban az embert ő is testi-lelki-szociális vonatkozásnak fogja föl, s kérdés, lehetséges-e kiszakítani e hármasságból egyet — éppen a tudományos vizsgálódás kedvéért — az egyoldalúság veszedelme nélkül. Az iskolába lépés kora az, amikor az egyéni lelki elemzés egymagában egészen bizonyosan nem elegendő többé a teljes kép, azaz a helyes kép felvázolásához, amikor a fejlődő egyén a társadalom, az iskola társadalma felől éppen annyira megvilágítást igényel, mint önmaga felől.

Sokszor úgy érezzük, a szerző az iskola szerepét a gyermek életében kevesebbre becsüli, mint amennyi az valójában. Idézzük: „...nem szólhatunk most a 'jó' és 'rossz' iskoláról, vagy a vallási nevelésről, szabadgondolkodásról, vagy hasonló kérdésekről sem. A kisgyermek részére az iskolázás alatti időkben mindez nem is lényeges — természetesen kihatása a későbbi életére annál nagyobb lesz“ (97. l.). Úgy gondoljuk, valaminek a lényeges voltát mindenféle folyamatban éppen az dönti el, van-e hatása a továbbiakra vagy nincs. Lényegtelen dolgoknak a gyermek, ill. már felnőtt későbbi életében nagy hatásuk alig képzelhető el. Ha tehát az iskola a felnőtt ember életvitelét determinálja, alig képzelhető el, hogy a nevelés iránya a fejlődő ember életében lényegtelen legyen, amíthogy nem is az.

Ha a szerző az iskola nevelői állásfoglalását nem tartja a gyermek szempontjából aktuálisan fontosnak, ebből az is következhetik, hogy a gyermeki lélek fejlődése szempontjából az ő elvi kiindulásai sem lényegesek, márpedig ilyen megfontolás alapján lelki egészségtant írni önellentmondás.

Az iskolával szemben elfoglalt álláspontja magyarázza veszedelmes tanácsát azokhoz a szülőkhöz, akik nem értenek egyet az iskola eszményeivel, illetve a társadaloméval, amelyet az iskola kifejez. Mit tegyen a szülő, ha ebbe a helyzetbe kerül? Ha a szerző tanácsát követi, és félig-meddig mégis csak az iskola ellen foglal

állást, saját maga nevelőerejének ugyanannyit árt, mint az iskoláénak. A szerző a problémát az elmúlt évekből származó tapasztalatai alapján vetette fel, de a kérdés maga mindig időszerű lesz. S az a megoldási mód, amit ajánl, ilyenformán eléggé kétes értékű. Nem szólva arról a zavarról, amely a szülői ház és az iskola nyíltan megvallott ellentéte folytán a gyermek lelkében keletkezik.

Támadja az érettségi vizsgálat intézményét is, mert ez a primitív népek férfivavató-szertartásaira emlékezteti. Az értelmiség kiválasztásának ez a módszere támadható, elsősorban azonban azért, mert valóban „szertartás“, nem pedig szűrővizsga. Elégge ismert dolog, hogy éppen a leghaladóbb nevelési rendszerű országok igyekeznek legjobban a vizsgálatok színvonalának emelésére, s nem eltörlésére. E vizsgálatoknak akkor lesz primitív törzsi avató-szertartás jellegük, ha a vizsgázók társadalmilag körülhatárolt rétegből kerülnek ki vagy vizsgájuk éppen valamelyik társadalmi rétegbe váltott belépőjegynek számít. Kívánatos feltételek mellett azonban nem lehet egyéb bizonyos társadalmi funkciókra alkalmas egyének kiválasztásánál.

E hasábkokon nyugodtan leírhatjuk, nem tesz jó szolgálatot a nevelés ügyének, aki az iskolát mint társadalmi jelenséget másodlagosnak tartja, s csupán az egyén felől kiinduló úton jár. A szülők, külső nevelők és az intézményes nevelés csak együtt érhetnek el eredményt. Igaz, az intézményes nevelés lassan és nehezen mozgatható. Eppen ezért kívánatos, hogy ilyen kiváló felkészültségű szerző együtt nézze a gyermeki fejlődés egész kérdését, és így az iskolának is értékes segítséget adjon.

Vajda György Mihály.

DENT, H. C.: *British Education*. London, 1946. Longmans Green & Co. (Published for the British Council.) 60 l.

A „British Life and Thought“ c. sorozatban, amely a British Council célkitűzéseinek szolgálatában a brit élet egész területét, valamennyi intézményeit és megnyilvánulását ismerteti, jelent meg a Times nevelésügyi mellékletének szerkesztője, számos angol neveléstudományi és szervezeti munka szerzője tollából az a füzet, amely Nagy-Britannia közoktatásügyi intézményeit és ezeknek az intézményeknek nevelői szellemét ismerteti. Anglia és Wales, Skócia és Észak-Írország nevelésügyéről, az eltérő történeti fejlődésnek és eltérő szervezetnek megfelelően külön fejezetekben számol be; az angol nevelésügyet ismertetvén, az intézmények összességében az elemi iskolai, középiskolai és szakiskolai rendszert, az ifjúság nevelői gondozásának szerveit, a felnőttek képzésére szolgáló intézményeket, a „public school“-okat, a magániskolákat, végül az egyetemeket különbözteti meg.

A pedagógiai problematika ma úgyszólván az egész világon azonos: a követelmény a nevelésügyi intézményeinek az egyenlőség elve értelmében való megreformálása, a művelődés útjainak valamennyi társadalmi osztály gyermekei előtt való megnyitása, a társadalmi osztálytagozódás képét tükröző iskolarendszer osztálykorlátainak ledöntése és az iskolarendszernek a nemzet gazdasági struktúrájához való hozzáalkalmazása. Nem érdektelen ebből a szempontból a hagyományos iskolarendszeren gyakorolt magyar és angol kritika összehasonlítása.

„Az elmúlt száz év magyar művelődéspolitikájának tengelyében a középosztály állt“ — mondotta a miniszter kultúrpolitikájának alapelveit bemutató előadásában (A magyar művelődéspolitikai irányelvei. A „Mai magyar művelődéspolitikai“ c. minisztériumi kiadványban. Bpest, 1946.): „Ennek a középosztálynak — folytatta —, minthogy nagy tömegeiben hivatalnokokból állt, műveltsége elsősorban hivatalnoki, tehát igen nagy mértékben formális, jogászi, vagy jobb esetben humanisztikus, irodalmi és történelmi volt. Ehhez képest iskoláiban s műveltségében erős túlsúlyban voltak a formális és humanisztikus értékű elemek (11. l.). ... E korszak iskolái... egy anakronisztikus társadalmi szerkezet anakronisztikus szellemét, életformáját, eszményeit hordozták. Az élet túlment rajtuk (12. l.). ... A középső és felsőfokú oktatásnak az a feladata, hogy a különféle foglalkozási ágaknak neveljen megfelelő szakképzettséggel felkészült utánpótlást. A magyar demokráciának nincs szüksége a régi hivatalnoki szellemben nevelt, és elsősorban formálisan és humanisztikusan képzett középosztályra: egységét más eszközökkel kell biztosítani. De nemcsak társadalmi rendszerünk átalakítása, hanem a világgazdasággal együtt fejlődő gazdasági életünk súlypontjainak eltolódása is szükségessé teszi, hogy fokozottabb figyelmet fordítsunk a természettudományos, mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi szakképzésre.“ (19—20. l.)

„A középiskolai nevelésben a humanisztikus tanfolyam (the grammar school curriculum) túlsúlyát a ‚School Certificate‘ fokozódó jelentősége biztosította“ — írja Dent. „Ezt a bizonyítványt egyetemi bizottságok előtt lefolyt vizsgálat alapján adják ki — folytatja —, amely vizsgálatot 16 év körüli, normálisan haladó középiskolai növendékek tesznek le. Eredetileg csupán arra szolgált, hogy tanúsítsa, hogy a növendék középiskolai műveltségének ‚általános‘ fokát kielégítően megszerezte; azonban, minthogy e vizsga letétele az egyetemi és főiskolai felvételt megkönnyítette és az üzleti világban is bizonyos előnyt jelentett birtokosainak, nélkülözhetetlen útlevellé vált nem csupán az egyetemen és a hivatásokban, hanem mindenféle, kedvező előmenetellel biztató alkalmazásban is. Magától értetődő, hogy ennek a mohón vágyott bizonyítványnak az elnyerése minden középiskolás fiú és leány, s minden szülő minden egyebet háttérbe szorító célja lett, s ennek megfelelően a vizsga követelményei egyre inkább uralkodóvá váltak a középiskolai tanfolyam fölött. Minthogy pedig ezek elsősorban intellektuális és akadémiai jellegű követelmények voltak, a helyzet egyik szerencsétlen következménye az lett, hogy az utóbbi években az ország legkiválóbb ifjú elméinek igen nagy részét nevelése, a nadrágos pályák védett vizei (the „landlocked lake of the black-coated occupations“) felé irányította, és elterelte azoktól a nagy termelő iparágaktól, amelyekre a brit nép anyagi boldogulása épül... Másik következménye az lett, hogy azok a gyermekek, akik más középfokú iskolában nevelkedtek és nem törekedtek a ‚School Certificate‘ után, ipso facto lényegileg el voltak zárva minden hivatástól és számos egyéb, nem pusztán rutint követelő állástól.“ (20—21. ll.) — Ami pedig a public schoolokat illeti, ezek „csupán a jómódúak gyermekei számára vannak korlátozva... Társadalmi képük nem képviseli a társadalom keresztmetszetét, csupán néhány vékony rétegét, amelyek szoros kapcsolatban vannak egymással. A public school közössége, különösen ha internátusba van elszigetelve, keveset vagy semmit sem lát a társadalom nagy tömegeinek életéből, s tagjai ebből a szempontból teljes tudatlanságban növekednek fel. S tudatlanságukat megpecsételi még csak az a tény, hogy a tantestületet is úgyszólván teljesen ugyanazokból a társadalmi rétegekből választják. A public school növendékei, exkluzív környezetben nevelkedvén, amelyben a kényelmes élet feltételei mintegy maguktól értetődően vannak meg, képtelenek megérteni, hogy mit jelent ezek nélkül a feltételek nélkül indulni vagy azokat kemény munka és vállalkozás erőfeszítésével szerezni meg. Végül, nevelésük exkluzivitása és szélesebb köre miatt felnőtt életüket magasabb színvonalról kezdik, mint társaik, s a nélkül, hogy megértenék az alacsonyabb rétegeket, pályájuk és társadalmi életük során megrögzítik azt az exkluzivitást, amelyet nevelésük során sajátítottak el. Ez az ‚uralkodó‘ osztály súlyos hibája“.

A kritika által változt helyzetkép nagyjából hasonló, s a demokratikus szellem által követelt újjáépítés elvei is azonosak. Ennek az újjáépítésnek az alapjait Angliában az 1944. évi Education Act veti meg; ennek a törvénynek rövid ismeretetésével és várható eredményeinek felsorolásával fejezi be munkáját a szerző.

Faragó László.

EDUCATION IN BRITAIN YESTERDAY, TO-DAY, TO-MORROW BY FIFTEEN AUTHORS. Edited by R. A. Scott-James. London, 1945. Frederick Muller Ltd. 94 l.

Míg a magyar oktatásügy mind a legutóbbi időkig konvulziókban vajdúva, az állandóság jellegének teljes hiányával, mindig a hatalom levő miniszter személyes ügyeként szeszélyesen kezelve, szinte megszámlálhatatlan változásokon, gyökeres „reform“-okon, egymással rendesen szöges ellentétben álló változatokon ment keresztül, — addig az angol oktatásügy megfontolt lépésekkel haladva, mondhatnók a hagyományokat állandóan figyelembe véve fejlődött magas színvonalú közoktatás-üggyé, melyre büszkén tekint és hivatkozik az egész angol commonwealth.

Ennek a nagytekintélyű, világhírű köznevelési rendszernek 1945. évi állapotát tünteti fel az előttünk levő, immár 4-ik kiadásban, szokott angol ízléssel kiállított csinos könyvecske, számos képpel is illusztrálva. Tizenöt szerzőnek, férfinak és nőnek, mind jónévű tanügyi embernek, egyetemi és intézeti professzoroknak, legkülönfélébb iskolák igazgatóinak és tanárainak cikkei közli e kötet szerkesztője, R. A. Scott-James, azzal a kettős céllal, hogy egyrészt a korszellem követelte esetleges reformok mai korszakában a fölmerülhető ellentétes vélemények közepette Anglia minden fia előtt világos legyen az angol oktatásügy multja és jelene, főleg mai helyzete és állapota, hogy annál tisztábban láthassa kiki a jövő feladatait,

másrészt a külföld, az angol élettől és intézményektől távol élők is alaposan megismerhessék az angol közoktatásügy életét, múlt, jelen és jövő törekvéseit.

A cikkek mindegyike röviden bár, klasszikus tömörséggel, essay-szerűen, de mégis kitűnően tárgyalja a maga témáját, úgyhogy kisebb terjedelme ellenére is gazdag anyagot ölel fel és tanulságot rejt magában.

Sir Fred Clarke-nak, a londoni egyetem nevelésügyi intézete igazgatójának ügyes, elmemozdító bevezetése után sorra kerülnek az angol elemi iskolák, az államilag segélyezett középiskolák, a híres angol „public school”-ok és a leányiskolák ismertetései, mind megfelelő szakemberek írásai. Különösen érdekesek az oxfordi és cambridgei egyetemek, e minden művelt európai ember szívéhez közelálló patinás intézmények békebeli és háborús állapotáról szóló cikkek, melyeket az újabb egyetemek ismertetése követ a southamptoni egyetem pedagógus-tanárának tollából. Külön tanulmány szól a skót iskolarendszerről, ismét más cikkek a technikai iskolákról, a tanárképzésről, a népművelésről, az ifjúsági szervezetekről, a kiseddóvásról. Külön cikk foglalkozik az iskolai épületek és építkezések ügyével.

A kép, melyet az angol közoktatásügy állapotáról kapunk, teljes és világos. Az illusztrációk a szöveggel párhuzamban büszkén mutogatják az angol iskolák multját és jelenét. A hasznos kis könyvet serkentő példával és tanulságaival melegen ajánljuk pedagógusainknak, a magyar iskola jövődjét előkészítő illetékes ténylezőknek s a művelt érdeklődőknek is figyelmébe.

Gyulai Ágost.

WOODHEAD, E. W.: *The Child in the Educational System.* London, é. n. The Gregg Publishing Co. Ltd. 171 l.

Szerzőnk, gondosan megvizsgálva a gyermek helyzetét az angol nevelés rendszerében, azoknak szánja könyvét, akik akár mint oktatók, akár mint diákok vagy a tanügyi közigazgatás emberei, érdeklődnek az angol nevelés iránt. Különösen az első és harmadik kategóriához tartozókra nézve gondolja rendkívül fontosnak az ebbe a körbe tartozó tárgyi ismereteket. A tanító személyzetre nézve azért fontos, hogy megismerje és jól átgondolja a gyermekkel szemben való kötelességeit és az idevágó tapasztalatokat, a tanügyi hatóságok tagjaira és a közigazgatás tisztviselőire nézve pedig azért, mert közvetlenül hasznukra válik a rendszer megismerése a gyermek jóléte és boldogulása érdekében.

Altalános történeti bevezetés után teljes apparátussal megrajzolja és jellemzi az angol nevelés rendszerét, előrebocsátva a történeti és szociális háttér ismertetését. Kifejti, hogy az Anglia népének nevelésére vonatkozó gondoskodás nem államférfiak és filozófusok valamely előre megalkotott elméletének vagy tervezettségének terméke, hanem kísérletek, tapasztalatok, egyezkedések és megalkuvások, vallási viszályok és hagyományos utakhoz való fokozatos alkalmazkodások eredménye, vagyis teljes mértékben empirikus jellegű. Szól azután szerzőnk a közoktatásügyi minisztérium (Board of Education) szerkezetéről és szerepéről, a helyi nevelésügyi hatóságokról (Local Education Authorities), példakép csinos térkép kíséretében bemutatva Warwickshire (Warwick-grófság) megyei tanügyi igazgatását, a törvényes hatóságokat és kötelességeiket. Magának az angol országos iskolarendszernek pompás grafikonja vezet be az első világháború után a Hadow-terv nyomán fejlődött új elemi iskolai oktatásnak ismertetését. Majd áttér az akadémiai típusú középiskolák jellemzésére mindkét nemre, fiúkra és leányokra vonatkozólag. A nagymúltú public schools és grammar schools, és a magániskolák rövid rajza után egyéb magasabbrendű tanügyi intézmények, az egyetemek és műszaki főiskolák (műegyetemek) kerülnek sorra s a tárgyalat iskolák ifjúsága egészségügyének és ellátásának kérdései. Befejezésül a fogyatékos gyermekek iskoláját, a tompaelméjű és fejlődésükben elmaradt gyermekek gondozását és a gyermekvédelmet tárgyalja szerzőnk. Megállapítja a továbbiakban, hogy a vázolt nevelési rendszer bizonyára elég okot szolgáltat még a bírálatra, s maga is egész sor megjegyzést fűz a részletekhez. Minden bajon segíthet azonban — úgymond — az ifjú népség jólétére és boldogulására fordított jóakarát és figyelmet. Azzal a reménységgel fejezi be az angol nevelés rendszerének ábrázolását, hogy a tökéletesedés e téren a közel jövőnek fejleménye lesz.

További fejtegetései során egy igen vegyes tartalmú fejezetben a mai gyermek kötelességeiről szól, főleg a normális gyermekéiről, s ezzel kapcsolatban a gyermeknek viszonyáról a társadalomhoz. Majd kifejti nézeteit a módszerről — itt válnak a szerző gondolatai magasabbrendűen pedagógiai érdekességűvé —, a szociális tanulmányokról és vallástanításról. Külön kis szakasz a szerző fejtegetései során a taní-

tók és tanárok képzéséről és képesítéséről szóló részlet. Mint az angol iskolarendszer teljes képét nyújtó mű, nem feledkezhetik meg könyvünk az iskolaépületek és építkezések ügyéről sem, még ugyanebben a fejezetben végül egészen sajátos és merész ugrással áttér a gyermek személyiségének kialakításáról szóló eszméinek kifejezésére egy rövidre fogott, de rendkívül érdekes és gondolatébresztő szakaszban.

Könyvünk második felének tartalmát *A nevelés rendszere és a szociális változások* összefoglaló címe alatt szerkezetileg kevésbé összefüggő kisebb szakaszok alkotják. Az angol nevelési rendszernek politikai és gazdasági fejlődése, a lakosság változásai, az iparosodás, a foglalkozások újulása, a családi élet, a nő helyzete a közösségben és egyéb hasonló címszavak alá foglalt pedagógiai reflexiók váltják egymást, miközben érdekes grafikonok (pl. a norwich-i Senior school and Community Centre sematikus ábrázolása) is gazdagítják a mű tanulságait.

Még fokozottabb mértékben bővelkedik pedagógiai megjegyzésekben és ötletekben a könyv utolsó fejezete, amely az angol nevelési rendszer végcéljáról és alaptervéről szól. Törekvések és lehetőségek, a gyermek alapkötelességeiről szóló elmélkedés, az elemi iskolák újjászervezése, a középiskolák reformja, egyéb nevelési formák, ipari és szociális változások, az oktatók helyzete, az állam és a község szerepe a nevelésben, az igazgató és személyzete, célok és szervezetek különbözőzése — íme a rendkívül változatos, sőt szeszélyes címszavak, amelyek alá szerzőnknek az angol nevelés ügyének szemléletében fogant gondolatai sorakoznak.

Egy bizonyos, hogy szerzőnk fejtegetései sok érdekes pedagógiai gondolatot tartalmaznak s egyúttal sok gondolatot is ébresztenek, — a könyv címével szolgáló tárgykörnek, főleg az angol nevelés rendszerének egészen tiszta képét nem nyújtják azonban.

Egyébként érdekes gondolatban nyugszik meg eléggé hosszas fejtegetései végső „konklúziójaként”, s ez az, hogy valamint semmiféle társadalom sem lehet tökéletes, még Utópia sem lehet az, míg az emberek, akik alkotják, nem tökéletesek, éppen úgy nem befejezett semmiféle nevelési rendszer sem. Végcélnak csak az lehet, hogy testileg-lelkileg egészséges egyéneket, férfiakat és nőket termeljünk, akik összhangban élnek annak a közösségnek legmagasabb eszményeivel, amelyben soruk elhelyezte őket. Ennek formája pedig csak a tiszta demokráciában nyilvánuló angol nemzeti és nevelési hagyományok figyelembe vétele lehet. Quod erat demonstrandum.

Régen nem olvastam ilyen elmemozdító pedagógiai könyvet sem német, sem angol, sem francia nyelven, — legkevésbé pedig magyarul. Hát még az érdekesnél érdekesebb illusztrációk!

Gyulai Agost.

LESKY ALBIN: *Erziehung, Verfall und Aufbau der Schule*. Innsbruck, 1946. (Tyrolia-Schriftenreihe Nr. 2.) 104 l.

Osztrák szerzőnek az osztrák iskola újjáépítésére vonatkozó gondolata. Tiszteletreméltó komolysága, a tárgy meleg szeretete, de a magyar és az osztrák iskola sorsának számos párhuzamos mozzanata miatt is megérdemli, hogy érdeklődéssel figyeljünk rá.

Az előző rendszer és a háború súlyos pusztítást vitt végbe az iskola dologi javaiban, megtépte, szétszórta személyi kötelekeit, az igazi károkat azonban — a szerző ítélete szerint — mélyebben okozta: teljesen eltérítette nevelő feladatától. Ellenséges magatartású ifjúsági szervezetet rendelt föléje, küzdött minden iskolai hagyomány ellen, gúnyolta, nevetségessé tette a nevelőt. A nevelés gondolatától való elfordulás nyilatkozik meg a nevelői pálya elhagyatottságában, az utánpótlás elmaradásában is.

A bajok legmélyebb gyökere a szellemi élet széthullása, az abszolútumtól való elfordulás. Ide kell tehát visszavezetni a növéndékeket. Az igazságnak, jognak, emberszeretetnek, nagylelkűségnek, a valódi tudománynak és nem utolsó sorban a szépnek kell kialakítania az új nemzedék lelki arculatát. A közelmúlt megmutatta, hová vezet a szellem világának összeomlása. Nem kétséges tehát, hogy építeni is ott kell először, ahol a rombolás a legsúlyosabb.

Az iskola újjáépítésének ügye a nevelőkön fordul meg. Nem paragrafusokra van szükség, hanem emberekre. A hivatott nevelőket kell tehát felkutatni, megnyerni és megfelelően kiképezni. Ez csak úgy lehetséges, ha biztosítják a nevelő méltó iskolai és társadalmi állását, munkájának értékelését. Ha így megnyerték az utánpótlást, az igazán arravalókat már könnyebb kiválogatni. A tanítóképző-intézet-

ben módot ad erre az évenkénti elbírálás, de korai tanítási gyakorlat beiktatásával meg lehet oldani a középiskolai tanárság kiképzése során is. A középiskolai tanárok egyetemi tanulmányainak — a tudomány igényeinek megóvásával — nagy figyelemmel kell lenniök az iskolai munka igényeire. (A tanítók egyetemi kiképzésének tervéről a szerző lemond. Az egyetemen nehéz megszerezni a népiskolai oktatáshoz szükséges általános tájékozottságot, ha pedig ehhez még egy szakban való igazi elmélyedés is járul — csak így lenne az egyetemi tanulmányoknak igazi hasznuk —, elviselhetetlen megterhelést jelentene. Másrészt az egyetemre beiratkozott tanítójelöltek közül éppen a legtehetségesebbek és legmozgékonyabbak ott is maradnának és eredetileg tervezett hivatásuk számára elvesznének.)

A füzet második felében a szerző egyes iskolafajok nevelési céljait és művelődési anyagát vázolja. A népiskoláról kevés mondanivalója van, a szakiskolákról nem is kíván bővebben szólni. Megjegyzései elsősorban a középiskolát, szorosabban a gimnáziumot illetik. Bonitz és Exner gimnáziuma lebeg példaként szeme előtt, annak kereteit szeretné elrettelmezni. Elvben elfogadja eszményképének a természettudományokat és szellemtudományokat egybehangoló, utraquista megoldást, igazi melegséggel azonban csak a humaniorák tanulmányáról szól. A művészi nevelésen kívül a nyelvek, mégpedig leginkább a latin tanításának kérdései foglalkoztatják. (A latint egyébként a reálisiskolában és a tanítóképző-intézetben is be akarja vezetni és — bár elsősorban szociális okokból, az átlépés megkönnyítése végett — helyet biztosítana néki a polgári iskolában is.) Mindamellett elismeri a korunk technikai fejlettségéből fakadó követelményeket. De szerinte a magasabbfokú technikai kiképzés igényeit is jobban szolgálja a matematika és fizika elvi összefüggéseiben való tájékoztatás, mint megannyi gyakorlati rész-ismeret és ügyeskedés. Másrészt pedig úgy véli, a közelmúlt eléggé megmutatta, hová vezet a technika, ha a kultúra kormányától elszabadul.

Visszafelé fordul tehát szerzőnk tekintete, amikor a romok közül kivezető utat keresi. Az osztrák gimnázium idealista hagyományaitól remél gyógyulást. Várakozását azonban nem tudjuk teljesen osztani. A nevelés általános kérdéseinek megoldására szűk az a terület, amelyet érdeklődése átfog. Még ha sikerülne is ennek az iskolának, a volt vezetőréteg egykori iskolájának kereteit a régi tartalommal megtöltve, újból helyreállítania, aligha remélhető tőle a mai társadalom problémáinak megoldása.

Iff. Zibolen Endre.

CHESSER, EUSTACE dr.—DAWE, ZOË: *The Practice of Sex Education*. London, 1945. Medical Publications, Ltd. 157 l.

Az angol nevelésügyi kormányzat az elmúlt években röpiratot adott ki (*Educational Pamphlet, No. 119.*) ezzel a címmel: *Sex Education in Schools and Youth Organizations*, és benne hivatalosan támogatja az ifjúság intézményes nemi felvilágosítását és nevelését. Rövid tanfolyamokat ajánl a nevelőknek, hogy ezt a kényes területet hozzáférhetővé tegye számukra, kioktassa őket a tudnivalók anyagáról és a közlés módszeréről, valamint hogy alkalmat adjon a megnyilatkozásra azoknak, akik addig egyéni úttörői voltak az intézményes nemi nevelés munkájának. Szülői értekezleteket tart kívánatosnak, hogy ezen összhangot hozzon létre a szülők és az iskola ilyen irányú munkája között.

Különösen fontosnak tartja, hogy a nemi felvilágosítás és nevelés intézményes formát kapjon a széles néprétegek iskoláiban, mert csak így biztosítható, hogy a helyes ismeretek megfelelő mértékben elterjedjenek. Összefoglalóan közli a szekszuális nevelés helyzetét az 1944. évi iskolareform előtti évekből az angol elemi fokú iskolákban. Nem lesz érdektelen, ha az ismertetett mű alapján mi is ideiktatjuk e vázlatot.

1. *Fiziológiai útmutatások csoportok és osztályok számára:*

- a) tervszerű, tárgyilagos nemi oktatás, mint az étlettan vagy más természet-tudományi tantárgy integráns része;
- b) valamelyes biológiai útmutatás kis emlíőkre vonatkozó ábrák segítségével, az emberre való utalás nélkül;
- c) tervszerű adatgyűjtés az élők világából, vagy a gyermek saját megfigyeléseinek és közvetkezteségeinek értékesítése;
- d) közvetlen egészségügyi beszélgetések leányokkal, gyakran csak a menstruációra korlátozva;
- e) anyaképző tanfolyamok leányok számára;

f) a szükséges ismeretek közlése az írásbeli dolgozatokban, irodalomban, történelemben felmerült kérdésekre adott nyílt feleletekkel;

g) speciális előadások, amelyeket a testület tagjai vagy idegen előadók tartanak az ifjúságnak.

2. A szekszuális magatartás szociális és erkölcsi járuléka.

Tanács és eligazítás egyesek és csoportok számára, felelet személyes problémákra és nehézségekre. Rendszerint az igazgató adja.

A felsorolt eljárások egymást a gyakorlatban nem zárják ki, hanem több fajtát együttesen alkalmaznak ugyanabban az iskolában.

Ami magát a művet illeti, dr. Chesser és Zoë Dawe írása szülők és nevelők számára készült „vezérkönyv”. Nem annyira a szekszuális nevelés szükségessége mellett hoz fel érveket, mint inkább magának a nevelő eljárásnak módját ismerteti. A legtöbb szülő és nevelő, ha a szekszuális vezetésnek szükségességét el is ismeri, nem mer hozzáfogni, mert nem talál rá szavakat, nem tudja ennek a területnek a gyermek számára megfelelő szótárát. Ezen akar segíteni a könyv.

Első részében, melyet az orvos-szerző írt, elsősorban a szülők számára ad értékes útmutatásokat, hogyan felelhetnek a gyermek hozzájuk intézett kérdéseire. Megvilágítja a szülő, nevelő és a gyermek viszonyát a szekszuális neveléshez, végül a probléma helyzetét az angol iskolákban.

A második rész Zoë Dawe munkája, aki maga elemi iskolai tanítónő s a modern szekszuális nevelés egyik úttörője Angliában. Zoë Dawe részletes tanítástervet közöl nevelők számára, bőséges didaktikai utalással és képanyaggal.

A továbbfoglalkozni óhajtók számára értékes bibliográfia, filmjegyzék és az e kérdéssel foglalkozó angol társaságok jegyzéke egészíti ki a könyvet.

Mindkét szerző felfogása szerint helytelen, ha a nemi nevelés csak a magasabbfokú iskolákban kap helyet. Hiszen a gyermektársadalom túnyomó része elemi fokú iskolába jár, s mivel belőlük kerül ki a felnőttek társadalmának többsége, az ő helyes irányításuk nem lehet kevésbé fontos a magasabbfokú iskolák tanulóinál.

A nemi felvilágosítás és nevelés tulajdonképeni ideje a serdülés, a 13—14. életév. Ez összhangban van az angol elemi iskolák életrani tantervével. De a szerzők azon a nézeten vannak, hogy nagy előny a gyermek lelki fejlődésére, ha a kérdés bizonyos részeit már korábban megismeri, mielőtt az erősen emocionális jellegű serdülőkori képzettségformák fellépnének. Kisgyermekeknek é tárgyról beszélni a szerzők szerint könnyű, mert nagyon érdekli őket, hogyan hozzák létre „kisbabáikat” a növények, állatok. Az erre vonatkozó tanulmányok hasznos bevezetői a későbbi, serdülőkori rendszeres munkának, s így az iskolának a nemiség kérdéseivel már az óvodában foglalkoznia kell — persze észszerűen csak azzal, amit a gyermek már megérthet és amire szüksége van.

Amikor ebben a nemben annyi selejtes és felelőtlen írás jelenik meg a könyvpiacra, jól esik ezt a nevelői és tudományos felelősségtudattól áthatott könyvet olvasni. Erkölcsi utalás kevés van benne. Erkölcsi „prédikációt” a gyermek felé nem is ajánl, mert tudja, hogy a serdülők világában az ilyesmi éppen ellenkező hatást ér el. Azt is tudja, hogy ezekkel a kérdésekkel ijesztgetni sem tanácsos, ha a káros pszichikai következményeket el akarjuk kerülni. Nevelő törekvése és ereje a tények tárgyilagos, világos, nem nagyképű, de annál komolyabb hangú feltárásában rejlik. Ezzel akarja elkerülni, hogy ez a terület akár a tisztátalan vágymisszika, akár a mocskos viccelődés terepnuma legyen. A nemiség az életnek éppen olyan természetes velejárója, mint az evés vagy az alvás. Az egyén akkor uralkodik fölötte biztosan, ha nyugodtan szembenéz vele, s csak így teljesítheti, amit e téren az erkölcs, a társadalom és saját lelke követel tőle.

Erre a nyugodt szembenézésre akarja ránevelni dr. Chesser és Dawe könyve az ifjúságot a szülőknél és nevelőknél keresztül, illetve általuk a jövő szülőit és nevelőit.

A magyar köztudatban az angol szigetország ifjúsága úgy él, mint amely számára a szekszualitás aránylag nem nagy probléma. Hogy vajjon ez éppen nevelésük eredménye, éghajlatuk vagy vérmérsékletük következménye — nem kutatjuk. De annál inkább gondolkodásra készítenek, hogy a nevelésügyi kormányzat jónak látta az intézményes irányítást. Célszerű lenne meggondolnunk, mit és hogyan hasznosíthatnánk belőle még alakulóban levő általános iskolánkban, amelynek V—VI. osztályos természetrajzában és „Az ember élete” nevű VII—VIII. osztályos tantárgyában ez a kérdés minden vonatkozásában szóba kerülhetne.

Vajda György Mihály.

BRIMBLE, L. J. F.—MAY, FREDERICK J.: *Social Studies and World Citizenship. A Sociological Approach to Education*. London, 1943. Macmillan, XII + 158 l.

A második világháború alatt angolszász nyelvterületen a pedagógiai irodalom hatalmasan megnövekedett. Ez érthető jelenség, hiszen két világméretű háború egy emberöltő alatt, a demokrácia válsága, a válság leküzdésének problémája, a világ jövőjének alakítása, — mindezek a kérdések szándékoltan és akaratlanul a nevelői problematikára utalnak, az új és jobb ember kialakításának feladatát idézik. Az emberiség nagy kataklizmái törvényszerűen vetítik ki magukból az új társadalom és a megújódott ember képét, — s ugyanilyen törvényszerűséggel visznek a nagy válságból megváltást kereső, túlkompenzált remények a neveléstől minden társadalmi baj orvoslását váró pedagógiai utópizmusokhoz.

Minden pedagógiai utópizmus alaptévedését az adja, hogy nevelés és társadalom viszonylatának természetét szem elől téveszti: nem hajlandó tudomásul venni, hogy a nevelés a társadalom funkciója, s ezért azt hiszi, hogy a társadalom életét a nevelés egészen alapvető módon átalakíthatja.

Ezt a túlságosan felfokozott reményt táplálja a nevelés munkájával szemben a két szerző könyve is. A háború után — mondják — új demokráciának kell kialakulnia, amelyet minden egyes polgár akarata épít, minden egyes ember egyéni felelőssége hordoz. Az állampolgári nevelés hagyományos koncepciója immár meghaladott dolog akkor, amikor a modern technika vívmányai a világot oly szűk térre szorították össze: az a közösség, amely számára a nevelés az új embert kiformalja, az a közösség, amelyet tehát most a nevelésnek kell *megteremtenie*, a világ szabad népeinek az egyes nemzetek fölött álló világpolgári közössége. A világpolgárság nem ellenkezik az állampolgársággal és a nemzeti érzéssel, hanem mintegy föléje boltozódik ezeknek. Hiszen a jó állampolgár fogalmát az teszi, hogy „ügyeit annak a közösségnek a szempontjait szem előtt tartva intézi, amelynek maga is tagja, és tevékeny, valamint értelmes együttműködést vállal társaival a közös érdekében“. A közös pedig ma már csak mint az egész emberiség ürve szolgálható: a kicsinnyé lett világban a részérdekek szolgálata feltétlenül egyoldalú sovinizmusokhoz és újabb világgataklizmákhoz vezet.

A nemzetközi együttműködésnek kulturális, jóléti, társadalompolitikai és munkásvédelmi téren már a két világháború közötti időben is számos biztató szervezete alakult; valamennyi között eszméileg a legszűkebb, s a világpolgárság gondolatát mintegy csírájában, a leghelyesebb úton mutatta a Népszövetség. Ezen az alapon a világpolgárrá való nevelés tehát olyan munkát jelent, „amely valamennyi nép között a demokrácián alapuló békés és megértő együttműködést mozdítja elő“. Hiszen „az igazi demokratikus eszmények győzelmének a nemzetek közötti együttműködés elengedhetetlen feltétele“. A világpolgárság az állampolgárságon épül, jó állampolgár pedig csak a teljesen kibontakoztatott, szabad *egyéniség* lehet. „Az igazi demokráciának az egyén szabad és teljes kialakulását kell biztosítania; ez a kialakulás pedig csak akkor lehetséges, ha az egyik állam polgárai szabadon együttműködhetnek a másikéival, mert az igazi individualizmus csakis ezen az úton bontakozhat ki.“ A nevelésnek tehát szabad, független és tisztán gondolkodó polgárokat kell formálnia, meg kell tanítania az embereket a békés együttélés művészetére, valamint arra, hogy miként használják fel a tudomány vívmányait az egész emberiség javára. A közösség szempontjainak ily módon az egész nevelés középpontjában kell állniok; a nemzeti és általános emberi szempontoknak az iskolai oktatás valamennyi tárgyában első helyet kell biztosítani. Hogy azután az ismeret tetté, a belátás cselekvéssé konvertálódjék, — ennek biztosítása már a nevelői művészet munkája.

A könyv, elvi megállapításai után, azt mutatja be, miként érvényesülhetnek a „világpolgárság“ szempontjai az egyes tárgyak tanításában (az irodalmi, természettudományi, történelmi és földrajzoktatásban), valamint a vallásos, erkölcsi, nemzeti és testi nevelésben. Kitér a világnyelv kérdésre is, amikor is szót emel az eszperantó mellett és a „basic english“ ellen.

Mindezekre a részletkérdésekre azonban már nem térhetek ki. Inkább a koncepciót magát akartam bemutatni, hogy láthassuk, mint gyökerezik e szerzők pedagógiai utópizmusai — légués térben járó társadalmi ideológiájukban. Világpolgárt nevelni a társadalmi probléma megkerülésével, mintegy a megoldatlanul hagyott szociális kérdés fölött, demokráciáról szólni a demokrácia reális talajban gyökerező fogalmának tisztázása nélkül, új embert akarni és új közösséget a gazdasági problémák megoldásának vágya nélkül, — mindez nyilvánvaló módon naív, talaj-

talán vállalkozás. Individualizmus és kollektívizmus kérdésének merev szembeállítása, a közösségnek szabad egyénekből való származtatása pedig egyenest a Hobbes—Rousseau-féle naív racionalista szociológiai szemléletet idézi. A világ problémáit aligha oldhatjuk meg, — ha a világ igazi bajai előtt behúnyjuk szemünket. Ilymódon a szerzők minden reménye illúzió, minden elvi állítása tetszetős, szépenhangzó, ám — üresen kongó frázis.

Faragó László.

HEATON, H. M.: *Home Training for Young Children*. London, é. n. Pitman, 143 l.

Elmélet és gyakorlat, theória és megvalósulás örökké aktuális összefüggése talán egyetlen bölcslelettudományban sem mutat olyan elevenül tapintható kapcsolatot, mint éppen a pedagógiában. A nagy pedagógusok minden időben tanítottak; alakítani, növelni, érlelni és kibontani csak az élő embert lehet. Veszedelmes tudomány, amely minden pillanatban a kényes, az érzékeny, a bonyolult életet érzi a keze alatt. Élő, kutató és kételkedő tudomány, amely folytonosan kérdez és amelyre a tények minduntalan válaszokat adnak. De ugyanakkor élő, kutató és megismerő tudomány is, olyan törvényszerűségeknél ismerője, amelyek ismét kérdésekké formálják a tények válaszait és örökebb, döntőbb válaszokat adnak.

A pedagógia tudománya tehát a *folytonos megvalósulás tudománya*. S a megvalósulás maga különböző rétegekben, különböző sikokon, különböző formák között történik.

Régebben egy-egy pedagógiai munka csak a tudományos világnak szólt, csak az elmélkedő kevesek ügye volt és legfőképpen még a hivatásos nevelőké. Korunkban a pedagógia áttette hatócentrumát a hétköznapba. A mindennapi életet, a minden ember életét akarja átjárni elveivel. A munkaiskola, a Montessori-rendszer, a pszichoanalízis mind olyan jelenségek és tudományok, amelyek átlépik az elvi sík határait és *módszerré válnak*, beépülnek az élet gyakorlatába.

A külföldi könyvforgalom megindulásával végre hozzáférhetünk olyan munkákhoz, amelyek jellemzőek az utolsó évtizedek általános pedagógiai törekvéseire. Angliában a jóertelemben népszerű könyvek egész sora jelenik meg, amelyek mind a primer nevelőhöz, az emberrévalás első és sok szempontból döntő letéteményeséhez, a *szülőhöz* szólnak. Ennek megfelelően nem a végső problémákkal foglalkoznak, hanem inkább a gyakorlati tennivalókkal, amelyeknek azonban ezekből a végső kérdésekből kell leszűrődniök. A módszer ezen belül is sokféle, a megoldások eltérőek.

H. M. Heaton a gyermek foglalkoztatására vonatkozó gyakorlati útmutatóját úgy írta meg, „hogy a legkevesébb okos anya is megérthesse”. Világos, egyszerű nyelven a nevelés minden mozzanatában az egészség jelentőségét hangsúlyozza, mint elrendő életalapot.

A játékok ötletes sokféleségében Fröbel alapelvére és Montessori módszerére ismerünk. Fröbelnél az erők harmónikus kibontása, elsősorban az élet esztétikai oldalán keresztül, Montessorinál játék és munka egymásbakapcsolódása a gyermeki szabadság atmoszférájában: ezek jelentik a két irányadó mozzanatot ebben a józan angol tanácsadó könyvecskében.

S ha figyelmesebben belenézünk, észrevesszük, hogy a gyermek foglalkoztatásának változatos ismertetése őszinte szellemi magatartásból fakad; az embernek *autonóm személyiségként* és ugyanakkor az embernek *közösségi lényként* való felfogásából. A játékok és általában az irányelvek mindig az öntudatos, önmagában egész ember kibontakoztatását célozzák és egyidejűleg biztosítani igyekeznek azt a szociális egyensúlyt, amelyet az egészséges embernek a többiekkel való kiegészülésben és kölcsönösségben kell megtalálnia.

Ami tehát ezekben a játékokban sokféleképpen megjelenik, az elsősorban az *öntevékenység* alapmozzanata. A játék a gyermek legsajátabb életközege. A felnőtt nyújthat ösztönzéseket a gyermek játékához, felszabadíthatja a teret, de sohasem szabhat utat a képzeletnek; csupán forrásokat nyit meg, gátakat bont le, közlegeti a gyermeket önmagához.

Játékkal játékra nevelni, képzeleti elemekkel felszabadítani a fantáziát, alkotva alkotóvá tenni a gyermeket és ezen keresztül játékkal életre nevelni, erőre, szilárdságra, arányérzékre, kölcsönösségre: az elv már régen nem új, azonban még mindig nem tudott a maga egészében megvalósulni. Hasonló könyvek éppen ezért magyar vonatkozásban is igen kívánatosak volnának.

Mándy Stefánia.

BRAITHWAITE, E. W.: *Parent and Child*. London, 1945³. Nelson & Sons, 173 l.

Braithwaite jónévű angol pszichológus. Könyve a szülőhöz szól a gyermekről. A gyakorló analitikus tanácsai ezek, aki öt-hatsoros, külön címmel ellátott és így könnyen áttekinthető kis fejezetekben foglalja össze mondanivalóját.

Kiindulópontja a freudi alaptézis: az embert, mint egységes organizmust, lelki törvényszerűségek irányítják. Ezek a törvényszerűségek az egyénen belül sokféle elnyomást szenvedhetnek s így meggátolják egy egészséges életforma kialakulását. És minthogy az első négy-öt év végérvényesen meghatározza az ember karakterét, a gyermek sorsa a szülő kezében van. Ennek az utóbbi következtetésnek erős hangsúlyozásával a szerző felébreszti a szülő felelősségérzetét. A pszichoanalízis értelmében az egész könyv ilyen tudatosító funkciót tölt be. Olyan csekélységek is felhívja a figyelmet, amelyek látszólagos jelentéktelenségük ellenére döntő és olykor súlyos következményekkel járhatnak. Valamennyi kapcsolódik a legfontosabb problémákhoz: az *öntudat*, a *félelem*, a *szerelem* alapvető életmozzanataihoz. Braithwaite minden sorával a szülő értelmét, érzékenységét, óvatosságát és áldozatkész-ségét ébresztgeti.

A mélylélektan ismerőinek nem mond újat, céljának megfelelően inkább csak összefüggéseket ismertet, mintsem hogy ezeknek az összefüggéseknek elmélyült elemzésébe bocsátkoznék. A problémák folytonos aktualitása és azoknak személyes vonatkozásai amúgyis eléggé igénybe veszik az átlagolvasó teherbíró képességét.

Ha szemléletének *egyoldalúságát* akarnók bírálni, ez számos ponton egyértelmű lenne a pszichoanalízis kritikájával. Erre itt most nincsen alkalom. A könyv, amely nem annyira a nevelés lényegével foglalkozik, mint inkább csupán annak egyik kipróbált és sok szempontból kívánatos módszerét ismerteti, ezt a feladatát igen jól oldja meg. Hogy hogyan kell ennek a helyenként technizált lélek- és emberismeretnek felszívódnia az élet egészébe, annak a kutatása már kívülesik e munka problémakörén.

Mándy Stefánia.

MAGYAR PAEDAGOGIAI TARSASÁG.

Társaságunk a felszabadulás után 1946. évi május hó 18-án tartotta első ülését, amely egyszersmind a Társaság 52-ik Nagygyűlése volt. A Nagygyűlésnek, amelyen *Prohászka Lajos* elnökölt, a következő tárgysorozata volt:

1. Az elnök üdvözli a megjelenteket és bejelenti, hogy a Társaság a háborús események következtében, 1943. óta nagygyűlést, 1944. március 18. óta felolvasó ülést sem tartott. A körülmények fokozatos rendeződése, továbbá a vallás- és közoktatásügyi miniszter úr 100 milliós segélye reménységet ébreszt bennünk arra nézve, hogy ha szűk keretek között is, a Társaság élete újra megindulhat.

Az új magyar életkörülmények követelő szavát is figyelembevéve az elnökség a Társaság 1891-ben jóváhagyott alapszabályainak módosítását is tervbevette és — mint a meghívóból is kitűnik — e Nagygyűlés tárgysorozatára kitűzte.

Megállapítja, hogy a Nagygyűlésre szóló meghívókat 1946. május hó 10-én az összes Magyarországon tartózkodó tiszteleti és rendes tagoknak megküldötték. A jelenléti könyv tanúsága szerint 50 tag jelent meg. Az alapszabályok 25., valamint 39. pontjának figyelembevételével bejelenti, hogy a Nagygyűlést szabályszerűen hívták össze és az az alapszabályok módosítása tekintetében is határozatképes.

Majd a „Demokrácia és humanizmus” című tanulmányának felolvasásával az évi rendes Nagygyűlést megnyitja.

2. A nagy tetszéssel fogadott megnyitó után az elnök felkéri *Faragó László* rendes tagot „Az angol nemzeti jellem és az angol iskolapolitika” című tanulmányának bemutatására.

Az elnök a Nagygyűlés résztvevőinek egyhangú helyeslésétől kísérve megköszöni az előadónak a mély filozófiai szemléletet és karakterológiai felkészültséget tükröző értékes tanulmánynak bemutatását.

3. Ezután *Gyulai Agost* tikárt kéri meg az elnök, hogy tegye meg az elmúlt évekre vonatkozó jelentését. A jelentés a következőképen szól:

Tisztelt Társaság!

Ugy akarta Isten, hogy a művelődés tetőpontjára jutott emberiség, s ennek körében a mi árva nemzetünk egy emberöltő alatt kétszer menjen át olyan világ-égesen, olyan vérzivataron, aminő teremtése óta nem zúgott el a világ fölött. A szörnyű anyagi és erkölcsi pusztulásnak ez az emberöltője, melynek emlékezetét a legmesszebb menő revízió sem fogja kitörölhetni a történelemből, majdnem egybeesik a mi, alakulása után hamarosan fölvirágozott tudományos társaságunknak élet-tartamával. Ez idő alatt a boldogabb jövődőre, a békés embernevelés feladatainak tudós tanulmányozására beállított Társaságunknak, a nevelés erejébe vetett hitének hajótörésével, mély fájdalomunkra kétszer is át kellett esnie a legszörnyűbb csapadón.

Társaságunk életének ezen az emberöltőn át hű krónikásaként 40-edszer és utoljára állva e helyen, hogy számot adjak működésünknek a legutóbbi Nagygyűlésünk óta eltelt szakaszáról, e tisztelemmel előttem álló feladatomban teljesítésének ez utolsó alkalmával mély fájdalommal állapítom meg a szörnyű csalódást, melyet a tiszta, nemes értelemben vett pedagógus lelkiességnek embernevelő céljainak elérésében világszerte megérnie kellett. E pusztta megállapításon túl, a mindnyájunk előtt bőven ismeretes rettenetes történeti események közös tudatában, fölmentve érzem magamat attól, hogy rekriminációkba bocsátkozzam. Így volt megírva a csil-lagokban s bele kell nyugodnunk a történetekbe, de csak a multa nézve, a jövődőre vonatkozóan nem. Újra, sőt fokozott mértékben áll az, amit az első világháború utáni bűnbánatunk idején megfogadtunk, de más, az eddigiektől különböző mód-szerekkel meg is kell valósítaniok a jövő pedagógusainak, hogy más világnak kell következnie, az igazi embernevelés diadalának az új, utánunk következő nemzedék

munkája nyomán. Társaságunknak is, most kezdődő életszakasa során, új erőkkel az első sorban, részt kell majd vennie az ifjú lelkek újjáépítésében, szanalásában.

Mielőtt e nagy munkába foghatnánk, búcsúzzunk multunktól, mely szándékainkban tiszta volt és nemes, de eredményeiben szerencsétlen. Ez legyen rövid jelentésemnek tartalma.

Legutolsó Nagygyűlésünket, az 51-iket, 1943. november 20-án tartottuk; azon-túli életünk és működésünk a rohamosan fejlődött események, főleg a sötételem-kü német megszállás következményeként töredék maradt. 1944. évi Nagygyűlésünket, mely a mainak sorszámát viselte volna, vagyis 52-ik lett volna a Társaság életében, már nem tarthattuk meg s az 51-ik Nagygyűlés után már csak két felolvasó ülést tartottunk, egyet 1943 decemberében és egyet 1944 januárjában. Szóval Társasá-gunk életének ez a nyilvánulása csonkán néz felénk majdnem három évi multnak távolából.

Még szomorúbb lapja Társaságunk ez időbeli történetének, hogy a nyomasztó körülmények között el kellett hallgatnia folyóiratunknak, az előző három év alatt tartalmilag és terjedelmileg ismét lendületnek s új fölvirágzásnak indult Magyar Paedagogiának is. A Magyar Paedagogia 52-ik évfolyamából már csak két kettős füzet jelenhetett meg 1943-ik évi január-októberi kelettel, igaz, hogy tekintélyes terjedelemben, egyenkint 10—10, összesen tehát 20 íven; az évfolyam utolsó száma már nem jöhetett ki a sajtó alól, bár újabb 10 íven kiszedve és utolsó korrektúrá-ban nyomásra készen állott, mert a bekövetkezett hadiesemények, majd Buda ost-roma folyamán a nyomdával együtt, mindenestől, a kéziratokkal együtt elpusztult. Így utolsó évbéli működésünknek ez a része is derékban ketté tört s töredékként áll előttünk munkánk leendő folytatásánál. Miképen fogjuk folyóiratunknak ezt a hiányos évfolyamát befejezni s egyáltalában a folyóiratot a jövőbe átmenteni, egy-előre nagy kérdésként mered reánk, melyre feleletet adni e pillanatban egyikünk sem tudna.

Mindenesetre elégtételül szolgálhat önértékünknek, hogy a folyóirat utoljára megjelent két kettős száma gazdagságával igazolja Társaságunk életrealóságát s büszkén regisztrálhatom, hogy e két füzetben a nagynevű *Eduard Spranger*nek külön a Magyar Paedagogia részére írt jeles tanulmányán kívül, mely *Az erkölcsi akaraterőre való nevelés* rendkívül korszerű témájáról szól, 11 nagyobb értekezés, 6 kisebb közlemény, 2 szemleclikk, 7 vegyes közlemény, 3 nagyobb nekrológ, 47 hazai és 15 külföldi tárgyú beható könyvismertetés, továbbá 4 bibliográfiai közlemény jelent meg. Az esztendő e töredékes termése is a Magyar Paedagogia munkatársai-nak buzgalmról és lelkesedéséről tanúskodik.

Mit mondjunk azonban mindezen a fönntemlített, részben ugyan vigasztaló, de nagyobb részt fájdalmas adatokon túl azokról a veszteségekről, melyek a leg-utóbbi Nagygyűlésünk óta, tehát 2½ esztendő leforgása alatt tiszteleti és rendes tag-társaink; elhúnytával érték Társaságunk sorait? Megilletődéssel kell jelenenem, hogy mióta az 1904-ik esztendőben e titkári széket elfoglaltam, még egyetlenegyszer sem kellett ennyi veszteségről beszámolnom. Ez 40-ik és utolsó jelentésemnek leg-fájdalmasabb részlete. El is térek ez utolsó alkalommal, már csak az idő rövidsége miatt is, régi szokásomtól, hogy egyenkint külön nekrológgal parentáljam el elhúnytjainkat. Legyen szabad csak felsorolnom őket: tiszteleti tagjaink közül *Csengeri János* nyug. egyetemi professzort, ki 1892-ben részt vett Társaságunk ala-pításában, 1892—1895-ig a Magyar Paedagogia szerkesztője volt s 1940-ben lett tisz-teleti tagtársunk; újabbkori neveléstudományunk kiválóságát, *Imre Sándor* mű-egyetemi tanárt, ki 1906 óta rendes, 1942 óta tiszteleti tagi minőségében foglalt helyet sorainkban s 1913—1918-ig a Magyar Paedagogia szerkesztője volt; a tragikus módon önkeze által hitvesével együtt elhunyt *Kemény Ferenc* nyug. tankerületi főigazgatót, ki 1903 óta rendes, 1935 óta tiszteleti tagtársunk volt, kinél buzgóbb tagja és felolvasója Társaságunknak és szorgalmasabb munkatársa folyóiratunknak sohasem volt s talán nem is lesz, ki ezenkívül nagy érdemeket szerzett Társaságunk céljainak megvalósításában a kétkötetes *Magyar Pedagogiai Lexikon* odaadó, önzet-len szerkesztésével; *Mágocsy-Dietz Sándor* nyug. egyetemi tanárt, mint tiszteleti tagjaink sorában a természettudományos oktatást 1931 óta képviselő pedagógust; a hadi események tragikus áldozatát, *Ranschburg Pál* egyetemi c. rk. tanárt, az európai híró gyógypedagógust, Társaságunknak 1909 óta rendes, 1936 óta tiszteleti tagját; és végül *gróf Zichy János* egykori vallás- és közoktatásügyi minisztert, 1911 óta tiszteleti tagtársunkat.

Még hosszabb a névsora a legutóbbi nagygyűlésünk óta elhunyt rendes tagtársainknak. Oszinte fájdalomkra örökre eltávoztak közülünk a következők: *Berta Ilona*, az Erzsébet-nőiskola nyug. igazgatója, a magyar nőnevelésnek lelkes munkása s irodalmilag is művelője, ki 1918-ban lett rendes tagtársunk; *Borotvás-Nagy Sándor* műegyetemi magántanár, kereskedelmi középiskolai tanár, a „Kereskedelmi Szakoktatás“ c. folyóirat volt szerkesztője, ki 1935-ben történt megválasztása után a hadi események során hűnyt el; *Gockler Lajos*, nyug. kereskedelmi iskolai tanár, Herbart pedagógiájának magyarországi apostola, 1909 óta rendes tagtársunk; *Kirchner Béla* kereskedelmi iskolai főigazgató, kit a kereskedelmi szaktanítás terén kifejtett munkásságáért 1903-ban választottunk rendes tagtársunkká; *Málnai Mihály* nyug. tanítóképzőintézeti tanár, 1892-ben Társaságunk alapítóinak egyike; *Mosdóssy Imre* miniszteri tanácsos, Budapest székesfőváros egykori népszerű tanfelügyelője, Társaságunknak 1907 óta rendes tagja, 1912-től kezdve haláláig pedig a népoktatás köréből való alelnöke; *Nádai Pál*, nyug. iparrajziskolai tanár, művészetpedagógiai irodalmunknak derék munkása s mint ilyen 1915 óta rendes tagtársunk; a néhány nappal ezelőtt pátriárkai korban elhunyt *Pruzsinszky János* c. tankerületi főigazgató, a budapesti gyakorló gimnázium egykori lelkes tanára s 1930 óta rendes tagtársunk; végül *Wildner Ödön* nyug. székesfővárosi tanácsnok, ki mint a főváros oktatás- és művelődésügyének hivatott sáfára s mint író és szerkesztő lett 1914-ben rendes tagja Társaságunknak.

Bár elhúnytukról biztos adataink mindeddig nincsenek, de a hozzánk érkezett hírek szerint nem sok reményünk lévén már viszontláthatni őket, fájdalmas veszteségeink közé kell számítani a hadi események során 1½ esztendővel ezelőtt eltűnt néhány rendes tagtársunkat is: így *Nagy Zsigmond* miniszteri tanácsos, nyug. székesfővárosi tanfelügyelőt, Társaságunknak 1924 óta rendes tagját, s egyelőre azt az ifjabb tagtársunkat, *Jankovits Miklós* székesfővárosi pedagógiai szemináriumi tanárt, Társaságunknak 1940 óta rendes tagját, 1943 óta könyvtárosát, ki, úgy mint *Nagy Zsigmond*, polgári minőségben esett fogságba 1½ évvel ezelőtt, illetőleg túnt el nyomtalanul, és *Bartók Miklós* debreceni tanítóképző-intézeti tanárt, 1942 óta rendes tagtársunkat, ki mint katona talán hadifogságban van 1½ esztendő óta, de úgy mint az előbbi kettő, életjelt magáról mindeddig nem adott. Mindamellet visszavárjuk őket, ha a sors esetleg mégis kegyelmes volt hozzájuk. Esetleges visszaterésüket örömmel s megilletődéssel fogjuk fogadni.

Kérem a t. Nagygyűlést, szíveskedjék jelentésem e részét külön tudomásul véve osztozni velem a fájdalomban, felsorolt tagtársaink elhúnya fölött s abban a reményben is, hogy egyelőre eltűnt tagtársainkat szerencsésen viszontláthatjuk majd. Kérem, fejezzük ki ez érzéseinket mai Nagygyűlésünk jegyzőkönyvében.

Hogy azonban a régi szokásoktól eltérően ne szomorú akkorral fejezzem be jelentésemet, az ebbeli sorrendet megváltoztatva hadd jelentsem be a t. Nagygyűlésnek azt, hogy az imént felsorolt fájdalmas veszteségekkel szemben áll az az örömdetes tény, hogy legutóbbi Nagygyűlésünk 1943 novemberében új erőkkkel gyarapította sorainkat, megválasztván az előzőleg megüresedett két rendes tagsági helyre *Baranyai Erzsébetet*, az Új Iskola jeles tanárnőjét és *Györkösyt Alajos* budapesti tanárképzőintézeti tanárt. Minthogy eddig erre alkalmunk nem volt, legyen szabad őket, hibánkon kívül megkésve, csak ezúttal üdvözölni rendes tagi minőségben s fölkérni, hogy majdan székkfoglaló előadás tartásával helyüket sorainkban teljes joggal elfoglalni szíveskedjenek.

Társaságunk a föntiek szerint s a történeti események során rendes tagokban erősen megfogyatkozván, mai Nagygyűlésünk lesz hivatva új rendes tagok választása által, új erők toborzásával készíteni elő és szervezni meg a Társaság hagyományos, embernevelő céljainak megfelelő nagyjelentőségű további munkát. Legyen szabad erre előre felhívni a t. Nagygyűlés figyelmét.

Ezzel jelentésem végéhez is értem. Utolsó szavam hadd szóljon végül egészen röviden s egészen szerényen magamról, minthogy utolszor van alkalmam e helyről szólni a t. Társasághoz. Az óra int, időm lejárt. Mikor 42 évvel ezelőtt e széket elfoglaltam, barna hajjal, ifjúi hévvel láttam hozzá a szép feladathoz, mely előttem állott, a Társaság gondjaimra bízott szellemi ügyeit szolgálnom és intézmem. E hév bennem e hosszú időn, egy egész emberöltőn át sohasem aludt ki s ma is olthatatlanul ég; s midőn, 42 évet töltvén e titkári székből, amire azt gondolom, eddig nem volt példa a tudományos társaságok életében, a bennem élő hév ellenére mégis búcsút mondok e nemes és szép munkakörnek, melyet itt betöltöttem, azért teszem, mert ifjú akarok lenni, aki megérti a kor szavát. Még is értem. E tekintetben hiába

múltak el az évek fölöttem, hiába őszült meg a fejem. Jó pedagógusként hittel valom, hogy az ifjúságé a jövő. Magam pedig, ha eddigi minőségemben nem is fogom tovább gondozni a Társaság szellemi ügyeit, melyeket jó és rossz időben egyaránt egész odaadással viseltem szívemen, lélekben együtt leszek még hátralevő éveimben vagy napjaimban ezzel a nekem oly kedves Társasággal, részt veszek örömeiben, bánatában s ha kell, munkájában is egész lelkeimmel. Mindig öröm lesz visszagondolnom itt végzett munkámra, mit, tovább is munkánk részesének érezvén magamat, a közel jövőben Társaságunk ötvenéves történetének megírásával óhajtok dokumentálni.

Jelentésemet tudomásul vétel végett előterjesztvén, kérem a t. Nagygyűlést, engedje meg, hogy a Társaság összes tagjainak szíves emlékeztetőbe és barátságába ajánljam magamat a jövőben is.

A Nagygyűlés tudomásul vette a titkár jelentését s az elnök javaslatára meghatódottsággal mond köszönetet *Gyulai Ágost*nak 42 évi, több mint egy emberöltőre terjedő, a Társaság javát mindig odaadással szolgáló titkári munkásságáért, valamint a gondosan és nagy körültekintéssel megszerkesztett visszatekintésért és évi jelentésért.

4. Az elnök felkéri *Loschdorfer János* pénztárost, hogy a pénztári jelentést ismertesse.

A pénztáros előadja, hogy a háborús események következtében a Társaság pénzügyeiről is több évet összefogóan számol be.

1946. évi május hó 18-án a Társaság

összes bevétele és összes vagyona:	8878·77 P
összes kiadása:	5831·77 P
Maradvány:	3047— P
Ebből ptpi csekken:	2602·19 P
Készpénzben:	444·81 P

Sajnálattal adja a Nagygyűlés tudomására, hogy a háborús események következtében az okmányok elpusztultak. Csak a régi pénztárkönyv maradt meg, az újnak csak néhány lapja, ezeket a Nagygyűlésnek fel is mutatja. Ezt annál sajnálatosabbnak tartja, mert a Társaság bevételei az utóbbi időben fokozódtak az érdeklődés növekedése következtében. A folyóirat régi évfolyamainak értékesítése is némi bevételt jelentett. Hivatkozott még a vallás- és közoktatásügyi miniszter legutóbbi s az elnök úr által is bejelentett 100 millió pengő segélyére, amely a Társaság életének megindulását talán lehetővé teszi. — Kéri felmentését.

Horr József, a számvizsgáló bizottság elnöke bejelenti, hogy a megmaradt számadásokat a bizottság a legnagyobb rendben találta. Kéri a pénztáros és a számvizsgáló bizottság részére a felmentvény megadását.

Az elnök javasolja a Nagygyűlésnek mind a pénztáros, mind a számvizsgáló bizottság felmentését és részükre őszinte elismerő köszönet nyilvánítását. A Nagygyűlés egyhangúan megadja a felmentvényt és köszönetet mond az odaadó fáradozásért.

5. A tárgysorozat következő pontjára térve az elnök felkéri *Cser János dr.* jegyzőt, hogy az általa az elnökségtől kapott irányelvek szerint átdolgozott alapszabályok tervezetét a Nagygyűléssel ismertesse.

Cser János előjáróban általánosságban rámutat arra, hogy az 1891 óta megjelent rendeletek értelmében az akkor jóváhagyott alapszabályok módosításakor főleg a Társaság: a) működési területének meghatározása, b) vagyona és jövedelme megjelölése, c) a tagság megszűnésének okai, d) a rendkívüli nagygyűlés (közgyűlés) összehívásának módozatai, e) a nagygyűlés hatásköre, teendői és szavazatának módja, f) az elnökség hatásköre és teendői, g) az elnök utalványozási joga, h) az alelnökök utalványozási joga, i) a számvizsgáló bizottság megszervezése, j) az alapszabályok módosításának szabályozása és k) a hivatalos záradék beillesztése tekintetében kellett az átdolgozást elvégezni. Ezenkívül a neveléstudomány fejlődése és a nevelés demokratikus szellemű átalakítása követelményeinek is eleget kívánnak tenni az új alapszabályok.

Ezután részleteiben is felolvassa a módosított szakaszokat.¹

¹ A Társaság módosított alapszabályait, jóváhagyásuk után, a Magyar Paedagogia egyik következő számában fogjuk közreadni.

Az elnök felteszi a kérdést, hogy kinek van az előterjesztéshez hozzászólása.

Tettamanti Béla r. tag felveti a kérdést, hogy nem lenne-e ajánlatosabb a rendes tagoknak eddig százban megállapított számát felemelni, illetőleg a korlátozást teljesen megszüntetni. Több hozzászólás után a közgyűlés egyhangúlag úgy határoz, hogy az alapszabályoknak ezt a régi szakaszát változatlanul meghagyja és az előterjesztést teljes egészében magáévá teszi.

Az elnök az alapszabálmódosító tervezetet ennek alapján elfogadottnak nyilvánítja ki és meleg köszönetet mond *Cser János* rendes tagnak a módosítás szakszerű munkájának elvégzéséért.

6. *Prohászka Lajos* elnök ezután bejelenti, hogy a Társaság tisztikarának megbízása lejárván, a Társaság eddigi bizalmát megköszöni és a tisztikarral együtt lemond.

Helyét *Tóth Géza* mint korelnök veszi át és *Prohászka Lajos* újbóli megválasztását javasolja. Miután a Nagygyűlés a javaslatot egyhangú lelkesedéssel magáévá teszi, *Tóth Géza* korelnök örömmel jelenti be, hogy a Társaság *Prohászka Lajos* választotta meg ismét elnökévé.

Prohászka Lajos az elnöki széket ismét elfoglalván, köszönetet mond a Társaság bizalmáért, s a tisztikar megújításával kapcsolatban bejelenti, hogy a belügyminisztériumban kapott felvilágosítás alapján az új tisztikar megválasztását már az új alapszabályok figyelembevételével lehet megejteni, azzal a megszorítással, hogy az újonnan létesített állások az alapszabályok végleges jóváhagyásáig csak ideiglenesen kerülnek betöltésre. Ebben az értelemben az egyes tisztségek betöltésére a következőket javasolja:

Alelnökökké: a) az általános iskolai nevelés köréből *dr. Gyulai Ágost* nyug. tanárképző-főiskolai igazgatót; b) a középiskolák köréből *dr. Zibolen Endre* gyak. gimn. igazgatót; c) a felsőoktatás köréből *dr. Várkonyi Hildebrand* egy. ny. r. tanárt; d) a szabadművelődés köréből *dr. Szemere Samu* nyug. tanítóképzőintézeti igazgatót. Javasolja egyúttal az ötödik alelnöki állás betöltésének ideiglenes elhalasztását.

Főtítkárrá: *dr. Hajdu János* gimnáziumi igazgatót.

Títkárrá: *ifj. dr. Zibolen Endre* testnevelési főiskolai rk. tanárt.

Szerkesztővé: *dr. Faragó László* áll. gimn. tanár, egyetemi tanársegédet.

Jegyzővé: *dr. Cser János* min. tanácsost.

Pénztárossá: *dr. Újvári Bélát*, az Orsz. Képzőművészeti Főiskola tanárát.

Ellenőrré: *dr. Váradi József* tanítóképzőintézeti igazgatót.

Könyvtárossá: *dr. Jankovits Miklóst*.

Számvizsgálókká: *dr. Lux Gyula* nyug. tanítóképzőint. igazgatót, *Rosdi (Róder)*

Pál ny. gimn. igazgatót és *dr. Tóth Géza* főisk. tanárt.

A Számvizsgáló Bizottság póttagjaivá: *dr. Máté Károly* egy. m. tanárt, az Egyetemi Nyomda igazgatóját és *Dobos László* szföv. polg. isk. igazgatót.

A Nagygyűlés e javaslat alapján a Társaság új tisztikarát a felsoroltak személyében egyhangúlag megválasztotta.

7. Az elnök ezután a Társaság tiszteleti tagjaiul a következőket javasolja megválasztani:

Dr. Beke Manó nyug. egyetemi tanárt, Társaságunknak 1899 óta rendes tagját, a Magyar Tud. Akadémia rendes tagját, a matematikai oktatásnak nagytekintélyű középiskolai és főiskolai munkását, ki a középiskolai tanárok sok nemzedekét nevelte.

Dr. Huszti József egyetemi ny. r. tanárt, Társaságunknak 1926 óta rendes tagját, 1935—1946-ig a főiskolai oktatás köréből való alelnökét, az Országos Közoktatási Tanács volt ügyvezető alelnökét, a magyar közoktatásügynek 20 éven át pedagógiai irányítóját.

Egy régi mulasztás pótlásául *dr. Kemény Gábor* vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztályfőnököt, a magyar pedagógiai irodalom régi hivatott művelőjét, a francia és a magyar középiskolai reformtörekvések és a magyar kultúrpolitikai kérdések jeles szaktudósát, ezekbe a tárgykörökbe tartozó számos könyv és tanulmány szerzőjét, több szakfolyóiratnak, köztük a „Magyar Paedagógiá”-nak is munkatársát, a Pedagógus-Szakszervezet elnökét, az „Embernevelés” szerkesztőjét.

Dr. Melich János nyug. egyetemi tanárt, Társaságunknak 1930 óta rendes tagját, a Magyar Tudományos Akadémia tiszteleti tagját és főkönyvtárnokát, a jeles nyelvtudóst, a középiskolai tanárképzésnek sok éven át volt vezető munkását.

Vajkai Júlia írónőt, Társaságunknak 1930 óta rendes tagját, a munkára nevelés pedagógiájának külföldön is jónévű magyar művelőjét, kinek tiszteleti taggá

választásával Társaságunk a női nem nevelői hivatottságának újabb elismerését kívánja dokumentálni.

A Nagygyűlés a felsoroltakat egyhangú lelkesedéssel, közfelkiáltással tiszteleti tagokul választja.

Ezután az elnök a rendes tagok sorában megüresedett 26 helyre a következőket hozza javaslatba:

Dr. Baránszky-Jób László egyetemi magántanár, kereskedelmi leányközépiskolai igazgatót, a Magyar Esztétikai Társaság ügyvezető alelnökét, az Esztétikai Szemle szerkesztőjét, az „Embernevelés“ főmunkatársát, számos irodalom-pedagógiai mű és tanulmány szerzőjét, a „Magyar Paedagogia“ munkatársát.

Dr. Bence István gimnáziumi tanár, tanulmányi felügyelőt, ki a „Pedagógiai szakkönyvek“ sorozatában megjelent „A magyar nyelv és irodalom tanítása“ című didaktikai szakkönyvével és jeles irodalmi tankönyvével szerzett pedagógiai irodalmi érdemeket.

Dr. Berg Pál budapesti gyakorló gimnáziumi tanárt, az angol közoktatásügy és a magyarországi angol nyelvtanítás avatott ismerőjét, e tárgykörök szorgalmas művelőjét, „Az angol nyelv útja a magyar iskolában“ c. mű szerzőjét, a Magyar Paedagogia munkatársát.

Dr. Bíró Lajos Pál, a budapest-vidéki tankerület új főigazgatóját, az angol nyelvi oktatás irodalmának jeles munkását, az amerikai középiskolák szervezetének tanulmányozóját, a „Köznevelés“ szerkesztőjét.

Dr. Borbély Kamill bencésrendi gimnáziumi tanárt, a magyar katolikus pedagógiai irodalomnak a Pannonhalmi Szemlében és a Katholikus Szemlében 10 év óta szorgalmas és hivatott munkását.

Deák Gyula nyug. polgári iskolai tanulmányi felügyelő igazgatót, az Országos Polgáriiskolai Tanáregyesületi Közlöny szerkesztőjét, a magyar polgári iskola történetíróját, e téren több nagyobb jeles munkának szerzőjét.

Dobos László polgári iskolai igazgatót, a magyar nyelvi és irodalmi oktatás elméletének és gyakorlatának, továbbá az ifjúsági irodalom és ifjúsági könyvtárak problémájának kiváló művelőjét, számos e tárgykörökbe vágó értekezés szerzőjét, a Magyar Paedagogia munkatársát.

Dr. Hanák Tibor, vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztálytanácsost, a katolikus polgári iskolai tanárképző főiskola tanárát, a német középiskola filozófiai és pedagógiai alapvetésével foglalkozó s a filozófia és pedagógia körébe vágó több dolgozatnak szerzőjét.

Dr. Karácsony Sándort, a debreceni egyetemen a pedagógia tanárát, a Szabadművelődési Tanács elnökét, „A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja“, „A magyar világnézet“, „A társadalmi nevelés“ c. pedagógiai művek és számos más nevelői tárgyú dolgozat szerzőjét, mint nagyhatású nevelői gondolkodót.

Dr. Kiss Árpád, egyetemi magántanár, az Orsz. Köznevelési Tanács ügyvezető igazgatóját, a „Mai magyar nevelés“ c. nagyobb pedagógiai monográfiának s több jeles köznevelésügyi tanulmánynak szerzőjét, a „Magyarságtudomány és nemzetnevelés“ és a „Demokrácia és köznevelés“ c. kötetek szerkesztőjét, a Magyar Paedagogia munkatársát.

Dr. Kovács Máté vallás- és közoktatásügyi miniszteri tanácsost, az Orsz. Közoktatási Tanács volt ügyvezető igazgatóját, a debreceni nyári egyetem szervezőjét, pedagógiai tárgyú cikkek és tanulmányok, köztük a „Magyarságismeret és irodalmi nevelés“ c. nagyobb tanulmány szerzőjét.

Dr. Kundt Ernő műgyetemi tanárt, egyetemi magántanárt, az angol nyelvi és irodalmi oktatás régi jeles munkását, számos e körbe vágó kiváló könyv és tanulmány szerzőjét, tankönyvíróit, a Magyar Paedagogia munkatársát.

Dr. Lénárd Ferenc egyetemi magántanárt, filozófiai és pedagógiai író, a Magyar Pszichológiai Társaság főtitkárát, francia és amerikai filozófiai, lélektani folyóiratoknak és a Magyar Paedagógiának is munkatársát.

Lenkei Istvánt, a székesfővárosi Pedagógiai Szeminárium gyakorló elemi iskolájának volt jeles igazgatóját, ezidőszert a székesfővárosi tanügyi osztály előadó-ját, a „Nevelés“ c. folyóirat szerkesztőjét, több pedagógiai folyóiratnak munkatársát.

Mácsai Károly tanítóképzőintézeti c. igazgatót, a budapesti áll. óvónőképzőben a pedagógia tanárát, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének alelnökét és pedagógiai bizottságának vezetőjét, neveléstani és módszertani tankönyvek szerző-jét, több pedagógiai szakfolyóiratnak s a Magyar Paedagógiának is munkatársát.

Dr. Marczell Mihály egyetemi tanárt, a központi papnevelde rektorát, a budapesti kat. polgári iskolai tanárképző főiskola igazgatóját, az ifjúság lelki gondozásával foglalkozó katolikus irodalom szorgalmas és avatott művelőjét, az e körbe vágó „Bontakozó élet” c. 8 kötetes sorozatnak s több más e tárgyú monográfiának szerzőjét, a Szent István Akadémia rendes tagját.

Dr. Máté Károly egyetemi magántanárt, az Egyetemi Nyomda igazgatóját, a magyar tankönyvirodalom szakavatott irányítóját, több jeles irodalom-pedagógiai és sajtótudományi tanulmány szerzőjét.

Pénzes Zoltán iparoktatási főigazgatót, nevelés-lélektani és pszichotechnikai tanulmányok szerzőjét, a matematikai tanítás didaktikájának művelőjét, több pedagógiai szakfolyóiratnak munkatársát.

Dr. Solt Ferenc polgári iskolai igazgatót, a Gyermeklélektani Intézet előadóját, a kat. polgári iskolai tanárképző főiskola tanárát, több gyermek- és ifjúságtanulmányi dolgozatnak szerzőjét, a Szent István Akadémia rendes tagját.

Székelly Károly gimnáziumi tanárt, a gyermektanulmányok és nevelés-lélektannak művelőjét, több pedagógiai szakfolyóiratnak, köztük a Gyermek és Ifjúságnak és a Magyar Paedagogiának is szorgalmas munkatársát.

Dr. Szombatfalvy György vallás- és közoktatásügyi miniszteri osztályfőnököt, ezidőszert a budapesti tankerület főigazgatóját, a „Társadalomtudomány” című folyóiratnak szerkesztőjét, a pedagógiai és szociológiai irodalom jeles régi munkását.

Dr. Vajda György gimnáziumi tanárt, a magyar irodalmi tanítás pedagógiájának művelőjét, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete magyar irodalmi tankönyvsorozatának szerkesztőjét, Társaságunk felolvasó üléseinek szorgalmas látogatóját és felolvasóját.

Dr. Vajthó László, budapesti gimnáziumi tanárt, egyetemi c. rk. tanárt, a magyar irodalmi oktatás kiváló elméleti és gyakorlati művelőjét, e téren jeles műveknek szerzőjét, e körbe vágó kiadványoknak, többek között a „Tanítási problémák” és a „Magyar irodalmi ritkaságok” c. irodalom-pedagógiai sorozatoknak szerkesztőjét, a Magyar Paedagogiának munkatársát.

Dr. Vértes O. József nyug. gyógypedagógiai igazgatót, az ideges gyermekek áll. intézetének volt vezetőjét, a gyógypedagógiai irodalomnak jeles művelőjét, több e tárgyú magyar és német műnek, többek közt a gyógypedagógia rendszeres kézikönyve eddig megjelent 3 kötetének szerzőjét, angol, francia, német és magyar szakfolyóiratoknak, köztük a Gyermek és Ifjúságnak és a Magyar Paedagogiának is munkatársát.

Dr. Zentai Károly szociális felügyelőt, volt tanítóképzőintézeti tanárt, a pedagógiai szakirodalomnak művelőjét, több nevelés-lélektani tanulmányok és jeles neveléstani tankönyveknek szerzőjét.

Dr. ifj. Zibolen Endre ezidőszert orosz hadifogságban levő testnevelési főiskolai tanárt, az ifjúkor lélektanának avatott ismerőjét, a közösségi szellem pedagógiájának művelőjét, pedagógiai író s ily minőségében a Magyar Paedagogiának is szorgalmas munkatársát.

Miután a közgyűlés a javasláthoz hozzájárult, az elnök a felsoroltakat megválasztott rendes tagoknak jelenti ki.

8. Indítvány nem lévén, az elnök megköszöni a megjelentek lelkes részvételét s az alapszabálmódosító és tisztújító Nagygyűlést bezárja.

*

II. Társaságunk 1946. évi október 8-án tartott felolvasó ülést a Székesfővárosi Népművelési Központtal karöltve rendezte. Az ülésen Prohászka Lajos elnökölt. Az ülés tárgya Vajda György Mihály r. tagnak „Irodalmi nevelés a demokratikus iskolában” c. székfoglaló előadása volt.

III. Társaságunk 1946. november 16-án ünnepi felolvasó ülést tartott, amelyen *Gyulai Agost* alelnököt, a Társaság 42 éven át volt titkárát üdvözölte, s megemlékezésül egy, a Társaság tagjai által írt, kéziratot emlékkönyvet nyújtott át az ünnepeltnek. Az ülést *Várkonyi Hildebrand* alelnök „Lélektani antropológia és pedagógia” c. elnöki megnyitója vezette be. A nagy tetszéssel fogadott előadás után *Várkonyi Hildebrand* alelnök a következő szavakkal üdvözölte *Gyulai Agostot*:

Mélyen tisztelt és szeretett Kartársunk!

Mélyen tisztelt Társaság!

Ünnepi ülésre jöttünk össze ma, hogy tiszteletünk, hálánk és nagyrabecsülésünk adóját lerójuk azon Kartársunk iránt, aki immár több mint négy évtizede

mint a Magyar Paedagogiai Társaság főttkára irányította nemes egyéniségének egész munkájával a Társaság szellemi életét. Négy évtized nagy idő; szinte példátlan tudományos társaságok életében, hogy ugyanaz a személyiség álljon változatlanul a hullámzó idők, egymást felváltó nagynevű elnökök és az egymást követő nemzedékek sorában. Tudományos életünkben nem találunk erre előzményt, de főképen nem arra, hogy valaki oly gondos körültekintéssel, az egyéni életék részleteibe is beható szerető érdeklődéssel és megrendíthetetlen kitartással viselje e hivatal díszét és terhét a békés évek termékenysége és a háborúk megpróbáltatásai közepette, mint ünnepelt Kartársunk. Magas örtoronyban álltál, honnan áttekinthetted a magyar szellemi élet egész látóhatárát.

S ezen négy évtized nem csupán a neveléstudomány szeretetteljes gondozásában volt termékeny, hanem annak a szaktudománynak művelésében is, melyet Gyulai Agost magának fiatal éveitől kezdve kiválasztott. Nem múltak el nyomtalanul a repülő évek a nélkül, hogy maradandó alkotásokkal ne gazdagította volna a magyar Shakespeare-irodalmat és az ifjúság olvasmányainak könyvészetét.

Mikor a mai ünnepésre készülünk, mélyen tisztelt Kartársunk, arra gondolt Társaságunk, hogy az átélt évtizedek munkásságát, régi hagyományok szerint, egy kötetnek összeállításával örökíti meg, amelyben tagtársaink egy-egy tanulmánnyal adják jelét unnepi érzelmeiknek és a szellemi munkás iránt tartozó elismerésüknek. E kötet itt van, s ha a szűkös nyomdai viszonyok nem engedték is meg e tanulmányok kinyomtatását, tisztelőid s barátaid saját kézírataikból állították össze a Társaság koszorúját. Kérünk, fogadd el emlékül e gyűjteményt nagyrebecsülésünk csekély jeléül.

A görög költő, öregedvén, így szól önmagáról: „Öregszem, de folyvást és sokat tanulva.“ Mi azt kérjük Tőled, hogy az előrehaladt években, midőn eddigi helyedet fiatalabb erőknél adod át, ne csupán a tanulás és folytoros szellemi munka terén mutass példát tisztelőidnek, hanem a tanításban is folytasd eddigi tevékenységedet: abban a szellemi sugárzásban, egyéni hatásban, amely a szellemi embernek s a pedagógusnak sajátja s amely akkor érezhető, ha nem a szó hordozza, hanem az egyszerű személyes jelenlét. Maradj köztünk továbbra is és mutasd nekünk továbbra is az utat, melyen haladtál s melyen nekünk is tovább haladni kötelességünk. Légy szellemi tanácsadónk és vezérünk még hosszú időn, sok éven keresztül! Ezt kéri Tőled a munkássággal összenőtt Magyar Paedagogiai Társaság.

Várkonyi Hildebrand üdvözlő szavaira az ünnepelt a következőkben válaszolt.

Mélyen tisztelt Aelnök Úr!
Tekintetes Társaság!

Mélyen megilletődve lelkemben állok itt, mikor megköszönöm a t. Elnökségnek és Társaságunk összességének a szeretetteljes üdvözlést és jóleső figyelmet, melyben az imént részem volt. Megilletődésem érthető, mert hiszen 42 esztendőnek, életem javarésznének emlékei tolnak föl lelkemben e pillanatban.

Egy emberöltővel ezelőtt, jeles és tekintélyes elődök után, ifjúi lelkesedéssel elvállaltam titkári minőségben az akkor még csak második évtizedét megkezdő Társaságunk szellemi ügyeinek intézését, a Társaság azóta elhunyt nagynevű elnökének, a kiváló tudósnak és írónak, Fináczy Ernőnek elnöksége mellett, kinek nemes alakja ez alkalommal kegyelettel merül föl emlékezetemben. Nem gondoltam akkor arra, hogy négy decenniumnál tovább munkálkodván e tisztségben, valaha, a tudós társaságok életében szokatlan, talán soha elő nem fordult példát szolgáltatassak arra, miként lehet ily hosszú időn át híven szeretni egy tudós munkakört s megtenni érte jó és rossz időben mindent, ami szerény erőinktől telik. Az Isten szeretett engem s erőt adott, hogy hivatali pályámnak, a tanári katedrának 41 évi szolgálata mellett, e tisztségben is kitarítottam. Megáldotta munkámat, mert a súlyos történelmi időkben, melyek az első világháborúval kezdetüket vették, sok Scylla és Charybdis között is, sikerült Társaságunk tudós munkáját töretlenül főntartani, s ez életpályámnak, a tömörked egyéb hivatalos munkán túl, melyben a tanügy mezején részem volt, egyik legszebb emléke volt és fog maradni koporsóm zártáig.

Ezt az alkalmat használom föl arra, hogy elmondjam köszönetemet azért a sokévi szeretetért és megértésért, mellyel Társaságunk illusztris tagjai részéről mindenkor találkoztam, kik közül, hajh, már sokan, nagyon sokan eltávoztak az örökkévalóságba. Elmondjam főképen azoknak, akiknek az imént kapott tudós emlékkönyvet köszönhetem. Tudós, vagy legalább is a tudományokért olthatatlan lánggal élő léleknek szebb és nagyobb ajándékot nem adhat egy társaság, mint ha tagjai-

nak erre a kegyes alkalomra készült tudományos dolgozatait nyújtja át neki egy csokorba fűzve, mert az egyúttal egy lépést jelent lelke ideálja, a tudomány haladása felé. Ebben a gyönyörű ajándékban részesültem ma s én mélyen meghatva, boldogan fogadom el e könyvet életem egyik legszebb s legbecsesebb kincse gyanánt.

Mikor megköszönöm e gyönyörű ajándékot azoknak, akiktől kapom, — hálám jeléül megfogadom, hogy ha Isten erőt s egészséget ad, szeretetemmel, érdeklődéssel, részvételemmel ezentúl is híven szolgálni fogom Társaságunk tudós céljait és részt veszek munkájában, hogy ilymódon cselekedeteimmel, is megköszönjem a mai kedves ünnepet.

Végül szívből kívánom ez alkalommal, hogy Társaságunk épüljön fel újra az elmúlt nagy világégés után, vegyen részt a lelkek újjáépítésében, működjék buzgón, lankadatlanul a jövőben is; éljen, gyarapodjék és viruljon időtlen időkig a magyar nevelés ügyének javára és boldogulására.

*

IV. 1946. december 21-én tartott felolvasó ülésünkön *Prohászka Lajos* elnökölt. Az ülés tárgya két székfoglaló előadás volt. *Máté Károly*: „Sajtó és nevelés“, *Kiss Arpád* pedig „Az embernevelés mai jelentése“ c. tanulmányukat mutatták be.

MAGYAR PAEDAGOGIA

Revue de la Société de Pédagogie
Hongroise

A Periodical of the Hungarian
Society of Pedagogy

RÉSUMÉ — SUMMARY

Études — Essays

LAJOS PROHÁSZKA: *Démocratie et humanisme.*

Si l'on cherche à établir par la voie de l'analyse conceptuelle les éléments invariables de l'humanisme, on aboutit au résultat suivant: l'humanité 1. est un idéal immanent, qui vise au développement de l'existence humaine; 2. exprime la conviction en la priorité de l'esprit; 3. marque l'impartialité, autrement dit un effort de compréhension dans la contemplation de toute chose humaine, y compris ce qui est étranger à notre orientation intellectuelle propre; 4. symbolise la mesure, c'est-à-dire l'affranchissement aussi bien que la maîtrise des énergies humaines, en excluant toutes formes de la licence de même que la contrainte et l'oppression; 5. se manifeste dans le travail de la forme, synonyme avec l'individualité, souffrant tout aussi peu „l'organisation“ rationaliste purement extérieure que l'effusion sentimentale; 6. marque une position lucide qui tenant compte du côté serein de la vie humaine sait faire face aux forces obscures et menaçantes; enfin, 7. affirme, surtout par la pratique féconde de l'antiquité, la conviction que l'homme lui-même se trouve à la base de l'histoire, conviction qui autorise à envisager l'avenir avec courage. L'humanisme est une tradition vivante dont les racines ne se dessèchent pas même quand le tronc qu'elles ont fait pousser étend sa frondaison dans l'atmosphère d'idées nouvelles.

Ceci posé, nous aurons acquis la conviction que l'humanisme „bourgeois“ du passé récent, issu du sentiment tragique de la vie (Nietzsche, Valéry, Thomas Mann) est quelque chose qui doit être surpassé. Suivant l'orientation intellectuelle de nos temps, l'humanisme ne peut avoir aujourd'hui qu'une seule signification: un humanisme social. Cette constatation conduit d'elle-même à la question de la démocratie. Comment l'idéal de l'humanité peut-il être concilié avec la démocratie, qui use d'un appareil rationnel impliquant des obligations sévères et même la contrainte pour assurer l'organisation politique, sociale et économique de masses encore irrationnelles à plus d'un égard?

L'auteur explique que cela est en effet possible, à condition de ne pas confondre les motivations des fonctions politiques et pédagogiques. Ainsi, le pédagogue, qui affranchit les énergies humaines afin que ses élèves se conduisent d'une manière digne d'homme, ne doit pas justifier cette activité par des fins politiques, fussent-elles les plus nobles, à moins de provoquer dans l'humanité de ses élèves une certaine dénaturation. De même, l'homme politique, qui use de la contrainte en appliquant un système social rationnel, doit se garder, ce faisant, d'invoquer l'humanité et l'affection qui n'ont rien à y voir. Ces fonctions peuvent naturellement se rencontrer dans leurs résultats finals, elles le doivent même si leur exécution est impeccable. Mais sur deux points, la route du politicien et celle du pédagogue se sépareront toujours: le premier ne peut être patient dans l'attente des effets de l'appareil qu'il applique, le second doit l'être à tout prix. D'autre part, l'intérêt du politicien exige de celui-ci de faire appel à des moyens de suggestion que le pédagogue doit se garder d'employer. Plus il y a de persuasion honnête dans notre action sur l'homme, plus elle est humanitaire, plus la „propagande“ y a cours, plus son caractère deviendra instrumental.

HILDEBRAND VÁRKONYI: *Anthropology and Pedagogy.*

To the central question: „What is Man?“ philosophy replies from various aspects of the absolute. In Platon's philosophy for instance Man's soul draws a knowledge of basic truths from pre-existence. Modern natural science and modern

empirical psychology regard Man as the latest stage in, and the most accomplished produce of a certain line of evolution, whose physical and intellectual characteristics can be measured with the yardsticks of other living beings. Anthropology supplements the achievements of empirical psychology through an additional contribution of results gained from spiritual studies. The main characteristics of Man's spirit of which empirical psychology has proved unable to render sufficient account are: the splitting of the Ego (Pascal, Brunner), the faculty of: building culture; of conveying the consciousness of responsibility from the individual to Society and finally a power which brings to bear aspects of Man's spiritual dualism on the Psychology of Religion. From these facts we may draw certain conclusions and apply them to Pedagogy; viz.: the author urges that in the work of Pedagogy — not forgetting about the achievements and application of empirical psychology — increased attention be paid to the manifestations of the spirit, and that a more optimistic outlook on the prospects or social development and a more thorough-going treatment of social tendencies in Hungarian literature be introduced into the field of education.

GYÖRGY MIHÁLY VAJDA: *Literary Education in the Democratic School.*

School is in the eyes of most people a practical means for the acquisition of practical knowledge. This popular opinion and the structure of modern Society partly explain the steady increase in the number of special-schools. The avowed object of modern education is, the evolving of the „Socialised Man“. Its main problem is how to realize the humanistic tendencies of education, side by side with this practical program. The most important instrument in this field is literary education. Literary education covers the improvement of the spoken language and patriotic tuition; it arouses an interest for political thinking, covers Ethics and, first and foremost it promotes artistic-taste and artistic education, the latter two being its intrinsic duty. Together with all this goes a commensurate training of the mind. Yet this literary education has nothing in common with a literary illustration of history or with efforts to view history of literature from a purely historical angle. History of culture and literature must be kept strictly apart. Literary education is on the other hand similarly loath to subject literature to the specific viewpoints of special schools. The aims of literary education can only be achieved through a thorough-going analysis and the establishment of close and intrinsic ties with single pieces of literature. This is the specific method of literary tuition. To what we pay attention in literary education is not *what* literature says but *how* it is presented: i. e. to the method of presentation in the service of education. When reading texts are selected for educational purposes angles of psychology, aesthetics and up-to dateness must always be the guiding considerations.

KÁROLY MÁTÉ: *La presse et l'éducation.*

L'auteur examine la manière dont l'école essaye de mettre la presse à contribution pour ses propres visées pédagogiques. Il donne un tableau historique récapitulatif et expose les tentatives anciennes visant à introduire la lecture des journaux dans l'enseignement scolaire. La première trace de cette tendance remonte à la ville hongroise de Sárospatak, où le célèbre pédagogue morave Jan Komenský (Jean Amos Comenius) avait élaboré le plan de la Schola pansophica (1650—54). Le projet de Comenius faisait déjà figurer parmi les occupations des élèves la lecture des journaux.

L'idée de Comenius est reprise dans les programmes des pédagogues piétistes et philanthropistes, ainsi que dans le célèbre *Paedagogium* de Francke (Ordnung und Lehr-Art, 1702, Halle).

C'est par cet intermédiaire que l'idée de la lecture des journaux est passée dans la première ébauche de la réforme scolaire de Marie-Thérèse, la *Ratio Educationis* de 1777. Le *Collegium Novorum Publicorum* figure dans le gymnase comme matière extraordinaire et dans la section de droit et de philosophie du degré académique comme matière ordinaire. Jean Genersich le comprend également dans son projet de réforme à l'intention des écoles évangéliques (1803), mais elle ne figure

plus dans la réédition de la *Ratio Educationis* (1806) et disparaît ainsi définitivement des écoles hongroises.

L'auteur soulève ensuite la question si la lecture des journaux est bien à sa place dans l'enseignement scolaire. Il répond en exposant les deux fonctions de la presse: les journaux publient des faits et des jugements (*facta et judicia*), par conséquent leur fonction est double: journalistique et publicistique. Mais le raisonnement, la manifestation des opinions, c'est-à-dire l'activité publicistique intervient toujours dans le service d'information objective, dans la tâche journalistique. Le journal représente une opinion, une conception du monde, des vues politiques, le point de vue d'un parti. Le problème soulève donc une nouvelle question: les journaux politiques ou, ce qui est la même chose, la politique des partis est-elle à sa place dans l'école? C'est au gouvernement qu'il appartient de répondre à cette question.

ÁRPÁD KISS: *The Present Meaning of Education.*

It is one of the tasks of Pedagogy to seek the solution of problems of modern life from an educational point of view. The reason for the failure of Pedagogy to make steps along this road lies partly in the popular misinterpretation of the role of theory in the educational praxis and partly in the method of pedagogy. Latter has made it impossible that — unlike in natural science — newly discovered interrelations of truths and phenomena be conveyed to a broad public, that these phenomena be recorded and taken into account whenever further strides are made. Scholars of Pedagogy have never secured such credit for their work as is the due reward of scientific achievement in other branches of scholarship.

The focal points of this essay are the problem of the masses, and new Humanism. There is only one way for Pedagogy and education to reeducate those persons and groups who have never had a share in the development of the material resources of civilization and who — a mob as they are — cannot appreciate what has come to existence without their cooperation. The only endeavor of these people is to avail themselves of the sunnier sides of life which they regard as essentially non-problematic. They are inclined to play havoc with the achievements of the strenuous and constructive efforts of many generations. Education must see its way to the elimination of these people. Education has the task of initiating these people in to the self-liberating and self-ennobling secrets of the progress of mankind. Mighty lines of pedagogical prospects unfold from this interpretation of education. Education must be extended to sofar unthought-of masses of children and adults. This extension will in due course have to make education an integral part of large-scale social reforms. The British Education Act of 1944 is a telling example of this change in the meaning of education. The question of what the new definition of education should cover has been difficult to answer for scholars of pedagogy. The immediate aim is to fix the lowest level of standard-education at a point where all will be in a position to realize and contribute consciously to the common efforts of mankind. The groundwork of humanizing Man must be sought in natural science and in the teachings of natural science. One should of course not assume that everything taught hitherto is false and superfluous. Yet there is full justification for the question to come up again, whether the functions of literature, aesthetics and history are not overestimated in our educational system to the utter detriment of science. Humanized science — as John Dewey put it — will lead young men and women to a better, unambiguous, more comprehensive and generally understandable interpretation of their vocations. Yet, in the last analysis Pedagogy will have to solve more than these two problems. Through a scientific approach Pedagogy must subject all problems of education to new examination. Thus there is good hope to believe that many of the reiterating social crises will be eliminated, which, — upon closer examination will prove to constitute essential problems of Pedagogy and education as well.

Articles — Minor Notes

LÁSZLÓ FARAGÓ: *The School-System of the USSR.*

Out of the ideas of the French Revolution modern popular democracy gives priority to the materialization of „Equality“ in the fields of both economics and

educational politics. Some of the most manifest and rational examples of the materialization of this conception can be traced in Soviet Russia where the goals of democratic education, viz: state-control of the school-system, separation of State and Church, the uniform and progressive establishment of a hierarchy of institutions of education, the extension of equal rights to women and to the national populations in the field of schooling, — have been translated into reality with conspicuous consistency and steadfastness.

Nos Morts — Our Dead

Sándor Imre was professor of Pedagogy at the Budapest Technical University. His death occurred soon after the country's liberation and was a great loss to Hungarian Pedagogy. Imre might have become a leading worker in and contributor to Hungarian educational policy, to Hungarian Pedagogy and to the much-needed reorganization of Hungarian public education. He devoted his main attention to the elaboration in principle of the concept of „national-education“. According to his theory education is a collective function and serves the interests of the community. The form of this collectivity viz. the collectivity which determines education both teleologically and in its origin is the nation or the national community. This Community has a double meaning. First it is a spiritual collectivity secondly it is not a collectivity for its own sake or a national community for the community's sake but is part of a broader community of mankind. This social-pedagogical conception is void of both racial and chauvinistic prejudices. It avoids the danger-zones of both Collectivism and Individualism. Thus it is well fitted to become a guide for the development of progressive Hungarian educational policy.

Béla Tettamanti.

*

Ferenc Kemény, le nestor des pédagogues hongrois est décédé en martyr des persécutions à un âge patriarcal. Son oeuvre, qui embrassait presque toutes les branches de l'éducation, constitue une véritable encyclopédie pédagogique. M. Kemény était favorablement connu dans le monde international de l'éducation, ayant parcouru l'étranger pendant près d'un demi siècle, participant à de nombreux congrès pédagogiques et publiant plusieurs études en langue française. M. Kemény était jusqu'à la fin de sa vie un collaborateur inlassable de la Société Pédagogique Hongroise. Nous lui devons entre autres la rédaction d'un *Dictionnaire Pédagogique Hongrois* dont les deux solides volumes sont encore aujourd'hui d'une importance considérable.

Agost Gyulai.

Revue des Livres — Book-Review

LAJOS PROHÁSZKA: *La morale de nos temps.*

L'auteur a composé ce livre à l'époque la plus immorale et la plus monstrueuse de l'histoire européenne, en 1944, afin d'en éclaircir les couches sinistres et d'examiner les pathogènes qui ont causé l'effondrement d'un monde décadent. Il s'efforce de saisir l'essence de la morale moderne dans son évolution historique. Il analyse la nature de la morale antique, l'ἀρετή de Hellas et la vertu romaine, puis la morale chrétienne basée sur la pureté du coeur et sur l'humilité, mais évoluant de plus en plus vers une morale autoritaire. L'examen des différents aspects de la morale féodale et bourgeoise conduit à un exposé du relâchement moral au XIX^e siècle et de la danse macabre des temps qui suivirent la première guerre mondiale. L'auteur combat avec un courage remarquable — à l'époque de l'oppression fasciste en Hongrie — la morale de la haine (on comprend que son livre, qui était déjà sous presse, n'a pu paraître à cause de l'occupation allemande). M. Prohászka repousse avec l'indignation profonde des militants de la liberté de l'esprit, le mythe racial issu de la morale de la haine et dont le caractère nihilistique n'a jamais pu dissimuler les tendances impérialistes d'un peuple de mauvaise foi. M. Prohászka émet un pronostic favorable sur l'évolution de la morale européenne se fondant sur

l'espoir que la morale nouvelle ne sera ni une protomorale comme la morale antique des Grecs ou celle, courtisane ou aristocratique, de l'ère moderne, ni une morale foncièrement individualiste comme l'éthique bourgeoise, mais qu'elle se basera sur la solidarité tout en laissant libre cours aux décisions de la conscience individuelle.

Stefánia Mándy.

ÁRPÁD KISS: *Le chemin de l'affranchissement de l'homme.*

L'auteur se propose d'initier le lecteur à l'état actuel de la pensée pédagogique et précise les conditions de son affranchissement de la crise de nos jours. Ce faisant, il touche des problèmes considérables et profonds: la question des générations, l'idéal de l'éducateur, l'homme sur la voie de l'ennoblissement, le concept de la personnalité, les rapports de l'individu et de la communauté, la relation entre la théorie et la pratique de la pédagogie etc. Mais comme le sort individuel de l'auteur et celui de la communauté nationale ont empreint leur note douloureuse sur cet ouvrage rédigé en 1945, on n'y trouve pas toujours une orientation décisive et formulée avec netteté en ce qui concerne les problèmes posés.

tb.

HUNGAROLOGIE ET ÉDUCATION NATIONALE (Rédigé par Árpád Kiss et Máté Kovács).

Cet ouvrage rédigé en collaboration se propose d'établir les prolégomènes d'une pédagogie sociale de la communauté nationale hongroise sur la base de „l'hungarologie“, c'est-à-dire des connaissances psychologiques, ethniques et scientifiques concernant le peuple hongrois. Il vise d'autre part à rétablir l'équilibre de la conscience nationale ébranlée par l'influence fasciste. Les différentes études réunies dans ce volume traitent le problème du sol hongrois en tant que facteur d'une influence réciproque avec les formes de la vie humaine et avec la civilisation, puis — s'opposant courageusement à la théorie raciale — ils s'occupent de la constitution physique et du tempérament du Hongrois ainsi que de sa structure psychique. Deux études sont consacrées aux relations du peuple hongrois avec l'Europe. La pédagogie est représentée par les articles de MM. Árpád Kiss et Sándor Karácsony. Tous deux exigent une politique d'éducation nationale élevée à la hauteur de l'époque et maintenue à un niveau européen, mais adaptée aux besoins et aux possibilités hongroises, donc populaire et magyare.

László Deme.

GYÖRGY BARRA DE ZÁGON: *L'enseignement des mathématiques.*

Cet ouvrage, en développant la méthode de l'enseignement des mathématiques d'un fonds subjectif et objectif se divise en deux parties. La première traite de la méthodique générale des mathématiques, tandis que la seconde analyse la méthodique dans son application à la matière des programmes. Dans la première partie, l'auteur éclaircit des problèmes de psychologie pour déduire les principes didactiques des mathématiques par le rapprochement des points de vue de l'évolution psychologique et de la valeur culturelle et éducatrice des mathématiques. Après avoir exposé la méthode de travail du maître, l'auteur passe à l'élaboration didactique de la matière des programmes. Le principe de l'activité et de la spontanéité enfantines prédomine dans sa conception, mais l'auteur s'accorde toujours aux possibilités de la pratique scolaire.

András Buvári.

LILLIAN KERTÉSZ-ROTTER: *L'évolution psychique de l'enfant. Rudiments d'une hygiène psychique.*

Voici encore un livre de psychanalyse qui réunit toutes les qualités et tous les défauts de cette littérature. Tant que l'auteur traite l'âge des nourissons et de l'enfance, les conseils qu'elle donne sont parfaitement utiles, mais à mesure qu'elle s'approche de l'âge de la puberté, ses conceptions penchent de plus en plus, de la science vers le mythe. Un autre défaut — qui est d'ailleurs aussi commun aux ouvrages psychanalytiques — est de reléguer à l'arrière-plan le rôle des facteurs et des institutions sociales. Or, il est évident que quiconque considère l'école comme une institution sociale de second ordre et ne connaît que la route venant du côté de l'individu, déssert la cause de l'éducation.

György Mihály Vajda.

H. C. DENT: *British Education*.

The current problems of Pedagogy are identical all over the world. Modern pedagogy's object is to reform the institutions of education on the principles of equality, to open the gates to culture for the children of all social classes, to crush all class-patterned barriers in schools and similar institutions and to adjust the country's school-system to the nation's economic structure. This is the picture the reader gets from reading Mr. Dent's book. An opportunity thus offers itself for the drawing of a comparison between characteristic features in British educational reform and between those of the schooling policy of democratic Hungary.

László Faragó.

EDUCATION IN BRITAIN YESTERDAY, TO-DAY, TO MORROW. Edited by R. H. Scott-James.

This work is a compilation of articles on the state of affairs in British public education for the year 1945. It gives the reader a clear and broad-minded outline of the subject treated with a number of well selected illustrations. Its call will reach both the English and foreign reading public.

Ágost Gyulai.

E. W. WOODHEAD: *The Child in the Educational System*.

Mr. Woodhead's book is a systematic outline of British public education. Though the treatment of his subject-matter falls somewhat short of what the title suggests to the reader, it cannot fail to have a mind-stirring beneficial effect. The material accumulated is broad and representative. Prominence is accorded to social interrelations while the book also abounds with happily selected illustrations and documentary material.

Ágost Gyulai.

ALBIN LESKY: *Erziehung. Verfall und Aufbau der Schule*.

Dans cette brochure l'auteur autrichien développe ses idées concernant la reconstruction de l'école autrichienne. La cause la plus profonde du délabrement du travail pédagogique est la décomposition des idéals de valeurs absolues. Selon l'auteur c'est par la sélection et une formation convenable des éducateurs, ainsi que par le renouvellement des précieuses traditions scolaires, — surtout celles de l'ancien gymnase autrichien — que l'issue serait à trouver.

Endre Zibolen.

CHESSER, EUSTACE DR.—DAWE, ZOE: *The Practice of Sex Education*.

This Educational Pamphlet is a handbook for parents and teachers designed to further the practice of sex education in and outside of school. Both authors take the position in their work that sex education should not be postponed until the years of adolescence, when a clear vision of the sex-problem is already perturbed by the entrance of emotional associations. This book is a relief after hosts of inferior books on the same subject. It neither advises moral-preaches for children nor does it tend to frighten them, lest dangerous psychical consequences be unintentionally invited. The teacher's duty is confined to the factual clarification of the sex-problem. The authors want to raise the child to a level where it can face the sex-problem clearsightedly and from the thither-side of myths and joke-making. British educational authorities have thus made a stand for planned sex-education in and outside of school. A reconsideration of whether or not there is room for sex education in the recently reorganized Hungarian elementary schools would be highly desirable.

György Mihály Vajda.

BRIMBLE—MAY: *Social Studies and World Citizenship. A Sociological Approach to Education*.

The book's approach to the potentiality of education is exaggeratedly optimistic. It carries a hope on its pages that through channels of education a new, international, supranational and cosmopolitan world-community would one day be brought to existence. The endeavour of the two authors is to show how the criterions of „cosmopolitan education“ can be brought into harmonious contact with special

branches of study: with religious, ethical, sexual, art, psychological and corporeal tuition. Yet the whole undertaking ends in a blind alley of utopism. It is highly utopian to speak of world-citizenship and to forget at the same time all about the pressing existence of social problems, and of many other unsolved questions of society. It is highly utopian to speak of democracy without however defining the meaning of that democracy which, it is only too evident, is deeply rooted in a soil of realism. It is similarly utopian to speak of the bringing forth of New Man without a willingness to solve economic problems. All this of course is naive speculation; a theory raised on the roof-top of a building whose groundwork and pillars have never been laid.

László Faragó.

H. M. HEATON: *Home Training for Young Children.*

To teach through playing, to free the child's phantasy through elements of the imagination, to make the child creator through creation and, generally speaking, to prepare it for life with the help of a variety of these manifestations of the play-instinct has been as old an endeavor of Pedagogy as Pedagogy itself. Yet it has so far never been fully realized. This well compiled work is a handbook for mothers and is designed to promote the materialization of this old aspiration of Pedagogy. The spiritual framework of this book is one which treats Man both as a free and independent agent and as a member of the human community.

Stefánia Mándy.

E. W. BRAITHWAITE: *Parent and Child.*

This is a book by a psychoanalyst. It contains practical advice for parents on education. Since the book says, the first 4—5 years of childhood determine the child's entire future, the child's fate is laid down solely in the hands of its parents. Thus the author's effort is to awaken a teacher's conscience and responsibility in the minds of parents.

Stefánia Mándy.

Traduction française: M. József Molnos.

English adaptation: György Urbán.

A kiadásért felelős: Faragó László.

47.433. — Egyetemi Nyomda, Budapest, VIII, Múzeum-körút 6. — (F.: Tirai Richárd.)