

## A mai iskola és a gyermek.

Előadás az EME. népszerűsítő előadássorozatában, 1935. december 17-én.

Nem igen szokás tudományos előadást személyes vonatkozásokkal kezdeni. Én azonban szükségesnek láttam, hogy Önöktől néhány pillanatot elraboljak egy-két személyes vallomás elmondására. Mindenek előtt nem tud nyom nélkül elsuhanni felettem, hogy ez az *első alkalom*, amikor az EME. keretében előadást tarthatok. Előadásomat tehát széktoglaló előadásnak is tekinthetem. Eddig inkább olyan kulturális és társadalmi mozgalmak munkaközösségében vettem részt, amelyeket mi, már a kisebbségi sorsban felnőtt fiatalok, magunk hoztunk létre. Mialatt esztendőket töltöttünk el abban, hogy új kereteket és a keretek között új gondolkozási módot teremtsünk, sokszor ért, méltán, vagy méltatlanul, én nem kutatom, a vád, hogy mi az idősebb nemzedék által teremtett, vagy átörökölt munkaközösségekkel szemben, ha nem is ellenségesen, de tartózkodóan viseltetünk. Ilyen előzmények után nem lehet felesleges dolog első előadásom előtt vallomást tenni a mellett, hogy teljes örömmel vállalkoztam ennek az előadásnak a megtartására és a magam részéről nagy megtiszteltetésnek veszem azt az előlegezett bizalmat, amely Transzylvania legmagasabb színvonalú és legszebb multu tudományos munkaközösségébe elhívott. Az a tény, hogy igyekszem a nekem adott erők mértéke szerint ebben az új munkaközösségben is részt venni, bizonyág a mellett, hogy ennek a közösségnek a munkáját, a közösségben adott munkakereteket nélkülözhetetlennek tartom a kisebbségi magyarság életét illetőleg. Ez azonban nem jelenti azt, hogy azt a szellemet, ami bennem azokban a keretekben és tusaadásokban alakult ki, melyekben a fiatalabb nemzedék tagjaival közösen vettem részt, félreteszem vagy megtagadom. Kötelességemnek tartom, hogy azt az életlátást, ami a fiatalsággal való közös munkám közben alakult ki, az élet minden vonatkozásában érvényesíteni próbáljam, mert ez alól a lelkiismeret nem old fel engem. Másfelől pedig az a meggyőződése, hogy az EME. munkaközösségének is úgy tudok a legjobban szolgálni, ha megkíséreltem a fiatalabb rétegeinkben kialakult gondolatokat és szempontokat behozni ennek a közösségnek életébe. Végeredményében az EME., mint az iteni magyarság kulturális örökségének legértékesebb darabja, nem tekinthető úgy, mint csupán az idősebb nemzedék tulajdona, ami ennek a nemzedéknek elmúltával elveszíti az értékét és jelentőségét a következő nemzedék életére nézve. Ezzel a megállapítással új munkára hívtam fel az EME. figyelmét, ennek a munkaközösségnek nagyon komolyan és nagyon öntudatosan kell azon fáradoznia, hogy a fiatalabb nemzedékből lelkiismeretes kiválasztással nyerjen utánpótlást, másfelől viszont a fiatalságnak gondos munkával kell előkészülnie ennek az örökségnek, adja lsten minél későbbi átvételére és tovább gondozására.

\*

Előadásom a neveléstudomány körébe vág és a tudomány gazdag anyagából két részletet akar kiemelni: az *iskola* és a *tanuló* ifjúság valóságát és egymáshoz való viszonyát. A nevelés kérdésével foglalkozók előtt valóban az iskola és az ifjúság a nevelésnek az a két tényezője, amellyel legtöbbet kell foglalkozni, de a nagyközönséget is ez a két tény

érdeklí a nevelésből a legjobban. Alig van valaki a hallgatóság között, akinek a gyermeke ne lenne, vagy ne lett volna valamelyik iskola tanulója. Iskolán csak az elemi és középiskolákat értem, ezért előadásomból kikapcsolom az egyetemi élet kérdéseit. A kérdést nem elméletileg, hanem *létbevágóan* akarom megtárgyalni. Ez azt jelenti, hogy a tudományos feldolgozás és előadás szabályainak teljes tiszteletben tartásával és alkalmazásával nyúlok a kérdéshez, de általános megállapítások helyett személyes beállítást szeretnék a kérdésnek adni. Tehát nem általában a mai iskoláról és a tanuló ifjúságnak az iskolához való viszonyáról lesz szó, hanem arról az iskoláról, melyikbe a mi gyermekeink járnak, ahol mi tanítunk, amelyek itt vannak körülöttünk.

A mai iskoláról elméleti előadást egy rövid óra alatt egyáltalán nem is lehetne tartani. Meg kellene vizsgálni az erre vonatkozó egész szakirodalmat, fel kellene vázolni az összes világrészek iskolatípusainak a lényegét és megvalósítási lehetőségeit. Ez az előkészület már önmagában akkora munka lenne, amelyet egy-két éven belül a legszorgalmasabb kutató sem tudna elvégezni. És mire valaki elvégezné az anyaggyűjtés munkáját, fáradozásait máris kezdhethné előlről, mert időközben egy-két államban, a mai divat szerint, ismét életbe léptettek valami üdvös nevelési reformot. Én tehát lemondok arról a tudományos eljárásról, amelynek becsületessége és lényege abban áll, hogy addig senki nem szólhat hozzá a kérdéshez, amíg a kérdés teljes irodalmát fel nem dolgozta. A mai szétágazó világban ennek a tudományos felfogásnak teljes egészében meg kellett dőlnie, mert a kapitalista korszakban minden tudomány annyira szétágazott és akkora könyv- és kísérleti anyagot halmozott fel, hogy egyetlen tudományszakban sem lehetséges már a theoretikus tudományművelés összes módszeres követelményének való megfelelő Theoretikus értelemben véve csak részletkérdésekkel foglalkozhatik a tudós. A pedagógia körében pedig nincsen nagyobb veszedelem, mint a részletekben való elveszés; itt igazán az egész munkakört kell látni, de nem elméleti, hanem létbevágó értelemben. Azaz a kérdéseknek és a kérdések összefüggésének azokat a szálait kell megkeresni, amelyek közvetlenül érintik azt a közösséget, melynek munkámmal tartozom. Mit ér, ha ismerem a világ összes nevelési rendszerét, de nem tudok véleményt mondani azokban a nevelési kérdésekben, amelyek éppen abban a közösségben, jelen esetben a mi kisebbségi népközösségünkben merülnek fel, amelyben élünk? Az új tudomány nem szégyeli bevallani, hogy nem tündökölni akar nagyszerű megállapításainak a gyémántcsúcsain, hanem szolgálni akar annak az embernek, akit közvetlenül maga mellett talál. Ezért azonban nem mond le arról az igényről, hogy szolgálata tudományos formák között, világos ítéletekben, kritikai munka által ellenőrzött tétélekben álljon azok előtt, akiknek szólni akar. Nem mond le arról, hogy a tudományos eljárás segítségével rendszerbe foglalja a valóság rendszertelen tényeit. Lényegében tehát a tudományos eljárás nem szakadhat el attól a valóságtól, amelyikről szól, és ehhez a valósághoz éppen azon a ponton kell kapcsolódnia, ahol az, mint a mi életünk egyik tényezője, jelentkezik. Végső célunk nem önmagukért való ítéletek, tétélek kivonása, hanem új állásfoglalásra való segítése azoknak, akiknek az előadás szól.

## I.

1. Ha meg akarjuk érteni azt az iskolarendszert, amelyben a mi magyar ifjúságunk nevelése folyik, akár felekezeti, akár állami iskolákban, rövid történelmi visszapillantást kell tennünk. Sokan azt gondolják azok közül, akik csak felületesen szemlélik az újabb és újabb rendeleteket és szabályzatokat, melyek iskoláink és azokon keresztül ifjúságunk életébe mélyen belenyúlnak, hogy a világháború után valami egészen új nevelési rendszer lépett életbe. Ez a meggyőződés egészen felületes és alaptalan. Mindaz, ami a mai iskolarendszerben akár mint jó, akár mint veszedelmes jelenség szemünkbe ötlük, egyenes leszármazottja annak a nevelési rendszernek, amely a XVIII. század utolsó évtizedeiben a *felvilágosodás* hatására kicsirázott és amit a múlt század liberáлизmus tovább fejlesztett és általánossá tett. Mik a mai iskolarendszer legjellemzőbb vonásai?

Ma a nevelés legfontosabb szerve, irányítója, ellenőrzője, fenntartója az *állam*. Ez a gondolat az újkorban először a nagy felvilágosult fejedelem, Nagy Frigyes, porosz király politikájában nyert alkalmazást. Tőle vette át és akarta a Ratio Educationis által érvényesíteni 1777-ben Mária Terézia magyar királynő. Végül az első román iskolarendszert, a Reglamentul Organicot, a szervezeti rendszert 1832-ben a két fejedelemséget megszálló orosz állam megbízásából készítették el. Németországban Nagy Frigyes, Magyarországon Mária Terézia, Romániában az orosz kormányzóság rendeleteinek megjelenése előtt az oktatás ügye az egyházak, városok, pátronusok ügye volt. A felvilágosodás hozta azt a gondolatot, ami ma majdnem mindenütt érvényesül, hogy az iskolai nevelés az állam ügye. Ez a máj majdnem két százados folyamat most kezdi teljes mértékben kiélni azt a gondolatot, ami a felvilágosodás mélyén született meg.

Mária Terézia kimondotta, hogy a *nevelés politika*. Neki ezt a tételt még indokolnia kellett, ma pedig éppen ellenkezőleg azt kellene bebizonyítani, hogy a nevelés nem politika, mert ez a gondolat mindennél erősebben belelte magát minden ország politikai tudatába.

A magyar iskoláztatás új, mai típusának kialakulását Mária Terézia Ratio Educationisára, II. József Norma Discendijére, Ferenc József Entwurfjára, mint az abszolutisztikus korok rendeleteire, az 1868-i népiskolai törvényekre, az 1883. évi középiskolai törvényekre vihetjük vissza. Azóta többször változtatták az iskolai élet rendjét, de ezek a változtatások semmi lényeges változást nem hoztak létre, sőt az állam befolyását egyre inkább növelték.

Az új román iskolarendszer bölcsőjénél éppen egy rendelet áll, mint az új magyar iskolai élet kezdeténél. Ahogy a Reglamentul Organic megfelel a Mária Terézia Ratio Educationisának, ugyanúgy felelnek meg az 1864-i román népiskolai és középiskolai reform és annak 1893. és 1896-i módosításai az 1868-i, ill. 1883-i magyar nép- és középiskolai oktatási törvényeknek és azok későbbi módosításának. A világháború utáni új helyzetben is felfedezhető ez a párhuzam. A népoktatást szabályozó 1924-i és a középiskolai oktatást szabályozó 1928-i román törvény, ugyanúgy csak a megelőző század alapjainak a továbbépítése, mint az 1924-ben hozott új magyar törvény.



Ennek a hasonlóságnak az oka nagyon egyszerű: mindkét ország a németországi iskolarendszerek átdolgozásában látta saját iskolázatásának a megoldását.

Az iskolák külső szervezése, felügyelete, a róluk való gondoskodás, az iskoláknak az állam keretébe való beépítése tehát, ami ma annyira jellemzi az iskoláztatást, a felvilágosodás szülötte. Az iskola és állam minél szorosabb kapcsolatának kiépítése tehát nem a mi korunk új gondolata. Mi átvettük a felvilágosodás örökségét és ezt az örökséget öntudatosan tovább fejlesztettük, annak következményeit ad absurdum levontuk.

2. Az iskolai élet külső keretei után az a *cél* érdekel, amelynek szolgálatában áll a mai iskola. Röviden azt mondhatjuk, hogy a mai iskola céljának csúcát a *nemzeti nevelésben* látja. Az iskolában minden egyéb cél ennek a célnak van alája rendelve. A mai iskola olyan állampolgárokat akar nevelni, akik az egyetemes emberi kultúrkincs körén belül világosan látják saját nemzeti kultúrájuk igazi értékét. A mai iskola állampolgári életre akar nevelni azáltal, hogy a tanuló ifjúságnak átadja a nemzeti élet kultúrájának egész körét.

Egészen természetes következménye a dolgok haladásának, hogy mihelyt az állam vette kezébe az iskolai élet egészének irányítását, egyszerre az állampolgári nevelés került, mint cél, minden nevelői munka elé. Mihelyt pedig a felvilágosult abszolutizmus után a francia forradalom hatására megszületett az ú. n. nemzeti liberálizmus, ez azonnal a nemzeti célt tette a nevelés irányítójává, mert nála az igazi állampolgár leglényegesebb meghatározója a nemzeti szellem, mely a nemzeti kultúrából táplálkozik. Azért tettem különbséget az abszolutizmus és a liberálizmus állampolgára között, mert Romániában és Magyarországon az abszolutizmus államérdeke és a nemzet nemzeti érdeke egymással szemben állott. Magyarország számára az első modern értelemben vett iskolarendszert az az uralkodó adta, aki Magyarországot *Ausztriába* akarta beolvasztani, Románia számára pedig oroszok alkották az első egységes iskolarendszert. Mind Romániában, mind Magyarországon érthető volt tehát a törvényekkel szemben a tiltakozás nemzeti szempontból. Az állampolgári és nemzeti cél, mint nevelési eszmény, csak a nemzeti szabadságtörekvések diadala után alakulhatott ki, de akkor azután teljes mértékben érvényesült. A múlt század hatvanas éveiben alkotott román és magyar iskolai törvények egyaránt a nemzeti nevelésben látják az állampolgárrá való nevelés tartalmát. Amint a mai iskola szervezete, ugyanúgy a célja is a felvilágosodásban találja meg a gyökerét.

3. Az iskolai élet harmadik tényezője a tanterv, tananyag, tanmenet, egyszóval az iskola által feldolgozandó *anyag*. A mai iskolarendszer ebből a szempontból is a felvilágosodás szülötte. A görög korszaktól, amelyik még Krisztus előtt a hét szabad művészetben állapította meg az iskolai élet tananyagát, egészen a felvilágosodásig alig valamit változott a tanítás anyaga. Az első keresztyén és a középkori iskolák épügy a pogány görög nevelési anyagot: a grammaticat, rhetoricat, dialectikát, aritmeticat, geometriát, astronomiát és musicat tanították, mint a későbbi protestáns iskolák. A különbség csak annyi volt, hogy a görögök által megállapított hét szabad tudomány mellett több-kevesebb helyet adta a

a bibliának és más egyházi tudományágaknak. A tananyag terén is a felvilágosodás hozza a lényeges változást. A humán tárgyakkal szemben reális tárgyakat: modern nyelveket, történelmet, irodalmat, modern földrajzot, természetrajzot, később tornát, rajzot hoz be az iskolai életbe. A felvilágosodás óta eltelt idő újabb tantárgyat, az egy közgazdaságtant kivéve, nem is vont be az iskolai életbe. A felvilágosodás kezdete óta csupán abban történt változás, hogy míg a mult század utolsó harmada előtt a humán tárgyakkal szemben inkább a reáliákra esett a hangsúly, addig azóta az ú. n. *nemzeti tárgyak* kerültek az egész anyag központjába. Amióta a felvilágosodás megindította a modern nevelés folyamatát, azóta csupán abban történt a tananyag tekintetében változás, hogy a nagyobb hangsúly egyik-másik tantárgyra, vagy tárgycsoportra esett.

4. Ha a *módszer* kérdését akarjuk megvizsgálni, akkor is megtaláljuk azt az egységes forrást, amely a felvilágosodással áll szerves kapcsolatban. A mai nevelés a módszerben nem a tárgyból, hanem a *gyermekből akar kiindulni*. Ennek az ú. n. lélektani eljárásnak megalapítójául Pestalozzit és nagy tanítványát, Herbartot, tekinthetjük. A gyermek képességeinek tiszteletét, az ehhez való alkalmazkodást Pestalozzitól, a nevelésben túltengő intellektualizmust pedig Herbarttól örököltük. Elismerem, hogy Pestalozzi és Herbart óta, — egyik a XVIII. század végén, a másik a mult század közepén érte el működése tetőpontját, — sokat fejlődött a neveléstudomány a nevelés módszerét illetően, de utánuk senki sem adta a nevelés módszerének teljesen új alapvetését.

5. Végül minden nevelésre jellemző, hogy miképpen nézi a *gyermeket*, akit tanít. A felvilágosodást megelőző római katolikus és protestáns nevelést egyaránt jellemzi az, hogy a gyermeket inkább pesszimistán, mint optimistán nézte. A bibliai tanítás alapján álló régi nevelés nem hitte azt, hogy a gyermek önmagában jó lenne, nem hitt abban, hogy a gyermek rossz volta csupán a környezet hatása lenne. Az eredendő bűn keresztyén hite nem engedi meg, hogy a gyermeket önmagától jónak tekintsük. Rousseau után a pedagógusok egész sora azt akarta igazolni, hogy a gyermek alapján véve jó, csak a felnőttektől nyert rossz hatások változtatják meg a gyermek eredeti jó állapotát. Innen kezdve a pedagógia meglehetősen optimizmussal nézte a gyermeket. Egyik másik pedagógus valósággal imádta azt az ártatlanságot, amellyel a gyermek rendelkezik. Ebből következett a gyermek képességeinek korlátlan voltában való hit. A jó nevelés minden gyermeket jóvá tud tenni. Így lettek a pedagógusok megértők, elnézők a gyermek bűnei iránt.

A gyermek szemléletének másik jellemvonása a gyermek egyéniségének tiszteletében nyilvánult meg. Ez a politikai életben a nemzeti autonómiának, a gazdasági életben a szabadverseny gondolatának, a társadalmi életben a kötetelen demokráciának, a filozófiában az idealizmusnak felel meg. Mindez pedig a felvilágosodás gyümölcse.

6. A mai iskolarendszert végül még két vonás jellemzi: egyik a *szaknevelésben*, a másik a *nőnevelésben* mutatkozik. A felvilágosodásig nem volt szakiskola és nem volt képesítő iskola. Az iskola előkészített a különböző életpályákra, de nem adott szakműveltséget és főleg nem adott a kenyérkereset folytatásához feltétlenül szükséges diplomát. A

felvilágosodással indul meg a szakiskola és a képesítő iskola gondolata. És ez a gondolat teljes kivirágzása itt áll előttünk a vizsgatorturákban, félbemaradt emberekben, akik nem lehetnek azok, amik szeretnének lenni, mert az iskolarendszer ebben őket megakadályozza. És előttünk áll a szakiskoláknak egész rendszere, amelyeknek semmi nyomát sem lehet a múlt században feltalálni. Hogy csak a legjellemzőbbet említsem, a tanítóképzőintézetek felállítása is csak a felvilágosodással kezdődött el.

*Nőiskolákkal* az egész közép- és újkoron keresztül találkozunk. De ezek az iskolák a fiúiskolákkal szemben egyfelől nagyon elenyésző számban működtek, másfelől azoktól lényegesen különböztek. Egyfelől alacsonyabb színvonalon állottak, másfelől az ismereteknek nagyon szűk körét adták át, még az akkori mértékeknek megfelelően is. A nőiskolák gondolata és a nő- és fiúiskolák programjának az azonosítása is a felvilágosodás gondolatából született meg. A nő jogait éppen úgy tisztelni kell, mint a férfiét, hangzik mind erősebben a jelszó a felvilágosodás óta és ma egy nőiskola attól eltekintve, hogy benne a konyhatudományok mellett a kézimunkát varrótűvel, horgolótűvel is végzik, semmiben sem különbözik a fiúiskolától, pedig mekkora lényegbeli különbség van a leány és a fiú között.

A történelmi visszapillantás végén tehát megállapíthatjuk, hogy az az iskolarendszer, mely ma ebben az országban előttünk áll, állami szervezetében, céljában, anyagában, módszerében, a gyermek szemléletében teljesen a felvilágosodás nevelési programjából, annak továbbfejlesztéséből állott elő. Az iskolai életben a felvilágosodás óta semmi olyan változás nem történt, ami nem szervesen következik a felvilágosodás lényegéből. A mai iskolarendszer a felvilágosodás nevelési programjában szunnyadó csirák végső érvényesítése és kifejtése. Iskolai életünk minden nehézsége, ellentmondása, egész válsága abból fakad, hogy olyan gondolatrendszerből nőtt ki, melyet az élet más területén többé-kevésbé már túlnőttünk. A történelem dialektikája szerint eljutottunk a tézis tetőfokára, amikor egy rendszer teljes virágjában és egyben bukásának összes csiráiban áll előttünk.

## II.

Előadásom második részében sorra veszem a *mai iskolarendszer egyes tényezőit és szembesítom azokat a gyermek valóságával és a gyermekből következő életérdekekkel*, hogy így a mai iskolarendszer értékeit és hibáit megláthassuk abból a szempontból, hogy mennyiben szolgálja vagy akadályozza a gyermekben mutatkozó életérdeket a mai iskola.

1. Mit jelent a gyermekben mutatkozó életérdek szempontjából a *mai iskola és az állam* szoros kapcsolata?

Az állam ma teljes egészében, minden vonatkozásában meghatározza az iskola életét. Ő a felügyelő hatóság, az ellenőrző közeg, ő határozza meg az iskolai nevelők egész helyzetét, ő ad programot az iskolának, melyet az állami életrendszer egyik legfontosabb szervének tekint. Ez alól a teljes függés alól a magániskoláknak nyilvánított egyházi iskolák csak annyiban kivételek, hogy szabadon fizethetik a nevelői



személyzetet, a szerint a mérték szerint, melyet az állam állapított meg. Az állammal való szoros kapcsolatot az egységes cél, a nemzeti szellemű állampolgári nevelés teszi indokolttá. A mai államot a totalitásra való törekvés jellemzi, ebből a jellemvonásából önként következik, hogy ezt az igényt az iskolai nevelésben is érvényesíteni igyekeznek, hisz az iskolákban épül föl az állam egész jövőndője. Másfelől ma a fennálló államformával szemben egész sereg gondolatrendszer vonul fel. Európa-szerte átalakulóban vannak az államformák. Ebben a történelmi helyzetben teljes mértékben méltányolnunk kell az államnak azt a törekvését, mellyel az iskoláztatás egész körét kezében tartja, hogy így az állam fennálló, kipróbált rendjét az új nemzedékekben megvédje. Az újkori állam lényegéből és mai történelmi helyzetéből önként következik mindaz az intézkedés, mellyel magáévá akarja tenni az iskolai élet egész körének vezetését. Az iskolai életnek ezt a vonatkozását minden állampolgárnak csak egy szempontból szabad megbírálnia: vajjon az-e az öntudatos állampolgári nevelésnek a leghelyesebb és legeredményesebb útja, ha az iskolai nevelésben az egyetlen szó az államé, mint központi szervé? Az bizonyos, hogy az iskolának feltétlen feladata az, hogy a legszélesebb és az élet legtöbb körét szolgáló közösségnek, az államnak, polgárokat neveljen, s az is bizonyos, hogy ennek a nevelésnek a legkézenfekvőbb eszköze a nemzeti kultúra értékrendszere. Feltétlenül fontos, hogy az iskolába járó gyermek már iskolás éveit alatt éppen az életének egészét kialakító iskolai nevelésben megismerje az állam szuverénitását tekintélyét és ezzel a tekintéllyel szemben köteles tiszteletet érezzen. Isten a teremtési rendben az egyéni élet számtalan érdekének a kielégítését egyenesen az államra ruházta és ezért az állampolgároktól az állami élet tiszteletét követeli. Az állam azonban egy csomó más közösségből tevődik össze. Gondolok mindenekelőtt az államot alkotó családokra, egyházakra, gazdasági közösségekre és kisebbségi népi közösségekre. Az állam ilyen közösségek életéből tevődik össze, a gyermekek, akik iskolába járnak, ilyen közösségekből járnak az iskolákba és ilyen közösségekbe mennek vissza. Iskolántúli életük is ilyen közösségekben fog lefolyni. Ha a gyermek az iskolai élet alatt csupán csak az ezeket a közösségeket összefogó szuverén közösséget, az államot, ismeri meg, vajjon ez nem jelenti-e annak az életérdeknek, ami valójában jelentkezik a gyermekben, a bizonyos mértékig való megtagadását? Vegyük a családi közösséget. Ez a közösség lényegében közelebb áll az iskolához, mint az államhatalom, azért mert Isten a teremtés rendjében a családra bízta a gyermekek nevelését mindaddig, amíg azok fel nem nőnek. Az iskola tulajdonképpen a család nevelői munkájának a meghosszabbítása, több család nevelői tevékenységének az összetevése. Az államnak éppen állampolgárai érdekében sokkal nagyobb szerepet kellene a nevelésben adnia a szülők egyéni hajlamának és felelőségének. A mai centralizált és egészen az állam kezébe összpontosított iskolai nevelés a gyermek további sorsának irányításában csupán formai és színezeti lehetőséget ad a szülőknek. Az állampolgár teljesen kötve van abban, hogy mit taníttasson a gyermekének. Mivel az egyes körökben elfoglalható munkahely az iskolai végzettségtől függ, bizonyos egyének annál a magatartásnál fogva, melyet az iskolában

tanusítottak, egyes életpályáktól teljesen el vannak zárva. Nagyon érdekes megfigyelni, hogy az iskola milyen könnyen kiveszi a gyermeket a családi ház légköréből. Ez annál inkább fennáll, minél centralizáltabb az iskolarendszer.

A mai egységes iskola megfelelnek arról, hogy az ország unifikált iskoláiba járó gyermekek különböző gazdasági körből jönnek az iskolába és különböző gazdasági körbe mennek vissza. A falusi gyermekek javarésze ott marad a falu földművelési életkörében, más tanulók ipari vagy szellemi pályákra mennek. Egészen más alapvetést kell adni egy elemista gyermeknek, aki a falu földművelési, gazdasági körében fog maradni, mint annak, aki városon nőtt fel és városon is fog élni. A falusi ember ugyanannak az államnak a polgára, amelyikhez az iparos vagy az ügyvéd tartozik, de állampolgári mivoltához lényegesen hozzátartozik, hogy ő a földművelők gazdasági közösségének a tagja és ebből kifolyólag kultúrája és egész világa más, tehát más irányítást is vár az iskolától. Ez a szempont is követeli éppen az állampolgárok nemzeti értékét illetően, hogy az iskolai nevelés az állami egységesítés keretei között tágabb lehetőségét adja meg újabb és újabb iskolatípusok kialakulásának.

Minden gyermek, aki iskolába jár, valamelyik egyházi közösséghez is hozzá tartozik. Egyháztagsága nem áll ellentétben állampolgárságával; neki mint bizonyos egyház tagjának kell állampolgári kötelességét teljesítenie. Az állam nem tekintheti semmiknek az egyes egyházakat éppen a gyermeknevelés terén, hiszen itt az egyháznak egészen lényeges szolgálata van. A vallásitanítás kötelező voltának elismerésével kétségteljesen helyet ad az állam az egyház nevelői munkájának; az egyházi iskoláknak, mint magániskoláknak elismerésével még messzebb megy ezen a téren, de az a tendencia, hogy az állam a gör. kat. és gör. kat. iskolákat megszüntette és a többi egyházi iskola autonómiáját is lényegében nyirbálta meg, mutatja azt a törekvést, hogy az egyház nevelői munkájának az állam nevelési rendszerében csak megtűrt szerepe van.

Végül arról is szólhatunk, hogy az állam keretén belül különböző kultúrkörök foglalnak helyett. Ilyen kultúrköröket alkotnak az ország különböző kisebbségei. Ezek a kultúrkörök történelemben és élő lelkekben megalapozott valóságok. Egyes polgárai részéről annál nagyobb tiszteletet nyer az állam, minél inkább alkalmat ad arra, hogy a keretei között élő állampolgárok a maguk kultúrközösségének igényei szerint tudják iskoláztatásuk kérdéseit az állami élet keretei között megoldani.

A mai államrendszerbe szervesen beleépített iskola határozott értéket jelent a gyermek szempontjából abban a tekintetben, hogy a legmagasabb és egyedül szuverén földi közösséggel, az állammal szemben a gyermekben felébreszti a köteles tiszteletet; de ha az állam az állami élet keretei között adott más közösségeket: a családot, a gazdasági, egyházi, kulturális közösséget, kellő szerephez nem juttatja az állami nevelés keretein belül, akkor állampolgárai és vele együtt saját maga érdekei ellen vét, mert állampolgárai életében olyan érdekek kielégítését akadályozta meg, amely érdekeknek a kielégítése magának az államnak a javát szolgálja. A mai iskolarendszerben megvan az a kísértés, hogy



az állam nagy közösségének az egyoldalú hangoztatása a gyermek előtt elhomályosítja azokat a kisebb közösségeket, amelyekben élete egyes alkalmi lefolynak. Nagyon sok polgárban éppen akkor, amikor az iskolából a különböző társadalmi formák közé kilép, éppen azért lazul meg az állammal szemben a bizalom, mert ezeket a közösségeket, ezeknek a szerepét az iskolai évek alatt előle az állam eltakarta. Ezeket nem az állam részeinek, hanem ellentétének fogja fel. Erre az eredményre juthat az az állami nevelés, amely egyetlen társadalmi formának mutatja magát az iskolás gyermekek előtt.

2. Még világosabb lesz előttünk ez a kérdés, ha a nevelés célja tekintetében mérjük össze a mai iskola igényét és a gyermekben mutatkozó életérdeket. A mai iskola nemzeti kultúrértékekkel áthatott állampolgárokat akar nevelni. Ez a cél természetes és kézenfekvő célja minden állami nevelésnek. Mivel elismerjük az állam szükséges voltát, az állampolgári nevelést, mint a nevelés célját szintén elfogadjuk. A mai életben az állam a polgárok szükségleteinek mind több és több vonatkozásáról akar gondoskodni, ezért maguknak a polgároknak is az a legnagyobb érdekük, hogy az államnak igazi polgárai nevedekjenek az iskolákban.

Azonban nem szabad elfelednünk, hogy az állampolgári mivolt nem üres fogalom, hanem az élet végtelen sok megnyilvánulásának sorozata. A valóságban nincsenek állampolgárok, mint olyanok, hanem vannak földművesek, iparosok, kereskedők, tisztviselők és más foglalkozású egyének, akikből összetevődik az állam élete. Abból a gyermekből, akit az iskola állampolgárrá nevel, valamelyik ilyen hivatás betöltője lesz. Igazi állampolgársága abban áll, hogy az államot mint legfelsőbb szuverénitáru földi közösséget tiszteli, annak kiadásaihoz az adójával hozzájárul és védelmében mint katona részt vesz. Az állampolgárságnak körülbelül ennyi a központi tartalma, de a megnyilatkozása sokkal több. A mai iskolai nevelésnek egyik hibáját, a gyermek szempontjából, abban látom, hogy mialatt az állampolgári mivoltnak ezekre a felétlenül legfontosabb központi megnyilatkozásaira határozottan rámutat, e mellett elhanyagolja az állampolgári élet, mondjuk így, polgári vonatkozásait. Az állampolgári nevelésben az államra nagyobb súly esik, mint a polgárra. Már pedig az állampolgár élete polgárok közötti élet is, ami munkaviszonyban, kereskedelmi viszonyban, hivatali viszonyban stb. folyik le. Az iskolából kikerülő gyermek éppen azért, mert az állampolgári életből annak csak állami viszonyait látja meg az iskolában, felnőtt korában nem veszi észre, hogy az élet polgári viszonyai is az állam keretében folynak le, s mivel ezekre az iskola nem tett hangsúlyt, ezeket vagy pusztán magánviszonyoknak fogja látni, és ebből következik az a sok visszaélés, mellyel a polgári élet egész körében találkozunk, vagy ami az állam szempontjából még rosszabb, az államban a polgári érdek ellenségét fogja tekinteni. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy az állampolgári nevelésben az állam iránti köteles tisztelet gondolatát az állam keretei között lefolyó polgári munka gondolatával kell kiegészíteni, nemcsak a polgárok, de az állam érdekében is.

A mai állampolgári nevelés tartalmát a *nemzeti értékeknek*, mint kultúrértékeknek az átadása jelenti. Ez a megállapítás önként adódik.

Semmisem annyira jellemző egy államra, mint nemzeti kultúrája. Amilyen mértékben ezt helyesnek és természetesnek ítéljük, ismét éppen az állam érdekében rá kell mutatnunk ennek a gondolatnak egyoldalúságaira. Egyik hibája ennek a gondolatnak az, hogy az az érték, melyet át akar adni, *történelmi érték*. Az irodalomtörténet és nemzeti történet mellett csupán az ország alkotmánytana és földrajza foglalja a nemzeti élet jelenével. A gyermek pedig, akit állampolgárrá akar az iskola nevelni, a nemzeti életnek a jelenében él. Mivel ennek a nemzeti nevelésnek a filozófiai alapjait az *ideálizmus* alkotja, ez a nevelés a nemzeti életnek ideálizált történelmi képét állítja a gyermek elé. Így még mélyebb a szakadék a gyermek által tapasztalt nemzeti jelen és az iskola által adott történelmi nemzeti értékek között. Ma azt látja, hogy a nemzeti élet súlyos kérdésekkel van tele, a múltból pedig csupa ragyogó példákat látott. Ezt az ellentmondást, mely felszínessé teszi a gyermekben a nemzeti kultúrértékek elfogadását, lényegében a nevelés célja előtti meghódolást, csak úgy lehet termékennyé tenni, ha a multnak nem ideálizált, hanem reális képét adjuk és ezt a képet a nemzeti élet mai kérdéseivel szerves kapcsolatba hozzuk.

Végül a nemzeti értékek egyoldalu, történelmi ábrázolása akadályozhatja a gyermeket abban, hogy adott egyéni képességei szerint ennek a nemzeti kultúrának továbbfolytatója lehessen. A nemzeti ideálizmus történeti képleteinek egyoldalu uralma alatt a nemzeti szellem megnyilatkozásának más koncepciói akadályok előtt állanak. Már pedig a nemzeti ideálizmus nem az egyetlen lehetséges formája a nemzeti kultúra értékeinek. Az iskolán kívüli polgári életben inkább a kritikai, mint az ideálista nemzetszemlélet uralkodik, és mivel az iskola az ezzel szöges ellentétben álló ideális nemzetszemléletet adta, a gyermek különösen azért, mert ezt a kritikai nemzetszemléletet életérdekéhez közelebb állónak látja, nagyon hamar lerázza magáról az ideálista nemzeti szemléletnek az iskolában elfogadott értékeit.

3. Antonescu bucareștii egyetemi tanár, az egyik mai leghíresebb román pedagógus, megállapítása szerint a mai iskolák *anyaga* nagyon terjedelmes, komplikált és részletes. Az iskola igen nagy anyagot akar a gyermeknek átadni. Ez a nagy óraszám és a sok otthoni feladatban mutatkozik a gyermek előtt. Ma egy elemista gyermek, aki közepes tehetségű és közepes tanjegyet akar elérni, — ez a mértékadó színvonal, — legalább napi hét órát kénytelen könyv mellett ülni. Ugyanezt a mértékét véve alapul, a középiskolában ez a munkaidő a napi kilenc-tíz óránál kezdődik és nem egyszer a napi 12 órát is eléri. Ez a megterhelés és fokozott munkateljesítmény a ki nem fejlődött gyermeknél mind egészségügyi, mind lélektani szempontból bűnös, a legteljesebb mértékben árt a gyermeknek. Nemrégiben a bucareștii szülők az egyik legtekintélyesebb orvosprofesszor vezetésével egy bizottságot küldöttek a közoktatásügyi miniszter elé, kérve a tanulási anyag alábbszállítását. A miniszter bizottságot küldött ki a kérdés megvizsgálására.

Az anyag másik hibája szintén Antonescu professzor megállapítása szerint abban van, hogy az egyes tantárgyak között nincsen meg a belső összefüggés. Ezt a szempontot különösen a magasabb osztályokban

kellene érvényesíteni. Én még egy másik szemponttal is kiegészíteném ezt: az anyag teorétikus, azaz a szemléltetés céljából megállított, megmerevített formában kerül a gyermek elé. Elveszíti kapcsolatát a való élettel. Ezen a hibán nem több praktikizmussal kell segíteni, mert a praktikizmus nem más, mint a teoréticizmus egyik vetülete, hanem azzal, hogy mind több és több ponton kapcsoljuk a tanultakat magához az ifjúság életérdekéhez, hogy így az iskolai anyagban azt az életet lássa rendszerezett formákban, amelyben ő maga él. Így könnyebb lesz az anyag elsajátítása és annak a hatása is maradandóbbá válik.

Érdekes megfigyelni a túlfeszített és teljes mértékben kötött iskolai életnek a visszahatását azoknál, akik az iskolából az egyetemre kerülnek. A túlfeszített munka és a teljes kötöttség után egyszerre meglazul az ifjúság figyelme, nagyon sok jó gimnáziumi tanuló esik vissza az egyetemi élet kezdetén, mert a kötött iskolai élet után a természetes visszahatást a szabadság és kötetelenség boldog kiélésében találja meg. Ezzel az inkább erkölcsi téren mutatkozó jelenséggel rokon az a szellemi tájékozatlanság, mely a diákot egyetemre léptével azonnal körülveszi. Olyan világba kerül és ennek a világnak olyan összefüggéseit látja meg, amelyről az iskolában fogalma sem volt. Egy-két évi kínlódásába kerül minden fiatalembernek, akit csak az iskola nevelt, amíg az érettségi után a maga lábán is meg tud állni a szellemi életben. Előtte állanak a korszak új szellemi, irodalmi, politikai, társadalmi mozgalmi, mivel ezekről az iskolában legfeljebb teorétikus, vagy történelmi beállítást kapott, és ezek az iskolán kívüli életben tényvalóságukban állanak eléje, teljesen tájékozatlanul kell velük szemben vagy mellettük állást foglalnia. Az egyetemi hallgatóság szélsőséges irányzatainak, pesszimizmusának magyarázatát sok szempontból lehetne a középiskolában keresni. Ugyanezt a jelenséget lehet megfigyelni az alsó tagozatról kikerülteknél is, természetesen más formák között.

4. Az iskolai élet említett nehézségeit mindenki érzi, akinek köze van az állam iskolapolitikájához. Állandóan szőnyegen vannak az újabb és újabb iskolai reformok. Ezek akármennyire is rendszerteleneknek és esetlegeseknek látszanak, nem vagyok hajlandó tájékozatlanságot vagy éppen rosszindulatot feltételezni azok részéről, akik ezeket alkotják. Az újabb és újabb reformoknak minden gyengesége abból ered, hogy nem tudván a felvilágosodás rendszerétől függetlenül egészen új iskolarendszert kiépíteni, minden változást és az iskolai élet egész javulását a *módszerbeli változtatásoktól várják*. Az egész iskolai élet körén belül sehol sem történt annyi változás, mint éppen a módszer területén. A módszer mindenhatóságába vetett hit különben is a felvilágosodás egyik dogmája. Természetes, hogy a módszertől sok függ a nevelésben, de ha a módszer nem tud a nevelőnek annyira egyéni sajátja lenni, hogy az nem látszik meg a munkájában, akkor a módszer oda áll a tanár és a gyermek közé. Mivel a mai iskolai hatóságok őshajtják az iskolai élet javulását, ezt a javulást nem tudják másképpen elérhetni, mint a módszer örökös reformálása és alakítása által. Ez teszi a mai iskolai életet annyira kapkodóvá és örökös újítások színterévé. Ma kialakult iskolai módszerről a mi iskolai életünkön belül nem is lehet beszélni. Nemcsak részlet-, de



lényegbeli kérdésekben is különbség van e tekintetben a különböző tanárképző intézetek között. Nem régiben volt alkalmam megfigyelni, hogy egyik iskolai felügyelő kifogásolta egyik fiatal tanárnak a módszeres eljárását, pedig az teljesen megfelelt annak a kívánalomnak, melyet a helybeli egyetem tanárképzője állít tanítványai elé. Ma már az a helyzet, hogy a különböző felfogású felügyelők pedagógiai iskolája szerint kell a tanárnak a módszerét esetenként változtatnia, hogy így kellő képet tudjon felmutatni a más-más felfogású és módszerű felülvizsgálók látogatása alkalmával.

Természetesen ezt a bizonytalan helyzetet ismét az ifjúság sínyli meg a legjobban. A tanításbeli módszer hangsúlyozása, örökös változtatása miatt állandóan azt kell éreznie, hogy nem a valósággal magával, hanem emberi eljárásokkal áll szemben.

5. A szakoktatás kérdéseivel is érdemes külön pontban foglalkozni. A szakiskolák szakismeretek átadásán fáradoznak. Ezekben az iskolákban a régi gyakorlattal szemben az az irányzat érvényesül, hogy a szakoktatást minél hamarabb meg kell kezdeni. Eddig a négy középiskola általános műveltségére következett a szakiskola szakműveltsége. Előbb a tanítóképző intézeteknek kellett a teljes középiskolai tagozatot megnyitaniok, az idén pedig már megnyílt a nyolc osztályos kereskedelmi iskola I. osztálya is. Ezeknek az iskoláknak az ú. n. alsó tagozata tananyagában alig valamiben különbözik a liceumok alsó tagozata anyagától. Éppen ez a tény is azt mutatja, hogy felesleges a szakiskolák elemi iskolákhoz való kapcsolása. Kár, hogy a szakoktatás, a gyermekek szakszerű nevelése már akkor megkezdődik, amikor a gyermek általános lelki világa még nincsen a megfelelő arányban kialakulva. Az elemi iskola végén igazán nehéz dolog eldönteni, hogy valakiben tanítói vagy kereskedői hajlamok lennének. Ezeknek a szakiskoláknak és a nekik megfelelő foglalkozási ágaknak a választásában tehát nem a gyermek arra valóssága, hanem a szülők anyagi helyzete lesz a döntő.

6. A nőiskolák és a fiúiskolák programjában nincsen semmi lényegesebb eltérés a háztartástantól, kézimunkától és néhány tornagyakorlattól eltekintve. Ez abból következik, hogy az elemi iskola az egyetemre felkészítő középiskola előcsarnokává lett. A középiskola pedig az egyetemre tekint, ahol nem lehet női és férfi hallgató között különbséget tenni. Az iskolai élet egyoldalú értelmi beállítottsága különösen a női lélek gazdagabb érzelmi jellege miatt itt még veszedelmesebb, mint a fiúiskoláknál. A középiskolát végzett lányoknak java része nem megy tovább egyetemre, hanem megmarad kisebb állásokban, vagy a család körében. Mivel a középiskola egyoldaluan az egyetemi életre készítette elő a leányt, életének sok olyan vonatkozása ébred meg és kezd kifejlődni az iskolai élet után, amelyekre nézve az iskola nem adott semmi előismeretet, vagy útmutatást. Érdekes megfigyelni, hogy újabban azok a szülők, akik nem öhajtják leányaikat egyetemi tanulmányokra adni, inkább tanítónőképítő intézetbe, mint főgimnáziumba küldik őket. A képezde szakiskola mivelta ellenére is jobban felkészít az életre, mint a főgimnázium.

6. Végül a legfontosabb kérdéshez érkezünk: *mi a gyermek helye a mai iskolában*, miképpen nézi a mai iskola a gyermeket?

Az iskola növendéke kettős személyi viszonyban él: egyfelől tanáiraival, másfelől tanuló társaival kerül kapcsolatba.

Az új iskolai szabályok egyre jobban követelik, hogy a *tanár és tanító* ne csak tananyagot közlő tanítómester, hanem nevelő is legyen. A szabályzatok hangsúlyozzák, hogy közte és tanítványa között személyes kapcsolatok alakuljanak ki. A módszer mellett főképpen e nevelői személyiség az, akin a nevelés sorsa megfordul, neki kell az iskolai rend kötött voltát a személyes viszony által enyhíteni, módosítani, áthidalni. Ez nagyon helyes és értékes követelménye a mai iskolának. De ezzel szemben is a nehézségek légiói emelkednek fel. A legnehezebb akadályt az anyag óriási volta alkotja. Ha a tanár az évi tananyagot személyes ráhatások formájában akarja átadni és azonfelül az átadás sikeréről is meg akar győződni, a mai tananyagnak a félét ha el tudja végezni. Óvakodnia kell attól, hogy tanítványában mélyebb személyes érdeklődést keltsen valamelyik tudományág iránt, mert a nagy elfoglaltságú diák e miatt egyéb tárgyakból okvetlenül elmarad. A nevelés célja pedig az általános és teljes körű műveltségátadás. Kisebb tananyag mellett egyik tantárgyában nyugodtan elmélyedhetett a diák, mert az ehhez szükséges időt a ma oly nagyon nélkülözött szabadidőből vehette el. A tananyag óriási voltán kívül a személyes kapcsolatok kialakulását az idő hiánya is megakadályozza. Az utóbbi évtizedben a tanár adminisztratív munkája legalább megnégyszereződött. E mellett majdnem minden tanárnak kell írásbeli dolgozatokat iratnia. Ezeknek értéke a tanulási eredményt jelentő osztályzat szempontjából döntő. Az évharmadi dolgozatnak ugyanakkora jegyértéke van, mint az évi összes feleleteknek. A mellett, hogy az írásbeli dolgozatok száma megnőtt, azok megbírálása is nagyobb elfoglaltságot és felelősséget rak a tanár vállaira. Különösen nagy városban, ahol a diákok egyrésze az iskolától több kilométernyi távolságra lakik, a nagy távolság az ifjúság szabad időben való összehívását teszi nehezzé. Igaz, hogy a tanterv üdvös újítást hozott be a tanulókkal való személyes foglalkozás céljából, de az e célból beállított ú. n. osztályfőnöki órák is, különösen az alsó osztályokban, majdnem egészen az osztály adminisztrációjára szentelődnek.

Amíg nem csökken az iskolák tananyaga, addig a leglelküismertesebb tanár is a legnagyobb nehézségek árán tud külön személyes nevelést adni tanítványának.

A mai iskola, igen helyesen, az egész iskolai életet személyessé akarja tenni. Annál inkább csodálkozunk tehát azon, hogy az ifjúság iskolai haladását jelző tanjegyek megállapításában a legmechanikusabb és legbürokratikusabb eljárást követeli. Az évharmad végén a tanár valószínű számoló géppé válik, mialatt növendékei tanjegyét megállapítja. A rendszer az ifjúságot is számítóvá teszi és nagyon gyakran lép az élet meggazdagodásáért való igazi tanulás helyébe a jegyért való tanulás.

Az iskola az ifjúságot minden tekintetben szigorúan *megkötött kezek* közé szorítja. Egyoldalú intellektualizmusánál fogva nem tudja a gyermeki élet összes megnyilatkozásait irányítás alá fogni. A diák boldog, ha kis szabad ideje alatt az iskolától megszabadulhatott és keresve keresi az alkalmat, hogy élete elhanyagolt megnyilatkozásait kiélje. Legelső

sorban a *fantáziát* foglalkoztatja az iskolán kívül, a magasabb osztályokban a társadalmi élet felé keres kapcsolatokat. Ezekben a vonatkozásokban kezdődik el a *b* rát, a másik diák szerepe. Noha el kell ismernünk, hogy a fokozott tanulás és az egyre erősödő cserkészlet bizonyos tekintetben elvonja az ifjúság figyelmét a speciális diákbűnök területeitől, de nem lehet letagadni, hogy a barát jelentősége mégis inkább a bűnös hajlamok kielégítésében nyilvánul meg. A sok tanulás, az egyhelyben ülés egyfelől az idegeket meríti ki, másfelől a vérkeringést éppen azokban a testrészekben teszi elevenebbé, amelyek a nemi szervek szomszédságában vannak. Ez a két ok, tápot találva a barátok irányításában és az egész közszellemben, amely a nemi életet egyoldalúan állítja az érdeklődés központjába, nagyon sok fiú és leány ideg- és szexuális életét tereli helytelen irányokba.

A mai iskola a gyermeket az *idealizmus* szemével nézi. Mit jelent ez a szemlélet? Mindenekelőtt a tanulót a maga egyéni mivoltában, a közösségi életből kivéve állítja bele az iskola közösségébe. Egyéni képességeket akar értékek hatása alatt kifejleszteni. Az aktív egyén, aki az állami élet megbízható részese, az a cél, amely felé az iskola a tanulót viszi. Abból az idealista elgondolásból indul ki, hogy a gyermek alapjában véve jó. Felvilágosítással, személyes ráhatással, a helyes út felől való meggyőzéssel rá lehet bírni arra, hogy teljesebb életű ember lehessen. A gyermekben levő rossz tulajdonságoknak lélektani vagy társadalmi okai vannak, ezeknek az okoknak az eltüntetésével a gyermek megjavul.

Ezeket a megállapításokat, mint részizgazságokat, elismerhetjük, de a gyermek szemléletét sokkal mélyebben kell megragadnunk. Mindenekelőtt a gyermek egyéni élete és azok között a közösségek között, amelyekben él és amelyekben élni fog, a kapcsolat sokkal lényegesebb, mint ahogy azt az idealizmus látja. Nagyon nehéz megmondani, hogy a gyermek egyénisége azokkal a közösségi formákkal szemben, amelyekben él, valójában hol is kezdődik. Az ember igazi élete nem egyéni élet, hanem más emberek és közösségek által meghatározott élet. Az igaz, hogy a gyermekben szunnyadó képességeket ki lehet és ki is kell fejleszteni, már amennyire ez lehetséges, de ennél tovább kell menni: az iskolában a gyermeket bele kell nevelni azokba a közösségekbe, amelyekben élni fog. Akkor, amikor a történelem vagy irodalom pl. egyoldalúan az egyéniség korlátlan lehetőségeit állítja a gyermeke elé, hazudik, mert azok a nagy történelmi egyéniségek súlyosan koruk összes társadalmi alakulatainak hatása alatt éltek. Ez a hazugság az ifjúság betegesen túltengő önérzékességében és a közösségi tekintéllyel és érdekekkel szembenálló nagyfokú érzéketlenségében bosszulja meg magát. Az a fiú, akinek az egyéniségét az iskola a nélkül fejlesztette ki, hogy azt egyszermind bele is építette volna a különböző társadalmi formákba, hogy ott szolgálni tudjon, szerencsétlen lesz ez iskolaévek utáni munkában, mert ott viszont nagyon világosan meglátszik, hogy az ember élete mennyire hozzá van kötve egy egész sereg közösség életéhez. Az emberi aktivitás mindig a másik emberre irányul. A mai iskola a gyermek aktivitását nem ebben az irányban, hanem az egyéni hajlamok légtüres térbe való kifejlesztése érdekében veszi igénybe. Ebből a hiányból következik az a



jelenség, amit a gyermekek úgy fejeznek ki, hogy nem érdemes tanulni, mert úgy sem veszem semmi hasznát.

Az ideálista gyermekszemlélet legnagyobb hiánya abban az *optimizmusban* van, amelyikkel a gyermeket szemléli. Nem számol komolyan a bűn valóságával. Nem ismeri el, hogy a gyermekben levő bűn nálánál nagyobb, kozmikus valóság, akkora hatalom, hogy magának Istennek kellett a földre szállania és meghalnia, hogy az embert ettől meg tudja szabadítani. A keresztyén szemlélet amilyen hatalmasan követeli Isten parancsa alapján az embertől, hogy legyen tökéletes, mivel a mennyei Atyja is tökéletes, éppen olyan világosan mutatja, hogy a tökéletesség felé ebben az életben csak utazunk, de azt itt csak hit által, mint biztos reménységet és ígéretet birtokolhatjuk. Ahogy a gyermek nem érhető meg önmagából és megértéséhez szükséges az az egész konkrét társadalmi szituáció, amely körülveszi, ugyanúgy az emberi közösségbe beállított ember helyes megértéséhez és neveléséhez feltétlenül szükséges az Istenhez való viszony tisztázása is. Az, aki keresztyén szemmel nézi a gyermeket, soha sem csalódik benne, az ideálista nevelő pedig örökös kiábrándulásoknak van kitéve, és ami még fontosabb, a keresztyén nevelő soha sem adja fel a reménységet tanítványát illetően, mert tudja, hogy annak tökéletes mivolta, ami felé állandó feszüléssel halad, el van rejtve az Úr, Jézus Krisztusban.

*Összefoglaló megállapításunk* tehát a mai iskola és a gyermek viszonyát illetően a következő: Feltétlen értéke a mai iskolának, hogy a legfontosabb emberi közösséget, az államot, és az iránta való kötelességeket világosan állítja az ifjúság elé. Az állampolgárrá való nevelés, mint végső cél, önként következik abból a döntő helyzetből, amelyet ma az állam az emberiség életében elfoglal. Az állami közösségnek egyoldalú hangsúlyozása azonban a mai gyermek előtt elhomályosítja azokat a közösségeket, amelyekben élete az állam keretei között és védelme alatt lefolyik. Másfelől az állampolgári nevelésben a hangsúly olyan nagy mértékben esik az államra, hogy mellette az állampolgárok polgári életének a vonatkozásai nehezen kerülhetnek az iskola megvilágosító és irányító hatása alá. Ezzel a hangsúllyal az állam az iskolai nevelésben nagyon könnyen meghasonlást támaszt az állampolgárok lelkében az állam központi szerve és az államban élő többi társadalmi közösségek között, a polgári kötelességek és az állam iránti kötelességek teljesítése között. Az anyag túlméretezettsége, a gyermekek óriási elfoglaltsága egészségügyi és lélektani szempontból esik kifogás alá. A módszer jelentőségének túlbecsülése az iskola munkáját a gyermek előtt mesterkeltté teszi. Az egész munka bürokratikus és mechanikus felépítése akadályozza a nagyon is hangsúlyozott személyi érdekek szolgálatát. A gyermek ideálista szemlélete nem felel meg a valóságnak, mert nem ad teljes képet a gyerekekről.

### III.

Hogy azok a kifogások, melyeket a gyermek szempontjából emeltem a mai iskolával szemben, nem csupán az én egyéni gondolataim, nagyon sokan saját tapasztalatukból fogják igazolni azok közül, akik előadásomat hallgatják. De hogy ezeket a kifogásokat még jobban sűrítsük és nagyobb

feszítő erejűekké tegyük, előadásom harmadik részében rámutatok azokra a törekvésekre, amelyekkel éppen a román állam igyekszik a mai iskolai munka legnagyobb nehézségeit eloszlatni. Azután bemutatok egy pár irodalmi formájú kritikát, mely ezzel az iskolai neveléssel szemben hangzott el. Végül a teendőket veszem számba.

1. A nevelésügyi reformok mindig arra mutatnak, hogy a nevelésügy körül baj van. Az ember akkor vesz orvosságot, amikor beteg.

Nálunk három körben szemlélhetjük a nevelésügyi reformokat. Amint arra már céloztam is, nálunk mindenekelőtt a módszeres reformoktól várják az iskolai életben felmerült nehézségek megoldását. A módszeres törekvések lényege a tanulók személyes részvételének fokozását célozzák. Ezt a törekvést teljes mértékben tisztelnünk kell, mert a személyes részvétel fokozásával könnyebbé válik a nagyobb anyag feldolgozása.

Az újabb nevelési reformok hangsúlyozzák a gyermek egész életkörének a megismerését. A legújabb rendeletek szerint minden gyermekről egy egész vaskos füzetet kitevő személyi adatgyűjteményt kell az iskolának összeállítaniok. Talán egy ilyen részletekre kiterjedő vizsgálódás helyesebb viszonyba hozhatja a tanárt és tanítványt.

A módszeres reformok mellett, főleg az erkölcsi és közösségi nevelés érdekében az iskola körén belül, de attól szervezetileg sok tekintetben független nevelői alakulatok iktattattak be az iskolák növendékeinek életébe. Két ilyen alakulat jön az iskolai nevelés hiányainak kiküszöbölésére: a cserkészlet és az újonnan felállított Ország Óra alakulat. Különösen ez utóbbi felállításának indokolásában látszott meg, hogy a legmagasabb körök nincsenek megelégedve a mai iskola nevelési hatásával, főleg közösségi és erkölcsi szempontból.

Végül a harmadik reformtörekvés a mai iskola munkájának kiegészítése céljából bizonyos gyakorlati tantárgyak: kézimunka, sport, testnevelés nagyobb szerephez való juttatásában jelentkezik.

Ezek a reformok, amelyeket önmagukban mind szükségeseknek és fontosaknak tartunk mutatják, hogy az iskola nem tud megfelelni annak a várakozásnak, mellyel eléje néznek. Ezek a reformok nem adják az iskolai nevelés egészének új alapvetését, csak reformtörekvések az iskolával szemben. Kérdéses, hogy hatásuk ellensúlyozni tudja-e azt az idővesztést, melyet a nagyon elfoglalt diák az ezekben való részvétel által többi munkájától kénytelen elvonni.

2. A következőkben három kritikát mutatok be, mely a mai iskolai neveléssel szemben irodalmi formában elhangzott. Az illető megnyilatkozásokra egyéb irányú kutatásaim közben jutottam el; ez mutatja, hogy ezeken kívül is még sok kritikát tudna összegyűjteni az, aki arra időt tud szentelni.

Az első kritikát Antonescutól, a bucaresti egyetem pedagógia-tanárától veszem. Nemrégiben jelent meg a Cultura Româneasca kiadásában egy testes könyve: *Pedagogia Contemporană* címen. Könyve világosan rámutat arra, hogy a mai román oktatásügy a németországi felvilágosodás gyökeréből nőtt ki. Ezt a gyökeret nem kifogásolja, sőt igazolja. Mint pedagógus ezen a rendszeren belül főleg módszeres változtatásokkal akar több sikert elérni.

A mai iskolai élet alapjánál két nagy bűn áll: a pedagógiai közömbösség és a pedagógiai dilettantizmus. A közömbösség legvilágosabban abban látszik, hogy az iskolai nevelők csupán anyagot közölnek, de nem jellemet nevelnek. Ebben a hibában legnagyobb részes az egyetem, amelyik az iskolák leendő tanárainak csupán szaktudományt ad, minden komoly pedagógiai ráhatás nélkül. A mai közoktatási politika sokat foglalkozik tanterv-reformokkal, de keveset törődik a tanárok nevelésével. A pedagógiai dilettantizmus legkirívóbb példája az, hogy a mai iskola az erkölcsi nevelésben megelégszik a negatív intézkedésekkel, tilalmakat állít az ifjúság elé. Az iskolai reformokban mindig csak a tananyagra vannak tekintettel és sohasem a feldolgozás lehetőségeire. Végül ma minden újságíró ért a pedagógiához, mert bármelyik hajlandó arra, hogy pedagógiai kérdésekben tájékoztassa a közönséget.

Az új programban kevesebb anyagot kell adni, harmonikusabb elrendezésben és a filozófia fokozottabb felhasználásával világnézeti egységet kell az ifjúságnak nyújtani. A filozófiát az erkölcsstan tanításával kellene kiegészíteni, hogy így az iskolai anyagnak az életbe való kivitelére már az iskola felkészítse az ifjúságot

Különösen értékesek Antonescunak azok a megállapításai, melyekkel arra utal, hogy a középiskola általános kultúráját és a szakiskola szak-kultúráját egyaránt formatív kultúrává kell tenni. Ennek útja az igazi aktivizmus, mely a gyermeket nem receptív befogadásra, hanem aktív teremtésre, a tanultak újra teremtésére segíti.

Nemrégiben kezembe került Szabó Dezső ez év novemberében megjelent füzeté. Ebben a füzetben nagyobb tanulmányt közöl a mai középiskolákról. Megállapításait azzal kezdi, hogy ismerteti a közönség igényét a mai középiskolával szemben. Ma a közönség azt kívánja, hogy az iskola életre neveljen. Ezt minden szülő úgy érti, hogy már a középiskola adja meg a szakműveltség elemeit azokban a körökben, amelyeknek egyetemi tanulmányozása által végleges álláshoz jut az ifjú. Ez a követelmény helytelen. Az iskola nem kisszakembert, hanem egyént, magyart, polgárt és embert köteles nevelni. Lényegében tényleg az életre nevel, de ez a következőt jelenti: a középiskola nem pincért és nem miniszterelnököt, nem cirkuszi Dummer Augustot és nem sajtófőnököt farag, hanem egészséges, erős emberszövetet készít, amelyből aztán képességek és életkörülmények bármilyen hivatásu embert szabhatnak. A középiskolának úgy kell nevelnie, hogy a legteljesebb képességű embereket adhassa azoknak a közösségeknek, melyekben a gyermek él. Ennek a célnak az érdekében egyben konzervatívnak és egyben modernnek kell lennie, hogy így a történelem talajából tovább segíthesse az életet. Magyarországon éppenannyi iskolareform van, mint a mi országunkban. Ezek a reformok nem új alapelvekből indulnak ki, hanem állandóan egyik vagy másik részletkérdés megoldásán fáradoznak. Hol előbbre, hol későbbre teszik az iskolai munka kezdetét, hol a nyelveket, hol a természettudományos tárgyakat tolják előtérbe. Egy csomó testgyakorlási és ügyességi alkalom bevezetésével terhelik az ifjúságnak az iskola által nagyon is igénybe vett idejét. Az iskola állandóan hajlik a szak-kultúra felé. Szerinte a középiskolai alsó osztályokban semmiféle idegen



nyelvet sem szabad tanítani, mert ez az anyanyelvi tudás tisztaságának rovására történik.

Ez a rövid ismertetés mutatja, hogy a mai magyarországi iskolai élet is ugyanazokkal a nehézségekkel küzd, mint a miénk. Hogy az elmondott gondolatok nemcsak egy író ötletei, hanem a valóság tényei, könnyen igazolhatók más forrásokból is.

Végül bemutatom *Brunner Emil* zürichi egyetemi tanár etikájából azokat a gondolatokat, melyek a mai iskolai élet válságára és a válság részleges megoldására irányulnak. Mindenek előtt a mai idealista alapon nyugvó nevelés kritikáját adja éppen abból a szempontból, ahogy a mai iskola az idealizmus szemüvegén át a tanulót nézi. Elismeri az az idealizmus emberszemléletét az ember szellemi mivoltát illetőleg. Az ember azonban nemcsak szellem, hanem szellem-testi mivoltban közösségi életet élő lény. Az idealista nevelés az ember nem szellemi vonatkozásait elhanyagolja, sőt ezekkel szemben a szellemi vonásokat abszolutizálja. Az idealizmus gyermekszemléletét ki kell egészíteni a realizmussal. Vissza kell az embert azokba a közösségekbe helyezni, amelyekben él. Nem elég tehát a gyermek egyéniségét kiképezni, hanem a kiképzett egyént teljes felelősséggel bele kell képezni a különböző emberi közösségekbe. Mivel a család a nevelés igazi felelős tényezője, azokat a nevelési feladatokat is, amelyeket a család egymagában nem tud megoldani, a családi közösséggel kapcsolatban kell megoldani. Brunner szerint az iskoláztatás hordozója ne az állam, hanem az iskolaszövetkezet, vagy iskolaközösség legyen. Ez azért szükséges, mert minden kultúr munkának, így az iskolai nevelésnek is decentralizálnak kell lennie, az állam lényege viszont a centralizáció. Szerinte az államnak csak az általános kereteket kellene megadnia és a felügyeletet kellene végeznie. Az általános keretek közé olyan iskolatípusokat kellene beállítani, amelyek a szülőnek gyermekeik irányában támasztott adott igényeinek felelnek meg. A legfontosabb iskolai feladat az iskola megszabadítása a felvilágosodás szellemétől, ami az iskolában mint optimizmus és intellektualizmus jelenik meg a gyermekkel szemben való magatartásban.

3. *Antonescu* pedagógiai kritikája elismeri a felvilágosodás alapjait és azon belül csupán módszeres változtatásokat kíván. *Szabó Dezső* a magyar iskolai élet betegségét az örökös módszer és anyag változtatásban látja. *Brunner* kritikája a legalapvetőbb. Gyökerében támadja meg az egész mai iskolarendszert. Érdekes, hogy a román egyetemi tanár, a magyar író és a svájci teológiai tanár gondolatvilágában mennyi hasonlóság van a mi kérdésünket illetőleg. Ez két dolgot mutat: közös gyökerekből nőtt ki a mai egész európai iskolarendszer és másfelől éppen ebből kifolyólag az iskolai élet válsága egyetemes és része a mai egyetemes emberi válságnak.

Azt mondják, hogy három országban sikerült a világháború után teljesen új alapokra fektetni a nevelést és az iskolaügyet. Ez a három ország: a kommunista Oroszország, a fasiszta Olaszország és a hitlerista Németország. Miben különbözik ennek a három országnak az iskoláztatása a miénktől? Lényegesebben a közösségi nevelés intézményesebbé tételében és a való élettel való kapcsolatában. Mindhárom iskolát jellemzi

s missziói szellem, mely a kommunista iskolában mint világmisszió, a fasiszta és hitlerista iskolában mint nemzeti misszió jelentkezik. Ha ezt a jellemvonást alaposabban szemügyre vesszük, világosan meglátjuk mögötte annak a gondolatnak a túlhajtását, melyet a mi iskoláinkban nemzeti szellemnek nevezünk. Az orosz, olasz és német iskola minden más iskolánál szorosabb kapcsolatban van az állammal, és ha valahol százszázalékig csak állampolgárt akarnak nevelni, az ebben a három országban történik. Ez az új rendszer alapján állónak látszó nevelés és iskolarendszer sem más végeredményben, mint a mi iskolarendszerünk alapját tevő felvilágosodás gondolatainak egyoldalú továbbvitele.

4. A mi korunknak nincsen gyökerében új iskolarendszere és nincsen is olyan új iskolarendszer alapját tevő gondolata, amelyből merőben új iskolarendszer fakadhatna.

A mi *teendőnk* tehát nem lehet más, mint az adott keretek között a legjobbat nyújtani. Mivel nekünk nevelőknek és szülőknek nem áll módunkban lényegesen behatolni az állam iskolapolitikájába, meg kell elégednünk a komoly alapokon nyugvó, igazi közvéleményt támasztó kritikával. A nevelőknek az iskolai életben belül és kívül személyes alkalmakat és módokat kell keresniök, hogy így megkíséreljék a tanítványokat azoktól a veszélyektől megóvni, amelyek nemcsak ebből az iskolarendszerből, de minden másból is önként következnek. Nem szabad elfelednünk, hogy a mi mai iskolarendszerünknek is sok jó és értékes vonása van. Ezeket öntudatosan fel kell fedoznünk és mindennél inkább érvényesítenünk kell. Ha olyan iskolarendszerben nőnek fel gyermekeink, amelyek nem minden tekintetben felelnek meg életszükségeiknek, akkor nagyon öntudatosan kell az iskolai nevelés mellett tovább folytatni a családi nevelést. Szükséges, hogy a szülők ne üzletfelet lássanak az iskolában, aki a tandíj ellenében állás elnyeréshez szükséges diplomát ad gyermekeinknek. A szülők szintén nevelők, sőt elsősorban ők a nevelők, ezért ők nem szemben állanak az iskolai nevelőkkel, hanem mellettük, velük egy sorban.

Ime, mennyi mód és alkalom kínálkozik mind a nevelők, mind a szülők előtt, hogy személyes munkájukkal közreműködjenek abban, hogy a mai iskolai nevelésen át gyermekeink teljesebb emberi élethez jussanak el.

A hivatásos nevelők és szülők nevelésben való személyes részvétele nélkül minden nevelés árt gyermekeinknek, de a szülők és felelős nevelői személyek személyes munkája minden nevelési rendszerben győzni tud, mert minden nevelés igazi mélye és maradandó hatása a személyes hatás.

**László Dezső**