

## AZ ISKOLA EGYÉNISÉGE.

(Elnöki megnyitó a M. Paed. Társaság XXXIV. közgyűlésén.)

A köznevelés átalakulására irányuló eszméknek, tervezgetéseknek, jelszavaknak ama kavargó sokaságában, mely a világháború és a forradalmak lezajlása óta mindmáig Európa-szerte eléünk tárul, jól esik néha magunkba szállnunk s a reformtörekvések lázas atmoszférájából a történeti szemlélet nyugalmas magaslatára felemelkednünk. Vajjon hát csakugyan olyan égető szükség van-e a köznevelés terén valami egészen új alkotásra, aminőt különösen a modern társadalmi elméletek apostolai hirdetnek és a társadalmi politikusok megvalósítani igyekeznek? Vajjon a sok gondolat, ötlet, javaslat gomolygó és alaktalan ködfellegei valóban egy jobb jövő csillagképét fedik-e? Vajjon csak kedvenc ábrándokról, igézó álomképekről van-e szó, avagy közeli megvalósítás kilátásával kecsegtető koncepciókról? Vajjon abból a zűrzavaros diszharmóniából, mely körülünk zsi bong, itt-ott nem csendülnek-e ki tiszta akkordok is, megnyugtatók, reménykeltők, biztatók, felemelők? A sokféle vezető irányjelzők közt vannak-e, melyeket elszántan követhetünk? Nem fogunk-e tudatosan vagy önfelédten lerombolni olyant, aminek vesztét mélyebben érző szív fájlalhatja? A leendő reform (arra gondolok, mely nem részlegesen akar javítani, hanem az egész köznevelést egységbe foglalja) nem fosztja-e majd meg az iskolát értékes hagyományok zománcától vagy nemesveretű bélyegétől, s az utánunk következő nemzedékeknek minden kétséget kizáróan jobbat, becsesebbet tudunk-e majd adni annál, amiben mi magunk nevelődtünk? Súlyos kérdések, melyeket a lelkiismeret érzékeny mérlegére kell tennünk, mert nemcsak a közléleknek formálása függ megoldásuktól, hanem az a feladat is, hogy a társas közösség minden egyes tagjának egyénisége a maga sajátos vonásainak lehető kíméletével, ha kell, erősítésével belsőleg szabad, azaz: erkölcsi személyiséggé fejlesztessék.

A kérdésnek különösen ez az utóbbi ága az, melyet a társadalmi pedagógusok iskolaszervezeti javaslatai mindazokkal felvettettek, kik a nevelés sorsát szívükön viselik. És nem kell éppen elmúlt idők dícsérőinek vallanunk magunkat, hogy a köznevelés és egyéniség viszonyának problémáját épp ma emle-gessük. Mindenkinek, kiből a történeti érzék végkép ki nem veszett, kérdeznie kell, vajjon az egyformásítás könyörtelen kényszere, mely minden társadalmosítással óhatatlanul együtt

jár, nem öli-e meg a szellemi életnek az egyéniségből fakadó lendületességét? Vajjon lehet-e helye intuíciónak, az egyéni lélek rejtelmes mélységeiből eredő és minden nagyszerű emberi alkotást megindító sugallatnak, divináló erőnek, a szellemi világ minden csodáját megteremtő érzelmi lángolásnak ott, ahol nincsen semmi, ami kimagasló, jellemzetes, színes, ahol az élet vándora csak szürkéséget lát, végeszakadatlan egyformaságot, ugyanannak a mintának soha meg nem szakadó ismétlődését, melytől csirájában elhal a gondolat és jéggé merevedik a leg-hőbb érzelem? Az az erő, mely teremt, nem a tömegekben rejlik, bármily nagyok legyenek is; az egyes lelkében születnek meg a tudomány, az irodalom, a művészet, a gazdaság összes területét megtermékenyítő eszmények, minden társadalmi haladás sarkallói és rúgói.

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

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

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

Angliában a legújabb időkig nem az állam, hanem a társadalom volt alapítója, hordozója és irányítója az iskolának. Világosan mutatja ezt az angol népoktatás fejlődése. Csak

mikor társadalmi úton létrejött a XIX. század elején a két nagy országos népnevelő-egyesület, melyek ezer és ezer népiskolát szerveztek, csak akkor mozdult meg, eleinte csak igen félénken, az államkormány, rendkívüli kímélettel viseltetve az angol társadalmat jellemző önrendelkezés iránt és csak annyiban vonva bele az állami felügyeletbe az iskolákat, amennyiben a fenntartók ezt maguk kívánták és szükségesnek tartották. A csakhamar meginduló állami segélyezés is kizáróan ennek az önkéntes vállalkozásnak elvére helyezkedett és komolyan számbavehető ellenszolgáltatásokat nem vont maga után. Csak ennek a hosszantartó folyamatnak végpontján születtek meg az angol népoktatás alaptörvényei, de ezek is fölötte széles kereteket állítanak fel, melyeken belül tág tere van a szabadabb mozgásnak, a helyi társadalmi erők autonómiájának a népoktatás intézésében. Ismeretes továbbá, hogy az angol középoktatás máig sincsen országosan szervezve, ami érthetővé teszi, hogy az angol középiskoláknak úgyszólván mindegyike ma is egy-egy jellemzetes egyéniség s mindenikben van mód és lehetőség arra, hogy a nevelésben valami sajátosság létrejöhessen. Ezért oly nehéz feladat az angol középfokú oktatást általánosságban jellemezni s az intézményeknek mintegy keresztmetszetét adni. Természetes, hogy ez a nagy, szinte túlzott cselekvési szabadság végletes változatosságot, egyszersmind rendkívüli fokozati különbségeket is eredményezett: kitűnő iskolák mellett vannak nagyon közepesek, sőt a középszínvonaltól messze elmaradók is, üzletszerűen működők, pusztán anyagi nyereségre számítók.

A másik típust Franciaország nyilvános iskoláztatása szolgáltatja. A francia iskolaszervezés és iskolai közigazgatás egyik legsajátosabb, az idegent leginkább meglepő vonása a szívós bürokratizmus, mely, úgy látszik, I. Napoleon óta annyira meggyökerezett a lelkekben, hogy a köztársaság szellemével is megférőnek tartják a franciák. A nagy párizsi középületek falain ma is olvasható a forradalmi időkben keletkezett felírás: *liberté, égalité, fraternité*. A köznevelés rendszerére vonatkoztatva e híres jellegűket, közülök valóban csak az egyenlőség maradt meg csorbíthatatlanul. Az *Université de France* kötelékébe tartozó iskolák — s ezek vannak óriási többségben — tanterv, rendtartás, bennlakás, vagyionkezelés, felügyelet, tanári és tisztviselői hierarchia tekintetében egészen egyformák: az iskolai élet minden mozzanata szabályozva van, egyöntetűen, pontosan, részletesen. Sehol annyi egyetemes érvényű, azaz: minden iskolát kötelező szabályzat és rendelet, mint itt. Talán önkénytelenül visszamaradt emléke ez a Jézus-Társaság uniformizáló rendszerének, mely a francia köznevelés szellemét két évszázadon át többé-kevésbé merev formákba szorította. Bármint legyen, ez az egyformaság ma is uralkodik. Hiába ruházták fel a párizsi iskolák mindegyikét egy-egy nagy ember nevével: a *Lycée Louis le Grand* csakolyan, mint a *Lycée Henri IV*, — legfeljebb szebb, nagyobb, modernebb az egyiknek épülete, mint a másiké.

Nagszerűen megszervezett szabályosság jellemzi e rendszert, melyből azonban hiányzik az egyéni kezdeményezés minden feltétele. Mindenki tudja kiszabott kötelességét, melyet pontosan végez, de e kötelességteljesítésnek nincs és nem lehet egyéni akcentusa, valamint nem fejlődhetik ki egyéni vonása az intézményeknek sem. Oly iskolák, mint például Angliában Eton, Harrow, Rugby, melyek a nevelésnek egy-egy hasonló, de bizonyos tekintetben a többiektől egészen eltérő típusát mutatják, Franciaország nyilvános nevelésében nem lehetségesek. Magánvállalkozásnak kellett megteremtenie az École des Rocheshoz hasonló néhány különleges iskolát.

Az angol és francia köznevelés említett két véglete közt középpontot foglal el Németország. Elöttem fekszik a porosz középiskolák legutolsó, 1921/1922-ik tanévi hivatalos statisztikájának vaskos negyedréti kötete,<sup>1</sup> melyből megállapíthatjuk, hogy a zsinórmértékhez kötött rendszabályozásnak eme klasszikus hazájában is ma már mily tág lehetősége van annak, hogy az iskolák egyénisége bizonyos mértékig érvényesülhessen. A 922 fiú-középiskola közt ma a következő típusokkal találkozunk: gimnázium, reformgimnázium, reálgimnázium, reformreálgimnázium (frankfurti és altonai típus), főreáliskola, német gimnázium (Deutsches Gymnasium, aminő az említett tanévben már 2 volt), Aufbauschule (vagyis rövidített középiskola, egyelőre még teljes középiskolákkal kombinálva). Ha ehhez hozzávesszük a legfelsőbb osztályokban mindjobban terjedő mozgási szabadságot (Bewegungsfreiheit), ha figyelembe vesszük azt, hogy a gimnáziumok egy részében megvan a lehetősége a görög és az angol nyelv közötti szabad választásnak, továbbá, hogy a helyi tantervek a változatoknak mily meglepő sokaságát tüntetik fel, kétségtelennek látszik, hogy a köztársasági német birodalom köznevelésének jövő fejlődése, az egységes jogosítás dacára, nem az uniformizálásnak, hanem a további differenciációnak, tehát az egyéni vonások lehető legtágabb érvényre jutásának néz eléje. „Az utóbbi években“ mondja a porosz hivatalos jelentés, „többszörösen nyilvánult meg az az óhajlás a szükséglet, hogy a tantervekben megállapított óraszámot el lehessen térni és egyik-másik tanintézetben az egyik tantárgynak több órát adni és ennek ellenében egy másiktól megfelelő óraszámot el lehessen venni. Ezeknek az eltéréseknek a száma lassankint oly nagy lett, hogy bizonyos tarkaság következett be és helyenként már alig lehet felismerni a normális tantervet.“

S ezzel eljutottunk a kérdésnek hazai közoktatásunk látószögéből való megvilágításához. Az alkotmányos élet helyreálltát követő időkben, dacára annak a tágas perspektivákat nyújtó és mindennemű monopoliummal szembehelyezkedő művelődéspolitikának, mely Eötvös József programjának egyik

<sup>1</sup> Jahresbericht der höheren Lehranstalten in Preussen. Schuljahr 1921/2. Bearbeitet von der Staatlichen Auskunftstelle für Schulwesen. Leipzig, G. Freytag.

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

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

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

tűnő eredmény hírével dicsekedhetett?<sup>2</sup> Amikor voltak tanárok és igazgatók, mintegy ércből öntöttek, kik az egész iskolára, melyben működtek, kitörölhetetlen bélyeget nyomtak? Hol vannak ma ezek a plasztikus tanár- és iskola-típusok? Bizonyára fontos az iskola életében a norma kötelező volta, de a normának sohasem szabad előlnie az egyéniséget.

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

Ebből a tételből nem egy gyakorlati követelményt lehetne levezetni. Példaképen legyen elég *egy*, melyet egyszerűen így fejezhetnék ki: Igen nyomós ok nélkül ne államosítsunk iskolákat, mert csak a sablonszerűség uralomrajutásának egyengetjük útját. Az állam segítsen, ahol szükség van rá, de ne foglalja le magának a köznevelés területét, mert ezzel elernyeszti a társadalom érdeklődését az iskola iránt s egyúttal elősegíti azt a folyamatot, mely a szintelen, semleges, egyéni karakter nélkül szükölködő műveltségben végződik. Hazánk mai állapotában éppen nem lehet az iskolai közigazgatás feladata az, hogy az önrendelkezést megnyirbálja, korlátozza, megszorítsa, az állam hatalmát unos-untalan előtérbe helyezze, az állami támogatás ellenében mindennemű jogfenntartást érvényesítsen.

Az iskola egyéni jellegének lehetővé tételét még egy konkrét példával, az 1883. évi középiskolai törvénynek már fent érintett 47. §-ával akarom bizonyítani. E szakasz — mint említém — akként intézkedik, hogy azok a felekezeti középiskolák, melyek állami segítséget kapnak, az állami tantervet tartoznak alkalmazni. Semmi veszedelmet sem látnék abban, hogy a törvényhozás ezt a szakaszt hatályon kívül helyezze s beérje ugyanennek a törvénynek 8. §-ával, mely szerint az állami tantervben felkarolt anyag a hitfelekezeti iskolákra nézve a minimumot jelöli meg. Ez annyit tesz, hogy a nevezett középiskoláknak a felsorolt tantárgyak anyagából legalább is annyit kell tanítaniok, mint az állami tanintézeteknek, de szabadságukban áll

<sup>2</sup> E lehetőségeket részletesebben kifejthette Waldapfel János a gyakorló főgimnázium 1903/4-ik tanévi értesítőjének 13—18. lapjain (*Az iskolák egyénisége* címen).

ennek az anyagmennyiségnek beosztására nézve az állami normától esetleg eltérő módon is eljárniok. Íme, egyik módja annak, hogy a magyar középiskolák egy részének működése egyéni színezetet ölthessen, természetesen a törvény általános követelményeinek körén belül és a nevelés nemzeti szellemének a tantervben biztosított feltétele mellett. A politikus talán retrográd lépést látna ebben, de aligha a pedagógus, kinek szemében éppen nem lehet épületes látvány az intézmények egyformasága. Az első talán fájlalna, az utóbbi üdvöznél az állami befolyás csökkenését; az első az állameszme uralmát nézi csak, melynek szilárdsága szerinte az intézmények teljes azonosságától függ; a pedagógus értékesnek tartja az egyéni változatokat is, ha azok a közös célokat nem veszélyeztetik s a közműveltség talajának megtermékenyülését ígérik.

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

A Magyar Pædagogiai Társaság XXXIV. közgyűlését megnyitom.

FINÁCZY ERNŐ.

## KANT MINT PEDAGÓGUS.<sup>1</sup>

A tudomány világa ez évben ünnepli Kant Immánuel születésének kétszázadik évfordulóját.

Emberi szempontból ez a kétszáz év nagy időköz. Hányan azok közül, akiket saját koruk ünnepelt, merültek el eközben az idők folyamában, a *feledésnek* tengerében. Ők reánk nézve csakis *voltak*, immár csak a *történetnek* alakjai; ők immár *nem élnek!*

Csak élőknek ülünk ünnepet: ünnepet ülünk az élő Isten-

<sup>1</sup> Felolvastattott a Magyar Paedagogiai Társaságnak 1924 április 12-én, Kant születésének kétszázadik évfordulója alkalmából tartott ülésén. A tanulmányunk második része (Kant filozófiai rendszere pedagógiai szempontból) helyszúke miatt a Protestáns Irodalmi Társaság folyóiratának, a Protestáns Szemlének Kant-jubileumi számában jelent meg. A szerk.