

Tisztelt Nagygyűlés!

Az első magyar egyetemes tanügyi kongresszus 1848 július 24-én, mint a záróülés jegyzőkönyve költői módon mondja: „egymást kölcsönösen lelkesítő ömledezések közt” szétoszlott. Jellasics ekkor már betörésre, a nemzet élet-halálharcra készülődik. Attól a nyugodt lelki légkörtől, mely a nagy iskolapolitikai reformok alapos kidolgozásához szükséges, a kongresszust előbb már a forradalmi lelkület, majd pedig a kitörőben lévő háború veszedelmének érzése megfosztotta. Annál meglepőbb, hogy a gyűlés — figyelmen kívül hagyva egyes túlradikális elveit, melyek a forradalomnak akkor uralkodó általános európai áramlatát tükrözik, de amelyek a konkrét tervezetekben már mérsékelten érvényesülnek — mégis, elismerésre méltó módon, számos olyan javaslatot szerkesztett, melyeket részben az abszolutizmus, részben az 1867 után következő korszak valósított meg. A kongresszus programja az 1825-ik évvel megindult reformkorszak kultúrpolitikájában feszülő művelődési akaratnak és alkotó hévnek valóban fölemelő történeti tanúsága.

A második kongresszus egy félszázad múltán a magyar nemzeti állam kiépülésének fényes korszakában, az ezeréves haza emlékünnepe, jött össze, ünnepi s nyugodt hangulatban. Rendszeres, alkotó munkát végzett, melynek nyomai a lefolyt harminc év magyar közoktatásügyének fejlődésében lépten-nyomon megállapíthatók.

S most, a siralmas összeomlás után, Mohács népének tanítóvilága a jövő esztendőben újra össze fog seregleni, hogy együttesen elmélkedjék azon, mikép lehet a megmaradt magyar kultúra *csonka szervezetében* olyan energiaforrásokat nyitni, amelyek újra *teljessé, corpus integrum-má* tudják formálni. Abban a szilárd meggyőződésben, hogy a tervezett kongresszus ennek, a nemzet életében legjelentősebb feladatnak, kellő előkészítés után, sikeresen fog megfelelni, a Magyar Pedagógiai Társaság XXXIV. nagygyűlését megnyitom. KORNIS GYULA.

## A MAGYAR KÖZNEVELÉS IDŐSZERŰ FELADATAI.

Köznevelésünk ügye mai állapotában olyan háborgó tenger képét mutatja, amelynek nyugtalan hullámverése alatt a vízrétegek nagy tömegének mélységes csöndje terpeszkedik. A felszínen végbemenő küzdelem zaja nem hatol a nagy vízkolosszust megülő ósnyugalom birodalmáig, annál kevésbé képes abban új életfolyamatokat indítani. Míg a pedagógia elméleti irányítói és aktív vezetői a nemes törekvések egész légióját küldik harcba, hogy egyrészt leigázzák a kényelmes maradiságot s másrészt megfelelő új utak kijelölésével megtörjék a tévútra vezető világnézetek erejét, addig — úgy látszik — ezeknek a nemes törek-

véseknek sem az általános erkölcsi nevelés színhelyein: a családi és társadalmi élet közösségeiben, sem az oktatás hivatalos gócpontjain: a különböző iskolafajok belső szellemiségében nincs meg a termőképes talajuk.

Erre a sajnálatos eredményre kell jutnunk, akár az életbe újonnan békapcsolódó ifjúság lelki habitusát vesszük szemügyre, akár pedig a nevelés és tanítás említett műhelyeibe pillantunk be közelebbről. Sem a családi, sem a társadalmi élet nem rendelkezik azzal a képességgel, hogy nagy és nemes eszméktől megtermékenyülve, tagjaiban külön-külön és együttesen olyan gyümölcsöket érleljen a nemzeti közösség számára, amelyek értékes biztosítékai volnának egy, a miénkhez hasonlóan nagy építő feladatokra hivatott nemzet jövődjének. De a nevelés és oktatás rendszeres intézményeinek, az iskoláknak belső élete is nélkülözi azt a teremtő erőt, amely a kezébe kerülő nyers anyagot, az ifjúság lelkületét emelkedett gondolatok méltó hordozójává volna képes átformálni. Valami meddő passzivitás zsibbasztja a szellemet és akaratot, hogy — bármilyen nemes eszme hajtotta is a magasba — mielőtt céljához érne, szárnyaszegetten hulljon vissza oda, ahonnan kiindult. S ez áll tanítóra és tanítványra egyaránt és áll annak ellenére, hogy itt-ott a külső életnyilvánulásnak nem egy élénk jelével találkozunk. Ezek a külsőségek, ha az iskolák szellemének mélyére hatolunk, nem téveszthetnek meg bennünket. Nevelés és növendék, tanítás és tanulás, tanterv és módszer, vezetés és haladás mind valami benső meghasonlásnak, egyensúly-felbillenésnek, sablonuralomnak, fásult közömbösségnek a kérlelhetetlen hirdetői. Ezek a tulajdonságok pedig egyáltalán nem kedveznek a reformtörekvéseknek, noha másrészt annál nagyobb mértékben provokálják a megújító beavatkozást.

Kétségtelenül jogos és érthető, hogy a nemzeti léleknek abból a nagy vívódásából, amely a háború és forradalmak átkos örökségeként maradt ránk, részt kér a család, a társadalom és az iskola is, de annál nagyobb készséggel kellene megragadni minden olyan fonalat, amely ebből a bizonytalanságból a céltudatosság egyenes útjára visz. S mivel ilyen készségre nem találunk, méltán kérdezhetjük: vajjon nem kell-e messzebbre visszanyúlnunk az okok keresésében?

Bizonyos, hogy a háború és a forradalmak sok olyan pszichikai és materiális természetű feltételtől fosztottak meg bennünket, amelyeknek természetes következményei volnának a szellemi fejlődés, az erkölcsi tökéletesedés, valamint az anyagi haladás kérdései iránt való fokozottabb érdeklődés jelei az egész vonalon. Az a lelki depresszió, amely éveken keresztül ránehezedett az egyének és közösségek elhatározó- és cselekvőképességére, ma sem oszlott el teljesen. A szellemi aberráció, az erkölcsi nihilizmus és akaratgyengeség szinte napról-napra megkövetelik a maguk áldozatait s a békés civilizáció egyik fő

követelménye, a vitális és kedélybeli biztonságérzet még ma is ingatag alapokon nyugszik. Ez azonban nem sajátosan magyar, sőt nem is kizárólag a vesztes államokban grasszáló jelenség, hanem — azt lehet mondani — olyan általános európai tünet, amely a nyílt forradalmaktól megkímélt népek életének nyugalmát is aláásta. A kitörni nem tudó, de lappangó és csak többé-kevésbé leplezett forradalom jelenségei nem egy győztes, sőt semleges országban is következményeikben éppoly kevésbé kímélték meg a tervszerű haladás zavartalanágát, mint a mi fejlődésünket a nyíltan végigtomboló forradalmak viharai. E tekintetben más nemzetek visszavetettsége és a miénk közt legfeljebb fokozati különbségeket látunk.

Viszont az is tagadhatatlan, hogy éppen az említett feltételek hiányérzetének kellene magából olyan ösztönző erőt kisugároznia — és pedig annál hatalmasabbat, minél nagyobbak a jelzett fokozati különbségek —, amely egy új élet alapjainak a megteremtésére sarkaljon bennünket, mint a történelem lapjai is akárhányszor tanuskodnak róla, hogy nagy nemzeti katasztrófák után a romlásba jutott ország minden egyes tagja újult erővel fogott hozzá a közös anyagi és szellemi életnek az előbbieknél tökéletesebb alapelvekre fektetett restaurációjához. S minthogy ez nálunk mindmáig nem történt meg, minthogy a nagy tömegekben valamilyen határozott irányt követő spontán lelki aktivitás még mindig nem jelentkezik, sőt a szélesebb látókörrrel rendelkező műveltebbek többségének cselekvőképessége is valami belső mozdulatlanúságba hanyatlott vissza, jogos az a feltevésünk, hogy a háború és forradalmak mint lelki körkörös hatások is közrejátszanak, amelyeknek gyökere a múltban keresendő.

Valóban az az elementáris erejű élénkség és céltudatosság, amely a nyugati államokat csak az utolsó három évtized alatt is velünk szemben számtalan előnyhöz juttatta, a mi szellemi életünkben alig jelentkezett, vagy ha igen, csak egyes kiváló emberek rövid életéhez kötve, anélkül, hogy a nemzet egészére átalakító hatással lett volna. Egyéni különállás, szervezetlenség, a más nemzetek nagy egységeit átfogó szolidaritás érzetének hiánya legtöbbször nem engedték, hogy az egyesekben feltűnedező kiválóságok az egész nemzet lelki alkatának tulajdonává legyenek s olyan ellenállhatatlan erővé hatványozódjanak, amely nagyjelentőségű s az egész emberiség közkincsévé válható eredményeket képes létrehozni. Részben ez magyarázza meg egész multunkban is a meg nem értett nagy alkotások tragédiáját, a Katonák, Széchenyik és Tisza Istvánok sorsát. Ez magyarázza meg azt a kényelmes, hogy ne mondjuk bűnös közönyösséget, amely intézményeinket évtizedeken keresztül ugyanazon állapotban való vesztéglésre kárhoztatta.

S itt van a nyitja részben annak is — eltekintve most a politikai viszonyokban rejlő akadályoktól —, hogy köznevelé-

sünk belső szerkezete Eötvös óta, 30—40 éven keresztül alig haladt előre valamit s alig mutatott érzékenységet a külföld ama mozgalmai iránt, amelyek időnkint a kor kívánalmainak megfelelően más államok nevelésügyét újabb meg újabb lépéssel vitték előbbre. Közoktatásunk szinte jelenlegi miniszterünk reformmunkálatainak sorozatáig majdnem félszázadon keresztül ugyanazon szellemben, ugyanazon eszközökkel s ugyanazon módszerrel végezte feladatát. Az elmélet hivatott vezérei, a gyakorlat jelesei s a nevelés közigazgatásának politikai kiválóságai — ha voltak is kellő számban — nem találtak egymásra, mindenik legtöbbször a maga külön útját járta s így működésük a köznevelés területének egészét nem termékenyíthette meg oly mértékben, hogy az egyszerű falusi tanító is a fejlődés szükségérzetétől áthatva tökéletesedett volna hivatása gyakorlásában. A nevelés és oktatás elvei a gyakorlati kivitel átalakító gépezetében vagy léleknélküli formalizmusokká merevedtek, vagy az egyéni szabadosság játékszereivé váltak. Így került az üres és élettelen gépiesség mellé a személyi tulajdonságok esetlegességeihez kötött módszerönkény, amely nem a tárggyal adódó logikai s a növendék egyéniségétől meghatározott pszichikai törvényekhez igazodott, hanem a nevelő bizonytalan, nem egyszer furcsaságokban kiütköző, szabályt nem ismerő intuiciójához vagy mederbe nem szorítható temperamentumához, s amely az előbbivel karöltve valójában a módszertelenség uralmához vezetett. Innen magyarázható, hogy vannak pedagógusok, akik — önhibájukon kívül — ma is úgy tanítanak, mint ezelőtt 25—30 esztendővel, hogy még most is vannak közhasználatban levő tankönyvek, amelyekből annak idején mi felnőttek tanultunk. És bár az utolsó években ezen a téren is találkozunk jóleső változásokkal, e változások tempója mégsem olyan, amely a tanítás területének egészéről alkotott véleményünk megváltoztatására alkalmas volna.

De az említett mozdulatlanságnak, gépiességnek, rendszer- és módszerhiánynak uralmát kétségkívül meghosszabbították éppen azok az újabb reformtörekvések is, amelyek egyenesen arra lettek volna hivatva, hogy az általános tanáctalanságban rendet teremtsenek. S itt elsősorban nem is a tanügyi közigazgatás tényleges újításaira célunk, hanem mindazokra a törekvésekre, amelyek ez újításokhoz kapcsolódva vagy azoktól függetlenül a különböző tanügyi egyesületek vagy pedagógiai írók véleményeként az egyes közgyűlések napirendjén, a lapok és folyóiratok hasábjain vagy végül könyv alakban láttak napvilágot.

Azokat a hibákat, amelyek e reformtörekvések összességéből kiütköznek, két csoportba sorozhatjuk. Egyik részük inkább külsőségekre, alakosságokra, részletkérdésekre vonatkozik, amelyek a nevelés- és oktatásügy lényegbeli megújulásához magukban sohasem fognak elvezetni, vagy pedig olyan nagy általá-

nosságok kereteiben mozognak, amelyeken belül a nevelőmunka jelentős elemei mindig elegendő számú kibúvóra találhatnak, ha a nevelő egyénisége véletlenül nem olyan, hogy öntudatlanul is képes beilleszkedni abba a harmonikus nagy egészbe, amelyet a nevelés és oktatás minden tényezőjének együttesen alkotnia kell. Szólnak ezek az elmélkedések olyan egyébként helyes elvek és részletcélok követéséről, amelyeknek gyakorlati életformába öntésére sem eszközöket nem adnak, sem megszerezhetőségük módját nem jelölik meg. Szólnak az egyes tárgyak tanításának módszeréről, de mindig csak úgy, mintha az éppen szóbanforgó tárgyon kívül más diszciplína nem is volna s mintha minden tárgy csak önmagában és önmagáért léteznék s nem ugyanazon kultúrértékek komplexumának szerves kiegészítő részét alkotná. Szólnak a nevelő vagy növendék egyéniségéről, de rendszerint megint különválasztva s nem a nevelés céljainak és gyakorlatának problémakörébe állítva. Szólnak azután bizonyos főkérdések differenciált részleteiről, a jellemnevelésről, a nemi felvilágosításról stb. anélkül, hogy következtetéseiket ama függő viszonyra való tekintettel vonnák le, amelyben ezek a részletproblémák a főkérdések érdekköréhez fűződnek. Vagy végül szólnak olyan nagyjelentőségű kérdésekről, amelyeknek dimenziója elméleti tágíthatóságánál fogva a megvalósítással kapcsolatos ténybeli kérdéseket mindenestül elnyeli. Ilyen az értékek elmélete, ha nem mutatunk rá elejétől végig ama pedagógiai munka lefolyására, amellyel az etikai értékeket az egyének vagy tömegek tulajdonaivá akarjuk tenni; ilyen az a teória, hogy a nevelés céljainak eredményesebb realizálása végett ezentúl a lelki működések legértékesebbjét, az értelmet alárendeltebb szerepre szorítsuk s helyette az akarati működést ismerjük el hangadó fórumnak, ennek juttassunk olyan rendelkezési jogot, amelynek birtokában képes volna az intellektualisztikus irány mulasztásait pótolni.

A hiányoknak másik csoportja olyan fő-fő hiányból sarjad, amely mint negativum a legtöbb jóhiszemű s magában véve értékes igyekezetet már eleve illuzóriussá teszi. Ez a reformtörekvésekben mutatkozó *egységhiány*. Adminisztráció, elmélet és gyakorlat egyaránt valahogy fordítva nézi a dolgokat és folyamatokat. Mintha elgondolásukban a részletes jelenségek genezise, az egyes esetek folyamatbeli ténye fölébe kerekednék olyan legfőbb irányító elveknek, amelyektől a nevelés és oktatás minden részleges és praktikus kérdésének függnie kellene. Más szóval mintha az ontológiai és diszparatív természetű elemek uralma elnyomná a teleológiai jellegű és összetartó erőnek, a belső — hogy úgy mondjuk — etikai kohéziónak érvényesülését. Az egység, általánosság és részlet, valamint a ténybeliség és értékeség fogalmai mintha valamiképen nem találnák meg igazi helyüket pedagógiai közvéleményünk kikristályosodásában. Megengedjük, hogy az az örvendetesen élénkülő tevékeny-



ség, amely az államhatalom tényleges reformjaival egyidejűleg foglalkoztatja pedagógusainkat, egyszersmind lázas keresését mutatja olyan alapformának, amely mellett az említett fogalmak mindegyike az őt megillető jelentőséghez mértén illeszkednék bele a legfőbb pedagógiai célokról és azok kiviteléről alkotott fogalmazásunkba, eddig azonban látható eredmények nélkül. A sok felvetett kérdés egymás mellett áll s hiányzik az az impulzív erejű gondolat, amely őket egybefűzné s mindegyiket a maga helyére parancsolná. Olyan ez, mint amikor mindenfelől lelkesedéssel indulnak harcba a csapatok, de az összeműködés hiánya minden fáradozásukat meghiúsítja. Pedagógiánkban is a konzervativizmus, a mérséklet és a szélsőségek különböző árnyalatai küzdenek egymás mellett kisebb-nagyobb előőrsőkkel s így voltaképen egymást hátráltatják ahelyett, hogy minden erejüket összeszedve a közös és kölcsönös belátás alapján felismert ellenség zöme ellen vonulnának fel szervezett hadi rendben. Ilyen portyázó csapatrészek a kérdések derékhada mellett — hogy csak a legsűrűbben hangoztatott s időszerűnek feltüntetett problémákat emeljük ki — a testi nevelés mértéke és kiterjedése, a 8 évfolyamos népiskola ügye s a polgári iskolák felfelé történendő kiegészítésének sürgetése. Mindezek magukban, a nemzeti kultúra egészéből kiszakítva lehetnek fontosak, de semmi esetre sem olyanok, hogy napirenden tartásuk szükségét teljes joggal meg ne előzné az a kérdés: vajjon melyik az a legfőbb ideál, az a mindent abszorbeáló eszme s egész nevelésügyünknek ama legszilárdabb alapja, amely mindenek előtt és mindenek felett szem előtt tartandó, amely nélkül minden tevékenységünk sikertelen szélmalomharc, felesleges erőpazarlás s amelynek rendszeres és tudatos előtérbeállítása egyszersmind az említett kérdésekkel szemben elfoglalt álláspontunk tisztázásához is egyedül képes hozzájárulni?

Melyik hát az a legfőbb eszmény, amelynek uralmát minden mással szemben biztosítani és körülbástyázni akarjuk s amelynek minden egyéb kérdést csak függvénye gyanánt tudunk elképzelni.

Sietünk kijelenteni, hogy ennek az eszménynek olyan normatív természetű gondolat körül kell kijegecesednie, amely illetően jellege mellett a jelenlegi sajátos magyar életnek a tényyszerűségek által meghatározott legfőbb szükségleteit is tekintetbe veszi, amely egyrészt változatlan értékű erkölcsi maximumba kapaszkodik s másrészt legerősebb támaszpontját éppen speciális nemzeti sajátosságainkban és igényeinkben találja.

Vajjon a mai vitatkozások szőnyegén levő fentebbi kérdések nevezhetők-e ilyeneknek? Bizonyára nem. Az a túlzott, szinte divatos jelentőség, amelyet ma a testi nevelésnek szerepünk tulajdonítani, sem magasabbrendű erkölcsi követelményekben, sem a közelmúlt tanulságaiban nem találja kielégítő meg-

okolását. Bár sokakkal szemben mi ma sem tagadjuk a régi római nevelésből ránk öröklődött amaz elvnek bizonyos fokig terjedő igazságát, mely szerint ép testben lakozik ép lélek, mégis olyan nézetet, amely ezt az elvet úgy értelmezi, hogy a test kultusza mindennél előbbrevaló, nem tudnánk helyeselni. Maga a legépebb test is mindenestre csak segítőtársa lehet a léleknek magasabbrendű céljai kivitelében, de sohasem lehet annak egyértékese és így a kultusza sem léphet elő céllá a lelki képzéssel szemben, annál kevésbbé, mert a történelem és etika tanúsága szerint az erkölcsi hősiesség sohasem volt a testi erő fogalmához kötve.

De éppen így a közelmúlt eseményei sem igazolják annak a szükségét, hogy a testi nevelés túlzásainak fontosabb pedagógiai érdekeket alárendeljünk. Nekünk úgy tetszik, hogy ez a hajlandóság és a jellemnevelés voluntarisztikus iránya egyazon forrásból, t. i. a dédelgetett pragmatizmus gondolatából s ezzel együtt a relatív értékek túlbecsüléséből ered. Nincs a világháború eseményeire vonatkozó egyetlen forrásunk sem, amely közvetlen és elfogulatlan szemlélet alapján olyan tapasztalatot közölné velünk, hogy a hadszíntereken bekövetkezett bármilyen hátrányos változások oka a magyar katona testi edzettségének és kitartásának hiányos voltában keresendő. Mindaddig, amíg a lelkét meg nem mérgezték, egyik nemzet sem dicsekedhetett nála különb katonával. Nem az izmokon keresztül kell tehát művelni az egyént, hanem megfordítva, az izmokat kell az egyénes egyéniség nevelése útján a magasabbrendű célok szolgálatára képesíteni s így a testi nevelés mértéke és kiterjedése is elsősorban attól függ, hogy ama normatív természetű erkölcsi ideál a cselekedeteket reprezentáló személyiségre mikor, hol és minő feladatokat kíván rábízni. S vajjon a leromlott magyar nemzeti lét jövőjének kiépítésére nem olyan lelkületek és érzületek vállalkozhatnak-e a siker reményében, amelyeknek teherbíróképessége, minden mást megelőzve, a belső önmegtagadás példáiban állja ki a legsúlyosabb próbát? Ennélfogva a testi nevelés csakis a személyiség-nevelés érdekeihez simulva s ezeknek aláajrendelve kapcsolódhatik be a pedagógiai kérdések összeségébe.

Az elemi iskoláztatás 6 vagy 8 évfolyamának vitája ugyan-csak nem olyan, amelyért érdemes volna értékes erőket szétforgácsolni. Először is nem szabad szem elől téveszteni, hogy a kiművelés intenzívebb volta nemesak, sőt nem is elsősorban a kiképzésre fordított idő tartamától, hanem s talán jóval nagyobb arányban a rendelkezésre álló idő gazdaságos kihasználásától, a folytatott munka alaposságától függ. Másodsor egyáltalán nem látszik előttünk kizártnak, hogy egy-két új évfolyam munkatöbblete ne volna elhelyezhető, és pedig sokkal sikeresebben, valamely más, olyan továbbképző intézmény nevelési programjában, amely tisztán csak a maga speciális műve-

lódési szükségletét szomjazó földmíves-osztály gyermekeit fogadná magába. Végül ennek a kérdésnek végleges tisztázása is csak akkor lehet időszerű, ha előzetesen teljes egyértelműségre jutunk arra nézve, hogy milyen legfőbb cél gyakorlati szolgáltatába kívánjuk állítani a többi iskolafajok együtteséből kiszakíthatatlan népiskolát.

Ez utóbbi gondolat érvénye helyet kér magának a polgári iskolák ügyének elfogulatlan megítélésében is. Ez az iskolatípus: a maga nyolcosztályos aspirációjával olyan területre téved, amelytől bizonyára távol tartja magát, ha a többi nevelőintézmény munkásságát kellőleg próbálja értékelni s a magyar nevelésügy nagy egységét a történeti kialakulás folyamatába állítva vizsgálja. Nyolcosztályos iskolatípusunk éppen elegendő van már. Semmi szüksége sem mutatkozik annak, hogy egy újabb ilyen intézmény szaporítsa a meglévők számát. A polgárság zöme nem érzi hiányát ennek a kiegészítésnek, mert vagy magasabb műveltséget akar adni fiainak s akkor valamelyik középiskolába küldi őket, vagy bizonyos közepes műveltséget tetézni kíván némi elméleti szakképzettséggel s ez esetben a mai polgári iskola évfolyamszáma, kibővítve a megfelelő tanonciskola által nyújtott szakismeretekkel, teljesen elegendő. Ha pedig mind a két célzat a magasabb művelődés jegyében kíván egybefonódni, ott vannak a középfokú szakiskolák. Az az eshetőség, hogy az ipar vagy a földművelés gyakorlati munkása a már elvégzett népiskolán és négyosztályú polgári iskolán kívül még újabb négyévi tanulmányokat folytasson, sem a földmíves-, sem az iparostársadalom élethivatásának munkarendjébe nem illeszthető bele.

A kiegészítés jelszava helyett véleményünk szerint inkább ama kívánság hangoztatása látszanék megokoltnak, hogy a különböző helyeken levő polgári iskolák tanrendje más és más színezetet nyerjen aszerint, amint a lakosságnak földmíves- vagy iparosjellegéből folyó kultúrérdekei követelik. Ilyen kétféle típus kialakítása a mai keretek megtartásával s a nevelő- és oktatómunka elmélyítésével bizonyára olyan értékes programm volna, amely egyrészt minden nemes ambíció érdeklődését méltán maga felé terelhetné s másrészt megfelelő formában az utólagos és folytonos javítgatások előrevetődő árnyékának veszélye nélkül hozzáidomítható volna a nemzet nagy érdekeit is magában foglaló s minden rendű iskolával közös pedagógiai célok természetéhez.

Ezzel — azt hisszük — kellő világításba helyeztük e kérdések jelentőségét s egyszersmind igazoltuk, hogy időszerűségben megelőzi őket amaz egység alapelvei tisztázásának a szüksége, amely az említett normatív természetű s egyúttal a sajátos magyar étellel érintkező ideálgondolatban fejeződik ki.

E vezéreszme felismerésére rávezet bennünket ama sajnálatos tény szemlélete, hogy az idők vihara legfőképen régi érté-



*kelésünk principiumait forgatta ki* a maguk valójából. Akár a családi vagy társadalmi életet, akár a dolgozó vagy szórakozó egyéni és tömegpszichét vizsgáljuk, ennek a megváltozott s a régi etikai alapról lecsúszott értékelésnek a jelenségeit látjuk mindenfelé. Akár a hivatalokban, akár a műhelyekben, akár a táncteremekben s akár a falusi, akár a városi nép körében teszünk megfigyelő körutat, a magyar élet minden vonatkozásában, igényében és magatartásában, véleményében és cselekvésében ezt az értékelésváltozást vetíti elénk. Ennek az új értékelésnek két legszembetűnőbb vonása érinti fájdalmasan a régi élet harmonikus és biztos alapokon nyugvó rendjére szomjazók lelkét. Az egyik általános emberi, a másik különleges nemzeti tulajdonságkészletünk megfogyatkozására vezethető vissza. Amaz a legáltalánosabb értelemben vett erkölcsi vagy vallási jelleg elszíntelenedése, emez a magyar élet évezredek hagyományaitól elszakadó nemzetietlenség térhódítása.

Azonban tévednénk, ha azt hinnők, hogy a magyarságnak ez a két negatív értékű lelki szerzeménye kizárólag a háború és forradalmak által felszínre dobott salaktömegeből vált ki. Az a disszimiláló folyamat, amely ezeket a magyar lelkiségtől alapjában véve idegenszerű vonásokat a közérzületben meggyökeresztette, megindul mintegy 30—35 évvel ezelőtt. Tehát körülbelül egykorú azzal a pedagógiai mozdulatlansággal, amelyet fentebb jellemeztünk s amely improduktív magatartásával — úgy látszik — még inkább megnyitotta előtte a nyugatról és keletről ránczúduló erkölcs- és nemzetellenes áramlatok zsilipjeit. Azok az irányok, amelyeket a politikában szélső liberalizmus és demokratizmus, a társadalmi szervezkedésben radikalizmus, a tudományban pozitivizmus, a művészetek terén pedig szimbolizmus, expresszionizmus stb. néven ismerünk, ha voltak is bennük olyan elemek, amelyek kellő beszerzés mellett a haladás érdekében lettek volna hasznosíthatók, nálunk nem egy közös építő tendenciában találkoztak, nem a hagyományok értékes részeivel társulva akarták előbbrevinni a nemzeti művelődés ügyét, mint ahogyan a nyugati nagy államokban történt, hanem külön-külön és együttesen a fenti szétbontó folyamat tényezőivé váltak. S még az intéző körök jóhiszeműségét sem kell kétségbevonnunk. Hiszen amaz áramlatok legtöbbször olyan megtévesztő belső tartalmakkal párosulva s annyira megvesztegetően művészi formát öltve özönlötték el kultúréletünk területeit, hogy joggal a haladás és fejlődés követelményei gyanánt tűnhettek fel. S valóban, aki tőlük idegenkedett, annak nemes konzervativizmusára nem úgy tekintett a magát *Europäer*nek nevező kisebbség, mint az erkölcsi alap és nemzeti jelleg becsületes védelmezőjére, hanem mint az emberi tökéletesedés ügyének árulójára. Így érkezünk el a világháborúval ráncszakadó megpróbáltatások küszöbéig, amelyek már csak befejezték az említett disszimilá-

ciós folyamatot s egyidejűleg kiváltói voltak a felsorakozott okok következményeinek.

Mindez a visszásság és fonákság, bosszantó vagy megbotránkoztató tünet, amely viseletben és szokásban, gondolkodásban és tettekben, okvetetlenkedő kiabálásban vagy esetleg tartózkodó hallgatásban mint e következményláncolatnak egy-egy szeme lép elénk, értékelési elveink eltorzulásának a bizonyítéka. Vajjon ismerhetnek-e a magyar kultúra sorsának intézői sürgösebb feladatot, mint hogy ezt az értékelést *simán és zökkenés nélkül visszacsúsztassák a kipróbált vágányokra?* S vajjon kultúrkinccseink letéteményesei közül elsősorban nem a pedagógiára hárul-e e magasztos cél gyakorlati kivitele? Még ha meg vagyunk is róla győződve, hogy a nevelés egyedül nem rendelkezik azzal a hatalommal, amely a felmerülő akadályok leküzdésére képesíti s a kérdéses cél eléréseért folytatott harcában győzelemre segíti, a kezdeményezés kötelessége minden körülmények közt reá háramlík. Érzik ezt sokan gondolkodóink közül, innen az az élénkség, melyet újabban a nevelésüggyel kapcsolatos teendők megvitatásában tapasztalunk. Mivel azonban vagy magát a célt, vagy a hozzá vezető utat nem látják világosan, csak növelik a zavart, amely a kiemelendő s a szub- és koordinálandó kérdések közt a rendet összebonyolította.

Bizonyos, hogy a megváltozott értékelési elvek alapjainak átrakása nem egyszerű és nem könnyű feladat, s ha az ország anyagi újjáteremtése szinte emberfeletti erőpróbát kíván központi kormányzatunktól, nem kevesebb nehézséggel jár a lelki újjászervezés sem. Súlyosbítja a helyzetet, hogy míg amott az átalakító erőhatások egy középpontból könnyebben irányíthatók, addig a nevelés terén ez erőhatások működtetését a munka természeténél fogva meg kell osztani olyan közbeeső szervekkel, amelyeknek kezébe van letéve voltaképen az eredmény érdemi része s amelyeknek tevékenységéért a központi vezetés sohasem vállalhat felelősséget. Hiszen az a felügyelet is illuziórus, amelyet nevelésügyi kormányzatunk hivatalos közegei felett gyakorolhat, hogyan lehetne tehát szó arról, hogy a pedagógia mai szervezete mellett a családi nevelés lefolyását ellenőrizhesse, amely pedig — ha helytelen úton halad — kihatásaiban sokkal veszedelmesebb lehet a nemzet egészének gondolkodásmódjára, mint egyes családok anyagi romlása a nemzeti vagyon biztonságára. Viszont azonban vigasztaló, hogy az anyagi restauráció sikere lassankint olyan viszonyokat fog teremteni, amelyek a lelki újjáteremtődésnek is feltételei s amelyek éppen ezért a legközvetlenebb segítőtársaivá válnak majd a pedagógia törekvéseinek.

Minthogy értékelésünk megváltozásának két fővonása — amint láttuk — a szilárd etikai és nemzeti alap elsikkadása, világos, hogy annak az új pedagógiai szervezetnek, amely szemünk előtt lebeg, legfőbb célkitűzésévé ez alapok visszaállítását

kell tennie, s ez olyan feladat, amelybe minden egyéb kérdés úgy kapcsolódik bele, mint valamely óriási gépezet legfőbb kerekébe az egész rendszer kisebb-nagyobb részei. Itt azonban finom disztinkcióra van szükség. A visszaállítás munkája nem azt jelenti, hogy 20—30 évvel ezelőtti állapotokat idézzünk fel s ezeket bizonyos holt formákba merevítsük. Más szóval a marandó hagyományos értékek mellett nem szabad figyelmen kívül hagyni a fejlődés szükségszerűségétől életrehívott új értékeket sem. Az a körülmény, hogy egyízben a haladás és fejlődés elveivel félvezettek bennünket, nem ok arra, hogy ezentúl magukat ez elveket is félredobjuk. Sőt ellenkezőleg. A nemzeti kultúrák versenyében a magyar kultúra versenyképességét csak úgy tudjuk biztosítani s elszakított véreinket a magyarság érzelmi közösségében csak úgy tudjuk megtartani, ha ezeket az elveket kellő előrelátással és bölcs mérséklettel össze tudjuk kötni az etikai és nemzeti jelleggel, ha — anélkül, hogy mindent kritika nélkül elfogadnánk — a nemzetközi kultúreredmények mind-egyikében, tudományban, művészetben, szokásokban és erkölcsökben meg tudjuk látni, kiválogatni és felhasználni azokat a fejlődésmozzanatokat, amelyek éppúgy megfelelnek az abszolút eszményi etika követelményeinek, mint amily mértékben beleolvashatók évszázadokon át kialakult sajátos nemzeti értékeink együttesébe. Egy percre sem szabad azt a látszatot keltanünk, mintha az ideális etikai és nemzeti jelleg ellentétben állna a haladással, mert ezzel csak a romboló világszemléletek pozícióját erősítjük. Meg kell mutatnunk, hogy mindazoknak az igazi értékeknek, amelyeket az emberi elme évről-évre bárhol kitermel, az eszményiség és hazafiság nemcsak hogy nem ellenségei, hanem inkább ezek teljes kifejlésének olyan egyre tökéletesítendő lehetőségformái, amelyek a közös és egyetemes emberi célok megközelíthetésére is a legalkalmasabbak.

Ilyen meggondolás vezet el bennünket annak belátására, hogy itt nem kevesebbről van szó, mint az *új magyar nevelés teleológiájának a kiépítéséről*. Minden egyéb munka csak toldozás-foltozás, amely ideig-óráig talán eltüntet a hiányokat, de a szükségszerű gyökeres változást nem fogja előidézni. Azonban a feladatnak ily nagyarányú körvonalozása ne ijesszen meg senkit. Bárminő alapos és széleskörű tevékenységet kívánó erő-kifejtésről van is szó, ez a munka nem olyan természetű, hogy a pedagógia mai szervezetének felforgatását kívánja. A régi keretek, intézmények és iskolafajok esetleges csekélyebb módosításokkal ezután is megmaradnának, mert az átalakulás folyamata nem a gyakorlati formák külső rendjét érintené, hanem azt a belső szellemi konstrukciót, amelynek alapvető munkásai a nevelés rendszerének elméleti és politikai irányítói.

Ezeknek kell tehát összefogniok, hogy minden nevelő-intézményre nézve olyan szilárd egység szemszögéből állapítsák meg a látszólag különálló, de voltaképpen egymással szorosan

összefüggő célrendszereket, aminőt a fentebb értelmezett etikai és nemzeti jelleg együttesen diktál. Ilyen alapon kell a kialakítandó nagy egységen belül a nevelés minden eszközeinek, minden művelődési anyagnak egészében és részleteiben a maga jelentőségét és helyét elnyernie. Ennek az egységes szemléletnek kell nevelésben és tanításban egyaránt a kivitelre szolgáló eszközök viszonyát és rendjét megszabnia. Ettől kell függő viszonyba kerülnie az egyes tantárgyak módszerének, valamint a tankönyvek anyagának minőség, mennyiség és beosztás tekintetében. A módszer ugyanis, bár mint több tényező közös tevékenysége főként logikai és pszichológiai elemekből szövődik össze, nem vonható ki a teleológia állásfoglalásából következő valamilyen etika meghatározó befolyása alól sem. Eltérés lesz annak a módszeres eljárása közt, aki elismeri az abszolút értékeket, mint posztulátumokat és azé között, aki pusztán relatív értékekre támaszkodik. Mindegyik a maga értékelésének sajátos természete szerint mást és mást fog fontosabbnak vagy kevésbé fontosnak tartani s ehhez képest — még a logikai és pszichológiai elemek közössége mellett is — más és más menete lesz az általa követett nevelőeljárásnak.

Hogy azonban ez a munka a gyakorlati kivitel részére már eleve minél nagyobb sikert helyezzen kilátásba, a belső szervezésnek nem szabad elzárkóznia a kísérleti pszichológia amaz újabb eredményei elől sem, amelyek különösen az utolsó 10 év alatt a nyugati államok pedagógiájának módszeres eljárásába szinte új életet vittek be. Igaz, hogy ezek hatása felettünk sem haladt el nyomtalanul. Volt gyermektanulmányi társaságunk, sőt szakfolyóiratunk is, de mindez inkább divatszzerű jelleggel bírt, semhogy egész oktatásunk módszerét maradandóan képes lett volna áthatni. Pedig az eredmények jórészenek megbízhatóságához ma már kétség sem férhet. Nem az amerikaiak reklámpszichológiájára gondolunk itt — ennek az igazi pedagógiához vajmi kevés köze van —, hanem arra a komoly, tudományosan megalapozott munkásságra, amelyet a németek főként a 11 évvel ezelőtt elhunyt *Meumann* kezdeményező és alapvető működése óta fejtenek ki különösen Hamburgban *William Stern* vezetésével és irányítása mellett.

Az empirikus pedagógia *Meumann* hatalmas művének, a *Vorlesungen*-nek megjelenése óta nemcsak a felvetett problémák és vizsgálati módszerek körét fejlesztette tovább, hanem egyszersmind új utakat is tört. Az úgynevezett *impersonalisztikus* szemléleti alappal szemben, amely a lelket az emberi személyiség egységéből kiszakítva, külön, önálló abszolútumnak fogta fel s amelyen állva igyekezett még *Meumann* is a pedagógia ide vonatkozó kérdéseire fényt deríteni, az utóbbi években meglepő belső következetességgel kér helyet magának mindenfelé egy olyan felfogás, amely az ember személyiségét a maga egészében látja (*Ganzheitsauffassung*). Ennek a tudományos

felfogásnak legértékesebb munkása W. Stern, aki azon fáradozik, hogy kiépítse a *személyiségtant* (*Personalistik*), vagyis az ember személyéről szóló tudományt, amely közös propaedeutikája volna az emberre vonatkozó különféle tudományoknak, aminők a pszichológia, fiziológia, patológia, pedagógia, biográfia stb.

E *perszonalisztikus* szemlélet szerint a lelkiség nem valami önálló s magában véve lényeges szubsztancia, hanem csakis értelmi mozzanat (*Sinnmoment*) az osztatlan, egységes személyben. Csakis a személyt alkotó célok összessége (*Zweckgantheit*) szabja meg jelentőségét és helyét s kizárólag a személyben olvad össze felbonthatatlanul a testi működésekkel éppúgy, mint az értelemnek az objektív értékekre irányuló vonatkozásaival.<sup>1</sup> Ha most már W. Stern szerint sikerül tudományosan megismernünk az összes személyi vonatkozások, funkciók és jelentőségbeli összefüggések mibenlétét, amelyekkel a teljes személyi élet adva van, akkor megkapjuk a pedagógia tulajdonképeni alaptudományát. Ugyanis az ilyen személyiségtan nemcsak azokat a feltételeket tartalmazza, amelyek a nevelés pszichikai, fizikai és szellemi tényyszerűségeinek a tudományos felfogásához szükségesek, hanem azt is megmutatja, hogy a személy milyen viszonyban van az értékekkel s így szempontokat is nyújt a pedagógia célkitűzése számára.<sup>2</sup> Itt tehát szó sincs többé az abszolút értékek elejtéséről vagy hátrébe szorításáról a teleológiában, mint ahogyan a pszichologizmusra támaszkodó relativisták kívánták, csupán némi helyet kér ez az elmélet a személyiségnek a célkitűzésben is.

Mindezek a gondolatok nálunk természetesen még idegen-szerűek, a németek azonban már jó néhány éve ilyen perszonalisztikus alapon kezelik a pszichológiát és pedagógiát s csupán az elv összefoglaló elméleti kifejtése hiányzik még náluk. Így érték el jelentős eredményeiket a növendékek különböző korára s a tanítással kapcsolatos lelki működésükre vonatkozó kutatások terén. A hamburgi egytemmel összekötött pszichológiai laboratórium ma is élénk központja annak a munkának, amely a nyert eredmények folytonos tökéletesítése érdekében folyik s amely felöleli a kisgyermekkor játékos hajlamának és absztraháló képességének vizsgálatát, az iskolaköteles gyermekek tehetségproblémáját, a magasabb iskolába lépő tanulók kiválogatásának kérdését, amely téren már egyes iskolák kísérleti osztályokkal dolgoznak — anélkül, hogy ezek különállása a szervezetről kiütköznék s a tanulmányok menetét megbolygatná — továbbá az intelligencia vizsgálatát a gyermekkor különböző fokain, a tehetségek fejlődépszichológiáját és pedig nemcsak általános formában, hanem egyes különleges

<sup>1</sup> W. Stern: Aus dreijähriger Arbeit des Hamburger Psychologischen Laboratoriums. (Zeitschr. für pädag. Psychologie, 26. Jahrg. Nr. 6. 290.)

<sup>2</sup> U. a. 291.

tehetségekre vonatkoztatva is. Így jutnak el a matematikai, nyelvi, zenei, stb. tehetségek empirikus vizsgálatához.<sup>3</sup> Foglalkoznak azután azzal a kérdéssel, hogy minő hatással vannak az éghajlati viszonyok a gyermek lelki és szellemi alakulására. A serdülő kor vizsgálatában az ifjak által vezetett naplók elemzése útján jutnak el a 16. évvel bezárandó *pubertas* s a 17. évvel kezdődő *adolescentia* korának, jellegzetességeinek és különbségeinek felismerésére. De ugyanígy kiterjesztik figyelmeiket a nevelői rátermettség elemzésére s itt egyesítik a normatív természetű deduktív vizsgálati módszert a tényeken alapuló induktív módszerrel, vagyis a nevelésnek fenomenológiai úton nyert lényeges vonásait használják vezérfonalként az elismert nagytehetségű nevelők beható tapasztalati vizsgálatában.

E kutatások célja természetesen az, hogy egyrészt a nevelés és tanítás folyamatának minél kedvezőbb pszichológiai feltételeket bocsássonak rendelkezésre a növendék személyiségében éppúgy, mint a nevelőben; másrészt hogy a felhasználandó logikai elemeknek a nyert kedvező pszichológiai elemekkel való összekapcsolása révén egész módszeres eljárásuk minél nagyobb ok- és célszerűségekhöz jusson, s végül, hogy a személyiség egészére irányuló pedagógiai tevékenységükben az előbbi kettővel, a logikummal és pszichológikummal az etikumot is szoros egységbe fogják.

A német empirikus pedagógiának emez értékes vívmányai a magyar pedagógiát is bizonyos kötelességek elé állítják, amelyek elől többé nem lehet kitérni. E kötelességek foglalatja pedig: *a módszer javítása a nemzeti és ideális etikai nevelés minél sikeresebbé tétele érdekében*. Ez lesz a teleológikus kiépítés mellett és szorosan ehhez kapcsolódva az a másik legidősebb teendő, amellyel a magyar pedagógia intézőinek szembe kell nézniök. A feladatnak ezt a második részét pedig csak így tudjuk elképzelni: Nevelésügyi közigazgatásunk egy olyan — szakemberekből álló — szűkebbkörű bizottságot küld ki, amely komoly tanulmány tárgyává tegye azt a kérdést: vajjon a fent csak vázlatosan érintett, de annak idején közelebbről is kifejtendő eredmények közül mit és mennyiben lehetne és kellene a mi viszonyainkhoz képest a nevelés minden fókán a módszer javítása céljából alkalmazni? A munka ezután kettős irányban haladna. Egyrészt a megállapodásokból leszűrt elvek helyet találnának minden egyes iskolafaj módszeres utasításaiban, másrészt a tanügyi kormányzat gondoskodnék arról is, hogy a szükséges változtatásoknak megfelelő ama személyi és tárgyi feltételek, amelyek a kivitelnek minél simább lefolyását biztosítják, minden nevelőintézménynek és alakulatnak (tehát a családoknak is) meghatározott időn belül rendelkezésére álljanak.

<sup>3</sup> R. Peter: Bericht über das Hamburger Verfahren bei der Auslese der Schüler für die höheren Schulen. (Zeitschrift für pädag. Psychologie, 26. Jahrg. Nr. 6. 307—316.)

Magától értetődik, hogy ezek a feladatok nem egy, hanem több év munkaprogramját alkotnák, de éppen ezért minél előbb meg kell őket kezdeni. Az időszerűsége kívül mellettük szól az alkalmosság is. Most, amikor kultuszministerünk eléggé ki nem emelhető koncepcionális tevékenysége minden iskolatípusunk korhadó szervezetének felújítását határozta el, amikor a konstrukcionális elemek a külső átalakulással együtt-járó könnyed mozgalmasság állapotában vannak s amikor az egyes intézmények a belső megújulás iránt is nagyobb hajlamosággal bírnak, nem szabad késni a kínálkozó alkalom megragadásával. Csak ilyen nagy és egyetemes, a köznevelés egész szellemét mélyen átható, egységes látószögéből terv- és célszerűen irányított reformmunka eredményezne olyan lényegbeli változást, aminőt a nemzet fogalmában rejlő etikailag értékes vonások kifejtése megkövetel s aminő az utóbbi években jelentékenyen módosult közviszonyaink igényeivel is lépést tartana. Csak így remélhetnők az egyéni és tömegértékelés visszakanyarodását az építő idealizmus útjára anélkül, hogy a haladó művelődés igazi értékeiről le kellene mondanunk. S végül, amit elsősorban kellett volna említenünk, csak így lehetne a pedagógiai közvéleményből kiütköző passzív tömegletargia helyére aktív elevenséget varázsolni. Természetes, hogy ezt a munkát kísérnie és támogatnia kellene egyéb kormányzati ágak akár kulturális, akár materiális érdekű nemzetemelő törekvéseinek is.

BARANKAY LAJOS

## ANYANYELVTANULÁS ÉS IDEGENNYELVTANULÁS.

Amióta Rousseau azt tanácsolta, hogy a nevelés és oktatás terén térjünk vissza a természethez és kövessük a természet útjait, azóta nagyon sokszor próbálták ezt a tételt az idegen nyelv tanítására is alkalmazni. Azt mondták, hogy tanuljuk az idegen nyelvet úgy, ahogyan az anyanyelvünket tanultuk, vagy a tanításra alkalmazva azt tanácsolták, hogy tanítsuk az idegen nyelvet úgy, ahogy az anya tanítja gyermekét az anyanyelvre. Hogy azonban a gyermek miképpen tanulja az anyanyelvet, illetőleg hogy az anya miképpen tanít, azt a legkülönbözőbb módon magyarázták. Beható lélektani vizsgálat alá a kérdést nem vették és így történhetett meg, hogy azon a címen, hogy ők a természet útjait követik, a legellentétesebb módszerek keletkeztek. A természet útja azonban ebben az esetben a gyermeki lélek fejlődésének az útja, amelynek megvan a maga törvényszerű menete, amely tehát nem sokféle. A gyermeki lélek fejlődésének az útját azonban a módszeralkotók többnyire nem vették figyelembe, vagy ha figyelembe vették is, rendszeren csak egy-egy mozzanatot ragadtak ki a gyermeki nyelvtanulás