

LEGÚJABB ÁRAMLATOK A NEVELÉSTUDOMÁNY TERÉN.*

I. Beköszöntő.

Van szerencsém a megjelenteket tisztelettel üdvözölni. Nagyrabecsült és szeretett elnökünk, Kornis Gyula, akadályozva lévén a megjelenésében, mint alelnököt, engem kért meg, hogy helyette elnököljek.

Midőn az elnöklést ezen a közgyűlésen az ő megtisztelő bizalmából átveszem, az elfogultság és meghatottság érzése vesz erőt rajtam, mert arra gondolok, mily kiváló férfiak ültek e helyen, kikre mindig csak hálával és tisztelettel tekintek, kik a Magyar Paedagogiai Társaságot nemcsak magasra emelték, hanem a Társaságra nézve díszt és fényt jelentettek. Gondolok a Társaság alapítójára és első elnökére, *Heinrich Gusztávra*, tiszteletbeli elnökünkre, *Fináczy Ernőre* s jelenlegi elnökünkre, *Kornis Gyulára*. Az ő elnöki megnyitó beszédük mindig valóságos pedagógiai esemény volt, melyet a legnagyobb érdeklődéssel várt minden esztendőben a magyar pedagógiai világ.

Ilyen kiváló elődök után nem könnyű feladat hárult reám, midőn ebben az illusztris társaságban szólnom kell, mert oly tárgyat kellett keresnem, mely mindenkit érdekel, s melyről mindenki szívesen elmélkedik.

Ezért választottam mai előadásom tárgyául a legújabb pedagógiai áramlatok fölött való áttekintést, mert hiszen mindnyájan kötelességszerűen együtt akarunk haladni sietve haladó korunkkal s nemcsak tájékozódni minden újabb pedagógiai áramlatról, hanem egyúttal állást foglalni is vele szemben. Az új áramlatokat szemlélve szeretnénk egy pillantást vetni a jövőbe, mert hiszen mi mindannyian a jövődönék vagyunk munkásai.

Merre vezet a jövőnek útja? Ezt szeretnők meglátni, mikor a jelen újabb pedagógiai áramlatait vizsgáljuk.

Az újabb pedagógiai irányokról már több ízben szóltak elnökeink, úgy tiszteletbeli elnökünk, *Fináczy Ernő*, mint elnökünk, *Kornis Gyula*. *Fináczy Ernő* „Újabb pedagógiai törekvések” címen a m. kir. Pázmány Péter Tudományegyetem 1928. évi május 14-én tartott nyilvános ülésén, mint akkori rector, ismertette s részesítette megfelelő bírálatban az újabb áramlatokat, elismerve azt, ami bennük helyes; *Kornis Gyula* pedig több ízben úgy e társaságban, valamint más körökben is, a pedagógia világhelyzetét tárta elénk a megszállott területek törekvései-

* Elnöki megnyitó beszéd a Magyar Paedagogiai Társaság 1931. április 18-án tartott nagygyűlésén.

től kezdve az európai álpacifizmuson át Amerika világhódító eszmeáramlatainak ismertetésével és éles megvilágításával.

Mindamellett azonban talán nem fölösleges, ha időnkint újra meg újra megállunk, hogy kissé körültekintsünk, mert az áramlás szakadatlanul tart, és szükséges, hogy a bennünket minden oldalról folyton ostromló eszmeáramlatok között eligazodjunk.

Ha szemlét tartunk az újabb pedagógiai áramlatok fölött, lehetetlen meg nem látnunk, hogy ezek az áramlatok szorosan összefüggnek a politikai áramlatokkal. Ezért üdvözlöm örömmel elnökünknek azt a helyes állásfoglalását, hogy nem áll meg pedagógiai gondolatok filozófiai magyarázatánál, hanem mint a tett embere, a kultúrpolitika terére lép.

A pedagógia és politika a tudományok rendszerében iker-testvérek, bár a valóságban gyakran jártak külön úton. Kétségtelenül fontos, alapvető munka az eszmék tisztázása, de csak ha az elmélet és gyakorlat, a gondolat és tett együttjár, akkor remélhetünk igazi sikert, s ettől várhatjuk hazánk új virulását.

II. Világválság s nevelés.

Világválságban élünk. Mindennap érezzük ennek a szörnyű válságnak romboló erejét. Mily nehéz ebben a válságban megállni! Ez a világválság kiterjed valóban az egész világra, de kiterjed az élet minden területére, az anyagiakra és szellemiekre egyaránt; politika és közgazdaság, élet és kultúra egyaránt érzi a válságot.

A világháború idézte föl. De talán már előbb kezdődött. Gyökerei talán már ott vannak a világháború előtti forrongó eszmékben. Talán a világháború is már eredmény, s ennek következménye a világválság. A nagy világfolyamatban végeredményben minden csak következmény, de minden következmény új ok is. Nincs megállás; mint az idő, úgy halad minden egyre tovább szakadatlanul.

A nagy válságok mindig a nevelés felé fordítják a figyelmet.¹ Így történt ez a harmincéves háború idején, mikor a háború folytán hontalanná lett *Comenius* agitációja egész Európában érdeklődést tudott kelteni a nevelés ügye iránt. Így történt ez 1807-ben, midőn Napoleon Németországot megalázta s *Fichte* Berlinben tartott hatalmas előadásával fordult a német nemzethez, melyek „Reden an die deutsche Nation“ címen jelentek meg s melyek Pestalozzi gondolatait vitték be a világ köz tudatába. „Csak a neveléstől remélhető — írja — a német nemzet megmentése.“ (209. l.)

Így történt nálunk is a válságos időkben. A nemzeti katasztrófát előre látó és megjósoló *Széchenyi* is a nevelést tar-

¹ *Petersen* is azt írja: „Das Reden von einer solchen neuen Kultur- und Erziehungsbevegung sei typisch für die Stimmung nach einer Weltkatastrophe, wie es der Weltkrieg ist.“ (*Petersen: Die neuuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. 29. l.*)

totta a nemzeti felvirulás alapjának. „Ha valami fölemelheti a hazát önboldogságára, Ura örök dicsőségére, s hozzá illő magasságra, az semmi egyéb, mint nemzetiség és közértelmesség“, azaz, amint ma mondanók: nemzeti műveltség. Széchenyi egész politikájának sarktétele, hogy nemzetünk fölvirágzása a közműveltség emelésétől függ. Ez az, ami a legfontosabb, ez az igazi erő és hatalom, ez hozza meg a többbit: az önállóságot, szabadságot, anyagi jólétet.

Igy történt a nagy világháború után egész Európában és nálunk is.

De ennek a katasztrófának hatása még most is tart, s méltán adta miniszterünk, gróf *Klebsberg Kunó* legújabb könyvének ezt a címet: „Világválságban“. Évek hosszú során át hétről-hétre, sőt néha napról-napra hirdeti nekünk, hogy ebből a világválságból számunkra nincs más kivezető út, mint kultúránk megerősítése.

A nagy világválság nemcsak politikai válság, nemcsak gazdasági válság, hanem a lelkek válsága is. Hová forduljon az elgyötört lélek? Hol a szilárd pont ebben a zűrzavarban? Hol a szikla ebben a viharos tengerben? Hová meneküljünk? Ez a kérdés rejlik a nevelés reformja utáni vágyódásban. Arcunkat odafordítjuk a világosság felé, mely a lelki kultúrából ragyog felénk. Ettől reméljük, hogy az emberek jók és nemeslelkűek lesznek, s megszűnik a világnak ezer gondja és ezer baja.

A nevelés gondolatához való fordulás tehát menekülés, menekülés a küzdelmes és gyötrelmes jelenből a ragyogó és boldog jövőhöz.

Midőn a világháború után bekövetkezett a szörnyű összeomlás, a lelkek várva-várták az új megváltó gondolatot s várva-várták a nagy embert, ki ebből a kaoszából kivezeti az emberiséget. Ez lett volna az alkalmas pillanat arra, hogy egy új nevelési elmélet, egy új államrend, új politikai irány megmutassa az emberiségnek a szebb jövő felé vezető utat.

De ez az új eszme nem jött. Nem jött más, mint ami már készen állott és megvalósulásra várt: a szocializmus és kommunizmus. Ez nem volt új, azonban olyan elmélet volt, melyet még nem valósítottak meg. Nem csoda tehát, ha sokan örömmel üdvözölték s tőle remélték s remélik a szebb jövőt. A vezető gondolat ez volt: a régi nem vált be, forduljunk tehát ide!

III. A szociális és individuális pedagógia ellentéte.

A szociális és individuális pedagógiai irányok harca már a világháború előtt megkezdődött. A szocializmus mint politikai irány érlelte ki a szociálpedagógiai elméleteket.² Eleinte a szocializ-

² Ezt kimutattam „Egyéni és társadalmi pedagógia“ címen a Magyar Paedagógiai Társaságban 1904-ben tartott előadásomban. Megjelent a Magyar Paedagogia XIII. évf. 257. és köv. lapjain és „A modern pedagógia útjain“ c. kötetben, „A szociálpedagógia fogalma“ címen. Budapest, 1909. 30. l.

mus nem sokat törődött a nevelés ügyével. Csak 1906-ban a mannheimi pártgyűlésen állapították meg a párt nevelésügyi programját, mert hiszen az a három mondat, mely az iskoláról az erfurti követelmények közt szerepel, programnak nem tekinthető.

De hol van ma már a szocialista pedagógia a mannheimi programtól!

A pedagógiai elméletet nem az a kérdés izgatja már, mely például 1909-ben. Midőn „A modern pedagógia útjain” című könyvem megjelent,³ még a viták előterében ez a kérdés állott: „Individuális vagy szociális pedagógia?” Ma már mindegyik irány elismeri, hogy az egyik éppoly egyoldalú, mint a másik s a helyes út az, ha mindkét szempontot tekintetbe vesszük. A közösségben nevelünk, a közösség számára nevelünk, de egyúttal individualizálunk.⁴

Megszűntek a szenvedélyes viták ebben a kérdésben.

Ma már túl van ezen a pedagógia, mégpedig mindkét részről túl. Am két párt azért mégis van, de az ütköző pont már egészen más. Ma már mindenki előtt világos, hogy az ellentét nem abban van: az egyén vagy a társadalom szempontja legyen-e az uralkodó a nevelésben. Az ellentét sokkal mélyebb, az ellentét a világnézetben van.

De a különböző pedagógiai irányok közötti ellentét végső gyökerében mindig innén ered. Minden olyan ellentét, mely nem ebből a mélyebb forrásból fakad, legyen az akár pedagógiai, akár politikai, akár tudományos ellentét, könnyebben kiégyenlíthető; de nem könnyen békíthető össze a két álláspont, ha világnézeti különbségek választják el, mert itt irracionális tényezők működnek közre.

IV. Háború előtti új irányok.

De az egyes pedagógiai irányoknak nem is egy-egy ilyen részletkérdés a lényeges jellemvonásuk. Ha vizsgáljuk az egyes irányokat, azt látjuk, hogy egyik követelményt hol az egyik, hol a másik oldalon találjuk. Az egyes vezető pedagógusokat is hol ide, hol oda sorolják. Így például — mint azt már más helyen kiemeltem,⁵ — *Foerstert* lehet a vallásos nevelők közt említeni, de lehet a morálpedagógiai irány vagy az állampolgári nevelés hívei közé is sorolni. *Kerschensteint* lehet a munkaiskola képviselői vagy az állampolgári nevelés, művészi nevelés, nemzeti nevelés hívei között is tárgyalni, *Gurlittot* sorolhatjuk az individualisták közé s a nacionalisták közé egyaránt. *Natorpot*, a szociálpedagógusok

³ L. e. könyvben „A szociálpedagógia fogalma” c. fejezetet.

⁴ Ugyanezen az állásponton voltam már akkor is, mint az a fent idézett cikkben olvasható. L. Magyar Paedagogia, 1904. 257. l.

⁵ Bevezetés a neveléstudományba. Bpest, 1923. 319. l.

közé, vagy mint *Messer* teszi⁶, a deduktív irányú pedagógusok közé, vagy az idealizmus képviselői közé egyaránt besorozhatjuk.

Minden pedagógus magáévá tesz sok olyan új fogalmat, melyet más irányú pedagógus, mint fontos eredményt, a maga rendszerének a kiegészítésére szükségesnek tart, sőt alapvetőnek tekint. Ebből kifolyólag nehéz a pedagógia újabb irányai közt eligazodni, s azokat rendszerbe foglalva áttekinteni, sőt némelyek előtt úgy tetszik, mintha itt valóságos kaosz uralkodnék, mert hiszen egészen ellentétes irányok is hangsúlyozzák ugyan azt a követelményt. Méltán írja *Messer*: „A pedagógiai irodalom túlgazdag sokasága és a gyakran egymásnak ellentmondó pedagógiai törekvések kaosza már a szakember számára is alig áttekinthető”.⁷ *Messer* az irányok e rengeteg tömegében nem is volt képes rendet teremteni, így egy-egy irányt kétszer-háromszor is tárgyal s egy-egy pedagógusról négyszer-ötször is szól. (Például a személyiség pedagógiájáról szól az „Eméleti pedagógia” című fejezetben, 13. l. s a „Pozitív reformjavaslatok” közt „individualistische Strömungen, Persönlichkeitspädagogik” címen a 134. lapon. „Die Arbeitsschule” ugyanitt és „Die Reform des deutschen Bildungswesens in der Zeit der Republik” cím alatt a 176. lapon stb.).

E pedagógiai irányok egy része már a háború előtt keletkezett. De vannak olyan áramlatok is, melyek csak a háború után indultak meg s magukon viselik a háború utáni összeomlásban keletkezett hangulatnak a jellemvonásait. Elsősorban az újnak a keresése jellemző rájuk nézve. Új utakat keresnek, nagy fordulatot óhajtanak; mást, mint ami eddig történt, mást, hogy ne történhessenek újra olyan szörnyűségek, amiket a világháború zúdított Európára.

A háború előtt keletkezett áramlatokban is új eszmék merültek föl. Nemesak új fogalmakat alkottak, hanem a régieket is módosították. Ezt a változást a gyakorlat és elmélet egyaránt megérezte.

Ha végigtekintünk a legújabb áramlatokon, okvetlenül azokkal kell kezdenünk, melyek már a háború előtt kezdődtek, mert a még újabbak jórészt ezekből sarjadtak ki. Hiszen a legújabb ilyen beszámoló, mely a „Philosophische Forschungsbereiche” 8. füzeté gyanánt jelent meg „Erziehungswissenschaft der Gegenwart” címen, *K. F. Sturm*tól, s melyet szerzője 1930 augusztus hónapról keltezett, a szemlét egy fejezettel kezdi, melyet *Rein Vilmos* pedagógiájának szentel.

Ilyen messzire nem mehetünk vissza, mikor újabb áramlatokról szólunk, mert hiszen ezek az új áramlatok jórészt a Rein által képviselt Herbart-féle pedagógiával szemben ellenhatáskép keletkeztek. Ilyenek: a *szociális pedagógia*, a *munkaiskola*, a *személyiség pedagógiája*, a *kísérleti pedagógia* s az a

⁶ *Messer*: Pädagogik der Gegenwart. Berlin, 1926. Mauritius Verl.

⁷ U. o. Vorrede.

forradalmi pedagógia, melyet Ellen Key, Gurlitt, Wyneken stb. képviselnek.⁸

V. A háború utáni új irányok.

Ezek az áramlatok már eléggé ismeretesek, sőt ezeknek az irányoknak egyes vezető eszméit némelyek ma már elavultaknak tekintik. Ma már *nem* a koedukáció fölött foly a vita s *nem* a nemi felvilágosítást tartják a legégetőbb problémának. Ma már elavultnak tekintik a Dewey-féle iskolát is,⁹ sőt az orosz szovjet elmaradtnak tartja az egész amerikai demokráciát, melyet pedig büszkén említ mint legtokéletesebbet az Unió minden polgára. Újabb áramlatok jelentkeznek. Előbb csak egy-egy jelszó, egy-egy eszme merül föl, s végül ezekből a tudomány új elméleteket szerkeszt meg.

Az újnak az a jelentősége, hogy *más*, mint a régi. De az új is csakhamar régivé lesz, gyorsan haladó korunkban sokkal hamarabb, mint azelőtt.

Az előbb felsorolt irányok közvetlenül a háborút megelőzőleg voltak újak. A háború után még újabbak keletkeztek. Ezeket akarom ismertetni. Ezeket három csoportba oszthatjuk: 1. Az iskolareformra vonatkozó áramlatok. 2. A tanítás módszerét újító. 3. Az új elméleti irányok. Ilyenek az *Oestreich* vezetése alatt álló gyökeres iskolaújító irányja (*Entschiedene Schulreformer*, megalakult 1919-ben), az új nevelés világkonferenciái (az első 1921-ben), az osztrák iskolareform s a szovjet reformjai. De az ezekben megnyilvánuló eszmék majd minden országban fölmerültek. Így Olaszországban, *Montessori* hazájában, hol *Lombardo Radice* az új eszmék hirdetője. *Genf* valóságos középpontja az új törekvéseknek, nemcsak a Rousseau-Intézet, hanem a „Bureau International d'Éducation“ szövetsége is ott működik ez eszmék érdekében.

Franciaország a haladás hazája, ott a demokratikus eszmék még mindig jó talajra találnak; a pacifizmus voltaképp onnan indult ki, bár *Genf* e világmozgalom terjesztő középpontja.

Belgiumban O. Decroly hirdeti az új elveket, *Hollandiában* Jan Lighardt, *Angliában* megalakul a „New Education Fellowship“, mely az új nevelés világkonferenciáit összehívja (az elsőt Calais-ban 1921-ben). *Amerikából* indulnak ki a módszer javítására szolgáló törekvések, minők a Project Method, a Dalton-Plan, a Winnetka-Plan, a Howard-Plan, melyek mind túlmennek Dewey iskolájának módszerén. De Közép- és Délamerika sem marad el. Néhány héttel ezelőtt ismertette Társasá-

⁸ Ismerteti *Fináczy Ernő*: „Újabb pedagógiai törekvések“ című 1928. magam pedig: „Bevezetés a neveléstudományba“ Budapest: 1923. c. könyvem 316–403. lapjain.

⁹ A Néptanítók Könyvtárában már 1914-ben kiadtam Ozorai Frigyes fordításában *Dewey* „Az iskola és a társadalom“ c. könyvet. Ennek gondolatait *Petersen* mint elavultakat cáfolja (Die neuuropäische Erziehungsbewegung. 51. és 52. l.)

gunkban *Caballero* a középamerikai *Columbia* iskolaügyét, ahol szintén ezek az új eszmék uralkodnak, s a napokban kedves ajándékot kaptam, *Ribiero Couto* könyvét „L'enfant et l'école nouvelle au Brésil”,¹⁰ mely arról tanuskodik, hogy ott is az új iskola eszméi terjednek. Az eszmék közeli rokonságát az is mutatja, hogy az orosz szovjet az amerikai Dalton-Plant vette át.

Ezek az irányok mind megegyeznek abban, hogy korunk demokratikus áramlatainak hatása alatt állanak, hogy mind a régi iskolával és a régi neveléssel szembe fordulnak s hogy az új nevelési eszméket igyekeznek az iskolaszervezetekbe átültetni.

Eszméik nem mind újak, vagy nem egészen újak, a különböző irányok alapeszméi csak részben egyezők. Az eszmék egy részét a háború előtti reformtörekvésekből vették át; ilyenek például a munkaiskola, a szociális közösség, az önkormányzat, a szabadság, öntevékenység, önnevelés, közös munka, alkotó munka.

De az eszmék egy része még régibb s eredetüket nyomonva Rousseau-hoz jutunk. Rousseau is egy részüket Montaigne-től, Locke-tól s más angol filozófusoktól vette. Ám mégis Rousseau a pedagógia nagy forradalmára és forradalmasítója. Az ő ragyogó ékesszólása tette ezeket az eszméket népszerűekké és ismertekké. Ezek élnek tovább a mai újítók törekvéseiben is.

De voltaképp nem is az egyes eszmék a fontosak, hanem általában a nevelés problémáival szemben való állásfoglalás, a felfogás, a szellem. A fogalmak változnak, sőt hamar el is avulnak. De ez a szellem új és új fogalmakat termel, melyek mind arra szolgálnak, hogy az új áramlatokat a régiekkel szembeállítsák.

Az új áramlatoknak ez a szembeállítás a lényeges jellemvonása. Az egyes irányoknak nincs is szilárd keretük, annyira, hogy miután *Petersen*, ki maga is az új irányok egyik előharcosa, az új nevelési irány alapelveit össze akarja foglalni, az összes új irányokat egységes áramlatnak tekinti, mely mögött a világnézetek küzdelme rejlik.

„Az új mozgalom előharcosaiban mindenütt az az érzés él, hogy egy új időt szolgálnak, nemcsak iskolareformot készítenek elő. „New Era“-ról, L'Ere nouvelle“-ról, a keletkező új társadalom iskolájáról beszélnek. S ezért több is ez, mint egy új európai nevelési mozgalom, éppen: új-európai. Sok mással egyetemben jele ez annak, hogy egy új Európa van keletkezében. Milyen lesz ez az új Európa 1950-ben, politikai közösség lesz-e vagy emberekben megfogyatkozott pusztaság, fegyverekben álló vagy lefegyverzett, nép a népekkel szabad érintkezésben minden ma fennálló vámkorlátozásokon túl, azt ma nem tudja senki.”¹¹

¹⁰ Marseille, 1930. Les Cahiers du Sud.

¹¹ *Petersen*: Die neueuropäische Erziehungsbewegung. Weimar, 1926. 4. l.

Igy tehát nem lényegesek egyes részletek, egyes fogalmak; a lényeges az, hogy ez a mozgalom szembenáll mindennel, ami régi, ebben egyeznek az összes irányok. Ebben egyezik a gyökeres iskolareformokat kívánó Oestreich-féle irány és a szovjet-pedagógia. Valóban úgy van itt, mint ahogyan már Rousseau tanácsolta s mint ahogyan azt a mi kommunistáink is írták: „Tegyétek mindig éppen ellenkezőjét annak, amit a hagyományos nevelés tett, s majd mindig eltaláljátok a helyesét“.

Íme tehát eljutottunk oda, hogy mit tart lényegesnek minden újító. Azt, hogy más legyen, amit kíván, mint ami eddig volt. S ezen az úton tovább haladva odajut végül, hogy már azt is elavultnak tartja, amit tegnap még újnak és jónak hirdetett.

VI. A munkaiskola változásai.

Igy van ez például Oestreichnél s a gyökeres iskolaujítónál. Még 1919-ben az eszmény a „munkaiskola“, szemben a „tanulás iskolá“-jával, de már 1920-ban a szövetség hivatalos referense, Karsen, az „élmény-iskolá“-t jelöli meg, mint a szövetség iskolai eszményének lényegét. A birodalmi iskolakonferencián már maga a vezér, Oestreich, föladja az „élmény-iskolá“-t s az „élet iskolája“ fogalmát alkotja meg, mint az újítás célját. Végül később a nagy konferencia második választmányában kijelenti, hogy a cél nem lehet más, mint a „termelő iskola“ (Produktionsschule). „Az iskolának életteljes gazdasági üzemnek kell lennie“, mondja, továbbá: „Mi követeljük a munka- és életiskolát, az ifjúsági élet iskoláját egyúttal mint termelőiskolát“.

A termelő iskola fogalmát aztán Oestreich követői, különösen Franz Hilker, később teljesen kialakítják (1923), s ezentúl ez az elszánt újítók iskolaeszménye.

A nem régen még eszménykép gyanánt hirdetett s általánosan elfogadott jelszó: „a munkaiskola“ háttérbe szorult, fogalma alaposan megváltozott.

A termelő munka a „termelő iskolában“ nem függelék, nem tantárgy, hanem alap gondolat, kiindulás és középpont.

„Termelő iskola az ifjúság, nép és emberiség növekedése testvéries termelésben a saját biztossága, a magasabbrendű lét felé“, írja Oestreich. „Iskola csak egy szó a nép iskolázására, az ifjúság segítésére, a gyermekgondozásra s mindenkinek életsegítésére. Termelő iskola azonban azt mondja: Tanuljunk termelni új értelemben, magunkat ellátni mindazzal, amire szükségünk van, — a szakszervezeti társadalmat, az elviselhető világot“.

Mit termeljen a termelő iskola?

„Elsősorban az iskola szükségleteit“ — mondja Oestreich. Így: mappákat, könyveket, szekrényeket, virágállványokat, tanzsereket.

A gyökeres újítók kétségtelenül politikai alapon állnak. Önéletrajzát Oesterreich azzal kezdi: „Ich bin eigentlich ein

Fremdling in dieser „Pädagogen“-reihe, denn ich bin nicht ein pädagogischer, sondern ein politischer Mensch“.¹²

A termelő iskola nemcsak termelő iskola, hanem szociális iskola, a reform Oestreich szemében nem reform, hanem revolutio. „Reform und Revolution sind identisch“ — mondja. (Die neue Erziehung. III. 194. l.)

„Der Übergang von kapitalistischer Zivilisation zu genossenschaftlicher Kultur, die allein Europa vor völliger Barbarisierung bewahren kann, ist nur möglich, wenn zugleich einander gegenseitig bedingend und fördernd, wirtschaftliche, schulische und *politische* Reformen vollzogen werden“ — mondja.

Hasonlóképp nyilatkozik Petersen ebben a kérdésben, mint az előbbi idézet mutatja.

Az osztrák iskolareformról szólva Rude a következőket mondja: „Dass die Schule ein Politikum ist, zeigt sich in Österreich noch viel deutlicher, als in Deutschland“.¹³

De még jobban megváltozott a munkaiskola fogalma az orosz szovjet pedagógiájában. Míg a német pedagógiában a munkaiskola alapelve a kézimunka tanításával s a kézügyességben való képzéssel függött össze, Szovjet-Oroszországban ez ma már nem fontos, mert a gépek nagymérvű alkalmazása folytán a kézimunka jelentősége csökkent.¹⁴

VII. Az önmunkásság fogalma.

De nemcsak a munkaiskola fogalma változott, hanem számos más fogalom, mint azt már másutt kimutattam.¹⁵ A legfontosabb ezek között az öntevékenység fogalma. Ez is bizonyos átalakulásokon ment keresztül, ami természetes, mert hiszen a munkaiskola szorosan összefügg az öntevékenységgel. „Az öntevékenység által lesz az iskola munkaiskolává“ — mondja Gaudig.

De már Gaudig is különböző kifejezéseket használ az öntevékenységre. Ilyenek például „*Eigentätigkeit*“, „*Freitätigkeit*, *freie geistige Arbeit*, *freie geistige Tätigkeit*“. Némétül idézem őket, mert magyar kifejezéseink alig vannak rá s oly árnyalatokat fejeznek ki, melyek a fordításban elveszhetnek. Hiszen az öntevékenység szó sem egészen találó kifejezése annak, amit ezen a kifejezésen érteni kell. Rude a „*Selbstbetätigung*“ szót találja legmegfelelőbbnek arra, amit ma öntevékenységen ér-

¹² E. Hahn: Pädagogik der Gegenwart in Selbstdarstellungen. Leipzig, Felix Meiner, 1926. I. Dunin-Borkovskij, Kerschensteiner, Lehmann, Oestreich, Rein. 139. l.

¹³ A. Rude: Die neue Schule. I. Osterwieck-Harz, 1930. 157. l.

¹⁴ L. Blonskij: „Die Handwerkschule kann nicht zur höchsten Lehrmeisterin des Menschen des 20. Jahrhunderts werden. Sie kann nicht die Grundlage einer polytechnisch-wissenschaftlich-philosophischen Ausbildung abgeben. Mit diesem frisch aufgewärmten Vorurteil muss aufgeräumt werden. Dem *Manualismus*, dem *Maschinismus* und der Wissenschaft gegenüber...“ Die Arbeitsschule 13. l.

¹⁵ Pedagógiai alapfogalmak változása. Budapest, 1928. Minerva-könyvtár XVII.

teni kell. „Man betätigt sich selbst, besagt vielmehr. Man bewährt, beweist durch die Tat, was in dem Selbst der Persönlichkeit vorhanden ist. Die Tat ist Ausdruck der Persönlichkeit.“ „Wir erweitern den Begriff — mondja tovább — nicht auf bloße Selbstbetätigung, auf gefühlsbetonte, freudige Selbstbetätigung kommt es an.“ Láthatjuk tehát, hogy nem pusztán öntevékenységről van szó, hanem többről: *önkifejtésről*. Végül levonja következtetésül, hogy a cél: „Freie und freudige Selbstbetätigung der werterfüllten Persönlichkeit im Dienste der werterfüllten Gemeinschaft“.¹⁶

Magyarul talán így lehetne visszaadni az ebben foglalt gondolatot: „Az értékkel eltelt személyiség szabad és örömtelt önérvényesítése az értékkel telített közösségben.“

Ezek természetesen olyan kívánságok, mint mikor a gyermek a tündérorságba vágyik, ahol a házak is csokoládéból vannak s a patakokban tej folyik. Mert hiszen hol van az a közösség, mely csupa értékkel van eltelve s csupa értékekben gazdag személyiségből áll s valamennyi szabadon és örömmel eltelve tevékenykedik, hogy ezeket az értékeket a közösség javára értékesítse?¹⁷

VIII. *A demokrácia iskolái.*

Még folytathatók a fogalmak változásának a nyomozását, de talán már ez is elég annak igazolására, hogy az új áramlatok folyton tovább és tovább haladnak s új és új eredményeket alakítanak ki, módosítva, tökéletesítve, alakítgatva hőmpolygés közben a régebben megszerkesztett fogalmi alkotásokat.

Nem is az eredményt tartom fontosnak, hanem azt a tényt, hogy a megindult folyamatok így haladnak.

Ebben pedig azt a jelenséget tartom legfontosabbnak, hogy ez az áramlás *világjelenség*. Az elszánt iskolaújítók ugyan csakis *Németország* iskoláit akarják gyökerében átalakítani. A bécsiek az *osztrák iskolákat*, az orosz szovjet az orosz iskolákat, de már *Petersen* az *európai nevelés* megújulásáról beszél és a „New Education Fellowship“, az új nevelés ligája, az *egész világra* kiterjeszti működését.

Mindezeknek az áramlatoknak a gyökere egy: a demokratikus gondolkodás, a demokratikus politika.

Mindenütt arról van szó, hogy az iskola a demokrácia iskolája legyen s az eljövendő demokratikus állam számára neveljen. A háttérben ott áll az a meggyőződés, hogy a világ bajain csak a demokratikus átalakulás segíthet. Ez teremti jobb gazdasági állapotokat, jobb társadalmi rendet, jobb kormányformát, jobb embereket, örök békét, szóval földi paradíszot.

¹⁶ *Rude*: Die neue Schule und ihre Unterrichtslehre. I. 1930. 44—45.

¹⁷ Az öntevékenységben, mint több helyen kimutattam, az *autonóm* hatás a lényeg. L. „L'analyse de l'action éducative“. Compte-Rendus de la Conférence Internationale de Psychotechnique, Paris, F. Alcan, 1927. 171. l. és *Az autonóm hatás elve a nevelésben*. Magyar Tanítóképző, XLIV. 1931. 169. l.

S mindennek a megteremtése csak az iskolán keresztül lehetséges. Ezért ezek a reformok mind az iskolára vonatkoznak. Új iskolák, új módszerek kellenek.

Milyen iskolák?

Aktív iskolák (Ferrière). A tevékenység iskolái (Lay). A közösség iskolái (Hamburg). Az életközösség iskolái (Peterson): Szabad iskolaközségek (Wyneken, Geheeb). A szabad szellemi munka iskolája (Gaudig). Életiskola (Oestreich, Zeidler, Bodelschwing). Kultúriskola (Fadrus). Termelő iskola (gyökeres iskolareform).

Ezek az iskolák mind új iskolák. Valamennyi a közösség iskolája akar lenni s valamennyi az önkifejtés elvét vallja.

Ezzel függ össze azután a reformok második csoportja, az új módszertani törekvések sokasága.

Ezek a törekvések is visszanyúlnak a háború előtti időbe (ide tartoznak a *Montessori*-, *Decroly*-, *Claparède*-, *Ferrière*-féle módszerek.) Ezeket az új iskolákat ismertette nálunk már Kenyeres Elemér „Az új iskola és pedagógiája”¹⁸ címen, valamint „A Jövő Útjain” című folyóirat.

De csak a háború utáni reformmozgalmak termelték a különböző, még újabb módszereket, minők az amerikai Dalton-Plan (Parkhurst, 1923), a Howard-Plan, Winnetka-Plan (Washington), Project Method (Kilkpatrik, 1925), Jena-Plan stb.

Ezeknek az új módszereknek a lényege: önként választott önálló, részben csoportokban végzett közös munka, részben egyedül, de önelhatározásból önként végzett munka.

Látjuk, hogy itt voltaképp a régi iskola elleni állásfoglalásról, s a régi iskola sablonos módszereivel szemben új, ösztönző, érdeklődést, kedvet s önmunkásságot ébresztő módszerekről van szó.

Ezek a módszerek a régi iskolamesteri gyakorlatot vannak hivatva megjavítani.

Rá kell azonban mutatnom arra a körülményre, hogy mindezek a törekvések elsősorban magániskolákban valósulnak meg. Igazán csak Bécs és az orosz szovjet viszi át az eszméket a maguk nyersségében és egészében az iskolaszervezetbe. A többi állam bizonyos tartózkodást mutat. A legdemokratikusabb államok is legfőlebb megengedik, hogy ezek a kísérletek végbemenjenek, de nem teszik kötelezőkké. A háború után majd minden állam reformálta iskolaügyét. Így pl. Anglia csak néhány külső praktikus újításra szorítkozott, Olaszország nem vitte be szervezetébe Montessori gondolatait; Németország iskolakonferenciája nagy csalódás volt a radikálisokra nézve; a mérsékelték győztek, s legfeljebb kompromisszumok jöttek létre; nálunk is igen bölcs mérséklettel történt az újjászervezés. De ez természetes is, nemcsak az iskolák konzervatív volta

¹⁸ Magyar Paedagogia, 1923. 1-4. külön is.

következtében, hanem azért, mert a szervezetek átlagemberekre vannak szabva, s ezek az új reformok jórészt nem alkalmasok az általánosításra.

Az új pedagógiai áramlatok tehát egészen gyakorlati irányúak, ámde — amint láttuk — szoros összefüggésben vannak az elmélettel, sőt a legtöbb voltaképp előre kialakított elméletből fakadt.

S itt áttérünk a reformok harmadik csoportjára.

IX. Újabb áramlatok az elméleti pedagógia terén.

Nem állhat meg a pedagógia terén az a régi tétel, hogy előbb volt a gyakorlat s a gyakorlat nyomán alakult ki az elmélet. Elmélet és gyakorlat szoros összefüggésben áll. A gondolkodó ember semmiféle munkát nem végez pusztán mechanikusan, mindig tudatosan végzi azt, s gyakorlatát állandóan kíséri az elmélkedés, a bírálat, a jobb belátásra való törekvés. De minden elmélet arra törekszik, hogy megvalósuljon. Az elméletek a gyakorlat tapasztalataiból, sőt éppen tévedéseiből keletkeznek. Minden gyakorlat háttérében ott áll az elmélet, sőt minden tevékenység mögött ott van az igazi nagy háttér, a világnézet, az életfelfogás, sőt a metafizikai háttér: a vallási meggyőződés.

Lényegében minden tudatos törekvésünk filozófiánkból ered, s minden pedagógiai s minden politikai törekvésben is — bár néha tudattalanul — ott van a filozófia. Életünk minden törekvése filozófiánk megvalósítása.

Mint láttuk, ezek az új áramlatok mind abból a demokratikus eszmeáramlatból indulnak ki, mely végigvonul az egész világon, s mely voltaképp a francia forradalommal kezdődik, de azóta folyton él és továbbfejlődik. A szociáldemokrácia egyik válfaja ennek az áramlatnak, s bár *Marx* a Hegel idealisztikus filozófiájából indul ki, az ma szoros kapcsolatban van egy magát természettudományosnak nevező, realizisztikus, utilitarisztikus, relativisztikus filozófiával. Gazdasági állapot, társadalmi helyzet, művelődés, politika, filozófia mind összefügg egymással, kölcsönösen szeszszövődik, néha egyik, máskor a másik tényező lesz döntő és uralkodó.

Helyesen mondja *Petersen*: „Ha van új nevelés, akkor mögötte az erkölcsi akarat képzéséről való új felfogás van. S ha ez az eset, akkor ennek a nevelési mozgalomnak a vezetői mögött egy új világnézet áll, legyen ez bár homályos s nem mindannyiok előtt világos. Ezen nem csodálkozunk, mert az egyes csak kifejezője a közösségnek, melyből feladatának teljesítésére elbocsátatik. Ezért az egész mozgalom mögött egy új európai társadalom kezdete áll. S valóban így van. Az új nevelés nem más, mint kifejezése ennek az újnak a társadalom keretében, mely kifejezésre jut az irodalomban, a művészetben,

a filozófiában, a gazdaságban, s ezért ki kell magát élnie a politikában is.¹⁹

Úgy a filozófiában, mint a pedagógiában tulajdonképen nem is az új és a régi áll egymással szemben, hanem a realizmus és az idealizmus, a materializmus és spiritualizmus, a pozitivisták és a metafizikai álláspont.

X. A vallásos nevelés új föllendülése.

A háború után mindkét állásponton állók új nevelést, jobb nevelést óhajtottak. Tévedés azt hinni, hogy új áramlatok csak a realizmus, csak a szocializmus, csak a politika terén keletkeztek. Új áramlatok indultak meg a vallásos nevelés terén is, sőt az összeomlás után sokan éppen a *vallásos* gondolathoz menekültek, s nem a radikális demokratikus gondolathoz.

A vallásos nevelésnek valóságos renaissance-a keletkezett.

A külföldön, pl. *Bajorországban*, a birodalmi konferenciával szemben a kormány 1925-ben konkordátumot kötött a pápai nunciussal, melynek egyik pontja (IV. Cikk, 2. §) szerint a két bajor egyetem (München és Würzburg) filozófiai fakultásán két világnézeti tanszék állíttassék. A paragrafus szószerint így hangzik: „A két egyetem, München és Würzburg, filozófiai fakultásain a filozófiának és a történelemnek legalább egy oly tanára legyen, akinek katolikus egyházi álláspontja ellen kifogás nem emelhető.“

Az 1923. évi olasz iskolareform, mely *Gentilétől* származik, visszaállította az elemi iskolában kötelező tárgyul a vallásoktatást.

Vallási megújulás szelleme vonul végig a pedagógiai irodalmon is. Németországban a vallásos alapon álló pedagógusok is úgy katolikus, mint protestáns részről nagyon behatóan és részletesen foglalkoztak a reformeszmékkel. Nem elzárkózás ez a modern áramlatok elől, sőt ezek az új eszmék utat találtak a vallásoktatás módszeréhez s a vallásos alapon álló nevelők eljárás módjához. Vannak olyan új eszmék, melyek nincsenek is világnézethez kötve, s ezeket átveszi a vallásos nevelés is. A vallásoktatás módszerének a javítása átvezetett általában az egész nevelés megjavításához.

A tudományos elmélet terén új nagy föllendülés indult meg. Katolikus alapon álló pedagógiai tudományos kutatóintézetet alapítottak: Münsterben az ottani egyetem tanárai. „Deutsches Institut für wissenschaftliche Pädagogik zu Münster.“ Tudományos folyóiratot adnak ki „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ címen. Könyvek és füzetek jelennek meg, melyek mind bekapcsolódnak korunk tudományos és pedagógiai áramlataiba, s nem csupán a vallásos nevelési irányokkal foglalkoznak. Kiváló művelői ennek az új tudományos

¹⁹ Petersen i. m. 24. l.

iránynak: *Dr. Max Ettlínger*, a münsteri egyetemen a pedagógia ny. r. tanára, *Franz Xaver Eggersdorfer*, *M. Honecker*, *B. Rosenmóller*, *Linus Bopp*, *Siegfried Behn*, *G. Grunwald*, a régiek közül *J. Mausbach*, *J. Göttler*, *E. Roloff*. Nagy neveléstudományi munkát indítottak meg „Handbuch der Erziehungswissenschaft“ címen, mely nyolc kötetre van tervezve. Szerkesztői: *Fr. Eggersdorfer*, *Max Ettlínger*, *G. Raederscheidt*, *J. Schröteler*.

De éppígy megindult a tudományos munka protestáns részről is vallásos irányban. *Karl Barth* (göttingai teológiai tanár) és *Friedrich Gogarten* (stelzendorfi lelkész) ennek vezérei. Hozzájuk csatlakozik *Eberhard Griesebach*, a jeni egyetemen a filozófia tanára. A politikai áramlatok hatása alatt keletkezett 1925-ben a „Gesellschaft für evangelische Pädagogik“, valamint ennek a célnak a szolgálatára „Die evangelische Pädagogik“ c. folyóirat 1926-ban (Teubner). Evangélikus alapon álló a *Hermann Schwartz* miniszteri tanácsos által szerkesztett Pädagogisches Lexikon, melyből eddig három kötet jelent meg,²⁰ s melyet szintén az Evangélikus Paedagogiai Társaság kezdeményezett.

XI. A nevelés filozófiája.

Am emellett folyik még egy nagy áramlat, filozófiai alapon álló pedagógia, mely szintén új utakat keres, de szigorúan tudományos akar lenni.

Itt két érdekes külön áramlat észlelhető. Mindkettő összefügg a metafizikai újjáébredéssel. Még nem régen a kísérleti pedagógia virágozott s csak empirikus alapon volt elképzelhető tudományos pedagógia, úgyhogy *Robert Kretschmar* könyvének azt a címet adta: „A filozófiai pedagógia vége.“ (Das Ende der philosophischen Pädagogik.) Ezzel szemben beállt a nagy fordulat (1921). *Spranger* már 1917-ben követeli, hogy a-pedagógiát mint szellemtudományt műveljék. „Man treibe die Pädagogik wirklich als Geisteswissenschaft.“ Ennek föltétele az, hogy a pedagógia a megértő pszichológia álláspontjára helyezkedjék, mely megérteti az embert magában, mint egészet, s mint tagját egy történetileg különös és nagyon bonyolult kultúrájának. Az embert pedig belsőleg az értékélmény organizálja. Így lesz a pedagógia értékélméletre és kultúrfilozófiára alapított szellemtudománnyá. A szellemtudomány tárgya a szellemi világ, s ezért lényegileg különbözik a természettudományoktól.

E fordulat után írja *E. Kriek* könyvét: „Revolution der Wissenschaft“ (Jena, 1920), sőt *Hugo Dingler* nagy munkája, mely 1926-ban jelent meg, már ezt a címet viseli: A tudomány összeomlása és a filozófia felsőbbsege. (Der Zusammenbruch der Wissenschaft und der Primat der Philosophie.)

²⁰ *L. M. Ettlínger*: Die philosophischen Zusammenhänge in der Pädagogik der jüngsten Vergangenheit und Gegenwart. Münster 1925. és *H. Schwarz*: Pädagogisches Lexikon. Bielefeld u. Leipzig. I. 1330. 1.

A másik érdekes törekvés a tudományos pedagógia önállóvá tételére irányul, „autonóm“ és „tisztá“ pedagógiát kívánnak, s a pedagógia „öntörvényszerűségé“-ről beszélnek. A tisztá és autonóm pedagógiának legjelentékenyebb mai képviselője *Ernst Krieck*, ki számos nagy munkát írt, melyek mind a nevelés filozófiáját adják.

„Amit életközelségnek és élettávolságnak neveznek — írja — amin elsősorban mégis csak a használhatóságot és a hasznosságot, a technikai alkalmazhatóságot értik, nem a tudomány mérővesszője. A tisztá tudomány az igazság megismerését szolgálja és semmi egyebet.“

A nevelés *Krieck* szerint ősfunkció. Mindenki nevel mindenkit. Ezt az álláspontot méltán nevezi *Ettlinger* „panpaedagogismus“-nak. Nála azonban az igazi nevelés nem az idősebb nemzedék befolyása az ifjabbra, hanem önnevelés, mégpedig egyrészt az egyes ember önnevelése, másrészt az emberi közösségek önnevelése.

A tisztá neveléstudomány mellett *Krieck* szükségesnek tart egy alkalmazott neveléstudományt, a nevelés technológiáját.

Krieck eredeti és önálló gondolkodó, a nevelés filozófusa. Nagy munkái: „Philosophie der Erziehung“ (1922), „Erziehungsphilosophie“ (1930), „Menschenformung“ (1925), „Bildungssysteme der Kulturvölker“ (1927), korunk legkiválóbb neveléstudományi alkotásai.

XII. A pedagógia önállósága és öntörvényszerűsége.

A tisztá neveléstudomány mellett más irányban, empirikus alapon is, megindult a neveléstudomány önállósága, sajátos problémáinak kialakítására való törekvés. Leíró neveléstudománynak (descriptív pedagógiának) nevezik ezt az irányt, melyet voltaképp *A. Fischer* müncheni egyetemi tanár indított meg, melynek azonban legjelentősebb képviselője *R. Lochner* „Descriptive Pädagogik“ című munkájával. Míg a kultúrfilozófiai irányban az érték alapfogalom, addig *Lochner* a pedagógiát a nevelés jelenségeinek fenomenológiai leírására alapítja, s ebben az értékelés nélküli magatartást tartja fontosnak. (Wertfreies Verhalten.)

A neveléstudomány önállóságát *Petersen* is hangsúlyozza.

Nagyon hangsúlyozzák az újabb elmélkedők a pedagógia autonómiáját. A művelő gondolatnak objektív érvénye van, s ezért a neveléstudomány autonóm tudomány, melynek specifikus fogalmi és törvényei vannak. (*G. Geissler*: *Autonomie der Erziehung*. 1929. *Frischsen-Köhler*: *Philosophie und Pädagogik*. 1917. *Kant-Studien* 22. évf. *Nohl*: *Die pädagogische Gegenwart in Deutschland*. 1930. *Kurt Riedel*: *Eigengesetzliche Bildungslehre*, 1931.)

Ezek mellett azonban hangsúlyozzák azt, hogy a nevelés nem pusztán mint valóság (Erziehungswirklichkeit) fontos, hanem mint a tisztá eszme, a nevelés és művelés eszméje,

vagyis a nevelés lényege, s ezt a lényegét óhajtják vizsgálat tárgyává tenni. Ez volna a nevelés lényegtana. Ezzel a kérdéssel *H. Johannsen* foglalkozik behatóbban. „Der Logos der Erziehung“ (1925) és „Kulturbegriff und Erziehungswissenschaft“ (1925) című munkái ezt a gondolatot fejtik ki. Ugyanennek a gondolatnak a szolgálatában állanak: *Walter Reichert*: Die Grundsätzliche Bedeutung des deutschen Idealismus für die Probleme der Bildung und Erziehung (1930). *Gerhard Lehmann*: Zur Grundlegung der Kulturpädagogik (1929). *K. F. Sturm*: Allgemeine Erziehungswissenschaft (1927).

XIII. Átmeneti kor.

Íme, itt elértünk a filozófiai elmélkedés legmagasabb szféráiba. Mindenütt forrongást és keresést látunk. Lázás-újítási vágy tölti el a nevelés gyakorlatával és elméletével foglalkozók lelkét. Mindegyikük úgy érzi, hogy az emberiség válság előtt áll, hogy itt benne vagyunk egy nagy átalakulásban, hogy most változik meg a világ, s mi ezt az átmenetet éljük át.

Petersen pl. azt írja, hogy egy új Európa van keletkezésben (i. m. 4. l.). „Wir haben alle miteinander das starke Empfinden, durch eine aufgelöste, eine zersetzte, eine in der Umschichtung begriffene Kulturwelt gewandelt zu sein und noch zu wandeln. »Zwischen den Kulturen zu leben« — ist unser Los.“ (U. o. 26. l.)

Használóképp nyilatkozik *Oestreich*.

Ez arra indítja az embereket, hogy mindent reformáljanak. Ne álljunk ellent az új áramlatok hullámainak — mondják —, hanem igyekezzünk ennek irányában együtt haladni velük, elősegíteni érvényesülésüket, hogy minél előbb jobb állapotok jöjjenek létre s boldogabb emberiség éljen a földön.

Ennélfogva minden újítást örömmel kell fogadnunk, de főképp azokat az újításokat, melyek demokratikus jellegűek, s melyek a szociális átalakulást segítik elő. Ettől várják a gazdasági helyzet javulását, a kormányzat javulását, a kultúra emelkedését s ezzel az emberek javulását.

XIV. A határok fölfedezése.

De ezekben a nagy világarámlatokban újabb időkben, bizonyos tekintetben velük szemben, még egy áramlat keletkezett. Az újítások lelkes hívei lassankint rájöttek arra, hogy mégsem lehet örökké egy irányban haladni, s mindig csak bal felé s mindegyre erősebben bal felé tolni. Fölfedezték a határokat. Kezdődött ez általában a nevelő hatás határainak megállapításával, de aztán a reformtörekvések határainak a fölfedezésével. Sorra jelentek meg a könyvek és cikkek a határokról. Így *Th. Litt*: Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik (1926), *E. Hahn*: Sinn und Grenzen des pädagogischen Subjektivismus (1926), *E. Griesbach*: Die Grenzen des Erziehers und seiner Verantwortlichkeit (1924), *A. Rickel*: Aufgabe und Gren-

zen der öffentlichen Erziehung (1926), *F. Delekat*: Von Sinn und Grenzen bewusster Erziehung (1927), *Kurt Zeidler*: Die Wiederentdeckung der Grenze (1926). Ime, csak néhány könyv, mely mind a határokról szól. Köztük különösen nevezetes *Kurt Zeidler könyve*, ki a hamburgi reformiskolák munkája és ottani tapasztalatai alapján ír. Nem az újítások ellen foglal állást, csak a határookra mutat rá. Megállapítja, hogy a programhoz fűzött várakozások nem teljesültek. „Az eredmény nem felelt meg a ráfordított fáradozásnak.“ „De a tanítóság ereje kimerült. Mikor óra után a tanítóság a tanári szobában összegyűlt, ritkán ült ki az arcokra egy boldog élmény fölötti öröm csillogása s a siker büszkesége, legtöbbször elkeseredett, csalódott, elkedvetlenedett arcokba tekinthetünk.“ A hamburgi tanítóság akkori (1926) hangulatára jellemző egy téma, melyet gyűlésükön tárgyalásra kitűztek: „Iskolánk belső fejlődésében holtpontra jutottunk; ki segít ezen át?“²¹

E kérdésre azt felelhetem: önmagunk. Az élet nem áll meg minden nap és minden perc új élményt hoz, új benyomást, új feladatot. A fejlődés pedig antithesisek között megy végbe, a világ a szélsőségek között halad előre, s voltaképp nincs holtpont, csak folytonos haladás. Nincs megállás, mert az idő folyton múlik, folyton foly. Nemcsak most élünk átmeneti korban. Minden korszak átmenet a múlt és jövő között, de minden percünk is; s minden tettünk nemcsak a jelennek hanem a jövőnek is szól.

Bármily ellentétesek is a nézetek, nem zárkozhatunk el előlük. Elzárkózni az új elől éppoly hiba, mint vakon minden újítás hívéül szegődni. Meg kell tartanunk a régiből azt, ami értékes, s elfogadni az újból, ami helyes és célravezető. Az éles ellentétek — mint a határok felfedezése mutatja — lassankint letompulnak, megenyhülnek, ezernyi apró változat, az átmenetek során át, a találkozás és kiegyenlítés lehetőségét mutatja, s még a legnagyobb ellentétek egyesítése is lehetséges egy magasabb szintézisben.

XV. Befejezés.

Nagy szerencse, hogy éppen a legnagyobb ellentétek idején voltak s vannak mindig oly kiváló egyéniségeink, kiknek józan és mélyreható pillantása megtalálja a helyes utat, mely a régítől az újhoz vezet.

Itt találkozik ismét a pedagógia a politikával. A politika feladata megteremteni azokat az életföltételeket, melyek közt a nevelés munkája zavartalanul folyhat, hogy a nevelés munkásai sikerrel dolgozhassanak előkészítésén annak a szebb jövődönék, mely mindannyiunk vágya és reménye.

Ezzel a reménnyel eltelve van szerencsém mai közgyűlésünket megnyitni.

WESZELY ÖDÖN.

²¹ *Kurt Zeidler*: Die Wiederentdeckung der Grenze. (Jena, 1926.) 12. és 14. l.