

saiban általában a legmagasabb fokú egyetemes magyar műveltséget szervezte meg.

Pázmány Pétert élete, törekvései és harcai folyamán, sőt az eszmék és tendenciák harcában azóta is különféleképpen ítélték meg a korok és az emberek, de művelődéstörténeti jelentőségét mindenki egyformán elismerte. Legfőképpen elismerte mindig és elismeri most, háromezredes főnállása jubiláris ünnepe alkalmából, az egész világ tudományos közössége Pázmány Péter egyetemének nagy jelentőségét a múltban és a jelenben egyaránt, s méltán ünnepli benne régi századok elenyészett magyar alapításainak, keresztény középkori királyaink: Nagy Lajos, Zsigmond és Mátyás egykori, a történet viharaiiban megszűnt egyetemeinek méltó és szerencsés utódját.

S ha e jubiláris év ünnepi napjaiban a magyar papok, jogászok és orvosok ezrei és tízezrei néznek hálával és szeretettel feléje, hadd fűzze az egész világ fényes ünneplő koszorújához a hálás kegyelet élő fájának egy zöld levelecskéjét, a magyar tanári rendnek hasonlóan kegyeletes szellemében, a pedagógiai tudomány képviselőjében a közel félszázados Magyar Paedagógiai Társaságnak folyóirata, a Magyar Paedagogia is, melynek minden egyes olvasója lelkesen gondol arra, hogy teljes kifejlődésében és XIX. századi nagyszerű fölvirágozásában Pázmány Péter egyeteme volt a világ összes egyetemei közül — még a német egyetemeket is megelőzve — az első, mely tudományszakunknak, a neveléstudománynak önálló tanszéket, maradandó és állandó tüzhelyet s vele a magyar tanári rend tagjainak és a magyar pedagógia művelőinek irányt és vezetést és magas tudományos színvonalat biztosított.

GYULAI ÁGOST.

OKTATÁSÜGYI REFORMOKRÓL.

Általános irányelvek.

Mindenekelőtt: mit értünk reformon, reformáláson? A szó a latin *reformare*-ből származik, kezdettől fogva polgárjogot nyert az élő nyelvekben, és aszerint, amint kisebb vagy nagyobb fogalomkört ölel fel, jelentése is szűkül vagy bővül: újítás, átalakítás, újraalkotás, mégpedig a közkeletű használat által szentesített értelemben: javító irányzattal. Reformálni tehát annyit jelent, mint a meglevőt valamely új eszme vagy elv alapján a javítás szándékával átalakítani. Főleg ez a körülmény, hogy a reform, legalább látszólag, valami újat, jobbat helyez kilátásba, magyarázza meg sűrű alkalmazását az emberi tevékenység legkülönbözőbb területein: reformpedagógia, reformbill (angol), reformiskola,¹ reformkorszak, reformkatolicizmus, reform-

¹ Az angol *reformatory school*: a javítóintézetek egy neme.

zsidóság, reformszínpad, reformruházat, reformmódszer² stb.; nálunk most a reformnemzedék és a reformpolitika van napirenden. A reform rokon az újjászervezéssel, *reorganizációval*, (l. alább), de az eredeti jelentése értelmében távol esik a forradalomtól, *revolúciótól*, amely az újat erőszakkal igyekszik megvalósítani. Ez a forradalmi pátoasz (minden vagy semmi), csakhamar reformlázzá fajul, és mindent előzőnlő, felforgató tevékenységben keres kielégülést. Rokon a reform még a *revízióval* (pl. tantervrevízió), amely azonban beéri az átnézéssel, át- és felülvizsgálással, kiselejtezéssel.

Reformok az emberi tevékenység minden ágában, tehát az oktatásügy terén is, mindig voltak³ és lesznek. Ma is szinte világszerte napirenden vannak, erőteljes akusztikájukkal állandóan felszínen tartják magukat, behálózzák a földkerekség valamennyi művelt államát, élénken foglalkoztatva a pedagógusokat és kultúrpolitikuskokat. Olykor magasra törnek a reformmozgalom hullámai: az iskolaügy háborgó tengerhez hasonlít, amely minden pillanatban elmerüléssel fenyegeti a nyugalomhoz szokott és erre áhítózó hajóst. „Egyik probléma a másikat hajszolja, és amennyire vissza tudok tekinteni az iskolaügy fejlődésére, a zürzavar még schasem volt akkora, mint ma.“ (*Kerschenssteiner: Theorie der Bildungsorganisation 1933, 216. l.*) A nevelés állandó reformálásának nagy gondolatát hirdeti br. Eötvös József is, „mert nevelési törvény nem lehet soha más, mint ideiglenes“. (Beszédek II. 281—2. l., Imre Sándor után idézve.) Ám aki hosszabb időn keresztül figyelemmel kísérte ezt az elsőrendű fontosságú mozgalmat, annak feltűnhetett, hogy bizonyos egyetemes, időtől és helytől független irányelvek helyett itt is, ott is nagycbbára ötletszerűen, mintegy rögtönözve, de semmi esetre sem tervszerűen jártak el. Eleve megállapíthatjuk tehát, hogy a pedagógiai reformmozgalom a nevelés- és oktatásügy átalakításában, megújításában nem követett rendszeres menetet, hanem külső indítékok és szükségletek hatása alatt spontán módon járt el, és ezzel a részletreformoknak felette rendezetlen, egymással gyakran ellenkező sokaságát hozta létre. Ez a pedagógiai impresszionizmus, ellentétben a pedagógiai liberalizmussal és konzervatizmussal, híjával volt az egész kultúrterület egységes felfogásának, feldolgozásának: hiányzott belőle a tervszerű kultúrmunka, a különböző tényezők együttes és egyidejű méltatása.

Mint hogy ilyen értelmű szerves munkálatról nincsen tudomásunk, kísérletképen magunk vállalkoztunk erre a merész és nem könnyű feladatra, amelynek során gyenge erőnk támogatására talán kelleténél többször leszünk kénytelenek elismert tekintélyek véleményéhez folyamodni. Az alábbi elmélkedés egy

² *Seidel* reformmódszere az élő nyelvek gyors, könnyű és olcsó megtanulására (Berlin, Friedberg & Mode, 1914).

³ A régi reformirodalomból álljon itt a következő: *J. J. Winckelmann: „Einfältiges Bedenken“*. Eine pädagogische Reformschrift aus dem Jahre 1649. Herausgegeben von *W. Diehl (1906, 208 l.)*

nagyobb tanulmány kerettervezete: prolegomenák alakjában igyekszik bevezetni a reformok észszerű tanába (nem tudományába), nagy vonásokban az elvont elméletek mellőzésével a józan ész alapján kifejteni azokat az alap- és irányelveket, amelyeknek tanügyi reformokban általában érvényesülniök kellene. Tárgyunknak hatalmasan átfogó jellege már eleve bizonyos észszerű elhatárolást tesz ajánlatossá. Nem foglalkozunk tehát a reformok történetével és az egyes országok oktatásügyének újjászervezésével, sem az idevágó gazdag irodalommal (beleértve a reformfolyóiratokat és egyesületeket), az úgynevezett reformiskolákkal és az új iskolákkal,⁴ hanem kizárólag az eddig kevésbé méltott és annyira nélkülözött elvi szempontokat óhajtjuk rövid pntozatokban és lehetőleg rendszeres egymásutánban közelebről szemügyre venni.

1. *A reformoknak a) létjogosultsága, b) fontossága, c) szükségszerűsége, d) lehetősége.* A reformok létjogosultságát természetes jelenség és egyenes következménye annak, hogy az emberek az iskolával sohasem voltak megelégedve;⁵ már pedig az elégedetlenség egyik főforrása és leghatalmasabb mozgató ereje a haladásnak. A nevelés története is arról tanúskodik, hogy az elégedetlen jelen mindig a jövő nemzedékbe vetette hitét. Abból, hogy „minden, ami van, átalakul, az következik, hogy mindennek, ami azzal a „minden“-nel szervesen összefügg, azzal kapcsolatban szintén át kell alakulnia. Ez is mint természetes törvényszerűség a létjogosultság mellett szól, amely egyúttal magában foglalja a reformok fontosságát,⁶ míg a szükségszerűség egyenes folyománya az emberiség folytonos fejlődésének (haladásának vagy visszamaradásának), amellyel a kultúrának is számolnia kell, jóllehet a tétel megfordítva is áll: a kultúra készítheti elő a fejlődést. A szükségszerűséggel kapcsolatban a következő kérdések merülnek fel: mikor? hol? miben? mennyiben? hogyan? Végül a szükségszerűséget megbéníthatja vagy legalább kéreltetheti a tárgyi, anyagi és személyi feltételektől, tényezőktől függő lehetőség.

⁴ Időleges elnevezések, amelyek újabb reformok után szintén a régi iskolák süllyesztőjébe kerülnek. Így pl. 50 évvel ezelőtt jelent meg a következő című munka: *Educazione moderna par M. Fornelli* (Turin, 1885).

⁵ Az iskola örökké a vádoltak padján ül (N. Padellaro, 96. l.). Párizsban már 1816 előtt volt egy „Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire“ (Esquisse etc. de Jullien).

⁶ Amikor *Ostwald Vilmost*, a neves német vegyész és filozófust megkérdezték, hogy az emberiség nagy feladatai közül melyik érdekli személyesen legjobban, azt felelte, hogy „semmit sem hordok jobban szívemen, mint iskolánk reformját. Ezekben égbekiáltó energiapazarlás folyik az oktanal nyelvtanulással s az ember legnemesebb kincsének, a teremtő, önálló gondolkodásnak rendszeres tönkretételével. Amíg ezek az állapotok tartanak, addig kétségbe kell vonnom azt a jogunkat, hogy kultúránknak nevezhessük magunkat“. Az exakt tudományok elszánt apostolának ez az ítélete ugyan egyoldalú és túlzott, ám azért igen helyesen mutat rá a középiskoláknak legsebezhetőbb oldalára: a nyelvtanításnak és tanulásnak mindmáig megoldatlan súlyos problémájára. *Theobald Ziegler* (Geschichte der Pädagogik 1895, 259. l.) idézi Herdernek következő, azóta is igaznak bizonyult szavait: „Es wird immer einen ewigen Streit geben zwischen Lateinschulen und Realschulen.“

⁷ „Bei jeder Reform sollte man gleich nach der Grenze fragen...“ (Goethe Eckermannhoz).

2. *A reformok tárgya.* Vannak külső (szervezeti) és belső (pedagógiai) reformok; amazok a tudományban elért haladást és a technikának hatalmas birodalmát ölelik fel (a tanítás és a tanulás technikája, iskolák építése, berendezése, felszerelése), az utóbbiak jórészt amazoknak a belső emberre való átvitelében, érvényesítésében nyilatkoznak meg. Hogy a külső és a belső reformok szervesen összefüggnek, azt az elmélet és a gyakorlat egyaránt igazolja. A reformok irányulhatnak személyekre és tárgyakra: a mi esetünkben tanerőkre és tanintézetekre. Minthogy ezek szervesen összefüggnek, felmerül a primátus, az elsődlegesség kérdése.⁸ A komoly reformok alapkérdések, elvi szempontok körül forognak,⁹ ami azután egymással szembeállított elvek, úgynevezett *pedagógiai antinómiák* alakjában jelentkezik. Ilyenek pl. *a)* a nevelésben: nemi felvilágosítás vagy nem, nemek együttes nevelése vagy külön, családi nevelés vagy internátus, világnézetre való nevelés lehetséges-e, a jellemességre való nevelés különböző módjai stb.; *b)* a tanításban (oktatásügyben): az iskolázás kezdeté és tartama, tanulóiskola vagy munkaiskola, kötött vagy szabad órarend, tanterv és tananyag, egyhuzamban folyó vagy osztott tanítás, osztályok vagy csoportok, osztályozás vagy nem, vizsgák vagy nem, felvételi vizsga vagy nem; humanisztikus, reálirányú vagy egységes középiskola: közös alsó tagozat fent elágazásokkal, házi vagy iskolai írásbeli dolgozatok, az értelmi és testi nevelés viszonya, lehetnek-e középiskolai tanulók felnőttek sportegyesületeinek tagjai, résztvehetnek-e nyilvános versenyeken; tanítóképzés egyetemeken vagy külön főiskolákon (akadémiák, képzők, szemináriumok); az egyetem csak a tudományos kutatás szolgálatában álljon-e vagy az egyes életpályákra is előkészítsen? stb.

Belső érték, mondhatnók fajsúly dolgában a pedagógiai reformokat az oktatásügyiekkel szemben elsőség illeti meg. A megvalósítást illetőleg azonban megfordított a viszony: az utóbbiakat rendeletekkel, törvényekkel lehet megoldani, amazokat nem: nevelni csak nevelés útján lehet. A reformok e két csoportjának viszonyát Sprangernek következő szavai világítják meg mély belátással: „Ez a háború, amely vitássá tette az egész nép jelenét és jövőjét, természetszerűen feltámasztotta azt a régi német hitet, hogy a jó nevelés fogja kibogozni az

⁸ Nem ritkán apró-cseprő dolgokban is megnyilatkoznak a reformok. Így pl. a bécsi hadvezetőség 1912-ben elhatározta, hogy a gyalogsági tiszteknek kardját más, „praktikusabb és szebb” kardokkal cserélik ki. Más alkalommal a régzombokat pakfongzombokkal, az egyes sarkantyút hajlítottal, a sötét-szürke egyenruhát csukaszínűvel pótolták. 1914 júliusában mindkét francia kamara felhatalmazta a hadügyminisztert, hogy a gyalogság piros nadrágja helyett kékeszürkét rendeljen (aminek teljes végrehajtása nyolc évet vett igénybe).

⁹ Tegyük fel pl., hogy a tanítóképzés reformja van napirenden, akkor ez — szervezeti kérdésektől eltekintve — a tanítóképzőintézeti tanárokon fordul meg; ez utóbbi viszont az ő képzésükre utal vissza, amely ismét megfelelő intézetekben történik... Mégis azt valljuk, hogy ebben a circulus vitiosus-féle-ben (a tyúk és a tojás analógiája) az embert, a tanerőket illeti meg az elsőség.

idők feloldatlan világtörténeti csomóját. Sőt gyakran azt is hitték, hogy a közpiktatásügynek már pusztán külső átszervezése csodákat fog eredményezni a művelődésnek demokratizálása irányában. Aki azonban mélyebbre pillantott, az reményét a lelkiület, gondolkozásmód (*Gesinnung*) megújulásába és egy tisztult emberiségbe vetette... A háború után külön rajongók ismét rávetették magukat a pedagógiai ősiszagra (*Urschlamm*), és sok olyan dolgon kísérleteztek végig, amelyeknek lehetetlenségét vagy csekélyértékűségét minden kísérlet nélkül is meg lehetett volna jósolni" (Pädagogik 1931, 95. l.).

3. *A reformok magna chartája.* A legutóbbi középiskolai miniszteri szaktanácskozás alkalmával a reformokról vallott hitvallásunkat a következő keresetlen szavakkal fejeztük ki: *Minden reform jogosultságát az állapítja meg, hogy az illető országnak bizonyos időpontokban mire van szüksége.* Ennek a tételnek igazolására utólag Sprangernél is ráakadtunk: „Mit kell ma és itt akarni a kultúretika egészének értelmében”, ide tartozik elsősorban „valamely kor pedagógiai életének és általában szellemi életének elemzése kölcsönös jelentőségű vonatkozásaiban“ (10–11. l.). Ebből következik, hogy minden reformra nézve mindenkor elsősorban saját szükségleteink irányadóak, nem pedig más (külső) országok példája és reformja, jóllehet ezeket is figyelemre kell méltatni (l. alább). A kérdés behatóbb vizsgálata azonban arról győzött meg, hogy az időbeliségnek és térbeliségnek ezzel a törvényével nem érhetjük be, mert még más fontos tényezők is közrejátszanak. Ilyenek: a felnőtt személyek (tanerők, felügyelők stb.), a kiskorúak (tanulók), továbbá a mindenkori közművelődési, gazdasági és politikai helyzet, végül a tér- és időbeli életközelség mellett a totalitás és folytonosság elve.¹⁰ Ezekkel szemben mellőzendők a dogmák, amelyek, ha megmerevednek, súlyos károkat okoznak: „Óvakodjunk a reformdogmatikától, amely helyes és téves, maradi és újszerű s hasonló értékítéletekkel dolgozik és önbiztonságban ringatja magát. E mögött íróasztalbölcsesek rejtőznek, amelyek a valóságban szegényt vallanak“ (*H. Marx: Erziehung und Unterricht in der deutschen Volksschule, 1934, 154. l.*).

4. *A helyi tényező.* Ebből fakad a népi, nemzeti, faji jelleg. „*Essai sur les mœurs et l'esprit des nations*“ (1756) című művében Voltaire már csaknem két évszázaddal ezelőtt írta: „Három dolog befolyásolja szüntelen az emberek szellemét: az éghajlat,¹¹

¹⁰ Klasszikus tömörséggel Eötvös József báró ezt így fejezte ki: „A nevelés csak annyiban éri el célját, amennyiben az élet viszonyainak megfelel.“ „A nevelést illető törekvések sohasem állnak elszigetelve, hanem a közélet egyéb terein is mutatkozó újító mozgalmaknak, az életnek, sőt a politikának is nagy hatása van a nevelésre, amely alól még a nevelés elmélete sem szabadulhat“. Viszont: „A pedagógia komolysága megkívánja, hogy ne avassunk a nevelés ható tényezőjévé olyasmit, aminek az értéke még nem kétségtelen.“ (Imre S.: Új élet. 1912 és Magyar Paedagogia, 1905.)

¹¹ Egy mostanában megjelent könyv (*Anjlesztky László: Az időjárás és a mindennapi élet, 1933*) a 65. lapon bemutatja Huntington civilizációs térképét annak szemléltetésére, hogy az éghajlat a művelődés fejlődésének irányítója.

a kormányzás és a vallás. Ez az egyetlen mód, amellyel megmagyarázhatjuk a világ rejtélyét." Majd ennek következményeként utal arra, „milyen fontos annak belátása, hogy a népeket nem lehet egyazon módon kormányozni“. (Ezt az igazságot a mai világhelyzet kézzelfoghatóan igazolja). Am a kultúra szempontjából sem lehet a népeket egy kalap alá fogni, mert minden országnak, népnek megvan a maga saját és sajátos kultúrája, rendeltetése, hivatása, ami kihat egész oktatásügyére. Ezt igazolja az a tény, hogy minden országnak megvan a maga különleges iskolaszervezete, amely még vidékenként is eltérést mutat (helyi tantervek). Az embereknek különböző volta, jellegüknek függősége a természeti adottságoktól, amelyek évszázadokon, sőt ezredekén keresztül befolyásolják kialakulásukat, megkapó és megmásíthatatlan módon nyilatkozik meg a művészet (főleg képzőművészet és zene) és az irodalom (népdalok, népmesék) alkotásaiban, sőt a politikában is.¹² Mennyivel fontosabb és megokoltabb, hogy ez a nemzeti jelleg az emberképzésben is érvényesüljön! „Nincsen nemzetközi művelődési rendszer. Amennyire nincs valódi művelődés, amely az egyéniség elvét mellőzné, annyira nincs a népeknek sem egyéniségmentes művelődési rendszerük. Nyelv, irodalom, jogrendszer, gazdasági berendezkedés, a társadalomnak szociális tagozódása, a veleszületett népjellem,¹³ a történelmileg megalapozott szellemi struktúra és még sok más a művelődési folyamatra jelentős tényező: ez mind nemzetileg van meghatározva“, olvassuk Kerschesteinernek hátrahagyott hatalmas munkájában (Theorie der Bildungsorganisation. 1933, 54. l.: Der nationale Charakter jedes Bildungssystem.)

A túlzásba vitt pedagógiai külföldieskedést nálunk már Salamon Ferenc felismerte és ostorozta: „Az, ami iskoláinkban célelles, tulajdonkép... azon rendszerből származik, melyet híres külföldi minták után akklimatizáltunk, de amely bárhol e világon ellenkezik a dolgok természetével... Semmiféle ügyünkben nem oly világos a külföldi módszerek szolgálai átvételének fonáksága, mint közoktatási ügyünkben.“ (Közoktatásunk reformja. Pest, 1873, 356. l., lásd V—VII. l.). „Mit kíván egy-egy nemzet közléte az iskolától? Minden országban más erre a felelet.“ (U. o. XIII. l.)

5. *Az időbeliség.* Minden kornak megvan a maga művelődése és műveltsége. Ezek azonban mindig bizonyos szaggatottságot mutatnak, mert az új a régivel küzd. Az új eleinte kisebb körben keletkezik olyanoknál, akik hivatásuknál fogva más

¹² Ez utóbbira a vezető egyének típusainak ismertetésével érdekes példakal szolgál Kornis Gyulának „Az államférfi. A politikai lélek vizsgálata“ című munkája (I—II. 1933, 306 + 331 l.).

¹³ A népjellemnek és népléleknek befolyását a nevelés és oktatás ügyére az *Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1933—34. évfolyama több nagyobb tanulmányban tárgyalja Német-, Francia- és Angolországra vonatkozólag. A szerkesztő felkérésére a Magyarországra vonatkozó tanulmány is elkészült.

elemeket is befogadnak és buzgó elmélyedés útján eltávolodnak a tömegek hagyományos véleményétől: ezzel az új felveszi a küzdelmet és végül kiszorítja a régét. Így volt ez mindig. A művelődés és vele az iskola ma is inog, tapogatózik és teljes megnyugvással nem mer egészen új alapokra helyezkedni. De melyek legyenek ezek? Az *elméleti* válasz így hangzik: olyanok, amelyek az idő- és helyadta körülmények számbavételével lehetővé teszik az életbeli szükségletek kielégítését és a minél nagyobb tökéletesedésre irányuló törekvést.

A korszellem az életnek valamennyi területére kihat: az uralkodó eszméáramlat új életérzéseket vet felszínre, amelyek szellemi középpontokban kristályosodnak ki és magukba foglalják a hagyományok nyújtotta, valóban értékes szellemi és etikai kultúrjávákat is. A korszellem fontosságát szemlélteti Kerschensteinernek következő merész, elvi jelentőségű tétele: „Nem az iskola képes a kor szellemét meghatározni, hanem megfordítva, a kor szelleme határozza meg az iskolát, ha nem is minden egyes iskolatestben, de legalább nagy alapvonalai-ban“ (8. l.). Három együttesen döntő tényező szerepel itt: a kultúra általános helyzete, a pedagógiai helyzet és az érvényben lévő állami iskolajog.

A hely után tehát a másik fontos alaptényező az idő, amely több vonatkozásban érvényesül. Az idő hármassága megköveteli, hogy a reform egyszerre háromfelé irányítsa arcát: mi történt a *multban*, mit tanulhatunk belőle és mit érdemes meg tartani? Mi van ma és mit követel a *jelen*? Mire lesz előrelát hatólag szükség a *jövőben* és hogyan készíthetjük azt el leg jobban?¹⁴ Ezt a három követelményt helyesen meglátni, és szerűen egybekapcsolni és megvalósítani valóban nem könnyű feladat. Ennek érdekében felülről lefelé tekintetbe kell venni: az államot (általános közművelődési, gazdasági, politikai viszonyai, illetőleg helyzete), a társadalmat (minden nemzedéknek hatalmi és életakarata egy sajátos nevelési rendszerben jut kifejezésre) és magát az egyént, az ifjúságot (amelynél ma pl. nem veszik számba, hogy lélemben, szellemben, testben magán viseli a súlyos megpróbáltatások nyomait: szellemi túlterhelés). Ehhez képest a reformok két szélsőség keretén belül mozognak: *a)* maradiság, amikor az idősebb nemzedék statikailag fogja fel birtokát és a nevelés feladatát abban látja, hogy az ifjúságot a felnőttek szintájára emelje, amely az ifjúságnak szemében már a múlté; *b)* elsietés, amely a jövő eszményi képét

¹⁴ A jövő iskolájának külön irodalma van. Például *Berthold Otto: Die Zukunftsschule. Lehrgang, Einrichtungen und Begründung* (1901, 1928^a, két köt.). *W. Münch: Zukunftspädagogik* (1908^b), *Die Schule der Zukunft: L. Fulda, Helmers, Ostwald* stb. előadásai (1912). *Fr. Nietzsche: Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten* (új kiadás 1925). Érdekes adatokkal szolgál az utopisztikus irodalom is, például *Morus Tamás Utópiaja* (1518, magyar ford. 1910). *L. S. Mercier: L'An 2440* (1770, német ford. London. 1782^b). *Edw. Bellamy: Looking Backward. Visszapillantás a 2000. évből 1887-re* (1888, több magyar fordítás). *Schulreform anno 1955* (H. Bussmann tárcája a *Berliner Tageblatt* 1930 május 17-i számában).

valóságként illeszti be a jelen művelődési mozgalmába, jóllehet megvalósítása csak forradalmi átalakulás árán lenne lehetséges. Ezzel szemben az észszerű valóságérzék azt kívánna, hogy az iskolát az immár időszerűtlennek, elavultnak megfontolt kielejtezéssel hozzuk közelebb az idő követelményeihez. A jövőt illetőleg Kant azt vallja, hogy a gyermekeket „az emberi nemnek nem jelenlegi, hanem jövőben lehetséges legjobb állapotára számára kell nevelni“, ezt az állapotot azonban nem határozta meg valamely művelődési eszménnyel, hanem csupán azzal, hogy a nevelés feleljen meg „az emberiség eszméjének, egész rendeltetésének“. (Über Pädagogik, 3. kiad. 1901, 75. l.) A mult, jelen és jövő felett lebeg komoly figyelmeztetőként az *időszerűség* fogalma és követelménye, amely a mindenkori helyzet és állapotok komoly mérlegelését teszi szükségessé.¹⁵

6. *A személyi tényezők.* Ezzel elérkeztünk tárgyunknak sarkalatos pontjához, mert mint mindenben, úgy itt is az embereken fordul meg a dolog: a kigondolókon és a végrehajtókon. úgyszintén azokon, akiknek érdekében; javára történnek a reformok. Eszerint a személyeknek két csoportjáról lesz szó: a felnőtt nevelőkről és a kiskorú neveltekről. Az első elvi kérdés tehát így hangzik: Kik készítsék elő a reformokat, szakemberek vagy kívülállók? Nyomban hallom a választ: Természetesen szakemberek, mert csak ezek a hozzáértők. Mielőtt ezt a véleményt illetékesek hozzászólása alapján közelebbről elemeznők, már eleve rá kell mutatni az elmélet és a gyakorlat képviselői között szakszerű illetékesség szempontjából fennálló különbségre, ami összhangzó együttműködésüket tenné szükségessé. Külön-külön ugyanis egyik sem képes a reform sikerét biztosítani: sem a merőben a gyakorlatra támaszkodó, sem a pusztán íróasztala mellől elméletileg pedagogizáló.¹⁶ Am e kényes személyi kérdésről felette figyelemreméltó kritikus hangok is hallatszanak.¹⁷ Még iskolai reformokban sem pusztán pedagógiai tudásról és kérdésekről van szó, hanem az állami élet minden irányú megnyilatkozásának széleskörű ismeretéről, amellyel a csak-pedagógus nem, a kultúrpolitikus már inkább rendelkezik. Az egyszer megállapított alap- és irányelvekből levonható elméleti és gyakorlati következtetések a tárgyi ismeretek mellett nagyfokú józanságot, elfogulatlanságot és önmérséklést kívánnak az újítások dolgában, nehogy ezek egyoldalúságba, túlzásba terelődjenek és visszahatásként szenvedélyes ellenzómagmat keltsenek. Jól mondja Spranger: „A filozófus, törtenetíró, államférfi, jogász, pedagógus: mind a maga szempontjából nézi és mérlegeli a dolgokat. Mindegyik oldalról tehát

¹⁵ Erre utal az angol „*Wait and see*“ figyelmeztetés, amely a tapasztalatót és célszerűséget tartja szem előtt.

¹⁶ V. ö. Kant értekezését: Über den Gemeinspruch: Das mag in der Theorie richtig sein, taugt aber nicht für die Praxis“ (1793).

¹⁷ A pusztán „szakemberek“ egyoldalú közreműködéséről nagyon pesszimiztikusan nyilatkozik pl. Münch (Zukunftspädagogik, 260. l.).

veszélyek merednek a reformok felé, amelyek aránylag még legjobban a kultúrpolitikus személyében enyhülnek, aki magasabb, egyetemesebb álláspontból szemléli és mérlegeli a dolgokat.“ Egészítsük ezt ki azzal a, tantervrevíziók alkalmával fel lépő szomorú tapasztalással, hogy még a pedagógusok társaságában is eltérők a vélemények, aszerint, hogy melyik szaktárgyat képviselik és igyekeznek győzelemre vinni. Szabályként tartandó tehát szem előtt: Lelkiismeretes önbírálatra van szükség az illetékesség fokát és terjedelmét illetőleg az iskolapolitikának ama kérdéseivel szemben, amelyeket még a szakember is alig képes áttekinteni (Ziehen 3).

Ahol egy egész nemzet jelenére és jövőjére kiható, nagy felelősséggel járó intézkedésekről van szó, ott nem volna szabad a merőben külső tekintélyeknek, a hatalomnak, a többség szavzatának döntő befolyást biztosítani. Már Kant megmondta: „Hogy királyok filozófálnak és filozófusok királyokká legyenek, az nem várható, de nem is kívánatos, mert a hatalom birtoka az értelemnek szabad életét feltétlenül megrontja.“ (Zum ewigen Frieden, a 2. póttétel befejezése). A miniszterek szerepéről és hivatottságáról is érdekes nyilatkozatok¹⁸ állanak rendelkezésre, úgyszintén a hatóságokról.¹⁹

„A jognak (a helyesnek) próbaköve nem a szótöbbség“, mondta Talbot Erzsébet angol királynénak. Ez idézethez Kerschesteiner a következő megjegyzést fűzi: „Tantervi bizottságok megvizsgálhatják és véleményezhetik ugyan a részleteket a megvalósíthatóság szempontjából, de pusztán egy többség nem hozhat létre önmagában zárt, szervesen formált művészi alkotást, aminőnek minden tantervszervezetnek lennie kell, hanem legfeljebb foltocskákából szőtt szőnyegnek (*Fleckerlteppich*) lehet az apja“ (Grundfragen, 226. l.).²⁰ És ismét Spranger: „Aki nek része van a kultúrformák fejlődésében és kialakításában, az nem mindig a leghivatottabb a cselekvésre és a tett megkísérlésére, mert ehhez a lelkiismeretnek legelősebb felelőssége mellett talán a tudásnak némileg szerencsés korlátozottsága is szükséges“ (Die wiss. Grundlagen, 50. l.). Aki figyelemmel kísérte és kíséri a reformoknak előkészítését, tárgyalását, megalkotását és végrehajtását, az valóban nem zárkozhatik el egészen a pesszimiztikus nyilatkozatok elől, valamennyi elhárítására, illetőleg hatálytalanítására *egy*, valamennyi részletényező felett álló, mindent magasabb, egységes szempontból

¹⁸ Például *Fr. Kemény: Minister und Ministerien. Prolegomena zu einer Lehre von der höheren Unterrichtsverwaltung und -leitung* (Berlin, 1908. 79 l. Elfogyott). *Jul. Ziehen: Volkserziehung und Schulreform* (1912, 15–16. l.). *O. Schmidt: Fremde Eingriffe in das Gebiet der Pädagogik* (Berlin, 1906, 71. l.).

¹⁹ *Chr. Weise* 1672-ben Lipcsében megjelent „Die drey ärgsten Erznarren in der ganzen Welt“ c. munkájának 86. lapján írja: „Dass die Obrigkeit sich umb die interna bekümmern will, und doch keine erfahrene Schulmänner zu Rate zeucht, zum Exempel, dass sie Autores vorschreibt, ja wohl gar den modum tractandum beyfügt, das ist zu viel“.

²⁰ A nagytudású és tapasztalt *Matthias* írta (Praktische Pädagogik 173. l.): „An diesen Reformen haben viele mitgearbeitet; deshalb leiden sie etwas unter dem Schicksal der Speise, an der viele Köche mitwirken“.

áttekintő és összefoglaló zseniális elmére lenne szükség. Természetes, hogy sok fordul meg azon is, milyen mértékben és szellemben képesek a közbeeső (felügyelő és ellenőrző) közegek a reformokat végrehajtani. Ha erre ismeret és lelkiismeret dolgában nem rendelkezünk rátermett egyénekkal, a legkitünőbb reformok is csődöt fognak mondani. A közismert angol szállóige: *Men, not measures* a mi esetünkre alkalmazva így hangzik: Emberekre van szükség, nem külső reformokra.

A felnőtt személyi tényezőnek még egy fontos gyakorlati kiágazására kell utalnunk: értjük azt, amely magukra a tanterőkre vonatkozik. Bármily oktatásügyi reform ezeket is közelről érinti, szüntelen továbbképzésre, mintegy állandó önreformálásra kötelezi: Végül a kiskorú személyi tényezőnek nem kevésbé fontos szerepét óhajtjuk legalább röviden vázolni, mert hisz minden reform végeredményben és elsősorban a tanulók érdekében történik. Már pedig a reformok története azt mutatja, hogy azok a „mindig több és mindig újabb” jegyében történnek és a szellemi túlterhelés eredendően bűnének jellegét hordják magukon. Von Zedlitz, Nagy Frigyesnek híres minisztere a prorsz tudományos akadémiában 1777-ben tartott értekezésében a nyilvános iskolákkal való elégedetlenség okául azt hozta fel, hogy a tananyag mennyisége ugyanolyan arányban nő, mint amilyenben csökken az emberek fizikai ereje. Herbart is megróttá az erőknél a sok tantárgy okozta szétforgácsolását a tanulóifjúságnak házi feladatokkal és felesleges irkafirkával való elhalmozását. Humboldt Sándor pedig vagy félszázaddal ezelőtt így kiáltott fel: „Ha én a mai iskoláknak kezébe kerültem volna, testileg és szellemileg tönkre mentem volna.” Ezeknek a lesújtó ítéleteknek főforrása a túlterhelés, amely ellen már száz évvel ezelőtt „Zum Schutze der Gesundheit in den Schulen“ (1836) című művével hatalmas támadást intézett *Lorinser* neves német egészségügyi főtanácsos, majd *L. Wiese* „Pädagogische Ideale und Proteste“ (1884) és *A. Bonus* „Vom Kulturwert der deutschen Schule“ (1904) című írásával. Ez utóbbi felpanaszolja, „hogy minden kongresszus és jelentős esemény új követelésekkel lép fel az iskolával szemben, amelyet ezáltal valóságos kultúrminőségű nyomcrít“ (*Kultur-mädchen für alles*).²¹ Ebből a zsákutcából csak egy menekülés van: A tudományos kutatások eredményéből folyó kívánságokat, követeléseket összhangba kell hozni a gyermek teljesítő-képességének határaival.

²¹ Ugyanott: „Nincs kellő művészi érzék? Be a művészettel az iskolába! De az iskola már nem képes többel megbirkózni! Miért nem? A tantervekben még sok hely van! Mit ér ez, ha nem lehet megvalósítani? Hát akkor az ördög vigye a tanítót! Ha egy közgazda kiszámítja, hogy az erdőben sok gomba elpusztul: az iskolában egy gombaóra! A gyümölcstermelés több hasznót hajt-hatna: egy gyümölcsóra az iskolában! A választások rosszul ütnek ki: egy óra szociális kérdés! A missziók gyűjtése silány: be a missziókkal az iskolába! Az arcátlanság az egész vonalon lábrakap: egy tanóra az arcátlanság ellen!“ — A viszonyok azóta sem változtak: ma is csak úgy röpködnek a jelszavak a „minél több” és „minél többféle” érdekében.

7. *A totalitás elve.* Totalitáson tárgyunkkal kapcsolatban háromfelét érthetünk: 1. Az egyén *valamennyi* tehetségének kiművelését, ami a művelődési szervezetnek olyan felépítését követeli meg, hogy egyrészt minden fejlődési fok teljes érettséget érjen el, de a művelődési javak kiszemelése és egymásutánja révén mégis előkészítsen a következő fokra. 2. A nevelés és oktatásügyre ható valamennyi tényezőnek figyelembevételét (l. 3. A reformok magna chartája). 3. A reformokban az *egész* oktatásügyi szervezetnek szemmel tartását. Minden ország oktatásügye egységes organizmus, amelyben az egyes iskolafajok szervesen kapcsolódnak egymásba (legalább így kellene lenni). Gépezet, amelyben mindegyik alkotórésznek megvan a maga sajátos rendeltetése az egésznek zavartalan, sikeres működése érdekében. Ebből következik, hogy bármely iskolafajban végrehajtott reform kihat a többire is, amire jó eleve figyelemmel kell lenni, nehogy az összhang, az egyensúly megzavartassék. Ebből viszont nem az következik, hogy mindig egyidejűleg az egész iskolaügyet kell újjászervezni, hanem csak az, hogy a tervezett reformot úgy hajtsák végre, hogy a többi, rendeltetésének megfelelő iskolafaj ezáltal kárt ne szenvedjen, a szükség ellenére felesleges módon szintén ne reformáltassék meg. Am ha idővel, hcsszabb tapasztalatok után beigazolódnék, hogy valamely iskola körül bajok vannak, ezeknek az illető kereten belül mielőbb elejét kell venni. Az ilyen szükséges toldástól-foldástól meg kell különböztetni azokat az apró-cseprő „reformokat“, amelyek merőben lényegtelen külsőségekre irányulnak.²² A totalitás elvéből következik még, hogy az iskolák egymás között ne legyenek elszigetelve, hanem az egész oktatásügyi rendszeren végig úgy legyenek egymás mellé és fölé rendelve, hogy az átmenet és az átlépés egyik iskolafajtából a másikba nagyobb zökkenés és nehézség nélkül válják lehetőségessé. Ezt a feladatot az iskolatechnika oldja meg; támogatja a különböző iskolafajok tanerőinek érintkezése és ezen keresztül iskoláik belső életének kölcsönös megismerése. Mondanunk sem kell, hogy mindkét irányban, sajnos, még sok a kívánnivaló.

8. *A folytonosság elve.* Ezzel összefügg a historizmus és a prezentizmus kérdése. Már Leibniz a *lex continuitatis*-t tette filozófiájának alapjául és méltán, mert minden meglévő dolog valami előzőnek folytatása, abból fakad, alakul ki. A természet is a fokozatos fejlődés képét mutatja: nincs benne ugrás vagy szöges ellentét, hanem csak átmenet. Ezzel szemben a legtöbb újító és újítás dinamikus jellegű: nem számol egyáltalában vagy csak kevésbé a történeti fejlődés irányával, jóllehet a prezentizmus energiája háttérbe szorítja a historizmust. Ezen túl nem mellőzhető a jelennek és a jövőnek egyeztetése sem, ami alapos és átfogó kultúrpolitikai belátást és előrelátást feltételez.

²² L. a 8. sz. jegyzetet.

9. *Organizáció.* Szervezés és szervezkedés volt az a varázserő fogalma, amely a világháború első felében a németeknél megingathatatlan hitté avatta a végleges győzelmet, és még az ellenségeknél, franciáknál, angoloknál is félellemmel párosult csodálatot keltett. „*Organisation ist alles!*“ A szervezkedés mindenre képes, és ennek jegyében a németek valóban mindent elkövettek, ami a viszonyok között lehetséges volt. Mindent előre végiggondolni és semmit sem bízni a véletlenre; minden embert és tárgyat arra a helyre állítani, amely képességeinek, illetőleg rendeltetésének legjobban megfelel; minden ténylezőt legcélszerűbben és legtökéletesebben úgy kihasználni, hogy a legkisebb erő kifejtéssel, befektetéssel a legnagyobb eredményt lehessen elérni: íme, ez az *organizáció* helyes értelme, amely a kultúra szervezésében és az iskolák szervezetében is központi helyet foglal el.

Az iskolaszervezés fogalma és szükségszerűsége, csak az idők folyamán vált tudatossá, párhuzamosan az iskolafenn tartó kisebb-nagyobb közösségek megalakulásával. Ez a szervezés eleinte csupán a nevelésre szorítkozott, jóval később az iskolaügyre is. Nagy Károly volt az első, aki a népoktatásügynek szervezetet adott. A német szabadságharcok után Süvern hangoztatta az egységes nemzetnevelés követelményét (az állam: nevelőintézet nagy méretekben). Az iskolaszervezésnek alkattényezői: család, polgári község, egyház, állam, tanítótság. Kerschensteiner szerint a nyilvános iskolaszervezés legnagyobb problémája az, hogy a kiképzés követelményeit összehangba hozzuk a művelődés követelményeivel, ami csak az előbbinek korlátozásával érhető el az utóbbi javára. Az iskolai szervezettel szorosan összefügg az iskolák közigazgatása és a tanügyi jog. (L. még: 11. Politika. Iskolapolitika.)

10. *Tanterv.* Jól mondja Aloys Fischer, hogy az új nevelési eszményért és megújított művelődési ügyért ma folyó küzdelem a *tanterv* megállapításában hozható legrövidebb formulára. S valóban, ha végigtekintünk a pedagógiai reformmozgalmakon, azt látjuk, hogy az iskolai szervezet mellett a vele összefüggő tantervek és tananyag megállapítása volt mindennütt és mindig az a pont, amelyen a különböző érdekek összeütköztek. Ennek kínálkozó magyarázatát pedig abban találhatjuk meg, a) hogy a tantervek döntő összefüggéseire kihatnak: az állam mint nevelőállam, a művelődési erők, a konkrét művelődési feladat, végül a művelődési eszmény; b) hogy a magasabb egységesítő szempont mellőzésével az egyes iskola-fajok és tantárgyak igyekeznek minél jobban érvényesülni. Pedig bármely kulturális (iskolai) munkának a következő két fölvetet kellene szem előtt tartania: a) minél belátásosabb, erős akaratú és a közösség számára hasznos állampolgárokat nevelni, b) annak tudata, hogy az ember csak kellőképpen elhatárolt és képességeinek megfelelő munka útján juthat értékes műveltséghez.

Minden helyesen megfogalmazott tantervnek nemcsak a múlt képét és a mai felnőtt nemzedéknek szellemi birtokállományát kellene magában foglalnia, hanem egyúttal a jövőre irányuló akaratát és képét is. Ebben természetesen bölcs mérsékletet kell tartani, mert a reformláz túlságosan hajlamos arra, hogy az isklát mind újabb (noha szükségesnek látszó vagy nemes) feladatokkal terhelje, jóllehet minden észszerű újításnak olyan módokra és eszközökre is kellene gondolnia, amelyek fokozhatnák az ifjúságnak iskolázásukban lelt örömét. „Az iskola korszerűségének és belső értékének nincs biztosabb fokmérője azoknál a vallomásoknál amelyekkel ítélőképes és hitelt érdemlő férfiak saját iskolázatásukról megemlékeznek“ (Ziehen). Mindezek alapján megállapíthatjuk, hogy a tantervek alapos revíziója, értsd tehermentesítése, kiselejtezés útján, világszerte a legsürgősebb reform.

11. *Politika. Iskolapolitika.* Hogy az iskola politikum, azt már Mária Terézia előtt felismerték és ilyen értelemben gyakorolták. Legsúlyosabb értelemben ezt ma Oroszország, Németország és Olaszország mellett az utódállamok érvényesítik. Oroszországban az egész oktatásügy a proletárforradalom szolgálatába szegődött; Németország a nemzeti szocialista államot tekinti egyedül üdvözítőnek; a totális fasiszta állam szintén állampolitikai pedagógiát követ és azt ősrendettségéhez híven, visszahelyezte a nép és az állam ölébe. (Bővebbet l.: Padellaro 13., 18., 29., 22.)

Iskola és politika közt egymást erősítő, kettős folyamat megy végbe: *a)* az iskola a történelem, földrajz és az állampolgári nevelés segítségével kialakítja a politikára kedvező világ-és államszervezetet; *b)* a politika viszont felülről támogatja az iskolának erre irányuló tevékenységét. Ámde „túlsok politika ssha és sehol sem kedvez a nevelés szellemének“ (Croner—Spranger, 26. l.). Még fokozottabb mértékben áll ez a pártpolitikáról (községi, helyi), amely természeténél fogva különleges célokat tart szem előtt.

Iskolapolitika a gyakorlati politikának az a része, amely az iskolának vagy általában a közművelődésnek az államban elfoglalt helyzetével foglalkozik. Ebben irányadók csak azok a célok lehetnek, amelyeket a gyakorlati iskolapolitikának kultúretikai szempontból követnie kell. Itt viszont az a nehézség jelentkezik, hogy a szellemtudományi tárgyalásnak a szellemi élet egészére, totalitására kell tekintettel lenni. Egyébként magában az „iskolapolitika“ elnevezésben benne van a politika szóban rejlő zavar (Spranger). Az iskolapolitikában az elvi döntés a két szélső követelés: az állami monopólium és az oktatás szabadsága körül forog: hogyan alakuljon kultúretikai szempontokból az állam és az iskola jövő viszonya? Spranger tévesnek tartja azt a, főleg pedagógiai körökben elterjedt nézetet, mintha a neveléstudomány képes lenne biztos útmutatással szolgálni az iskolai szervezet, a közigazgatás és törvényhozás

dolgában. Az iskolai reformok tudománya túlterjed az iskola falain. A még kezdetleges állapotban lévő iskolapolitika számára nincsenek konkrét, tudományosan levezethető normák, jóllehet tudományos belátásoknak szerepe a gyakorlati politikára nem vonható kétségbe. A konkrét iskolapolitika tudományos alapjait nem lehet történetfeletti, eszmény-típus fogalomalkotásban keresni, hanem csak az egész konkrét *időbeli* helyzet megértésében és gondolatbeli felfogásában. Hegellel szemben Spranger megállapítja, hogy kulturális és szellemi erők az állam keretén túl is vannak: mindegyik tényezőnek megvan a maga művelődési eszménye, amelyek egymással küzdő világnézetekből táplálkoznak (humanisztikus-eszményi és szociológikus-pozitív művelődési eszmény). A problémában eszerint az állam és a tudomány: a világnézeti csoportok egyenlő mértékben vannak érdekelve és egybekapcsolva. Ezek felett áll az érzület (*Gesinnung*), mint a nevelés magva: érzületre csak érzülettel lehet hatni.

12. *Nemzeti és nemzetközi szempontok egyeztetése.* Amikor előbb hangoztattuk és megokoltuk a nemzeti (népi, faji) jelleg elsőrendű fontosságát, ez korántsem jelenti azt, hogy emiatt szellemi autarkia, a többi népek kultúrájától való elzárkózásra kell törekedni. A kultúra egyetemes érdekeit, az emberiség egyetemes eszményeit csak a nemzetközi élet útján lehet előmozdítani. Hogy az egyes nemzetek sajátosságának kifejlődése az egyetemes emberiség érdeke, azt Rein is hirdette a jenai egyetemnek 1908-ban tartott nyári tanfolyamán. Nagyjában ezt a gondolatot fejezte ki Wlassics Gyula báró, a Múzeumok és Könyvtárak Országos Szövetségének 1912. évi közgyűlésén: „Ne legyen egyetlen intézmény nálunk, amely által mi a művelt világgal közös alapon ne állanánk, de olyan lépést se tegyünk előre egyetlenegy se, amely által a magyar nemzet lételet, amely egyjelentőségű a magyar állam lételetével, kockára tennők.” Hisz ma nálunk éppen a nemzetközi kultúrkapcsolatok vannak napirenden. Amikor tehát az oktatásügyi reformok nemzeti jellege mellett foglalunk állást, szinte egyidőben figyelemmel kell lennünk azokra a kihatásokra, amelyeket nemzetközi s főleg a velünk barátságban élő nemzetekkel való kapcsolatban gyakorolnak és amelyek lehetővé teszik a gyakorlati problémák megoldását is. Itt elsősorban a jogosításokra gondolunk: az érettségi és egyéb képesítő vizsgálatok, illetőleg bizonyítványok, oklevelek kölcsönös elismerésére, aminek folytán ifjúságunk zavartalanul folytathatná külföldön tanulmányait, illetőleg képesítése alapján ott elhelyezéshez is juthatna. Ez is fontos feladata az előrelátó kultúrpolitikának.

13. *A reformok technikája* (hozzátehetnők: metodikája, logikája, sőt filozófiája) a mondottak után nagyjában így alakul. Először a *mi*, csak azután a *hogyan*. Ez pedig mint kezdet

és vég csak *eszmény* lehet: nemzeti közművelődési eszmény, amely elvezet a nevelési eszményhez, onnan pedig a különböző tanintézetek céljához, feladatához. „A neveléseszmény tanulmányozása alapja az egész pedagógiának“ (Förster). „Valamennyi modern neveléstannak főhibája abban rejlik, hogy teljesen hiányzik belőlük egy határozott nevelési eszmény“ (Padellaro, 14, 18). Itt nem alulról felfelé, belülről kifelé haladunk, hanem megfordítva. Mindenekelőtt tehát megállapítandó, vajjon hely és idő dolgában szükséges-e a reform: mire vonatkozzék és mily úton, milyen eszközökkel valósítandó meg. Azután a totalitás és folytonosság elvének fenntartásával megállapítandók az általános alapelvek. Utoljára maradnak az egyes tantárgyak óraszámára vonatkozó összeadási, kivonási és szorzási műveletek, jóllehet a tantervgyártók rendszerint ezeken kezdik. A reformok technikájához tartoznak még az ügynevezett kísérleti iskolák, amelyek lehetővé teszik az új módszereknek és szervezeteknek kipróbálását kisebb keretben. Buckle Tamás (1821–62) az angol közművelődés történetéről szóló alapvető munkájában írja: „Minden nagy reform nem abból állt, hogy valami újat alkosson, hanem abból, hogy valami régít érvényen kívül helyezzen: a legértékesebb törvények azok, amelyek régiebb törvényeket függesztenek fel, és a legjobb törvények, amelyeket alkottak, azok voltak, amelyek a régieket hatálytalanították“. Mindenben, ami hosszú időn keresztül alakult, bizonyos tehetetlenségi mozzanat rejlik, ami szükséges és mintegy fékezője a mindenáron való reformálásnak:²³ mint az anyagi (fizikai) világban, szellemi téren is csak bizonyos fokú súrlódás teszi lehetővé a mozgást, haladást. Csak ott, ahol nincs kapcsolat a történeti múlttal, törhetnek a reformok akadálytalanul és féktelenül előre.²⁴

Mi tehát a végecé? Erre Sprangerrel (51. l.) így felelünk: „Nemzeti fejlődésünk útja nem engedi, hogy bármit *akarjunk*, hanem csak azt, amit akarnunk *kell*, mert népi és állami sajátosságunk szerint éppen azzá *lettünk*, amik végső nemzeti közös mélységünkben *vagyunk*, amivé tehát lennünk *kell*.“ Napjainkban, mondja Padellaro (18. l.), szüntelen hangoztatják a nagy pedagógiai reformokat, ám mindaddig, amíg ezek híján vannak egy sajátos, tiszta eszménynek, minden reformtörekvés csúfosan csődöt fog mondani. Mert voltaképpen mi egyében épülhetne fel egy új pedagógiai tan, ha nem a teremtő eszményen, amely az életből fakad?

²³ Il faudrait être aveugle, pour ne pas voir que la résistance est nécessaire au développement même de la tendance. Ici aussi il faut que l'air résiste aux ailes de la colombe (*J. Delvolvé: Congrès d'éducation morale, 1912*).

²⁴ Hogy milyen módon veszik át pl. az amerikaiak az európai pedagógiai újításokat, arról ír *A. Höfer* a *Monatschrift für höhere Schulen* 1912-i évfolyamának decemberi számában.

FORRÁSOK:

- Eduard Spranger*: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulfassungsgeschichte und Schulpolitik (1928, a porosz tud. akadémiára kiadása, 51 lap).
Ugyanaz: Pädagogik, a Fr. Schmidt—Ott-Emlékkönyvben (1931).
Julius Ziehen: Volkserziehung und Schulreform (1912, 26 l.).
Georg Kerschensteiner: Grundfragen der Schulorganisation (1931^o, 296 l.).
Ugyanaz: Theorie der Bildungsorganisation (1933, VIII + 268 l.).
Wilhelm Münch: Zukunftspädagogik (1908^o, VIII + 373 l.).
Ludwig Wiese: Pädagogische Ideale und Proteste (1884, 141 l.).
Nazareno Padellaro: Fascistische Schule und Erziehung in Italien (1934, 141 l.). — Néhány idevágó magyar írás. *Imre S.*: A pedagógia reformja (Magyar Paedagogia 1905, 377—84. l.). *Ugyanaz*: A középiskola gyökeres reformjának minden vonatkozásra kiterjedő tervezete (Tanárjegyesületi Közlöny 1912—1913, 7—21. l. és külön). *Ugyanaz*: A pedagógiai reformok és a tanításág (Új Élet 1912, 292—310. l.). *Ugyanaz*: Baró Eötvös József művelődési politikája (Orsz. Polgáriskolai Egyesület 1913, 16 l.).
Sándor Domokos: Népoktatási reformok az elméletben és gyakorlatban (Néptanítók Lapja 1912, 44—45. sz.).
Kemény F.: Reformláz (Néptanítók Lapja 1914, 15. sz.).
Posch J.: Chria (Tanárjegyesületi Közlöny 1912, 312—14. l.). Ebben a következő eredeti indítvánnyal találkozunk: „Bizzon meg a miniszter valamilyen hivatalnokot, akár kebel-belit, akár talán a Közoktatási Tanács közül, vagy esetleg a Tanárjegyesület igazgatóságát, egy olyan kimutatásnak szerkesztésével, amely kimutatás a tanügyi irodalom terén nálunk tíz év alatt (miért nem az utolsó 50 év óta?) felmerült reformjavaslatoknak és megokolásuknak egészen rövid, kivonatos tartalmát adná. Kivánatos volna ezután, hogy a miniszter ezekre a javaslatokra a közoktatás állapotáról szóló évi jelentésében kitérne s rövidesen megmondaná, hogy amiket közülük nem valósított meg, miért ejtette el?”.

KEMÉNY FERENC.

NÉPISÉG ÉS MŰVELTSÉG.

A két fogalom: népiség és műveltség, első tekintetre nem mutat semmiféle ellentétet. Inkább közös kapcsolatban, szoros egymásravezettségben állónak tűnik fel előttünk. A tudat, hogy valamilyen sajátos kultúrájú népközösséghez tartozunk, az egyéni műveltségnek éppúgy lényeges kelléke, mint ahogy viszont a műveltségnek általában is feltétele, hogy a népiség humusába mélyessze a maga gyökereit. Ezért töprengés nélkül szoktuk használni a két fogalmat azokban a szóösszetételekben, amelyekkel éppen tartalmi összefüggésüket akarjuk kifejezésre juttatni. Ugyan kinek jutna eszébe, amikor népművelésről beszélünk, arra gondolni, hogy a fogalom mögött esetleg antinómia rejtezik? De ugyanakkor beszélünk humánus művelődésről is, amivel egy, irányában vagy legalább is eszközeiben másfajta műveltséget akarunk megjelölni; olyan műveltséget, amelyben nem annyira a népiségnek, mint inkább az egyetemes emberinek tartalmai érvényesülnek. Kizárja egymást a kettő? Közönösen azt szoktuk mondani, hogy nem, s állításunkat indokoljuk a régi szólammal, hogy a népiség mindig csak az egyetemes emberinek sajátos megnyilvánulási formáját jelenti, és viszont az egyetemes éppen azért, mert egyetemes, a népi szellemet is szükségképpen magába foglalja. A szűkebb értelemben vett népi műveltség és a tágabb jelentésű humánus műveltség eszményei között tehát ellentét nincs, csak egymást-kiegészítés vagy fokozatosság.