

súknak egyszerű betanulása alapján még iskolába lépése előtt „magától“ megtanult olvasni, vagyis egy új, ismeretlen szöveget elolvasni.

Mai magyar népiskoláink oly módszert követnek az írás és olvasás tanításában, amelynek csírája francia földről származva talált alkalmazást nyelvünkre. Az ú. n. fonomimikai eljárás lelkes apostola, Tomcsányiné Czukrasz Róza, több könyvben is ismertette egy egész élet munkáját jelentő, kétségkívül igen érdemes fáradozásait, amelyeket a Grosselintől vett alap gondolat kialakítására és minálunk való alkalmazására fordított. Önmagáról írja „A fonomimikai módszer Magyarországon (Budapest 1934)“ című művében: „Én otthon az álmoskönyvből s egy karácsonyi ajándékba kapott képes abc-ből játszva tanultam meg olvasni. Mikor ötéves koromban a kolozsvári róm. kat. leányiskola tanítónője iskolájába kivételesen befogadott, én már folyékonyan olvastam.“ (27. l.) E sorok egy fontos észrevételre adnak alkalmat s egyúttal arra is, hogy az előadottak legfőbb gyakorlati következményét rövid fogalmazásban összefoglaljam. Ha a szerzőnő egy idegen és nem tévedésmentes ötlet megragadása helyett azt tűzte volna ki céljául, hogy az olvasás megtanulására gyermekkorában saját maga által önkénytelenül és nem tudatosan alkalmazott eljárást emelje a lélektani, oktatástani és nyelvtudományi világosság fokára, akkor az írás-olvasástanítás *egyik lehetséges módszere* helyett *a módszert* találta volna meg. Azt az elvileg egyedül igazolható eljárást, amely egyedül képes véget vetni mindannak a sok gyötrődésnek és tapogatózásnak, egyre újabb, majd többé, majd kevésbé mesterkéltségek föltalálásának és elvetésének, régi, már elvetett módszerek újból való föltámasztásának, ami az írás-olvasástanítás immár többszázados módszertörténetének tulajdonképeni tartalmát alkotja.

MADZSAR IMRE.

AZ ISKOLA LÉNYEGE ÉS ELFAJULÁSAI.¹

I.

Azzal kell kezdenünk, hogy tisztázzuk, vajjon „szervezet“-e az iskola? Általánosan szokásos valamely társas alakulatot, csoportformát „szervezetnek“ mondani, s újabban egyre gyakoribb általános társadalomalakító tényezőnek tekinteni a „szervezést“. „Iskolát felállítani“, „létesíteni“ is gyakran ily néven szerepel: iskolát „szervezni“. A szociológia legújabb haladását tekintve ez a szóhasználat túlságosan általánosnak, szétfolyónak mutatkozik: a szervezés sokkal szűkebb körű folyamat,² mint a társadalomalakítás, egy csoportegység létrehozása. Nézzük meg a szervezet lényeges jegyeit.

¹ Vázlatos bemutató egy készülő társadalmi szervezettan nevelésszociológiai fejezetéből.

² V. ö. fejezetesünket: A társadalmi szervezés értéke. 1930.

1. A szervezés mindenekelőtt tudatos, sőt észszerűség alapján álló, racionális alakulatkeltés, mely tudatos éppen *célkitűzésénél* fogva. Ha az iskolát csak ez irányban figyeljük meg, látjuk: az iskola is tudatos a maga céltűzésében; nevelnitani akar. Amde a szervezés eme meghatározása még feltűnően tág, tovább kell mennünk a fogalmi jegyek felsorakoztatásában. 2. A szervezés előre meghatározza a *működés* pályáit, a tevékenység útvonalait. E ponton nézve a dolgot, könnyen belátjuk, hogy az iskola is előírja a működés útvonalait, megvan pl. a tanterv, a rendtartása stb., amde itt már némi különbség is mutatkozik; nem mondhatjuk, hogy az iskola éppúgy szabályozottan működik, mint egy termelő üzem, egy gyár, egy részvénytársaság, sőt egy társulat, melynek megvan az „alapszabálya“, mely szerint működik. De még mindig mondható volna; az iskola egyike a szervezeteknek. 3. A szervezés meghatározza a működő *tagokat*, a szervezet különféle „quasi-tagjait“³, akik munkamegosztás viszonyában vannak. Az iskolában is megvan határozva, kik a tanulók, kik a tanítók, ki az igazgató stb., és világossá téve ezek viszonya is. Még mindig *szervezetnek* tűnhet fel az iskola. Kérdés azonban, hogy ha csak ennyit veszünk fel meghatározásunkba, *nem melléje fogunk-e az iskola lényegének?*

A szervezés és ennek terméke: a szervezet (organizáció) nem pusztán a fentiekben (1–3) körvonalazható, hanem lényege tulajdonképp csak ezután kezdődik. Eddig csak ennyit mondtunk: oly társadalmi egység van előttünk, amely észszerű célú, működésében is „célracionális“, azaz nemcsak tudatos célkitűzésből indul ki, hanem működése is eleve determinált, „kiszámított“ működéspályákon gördül le, s ehhez képest szükséges, meghatározott, munkamegosztás viszonyában álló tagokra támaszkodik. E meghatározás még mindig tág, ki kell egészítenünk a következővel.

4. A szervezet célköre szorosan összevont *egy* célnemre (ilyen célnem pl. gazdasági, vagy biológiai, vagy szellemi). Sőt ezenfelül összevont *egy* célfajra, illetve *egy* speciális célra. A szervezet, ideáltípusát nézve, egycélú, monotelikus. A szervezés nem más, mint — tendenciájában — *egy* célra összpontosítása az erőnek, *egy* működés kidomborítása, tehát egycélúsítás, monotelizálás. Látható minden igazi szervezetben, mennyire minden egy célra fut össze, eo ipso minden specializálódik, azaz ezzel egyoldalú is lesz. Ha mármost ezt a szervezeti vonást nézzük, megfigyelve az iskola lényegét, észre vesszük, hogy megint csak eljutottunk az iskola *egy* vonásához, amde most már nem minden iskolát látunk ilyennek, hanem csak a — *szakiskolát*. Íme, míg előbb oly tág definíciónk volt, hogy magába foglalhatta az iskolát, most ellenkezőleg oly meghatározásunk van, amely épp nagyon is szűk, mert már csak a *szak-*

³ Igazi tagok „szerves“ kapcsolódású tagok, l. alább.

iskolát foglalhatja (részben) magában. Már itt kitűnik, hogy ha a szervezetek körében keressük az iskolát, valami kiesik belőle, ami lényeges: az *egész* ember nevelésének célja, az *általános* nevelési cél, amely a szakiskolában csak részben lehet meg, az „iskolának” pedig lényege. Ámde még egy vonást jegezzünk fel a szervezetre nevezve.

5. Az egy célra összefutó tevékenység, szabályozottsága folytán, egyre inkább *gépies*, „üzemi” formát ölt. E ponton már lényeges különbség derül ki: az iskolát nem lehet üzemnek tartanunk, bárha gépies szabályosság is akad benne, minő az óra-beosztottság. Az iskolának lényege bizonyára egész másutt keresendő, mint abban, hogy „szabályosan jár”. A szervezeteknek pedig épp ez a kifejlődési tendenciájuk, általában egy üzemi életforma felé gravitálnak. Mondhatnók, minél inkább szervezetek, szervezetszerűek, annál inkább üzemiessé válnak. Viszont az iskola ezt éppen el akarja kerülni, az elgépiesedéstől, az elbürokratizálódástól joggal tart, ez iránytól ösztönösen húzódozik.

Már pedig sok minden e felé hajtja. Ott van mindjárt sok iskola tömegessége: minél inkább ilyen, tömeges az iskola, annál inkább szigorú formák, szabványok közé kénytelen szorulni, az érintkezés egyre hidegebb, már-már (üzletekben látható) „technikai lebonyolítás” íze érzik ki az érintkezésen, tanár és tanuló egyre távolodnak egymástól, egyre „hivatalosabb” lesz az ügyek elintézése stb. A sok, a kvantitás kikezdi az iskola speciális kvalitását, az iskola lényegét, a benső, *személyes* kapcsolatot. Itt különösen lényeges ponton járunk, jó lesz ezt kiemelni.

6. Midőn azt mondtuk, hogy az átlagos szervezetek „gépiesség” felé hajlanak, ezzel elismertük, hogy a szervezetbe bekapcsolódott — „beszervezett”, azaz mesterségesen beleilleszkedett — ú. n. tagok a szervezet ideáltípusa és kifejlődési tendenciája folytán egyre *személytelenebbek* lesznek. Egyre inkább clözönlik rajtuk a részletszabály, a technikai sablon, működésük egy-ége egyre inkább áldozatul esik a munkatagolásnak, a specializálás szempontjának. Az iskola nem juthat ily „személytelen”, tisztán objektív (pl. termelési) nézőpontú síkra. Itt nagy szerepe van a személyiségnek, mind a tanár, mind a tanuló oldalán. Az iskola mintegy szubjektív az objektív, tárgyi eredményt néző üzemmel szemben, az üzem *valaminek* (termelésnek, teljesítménynek) él és dolgozik, az iskola *valakiknek*, személyeknek, alanyoknak. Személy személyvel áll szemben, és pedig oly módon, hogy e személyes kapcsolat *lényegében nem redukálható*, mert minél inkább redukálni, sőt egyenesen automatizálni akarunk valamit, annál inkább elsikkad az iskola lényege.

Az iskola eltömegesedésének következménye továbbá, hogy kénytelen állandó normák, „érintkezési” szabályok uralma alá helyezkedni, különben zavarok keletkeznek. Ámde ezen az úton nehéz a megállás: ha egyszer a szabályok uralma elkezdődik, egyre

inkább kitűnik a szabályoknak nemcsak „érintkezésbeli“ fontossága, hanem megbecsültebb lesz *minden* más szabályozásfajta is; szabványozás ellen már nincs is benső tiltakozás,⁴ az iskola egyre inkább beleszürkül az átlagokba, lassan minden elő van írva, az iskola — különösen tömeges, amerikai iskolákra kell itt gondolnunk — oly „végrehajtó szerv“ lesz, melynek önálló teremtő lendülete halványul. A gépiesedés itt is, ott is egyre több táplálótalajrészre bukkan, melyen elburjánozhat. Gondoljunk továbbá arra, hogy már magában a célkitűzésben megjelenik — szükségképpen — valaminő egyoldalúság, specialista irányzat. Az iskola intellektualisztikus céltűzéséből folyik, hogy speciális, szaktanítási irányban kénytelen elhajolni. Tudvalevőleg minden iskolai, azaz „tan“-tárgy nagyon sokféle alkalmat nyújt a nevelésre (illetőleg sokféle szempontú tanításra): *egy* tantárgy csak gőcpontja a *különböző* nevelő és tanító hatásoknak. Azonban csak a maga tantárgyát, *szakszempontját* hangsúlyozza minden „szak“-tanár, s ezzel szemben nehéz felső, ellenőrző hatóságoknak tenni valamit, sőt sokszor jó szemmel is nézik, hogy valaki ebben vagy abban a tárgyban különösen szép eredményt mutat fel. A szakszempontok igen megsokasodtak a mult század óta, a didaktikai materializmus is emelkedik a pozitívizmus hatása, a szaktudományok kifejlődése óta. Nem minden alap nélkül lehet már mondani azt a paradoxont, hogy az *általános* nevelőiskola, azaz az igazi iskola, tulajdonképp kis szakiskolák összezsúfolt és közös tető alá foglalt halmaza. Az iskola, mely az *egész* embert akarja fejleszteni, tendenciájában, ideáltípusában ennek ellene mond. Mindezekután látható, hogy ott, ahol a szakjelleg túlságosan kidomborodik, ahol egy speciális céljelleg egycélúságra (monotelizmusra) vezet, ott az iskola már kezd eltérni lényeges és alapvető irányától; kezdődik benne az egyoldalúság, ám ennek *végső* kifejlődési pontja az üzem, az elgépiesedés.

Mindezekután bizonyára látható, még e rövid fogalmi vázlat alapján is, hogy az iskola lényegét másfelé kell keresnünk. A lényeg másfelé mutat, mint aminő a „célracionális“, a szervezés, az üzem, a gépies berendezés. Keressük ezt a másik irányt.

II.

Az iskola lényegéhez közelebb jutunk, ha a modern szociológia egy másik fogalmához fordulunk, ez a *természetes* „közösségek“ fogalma. Míg a szervezetek *mesterséges* alakulatok, addig a közösségek valaminő *természetes* együttlétből fakadnak, minő a származás, a szomszédság (t. i. a *tartós* együttlakás), a természetes lelki közösség (szolidaritás) stb. Alaptípusa — bár kicsiny formátumban — a család. Régebbi elméletek csak azt vették észre, hogy ezek „szervesek“, organizmusok, ma inkább abban találjuk fel

⁴ Ma már pl. egyáltalán nem szokás gondolni sem arra, hogy *iskola-eggyéniségeket* követeljünk, annyira megszoktuk a tantervi egyenruhát.

lényegüket, hogy életégeszek, *életcéljuk sokféle*. Cél az egész élet összefogása, egész életcél szolgálata, valaminő totalitás.

1. A közösségek a szervezetek specialitásához képest (a monotelikus jelleghez képest) feltűnően sokcélúak, „politikusok“, azaz sok *célnemnek* állanak a szolgálatában. Gondoljunk itt elsősorban a családra. Van biológiai szerepe, t. i. a fajfenntartásban, van gazdasági szerepe, — a család közösen termel, ma már inkább csak közösen fogyaszt —, de kiválókép a család életének közös szellemi célja van, mindezek közös *célnemek*: hát még mennyi a közös konkrét cél! A közösségekben a közös célnemek kibogozhatatlan együttlésben találhatók fel, ezért egy közösség sohasem tudja megmondani, hogy mi a célja. Minden lehet, a helyzet, a körülmények mindent mintegy kicsíholhatnak egy természetes közösségből, vallási cél együtt van a katonával, ez a gazdasággal, ez a neveléssel stb. A közösség, mint a család, *egy egészet alkot*, amely nem áll semminő *speciális* cél szolgálatában. Ugyanez mondható a többi közösségekre, amelyeknek felsorolása itt igen messzire vezetne. Csupán megemlítjük, hogy ilyenek a régi, településen alapuló „*helyi*“ közösségek (territoriumok), ilyenek a nemzeti közösségek, ilyenek a *vallásos* közösségek stb., és csaknem ilyenek (bár itt már sok szervezeti elem található) az állami *quasi-közösségek*.⁵ Minden közösség akaratlanul nyerhet bizonyos irányban hangsúlyt, pl. a vallásos közösség a vallásos együttélés irányában, a helyi közösség az együttlakásból folyó érdekek irányában, a nemzeti közösség a nemzeti kultúra vagy az államalkotás irányában stb.

2. Bennünket sokkal jobban érdekel az, hogy mindezek totalitás felé gravitálnak, valaminő egészek akarván lenni, az *egész élet céljával foglalkoznak*, és *igényt tartanak arra, hogy az egész embert formálják*. Innen van, hogy közösségek foglalkoznak — kezdettől fogva — leginkább neveléssel. Ők állítanak iskolát, ők máig is a tulajdonképeni iskolafenntartók!

Az iskola valójában nem más, mint bizonyos közösség(ek) által felállított intézet, mely sajátos *kiegészítése* a közösségnek, röviden „*közösségkiegészítő alakulat*“.⁶ A közösségek ugyanis képtelenek feladataikat a maguk differenciálatlansága folytán elvégezni, kell, hogy bizonyos differenciálódás álljon be, ennek következménye az, hogy ú. n. „*szervek*“ jönnek létre, amelyek azonban mégsem merőben mesterséges, célracionális és gépies „*szervezetek*“, mesterséges organizációk, miről még (alább 4. p.) szólni fogunk.

3. A közösségek továbbá feltűnnek nemcsak *tág élethorizontjukkal*, hanem távoli jövőbe-nézésükkel, *történeti horizontjukkal* is. Még az oly kicsiny közösség is, minő a család, távoli jövőbe néz, amennyiben szükségképen nemzedékek végtelen

⁵ V.ö.: A kultúrpolitikai állam eszméjének kialakulása. Társadalomtudomány, 1928.

⁶ V. ö. a kivonat, sajnosan sajtóhibás közleményt, Magyar Középiskola, 1924.

sorának kiindulópontján látja magát. Még inkább ez állapítható meg a helyi, nemzeti és vallásos életközösségről. Ellenben semminő benső ellentmondás nincs abban, ha egy szervezet, üzem rövidlejáratú, egy-kétéves célra rendezkedik be, ami közösségnél (pl. 1½ évre szóló nemzet) *contradictio in adjecto* volna.

Fontos mozzanat a közösségek széles jövőperspektívája és tág élethorizontja, mert *ebből következik, hogy a közösség nevel, nevelni akar* — lényege szerint. Egy üzem, egy szervezet, egy részvénytársaság legfeljebb csak „kiképez“, szakismerettel lát el valakit, rendszerint csak az üzem javára. Ezzel szemben egy „közösség“ — mely elvileg egy-egy kerek „kultúrát“, valaminő értéktotalitást hordoz, ennek hordozását *de facto* a maga teljességében mindig megkísérli — a maga tagjainak *egész emberként*, sokoldalúlag való kifejlesztésére törekszik. Ha ez nem is mindig sikerül, mégis a közösség lényegéből folyó irányzata tulajdonképpen ez. Nevelésszociológiai szempontból döntő mozzanat ez: a közösség a tulajdonképeni „nevelő“.

4. A közösség sajátos összeforrottságot, szinte összenöttséget, szimbiózist mutat, olyan, mint az őserdő, melynek fái nem mint parkban, egyenként kerültek össze, hanem összenöttek, egy élet-egységet: „erdőt“ alkotnak, azaz *természetes* egységet, melyet mesterséges rendezés, „szervezés“ alig érinthetett. Ily egységnek megvan a maga „alanytudata“, azaz közönséges kifejezéssel élve, önálló egyéniségnek érzi magát. Megvan továbbá az a tudata, hogy nemcsak mutat — kultúrát — hordoz, hanem tudja, hogy tovább is kell vinnie élettartalmát a messze jövő felé. Ebből ered, hogy a szorosabb értelemben vett közösség erőteljes *missziós beállítottságot mutat*. A szervezeteknek, üzemeknek ily missziós jellege *nincs*. Egy üzem jó esetben, mint mondtuk, „kiképez“, ha egyáltalán törődik a maga tagjaival. Ellenben a közösség történeti horizontból fakadólag „missziót gyakorol“, ez nevelési irányának kútfeje.

5. A közösség így tulajdonkép sohasem oly átmeneti alakulat, minő egy szervezet, hanem *stabilis, állandó* is. Minden közösség szinte ösztönösen az örökkévalóságra rendezkedik be.

Ezek a vonások természetesen, amelyeket az elemzés így egyenként föltár és felsorakoztat, együttesen érvényesülnek. A közösség életstílusa egy „életegész“ stílusa, a jövő-perspektíva életstílusa és a stabilitásé is. Mi következik mindebből az iskolára vonatkozólag? Számos lényegi vonás, felsorakoztatásuk helyett álljon egy-kettő. Ilyen az, hogy ha az iskola szoros összefüggésben áll egy vagy több „közösség“ életformájával, úgy az iskolába is valaminő „elvi stabilitásjelleg“ költözik be. Az iskola sohasem képzelheti magát oly *átmeneti* alakulatnak, minő egy gyors életfolyású szervezet, mely éppoly könnyen feloszlik, mint ahogy könnyen is keletkezett. Az iskola egy állandó közösségé, az iskola is egy *állandó jellegű berendezés*. Kítűnik ez a nyelv alakulásából. Ami a közösség életében kidomborodik, mint *állandó* jellegű be-

rendezés, s bizonyos mértékig differenciált szerepe van, annak neve: „intézmény“. Erre is jó felfigyelnünk. Az iskola is feloszlik olykor, akárcsak egy szervezet, de (átlag) ezt nem tekinthetjük normálisnak. Normális az, ha az iskola, mely egy stabilis közösségnek áll szolgálatában, *éppoly stabilis, mint maga a közösség*, hiszen *ennek* a kultúráját származtatja át. Most már láthatjuk, hogy mi az iskola meghatározásának genus proximuma: nem a „szervezet“, hanem — az „intézmény“. Nem is szokás iskola-szervezetről (mint egyes iskoláról) szólni, hanem „intézetéről“. Ellenpróbát is kapunk. Ugyanis oly oktató berendezésnek, amelynek nincs igénye állandóságra, s nem is egy szélesebb történeti közösség delegáltjaként működik, és nem is az egész ember fejlesztésére irányul működése, átmenetisége folytán az illető oktató-berendezés neve: „tanfolyam“. Ime, a közösség kéri, hogy az iskolában egy többlet van a pusztá „tanfolyammal“ szemben, ez utóbbit a hordozott kultúrtaartalom egyetemességében és állandóságban csökkent értékűnek látja.

6. A közösségi stabilitás, mint speciális vonás, kiütözik az iskolából, de valaminő mellékszöngével együtt, és ez szintén a közösség életének egyik vonása: a *lassúbb életritmus*. Nem lehet egyik sem — sem a közösség, sem az iskola — túlságos gyors életritmusú, mindeniknek „reformja“, átalakulása lassúnak mutatkozik. Akármilyen pergő az iskolai élet ritmusa, mégis valaminő szélesen hömpölygő életfolyamot, nagy áramlatot érzünk benne. A szervezet, az üzem ezzel szemben igen fürge; mondották, ha a közösség a történet óramutatója, a mesterséges organizációk csak a változékony érdekek szerint járó percmutató szerepét játsszák. Valamint az is észrevehető, hogy a közösségek „évszázadokban gondolkoznak“. Ma? Mindent kezdünk a gyorsaság szempontjából megítélni, mindig mindent szívesen mérünk a fürge szervezetek, a mesterséges organizációk gyorsabban észrevehető eredményeihez, a pusztán aktuális sikerekhez, és ilyenkor nem csoda, ha felhangzik egyre újabb formában a jelszó: miért nem követi az iskola eléggé az „aktuális szükségleteket“, miért nem szolgálja jobban „az életet“, miért van az, hogy „elmarad az élettől“? Mindez rejtélyes volna, ha nem tudnók, hogy az iskola lényegében a „községek“ lassúbb életritmusához igazodik.

Valóban, az iskola szinte szándékán kívül egy „*dezaktualizált életformát*“ mutat. „Közömbösnek“ látszik a folyton tovatűnő, aktuális életmozzanatok iránt. Látjuk, ez nem más, mint helyzetéből, közösségi kötöttségéből folyó lényegi sajátosság, de aminek — még látni fogjuk — megvan a maga rációja, érthető oka.

7. Figyelembe kell vennünk az iskola aránylagos *függetlenségét* is a közösségekkel szemben. Ha eddig nagyon is szorosan odatapasztottuk az iskolát a közösséghez, most nézzük meg, hogy minő tény adhat neki némi függetlenséget. E tény az, hogy az iskola helyzeténél fogva ritkán *csak egy* közösségtől függ, sőt egyszerre szolgál többféle közösséget — így *részben függetlenné*

válík mindenik közösségtől, amelyet szolgál. Ez igen szerencsés körülmény: ezért tud az iskola napi követelményektől, „áramlatoktól“ függetlenné válni, ha azok a közösségeket egy-egy időszakban elfogják. A szervezeteknek életelemük az aktualitás, a közösségeké egy egész korszak végigélése, leszámolás a nagy életfeladatokkal. Az iskola sem mozoghat pusztán az aktualitások vonalán, nem lévén „szervezet“, melynek ez volna a feladata.

8. Bár nem akarunk teljességre törekedni, és csak kiemeljük a legújabb közösségelmélet azon legfőbb tételeit, melyek az iskola lényegének megértésére a legalkalmasabbak, mégis végtére — ám last not least — kiemeljük, hogy a szervezet tagjainak más a viszonya, mint a közösségeké. Már maga az a körülmény, hogy a szervezetekbe egyszerűen „belép“ valaki; valakit „felvesznek“ vagy „beszerveznek“, mást jelent, mint az, hogy a közösségbe valaki „beleszületik“ avagy „belenövekedik“, mondhatnók: belekultúrálódik. Ez bizonyos időt jelent. Ezen idő a „*noviciátus*“ ideje. Miért nem rövid ez az idő? Mert egy gyors céljártatú szervezetnek csak oly tagokra van szüksége, amelyek megteszik az éppen szükséges speciális működést, a szervezet csak azt nézi, hogy időleges céljához képest mennyire tudja használni az egyest. A tagság egyoldalulag funkcionális, illetve mechanikus (külső) tagság. Ezzel szemben a közösségnek *szervesen* hozzáértő tagokra van szüksége, akik megértik egész kultúráját, egész életrendszerét, kell tehát, hogy egy egész életre, „összéletre“ való hozzáhasonításon (asszimiláción) menjenek át: itt ismét a *nevelés* kiemelkedő fontossága derül ki előttünk.

Ebből fakad, hogy a közösség nem elégszik meg bizonyos személytelenül is hasznos, egyes funkciókkal, neki az *egész személy* kell, az egész egyéniség. A közösségi tagság előtérbe állítja az *embert magát*, hiszen a közösségek maguk, mint láttuk, az Egész, a totalitás kiteljesedése felé törnek. A közösségen ezért egy olyan vonás özőnlök el, amely hiányzik a szervezetek életében: mindig érdeklődik az ember iránt, mindig *magát* az embert törekszik meghódítani és mintegy kézben tartani, mindig nagy súlyt vet arra, hogy az *emberek együttélése teljes és valódi legyen*; nem elégszik meg azzal, hogy az emberek csak bizonyos speciális célra működjenek együtt. Társas együttélés szempontjából tehát csak a közösségek igazán igényesek,⁷ csak ők azok, amelyek valaminő *szoros tapadást* kívánnak: ez előttünk van a családiasságban, a „patriarchális“ kapcsolatban. Csak a közösség akar valóban „testvéries“ együttélést.

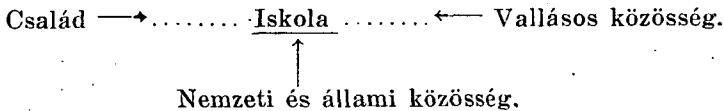
III.

Az iskola helyzete a mai társadalomban nem éppen kedvező. A mai társadalom immár megtelöben van speciális, szűk céloknak élő szervezetekkel; nem csoda, ha az iskola lényegét

⁷ A mai társadalmon átözönlő *anonimitás* szorosan összefügg a szervezetek csekély társítási igényével. Az iskola anonimitása káros, végzetes lehe-

eltévesztik. Nem veszik észre, elsősorban, minő az a kör, ahol még mindig olyannyira első helyen van az épp említett „személyes“ együttélés, együttlét. Szinte azt mondhatnók, a közösség egyre inkább iskolákba szorul össze. Innen van a sok harc az iskoláért, mert mindenik közösség érzi, iskola nélkül már-már életgyökereiket vágnák el. Az iskola sui generis „közösségi intézmény“ lévén, a közösség vonásait igyekszik megőrizni, közösség-virulens személyiségekben. A mai társadalom nagyban és egészében át- és átszervezett rendszerében az iskola mintegy rezervációs területet alkot, amely a dolog természeténél fogva arra van fenntartva, hogy közvetlenül hassanak *személyes* erők, személyes tulajdonságok és hivatásérzések. A jó iskola ezeken a lélektanilag kiélezetten „személyes“ hatóerőkön múlik, ezek pótlása pusztán „szervezési“ kooperáció, illetve „szervezési“ aktusok által nem sikerül.

A helyzet áttekintését az is nehezíti, hogy ma már a közösségek áttekintése sem egyszerű. Nem tekintünk ma már kifejezetten a régi, függőleges társadalmi felosztásokra, elhalványodtak a céhek, a rendek, az osztályok, az összes, középkorra jellemző „korporációk“, melyek közösségszerűek voltak, ám mégsem igazi közösségek. Elhalványodtak, szinte teljesen, az ú. n. helyi közösségek (territoriumok). Még mindig több közösség van, mely ma is állandóan és behatóan érdeklődik az iskola iránt, igényt tart arra, hogy életiránya meghallgatásra találjon iskolák felállításában. E három közösség ez:



Az iskola így különböző „közösségi“ hatásoknak áll a gyűjtőpontjában, mely helyzetből — mint kiemeltük — aránylagos függetlensége is származik. (Ábránkban, látjuk, az egyszerűség kedvéért, egy-kétféle „közösséget“ figyelmen kívül hagytunk, elsősorban kihagytuk a *helyi* közösségeket és a korporáció-maradványokat, mert ezek ma már többé-kevésbé elvesztették közösségi jellegüket; mindamelllett még iskolafenntartó szerepük megvan, pl. városoknak, egyes testületeknek.)

Most visszatérünk egy elfelejtett fonalra: a miszióérzéshez. Szervezetekben ily misziós érzést hiába keresünk. Ez is közösségi jellegű valami. Maga a miszió fogalma utal erre. A miszió nem speciális téren mozog (nem lehet pl. mondani, hogy valakinek „misziója“ a gépírástanítás). A miszió egy életegészbé, éppen mint totalitásba való bevezetés, továbbá egy értékrendszer elképzeltetése, ahhoz való elvezetés. Közösségek bizonyos rangsorban látott értékrendszert hordozván, kiváltképen tekintendők olyanoknak, hogy misziós mozgalmakat indíthatnak meg. *Ezek egyike az iskola létesítése és táplálása.*

A misszió továbbá valaminő *időföltre* is utal; bár a köznyelv néhol homályos e tekintetben, pl. azt mondja, hogy egy politikus „külföldi misszióra (kiküldetésre) vállalkozott“; könnyű mégis felismerni, hogy minden igazi kiküldetés mögött ott van egy „küldetés“ is, ez a szó mindig egy értékrendszerben elvileg állandó, *történeti* közösségre utal. Minden *ad hoc* misszió egy szélesebb, aktualitáson *túlmenő* világra utal. *Igy az iskola aktivitása is.*

Az iskola életformája, láttuk, közösségi életforma, amelybe belehangzik a közösség-életakarása, misszióérzése, egysége, alanyvolta stb. Mindebből következik az iskola lényegére nézve ez: *az iskola missziós életforma; mindennek arra kell összpontosulni, hogy ez a missziós életforma minél teljesebb legyen.* Az iskola létesítő oka is egy-egy közösség misszióérzésében rejlik, az iskola mint „intézmény“ azt teszi — aláhuzottan és tudva —, amit a közösség *maga is tesz*, t. i. nevel, fejleszti az *egész* embert. Ámde most egy újabb sajátság is kell, hogy feltűnjék.

Minden közösség természetesnek véli, hogy akit nevel, az az övé is legyen, az ő közösségi tagja, szerves része, tehát alapvető tétele: az egyén, a leendő közösségi tag az enyém! Ezzel szemben az iskola némi vétót emel, lazítja a kapcsolatot a közösséggel, amennyiben előtte *egyre inkább az átszármaztatandó kultúra lesz a fontos*, lesz a középponti probléma, nem pedig az, akinek a számára nevel. Az iskola nem elsősorban a közösséggel való kapcsolatot érzi, hanem a növendék és a kultúra közti kapcsolatot. Ez bizonyos autonómiaérzésnek a következménye, amely lehet jó vagy rossz, de megvan, tagadhatatlanul. Mindamellett a helyzet az, hogy az iskolában mint intézmény mélyén *egy mandátum rejtőzik*, egy „közösségi mandátum“, mely mondhatni *az egész szempontját* — mint közösségi szempontot — elvileg hangsúlyozza: amint a közösség valaminő irányban és mértékben *egy egészet* alkot, úgy nyerve az iskolától is neki való *egész* embereket. Ebben pedig az a kiemelkedő, hogy most már új oldalról látjuk, mennyire másodlagos a szervezeti mozzanat az iskolában, szinte szükséges rossz, melyet nem a nevelés célja hoz magával, hanem külső kényszerítő körülmények (tömegesség stb.). A nevelésszociológiai helyzetet vizuálisan így vázolhatjuk fel:

Előrangú befolyás: „Közösségi“ misszió → Iskola ← Másodlagos befolyás: „Szervezeti“ követelmények.

Az iskola ezek szerint: *bizonyos* szervezeti elemekkel is ellátott, tehát — bizonyos mértékig — rendezett közösségi „missziókeret“.

Mindezekből az elméleti megállapításokból bizonyára váratlanul egész sereg gyakorlati kérdés nyer megvilágítást. Egy-

kettőre utalunk. Köztudomású, mily heves harcok folynak le egy-egy tanterv készítésénél. Szokás mondani: a tanterv egyes *tárgyak* rendezett összetétele, s ez igaz. E mögött azonban meg kell látnunk egy szubjektív és szociális tényállást is: A harc ugyanis ugyan-csak szubjektívnek mutatkozik, mert nemcsak egyes „szakok” jutnak a tantervben arányba, hanem *személyek* is, akik érzik, hogy bizonyos arányban ennyi és ennyi „órát” kapván, nem más ez, mint *számukra átengedett „missziós terület”*. Nemcsak tárgyak, hanem személyek is óhajtanak. — tárgyük révén — érvényesülni, ami a szociális tények vonalán nagyon is érthető eset; voltaképp nem is másról van szó, mint különböző missziós erőknek szóhoz juttatásáról vagy elnémitásáról. Az iskola nem más, mint „rendezett missziós terület, kiválasztott személyes erők számára biztosítva”. Itt van a *személyes véna* igazi hazája, az iskolában; természetes az, hogy az iskola, a tanterv⁸ stb. *sub specie personalitatis* kell hogy nézze az összes berendezéseket. Így van az, hogy kitűnő tanterv mellett is lehetséges igen rossz iskola.

Második jellemző eset: köztudomású, mennyire nem szeretik a tanárok, tanítók a szabályzatok olvasását. Ebben is ott rejtőzik egy lélektani és szociológiai szempontból világos tényállás. Röviden szólva (bár a tényállás itt bonyolultabb): általában azt érzik ki, hogy a pedagógiai szabályzatok nem mindig a lényeg körül forognak, érzik a pedagógusok, hogy ezeken túl van valami, ami igen nehezen foglalható szabályokba, s ez a tanító személyiség lököereje, átsugárzó képessége, mondhatni, merőben személyes vénája. A szabályzatokban többnyire ügyes formulák jelennek meg, amelyek „körülírják” — általánosságban — a feladatokat, de ritkán ütnek a szög fejére, mert a pedagógiailag lényeges mozzanat — tapasztalás szerint — *egy-egy konkrét nevelési szituációval* mutat merőben szoros összefüggést. Ez annyit is jelent, hogy a tanító a maga nevelő feladatait — tapasztalás szerint — *kénytelen in concreto látni*, természetes tehát, hogy általános formulákért nem igen lelkesedik, inkább rábízza magát spontán ható missziós lelkeségére. Neki a kultúrának ez vagy az a része, a maga „szakja” a fontos. És valóban egy „lelkes” tanítás, az átszellemült tanári egyéniség szokott egymagában is annyit jelenteni, mint ezer szabály... sőt olykor többet is. Nem azt hirdetjük ezzel, mintha a szabályzat édeskeveset jelentene, hanem csak azt, hogy *arányban* más nevelési mozzanattal, mely nem a *személy közvetlen hatóerejét* támogatja vagy biztosítja, nem mindig jelent *annyit*, mint róla feltételezni szokás.

⁸ Ez tehát *külön* még nem hozhat eredményeket; 30 éve Franciaországban konstataulta Binet Alfréd: „A közvéleményt kiváltképen a tantervek foglalkoztatják; közhatóságok művei s a figyelem mindannyiszor újra meg újra rájuk terelődik, valahányszor politikai, gazdasági vagy más okokból közoktatási reformok látszanak szükségeseknek. Azonnal felébred ugyanaz a gondolat mindenkiben, csak egy segítség van: meg kell változtatni a tantervet.” E közvélemény ma is fennáll, ami mutatja, hogy a közönség még mindig az iskola *szervezési* oldalát látja; annál kevésbbé tartja számon a *személyi* oldalát.

IV.

Mindezek után hozzáláthatunk ahhoz, hogy ha ez volt a helyes diagnózis, a tényállás, mit tanulhat ebből a gyakorlat, minő tényekre kell ügyelnie. De hogyan eredhet meg irányelv, mikor eljárásunk nem volt normatív, hanem a tények plasztikájának kidolgozására törekedett, a lényegest a lényegtelenből akarta kirostálni? Irányelv ez: *a lényeget ápolni kell*, a lényeg eltorzításai ellen védekeznünk kell különösen azért, mert ma látjuk, midőn mindenfelől szervezési jelszavak hangzanak fel, senki sem szokott az igazi iskola védelmére kelni, hanem átengedi az iskolát jelszavaknak. Ha a lényegtől *eltávolított* a „szervezés“, úgy jó lesz a „szervezést“ a szükséges minimumra szorítani.⁹ Úgy teszszük fel a kérdést, mint Aristoteles, aki midőn megállapította az egészséges kormányformákat, arra is volt gondolja, hogy megállapítsa, minő elfajulási lehetőségei (parekbasisai) vannak ezeknek.

A fentiek alapján — azt hisszük — nem lesz nehéz elválasztani *két* fő elfajulási lehetőséget, amelyeket persze nem nálunk, hanem a mindennel kísérletező, hagyományokban szegényebb Egyesült Államokban lehet kifejezetten látni.

1. Az egyik a már említett tömegességből származik,¹⁰ és pedig tömegesség az iskolában és az egész iskolaügyben, interscolárisan. Mi sem feltűnőbb, mennyi baj származik ebből. Végre sok amerikai igazgató oly *manager* már, aki egy egész kis várost kormányoz. Itt természetesen domborodik ki az a másodrangú vonás, melyet szükséges rossznak mondtunk: a *szervezetés, a szabványos járás, mely végső fokon üzemiességgé válhat*. De mindenütt bekövetkezhet, ha tüzetes szabályok, főképp rendtartások nagyon előtérbe lépnek. A rendtartásoknak, különböző „utasításoknak“ természetesen igen nagy jelentőségük van, ámde ezek voltaképp nem a *teendőket* „írják elő“, nem a működést, hanem inkább csak az *együttműködés* elemeit. Ha az iskolában is bekövetkezik egy mindent-szabályozás (egy „panjuriszticizmus“), ezzel az iskola élete nem lesz gazdagabb, sőt talán szegényebb, mert egy normainfláció eredménye lesz: dróthálók feszülnek az iskola testére, merev követelmények bizonyos „pontozatok“ végrehajtását követelik meg — olyan ez, mint a lovagi páncél, lehet ugyan benne járni, de szükségkép nehezen. Az iskola világa az ifjúság világa, mely gyors és üde mozgást kíván, s ezzel csak az ügyes és értékizásban lévő tanári lélek missziós érzése tud megbirkózni. A nevelőfunkció veleje a tárgyszeretet (melyet objektív Erosnak neveznék), a gyermekszeretet (melyet szubjektív Erosnak mondanék), és végül a misszióézés (melyet *egyesítő Erosnak*, mert mindenáron ő maga

⁹ Nem szükséges kiemelnem, hogy fent mindenütt egy-egy iskola *belső* szervezésének korlátairól, határaitól van szó, sehol sem arról a nagyarányú — és üdvös — mozgalomról, mely „országos“ szervezésnek mondható. Jelen közoktatási politikánk némesak ennek a fontosságát tartja bőlesen szeméi előtt, hanem azt is jól látja, hogy az iskola *belső* életére nézve alapvető a tanítók-tanárok *szelekciója*. Ezen múlik a legtöbb.

¹⁰ Itt nem térünk ki a tömeglélektani szempontból káros hatásokra; ez egy pedagógiai milió-tan, kérdése.

közvetlenül össze akarja kapcsolni az objektív világot a szubjektív, gyermeki világgal: éppen az utóbbi a sajátlagos pedagógiai attitűd!). Ama kettő, az objektív és szubjektív közé nagyon bajos közbeiktatni egy — személytelen szabályzatot. Vigyázzunk erre, ma már annyi gépies mozgású ú. n. szerv van a társadalomban, nem kivált az állami életben, hogy immár egyre nehezebb elképzelni is — nemcsak respektálni — az iskola kötetlenebb, mert miszsiós világát.

A helyzet világos felismerését hátráltatja az, hogy a közigazgatási jogból állandóan kiáramlik egy felfogás, mely szerint ami „alsóbrangú szerv“, t. i. alárendelt, az eo ipso már ú. n. „végrehajtó szerv“ is. Ennek a helyzetnek következményeit először világosra az igazgatók érezték meg, a közigazgatási jellegű hullám először őrajtuk csapott át. Hosszú és igen bonyolult rendeletekkel kell megbirkóznunk — jogászokká kell magukat átképezniük —, hogy helyesen „magyarázzák“ (interpretálhassák) a rendeleteket; de végre is kell hajtaniok, amikor is közigazgatási funkciót teljesítenek; rövidesen statisztikusok is kénytelenek lenni, majd pedig pénzügyigazgatási teendőik foglalkoztatják; olykor az iskolaépület kapcsán műszaki jellegű téren is fel kell lépniük. Mikor pedig szülők, rokonok stb. érdeklődnek, olykor kétségtelenül diplomáciai szerepkörbe sodródnak: még szerencse, hogy pedagógusok is tudnak maradni, ki főbbé, ki kevésbé. Kisebb városokban közszereplés is foglalkoztatja a vezetőt stb. Mindez könnyen az iskola lényegének rovására megy. A tanítót és tanárt még megkímélte a sors „végrehajtó szerep“ vállalásától, tehát még nincs baj, de ha nem ügyelünk, itt is kikezdi a „szervezési korszak“ a pedagógiailag fontos feladatok elvégeztetésének körét (l. az Egyesült Államokat).

Mennyire más az iskola világa, ha igazi lényegét nézzük! Az iskola a lélek teremtő műhelye, a lélek szobrászatáé, ahol elsősorban lelkeket formálnak, nem pedig elsősorban szabályzatok szerint „eljárnak“. Ha megbecsüljük is a szabályzatokat, hiszen együttműködés nélkülök nincs, tudnunk kell azt, ami kívülök fontos. Az iskola teremtő világát inkább egy szobrászművész műterméhez hasonlíthatnók, ahol sok, igen sok múlik a teremtő ihletén, az anyag (a gyermek) plaszticitásán, s ahol a percenként tovapergő életet az örökkévalósághoz igazítjuk, ráirányítjuk az értékekre, hogy aztán az életben teremjen a fa jó gyümölcsöt.

2. Az iskola második elfajulási lehetősége az, ha *maguk a közösségek eltévesztik százados életperspektívájukat*, a nagy történeti perspektívát mellőzik, és ijedten keresik a percnyi „érdekek“ kielégítését, a pillanatnyi hasznot, a napi szükségletek kielégítését. Hol ezt, hol azt tartják sürgetősnek, de követelik az iskolától *általában* a hasznosságot. Másutt magam utaltam arra, hogy az iskola *legyen* tekintettel az aktuális életre, a jelen követelményeire, s ezt, mint gyakorlati elvet, Kornis nyomán a „prezentizmus elvének“ neveztem el.¹¹ Fent jelzett álláspontunk csupán az ellen szól, hogy

¹¹ Pedagógiai elvek. 1936. (Pedagógiai Szakkönyvek. I. 8. fejt.)

hol politikai közösségek, hol gazdasági érdekképviseltek követeléseikkel akadálytalanul benyomulhassanak az iskolába, „nyomást” gyakorolva az iskolafenntartókra. Az iskola nem fogadhatja el ezeket a nyomásokat pedagógiai átszűrés nélkül, mechanikusan, hanem pedagógiaiailag formáljon át mindent. Volt eset, hogy a Biztosító Intézetek Orsz. Szövetsége fordult a Közoktatási Tanáchoz, mondván: „a biztosítás gondolatát már az ifjúságban meg kell gyökereztetni”, rendelje tehát el ezt és azt. Avagy ismeretes Lipcse város esete, ahol „a nemzetközi árumintavásárok intézményének ismertetésére” jóideje évről-évre köteleztettek az iskolák a kereskedelmi kamara nyomására. Ily aktuális követelmények az iskolába, mint meteorok, idegen világból hullanak bele, aktuális hasznuk nincs, ámde igen zavarólag hatnak az iskolai élet rendes menetére. Az igazi pedagógus jól érezte már régóta, hogy nem az ily *ad hoc* hatások — elszigetelt intelmek — a fontosak, hanem a tanuló „beállítottsága”, azaz állandó „érzület” potencialitásokban gazdag magvainak elhíntése. Az iskola a finom kezű magvető, míg a gyakorlati élet az aktualitás vonalán mozog, a siker nyers kultuszának él, a termést mielőbb éretten akarja. Igazi pedagógusok látják, hogy amit az „élet” hirtelenében követel tőlük, ott sokszor csak áleredmény mutatható fel, és egy kikényszerített kirakateredmény csak koraérett iskolai gyümölcs, mely megízelve fanyar és élvezhetetlen. Két elfajulási veszély: a *hasznossági elv* rövidlátó erőszakolása, másik — ma különösen fenyegető — az iskola *korai elpolitizálása*. Erről is csupán néhány szót, hiszen e helyen nem esetelhetjük némely külföldi állam tanügyében jelentkező kilengések sorát.

Kétségtelen, a mai, nehéz helyzetbe sodródott államok aggódva gondolnak óriási méretű feladataikra; légvédelmi gyakorlatok, sok más hasonló kezdi foglalkoztatni az iskolát. Igyekezetök azonban *általában is* az, hogy mindent „jókor” kezdjenek, azaz (mondják) „idején”, „már az ifjúságba beleplántálva” ezt és azt. Ez az „idején” rendesen *időnekelőtte* szokott lenni. Ügyelnünk kell arra, hogy az ifjúság mely időszakára essék a hatás,¹² mikor lehet egyáltalán kezdeni bizonyos közösségi feladatokat (amelyeknek megoldására a közösség olyannyira rászorul, hogy nem lehet kitérni előle), és minő eszközökkel nyúlunk ezekhez. Tudjuk, minő feladatokkal tartozik az iskola az államnak; de a *módot* az iskola állapítsa meg.

A közösség érdekei közt a merőben aktuális érdekek rendszerint sürgetőek, de van egy érdeke, mely még mélyebb és alapvetőbb és ez az, *hogy egyáltalán legyen egészséges fejlődésű és fejlődésmentű ifjúsága*. A sok, elpolitizáló törekvéssel szemben az iskola lényegérzéséből kifolyólag (de ösztönösen, sőt tudatos elvek-ből és pedagógiai „tapintatból” is) *ellenállást* szokott tanúsítani; e spontán ellenállás rávilágít az iskola lényegére is, *egy aránylagosan dezaktualizált felfogásra*, mely többre becsüli az érzületek

¹² E tekintetben régóta groteszk helyzetet mutat az elemi iskolai ú. n. állampolgári ismeretek *tananyaga*.

finom szöveteit, mint a politikai agilitásból folyó látszateredményeket...

Mindezek után keressük meg rövid összefoglalásban az iskola lényegét. Ezt abban láttuk, hogy egy vagy több közösség az iskolának „missziós megbízást” adott. Ilyformán maguk a nevelők is *missziós munkát végeznek*, önállóan, nem mint gépiesen fungáló üzemi alkalmazottak, sem pedig mint alárendelt „végrehajtó szervek”, hanem mint már magukban is önálló személyiségek, akik spontán ható missziós érzésektől fűtöttek, mely érzés közösségből ered ugyan, de kultúra iránti tiszteletben csúcsosodik ki, s ennek továbbszármaztatási törekvésében találja életelemét.

Mind e felsorolt lényeges vonásokból látjuk: minél inkább *általános* nevelési célnak hódol az iskola, minél inkább ideáltipikusan „iskoláról” van szó, annál *kevésbé* hasonló az iskola egy jól szervezett üzemhez, és viszont annál *inkább* hasonló egy természetes közösséghez.¹³ A társadalom, ha helyes érzékére hallgat, úgy *természetes közösségeket mintázva* teremt iskolát, ebben nevelési atmoszférát, ápolja a „személyes” hatóerőket a nevelőkben, akik szoros lelki kapcsolatokat, családias szolidaritást tudnak teremteni maguk körül. Így teremti meg azt a közeget, ahol az ősi kultúra legfrissebb és legüdebb hajtásait fakasztják a növényekből.

DÉKÁNY ISTVÁN.

KISEBB KÖZLEMÉNYEK.

A tanítás nem nevelés.

Az iskolák és főiskolák (*college*-ek) bürokratikus szabályozására és irányítására törekvő állandó irányzat, amely az Egyesült Államokban immár egy egész emberöltő óta folyamatban van, komolyan ártott és árt a nevelés ügyének. Amerika népe évről-évre sokszáz millió dollárt költ iskolák építésére és fenntartására, de ennek a gondozásukra bízott milliók értelmében és jellemében megnyilatkozó befolyása igen távol esik attól, aminek lennie kellene.

A nevelés egészen célt téveszt, ha arra törekszik, hogy a különböző típusú tanulókat és változatos egyéni személyiségeket egyenként és együttesen közös értelmi nevezőre hozza. Az a gyakorlat és eljárás, amely a még gyermekkorban levő tanulónak megengedi, hogy saját tanulmányainak tárgyait irá-

¹³ E közösségszerűséget másutt kell még elemeznünk, „iskolai miliótanról” szólván.

* Ezt a cikket *Instruction is not Education* címmel a newyorki Columbia-Egyetem hírneves elnöke eredetileg az egyetemnek 1936. évi Jelentésében közölte. Fordítását időszerűnek tartottuk, mert gondolatbőségével és meggyőző okfejtésével egyrészt élesen rávilágít az amerikai oktatásügynek egyik súlyosan sebezhető oldalára, másrészt illetékes helyről jövő megszivlelendő intelműl szolgálhat a régi és az új iskola híveinek egyaránt. (kf.)