

KÖZÖSSÉGI ÉS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS AZ ÚJ TANTERV SZELLEMEBEN.

Aki valaha megfigyelte az ifjúság hangulatát abban a két boldog hónapban, midőn az ifjú letette az érettségét s most már »kilép az életbe«, tapasztalta, hogy egy bizonyos diadalérzés veti fel a fejét a magasba: elvégeztünk valamit, sikerült valami. De a siker érzésébe beleveggyül egy, kezdetben elhessegetett érzés: most mit kezdjünk, mikor »szabadon« választunk pályát magunknak? Merre tájékozódjunk? A középiskola volt a csendes rév, ámde a láncairól elszabadulni kívánó hajó riadtan ér ki a tengerre, mely viharoktól korbácsolt, sötét és elnyeléssel is fenyeget. Ez a probléma ma és ez volt már több mint egy nemzedék óta. A társadalom mindig ragaszkodik illúzióihoz és kötelezőnek ismer el egy bizonyos optimizmust, amely azt sugallja: hit kell az élethez, bátorság a pályaválasztáshoz. Ez így van jól; azonban egész Európa-szerre jelentkezett egy másik nézőpont is: a hithez és bátorsághoz tapasztalat is szükséges; a tapasztalathoz pedig »érzék«, felfogó hajlam. A tengerre vetődő hajónak tapasztalt kormányosra, azonkívül delejtűre, sőt hajózási térképre is szüksége van. S a pályaválasztás azt mutatja, hogy ez a kormányos nincs sehhol. A *szülők* sokszor vaktában bizakodnak, — a mai társadalom bozótos, alig áttekinthető terep — az *ifjú* vaktában indul a pályaválasztásnak, az *iskola* pedig »elvileg hallgat«. Ez a helyzet évtizedek óta.

Most az új tanterv új felelősségérzés megszületéséről tesz tanúságot; két új tárgy jelent meg: a gazdasági és a társadalmi ismeretek. Nézzük meg ennek a beállítását, az intencióit, a méreteit és talán a kilátásait is. Az új utasítások nem mondanak meg mindent, de valamit elárulnak; a *végén* ott van ez a tárgyrés: »a pályaválasztás mai kérdései«. Úgy látszik, itt bontakozott ki valami a felszínre, ami értelmet ad a dolgoknak. Itt érezhető, hogy a pályaválasztásban az iskola már nem áll az »elvi hallgatás«, a kötelező némaság álláspontján. Hiszen látta egy évtizede az állástalanok ezreit, látta a meddő torlóást diplomás pályák küszöbén. Célunk kommentálni az új tantervet és utasításokat, amelyek ezúttal szokatlanul rövidek és tömörek.¹ Nézzük meg a fő különbséget a háború előtti és a mai középiskola közt.

¹ Nem éppen áttekinthető ez a közlés *sorrendje* folytán. A »gazdasági és társadalmi ismeretek« külön fejezetben található a 110.—119. lapon (VI. osztály, heti 2 óra), de a »társadalmi« ismeretek külön vannak, *előbb*: az anyag a 109. lapon, a módszer a 84—5. lapon; VIII. osztály vége (= heti 1 ó.).

I. A „jelenismeret” (Gegenwartskunde) szempontja és ennek történeti alapjai.

A középiskola nem a boldogok szigete egy idillikusan összhangzó társadalomban, sem nem menedék egy zajló társadalmi életben, hanem küzdő tényező, alkotó hatalom, s a kérdés: az, miért küzd, minő irányban alkot.

1. A mult század iskolája, mint más, a maga korában él, magának a kornak elveit szívja — öntudatlanul — magába, tehát *liberális* kori intézmény. Ennek a liberális szellemnek csalogató fátyla — az egyre sűrűsödő sötétségben — az *egyéniesség* (*individualizmus*) és a *szabadság* eszméje. Mély és ma már csak részben érthető hit az, hogy az *egyéni szabad érvényesülés* megold minden kérdést. Irracionális mélységekből táplálkozó meggyőződés az, hogy *csak szabadság* kell az egyénnek (vezetés és támogatás minél kevesebb!) és máris elérjük, hogy az értékek és értékes erők »felküzdik magukat» s javára válnak az emberiségnek. Ez a liberális hiedelem páratlanul optimista. Jelszava: *szabad verseny!* Hagyjuk szabadjára az erőket, *laissez faire, laissez passer!* ne vezessünk kézenfogva, *ne gouvernez trop!* Nem sokban különböző a darwinisztikus formula sem: e szerint a létért való harc — a *struggle for life, Kampf ums Dasein* — automatikusan ki fogja selejtezni a hibásat, a selejteset, s megmarad a jó. Az angol kifejezést (amit épp ezért írtunk ki) félreértették: a *struggle* nem pusztán harci küzdelmet jelent, hanem fáradozást, izzadságos vesződést, küszködést; de rossz fordítás (mint a francia *lutte pour l'existence* is) másnak mutatta a dolgot. A »verseny» is kétféle lehet: 1. pozitív, azaz verseny valamiért; pálmáért, célpontért való, »nemes» versengés; 2. negatív, azaz lekonkurrálás, küzdés egymás *ellen*. Akármily szép volt is a verseny nemes eszménye — gondolatban, az átlagos élet, a gyakorlat azt mutatta, hogy a *pozitív verseny minduntalan lesüllyedt a negatív verseny síkjára*. Emberek harcot folytattak egymás *ellen*, könyörtelenül. Mindig *egyesek* versenyére is gondoltak, ezt kívánta az uralkodó individualizmus. *Bellum omnium contra omnes* annyit tesz, mint minden *egyesnek* harca minden *egyessel* szemben; ehhez az állapothoz eléggé közel esett a társadalom fejlődése. Így, a negatív verseny s az individualizmus folytán meg is erősödhetek a harci ösztönök, az egymás legyűrésére való, antiszociális lelki rúgók. Legalább is hátra szorult az az elgondolás, hogy *vállvetve* is lehet sokat elérni, amihez erős közösségi érzések kifejllesztése kell.

Mindezt a mai társadalomtudomány »szociális darwinizmusnak» mondja. Kielezett képét Nietzsche rajzolta meg. A szépnek tetsző individualista liberalizmus mögött ez leselkedett. Harcoljunk, győzzön az egyén, lehetőleg úgy, hogy *ne fogjon kezét társaival*, hanem magamagától haladjon és harcoljon. És magáért is harcoljon.

Kiindulópont az egyéni erő, s a végcél is az egyén, az egyéni előrejutás.

Nézzük most meg liberális iskolánk szellemét. Mikor kibocsátotta az ifjút falai közül, ezt mondta neki: »Most én tanítottalak 8 évig, megerősítettelek. Most már lábra állítottalak. Próbáld ki, s ha elbukol, *a Te hibád!*« Ime, az átlagos liberális gondolat nem eszmélt egy pillanatig sem arra, hogy a társadalmi kaosz példátlanul nagy, és egy *ilyen* nagymértékű kaosszal, ú. n. szabad versenyel szemben az átlagos *egy* ember, aki fel akar törni, példátlanul kicsi és gyenge.

A való tényállás nem is olyannak mutatkozott a 19. század végén, mint aminőnek a liberális elmélet elképzeltette. Az *egyéni* »szabad« érvényesülés csak akkor lehetett volna meg, ha *mindenki* — egyenként — kereste volna meg a maga helyét a társadalomban. Ilyen eset nem volt, legfeljebb csak hasonló az Újvilágban, ahol mérhetetlen területek kínálkoztak a magánkezdeményezés számára. Európában az volt tapasztalható, hogy a verseny kielesedett, főtölgatóvá vált, s mikor az *egy* ember el akart helyezkedni, *szervezett* csoportokkal találta magát szemben. Ezek pedig éppen nem az iskolázottságot keresték. A jó bizonyítvány sokszor csak formai volt, s az ú. n. szabad versenyben nem nyújtott okvetlen előnyt, védettséget. A diploma esetleg nem ért semmit. Az elitképződés gyenge volt, és az elit nem is tudott elég erősen megállani a többé-kevésbé gyakori társadalmi viharban. A kikötőből vihar idején csak a legnagyobb hajókat eresztik ki, a kisebbek kibocsátása istenkísértés, s józan ember erre nem vállalkozik. Az ifjúnak az »életbe«, a szabad verseny viharába való kibocsátása tehát *nem mehet végbe* programmtalanul, előkészületlenül, valami kell a kis hajó kormányosának; ha nincs is még sok tapasztalata, *legalább térkép* kell neki az útjára.

Ime, itt az új utasítás kívánalma: *térképet ad* az útra, »*legalább ...arra kell törekednünk, hogy az életbe kilépő tanuló szemléletes átnézetet, általános tájékoztatást kapjon a mai társadalmi és állami életéről*« (I. 85. 1.).

És ha tudjuk, hogy a mai társadalom immár minő példátlanul széles körben mozgó, nagy és hihetetlenül bonyolult, tudjuk, hogy éppen ez az »általános tájékoztatás« — mondhatnók: ez a *térkép* adás — igen sokat jelenthet a tanuló számára. E térképadással a mai iskola lényegesen felülemelkedett a liberális iskolán, amely vakon eresztette ki az ifjakat az életbe.

2. A liberális iskola másik sajátossága épp az, hogy a versenyre, erre a szinte »nagy és szent« célra, nem a farsas, összefogódzó érzéseket nevelte az ifjakban, hanem egyoldalúan az *értelmet*; ez egyoldalúsága — az intellektualizmus — az adott alapon világos. Az értelem, a tudás nem öncél, hanem hasznavehető *fegyver* az érvényesülésben. A hideg, számító ész gyakran könyörtelen!

»Nem baj ez, mondták, elég az, hogy a tudás hatalom«. A versenyben a hatalom győz, azaz az intelligencia győz. *Minél több intellektualizmust!* — mondták akkor.

3. Ugyanez az elv összefügg a *hasznosság elvével*, az utilitarizmussal is. Minél több »hasznos« tudást kérünk, hogy az ifjú kiverelkedhessen magának minél többet az életben. Az iskola — mondták szkeptikusan — úgysem tud nevelni; hát csak oktasson, tanítson, fejlessze az intelligenciát, bőséges ismereteket adva neki. Ebből fakadt aztán az anyag túltengése (didaktikai materializmus) is: minél több az »anyag«, annál több hasznos ismeret is akad közöttük. Csak *bőven adni!*

Ezzel a túlterhelésig eljutottunk. Most az új utasítás sok óvatosságra int. Azt írja, hogy »nem lehet cél sem a kimerítő társadalomtan, sem a rendszeres államtan (pl. az összes államformák és állami berendezések ismertetése)«. Továbbá »kerüljünk minden elvont fejtegetést; lehetőleg jellegzetes és szemléletes *példákat vegyünk szemügyre* a közelmultból és a jelenből« (85. l.). Még ott is, ahol a tananyag körvonalozásáról van szó (109. l.), nem kerüli el, hogy ne hangsúlyozza: »egyes kiemelkedő példákban« kell a széles anyagot a tanárnak áttekintenie. *Non multa, sed multum!* Ném sokat, de jól — ez világosan mutatja, hogy nem új enciklopédikus anyagról van itt szó, hanem a történelem végének jobb megemésztéséről.

4. Arra röviden utalunk, hogy épp a mult században virágzott a *pozitivizmus*. A pozitív ismeretek mértéktelenül felszaporodtak, kivált a természettudományok terén; szinte kínálták magukat az iskolának. Ez pedig — intellektualisztikus hittel telve — szégyeltevallani: sok ez nekem, illetve a fejlődő ifjúságnak. Új tudomány jött, pl. az ásványtan; helyet neki! Jött a geológia; helyet neki! Legutóbb a biológia kopogott az ajtón. Helyet neki! De ez legalább egyetemes, összefogó, filozofikus tan. A 19. század pedig külön *szaktudományokat* kínált. Az iskola elhalmozódott. A liberális iskola enciklopédikus halmaz lett. A »koncentráció« hívei rádöbentek a bajra, össze akarták kapcsolni az ismereteket, de arra is rájöttek: ha annyi az ismeret, ami koncentrálandó, nincs időnk a *kapcsolásra*, mert arra sincs időnk, hogy épp *ismertessük*: azt, ami kapcsolandó. Az »anyag« óriási lett, tanítása lihegő tanítás lett.

Mindebből azonban semmi sem jutott a társadalmi tájékozódás javára.

5. A tények hangyaszorgalmú gyűjtése a természettudományok *pozitivistá* irányában ment végbe, de a *történelmi* tudomány pozitívizmusa is párhuzamos lett vele: ez is »mindenekfölött adatot« jelszóval kutatta a maga tárgyát. Pedig a történelem eredetileg — kivált a romantikus korban — inkább értékbecslés és értékelő újra-

élés volt. A történelem sohasem 'csak adatok tára', sohasem csak a múlt egyszerű felidézése. A múlt században azzá lett: a *historizmus* oly fajává lett, mely adatgazdaságára volt büszke.

Az iskolába ez a historizmus is mélyen behatolt; két tárgy kínálkozott: az irodalom és a politikai történelem. Itt megint csak uralkodói álláshoz jutott a pozitivizmus; rengeteg adat, évszám, esemény, életrajz torlódott egybe. Újból sok lett az »anyag, amit el kell végezni«. Nem tiltakoztak élénken a didaktikai materializmussal szemben.

Azonban újabb baj is felütötte a fejét, szinte automatikusan. A kutatás természetesen időrendben halad, az »elején« kezd, ámde az elejére sok erőt pazarol, mert itt akad a legtöbb homály. Irodalom- és politikai történet terén a régmúlt vett el sok időt az iskolától, egy »antikvarizmus« fojtogatta az iskola túlterhelt levegőjét. Kevés idő »maradt« a közelmultra, sőt — a jelenre. Mindamelllett más volt a helyzet az irodalomban: úgy-ahogy mégis a jelenig ért a tárgyalás² és — *a tanulót belenevelték egy élő, aktuális irodalmi közösségbe!*

A politikai történelem ezzel szemben a jelen iránt érzéketlen maradt. Ismerjük: a háború előtt a világtörténelem megakadt a balkáni háborúnál s a hármas szövetség megalakulásánál (1879). Utána semmi. Mi oka volt ennek?

Egyrészt az a kor stabilis volt. A jelennel csak dinamikus korok szeretnek foglalkozni, amelyekben lendület van, előretörés; amelyekben időszerű célok feszítenek; amelyeknek élénk feladattudatuk³ van. Másrészt elhevesedtek a parlamentáris élet tünetei, félős volt — korai is volt! — ezeket feszegetni. Elővették tehát »a történelmi távlat« mindent elhalasztó elvét! Igaz az, hogy a sokat emlegetett távlat kell valaminek mély és alapos megismerésére, de nem az egyszerű tényesorok pusztá megállapítására, pl. az orosz-japán háború, az európai nagy népek gyarmatosítása stb. minden nehézség nélkül volt tárgyalható. Volt is akkor egy »politikai földrajz«, mely

¹ V. ö. A történelmi kultúra útja. 1936. Pedagógiai Szakkönyvek. 3. köt.

² Régebben ez sem! Jellemző, hogy mikor a kétkötetes »nagy Beöthy« (1896-ban először) megjelent, csak a kiegészítés (!) jutott el a tárgyalásban. A nagyon elterjedt középiskolás »kis Beöthy«-ról meg azt írja Körösi László 1895-ben: »gimnáziumokban — ahol egy évre szól — egészen képtelenség elsajátítását kívánni«. Ez az állapot mégis csak megszűnt: a háború után épp az irodalmi oktatás a mintakép abban, hogyan lehet eljutni korunk élő irodalmának megértéséig.

³ Hogy a konkrét-történelmi feladattudat miképp hatol be a középfokú oktatásba, mutatják azok a könyvek, melyek »A mai Itália« címen olasz iskolákban szerepelnek. (Igen érdekes, mennyi látható eredményre tudtak már igen korán hivatkozni.) Pl. *Giovanni Bonacci: L'Italia d'oggi*. 1929. E. Oberli e A. Avelardi: *L'Italia nuova e il mondo*. III. 1930. stb. Ugyanezt az olasz iskolákban úgy is megkísérlik, hogy a legeslegújabb gazdaságtörténelmi fejlődést is felvázolják a tanulók előtt. Kiszámíthatatlan élesztő hatása van ennek az olasz gyermek lelkében.

világképet adhatott — és ezt szerették a hetedikesek. A történelmi »távlat« csak óvatosságra int, de nem tilthat el mindentől, ami jelenismeret. Ehhez járult, hogy egyetemi tanszékeken következetesen hallgattak mindenről, ami *histoire contemporaine*. Végül — kiváltkép nálunk — dinasztikus okok sem javalták, hogy túlságos sokat foglalkozzunk a közjogi ellentétekben mozgó jelennel: így végre nagyon is ráhelyezkedtünk a stabilizmusra. És ha elfordítottuk tekintetünket a jelentől, csak a múltba-nézés — egy örökös retrozpektív szemlélet — lehetett üdvhozó. *Egész középoiktatásunkat a múltba-nézés mozgatta.*

Az új tanterv most kezdett ráeszmélni annak a követelménynek fontosságára, amit Kornis Gyula találó szóval a *prezentizmus* elvének nevezett.¹ A jelent nem szabad szem elől téveszteni, sőt: állandóan figyelni kell. Amint hiba volna csak a jelent nézni s a multat nem, éppúgy hiba csak a multat átélni, folyton csak történeészkedni s a jelent nem figyelni. A történész maga is egybeveti a multat a jelennel (*korösszehasonlítás*²), csak így látja a jelent is, a multat is jól.

Ennek az észrevételére mutat az új tanterv is, amikor a társadalmi ismeretek helyét kijelöli; ez a *történelmi tanulmányok legvégére esik.*

A németek, akik a legtudatosabb pedagógusok, már határozotlan követelnek ú. n. *jelenismeretet* (*Gegenwartskunde*³). Ha azonban ezt különállónak tartjuk, a multtól elszakítva, akkor ismét hiába esünk, mert a jelent csak a mult világítja meg. Radikális, utópikus elmék hiszik csupán, hogy minden elkezdhető úgy, hogy éppen csak a jelent vesszük tekintetbe. (Persze a »jelen« sem épp csak jelen: jelent 15—20 évet, tehát már ez is mintegy »félíg-mult«, s ezt égynek kell vennünk. A pusztá pillanat csak elméleti síkon »jelen«. A gyakorlat jól ismeri, hogy a jelen többé-kevésbé széles mező mult és a jövő között.) Tehát a *történelem az, aminek el kell jutni a jelenig.* Ezt a multban nem tette.

6. Mi lett a következménye annak, hogy csak *politikai* történelmet tanítottunk? A tanuló megismerkedett az *államok* életével, és ezzel a diák *akaratlan* »állampolgári nevelést« kapott — a történelem keretében.⁴ Azonban »társadalmi« helyzetkép nem alakult ki egy tanuló gondolatvilágában sem. A társadalomszemlélet gyenge virágként fehérlett. Nem több lett a vége, mint egy felfogás, mely mindenütt államot lát és akar látni, vagyis *étatizmus*.

¹ V. ö. Pedagógiai elvek. 1936. Pedagógiai Szakkönyvek. 1. köt.

² V. ö. tanulmányunkat, Magyar Középiszkola, 1910.

³ Ugyanígy az amerikaiak: *Present-Day Problems*.

⁴ Utalhatunk arra, hogy a liberális korban a történelmi oktatásnak *mellékterméke* volt az állampolgári nevelés, azonban ennek keretében a gyermek egy *előző* korban kiemelkedőnek tartott *harci* erényekről hallott a leggyakrabban, viszont édes-keveset hallott a »polgári erényekről« a történelemben.

Sajnos, erre nem mondhatjuk: »Ez is valami!«, mert ez épp egyoldalú látás, torzulás, betegség. Felütötte a fejét az új baj: társadalmi téren tehetetlenségi érzés fogta el az ú. n. »művelt« osztályokat (ami 1918-ban mutatkozott ugyancsak végzetesnek, mi- kor az uralom kiesett a vezető osztályok kezéből). Veszélyesnek mutatkozott az, hogy mindenki csak az államba tudott kapaszkodni, a maga *öntevékeny*, azaz társadalmi erőit észre sem vette. A maga akaratát nem edzette, a maga szempontjából nem tisztázta: egy szociális kvietizmushoz jutottunk el.

Az utasítás világosan utal arra a veszedelmére, amelyből 1918 óta nagy leckét kaptunk, midőn így szól (85. l.): »... azon kell lennünk, hogy *arányos* képet kapjon a tanuló a mai, bonyolulttá váló életről, *társadalmi* és állami berendezésekről; egészítse ki meg- lévő ismereteit oly irányban, hogy helyesen tudja *szemlélni* — és *jelentőségükben helyesen tudja felfogni* — a társadalom *öntevé- kenységben élő széles köreit; ne uralkodjék gondolatában elzve és állandóan az államra való támaszkodás kívánsága.*«

7. Az új tanterv nemcsak tudatosan épít a prezentizmus elvére, nemcsak tudatosan állítja a társadalmi ismereteket a »jelenismeret« helyére, hanem szem előtt tartja a *honismeret elvét* is (*Heimat- prinzip*). Mikor kijelöli az anyagot, kétszer is kiemeli, hogy a társadalmi közösségek, szervezetek, állami berendezések »*különös tekintettel hazánkra*« ismerttetendők, valamint egyes »*jelenkori kér- dések*« sem általában kerülnek szóba, hanem amint fellelhetők »*a magyar társadalomban*« népesedési, erkölcsi, gazdasági és politikai erőnk ápolása és fejlesztése terén (utasítások 109. l.).

Tehát nem lehet szó valami kozmopolita államtanról. Hazánk az ismeret központja e téren, mert a tanuló ennek a földnek társadalmába fog majdan beleilleszkedni. A magyar iskola átmenet a családból a magyar társadalomba, nem pedig kivándorlók és kozmopoliták igényeit kielégítő intézmény.

8. Végül, ha szóba hoztuk fennebb, hogy az intellektualizmus túltengése káros az iskolában, természetesen következik a *nevelés*, éspédig a *szociális (közösségi) nevelés* fontossága. Erről az új utasítás igazán keveset szól, de aki tudja, miről van szó, nem kell annak sok szó: »*igyekezzünk felébreszteni a tanulónak feladattuda- tát, fokozni a közösség életét illető felelősségérzését*« (85. l.). Szinte minden ez, hiszen a felelősségérzésnek a társadalmi kitágu- lása, egy magasabb, szociális felelősségérzés az új idők átalakulásá- nak egyik legerősebb gyökere.¹ Ehhez csak egy, karakterológiai

¹ Jellemző, hogy pl. az Egyesült Államok nevelésügyi célkitűzésében is gyakori az ily formula: a nevelés »minden egyénben olyan ismereteket, érdeklődést, ideálokat, szokásokat és képességeket fejlesszen, amelyeknek segítségével az egyén megtalálja a helyét a társadalomban, és ezt a helyzetét úgy használja, hogy magát és a társadalmat is mindig a jobb célok felé irányíthassa.«

Kiegészítés járul: »a mai életben *alkotni tudó* és *akaró* ember típusát igyekezzünk *kialakítani*.« Itt is kevés a szó, de nagy és tág a feladat, mely ma iskolánkra vár.

II. „Állampolgári” és „közösségi” nevelés az új tantervben.

1. E kétféle nevelést nem szokták megkülönböztetni a neveléstan irodalomban, holott a *jelenkori* társadalomtan alapján (az alapfogalom már Aristotelesnél megvan) a »közösségnek« oly szűkebb fogalmára kell fejtegetésünket felépítenünk, amely az államot már nem fogja teljesen magába foglalni.

a) A *közösségi* (szociális) nevelés tágabb, az *állampolgári* nevelés pedig szűkebb fogalom, és pedig úgy, hogy az egyik a falazat, a másik a tetőzet, az első az alap, a második a ráépítés.

b) Az idő szempontjából is más a két feladat: a *közösségi* nevelés mindjárt megkezdődik, az *állampolgári* nevelés pedig későbbi, amikor is a gyermekifjú már érettebb s már lényegében fel fogja az állam magasabb és szélesebb feladatkörét. Ez a tapasztalatok szerint meglehetősen későn, a pubertás-kor végén következik be; az új tanterv *kissé* korábban kezdi: a VI. osztályban közgazdaságtannal és a VIII. osztály végén fejezi be társadalomtannal, illetve társadalmi ismeretekkel. Korábbra *tenni* e feladatokat nem lehet, legfeljebb ezeket *előkészíteni* lehet — a *közösségi* nevelés körében. Ami nagyon korai, az csak felszínes, látszólagos eredmény.

De *mi a közösség?* A tanterv elválasztja a *szervezet* fogalmától.¹ Látni fogjuk, hogy az *állam* is más. Így vannak az alakulatok sorában:

A) *közösségek*

B) *szervezetek*
(organizációk)

C) *alaktalan*
(amorfi) csoportok

D. *államok*
(és egyházak)

Az új tanterv csak az A-ról, B-ről és D-ről szól, a C csoportot természetes homályossága miatt kihagyja, mellőzi azért is, mert (a VIII. osztályban heti 1 órában, t. i. az év utolsó harmadában) kevés idő lévén, inkább a fontosakra fordítja az időt. Alapvető különbség van e kettő között, melynek előzetes áttekintése ez:

Közösség

1. természetes alakulat
(pl. család, nép, nemzet),
2. egyetemes, sokféle célú,
3. az egyént teljesen „magában foglalja”,
4. szerves az egyén tagsága,

Szervezet

1. mesterséges, azaz szervezés eredménye (organizáció),
2. egyféle célú, speciális,
3. az egyént csak egy irányban „foglalkoztatja”,
4. külsőleges a tagsága,

¹A következő rész rövid vázolata egy készen álló terjedelmesebb műnek, mely nemsokára meg fog jelenni.

- | | |
|--|---|
| 5. az egyén beleszületik és bele-
nevelődik (noviciátus) | 5. az egyén be- vagy kilép, |
| 6. tartós alakulás, rugékony, vihar-
álló, szerves jellegű, | 6. múló alakulás, törekeny, fel-
bomló, gépies jellegű, |
| 7. nem szervezett, de nem laza: me-
leg szolidaritás fűti, | 7. szervezett, mégis laza, mert hideg
„célösszefüggés“ tartja egybe, |
| 8. lassú mozgású (történeti), | 8. gyors mozgású. |

Ezek alapvető különbségek.

2. Ma a társadalom körében figyelmünket a gyors mozgású, élénk életritmusú (mesterséges) szervezetek kötik le; ezek nagy része *gazdasági* szervezet (üzem, cég, pl. részvénytársaság); de vannak *vallásos* egyesületek is, (pl. missziós társulat), vannak *kulturális* »társulatok« (pl. akadémiák, különböző tudományos egyesületek), vannak *egészségügyi* társulások (pl. kórházak, szanatóriumok egyesületek kezén, mint »alapítványok«), vannak *társasági* egyesülések (pl. kaszinók), végül politikai pártok. Ime, ezek a főkategóriák, tevékenységükben sokszor hallatnak magukról. A modern ember a gyorsaságra van berendezkedve, s ha nagyobb akcióba kezd, ily, többé-kevésbé hirtelen megszervezett »*organizációkhoz*« fordul.

3. A *közösségek* egész sorába pedig egyszerre beleszületünk ugyan, de lassan-lassan növünk bele. Minden közösségnek sajátos, történeti jellegű *műveltsége van*, s annak, aki a közösségnek (pl. egy népnek) *valódi tagja* akar lenni, nem elég valaminő egyszerű belépési nyilatkozat vagy úrlapkitöltés, hanem abba a közösségbe (legalább $\frac{1}{2}$ évtizeden át, ez a »noviciátus« ideje) *bele kell nevelkednie*. A következő sorrend tipikusan mutatja, hogy az egyesületeknél mennyivel gazdagabb, teljesebb életformáról van szó, mely »közösségekbe« az egyes ember beleszületik és kulturális tartalmakat lassanként magába vesz. A »közösségek« maguk valódi nevelők, maguk is gondoskodnak, hogy az egyes ember beléjük nevelődjék!

A természetes közösségek sorrendje ez:

- | | | |
|-------------------------|---|-------------------------------------|
| közvetlen
betekintés | } | 1. a család, a rokonság, ismerősök, |
| | | 2. az egyházközség, |
| | | 3. a szülőföld. |

Ez a három alkotja a *nevelési alapkörnyezetet*, mely közvetlen táruul a tanuló elé; ez ad egységes szellemet; az élet további évtizedei számára »alapot« nyújt, ezért *alapkörnyezet*.

¹A magyar szó (*szervezet*), sajnos, *organizmust* is jelent, ami igen zavaró.

az iskola művelő hatása	}	4. vidék, „tájhaza“ (régió, pl. megye, országrész), ország („helyi közösségek“),	}	nemzetfölötti közösségek
		5. nép és nemzet,		
		6. vallásos közösség,		
		7. kultúrkör,		
		8. emberiség.		

Ezek a közösségek folyton táguló alakulatok; életük már *nem* táruul közvetlen a tanuló elé, »messze« esnek a tanulóktól. Ámde az iskola képes ezek életét és műveltségét ismertetni, tehát nem közvetlenül kapcsolódik beléjük a tanuló, hanem az iskola *által*. Óriási fontosságú tény ez nevelésszociológiai és politikai szempontból. A »nevelési környezetek tana« (pädagogische Milieu-kunde) mely csak most kezd kiépülni ez irányban¹, nemsokára köztudomásúvá teszi az iskola ily irányú kiemelkedő szerepét. Eddig csak azt látjuk: éles harc folyik az iskolákért, népek, államok, felekezetek harcolnak érte; érthető, mert az iskola ezek műveltsége átadásának a szerve.

4. Az állam sajátoskép egyesíti magában a közösségek és szervezetek előnyeit. Ahogy társulatot, úgy államot is lehet máról-holnapra »megalapítani«. Azonban tartós állam nem lehet rögtönzés; van annak tartós, történeti alapja, t. i. vagy *helyi*, vagy *népi*, vagy *vallásos közösségi* alapja az államnak, (az utóbbira legvilágosabb példa a mohamedán-török állam).

5. Látható, hogy az állampolgári nevelés *miért később* találja meg a maga idejét: azért, mert az állam bonyolultabb, közösségi *alapon* álló »mesterséges« szervezet — és annak szervezetét megismerni, működését jól meglátni nem könnyű. A mesterséges szervezetek kissé távolabb esnek a gyermek lelki világától, viszont annál közvetlenebbül s melegebben érzi magát bele a természetes közösségekbe. Három sík vagy fok van tehát — nevelési sorrend szerint:

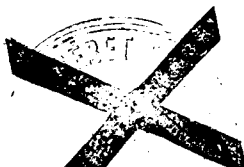
1. a *nevelési alapkörnyezet*, melybe közvetlenül bele tud látni a gyermek; ez a) családi-rokonsági alapú, b) szülőföld-alapú neveléssel jár;

2. az *ország és nép*, melybe a történelem, a földrajz, a néprajz s az irodalom vezet be a tanulót;

3/a. az *állam*, melybe a tanulót a történelem s a »társadalmi ismeretek« vezetik be;

3/b. a *nemzetfölötti* közösségek, melyekbe a történelem, a hit- és erkölcstan, az idegen (modern) nyelvek stb. vezetik be a tanulót.

¹V. ö. pl. a Busemann szerkesztette *Handbuch der pädagogischen Milieu-kunde*. 1932. c. művel. Ily irányban megkíséreltük a vizsgálódást, l. *A városi és falusi nevelőkörnyezet*. Pedagógiai Szeminárium. 1937-i évf. 385—94. l.



Látjuk, egyazon feladat — *közösségi* nevelés — érdekében a tárgyak egész sorozatát mozgósítjuk: 1. magyar, 2. történelem, 3. a gazdasági és társadalmi ismeretek, 4. a föld- és néprajz. Figyelemreméltó, hogy az új tanterv — nálunk először — most rangsorozta a tárgyakat, ez a négy *előbbre került* (megelőzi természetesen a hit- és erkölcstan) és együvé került. Mutatja ez a magasabb pedagógiai tudatosságot. Mutatja, hogy az »ország és nép« nevelési fokán ezekre *együtt* akarunk támaszkodni.¹ Számításba jön az énektanítás is.²

Ami a modern nyelveket illeti, itt is már tudatossá vált az, hogy

1. a középiskolában minden tárgy *több*, mint a címe jelzi: valósággal csomópontja *különböző* nevelői hatásoknak; ezért

2. a modern nyelvek nemcsak a nyelv (és az irodalom) ismeretét közvetítik, hanem az idegen — és pedig elsősorban a szomszédos — *népeknek* egész műveltségét, jellemét stb., hogy a népek közelebb jussanak egymáshoz, becsüljék egymást. Ez az ú. n. művelődésrajzi szempont a nyelvtanításban.³ Tehát ez is a *közösségi* nevelés céljára való, a felé vezet, minthogy most már kivezétjük a tanuló figyelmét az országhatáron túlra, a szomszédok felé s így a nemzetzen túli életkör felé tesszük meg az első lépéseket.

Végül — last not least — a hit- és erkölcstant is említettük. Ez bevezet ismét a nemzetek szempontján túlra, a *kultúrkörbe*, mert azok az erkölcsi szempontok, melyeket a hit- és erkölcstan érint, nemcsak egyes nemzetek szempontjai, hanem pl. nálunk az egész nyugati kereszténységéi, sőt az egész emberiség egyetemes erkölcsének legfontosabb alapjait szolgáltatják. Az új tanterv felismeri, hogy az állam életébe való bevezetés *tulajdonképpen a középiskola végére való*, mert az *természetszerűleg felsőbb fok*. (sőt részben a felsőoktatás körébe átnyúló feladat).

Ha megfigyeljük a fenti, társadalomtani alapfogalmakat, rájövünk, ezekből egy egész sereg pedagógiai következmény önként folyik.

Mindenekelőtt kiderül, hogy *a)* kiki *beleszületik a maga* nevelési alapkörnyezetébe, ez számára *természetes* környezet (mint

¹ Figyelemmel kell lennünk a testnevelésre, cserkészetre és levonteképzésre, melyek szintén nagy segítséget nyújthatnak a fenti célkörben.

² Gyakran figyelmen kívül szokták hagyni, hogy minő nagy szerepe van az *énektanításnak* a *közösségi* nevelésben. Itt csak utalunk erre. Bizonyos, ha nem bízunk többé az intellektualizmus egyedül üdvözítő voltában, az iskolába minél több éneket kell bevinnünk. Az érzelmek fejlesztésében elszegényedett korunk már egyre ritkábban gondol erre. A karénekekben — a zenei tartalom felül — az együttselekedtetésnek is nagy szerep jut. Ami pedig a mai, kiélesedett életharcban az érzelmek eldurvulását illeti, világos, hogy pusztá erkölcsprédikációval nem lehet azok ellen oly mély és magasztos érzelmi ellensúlyokat teremteni, mint a közérthető és magas szárnyalású zene által.

³ V. ö. Pedagógiai elvek. 43. l.

ahogyan az ú. n. közösségek — általában — természetesek) és a gyermek képes arra, hogy ennek az egyszerű — családi-szülőföldi — környezetnek viszonyait felfogja.

«Látja» a környezetét, valósággal szemléli maga körül (ez épp a »társadalomszemlélet«, szociognózis¹ kezdete). Nem kell figyelnie pl. a családra, ott van az maga körül, hiszen ő maga is a családnak természetes tagja, benne élő része. A család vagy a szülőföld élete feltárul előtte, olvas benne, mint egy nyitott könyvben.

Ebbe a kicsiny és átlátszó környezetbe a gyermek lassanként teljesen belenő, asszimilálódik; átveszi a környezete érzületét, nézeteit, sőt tudását. Itt valóban »otthon« van. És mi sem természetesebb, mint az, hogy ez a gyermek későbbi élete számára is az egyetlen kiindulópont. Mindenkin meglátszik a gyermekszoba és szülőföldjének lelki arculata. Beszédén, taglejtésein, szokásain, nyelvjárásán meglátszik a szülőföld, az otthon, a »tájhaza«, azaz a maga vidéke.

A nevelési alapkörnyezet a gyermek »érzületvilágát«² döntően határozza meg. Később, férfikorában is az ember öntudatlanul visszaigazodik arra az alapra, amit »otthon« szerzett. Végül sajátos *lelki birtokká* válik az otthon: ez a gyermeké, az övé; azt jelenti ez, hogy a nevelési alapkörnyezettel való viszony különlegesen szoros,³ a kapcsolat eltipphetetlen.

b) A nevelési alapkörnyezeten egyszerre túlmenni nehéz; végre is lehetetlen a tanulóknak egyszerre az »állampolgár« magasabb álláspontjára emelkednie.

Súlyos tapasztalatok állnak mögöttünk. Mivel az állampolgári nevelés iránt azoknak volt érzékük leginkább, akik jogászai műveltségűek, ezek lelkesedtek legjobban az iránt, hogy »már az elemi iskolában« megkezdődjék a leendő állampolgár oktatása. Ezek fel voltak háborodva, ha az elemi iskolás nem ismerte az alkotmány elemeit, s nem tudott pl. különbséget tenni járásbíró (bíráskodás) és szolgabíró (közigazgatás) közt. Beleeröltették tehát az ú. n. alkotmánytant az elemi iskolába. Az eredmény siralmas lett: a tanulóknak ez nem kellett. Vagy: a szülők szegénysége miatt sok tanuló a középiskola IV. osztályával befejezi tanulmányait; ezért — úgy gondolták — az életre nagyon hasznos lesz egy tárgy: »jogi ismeretek«. Az eredmény ismét siralmasnak mutatkozott. Végre is kénytelenek voltunk e tárgyat — e fokon — elhagyni. Avagy: régebben szerepeltek ú. n. »polgári ügyiratok«. Ismét a közéleti műveltségűek — outsiders — ajánlották, hogy »gyakorlati okokból« ez kell, pl. ki kell tölteni tudni egy nyugtát, formába önteni

¹ V. ö. *A társadalom megismerése*. Bpesti Szemle. 1926-i évf.

² Az érzületre vonatkozólag l. *Pedagógiai elvek*, 72—75. l. és *Érzületnevelése*. *Pedagógiai Szeminárium*. 1938. 513—19. l.

³ L. *Spranger* gyönyörű tanulmányát: *Welt, Überwelt und Heimat*. Archives pour la science et la réforme sociale. 13. évf. 1936. 448—55. l.



egy egyszerű szerződéses megállapodást; sőt oly lelkes híve is akadt a polgári ügyiratok eszméjének, hogy követelte: tanuljon meg a tanuló végrendeletet csinálni. Egy 13 éves ifjú, aki köteles immár a halál gondolatával foglalkozni!

A mult szomorú kísérleteiből látszik, hogy az ú. n. állampolgári nevelés nem látta: lehet valamit egy kissé erőszakolni, de nem akkor, ha az alapot nem adjuk meg. Alap: a *közösségi* nevelés két fokban:

1. alapkörnyezeti nevelés,
2. az ország-nép síkján való nevelés.¹

Csak ezekre épülhet rá az állampolgári nevelés. Ha ezt a fokot mielőbb el akarjuk érni, nem rohanunk be (*sit venia verbo*) ajtóstul, hanem ama magasabb fokot *előkészítjük*, éspedig folytonos és sokoldalú előkészítő munkával.

Azt természetesen nem szabad feltételeznünk, hogy a közösségi nevelés egyszerre véget ér, viszont az állampolgári nevelés egyszerre megkezdődik. Ez utóbbi sok és sokféle *előkészítő uktusra* támaszkodik, pl. a magyarnyelvi olvasmányokban és a történelemben.

Most már arra is feleletet kapunk, hogy mért nem ellentmondó ez a kettő:

1. Az »állampolgári nevelés« egyike a pedagógiai *elveknek*, mely — mint elv — *minden tárgyra nézve* bizonyos követelést tartalmaz²

2. Az állampolgári nevelés *külön tárgyban* megy végbe.

Arról is, külön tárgyról is egyszerre lehet szó. Ugyanis az állampolgári nevelés *előkészítésével*³ — egy általánosabb »közösségi« neveléssel — minden tárgy foglalkozik vagy foglalkozhat. Erre aztán — ha elérkezik az ideje — ráépül egy külön tárgy is, amely *koncentrálja az ismereteket*. Ez a »külön tárgy« tehát mintegy

¹ Az »ország és nép« síkján való nevelés céljára az az anyag, amit »a családi és szülőföldi« nevelés síkja, a pedagógiai alapkörnyezet ad, *már nem elegendő!* Ide okvetlen iskola kell. S az iskolában e téren a honi nyelv és irodalom mellett *oroszlánrészt jut a történelemnek*. Jellemző, hogy az Amerikai Egyesült Államok nekünk hihetetlen mértékű szabadságot engednek a tanulóknak, hogy kedvére választhasson tantárgyakat, de az amerikai történelmet mindenkitől *megkövetelik*, az a nagyon kevés kötelező tantárgy közé tartozik.

² Így H. Wolf írja: »Mindenféle előadás és dolgozat, mindenféle intézkedés ésrendelet értéktelen, ameddig nem hatja át az állampolgári nevelés eszméje az egész oktatást.« (Idézi br. Malcomes Gy.: *Állampolgári nevelés*. 1932. 4. 1.)

³ Igen jellemző némely olasz tankönyvsorozat, melyhez hasonlókat a miénk közt nem találók (erre az ottani helyzet — olaszok más világrészekben is olaszul tanulhatnak — ad indítást); minő a fasizmus VII. évében kiadott sorozat: *Lecture* (a *Libreria dello stato* kiadása), mely külföldi olaszoknak szól (*Scuole italiane all'estero*). A munka *megbecsültetésére* sem találók nálunk oly könyvet, mint Luigi Cremaschi-é: *Lecture* etc. (Collezione Labor). Milano, 1931. *Egyes témákat* nekünk is át lehetne venni.

csomópont, ahol az időben nagyon is szétszórt szálak végre összefutnak. Tudnunk kell: mindig van valami veszély abban, ha valami — ami nevelésügyi szempontból életbevágó, mint pl. a közösségi és állampolgári nevelés — éppen csak mint »elvi« követelmény áll fenn. Így annak nincs gazdája. Így a sok dajka közt elvész a gyermek. Így egyik tanár sem érzi azt *éppen* a maga feladatának.

Az is észrevehető, hogy sok író, így *Kerschesteiner* is¹, volta- képen *nem* éppen csak speciálisan »állampolgári« nevelésre, illetve oktatásra gondolt, hanem *közösségi-erkölcsi* nevelésre². Valóban ez az alap: a közösség. Az állam jelentőségének feltárása csak utolsó akkord a feladatok sorában. S az államot sem csak szervezett »apparátus«-nak, hatalmi készüléknek kell felfognunk, hanem oly testületnek, melynek erkölcsi *alapja van* egy valódi, történeti misztiót hordozó életközösségben. Nagyon fontos, hogy ennek a közösségnek tagjai minő érzéseket táplálnak az állam irányában: az *állampolgári* »nevelés« *első problémája az állam iránti érzület (Staatsgesinnung) kikristályosítása*. És ezt az érzületet is csak akkor lehet megalapozni, ha a tanuló először megérezte és tisztázta a *maga természetes közösségeivel való viszonyát*, tehát kell hogy érezze s lássa (szemléletesen!) a felmerülő kapcsolatok értelmét, súlyát és vonja le *magatartása* szabályait.

Lássunk ez utóbbira, a magatartásra, néhány példát.

Minden közösség mintegy önálló lény gyanánt hordozza és fejleszti a maga hagyományait. A legelső egyéni magatartás a *hagyományok tisztelete*. Ezzel képesek vagyunk megtartani azt a történeti kincstárát, amit a hagyományok jelentenek. Így a tanuló meggazdagodott lénnyé válik, nem lesz »egy újrakezdett emberiség« tagja, aki hátat fordít előző nemzedékek törekvéseinek s mindent maga akar kezdeni. A legelső, egészséges magatartás ama tisztelet, melyet az ősök hosszú sorának munkái iránt érzünk.

Ámde a hagyományok nem pusztá részei a multnak, amelyek épp megmaradtak, mint értéktelen romok. Van olyan is, amit *túlélő maradványnak (survival)* nevezünk.³ Ezek passzív dolgok, nem jelentenek már semmit, sokszor csak kuriózumok, amik egyikét gyűjtőt érdekelnek. A legtöbb hagyomány nem passzív valami, nem multból eredő rom, hanem aktív dolog, ma is jelentős *érték*.

¹ L. annakidején igen érdemes munkáját: *Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*. Először 1910-ben, azóta több kiadásban.

² Azt írja pl. legutóbbi cikkében (a *Die deutsche Schulreform* c. gyűjteményes műben, kiadja a Zentralinstitut f. Erz. u. Unt. 108. l.), hogy az állam *értékfajtának* számít, s nem egy *adott* államhoz, hanem egy állam-*eszméhez* kell a tanulót hozzánevelni. »Az állampolgári nevelés csak *erkölcsi* nevelés alapján érhető el, hiszen az egy *eszmének* való odaadást jelent.« Ehhez viszont mégis csak hozzá kellene tennünk, hogy az ily nevelés sem tekintheti az államot történeti talaj nélküli absztraktumnak, légüres térben élő szervezetnek.

³ V. ö. *Dékány: A közgazdaságtan és társadalomtan elemei*. Franklin, 1921. 117. l.

A tanuló ezt kell hogy tanulja megérteni s megbecsülni. Második magatartása tehát *értékek tisztelete*. Az értékek sokszor személyekhez vannak kötve, tehát az előbbiekkal jár az (értékes) *tekintélyek tisztelete* is. Igen jó megállapítása *br. Malcomes*-nak¹: »A tekintélyek tisztelője önmagát tiszteli, mert nincs senki, a legcsekélyebb ember sem, aki bizonyos fokig ne lenne részese tekintélynek a maga helyén. Aki magát meggyőződéssel alá tudja vetni a magasabb tekintélynek, az felemeli önmagát.«

Életünk azonban nemcsak mult, hanem jövő is. Vannak akarásaink, kötelezettségeink. A mult is próbálkozott azok teljesítésével, de csak részben ért el célt, részben feladatok maradtak megoldatlanul. Ezen az alapon él bennünk egy újabb magatartás szükségérzése: a *történeti köteleességek* tudata és akarása. Végtelenül sokféle téren merül ez fel; bele vagyunk ágyazva egy helyzetbe s bizonyos feladatokat vállalnunk kell. Itt felmerül az a szempont, hogy más a *cél* és más a *feladat*. Az első lehet olyan, hogy csak évtizedek múlva kerül rá a sor, ez kevésbé hevíti az ifjúságot. Más a *feladat* — ez máris időszzerű s hevíti az ifjakat. Kiemeltük itt: nem elég a történeti szükségleteinket általánosságban, szétfolyóan látni magunk előtt: határozott *feladattudat* kell.

Végül, amit megtettünk, sőt amit elmulasztottunk, az iránt *felelősségérzés* ébred bennünk, felelősség társaink és a magunk sorsának alakítása iránt. Ezt is igen fontos ápolni. A középfokú oktatás szerepe más, mint pl. egy államférfiúé. Amannak felelőssége nem megy oly messze, mint emezé. De az a fontos, hogy kinek-kinek helyzete és képessége szerint a felelősségérzése elég messze menjen. Ostorozzuk tehát az önzést (egocentrizmust), a szűkkeblűséget, a szűk látást; ellenben hirdetjük a társainkkal való együttélés szükségét. Az egyén látókörét ki kell tágítanunk, közösségi szellemet kell meggyökereztetnünk. A szülők, a szülőföld, az egyház, a nép és a nemzet, az állam stb. iránt magasrendű, »szent« kötelezettségben élünk; értük felelősséggel tartozunk.²

Íme, néhány példa a legfontosabbak közül. A példákat folytathatnók formális irányban. Sok oly *beállítottság* kell ma, ami nélkül a közösség élete kátyúba jutna, a közösség sorvadásnak indulna. Ilyen »általános« beállítottságok (diszpozíciók, hajlamok) a közösség életében: a *szolgálatkészség* (általában), az *igazságosság* iránti »érzék«, az igazság szeretete, mások *véleményének* keresése és tisztelete stb.

¹ *Allampolgári nevelés*. 1932. 24. 1.

² »Teljesen hiábavaló, ha a növendékeknek a felelősségérzésről csak beszélünk. Gyakorlati úton kell őket rászoktatnunk« (Foerster). Ebből következik, hogy egy erkölcsi lecke, a közösségre nevelés közepett, *mindig konkrét esethez* fűződjék. Nagy szerep jut *történeti példákra* való rámutatásnak: ily példákat *tűzelesen* kell megbeszélni, átélelni a dolgot, s ne nagyon hivatkozzunk arra, hogy nincs rá idő. Ami életbevágó, arra kell időt szakítani, inkább csökkentsük »az anyagot«.

A fent felvázolt társadalomtani alapfogalmakból kiderül, hogy a tanuló látóköre fokozatok szerint lesz egyre szélesebb. A család után következik a szülőföld, majd a tájhaza (vidék), a haza vagy ország, a nép, illetve nemzet és — végül (alapos történelmi ismeretek alapján) a nemzetfölötti közösségek foka.

Nem lehet itt egy fokot sem átugrani, nem lehet a dolgot el-
sietni. Az igazi pedagógus tudja, hogy mi való a tanulónak a maga színvonalához képest. Erre utal a fejlődési sorrend elve,¹ azaz a fokozatos haladás elve. Hogy igazi pedagógiai érzelme van-e valakinek, ez mutatja meg. E szerint nekünk is fokozatosan kell egyre tágabb és tágabb környezetképbe beleszoktatnunk a tanulót. A látszólagos eredmény öncsalás, mint ahogy alkotmánytanból is jól felel — szaval — a kis elemi iskolás, de ez nyomtalanul leperreg róla, mert nem illik még bele a maga lelki fejlődési fokába.

Szoktak (kivált az Egyesült Államokban²) pedagógusok úgy is gondolkozni: mindent lehet minden fokon, csak épp megfelelő módszert kell találnunk; tehát akár alkotmánytan is lehet a leg-
elemibb fokon. Erre azt felelhetjük: sok minden dolgot lehet gyermekeken előadni, de aligha érdemes. Kár a fáradságért, mert a lényeg mégis csak kárba vész. Pl. magasztaljuk a parlamenti kormányrendszert és a városi önkormányzatot. Ezért a gyermekekkel magukkal eljátszatunk választásokat, parlamenti vitákat, döntéseket, szabályalkotásokat, bíraskodásokat.³ Lehet, hogy ügyes pedagógus kezében itt is sok minden sikerül. Alapjában véve azonban a látszólagos eredményektől óvakodni kell. Kiderült, bár a *School city* körében úgy látszott, mintha mindent a gyermekek csinálnának, voltaképp a háttérből a tanító irányított sok mindent. E módszernek is van jelentősebb helye az iskolában, ha nem túlozunk. Nem minden múlik a módszeren. Végre is a matematikusok nem kívánnak — bármennyire lelkesednek is tárgyukért — algebrát az elemi iskolákban; szépen megvárják, míg a tanuló 13 éves lesz. Mi se kívánjunk elemi iskolai alkotmánytant, várjunk vele. Elérkezik a serdülés vége, s a tanuló maga fog érdeklődni az alkotmányjog iránt,⁴ maga is keresi szemhatárának a kiszélesítését, maga is a

¹ V. ö. Pedagógiai elvek. 2. kiad. 1939. 7. fejt.

² A régebbi irodalomból felhívom a figyelmet A. W. Dunn munkájára: *The Community and the citizenship*. Boston, 1909. Az újabb írók közül I. R. W. Hatch: *Training in citizenship*. New York, 1926. Cabot-Andrews, Mabel Hill és Mc Skimmon: *A course in citizenship and patriotism*. 1914. Revised edition (év n. 1918.). Almack: *Education for citizenship* (év n. 1924.). Hangsúlyozni kívánom, hogy e téren nem lehet hasznos semminő külföldutazás. Új tárgyunk szellemének is, módszerének is hazai talajból szervesen kell kinőnie.

³ Erre igen színes leírások Fr. W. Foersternél a magyarra is lefordított: *Iskola és jellem* c. munkában. 1913. 151—171. l.

⁴ Hatch joggal írja a középiskolásokról (i. m. 46. l.): It would be a grievous blunder if any of our young citizens should leave the VIII-th Grade without a knowledge of our forms of government.

»világpolitika« tágasságában kezd nézdelődni, amint a VII-ikes, hibásan félretett ú. n. politikai földrajz esete évtizedekkel ezelőtt jól mutatta.

Mondanunk sem kell immár az előzők után, hogy az új terv minő sokat jelent a közösségi és az állampolgári nevelés szempontjából. Ez utóbbi csak »mellékterméke« volt a történelmi oktatásnak. Most önállóan, behatóan lehet tárgyalni legalább *saját országunk* államát. S ez a legtöbb ember számára elégséges.

Igen jellemző, hogy az állampolgári nevelésnek (ezen belül az ily irányú oktatásnak) minő *elvi alapjait* keresték a liberális korban. Ilyenek: a szabad (egyéni) *verseny* elfajul, elvtelen gázolássá válik; ki kell tehát fejleszteni a tanulóknban a tisztesség követelményeinek, azaz normáinak tiszteletét. Avagy: az uralkodónak hitt *demokrácia* nem valósulhat meg a nélkül, hogy az átlagpolgár — aki majdan szavazni fog — ne ismerje meg (már iskolás korában?) azokat a főkérdéseket, melyek törvényhozás tárgyává válhatnak; ez tehát a leendő szavazópolgárt tartja szem előtt (nem sajátlagos nevelői szempont). Avagy: az uralkodó, közéleti szabályokat meg kell tanulni, főbb vonásaiban megismerni és saját akaratából (autonóm módon) követni, különben csak külsőlegesen, kényszer hatása alatt fog valaki cselekedni (ebben látható, az önálló egyént tekintik a társadalom alapjának, individualizmusra építene). Avagy: meg kell tanulni kritikával fogadni a sajtó pergőtüzét. Még oly — szintén a kor helyzetéből fakadó — követelményt is felsorolnak, hogy meg kell tanulni helyesen viselkedni a hivatalokban, mert a tisztviselők idejét nem szabad rabolni (időökönómia), helyesen kell viselkedni külföldön, ahol akaratlanul abban a helyzetben van az utazó, hogy egy nemzet »képviselőjéül« tekintik, az ő egyéni viselkedéséből ítélnék meg egy közösséget stb. Mindez többnyire helyes megfigyelésből fakad, azonban ügyelnünk kell arra, mi fakad »nevelői« nézőpontból, mi az, amit az iskola — mely végre is zártkörű, zárt életformájú intézmény — megvalósíthat. Csak azt vegyük programmba, ami *szerves* része lehet az iskola munkájának.

III. Az állam növekvő fontossága s az új „államérzület“.

A liberális felfogás szerint az *államismeret* (nem pedig az állampolgári *nevelés*) volt a fontos: egyszerűen hasznos tárgy lehetett az a gyermekre nézve, a szempont tehát utilitárius. Így »állampolgártanok« (pl. Bernheim: *Staatsbürgerkunde* stb.) keletkeztek. Most pedig az állampolgári *nevelést* hangsúlyozzuk, azaz az érzületek fejlesztését. Mi az oka ennek? Talán most megfordult a kocka: azelőtt azt nézték, mi »hasznos« az egyénnek (vagyis az ifjúnak) — ez megfelelt egy individualista kor szempontjainak. Most megváltoztak az idők, azt nézzük, mi válik az államnak —

ennek a csodálatos, sokszor érzékeny történeti műalkotásnak — az üdvére.

Ma a helyzet ez: felismertük, hogy az állam nem valami »előkelő idegen« a polgári életben, hanem velünk minden gondját-baját megosztja. Másfélszáz év óta lényegében kétféle államnak a képe (típusa) lebegett a nagyközönség, a széles néprétegek szeme előtt.

Az első a *felvilágosodott abszolutista* állam. Ez az állam valóban a »rólunk nélkülünk« elvet vallotta; alapmeggyőződése volt, hogy a polgárok felnőtt gyermekek, akik helyett az államnak kell gondolkodnia, az állam pedig a fő gondolkodó (racionális) szerv, az észszerűség letéteményese, a világtörténet lelke, a racionalizmus gyakorlati alakja. Ő van felül, ő ad irányt, szab törvényt, bocsát ki kötelező rendeleteket. Minden okosság csak felülről eredhet; a polgárok nem tehetnek jobbat, mint (a saját érdekében) pusztán engedelmessé válnak. Ennek a felvilágosodott állami önértéknek sok jó következménye van, de sok káros is: az alattvalók folyton pórázon érzik magukat; mindent az államtól kérnek, mint valaminő misztikusan dúsgazdag lénytől. Mindenért az államot érzik felelősnek (magukat nem), az államot folyton bírálgatják. A felvilágosodott abszolutista elv ez: az állam maximálisan aktív, viszont a polgár maximálisan passzív. Ez a feltételezés baj a polgárra nézve. Az állam maximálisan racionális, viszont a polgár maximálisan irracionális. Tehát e feltételezés alapján örökké a polgárok fegyelmezésével kell törődnie az államnak; baj ez ránézve, mert sok és őrlő gondot jelent az állam számára. A jogi életfelfogásban hatalmas arányokban maradt fenn — Közép-Európában — a közigazgatási jogban ama felfogás: az államnak atyáskodnia kell, mert a polgárok nem tekinthetők valóban racionális lényeknek; így vált a közigazgatás voltaképp fegyelmező-gátló tényezővé, mely az irracionális — szenvedélyek és magánérdekek rabjaként viselkedő — polgárokat rendben tartja, fékezi. (Ma — Nyugaton — a közigazgatás már — érzülete szerint — szolgálat, t. i. *service publique*, azaz oly arcot mutat, hogy mindenképp segíteni, nem pedig pusztán fegyelmezni, »rendet teremteni« akar.) Az atyáskodó és szigorú állam arcát A. France úgy örökítette meg, hogy az állam olyan, mint egy mogorva hivatalnok.

A másik államtípus: a *liberális állam*; ebben a korban a polgárok maguk — minél több egyéni szabadság érdekében — azt kívánják az államtól, hogy csak a békére, a csendre ügyeljen, szerte az éjjeli őrre (*Nachtwächterstaat*). Az állam — az előző típussal ellentétben — semmibe se avatkozzék bele. *Laissez faire, laissez passer!* Mire kell a beavatkozás, mikor most már éppen a polgárok lettek önérdektudatos, azaz racionális lényekké? *Ne gouvernez trop!* Hagyjon békét az állam a polgárságnak, tud az magától mindent, tudja az érdekeit. A polgár józan, megfontolt és szorgalmas. Mi kell több? Az állam ily módon az előkelő idegen szerepébe

jut; oly valami, ami szükséges rossz; végre is kell valaminő csend-biztos. De ha ez a csendet és rendet megteremti, már az elég; s több nem kell. Az állam ily alapon nem is lehet rokonszenves; Paulsen (kétszer is kiírja ezt etikájában) arra az eredményre jut, hogy »az államot nem lehet szeretni«.¹

A fő tény, melyre itt súlyt vetünk a továbbiakra tekintettel, az, hogy mindkét esetben *lelki szakadás keletkezik az állam és a polgárság között*, s ezt a szakadást a liberális államfelfogás szinte szívesen látta. Íme, ez a háború előtti fejlődésnek államérzületi képe.

A történeti fejlődés más képet mutat, melyet egész röviden vázolunk fel.² Általában a fejlődés folyamán világosan jelentkezik: egyre többféle célja lesz az államnak.

a) Minden állam első célja az, hogy biztosítsa magát a szomszédokkal szemben; első cél a *külpolitikai* államcél. Ranke mint történész hangsúlyozza, hogy a belpolitika is a külpolitikától függ (ez a »külpolitika primátusának« felismerése). Ha a külpolitika nincs rendben, akkor semmi sincs rendben. Ez soha világosabban meg nem mutatkozott, mint napjainkban.

b) A *belpolitikai államcél* kettős: közigazgatás és bírászkodás. Itt aztán csodálatos fejlődésnek vagyunk szemtanúi: egyre több a hivatalnok, mert a nagyközönség egyre többet vár és kér az államtól. Egyre többről mondják el, hogy az erről és arról való gondoskodás az állam »kötelessége.«

A többi államcél itt csak felemlítjük. Fokozatosan előtérbe lép az államnak

c) *gazdaságpolitikai* szerepe (pl. az Árpádok földbirtokpolitikájától, az adományrendszertől kezdve a merkantilizmusig és napjaink árvizsgáló rendszeréig stb.);

d) majd az állam *kultúrpolitikai*³ érdekeltsege következik (»az iskola politicum«, mondják már a 18. században);

e) a *szociálpolitika* a 19. század végén kezdi foglalkoztatni az államot (munkanélküli segély, munkások betegséglegyezése stb.);

f) napjainkban az állam kénytelen volt végül is nagyarányú »népegészségügyi« feladatokat vállalni magára.

¹ Az állammal szemben való hidegségnek számos jele maradt fenn a liberális korból nyelvünkben is. *Br. Malcomes* (i. m. 8. l.) pl: felfigyel arra, hogy a *haza*, a *hon* szóval együtt bizonyos érzelmi velejárók jelentkeznek, minő a »hazafiúi bánat« (viszont nem hallunk »állampolgári bánatról«), avagy »honfiúi önfeláldozás« (viszont nem olvasunk »állampolgári önfeláldozásról«) stb. Jellemző a liberális korbéli »jogállam«-eszmére, hogy az állammal kapcsolatban leggyakrabban ily kifejezések szerepelnek: állampolgári kötelességek avagy állampolgári jogok.

² Dékány: *A kultúrpolitikai állam eszméjének kialakulása*. Társadalomtudomány, 1929-i évf.

³ V. ö. Kornis Gy.: *Az államcélok elmélete és a kultúrpolitika*. Értekezések a filozófiai és társadalomtudományok köréből. IV. köt. 3. (1931.) és *Kultur als Staatszweck*. Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie, 1933.

Mennyi minden volt ezekből régen »magánügy«! Az egészség az egyes emberek és családjuk ügye volt, éppúgy, mint a műveltség megszerzése vagy a gazdasági boldogulás biztosítása. Röviden végezzünk: ami ú. n. magánügy volt (az volt egykor még a bírásokodás is, t. i. önbírásokodás), abban voltaképp egy-egy kisebb *közösség volt érdekelve* (t. i. rokonsági vagy helyi közösségek). Lassan, évszázadokon át az egyes (kisebb!) közösségek *ily irányú ambíciói elhalványodnak*, tehernek érzik a rendfenntartást, a beavatkozásokat mások dolgába. Így maga a közösség az, mely fokozatosan visszavonul s a közfeladatokat *egyre nagyobb mértékben az államra hárítja át*. Mindennek oka 1. a régi vágású közösségek *elernyedése*; ehhez azonban lényegesen hozzájárul 2. az állam *szervezőképességének* emelkedése!

A 20. században új kor következik el: a tömegek és a gyorsaság kora. Tömeges feladatokat — és gyorsan — immár csak az állam tud egy országban megoldani; így alakul ki a 19. század végétől kezdve a sui generis modern állam, mely — *egyre inkább túl van terhelve*, hiszen boldog-boldogtalan az államhoz fordul, ha bajban van. Az állam ez ellen alig tud védekezni.

Angliában járja e mondás: »Ne kérj semmit az államtól, mert ügyis te vagy az, aki fizetsz.«¹ Itt hagyomány az, hogy *előbb* mindent a társadalom próbál megoldani (pl. az iskoláztatást, a munkásbiztosítást) s csak végső esetben fordulnak az államhoz. Nálunk fordítva van.

A túlterhelt állam most két út előtt áll. Vagy tovább adóztat s növeli a bürokráciát, vagy a társadalomhoz fordul — szolgálatokért, melyek ingyenesek és önkéntesek. Mindkét út nehezen járható.

Hirtelen, a világháború után, új rohamperiódushoz jutottunk: az események rendkívül sietnek. A belpolitikában túlterhelt állam *külpolitikai* (azaz katonapolitikai) téren is kétséget kizárólag újabb, alig elhárítható túlterheléshez jutott, s az adóemelés, a bürokrácia fejlesztése nem sok kilátással kecsegtet. Ebben a helyzetben az állam szemmeláthatólag kezd *népies* politikát követni, az egész néppel törődni, annak mindennemű gondját — még az egészséget is — magáévá tenni.

Rendkívül jellemző: az állam megszűnik idegen lenni! Az állam nemcsak rendet biztosít, hanem *keresetet is* a lakosság számára. Megérezik már, hogy ha az állam nincs a *kereső* (!) mögött, magára hagyatva gyengévé válik. »Megszállott« területen vált egyre átlátszóbbá, hogy bizonytalan a vagyoni, de a munka is, ha nincs védő és pártoló állam a maga erejével. Most már új államérzet:

¹Avagy (olvassuk egy amerikai iskolás könyvben): »Amerikában a legkiválóbb emberek egyike Franklin. A helyett, hogy azt mondta volna: »mit kellene tenni?«, azt mondta: »mit tudok megtenni magam?« Megtalálta azt, amit megtehetett. És megtette.«

kezdi sarjadni: az állam mindinkább egybevágó lesz a népnek, a közösségnek csaknem minden érdekével. Ez akaratlan étatizmus. Ide jutottunk el a történet folyamán.

Mindezek után: a nevelés kérdésében most új célpont villan fel. Ha az állam a maga bürokráciáját elégtelennek érzi (a bürokrácia nem is mindenféle ügy elintézésére alkalmas) és kénytelen a társadalomhoz fordulni, akkor a felnövekedő ifjú nemzedéket át kell hatni a társadalmi feladatok súlyának érzésével. Íme — a mai helyzetben — ez a főrűgője még az »állampolgári« nevelésnek is. A közösség érdekeit, eszményeit szolgálni! — ez alól immár senki ki nem vonhatja magát.

Dékány István.

CSEHSZLOVÁKIA MŰVELŐDÉSPOLITIKÁJA ÉS A MAGYAR KISEBBSÉG.

Tárgyilagosan, őszintén és elfogultság nélkül kívánok áttekintő képet adni a világháború után a győztes hatalmak által megteremtett Csehszlovákia művelődési viszonyairól s az odakerült magyarság önvédelmi harcáról. Ennek a húsz évnek a története rendkívül érdekes és tanulságos, s nézetem szerint mulasztás volna, ha mi, magyarok le nem vonnók belőle a következtetéseket.

Amíg a világháború alatt a magyar nép legjobbjai a különböző harctereken vérezték, az alatt a cseh és szlovák politikusok, közigazdászok, jogászok, pénzemberek, tanárok tervszerűen készítették elő az új csehszlovák állam belső szervezetét, törvényeit, rendeleteit, s minden fontosabb állásra előre kijelölték a szerintük alkalmas és megbízható embereket. Az új állam megteremtői tudták, hogy nagy és nehéz feladatra vállalkoznak, amikor oly nemzeti államot akarnak teremteni, amelyben a lakosság különböző, egymással szemben ellenséges érzületű nemzetekből és nemzettöredékekből tevődik össze.

A Csehszlovákiához csatolt magyarságot az államfordulat teljesen készületlenül találta. A nemzet vezetésére hivatott magyar középosztály tanácstalanul állott az új helyzetben s nem tudott eligazodni a nemzetiségi kérdés szövevényes utain. A parasztság szervezetlen volt, a munkásság pedig a marxista eszmékre esküdött és külön osztályt alkotott, amely kezdetben nem az uralkodó, többségi nemzettel, hanem a magyar középosztállyal és a földműves társadalommal szemben épített ki harcvonalat.

Nagy erőpróbája volt ez a húsz év a Csehszlovákiában élt magyarságnak. Idegen állam keretében kellett zsenge erőit összefogni, nemzetvédelmi szerveit kifejleszteni s védekezni mindenemű elnemzetietlenítés ellen.