

## AZ APRÓ MUNKA A NEVELÉSBEN.<sup>1</sup>

(Megemlékezés a Jézustársaság alapításának 400 éves és Herbart halálának 100 éves fordulója alkalmából.)

Az új világregend vajadásának ebben a küzdelmes korszakában, amikor sokszor úgy érezzük, hogy egész eddigi kultúránk alapjaiban inog, szívesen állunk meg; hacsak egy pillanatra is, hogy »emlékezzünk régiekről«. A mostani esztendő erre nekünk nevelőknek kettős alkalommal is szolgál. Ebben az évben ünnepelte alapításának 400 éves fordulóját a katolikus egyház harcos rendje, a Jézus-Társaság, amelynek tevékenysége több irányú volt ugyan, hatásának nyomait azonban legmaradandóbban bizonytalán épen a nevelés történetébe véste bele. S ugyancsak ezidén van Herbart halálának századik fordulója is, s erről megemlékezve azt a pedagógiai szellemiséget elevenítjük fel, amely még a közelmúltig úgyszólván közöttünk lakozott, meghatározva egész nevelői gondolkodásunkat és életünket is.

Az ilyen emlékezés azonban csak akkor lehet méltó a tárgyahoz, ha az elmúltakat nem csupán azért idézzük, hogy ölükbé meneküljünk a jelennek nyugtalanságai és veszedelmei elől, hanem azt kérdezzük inkább, hogy mi volt korabeli sikerük és termékenyítő hatásuk titka, s hogy belőle minő időszerű tanulságot vonhatunk le magunknak. Ebből a szempontból nézve a nevelésnek két egymástól első tekintetre annyira különböző rendszere közt is, aminő a jezsuitáké és a Herbarté, sajátos megfélelést, úgyszólván rokonságot vehetünk észre, s ez talán feljogosíthat bennünket arra, hogy nemcsak évfordulójuk véletlen és külső összeesése miatt, hanem belső kapcsolat alapján is egyszerre emlékezzünk meg róluk.

Ez természetesen nem azt akarja jelenteni, mintha bármiféle párhuzamba állíthatnók a jezsuiták nevelési rendjét a herbarti pedagógiával, hiszen mindkettő egészen más történeti helyzet szülte volt. Ép ezért a nevelési célkitűzés, a tanterv vagy a módszer, általában a hagyományos pedagógiai kategóriák felől is hiába keresnők ezt a belső kapcsolatot: ha találánánk is e tekintetben valamelyes megegyezéseket, ezeknek épen a kor különböző szellemenye miatt más-más értelmük volna. A rokonság inkább a nevelői lelki alkatnak hasonlóságában s ezért a nevelői munkának majdnem azonos felfogásában nyilvánul. Hogy ezt egy kissé megvilágítsuk, avégből azonban magunk elé kell idéznünk legalább körvonalalaiban a két rendszert.

A jezsuiták nevelési rendje is a maihoz hasonló világregés idején alakult ki, amikor ismét úgy látszott, hogy az európai kultúra léte forog kockán. A reformációval egy nagy eszme indult

<sup>1</sup> Megnyitó előadás a Magyar Paedagógiai Társaságnak 1941. május 24-én tartott 49. nagygyűlésén.

hódító útjára, s miként a nagy eszmékkel általában történni szokott, ha tömegeket bolygatnak fel, hosszú időbe telt, míg ezt a fellobbanást felváltotta a lehiggadás és a termékeny munka. Kezdetben csak zűrzavar, meghasonlás, erőszak és pusztulás kísérte terjedését s ez különösen a művelődési intézmények sorsán mutatkozott meg, mert ahol az új hit gyökeret vert, az iskolák megszűntek, vagy színvonaluk mélyen aláhanyatlott. Erről az időről írja Erasmus panaszos szívvel: *Ubicumque regnat Lutheranismus, ibi litterarum est interitus... Duo tantum quaerunt, censum et uxorem. Caetera praestat illis Evangelium, hoc est, potestatem vivendi ut volunt.*

Csak lassan, a mozgalom második évtizedében, amikor a szenvedélyek némileg lelohadtak, indult meg az újjászervezés munkája, alakult ki az új művelődési eszmény és ennek jegyében születtek meg azután a különböző protestáns iskolatípusok.

A közfelfogás szerint a reformáció művének ebbe a teljesebbi folyamatába ékelődött be a katolikus ellenhatás, amelynek kolompjai épen a jezsuiták voltak, s miatta az új hit nemcsak terjedésében akadt meg, hanem belsőleg is eltérült eredeti irányából. Mindenesetre a sok gáncs és rágalom, amely a jezsuita rend működését fellépésétől kezdve máig kísérte, jórészt épen ebben a körülményben leli magyarázatát. Holott annak, hogy a reformáció nem haladt következetesen végig azon az úton, amelyen elindult, belső okai voltak és ez szükségszerűleg bekövetkezett volna a jezsuiták ellenhatása nélkül is. Az eltérést épen a reformátoroknak a műveltség kérdésében való pozitív állásfoglalása idézte elő. Mintha csak ismétlődött volna a kereszténység első századaiban végbement folyamat: a misztikus áhítatból fakadó, csupán a lélek bensőséges meggyőződésére támaszkodó és a világi tudománnyal szemben ellenséges indulatú új hit szövetségre lépett a humanizmussal, s ennek következménye volt, hogy végül is olyan dogmatikus teológiával kötötte gúzsba magát, amely sok tekintetben ismét az általa megvetett skolasztikus hagyományba kapcsolódott és a humanisztikus célnak hovatovább visszaszorította. Viszont ugyanakkor a katolikus egyház sem került ki változatlanul a szellemi életnek ebből a forradalmi válságából. A hitélet elmélyítése itt is elodázhatatlan szükségletnek bizonyult. Csak hogy evégből az egyház, a reformációval homlokegyenest ellentétes eszközöket alkalmazott: a lelkiismeret egyéni döntéseivel, mint a vallásosság próbakövével szemben az egyénfeletti tekintély elvét növelte; a demokratikus szervezettel szemben (amely a reformációban a szektákra és tartományi egyházakra való felbomlást idézte elő) az egységet óvta és a pápai hatalmat szinte a monarchikus

<sup>1</sup> W. Pirckheimerhez 1528-ban intézett levelében. Opp. ed. Leclerc. (Leyden 1703—06) Tom. III. pars 2. p. 1139.

abszolutizmusig szilárdította; az isteni kegyelem közvetítő személyeinek és eszközeinek elvetésével szemben pedig, amiben a reformáció valósággal a képmöbölásig ment, a vallási gyakorlatoknak egészen új neveit teremtette meg, és emelte a kultusz külső díszét és fényét is. Mindhárom mozzanat különösen a jezsuita rend szervezetében érvényesül jellemzően. A személyfeletti tekintély uralma már a rend küldetésében és egész tevékenységében kifejeződik azzal, hogy ezt isteni parancsnak fogja fel s ezért tagjaitól az önmegtagadással határos személytelenséget követel. Az egységet a rend generalísának, mint úgyszólván abszolút monarchikus akaratnak való feltétlen alávetettség biztosítja. A vallásos életnek a legapróbb részletekbe menő szabályozásáról pedig a rend alapítójától rendszeresített lelkigyakorlatok (a híres exercitia spiritalia) gondoskodnak, s ennek a szabályozásnak azután mintegy külső megnyilvánulását szemlélhetjük a kultusz eszközeinek pompázatos, hatásra törekvő alakításában, amivel a jezsuiták tudvalevőleg egy egész korszak szellemének adtak sajátos stílust. Az ellentét az új vallásos mozgalommal tehát a legélesebb. Ámde: a katolikus egyháznak is újra állást kellett foglalnia a művelődéshez, ha a versenyt a humanizmussal megerősödött reformációval állni akarta. Igaz ugyan, hogy az egyház eddig sem idegenkedett a humanizmustól, sőt ennek vezető egyéniségei jórésben épen egyháziak voltak; mégis ez a humanizmus kiváltképpen arisztokratikus mozgalom volt s az iskolázást csak kevésbé érintette. Most ellenben a reformáció példájára a katolikus egyház is belevitte az iskolába, s ennek a katolikus iskolai humanizmusnak legfőbb hordozója épen a jezsuita rend lett. Innen érthetők az ismeretes meg egyezések a jezsuita rend iskolázása és a protestánsoké között. Nemcsak a forrásuk közös (a párisi studium generale, közvetlenül pedig a hieronymiták iskolái), hanem belső szükségyszerűség is egymás közelébe hozta a kétféle művelődési rendszert. Csakhogy a reformáció iskoláinak ez a humanizmusa csak addig virágzott, ameddig nagy szervezőik életben voltak; utódaiknál ellenben mindinkább ellaposodott s mint említettük, terméketlen dogmatikus vitáknak adta át a helyét. A reformáció individualisztikus elve tehát ezen a téren is érvényesült, s egy-egy iskolai rendnek továbbterjedése sokszor csak a keretek átvételét jelentette, de nem egyszerűen a bennük élő szellem gyökérverését is. Ebből magyarázható, hogy a XVII. század előhaladtával protestáns oldalról már csupa kétségbeesett panaszról értesülünk iskolázásuk szörszálhasogató, lelketölő, formalisztikus módjáról. Ezzel szemben a jezsuiták iskolái ugyanakkor valóban a humanizmus munkahelyei voltak: némileg megszükkítették ugyan a humanisztikus célkitűzést, mivel inkább csak a latinításra vonatkoztatták, de ezt azután mindvégig híven óvták és ápolták. A protestáns Bacon elismerő nyilatkozata ennek a ténynek jellemző tanubizonysága. A protestánsok voltak

tehát a kezdeményezők, mégis a jezsuiták lettek — a kor mértéke szerint — a modernebbek. A XVII. században vitathatlanul ők uralkodnak a közép- és felsőoktatás terén Európaszerte.

Minek köszönheték ezt a fölényüket és nevelési rendjük tartósságát a protestánsok iskoláival szemben, noha ugyanazokkal az eszközökkel éltek, mint emezek? Nyilván annak, amire éppen Bacon utal: kiváló gyakorlati érzéküknek. Nihil enim *quod in usum venit*, his (t. i. a jezsuita iskoláknál) melius.<sup>1</sup> Már iskolai szabálykönyvüknek, a Ratio studiorumnak minden sorából ez a gyakorlatiasság árad felénk. Nem volt ez a szabálykönyv a nevelésnek valamilyen nagyszabású terve, mint a Platoné vagy a Szent Agostoné; újszerű szempontokat és elveket sem tárt fel, mint a humanista íróknak, egy Morusnak vagy Erasmusnak, egy Castiglionénak vagy Montaigne-nek a művei; sőt egyáltalán elméleti munkának sem minősíthető, noha kétségtelen, hogy a jezsuita pedagógiát elvi összefüggésében könnyűszerrel meg lehet szerkeszteni belőle (ahogyan minden interpretáció rendszerint tenni is szokta), mivel a nevelésnek minden ténykedését egységes elvi alapra (»ad Conditoris ac Redemptoris nostri cognitionem atque amorem«<sup>2</sup>) vezeti vissza és e ténykedések kapcsolatára is rámutat. De ez az elviség itt mégis inkább a nevelői munka normálásának háttere, nem pedig a forrása; maga a Ratio ízig-vérig gyakorlati alkotás, nincs benne semmi filozófiai töprengés, semmiféle elvont okoskodás vagy épenséggel felleghősség, elejétől-végéig a nevelői világ körében mozog, konkrét kérdésekre ad választ, mint ahogy belőlük is nőtt ki. Untig ismeretes, hogy mily gondos körültekintéssel, a legáprólékosabb tényeknek mérlegelésével, a legkülönbözőbb eshetőségeknek figyelembevételével készült ez a mű, míg nem több mint félszázadnyi kísérletezés, kipróbálás és a világ minden tájáról beérkező vélemények megvitatása után végre 1599-ben a rendnek sorrendben negyedik generálisa, Claudio Aquaviva, kötelező zsinórmértékként megerősítette, hogy ezután a rendnek 1773-ban bekövetkezett feloszlataáig — tehát majdnem két évszázadig — változatlanul érvényben maradjon. Sőt a rend felélesztése után (1814) újra érvénybe került s a Roothaan generális által 1832-ben végrehajtott »modernizálás« is csak lényegtelen részletekben módosította az eredeti szövegezést.

A nevelés szervezeti kereteinek megállapításában a Ratio szorosan a multhoz kapcsolódik. A grammatikai, retorikai és filozófiai képzés rendje, amely ezeket a kereteket betöltötte, ekkor már majdnem kétezer éves hagyományra tekinthetett vissza; tudvalevőleg még a görögség klasszikus korában alakult ki, a hellenizmus idején, főleg római közvetítéssel vált egyetemessé és a közép-

<sup>1</sup> V. Baco: De dignitate et augmentis scientiarum. Lib. VI. c. 4.

<sup>2</sup> Regulae praepositi Provincialis (Ratio studiorum ed. G. M. Pachtler Monum. Germ. Paed. V. Berlin, 1887, 234. l.)

kori egyház adott neki intézményesebb formát. Ezeken a hagyományos kereteken a hitújítás mozgalma sem tudott változtatni, annál természetesebb volt, hogy a jezsuiták is átvették, munkálták és továbbszármaztatták őket: ép ezért nem kis részben az ő érdemük, hogy gimnaziális oktatásunk még működésük megszünte után is hosszú ideig, jóformán a közelmúltig ebben a mederben folyt s csak manap kezdünk végleg eltántorodni tőle. S épúgy az oktatás szorosabb célkitűzésében is a Ratio a régi, kipróbált csapáson halad: a grammatikai és retorikai képzésnek az a feladata, hogy gondolatoknak szóban és írásban való helyes kifejezésére, a filozófiának pedig, hogy ismeretekre tanítson. Régi becsukódtak a jezsuita kollégiumok kapui, egészen más korszellem uralkodott már és a nemzeti szempontok is érvényesítették jogos igényeiket az oktatásban, amikor gimnáziumaink még mindig ezt a célkitűzést követték. Ebben a tekintetben is csak az utolsó évszázadban, amióta egyre többet és többet zsúfoltunk tanterveinkbe, hagytuk el ezt az évezredek alatt jól bevált utat. Vajjon csupán azért-e, mert azóta gyökeresen megváltozott a műveltségről való felfogásunk is?

Az oktatás rendjében és feladatainak megjelölésében tehát a Ratio semmi újat nem hoz, hanem beleilleszkedik az iskolai hagyományba és ezt rögzíti. Az újszerű inkább az átvett kereteken belül, az eszközök alkalmazásának pontos, szinte hajszálra menő szabályozásában érvényesül. Valóban, a Ratio megjelenéséig sehol sem találkoztunk európai iskolázásunk történetében a tanulmányok anyagának ilyen gondos elhatárolásával, sem pedig a tanítás módjának ehhez hasonló részletes megállapításával. A legelső grammatikai osztály első órájától kezdve az utolsó filozófiai vagy éppen teológiai lectióig minden apróra körül van írva: a tanulmányok tartama és az anyag beosztása, a követendő órarend és az óraterv, az egyes leckék terjedelme és feldolgozásuk menete, a tankönyvek és az olvasandó auctorok, a szövegmagyarázat módja alaki és tárgyi szempontból, a stílusgyakorlás és az imitáció formái, a házi feladatok és az írásbeli dolgozatok, a begyakorlás különböző eljárásai, a számmonkérés, az ismétlés, a versengés, a deklamációk, a disputációk, az akadémiák és színjátékok, a vizsgálatok és a szünnapok rendje, s végül az ellenőrzés és a fegyelmezés kellékei, az iskolák felszerelése és a tanárképzés ügye. Mindez pedig nem valamilyen deduktív kifejtésben — *more philosophico* — vonul fel előttünk, de viszont ötletszerűen sem, hanem épen a nevelői gyakorlat alapvető szempontja szerint: az iskolák fokozatainak sorrendjében. Az egész mű világos és könnyen áttekinthető; az egyes fejezetekbe foglalt utasítások pedig mindig tömörök és szabatosak, fogalmazásuk szinte törvényszerű, szigorúan megkötik a tanárt és a tanulót egyaránt, de viszont kizárnak minden kétséget, kibúvót vagy önkényes magyarázatot. Bizonyára senki sem fogja állítani, hogy a Ratio különösebben élvezetes olvasmány, vagy hogy élénkebben

foglalkoztatná a nevelői fantáziát. Sőt még korának mértéke szerint is egy kissé száraz alkotás, aminők a törvényszövegek általában: a humanisták ékesszólása épúgy hiányzik belőle, mint a reformátorok hevülete, vagy kevéssel utóbb egy Comeniusnak épületes stílusa. Mégsem téveszti el a hatását az olvasóra ma sem, mert épen ezzel a kimért tárgyilagosságával, ezzel az egyseges és zárt szerkezetével, ahol minden a maga helyén van, ahol a legapróbb követelmény is szerves összefüggésbe illeszkedik bele s amellet józan pszichológiai mértéktartásról tanúskodik, örök példája a pedagógiai lelkiismeretességgel és körültekintéssel készült, elvszerű tanulmányi kódexnek. A jezsuiták valóban kitűnő gyakorlati emberismerők voltak: nem tápláltak túlzott reményeket az emberi átlagról, de tudták, hogy a nevelés ott igazi hatalom, ahol épen ezt az átlagot kell megnyerni, kézben tartani, vezetni s színvonalában lehetőleg emelni. A Ratio az emberi természet normális mértékére van szabva tanár és tanítvány szempontjából egyaránt: paradoxonnal azt mondhatnók, hogy a közepszerűség mesterműve. A vallásos szándékon kívül bizonyly ez a legfőbb oka annak, hogy a jezsuiták mintegy örök időkre szólónak, megíngathatatlannak alkották meg: az emberi közepszerűség is örök és megíngathatatlan, de — ez tartja fenn a világot.

S amilyen a szabálykönyv, olyan volt harmadfél évszázadon át a jezsuiták nevelése is. A szabály itt nem maradt írott malaszt, nehezen megközelíthető eszményi mérték, hanem eleven valóság volt, amely áthatotta a nevelői munka köznapjait. Ebből is érthetjük, hogy miért ragaszkodtak a jezsuiták oly szívósan a Ratio betűihez s a századok szellemének váltakozásában úgyszólván egy szikrányit sem változtattak rajta. Ezt a körülményt a későbbi kritika rendszerint szemükré szokta vetni, neki tulajdonítván, hogy iskolai gyakorlatukban sem a tanár, sem a tanuló nem érvényesíthette kellőképen egyéni hajlamát, hogy egyformásítottak, merev kaptára vontak mindent még akkor is, amikor a pedagógiai belátás épen ebből a szempontból már egészen másféle magatartást kívánt. Egyszóval: haladásra képtelenek, mert pszichológiátlanok voltak: nem értették meg igazán sem az egyéni lelket, sem a haladó korét. Ez a megállapítás azonban — legalább is ebben a formájában — egészen egyoldalú és igazságtalan. Mert való ugyan, hogy a jezsuiták nevelési ténykedésük legapróbb vonatkozásában is a Ratio szövegéhez igazodtak, de viszont szabály és cselekvés itt a szó szoros értelmében azonos volt, a Ratio csak a mindennapi élő gyakorlatot rögzítette, épúgy, ahogy a katolikus dogmák rögzítik a vallásosság élő valóságát: nem elvek, hanem leszűrődések, a gyakorlat árnyképei. A gyakorlat pedig általában az emberi létnek legszívósabb, legkonzervatívabb megnyilvánulási formája. Kimélyült és biztos csapásokon mozog, akárcsak a hagyomány (sőt legtöbbször maga is »hagyomány«), és ép ezért époly egyénietlen is és

a változástól idegenkedő, mint emez: nincs benne kimagaslás, nincsenek a haladásának útjelzői sem, csak sikeres lehet vagy balsikerű. De vajjon az, aki ily módon vallásos formáknak, erkölcsi vagy akár gazdasági szokásmódoknak hódol s ragaszkodik hozzájuk, ezzel pszichológiátlanul jár el s nem inkább a léleknek ősi irányairól tesz tanúságot? S vajjon a nevelési gyakorlat nem ilyen ősi megnyilvánulási forma-e, amely csak akkor biztos, ha lehetőleg megmarad ebben az ősi medrében s nem csap ki minduntalan belőle az eszmélkedés holdváltozásai szerint? Távól áll tőlem, hogy az elmélkedés szükségességét és jogosultságát a nevelésben kétségbevonjam vagy fontosságát kicsinyítsem; de épen a jezsuiták hosszú, sikeres működésére gondolva, fel kell vetődnie bennünk önkénytelenül is annak a kérdésnek, hogy a nevelésben nem előbbrevaló-e minden egyébnél az a szellemiség, amely napról-napra a szűkkörű, türelmes tevékenységben lép napvilágra, és amelynek nincsenek nagy eszmei ívei, csak begyakorlott pályái, de rajtuk biztósan, fejlődés nélkül megy végbe. Mindenesetre, amikor a kritika pálcát tör a jezsuiták nevelése felett, nem a valóságból ítélkezik, hanem eszményi követelmények alapján. S hogy mennyire egyoldalú ez a szemszög még akkor is, ha nem későbbi, hanem egykorú követelményekről van szó, azt legjobban bizonyíthatja, ha egy pillanatra magunk elé idézzük azt, ami akkor történt, amikor a jezsuita rendet feloszlatták. Nagy koncepcióknak ekkor már valóban bőviben volt a kor: a realizmus eszméi már Európaszerte hódítottak, Locke könyve közkezen forgott, sőt Rousseau Emilje is felrázta már a közvéleményt. S mégis a jezsuita iskolák működésének megszűntével mindenfelől csak elégedetlenségről értesülünk: a nagy eszmék és jelszavak nem pótolták a képzett tanárok seregét, sem a tanulmányoknak következetesen és a századok során át megszilárdult rendjét; a jobbára helyi jellegű kezdeményezések és reformtörekvések nyomán pedig nemhogy magasabbra emelkedett volna az iskolázás színvonala a jezsuitákénál, sőt inkább minden tekintetben aláhanyatlott, valóban nem lehet csodálni ezek után, hogy amikor a bajokon egyetemes rendezéssel segíteni törekedtek, ezt nem a nagy koncepciók alapján tették, hanem elsősorban a jezsuita Ratiót másolták, anélkül azonban, hogy egységét sikerült volna elérniök, mert a régi keretekbe gyömöszölték a beléjük nem illő új eszméket is. A mi első Ratiónk, töméntelen tárgyával, amellyel az iskolai gyakorlat nem tudott mit kezdeni, ennek a kontaminációnak jellemző példája.

Művelődési rendszerek váltakozása mindenkor társadalmi változásokra vezethető vissza. A jezsuiták (de a XVI. századi protestáns iskolaszervezők is) annak a művelődésnek hordozói voltak, amely mint a középkori klerikus műveltség egyenes folytatása minden ízében egyházi-tudós irányú, rendi műveltség volt. S ámbár

a humanizmus és a reformáció hatására hovatovább veszített ebből a rendi kizárólagosságából, a különböző rendű és rangú világiakra is kiterjedt, s különösen az ekkortájt feltörekvő polgárság részese lett benne, mégis az egész XVI. században és a XVII. század első felében is nem lehetett más becsvágya annak, aki a művelődésnek akkori forrásait felkereste, mint hogy alapos tudóssá váljék, azaz: tökéletesen elsajátítsa a két klasszikus nyelvet, legyen stílárius készsége az antik auktoroknak, főleg Cicerónak utánzásában, értsen valamelyest a versfaragáshoz és megszerezze a hitvitákhoz szükséges logikai-dialektikai fegyverzetet. Bármennyire formalisztikus volt is a művelődésnek ez a rendje, s bármennyire a teológia szolgálatában állt is, kétségtelen, hogy belső, lelkiileg elmélyült kultúrára törekedett, az embert, ha transzcendens céllal is, de önmagáért akarta kiművelni. Ezért amíg ez a tudós eszmény általánosan uralkodott, a jezsuiták is meg tudták őrizni fölényüket az iskolázás terén. Ámde működésük még fénykorában volt, amikor a szellemi életnek egészen új árama indult meg. Mégpedig kettős, egymást többszörösen keresztező irányban.

Egyfelől ugyanis mindinkább szekularizálódott ennek az eddig hódító tudós-műveltségnek alapja: maga a tudomány. A XVII. század elején hangzik el először a sokat jelentő szólam: *Tantum possumus, quantum scimus* (Bacon). A tudomány nem kontempláció vagy literatúraszólam, hanem külső, hatalmi érvényesülésünk eszköze: arra szolgál, hogy vele a természet erőit igánkba hajtsuk és a társas-szellemi élet kereteit úgy rendezzük, hogy lehessen bennük kellemesen és biztosan élni, *iucunde et commode vivere* (Spinoza). Ezért művelésének igazi tűzhelyei már nem az egyetemek többé, sőt egészen elveszti eddigi céhbéli, iskolás jellegét és a szabad kutatásban érlelődik; úttörői pedig — egy Galilei és Bacon, egy Descartes és Leibniz — nem klerikusok, hanem világiak, sokszor épenséggel világiak. S tudvalevő dolog, hogy ennek az egyháztól és teológiától mindinkább függetlenül, szabad kutatásnak a talajából nőttek ki a modern liberális eszmék, amelyek azután a szellemi életnek minden tartományában, vallásban és jogban, erkölcsben és gazdaságban és végül a nevelésben is érvényesültek, s áttörve a hagyományos rendi kereteket, idővel átalakították egész világunkat.

Másfelől azonban a XVII. század az abszolutisztikus állam megszületésének ideje is, s vele együttjárt egy egészen sajátos jellegű udvari kultúrának kialakulása: Az eddigi latinos szellemű, nemzetfeletti, tudós-humanista kultúrával szemben mindkettőben — abszolutisztikus államban és udvari kultúrában egyaránt — tulajdonképpen a megerősödött nemzeti öntudat fejeződik ki. S ha első tekintetre mindkettő nehezen fér is össze a modern tudománynak liberális és szintén nemzetfeletti szellemével, abban mindenesetre



megegyezik vele, hogy nem belső kultúrára, hanem szintén külső hatásra, sikerre törekszik, akárcsak amaz. Így alakultak ki ebben az új légkörben az életnek olyan formái, amelyek finomabbak, fölényesebbek a tudós-humanista életformánál, jóval bonyolultabbak is, de merőben felszínesek: az udvaronc La Rochefoucauld maximái leghívebben tanúskodnak erről, amikor a csillogó felszín alatt mindenben a hiúság és az önzés rugóira világítanak rá. Nyilvánvaló azonban, hogy ez az újfajta szellemiség nem maradhatott hatástalan a nevelés egyetemes rendjére. Már csak azért sem, mert az udvari embernek, a *galant homme*-nak vagy *honnête homme*-nak ekkor fellépő eszménye nemcsak az udvari arisztokrácia és a hivatali nemesség művelődési iránytűje lett, hanem hovatovább azé a vagyonosabb polgárságé is, amely eleinte csak sóváran szemlélte az udvari élet fényét, utóbb pedig hivatali vagy katonai szolgálatokkal maga is részesedvén benne, egész magatartásában hozzá igazodott, úgy azonban, hogy belevitte egyszersmind a saját tulajdonságait is: a józanságot és a gyakorlati érzéket. Ennek közvetlen hatása a nevelésben kivált két irányban mutatkozott meg. Először: ettől kezdve érvényesül mind erősebben az életrevalóság követelménye. Egy udvari emberre nézve mindenesetre fontosabb, ha jól beszél franciául, esetleg még olaszul is, mint ha cicerói latinsággal tudja kifejezni magát; jobb hasznát veszi a politikának és a jognak, a történelemnek és a modern természettudományi ismereteknek, mint a dialektikai készségnek; és mindeneknél többet nyomi a latban, ha járatos a kurtoázia művészetében, ha tud lovagiasan, úr módjára viselkedni, szellemesen társalogni és hajbókolni, táncolni és udvarolni. Külön intézmények keletkeznek ennek az újfajta, divatos műveltségnek nyújtására, de a hagyományos latinos irányú képzés rendjében is mindjobban felülkerekednek a gyakorlatiség szempontjai, s abban a mértékben, ahogy a polgárság a társadalomban előretör, érvényesül az az elv, hogy csak azt kell tanítani, ami *ad usum vitae* szolgál. Másodszor: kialakul a nevelés politikai felfogása és ennek alapján azután megkezdődik a nevelésügyi állami szervezésének a sora. Egyáltalán nem eszményi és önzetlen művelődési célból, hanem az abszolút monarchia hatalmának megszilárdítása végett. Két dologra volt az abszolút monarchiának legfőbb szüksége: pénzre és hű alattvalókra. A pénzt tudvalevőleg az alsóbb néprétegeknek kellett kiizzadniok: gazdasági helyzetüknek javítása tehát állami érdek volt, s ezt célozta bizonyos fokú felvilágosítással a népoktatás megszervezése. S ha a nép adta a támasztékot az abszolutisztikus államnak és fényes udvari kultúrájának, akkor viszont a szolgálatkész hivatalnoksereg volt az alkalmas szerve és eszköze. Így kerekedik felül a közép- és felsőfokú oktatás megszervezésében a humánus, azaz belső lelki kiművelésnek célzatán az a törekvés, hogy ezek az intézmények elsősorban használható hivatalnokokat szolgáltassanak az államnak.

A rendi képzés ezzel mindinkább magára ölti a szakszerű hivatás-képzés vonásait, s nincs már messze az az idő, amikor evégből fellép az általános képzés szétágaztatásának követelménye.

A modern tudománynak és az abszolutisztikus államnak, a liberális eszméknek és az udvari kultúrának ebből a találkozásából és szövetkezéséből fejlődött ki a felvilágosodás mozgalma, amelynek pozitív alapjait és tartalmait éppen ezek a társadalmi-kulturális adottságok szolgáltatták, a közönségesen emlegetett vonásaiban ellenben, így az ész kultuszában és az emberi haladás korlátlan lehetőségeiről táplált hitében inkább csak az eszkatológiája szólal meg. Mégis az a gyökeres változás, amelyet a felvilágosodás egész életünk berendezésében és így a nevelésben is előidézett s amelynek nyomait máig érezzük, elsősorban ennek az eszkatológiának jegyében jött létre. Ismeretes, hogy a felvilágosodás századát pedagógiai századnak szokták nevezni, kiváltképpen a nevelési elmélkedésnek egészen páratlan gazdagsága miatt. Locke-tól kezdve a felvilágosodás betetőzéséig, a francia forradalomig a nagy koncepcióknak és az utopisztikus nevelési terveknek valóságos özöne lepte el a világot, s ezek kivétel nélkül az ész végső diadalának és a haladás feltartóztathatatlanságának hitéből táplálkoztak még akkor is, ha szerzőiknek sikerült vele szemben kritikai álláspontra helyezkedniök, mint például Kantnak vagy Pestalozzinak. Ugyánakkor azonban a nevelés tényleges rendje mégsem a nagy tervek irányában, hanem a meglévő társadalmi-kulturális alapokon fejlődött tovább. Nyilván azért, mert a nagy tervek szerint nem lehetett élni. Már csak azért sem, mert az észszerűségnek és a haladásnak ez az eszkatológiája már eleve magában hordta romantikus ellenhatásának erőit is, amelyek részben még a felvilágosodás delelője előtt napvilágra léptek és szintén nevezetes nevelési tervekben és elméletekben kristályosodtak ki, így elsősorban Rousseau-nál, s követik őt ebben a tekintetben Fichte és Jean Paul, Schleiermacher és utóbb Fröbel is. A reformterveknek ebben az ütközésében az iskola sorsa valóban nem volt felemelő. Mindennapi munkája közeptt nem tudott együtt száguldani a merész röptű gondolatokkal, de már letérvén hagyományos útvjáról, ezek mégis nyugalanságot vittek beléje. S amikor végre valamelyest megnyugodott — Franciaországban tudvalevőleg a napoleoni szervezés, Németországban a neohumanisztikus reform, nálunk a II. Ratio idejében érkezett el ide — ezt a megnyugvást csupán megalkuvás árán érte el. Nem volt sem egységes többé, sem politikamentes, s egyfelől a formalizmus veszedelme fenyegette folyton, másfelől a túlterhelésé. Csupán két nagy szellem látott ebben a korban — a XVIII. és a XIX. század fordulóján — egészen tisztán a művelődés kérdésében s főleg ennek szociális vonatkozásaiban: Goethe és Pestalozzi. De Goethe távol állt az iskola gyakorlatától, Pestalozzit pedig túlsá-

gosan lenyűgözték az elemi oktatásra irányuló módszeres törekvései, semhogy a nevelés egyetemes rendjére hathatott volna.

Ebben a történeti helyzetben lépett fel Herbart. A neveléstörténet úgy szokta őt emlegetni, mint a pedagógia tudományos megalapítóját, s amennyiben rendszeres diszciplinává építette ki s ezzel egyetemi tanulmányozás tárgyává tette, ez valóban igaz is. Mégis ez a »rendszer« teljes egészében gyakorlati indítékokból született, a gyakorlatból is nőtt ki, távol a kor politikai, világnézeti, szociális küzdelmeitől és iskolai reformtörekvéseitől, úgy, hogy ebből a szempontból Herbart sokkal kevésbé »elméleti« mint Rousseau vagy Fichte vagy akár Pestalozzi. Amit a herbarti pedagógia későbbi ócsárlói merevségnek, szárazságnak szokták bélyegezni benne, javarészen ebből a korszerűtlenségéből ered, nem pedig fogalmi vértetéből. Elvégre Herbart nagy kortársa, Hegel is szigorú fogalmakban gondolkodik, mégis ezekből mindig a történeti élet lüktetését érezzük ki; Herbart ellenben szinte szándékosan kerülni látszik mindazt, ami korának mozgató erőihez köthetné. Romantikus kortársaihoz semmilyen kapcsolatot nem fűzi, sőt inkább nyiltán szembehelyezkedik velük és még a kezdeti fichtei hatásokat is leküzdí magában. A felvilágosodást mintha tudomásul sem venné, s bár gondolkodásának intellektualizmusa minduntalan a felvilágosodás szellemére emlékeztet, az észszerűséget mégsem azonosítja a szabadsággal, sőt az »igazi« szabadság elvét, az észszerű szabadságét is (amire éppen Fichte épít), elejti, mint merőben utopisztikusat. A neohumanizmussal sincsenek közvetlen érintkező pontjai, jöllehet e mozgalom ősi forrására (az angol morálfilozófiára) ő is visszanyúl és individualizmusában is osztozik; viszont egészen más a viszonya az antik kultúrához. Az egyetlen gondolkodó, akihez fenntartás nélkül közeledik: Pestalozzi, de ennek is csupán módszeres felismeréseit ragadja meg és fejleszti ki azután általánosakká.

Ebből a korától független, mintegy koron kívüli jellegéből származik a herbarti pedagógia sajátos objektivitása, s bizonyos jórészen ennek köszönheti későbbi sikereit és tartós uralmát. Mivel nem a kor igényeihez volt szabva, megingathatatlannak, sőt épen-séggel örök érvényűnek, abszolútnak tűnt fel későbbi nemzedékek szemében, tehát már ebben a tekintetben is a jezsuiták Ratiójának szellemét idézi. Olyan mozzanat ez, amelyre érdemes ráeszmélni. Mert az abszolutisztikus nevelési rendszerek, mint ismeretes, mindenkor egyszersmind a leginkább utopisztikusak is: ilyen a Platoné és a Morusé, a Rousseaué vagy a Fichtéé. A jezsuiták és Herbart rendszere valóban az egyetlen, amely abszolút igénnyel lép fel ugyan, mégsem utopisztikus, sem szándékában, sem kifejtésében, hanem minden ízében reális. Ezt pedig a jezsuiták is, Herbart is azzal érték el, hogy szorososan az iskolai hagyományhoz simultak,

az iskola mindennapi gyakorlatába helyezkedtek bele, vagyis nem a valóságot akarták felcsigázni ideális és legtöbbször teljesíthetetlen követelmények felé, hanem az eszményiséget csupán rendező elvek-ként vitték bele a valóságba. S erre kiváltképen két irányban, mondjuk két elv érvényesítésével nyílt alkalmuk. Az egyik az egész nevelésnek intellektualizálásából állt. Az iskolai gyakorlat általában mindig hajlik erre az intellektualizmusra: a jezsuiták, mint említettük, a humanizmusnak sajátos formális értelmezésével biztosították ennek az intellektualizmusnak elvszerűségét, azaz: az egész lélekre kiáradó, általános képző hatását. Herbart pedig ugyancsak evégből megszerkeszti a nevelő oktatás fogalmát, vagyis azét az oktatását, amely mint az egész nevelés középponti tevékenysége gondolati, intellektuális tartalmak nyújtásával és feldolgoztatásával (vagy ahogy ő maga mondja: a tanuló képzeteinek megmunkálásával) igyekszik elsősorban érzületi, magatartásbeli hatásokat ébreszteni. Kétségtelen, hogy ez az elv nem jelent valamilyen kopernikusi fordulatot a pedagógiában, aminőt Rousseau-nak szoktunk tulajdonítani; sőt inkább csak az iskola hagyományos eljárását szentesítette. De ezt az ősi tényt igen szerencsés formában fejezi ki s ennyiben a herbarti pedagógiának nemcsak egyik gyökérfogalma, hanem belőle máig legértékesebb örökségünkül is maradt, bárha meg kell állapítanunk, hogy úgy, ahogy Herbart megfogalmazta, sem az általános és a szakképzés formái közt nem teremt szorosabb kapcsolatot (annak kijelentésénél, hogy minden szakképzést meg kell előznie a nevelő oktatásnak, tulajdonképpen nem jut tovább), sem pedig azt nem jelöli meg, hogy ez a nevelő oktatás mint velejében »humánus« képzés miképp tagozódik bele a sajátos nemzeti művelődés körébe.

A másik elv, amellyel a jezsuitáknak is, Herbartnak is nevelői abszolutizmusuk ellenére az utópiát elkerülniök sikerült, s amely szorosan összefügg nevelési rendjük intellektualisztikus vonásával, abban nyilvánult, hogy az egyéniségnek a tanulmányok során lehetőleg kevés szabad lélekzetet biztosítottak. Ebben tagadhatatlanul az a józan, bár egy kissé durva pszichológia érvényesül, amely minden katonai szellemű nevelésnek is már Spárta óta jellemzője: az embereket szüntelenül foglalkoztatni kell, hogy haszontalan gondolataik ne támadjanak. Ezért amikor a jezsuiták a nevelésnek minden ténykedését szigorúan tárgyhoz kötötték és apróra szabályozták, mintha csak Herbartot anticipálták volna ezzel, aki szerint az oktatásnak csupán a helyes gondolatkörök létrejöttéről kell gondoskodnia, a világnak esztétikai »képét« kell nyújtania, hogy ily módon az önző természetünkből feltolakodó képzetek kiszoruljanak a tudatból és az akarat is helyes irányba térüljön. S ezt a célt szolgálja épen a herbarti pedagógiának a nevelő-oktatás mellett másik alapvető fogalma, a sokoldalú érdeklődés, amely, mint az oktatás eredménye az akarat ráirányulásainak egyensúlyát biztosítja.

»Az egyéniségnek kiszögellései vannak — mondja —; a sokoldalúság ellenben ép, síma és kerek, mivel kívánságunk szerint egyenletesen kell kiművelni« (Allg. Päd. I. 2. IV.). Ebben a tekintetben is Herbart csupán azt a régi iskolai hagyományt szólaltatja meg, amely a lélek valamennyi képességének harmonikus kiképzését vette célba, és ezt a kifejezést nyilván csak azért kerüli, mert formalizmust lát benne. Pszichológiája egyáltalán nem is ismer külön lelki »képességeket« s ezért természetzerűleg tagadja külön képzésük lehetőségét is: ez szerinte csak a lelki életnek és ezzel a nevelésnek is egységét és egyensúlyát veszélyeztetné. Amde az a mechanisztikus képzetpszichológia, amelyet a régi tehetségpszichológia helyébe állított, noha tagadhatatlanul nagy lépést tett vele a léleknek egységes felfogása felé, mégis szükségképen formalizmusba sodorta, mert azon a feltevésen épült, hogy az emberek egyformák, vagy legalább is oktatással, azaz: képzetanyaguk megmunkálásával egyformává tehetőek. Ez a megmunkálás, azonban nyilvánvalóan nem az egyéni erők felszabadítását, sőt inkább szigorú megkötésüket jelenti. S ez hozzá épen oly közeli rokonságba Herbartot a jezsuitákkal. Mert a sokoldalú és egyenletes érdeklődés mint az oktatás eredménye alapjában ugyanazt célozza, amire a jezsuiták is törekedtek: belső, lelki képzéssel egyenlővé tenni az embereket, kététségkívül magas szinten, de minden egyéni bélyeg nélkül. Maga Herbart mondja, hogy: a sokoldalú ember nemén, társadalmi osztályon, koron kívül áll: der Vielseitige hat kein Geschlecht, keinen Stand, kein Zeitalter. (Allg. Päd. I. 2. VI.)

7 Bármint vélekedjék is valaki a sokoldalúságnak erről az eszményéről s különösen megvalósításának lehetőségéről, maga a herbarti pedagógia későbbi sorsa azt látszik bizonyítani, hogy az iskolai gyakorlat — talán épen az eszmény színtelensége miatt — inkább élni tud vele, jobban hozzá tudja alkalmazni mindennapi tevékenységét, mint ha egyéni fogalmazású eszmények után kell igazodnia, mert ezek rendszerint csak zavarba ejtik és nyugtalanítják. Szkemaszerű, korfeletti jellegével pedig épenséggel kiragadja az iskolát a kor politikai és világnézeti küzdelmeiből s úgyszólván szigeti békét biztosít neki, ahol ha küzdelem van, az legfeljebb tantervszervezési és módszeres részletkérdések körül folyik. Ezért tekintünk ma bizonyos irigységgel a múlt század második felére vissza, amikor a herbarti pedagógia meghódította magának az iskolát, s miközben szelvében állt a harc körülötte és érte, megteremtette benne a nyugalmas munkálkodás lehetőségét.

Az iskolára egyébiránt Herbart, mint ismeretes, leginkább módszeres elméletével hatott. Ezt a módszerét a nevelő-oktatásról és a sokoldalú érdeklődésről — egész pedagógiájának erről a két pilléréről — felállított tanából vezeti le s a tárgynak és a megismerő alanynak figyelembe vétele mellett pszichológiájával ala-

pozza meg. Konstruktív és dogmatikus hajlandósága kétségkívül itt mutatkozik legerősebben: a megismerés fázisait és fokait, a nekik megfelelő oktatási funkciókat és a lelki hatásukat jelző fogalmak mind katonás rendben sorakoznak fel és mintegy vezényszóra menetelnek előttünk, minden lépésnek megvan a maga kijelölt helye, világos és áttekinthető, főleg pedig: pontosan kiszámítható. Az a pszichológia, amelyre Herbart itt épít, tudvalevőleg már évtizedek óta a pedagógusok botrányköve. Nem szólva azonban arról, hogy a maga korában nagy haladást jelentett, mivel a tapasztalásból indult ki, annak, hogy az iskolába oly szívósan begyökerezett, mélyebb értelme volt. Ez a pszichológia ugyanis rendkívül egyszerűsített. Egyetlen alapvető skémába foglalta össze a megismerésnek bonyolult lefolyását, s bár ebből töprengés nélkül összekevert szenzualista elemeket intellektuálisakkal, mégis az a nevelő vagy tanár, aki eljárásában valamelyes tudatosságra törekedett, könnyen kezelhető eszközt kapott benne és el tudott igazodni vele. Mennyivel nehezebb a helyzetünk ma, amikor sokszor azt sem tudjuk, hogy minő pszichológia legyen az, amelyre a nevelésben támaszkodjunk: biológiai-e vagy szellemtudományi; fejlődéstani-e vagy viselkedéstani, leíró-e vagy analitikus? Sőt tudvalevőleg vannak ma számosan, akik csak felületi- és mélypszichológiáról akarnak tudni. A herbarti pszichológia kétségkívül »felületi« pszichológia, mégpedig a legelemibb fajtájából. De a gyakorlat mindenkor és mindenütt szereti a felületeket, a mélységek és a bonyolult dolgok ellenben meghökkentik és felbolygatják, velük és bennük élni jóval nehezebb.

Hogy a herbarti pedagógia ezzel az intellektuális, formalisztikus és dogmatikus jellegével mennyire megfelelt az iskola gyakorlati szellemének, mennyire arra a mindennapi józan apró munkára volt szabva, amelyben az iskola él és lélezkedik, azt semmi sem tanúsíthatja jobban, mint ha itt is azt nézzük, hogy miképp alakult az iskola sorsa azután, hogy a közvélemény pálcát tört e pedagógia felett. A századforduló óta, amikor ez bekövetkezett, fényes elméletekben valóban nincs hiány. Találunk köztük forradalmi jellegűeket és szigorúan tudományosakat, akadnak fellengősek és mélyek, olykor lehiggadtak is, de bonyolultak, — az iskolát azonban egyiküknek sem sikerült meghódítani, sőt tartós ostrómuikkal csak azt érték el, hogy mindinkább lesodródott korábbi békés partjairól és belekerült az eszmék nyugtalan hullámverésébe. Korántsem akarom ezzel azt állítani, mintha ennek egyetlen oka éppen csak az elmélet radikalizmusa volna. Kétségkívül egyéb körülmények is közrehatottak az iskola felbolygatásában, s a modern eszmék és elvek közt akadtak jók és termékenyek is. De éppen mivel ezek az új eszmék rendszerint a pedagógiai élet tartományán kívül eső — politikai, társadalmi, gazdasági — tényezők szövetségeseként jelentkeztek, végül is ezek szabad prédájává tették az iskolát és elomposították

benne a lelkiismeretes munkát. Azt a munkát, amely csöppet sem látszatos és hangzatos, semmiesetre sem hasonlít valami sportünnepélyhez vagy felvonuláshoz, sőt kívülről szemlélve kicsinyesnek, jelentéktelennek tűnik fel, de azzal, hogy napról-napra épen a kicsinyen és a kicsinyben szívósan és türelmesen épít, legjobb palaestrája a gerinces emberré nevelésnek. Azt a munkát, amelyet ez a régi iskolai hagyományból való, mai fülünknek azonban annyira rosszhangzású szó fejez ki talán legjobban: penzum.

A jezsuiták is, Herbart is ennek a penzumos pedagógiának voltak mesterei. Nem tekintették az iskolát pedagógiai eszmék szabadalmi hivatalának, hanem dogmatikusan megkötötték, csupán azt és úgy tanítva benne, miként százados hagyományként átvették és tovább is örökítették, de — elvszerűen, tudatosan, számot vetve minden lépésüknek fontosságával. Ebben rejtett sikerüknek és tartós hatásuknak titka. A nagy lendület kétségkívül hiányzott belőlük. Nem ostromoltak eget, nem rengették meg a földet nagy koncepciókkal, a jó közepszer pedagógusai voltak, s ami fontosabb: tudatában voltak ennek. Valóban nincs a neveléstörténetnek még egy olyan jelensége, ahol ennek a kicsiny munkának a becsét — nem kicsinyességből, szűkkeblúségből vagy csökönyöségből, hanem elvszerűen, megfontoltságból — annyira hangsúlyozták volna, mint épen a jezsuiták és Herbart. S ha olykor talán hajlandók vagyunk ezt a kicsinyen való csüngést pedantériának minősíteni, ne feledjük, hogy mindkét rendszerben volt ennek egy nagy korrektívuma: a klasszikus kultúra. Igaz ugyan, hogy művelését sem ott, sem itt nem tekintették öncélúnak, hanem csupán eszköznek; azt azonban, hogy belső lelki kultúrát adtak s nem hatalmasodtak el rajtuk pedagógián kívüli politikai, társadalmi vagy hasznossági érdekek, elsősorban ennek a klasszikus antikvitáshoz való szoros viszonyuknak köszönhetőek. A jezsuiták érdemei az antik, különösen a latin kultúra ébrentartása körül untig ismeretesek; Herbart legszebb lapjai pedig épen azok, ahol a görögség művelő hatásáról szól: ezeken még az ő egyébként annyira kimért, száraz egyénisége is ékesszólóvá válik.

A jezsuitákról és Herbartról való megemlékezésemben az iskolai apró munka fontosságára, erre az eddig nálunk kevéssé méltatott mozzanatra mutatva rá, ismétlem, nem a nagy elmélet ellen beszélek. Fejtegetéseimnek egyáltalán nem az a szándékuk, hogy velük a szürke iskolamesterség apotheozisát adjam. Csak arra szeretnék ráeszméltetni, hogy erre is szükség van, sőt talán: ma *fölöttébb* szükség van. Hová lettünk a nagy lendülettel, mire jutott az iskola a szép eszmék és utopisztikus tervek kavargásában? Elméletekre s utópiákra is természetesen szükség van: nélkülük nincs irány s nincs eligazodás. De többet nem adhatnak. Élni szerintük csak akkor lehetne, ha a világ csupa felsőbbrendű s amellet békülékeny

emberből állna. A világ mértéke azonban a középszer, az átlag. Ennek fokozása jó középszerré, jó átlaggá, ami éppen az iskola legelőbb hivatása, mindenesetre többet ér az egyéni kiválás szempontjából is, mint a nagy koncepciókra, ideológiákra való helyezkedés, mert ezek a tömegek kezébe jutva rendszerint csődbe viszik a világot. Hová lett volna a világ, ha Platon Állama alapján rendezkedik be? De az Egyház, érzéke lévén az átlaghoz, megszervezi a középkori társadalmi hierarchiát, amelyben a platonai társadalmi tagozódás elvei tükröződnek ugyan, csak hogy az emberi átlagnak igényeihez szabva. Így vagyunk a nevelésben is. A munka s különösen az apró munka olyasmi, amit lehet tanítani és eltanulni: nincs népi szellemhez, politikai rendszerhez vagy társadalmi feltételekhez kötve. Nyilván ezért hatottak nálunk is azok a pedagógiai rendszerek legtartósabban, amelyek ezt az apró munkát tették alapelvükké: a jezsuitáké és Herbarté. A nagy koncepciókat ellenben nem lehet soha teljes sikerrel átvinni. Mint ahogy az idegenből kölcsönzött politikai vagy társadalmi koncepciók sohasem kovácsolnak egy népet össze, úgy az iskolai élet tartományában is az iskola gyakorlatán kívül eső eszmények és elvek szerint való igazodás előbb-utóbb szükségképpen az iskolai munka pangását idézi elő. Ez az a tanulság, amelyet a jezsuita és a herbarti pedagógia szemléletéből magunknak napjainkra nézve levonhatunk. Ebben is, mint mindenütt és mindenkor a világon, igaz marad a goethei bölcsesség szava:

Das ist der Weisheit letzter Schluss:

Nur der verdient sich Freiheit wie das Leben,

Der täglich sie erobern muss.

Azzal az óhajttással, bár mielőbb megszületné az a pedagógiai elmélet, amely ismét egészen az iskola testére van szabva, Társaságunk mai, 49. nagygyűlését megnyitom.

*Prohászka Lajos.*

## A MUNKAKÖZÖSSÉG ELVE A NEVELŐ OKTATÁSBAN.<sup>1</sup>

Nemzetünk jövőjébe annál bizakodóbban tekinthetünk, minél inkább megalapozzuk nemzeti, valláserkölcsei, értelmi és testi nevelésén felül valamennyi tagjának munkakedvét, munkaszeretetét és a közösség tettekéz szolgálátának vágyát. Hogy ezt megvalósíthassuk, az iskola belső életét úgy kell kialakítanunk, hogy állandóan erőteljes nevelő hatással legyen a benne élő és fejlődő közösségre, mint egészre, és minden egyes tagjára, mint az egésznek alkotó részére.

<sup>1</sup> Rendes tagsági székfoglaló előadás a Magyar Paedagogiai Társaság 1940. december 21-én tartott felolvasó ülésén.