

KÖZÉPISKOLÁSOK EGYÉNI VÉLEMÉNYNYILVANÍTÁSA.

Szeretünk a fejünkre hulló vádak elől menekülni. Vagy úgy, hogy nem számítjuk magunkat a vádlottak közé, vagy pedig úgy, hogy a hangoztatott vádak igazságát, jogosságát vonjuk kétségbe. Legfeljebb később, lelkiismeretünkkel folytatott négy szemközti beszélgetés során, titkon ajtónkat behajtva töprengünk azon, hogy vajjon nincs-e valami igazság a ránk szórt vádakban. De még ilyenkor is szívesen eltávolítjuk magunktól a bántó érzéseket, s könnyen megállapíthatjuk, hogy ártatlanok vagyunk, s feláldozzuk magunkat.

Éveken keresztül rólam is hatástalanul hulltak le azok a vádak, amik mint gimnáziumi tanárt engem is értek a középiskola gerinctörő munkája miatt. Mintha nem is érezhettem volna magamat én is találva. Pedig nemcsak felelőtlen röpiratokban, és a művészet mezébe öltözött állirodalomban hallottam és olvastam azt a vádat, hogy a középiskola gerinctelenné teszi neveltjeit. Eleinte holmi frázisnak éreztem az egész vádat, azokkal a többiekkel együtt, amelyek a mult emlékei alapján még ma is annyiszor elhangzanak a középiskola ellen. Lehet, hogy meg sem értettem egészen a gerinctörés vádját. Nem láttam elmélyített tartalmát, amelyben tulajdonképen az a lényeg, hogy a középiskola mindenkit elszürkít, azokat is, akiknek egyéni, pompás színeik vannak, akik arra volnának hivatva, hogy gazdag egyéni értékeiket kifejlesszék, s majdan kiteljesedve tudják azokat belevetni szabad, önálló személyiségükön keresztül a nemzeti és emberi haladásért folytatott küzdelembe.

A középiskolában számmá, engedelmeskedő játékbábbá kell színtelenednie mindenkinek, s ilyen minőségben kell végigvonzolnia magát annak nyolc osztályán. Várva a szabadulást, ami talán már későn is jön. Akkor, mikor az emberi szellem több irányú rugalmasságát, hajlékonyságát elvesztette s érzéketlenné vált bizonyos értékes benyomások befogadására, egyes problémák iránti érdeklődésre. Kénytelen a diák egyéni vélemények termelésétől óvakodni, vagy ha mégis megcsillant fejében valami eredeti, újszerű gondolat, jobb, ha véka alá rejti, mert ha véletlenül nem egyezik az minden tekintetben tanárai véleményével, jaj neki! Hadd üljön hát csak törtető céltudatossággal nagyokat bólogatva, jól a tanár szeme előtt, hadd nyomja csak el azt, amit maga termelt ki, írjon és beszéljen csak a tanár szájaíze szerint, mert különben saját fejére gyűjt eleven szemet. Közben aztán hadd idomuljon, görbüljön, vagy akár törjön a gerinc. Egyelőre úgyszincs rá szükése!

Sokáig hidegen hagytak engem ezek a vádak. Illetéktelenektől jönnek, gondoltam. Meg aztán egy időre valahogy diákönmagam kiütkeresésének keserű emlékei is elhalványultak bennem. Nem éreztem magam semmilyen vonatkozásban felelősnek ezekért a vádakért. Még általában a tanári rendet sem. Hát nem vigyázunk-e mi, tanárok, mindig elég nagy gonddal arra, hogy tanítványaink önmagukból, belülről táplált fejlődésének útját ne álljuk? Nem igyekszünk-e fejlődésük útjából elhárítani a túlságosan nagy erőpróbát kívánó akadályokat? Az volt a meggyőződésem, hogy természetes és általános ez a magatartás. A kérdésre azonban ráirányult a szemem, és ennek a szemszögéből is igyekeztem vizsgálni a magyar középiskolai nevelést.

Egy alkalommal azt fejtegettem egy pedagógiai természetű megbeszélésen, hogy az osztályban elhangzott feleletek értékelésébe ajánlatos bevonni a tanulókat, sőt magukat a felelőket is. Egy gimnáziumi tanár megbotránkozva kiáltott fel: még csak az kellene! Már épen csak ez hiányzik! — Gondolkozóba estem: lám, hiszen nem is olyan természetes az az álláspont, amit ebben a kérdésben én képviselek. Sőt, bizonyára nagyobb az a tábor, amelyik ebben az ügyben teljesen elveti az ifjak véleményének meghallgatását. A tanár szuverén, független, befolyásolhatatlan és egyedül hivatott, mondjuk csalhatatlan ítélőbírája a diáknak, az ő tudásának. Kimondott vagy feljegyzett ítélete megdönthetetlen és megváltoztathatatlan.

Más alkalommal teljesen jóhiszeműen azt a kijelentést kockáztattam meg egy pedagógustársaságban, hogy én bizony gyakran megteszem azt, hogy felvetett problémákkal kapcsolatban a tanítási órákon is meghallgatom tanítványaim egyéni véleményét, s hajlandó vagyok velük vitába bocsátkozni a nélkül, hogy föltétlenül igyekezném rájuk kényszeríteni esetleg ugyancsak egyéni, talán nálam nagyobb »tudósokétól« eltérő véleményemet. Megsemmisítő hangon mondta ki ekkor egy tanár az ítéletet: ha így van, akkor hagyj ott a katedrát, mert nem odavaló vagy! Egy tanár sohase engedheti meg tanítványainak, hogy vitatkozzanak vele! A vita hevében annyira elragadtatta magát, hogy felállt, kiment a teremből és jól becsapta maga után az ajtót.

Egy önképzőköri műsoros est tervezetése közben az ifjúsági vezetők egy része kifogásolta azt a műsortervet, amit néhány tanár jónak ítélt. Mikor e felfogástisztító vitáknak híre járt, több tanár komoly aggodalmának és nemhelyeslésének adott kifejezést, mondván, hogy ez a magatartás a tanári tekintélyt veszélyezteti, s szigorú büntetést igényeltek a »rebellisek« fejére.

Egy középiskolás diákok által szerkesztett lapban a felülvizsgáló közegek nem engedtek megjelenni egy novellát, csak azért, mert abban a diákoknak a nevelők és pszichológusok előtt annyira

ismert kegyetlenségi hajlama volt feldolgozva — igazán értékes, művészi formában. Egy másik iskola pedig eltanácsolta növendékei közül azt a nagyon tehetséges ifjút, akinek egy »istenkereső lármával teli« verse jelent meg. Annak a tanárnak is, aki a forrongó diáklélek mély ismeretével megadta a diákirások gyűjteményének kiadásához az imprimaturt, nagyon sok megpróbáltatáson kellett keresztülmennie »meggondolatlan« tettéért.

Amint aztán így rakódtak egymás mellé ezek a tapasztalati adatok, amelyek valóban rádöbentettek arra, hogy a középiskolában sokkal szórványosabb az ifjúság önálló véleménynyilvánításának lehetősége, mint gondoltam volna, behatóbban kezdtem vizsgálni, hogy tulajdonképpen hányadán is állunk ezzel a kérdéssel. Jól van-e minden úgy, ahogy épen van, s ha nem, milyen indokok szólnak a változtatás mellett? Kutattam azt is, hogy mi az oka annak, hogy valamennyi iskolafaj közül épen a középiskolát érik legjobban ezek a vádak.

A középiskola hibáztatása lényegében két okcsoportra vezethető vissza. Mindenekelőtt: *a középiskolás kor az, amelyben a tanuló a legnagyobb átalakuláson megy keresztül.* Az első gimnázista még alig különbözik az elemistáktól, a nyolcadikos pedig már csaknem azon a fokon mozog, ahol a fiatalabb »egyetemi polgárok«. A gimnáziumi életkorra esik a serdülés komoly próbája, amelynek viharában, vagy még inkább viharainak lecsillapultával kezd igazán kifermődni az egyéniség, s megvalósulni a személyiség, munkateret keresni minden emberi érték. A gerinctelenné tevés vádja a természeténél fogva önállótlan, másra szoruló első gyermekkorban — hacsak Adler szélsőséges értelmezését teljes mértékben a magunkévá nem tesszük — nem léphet fel komolyan. Annyi mankóra, tapasztalat híján annyi irányításra van szüksége a gyermeknek, hogy ebben a korban a nagyon erős irányítás sem árthat. A pubertást megelőző korban sem tekintti általában a gyermek illetéktelennek a beavatkozást, s nem ragaszkodik egyéni véleménye nyilvánításához, főleg azért, mert ilyen tekintetben még mindig önállótlan. Az egyetemi polgár véleménynyilvánításának pedig már annyi területe és lehetősége van, hogy itt ezért nem lehet komolyan szó gerinctörésről.

Marad tehát a középiskolás kor legnagyobb része. Ennek végére joggal várhatjuk az ifjútól a maga lábára állást, azt, hogy önálló véleménye legyen az élet alapvető kérdéseiről, hogy az iskolához és tanárokhoz kötő szellemi köldökzsinórja minden veszély nélkül elvágható legyen. Ezt pedig nyilván csak fokozatos előkészítéssel érhetjük el. Az önállóvá válás lehetőségeit fokozatosan kell megteremtünk a fejlődő ifjú számára. Ha ezt nem teremti meg a középiskola, bizony joggal érheti vád, s legnagyobb joggal épen ezt az iskolatípust.

A vádak ezenkívül azért is hullanak leginkább a középiskolára, mert ennek a tanárai esnek leginkább a csalhatatlanság tudatának vétkébe. A csupán alapismereteket osztogató elemi iskolában még úgyszólván nincs is mód a csalhatatlansági élmény kifejlődésére. Ahol nincs ellenállás, ott győzelemről se beszélhetünk. Vitatkozó természetű elemistákról alig tudunk. Mindent feltétlenül, bírálat nélkül elfogadnak, amit tanítóiktól hallanak. A kérdező elemista természetes típus, de kérdezetésének rugója kizárólag az ösztönös ismeretgyarapítás. A középiskolai tanár azonban igen sokszor kerül abba a csábító helyzetbe, hogy hatalmi szóval vessen véget a serdülő vagy ifjú vitatkozó jellegű kérdezősködésének. Egy kategórikus »Így van, punktum«-mal igyekszik elintézni a kérdést. A középiskolai tanárok általában ritkán ismerik el azt, hogy az, amit tudnak, nem lezárt, örökérvényű, változhatatlan tudástartalom. Ennek elismerése a tudományt művelő, teremtő kevesek kiváltsága, akik lelkük mélyén érzik, hogy minden tudomány átértékelése szüntelenül folyamatban van, s amit például a fizika ma tanít, az holnap talán megdöntött elmélet lesz. Az egyetemi tanárok színejava a szemmáriumi munkát tartja legeggyetemitanáribb munkaterületének, amelyben hallgatói munkatársaivá válnak, ő pedig tanácsadó irányítóvá.

A középiskolai tanárnak, aki a társadalom szellemi elitjének a nevelésére vállalkozott, igen nagyfokú lelki hősiességgel kell rendelkeznie abban az irányban, hogy el tudja viselni azt az érzést, hogy tanítványai bármely pillanatban túlszárnyalhatják. Nevelőnek lenni — alázat. Az a feladata, hogy magánál nagyobbra engedje nőni keze alatt tanítványait. Sőt: egyik legfontosabb feladata épen az, hogy megalapozza, előkészítse, lehetővé tegye ezt a túlszárnyalást. A nevelőnek, különösen a középiskolai tanárnak be kell látnia, hogy ő is csak egy lépcső, a kultúra egy bizonyos fokának birtokosa. Minthogy pedig a kultúra előtt végtelen lehetőségek vannak, természetes, hogy az ő tudása sem lezárt tudás, nem megcsontosodott valami. S ez a kultúra egyik legfontosabb jellemzője, létének, lényegének magyarázata. Amelyik nevelő erre nincs elkészülve, aki ebbe nem hajlandó beletörődni, az szükségképen belesodródik azok táborába, akik valóban gerinctelenné teszik az ifjúságot.

Nézzünk csak néhány példát, ami eligazít bennünket! *Gauss* Frigyes elemista korában fedezte fel a számtani sor törvényszerűségeit. *Mozart* és *Liszt* rövid idő alatt túlszárnyalta valamennyi mesterét. Mi lett volna, ha sikerül tanáraiknak megállítaniok őket ott, ahol ők maguk voltak? Ne felejtjük el, hogy bizonyos területen sok diák szinte szakemberszámba megy. Zeneszerzés, technikai ismeretek, műalkotás, műélvezés stb. tekintetében hány tanuló előzi meg észrevehetően tanárát! Nemcsak az előbb említett

szélsőséges esetekről van tudomásunk. Bele kell törődnünk abba az örvendetesnek mondható ténybe, hogy *sok középiskolás ifjúnak bizonyos területeken olyan lángoló érdeklődése, meglátásai, olyan ismeretei lehetnek, amelyek nem egyszer nyugodtan versenyezhetnek a tanáráival.*

Mélyebb értelmű a »docendo discimus«-közmondás, mint első pillanatra gondolnánk. Nemcsak azt jelenti, hogy tanítás közben ismételnünk, így jobban bevésődnek ismereteink, hanem azt is, hogy tanítás közben új lehetőségek, új összefüggések világosodnak meg bennünk, új ihletek szárnyára kapunk. A tanítványok villanó érdeklődése nem egyszer serkent bennünket arra, hogy új utakat vágjunk, új szempontokat tűzzünk ki munkánkban. *Juhász Géza »A magyar szellem vándorútja«* című könyvében tanulságos esetet tár elénk: »Diákjaim érdeklődése csábított pedagógiai kísérletekre. Nem egyszer tőlük, az ő friss szemükből tanultam, mi még élő egy-egy régi írónkban. Tételeimet, magyarázó hasonlataimat vagy elfogadták, vagy visszautasították. Jobbat, kevésbé könyvszagút szuggeráltak.«

Magam is hányszor észrevettem, hogy csak az órán, egy-egy szemcsillanás vagy tűnődő kérdés, esetleg diákjaimtól jött megjegyzés alapján ébredtem rá nagy, ezideig fel nem fedezett, titkos költői szépségekre, értékekre, kapcsolatokra. Megtanultam azt is, hogy olykor már egy 12–14 éves fiú fölényesen, gyorsabban, jobban, színvonalának, érdeklődése irányának megfelelő dolgot sokszor értelmesebben olvashat, mint magam. Már ez az egyetlen tény is minőségbeli különbségekre mutathat, önhietségünk megpróbálására ösztönözhet bennünket. Miért ne adhatna ilyen esetekben módot a tanár arra, hogy diákja önálló észrevételeit közölje? Megmutatkozhatik a diák értéke, esetleg fölénye egy odavetett megjegyzésben, egy szövegrészlet, egy verssor értelmezésében, egy önképzőköri hozzászólásban. Alig hiszem, hogy ilyen természetű megfigyelései ne lettek volna minden tanárnak. Csak a nagy-képesség és önteltség köpenyébe burkolt tanárnak nincs érzéke ennek észrevételéhez. Vétek volna ilyenkor alkalmat nem adni a diák önkifejtésére, felfogásának nyilvántartására.

De nem csupán abban az esetben kell a tanárnak meghallgatnia tanítványai felfogását, születő önállóságuk bizonyítékaként előbukkanó »egyéni« véleményét, ha az a tanítvány különösképen nagy reményekre jogosít, s így esetleg bizonyos »kivételezésben« részesül. Minden középiskolás ifjúnak módot kell adnunk arra, hogy születő egyéniségét formálja, s arról, alakuló világnézetéről, a benne fészkelődő és feleletet váró kérdésekről, kételyekről beszámoljon, másszóval: önkifejtése érdekében kérdezzen és kételkedjék. Aki kész ismereteket soha fel nem támadt kritika nélkül szív magába, nem kutatja az összefüggéseket, az ellentmondásokat,

aki nem továbbjaradásra alkalmas, élő formában teszi magáévá az »anyagot«, az nem végzett jó munkát.

A lényegkereső, önmagából is adni akaró tanulás értékelésére a napjainkban már szinte frázissá fakult, bizonyos mértékben túl is haladott »munkáltató oktatás« módszere is támpontot ad nekünk. Lépten-nyomon beszélünk a munkáltató tanításról, de igen sok vonatkozásban nem szívleljük meg annak természetéből folyó gyakorlati követelményeit. Munkáltató tanításról beszél ma az is, aki legfeljebb úgy munkáltat, hogy ötször leiratja — büntetésből — a számtanpéldákat vagy a declinatiókat. A munkáltató, a cselekedtető tanítás és nevelés már kezdetleges fokán is eo ipso feltételezi, hogy a diákot nem lehet a régi iskola módjára automataként kezelni, hanem alkalmat kell adni neki önkifejtésére. *A munkáltató tanítás annál jobb, annál igazibb, minél több önkifejtési lehetőséget ad.* A receptív iskolában épenúgy nem lehetett elképzelni a tanuló érdeklődő kérdézősködését, önálló véleménye nyilvánítását, még kevésbé a tanárétól esetleg eltérő felfogás megkockáztatását, mint ahogy a modern iskolát nem lehet elképzelni mindezek nélkül.

A munkáltatás jelszava is mindinkább kezdi átadni a helyet más, még magasabb követelményeknek, így például az *alkotással* történő nevelésnek, ami a tanuló önkifejtését még fokozottabb mértékben igyekszik biztosítani. A mai felfogás azt hirdeti, hogy *a tanításnak, a nevelésnek a gyermek segítőt, támogatott önkifejtésének kell lennie.* Támogatnunk kell az ifjút, s minél több alkalmat kell adnunk neki, hogy megtalálja, vagy még inkább felépítse, megteremtse önmagát. Csak az a középiskola teljesíti a kor színvonalának mértéke szerint feladatát, amelyben az ifjú a tanárok, a társadalom segítségével, kutatások, cselekvések, töprengések, alkotások és döntések által önmagát felépítő emberré, személyiséggé válik.

*

Minthogy az emberi élet fejlődésének mozzanatai általában kétfélék: befogadók és kibontakozók, s ez a kettő folytonos kölcsönhatásban van egymással, akár egyik, akár másik elnyomásával semmiképen sem szolgálhatjuk az igazán értékes nevelés célkitűzéseit. A kibontakozást — legyen bár akadozó, tévelygő, bizonytalan — nem szabad megakadályoznunk. A kibontakozás eredménye, az ember, annál egyénibb, annál szervesebb, annál életképebb, minél többet épít bele önmagába saját erőforrásaiból a kibontakozó.

Az eddig említett, inkább általános jellegű érveken kívül sok lélektani, pedagógiai és társadalmi érv szól a mellett, hogy a középiskolás ifjúnak idejében adjunk alkalmat arra, hogy szellemi fejlődéséről, világnézeti alakulásáról időnkint, mégpedig lehetőleg

azonnal a szükséglet jelentkezésekor, beszámolhasson. Ilyenkor természetesen nem várhatjuk, hogy ez a számotadás valami tárgyilagossá, fegyelmezett formában történjék. A szubjektivitás minden járulékát természetesnek kell itt vennünk. Általában jól jegyezzük meg: fegyelem terén ne tegyünk engedményeket, kivételeket, a szellemi kibontakozásnál azonban annál inkább tiszteljük az egyéniség egyénit útjait.

Ha a lelki élet szempontjából vizsgáljuk kérdésünket, ajánlatos lenyúlni a véleménykialakulás gyökeréig. Jól tudjuk, hogy a gyermek hazafiassága, vallásossága, rendszeretete, fegyelmezettisége jó ideig másodlagos jellegű. Kívülről ráható erőkből, benyomásokból, környezeti megkötöttségekből származik. Inkább átvett, megtanult valami. Hosszabb-rövidebb ideig önállóan nem foglal állást velük szemben. Mihelyt azonban bizonyos kételkedés támad benne, természetesen igyekszik azt kérdezetésekkkel eloszlatni. Ha aztán a szellemi maga lábára állás folyamán bizonyos kérdésekben ellentétbe kerül környezetével, igyekszik hangot adni születő felfogásának. Ha meghallgatásra talál, nem pedig bezárt fülekre és mogorván elutasító magatartásra: önkifejtését célzó önálló véleményalkotása folyik tovább símán, egyik kérdés után megoldja a másikat, s lassacskán összefüggést teremt az élet egész tarka világában. Ha azonban nincs kihez fordulnia kételyeivel, ahhoz pedig sem alkalmas könyvtára, sem megfelelő módszere nincs, hogy könyvekből kapjon feleletet minden égető problémájára, érdeklődése lanyhul, hiábavalónak érzi az önálló véleményalkotást, túlságosan korán szürke, hétköznapi emberek robotéletét kezdi élni, s vegetálásra kényszeríti a benne megpezdült életet.

A valóban kivételes szerepre hivatott szellemiségek ereje ugyan nem sikkad el könnyen, de az *önkifejtés szándékos megkötése igen nagy kárt tesz az emberi értékekben*. Magyar falvak életét tanulmányozó emberek bizonyosságot tesznek arról, hogy pl. a földműves sorsban élők nemcsak dolgoztatják felserdült gyermekeiket, hanem alkalomadtán meg is hallgatják, értékelik véleményüket s nem egy dologban hagyják őket a maguk feje után haladni. Próbálkozzék, hátha neki van igazja! Az iparostanonc és segéd életrevaló megjegyzéseit rendszerint figyelembeveszik a munkavezetők. Miért éppen a szellemi vezetőréteg neveléséből zárják ki ezt a gazdagító, önkifejtő alkalmat?

A véleménynyilvánítás elnyomása sok belső energia lefekezésével jár, s a mellett veszélyes a lélekből kikívánkozó megnyilatkozásokat a búvópatak életére kárhoztatni. Sohase tudhatjuk pontosan, hogy a lélek mélyén milyen titkos medreket ás az magának. A visszafojtott mondanivalók mérgeket termelnek, s károsan hatnak a fejlődő szellemiségre. Milyen lesújtó érzés az, mikor akár fegyelmi, akár más természetű, dologban tisztán látja a fejlődő

gyermek a maga igazát, s tiltó szó vet gátat a kimagyarázásnak. A vak engedelmesség és meghunyászkodó odaadás leple alatt sokszor rengeteg robbanóerő lappang. Hányszor volt alkalmam megfigyelni a vélt igazság kényszerű elfojtását parancsszóra! Milyen lelki-teszt kiindulással járt sokszor egy-egy kikívánczó tiltakozás, a meggyőződésből feltörő vélemény elnyomása. Hány diák válik tehetetlenné az őt elnémító, ellentmondást nem tűrő elintézés hangjára. Ugyis hiába! — s megint összeomlott lelkében valami.

Iskolai körökben leggyakrabban arra adódik példa, hogy világnézeti, történelmi, irodalmi, művészi kérdésben tér el a diák véleménye a tanárétól. Ilyen esetben is csak az lehet a tanár magatartása, hogy meghallgatja tanítványai véleményét. Mégpedig nem azzal a kiindulással, hogy hadd beszéljen, úgysis neki, a tanárnak van igaza, majd kiábrándítja agyrémeiből: mert ezzel nem mehetünk messzire. Tisztában kell ugyanis lennünk azzal, hogyha a tanuló az az érzése, hogy neki van igaza, noha ez nem így van, akkor csak az az egyetlen helyes megoldás köövetkezik, hogy beláttatjuk vele, hogy még sincs igaza. Fel kell készülnünk arra is, hogy nem látja ezt be. De ezt sem kell tragikusan vennünk. Majd belátja később. Sőt az sem árt, ha egészen komoly formában felteszem magamnak a kérdést: hátha valóban nekem nincs igazam. Nagy erő rejlik ebben a látszólagos gyengeségben: a becsületesség, a lelkiismeretesség és önkritika ereje. Ne felejtsük el, hogy *a tanár parancsuralmi rendszeréből származó sok dac, csakazértis elhatározás senkinek nem válhatik hasznára. Megtörni a diákot úgyszólván semmit sem ér. Belső meggyőződéssel ellenkező magatartást kieroszakolni tőle: nem komoly nevelői célkitűzés.*

Eszembejut itt egy müncheni lap tréfája. Címe: okosabb enged. Két gyermek beszélget: — Hiszel a karácsonyi angyalban? — Hogyne hinnék! Tavaly megint meggyőztek két nyaklevessel. — A meggyőződéses tudás értéke sokkal szinesebb és gazdagabb, átütőbb erejű. Az az élmény is gazdagító, értékes, amikor az ifjú rájön arra, hogy őt értékelik, véleményét komolyan veszik, meghallgatják. Mennyi szükséges önbizalmat ad az ifjúnak az, ha valaki a fölötte állók közül igazat ad neki! — Jó megjegyzés; ügyes észrevétel volt; látod, én erre nem is gondoltam: ilyenféle megjegyzések sokszor nagy és eredményes erőfeszítésre készítetik az ifjakat.

A születő egyéni vélemény kifejtésének elnyomása nemcsak közvetlenül, hanem közvetve is ártalmas. Kritikátlanságra, sőt a felelősség elől való menekülésre vezet. Parancsot kaptam rá, én végrehajtottam: más érte a felelős. Én csak végrehajtó voltam. Nem helyes ezt a felfogást kifejlesztenünk vezetésre készülő ifjainkban. A kritikátlan cselekvés náluk sok bajnak lehet a forrása. Az,

akit teljes mértékben leszoktattak arról, hogy önálló, egyéni véleményt formáljon a dolgokról, később is mindig várni fogja a felülről jövő intézkedéseket, parancsokat; akkor is, mikor már neki kellene önállóan intézkednie. Ütegekötélben számtalanszor vezettek engem kivonulásokra; elméletileg jól tudtam minden mozzanatot, de mikor először álltam az ütegpáncsnok helyén, magamra hagyatva, remegett a kezemben a kard, s mondhatom, nagyon meg voltam illetődve, pedig békeidőben, kaszárnyában történt a dolog. *Nem mer és nem is tud önállóan gondolkozni és felelősségtudattal cselekedni az, akinek a gondolkodás és önálló cselekvés gyakorlására nem adtak alkalmat soha.*

Az önálló kezdeményezés elnyomásának következményei a lelki áttétel alapján átkúsznak más területekre is. *Knittel* »El hakim« című regényében keserűen mondja az egyiptomi nép sötét életéről: »A mi országunkban mindent felülről lefelé rendelnek el, hogy az egyes emberből kiöljenek minden kezdeményezést.« Nem is mer itt senki kezdeményezni. Elmosódik az emberek ítélete, olyan dolgokban sem önállósodnak, amelyekben pedig életkérdés volna azt megtenniök. Bizonytalanok, mihelyt nem parancsra kell cselekedniök. Ime, néhány kiragadott szempontból így lehet megvilágítani az egyéni véleménynyilvánítás lélektani szükségességét.

De nemcsak az egyén belső fejlődése követeli ennek a lehetőségnek a megteremtését. Az eredményes nevelés alapigényei is kitűnően utalnak arra, hogy ennek meg kell történnie. *A nevelés csak akkor lehet igazán eredményes, ha a nevelt bontakozó egyéniségéhez alkalmazkodik, Claparède* szavai szerint: *ha a nevelés funkcionális.* Ez viszont csak úgy érhető el, ha a nevelő minél teljesebb mértékben ismeri neveltjét. S ha csak futólag vizsgáljuk is ezt a kérdést, nem kell-e rájönnünk azonnal, hogy *a megismerés tökéletlen marad mindaddig, míg a nevelt igazi belső magatartásával az élet tényeire és kérdéseire adott egyéni válaszával nem vagyunk tisztában.* Mert végeredményben épen ebből elemezhető ki az ember a maga jellemző valóságában. Amelyik tanár nem ismeri növendékeinek ilyen természetű reakcióit, azzal sem kérkedhetik, hogy ismeri őket. Aki nem engedi szabadon megnyilatkozni neveltjeit, annak nincs is módjában az ő alapos megismerésük.

A diák életének legtöbb megnyilatkozása álarc alatt megy végbe. A diákot valami ösfélelem, szinte atavisztikus tartózkodás távolítja el tanárától; még akkor is, ha erre egyáltalában nincs szüksége. »Timeo Danaos, et dona ferentes«-felfogással eleinte még a magát teljesen nekik áldozó, érettük égő tanár kezéből is vonakodnak elfogadni a segítséget. Míg ezt a nagy akadályt leküzdjük, a szó legősibb értelmében: leküzdjük, igen nagy és áldozatos, olykor esetleg megalázkodáson keresztül vezető utat kell megtennünk. Ez az ösfélelem magyarázza a sok álarcot. S ha egy-

szer lehull az álarc, magunk is megdöbbenünk, hogy milyen nagy a különbség a vélt és igazi diákarc között! S az álarcatlanításnak nem az a pszichoanalitikai módszerre emlékeztető formája a legegyszerűbb-e, amelyben a diák, a nevelt gátlások nélkül mutatja meg igazi énjét, kételyeit, ellentmondásait, még akkor is, ha pillanatnyilag szüleivel, tanáraival kerül is ellentétbe?

Ha a gyermeknek, serdülőnek vagy ifjúnak soha sincs alkalma visszakérdeznie, kételkednie, a tanár meggyőződhet-e arról, hogy valóban megértette, feldolgozta azt a problémát, azt az ismeretkört, amelyre sor került? Mint ahogy a szorzás próbája az osztás, az összeadásé a kivonás: az értékes befogadás egyik legfőbb próbája a visszakérdezés. Ha egy egyszerű mennyiségteni tétel megmagyarázása, bizonyos stíluszsépség feltárása után nem győződöm meg arról, a tanuló példakereséséből, kérdéseiből, hogy miképpen válaszolt lelke az illető kérdésre, félmunkát végeztem.

Könnyen azt mondhatná valaki, hogy ebben az esetben elfajulna a tanítás, mert hiszen szükségképpen oda vezetne ez a rendszer, hogy a tanuló lenne a kérdező, a tanár pedig a felelő fél. Legyen szabad itt csak utalnom arra, hogy több modern nevelői felfogás már ma is e mellett tör lándzsát. Finnországban, Németországban, Amerikában s egyebütt is bizony talpraesett ember legyen az a tanár, aki a tanítványok kérdéseinek pergőtűzében komolyan helytáll. Ne gondolja senki, hogy holmi lomtárból előhúzott liberális kísértet ez! A Német Birodalom példáját is említettük, ez eléggé meggyőz bennünket arról, hogy ez a vád teljesen alaptalan. Az egyén kifejlődése és a kollektivitás érdeke nemcsak hogy nincs ellentétben egymással, hanem *épen a kollektivitás szempontjából fontos az, hogy minden egyéni érték a lehető legnagyobb mértékben kifejlődjék, kibontakozzék. Egészséges és értékes közösség csak akkor alakulhat, ha a közösséget alkotó egyének egyenként egészségesek és kifejtik értékeiket.*

Nyilvánvaló, hogy itt is vannak kóros esetek, amelyeket meg kell szüntetnünk. Könnyen akadnak olyan tanulók, akik előrán cigált, okvetetlenkedő kérdéseket, üres ellentmondásokat vagdálnak az engedékeny szülő és tanár fejéhez, s tudakozódásuk olykor feleslegessé válik. Az ilyen eseteket, jó megfigyelés után, kellő tapintattal könnyen leszerelhetjük a nevelő. A feleselés vádját azonban nem kell nagyon sűrűn felvetnünk. Lehet, hogy csakugyan nem mindig feleselésről van szó. Ha a feleselésnek minősített válaszról, kérdésről gondosan lehántjuk az esetleg rátapadt kiegyenlítő (kompenzáló) többletet, az igazi magban jogos kérdést is találhatunk. Eszembejut egy eset. Nem volt-e némileg igazza annak az ismerősömnek, aki midőn gyermekkorában feleselésért szidták, azzal vélekedett, hogy *ő nem felesel, csak véleményét nyilvánítja.* Veszélyes határterület ez, de épen ezért különös gondokat kell kitapintanunk érintkező pontjait.

A szabad véleménynyilvánítás áldásai nemcsak a tanuló eredményesebb nevelése és tanítása területén mutatkoznak. Közvetlenül vagy közvetve *a tanár is sokat tanulhat belőle*. Vegyük például azt az esetet, mikor a diák a tanáráról karikatúrát rajzol; ceruzával vagy szavakkal: mindegy. Sokszor ebből tudja meg a tanár, hogy milyennek látják őt tanítványai. A karikaturakészítés sem más, mint véleménynyilvánítás. Gondoljunk csak a *Karinty* ilyen-nemű irodalmi kritikáira!

Egyébként is, mikor a diák valóban tudásszomjból igyekszik kételyeire feleletet kapni a tanártól, s feltárja a maga különvéleményét, felfogását: a feleletadás erőfeszítésében vagy eleganciájában sok-sok önnevelő érték rejlik. A vita, az ellenvéleményeket hangoztató emberek meggyőzése sokszor olyan eredményekre, olyan képzet- és gondolatkapcsolásokra ad alkalmat az embernek, amik talán sohase merültek volna fel benne kihívás, más vélemény szembeszegzése nélkül. Minden vitatkozó észrevehette már, hogy nagyon sokszor a vita hevében, az összpontosított figyelem és gondolkodás tüzeiben termel ki magából az ember nagyon sok olyan gondolatot, nyomós érvet, amit az ellentmondás nélküli, kényelmes, csendes elmélkedés sohasem hozott volna belőle napvilágra. A hirtelen helytállás szükségéből született gondolatkapcsolatok sokszor olyan tételeket világítanak meg a vitatkozókban, amik csírájukban eddig teljesen sötétben pihentek gondolatviláguk raktárának mélyén. Rájuk ismerünk, magunkéink ismerjük el őket, de úgy tekintjük, mint az ajándékot, hálásak vagyunk értük a kielemező vitának.

A tanárnak, a nevelőnek mindig feleletkésznek kell lennie. A diák nem vár! Nem is szabad sokat váratnunk, elutasítanunk. Szinte azonnal vagyunk kénytelenek a felvetett kérdésben véleményt formálnunk. Ezért kénytelen a tanár lehetőleg sokáig friss, rugalmas, fiatal maradni. Az állandó helytállás tartja mozgásban, készenlétben szellemi erejét. Különösen világnézeti kérdésekben kell azonnal, késedelem nélkül határozott választ adnunk. Ezért elengedhetetlen az, hogy a tanárnak kiforrott, útbaigazításra alkalmas, egységes világnézete legyen. E nélkül senki sem lehet jó tanár. A kiforrott világnézettel rendelkező tanár viszont örömet lel abban, ha saját világnézetüket éppen most formáló ifjak nyilatkoznak meg előtte. Az igazi nevelő munkamezejének legértékesebb lehetőségeit éppen a világnézetkialakításban találja meg.

A gyermek, a serdülő, az ifjú mindig nagyon vágyik arra, hogy a felnőttek komolyan vegyék őt. S ha észreveszi azt a szándékot, nagyon hálás tud lenni érte, s szinte sohase él vissza a lehetőségekkel. Vajjon van-e az ilyen természetű komolyanvételnek áldottabb és alkalmasabb lehetősége, mint kérdéseinek, kételyeinek, ellentmondásainak meghallgatása, komoly számbavétele, végső

fokon pedig a vele folytatott vitatkozás? Azt hiszem, minden nevelő tapasztalatai igazolják ezt a tételt.

De nemcsak a neveltnek és a nevelőnek, hanem a *társadalomnak* is fontos érdekei fűződnek ahhoz, hogy az ifjúság önállósul, majd önálló, egyéni véleménye megnyilatkozhat. Nálunk talán még fokozottabb mértékben szükség van erre, mint bárhol másutt, mert ha létünket meg akarjuk őrizni, ha fejlődni akarunk, minél előbb ki kell termelnünk egy új, nemzeti, keresztény vezetőréteget. A magyar társadalom gerincesen magyar vezetőréteget kiált. Olyan vezetőréteget, amelynek tagjai öntudatosan, céltudatosan tudnak, akarnak és mernek magyar érdekek szerint a maguk lábán állni és vezetni. Nyílt, bátor, önálló, színes emberek hiányát érezzük, ezeket pedig csak úgy lehet kitermelni, ha már a középiskolában kezdik tanulni az önállóságot, a gondolkozásért és cselekvésért való felelősségvállalást. Attól az ifjútól, akit egész gimnáziumi pályafutása alatt véleményének elfojtására kárhoztattak, ugyan várhatunk-e valami komoly értéket ezen a területen? Az önállóságot épügy tanulni kell, mint bármi mást. Az, aki sohasem nyilváníthatja saját véleményét, nem ismerheti meg igazán a maga értékeit. Önismeret nélkül a társadalomismeret is szükségképpen hiányos marad. E két hiány terhével pedig senkisé is találhatja meg épen azt a helyet, amelynek az elfoglalására valóban hivatott. Mindenki önmaga leghivatottabb annak az eldöntésére, hogy milyen társadalmi hely betöltésére alkalmas. Mások hozzávethetnek, tanácsokat adhatnak a nagyobb életismeret révén, de az önmagunk számára történő életkeresésben magunknál hivatottabb tanácsadót nem szabad elismernünk. A csak féligmeddig elhelyezkedett, őrhelyükön soha meggyökeresedni nem tudó emberek mindig nagy téhertételt jelentenek minden társadalomban.

Az eddig felsorolt érvekhez még sokat csatolhatnánk. Az eredmény azonban nem lenne több, mint ez: gondoskodjunk arról, hogy már a középiskolában meglegyen a lehetősége annak, hogy a tanuló önálló gondolatokat termeljen, s ezekről számot adjon, még akkor is, ha nem egyezik teljesen a tanárok, nevelők véleményével. Az alábbiakban már csak arra mutatok rá egészen röviden, hogy a középiskola milyen nyilvánvaló lehetőségeket használhat fel a tanulók szabad véleménynyilvánítása, ezzel együtt értékes önkifejlesztése érdekében. Főleg azokat a területeket emelem ki, amelyeken magam is kipróbáltam, s eredményesnek találtam e módszer alkalmazását.

Legelső sorban kell említenem a *négyszemközti, bizalmas természetű megbeszéléseket*. Nemcsak a családi élet, amelyben szülők és gyermekek úgyszólván állandó egymásmellettségben, sőt egy-

másrautaltságban állnak, hanem a modern, a diákhoz lehajló, őt magához emelő iskola, illetőleg tanár is bőségesen talál erre alkalmat. Manapság már csökkent értékűnek érezzük azt a tanári munkát, amely csupán az iskolai órák keretébe szorítja bele a diákkal törődést, foglalkozást. A cserkészparancsnok, az ifjúsági könyvtár vezetője, az önképzőkori tanárelnök, a kirándulások vezetői, az internátusi felügyelőtanárok: mind számtalan pompás alkalmat találhatnak már mindennapi munkájuk keretében is arra, hogy komoly, önálló véleményeket csillogtató megbeszéléseket folytassanak neveltjeikkel. Akik pedig ilyen többletmunka keretében nem juthatnak közelebb az ifjúsághoz, azok másképen teremthetnek maguknak alkalmat a diákokkal folytatott bizalmas szóváltásokra. A négyszemközti megbeszélések azért alkalmasak különösen az említett célra, mert a tanusereg kiküszöbölése feloldja a szorongató gátlásokat. Jobban felenged, belebátorodik így a diák a megbeszélésbe.

A négyszemközti megnyilatkozás egyik lehetősége a *dolgozatírás*. Kívánatos, hogy a magyar tanár időnkint adjon olyan tételeket, amelyekkel kapcsolatban a tanulók szellemi fejlődésüket leginkább jellemző, őket határozottan érdeklő kérdésekről adhatnak számot. Ilyenkor természetesen vigyázni kell arra, hogy az őszinteségi légkör biztosítva legyen, mert a csinált valloítások és eredetieskedések nem sokat érnek. A dolgozatra írt, vagy külön megmondott tanári vélemény aztán helyeselheti, cáfolhatja a diák felfogását. Tanár és diák között nem egyszer épen a dolgozatokban kifejtett vagy megvillantott kérdés indíthatja el a kívánatos eszmecsere-t.

A tanuk, a közönség előtti véleménynyilvánításra legegészségesebb, legtágabb teret minden bizonnyal az *önképzőkori élet* nyújt. Ki is kell használnunk ennek áldott lehetőségeit. Az önképzőkori munka lényegében s célkitűzéseiben azonos az eddig ismertetett törekvéssel. Épen ezért féltékenyen kell őriznünk azokat a lehetőségeit, amelyek az önálló, egyéni véleménynyilvánítást lehetővé teszik, sőt épen azt igénylik. *Az önképzőkörökből sohase szabad kiküszöbölnünk a szabad vitatkozást.* Inkább nézzük el a szinte kegyetlenkedésig menő kritikát, csak arra vigyázzunk, hogy az igazságtalanságot, az öncélú személyeskedést küszöböljük ki. A viták hevében ám hadd edződjenek a gondolatok és a talpraesett, szavakész helytállás készségei. Magam is sokszor voltam tanuja annak, hogy gyakran nem egy meglehetősen gyenge hozzászólóból, jószemű, talpraesett, értékes kritikus lett, aki az önképzőkori szereplések köszörűkövén csiszolódott azzá, ami. Mennyi önki-fejtési lehetőséget fojt el a ridegen vezetett, tanóraszerű önképzőkori élet!

De még ennél is tovább kell mennünk. Megengedhetőnek, sőt kívánatosnak tartom, hogy *a tanórákon is őszintén megnyilat-*

kozzanak a diákok. Felsőbb osztályokban alkalomadtán azt is megszoktam kérdezni, hogy az épen tárgyalt kérdésről kinek volt eddig, vagy kinek van még most is az enyémmel nem egyező véleménye. Sokszor bebizonyosodik, hogy nem lényeges az eltérés. Esetleg mindössze a megfogalmazásban van különbség. A növendékek beállítottságának megfelelő tárgyalásmód aztán egyszerűen kiküszöböli magynak látszó ellentéteket is.

A tanári tekintélyt, ha az igazán megvan, s nemcsak látszattekintély, nem kell féltenuünk attól, hogy esetleg valamelyik tanulónak bizonyos kérdésben igazat adunk. Leggyümölcsözőbbek lehetnek ilyen tisztázások szempontjából az *osztályfőnöki órák*, vagy azok, amelyeket *világnézeti* vagy *hivatásóráknak* neveznek. Sajnos, hogy ilyen óra ma már ismét csak az első osztályban van; pedig milyen nagy feladat várna rájuk! Az is igaz viszont, hogy ritkán akad olyan testület, amelyik minden osztály élére olyan osztályfőnököt tud állítani, aki önként, belső ösztönzésre, szívesen és eredményesen végez minden személyiségkibontakoztató teendőt. A szükségosztályfőnököknek meg szinte terhükre van, illetőleg terhükre volna az ilyen osztályfőnöki óra.

Egyébként minden más óra is eredményekben gazdagon felhasználható az említett szempontból. Megpróbálhatja mindenki, még az is, aki eddig elmulasztotta, mennyire színezi, élményekben gazdagítja az órát az, ha a tanár vitákat rögtönöz, esetleg különféle felfogásokat képviseltet a tanulókkal. Többször megtettem hetedik, nyolcadik osztályban, hogy egy-egy író védelmezésére, illetőleg támadására szólítottam fel tanítványaimat. Őszintén megnyilatkozó osztályban úgysis akadnak olyanok, akik kifejezésre juttatják, hogy egyik-másik írónak a munkáját nem sokra értékelik, vagy esetleg kevesebbre, mint a tanár. Az ilyen tanulók közül kerülnek ki a támadók, az író tisztelői közül pedig a védők. Ne követeljük meg azt, hogy tanítványainknak minden íróról, minden történelmi alakról kétségbeejtően ugyanaz legyen a véleményük, mint a mienk. Ekkora egyszínűség — vagy színtelenség? — szándékos kitermelőjévé egyetlen tanárnak sem szabad sülyednie. Ma a tanár inkább csak elindít, irányít, az ismeretszerzés módszereibe bevezet, de nem az a feladata, hogy szellemi mankókat adjon. Ezekkel úgy se mehetne messze a tanítvány. Szárnyak, magasba vivő szárnyak készüljenek a középiskolában a diák szelleme számára. Nem egy kiváló pedagógus panaszolt tragédiája lett az, ha egyéniségük súlyával még akkor is nyomni akarták tanítványaikat, mikor azok, épen az ő szemnyitogatására, önálló szárnypróbálgatások közben már letértek az általa mutatott útról.

*

Fejtegetéseink összegezéséül csak ennyit: a középiskolás diák szellemi életét nem szabad egyszersmindenkorra meghatározó,

egyetlen, kizárólagos sínpárra állítani. Nem szabad őt mindenáron belekényszeríteni az egyetlen üdvözítőnek vélt rendszerbe. Nem azt jelenti ez, hogy nem ismertetem meg vele az általam legjobbnak, leghelyesebbnek, legcélravezetőbbnek felfismert ösvényt, életlési, kibontakozási lehetőséget. Feltétlenül meg kell ezt tennem. De ne parancsszóra, a véleménynyilvánítás teljes kiküszöbölésével követeljem tőle eszméim elfogadását, hanem igyekezzem őt meggyőzéssel, születő egyéni véleményének tiszteletbentartásával elvinni oda, ahová szeretném. Sokkal jobb, ha magától jön rá arra, hogy nekem van igazam, mintha nem szól ugyan egy árva szót sem; de az a meggyőződése, hogy neki van igaza, hanem pedig nekem. Az a tanár, aki nem meggyőződéssel, hanem ellentmondást nem tűrő parancsrendszerű felfogásávitellel akarja nevelni tanítványait, nemcsak érzi, de mutatja is gyöngeségét, vagy pedig önhihttsége révén jutott nevelői zsákutcába.

Harsányi István.

K I S E B B K Ö Z L E M É N Y E K.

Pedagógiai irracionalizmus.

A következőkben az örök pedagógiai probléma mélyére igyekszünk hatolni. Ezzel kapcsolatban az »irracionalis« kifejezést nem a szokásos értelemben használjuk: észszerűtlen, okszerűtlen (*vernunftwidrig, contraire à la raison*), hanem matematikai értelemben: végszerűtlen, az egységgel összemérhetetlen, vagyis olyan szám, amelynek értékét nem tudjuk teljes pontossággal kifejezni, hanem csak megközelítően egy végtelen (de nem szakaszos) tizedes tört alakjában. Ilyen pl. a π : 3.1415...

Bevezetésül álljon itt néhány idevágó idézet a most különösen időszerű *Fröbel Frigyes* munkáiból: »A matematika, mint a belső- és külvilág jelensége egyaránt hozzátartozója az embernek és a természetnek. Ilyenképen jelentkezik a matematika mint ember és természet, belső- és külvilág, gondolkodás és észrevezés, mint egyesítő, közvetítő... Az embernevelés matematika nélkül tartahatatlan, ingatag szerencse- és foltozó munka. Mert emberi szellem és matematika ép annyira elválaszthatatlan, mint emberi lelkiület és vallás« (*Menschenziehung* 255. l.). A nemzetnevelés ügyében a mennyiségtan jelentőségét *Széchenyi István gr.* elgondo-

¹ Az első *Kindergarten* alapításának 100. évfordulója. Az idézeteket *Sprangernek* »Aus Friedrich Fröbels Gedankenwelt« (1939) c. tanulmányából merítjük.