

## A KORSZELLEM ÉS A NEVELŐI FELELŐSSÉG.

Nyugati kultúránkban a nevelő személye kezdettől fogva, de legalább is az újkor eleje óta általában annak a művelődési eszménynek képviselője, hordozója, amelyet humánusnak szoktunk nevezni. Bármiként változott is koronkint a felfogás erről a humanitásról, abban a tekintetben aligha merülhet fel kétség, hogy mindig tiszteletet jelentett a hagyomány iránt. Elsősorban bizonynyal a görög-latin hagyomány iránt, mert maga is belőle eredt; de azután a keresztény hagyomány iránt is, amely folytatta és szétárasztotta az antik humanitás szándékait; s végül a sajátos nemzeti hagyomány iránt is, amely több tekintetben különbözve ugyan amattól, mégis rajta erősödött meg és mélyült el, — nem utolsó sorban épen az iskola révén.

A hagyománynak ebben a tiszteletében mindamelllett a humanitásnak csak az egyik arca mutatkozik meg. A mult felé fordult arc épen emberileg nem mindig megnyerő: gyakran csak törpén emberi, olykor egyenest embertelen. Az első humanizmus korának szörszálhasogató ciceronianizmusa, az írott betűvel okoskodó felekezeti kereszténység, újabban a népieskedő hazafiság a hagyomány tiszteletének ilyen kinövéséről tanúskodik az imént említett hármás irányban. Az igazi humanitás ép ezért nem merül ki a hagyomány tiszteletében, hanem legalább is annyira, mint amennyire emez, érvényesül benne egyszersmind az egyéniség iránt való tisztelet is. A kettő egyáltalán nincs ellentétben egymással. Sőt az egyéniségnek ez a tisztelete a humanitásra nézve már kezdetei óta épenséggel jellemzőbb, úgyszólván kimagaslóbb vonás magánál a hagyomány tiszteleténél is. Azt, hogy mit választunk ki a multból, a hagyomány tökéjéből emberségünk bizonyítékául, mindenkor épen egyéniségünk dönti el. Az egyéniségnek szabadságában áll, »természetadta« joga van hozzá, hogy távol tartsa magát a multnak kitaposott ösvényeitől, hogy ne kövesse vakon és tompa megadással, amit intézmények, személyek és események származtatnak át rá, hanem hogy mér-

<sup>1</sup>Elnöki megnyitó a Magyar Paedagógiai Társaság 1943. febr. 20-án tartott ünnepi, 50. nagygyűlésén.

legeljen s ennek alapján azt válassza, ami neki legjobban megfelel, ami illik hozzá, ami mintegy testére van szabva. Az egyéniségnek tisztelete éppen emberi mivoltunknak tisztelete önmagunkban és másokban, de ugyanakkor egyszersmind az egyéni sajátosságok tisztelete is. Ezért irtózik az igazi humanista mindenkor a tömegtől, az életnek a tömeg ízlése szerint való berendezésétől, egyáltalán mindattól, ami csak valamelyest is emlékeztet a tömeg létére. Sőt e tekintetben annyira megy, hogy ellen-szenvvel, vagy legalább is hűvös tartózkodással viseltetik a közösségi létnek természetes tényezői iránt is: nem akar felolvadni sem a családban, sem a társadalmi osztályban, sem a nemzetben, mert még tőlük is félti egyénisége szabad érvényesítését. Nietzsche ennek a fajta humanitásnak tudvalevőleg szélsőséges megtestesítője, de találkozunk engedékenyebb képviselőivel is, akik csak a jelenben idegenkednek ezektől a közösségi formáktól, multjukban ellenben ők is tisztelettel övezik őket. A humanista csak a szel-lemben ismer közösséget, nem pedig vérségileg: sokat emlegetett kozmopolitizmusa is pusztán ezt a tér és idő dimenzióin át érintkező szellemi közösséget, eszmei szolidaritást fejezi ki s nincs sok gyakorlati jelentősége. A humanitás valóban nemcsak Petrarcanál és kortársainál, hanem mindenütt és mindenkor a *vita solitaria* ölében érlelődött: humanistának eszerint éppen azt nevezhetjük, aki megtanul egyedül lenni. Hogy ez az egyedüllét mégis olykor már az inhumanitás határán mozog, nem tagadható: az individualitás szertelen érvényesítésében époly »embertelenség« nyilatkozik meg, akárcsak a multnak túlzott tiszteletében.

Mindenesetre a multnak meg az egyéniségnek ezt a tiszteletét hangsúlyozta mindenkor a humanitásnak iskolai művelődési eszménye is. Bár az iskola a humanitásnak eredeti színeit valamelyest talán elfakította, de ugyanakkor szélsőségeitől is bizonynyal megfosztotta. Aki humánus műveltségben részesült, történeti műveltséget kapott, s rajta egyéniségét is szabadon kibontakoztathatta. Oly nagy volt ennek a humánus művelődési eszménynek vonzó ereje, s ez a századok folyamán annyira halmozódott, hogy hatásának nem tudtak ellenállni azok sem, akik más irányú művelődési törekvéseket ápoltak, mint a realizmus képviselői a XVII. században (jellemzően kitűnik ez pl. a Port-Royal körének reformjaiból), az utilitárius elvnek szószólói a felvilágosodás korában (pl. Diderot), a XIX. században pedig a pozitívisták (pl. John Stuart Mill vagy Ardigò) és végül a herbartianusok is. Nevezetesen ez az utóbbi, a mi pedagógiai életünkben is évtizedeken át uralkodó irányzat tanúskodik élénken a humanitás eszményének erről az ösztönző, alakító hatásáról: ha pszichológiai-módszerez doktrinái a humanizmussal bajosan fértek is össze, a nevelő oktatásnak, kivált pedig a sokoldalú érdeklődésnek köz-tudomás szerint a rendszerre nézve alapvető tana révén szükség-

képen a közelébe került és szándéktalanul is hozzá idomult. Evégből különösen döntőleg esett latba az a mozzanat, amely minden humanizmusnak elsőrangú eszköze: a klasszikus nyelvek és irodalmak ápolása. Mert ha nem épen egyértelmű is a humanitás az antik kultúra tartalmain kiérlelt műveltséggel, mégis ez utóbbi elmaradhatatlan tényezője amannak. A herbarti pedagógiában is a klasszikus tanulmány épenséggel a nevelés legfőbb céljával, az intellektuális úton való erkölcsösítéssel került vonatkozásba: az a feladata van, hogy kultúránk forrásaihoz visszavezetve történeti tudatunkat ébren tartsa, tehát teljesebb, »emberibb« emberré alakítson bennünket. De tekintve azt az uralkodó szerepet, amelyet az antik kultúra épen e neki tulajdonított humanizáló ereje miatt iskolai művelődésünk rendjében annak a sok támadásnak ellenére, amelyben részesült, a közelmúltig általában megőrzött, könnyen érthető, hogy bármilyen elméleti állásponttól, bármilyen formában történt is a nevelés feladatának meghatározása, ebben valamiképpen mindig a humanitás szelleme szólalt meg. Tehát valóban nem csupán a filológusok csökönységére tartotta fenn mindezeideig a klasszikus tanulmányokat az iskolában, hanem épen az a pedagógiai belátás, hogy a velük való foglalkozás jobban kibontakoztatja bennünk a humanitást mint bármi más.

S ezt a humánus eszményt szolgálta épen a nevelő és örököltette tovább nemzedékről nemzedékre. Kétségkívül nem minden nevelő volt egyszersmind életformájában is humanista, úgyhogy a humanitásnak példaképeül szolgálhatott volna. Sőt tudvalevőleg igen gyakran még a pusztán humánus vonásnak is híjával volt, nemcsak a régmúlt századokban, hanem újabban is. A lelki kifinomultság elvégre époly kevéssé szükségképi tartozéka a nevelői lelkületnek, mint ahogy a humanitás sem foglalja magában feltétlenül a *donum didacticumot*. Ennek is, amannak is örülünk, ha találkozunk vele, meg is szoktuk nevezni az eszményi nevelőnek tulajdonságai között, de számolnunk kell azzal is, hogy a valóság itt is, mint az élet más terein jóval az eszmény mögött marad. Bármennyire rossz volt is azonban olykor a nevelő, — ügyetlen a didaktikai tapintatában, fogyatékos a készségében és talán gyarló a jellemében is — annyira rossz mégsem lehetett soha, hogy egészen elrontotta volna a humanitás tartalmának a hatását. Ez a tartalmi hatás nem sikkadt el a pedagógiai balfogásokban sem, hanem érvényesült, ha kellett, a nevelő vagy a tanár ellenére is. Mindenesetre megnyugtató vonása volt ez a régi iskolának és megokolja azt a bizalmat, amellyel a hajdani nemzedékek viseltettek iránta. A humánus művelődési eszménynek határozottan személyes jellegé ellenére is volt egy személytelen, tárgyi alapja, s bármiként alakult is a pedagógiai élet valósága,

bármit hozott is magával a sors és a véletlen körülmények áradata, erről az alapról az iskolát el nem sodorhatta, hagyományában meg nem tántoríthatta. Ha elhangzottak is olykor többé-kevésbé éles vádak az iskola ellen, ezek leginkább a módszerre, a fegyelmezésre vagy legfeljebb az iskolának az élettől elidegenedett gyakorlatára irányultak, de humanus, vagy legalább is a humanitástól valamiképp megihletett eszményét nem bántották. Az iskolai évekre való visszaemlékezések, önéletrajzok is erről győzhetnek meg bennünket: talán olykor humorral szóltak egynémely iskolamesteri fonákságról, magának az iskolának a tekintélye ellenben csorbíthatlan maradt, s azokat a szellemi tartalmakat, amelyeket képviselt, általában tisztelettel övezték. De megnyugtató volt ez a tartalmi alap magukra a nevelőkre és tanárookra nézve is, kiváltképpen azzal, hogy biztonságot adott pedagógiai tevékenységüknek. Mert bármennyire változott is a korszellem iránya, a humanitás eszménye az eszméknek és az eszményeknek forgatagában is mindig friss és időszerű maradt. Az a nevelő és tanár, aki zászlója alá esküdt, sohasem érezhette magát elavultnak, hanem élete végéig azonos szellemben munkálkodhatott önmagán és a rábízottakon, abban a tudatban, hogy olyasmit szolgál, ami örökkévaló, maradandó, időálló. Legfeljebb elfáradt munkájában, de nem ajánlgatták neki, hogy vonuljon félre, mert már nem érti többé az idők járását. A humanus eszmény nemcsak felemelte őt a szellemiség színvonalára, nemcsak eligazította tájékain, hanem fenn is tartotta rajta.

[Ez a nyugalom és biztonság azonban idestova már egy fél század óta egyre inkább tűnőben van, sőt ma már bizvást teljes elapadásáról szólhatunk. A folyamat tudvalevőleg még az ú. n. reformpedagógia térfoglalásával kezdődött, különböző jelszavak cégére alatt, de végeredményben egyformán a humanisztikus eszmény kiszorítását célozva. Mint a liberalizmusnak utolsó hulláma a gyermeket akarta ez a pedagógia felszabadítani a hagyomány járma alól, s általában az élmény közvetlenségére hivatkozva egyetlen tényezőként, teljességgel szubjektivistikus irányba térítette a nevelői gondolkodást és gyakorlatot egyaránt. A művelődés puszta élményszerűsége, impresszionizmusa a hagyomány megkötése nélkül azonban szükségképpen szétfolyatta a fogalmakat, s lassankint szétbomlasztotta a tárgyi kereteket is. Századunk második évtizedének vége felé, közvetlenül a mult világháború utáni években már egész súlyában megmutatkozott ennek az élménypedagógiának a csődje. Az orvoslás mégsem akként történt, ahogy várni lehetett volna: a felkavart közvélemény lehiggasztása és az iskola régi rendjéhez való visszatérés által, hanem az élménypedagógia ellentétébe csapott át, a reformláz inkább még fokozódott, újra jelszavak hatalmasodtak el a nevelés terén, az élményt ezuttal a teremtő kifejezés, munka, cselekvés követelése váltotta fel. Az

impresszionisztikus pedagógia helyébe tehát — ahogy ezidőtájt általában mondták — az expresszionizmus pedagógiája lépett, ismét egyidejűleg a hasonló szándékú művészi irányzatokkal. Nem pszichologizálni, hanem cselekedni, főleg pedig cselekedtetni: ez vált most a pedagógiai élet egyedül üdvözítő igéjévé; az élménypedagógiának szinte korlátlan szubjektívizmusát, a gyermekből mint nevelési középpontból való kiindulási elvét felcserélte valamiféle rideg, valósággal könyörtelen objektivitás, egy újfajta realizmus, amelyben a természetnek személytelen objektívítása nyilvánult. De bármennyire ellentéte volt is ez az expresszionisztikus pedagógia az élménypedagógiának, abban a tekintetben feltétlenül megegyezett vele, hogy ép annyira megvetette a hagyományt, sőt a szó szoros értelmében el akarta seperni, mint amaz. S valóban: ahogy az élmény kizárja, mert megelőzi a hagyományt, úgy a kifejezés kizárja, mert teremti: mindenféle hagyomány már »kész«, már megformált kifejezés, tehát az eleven produktivitásnak, a közvetlen alkotó munkának sürgetése szükségképen számúzi a művelődés köréből, különben csak »átvenne« s nem volna neki magának mit mondania. Az elmúlt félszázad nemzedékeinek sorában tükröződik talán leginkább az élménynek és a kifejezésnek ez az ellentétessége, de egyszersmind éppen ebben az ellentétességében gyökerező rejtett összefüggése is. A múlt század utolsó évtizedében kezdődött tudvalevőleg Európaszerte az ú. n. ifjúsági mozgalom, annak a nemzedéknek mozgalma, amely először lázadt fel — nem egyénileg, apák és fiúk örök ellentétéből, hanem éppen mint *nemzedék-közösség*, — a szülői ház és az iskola ellen, s a saját lábára állva akarta élni ifjú életét, önrendelkezése szerint, saját felelősségére, szabadon. E mozgalomnak a pedagógiai életre való hatása — elméletre és gyakorlatra egyaránt — ismeretes: bármily különböző volt is a mozgalom színe nemzetek szerint, abban megegyezett, hogy ez a nemzedék-lázadás kiváltképpen a humánus iskolai hagyomány elleni lázadás volt, még pedig éppen az élmény nevében, a természettel és az emberrel, a lélekkel és a kultúrával való közvetlen érintkezés szándékában. Az iskola akarva-nemakarva hozzá alkalmazkodott a mozgalmassá váló ifjúsághoz; ahol a mozgalom hatalommá mőtt, tudatosan; másutt — így nálunk is — a reformoknak szervezeti úton való átvételével. S ez az élményre fölöttébb fogékony, a pusztán lelki-ségben szinte szétfolyó nemzedék viselte, tudjuk, az 1914—1918-as világháborút; színe-java ott veszett, akik pedig visszatértek, a világgal és az élettel elégedetlenül, a saját multjukból kiábrándulva, mihelyt szóhoz jutottak nemzetük vezetésében, érthetőleg gyökeresen más szellemmel iparkodtak az utánuk felnövekvő nemzedéket áthatni, mint aminő a saját ifjúkoruké volt. Így lett ez a háborút viselt nemzedék, amely annakidején saját magának az élmény szabadságát követte s evégből töprengés nélkül rázta

le az idősebbek gátját, a nagy katakлизma után a világot újjá-  
remtő munka, cselekvés hirdetőjévé, hordozójává, sőt valósággal  
megszállottjává, s ép ezért szinte zsarnokilag fogja kezébe az  
ifjabb nemzedék sorsát, abban az eltökélt szándékban, hogy most  
századokra megszabja az eljövendő világ testi-lelki képét. S min-  
denesetre fölöttébb érdekes fordulata ez a történet szellemének,  
hogy az élménynek ez a nemzedéke, amely ifjúkorában romanti-  
kus álmokban ringatózott, lelki problémái voltak és a társulási  
ösztönt is inkább az Én-nek szabad kibontakozása érdekében  
ápolta, most azt tekinti legfőbb pedagógiai feladatának, hogy elte-  
relje az ifjabb nemzedék figyelmét önmagáról, egyáltalán a lel-  
kiekről s megszabadítsa a problematizálás fölös terhétől. Csele-  
kedni valóban csak problemátlanul lehet: ösztönösen vagy pa-  
rancsszóra, akkor feltétlenül nagyobb a biztonsága. A mi Ma-  
dáchunk szava ezt az igazságot fejezi ki: a tett halála az okoskodás.  
A cselekvésnek pedig, — akár testi, akár szellemi irányú is  
— úgyszólván rátermett eszköze a technika: benne nincs lelki  
töprengés, vélekedés, vaglyagosság, hanem minden valóban csupa  
»kifejezés«, határozott, biztos célú tevékenység, látható, kiszá-  
mitható, megtapogatható munka. Ne csodálkozzunk tehát, ha ez  
a tárgyias szellemű, extravertált lelkű nemzedék különös szere-  
tettel viseltetik a technika iránt, de annál nagyobb ellenszenvvel  
tekint a személyes jellegű humánus eszményre és humánus mű-  
veltségre. Talán nincs hivebb tükre egy kor szellemének a gyermek-  
játékoknál, mert jórészt ezek alakítják ki a gyermekideákat s  
viszont általuk határozódnak meg a későbbi kultúrideálok. Mily  
jellemző ebből a szempontból, hogy a huszas évek óta a gyermek már  
csak repülőgépekkel, autókkal, tankokkal tud kedvére játszani. A  
technika alkotásaival övezük körül már csecsemőkorában és objek-  
tivitásukkal ezek kiölnék belőle szinte már öntudatának első reb-  
benésétől kezdve minden szubjektivitást, egyet kivéve: a természet  
leigázásából táplálkozó hatalom érzését és a hatalom további  
kiterjesztésének vágyát. S ez a nemzedék viseli épen a mai  
háborút. Nem is lehetett másként, minthogy ez a nemzedék há-  
borút viseljen, erre predestinálta már maga e nemzedék Geniusa.  
E háború épen e nemzedék kifejezése, épúgy mint ahogy az  
élmény nemzedéke az ifjúsági mozgalomban lelte fel önmagát.  
Maga ez a háború is »kifejező« háború: az aktivizmus, a produk-  
tivitás háborúja, erre vallanak már a ma szélében oly szívesen  
hangoztatott kifejezések is a dinamikus hadviselésről, mozgó há-  
borúról, anyagcsatákról, stb., s anélkül, hogy jóslásokba akarnánk  
bocsátkozni, valószínű, hogy ép ezért nem belül, a lélek színterén  
fog eldőlni végül ennek a háborúnak a sorsa sem. De ép e külső-  
leges, tárgyias, kifejező jellege miatt mosódnak el a mai há-  
borút viselő nemzedék lelkében a fogalmak határai, így kivált-  
képen háború és pedagógia közt. Már a múlt világháborúban

sok szó esett háborús pedagógiáról s ez az akkori impressziönista lelkű nemzedék részéről érthető is volt; nem is akart végeredményben egyebet, mint a jelenben alkalmazkodást a háború által előidézett szellemi helyzethez, a jövőre nézve pedig előkészületet a majdan megkötendő béke állapotának politikai-szociális feladataira. Ma ellenben az expresszió korában, amikor a gondolkodás elemző-problémalátó eljárásával szemben mindent szívesen a közvetlen szemlélet módjára »totálisan« fognak fel, a háború a szó szoros értelmében azonosul magával a pedagógiával. A háború nagy népi nevelői cselekedet, a népi akaratnak mint önmagát alakító akaratnak a legnagyobb aktivitásban való megnyilvánulása.

Ez mindenesetre egy kissé misztikusan hangzik ebben a fogalmazásban. De a misztikus kód szertefoszlik menten, ha azokra a tényleges intézkedésekre gondolunk, amelyeknek az utóbbi években világszerte tanúi lehetünk s amelyek szerint a nevelés hagyományos intézményeit felváltják (vagy legalább is háttérbe szorítják) a katonai szervezetek azzal a határozott céllal, hogy a »totális hadviselés« elvének megfelelően az egész nemzetet a harcias életformára neveljék. A katonai szolgálatnak a görög epehebiától kezdve a XIX. században majdnem mindenütt meghonosított általános hadkötelezettségig kétségkívül nemcsak fegyvermező, hanem nevelő hivatása is volt; itt Európa örök vartáján, hazánkban pedig a politikai nemzet tudvalevőleg századokon át egyúttal hadviselő nemzet is volt, s akárcsak a hajdani Rómában, nálunk is csak az érdemelte ki polgárjogát, aki előbb katonai érdemeket szerzett. Még az elmúlt világháborúban is — bár a modern tömeglét formái miatt már halványultan — ez a szempont érvényesült. Most ellenben a katonai-harci életformának ez az egyetemesítése szükségképen az erkölcsi felfogás gyökeres megváltozására vall. A harci erények ápolása nem a polgári közösségből való egyéni vagy akár rendi kiválás érdekét szolgálja, hanem inkább reakcióból történik, s kiváltképpen az érzelmeslagymatag, »humánus« jellegű polgári morál ellen irányul. A hősi életforma szerint kiválni valóban csak ott lehet, ahol a polgári — vagy mondjuk ezuttal nyomatékosan: nyárspolgári — réteg alkotja mintegy a kiválás hátterét; ott ellenben, ahol mindenkit a hősi erény mértékével mérnek, ahol épen a »totális« elv értelmében a gyermekeknek, az aggoknak és a nőknek is részt kell venniük a szó szoros értelmében katonai feladatok teljesítésében, ott természetesen előbb-utóbb maga a hősi életforma is nivellálódik, elveszti minőségi hangsúlyát s legfeljebb a »több« vagy a »kevesebb« jelzője szerint árnyalódik. A harcias szellemnek ez a felszítása és egyetemesítése az erkölcsnek nyilván kollektív felfogásából fakad, és a népi közösséghez való hozzátartozás tényéből meríti kötelező erejét. A népi érdeknek abszolutizálásával természetesen eltörpül jelentőségében, lényegét veszti vala-

mennyi többi erkölcsi kategória: a hősiesség — akárcsak a régi sztoa erkölcsstanában a természettel megegyező magatartás erénye — vagy megvan, vagy nincs meg, mellette az életnek minden más java merő adiaphoron. Sőt nemcsak az erkölcsiség hagyományos tökéje apad el az ilyen monisztikus érényfelfogással, hanem hovatovább értelmét veszti maga az egész kultúra is. Kultúra mindig csak emberi arányokban lehetséges, a kultúra sajátosan emberi, *humánus* terméke a szellemnek, s mint ahogy az ember alatti világnak, a kőnek, a virágnak vagy a madárnak nincs kultúrája (hacsak maga az ember alakító kezével bele nem nyúl a valóságnak ebbe a szférájába), úgy az emberfeletti sincs: abban a világban, amelyben már csak csupa hérosz élne, megszűnnék minden kultúra. E tekintetben a kereszténység első századainak megalkuvást nem ismerő álláspontja emlékezetes például szolgálhat: amikor a szent élet eszménye mint az *unum necessarium* nagy tömegek lelkét kezdi megmozgatni, amikor az emberi átlag is mint a kiválasztottak a sivatagba és az erdőkbe vonulva sás-kán meg vadmézen élve akarja elérni az emberi tökéletességet, a kultúra haszontalannak, hívságosnak tűnik fel s menthen hanyatlani kezd. Szenteknek és anachorétáknak épúgy nincs szükségük kultúrára, mint ahogy héroszoknak és félisteneknek nincs: a kultúra mindig valamiképen a szellem megalkuvása embervoltunkkal és csakis az értékek többségének meg rangszervezetének elismerése mellélt lehetséges.

Mit kezdjen ily körülmények közt az a nevelő, aki a hagyományos humánus nevelési eszménynek hódol? Küzdjön körömszakadtáig meggyőződéséért annak tudatában, hogy reménytelen ügynek esküdött hűséget s végül is el kell véreznie a porondon? Vagy talán tagadja meg magát és a multját s vallja ezután ő is, hogy amiben eddig hitt, merő áfium volt, felette végleg eljárt az idő, az üdvösség már csak az új szellemben igérkezik? Vagy még inkább vonuljon félre valamilyen zugba, ahol magányosan, elszigetelve, felesleges emberként élhet és áldozhat avult eszményeinek?

A helyzet e tekintben tehát bizonyos tragikusnak nevezhető. Bármilyen megoldást választ ugyanis a nevelő, ez ránézve mindenképen egy világ összeomlását jelenti: azt kell tapasztalnia és elismernie, hogy a szellem feltétlenül alsóbb rangú tényező a vitális érdekeknél. Ábrándokban ne ringatózzunk: tudjuk nagyon jól, hogy vannak az életben pillanatok — az egyénekében ép úgy mint a nemzetekében — amikor a szellemnek valóban ki kell szolgálnia az életet. Ha életünket fenyegetik, nem fogunk hosszan a szellem fölényéről és autonomiájáról töprengeni, hanem teljes erőnkől védekezni fogunk, különben életünkkel könnyen elveszithetjük a szellemet is. Nemzetünk mint a multban már annyiszor, ezuttal is életének ilyen válságos időszakát küzdi, természetesnek tartjuk tehát, hogy a szellemre mostanában úgy te-

kintsünk mint *ancilla vitae*-re. Nem mondjuk ezt ki, de leszerint cselekszünk: ez is egyike a szellem humánus megalkuvásainak az élettél. Ámde soha nem fordult még eddig elő sem nálunk, sem másutt, hogy a megalkuvásnak ezt a tényét határozottan egyetemes erkölcsi elvként hirdették volna. Amióta a görögségben a szellem elsőbbsége felderengett, a kereszténység ethoszában pedig általánossá vált, ez a meggyőződés kovácsolta össze a nyugati kultúrát és emberiséget. Előfordult — ismételjük — hogy nem szerinte cselekedtünk, de ilyenkor utóbb mindig bünbánatot tartottunk, vétkességünkre ráeszmélve, vagy pedig a körülményeknek és a sorsnak ádázságát okolva miatta. Most ellenben lépten-nyomon annak nyílt kimondásával találkozunk, hogy a szellemi tartalmak elsőbbrendűek az élet igényeinél, tehát háttérbe kell szorulniuk velük szemben. S hogy e tekintetben nem csupán alkalmi szólalmról, hanem meggondolt elvi állásfoglalásról van szó, arról a legjobban a köznevelés rendjének újabb alakulása tanúskodik épen. Annyit hánytorgatták illetékesek és illetéktelenek egyaránt az iskola intellektualizmusát, annyit vádolták a tanárt azzal, hogy pusztán tudást »kolportál«, a legfontosabbat pedig, a jellemet parlagon hagyja, míg végül is sikerült elérni, hogy a jellemet, ezt a leg-egyénibb és egyúttal legszellemibb erőt az emberben most már csupán csoportok lelkére szabott eszközökkel és a szellem tüzhelyein kívül akarják képezni, a hivatásos nevelőt pedig félreállítják, ezután már csak legfeljebb olyan feladatokat ruházva rá, amelyeknek elvégzésében a mechanikus közvetítés eszközei, a könyv, a film meg a rádió is bizvást pótolhatja. Ezért tragikus a nevelő mai helyzete s ezért szaporodik az utóbbi időben világszerte a nevelők rendjében azok száma, akik rezignáltan tekintenek a dolgok ilyenén alakulására. A rezignáció azonban a lehető legrosszabb nevelői útravaló, mert a nevelés értelmetlenségének elismerését jelenti. Aki rezignál, nem érzi többé hivatása felelősségét magában, hanem már csak kenyérkereső foglalkozást üz. Az ilyen nevelőre nézve valóban tanácsosabb — különösen hazánknak és egész Európának mostani nagy megpróbáltatása idején — ha visszavonul az emlékezés csigaházába s átadja helyét azoknak, akiknek szívében él még a *feu sacré*, még akkor is, ha meggyőződése szerint ezt a tüzet szentségtelen kezek gyújtották.

Mert ne áltassuk magunkat: a nevelés eszményét sohasem határozzuk meg pusztán mi nevelők, hanem itt végeredményben mindig magának az ifjúságnak választása dönt. A kiegyenlítődség a nemzedékek közt egy korban csak akkor következik be, ha azt, amit az idősebb nemzedék közvetlen élményének megfelelően nyújt, maga az ifjabb nemzedék is spontán módon keresi. Erre a kiegyenlítődségre a humanitás irányában ma alig lehet reményünk. Korunknak valamennyi szuggesztíója szellem-ellenes: az

irodalomnak, amely a humanitást mindig, de különösen a felvilágosodás óta hordozta és terjesztette, s ezzel korok és nemzedékek lelki arculatát meghatározta, ma elenyészően csekély a jelentősége, legfeljebb a propagandának egyik eszközeül szolgál. Vajjon csakugyan a szellem embereinek, az írástudóknak árulása idézte-e elő ezt a végzetes fordulatot, miként ezelőtt másfél évtizeddel *Julien Benda* ismeretes vádja szólt, vagy pedig maguk a szellemi életen elterpeszkedő, a szellemiség sajátos eszközeit kisajátító tényezők voltak hatalmasabbak? Bármint van is, az *homme de lettres*, az »írástudó« — s bízást annak tekinthetjük a nevelőt is — mai kultúránkban nem irányadó típus többé, meg sem hallják a szavát s legkevésbé figyel rá maga az ifjúság. A spengleri jóslás és kívánság ebben a tekintetben is teljesült: az ifjúság legjobbjai, akiket hajdan az irodalom, a művészet és a filozófia vonzott, ma a technika, a politika, a sport és a harcászat iránt lelkesednek. A humanitás eszményének valamilyen újraéledésére ilyen lelki helyzetben tehát egyáltalán nincs kilátás. De ha a körülményeknek valamilyen előreláthatatlan alakulása folytán — ismerve a reakció hatalmát a történeti életben, erre is gondolhatunk — az ifjúság legközelebb mégis a humanitás eszménye felé tájékozódniék, akkor ez egész bizonyosan nem a mi nevelői sugallatunkra következniék be. Ebben az esetben is maga az ifjúság érezné a humánus életformát — a mi hatásunknak történeti terheltségeivel szemben — újszerűnek, frissnek, megváltó erejűnek.

A nevelőnek ezért soha sem lehet más feladata, mint ami a szellemi emberé általában: hogy azokat a tendenciákat, amelyek a kor életében érvényesülnek, megneemesítse. Küzdeni e tendenciák ellen époly botor és felelőtlen dolog volna, mint gyáván meghódolni előttük, vagy pedig rezignálni felettük. Ma véres harc dúl világszerte s ahogy béklyókba szorítja életünknek minden megnyilvánulását, úgy határozza meg nevelői feladatainkat is. Híváságos dolog most azon töprengeni, hogy mi lesz s mire kell elkészülnünk, ha majd egyszer a harcok elnémúlnak s a népek hazasereglése megindul. Semmiesetre sem fogjuk ott folytatni, ahol a háború kitörése előtt elhagytuk, mint ahogy nálunk oly sokan jámbor bizakodással hiszik: aki a történelemből nem tanulta meg a nagy háborúk végső eredményét, legalább az elmúlt világháború felidézte sorsfordulatokra emlékezhetnék, amelyek győzöket és legyőzötteket egyaránt megleptek. De bármiként alakul is majd a világ s benne a mi árva magyar sorsunk, a nagy tömegek nem fognak eltűnni ebből a világból a háború után sem, mohó és alacsonyrendű hatalmi, művelődési és szórakozási igényeikkel; nem fog megszűnni ekkor sem a technika uralma és vonzása, s hasonlóképen nem ér majd véget az emberi munkának ipari, különösen gépipari irányban való felhasználása és a vele járó felületi, utilitárius-pragmatikus gondolkodás és érti-

kelés sem. Itt, ebben az irányban nyílnak a nevelőnek feladatai már ma, anélkül, hogy a meddő ábrándozás hínárjába tévedne: tűzzön ki, magvasabb, szellemibb célokat, ösztönözzön tisztultabb eszményekre, mint aminőket a tömegembler, a technikától megmámorosodott és az iparosodás iramában elfogult ember pusztán magától elérhet. A korszellem tényleges és visszafojthatatlan törekvéseinek ebben a megnevesítésében, átszellemítésében rejlik épen a nevelő mai felelőssége, nemcsak önmagával, hanem a rábizott nemzedékkel szemben is. Ezzel válik igazán humánussá, nem a hagyományos tiszta irodalmi-költői értelemben ugyan, hanem olyan humanitást képviselve, amely egy technikai irányú, a végsőkig iparosított, túlnépesedett s jórészt ép ezért forradalmi-háborús, késői kornak leginkább megfelel.

Ennek a kor képére szabott, a kor irányával összefüggő, humánus felelősségnek első parancsszava pedig — szerény véleményem szerint — csakis ez lehet: ne ingattassuk meg magunkat a szellem felsőbbrendűségébe vetett régi hitünkben, vagy ha már megbolygattak benne, állítsuk újra helyre ezt a meggyőződésünket. Elég sűrűn szokták emlegetni ugyan ma is a szellemet, a pusztá szöbeszéd azonban egyáltalán nem jelenti azt, hogy szerinte cselekednek is. Félreértések elkerülése végett újra ismétlem: vétkezhetünk a szellem ellen az élet sürgető helyzetében, de vétkükből ne csináljunk erényt, különben a szellemet és a szellem kötelezéseit feladva bizony előbb-utóbb elveszíthetjük életünket is. Ha tehát korunk és mai helyzetünk a világban állandó katonai készenlétet követel mindenkitől egyformán, adjuk meg a császárnak azt ami a császáré, de nem úgy, hogy ezzel elveszszük az Istentől azt, ami az Istené. A szellemet nem lehet lábbal tiporni sem szóban, sem cselekedetben, de úgy sem, hogy róla beszélünk, de ellene cselekszünk. Akik gátlás nélkül, egyetemes erkölcsi elvként merik hirdetni azt, amit pusztán a kényszerű szükség szavára cselekszünk, s azt hiszik, hogy ezután már mindig így lesz s nem is lehet másként, egészen bizonyosan olyan ingoványba visznek, ahonnan nincs többé menekülés, ahol meg kell fulladnunk. Lehet, hogy a nyugati kultúrában élő embereknek ez a sorsunk és a kilátásunk: de bízunk benne, hogy még sem ez lesz, s ezért küzdünk a végsőkig, hogy ne legyen. S akkor majd ki fogja egyszer jóvá tenni azt a pusztítást, amit a szükség pragmatikus parancsának ez az egyetemes elvi kimondása, sőt eszményítése a lelkiekben előidézett, s amely felér városok és országrészek elpusztításával, mert ezeket újra fel tudja építeni az Isten kezébe — a szeltembe — fogózkodó lélek, de amely lélek egyszer elengedi Istennék ezt a kezét, nem épít többé városokat és országokat, legfeljebb Babel-tornyot, ennek pedig tudvalevőleg csak zürzavar és rendtelenség a vége.

A mai extravertált lelkű ifjúságban a kor irányával megegyezően, de bizonytalap apáinak — mult világháborut viselt nemzedéknek — nevelési befolyására is, a harciasság ösztöne kerekedett felül a polgári szellemem. Platoni szóhasználatl azt mondhatnók, hogy ma többre becsüljük az akarát erényeit a belátásénál s ennek megfelelően — bár egyáltalán nem a platoni terv szerint — az állami életben is ma mindenütt a harci rend vezet. Természetesnek tartjuk tehát, hogy ezeket a harci erényeket ápoljuk a mai felnövekvő emberben, de csak úgy, hogy megnemesítjük őket. Megnemesíteni pedig csak akkor tudjuk, ha fenntartjuk az erények minőségi különbségeit s nem akarjuk nivellálni az embereket a harci tevékenység erénykódexe szerint, különben csak lesüllyesztjük, nem pedig felemeljük őket. Ez más szóval azt jelenti: ne forgassuk fel a keresztény erkölcstani, hanem ismerjük fel az erények pluralizmusát. Nem lehet a harciasság erényeit a polgári erkölcstani iránt érzett megvetésből monopolizálni, mert ez csak azt idézheti elő, hogy másirányú, — bár talán szerényebb — kötelességeinket elhanyagoljuk. Pedig egy nemzet derekassága nem a kimagasló hőstettekben, hanem az apró kötelességek hűséges teljesítésében nyilatkozik meg. S a harci erények gyakorlására az ú. n. békés kultúrmunka kifejtése közben is állandóan kínálkozik alkalom: kevésbé láthatóan ugyan, de azért itt is legtöbbször névtelenül legjobb erőnk, sokszor életünk kell latba vetnünk. Ha ebben a tekintetben az elmúlt évtizedekben, a polgári erkölcstani hanyatlása idején tagadhatatlanul ványadt érzelmesség és — ami gyakran velejár — önző cinizmus harapódzott el nagy tömegek lelkében, akkor csak örömmel üdvözölhetjük, hogy valamelyes katonai keménységet akarnak belevinni ezentúl a polgári kötelesség gyakorlásába is. Ebből azonban még nem következik, hogy erkölcstani felfogásunkat gyökerében megváltoztassuk és eltérjünk a keresztény erkölcstani alapról pusztán azért, mert elborította a polgári morál burjánja. Ennek a polgári erkölcstani is vannak értékes elemei, így kiváltképen a kultúra és a civilizáció ápolása és a felvilágosodás terjesztése. Övjük meg ezeket az elfajulástól azszal, hogy a minden emberben lappangó harci vágyat épen a kultúrális teremtsnek és a felvilágosításnak, nem pedig a pusztításnak meg az amításnak szolgálatába állítjuk. Itt nyílnak a nevelőnek ma is elsőrangú feladatai és ebben van felelősségének is jó része. De ép ezért ennek a felelősségünknek tudatában nem mondhatjuk, hogy a háború maga a pedagógia teljessége. Egyáltalán hitem szerint nagyon nehéz volna eldönteni, hogy meddig mehet egy háború, hogy nevelői hatású legyen. A tanulságai mindenetsre nevelők lehetnek az utókorra nézve, csak hogy ezeket nem szokták levonni. Háborúkat lehet igazságosaknak vagy igazságtalanoknak nevezni, de nem mondhatjuk róluk, hogy erkölcstani vagy nevelők, mert eszközeik sohasem azok. Kiváltképen a mai

háborúé nem. Inkább azon kell tehát törni a fejünket, hogy mikép lehet a háború pusztító hatását épen neveléssel ellensúlyozni, nemhogy magában a háború tényében keressünk nevelői hatásokat.

S ezzel függ mindjárt össze harmadik megjegyzésünk. A katonai szellemű nevelés követelése alkalmából rendszerint a jellemképzés érdekeire szoktak hivatkozni. Készségesen elismerjük, hogy é tekintetben az iskolát sok mulasztás terheli, nevelésünk egész rendje mindeddig általában tulságosan intellektuális irányú volt. Kérjük azonban cserébe annak elismerését, hogy a tudás is feltétlenül jellemképző eszköz: ezt vallotta épen minden idők humanizmusa a korszellem tetemes változásai ellenére is, s ép ezért aligha állíthatja valaki elfogulatlanul, hogy ez a ritka állhatatosságú meggyőződés valamilyen félreismerésen vagy balhiten alapulna, vagy épen az emberi természet ellen volna. A jellem valóban nem csupán »a bőrnek a vastagsága és a csontoknak keménysége«, mint ahogy Montaigne állítja, még csak olykor sem; de nem is az izmoknak az ereje, vagy az idegeknek ellenálló képessége; sőt még csak nem is az élet küzdelmében tanúsított ügyesség és leleményesség. A jellemet, ahogy egy kitűnő magyar gondolkodó nemrég találóan mondta, nem lehet lóerőkben kifejezni. Nekünk nevelőknek egyáltalán nem jelent újságot a jellemnek ilyen naturalisztikus felfogása: a spártai neveléstől kezdve a filantrópistáig elég sűrűn találkozunk vele. A testi készségek gyakorlása és fejlesztése nélkül előkészíteni az ifjúságot az olyan kemény és harcos életre, mint aminő a mai, amikor a technizálódás ellenére — vagy talán épen miatta — újra az emberi lét primitív feltételeihez térünk vissza, természetesen nem lehet és senki nem is akarja ezt. De megint azt kell mondanunk: ne tegyük pusztán az *egyik* eszközt egyetemes céllá, mert ha egyoldalulag fokozzuk valahol az emberi teljesítményt, ezzel végül szükségképen létében fenyegetjük magát az embert. Ha a régi iskolai nevelésünket sokszor jogosan illették az intellektualizmus vádjával, ma ép az ellenkező végletbe estünk. A jellemképzés bárkájából ma az intellektuális tehertöbblettel együtt kilökni készülnek vagy máris kilöttek minden tudást, de legalább is az önzetlen tudást. Ezért ha a régibb impresszionista lelkű nemzedéket tiszteletlenséggel vádolták az idősebb korosztályokkal szemben, s az is volt bizonyos jellemhibából, akkor ma viszont annak, aki az ifjúsággal foglalkozik, meg kell állapítania, hogy a tiszteletadás legalább is külső formái szerint ebben az ifjúságban megvan ugyan, de műveletlensége napról-napra ijesztőbb arányokat ölt. Talán mégsem tartunk még ott, amit a regényíró és esszéista René Benjamin legutóbb a nevelés ügyének szentelt szép, bár nyilván a francia összeomlás keserű hangulatában írt könyvében hirdet, amikor megállapítja a tömegek nevelésére fordított évtizedes fáradozás csődjét: Boldogok a lelki szegények! A világ anyagi javaiban nem részesülhetünk mind-

nyájan egyformán — mondja<sup>1</sup> — a szellemi javakból azonban minél kevesebb jut valakinek, annál jobb ránézve. Nem hisszük ezt, mert ha a lelki szegénység boldogságot jelent is, mégsem lehet egyetemessé tenni, különben nyomon követik a sötétség századai. Az intellektuális képzésnek ez a visszaszorítása a jellemneveléssel szemben, ami végül az iskolának a nevelés szerveitől való szétválasztását eredményezte, csupán a műveltségnek korunkban annyira általános utilitárius felfogásából származhatott. Holott a kiműveltség nem olcsó felvilágosultság, vagy ha az, akkor épen a jellemet felejtí ki. Ne higgyük, hogy ha sokat forgolódnak az ismereteknek és a készségeknek olyan köreikben, amelyek elősegítik az életben való érvényesülésünket, ezzel valamilyen fejlett érzékről tanúskodunk korunk szelleme és követelményei iránt. Ez csak azt jelenti, hogy lejjebb szállítottuk mértékünket és most már általánosan azt becsüljük többre, amiért nemrég még csupán a kevésbé műveltek tömege lelkiesedett. Vajjon nem kell-e ily körülmények közt önkéntelenül Aristoteles Politikájának arra a nevezetes helyére emlékeznünk, ahol összehasonlítja a spártai és az athéni nevelés rendjét s egyszersmind minden időkre szóló elvi érvénnyel megállapítja a különbséget az olyan nevelés közt, amely az ember alakításával akarja a közösség jövőjét biztosítani, s a közt, amely pusztán gyakorlati, helyzeti előnyökre tekint és ezért inkább idomít. A spártaiak, mondja »egészen állatiassá teszik a gyermekeket a sok gyötréssel és edzéssel, mert szerintük ez a legbiztosabb út a vitézséghez.« Holott »nem csupán egy erényre, s főképp nem erre kell tekintettel lenni a nevelés irányításában; ha pedig, tegyük föl, erre is szükség van: még csak ezt sem tudják elérni.« Miért nem? Azért, úgymond Aristoteles, mert »nagyon is szabadjára eresztik gyermekeiket ebben az irányban, viszont a szükséges tudnivalók híjával műveletlenül hagyják őket;« azért, mert, akik »csak egyetlenegy föladatra képesítik gyermekeiket az állami közösség javára... igazság szerint fogyatékos jelleművé teszik őket« βασιλοσυνε κατεργάζονται κατά γε τὸ ἀληθές). Nem csodálható tehát, fűzi tovább Aristoteles, ha a spártaiak fölényüket csak azokkal a népekkel szemben tudták megőrizni, amelyek maguk nem edzették gyermekeiket, de szükségképen el kellett vészíteniök az athéniakkal szemben, akik mindenkor »a nemesnek és a szépnek (τὸ καλόν) adták az elsőséget.«<sup>2</sup>

A nemesnek és a szépnek elsősege: tudjuk, hogy ez a kalokagathia eszménye, amelyet a rómaiak humanitásnak neveztek s ezen a néven származott át az európai utókorra. Kétségtelen, hogy nem mindig az athéni nevelésnek ez az eszménye formálta az európai emberiséget. Voltak tudvalevőleg »barbár« korok is, amikor a harc és

<sup>1</sup> Vérités et rêveries sur l'éducation. Paris, 1941. Plon. 172. l.

<sup>2</sup> Arist. Polit. 1338 b. A fenti részletet Szabó Miklós fordításából (Bpest, 1923. 223—224. ll.) idézem.

a vérengzés ösztöne kerekedett felül és a nevelés is úgyszólván az ő uralmára készített elő. Kétségtelen azonban az is, hogy nem ezek a korszakok azok, amelyekre az európai szellem büszkén tekint vissza, sőt egykorú és későbbi emlékekből inkább fájdalmas panaszokról értesülünk a szellemi életnek a háborúkkal velejáró válságai és elesettsége miatt. Ellenben a fellendülés és az igazi megerősödés korszakai azok voltak, amikor az athéni nevelésnek Aristoteles említett formája érvényesült, amikor az ember alakításában »a nemesnek és a szépnek« adták az elsősegét.

Társaságunk ma ünnepli alapításának félszázados évfordulóját. Akik ötven évvel ezelőtt életre hívták Társaságunkat — s közülük többen életben vannak — ma is — hitték a nemesnek és a szépnek elsőbbségében, hitték abban, hogy a humánus nevelés legjobban képi egyszersmind a jellemet is. Azóta viharos idők következtek s hovatovább egész életünk és gondolkodásunk tengelye — valóban valamilyen kozmikus katasztrófához hasonlóan — megfordult. A nevelők tábora sohasem zárkózott el a korszak követelményei elől: megmásította felfogását, ha kellett, a nevelés eszközeiről, alkalmazkodott a szervezés új formáihoz akkor is, ha ezeket nélkülül és nem nevelői érdekből hívták életre, sőt kész volt arra is, hogy a szükséghez képest átértelmezze régi céljait. Feladjuk most az utolsó eszményünket is, azt, amely egész tevékenységünknek értelmet ad: hitünket a humanításban, meggyőződésünket abban, hogy a nevelés az egyéniség tisztelete és a hagyomány tisztelete nélkül lehetetlen? Ha ezt tennők, akkor csakugyan megérdemelnők, hogy félretoljanak bennünket és helyünkre lépjenek azok, akik csak a fizikai erőben hisznek.

Abban a szilárd hitben, hogy mindnyájan akik a magyar nevelés ügyén munkálkodunk, ahhoz a régi eszményhez, amely Társaságunk alapítóinak szeme előtt lebegett, hívek tudunk maradni korszakformájában is, Társaságunk 50-ik, ünnepi nagygyűlését megnyitom.

*Prohászka Lajos.*

## ISKOLAI NEVELÉSÜGYI ÁLLAPOTRAJZOK JELENTŐSÉGE A FŐVÁROSBAN.

I. 1. Kiinduló tétel: a növendék ismerete nélkül nem lehet nevelni a) sem egyes növendéket, b) sem osztályt. 2. A gyermek megismerésében alapvető jelentőségű a nevelés körülményeinek felderítése. Ezt kívánja: a) az eddigi lélektani vizsgálatoknak a növendék életkörülményei irányában való kiterjesztése, b) adott helyen és időpontban a nevelés sajátos feladatainak megállapítása, c) korunk egyik vezető elve: a szociális gondolat előretörése. II. 1. A nevelés körülményeinek összefoglalása: nevelésügyi állapotrajz. Eddigi kezdeményezések, irodalom. 2. A Föv. Pedagógiai Szeminárium Neveléslélektani Intézetének munkaterve az összes fővárosi népiskolák állapotrajzának elkészítésére; a kérdő-ív ismertetése. III. 1. Részlet a próba-