

tenünk, amint azt az Országos Közegészségügyi Intézet példája szemléletesen tanítja. Az egyetemen folyó szociális képzésnek azonban, mint kiegészítő oktatásnak továbbra is fenn kell maradnia, természetesen lényegesen csökkentve, de minden kar hallgatója számára lehetővé téve, és tanulmányai közé szervesen beillesztve.

* * *

Mind Ezeket egybevetve megállapíthatjuk, hogy a szociális tanfolyamok megindítását a szükség parancsolta. Bármennyire is meg volt a törekvés, hogy a tanfolyam az egyetemmel szerves egészet alkosson, ez — a dolog természetéből következőleg — csak részben sikerült. Talán így van jól. A szociális tanfolyam szervezeti rugalmassága módot nyújt arra, hogy szerencsés összetételű irányítók és előadók kezében kicsiben kipróbálja azt az utat, amelyen az egyetemen is el kell indulnia, ha önállóan ítélő, rendszeres szakismerettel rendelkező, izzó magyarság és hivatástudattal eltöltött cselekvő magyar értelmiséget akar adni hazának.

Cser János.

UTAK A POLITIKAI NEVELÉS FELE

A nemzeti lét kiteljesedés felé haladó folytonosságát két váltokozva ható tényező biztosítja: nagy gondolatok és eszmék merülnek fel, melyek tettekben valósulnak meg, vagy éppen nagy tettek kényszerítik ki a fennmaradást vagy emelkedést hozó új gondolatot.

Az eszmék és tettek hatása nemcsak időben előrelökő, hanem térben is kiterjedő. Vízbe dobott kavics a valahol kipattanó ötlet, az állásfoglalást jelentő cselekedet, melynek hullámmozgása a nemzetek egymásbafonódó, hatást adó és szenvedő életének egész felületén feszítve halad át. Szomszédos népek és egymástól távolieső világreszek idegrendszere fogja fel érzékenyen a feléje közeledő rezgéseket, hogy azonnal visszahatást váltson ki, esetleg azok egész eddigi magatartását módosítsa. Amikor ugyanis nemzetről, saját nemzetünkről is, szólunk, zárt egységet értünk ugyan rajta, ez a zártság azonban nem elszigeteltség vagy elszigetelhetőség, hanem erős szálakkal összefogott, jól tagolt közösség hozzá hasonló élő szervezetek között. És ha életét és fejlődését tettek, tettekből eredő eszmék és eszmékből eredő új tettek mozgatják, akkor azok nem mind termékeny kollektív életének alkotásai, hanem idegen tapasztalatok gondosan figyelt eredményének hasznosításai is. Nemzetek életrealitásának nincs is jobb bizonyítéka, mint az, hogy mennyire tudnak alkotók és más nemzetek alakulásából tanulva alkalmazkodók lenni.

Népek egymás mellett folyó élete csendes háború is: harc a szellem szabadságáért, a politikai és gazdasági önállóságért, a nemzet jellegét megadó, az államtól gondosan őrzött népi sajátosság és egyéniség megőrzéséért, annak a hivatásnak betölthetése-

ért, melyet sajátjának hisz, magasabb küldetésének fog fel a nemzet. Természetesen nem minden kor érzi egyformán ennek a létküzdésnek szüntelen nyomását. A népek lelkében tevékeny irracionális erők szunnyadása, a szomszédnépek viszonylagos kiegyensúlyozottsága gyakran nemzedékeket tölt el a béke boldog megmaradásának hitével. Ott azonban, ahol erre támaszkodva az erők túlságosan megbomlanak, először következik be elkerülhetetlenül a későbbi összeomlás. Az államvezetés minden időben szem előtt tartotta ezeket a jól felismert tényeket, hogy azonban az utóbbi időben a neveléssel is mind szorosabb kapcsolatba lép, annak oka egyrészt az a tapasztalat, hogy a mind nagyobb veszedelmekkel csak azok a közösségek birkózhatnak meg, amelyekben a vezetés minden egyén minden erőkifejtésére számíthat, másrészt az a követelmény, hogy az állam és egyén innen eredő új viszonyát a nevelés folyamán már az iskolának tisztázni kell, hogy minden későbbi félreértés lehetetlen legyen.

Nem új követelés ez, de életrehatóan időszerű, mert az »európai nagy forradalmak« országokban már végbement az oktatásnak és nevelésnek az államéletbe való teljes beolvasztása, a többi művelt állam jövő életének elképzelésében is az eddiginél jóval döntőbb hely jut a nevelésnek — és a pillanatnyinak tudomásulvétele, a jelen ismerete és helyes megítélése ritkán volt a jövőnek az állandónak annyira feltétele, mint ma. Magyarország a német példa nagy tanulságaira tekint különös figyelemmel. Teszi ezt először azért, mert a német gondolkodás, a német nevelés és annak intézményei számtalan kezdeményezést sugalltak a magyarságnak, de teszi nem kis mértékben azért is, mert sorsa dől el azon, hogy mennyi önmagában felraktározott erővel, rugalmas alkalmazkodóképességgel és értékei melletti kitartással él ennek a hatalmas népnek a szomszédságában, amely felé egy évezreden át fordult a tisztelet és rokonérzés érzelmeivel, és amelytől, épen a belőle áradó, soha meg nem szűnő ható- és vonzóerőknél fogva sajátos egyéniségét; létének magyar vonásait mindig féltennie kellett.

»Dem Übergewicht, das eine andere Nation zu bekommen droht, können wir nur durch die Entwicklung unserer eigenen Nationalität beggennen«, mondja Ranke¹ és állítása igaz akkor is, ha nem harcban, hanem jóra törekvő nemes versenyben ismertetjük el azokat az értékeket, amelyeknek létrehozására a gondviselés csak minket tett képessé.

A nemzetiségnek, a nemzeti és népi értékállomány megőrzésének és teremtő továbbvitelének legfontosabb eszköze a nevelés: azért kell feléje fordulni, valahányszor messzeható történések cselekvő szereplőiként, vagy azok árnyékában örködve készítjük elő a jövőt. Meg kell vizsgálni, mi az, amiben hivatása magaslátán áll, észrevenni azt, amiben mások előttünk járnak.

Ez a cél vezet, amikor a nevelés történetének utolsó időszakát és a jelenkori törekvések néhány irányát az egyén és közösség,

¹ Idézi O. Hoetsch: Politische Erziehung im In- und Ausland (Monatsschrift für höhere Schulen, 1930. 617 lap.)

a nemzet és nemzettag viszonya szempontjából vizsgálom. Hogy forrásaim nagy része német, annak oka az, hogy a problémafelvetés élessége, valamint a megoldáson munkálkodó igyekezet sokirányúsága ítt biztat a legtöbb tanulsággal.

Áttekintésemben nem kell túl mélyre szállnom. A XIX. század vége és a XX. század eleje szolgálhatna kiindulópontként. Az állam már látvette a nevelés, -vagy inkább oktatás intézményeinek vezetését, mellette azonban egyházak, városok, egyéb közületek és magánosok is tartanak fenn iskolákat. Az oktatás célkitűzésében megjelenik bizonyos egységes, hazafias szellemre való törekvés, de vita sem lehet a felől, hogy az iskola kizárólag egyéni értékeket fejleszt ki, minél szélesebb általános műveltséget öhajjt a tanulóban elérni, akit személyiséggé, egyéniséggé, jellemmé kell emelnie.

Willmann² a korabeli tudomány alapján látja az emberiség legnagyobb előnyét az állatvilág bármely tagjával szemben a gyermek hosszú gyámoltalanságában. A fejlődés lassú előrehaladása biztosítéka a széleskörűségnek és a nagyobb mélységnek. Ezt a fejlődéstörténeti tapasztalatot ismételte meg az új kor magasabb nevelése. Minél tovább tartották távol a gyermeket, a nyíló elmét egyetlen érdeklődési kör minden figyelmét elvonó, szűk térre korlátozó hatásától (és ezzel nyújtották a gyermekort), annál nagyobb emberi mélységet, távolabbi látókört, általánosabb műveltséget biztosítottak neki. Az egyéni nevelés eszménye a személyiség, a magasabb értelemben kiteljesedett egyéniség. Maga a nevelés pedig tiszta emberséget, a lélek harmonikus képzése alapján emelkedett jellemet, nagy általános műveltség alapján sokoldalú és rugalmas értelmi felsőbbiséget öhajtott nyújtani, páratlan személyiségeknek a nevelés folyamán történő találkozása és összeforrása útján.³

Mik a személyiség jellemző vonásai? Fr. Stuckert⁴ O. Gaudig után így alkotja meg: 1. Föltétlen önállóság, a személyiség autonómiája. 2. Erős önbizalom, magabizás, eszményi egyéniségbe vetett hit. 3. Helytállás és gátlásoktól mentes érvényesülhetőség. 4. Bizonyos zártság (csak a hozzá illő, egyéniségével egyező talál helyet benne.) 5. Önkéntes korlátozottság (nem engedi erejét szétforgácsolni.) 6. Bizonyos egyoldalúság.

Az egyéni nevelésnek a személyiség-nevelésen kívül számos új elképzelése volt, mindegyiknek volt azonban egy nagy hiánya: az állammal, a nemzettel szemben való állásfoglalás tisztázatlansága. A kor sajátos optimizmusára jellemzően, beérték azzal a hittel, hogy az ilyen egyéniség hazája hű fia, egyháza alázatos gyermeke lesz. Így volt-e? Bizonyára volt így is. Az eszmény azonban még nem elért cél, és a nevelés akkor sem valósított meg mindent abból, amit céljának tekintett. Meddig érvényesülhetett a nevelésben az általános, emberi, szabadságra és egyéniségre

² Willmann O.: Didaktik als Bildungslehre. (Braunschweig 1923) 6. lap.

³ Makkai Sándor: Magyar nevelés, magyar műveltség (Budapest, 1937.) I. fejezet.

⁴ Fr. Stuckert: Das Problem der Persönlichkeitsbildung (Monatschrift für höhere Schulen 1932. 8. lap.)

épfített kultúra túlnyomó hatása? Csak addig, ameddig a létfenntartás kényszerítő nyomása, nagy megerőltetést jelentő nemzeti célok vagy egyéb körülmények egyetlen nagy államot sem tanítottak meg arra, hogy jó vezetés esetén az engedelmesen cselekvő, saját körében pontosan eligazodó, megbízható, önfeláldozó típus a legalkalmasabb hordozója a rábízott részletfeladatnak.

Az államvezetés azonban messze volt még attól, hogy ezt felismerje, mikor komoly hangok, egészen más elgondolások alapján már követelték az államnak a neveléssel való szorosabb összeforrását.

Először a megállapítások ereje hatott. Sokak között Dilthey szegezte le, hogy akár akarjuk, akár nem, az állam és nevelés a kölcsönhatás viszonyában vannak egymással. A nevelést ugyanis két összetevő eredőjének kell tekinteni: az egyik a tudomány, a másik a népnek időhöz kötött kultúrállapota. Ez utóbbi kényszerítő erővel szabja meg a nép létezésének és fejlődésének körülményeit és így a nevelés irányát is. A pedagógia pedig nemcsak az egyént látja céljai között: »Sie will den Individuen eine sie befriedigende wertvolle Entwicklung, und sie will den Gemeinschaften den höchsten Grad von Leistungskraft verschaffen.«⁵

Willmann is beszél erről: »von der Mitwirkung des Bildungswesens an dem Erneuerungsprozesse des Sozialkörpers«,⁶ de fél a túlzott állami gyámkodástól. »Mag nun auch die Entwicklung des öffentlichen Bildungswesens im ganzen noch die Linie einhalten, welche ihm die Staats- und Polizeiwissenschaft gezogen, so sind wir doch über die Staatspädagogik hinaus, welche dabei zugrunde lag... Der Staat ist nicht der Bildner des Volkes, sondern bestenfalls der Verwalter seines Bildungskapitals, und dieses ist zum geringsten Teile flüssig und bar zu seiner Verfügung.«⁷ Amit azonban nem ad meg az államnak, azt megadja a népnek és a nép szociális együttesének: »Als Träger der Bildung können soziale Gruppen bezeichnet werden, gebildete Stände, gebildete Kreise. Der Träger der Kultur ist das Volk als Ganzes, oder besser der Sozialkörper, der alle Stände und Kreise in sich begreift.«⁸

Átmenet ez a pedagógiában, amely párhuzamosan halad az állam és polgára viszonyának változásával. Nem is rövid átmenet, mert az az út, amely az egyéniség túlzott hangsúlyozásától az állami célú nevelés teljes győzelméig vezetett, a XIX. század végétől a világháborún keresztül a XX. század harmincas éveig tart. Ezalatt az emberiségnek bőségesen volt alkalma arra, hogy az »általános emberinek«, az »először ember, azután nemzethez tartozó«-nak élettől idegen, talaj nélküli ürességét felismerje. Minden műveltség a különösből halad az általános felé, »és csak úgy alakíthatunk ki magunkban nemes emberséget, ha először saját népiségünkben verünk erős gyökeret.«⁹

⁵ Dilthey: Gesammelte Schriften 9. 198. lap.

⁶ Willmann: Id. mű 622. l.

⁷ U. a. 262. lap.

⁸ U. a. 68. lap.

⁹ Jul. Wagner: Grundlegung der Bildungsarbeit (Leipzig, 1926.) 45. lap.

Egyrészt a politikai történések, másrészt ilyen elméleti megfontolások egymásutánja kapcsolta össze elszakíthatatlanul a nemzeti-állami érdeket a neveléssel és kultúrával és vezetett az új állampolgári nevelés gondolatához. »Az ifjúságnak hűségese, hazafiúi szellemben kell felnőni, abban a tudatban, hogy a polgári jog azt a polgári kötelességet is magában foglalja, hogy az államnak szolgáljon.«¹⁰ »Az embert a népközösség társas összessége számára kell felnevelni. Osztoznia kell népének érzéseiben és gondolkodásában, részt kell kérnie akarásából és cselekvéseiből, honfitársaival végszetszerűen összekapcsoltnak kell éreznie magát, el kell telnie az állam ügye iránti megértéssel, népe és hazája iránti szeretettel, állampolgári kötelességeit önként és szívesen kell teljesítenie és érdekeit a nép és állam érdekeinek kell alávetnie.«¹¹

Kerschesteiner¹² három gyakorlati követelést állít az állampolgári nevelés elé: 1. Az egyesnek kötelessége az államban hivatást gyakorolni, közvetlenül vagy közvetve az állami célt előbbre vinni. 2. Az iskola kötelessége az egyént arra ránevelni, hogy foglalkozását olyan hivatásnak tekintse, amely nemcsak saját létfenntartását biztosítja, hanem a rendezett államiságnak az érdekében is történik. 3. Legfőbb nevelési kötelessége minden nyilvános iskolának az is, hogy hajlandóságot és erőt fejlesszen az ifjában ahhoz, hogy munkája mellett vagy munkájával saját személyiségének tökéletesítésén dolgozzék és ezzel hozzájáruljon állama fejlődéséhez, annak egy erkölcsi közület eszménye felé való irányításához.

Az állampolgári nevelésnek ezt a nemes felfogását bővítik ki a magyar középiskolák számára készült Általános Utasítások, melyek a hazafias, szociális és állampolgári nevelés fejezeteiben bőségesen foglalkoznak a nemzet és nemzettag helyes viszonyának már az ifjúkorban való megteremtésével. Világosan megkövetelik »a tanuló értelmi-, érzelmi- és akaratvilágának bekapcsolását a nemzeti értékek és célok szolgálatába«, a nevelőnek azt az igyekezetét, hogy a tanulóban minél nagyobb szeretetet ébresszen a szétdarabolt haza iránt, hogy testi és lelki képességeit teljes odaadással a mai magyar életközösségnek szenteljék. »A sorsközösség gondolata a hazafias nevelés minden ágának alapja és épen úgy elvezet a néppel való foglalkozás megszeretéséhez, mint az egyes foglalkozási ágakban jelentkező önzés leküzdéséhez. Azok a szép szavak pedig, amelyek a kötelességteljesítés, tekintélytiszteltetés és engedelmesség, felelősségérzet, a köznek való önzetlen szolgálat erényeiről szólnak, a legmodernebb és legjobb értelemben elfogadott állampolgári nevelés alapjai lehetnek.

Rövid áttekintésünk eredménye: az állampolgári nevelés egyéni nevelés marad, célja azonban nem tisztán az egyén boldogulása, sőt az egyén boldogulását csak addig tartja lehetőnek, amíg

¹⁰ U. a. 43. lap.

¹¹ U. a. 22. lap.

¹² G. Kerschesteiner: Begriff der Arbeitsschule (Berlin-Leipzig. 1930. 6—7. lap.

az az állam boldogulásával nem ütközik össze; céljához az iskolai nevelést elégségesnek tartja. Van ezeken kívül egy, a továbbiak szempontjából fontos sajátja: »Sie ist die Erziehung zur Verwirklichung der ethischen Idee des höchsten äusseren Gutes im wohlverstandenen Dienste des gegebenen Staates, nicht die Erziehung zum blinden Dienst eines dauernd festgelegten Staatsorganismus.«¹³ Tehát a jelen államban él, annak szolgál, de nem jelenti a jelenlegi államrendszer feltétel nélküli helyeslését, annak vak szolgálatára való előkészítést.

És itt érünk el az állampolgári és politikai nevelés határvonalához.

Mi történik akkor, ha olyan államrendszer alakul ki, amelyet mindenki feltétel nélkül érez a magáénak, amely a nép és nemzet egyéniségének leghívebb kifejezője, és amelynek elég ereje is van ahhoz, hogy magát egyedül helyesnek fogadtassa el? Mi történik akkor, ha a gyakorlati államforma az államfogalommal azonosul? Az állampolgári nevelés a jelenre irányul és önmagától válik politikai neveléssé. Azzá lesz, mert fejtegetéseiben állásfoglalásból kell kiindulnia: helyeselnie kell a jelenre és a jövőre annak keretébe kell beépítenie.

Az állampolgári nevelés tehát nem annyira az által lett túlhaladott álláspont, hogy az állampolgár, a közösségtől függő, neki alárendelt, de egyben vele szemben jogokkal rendelkező, ellene védett, a közösségen belül biztosított szabadságokkal rendelkező osztály tünt el forradalmak és háborúk kényszere alatt, vagy a nélkül, hanem a nevelésnek erős jelenreirányítottsága által, amely átlépett Fr. A. Wolf híres tételén: »Alles was für die Zeit erzogen wird, wird schlechter als die Zeit.«

A politikai nevelés gondolatával az állam csak elkésve jutott el oda, ahol másoknak már hagyományuk volt. Nem az egyetemeken némely karának politikai tárgyú tudományos előadásaira, külügyi társaságok ismeretterjesztő felvilágosításaira, egyetemi és vallási irányú egyesületek több-kevesebb erővel politizáló összejöveteleire gondolunk, nem is elsősorban a sajtó politikai nevelő és irányító hatására, végül nem is az iskolák bizonyos irányú (hazafias, világnézeti) beállítottságára, hanem némely politikai párt, szakszervezet rendszeres, szervezeten folyó, mindent saját eszmevilága köré összpontosító oktató-nevelő tevékenységére.

Ennek a mindent a jelenre és közvetlen jövőre vonatkozó tanító-munkának, amelynek célja a csoport, képviselt osztály társadalmi felemelése volt, kiindulópontja csak az alaptételek teljes helyeslése, a párt eszméi iránti feltétlen bizalom lehetett. Minden önállóság, egyéni kiválóság csak azon belül érvényesülhetett, mint egy mindenkire kötelező, áthághatatlan keretben.

Az uralomra törő osztályok előkészítő politikai nevelésének céljai ritkán egyeztek az állam és a vezető osztályok érdekeivel, és különösen a nyugati államokban a polgárságot fenyegették teljes elnyeléssel. Ennek ellenére nemcsak az államok viseltek el némán, hanem a polgárság is tehetetlen volt az egész öt

¹³ U. a. 11. lap.

fenyegető veszedelemmel szemben, mert a meglévőhöz, amibe belénozott, ragaszkodott ugyan, de képtelen volt arra, hogy támadásra támadással feleljen, vagy legalább helyzeti előnyét felhasználva erélyesen védekezzék. Bátoratlan kapkodásában még fiait sem tudta legalább neveléssel vértetni a szüntelen támadások ellen, és nem volt messze az a kor, amelynek alakulására sem az állam, sem a vezető osztályok már nagy befolyást gyakorolni nem tudtak.

Jellemző erre a francia példa: egyrészt a helyzet világos felismerése, másrészt a cselekvő beavatkozás helyett éppen annak a szabadságnak és demokráciának méddő hangsúlyozása, amelyet mások a szabadság és demokrácia megsemmisítésére akartak felhasználni.

»Si le prolétariat que nous voyons monter, jeune, instruit, organisateur, mordant, devait... faire disparaître cette bourgeoisie jadis éclairée, aujourd'hui incertaine et timorée, qui a depuis un siècle et demi tenu les grands postes de l'activité politique, spirituelle de notre pays, nul doute que ne soit appelé aussi à disparaître un type d'enseignement de loisir et de culture désintéressée, qui ne vise qu'à former l'homme et se fait un titre de gloire de ne servir proprement à rien. Dans une société nivelée et égalitaire, l'enseignement secondaire que nous avons connu qui nous a formé et auquel nous sommes attachés, ne saurait subsister longtemps.«¹⁴

Ennek ellenére a szerző a nagy forradalom »école centrale«-jához való visszatérésről ábrándozik: »elle aurait créé le système d'études secondaires répondant aux réalités et aux aspirations laïques et républicaines de notre temps, à nos besoins de liberté, de diversité, de mouvement, le système propre à recevoir et à répandre le haut esprit de raison, de justice, de progrès démocratique et humain qui animait toute la pédagogie des Écoles centrales.«

Itt nemcsak a politikai nevelés eredménye látszik tisztán, hanem az is, hogy az államon belül, attól függetlenül, hogyan halad egyik osztály az érvényesülés, a másik a bukás felé esetleg a nélkül, hogy nevelésen alapuló szervezettségén kívül arra egyéb igénye lenne.

Ilyen tapasztalatok, az ezekből eredő súlyos megfontolások győzték meg a vezetőosztályokat arról, hogy új viszonyoknak kell kialakulni egyén és köz, nemzet és nemzettag között, ennek alapja pedig csak egy rövid idővel ezelőtt még elképzelhetetlen függőség, az állammal való tökéletes, cselekvő együttműködés lehet.

Az állampolgári nevelés újabb megfogalmazásaiban már erősen érzik a jelenbe való bekapcsolódás szükségességének felismerése. »Az állampolgári nevelésnek határozottabban kell behelyezkedni az államba, annak belső és külső szükségleteibe. Ez annyit jelent: az államba, amint ma van és előttünk áll, amelyben élünk, amelynek megerősödéséért és újrárendezéséért dolgozunk.«¹⁵

¹⁴ Francisque Vial: Trois Siècles d'Histoire de l'Enseignement Secondaire (Paris, 1936, 283 l.).

¹⁵ O. Hoetsch: ld. cikk, valamint a Monatschrift für höhere Schulen 1930. évfolyamaiban az állampolgári neveléssel foglalkozó szám értekezései.

Hasonlítsuk össze ezt a meghatározást a Spranger-féle politikai nevelés fogalmával: »Politikai nevelésen értem az állam számára, természetesen az államban, és legtöbbször az állam által történő nevelést. Formái az állam időben megadott szerkezetétől, valamint az időnként uralkodó politikai építő akarattól függenek.«¹⁶

A különbség nem nagy, gyakorlatilag talán alig észrevehető, mégsem az állampolgári nevelés fejlődött politikai neveléssé, hanem a politikai nevelés, mint nagy mozgalmak megvalósulásainak következménye, a pártok és szakszervezetek hagyományainak továbbvitele és kiterjesztése útján került be iskolában és iskolán kívül a nevelés legelsőrendűbb feladatai közé.

A nevelésnek már Spranger meghatározása alapján is kettős irányban kell módosulnia: 1. Alkalmazkodnia kell a jelen célkitűzéseihez és el kell fogadnia azokat a korlátokat, amelyek közé az állam szorítja. 2. Mindíg készen kell lennie új feladatok betöltésére, még pedig nem is mindig felkészülten, mert nem maga tűzi ki azokat. Az első eddigi szerepkörének szűkítését, a második esetleges bővítést, új területek hatáskörébe való beutalását jelenti.

A politikai nevelés ezeket a következtetéseket le is vonja: Napjaink mozgalma a pedagógiát korlátai közé kényszerítette és a »politikának a pedagógia fölötti elsőségét«, amit Dilthey követelt, megvalósította. Ezzel eljött az órája az iskola olyan megújulásának, amelynek ösztönzései és törvényei nem tőle származnak, amelynek előtt szüksége van.¹⁷

azonban éppen ezért képes megadni azt, amire az iskolának minde-

»Feladatait a nevelés a néptől kapja, annak faji-népi-politikai világnézete és világnézete szerint . . . Az iskola hivatása szerint az ifjúság közösségi nevelésében tervszerű és szervezett képzőmunkával vesz részt. Feladata, hogy a közlésnek és elsajátításnak olyan alakjait találja meg és alkalmazza, amelyek az ifjú lelki alakjának megfelelnek és őt lélekben alakítják és kiigazítják.«¹⁸

Miután tehát a politikai közösség a neki kívánatos anyagot megtalálja és előírja, a neveléstudománynak már nincs más hivatása, mint hogy a kapott anyagot az ifjúhoz alkalmazkodva a legeredményesebben megtanítsa.

Ellentétképpen más feladatok hármanak a nevelésre: »A népet és államot építő munkába való bekapcsolódás a nevelés érvényének óriási kiterjesztésére, hatásának elmélyítésére és feladatainak lényeges emelkedésére vezet. »Ohne Zweifel ist die Erziehung eine zentrale Kategorie des Politischen.«¹⁹

Ha most eltéknünk minden helyi és időbeli vonatkozástól, a fenti elvek keresztülvitele két általános megállapítás kimondására vezet: 1. A modern állam először jutott el oda, hogy az eddig szét-

¹⁶ E. Spranger: Die Epochen der politischen Erziehung in Deutschland (Die Erziehung. 1937—38. 137. lap.)

¹⁷ M. Havenstein: Die höhere Schule im deutschen Volksstaat (Die Erziehung. 1035—36. 172. lap.)

¹⁸ K. Reumuth: Ganzheitspsychologie und Pädagogik (Monatschrift für höhere Schulen 1936. 37. lap.)

¹⁹ H. Wenke: Die pädagogische Lage in Deutschland. (Die Erziehung 1937—38. 25. lap.)

forgácsolt, ellentétes céloktól vezetett, pártpolitikai irányú nevelést egységes ítéletre kényszerítő politikai nemzetneveléssé nemésítse. 2. A középkor mindent átható, teológiai nevelése óta először jelenik meg olyan átfogó eszme, mely az elemítől egyetemig felmenő sokféleséget egyetlen központ, a politikai nemzetnevelés ténye köré vonja össze.

A német nép nagy átalakulása folyamán az államvezetés iskolában és iskolán kívül valósítja meg a helyesnek elfogadott nevelési elvet. Eredményről természetesen korai volna még beszélni: nemcsak azért, mert a dolgok természeténél fogva évtizedek kellenek a helyes ítélet megalapozásához, hanem azért is, mert az alakulás ütemét a közbejött világháború erősen fékezi. Amikor tehát most általános megállapítások után a német példát teszem vizsgálat tárgyává, nem részeredményeket óhajtok ismertetni, hanem a politikai nevelés eszményére, szervezetére és magára a politikai neveléstudományra vonatkozó elgondolásokat kísérem meg rendszerré összefoglalni.²⁰

A politikai nevelés²¹ eszménye a német nép vezérének alapelgondolására vezethető vissza. Az pedig közelről megnézve nem más, mint a porosz hadsereg tagjainak költőktől annyiszor megénekelte és annyi drámai összeütközés alapjául szolgáló teljes összeolvadása a kötelességgel, amely különböző oldalról felfogva a korlátlan szabadságot és tökéletes alárendeltséget jelenti egyszerre. »Der Grundsatz, der das preussische Heer seinerzeit zum wundervollsten Instrument des deutschen Volkes machte, hat in übertragenem Sinne dereinst der Grundsatz des Aufbaues unserer ganzen Staatsauffassung zu sein. Autorität jedes Führers nach unten und Verantwortlichkeit nach oben.«²²

»Jedem Manne stehen wohl Berater zur Seite, allein die Entscheidung trifft ein Mann.«²³

Jelenti ez a felfogás a vezetés magasabb fokain a mind nagyobb szabadságot, de ugyanakkor a felelősség mind nagyobb, másra át nem hárítható súlyát is, és vezet ahhoz a sajátos ellentéthez, mely a legnagyobb szabadságban látja a legnagyobb felelősségből eredő legteltesebb alárendeltséget.

Ime néhány jellemzés: »Der politische Mensch ist bereit zur vollen Hingabe an den Staat, er ist in seinem Denken und Handeln auf das Ganze bezogen, innerlich fähig, ständig auch seine private Existenz einzusetzen und zu opfern; und so wird ihm auch seine berufliche Arbeit zum Dienst am Ganzen.«²⁴

Szükségessé teszi ennek az új, politikai embertípusnak megteremtését az állam különleges élete, amelyben nem elég valamit egyszer megvalósítani: »So fordern diese Aufgegebenheiten den stets wachen, stets einsatzbereiten, soldatischen und politischen,

²⁰ L. Faragó László és Lukács György erre vonatkozó cikkeit a Magyar Paedagógia 1938. 3—4. és 5—6. számaiban.

²¹ L. bővebben szerzőnek »Mai magyar nevelés« c. művében a »Politikai nemzetnevelés« c. fejezetét.

²² Hitler: Mein Kampf. (München, 1938. 501 lap.)

²³ U. o. 50. lap.

²⁴ G. Giese: Begriff und Aufgabe einer politischen Pädagogik (Neue Jahrbücher. 1939. 1. lap).

den heroischen Menschen, der aus der ewigen Spannung zwischen Wert und Wirklichkeit lebt, der weiß, dass nichts Wertvolles von selbst geschieht, wohl aber stets von selbst, wenn es nicht im Kampfe erhalten wird, zugrunde geht.«²⁵

A politikai nevelésnek határozott kettős iránya már itt felismerhető: benne van a célnak való teljes alárendelés szándéka, egyben a politikai elgondolás körén belül a mind magasabb rendű személyiség megvalósításának vágya.

Férfiakat akar teremteni. Nem elméleti, de cselekvő, a maga korlátait túl nem lépő, azon belül alkotó embertípust, amely egyaránt képes felelősséget vállalni és kész azt mástól meg is követelni; teljes odaadásában mindent feláldozó, teljes szabadságában vakmerő kockázattól sem visszariadó heroizmusig emelkedni.

A »politikai ember« végső és legmagasabb példája a vezér. Férfi, aki nem hisz a dolgok előre elrendezettségében, az isteni gondviselésnek a földi élet harcaiba történő állandó beavatkozásában. Nem optimista. Tudja, hogy semmiféle metafizikai világra nem háríthatja át azt a felelősséget, amelyet kötelező döntéseiért viselnie kell. Tudja, hogy határozataiban, melyeket az örök emberi létküzdelem csatáerein hoz, a becsület parancsának engedelmeskedik, hogy sokszor nagy egyéni értékeket kell az egyénfölöttiért feláldoznia. Hősi típus, aki nagy kockázatokat vállal, mert a nagy tettek sikerét csak előkészíteni lehet, de biztosítani nem. Néha, különösen nehéz választások előtt a maga belső szabadsága alapján a külső élet valószínűségeit is figyelmen kívül hagyhatja, és így lesz »unvernünftig-übervernünftiger Mensch«.²⁶

Ebben a nevelési eszményben (kivéve a vezér-elveket), a politikai cselekvő férfiban az állampolgári nevelés ideáljának nem egy vonását ismerhetjük fel. Mégsem fokozati, hanem lényegbeli különbség van a két célkitűzés között. Ennek eredete az egyénnek egészen különleges viszonya a közszel, illetőleg inkább az egyénnek a közbe való teljes beolvadása. Állam, nép és vezér egymást feltételező, egymást meghatározó hármasságban jelenhetnek csak meg. »Wird einer herausgerissen, so verliert nicht nur er selbst, sondern das Ganze seinen Sinn.«²⁶

Élő szervezetté válik így az állam, melyben csak a test és sejt viszonya, az egymás által való élés vagy pusztulás kényszere uralkodhatik. Ilyen együttesben már túlhaladott álláspont az államnak egyéntől elképzelt szolgálata, ami az állampolgári nevelés alapja volt. A politikai nevelés az egyént végzettszerűen kijelölt szerepébe vezeti be, és az csak azon belül emelkedik a szabadságot elérhető, őt megillető fokára.

Ez a tény szabja meg a jövő »politikai pedagógia«-jának alapvetését.

»Die politische Pädagogik vergisst nicht einen Augenblick, dass der Mensch seinem Wesen nach nicht »Individuum«, nicht ein

²⁵ K. Müller: Politische Erziehung und höhere Schule (Neue Jahrbücher 1934. 289. lap).

²⁶ U. o.

atomistischer Einzelner ist. Für sie ist der Mensch ζῶον πολιτικόν, és gehört zur Bestimmung des Menschen, als einzelner nicht einmal gedacht werden zu können. Immer ist deshalb in jeder Erziehung der politische Bezug existentiell mit enthalten, weil der werdende überhaupt nur in der Einordnung in das Politische, in der Erziehung zu Volk und Staat zum »Menschen« gebildet werden kann.«²⁷

Ilyen feladatot egy mindent másképen, a multtól gyökeresen eltérő világnézet alapján látó tudományos pedagógia valósíthat csak meg.

»Es gibt künftig keine Welt des Geistes für sich, keine selbstgenügsame Idealität mit ihren abstrakten Werten des Wahren, Schönen und Guten mehr. Es gibt keine autonome Individualität mehr: das Zeitalter und Weltbild des Individualismus und Rationalismus wie auch des Massenkollektivismus ist zu Ende. Dafür werden wir gewinnen ein organisches, in seinen Lebensordnungen und Wirklichkeiten geistig geformtes Volkstum mit seinen Führerpersönlichkeiten, seinen autoritativen Werten und Zielen, seinen geschichtlichen Gesamtaufgaben, die für das Leben aller Glieder, so auch für Bildung und Schule bestimmend sind.«²⁸

Vége tehát a világháború után még virágzó autonom pedagógiának: a nevelés határozott célkitűzéseit a politikától kapta. Vége a megértés pedagógiájának: vannak tények és értékek, amiket korra és egyénre való tekintet nélkül, minden eszközzel közkinccsé kell tenni. Vége az értelmi nevelés ideáljának; a mindent megérteni tudás felé való törekvésnek. Cselekvő embernek gátlás a mindent megérteni akarás. Vége végül az ifjúság túlzott oltalmazásának is: kemény nemzedéket csak kemény eszközökkel lehet nevelni.²⁹

A politikai pedagógiának ezek az elméleti alapjai és határai a jezsuitákéhoz hasonló, külső céloktól irányított, a közös eszme föltétlen helyeslésében egyesülő, mindenben annak előbbrevitelét szolgáló iskolarendszerben kell, hogy testet öltsenek. Hiszen magának a pedagógiának sincs fontosabb létalapja, mint hogy az iskolát az állammal és politikával való összefüggésében lássa.

A multtal való szakítást itt sem módosítások, tantárgyak megtartása vagy elejtése, új tárgyak bevezetése vagy az óraszámok megváltoztatása jelzik, hanem a tanult anyaggal szemben elfoglalt új álláspont. Eszerint minden tárgynak, minden tanítási eljárásnak és eredménynek csak addig van értelme, amíg a kívánt cél elérését elősegíti. Tudomány és műveltség, művészet és humanitás nem önmagukért vannak, hanem a nemzeti léttel való szerves kapcsolatban segítik a népet történelmi kibontakozásában.

»Bildung an sich als ein höchster autonomer Wert soll und darf nicht mehr das höchste Streben des Menschen bestimmen, sondern Bildung soll heute sein und wird es auch sein: eine aus

²⁷ G. Giese id. cikke.

²⁸ E. Kriek: Nationalpolitische Erziehung (Leipzig, 1934) 119. lap

²⁹ K. Müller id. cikke.

dem politischen Wertbereich entspringende politische Forderung an jeden Deutschen.«³⁰

Ez vezet minden tanult tárgynak a kitűzött politikai cél köré való szerves összpontosításához (koncentráció). »Politische Erziehung und Bildung, wissenschaftliche Arbeit, künstlerische Gestaltung, religiöse Betrachtung, alles vereinigt die höhere Schule in sich und hat es zur Einheit zusammenzufügen.«³¹

A politikai mag körül történő anyagkapcsolás egy ágban halad fel egészen az egyetemig, ahol a koncentráció kettőssé lesz. Az egyetem (főiskola) minden szakját központi kupolaként fogja össze a határokat elmosó egységes politikai akarat, alatta oldal-kápolnákként a szakok külön egységet is alkotnak, amelyben a tudományanyag és az előadások már a hivatás érdekei szerint gyúródnak egységgé.

Ha tehát, mondjuk, egy középiskolai tanár politikai nevelésének iskolai részét követjük végig, akkor a népiskola és a középiskola művelődési anyaga évenként egy vezető gondolat (politikai!) alkotórészeként (vagy a koncentráció más módja szerint) lenne politikai nevelésének tartalma, az egyetem pedig ismét a politikai körön belül egyesítené a hivatásának teljesítéséhez elengedhetetlen szaktudást, mindig a jövőendő nevelőt látva benne. Nagy vonalakban így lehet különböző szerzők megoldási terveit egyező gondolataik alapján egységbe foglalni.

* * *

Milyen ítéletet alkothatunk erről a nagyvonalú és lassan minden részletében kidolgozott politikai nevelésről?

Térjünk vissza első mondatunkhoz, amely gondolatok és tettek váltakozó megjelenésében látja az emberi és nemzeti fejlődés alapját, és állapítsuk meg, hogy mindez nem történhetik a szabadság éltető levegője nélkül. Látja és megoldást keres erre O. F. Bollnow is, aki a politikai nevelés híveként jellemzi a tudományt, amelyről azt mondja: »obgleich in ihren Ursprüngen im politischen Dasein verhaftet und vor ihm wieder verantwortlich, muss sie doch in ihrer Fragerichtung notwendig frei sein.«³²

Lehet azt is mondani, hogy az állampolgári nevelés látszólag nagyobb emberi bölcsességgel igyekezett a megadott keretben az egyént a jelenhez és a történelmen át a múlthoz kapcsolva, az élet szabadságában rejtő teremtő erőt is megőrizni.

Végül, ha a politikai nevelés így felfogott tényét az élet szempontjából bíráljuk, könnyen jutunk arra a gondolatra, hogy az élet folytonos haladást jelent, ami, ha nem is mindig tökéletesedés, de mindenesetre mozgás. Minden államrendszer az időben változó nemzeti életnek csak egy megvalósulási formája, beteljesedés és kiindulópont egyszerre. Ha a felnöttek társadalmá olyan életkeretet alakít ki, amelyet föltétel nélkül helyesel; nem szívesen

³⁰ O. F. Bollnow: Politische Wissenschaft und politische Universität. (Neue Jahrbücher 1933. 492. lap).

³¹ U. o.

³² U. o.

hajlik újításokra akkor sem, mikor azok már kívánatosak. Álljon túl nagy hatalom rendelkezésére és tudja a következő nemzedéket ellenállás nélkül a változtathatatlan meglévőbe belekényszeríteni, akkor saját előregedő életformáját nyújtja csak meg és kimozdít-hatatlan tehetetlenségi erőként áll minden megújulás útjában.

Kivéve, ha ... és itt van az egész forradalom próbaköve: ha a vezetőválasztás mindig a megfelelő embereket emeli a nemzet élére. Nagy kísérletek sohasem mulnak el nagy haszon nélkül, és ki tudja, milyen titkot rejt magában a szerves egységként meglátott és összefogott nemzet, amelyben nem az egyén, hanem az összesség a hordozója minden értéknek és jövődő teremtésnek, és amelyben a politikai nevelés a nemzetet építő cselekedetek legfontosabbika?

Kiss Árpád.

A játékról.

A kisgyermek természetes magatartása a játék. Kezdve az első hetektől, amikor apró kezeit játékosan mozgatja, nézegeti, a tárgyakkal való csöndes babrálgatáson át a két-három éves gyermek fejlettebb játékáig ez az egyetlen foglalkozása az alacsonyabbrendű, szabályosan váltakozó életfunkciók mellett. Amíg az utóbbiak bizonyos állandó keretet adnak a gyermek életrendjének és ritmusukkal biztosítják a testi fejlődés egyenletességét, — a játék sokféleségével a leggazdagabb és a legváltozatosabb életformát teremti meg körülötte. Emellett természetesen szoros összefüggést találunk a gyermek fizikai és játékos élete között, hiszen ebben a korban még nagyon erős az ösztönök uralma.

Hogy a játékról — mint a beszéden kívül a gyermek egyetlen szellemi megnyilvánulásáról — beszélhessünk, ismernünk kell a magánosan játszó gyermeket és a társakkal játszó, meg kell figyelniük a spontán és a kívülről elindított játékot és a gyermek hangulatát, amint készségesen, elragadtatva vagy ellenszenvvel viseltetik a játék iránt.

A harmadik életévben kezdődik a játéknak az a formája, amelynek már funkcionális szerepe van. Vagyis fellépnek a játék és az élet közötti összefüggések, a kétéves gyermek megfigyelőképessége már messzire terjed, képzelete erősödik és a játék gyakran bizonyos tevékenységek begyakorlására szolgál. Lelkivilágát ez a legnagyobb mértékben betölti, még sokkal inkább, mint a kisebb gyermekét, akinél a fizikum kívánságai szüntelenül elnyomják a magasabb lelki funkciókat. Épen ezért, a játék körül vizsgálódva, azt a nagyon is termékeny kort fogjuk kiválasztani, amely a gyermek második és harmadik születésnapja között telik el és amelyben a játékon át lassanként megismerkedik a tárgyi világgal.

Ha szorosabban szemügyre vesszük ezeket a játékokat, megállapíthatjuk, hogy már a kétév-körüli gyermek játéka is — a