

PEDAGÓGIA A NYUGATBAN

1908 és 1936 között közel 30 pedagógiai cikk jelent meg a Nyugatban. Ezek többsége „csak” könyvismertetés, de olyan határozott bírálatot, véleményt tartalmaznak a rövid recenziók is, hogy neveléstudományunk, a magyar neveléstörténet nem mehet el szó nélkül korunk tekintélyes folyóiratának állásfoglalása mellett. A cikkek szerzői általában nem pedagógiai írók, legfeljebb tanári oklevelek alapján „pedagógusok”. De hiszen nem is annyira a mindennapi élet pedagógiai gyakorlatáról, hanem inkább *elvi* kérdésekről szólnak. Cikkeikkel, recenziókkal az elvi síkon folyó vitába a (nálunk meghosszabodott) továbbélő „pedagógiai középkort” konzerválni kívánók, és a haladást sürgetők vitáiba szólnak bele... Nem jelentéktelen „kívülállókról” van szó, nem „szülők az iskoláról!” szólnak, pusztán azon a jogon, hogy „szülők!”, hanem egy folyóirat ismert, s méltán tekintélyes gondolkodói, munkatársai. Érdemes odafigyelnünk szavukra, helyes-helytelen megjegyzéseikre, már csak azért is, mert a vitákból *napjaink vitáira* is sok következtetés vonható le.

A 10-es éveket megelőzően csak Hatvany Lajos szolt az iskoláról a Nyugatban. A *gymnázium* c. cikkéből¹ – mintegy jelen beszámolóink intonálására – egyetlen mondatot emelünk ki: „Úgy érzem – írja Hatvany –, hogy amíg iskola és tudomány szenvednek a gimnáziumi tanítás középkori szelleme... miatt, addig senki se végez hiába való munkát, aki ezt szóvá teszi.” Meghatározója ez a mondat Hatvany azóta is híres tanulmányának „Wissenschaft des Nichtwissenswerten”, amelyben – így szokták mondani – „a terméketlen filologizmus ellen lép fel”, de helyesebb így mondani: a „középkori szellem” ellen; az ellen a szellem ellen, amely középiskoláinkon és egyetemeinken egyaránt elterpeszkedik. S hogy Hatvanyt mennyire foglalkoztatta a „tanügy” állapota azt igazolja, hogy arra tesz javaslatot, hogy a „Nyugat” „tanügyi számot” jelentessen meg...²

A Nyugat mindenesetre megnyitja hasábjait a pedagógiai kérdések előtt.

Az első pedagógiai tanulmány 1910-ben jelent meg. Babits Mihály: *Stilisztika és retorika a gimnáziumban. Egy tantárgy filozófiája tanulók számára* címen.³ A tanulmányt először Fogarason, az ottani gimnázium tanácsaként az *Értesítőben*, majd különböző tanulmányköteteiben közölte, pl. az *Irodalmi problémák*⁴-kötet *Irodalmi nevelés (Egy tantárgy filozófiája)* címen tartalmazza az értekezést.⁵ Az *Írás és olvasás*

¹ Nyugat. 1908. II. köt. 160–161.

² Nyugat. 1912. II. köt. 844–849.

³ Nyugat 1910. I. köt. 177–188.

⁴ Budapest, é. n. Athenaeum, 232, 2. kiadás.

⁵ Budapest, é. n. Athenaeum, 3–17., 2. kiadás.

c. gyűjteményben még az áll a cím alatt: „Fogarasi diákjaimnak, az *Értesítő*be. A tanulmány címének megváltoztatására fontos felfigyelnünk. Babits ugyanis *stilisztikáról* és *retorikáról* ír, de *irodalmi nevelésre* gondol. A *részről* ír, pedig az *egész* foglalkoztatja. Miért? – Erre, a tanulmánykötethez függesztett *Jegyzetek*ben kapjuk meg a választ. Ezt írja: „... a dolog természeténél fogva kényszerültem a jelenlegi gimnáziumi tantervben megállapított tárgysorrendhez bizonyos mértékig ragaszkodni, s a tantervet általában ... bírálhatatlan alapul elfogadni...” Emeljünk ki ebből az idézetből két szót: „kényszerültem”, „bírálhatatlan”. A két szó kiemelésével megadtuk a magyarázatát annak, hogy a sok helyes, értékes megállapítás, tanács, gondolat, intellektus mellett miért találunk annyi helytelen, éppen pedagógiai szempontból kifogásolható kijelentést a tanulmányban. Babits Mihály tanulmányában! Ha ugyanis másról beszél az ember, mint amire gondol – mondjuk Babits szellemében – szükségszerűen ellentmondásokba bonyolódik, a gondolatmenet észrevétlenül – felépítésében is – lecsúszik a logika vágányáról. Babits Mihály gondolatmenete is.

Babits tanulmánya *agitatív jellegű*. Tanítványaihoz szól, őket akarja meggyőzni arról, hogy a stilsztika-retorika tanulása mennyire fontos, érdemes szorgalmasan foglalkozni velük. A tanterv foglya lett. Amikor kitör fogságából, akkor „irodalmi nevelést” mond, mert tudja, hogy az irodalmi nevelés volt és marad mindig is „az emberi szellem minden nevelésének tengelye”. Ő ezt a nevelést akarja szolgálni, de kénytelen – mintegy az irodalmi nevelés előzményeként – stilsztikát-retorikát-poétikát tanítani. Mindhármat egy-egy évig, tehát ebben akarja segíteni a gyerekeket. A tantervet „bírálhatatlan”, tehát meghajlik előtte. A kompromisszumból szükségszerűen adódik viszont mindaz, ami értekezésében helytelen.

A középiskolai tanítás céljáról így szól: „Nem tanítunk mesterséget, és nem képe-sítünk semmi mesterségre, s nem tanítunk tudományt: a tudomány, nem 10–18 éves gyerekeknek való; aki tudományt akar tanulni, annak már nagyon jól kell gondol-kodni tudnia. Művészetet sem tanítunk, azt nem lehet tanulni. Gondolkodni és beszélni tanítunk”, ez a *középiskolai tanítás célja*. Amit tagad, az azonban szemben-áll azzal, amit állít. Ezt állítja: „Gondolkodni és beszélni tanítunk”, ez helyes, de ez csak akkor valósul meg, ha tudományt és művészetet is tanítunk... Az egyszeregy is tudomány, amikor rajzolni, énekelni tanítunk, akkor művészetet tanítunk, amiből természetesen nem következik, hogy aki számtant tanul, abból tudós, aki zenét, abból mű-vész lesz stb. Érdekes, hogy a továbbiakban aztán Babits is éppen ezt fejtegeti: „Min-den nyelvtan és minden irodalom gondolkodni tanít és beszélni... a számtan... a természetrajz... a fizika... Ha felelsz tanárod váratlan kérdésére, gondolkodni tanulsz, ha összefoglalod, amit tanultál, beszélni...” Így van! De csak akkor, ha amit tanítunk az – legalább a tudomány „mai” állása szerint – *igaz, helyes*, mert ha nem, akkor bután gondolkodunk és bután beszélünk. Ha a művészeti tárgyak tanításában nem érvényesül a művészet igénye, akkor felnőtt korunkban is az olcsó vásáriban fogjuk megtalálni „önmagunk kifejezését”.

Irodalomról és művészetről beszélne Babits, de a tanterv tiszteletet parancsol, s mert tanítványaihoz szól ezt, a parancsot teljesítenie kell. Így hát stilsztikáról és retorikáról szól: „a retorika gondolkodni... a stilsztika beszélni tanít”. S mindjárt a tanulmány eddigi szakaszainak ellentmondása: a retorika és a stilsztika „voltaképp egy tudomány (!); külön nem lehetnek. Elválhatatlanok, mint a test és a lélek; a gondolat a lélek, a kifejezés a test...”. „Külön nem lehetnek”, írja helyesen, de még helyesebb azt mondani, hogy a

stiliztika és a retorika sem lehet külön az egésztől: az irodalmi alkotástól, sőt: a számtantól, a természetrajztól, a fizikától stb. stb. sem, mert csak valamennyivel együtt tanítunk *gondolkozni és beszélni*. A szintézist kell megvalósítanunk, és nem a tantárgyak autonómiáját erősíteni; különösen, ha ez az autonómia természetellenes, mint éppen a stilisztika-retorika esetében . . . Így tartja ezt Babits is, le is írja: „Minden tárgy, minden óra együtt hozza meg áldozatát a stilisztikának és a retorikának . . .”, de – toldjuk meg – nagyon nagy baj, ha ebből az áldozatból csupán „stilisztika” és „retorika” marad . . .

A stílus fontosságát hangsúlyozza: „Minden rossz mondat törött ablak, melyen át egy rossz gondolatra látni”. Ez helyes, de a *jó* mondat nem abból adódik, hogy stilisztikát-retorikát tanítunk, hanem abból, hogy irodalmi alkotásokat olvasunk, sokoldalúan elemzünk a stilisztika szempontjai szerint is. Pl. a pleonazmusról szól Babits. Helyesen írja: „ne mondj semmit kétszer: a pleonazmus gondolathíányt árul el; ami haszontalan, ez káros”. De, ha ezt a stilisztika elszigetelt rendszerében tanítjuk, akkor a tanuló „gondolathíányt” fog megállapítani Ady-nál, aki Karinthyval szólva – „mindent kétszer mond, kétszer mond . . .” vagy netán érzelmi szegénységet a népdalnál, ahol gyakran a szó- és gondolatismétlés éppen a népdal erejét fokozza . . . Vagyis: a helytelen is (pleonazmus!) *műalkotás*on kell megmutatni, s ezzel tanítjuk a jó stílust, a stilisztikát. A stílus „elevenességéről”, „szellemességéről”, a „szabatos” stílusról is a műalkotás beszéljen, és ne a stilisztika tankönyv . . . Így valósulhat meg Babits helyes megállapítása: „Beszélni és gondolkodni . . . egyszerre tanulsz és folyton és lassan. Ezt megvalósítani az iskola elsődendő feladata. Ne legyen üresjáratú óra! Minden órán tanuljon meg a tanuló valamit, amin lehet és érdemes gondolkodni, amit érdemes helyesen „stílusosan” megfogalmazni . . .

Nem a tantervkészítőkhöz, – tanítványaihoz szól Babits a tananyag szelektálásáról is. Így: „Mindent nem lehet és nem érdemes megjegyezni. Meg kell találnod az eseményekben a fontosat: s a fontos az *ok* . . . az események okait kutatni annyi mint az élet gépezetét tanulmányozni . . . Kezdetleges ember mindent elhisz, intelligens ember mindent megbírá. Tanuld megkülönböztetni a hihetőt a hihetlentől . . .” S mindig a visszatérő motívum: „a stílus olyan eszköz . . . a retorika órán magát a múlt megőrzésének a módját ismered meg, s a történetíró műhelyébe tekintesz be . . . megtanulod tisztelni a régi kor maradványait . . .”

A stilisztika és retorika tanulmányokon át vezet az út – fejtegeti Babits a „tudományhoz” az „emberi gondolatoknak egy másik világához”, illetve a „politikához”, ami „egy emberi társaság jövőjének előkészítését” szolgálja . . . nagy szónak nem lehet hamis ügy szónoka” stb. stb. A stilisztika és a retorika tanít meg az „indukció” és a „dedukció” logikájára, s hozzáteszi: „Íme mily sokféle elágazik, mily sokféle gyümölcsöt terem a retorika hatalmas fája. De legnagyobb haszna mindig egy marad: hogy gondolkodni és beszélni tanít . . .” – A tanterv foglya lett.

Babits értekezését még ugyanabban az évben követi Schöpflin Aladár írása. Ő abból az alkalomból szól, hogy a miniszter (Trefort) annakidején szóba hozta új egyetemek felállításának gondolatát, és 25 éve – írja Új egyetemek⁶ c. cikkében – mindenki ír a kérdéstről, de nem történik semmi a megvalósítás érdekében . . . Schöpflin túllép a téma

⁶ Ágoston Pétert szoc. dem. elveinek hirdetése miatt bocsátották el a nagyváradai jogakadémiáról. Nem volt „megfelelő” ember.

szűk határain, és egész egyetemi oktatásunk bírálatát adja, Hatvany említett „híressé-
hírhedtté” vált tanulmányának szellemében:

Tanításról – fejtegeti Schöpflin – szinte beszélni sem lehet az egyetemet tekintve. A tanárok felolvassák tankönyveiket, ezért a hallgatók nem járnak az órákra . . . A budapesti jogi egyetemről „csak elkeseredéssel” lehet beszélni: „A tanárok több-kevesebb lelkiismeretességgel előadják tárgyaikat, a hallgatók több-kevesebb lelkiismeretességgel hallgatják őket”. Ez az általános kép! Obskurus – részletekre is ráirányítja figyelmünket: Van olyan tanár – írja –, aki megakadályozza a doktorálását annak, aki az övétől eltérő nézeteket hangoztat. Nevén nevezi a gyereket: „Kifejlődik a bizantinizmus, a meghunyászkodás, a meggyőződéstelenség lesz a tudományos grádusok elérésének eszköze.” Szorosan a témához szólva (*Új egyetemek*) arra utal, hogy több egyetem esetén talán egészséges versengés alakulhatna ki . . . 25 év alatt azonban egyetlen javaslat merült fel. Ennyi: „Iparművészeti és katonai fakultás is kell!” De az új egyetemekhez tanárok is kellenének, viszont – állapítja meg – nem egyszer nem tudnak katedrát betölteni, mert nincs megfelelő ember, ami – tegyük hozzá a magunk részéről – nem mindig szakmai „megfelelőt”, hanem gyakran az adott politikai-társadalmi viszonyok szempontjából a „megfelelőt – nem megfelelőt” jelent.⁷

A „rövid recenziók” is – írtuk – bírálatot, állásfoglalást tartalmaznak. Íme, Kuncz Aladár a folyóirat 1910. évfolyamában Weszely Ödön hatalmas kötetét, *A modern pedagógia útjain*-t bírálja. Amikor recenziójának bevezetőjeként arról ír, hogy a filozófusokat, szociológusokat meg kellene nyerni a pedagógiának, tulajdonképpen azt a bánatát fejezi ki, hogy a pedagógiával általában szüklátó körű, az élettől, a valóságtól elszakadt „szakírók” foglalkoznak csupán, akik behatárolják magukat a szakma elszigetelten steril kérdései közé, elhatárolják magukat minden társadalmi-politikai kérdéstől, hogy „gutgesinntek” maradhassanak, „megfelelőek” egy-egy népiskolai, középiskolai, netán egyetemi katedra betöltésére. A „szakírók” ezzel margóra helyezik magukat, a tudomány és az élet margójára, önként mondanak le – jogos félelmükben – arról, hogy bármibe is beleártsák magukat, ami nem a „szűk szakma” kérdése, és ezzel érdektelenné válnak ők maguk is, írásaik is. Máslapra tartozik az a kérdés, hogy miért kell „megnyerni” a filozófusokat, szociológusokat a pedagógiának!? Platont nem kellett megnyerni, mint filozófus tudta, hogy rá is tartoznak a pedagógiai kérdések, és nem csak az „iskolamesterekre” . . . Addig hadakozott a pedagógia azért, hogy „önálló” tudományként elismerjék, míg sikerült margóra tennie magát, sterillé, izgalommentessé, érdektelenné válnia . . . (A gyermeki figyelemről pl. – írja majd Füst Milán 1912-ben a Nyugatban – 4000 német és 700 amerikai cikk szól. S azóta még mennyi! És?) „A szocializmus nyitvatartott, figyelő szeme – teszi hozzá végig nem sirt „bánatához” mintegy vigasztalásként Kuncz – felismerte a pedagógia fontosságát”. A recenzió elítéli Weszelyt azért, mert rendkívül gazdag könyvében „nem foglal állást”. Ez az elmarasztalás teljes mértékben jogos, hiszen Weszely – mint minden szerző – tanítani akar. S méginkább jogos Kuncz elítélő megjegyzése, mert Weszely ezt az „objektivitást” elvi meggyőződésével támasztja alá. Azt fejti ki, hogy ő csak ismerteti mindazt, ami a modern pedagógia országútján felmerült, s ki-ki válasszon az eléberakottakból, amit akar, amit helyesnek lát. Nem merül fel Weszelyben, hogy, akinek ír, azok általában még nem tudják eldönteni, hogy mi a helyes; éppen

⁷Nyugat. 1910. II. köt. 1476–1478.

erre kell megtanítania a szerzőnek az olvasót... Kuncz Aladár természetesen nem törekszik afféle hamis objektivitásra. A Weszely által teremtett apropóból határozottan nyilvánítja véleményét: „... gyermeknevelést internátusi élet nélkül alig tudok elképzelni”, írja, s kedvetlenül teszi hozzá, hogy az internátusos iskolák növendékeinek is csak egyhatoda bentlakó növendék... Hogy Kuncz véleményén lehet vitatkozni, az természetes, de éppen a határozott egyéni álláspont provokálja a vitát, s a vita az előrelépés útját egyengeti. Azzal a helytelenül értelmezett „objektivitással”, amellyel Weszely közeledik a problémákhoz, aligha lehet bármit is megoldani; nem lehet helyes közvéleményt kialakítani. Ezért írja Kuncz Aladár: „... merészebb, kiáltóbb hangra van szükség... egy harcos, forradalmi pedagógiára, amely az államtól úgy, mint a társadalomtól követelje legégetőbb kultúrkérdéseink megoldását.” „Követelje!” – mondja a későbbi nagy regényíró, a *Fekete Kolostor* szerzője, miközben megállapítja, hogy egyelőre ott tartunk, hogy „Kármán ráhúzta középiskolai oktatásunkra a német köpönyeget... a tanítás, főleg pedig a nevelés eredménytelenségéről nem merünk vallomást tenni”.

A „merészebb, kiáltóbb hangra” megjön a válasz is. Örvendetes válasz. A haladó sajtó foglalkozni kezd az iskola problémáival. „Idénytéma” lesz ugyan csak, ahogy egy tanár mondja a Nyugatban,⁸ azt hangoztatva, hogy „itt a 12. óra” a reformok bevezetésére... A bátor cikkíró „a feudális konzervativizmus grófi vezérének” nevezi a „geszti bolondot”, ahogy Ady nevezte Tiszát, s ezt írja: „Csak az imént vágta a magyar tanárság szemébe – ti. Tisza – a szégyenletes vádat: mindig csak fizetésemelésért mozgolódik” ti. a tanárság. Végre – fejtegeti a cikkíró, Nagy János – a tanárok követelik „az életrevalóbb és életrenevelőbb” iskolát; a „tanító középiskola helyett a dolgozó középiskolát”... Az a helyzet állt elő, állapítja meg Nagy János, hogy Kármán Mór „a tanárság idei nagygyűlésén arról panaszkodott, hogy a fiatal tanárok „konzervatívnek” bélyegezték azokat az eszméit, amelyeket nem régen „veszedelmes, forradalmi” eszméknek mondtak... 1911-ben vagyunk. Így érik az idő a pedagógia területén a forradalom felé... vagy legalábbis a radikális reformok felé, a középkori szellem felszámolására.

Ezt a retrospektíve is „jogos” optimizmust sugározza Laczkó Géza recenziója Náday Pál *Könyv a gyerekről* c. művéről,⁹ amelyhez – érdemes megjegyezni: – Ignotus írt előszót! –, Laczkó Géza dicsérően szól a könyvről, amely a gyerek megismerésére, s ismerete jegyében a nevelés reformjára ösztönző. „A könyv tartalma érdekes – írja Laczkó – és bő reform-fegyvertár... ha mind együtt sikerülne megvalósítanunk, nem kellene az Isten országának eljöveteleért imádkoznunk többé.” Kiemeli értékét azzal, hogy jellemzi az adott „hivatalos” pedagógia jellegét-funkcióját. Ezt állapítja meg: a pedagógia „tudatán és akaratán kívül emancipálta magát a mindenkori jelen gyermeknevelésétől” azaz: életidegenné lett, viszont – mint utaltunk erre – „sikerült” önálló diszciplínává lennie. Laczkó Géza fejtegetéseinek *illetékességét* igazolja számunkra, hogy utal a *neveléstörténet* fontosságára: „A pedagógiatörténet alig szolgált egyebet kuriózumoknál” – így a jelen –, pedig a pedagógiatörténet „közvetett haszna óriási lehet, mert eszme eszmét kelt a tudományos fejben”, s ez volna a neveléstörténet igazi funkciója...

⁸ Nagy János: Középiskolai reform. Nyugat. 1911. II. köt. 167–168.

⁹ Nyugat. 1911. II. köt. 412–414.

Füst Milán is egy recenzió ürügyén nyilatkozik. Keleti Adolf: *A modern nevelésről és oktatásról* c. könyvét ismerteti.¹⁰ Dicséri a könyvet, mert nincs megterhelve az „áttekinthetetlen bibliográfiai apparátussal”, ami csak ezt szolgálja: „nesze olvasó, borzadj meg a végtelentől!” Keleti nem akarja „megborzasztani” az olvasót. Ellenkezőleg! De hogy pontosan miről szól a kötet, az Füst recenziójából nem derül ki, mert ő az a recenzens, aki inkább medítál, mint ismerteti az olvasott művet. „Emberhez hozzányúl, kontárkodni, lelkébe beavatkozni – írja Füst –, ettől rettegek most már leginkább.” Vagyis lebeszél bennünket arról, hogy neveljünk: „Emberhez ne nyúl . . . vagy ha mégis megmerényled, a legnagyobb óvatossággal . . .” Annál is inkább lebeszél a nevelésről, mert, mint írja: nem tudjuk „mi a jó?” Olyanán legyen-e a gyerek, amilyen én vagyok? Vagy éppen ellenkezőleg? Ez a negatív hozzáállás a neveléshez egyébként a legteljesebb, szélsőséges pedagógiai optimizmust involválja, persze anélkül, hogy Füst ezt észre venné. Füst Milán recenziójában egyetlen mondat lép elénk Keleti Adolf könyvéből: „Olvassunk fel a gyerekeknek az újságból, hogy a valóság megrázza őket”. Az újságot olvasás gondolata az iskolában 1912-ben még (nálunk!) elég újszerű követelésnek mondható, bár a valóság megismertetésére jobb módszereket is tudunk ajánlani . . .

Hatvany említett javaslata, hogy ti. a Nyugat adjon ki külön „tanügyi számot”, nem maradt visszhangtalan. A beérkezett tanulmányokból itt-ott közöltek egyet-egyet. Pl. Tankó Béla: *Vallásoktatás* c. tanulmánya¹¹ is ezek közül való.

A Nyugat „világnézeti türelmét” mutatja, hogy Tankó tanulmányát közre adta. Egy olyan tanulmányt, amelynek egyik rendkívül lényeges, de *abszurd* megállapítása így hangzik: „A természettudományos világfelfogás harcol a humánium eszményét ápoló hagyományos életfelfogás . . . ellen”, értsd: a vallás ellen. A humánium tehát Tankó tanulmánya szerint a vallásban manifesztálódik, a vallásosságban realizálódik. „Világnézetek csapnak össze!” – írja Tankó, vagyis a humanista (vallásos), és a nem humanista (természettudományos) világnézet abban a harcban is, amely a hitoktatás kérdése körül folyik a pedagógiában. Tankó ugyanolyan tantárgyként kezeli egyébként a hittant, mint mások a többi tantárgyat, s ebben a tekintetben felzárkózik azok sorába, akik az egyes tantárgyak (elmarasztaló!) bírálatában, reformjában látják az iskola megújulásának megoldását. A hitoktatás rossz! Ez a bírálat lényege. „A vallásoktatás a betű nyűgéből képtelen kiszabadulni”, írja Tankó, majd kitér azokra a javaslatokra, amelyek a hitoktatás reformja körül kialakultak.

1. Ki kell zární a vallásoktatást az iskolából, mert „a vallás az emberi lélek kiveszöben levő funkciója”, írják ezekben az években a polgári radikalizmus antiklerikális, ateista képviselői; 2. a vallást le kell választani az erkölcsről, hirdetik a kompromisszumra hajló polgárság ideológusai, a „duplex veritas” 200 éve felmerült, egyébként helyes, elvére hivatkozva; 3. másképpen, azaz *jól* kell tanítani a hittant, hirdeti, követeli Tankó a maga és a protestáns egyházak nevében: „a mindenkori modern didaktikai elvek felhasználására” van szükség, amiként ezt a többi tantárgyban is kívánják a haladó pedagógusok.

Tankó általában „vallásoktatásról” beszél és nem „hittanról”, hitoktatásról. Ezzel a szóhasználattal a vallásoktatás „felekezeti jellegétől” kívánja elhatárolni gondolatmenetét.

¹⁰ Nyugat. 1912. II. köt. 781–782.

¹¹ Nyugat. 1912. II. köt. 844–849.

Kifejezetten *helyteleníti* a „felekezetieskedést”, egyik vagy másik „felekezet partikuláris érdekeinek” előtérbe helyezését. – Mindez egy modern *vallásos* nevelés fontosságára vonatkozó véleményét mutatja viszont, hogy minden tantárgy tanításában „a vallásos kedélyállapot fölkeltését” szeretné megvalósítani.¹²

A legkiemelkedőbb pedagógiai tanulmányt Láncki Jenő a méltatlanul elfeledett szociológus, a Huszadik Század c. folyóirat munkatársa írta a Nyugat 1912. évfolyamában.¹³

Láncki nemcsak a magyar iskolapolitikát bírálja. Egyetemes érvényű magyarázatot ad arra vonatkozóan, hogy miért olyan az iskola *amilyen*, és miért nem lehet tulajdonképpen másmilyen . . .

Milyen is az iskola? – Wilhelm Ostwaldot idézi: „. . . a mai iskola – mondta W. Ostwald 1907-ben Bécsben – nem kifejleszti, hanem tönkreteszi az emberek képességeit, a mai gimnázium emberbutító intézmény”.

Miért? Láncki így magyarázza: „A dolog . . . úgy áll, hogy a gazdasági élet területén az állam megtartotta a vezetést, de a lelkiekben és erkölcsiékben az egyházak hatalma visszaállított . . . A mai iskolai terv (tanterv) és pedagógia, úgy a népiszkolai mint a középiskolai és az egyetemi is, az állam és az egyház kompromisszuma.”

Az ország különböző fórumain heves viták dúlnak. 1912-ről szólva történelemkönyveink tömören így írnak: „forradalmi jellegű tüntetés Budapesten, Tisza letöri a parlamenti obstrukciót, kierőszakolja a véderőtörvény megszavazását . . .” stb. stb. Mire az iskolához eljutnak a politikai élet hullámai, addigra rendkívüli módon megszelídülnek. A pedagógiai viták középpontjába ilyen ártatlanná álcázott címszavakban kerülnek be a politikai kérdések: „humán tárgyakat vagy természettudományi tárgyakat tanítsunk-e”, az „iskolarendszer” bírálata folyik stb. stb. S a pedagógusok, a jóhiszeműek is, azt hiszik, hogy ők nem politizálnak, s igyekeznek „távoltartani a politikát az iskolától”, Ezeket a „jóhiszemű”-„rosszhiszemű” vitatkozókat kívánja felvilágosítani, leleplezni Láncki.

Nagyfokú korlátoltság – írja – azt hinni, hogy a politikának, „és pedig a konzervatív politikának semmi köze sincs” az iskolarendszer, a tantárgykiválasztás kérdéséhez. A legtöbb pedagógus – fejtegeti – azt hiszi, hogy „csupán pedagógiai kérdés” az, hogy humán, vagy természettudományi tárgyakat tanítanak-e, s a hibák csak abból adódnak, hogy „a vezető politikusok” nem ismerik fel a hibák, a bajok okait. „Magam részéről – írja Láncki – vezető pedagógusainkat nem látom sem ilyen becsületeseknek, sem ilyen ostobáknak. Az állam szolgálai ők, akik azt tartoznak tenni, amit az osztályok erőviszonyai követelnek, s a hivatalos pedagógiai iratok csak arra szolgálnak, hogy elrejtésük az osztályuralomnak azt a formáját is, mely az iskolai tantervekben jut kifejezésre”, az iskolára is vonatkozik, hogy az osztályuralom „évezredes ideológiákkal van leplezve”. – Ilyen egyértelműen ezt Láncki Jenő írta le nálunk először. S hozzátette: ha a hivatalos tantervkészítők belátnák, hogy az iskolarendszer rossz, akkor nem tudnának változtatni, mert a változtatás „csökkentené az uralkodó osztályoknak a mai rend szerint kijáró jólétét. Szerintem ugyan, ez csak a népesség egy elenyésző csekély számának válna hátrányára, de ma éppen az az elenyésző csekély szám tartja kezében a javak és lelkek feletti hatalmat”. Ezért van az – folytatja fejtegetéseit –, hogy a gimnázium nem „kenyérkereső”

¹² Fenti tanulmányán kívül Tankó Béla még két csekély jelentőségű könyvismertetéssel szerepel a Nyugatban. Az egyik: *Rózsa Ignác: Új iskola felé* c. könyvének ismertetése (Ny. 1913. I. k. 721–722.), a másik recenzió Thomas: *A nevelés a családban* c. könyvéről szól, amelyhez Pogány József a Magyar Tanácsköztársaság majdani népbiztosa írt bevezető tanulmányt (Ny. 1914. I. k. 75–76.)

¹³ Nyugat. 1912. I. 817–822.

embereket nevel, hanem „hősöket, nagy szónokokat, államférfiakat”. Ehhez „valóban szükség van stilisztikára és retorikára”. A természet, a társadalom által felvetett kérdéseket stilisztikával és retorikával akarják megválaszolni . . . H. Spencert idézi, aki már 1862-ben kimondta: „Csupa fölösleges dolgot tanítanak az iskolában, s ezért van az, hogy W. Ostwald azt állíthatta – és joggal! –, hogy akiből nagy emberek lettek, „tíz az egyhez, vonakodtak lenyelni azt a szellemi táplálékot, amelyet nekik a középiskola nyújtott . . .” Antiintellektualizmus, antidemokratizmus uralkodik az iskolában, a gimnáziumban, miközben a konzervatív oldal „ideális nevelésről” beszél, s ezt azonosítja az „aszketizmussal”, az élet megvetésével, ami ti. „az osztályuralom erős fegyvere”. Láncki fejtegetéseit ma már, számunkra igazolják a tények. „Az iskolákat szakadatlanul reformálják”, írja majd 1913-ban Balázs Béla, de még egyetlen új tantárgyat sem sikerült beleszorítani „rendíthetetlenül állnak a régi tantárgyak”¹⁴ A tantárgyak közül csak a klasszika-filológiai oktatás nyomorúságáról írnak, beszélnek ezekben az években, de a tantárgy „rendíthetetlenül áll!”, mert – magyarázza Láncki – politikai okokból ragaszkodnak hozzá: „meggátolni, hogy a természettudományi szellem . . . diadalmaskodjék”. Mert – így folytatja – „Azt állítani, hogy (latin-görög szerzők munkáinak néhány fejezetét ismerni megéri azt a fáradságot), amelynek árán azt megismertük nyolc éven át heti 30 órában, ha az otthoni tanulást is beleszámítjuk vagy elvetemültség vagy elképesztő bornírtság . . .”

Láncki Jenő tehát világosan látja, hogy az adott társadalmi forma meghatározza az iskolarendszert, a tananyagot, a tananyag pedig természete szerint bizonyos módszertani eljárásokra ad lehetőséget . . . Mit tanítsunk? Milyen tantárgyaknak milyen legyen a tantervi¹⁵ pozíciója? Ezekben a kérdésekben Balázs Béla 1913-ban még nem lát olyan világosan, mint Láncki. Tudjuk Balázs Béla Naplójából és a róla szóló monográfiából, hogy ő ekkor még az imperialista háborúért hevül, világnézetileg messze elmaradt Láncki mögött, s ez alapvető kérdésekben mutatkozik meg, amikor pedagógiáról, iskoláról szól. Balázs István: *A magyar középiskolai oktatás reformja* c. könyvét ismertetve¹⁵ pl. ellenkezően szól, mint Láncki. Ezt mondja: „. . . az iskola nincs szerves összefüggésben a társadalom többi gépezetével, és legnagyobb forradalma sem okozna fekete napokat a tőzsdén. Azaz: elképzelhetőnek tartja az iskola, a pedagógia forradalmi átalakulását társadalmi forradalomtól függetlenül . . . Az említett könyv szerzője szokatlan problémát dob be a pedagógiai vitába, az antropocentrikus tanítás-szemlélet ellen szól, mondván – helytelenül –, hogy ez a szemlélet „középkori”. Balázs Béla helyreigazítja a szerzőt, és az emberközpontú szemlélet mellett foglal állást, mintegy visszatérve a szofisták véleményéhez: *homo mensura*. Az egyes tantárgyakról szólva pedig Balázs Béla nyomatékat ad Láncki gondolatmenetének: *Nem mindegy, hogy mit tanítunk!* S az ismertetett könyv szerzőjével egybehangzóan két új tantárgy bevezetését javasolja: „Világirodalmat tanítanak a VIII. osztályban és egészségtant minden osztályban”, hogy ezzel felvegyük a harcot az alkoholizmus és a tbc. ellen . . .

1913-ban még Szabó Dezső is a Nyugat munkatársa. Az ifjú Szabó Dezső még nem azonos *Az elsodort falu* szerzőjével, de már ekkor is rasszista alapon áll. A Nyugat 1914. évfolyamában¹⁶ *Hommage aux mourants* címen írt tanulmányt, *Klasszikus nyelv és radikalizmus* alcímmel. Az alcím arra utal, hogy – így véli Szabó Dezső – a radikalizmus lényegévé lett: állást foglalni a latin nyelv tanítása ellen. Elég önkényesnek látszik ez a feltételezés, még akkor is, ha tudjuk, hogy valóban a haladó polgárság szószólói általában

¹⁴ Nyugat. 1913. I. 73–74.

¹⁵ Nyugat. uo.

¹⁶ Nyugat. 1914. I. 111–114.

a latin nyelv tanítása ellen szóltak, mert látták, hogy a tanulóktól milyen erőfeszítéseket követel ez a tantárgy, s milyen csekély, szinte semmi az eredmény. Erre az érvelésre Szabó Dezső azt válaszolja, hogy ezt a többi tantárggyal kapcsolatban is el lehet mondani, így tehát bármelyik más tantárgy eltörlését ugyanolyan joggal lehetne követelni, mint a latinét.

Ez az érvelés csak üres rabulisztika, amit a politikában – a politikai kérdés *is* ez – demagógiának neveznek. Tudjuk, Szabó Dezső erősen hajlamos volt, mint az első magyar fasiszta néptribun, a demagógiára. Ezúttal is demagóg. Mert hiszen nem igaz az, hogy a többi tantárgy tanulása ugyanannyi időt és energiát vett el a gyerekektől, mint a latin, s az sem igaz, hogy – akármilyen rosszul tanították – eredmény olyan csekély lett volna, mint a latin esetében . . . Demagóg érvelése ellenére is helyes következtetéshez jut el: „. . . nem az egyes tantárgyakban van a hiba. Az egész középiskola egy beteges lelki vir-vár, az átmeneti kor minden betegségével . . . a középiskola egy peches lóverseny a vizsgák finishe felé . . .” Ebből a helyes felismerésből azonban nem von le semmi tanulságot, azt ti. hogy mielőtt egy tantárgy bevezetéséről vagy eltörléséről döntünk, fel kell tenni a következő kérdéseket: „Mit akarunk tanítani abból a tantárgyból?”, „Hogyan, milyen módszerrel akarjuk tanítani, hogy optimális energiabefektetéssel, optimális eredményt érjünk el. És végül: „*kiknek* akarjuk tanítani”.

Vannak gyerekek, akikről 12–13–14 éves korukra kiderül, hogy a nyelvek tanulására alkalmatlanok, másokról, hogy a matematika tanulására képtelenek. Minek *ézeket* a tanulókat 18 éves korukig – élő, nem élő – nyelvekre tanítani, 18 éves korukig matematikával gyötömi, mikor az egyszerű, az alapműveletek megtanulására is csak nagy nehezen voltak képesek. Vagyis tantervi, módszertani, iskolaszervezeti kérdéseket kell először tisztázni, és akkor nem fogunk felelőtlenül sem „igent”, sem „nemet” kiáltani egy-egy tantárgyra, a latinra sem . . . „És mindezek – mondjuk Szabó Dezsővel együtt – nem a klasszikus nyelvek védelmében mondtak”. De hozzát teszi: „. . . nem merem kérdezni, nem leszünk-e szűkebben emberek, ha ez a nagyszerű humanitás nem fog élni lelkünkben?” – „nagyszerű humanitás!” Kinek a lelkében fogamzott meg ez a „nagyszerű humanitás”, ha egyszer éppen olyan eredménytelenül tanították a klasszikus nyelveket, mint a többi tantárgyat. A „nagyszerű humanitás” többnyire még abban a 2–3 tanulóban sem vált élővé, cselekvővé, akik eredményesen tanulták a latin, illetve a görög nyelvet . . .

Visszatérve az „alcimhez” a rasszista szerző egyszerűen zsidókérdésnek tünteti fel a radikalizmus-latinellenesség összemosódását. A zsidó értelmiség 85–90%-a „a klasszikus nyelvek ellen szólna, ha megkérdeznék véleményét . . .” Miért nem kérdezte meg? S a hasból vett statisztikát így magyarázza: „A latin nyelv a zsidóság előtt az az egyház, mely szörnnyű bosszú-Krisztusával rávámprkodott a zsidó testre, az a jog, mely szervezett hajtóvadászat volt fajuk ellen . . .” A gondolatmenet folytatása ismét egy önellentmondás: vallási, faji hovatartozásuktól függetlenül vannak „butaszájúak”, akik radikalizmust és latin-nyelveleniséget mondanak, s „a latin és görög oktatás kérdésében is ezek a fő szóvivők”, akik „embernyíró” bolondságaikkal minden forradalmi gondolat „filoxerái”. De, kérdezzük: van-e „embernyíróbb” bolondság, pusztítóbb filoxera, mint rasszista magyarázatát adni egy iskolapolitikai, tanításmódszertani kérdésnek?

Szabó Dezső tanulmányának ismertetésével eljutottunk 1914-ig. Amit ismertettünk (itt-ott bíraltuk is a jobbra-balra húzó nézeteket), abból megállapíthatjuk, hogy újra és újra ugyanazokat a kérdéseket járják körül a szerzők. Kimondják: az iskola rossz, sőt: nagyon rossz, sőt: önmaga ellentétébe csapott át az intézmény, *nem tanít, hanem butít*; a

gyerekek tanulják a tantárgyakat („Die Wissenschaft Des Nichwissenswerten”), de javaslatok, részletesen kidolgozott tervek, elképzelések alig születtek, s ami született is, akár új tantárgyak bevezetésére, akár az iskolarendszer szerkezetének átépítésére, akár módszertani-didaktikai megoldásokra – *elsüllyedtek*. Elsüllyesztették!? Hogy messziről kezdjük: mi lett Apáczai javaslataiból? Mi lett Tessedik pontosan kidolgozott iskolapolitikai elképzeléseiből? S mi lett azokból a tervekől, amelyeket még a pedagógiatörténet sem vehetett tudomásul!? Mi lett azokból a javaslatokból (itt-ott megvalósított gyakorlatból!), amelyek a századforduló előtti és utáni évtizedekben merültek fel, amelyeket – Rousseau-tól Neillig – „modern pedagógia” néven foglal egybe a neveléstörténet, s amelyeknek visszhangja éppen a Nyugatból is meg-megüti fülünket? Nagyszerű kezdeményezések süllyedtek el.

1913-ban Ady még úgy látta: *Rohanunk a forradalomba*.

Nem tartozik ide annak kifejezése, hogy miért jött éppen a forradalom helyett a háború . . .

A Nyugatban 1914 után az első pedagógiai vonatkozású cikk 1922-ben jelent meg. Révay József írt recenziót Vértés O. József: *Az ideges gyermek* c. könyvéről.¹⁷ Nyolc évig nem működött az automata . . . Nyolc év után megjavítják, és kezdődik újra a „vita” ugyanazokról a kérdésekről.

A recenzió ürügyén Révay megállapítja, hogy az iskola *rossz*: „Leckefelmondás, fegyelmezés – ó, mindez van bőven, de a modern pedagógiai irányok a céhbeli tanító-mesterek nagyobb részénél, süket fülekre találnak”. Dicséri Vértés O. Józsefet, elragadtatással ír a könyvről, amely elemzi a „tüneteket”, majd jelzi az ideges gyerek kezelésének módszerét: „Munka, játék, kézügyesség, ipari-mezőgazdasági gyakorlatok, művészi nevelés, kimélés a túlterhelésről, szabadság a tanításban-tanulásban, örömmel végzett kötelesség, az egyéni hajlamok, tehetségek kipuhatolása és serkentése, őszinteség és közvetlenség tanár-tanítvány között . . .” Elhangzik a jelszó: „Az ideges gyerek is érték!” – Annál is inkább, mert „. . . az ideges gyerek korunkban, sajnos, éppen nem szórványos jelenség: ott van minden iskola minden padjában.” De ettől függetlenül is – írja Révay József – a gyógypedagógiai elvek, úgy, ahogy azokat Vértés O. József kifejti, a normális gyerekek nevelésében is érvényesek, tehát „miért csak az ideges gyerekek nevelésében érvényesüljenek ezek az elvek?” Ezért javasolja Révay, hogy a tanárképzésben a gyógyító pedagógiával is meg kell ismertetnünk a jelölteket. – „résztvéltenség fogadta indítványomat”, írja Révay. Résztvéltenség, mert ehhez új katedrát is kellene szervezni a tanító-és tanárképzésben, amihez itt volna „a megfelelő” szakember is, ti. Vértés O. József. Igen ám, de mindaz, amit ő képvisel a pedagógiában, gyanús az ellenforradalom, a fehér terror által átmentett középkor vezető iskolapolitikusai számára . . . A recenzió záró mondata ismét: *halaszthatatlan* „iskolareformra” van szükség, iskoláinkkal kapcsolatban „komolyan” nevelésről beszélni nem lehet . . .

Dienes Valéria: *Bergsonizmus az iskolában* c. tanulmányában¹⁸ Domokosné „Új iskoláról” szólva, Bergson filozófiájának ihlető hatását igyekszik kimutatni a modern pedagógiai törekvésekben.

¹⁷ Nyugat. 1922. II. 938–939.

¹⁸ Nyugat. 1924. II. 346–350.

A Nyugatban a 20-as években megjelent pedagógiai vonatkozású közlemények közül, Sinkó Ervin: *Elkészett megjegyzések a Pestalozzi ünnepség alkalmából* c. tanulmánya a legkiemelkedőbb.¹⁹

Mit írt 1927-ben Sinkó pedagógiáról a Nyugatban?

Az ún. modern polgári pedagógia bírálatát adja rövid tanulmányában. Így:

„A modern nevelés az elképzelt legteljesebb zsákutcába jutott, sőt egyszerűen nincs modern nevelés . . . a legnagyobb baj pedig, hogy mi ab ovo nem is hiszünk a nevelés lehetőségében . . .” A gyermek „felszabadításáról” beszél a modern pedagógia, miközben – főleg elméletben, a nagypolgárság gyermekeinek magániskoláiban gyakorlatban is (vö. pl. Neill iskoláját!²⁰) – a gyerek magára hagyását, elárulását valószínűsíti meg. Megfogalmazzák a jelszót: „laissez faire” . . . E mögé lát Sinkó már 1927-ben, amikor ezeket írja: „Már Goethe *Wilhelm Meister*ében élővé válik a nevelési hitnek az elvesztése, ha ez a nevelés „felszabadítást” jelenthet . . . A szög ott bújjik ki a zsákból – s ezt Sinkó írja le először nálunk –, hogy az ún. „modemek” azt kívánják, hogy a gyerek „egyéniességére” bizzák, „választásra hagyják” pl. a döntést „világnézeti kérdésekben”. Ez azt jelenti, pl. hogy a gyerek döntsön abban a kérdésben, hogy hat nap alatt teremtette-e Isten a világot vagy . . . A gyerek döntsön! „A megokolás – fejtegeti Sinkó – a gyerek szabadságának, egyéniességének tisztelete”, a gyerek felszabadítása! „A való ok azonban más”. Ezt ismeri fel Sinkó Ervin: „Ha a modern emberek volna valamiféle hite bármilyen, de feltétlen hite, akkor minden erővel, habozás nélkül befolyásolni akarná a gyermeket, derekasán egyoldalúan . . . A középkornak . . . a brutalitásig volt bátorsága a neveléshez”. Kant is még „kategorikus imperativusról” beszél – fejtegeti Sinkó – mi pedig, a modernség jegyében ilyeneket mondunk: „Az élet a legjobb tanítómester”, és az „abszolút követelmény-nélküliségre” hárítjuk a nevelés feladatát. S ezt nevezi a modern pedagógia teoretikusa „a gyermek felszabadításának” holott ez csak azt jelenti, hogy *lemondunk egyáltalán a nevelésről* . . . A „feltétlen hit” a nevelésben „kategorikus imperativusz” . . . a mai polgári társadalomban – fejtegeti Sinkó – nincs uralkodó hit, eszme, amely célt, értelmet adna a nevelésnek. Erről van szó. Ezt mondja ki Sinkó, a maga – a szocializmusba vetett – hitének erejével. „Csak olyan korban él a pedagógia mint valóság – írja –, melyben univerzális célok is élnek . . . a mai polgári társadalom elvesztette . . . megtagadta ideáljait, az emberré nevelés problémáját nem oldhatja meg . . . tagadja (tehát) a nevelés lehetőségét.”

A tanulmány befejező mondata pedig így hangzik:

„Ahhoz, hogy (a pedagógia) szociális lehessen, nem a pedagógiának, hanem a szociális keretnek kellene megváltoznia.”

Különlegesen rokonszenves recenziót olvashatunk a Nyugat 1931. évfolyamában.²¹ Tettamanti Bélától Imre Sándor: „*Egyetemi nevelés*” c. munkájáról.

Tettamanti meglelt férfiként (már főiskolai tanár) lett Imre Sándor „tanítványa”, tisztelője, barátja, majd 1945 után katedrájának birtokosa. Illő lelkesedéssel ír mesteréről, az egyetlen magyar

¹⁹ Nyugat. 1927. I. 755–756. (Ugyanebben az évben Alkay Ödön írt Alexander Bernát mint tanár címen kis megemlékezést, a Ny. II. 713. lapon.)

²⁰ Vö. Vincze László: Rousseau-tól Neillig c. könyvét. Bp. 1981. Tankönyvkiadó. Vincze László ugyanez németül: Von Rousseau bis Neill. 1978. Wien

²¹ Nyugat. 1931. I. 553–554.

pedagógiai íróról, aki ebben a korszakban nem külföldi – elsősorban német – szerzők munkáit visszhangozza, hanem eredeti gondolkodó. Tettamanti így fogalmazza ezt meg: „a magyar gondolkodás talajában gyökeredző nevelői gondolkodás” jellemzi Imre Sándort. Ebben a megfogalmazásban semmi sovinizmus, semmi „magyarkodás” nincs, mert Imre Sándortól is, Tettamanti Bélától is távol állt minden, amit akkortájt „magyarkodásnak” nevezünk. Tettamanti éppen a „külföldieskedő”, ugyanakkor „magyarkodó” szerzőktől kívánta fenti szavaival elhatárolni Imre Sándort . . .

Magáról a tanulmányról azt írja Tettamanti: „Itt ezekben a sorokban egy nagy nevelő személyiség leplezi le önmagát”.

Ennél a mondatnál meg kell állnunk. Az *Egyetemi nevelés* c. munkájában Imre Sándor valóban leleplezi önmagát. Olyannak mutatkozik, amilyen – hogy az ő kifejezésével éljünk – „lelkülete” szerint volt, de amilyenek nem mutathatta meg magát hallgatói tömege előtt . . . Nem hazudott, nem képmutatószkodott, csak elhatárolta magát „a szennyező társadalomtól”,²² a Horthy rendszer társadalmától, amelyben egyetemi tanári működésének nagyobbik részét töltötte. Kialakította a maga idealista világát, ebben élt, ebben mozgott, erről beszélt és írt. Ha netán egy-egy hallgatója megjegyezte, hogy eszméi távol állnak a valóságtól, akkor egy elhárító mozdulattal kijelentette: „az nem tartozik rám!” Meg volt győződve arról, hogy ő „a tudományt” képviseli – így is volt – míg a valóságban a „szennyező társadalom” politikai elgondolásai érvényesülnek . . . Ilyenformán – elhatárolva gondolatrendszerét a valóságtól – őrizhette meg csak a maga emberi tisztaságát, tisztességét. Nem bírálja a hatalom urait, azok intézkedéseit, csak kifejtette a maga gondolatait, pl. az egyetem feladatáról, a nevelői gondolkodás kérdéséről, professzor és hallgatók kapcsolatáról stb. stb. Ezek szembesítését a valósággal rábízta a hallgatóira. Vajon gondolt-e arra, hogy kevés hallgatója végzi el ezt a szembesítést, s még kevesebb vonja le a szembesítés tanulságait . . . ? Ma így fogalmaznánk: „nem volt harcos” ember, nem vállalta a harcot, nem polemizált, mert a „szennyező társadalomban” ezt értelmetlennek tartotta; esetleges vitapartnereivel szemben az „arisztokratikus gög” álláspontjára helyezkedett. Sértődött ember volt, mellőzött, amennyire csak mellőzött lehetett. Bezárkózott tehát a maga világába . . . Így érthető csak mindaz, amit képviselt. A Tettamanti által ismertetett tanulmányban pl. így fogalmazza meg az egyetemi oktatás feladatát: „Az egyetemi nevelés akkor teljesíti feladatát, ha a tudomány önzetlen művelésének szabad levegőjében a tárgyiasásra törekvést kényszerítően fejleszti a hallgatókban . . . s magasan világító eszmények szolgálatára példát mutat nekik . . . „Itt megállt. Nem tette fel a kérdést, hogy vajon az az egyetem, melynek katedrájáról szólt hallgatóihoz, betölti-e feladatát ebben az értelemben . . . Ha ezt a kérdést feltette volna, válaszával az életveszélyt vállalta volna . . . Így is a pedagógiában a korszak egyetlen teoretikusa, akit fenntartás nélkül *haladó* gondolkodónak minősíthetünk.

Tettamanti utal arra, hogy az ismertetett kötetből „megismerjük azt a kényszerítő utat”, amelyen a tudósnak el kell jutnia „az önző elzárkózó magánosságtól oda, ahol vége az egyéni művelés önelégültségének és következik a nevelni törekvés” Imre Sándor a gyakorlatában ide nem jutott el. A szegedi egyetemen akkor csak Sík Sándor juthatott ideig. Őt, ezen a „katolikus egyetemen” védte a reverendája, Imre Sándor ráadásul protestáns is volt; Ady neki és Eötvös József emlékének ajánlotta *Kín és dac* c. versét. Ez

²² Illyés Gyula kifejezése.

maga is elég volt ahhoz, hogy a Horthy-korszak ideológusai rossz szemmel nézzenek rá . . . Nem vállalta, hogy „a toronyból vettessék le vagy a Marosba fojtsák . . .”²³ Ezt a „bűnét” csak az olvashatná Imre Sándor fejére, aki vállalta . . . Ő ezt vállalja: „Az egyetemi nevelés semmi egyéb, mint bevezetés a tudományos munkába, vagyis az egyetem szellemébe. Ez a szellem a maga teljességében erkölcsös, tehát *ha* érvényesül csak erkölcsös lehet . . .” Így hitte: „*ha* . . .” A szembesítést hallgatóira bízta . . . Az *Egyetemi nevelés* c. tanulmány – írja Tettamanti – Imre Sándor „neveléstudományi rendszerének egyik fejezete”.

1931-ben kifejezetten a magyar viszonyokra jellemző vita bontakozott ki a Nyugatban.²⁴ Az anonim cikk címe: *Kezdődik az iskola, kezdődnek a gondok*. A. L. (Ady Lajos) és Pauka Tibor szolnoki tanár szoltak hozzá elítélően a név nélkül megjelent cikkhez, amely pedig csak helyeselhető gondolatokat vet fel:

1. „Az érettségit meg kell szüntetni, legalább a mai formájában”, olvassuk a vitaindító cikkben. Állapítsuk meg, szerényebben nem lehet a kérdést felvetni! Mégis, állásfoglalás, s ezért „hivatalos” részről valamiképpen el kell utasítani. Az elutasítás elég sután hangzik. „Az érettségit nem a tanárok találták ki”, írja Dr. Pauka Tibor. Mi köze van ehhez a problémának? Pauka mentésére legyen mondva, hogy ezt is írja: „Pedagógiai ügyekben nem igen szokás megkérdezni a tanárokat”. Ez csipős megjegyzés ugyan, de kevés! A névtelen cikkíró kérdés nélkül is beszél. A „*jus murmurandi*”-val mindenki élhet, Ady Lajos is, Pauka Tibor is. És valószínűleg hatásosabb, messzebbre hangzott volna 1931-ben, ha Ady Lajos él vele, mint az a tanár, aki – joggal – félt aláírni nagyon szerény hangon fogalmazott gondolatmenetét. . . . Egyébként az érettségi körül „igen”-„nem” formában régóta folyik a vita, de csak e névtelen szerző részéről merül fel a megoldó gondolat: *a tananyagot meg kell tanítani az iskolában*, s akkor értelmetlenné válik a vita, hogy legyen-e érettségi vagy ne, mert akkor megszűnik „mumus” lenni ez az intézmény . . .

Ebbe a gondolatba kellett volna belekapaszkodniuk a bírálóknak, s nem az „igen” vagy „nem”-be. Ady Lajos is tulajdonképpen kitér az állásfoglalás elől, s – egyébként talán helyesen – azt mondja, hogy inkább vizsgálazzanak az érettségizők az ismert tanárok előtt, mint felvételizenek az egyetemen ismeretlenek előtt, mint ahogy Franciaországban van, ahol nincs érettségi . . . Ady Lajos tehát csak így tudja elképzelni: „vagy érettségi vagy felvételi”. Ez a „vagy-vagy” teljesen helytelen. Mind az érettségi-nek, mind a felvételinek, általában minden vizsgának „szűrő” jellege van, s a „szűrés” elvben helyeselhető, csak az a kérdés, hogyan csinálják, milyen módszerrel, milyen pedagógiai, illetve a pedagógiától idegen szempontok szerint, stb. Szorosan véve az sem tartozik a kérdéshez: („Legyen-e érettségi vagy sem?”) amit ugyancsak Ady Lajos érint, hogy ti. sok a *tananyag*. Ha abból indulunk ki, hogy az iskolának meg kell tanítania a tananyagot (most ne beszéljünk arról, hogy ez miképpen lehetséges), akkor a tananyag automatikusan csak annyi lesz, amennyit *meg lehet tanítani*.

2. A *munkaiskoláról* azt mondja a névtelen cikkíró, hogy az elemi iskolában „fokozatosan megvalósul”, míg a régi iskolában továbbra is suhog „a nádpalca”, a munkaiskolában „játékos tanítás” folyik, míg a régi iskolában . . . S az egybevetés alkalmából ezt írja: *A 15–18 éves ifjú tele van lelkesedéssel a szép, a jó iránt, ezt őli ki belőle az iskola . . .*

Erre a bíráló Ady Lajos azt feleli, hogy 60–70-es tanulói létszám esetén nem lehet „játékos”, „munkaiskolát” játszani . . . s – a témától teljesen idegenül hozzát teszi – A

²³ Apáczait fenyegette ezzel a fejedelem, ha nem vonja vissza tanításait.

²⁴ Névtelenül megjelent cikk: Nyugat 1931. II. 317–318.

tanárokat utoljára 1898-ban kérdezte meg a miniszter (Wlasic) mindabban, amiben ők volnának illetékesek . . . Ez is csipős megjegyzés, de kevés! Ady Lajosnak a 60–70-es létszám ellen minden tekintélyével tiltakoznia kellett volna, és nem belenyugodni abba, amit a reakciós iskolapolitika (1931-ben) eltűrt, helyesebben: fenntartott, mert – ahogy Láncki Jenőről szólva idéztük – a népesség egy elenyésző csekély számának” ez így volt előnyös, „de ma éppen ez az elenyésző csekély szám tartja kezében a javak és lelkek feletti hatalmat . . .”

3. Az érettségivel ijesztgetik a gyermeket, rémületet keltének. Egy osztály, írja a névtelen szerző, 1000-ig jegyezte azt, hogy hányszor hangzott el tanáraik részéről a fenyegetés az érettségivel . . .

Pauka Tibornak erre ez a válasza:

A tanárok „szerény jövedelmük” ellenére könyveket vásárolnak, nyelveket beszélnek, műveltek . . . Védelmébe veszi a tanárokat, mintha bizony Névtelen a tanárokat tette volna felelőssé az érettségiért, a verbalizmusért, a nádpalcáért, a diákongyilkosságokért, amiről viszontválaszában tesz említést stb. Ellenkezőleg. Viszontválaszában ezt is írja: „A középiskolai tanárok adják a tudományos és irodalmi élet” legtöbb alkotóját . . . A tanároktól legfeljebb azt kéri számon, hogy *miért nem tiltakoznak*, akár névtelenül is! Ezt a kérdést azonban most ne feszegezzük. Legfeljebb – pedagógiáról szólva – ennyit: mamelukoknak nevelték őket! S mégis hány tanár tiltakozott! A legjava áttörte a mameluk-mentalitást! A Névtelen alapvető mondanivalója: „ . . . a középiskola nem tud megszabadulni a régi időkből – középkor – ráarakódott terhektől . . .” De erről nem a tanárok tehetnek, hanem a tantervek, a kötelezően alkalmazott tanítói-nevelői módszerek, tankönyvek stb. stb. A Névtelen effélékre utal, bírálói ezek elől az „illetlen!” kérdések elől térnek ki . . . Pauka pl. azt fejtegeti, hogy könnyű az elemi iskolai tanítónak a dolga (könnyű!?), a gyermeklélektan feltárta a kisgyerek lelki életének sajátosságait (feltárta!?), volt Pestalozzi stb. de az ifjút nem ismerjük . . . Vajon attól, hogy E. Spranger „feltárta az ifjú lelki életének sajátosságait” megváltozott a középiskola? 1931-re már megváltozhatott volna! A Névtelen bírálói szerint mindenki bűnös abban, hogy az iskola rossz, csak nehogy valakinek is eszébe jusson a felelős irányítókat (így mondják ekkor: „a kultuskormányzatot”) hibáztatni, a társadalmi-politikai rendszert. A gyerekek a főbűnösök, mert – fejtegeti a bíráló – csökkent bennük az érdeklődés a kultúra iránt, csak a sport és az autó érdekli a gyerekeket (1931!) . . .

Magunk részéről a névtelen szerző egyetlen megjegyzésével nem értünk egyet. Mintegy jelszóként dobja fel: *Le a memorizálással!* – Nyilvánvaló, hogy a memorizálást azonosítja (a középkor kizárólagos tanulási módszerével) a verbalizmussal . . . Megtanulni = memorizálni.

Ha figyelmesen olvassuk a szerzőket, akik a tanítás-tanulás kérdéséről írnak, megállapíthatjuk, hogy a haladó szerzők általában és elsősorban a *tanítás* módszerével foglalkoznak, a konzervatív szerzők a *tanulás* technikáját igyekeznek kidolgozni. Így van ez Comenius óta akár napjainkig. László István pl. *A helyes és jó tanulásról* címen ismerteti Korpás István reálistólai igazgató rádióelőadását.²⁵ Elég egy mondatot kiemelni, hogy lássuk, mennyire értelmetlen dolog a tanuló felől megközelíteni a problémát. Korpás arról szólt a rádióban, hogy a tanulónak hatszor kell foglalkoznia egy leckével: 1. figyel az órán, 2. otthon átfutja a hallott magyarázatot, 3. előző napon megtanulja a másnapi leckét, 4. reggel

²⁵ Nyugat. 1932. I. 58–59.

otthon átismétli, 5. az iskolában órakezdetén átnézi, 6. figyel társai feleletére . . . Hol van ilyen gyerek? Ha ma már nem tudnánk, hogy a Holdban nem élnek emberek, arra gondolnánk, hogy az előadó iskolaigazgató a Holdból ereszkedett le hozzánk . . .

Akik a földön járva, életközlelből figyelik az iskolaügyet, azok – mint már eddig is láttuk – a reformot sürgetik, mert úgy vélik, hogy az adott iskolarendszeren belül egy tapodtat sem lehet előre lépni. Nagypál István (Schöpflin Gyula) is így látja, s 1933-ban *Munkaiskola*²⁶ címen írt rövid tanulmányt a Nyugatban. A reform „közérdek” írja, de többre gondol, mert azt is kifejti, hogy a „toldás-foldás” nem elég, „szerkezeti változtatásokra van szükség . . .” Egy egyetemi hallgató részéről ez a követelés figyelemre méltó. Tájékozottságát a korabeli haladó pedagógia szempontjai között ugyancsak figyelemre méltónak ítéelhetjük. Más lapra tartozik az, hogy ezek a szempontok ma már erősen bírálhatók. Akkor a középkorival szemben az újat, feltétlenül a haladást jelentették. A „homogén osztályok” gondolata mellett foglal állást, mert ebben az időben gyakran hangzott el, hogy a heterogén osztályokban a tehetség nem fejlődhetik, a nehéz fejű pedig túl van terhelve . . . Kifogásolja, hogy az iskolai osztály „nem cselekvő közösség”. Olyan iskoláról ábrándozik – *munkaiskoláról* –, ahol az oktató szerepe az irányítás, a tanulás nem kötelesség, hanem szórakozás, öröm, a fegyelem = munkafegyelem . . . Olyan lényegtelen kérdésnek is fontosságot tulajdonít, hogy padokhoz ülnek-e a tanulók vagy székeken, hogy van-e a pedagógus alatt katedra vagy nincs . . . Effélékről ábrándozott a 30-as években nálunk minden fiatal tanár- és tanítójelölt, aki egy lépéssel tovább akart jutni apái nyomdokain. Nagypál István a tanárképzés reformjáról is ír, túlságosan elméletinek ítéli, anélkül, hogy hozzátenné, hogy nem az elmélet ellen szól, általában, hanem az ellen az életidegen elmélet ellen, amelynek következménye a siralmas gyakorlat. Jelenleg – írja – „pedagógiának színét sem látja a jelölt . . .” Nagypál István felfigyel Hóman Bálint vallás és közoktatásügyi miniszter ötletére, arra ti. hogy Hóman „parasztgimnáziumokat” akart volna szervezni. Azaz: Kiművelt osztályarulókat a tehetséges paraszt gyerekekből . . .

1934-ben három pedagógiai vonatkozású könyvismertetés jelent meg a Nyugatban:

1. Vas István, a hálás tanítvány két és fél hasábon ismerteti Vajthó László *A tanulók szerepe az irodalomtanításban* c. módszertani értekezését.²⁷

Vajthó így kérdezett: Miért olyan gyarló az irodalmi közizlés, közműveltség? S így válaszolt: Mert tanítványink nem olvassák eléggé a magyar irodalom értékeit . . . Mindez – írja Vas István – „hivatalos kultúránk és nevelésünk lényegéhez vezető” bonyolult probléma . . . A bonyolult probléma elemzése nem végezhető el egy könyvismertetés keretében. A recenzens csak utal néhány jelenségre:

- a) A kötelező olvasmányokhoz is nehéz hozzájutni. (Sok diáknak még Petőfije sincs!)
- b) A szülők könyvszekrénye a *silányabb* írók felé vonzza a gyereket.
- c) A tanítási órán sok a magyarázat, a szabály, s ezzel „eltűnik a költői szépség”.
- d) A magyarázat legjobb esetben „élvezetes retorika”.

²⁶ Nyugat. 1933. I. 107–108.

²⁷ Nyugat. 1934. I. 590–591.

Íme, a „hivatalos” kultúrpolitika lényegét érintő kritika.

„Az irodalom iránti érzéket csakúgy nevelni és gyakorolni kell, akár a szerelem irántit”, írja Vas István. Nos, ezt a feladatot oldotta meg Vajthó László. Hogyan? – Kolombus tojása:

A tanulók kezébe adta a művet. A tanulók feladatot kaptak: egy-egy író specialistáiként ők tartják az órát, a többiek hozzászólnak, bírálják, a tanár kiegészíti, fűszerezi, összefoglalja mindazt, ami felszínre került. Csodálatos! Minden tanuló feszülten figyel. Vajthó – írja Vas – „nem riad vissza attól sem, hogy alacsonyabb szenvedélyeken – versenyzési kedven, szakember-hóborton, sznobizmuson, különcködésen át csempéssze az irodalmat tanítványai szívébe.” Tanítványaival kiadatta Bessenyei *Tarimesését*, a tanulók így eredeti kéziratokat másolnak, Vajthó jelentette meg az *Irodalmi Ritkaságok* könyvsorozatot, hogy a hagyományok tiszteletére, szeretetére nevelje a gyerekeket.

Az iskolai irodalomtanítás általában a verbalizmus jegyében történik. Vajthó kiküszöböli a verbalizmust, vagy ahogy Vas mondja „lehetetlenné teszi a halandzsát” a tanár számára is, a tanuló számára is. Ez Vajthó módszerének legfontosabb velejárója... Vajthó tudta, hogy „irodalom és politika édestestvérek” s bár azt mondja, hogy a politikát háttérbe kell szorítani – ezzel tesz engedményt a kornak, amely csak a reakciós politikát tűrte az iskolában – azt is tudta, hogy ha a művet adja a tanulók kezébe, akkor minden nagy írónkkal a megfelelő politika kerül előtérbe. A mű beszéljen, és ne a tanár...

Vas István így minősíti műfaja szerint Vajthó tanulmányát: „Röpirat az irodalmi kultúra megmentésére”. Sajnos „röpirat!”, elfújta a szél, mint annyi más értékes, érték-telen röpiratot...

2. A másik könyvismertetést 1934-ben Török Sophie (Babits Mihály felesége) írta Székely Béla: *A te gyereked* c. művéről.²⁸ Talán fokozza a recenzió érdekességét, ha megemlítjük, hogy Török Sophie egyik regényének címe: *Nem vagy az igazi*, amelyben az örökbefogadó és az örökbefogadott gyerek viszonyát, lelki konfliktusait ábrázolja...

Érdekes megállapítással kezdődik a recenzió: „A gyerek nem volt érdekes téma... nem volt szalonképes”. A mai felnőttek nevelésében „a katonás fegyelem, engedelmisség tekintélytisztelet... az apa királyi hatalma” érvényesült. Ennek következménye lett egyfelől a fiak lázadása a szülőkkel szemben, másfelől az idegbaj. A mai jelszó – írja Török Sophie – „A gyereket fel kell szabadítani!” Ti, a felnőttek rabságából és saját idegbajából... A gyerek divatba jött, szalonképesé vált, s egyre gyakrabban jelennek meg a nevelésről szóló könyvek. Az egyik csapnivalóan konzervatív, a másik csapnivalóan túlzó. „Székely Béla könyve páratlanul mértéktartó... őszinte és bátor... Ha lehet egyáltalán könyvből megtanulni az okos nevelés módját, úgy ez a könyv megad minden lehetséges gyakorlati útmutatást”, írja Török Sophie. Két elvi kifogást emel a recenzens a könyv tanításaival szemben. Az egyik tulajdonképpen Rousseau-nak lehetne címezve. Székely Béla – talán nem közvetlenül Rousseau-ra támaszkodva – azt fejtegeti, hogy ha a gyerek felmászik a székre, és leesik, ne verjük meg, mert elég büntetés neki, hogy megütötte magát. A másik kérdés, amivel Török Sophie nem ért egyet a szerzővel az, hogy a szülő vallja be a gyerekeknek, hogy ő sem tud mindent, s amit nem tud, arra mondja

²⁸ Nyugat. 1934. I. 591–592.

azt a gyerekeknek, hogy nem tudja. Mi Székely Bélával értünk egyet. A gyerekek tudnia kell, hogy a szülő sem mindentudó.

Török Sophie úgy érvel, ahogy magas műveltségű filozófusok, pszichológusok gyakran teszik: a „saját” kislányára hivatkozik, aki, ha azt mondja neki, hogy valamit nem tud, így válaszolt: „Nézd meg a kis *Larousse*-ban.” Mindegy, hogy hány éves volt a kislány, amikor ezt mondta, Babits otthonában ez elképzelhető, de nem érv, nem lehet rá elvet építeni, azt ti. hogy a gyerek nem fogadja el az elhárító választ, továbbá – és ez az igazán hamis következtetés Török Sophie részéről –, hogy ti. a gyerekek mindegy, hogy mit válaszolunk a kérdésére, őt nem a válasz tartalmi igazsága érdekli, hanem csak a pusztán válasz. A kis örökbefogadott „nem vagy az igazi” ugyanis azt mondta örökbefogadójának: „találj ki valamit”, ha nem tudod is, mondj valamit . . . (Itt persze jó volna tudni, hogy hány éves volt a gyerek, amikor ezt mondta), ebből általánosítani azonban semmiképpen sem lehet. A gyerek, igenis a valóságot, az igazat akarja tudni, csak mert nem tudja mi „az igaz”, elfogadja a hamisat is. Éppen ez az, ami sok veszedelmet rejt magában.

Török Sophienak azzal a megállapításával sem érthetünk egyet, hogy „a gyerek felszabadítása, mondhatjuk, máris megtörtént”. Azt pedig, hogy attól kell tartanunk immár, hogy „gyerekeink majd könyvet fognak írni a szülők felszabadításáról” a gyerekek terrorjával szemben, csak szellemes megjegyzésnek tekinthetjük . . .

3. Kardos László Weszely Ödön: *Legújabb áramlatok a neveléstudomány terén*²⁹ c. tanulmányáról szólva helyesen ragadja meg az értekezés lényegét: „ . . . igen becses vonása a zsúfolt kis tanulmánynak – írja Kardos – az a szokatlan elfogulatlan hang, amelyen a legkülönbözőbb politikai tendenciákba kapcsolódó pedagógiai törekvésekről szól”. Ez az „elfogulatlanság” Weszely egész életművének jellemzője; érdeme: megismerteti pedagógusainkat a „modern” törekvésekkel, hibája: nem értékeli, nem differenciál az egyes törekvések között. Az *elfogulatlanság* itt álbjektivitásba csap át, azt a látszatot keltve, hogy minden áramlatnak azonos az értéke, haszna a pedagógiai gyakorlat számára. Kardos tartózkodó bírálata (egy középiskolai tanár bírál egy egyetemi tanárt!) is helyes: „lexikális tömörség és szárazság” jellemzi a tanulmányt. A bírálat befejező szavai mintha csak Füst Milán említett recenziójára utalnának vissza. Füst Milán ezt írta 1912-ben: Keleti Adolf könyve nincs *megterhelve* az „áttekinthetetlen bibliográfiai apparátussal”, ami csak azt szolgálja: „nesze, olvasó, borzadj meg a végtelentől!” Kardos László 1934-ben ezt a tudományoskodó nagyképűséget Weszely tanulmányáról szólva így jelzi: „Egy csomó nevet és könyvcímet szívesen elengedtünk volna”. S 1980-ban nem állhatjuk meg, hogy ide ne írjuk: soha nem volt annyira aktuális a „tudományoskodó nagyképűségnek” megrovása, mint éppen napjainkban. Annál is inkább elítélendő a tudományban ez a „paraszt fogás”, mert a sok név és könyvcím közül rendszerint azok hiányoznak, amelyekből a legtöbbet „merített” a szerző.

1935-ből és 1936-ból egy könyvismertetésre és két eszmefuttatásra bukkantunk a Nyugatban.

A könyvismertetés: Szilágyi Endre ismerteti Merényi Oszkár *Irodalomtanítás*³⁰ c. tanulmányát. „Végzetes módszertani tévedésnek” mondja azt, hogy „típusalkotás útján lehet legeredményesebben bevezetni az írók olvasásába”. Típusalkotás: „Vörösmarty a nagyság költője”, Arany a „természetes emberé”, Kemény „hősei az Erő emberei” stb.

²⁹ Nyugat. 1934. II. 317–318.

³⁰ Nyugat. 1935. II. 207–208.

stb. Ez az a „típusalkotás”, amit Vas István, felmutatva Vajthó nagyszerű módszerét, „halandzsa” néven utasít el . . .

A két elmefuttatás érdekessége, hogy egymásután jelennek meg, s az első (Erényi Gusztáv: *Középkoláink*³¹ c. értekezésének) optimizmusát a másik (Székely Artúr³² elmefuttatása) akarva-akaratlan cáfolja.

Áttekintve egy korszakot meghatározó jelentőségű folyóirat pedagógiai jellegű írásait szomorú megállapításhoz juthatunk:

Minden ismertetett írás *vitairat*, az is, amelynek szerzője elzárkózik a vitától (Imre Sándor), az is, amelynek szerzője kitér a vita elől (Weszely). A recenzió pedig műfajának megfelelően polémia. Nem is a vita ellen van kifogásunk. Csak az ellen, hogy a pedagógiában, 50 éve, 100 éve, szinte mindig *ugyanarról* vitatkoznak: „Legyen-e érettségi? ”, „tanítsanak-e latint? ”, egyáltalán milyen tantárgyakat tanítsanak . . . S a válasz: „igen!” vagy „nem!” – Makarenko azt mondja, hogy a pedagógia „a legdialektikusabb tudomány”. Pedagógiai problémákhoz tehát nem lehet „igen–nem” szavazással közeledni. Egy-két esetben (nyelvtanítás, érettségi) megpróbáltuk feloldani az „igen–nem” formájában kifejeződő ellentétet, ellentmondást. Minden pedagógiai kérdésben keresnünk kell a probléma természetéhez alkalmazkodó, megfelelő dialektikus választ, hogy végre az 50–100 éve újra és újra boncolgatott problémák helyett, megvitathassuk napjaink igazi problémáit . . .

³¹ Nyugat. 1936. II. 133–139.

³² Nyugat. 1936. uo.