

6. Gondoskodni kellene a laboratóriumi munkálatok, illetőleg a pædagogiai eredmények nagyobb mérvű irodalmi ismertetéséről, illetőleg az ehhez szükséges eszközök előteremtéséről.

7. El kellene látni az intézetet gazdag könyv- és szertárakkal.

8. Mindennek elérésére kívánatos volna — a tanárképző intézettel és ennek vezetőivel ma is fennálló nagyértékű kapcsolatoknak teljes épségben tartása, esetleg még erősítése mellett is — bizonyos kapcsolat teremtése a gyakorlóiskola és az egyetem, illetőleg az egyetem pædagogiai katedrája között. Így például a teoretikumok vagy a bíráló konferenciák vezetését átvehetné talán az egyetem pædagogusa.

9. Az intézetnek az egyetemhez való tartozásának erősítése, illetőleg egyetemi segédintézeti jellegének fejlesztése, amelyre nézve az egyetemi klinikákhoz vagy egyetemi obszervatóriumokhoz hasonlítana, abban is jusson kifejezésre, hogy adminisztrációja, miként régebben, úgy most is a minisztérium egyetemi ügyosztályának körébe tartozzék, ne pedig a középiskolai ügyosztályába.

10. A tanárok elsősorban ne gyakorló középiskolai tanároknak tekintessenek, hanem a pædagogiai kutatómunka részeseinek, a pædagogiai elmélet számára empirikus anyagot szolgáltató kutatás munkatársainak.

Ebben a tíz pontban bátorkodtam azokat az intézkedéseket jelezni, melyektől véleményem szerint a gyakorlóiskola jelen bajainak orvoslása várható. Ezeket tartom a legfontosabbaknak és legsürgősebbeknek. A részletekben persze még több aprólékos kívánság is felhozható, de ezekkel most nem foglalkozhatom, mikor egy a gyakorlóiskolára és vele együtt az egész közoktatásügyre ártalmas irányzat jellemzése és ez irányzat ártalmainak megakasztására vagy épen séggel elhárítására vonatkozó javaslatok előterjesztése volt a célom.

(Budapest.)

WALDAPFEL JÁNOS.

A NEVELÉS ISKOLÁN KIVÜLI TÉNYEZŐI.

Annaira megszokjuk az iskolát tekinteni tulajdonképeni nevelő szervül, hogy elfelejtjük a konkurrens nevelő tényezőket az iskolán kívül. Igaz, hogy a gyakorlatban sokszor hivatkozunk az iskola és szülő egymásra-utaltságára, a családi környezet azonban ép azon szociológiai forma, melyet sajnos, ma már — nevelő értékét illetőleg — nem ritkán deformálódni látunk. Segít a balvélemény megalkulásában a nevelélmélet is. Herbarttól máig számos író egy «binár» viszonyból indul ki, mely szerint a nevelendő egy nevelővel áll szemben, ma így: a tanulókat az iskola neveli. Mindkettő szociológ-

giai lehetetlenség a maga kizárólagosságában. Ha feladatunkká tesszük az összes nevelő tényezők felnyomozását, nagyszámú tényezőre bukkanunk, sohasem egyre, kettőre. E kérdés helyes fölvetése, a nevelő tényezők számának s viszonylagos erejének megállapítása igen fontos az iskolára nézve.

Az esetben, amidőn elfogadjuk mi, pedagógusok, az iskola nevelő monopoliának téves tételét, egy súlyos következmény felé tereltetünk. Ez alapon ugyanis közel áll az a feltevés, hogy most már a nevelő munka — ami az iskola munkájával azonos — eredményeért *egyedül az iskola tehető felelőssé*. Már pedig ez csak egyetlen iskolaszervezetnél áll fenn, a teljesen zártrendszerű internátusnál, akkor is csak úgy, ha a nevelési idő megcsonkítás nélkül állandóan az intézet keretében folyik le; erre pedig alig van példa.

Ha a tényezők szemmelkísérésében oly szigorúsággal járunk el, mint a fizikus, amennyiben ez a társadalmi jelenségek körében lehetséges, oly sokoldalú befolyásoló tényezőt mutatunk fel, hogy úgy szólván a szociológia avagy a társadalompszichológia egész rendszerét bekapcsoljuk e problémánkba. Ez azonban nem teszi feleslegessé a probléma felvetését. Igaz, hogy az iskola társadalmi kapcsolatainak vizsgálatánál, egy ily kiválóan társadalmi kultúrberendezésnél, a társas kölcsönhatás tényezői mind megjelennek, de nem ugyanabban a súlyban, összetételben, azaz egy példával: igaz, hogy a quasi társas-chemiai elemek vegyületében az összes elemek befoglalvák, a vegyület szerkezete azonban különböző gyökcsoportok eredményétől, különböző tényező-komplexumok kapcsolatától fog függeni.

Az iskolán kívül pedagógiai jelentőségű társadalmi, befolyásoló tényezők felvételénél a nevelő tényezők körében célszerű lesz mindjárt kezdetben két csoportot megkülönböztetni: azokat, melyek az *iskolázás idejére* esnek, s melyek az iskola-időn túl jelentkeznek, illetőleg érvényesülnek nyomatékosabban; az előbbieket nevezzük iskolán kívülieknek, az utóbbiakat pedig iskolántúli tényezőknak. A kettő azonban egymással szorosan kapcsolatos; ezen a helyen nem tűzhetjük ki ama tényezők felkutatását — a társasélet jelenségeinek elemzését a szélesebbkörű szociológiai irodalomban kereshetjük — főfeladatunk lesz e három csoport: iskola, iskolánkívüli és iskolántúli nevelő tényezők viszonyának megvilágítása.

1. Számos példában láthatjuk, hogy az iskolázás idején érvényesülnek oly befolyások az ifjú fejlődésére, melyek az iskolától távol esnek és amelyek a társadalmi életnek oly követelményei, avagy oly, bennünket tudatunkon kívül körülvevő szokások, melyek alól a serdülő ifjú magát kivonni nem tudja. Hall, olvas, lát, sokszor olyanokat, melyek roppant károsak fejlődésére és mégis kényszerül látni, hal-

lani, olvasni. Kénytelen látni esetleg romlott környezetét, mert benne van, mert — ha másképp nem, gazdaságilag — belőle nem szabadulhat. Hall, mert közlik olyanok (idősebbek, rokonok), akiket meg kell hallgatnia; olvas, előzetes kíváncsiság nélkül olyat, amit a véletlen az ő témái közé sodort (újságok, gyűjteményes művek, könyvkölcsönzés). Lát véletlen előtululó eseteket (laza program-összeállítások, utcai jelenetek, képek, előadások), melyek természetes érdeklődési körén kívül esnek. Tegyük fel, az ifjú iskoláját, mondjuk előképző iskoláját elhagyja s korán szakiskolába lép. Itt sokkal önállóbbnak tekintik, még inkább pedig a szakiskola után. Az életbe lépő még fiatal; már is önállónak vélik, önálló véleményt követelnek tőle, nemsokára a bellum omnium contra omnes-ben önálló hadviselő fél lesz. A nagy struggle, fáradozás a megélhetésért az ő főtevékenysége, mely az iskolázás tartama alatt egyéniségébe olvadt, a magasabb célok utáni küzdést sokszor háttérbe szorítja. Ekkor sincs azonban, önállósága dacára, nevelő befolyások nélkül. A mai kulturális rendszerben — a neveléstudomány figyelmét még elegendőképp korántsem vonja magára — a nevelés munkája tovább folyik akkor is, amidőn az ifjú kilépett az életbe, bár a nevelési rendszer, ha ugyan itt is lehet rendszerről szólni, egészen más. Nehéz e befolyásoló tényezőkről képet alkotni magunknak. Hatalmas erőt tételez fel a magunkra eszmélésben, ha e befolyások özönét tudatosná tesszük magunkban.

A sajátos jelentőségű tény, mely magára vonja a figyelmet, az, hogy az iskolán kívüli és túli tényezők gyakran *hatalmasabb erővel hatnak rövid idő alatt*, mint a jól szervezett iskola szolid, tartós munkássága. Ez erők viszonya tehát az iskolával ama következmény által határozható meg, mely elől nem zárkozhatunk el, hogy amaz iskolán kívüli és túli tényezők *már magában az iskolaszervezetben tekintetbe veendők*. A mi középiskoláink tantervelmélete egy, szociális relációk figyelembevételével felállított nevelés-teleológiai spekulációból ered. Kulturális értékeket akarunk átszármasztani, tantervvé szervezzük amaz értékeket, tanítunk-nevelünk, de *az eredmény biztosításáról kevésbé gondoskodunk*.

Vegyük a következő tény. A középiskola részben formális képzést indít meg, intellektualizál, általános fogalomalkotásra képe-sít stb., részben műveltségtartalmat közöl. Tapasztaljuk azonban, hogy a tanuló *értékítéletei*, melyek életnézetét fogják majd megalkotni, *nem a középiskola kezéből erednek*. Ha amaz értékítéletek egyenesen ellenkezők, magát az iskola munkáját fogják megsemmisíteni. A régi pedagógia védekezése nyomán azt mondhatnók, ám viselje következményeit az ifjú, ha az iskola irányításának teljes mértékben nem enged, avagy mondhatnók, amaz értékítéletek csak nem tehetők kü-

lön tárgyá; avagy fanatikusán, az iskola legyen a nevelésnél a döntő kulturális erő a társadalom életében, nem pedig fordítva. Mindezek nem mentenek fel azon kötelesség alól, hogy az iskolaszervezet, tekintetbe véve a fentemlített befolyásoló tényezőket, ne vegye programjába azok ellensúlyozását. L'école se juge par ses conséquences *post-scolaires* (Binet) — annyiban helyes, hogy egy követelményt foglal magában az iskola programjának kiegészítésére nézve.

Azon tényállapot elismerése, mely szerint nem-iskolai eredetű nevelő befolyások az iskola munkáját egyidejűleg, valamint utólag jelentékenyen módosítják, elősegítik, avagy annak ellene működnek, azzal a következménnyel jár, hogy az iskolát ne tekintsük soha egy szigetnek, mely a társadalmi befolyások közepette, mint egy templom, fenn van tartva a nevelő számára kizárólagos birodalmaként, az iskola céltűzését ne tekintsük egy a priori kalkulálható céltűzésnek, egy autonóm spekulatív eljárás abszolút eredményének, hanem *mindig kompromisszumnak*, miután számbavesszük az ellentétes befolyásoló tényezőket.

Az iskolaszervezet erről a modern kulturális áramlatok befolyásáról még mindig kevésbé tud. Roppant heterogén erőkről van szó, s úgylátszik, a nevelélméletnek az iskolaszervezésre vonatkozó részéről ezért sem foglalkozott e — szerinte — imponderabilékkal.

2. A pedagógiai irodalomban találunk nyomokra a kérdés felvetésére nézve. A nevelő tényezők csoportját fennebb iskolai és iskolán kívüliekre osztottuk. E disztinkcióba befoglaltuk, hogy az iskolaszervezet megszűnte után válnak nyomatékossakká az iskolántúli tényezők. Ez utóbbiakkal nem szabad azonosítani a főiskolai pedagógiát. Egy újabb író, H. Schmidkunz, (*Einleitung in die akademische Pädagogik*, 1907) kevés világosságot hoz a problémába. A tágabb értelemben vett pedagógia helyett az «andragógia» szót javasolja, ennek körébe számítandó a főiskolai «pedagógia». Helyesebben andragogiáról akkor beszélhetnénk, amidőn minden iskolaszervezet megszűnik és egy amorph nevelés kezdődik az iskolázáson túl.

Vannak, akik a nevelélmélettel szembeállítják a *művelődélméletet*. Az a törekvés, hogy a pedagógia körét kiszélesítsük, korántsem új. Willmann pl. megpróbálta bevezetni a pedagógia helyébe a *Bildungslehre* fogalmát, de rögtön történeti precedenst is keresett hozzá, melyet a régi értelmezésű «didactica» fogalmában talált meg, ami semmiképp sem tudott meghonosodni. Sem egy új fogalom bevezetése, sem egy művelődélmélet (*Bildungslehre*) világos megkülönböztetése a pedagógiától nem sikerülhetett. Mert maguk a jelenségek hasonlóak az összetévesztésig. Így a nevelélméletet nem

szembe, hanem alárendeljük a művelődéseméletnek, mint a legáltalánosabb tudománynak e téren.

Ez általános művelődéstudomány és nevelésemélet viszonya a pedagógusok körében kellő megvilágításra eddigelé ritkán talál. Willmann szerint a nevelés egy főtényező a társadalom «megújulási folyamatában». Történik pedig ez többféle úton: 1. a családban és iskolában folyik az utódok nevelése — az ő kifejezésével, a «szellemi javak *descendens* mozgása» — ami által az utódok az elődökhöz egyszerűen hasonlókká válnak (*assimilatio*). Ugyane folyamatot azonban sokkal inkább ismerjük a biológusok szavával «alkalmazkodás» (*adaptatio*) néven. «Ez, mondja Binet, az élet *souverain* törvénye. Az oktatás és a nevelésnek, amelynek *célja megkönnyíteni* ez alkalmazkodást, szükségszerűleg számolni kellene egyaránt e kettővel: a környezettel követelményei szerint, az emberrel tehetségei szerint (le milieu avec ses exigences, l'être humain avec ses ressources).» E *descendens* «mozgás» az utódok hasonlóvá tételére bizonyos korlátozással vihető keresztül, a nevelési céltűzésnek itt is kompromisszumokon kell átmenni. Történik a társadalom megújulása, a kulturális alkotások «spontaneitása», azaz önálló terjeszkedése által. Anélkül, hogy irodalmi, művészi stb. műveket nevelő befolyással hoznának létre, azokat olvassák, csodálják, egyszóval nevelő befolyással vannak a társadalomra; Willmann azt mondja azért, mert lényegükhöz tartozik a közöltetés; mondhatnók inkább, csak akkor terjeszkednek a közölt eszmék, ha expanzív erő rejlik bennük,* ami éppen nem mindig található fel irodalmi művekben — bár esztétikai szempontból kiválónak találták is — úgyszintén műalkotásokban, kultuszformákban stb.

A kulturális javak terjedésének, mozgásának még egy módja van érvényben. Mindkét mozgásuk — amint rövidesen nevezhetjük — a spontán és *descendens* mellett van a szellemi javak átszármaztatásának még egy harmadik módja, amelyet a *descendens*szel ellentétben *kollaterálisnak*, oldalvást terjedőnek is nevezhetünk, amennyiben nem az utódokra, hanem az *érett nemzedékre* irányul, ennek azonban szándékosan többé-kevésbé tervszerűen közöl tudományt és képességeket». (Didaktik als Bildungslehre 92. §. 5. 608. 1.). Ezen tevékenység közé számítja a prédikációt, a tudomány népszerűsítését és a társadalmi egységen túlmenő missziót. Elég rá tekintelnünk, hogy lássuk e «kollaterális» munka sokoldalúságát a fenti felsoroltakon túl.

* V. ö. «köteles olvasmányok». A «kötelező» spontaneitást természetesen nem látjuk érvényesülni sehol az eredeti tervek szerint.

Ugyanez irányban jelöli meg a problémát a szociológus Schäfle, a maga körütekintő rendszerességében: die gesellig-wechselseitige Fortbildung der reiferen Altersklassen (Bau und Leben des sozialen Körpers IV. 73. II. Tübingen, 1881). Schäfle a maga sajátos gondolatkapcsolataiban érdekesen vázolja az iskolázás társadalmi helyzetét. A társadalom szellemi erejének megtartására és továbbképzésére, úgymond, külön intézetek szolgálnak, melyek egyéni- és társaséletre teszik képessé szellemünket. Ez intézmények összessége alkotja a nevelésügyet, amelynek célja: egyeseket és kollektív lényeket (Gesamtpersonale) az élet nagy munkájára kiképezni és képességükben megtartani. «A nevelő tevékenység tárgya a szellemi és testi alkalmazkodás, a képességek áthagyományozása és kiterjesztése». A nevelés ideje a legnagyobb képezhetőség kora, az ifjúkor; Schäfle azonban a pedagógusok keretezésénél nem áll meg: «az ifjú neveléséhez járul az érettebb korosztályok magán és társadalmi kölcsönhatásban történő továbbképzése». Konstatálható, hogy «határozott szándék és előkészület nélkül is egyéni és kollektív erőknél roppant sok átöröklés és alkalmazkodás történik tapasztalat és példa által, érintkezés és csiszolódás által a mindennapi életben. Nagybórára ezen gyakorlati életben történő iskolázás hatásainak összegeződéséből erednek az egyes testi képességek és a megfigyelés, az értelem, érzelem és akarat ama képességei, amelyből egy egész kulturális közösség óriási szellemi ereje összetevődik. Azért fennmaradhat egy nép visszamaradt nép- és szakiskolái dacára is, ha másrésztől az életnek értelem-, érzelem- és akaratra gyakorlatilag képző befolyása által megelőz egy doktrinár szempontból fensőbbiséggel bíró népet». Az általános nevelő-kulturális kölcsönhatásokat Schäfle tehát sokkal tágabbkörűnek találja, mint egyes céh-pedagógusok; őrizkedjünk, mondja, attól, hogy a nép nevelésének elejét és végét iskolázatásának elejével és végével összeesőnek véljük.

Sok iskolánkivüli ismeretterjesztő láthatatlan befolyásának összegeződése végeredményében erősen ki fog fejeződni. «Az iskolán túl (Bau I. 493. 1.) az élettapasztalat, mint egy második kincs tényleges megismerő erőknél elterjed a társadalomban. Ezt nem helyettesítheti az oktatás, sem ezt amaz; az oktatás értékét megkettőzi és ezáltal kétszeresen termékenyebbé lesz maga is. Az élet iskolájának és az elméleti oktatás iskolájának egymást hatványozniok kell». A biológiai-szociológiai megállapításokat a pedagógia nyelvére lefordítva, mondanunk kell, amit már több ízben hangsúlyoztunk, hogy középiskolánk programja, a mi tantervünk nem ismeri fel kellőképp ama társadalmi erőforrásokat, amelyeket felhasználhat, kellő arányban nem ismeri másrésztől a társadalomkultúra ama hiányait, amelyet

be kell töltenie. Elméleti általánosításokból szötte annak idején a maga céltűzését. Közreműködött ez állapotot természetesnek találó hiedelem azon az alapon, hogy a középiskola «általános műveltség» közlésére vállalkozik, s nem foglalkozik szakképzéssel. Amaz általános műveltség propagálása azonban nem egy társadalomegész lényeges kulturális elemzésnek megteremtésére törekedett, nem, különösen nálunk, mint azt alkalmunk lesz megvilágítani.

3. Még kell még világítanunk a három tényező közül a másik kettő: az iskolán kívüli s az iskolán túli nevelő tényező-csoport viszonyát. Itt újabb módszertani elvül kell kimondanunk, hogy *ugyanazok a befolyások, melyek az iskolán túl érvényesülnek, fellépnek már az iskolázás idején is*; csak a hatás mértéke különböző. Az a tétel, hogy az iskolán túli nevelés tényezői azonosak az iskolán kívüli nevelő tényezőkkel, ismét azon tényállás felismerésének szükségességét erősíti meg, melyet fentebb jellemeztünk, s megvontuk az iskola funkciójának tágabbkörű méreteit. Valójában sohasem kétséges, hogy a nevelésért igen sok és sokféle tényező erős harcot folytat. E versenyben az iskola épen nincs monopolisztikus helyzetben, sem a család. Ma az iskolának mindinkább intenzíven éreznie kell, hogy nem egyedül van, hanem küzdenie az ellenkező befolyásokkal szemben; az iskola is küzd a létért, versenybe lép a nevelő befolyás monopoliumáért, avagy csupán a hegemoniáért. Jól tudjuk, még a család sem segítőtársa már, pl. a család minimumkövetelésével szemben is küzdeni kell a cél, a maximális műveltség biztosításáért. Kell, hogy az iskola e harca a többi nevelő tényezőkkel állandó legyen és tegye jelentékeny részét az iskola életének.

Még nem kaptunk sablonokat a mult pedagógiájától. Oly intézmény pl., minő a szülői konferencia, nehezen tud megvalósulni.

Megemlítettünk néhány hagyományt, melynek sajátos társadalmi erőket megmozgató szerepéről régóta tud, legalább pedagógiai ösztönünk. A *vetélkedés*, mely nélkül az osztály életét nem képzelhetjük, jóformán egyedüli forrása annak, hogy jobb kalkulációért még mindig erős küzdelem folyik a szülők bátorítása nélkül is. Az osztály *közvéleménye* élénken hat egyesekre. A *sajtó* hatása érezhető az iskolában; azt értékesnek vélik kiváltképen, utánozzák (diákajtó). A *vita*, különösen egykorúak között ha nem is ismeretek szélesbítésére, de ismeretek begyakorlására, a találékonyság fokozására szolgál gyakran. A vita a közvélemény nevelő, az iskola munkáját elősegítő ereje, régi tapasztalat, sem túlbő, sem túlkicsiny osztályokban nem nyilvánul (az osztály-maximum kérdése).

Iskolán kívül nevezetes irányító befolyással van a *rábeszélés*, mely voltakép az utánzás ösztönére támaszkodik és többé-kevésbé

tudatos célja mások gondolkozását hasonlóvá tenni a mienkéhez. Konkrét esetekben az életbelépés után, mondhatnók, a rábeszélést meglepő hasonlóknak találjuk az iskolai előadáshoz számos esetben. Mindenütt akadnak olyanok, akik beleavatkoznak gondolkozásunkba s akaratvilágunkba és azt átalakítani akarják szándékosan, tudatosan, csakúgy, mint a nevelők. Nemsokára nagyobb befolyást nyer a *párt*, a pártélet, pártfegyelem; az ifjú idealista könnyen megnyerhető. Franciaországban már az iskolázás idején oly erős pártbefolyások érvényesültek, hogy néhány évvel ezelőtt külön miniszteri rendelet óvott ettől. Nagy, *vezető egyéniségek* befolyása már utolsó osztályainkban megkezdődik; az író, művész, politikus csodálata sok tért foglal.

Az iskola viszont jól ismeri, hogy lehet a külső tényezőket jó-részből eliminálni: azáltal, hogy erősen elfoglaljuk az ifjút időben; így iskolán kívüli tényezők hatnak bár, de minimális ideig. Ez viszont gyakran a kényszerítés kellemetlen utóérzelmével jár, az ifjú szereti lerázni az iskola terhét, túlterhelés vagy csak erős megterhelés útján az iskola sok ellenséget teremt, kik utólag csak a kényszer idejét látják az iskola idejében. A *családi környezet* viszont, bár sikeres átszarmaztatója a szokásoknak, a modernak, ma gyakran befolyásolja ellentétesen a fiút. Megemlíthetjük e helyen az újabban fellépő s talán pathológiakusnak tekintet, de mindenesetre szociológiai alapjára nézve érdekes jelenséget: a *diák-sztrájkot*. Ennek alapja gyakran az osztály egysége, az összetartás, főképp az, amit a társadalompszichológus *tömegérzelemnek* nevez. Az osztály, a tömeg, tömegnek érzi önmagát, a sokaság súlyának önbizalmával, mely szembe meri helyezni magát a tanári kar ma már nem egyszer kevéssé patriarchalis tekintélyével. Egyes ember csak kérné a tanári kart, a tömegben az egyes azonban felelősségérzetétől szabadul, a tömeg követel, harcba lép. Tanulságos megfigyelni a tanulók *iskolán kívüli érintkezését* egymással, ott, hol már önálló egyéniségeknek vélik egymást; az utánzás vágya, a 20—25 évesek kritikátlan utánzása észlelhető, mely percek alatt jobban átformálja a diákpszichét, mint az iskola lassú munkája hosszú időn át.

Mindez minő újabb helyzetet jelent az iskolára nézve? Azt, hogy az iskola feltétlen több legyen, mint lekción sora, mint tantárgyak pusztá előadása, mint egyszerű iskolai fegyvelmezés. Ha az iskola eszméket, irányt ad az ifjú léleknek, nyújtson azoknak szilárd alapot, az egész lelket ragadja meg. Herbartnak múlhatatlan érdeme az, hogy hangsúlyozta: a mély és sokoldalú *érdeklődés* mindenekelőtt való; megragadás a szociálpszichológiai billentyűszerkezet megannyi módján. Ma azonban nem a tanuló lelki egysége, annak maradandó irányítása, életnézetének megalapozása az iskolai praxis célja, hanem

egy-egy ideális tanterv való vagy vélt kultúrértékeivel. «A tanterv mindenekelőtt», a «követelmények» megvalósítása nézetünk szerint természetszerűleg vezet oda, hogy a középiskola mindinkább egy tantárgy-specializálás komplexuma lesz. A tanuló végeredményében jó pedagógiával bármit megtanul jól; vezetni kell azonban annak a belátásának is, hogy ő érzi erői gyarapodását az iskolai munka által és reméli, hogy pozitív tudása nem fog kárbaveszni később sem. Iskola és iskola utáni élet egy organikus egészebe olvadnak, ennek tudása és világos igazolása szükséges a mai iskola programjánál.

4. Egy-két példával egészíthetjük ki a fentieket, melyeket különösen jellemzőknek tartunk a mi tantervünkre, annak keletkezésére és kulturánk sajátos jellegére nézve.

A magyar középiskoláról szólunk, arról a rendszerről, mely a középiskolánk életében kifejeződik — ismét a felvetett módszertani elvvel: az iskola-hatás és annak simultán vagy utólagos társadalmi környezete egymáshoz való viszonyát vizsgálva. Mi a tennivaló, mi a középiskola helyesebben megállapított feladata nálunk?

Társadalmunkat összehasonlító vizsgálat útján szemlélve, élénken elűtő színek jellemzik a nyugateurópai társadalmaktól — színek, melyek nem nagy színfoltokban jelentkeznek, hanem a fényvisszatükröződés apró, kicsiny, de számtalan sugarában, színek, amelyeket nem az avatatlan szem, hanem a szociológus festő szemének összeítő ereje lát meg. Ezúttal kettőt említünk: a közvélemény szétदारoltságát és a középosztály jogi szellemét.

Szociológiai vizsgálatot végezhetünk a maximális általánosítások alapján, de végezhetünk konkrét megfigyeléseket, nem csupán az összes emberi társadalom egyesítő vonásait analizálva, hanem egy előttünk álló, évszázadok alatt lassan centralizálódott társadalom egész specifikus vonásait megfejtve. Ez utóbbi módszerrel azonban vele jár az, hogy a keletkezés történeti föltételeire is rá tudjunk mutatni. Vegyük az elsőt, a közvélemény szétदारoltságát évszázadokon át. Históriaink tanulmányozása közben nem kell mély rétegekig ásunk, hogy lássuk a tényt: a magyar birodalomban évszázadokon át egymás mellett megvoltak teljesen különböző kulturális nivón álló rétegek; az alföldi (a tiszai kerületek), a dunántúli vidék, a törökjárta Alföld, a Felvidék, Erdély vidékenként elűtő kulturális típust őriztek meg. Tehát nem csupán a *rendi* tagozódás őrizett meg nálunk különbségeket, hanem egyrészt a népvándorlás utóhullámai, folytatólagos bevándorlások vagy telepítések újabb kulturális rétegei, másrésztől az akkori időben természetes vidéki elzárkózottság.

Ez azonban ma már nem ama természetes differenciálódás okozata, amely pl. a londonit elválasztja a manchesteritől. Tapasz-

És látam, hogy egy országos diákkongresszuson bámulatos kifejezetten megfigyelhető ma is az az értelmi divergencia, a kultúra alap különbözőségei, amelyek jellemezték a múlt század «kerületi üléseinek» tarka képét, melyet a történelemből oly jól ismerünk. Ugyanez a szimptomatikus jel végeredményében áll előttünk a közvélemény egyenetlenségében, avagy mondhatjuk, fejletlenségében. Ezt az állapotot látva, a középiskola helyesen ismeri fel a specifikus feladatát, ha a tanuló, esetleg különböző, de ugyanazon fajú iskolák egymásközi, iskolán kívüli érintkezéseit fokozza. A *tanulók iskolán kívüli érintkezése* az, amivel az angol internátusrendszer bámulatos eredményeket, nevelő értékeket tud felmutatni. Nem csupán a sport, a gyakori közös kirándulások, hanem ezer alkalom szolgáljon arra, hogy a tanár nem nyílt, hanem észrevétlen vezetése s felügyelete mellett megnyilvánuljon a tanuló mindennapi gondolkozása, az átlagember, teljes nyíltságában, s ennek szükségleteit felismerve, tudjunk alapvető, egységes irányba vezető nevelő befolyást gyakorolni. A *közös munka egyesítő ereje* csupán az osztályban, az *előadások intellektualizáló munkája* közben, még nem végzi teljesen azt a nemzeti, társadalmi egységesítést, amelyet pl. a Kármán-féle felfogás hirdetett. Megragadni a tanuló lelkét, hogy eggyé simuljon ezernyi diáksereg, a diáköntudat emelése égető feladat; hogy érezze a középiskolai diákság a maga magasabb hivatását, hogy különbnek érezze magát egy-egy kisvárosi társadalom agrár- és merkantil elemeinél — égető feladat. Jól tudjuk, a ne sorok írója is eklatáns esetben tapasztalta, hogy sok gimnázium nevelő milieunek alkalmatlan kisvárosban van elhelyezve. A gimnazista tanuló gyakran avatatlan és alacsony nevelő befolyásoknak inkább enged, mint az iskoláénak. Nem egy osztályszellem kasztvá fejlesztése az égető szükség, hanem az, hogy amennyiben a középiskola az intelligencia nevelője, az intelligencia is valóban az legyen *a maga egészében*, érezze vezető hivatását, ne pedig ő adaptálódjék agrár vagy merkantil mintákra, melyeket véletlen maga körül talál. Egy-egy szöveg öntudatos és egységes összeműködés által erősített, intelligencia a középiskolának tantervében külön tárggyá nem deklarált feladata legyen mindaddig, míg a magyar társadalom e hiánya meg nem szűnik.

Említsük végül a jogi műveltség, jogi életnézet túltengését. A történeti alapból kell ismét kiindulnunk. Az utolsó évszázadokban a magyar politikai társadalom, a magyar közélet fenntartója, populus Werbőczianus volt.

Jött azonban kettős áramlat a XIX. század folyamán, melyeknek forrása a nyugateurópai társadalomfejlődés. Az egyik a politikai tudományok alapját rakta le, s végeredményében Európászerte a képzési rendszerhez vezetett; ez az áramlat készen találta nálunk a

maga jogi nemzedékét s Deáktól Szilágyi Dezsőig a kiváló jogászállamférfiak szerepét látjuk fellépni. A »jogállam kiépítése« vált évtizedeken át jelszóvá.

A másik áramlat új gazdasági szerződést indít meg. Ennek nagy állami fontosságát Széchenyi ismerte fel nálunk, de ily diszpozíciójú osztályra nem talált. A magyar társadalom műveltsége jogi maradt, a gazdasági pedig hiányzik. Jött évtizedünkben a gazdasági műveltség — igazi műveltséget értek, nem hétköznapi materialista felfogást, amely a gazdaság gyökeresen téves magyarázata — értékének felismerése. A jog még nem erő. A jogi paritás meglehet, de gazdasági javítást még nem jelent — efféle kommentárok több-kevesebb világossággal köztudatunkba nyomultak.

Középiskolánk azonban a régi nyomon jár. Nem tud számbavehető mértékben a magyar társadalom ez irányáról, szükségletéről. Középiskolánk életében ugyanazon *theoretikus szellem* uralkodik, amely a német középiskola-mintákban, melyet utánoztunk. Nem szakiskolát kell csinálnunk a középiskolából; maradni kell a kultúrértékek átszármaztatásának mai módjánál, csupán egy lépéssel kell továbbmenni: ismerje el a középiskola, hogy *a nevelés iskolán kívüli tényezői nálunk nem egészítik ki az iskola munkáját többféle irányban*, mint pl. Németországban, hol a tanterv ugyan theoretikus, a társadalom szelleme azonban jól ismeri a theoria praktikus értékét s a társadalom szelleme ott *önként meghonosítja* a középosztály leendő tagjainál amaz életfelfogást, mely Németországot évtizedeinkben emeltemagasra. A merev jogkövetelés theorizmusa, a gazdaságosan teremtettheorizmus praktikus végcélzata az ellentét, melyet a középiskola-programmja nem érez nálunk. Talán mi is várhatjuk, hogy ez *iskolán kívüli forrásokból* spontán létre fog jönni? Úgy véljük, éreznünk, tudnunk, igazolnunk kell, hogy a középiskola társadalmunk kultúrális-szervezésénél még nem tette meg a szükségeseket többféle irányban. Ha egy egyetemes neveléelmélet e hiányokra nem is hívja fel a figyelmünket, ha egy középiskolai programmba ama követelmények még föl nem vétettek sem nálunk, sem másutt, egy jövő évtized középiskolájának önállóbbnak kell lenni alapban, felfogásban, rendszerben, nálunk épűgy, mint másutt, ahol a társadalomfejlődés specifikus szükségletei nyomulnak időnként előtérbe. A kultúrértékek, melyeket terjesztünk, csak akkor értékek, ha egy bizonyos társadalomegész valóságos kultúráját emelik és csak akkor értékek, ha amata társadalom egész művelődését szolgálják. Úgy válik a művelődés szervevé a középiskola, ha egy organizmusba illeszkedik, ha az iskola és társadalmi milieuje egységgé forrad. E nagyobb egységgé forradásnak nálunk ma elérkezett az ideje.

Dr. DEKÁNY ISTVÁN.