

| | |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1. Bp., Mária Terézia | 375 + 395 = 51·30 o/o, |
| 2. Budapest, Erzsébet Nőiskola | 325 + 289 = 47·07 o/o, |
| 3. Békéscsaba | 161 + 128 = 44·29 o/o, |
| 4. Szolnok | 164 + 116 = 41·43 o/o, |
| 5. Szeged | 256 + 157 = 38·01 o/o, |
| 6. Szombathely | 181 + 111 = 38·01 o/o, |
| 7. Sopron | 123 + 73 = 37·24 o/o, |
| 8. Újpest | 191 + 110 = 36·54 o/o, |
| 9. Kassa | 304 + 167 = 35·46 o/o, |
| 10. Győr | 243 + 99 = 28·95 o/o és |
| 11. Mezőtúr | 135 + 46 = 25·41 o/o |

Az érettségizettek arányszáma a tanulólétszám százalékában:

| | |
|--------------------------------|------------------|
| 1. Budapest, Mária Terézia | 108 = 14·03 o/o, |
| 2. Békéscsaba | 35 = 12·11 o/o, |
| 3. Szolnok | 27 = 9·64 o/o, |
| 4. Újpest | 28 = 9·30 o/o, |
| 5. Budapest, Erzsébet Nőiskola | 55 = 8·96 o/o, |
| 6. Szeged | 35 = 8·47 o/o, |
| 7. Kassa | 36 = 7·67 o/o, |
| 8. Győr | 25 = 7·31 o/o, |
| 9. Szombathely | 19 = 6·51 o/o, |
| 10. Sopron | 12 = 6·12 o/o és |
| 11. Mezőtúr | 7 = 3·87 o/o. |

A legfigyelemreméltóbb jelenségek a létszám, osztályok, tanári létszám, a tanulók alsó és felső osztályok közötti megoszlása, érettségizettek arányszáma és a vagyontárgyak és értékük megoszlása, amelyeket a kiegyenlítés felé segíteni csak lassú és céltudatos munkával kell és lehet és akkor is hosszú időt igényel. Azok a különbségek, amelyek a tanulók elbírálásának eredményeit összehasonlító táblázatokból kitűnnek, olyan természetűek, amelyeket legalább a vezetőkkel megtartandó közös megbeszélések, a módszeres és nevelési tárgyú értekezletek egységes irányítású, idevonatkozó, komoly elmélyedésű, alapos megtárgyalásai a legrovidebb idő alatt kiküszöbölhetnének.

Ha a megértő érdeklődést csak kismértékben is sikerült soraimmal felkelteni, ha a kitűzött céloom — az általános tájékoztatás — mellett a javításra szoruló dolgok tekintetében is történni fog valami, nem sajnálom sem az időmet, sem a munkámat.

Banner Benedek dr.

Pedagógia és politika.

Ha pedagógusok társaságában egyszer-egyszer felmerül a kérdés, hogy lehet-e kapcsolat pedagógia és politika között, tíz jelenlevő közül kilencen minden bizonnyal el fogunk ítélni mindennemű „politizálást az iskolateremben” és arra az álláspontra fogunk helyezkedni, hogy a pedagógiának meg kell őriznie függetlenségét. „A nevelés örök értékek felé irányul és így nem lehet tiszavirág-életű politikai pártok játékszere”, ez

a legfőbb érv, amelynek kimondása után megelégedetten vissza szoktunk vonulni az elefántcsonttoronyba, mint aki jól megvédte álláspontját a „felületes támadással“ szemben. És igazunk is van annyiban, hogy a politizálás igen sokszor csak egyéni érdekek, vagy jobb esetben igen jelentéktelen pártérdekek körömszakadtig való megvédelmezését, jelenti, kicsinyeskedést és gyűlölködést, amelynek szellemét csakugyan legjobb távoltartani a gondjainkra bízott újabb nemzedéktől. De azért még sincsen egészen igazunk és pedig két okból: először azért, mert, a szó igazi, nemes értelmében vett politika nem az egyéni érvényesülés lépéscsojje, hanem végső fokon ethikai diszciplína, amely az államnak polgáraival szemben fennálló kötelességeit, ezeknek a kötelességeknek teljesítési módját, egyszóval az állam elvezetését tanítja és így a jövő állampolgárának teljességgel nélkülözhetetlen; másodsor azért, mert a nevelési gyakorlat számtalan ponton igazolja, hogy pedagógia és politika szerves kapcsolatban állanak egymással, amelynek megszakitása nincsen hatalmunkban, de érdekünkben sem. Vegyük például a kultúr népek középfokú oktatási rendszereit: arisztokratikus országokban a középfokú oktatás kevesek kiváltsága, demokratikus országokban viszont néha éppen úgy általános és ingyenes, mint a népoktatás. Angliában, ahol az arisztokrácia és a demokrácia keverednek, a középiskolás évek nem az elemi iskolai évek után jönnek, hanem legalább részben párhuzamosak velük: így a népiskola megadhatja minden állampolgárnak a demokráciától megkívánt egyenlő nevelési lehetőséget, a public school pedig előkészítheti a vezetőréteget a maga feladatára. Például kínálkoznak a nevelés külső formáiban, a módszerekben mutatkozó különbségek is. A tekintély alapján álló államok iskoláiban a tanár vagy tanító utasításokat kap felülről és utasításokat ad lefelé is: kitűzi az óra programját és gondoskodik a fegyelmezett végrehajtásról. A nem-tekinthelyi alapokon álló Egyesült Államokban viszont gyakran előfordul, hogy a nevelő nem kap utasításokat, csak tanácsot és ennek megfelelően ő is a tanácsadó szerepét tölti be osztályában. A tantervet is befolyásolja a politika. A megnagyobbodott Magyarország pl. a testvéri megértés politikáját szándékozik követni kisebbségeivel szemben és ime, a gödöllői prémonstreieknél máris megindult két kisebbségi nyelvnek társalgási alapon való tanítása, a kereskedelmi iskolák modern nyelvei között pedig fontos szerepet kapott a román és a ruszin. Ilyen és hasonló példák-ból nyilvánvalóvá válik, hogy politikai meggyőződések, vagy legalább elítélések, mindig tükröződnek a nevelésben és így az öntudatos nevelő nem térhet ki a pedagógia és a politika kapcsolatainak vizsgálatára elől. Az is világos, hogy a politikai „változó“, amelynek „függvényei“ a nevelésben található változások, a *politikai hatalom megosztásának módja*. Minden társas közösségben azoknak a neveléséről szoktak és kell is leginkább gondoskodni, akik majdan a közösség politikáját irányítani fogják. Ha ez nem volna így, az irányítás gyengévé és megbízhatatlanná válna. Ezért a nevelési lehetőségek milyensége és mennyisége változik a szerint, hogy a politikai hatalom 1. egy embernek, 2. több embernek vagy 3. a nagy tömegnek a kezében van letéve. A politikai elméletnek ez a hármass felosztása már Aristotelesnél megvan (Politika III. könyv.)

és bizonyos fokig időszerű maradt mind a mai napig. Ezért a pedagógia s a politika viszonyának megvizsgálásánál ezt a hármas felosztást fogjuk követni. Külön-külön tárgyaljuk a monarchiával, az oligarchiával és a sokak uralmával, a polyarchiával együttjáró nevelési formákat.

1. A monarchikus államforma végigvonul az emberiség történetén; először talán tyranninak nevezték, aztán abszolút királyságnak, majd meg diktaturának. Ez a forma két igen egyenlőtlen csoportba osztja a társas közösség tagjait, az egyikben van egyedül a végső fokon határozó, parancsokat adó uralkodó, a másikba tartozik az egész nép, amely a határozatokat és a parancsokat végrehajtja. Az csak természetes, hogy ilyen uralom esetén az uralkodónak a lehető legjobb nevelésben kell részesülnie, amit csak kora megadhat; Aristotelesek, Senecák, Alcuinok kell hogy előkészítsék sokoldalú feladatára. A nép tagjai ezzel szemben jó ha ugyanolyan nevelésben részesülnek, mint az uralkodó, de számukra ez már nem annyira „életszükséglet,” mert hiszen életüket kisebb-nagyobb mértékben felülről jövő utasításokhoz igazíthatják. Sokkal fontosabb ennél az engedelmesség megszokása, mert ez biztosítja az államgépezet síma működését és mellesleg, ez teszi legkönnyebbé az egyén saját életét is, kikapcsolva belőle a problémátikus helyzetek legnagyobb részét. Ennek az engedelmességnek a megrögzítése lesz tehát a monarchikus rendszer legfontosabb formális célja. Tartalmában a rendszer erősen hangsúlyozza a vallásosságot, mert végső fokon a vallás adja meg a szankciót az „Isten kegyelméből uralkodó” fejedelem ténykedései számára. A többi tárgyat illetően kevésbé skrupulózus: néha egészen szakít is a multból maradt, hagyományos tananyaggal és az uralkodó meggyőződésének megfelelő újabb ismeretekre veti magát, a nélkül, hogy fokozatosságról, átmenetről gondoskodna. Módszerében nem szerepel sem a sokrateszi irónia, sem a descartes-i módszeres kételkedés; az egyszer megállapított tekintélyeket tisztelni kell: és nézetüket elsajátítani, nem pedig kritizálni! Ennek külső jeleképpen igen nagy szerep jut a memoriter tanulásnak, az egyéni nézeteket jobban tükröztető essay-írás rovására. A nevelők fő feladata az előírt anyag rendszeres meggyökereztetése a növendékben és formális képzés, a fentebb már említett erényekben, engedelmességben, kötelességteljesítésben és fegyelemben. Az egyéni kezdeményezésnek jóval kisebb szerep jut, mint az emlékezésnek. Mindezt szépen együtt találjuk például a Ratio Educationisban, mely királyi rendelettel kelt, a katolicizmus bélyegét hordja, tömegével hozza az új tantárgyakat kettős könyvviteltől az újságolvasásig, módszere pedig mindenütt egyforma és a memorizáláson alapul. (Fináczy: Az újkori nevelés története, 324–41.)

Ennek a nevelésnek előnyei és hátrányai ugyanazok, mint az államformáé, amelyről mintázzák. Nagy erőfeszítésekre és nagy eredményekre képes: a tekintély elvének csodálatos mértékig érvényt szerez és így elejét veszi sok társadalmi súrlódásnak. Viszont igen sokat tesz fel egyetlen kártyára, az uralkodó nevelésére. Ha feltesszük is, hogy a monarcha teljesen népéért él és sem magának, sem családjának semmi előnyt nem akar szerezni, még akkor is veszedelem rejlik abban a tényben, hogy az uralkodó nevelése alapjában más mint az alattvalóké: az

elidegenedés veszélye. Előfordulhat, mint II. József esetében, hogy a monarcha a világ legjobb szándékai mellett sem tudja megérteni népének lelkületét és így reformokra serkenti, háborúkbá viszi őket, amelyek már eleve kudarcra vannak kárhozthatva. Dinasztikus uralom esetén a leendő uralkodó nevelése hamar elkezdődhetik, de nincsen semmi biztosíték arra nézve, hogy öröklött tulajdonságai alkalmassá teszik-e majd feladatára? Több szomorú emlékezetű Habsburg uralkodó példája igazolja ezt. Diktatura esetén pedig, amikor az uralkodó aránylag későn jut hatalomra, megvannak a lelki tulajdonságok, de esetleg nincsen már idő ezeknek a képességeknek sokoldalú kicsiszolására. És mindeközben a nép széles rétegeiben igen sok tehetség mehet veszendőbe. A történelem azt látszik bizonyítani, hogy ez a nevelési rendszer nem állja meg a helyét hosszabb ideig a népek versenyében.

2. Az egyeduralom tiszta formájában meglehetősen ritka és mindig csak egy lépés választja el a kevesek uralmától, az oligarchiától. Valójában a látszólag monarchikus államok legnagyobb része oligarchia: a későbbi római császárok a katonasággal együtt uralkodtak, Cromwell a puritánokkal osztotta meg a hatalmat, Stalin a népbiztosok tanácsával és így tovább. Sőt nemcsak a monarchia hajlik az oligarchiára, hanem azt is lehetne vitatni, hogy a népképviselői rendszer is magán hordja az oligarchia bélyegét. A demokrácia politikai jogokat csak a közösség bizonyos tagjainak ad, például az írni-olvasni tudóknak, vagy a bizonyos vagyonnal rendelkezőknek és ezek párszáz képviselőt választanak, akik aztán teljes hatalommal uralkodhatnak egészen a következő választásig. De ha ezt mint tulzást visszautasítjuk is, még mindig elég példáját találhatjuk az oligarchiának a történelemben, elsősorban a kereszténység fellépése előtt, de azóta is és így nem okoz nagyobb nehézséget a belőle folyó nevelés legfőbb vonásainak összeállítása.

Az oligarchia azon az alapon áll, hogy az emberek már születésüknél fogva nem egyenlők, hanem vezetők és vezetettek, urak és szolgák csoportjaira oszlanak: ezt vallották a brahminizmus kasztrendszerének megteremtői és a középkori feudálizmus főurai, újabban pedig Carlyle, Nietzsche és mások. Szerintük azt, hogy melyik ember melyik csoportba tartozzék, azt származása, öröklött tulajdonságai döntenek el és ez ellen a döntés ellen nincsen fellebbezés: a kiváló ember fia is kiválónak születik és a királyfiúra még a pástorkunyhóban is rá lehet ismerni, amint azt Herodotos meséli Kyrosról, a Mózesként kitett perzsa királyfiról. Ennek a felfogásnak első következménye lesz a *nevelésnek aránylagos leértékelése*: a tehetség ugyanis „kitör és eget kér” előbb vagy utóbb és a nevelő csak ebben a kibontakozásban segít, működése tehát legfőljebb másodrangú fontosságú lehet. Azért még így is elég fontos tényező a nevelés ahhoz, hogy szükségessé válják a vezetők és a vezetettek nevelésének éles megkülönböztetése; a bráhmint más nevelés illeti meg, mint a páriát; az Übermenschnek joga van a sokoldalú nevelésre, mert tehetsége is sokoldalú, a nyájember viszont már csak egyoldalú nevelést kaphat, aminek segítségével, tehetségének szűk korlátai között, kifejtheti önmagát. Így az oligarchikus felfogás második nevelői következménye az *iskolarendszer duálizmusa* lesz; amint azt a

régi német Gelehrtenschule és a Bürgerschule, a régi angol grammar school és a dissenting academy példáján látjuk. Lesz iskola a nagy tömeg számára: ennek tananyaga az, amit Platon és Aristoteles mint *banausia*-t, mesterségeket kicsinyelnek le (Platon: *Nomoi*, VII. könyv és Aristoteles: *Politika*, VII. könyv) és lesz iskola kevesek számára, ahol gőgös hasznavehetetlenségben trónolnak a pusztán formális-képző erejű „szabad művészetek“. A tömegek iskolái mindenkinek nyitva állanak, tandíjuk csekély vagy éppen semmi. A kevesek iskolái exkluzívak, hatalmas tandíjakkal és kevés férőhellyel bátyázzák el magukat a feltörekvő tömeg elől. A tömeg iskolái nem lehetnek szelektívek, mert végre is egy bizonyos ismeretmennyiségre mindenkinek szüksége van ahhoz, hogy alkotó munkát végezhesen a közösségben: az ilyen iskolákban állandó kísérletezés folyik tehát a jobb módszerek felé és felvirágozik a *methodika*. A kevesek iskoláiban viszont egyenesen kívánatos a szelekció, mert hiszen a vezetőrétegből is el kell távolítani időnként az elgyengült elemeket: a szelekció lehetősége aztán ellankasztja a módszeres törekvéseket. A tömeg iskoláiban az ismeretközlés a tekintélyen alapul és a passzív befogadáson. A másik iskolatípusban kisebb-nagyobb mértékben megtalálható az, amit akadémikus szabadságnak mondunk, az aktív kutatás és a véleményalkotás szabadsága.

Ez a pedagógiai duálizmus sokkal jobban megállotta az időt, mint a monarchikus rendszer, de kritikussai rámutattak gyengéire is. Ilyen gyenge oldala például az, hogy mindig ugyanannak a kiváltságos osztálynak adja meg a magasabb műveltség előnyét, miközben a többieket képtelennek mondja ennek a műveltségnek a befogadására, holott ezt csak akkor lehetne bizonyítani, ha a nagy tömeg csakugyan megkapná az alkalmat a művelődésre és nem élne vele. Gyenge lábbon áll az érvelés is, amely a kiváltságos osztályok nevelési előnyeit mint a közösségnek tett nagyobb szolgálatok jutalmát fogja fel és magyarázza. Az első nemzedékre még érvényes lehet ez, de a másodikra már nem és megmagyarázhatja a nevelési kiváltságok keletkezését, de nem tudja megindokolni azok fennmaradását. A második nemzedék már nyilvánvalóan csak apái érdeméből jut a meg nem érdemelt előnyhöz, a nagy tömeg rovására. És gyengeségre mutat végül az a gyakorta megfigyelhető tény is, hogy az emberek rosszul használják fel ezt a meg nem érdemelt „nevelési ajándékot“. Elméletileg azért részesülnek különleges elbánásban, hogy később jobban szolgálhassák a közönséget. A gyakorlatban aztán egyéni érdekeiket, vagy osztályuk érdekét messze fölébe helyezik az egész társas közösség érdekeinek: szociális kötelezettségekről hallani sem akarnak és nevelésadta fölányüket éppen a szociális terhektől való szabadulásra használják fel. Ezek az ellenvetések felfedik az oligarchikus nevelés hiányait és egyben rámutatnak a további vizsgálódások irányára is.

3. Az egyeduralom és a kevesek uralma után harmadiknak a sokak uralma következik, amelyet az eddigiek analógiájára, kissé szokatlan szóval polyarchiának fogunk nevezni. Ebben a politikai rendszerben nincsen uralkodó osztály, még kevésbé egyeduralkodó: a közösség minden tagja résztvehet az állam politikájának irányításában, ha tehet-

sége vagy hajlama megvan hozzá: képviselői által a nép mintegy maga uralkodik, a maga legjobb belátása szerint, a maga javára. A rendszer a kereszténységgel együtt lépett fel a történelem folyamán, mint annak politikai korolláriuma és azóta változó szerencsével küzdött az oligarchikus áramlatok ellen. A közfelfogás szerint ugyan a régi görögség város-államaiban is megvalósult a polyarchia, de valójában a görög demokrácia mindig kiváltságos kisebbségek uralmát jelentette az elnyomott helóták vagy önmagukkal sem rendelkező rabszolgatömegek felett és így fenn kell tartanunk állításunkat, hogy a sokak uralma, úgy amint azt az előbb meghatároztuk, legegyszerűbben az őskeresztény gyülekezetekben valósult meg. A középkor feudális szelleme sokáig akadályozta nagyobb elterjedésében, de végül is, a 18. és a 19. század folyamán sikerült igen nagyot tágitani addigi szűk korlátain. A sok szétszórt elv organikus egészbe olvadt össze és a sokak uralma elterjedt majdnem egész Európában, mindkét Amerikában és Ausztráliában is. Ma ez az államforma található — kevés kivétellel — a világ összes fehér fajú népeinél.

Ha a polyarchia alapvető elveit kutatjuk, először is az *emberek egyenlőségének* krisztusi tanára bukkanunk, másodikként pedig az *emberi személyiség magasra értékelését* fedezhetjük fel. Az első elv egyenes folyománya a kereszténységnek. A Biblia azt tanítja, hogy Isten mindannyiunk közös atyja, amiből következik, hogy nincsenek elsőrendű, másodrendű és harmadrendű emberek. Ez csendül ki aztán például az Egyesült Államok függetlenségi nyilatkozatából és ez hatotta át pl. Magyarországon is a márciusi ifjakat, amikor eltörölni segítettek a mondvacsinált különbségeket nemes és jobbágy között. A második elv szintén a kereszténységben gyökerezik, de igazolja a természettudomány eredményei is. A vallás Isten országát akarja megvalósítani a földön, az örök ér ékeket akarja mindennapi életükbe beleszőni és mivel láthatólag az igazi értékalkotó az emberi személy, (mivel nyilvánvaló, hogy nincsen az emberi társadalomban semmi szép és semmi jó, ami ne egyes emberek fáradozásának lenne az eredménye) természetes, hogy szentesíti az ember-személy minél tökéletesebb kifejlesztésére irányuló erőfeszítéseket. A természettudomány pedig rámutat arra, hogy a természet sohasem uniformizál, hanem állandóan a legkülönfélébb egyéni változatokat termeli ki magából, mintegy legfőbb célként az egyéniség létrehozását tűzve ki maga elé és így igazolja az egyéniség kialakítását, mint politikai célt. Mik ennek a két alapelvnek pedagógiai velejárói?

A politikai egyenlőség premisszájának pedagógiai konklúziója az egyenlő nevelés lenne mindenki számára. Az egyik ember szavazata annyit ér, mint a másiké, tehát a nevelést is adagoljuk ki szépen egyformán — ez lenne a logikus végkövetkeztetés. Azonban a nevelési lélektan túlságosan világosan kimutatta már az egyéni különbözőségeket tényét ahhoz, hogy ez az egyenlő adagolás megvalósítható lehessen. Egyes embereknek többféle különleges adottságuk van, másoknak kevesebb. Az egyének, — minden törvény előtti egyenlőség ellenére is — nemcsak, hogy különböző képességekkel, hajlandóságokkal jönnek a világra, hanem még ezeket a képességeket, hajlamokat is különböző

mértékben bírják. Az egyik embernek tehát többoldalú vagy nagyobb mennyiségű, a másoknak inkább egyoldalú, vagy kisebb mennyiségű nevelésre van szüksége. És így a polyarchia sem adhat mindenkinek egyforma *nevelést*, csak egyforma *nevelési lehetőséget*. Gondoskodik arról, hogy az esetleges társadalmi vagy gazdasági akadályok, amelyek a gyermek nevelkedésének útját állhatnák, megszűnjenek. Ezen a gondoskodáson nemcsak azt értjük, hogy iskolákat épít, hanem gondoskodik élelemlről, ruházatról, vagy lakásról, bármiről, aminek hiányában a tehetséges gyermek nem tudná önmagát kellőképpen kifejleszteni. A nevelés alapja minden gyermeknél egyforma: osztálykülönbség nélkül mindegyik valaminő államilag fenntartott vagy legalább is ellenőrzött elemi iskolába kényszerül. Ez az iskola aztán lassan kiszzelektálja azokat, akiket tehetségük az élet alacsonyabb szféráiba utal, a nagyobb tehetségűek számára pedig magasabb nevelési lehetőségek nyílnak. A polyarchia mindenki számára megnyitja a közép- és főiskolák kapuit, aki tehetségénél fogva kiérdemli: ingyenes helyekről, ösztöndíjakról, megélhetési lehetőségekről gondoskodik. Ilymódon alakul ki a vezető réteg, amely a sokak uralmában éppen úgy nélkülözhetetlen, mint a kevesek uralma esetén.

Világos, hogy ez a nevelési rendszer veszedelmesen közel kerül az oligarchikus neveléshez: itt is csak aránylag kevés embert képeznek ki vezetővé, a többiben pedig a vezetettek erényeit fejlesztik, éppen úgy mint amott. A legfőbb és egyben elhatároló jellegű különbség a jövőző vezetők sorozásában mutatkozik meg: a polyarchia vezéreit nem mesterségesen választják ki mindig ugyanabból a társadalmi osztályból, hanem mondhatjuk, természetes kiválasztási folyamattal termelik ki őket az összes osztályokból az iskolarendszer által. És ez a különbség döntő súllyal esik a latba a két nevelési rendszer összehasonlításánál, természetesen a polyarchikus rendszer javára. Ez a rendszer, amely megőrzi az egyszer már megszerzett kultúrjavakat, de gondoskodik azoknak szaporításáról is, a kulturált réteg állandó felfrissítése által. Ez a rendszer tehetségesebb elit-réteget termel, amely kapcsolatban áll a néppel, megérti a tömeget, amelyből származott és így jobban is tudja vezetni őket. Végül pedig ez a rendszer bizonyos fokig meg tudja akadályozni azt, hogy a kiváltságos vezetőréteg kihasználja a népet a maga önző céljai érdekében, mert végső fokon a döntés minden kérdésben a tömeget illeti, amely azonban egyáltalán nem barbár római plebs, hanem tehetségük felső határáig fejlesztett emberek összessége.

Egy mondatba foglalva az utóbb elmondottakat, a polyarchia egyik alaptétele (az emberek egyenlőségéről) döntően befolyásolja a *nevelési rendszer* kiépítését. A másik alaptétel v.szont (az emberi személyiség magasra értékelése) a nevelés anyagában, módszerében és iramában nyilvánul meg a legvilágosabban.

Minden emberi személy önmagában is értékes a polyarchikus felfogás szerint, tehát egyéni tulajdonságait nem szabad elsorvadni hagyni, vagy éppen elnyomni a neveléssel! Éppen ellenkezőleg, minden lehető el kell követni ezeknek az egyéni tulajdonságoknak minél tökéletesebb kifejlődése érdekében. Minthogy pedig az ember testi-lelki kialakulásá-

nak optimális feltételei egyénenként változnak, a nevelés anyagát is az egyénhez kell szabni. Aki elvont gondolkodásban válik ki és már kiskorában matematikai példákat old meg tanárai gyönyörűségére, annak éppen úgy meg kell kapni a kifejlődéséhez szükséges szellemi táplálékot, amint annak a másíknak, akit minden gép, csavar, szerszám érdekel, de képtelen az időhatározó mellékmondatot ablatívus absolutussá átalakítani. Így parancsoló szükségességgé válik az olyan tanterv megalkotása, amely rugalmasan alkalmazkodik a növendék különleges hajlamaihoz és lehetővé teszi, hogy a növendék azt tanulja, amit igazán szeret. Polyarchiában nincsen helye az olyan tantervnek, amely kizárólag intellektuális ismeretágakat ölelne fel, mert igen sokan vannak, akiknek tehetsége nem intellektuális, hanem morális, művészi, vagy technikai irányú és ezeknek tehetsége könnyen elsorvadna állandó egyoldalú, intellektuális képzés esetén. A tantervnek mindenről és mindenkiről gondoskodnia kell.

A módszeres eljárás maga is nemcsak az ismeret közlésére kell hogy irányuljon; nem csak az lesz benne a fontos, hogy megtanítsa-e mondjuk a négyzetes egyenletek megoldási módját, vagy sem, hanem az egyéni tulajdonságok fejlesztését is szem előtt kell tartania. Előtérbe kerülnek azok az eljárások, amelyek a növendék kutató kedvét, ítélőképességét, önállóságát, sokoldalúságát fejlesztik, tehát a problémakitűzés és a megbeszélés módszerei. A nevelő alapelvűl azt tűzi ki, hogy semmit sem szabad közvetlenül közölni a tanulóval, minden ismeretnek saját munkából és saját tapasztalásból kell fakadnia: ezért nem ad tanuló kezébe a szó hagyományos értelmében vett, vagyis megtanulásra való tankönyvet, hanem inkább útbaigazítja őket, hogy hol, milyen szakmunkákban kereshetnek feleletet a felmerült kérdésekre. Ezáltal a nevelő mintegy háttérbe vonul és a tanácsadó szerepét tölti be az önmagukat művelő növendékek mellett.

A nevelés tempójának bizonyos fokig szintén alkalmazkodni kell a növendék egyéni adottságaihoz: nem lehet előírni, hogy pl. a 15. évben milyen tudásanyag felett rendelkezék a növendék. Az önhibáján kívül lassabban fejlődő gyermeknek éppen úgy joga van a neveléshez, mint a koraérett lángelmének. Ennek figyelembevételét mutatja a polyarchikus államok iskoláinak két sajátos eljárása: az egyik a tanulóknak képességeik szerint való csoportosítása, amire nálunk is történnék már szórványos kísérletek, a másik pedig az abszolút osztályozás kiküszöbölése, ami Magyarországon még ismeretlen fogalom. Az első eljárással elérjük azt, hogy a gyengébb képességűek lassabban haladhatnak, „jobban megrághatják az anyagot“ és mégis elérhetik a kitűzött célt, a nélkül, hogy ez a lassabb haladás megkárosítaná a kiváló eszűeket és a gyors felfogásúakat. A másik eljárás megszünteti a lusta, de okos gyermek túlzott előnyét a szorgalmas és becsületes, de kevésbé intellektuális hajlamú gyermekekkel szemben: lényege ugyanis az, hogy a tanuló tudását összehasonlíttják szellemi képességeivel és így állapítják meg a végeredményt. Ha a tanulóknak X tantárgyban elért eredményét szellemi képességeihez viszonyítjuk és úgy találjuk, hogy megfelel, akkor az osztályzata a legjobb lesz. Ha a viszonyításkor azt látjuk, hogy nem felel

még annak, amit képességei alapján lehetne várni tőle, gyengébb jegyet kap. Ez az eljárás technikailag kissé nehezkesebb, mint az abszolút eredmények összehasonlításán alapuló rangsorolás, de igen nagy előnye, hogy megakadályozza annak a teljesen indokolatlan, de sajnós ténylegesen létező lenézésnek kifejlődését, amellyel a szellemi pályákon mozgó emberek viseltetnek a nem-szellemi munka iránt. Ha a diák azt látja, hogy iskolájában a legfőbb megbecsülés a komoly munkát illeti, nem pedig az eredményt (tekintet nélkül az elérés módjára), az életben is sokkal jobban fogja értékelni a munkát és a munkásokat. Ennek természetesen alapfeltétele az is, hogy a különböző érdeklődési irányú és képességű gyermekeket ne kényszerítsük különböző iskolatípusokba, hanem engedjük őket egyugyanazon intézetben, vagy legalább egymáshoz egészen közel készülni legkülönbözőbb élethivatásukra.

Az egyéniségnek ilyen nagymértékű tiszteletben tartása, amelyet egyesek már bizonyonnyal túltengő individuáлизmusnak bélyegeznek, éppen úgy veszélyes lehet a nevelés végeredményét illetőleg, mint az egyéniség elnyomása. Először is az individuáлизmus mindig közel áll a materiáлизmushoz és az atomizmushoz: aki a társadalmat Hobbes vagy Santayana példájára úgy fogja fel, mint egyének konglomerátumát, az könnyen eljut a gondolatig, hogy a mindenség is csak atomok halmaza, amely fölött a vak természeti törvény uralkodik; a közömbös univerzum képzete pedig minden emberi törekvést ellankaszt, minden ideáлизmust letör. Azután, ha az iskola igazodik a gyermekhez tananyagában, módszerében és iramában, nem pedig fordítva, a gyermeki lélekben könnyen kifejlődhetik az én mindenekfölött való fontosságának tudata, a mindenén és mindenkin keresztülgázolni képes egoizmus. Voltak idők és helyek, amikor és ahol ez a lelki beallitottság nem volt veszélyes az emberiség fejlődésére: az Egyesült Államok iskolái nyers, kemény individuáлизmusban nevelhették a gyermekeket a múlt század közepéig, sőt még azután is, mert egyrészt a nyugat felé egyre továbbtáguló határok, másrészt a keleti államok roppant iparosodása lehetővé tették mindenkinek, hogy boldoguljon polgártársainak megkárosítása nélkül: a végtelen prérin megfért mindenki szépen egymás mellett. De viszont egy olyan gazdasági rendszerben, amelynek határai már lezárultak, az egoizmus veszélyezteti a vállvetett munkát, a közös erőfeszítést, holott ezek nélkül a közösség gazdaságilag összeomlik. Végül pedig felmerül a kérdés, hogy nem illúzió alapul-e az egész individuálista pedagógia? Rá lehet-e egyáltalán bízni a nevelés végső fokon való irányítását a gyermek kialakulatlan egyéniségére? Számtalanszor bebizonyosodott, hogy a gyermeki lélek úgy alakul az igazán hivatott nevelő kénye-kedve szerint, mint ahogyan a márványtömb formálódik a művész vésője alatt: lehet belőle elképesztő torzalak, de tökéletes műalkotás is. Ilyen körülmények között nem tételezhetjük-e fel azt, hogy amikor a gyermek „egyéniiségének megfelelő“ tanulmányokra adja magát, egyszerűen csak a nevelőegyéniések közül választja ki a neki rokonszenveseket? Ha pedig ez így van, akkor az individuálista pedagógia csak elveti az általánosan érvényesnek elismert nevelői célkitűzéseket, a nélkül, hogy bármit is tenne helyükbe, egyes nevelők külön-külön megformált és így

természetszerűleg kevésbé általános érvényű célkitűzésein kívül! Ezek a megfontolások mindenesetre óvatosságot parancsolnak a polyarchikus államok nevelőinek is az individualizmus elvének pedagógiai megvalósításában.

Ha a magyar nevelési rendszert nézzük, úgy találjuk, hogy *in thesi* polyarchikus: minden magyar ember egyforma megbecsülésén épül. De mivel oligarchikus rendszerből fejlődött ki, sok hátrányos tulajdonságot örökölt, amiket mindezekig még nem tudott teljesen levetkőzni. Ilyen hátrányos tulajdonsága, hogy nem ad egyforma lehetőséget minden egyes gyermeknek: a szegény földművesember gyermeke még mindig nagy hátránnyal indul a jobb módú városi ember gyermekével szemben, mert a tanyai és városi iskolák között nagy a különbség és mert a Horthy-ösztöndíjak meg a fokozatos tandíjmentességek rendszere még nem kapcsolja ki a szülők pénztárcáját a nevelési tényezők közül. Az a roppant kincseshánya, melyet a földműves osztály jelent a nemzeti intelligencia szempontjából, még félig sincsen kihasználva és így a vezetőréteg nem tud kellőképpen felfrissülni, ami egyszer már majdnem végzetes következményekkel járt az egész magyarságra a világháború után. Ehhez hasonlóan veszedelmes hibája rendszerünknek az, hogy a különböző iskolatípusokat mereven elválasztja egymástól és így osztályellentéteket szít, egyben végzetesen megnehezítve az egységes nemzeti világnézet kialakítását is. Ezen a hibán igyekeztek segíteni az 1934. évi XI. törvénycikk megalkotói, akik a középiskolai intézmények kaotikus tömegét és a középiskolák differenciáltságát okolták az egységes nemzeti szellem hiányaért és megteremtették az egységes középiskolát. Ebből a felismerésből fakadt az oly fontos leventeintézménynek az ország egész ifjúságára való kiterjesztése is. De sajnos, a magyar ifjúság egyes csoportjai még mindig magas nevelési válaszfalak között nőnek fel és így sem megismerni, sem értékelni nem tudják egymást. Egy harmadik hiba, amelyet szintén az oligarchikus neveléstől örököltünk, a hagyományos középiskola túlértékelése. A középiskolák tulajdonképpen nem öncélok, hanem az egyetemek alapiskoláinak tekintendők (Általános Utasítások I.) és ennek ellenére is minden ambiciózus szülő középiskolai érettségit szeretne tétetni gyermekével, tekintet nélkül arra, hogy egyetemre megy-e, vagy sem. Ezt a jelenséget ismeri minden középiskolai tanár, de statisztikailag is igazolta Asztalos József, kimutatva, hogy az érettségizők száma egyre szaporodik és közben az érettségi bizonyítvánnyal egyetemre vagy főiskolára fellépők százalékszámát a régebbi 80-ról 66%-ra csökkent. (Asztalos: A magyar középiskolák statisztikája. Budapest. Stephaneum. 1934. 35. old.) Így a középiskola elvonja a legértékesebb elemet a szakirányú iskoláktól és hátrányosan befolyásolja a magyar társadalom rétegződését, mert egyfelől szellemi munkanélküliséget teremt, másfelől az ipart és kereskedelmet kiszolgáltatja gyenge, vagy nemzetietlen elemeknek. Ez a baj ma már akúttá lett és a legmagasabb helyről is elhangzott a szó, hogy ifjúságunkat az ipari és kereskedelmi pályák felé kell irányítani. Ez az irányítás azonban mindaddig nem lehet eredményes, amíg ezek a pályák társadalmi alsóbbrendűséget jelentenek. Már pedig társadalmi alsóbbrendűséggel fognak együtt járni

mindaddig, amíg a különböző pályákra menő ifjaknak nem nyújtunk módot arra, hogy együtt készüljenek jövő hivatásukra és korán megismerhessék, sőt megtanulhassák becsülni azokat is, akik nem a saját foglalkozási árukban fejtenek ki értékes munkásságot az egész nemzet javára.

Ezen a három legfőbb hibán kívül még sok kisebb hibára is rá lehetne mutatni, amik mind elavult politikai doktrínák következményei. A nevelési létra egyes fokai nem egymás fölött vannak: a középiskola nem tudja, mit csinál az elemi, az egyetem pedig semmit sem tud a középiskoláról és miért? mert régebben ezek egészen különböző társadalmi rétegeket neveltek, és mindegyik más célzattal. A nevelési intézményekben annál kisebb a módszerre való törekvés, minél magasabb fokú a kérdéses intézmény: az elemiben a legmodernebb módszereket használják, ugyanúgy a polgáriban is, az egyetemen pedig sokhelyütt még nem jutottak túl a pusztá felolvasáson, és miért? mert a magasabb fokú nevelési intézmények legfőbb céljuknak még mindig a szelekciót látják, amint az az oligarchikus időkben szükséges és divatos is volt. A középiskolák tanterve, még a szakirányúaké is, a formális képzés kiöregedő tanának hatása alatt áll és csupa „elmeképző“ tárgyakból van összetéve, amelyek haszontalan tudásanyagot fejlesztik a növendék képességeit, amikor ugyanez a fejlesztés hasznos anyagon is megtörténhetne. Ennek az oka szintén a múlt, amikor az egyetemi tanulmányok elvégzéséhez feltétlenül szükségesek voltak a latin és a matematika, és mivel minden középiskolás természetszerűleg egyetemre ment, mindenki számára hasznosak is voltak. És még sok más példára is rá lehetne mutatni a magyar nevelésben, de nincsen rá szükség. Azt hisszük, az eddig felhozottak is beigazolják a tételt, hogy a politika és a pedagógia között szerves a kapcsolat, viszont a magyar pedagógia pillanatnyilag nem áll még egészen összhangban az országiszerte vallott és hirdett politikai elvekkel. Ebből pedig lelkiismeretes nevelőkre súlyos kötelesség hárul: meg kell vizsgálniok saját oktató-nevelő tevékenységüket és le kell mérniök azt politikai elveik mérővesszejével; meg kell állapítaniok, hogy hol mutatkozik eltérés az elv és a megvalósítás között; legvégül pedig tisztázniok kell, hogy melyik út vezet legrövidebben a megvalósítás felé és haladéktalanul rá kell lépniök erre az útra. A mostani nevelő-nemzedékre súlyos feladat vár: egy megnagyobbodott és egyszerre ismét kisebbségi állammá lett ország közoktatásügyének harmónikus kiépítése, ez pedig nem lehetséges másként, csak úgy, ha minden nevelő tisztázza önmagában a nemzeti politika pedagógiai egyenértékeit és minden erejével beleveti magát az utóbbiak szolgálatába.

Dr. Berg Pál.

Magyar nyelvvédelem a középiskolában*

Jó száz esztendeje annak, hogy Kölcsey Ferenc megfogalmazta híres jelmondatát: „Nyelvében él a nemzet“. A nagy magyar ébredés korszaka már homloktérbe állította nyelvünk sorsdöntő jelentőségét. Az

*Módszeres értekezleten tartott előadás.