

E 132/4

A DEBRECZENI M. KIR. TUDOMÁNY-
EGYETEM NEMZETI FOISKOLAI
TANFOLYAMAN TARTOTT ELŐADÁSOK

Sajtó alá rendezi: BERNOLÁK NÁNDOR.

19. SZÁM.

MITROVICS GYULA
NEVELÉSÜGYI FELADATAINK
A HÁBORÚ UTÁN.



Ára: 3 korona 40 fillér.

DEBRECEN
CATHY FERENCZ
M. KIR. TUDOMÁNYEGYETEM
KÖNYVKERESKEDESE

TORÓCZKAI

Nevelésügyi feladataink a háború után.



A DEBRECZENI M. KIR. TUDOMÁNYEGYETEM
NÉPSZERŰ FŐISKOLAI TANFOLYAMÁN 1918. ÉVI FEBRUÁR 9. ÉS 14-ÉN
ELŐADTA :

MITROVICS GYULA.



Kiadja : Csáthy Ferencz m. kir. tudományegyetemi könyvkereskedése és könyv-
kiadóvállalata Debreczen, 1918.

E132/4

*A tiszta jövedelem 50%-a a hábo-
rúban megvakult katonákat illeti.*





Nevelésügyi feladataink a háború után.

Sorrend háború utáni teendőinkben.

Mélyen tisztelt közönség!

Mindnyájan sóvárogva várjuk a béke eljövetelét. Öntudatlanul is azt reméljük, hogy a háborús zaklatás és az idegek túlfeszítése után ekkor végre be fog következni az oldódás, a pihenés, a megnyugvás állapota és a kényelmes, vagy legalább is egyenletes munkának a korszaka. Pedig tévedünk, ha azt hisszük, hogy a békével a nyugalom és a kényelmes élet ideje köszönt be. Épen ellenkezőleg: a köz- és magánéletnek minden vonatkozásában csakúgy megfeszített munkára és erőkifejtésre lesz szükségünk, mint a háborúban. Mindössze azzal a különbséggel, hogy a lázas tevékenység helyét a beosztott munka foglalja el. De ennek a munkának mégis megfeszítettnek, tervszerűnek, jól átgondoltnak és céljaiban messzevágónak kell lennie. Nemcsak a háborús évek mulasztásait kell pótolnunk, hanem a romoknak a nyomait is eltakarnunk; az elesettek, megbénultak és munkaképességükben csökkentek munkáját is elvégeznünk, s helyrehoznunk azt a tömérdek sok hibát és tévedést, melyet épen a háború és az azzal kapcsolatos események tettek leg-

inkább szemmel láthatóvá. Jaj lesz a nemzetnek, ha ennek a fokozott munkának a kötelességét fel nem ismeri; de jaj lesz akkor is, ha a tapasztalt tanulságokat nem használja fel!

A háború után reánk tornyosuló feladatoknak akkora tömegével fogunk szemben állani, hogy a nemzet vezéreire váró feladatok egyik legfontosabbja s legnehezebbje lesz eme feladatok megoldásában az egyenletességet, folyamatosságot, valamint fontosságuk szerint a fokozatosságot és a megfelelő sorrendet megállapítani.

A köznevelésügy fontossága.

Mélyebben látók előtt nem lehet kétséges, hogy a megoldandó feladatoknak ebben a sorrendjében egyik legelső hely fogja megilletni a nevelési kérdéseket. Azért legyen szabad mindenek előtt az iskolai munka nemzetnevelő fontosságával foglalkoznom kissé behatóbban, s legyen szabad rámutatnom ezzel kapcsolatban a nevelői munka értékelésében tapasztalható egyenetlenségre. Ha ezeket az alapvető kérdéseket kellően tisztáztuk, könnyű lesz háború utáni teendőink fejtegetéseéhez a kellő irányítást megtalálnunk.

Hogyne az istenért! a nevelés vállalja feladatául a legbecsesebb anyagnak, az embernek, a kifejlesztését; kezében tartja az ifjúságot és ezzel az emberiség és abban nemzetünk jövőjét. Hiszen általánosan ismert igazság, hogy Németország nagyságának alapját tanítómesterei vetették meg. Nyilván, nekünk magyaroknak is komolyan hozzá kell látnunk, hogy iskoláink által és általában nevelői munkánkkal lerakjuk nemzeti

jövendőnk, és ha lehet, nemzeti nagyságunk alapjait. Természetesen jelentékeny alkotásaink vannak ezen a téren már eddig is, melyek fényes multtal és nagy sikerekkel is dicsekedhetnek. De hát új korszak, új események és új feladatok előtt állunk. Az új nemzedéket képessé kell tenni ezeknek a megoldására. Biztosítanunk kell az új kor egészséges eszméinek felzívása mellett a történelmi folytonosság rendithetetlen megóvására; a magyar állam, társadalom és kultura nemzeti jellegének fenntartására és kétségtelen megerősítésére; a háború gazdasági pusztításainak helyreállítására és nemzeti gazdaságunk erejének és függetlenségének biztosítására. Mindebben részt kell vállalnia a nevelésnek s mindezekben a területeken feladatát utolsó izig megoldania.

Közvélemény és nevelésügy.

De vajon meg vannak-e győződve társadalmunknak s főleg politikai életünknek irányítói arról, hogy a nevelés munkájának és a helyesen irányított közoktatási politikának csakugyan ilyen óriási fontossága van általában is az emberiségnek és külön az emberi egyéniségnek a kialakulására, méginkább pedig a nemzetnek jövőjére? Hogy újabb politikai életünk korábbi évtizedeiben a nevelés nemzetépítő fontosságában vetett hit a lelkek mélyén élő komoly meggyőződés eredménye volt: erősen bizonyítja ezt az a körülmény, hogy a 48-as időkben a kor legnagyobb szellemeinek, *Eötvösnek* és *Horváth Mihálynak* juttatták a közoktatási tárcát; az alkotmányosság helyreállítása után ismét visszaadták azt legilletékesebb tulajdonosának,

Eötvösnek, az ő halála után pedig egy éves interregnum után, mikor Pauler Tivadar volt a vallás- és közoktatásügyi miniszter, mintegy a fejlődési folytonosság biztosítására, az Eötvös legközelebbi barátjának és sógorának, Trefornak kezeibe tették le. Ő azt minden politikai hullámvész ellenére meg is tartotta szintén haláláig. A nemzetépítő kultúrmunka zavartalan-ságának és folytonosságának biztosítására, csakúgy, mint később a honvédelmi tárca, hasonló szempontból változatlanul és a politikai küzdelmekről érintetlenül egy kézben maradt. Ujabbban azonban a mindenkori politikai alakulatoktól függ ennek is a sorsa.

Ennek a helyzetnek félszeg és káros voltát Imre Sándor is kiemeli a „Nemzetnevelés“-ről szóló munkájában (Budapest. 1912. 194 és köv. l.). Ő is követeli a pártoktól és a politikai élet hullámzásaitól független szakminisztert. Sajnos, a politikai alakulatok iránya más fejlődést mutat. A parlament demokratizálódása és a kormányok Európaszerte követelt parlamentizálása mind nehezebbé teszi a szakszerűség érvényesülését. Minél inkább a parlamenti többség bizalmától függ a miniszteri székek betöltése, annál egyoldalúbban esnek mérlegbe a szaktudással szemben a politikai szolgálatok. Ezen felül még sok más kedvezőtlen körülmény vall arra, mintha a közoktatás döntő fontossága iránt a bizalom, s annak különleges helyzete és feltételei iránt az érzékenység nagyot csökkent volna.

Iskoláink változott helyzete ; az iskolai munka becsülésének sajátos akadályai.

Tényleg lehettek kedvetlen tapasztalatok, melyek ezt a változást elősegíthették. Megelőzőleg ugyanis a

közoktatási feladatok csaknem egész terhükkel az egyházakra neheztedek. Eme feladatokat az egyházak saját érdekeikből és tiszta hazafiságból végezték is, sokszor erőiket meghaladó áldozatkészséggel. A munka önzetlenségét érezte a közönség s érte csak tisztelettel adózhatott. De ehez egy másik fontos belső életjelenség is hozzájárult. Az egyházi iskolák a tanító személyzetet jól ismert növendékeikből állították össze és egészítették ki és pedig a leghivatottabbak sorából. A helyzet most ezekben a kérdésekben erősen megváltozott. Az iskoláknak jó részét, főleg a középiskolákét, az állam tartja fenn s a felekezetieket is a fenntartási költségeknek csaknem a felével segíti. A középítkezéseknek is egyik jelentékeny részét az iskolai épületek emelése alkotja. Az iskolák viszonyainkhoz képest fényes elhelyezést és berendezést kapnak. Azért a közönség anyagiasságú gondolkozású részében önkényt is fölmerül a kérdés: az iskolák nevelő hatásának sikere arányban van-e a reájuk fordított költségekkel s a köznevelési kiadások növekedésével arányosan nőtt-e a belső iskolai munkának intenzitása is?

A régi és az új kiválasztási elv a tanári succrescentlában.

Az is kétségtelen dolog, hogy a tanári rend kiégyesülésében érvényesülő kiválasztási elv is megváltozott. A kathedrára lépésnek ma már nem az a sine qua non-ja, hogy valaki osztályának az elseje legyen. A tanári foglalkozás ma már csakúgy szabad pályaválasztás eredménye, mint bármi más foglalkozás. És tudjuk, a pályaválasztásnál sokszor az élethivatástól

idegen szempontok is érvényesülnek. Igaz, hogy ezzel szemben korunk előnyére eső változás a szakszerű tanárképzés szervezése. Azonban ez sem elégítheti ki mindenben a jogos várakozást és mai alakjában nem bizonyult mindenben a régi kiválasztási elvvel szemben s annak pótlására egyenlő rangú tényezőnek. Mai tanárképzésünk ugyanis inkább csak a tanítandó és a jelölt által választott szakismeretek kellő elsajátítására hat ki eredményesebben, semmint ezeknek az ismereteknek a paedagogiai feldolgozására. Az bizonyos, hogy a tanítás sikerének első és elengedhetetlen feltétele ezeknek a szakismereteknek kétségtelen bírása. De a másik, a velünk született arravalóságon kívül, a megfelelő paedagogiai gondolkodás elsajátítása és annak alkalmazása tudományos alapon, a tudományos meggyőződés erejével és határozottságával. A régi iskolában ezt, amennyiben hiányzott, pótolták a már érintett kiválasztási elv szigorú érvényesítése és az elevenen ható *iskolai hagyományok*. Ez utóbbiak ma már csak nagyon szórványosan érvényesülnek a legkülönbözőbb helyekről és a legkülönbözőbb ráhatások alól kikerülő tanári testületi tagokon. Természetesen ebben a részben szemrehányás a rendszeren kívül senkit sem érhet. A rendszer pedig az, hogy az ifju tanárjelölt egyetemi évei alatt úgyszólván kizárólag csak szaktárgyaival foglalkozik, mert egyetemi éveinek a végén kell azokból szakvizsgálatát letennie. Azután pedig vidékre kerülve, saját tanári teendőitől elfoglalva és kimerítve, alig van alkalma a lélek- és nevelés-tudományi elméleteket behatóbban tanulmányoznia. Csaknem kizárólag a saját lelkiismeretére, a saját

kísérleteire és a saját tapasztalataira támaszkodik. Azért a gyakorló főgimnáziumba s más intézetek jeles tanárai mellé gyakorlatra berendelt jelöltek nagyobb paedagogiai készsége és tudása még mindig csak a kivételek számát szaporítják. Mindezek a tanári rend belső fejlődésének kétségtelen egyoldalúságai.

A középisk. munka eredménye a statisztika tükrében.

Részben ezeknek, de részben — már itt kiemeljük — a szülei elfogultságnak eredménye az a sok keserü tapasztalat és meglehetősen széleskörű elkedvetlenedés, melyet az iskolával s munkásaival szemben lehetetlen észre nem vennünk. Azt is be kell azonban ismernünk, hogy tényleg, az iskola nem elég szerencsés feladatainak a megoldásában. Ha azt vesszük figyelembe, hogy a programjába fölvetett élő és holt nyelveket a növendékeknek mily csekély százalékaival képes a tanítási tervben kitűzött mértékig elsajátíttatni; ha arra gondolunk, hogy a két rendbeli fiúközépiskola I. osztályában vizsgálatot tett 15,502 tanuló mellett a VIII. osztályban már csak 5,379-en jelentkeztek vizsgálatra*) (1913—4.) és így hét év alatt a növendékek-

*) Egyik fővárosi középiskola tíz évi adatából készült statisztika még szomorúbb képet mutat. 10 év alatt az I. osztályba beiratkozott tanulóknak csak 14%-a jutott el a VIII. osztályba; továbbá csak 32%-ot tesz ki a legalább elégséges eredményt felmutató tanulóknak a száma, ellenben 28% elégtelen eredménnyel távozott. Emez adatok csoportosítója, *Finály Gábor*, méltán sóhajt fel a budapesti Kath. Tanárkör ülésén: „Bárcsak lehetne a középisk. reformmal kapcsolatban módot találni arra, hogy a középisk. nevelő és tanító munkája tanulóinak ne csak 10—20, hanem — *nem vagyok követelő* — 50—60%-ával szemben érvényesülhessen“. (Magyar Középisk. 1917. 24. l.)

nek csaknem teljes kétharmadrésze elkallódott;**) végül, ha a felső oktatás körében azt tapasztaljuk, hogy a megmaradt egyharmadrésznek is csak kivételes töredékeit vezeti igazi tudományvágy és hivatásszeretet: akkor lehetetlen be nem ismernünk, hogy az elkedvetlenedésnek és ellenérzésnek megvannak a maga okai. Természetesen nagy igazságtalanság volna ezért a felelősséget egészében a tanárookra hárítani. A pædagogiai szempontok érvényesülését teljesen lehetlenné tevő túlszofoltságra magában is kielégítő mentesség gyanánt hivatkozhatnak a tanári körök, melyek az iskola nagy betegségeit maguk érzik és fájlalják a legjobban. De ezenkívül még két körülményt kell erősen kiemelnünk. Az egyik, hogy iskolai és nevelési feladatok intézményes megoldásánál s a megoldási módok országos szervezésénél rendszerint a *szakférfiaknak szánják a legszerényebb szerepet*. A másik pedig, amire már az elébb is rámutattam, a *születi elfogultság*. Ugyanis az iskolákról szóló közfelfogás kialakulásában jelentékeny részük van egyfelől azoknak a túlzó és

**) Bátran mondhatjuk, hogy „elkallódott“, még annak megmondolása mellet is, hogy a kimaradtak legnagyobb része nem hanyatlik a züllés útjára; és pedig azért, mert a tudós középiskola célját, a tudományos pályára előkészülést, ezek még sem érik el. Ellenben tudományos pályához szükséges foglalkozással töltik el néhány évöket és más pályán folytatják életüket; bizonyos tudományok tanulásába belekapnak és azután abban hagyják; erre időt és erőt pazarolnak és amellet későbbi pályájukhoz s életfelfogásuk kialakulásához szükséges ismeretek körében tudatlanok maradnak. Ez áll a tudományos középiskolákban veszteglők legnagyobb részére. Imre Sándor kimutatja, hogy 1902–3.-ban a gimn. I. o.-ból csak 28·3% jutott el olyan tanulmányokhoz, melyekre valóban a gimnáziumnak volna hivatása az előkészítés. (Imre S. Nemzetnevelés. Budapest, 1912. 135. 1.)

téves híreknek és mendemondáknak, melyeket a tanuló gyermekek terjesztenek; másfelől annak, hogy a szülők igen sok esetben túlzott reményeket fűznek gyermekeikhez, s azokat az iskola természetesen nem válthatja be. — Az előbbin a közoktatás kormányzati szellemének más irányba való terelésével, az utóbbin az általános, főleg pedig a paedagogiai ismeretek minél nagyobb népszerűsítésével lehetne segíteni.

A tanári munka megbecsülésének általános akadályai; az emberi munka hibás értékebecslése.

Mindezek az iskolai munka sikerének s megbecsülésének *sajátos* akadályai. Ezen kívül azonban vannak olyan *általános* természetű jelenségek is, melyek mindennemű szellemi munka értékelését károsan befolyásolják. Általában ugyanis kevés az érzék a szellemi munka helyes értékelésére. De hát nincs rajta mit csodálkoznunk, ha olyan munkánál, melynek fölbecsülésénél általános érvényű mértékegységeket megállapítani nem lehet, az értékelés egyoldalú, hiányos és igazságtalan. Már pedig az anyagi értékek közvetlen termelésétől mentől távolabb esik valamely szellemi munka, vele szemben igazságos és aequivalens mértékegység megállapítása annál nehezebb. Ennek következménye aztán, hogy a szellemi munka minél messzebb esik az anyagi értékek közvetlen termelésétől, annál mostohább elbánásban részesül mind az erkölcsi méltánylás, mind az anyagi javadalmazás tekintetében. Így pl. az elméleti kérdésekkel foglalkozó tudóst csak szűk körben ismerik s legtöbb esetben szegényül hal meg, ellenben a feltaláló s még inkább

a gyáros, ki a természettudós megállapításainak felhasználásával, az ő lángelméjének világítása mellett, azt anyagilag értékesíthető létesítményekben gyümölcsözteti, élvezi a találmány hírét s dicsőségét, a gyártásnak dús anyagi hasznát s a vagyoni hatalomnak minden előnyét. Ugyanígy valamennyi, a gazdasági termelés rúgójául szolgáló szellemi munka erősebben gyümölcsozik bármi más szellemi munkánál. Ugy szintén a közhatalom kifejtésében résztvevő tényezők, pl. a politikusok és a közigazgatás emberei is, könnyebben hozzájutnak, legalább ami a társadalom elismerését illeti, az ellenszolgáltatáshoz, mint mások, ugyancsak azért, mert tevékenységük eredménye, még ha igazi társadalmi érték szempontjából negatív is, egyszerre szembetűnik.

A szellemi munka értékelésének ilyen nehézégeiből következik íme az a furcsaság is, hogy a társadalom általánosságban *nem tudja helyesen értékelni a nevelői munkát*, holott az emberiség és a család *legfőbb kincsét*, jövőjének zálogát, a gyermeket bízta reá.

Az értékbecslés helyesebb alapelve.

Értékmérő egységek hiányában a szellemi munka társadalmi megbecsülése mind az erkölcsi, mind az anyagi ellenszolgáltatás szempontjából csak a kultúra arányos elterjedésének és emelkedésének a növekedésével fog — remélhetőleg — fokozódni. A kultúra általános fejlődése és emelkedése ugyanis mind szélesebb körökben fejleszti ki az érzékenység finomságait, az imponderabilék és mértékegységekkel föl nem becsülhető termelvények és alkotások iránt. Azért az

iskola munkásának meg lehet az a nyugodt önérzete, hogy helyesen végzett munkájával saját munkájának méltó megbecsülését készítette elő. Ez az érzékenység minél inkább finomodik, a társadalomban annál erősebben meggyökeresedik az a fölfogás, hogy a munka értékének a méréséhez nem lehet egyedül csak az anyagi termelés fokmérőjét alkalmazni; hanem ellenkezőleg, a termelés annál értékesebb és kivételesebb becsü lehet, minél távolabb áll az anyagi létesítmények közvetlen létrehozásától. Egyuttal emberi fajunkat is annál közelebb viszi igazi és a többi állatfajoktól megkülönböztető lényének kifejléséhez és értékesítéséhez. Ezért a kultúra fokozatos terjedésétől és fejlődésétől kell várunk, hogy az emberi munka eddigi érték-mérője helyett, mely *az anyagi termelésben való közvetlen részvétel fokozata* volt, mindinkább *a mi emberi fajunk lényének kifejtésében való részvételnek a fokozatát* teendi.

Az emberi munka értékének a megállapításában és sorozatba iktatásában az egyedül helyes szempont tehát csakis az lehet, hogy az a munka *mily mértékben vett részt igazi emberi lényünknek a kifejlesztésében*. Természetesen így az anyagi vonatkozás egyszerre az utolsó sorba kerül és elsőbe a szellem-erkölcsi termelés. Mert hiszen magasabb rendű *szellemi és erkölcsi életünk* az, ami a homo sapienst a többi állatfajtól megkülönbözteti s ezzel *igazi lényét alkotja*.

Az ember kifejlésének az útja.

Amint azt *Herbert Spencer* nagyon alaposan megvilágította, idegrendszerünk s azzal párhuzamosan lelki

életünk fejlődése egyidejű *differentialódást* és *integrálódást* mutat. Idegrendszerünk és lelki életünk mind szövevényesebb és összetettebb lesz, egyuttal azonban az alkotó elemek között annál inkább erősbbödik az összefüggés, kapcsolat és tagoltság is. Ennek következtében mind finomabb részletek fölfogására leszünk képesek, de ugyanakkor mind távolabb eső részleteknek is az egységbe fűzésére. Gyakorlatilag megfigyelhetjük ezt egyszerű embereken, akik általában csak nagyobb különbségek és eltérések észrevezésére képesek s távolabbi jelenségek között nem értik az összefüggést. Ennek megfordítottja áll a művelt emberre és pedig műveltsége fokozatának a mértékében.

Az egyidejű differentiálódás és integrálódás folytonos fokozódása kétségtelenül egyrészt az elődök idegéletének a következménye, másrészt azonban az egyén életében bekövetkező pszichikai ráhatásoknak az eredménye. Az egyén minél gazdagabb, szétágazóbb benyomásoknak van kitéve, másrésztől mennél több energiát fordít azok egységbe foglalására: ez a kifejelési folyamat nála annál gyorsabb és hatékonyabb. Azért nem szenved kétséget, hogy ezt semmi oly nagy mértékben nem mozdítja elő, mint a szellemi munka. Azért nincsen olyan elvont tudomány, amely az emberi faj jövője szempontjából azt a rendkívüli fontos gyakorlati eredményt maga után ne vonná, hogy rendkívüli mértékben előmozdítja ezt a differentiálódást és integrálódást. Minél elvontabb, annál inkább. Így tehát azt a paradoxont lehet teljes joggal felállítanunk, hogy az emberiség kifejlése érdekében a legelvontabb tudományok járnak a legnagyobb gyakorlati eredménnyel.

Az emberi kifejlés és az iskola.

Ha az emberi fejlődés szempontjából ilyen óriási jelentőségek van általában is a tudományoknak és a szellemi munkának, mennyivel nagyobb lehet a fontossága a nevelésnek, amely egyenesen az egyén fejlesztését és az emberi társadalom tökéletesbbülését tűzi ki közvetetlen céljául?! A nevelői munkát egyedül ebből a szempontból lehet helyesen megítélni és értékelni. Minden más szempont csak másodlagos értékű lehet; így még az is, hogy azért kell megbecsülni, mert sok előtanulmányt föltételez; vagy azért, mert állandóan elvont munkát és figyelmet és kifogyhatatlan béketűrést kíván. A nevelői munka helyes értékelése szempontjából legfőlebb még az lehet ezzel összemérhető, fontosság szempontjából, hogy a család és társadalom legdrágább kincsét, a gyermeket bízta reá. És vajon arányban van-e ezzel a becsülés — anyagi és erkölcsi becsülés — melyben a társadalom a tanítói rendet — s ezzel önmagát is — megtiszteli? Lehetetlen eme kérdés fölmerülésekor önmagában minden gondolkozó embernek szemrehányást nem éreznie... Azért, már itt hangsúlyozhatjuk, hogy ezen a téren a békés idők beköszöntével, a társadalomnak és szervezeteinek okvetetlenül irányt kell változtatnia.

Amit a szellemi munka, természetéből kifolyólag, önkéntelenül, és csak másodlagos módon végez — mert hiszen közvetetlen célja csak valamely tudományos tétel megállapítása — azt a nevelés közvetetlen céljául tűzi ki, s ez az emberi egyén és az emberi faj magasabb rendű szellemi és erkölcsi életének kifejlesztése; továbbá, ehez szolgáló biztos alap gyanánt, a meglévő

értékek megóvása, a következő nemzedék számára való átadása és a társadalom szellemi életfolytonosságának fenntartása. Amit a szellemi munka általában, ebből a szempontból, tervszerűtlenül és pusztán saját közelebbi céljaitól sugallva végez, azt a nevelés tudatos számíttással, határozott tervszerűséggel csinálja. Ha tehát a tudományos munkának is megvan ez a fejlesztő hatása, mennyivel inkább megvan a nevelésnek, mely ezt a tudatossá tett és tervszerűen folytatott eljárást egyetemesíti s lehetően mindenkire kiterjeszti?

A nevelés eredményességébe vetett hit.

Korábban nem is hiányzott a nevelési munka illetően fontosságába vetett bizalom! Azt az alapelvet, melyre a classikus ó-kor ide vonatkozó nézetét alapította, legáltalóbban *Quintilianus* fejezte ki, aki szerint az emberek képességei különbözők ugyan, olyan ember azonban még sincs, aki szorgalommal valamire ne vihetné. *Sokrates* erkölcsi fölfogásának intellectualis jellege szintén általánosan ismeretes. Tudjuk róla, hogy a jócselekedeteket a képzetek és fogalmak helyes megalkotásától teszi függővé. Aki tehát tudja a jót, az — szerinte — cselekszi is és így tudva senki sem lehet rossz. *Platon* szerint is az erény tanítható; még a vitézség is, mely — szerinte — helyes megítélése annak, mitől kell félnie, mitől nem. Azért, ha a nevelés helyes irányu, az állam virágzása egészen bizonyos. *Campagna* (1623.) ideális államában a három leghatalmasabb miniszternek egyike a közoktatás ügyét intézi. *Ratke* (1612.) tanítóművészetének fogásaitól Németország egyesítését várta. *Leibniz* azt mondja: adjátok kezembe a nevelést

és egy század alatt Európa képét megváltoztatom! *Turgot* a királyhoz benyújtott emlékiratában azt mondja, hogy ha a nevelésügyet az ő tervei szerint szervezik, Franciaország egy évtized alatt újjá születik és Európa első állama lesz. *Kant* szerint is az embert emberré a nevelés teszi.

A paedagogiai pessimismus.

A nevelés hatékonyságába vetett föltétlen hit elméleti téren először az átöröklés elvének érvényesülésével kezdett meginogni. Ezt a fölfogást támogatta *Schopenhauer* elméleti megállapítása, amely szerint az ember intelligibilis caractere változhatatlan. Nevelési szempontból a reménytelenséget még inkább fokozta a különböző élettípusokról szóló elmélet kialakulása. Ezt talán legtovább fejlesztette *Lombroso* a maga bűnös típusával, melyet azonban nem sikerült végérvényesen bebizonyítania. A fajok és élettípusok különbözőségéről szóló gondolatot tudományosan először *Brocca* vitatta meg a párisi anthropologiai congressuson. Természetesen az átöröklési elmélet a maga egyoldalúságával, a maga teljes kérlelhetetlenségében fölfogva és a *Darwin*-féle atavismussal súlyosbítva, — amely szerint vannak a társadalmi alakulatok szétrombolására törő s primitív őseikre visszaütő egyéniségek — a legsötétebb hangulatot teremtik a nevelési lehetőségek számára. Ha születünk olyanná, amilyenek vagyunk, és születési körülményeinken nem áll módunkban változtatnunk, akkor a nevelés mondjon le minden reménységéről.

Csakhogy az átöröklés egyoldalú hívei megfeledeztek arról, hogy ennek az elméletnek a megalapítója,

Darwin, maga is két tényezőtől tette függővé az egyén és faj kialakulását: az átörökléstől és az *alkalmazkodástól*. Az alkalmazkodás fölhasználásával pedig a nevelői ráhatás számára a lehetőségek végtelensége nyílik meg.

Korunk álláspontja.

Azért idejében megindult az átöröklési elmélet fölülvizsgálása abból a szempontból, hogy milyen mértékben ellensúlyozható társadalmi, politikai, tudományos és nevelői ráhatásokkal. 1895. *Odin* 6384, 1300. és 1830. között élő egyéniség fejlődését tanulmányozta annak földerítésére, hogy a származás, vagy a különböző nevelési tényezők gyakoroltak-e reájuk nagyobb hatást? *Odin* általánosságban megállapítja, hogy az egyéni fejlődésre a nevelésnek volt határozottan nagyobb hatása. Az is bebizonyosodott, hogy még a lelki betegségek és az iszákossági hajlam sem öröklődnek föltétlenül. A mi irodalmi életünkben is hozhatunk föl erre egy fölemelő példát. A Tompa Mihály atya könynyelműsége hajló, dologkerülő és durva lelkületű ember volt; és fia, a nagy költő, magas színvonalú irodalmi tanulmányok és a pataki főiskola puritán szellemének hatása alatt az erkölcsi kényességnek és a szellemi élet finomságainak legelőkelőbb színvonalára emelkedett föl. Máskülönb is az átöröklés hatása rendkívül összetett és bonyolult. Abban nem csak az ismert kedvezőtlen tényezők hatnak, hanem az ismeretlen elődök legkiemelkedőbb tulajdonságai is. Azért, mint orvosnak a beteg halálos ágyánál, a nevelőnek sem szabad sohasem minden reménységet föladnia.

Az átöröklés törvényszerűségei mellett is megvan tehát a lehetősége a nevelői ráhatások sikeres érvényesítésének. Módjában van a nevelésnek irányítani az egyént, fejleszteni a kedvező hajlamokat és visszafejleszteni a kedvezőtleneket. Az egyén nem hoz mindent magával születésekor. Az ember lelke, vagy a lélektudomány műszavával élve, az ember tudatélete, születésével csak hajlamokat, arravalóságokat és fejlődési lehetőségeket hoz magával. Ezeket fejleszti ki az élet. A nevelésnek a feladata, hogy az élet önkénytelen és tervszerűtlen ráhatásait tudatos és tervszerű ráhatásokkal egészítse ki, sőt részben cserélje is föl. Minden azon fordul meg, a nevelésnek ez a hatása kellő erővel és alkalmas megválogatással érvényesül-e?

A tudatélet lelki történéseknek, pszichicai actusoknak, belső eseményeknek a szakadatlan láncolata. Ez még az álom és a látszólagos tétlenség pillanataiban sem szakad meg teljesen. Ezek a belső események két, egymásba teljesen összeolvadó csoportból állanak. A külső világ benyomásaiból és azok földolgozásából. Nincs olyan külső benyomás, még a látszólag legközömbösebb sem, melyre lelki szervezetünk ne reagálna. Valamennyit földolgozza a maga módja szerint. Összefűzi az újakat a régiekkel, következtetéseket von le belőlük, emléküket részben vagy egészben megőrzi s mindezt megfelelő hangulati színezettel kíséri. Ez nagy vonásokban a lélek tevékenysége s ez a tevékenység a tudomány által megközelíthető lélek maga. A lélek fejlődése szempontjából tehát ezt a három főtényezőt különböztetjük meg: 1. az átöröklött hajlamokat és képességeket, 2. a benyomásokat és végül 3. azok föl-

dolgozását. A lélek a benyomásokat a külső világtól szerzi; azért kétségtelen, hogy minden szervezett társadalomnak módjában van ezeket a benyomásokat a társadalom alkotó elemeivel szemben bizonyos határokig tervszerűen csoportosítani és szabályozni. A nevelés mindenek felett erre vállalkozik.

A lelki jelenségek felosztása.

Ezt a pszichológiai kutatások eredményeinek szigorú szemmel tartásával kell végeznie. Azért, mielőtt tovább mennénk, a lélektudomány köréből még egy pár dolgot bevezetőleg föl kell említenünk. A lélek, bár a halál bekövetkezéséig tartó állandó cselekvéseknek a folyamata és így egyszersmind állandó fejlődési folyamat, az emiatt bekövetkező természetes módosulások mellett is *egységes* aktivitás. Azért a *psychikai egység* elve a lélektudomány egyik legfontosabb megállapítása. Egymással *correlativ* egységbe olvadnak tehát nemcsak a különböző benyomások, hanem azok kísérő elemei, a hangulatok — és valamennyivel együtt — az örökletes dispositiók is. Ez az egység azonban, éppen szövetenyessége miatt, az áttekintés és tudományos elemzés szempontjából föltétlenül szükségessé teszi a jelenségek csoportosítását, illetőleg osztályozását. A lelki jelenségeknek sokféle osztályozása lehetséges és jogosult. Én itt, mint legnépszerűbbre és legkönnyebben megérthetőre, arra akarom felhívni igen tisztelt hallgatóim figyelmét, amely szerint a lelki események sorában értelmi, érzelmi és akarati elemeket különböztethetünk meg; illetőleg olyan jelenségeket, melyekben hol az értelmi, hol az érzelmi, hol az akarati

elemek viszik a vezető szerepet. Ezek között az értelmiek állanak leginkább a nevelő környezet hatalmában. Természetesen a lélek értelmi tevékenysége is az egyén veleszületett dispositióitól határozódik; azonban a születéstől megszabott kereteken belül módjában van a nevelőnek rendelkezni az anyag fölött, amellyel a nevelésre átvett egyén lelki fejlődésére hatást gyakorolni kíván. Az értelmi tevékenység alapjául szolgáló képzetek és fogalmak adják a nevelő kezébe azt a kormányzó vesszőt, mellyel növendékének lelkét messzire kihatólag irányíthatja. A fönntartandók fönntartásával elmondhatjuk, hogy olyan képzetekkel és fogalmakkal gazdagíthatjuk növendékeink lelki világát, amilyenekkel egész egyéniségének fejlődése és jövője érdekében szükségesnek látjuk. Ez az alapja annak, hogy mindenféle iskolai kormányzat első sorban kiváló tanítási tervekbe foglalja össze az egész iskola tanítási anyagát. Természetesen ez még nem minden; ez még csak az első lépés a további feladatok teljesítése felé.

Az értelmi elemek paed. fontossága.

Amint érintettem is már, a lélek minden benyomásra reagál; azokat bizonyos hangulatokkal kíséri. Ezek a hangulatok a lélek legsajátosabb tulajdonai. Ámde ezekhez is hozzáférhetünk a képzetek által, melyek a mi kezünkben vannak. Azért a nevelés feladata az, hogy a képzeteket s általában a tudnivalókat, ne önmagukért, vagy pusztán velük járó külső és kézzel fogható haszonért ültesse át a gyermeki lélekbe, hanem azért, hogy olyan érzelmi világot teremtsen a gyermek lelkébe, amely megfelel az ő nevelői céljai-

nak. Általában az iskolai nevelés ezt a szempontot idáig a legsajnálatosabb módon elhanyagolta és ma is elhanyagolja. Pedig ez annyival fontosabb, mert az akaratnak is közvetlen rúgói az érzelmek, az érzelmekre pedig csak ezen az úton lehet hatást gyakorolni. Önmagukban sem érzelmeket, sem akarati elhatározásokat nem lehet senkiben fölébreszteni.

Az értelmi nevelés túltengése, az egyoldalú *oktatás* az egyetemesebb *nevelés* helyett, a régebbi pszichológiai kutatások egyoldalú intellectualismusából önként következett. A lélektudomány ezen ma már rég túl van; azonban hosszabb idő szokott eltelni addig, míg valamelyik tudomány gazdagodása vagy irányváltozása a gyakorlati alkalmazásban is érezteti hatását.

Környezethatás és értelmi nevelés.

Minden további fejtegetés ezen a téren tárgyunktól nagyon messze elvezetne. Azért csak azt kell még hangsúlyoznom, hogy értelmi elemek nyújtásával a növendékek érzelmeit, érzelmeivel pedig akaratát befolyásolhatom. Már most ki kell azonban emelnem, hogy mind magának az iskolának, mind általában is az iskolapolitikának, számolnia kell azzal a körülménnyel, hogy a gyermek értelmi világa nem egyedül csak az iskolából táplálkozik, hanem a társadalom egyéb magán és hivatalos alakulatai köréből is, nem említve olvasmányait. Ezekkel szemben az iskola feladata az, hogy mindeme körülményeket számításba véve, gondoskodjék a káros befolyások megfelelő ellen-súlyozásáról. Az országos-intézkedések feladata pedig az, hogy ezeket a káros befolyásokat lehetőleg háirtsa

el és gondoskodjék arról, hogy amikor az ifjúság az iskola falait elhagyja, ne váljék társadalom- és államellenes újabb befolyások oltalmazatlan prédájává mindaz, amit az iskola, a maga nehéz munkájával, éveken át a társadalom és a nemzeti egység javára elvégzett. Ha a megfelelő társadalmi és állami szervezet az iskola munkáját a felnőtt állampolgárokon folytatni nem tudja, vagy nem akarja, az iskola egész munkája kárba veszett épen azért, mert a lélek fejlődése folyamán meg nem áll, hanem fogékony erővel tárul ki az újabb benyomások előtt.

A nevelés célja 1. szemben a társadalommal.

Visszatérve az iskolai nevelés kérdésére, annak feladataival mindenek előtt elméletileg kell tisztába jönnünk. Az emberi munka értékeléséről szóló fejtegetéseinkből önként következik, hogy a nevelés célja az egyénnel szemben nem lehet más, mint az ember igazi lényének lehető legteljesebb kifejlesztése. Természetesen ez ideális cél, mely felé csak törekednünk lehet, de amelyről elmondhatjuk Madáchcsal:

„A cél halál, az élet küzdelem.

Az élet célja a küzdelem maga.“

Emez eszményi cél felé törésben egyik legfontosabb feladat a meglévő értékeknek és az elért fejlődési fokozatnak a megtartása. Természetesen ezt másképpen elképzelnünk sem lehet, csak a differenciálási és integrálási folyamat fokozatos folytatásával. Ebben nem lehet megállás, mert az már visszaesés lenne. A fokozatosság fenntartása pedig viszont már haladás a máskülönben elérhetetlen eszményi cél felé.

A társadalmi alakulat szempontjából a meglévő értékek és fejlődési fokozat megtartása semmi nem egyéb, mint a társadalom szellemi folytonosságának a biztosítása. Ahol ez megszakad, beáll az anarchia. Élő példa erre a mai Oroszország. A társadalom alapelveit és rendjét máról holnapra kicserélni nem lehet büntetlenül, mint azt Oroszországban akarták. Az ilyen kísérletet rendszerint zuhanás és szétesés követi. Azért a javításnál és irányváltotatásnál is mindig a meglévők fölhasználásával és fokozatos átalakításával kell kezdeni. Meglevő alakulatokat egyszerre félre dobni, fölhalmozott kulturális értékeket meg nem levőknek tekinteni, a történelmi fejlődés helyébe tabula rasat állítani: katastrophák elkerülése nélkül lehetetlenség.

A nevelésnek mindig számítani kell ezekkel a történelmi tanulságokkal. De a társadalom természetes életösztöne is határozottan megköveteli az iskolától, hogy első sorban iparkodjék ezeknek az alakulatoknak a conserválására, s a társadalom szellemi folytonosságának a biztosítására. Egészséges, életre képes és jogosult társadalom meg sem tűrhet másféle iskolát. Természetesen ezt az elvet nem lehet úgy túlhajtani, hogy a tudomány szabad kutatását is megrendszerbályozza. Ennek azonban csak a felső oktatás körében van helye, hol a társadalom számára alapvonalaiiban már kialakult egyéniségek keresik tovább az élet és tudomány nagy igazságait. Az alsóbb foku iskolákban bűn volna kialakulatlan és kétséges hitelű nézetekkel zavarni meg az ifjú világszemléletének fejlődését.

A nevelés nemzeti és korszerű legyen.

Ha a nevelés közelebbi célja a társadalom szellemi életfolytonosságának a biztosítása, ebből következik, hogy másféle nevelés, mint nemzeti és korszerű, el sem képzelhető. Nem nevelhetünk tértől és időtől független állampolgárokat. Ez physikai és fogalmi képzelenség. Minden társadalom magán viseli annak az állami és nemzeti alakulatnak a bélyegét, melynek kereteiben és formái között él, amelynek történelmileg patinás szelleme hatja át. Ennek a nemzeti szellemnek a hanyatlása, megfakulása, vagy meg nem értése a decadentiának kétségtelen jele; azt a társadalmat már az elmúlásnak a szele érintette. Az már a halál delíriumában lánzol. Egészen természetes tehát, hogy egészséges társadalom által fönntartott iskolának a szelleme más, mint nemzeti, nem lehet, hiszen máskülönben kígyót melengetne a testén iskoláival. Épúgy korszerű is kell, hogy legyen, mert ha elzárkózik az új idők életszükségleteitől, nem látja el útravalóval növendékeit az életküzdelmekre, s így fölöslegessé teszi önmagát.

A nevelés célja 2. szemben az egyénnel.

Mindez a nevelés feladatát a társadalommal szemben írja körül. De hogyan körvonalozhatnók azt szemben az egyénnel? Hogy erre a kérdésre megfelelhessünk, mindenek előtt be kell az egyént állítani a társadalomba, mint annak alkotó részét. Abból a tényből, hogy az egyén a társadalmi közösség kiegészítő része, önként következik, hogy az egyénnek alkalmasnak kell lennie arra, hogy mint az egésznek a része, tehát

mint rész, hivatását betölthesse. Ennek pedig akkor fog megfelelni, ha a Kant-féle erkölcsi maximát követve, egyaránt törekszik a saját tökéletesítésére és a mások boldogítására. Ez az elv a társadalmi és az egyéni jólétet harmonikusan biztosítja. Ebben az elvben az utilitarizmus tisztultabb képviselői is megegyeznek, mint *Stuart Mill* és *Spencer Herbert*. Utóbbi szerint az ember társadalmi és faji kifejlése tényleg az altruizmus és az egoizmus teljes egyensúlya felé halad.

Az egyén nevelésénél tehát kettős, egymással tökéletes harmóniába összeolvadó célunk van, t. i. az egyén összes szendergő erőinek olyan kifejlesztése, hogy azokat az összeség és önmaga javára mindenkor képes és kész lehessen a teljesítő lehetőség legszélsőbb határáig kihasználni; másfelől elsorvasztani, vagy irányítani azokat a hajlamokat, amelyek akár az egyénre külön, akár az összeségre káros cselekvéseket hozhatnak létre. Ezzel kapcsolatban rá kell nevelnünk az egyént arra, hogy még egyéni érdekeit is a közösségben találja fel, annyira, hogy ha esetleg valamelyik egyéni érdeke önmagában az összeség érdekét nem mozdítja is elő közvetlenül, a közösség erejét növelje mégis a közre hasznos egyéni erőnek a fokozásával.

Nemzetünk jövője és a nemzetnevelés.

Miután igyekeztünk lehető rövid előadásban megvilágítani azt a kérdést, hogy micsoda eszközök állnak a nevelő rendelkezésére, melyeknek segítségével az egyén és társadalom fejlődésére befolyást gyakorolhat, itt már fölösleges volna ismételten foglalkoznunk azzal, lehetséges-e és mennyiben lehetséges, tervszerű neve-

lői ráhatással eme kitűzött célokat az egyénnek és a társadalomnak a nevelésével elérni. Láttuk, hogy a nevelés lehetőségébe vetett hit évszázadok óta rendületlenül él az emberiség lelkében, és amikor bizonyos szakkörökben megingott, akkor is egyoldalú fölfogásnak volt az az eredménye. Láttuk, hogy az emberiség legkiválóbb gondozói vallották s igazolták ezt a hitet. A modern lélektudomány kézzel foghatólag rámutat azokra az eszközökre is, melyekkel avatott nevelő rabul ejtheti a lelkeket s hajlíthatja a fejlődés kedvező irányai felé. Magunk előtt látjuk a nagy tanítómesterek hadseregeinek fényes diadalát a világverő hatalommá nőtt németységben, melynek nagyságát, nem tudjuk, hol tiszteljük jobban: az elméleti tudományok alkotásai-ban-e, a technikai vívmányok csodáiban-e, vagy a harcterek véres diadalaiban?

Igen, a **nemzetnevelés tervszerű, következetes és kitartó munkáján fordul meg a mi fajunk jövője is.** Aki ezt az elvet a nemzeti politika sarkalatos elvévé emeli, nemzeti nagyságunk alapjait veti meg vele. Ha pedig a politikai küzdelmek folyamán lekicsinylik, másodrendű kérdéssé tolják félre, s jóhiszemű diletánsok kedvtelésévé degradálják, vagy épen a tülekedő politikai pártok jelszavává s hitvány politikai alku tárgyává süllyeszti: nemzetünk jövőjét aknázzák alá.

Mélyen tisztelt közönség! Előadásom tárgyául háború utáni nevelési feladatainkat tűztem ki. Látszólag ettől talán messzire vezettek eddigi fejtegetéseim. Szerettem volna azonban mindenkinek vérbeli meggyőződésévé kiérlelni azt a gondolatot, hogy az egyén, a társadalom és a nemzetek fejlesztése öntudatos és

tervszerű neveléssel **nem csak lehetséges, hanem a nemzeteknek létükért vívott harcában egyenesen ezen fordul meg a jövőjük.** Különösen áll ez most, mikor minden szendergő nemzeti erőnek a fölébresztésében és végsőkig fokozásában kell az ellenfeleket megelőző és fölülmúló erőtartalékot föllismernünk. Szeretném, ha olyan meggyőző és olyan erős tudnék lenni, hogy legalább igen tisztelt hallgatóim lelkében képes volnék meggyökereztetni azt a fölfogásomat, amely szerint a legközelebbi jövőndő legfontosabb politikai feladata gazdasági érdekeink kielégítése mellett a *magyar nemzeti közoktatásügynek országos, egységes és egyetemleges szervezése.* Azért akartam ezt a kérdést elméletileg több oldalról megvilágítani, mert csak ilyen előkészítés után mérlegelhetjük ezt az igazságot a maga teljes súlyában . . .

Mai közoktatási viszonyaink.

Jövő feladataink körvonalozására azonban nem térhetünk át addig, míg jelenlegi közoktatási állapotainkra is nem vetünk egy futó pillantást.

1. Kisdedóvás.

A *kisdedóvás* országos szabályozásáról az 1891. XV. törvénycikkely gondoskodik. Ennek 4. §-a a szülék kötelességévé teszi annak igazolását, hogy gyermekeik megfelelő házi gondozásban részesülnek; más különben kötelesek gyermekeiket kisdedóvába járattatni. A 15. §. pedig minden törvényhatósági jogu, vagy olyan várost, mely megyei székhely, avagy lakói összesen 15.000 frt. adót fizetnek, kötelez arra, hogy minden negyven gyermek után kisdedóvót tartson fön.

És mégis az 1913—14. iskolai évben mindössze csak 2.229 volt a kisdedóvók száma és abban csak 214.721 kisdedet gondoztak, holott 1910-ben az öt éven alóli gyermekek száma 1,342.899 volt. Így tehát, ha lehetővé akarnók tenni, hogy minden öt éven alóli gyermek kisdedóvóba járhasson, kerek számban 28.000 óvónői állást kellene még szervezni. Amint ezekből az adatokból látszik, idáig nemcsak hogy végrehajtva nincs a kisdedóvási törvény, hanem, túlzás nélkül mondhatjuk, komolyan annak végrehajtására még csak nem is gondoltunk! Pedig meghozatalának immár a huszonhetedik esztendeje múlik!! Állapotaink annyi elhanyagoltságot és egyenetlenséget mutatnak ebben a részben, hogy ismerek olyan jelentékeny kultúrközpontot, amelynek, bár van főiskolája, de nincs kisdedóvója.

2. Népoktatás.

A *népoktatás* alaptörvénye az *Eötvös-féle* 1868. XXXVIII. tc. az általánosan kötelező népoktatásról, kapcsolatban a tanítóképzéssel. Fontosságban vetekszenek vele az *Apponyi-féle* törvények, az elemi népisk. oktatás ingyenességéről (1908. XLVI. tc.), az állami (1907. XXVI. tc.) és a nem állami (1907. XXVII. tc.) tanítók javadalmazásáról, valamint az 1891. nyugdíjtörvény (XLIII. tc.).

Ami a népoktatás külső kereteit illeti, arról az említett törvényes intézkedéseknek s azok többé-kevésbé következetes végrehajtásának eredményeként látszatra és a kisdedóvással összehasonlítva, eléggé megnyugtató képet nyerünk. A mindennapi iskolába járásra kötelezett 2,456.793 (1910.) 6—11 éves gyermek közül

az 1913—4. isk. évben beiratkozott 2,114.919, de csak 1,971.141 járt az isk. végéig iskolába. Mint látjuk, még mindig igen nagy az évközben kimaradtak s az egyáltalán be nem iratkozottak száma (a kormány 1913—4. isk. évről szóló jelentése).

Ha azonban az iskola életébe kissé mélyebben beletekintünk, a kép kevésbé lesz megnyugtató. Az iskolai munkáról természetesen bajos szemléletes képet kapni. Azért leghelyesebb, ha első sorban azt nézzük meg, hogy mennyi az egy és több tanítós iskolák száma. Természetes ugyanis, hogy ahol több osztály tanul egy tanító keze alatt, ott a tanítás nem lehet olyan eredményes, mint ott, ahol csak egy-két osztályt tanít egy mester. Az Ausztriával való összehasonlítás kedvéért az 1902—3, illetőleg Magyarországra az 1904—5. adatokat veszem, mert ezek állanak jelenleg mindkét részről rendelkezésemre. Lényeges változás azóta nem igen lehet, mert, nálunk legalább, az iskolák száma azóta 16.510-ről csak 16.929-re emelkedett. (Ausztriában 1912—3-ban az iskolák száma 19.087 volt.) Emez iskoláknak Ausztriában csak 40%-a volt egy tanítós, míg nálunk 67% tartozott eme fejletlenebb iskolatypushoz. Két tanítós volt Ausztriában 26·8, nálunk 16·8; három tanítós ott 11·7, nálunk 5·9; négy, vagy több tanítós ott 21·3, nálunk 10·1%.

Nemzeti egységünk szempontjából lehangolóak a következő adatok (valamennyi az 1913—4. isk. évről szóló kormányjelentésből): A 16.929 népiskolából 3.321 volt nem magyar anyanyelvű; és csak 3.502 volt állami, s több mint 3.051 volt nemzetiségi egyházak kezén. Az összesen 35.253 tanító közül csak

9.325 működött állami iskolában s több, mint 3.936 nemzetiségi egyház szolgálatában. (Eme két adat azért nem határozott, mert az ág. ev. egyház körében is vannak német és tót iskolák, de ezeket mind magyaroknak veszem a túlnyomó szám miatt; viszont hasonló okból a gör. szertart.-akat mind nemzetiségieknek.) Az állami érdek szempontjából még rosszabb a helyzet a tanítóképzés körében. A 92 tanító- és tanítónő-képzőből csak 29 állami, 11 van nemzetiségi egyházak kezében. S az azokban évenként vizsgálatot tevő 10.626 tanítójelölt közül csak 3.875 járt állami képzőbe, ellenben felekezetibe 6.751 s ezek közül is nemzetiségibe több mint 1.114. A felekezetekkel szemben az állam különösen elhanyagolja a tanítónők képzését. Idáig azonban a nemzetiségek sem ébredtek a tanítónőképzés fontosságának tudatára.

A polgári iskolák és, amennyiben a népoktatás körébe számíthatjuk, a szakiskolák, szempontjából az állami intézetek arányszáma egészen kedvező. Csak az a kár, hogy művelődni vágyó polgárságunk számára a 486 polg. iskola távolról sem elegendő még. De még sajnálni valóbb körülmény, hogy a magyarság erejét és gerincét alkotó kiscgazdák számára az állam nem gondoskodott megfelelő iskoláról. Van felső kereskedelmi iskolánk, kereskedelmi akadémiánk, több rendbeli és különböző fokozatu ipariskolánk, különböző tanonc iskolák, de olyan iskolatypusunk nincsen, mely *a földműves gazdák gazdasági képzésével foglalkoznék*. Van ugyan földműves iskola; ez azonban nem elégítheti ki 50—100 holdas gazdák igényeit. A gazdasági akadémiák pedig nagyobb méretű gazdaságok vezeté-

sére készítenek elő, mint aminőhöz kisebb gazdának berendezkednie kell. Ebben a vagyoni osztályban a nevelési kérdések megoldásával még mindig ott vagyunk, ahol a primitív gazdasági és kulturális korszakok embere és nevelési állapota, amikor a szükséges elemi ismeretek átültetésénél pusztán a véletlen mindennapi tapasztalatra támaszkodtak és amikor a nevelés csak bizonyos készségeknek és ügyességeknek a mechanikus elsajátíttatásából állott. Hogy a gazdasági nevelésnek ezen a téren való elhanyagolása gazdaságpolitikai és nemzeti szempontból mily hallatlan könnyelműséget jelent, csak akkor tudjuk kellően fölfogni, ha meggondoljuk, hogy 5—100 holdas birtokok száma a szorosabb értelemben vett Magyarországon az 1895. összeírás szerint 1,085.129 volt, szemben a 19.867 100—1000 és a 3,768 1000 holdon felüli nagybirtokkal. Ami pedig a területnagyságot illeti, 5—100 holdas kisbirtok Magyarországon az összes birtokállománynak 46·49%-át, vagyis közel felét tette ki. Közoktatásügyi politikánk tehát a magyar földbirtoknak körülbelül a felével idáig egyáltalában nem törődött. Volt ugyan kísérletképen két olyan gazdasági iskola föllállítva, melynek a rendeltetése valami eféle lett volna; ezt azonban csak abbamaradt kísérletnek lehet tekinteni. Így aztán nincs mit csodálkoznunk, hogy Magyarország kánaán földje hektáronként átlagban csak 12·3 mm. búzát terem akkor, amikor az összehasonlíthatatlanul sivárabb talaj a magas foku gazdasági kultúra következményeként Németországban 20·7, Belgiumban 24·5 mm-t. És hogy a fejlődés ezen a téren magától meg nem indulhat, az az adat mutatja, amely

szerint hektáronként a hozam csaknem mindenütt emelkedett 1903—7-től 1908—12-ig, csak nálunk nem (mindössze 0.1%-ot. L. *Buday Dezső*: A társadalmi ideál. 26.).

3. Középkutatás.

Középkolai rendszerünk évszázados, tiszteletreméltó fejlődés eredménye gyanánt az 1883. XXX. tc.-en alapul. Itt a legszorosabb értelemben vett nemzeti politika dolgában elég jól állunk. 229 fiú-középkola közül csak 4 van centrifugális törekvésű nemzetiség kezén s ezek közül is csak kettő teljes középkola. Az a körülmény tehát, hogy csak 80 középkola állami és 149 nem állami, itt semmi veszedelmet nem jelent. Annyival kevésbé, mert a nem államiak közül is 17 állami „rendelkezés“ és 66 állami „vezetés“ alatt van. Ez utóbbi két típust a kath. autonómia rendezése nagy részében vagy egészében azonban meg fogja szüntetni.

4. Felsőoktatás.

A *főiskolák*, legyenek azok egyetemek, vagy akadémiaiak, s ezek közül is államiak vagy felekezeti, mind az állami, nemzeti és kulturális egység képviselői és biztos őrei. Ezen a téren tehát a nemzeti politika szempontjából sürgős reformra nincsen szükség. Itt csak a rendelkezésre álló szellemi és gazdasági erők gazdaságos kihasználásának és elosztásának a szempontjai jöhetnek esetleg figyelembe.

II.

Mélyen tisztelt közönség!

Visszatekintés.

Előző előadásomban iparkodtam kimutatni, hogy a neveléssel döntő befolyást lehet gyakorolni nemcsak egyesek, de fajok, nemzetek és társadalmak fejlődésére is. Ezért a nevelésnek elsőrangu szerepe van nemcsak az egyén, hanem az egész nemzet jövőjének is a kialakulására. Ebből szükségképen következik, hogy amikor elpusztult nemzeti erők újjá teremtéséről s egy meginduló élet-halál versenyről van szó a nemzetközi küzdelmekben, a köznevelési-kérdéseket a gazdaságiak mellett a legfontosabb politikai ügyek közé kell besoroznunk s megoldásukat, mint minden más szakkérdést, a legkiválóbb szellemű szakférfiak gondjaira bízunk.

Emez elméleti megállapítások után rövid vizsgálatot tartottunk háború előtti köznevelési állapotaink fölött, hogy aztán a jelent a jövő feladataival egybevetve, a reánk váró teendők felől biztosabban tájékozódhassunk. Előzetes tájékozódásunk s elméleti fejtegetéseink után most már könnyebben és talán alaposabban is megfelelhethünk a fölvetett gyakorlati kérdésre.

Nemzetnevelési feladatok a háború után.

Méltóztassanak visszaemlékezni arra, hogy előző előadásomon a nevelés társadalmi feladatát *a társadalom szellemi életfolytonosságának a fönntartásában* kerestük. Azt tartottuk egyedül természetesnek és észszerűnek, hogy a társadalom csak olyan köznevelési intézeteket tartson fenn, melyek a jövő nemzedék számára is biztosítsák a társadalom alapelveinek és életeszmenyeinek érvényességét. Ennek az életfolytonosságnak biztosítása kétszeres fontosságú most, mikor oly rettenetesen véres kataklysmos választja el a múltat a jövőtől. Az a kettős feladat vár reánk, hogy egyfelől *hézagtalanul kapcsoljuk bele jövőnket a múltba*, másfelől *ezt a vérrel, romokkal és fájdalomakkal teljes jelent is minden keserves tanulságaival együtt vegyük számításba jövőendő életirányaink megszabásában*. Említettük volt, hogy épen mert a társadalom szellemi életfolytonosságának a fönntartására törekszik a nevelés, emiatt mindig *korszerűnek* kell lennie s azon fölül nem lehet más sem, mint *nemzeti*. Ime, a korszerűség követelése, hogy a világesemények által fölvetett kívánságokat kielégítse! E nélkül a nevelés non sens volna. De nem bűn volna-e az is, ha azokról a biztosítékokról feledkeznénk meg, melyek társadalmunk s állami életünk nemzeti jellegének az alapföltételei?! Nem törődve azzal, hogy idegen érdekeket érint, körülöttünk minden népfaj a maga helyzetét és jövőjét igyekszik erősíteni. Hát akkor ki törődjék velünk, ha mi a világpolgárság ábrándjait hajszolva, magunk nem bástyázzuk körül a saját érdekeinket? Elemi kérdések ezek. Sziv-

facsaró dolog, hogy mégis beszélnünk késztetnek róla a saját véreink, azok, kik nagy jelszavaktól félrevezetve, nem veszik észre, hogy ezzel *Nortclif* lordnak szegődnek a zászlója alá, akit az angol kormány a központi hatalmak területén folytatott ellenséges agitáció ébrentartására és irányítására küldött ki.

Gazdasági eltolódások és a magyarság.

A háború utáni nevelési feladatok megállapításánál mindenek előtt azokat a *gazdasági* változásokat fog kelleni figyelemre méltatni, melyeket a háborús viszonyok hoztak létre és amelyek jelentékeny *társadalmi* eltolódásokat is vontak maguk után. A földműves osztály mellett a fajmagyarság egyik legtekintélyesebb és legértékesebb része a fizetéséből élő lateiner osztály volt. Jövedelmének minden szerénysége mellett is annak biztossága, társadalmi elhelyeződésének rendezettsége s a tagjaiban fölhalmozott szellemi és erkölcsi értékek tekintélyes helyet és szerepet biztosítottak számára. Nem kell bizonyítanunk, hogy ez a társadalmi osztály a háború alatt vagyonilag teljesen lezüllött. S mivel alig remélhető, hogy az államnak belátható időn belül lesz anyagi ereje e társadalmi osztály hathatós fölsegítésére, gondosabb családok óvakodni fognak attól, hogy gyermekeiket lateiner pályára adják. Így annak a szüksége fog fölmerülni, hogy e helyett, a közgazdasági érzék fölébresztésével, gondoskodjunk a magyar intelligencia számára új és az előbbinél hálásabb kenyérkeresetről. Követendő iskolapolitikánkban erről a szemponttól semmi esetre sem szabad megfeledkez-nünk. De nem szabad arról sem, hogy a hadi válla-

latok új kerestetforrásokat és új társadalmi rétegeket teremtettek. Ez magában nem volna baj, főleg, ha olyan erős kulturális, erkölcsi és nemzeti köztudatra támaszkodhatnánk, mely a fejlődés természetes életfolyamán, úgyszólván önmagától is, képes volna az erkölcsi, kulturális és nemzeti közfölfogás egységébe az új társadalmi rétegeket beolvasztani. Mivel azonban ebből a szempontból lehetetlen a lehangelő föltevéseket elfojtani, szükség van arra, hogy ebből a szempontból ne csak általánosan szervezzük meg nemzeti társadalmunk erkölcsi és kulturális védelmét, hanem már maga az iskola is különösebben foglalkozzék az erről az oldalról fenyegető veszedelemmel. Ezt a veszedelmet még komolyabban kell vennünk, ha meggondoljuk, hogy az éremnek itt is két oldala van. Míg ugyanis idehaza a pénztermelést ősi foglalkozásszerűleg üzők és a háború viharaitól ide söprött bevándorlók óriás vagyonokat halmoztak föl, a nemzetközi bonyodalmak véres megoldására hivatott s attól nem is húzódó magyarság — úr és paraszt egyaránt — patakokban és nagy tömegekben a harctéren ontotta a vérét, pocsékolta idejét és szalasztotta el a bő keresési alkalmakat. Ezzel szemben a földművelési termékek árának bármily horribilis emelkedése sem pótolhatta a távollevő férfiak értéktermelő munkás erejét. Ez áremelkedések még legjelentékenyebb, de egyúttal káros hatásának azt találom, hogy ellenszenvet ébresztett a lateiner magyarban a földműves magyar iránt. De pozitív vagyonthalmozódást a magyar gazdaközönségben nem igen hagyott hátra. Nem szabad ugyanis elfelejtenünk, hogy az ármaximálások ismét csak egyoldalúlag, a földművelő magyar-

ságra nehezedtek, másfelől teljesen szabad utat nyitottak az iparral s még inkább a kereskedelemmel foglalkozók szédületes gazdagodásának. Az államfönn-tartás terhét viselő, a nemzeti állameszméhez leginkább ragaszkodó s az iránt legtöbb érzéket mutató társadalmi rétegek tehát egyoldalúlag inkább csak véreztek, de semmit nem szereztek, mert még akik a kereseti alkalmakhoz hozzá jutottak, a gazdasági versenyben a maximálások miatt azok is csak megbilincseltek kezekkel vehettek részt. Ugyanekkor mások illegitim úton is óriás jövedelmet hajszoltak föl. Mindezeket az aránytalanságokat betetőzi, hogy a mezőgazdasággal foglalkozók vagyonuknak s jövedelmöknek csak elenyésző részét vonhatják el az adóterheléstől, míg a többieknél igen sok esetben csak a hazafias lelkiismeret lehet egyedüli ellenőrzőjük: ez pedig, főleg adózási kérdésekben, bizony igen sok megpróbáltatást elbír. Kettős feladattal állunk tehát itt is szemben: egyoldalról a *nemzeti és erkölcsi közösség számára meg kell nyernünk az iparilag és kereskedelmileg kereső itthoniakat*; másfelől, kiegyenlítve a gazdasági verseny egyenlenségeit, *az erőpótlás biztosítására gazdaságilag támogatni a harctéren vérezőket.*

Közgazdasági nevelés.

Mindez ismét csak oda vezet, hogy a *közgazdasági érzék és tudás fejlesztése* általánosságban, különösen pedig a közgazdaságilag érdekelt rétegekben, jövőben már az *iskolának egyik jelentékeny feladata lesz.* Ezt a gazdasági szellemet minden olyan iskolai tárgyban hatékonyan érvényre kell juttatni, mellyel az egy-

általán csak vonatkozásba hozható. Szükséges továbbá, hogy a *megfelelő szakiskolákkal* megfelelő arányban hálózunk be az országot s azokban megfelelő színvonalra emeljük, a gyakorlati szükségnek megfelelően, a közgazdasági ismereteket. Részben ennek folyománycént egészséges vérkeringésnek és egészséges vércserének kell megindulnia, hogy a közgazdasági érzék ifjainkat elvonja az inproductiv pályáktól s a termelő pályákra terelje. Nemzeti veszedelem volna, ha eddigi szokásként özönlene a magyarság az u. n. nyugdíjas állásokba, mert azoknak caudiumi igáját végig járva, lassanként ez az egész magyarság elkoldusodását eredményezné. Ennek az új szellemnek a terjesztésében óriás feladat vár iskoláinkra!

A birtokos magyarság veszedelme.

Eme feladatok szolgálata annyival időszerűbb, mert a fölhalmozott óriás tőke elhelyezésre vár és egy részének elnyomhatatlan törekvése lesz ingatlanok vásárlása. Ez megint csak az eddigi földbirtokos és földművelő osztály rovására fog történni. Már is megindult ez a kicserélődési folyamat, amely ismét felülteheti a nemzeti katastropha jellegét. A földművelő foglalkozáshoz szokott magyarság aztán hirtelen szerzett tőkével nem fog tudni mihez kezdeni s az eddigi mértékek szerint az bármily nagy lesz is, valószínűleg még mindig kevés ahhoz, hogy annak pusztá kamatjából megéljen. Azért ismét csak a *nemzetnevelés* feladata, hogy az új magyar tőkések megtanulják a tőkepénz gyümölcsöző forgatását.

Egyik legfontosabb feladat gyanánt várakozik

reánk e mellett a *többtermelés* érdekében a modern mezőgazdasági eljárásoknak a lehető legszélesebb körökben való szétterjesztése. Az adó eddig is aránytalan teherrel sujtotta a mezőgazdaságot, mert egyfelől nem bújhatott ki alóla, másfelől mert jövedelme az időjárás szeszélyeitől függött. A háborús államadóságnak is talán túlnyomó részét a földbirtoknak kell majd kiizzadnia, ugyanezekből az okokból. Fontos állami érdek tehát, már csak fiscalitási szempontból is, hogy emez adóteher lerovását a földbirtok mentől könnyebben kiheverhesse. Ez pedig az eddigi gazdasági nevelés mellett, amelyet előző előadásomban egy pár vonással jellemeztem, egyenesen lehetetlenség.

Nemzetiségi kérdés és nemzetnevelés.

Az erők egyensúlya *nemzetiségi és politikai* szempontból is jelentékeny változás alá kerül. Nem ugyan közvetlenül a háború miatt, de még is azzal kapcsolatban. Az új választójog természetes és kikerülhetetlen következményeit értem. A statisztikai mérlegelések bármily aggodalmas gonddal tartják is egyensúlyban a magyar és a nemzetiségi választóknak a számát, a jövő fejlődés számára a nemzetiségi viszonyok mai erőaránya mellett az egyedüli lehetőség mégis csak az, hogy a nemzetiségi választók száma növekszik a magyarság rovására. Itt mindenesetre hatalmas rés nyílik a centrifugális erők érvényesülésére. Ez természetesen olyan gyöngesége állami és politikai életünknek, amelyet nem lehet egyszerűen rendőrileg kezelni. Itt az *érzések és a gondolkodás közösségét* kell valahogyan megteremteni. És ehhez az alapokat ismét csak az iskolai nevelésnek lehet megteremtenie.

A társadalmi differentiáltság és nemzeti egység.

Azonban a nemzetiségi ügy sajátosan magyar betegségétől függetlenül, a modern állami, társadalmi és szellemi élet különben is sok széthúzó és bomlasztó erő csiráját rejti magában. Az eszmék gyorsan születnek s a terjesztés ezerfajta alkalmá és nagy könnyűsége miatt szétröppennek, mielőtt megérlelve és kipróbálva volnának. Így a kiforratlan gondolatok eljutnak oda is, ahol egyenesen méreg gyanánt hatnak. Ezek ellensúlyozásáról kell gondoskodni épen a jól kiérlelt és eléggé kipróbált gondolatoknak a terjesztésével, valamint a társadalom egészséges fejlődését biztosító közszellem intézményes ápolásával és erősítésével. A társadalom élete is azt a fejlődési képet mutatja, amit az egyéné: a fokozatosan előrehaladó differentiálódást. Azonban csak annak a társadalmi alakulatnak lehet jövője, amely ezzel egyidejűleg képes az integrálást is biztosítani. A társadalomban minden egészséges új fölfogás, vagy gondolat iránt meg kell lennie a kellő érzékenységnek, mert a fejlődést csak ez az érzékenység biztosíthatja; de meg kell lennie az összetartó erőnek is, mert ez meg a létfolytonosság legfőbb föltétele. Amint az egyén életében a pszichikai egység megbomlása lelki zavarnak és súlyos idegbajnak a jele, úgy nemzetek életében is, ha a nemzeti közérzés és a gondolkodás közössége a fontosabb létkérdésekben nem tud kialakulni, már a nemzeti és állami élet közelgő fölbomlásának a jele.

Ennek az egységnek a megteremtése tehát mindenek előtt való nemzeti feladatunk. *Az egységé, érzel-*

mekben és gondolkozásban. Amennyiben pedig ennek a többnyelvűség akadályul szolgálna, *a nyelvegység* is. Természetesen az érzelmi és gondolkozásbeli egység elve kizárja a lelkek nyugalmát fölzavaró erőszakosságot. Azért ezzel egybehangzásban kell keresni emez új politikai hármasság egység megteremtésének a módját. Ám hirdessék nagy népek *hódító és elnyomó politikájukkal egyidejűleg* a világszabadságot, kis népeknek és belső nemzetiségeknek a függetlenségét! Még ha komolyan tennék is, elbirná az ő belső és külső erejük. De nekünk nincs elvesztegetni való erőfölöslegünk. Mi nekünk alá kell hajtani magunkat annak a hatalmas természeti törvénynek, amely *minden lény számára önmaga fönttartását és fájának biztosítását írja elő legelső kötelesség gyanánt.*

A nemzeti egység teljessége és fajunk jövője.

Ennek az egységnek megteremtése annyival sürgetőbb feladatunk, mert több nemzetiségünk erői, szét húzó törekvései és vakmerősége a háború folyamán már is elérték a magyar állam teherbirásának végső határait. Szerencsénk a szerencsétlenségben, hogy a nagy vilákkatastropha valamivel előbb köszöntött be, mintsem annyira megerősödhetek volna, hogy széthúzó törekvéseiket az államhatalom ne tudta volna ellensúlyozni. De hogy ebben a tekintetben milyen fejleményekkel kell számolnunk, Ausztria példája közelről mutatja. Igénytelen nézetem szerint *ez a háború volt az utolsó véres memento megzavarhatatlan nemzeti egységünknek megteremtésére.*

Mik teremthetik meg e hazának összes lakóiban

ezt az érzelmi, gondolati s remélhetőleg a nyelvi egységet is? A nemzeti szellemtől áthatott irodalmat nem számítva, mely kormányzatilag kevésbé befolyásolható, a *gazdasági érdekeknek* lehetőleg egyenletes és a lehető legméltányosabb *kielégítése*, a *jó közigazgatás* és a *nyelvrében és szellemében magyar népoktatás*. A tapasztalatok és a szakszerű közigazgatás nehézségei azt mutatják, hogy az állami érdekeket és a polgárság jogos igényeit csakis az állami közigazgatással lehet kielégíteni. Ennek, valamint a szükséges gazdasági reformoknak a kérdése azonban sem tárgyunkhoz, sem tanulmányi körünkhöz nem tartozik. Annál inkább azonban a népnevelés ügye.

Minél komplikáltabb valamely társadalomnak az élet- és gondolatvilága, annál nehezebb, és épen azért annál fontosabb is, abban az egységnek a megteremtése. Annyival inkább ott, ahol a nemzeti és politikai egységet nemzetiségi eszmék is zavarják. Itt annál fontosabb a politikai nemzet egészében, a politikai nemzet psychejében, közös képzet- és gondolatkincsnek a megteremtése. Intézményesen kell gondoskodni arról, hogy a nemzet minden egyes tagjában mennél több azonos gondolat- és képzetanyag legyen; valamint arról is, hogy az egyénenként elkerülhetetlen különböző anyag között lehetőleg ne legyen olyan, mely ellenkezzék, mely érvényesülésében ellentétes irányt mutatson szemben a közös anyaggal. Eme közös képzetkincs fontosságának a kiemelésénél hivatkoznom kell itt arra a kapcsolatra, melyet előző előadásomban az emberi lélek értelmi és érzelmi világa, valamint cselekedetei, illetőleg akarata között, érintettem. Ha a lelki életnek

alapjául szolgáló képzetkincs közös lesz, érzelmi hangulatok és akarati törekvések sem fogják őket egymással szembeállítani.

Nemzeti egység és köznevelési politika.

A minden polgár lelki életének alapjául szolgáló képzetkincs közösségének egyetlen biztosítóka áll rendelkezésünkre: *egész közoktatásügyünk egységes és egyetemleges szervezése s abban a közös műveltség alapjait megvető népoktatás államosítása.* Magunk részéről a *népoktatás államosítását kikerülhetetlenné tartjuk a nemzetiségi kérdés rendezésénél.* Hiszen közismert dolog, hogy a nemzetiségek iskolái csaknem mindenütt melegágyai voltak a nemzetiségi izgatásnak. (Tisztelet a kivételeknek!) Politikai életünk eme nyílt sebének orvoslására nyilván csak két eljárás mutatkozik lehetségesnek. Az egyik azoknak az iskoláknak kicserélése államiakkal, melyeknek a veszélyessége hivatalosan megállapítottatik; a másik az általános államosítás. Aki ismeri a hivatalos apparátusok működését, az be fogja látni, milyen hosszas és bonyolult eljárás előzheti majd meg annak megállapítását, hogy melyik iskola hazafias és melyik nem. Sőt a tapasztalat még arról is tud, hogy az eféle megállapításoknál nem mindig csak a tények jönnek számításba, hanem igen sokszor politikai és hatalmi tekintetek is. Hiszen mindannyiszor nagy hatalmi és politikai súllyal bíró főpapokkal kellene a közoktatási miniszternek megbirkóznia, ami bizony nem lekicsinylendő politikai veszedelemmel jár. Azon fölül, nem tagadható, állandó tárgya volna a politikai és nemzetiségi izgatásnak. Politikai lelkiismeretlenség

— amire a mi sokszor túlfűtött politikai légkörünkben szintén számítani kell — korteseszközül is fölhasználhatná. Nem lehetetlen, hogy egész vidékek, politikai törekvések, társadalmi és vallási elvek ellen igénybe venné a választási terror. Ha csak mód van rá, ettől a mérgezési lehetőségtől meg kell óvni mind az iskolát, mind politikai életünket. Egyetlen pártnak, egyetlen miniszternek sem volna szabad a kezébe adni ilyen veszedelmes, kétélű discretionális fegyvert.

Nemzetiségi iskolák.

Viszont ki kell irtani a sárkányfészkeket! Mert azokat megrendszabályozni, *iskolát eredeti irányától eltéríteni* nem lehet. Ki erre gondol, végzetes önámítás áldozata. A tanító souverain hatalom iskolájában az iskolai év egészében s csak néhány napig kell szájára lakatot tennie, míg az ellenőrző egyén iskolájában időzik, és általában a politikai tüntetésektől kell tartózkodnia. Az sem kielégítő orvoslás, hogy ha pl. Erdélyre mondanák ki az államosítást. Hiszen nem csak Erdélyben van veszedelmes nemzetiségi iskola! Vagy talán már kiment emlékezetünkől az, ami a háború elején a délvidéken történt?! Itt előbb, vagy utóbb, meg kell barátkozni a népoktatás általános államosításának kérdésével. Hiszen a kivitelnek ennél is megvannak a maga módozatai. Az összes népiskolák államosítása egyszerre pénzügyi lehetetlenség. A sorrendet tehát itt is meg kellene állapítani, de földrajzilag, pl. úgy, hogy az államosítás az ország keleti, déli, északi határaitól kiindulva a központ felé futó sugarak irányában fokozatosan történjék. A törvényhozás az

államosítás irányát s egyéb módozatait is megszabván, a kérdés megoldása nem volna kitéve a különböző irányu politikai érdekek hullámzásának.

Egyházi érdekek és az iskolák államosítása.

Tisztában lehetünk vele, hogy az államosítás kérdésének már a fölvetése is, sok irányban érint, főleg egyházi körökben, tiszteletre méltó érzékenységet. Azonban komoly meggyőződése, hogy a népiskolák államosításának mielőbbi megoldása, a várható fejleményekre tekintettel, az egyházi érdekek szempontjából is kívánatos. Elöttem ugyanis kétségtelennek látszik, hogy a parlament összetételében minél inkább érezteti majd az általános választójog a maga hatását, annál határozottabban fogja a parlamenti közhangulat követelni az államosítást. Már pedig minél radikálisabb többségű parlament csinálja azt meg, a megoldás annál radikálisabb lesz. *Jogos egyházi érdekek is azt kívánják tehát,* a nemzeti állam szempontjairól nem is szólva, *hogy a törvényhozás addig oldja meg ezt a kérdést, míg egyfelől a megoldás nemzeti jellegének a biztosításához, másfelől az egyházi érdekek lehető kiméléséhez megvannak a parlament összetételében a kellő biztosítékok.* El tudok ugyanis képzelni olyan megoldást, mely a legnagyobb kiméletben részesíti a történelmi egyházak vallási érdekeit és jogos érzékenységét.

Az állami iskolák és a radicalismus.

Meggondolásra méltók azok a tapasztalatok, melyeket különösen Franciaországban tettek s a melyekre

hellyel-hellyel nálunk is van alkalom, hogy t. i. a tanítóság, főleg talán az államiak, erősen hajlanak szélső radicalis fölfogás felé... Úgy gondolom azonban, hogy *ez nem az állami jelleggel van összefüggésben*, mert hiszen az államnak ezek anyagi és szellemi leküzdésére még több eszköze van — ha okosan kihasználja — mint a felekezeteknek. Ez, szerény nézetem szerint, összefüggésben van első sorban a tanítóknak hosszú időn át tartó sanyaru anyagi és társadalmi helyzetével, amely semmiképen sem állott arányban hivatásának rendkívüli fontosságával. De más okai is lehetnek. A radicalis nézetek a legkönnyebben a fölületes, hézagos, hirtelen gondolkozásu, mellőzött, nyomorban élő, vagy pedig félművelt egyének körében hódítanak. Azért ezen a tanítóság anyagi és társadalmi helyzetének állandó javításával, s a tanítóképzés színvonalának fokozatos emelésével kell segíteni. Olyan bajról és olyan segítségről van itt szó azonban, amelyről egyaránt kell beszélnünk mind az állami, mind a felekezeti oktatással kapcsolatosan. Máskülönben is kevés életrevalóság volna a magyar államban, ha nem tudna úgy intézkedni s nem tudna olyan vezetésről és irányításról gondoskodni, mely képes legyen a tanítóság hazafias és komoly szellemének megóvására. Hiszen az állam maga is erkölcsi és történelmi alakulat, mint az egyház, s így megvannak a maga szellemi és erkölcsi eszközei és hatása. A szélső radicalismus felé fordulás veszedelme azonban nem korlátozódik még az állami és nézetünk szerint, a felekezeti tanítóság körére sem; észlelhető az, az iskolafönntartókra való tekintet nélkül általában a tanító személyzetnél, a

tanárság magasabb régióiban is. Itt a félműveltség legtöbbször már nem szerepel az indítékok között, hanem annál inkább a munkájuk társadalmi értékének a félreismerése és a szakszerűtlen felsőbb vezetéssel szemben való méltatlankodás. Tényleg, méltatlan és félszeg helyzet, melynek csak káros és ízetlen következményei lehetnek, hogy a legfelső intézkedés joga a hivatali vagy politikai dilettantismus állandó kiváltsága. Valóban megfejthetetlen kérdés marad: micsoda országos vagy nevelési érdek kívánja meg ezt? Közéletünknek ez állandó tünete lévén, nem lehet rajta csodálkoznunk, ha a tüzesebb temperamentum ebben a szakszerűség állandó és tudatos lebecsülését látja; ha arra gondol, hogy az a történelmi fejlődés chronikus betegsége és csak a radicalis társadalmi és politikai reform juttathatja a maga helyén döntő szerephez a szaktudást és ezzel súlyhoz és méltányláshoz a szakpályán szerzett érdemeket. Valóban legfőbb ideje volna annak, hogy nemzeti és társadalompolitikai szempontból elfogúlatlanul tanulmányozzuk ezt a kérdést egész kiterjedésében; nemcsak a tanítószemélyzet, hanem általában a szellemi munkások helyzetét a társadalom egészében, és lássuk meg békételenkedését s távolítsuk el annak okait. Ha ez nem történik meg, okvetetlenül kialakul a szellemi proletárság egységes tábora s egész tömegével a nemzetköziség és radicalismus karjaiba veti magát. Már pedig ez szakgatná meg leginkább a múltakhoz fűző kötelékeket; ez zavarná meg a társadalmi forradalom viharával nemzeti létünk alapjait. Periculum in mora!!...

Nemzeti egységünk és a felnőttek oktatása.

Visszatérve a népnevelés dolgára, a mindennapi népoktatás államosításával még nem tettünk meg mindent, mi ezen a téren az államra és társadalomra vár. Az állampolgár egyéniségének alakulása a tanításra köteles korhatár elérésével még nincsen befejezve, amint hogy a lélek sohasem zárt és befejezett egység, amely egy bizonyos idő vagy fejlődési folyamat elérésével fejlődését vagy módosulását immár bevégezte. A lélek a halál bekövetkeztéig állandóan ki van téve benyomásnak és fejlődésnek. Azért a népnevelés dolgában sem lehet olyan könnyűszerrel napirendre térni további feladataink fölött, azzal, hogy a mindennapi s esetleg ismétlő iskolával be van fejezve a népnevelés. Mivel pedig idáig ez volt az általános fölfogás, a nép fiait, amint az iskolából kikerült, további nevelésre átvette a korcsma, és sok helyt a politikai, social-politikai, nemzetiségi és a felekezeti izgatás. További gazdasági, társadalmi és hazafias nevelésével illetékes tényezők csak elvétve foglalkoztak. Csak népünk józanságán múlt, hogy rosszabbul nem állunk, mint vagyunk.

Azért a népnevelésnek nélkülözhetetlen és szükségképen való kiegészítő része a *felnőttek oktatása*. Mindenütt, de ott, hol nemzetiségi bajok vannak, különösen. Csakhogy ezt sem szabad a véletlenre s egyesek önkénytes vállalkozására bízni, hanem a magánosok munkájának legszélesebb körű bevonásával *országosan és hivatalosan* kell azt az *államhatalomnak* megszerveznie. Részletezésnek itt nem volna helye; általánosságban azonban meg kell jegyezni, hogy az

országos szervezet hálózatába be kell vonni az utolsó falut is s mindenütt az immár állami tisztviselő sorban lévő tanító kötelességévé kell tenni a szervezet fönntartásával járó teendőket. Helyi bizottságok alakítandók lelkészekből és népbárátokból; a tervszerűen és rendszeresen folyó munkáról jelentés teendő a vármegyei közgyűlés útján (van ez olyan fontos, mint az adózás és az állategészség-ügy) a minisztériumba. Nagyobb helyeken a polgári, közép- és főiskolák tanárai volnának kötelesek ezeket a teendőket ellátni.

Felnőttek oktatása és a nemzeti hadsereg.

A felnőttek oktatását mintegy betetőzi a *magyar hadsereg keretében* folyó nevelői és oktatói munka. A katonai szolgálat programjába is szervesen kell ezt befoglalni. És pedig — mivel az erdélyi szászok mintájára a mindennapi iskolázást nyolc évre tartanám szükségesnek kiterjeszteni s az utolsó két évet főleg gazdasági ismeretek közlésére és begyakorlására kellene leginkább fordítani — a katonai szolgálat alatt főleg olyan ismereteket lehetne közölni az irodalom, hazai történet, földrajz, köz- és magánjog, valamint a közgazdaság köréből, melyeknek megértésére a mindennapi iskolázás kora még nem elég alkalmas. Mindezekben a teendőkben tehát az államnak föl kell ismernie azt a feladatát, hogy polgárának lelki életét *kisded korától kezdve élte fogytáig* figyelmes gonddal ápolja.

A tanítóképzés államosítása.

A népnevelésről szóló fejtegetések kiegészítéseül hangsúlyoznom kell még a *tanítóképzés államosításának*

is a föltétlen szükségességét. Ez önként következik a népoktatás államosításából; de sokan azok is vallják, akik idegenkednek a népoktatás államosításától. Pedig, ha az állam csak a tanítóképzést venné át, ez csak félrendszabály volna. 4—5 év egyáltalán nem elégséges ahhoz sem, hogy egy ifjú gondolat- és érzésvilága kicserélődjék; a lélek magyarságát meg annyira semmi szín alatt sem acélosíthatja meg, hogy az állami képzőből kikerülő ifjú tanítónak elég erőt adjon az ellenállásra az ellenséges milieu között, szemben az egész falu népével, pópájával és saját főnntartó testületével. Ellenben mint az államosított népoktatás rendszerének a kiegészítője, az állami tanítóképzés, a sikernek nélkülözhetetlen föltétele.

A köznevelés és a közoktatás egységes szervezése.

A népoktatás és a tanítóképzés államosítása és a felnőttek oktatásának országos szervezése azonban még csak egyik része a ránk váró feladatoknak. Már említettem volt, hogy igénytelen nézetem szerint *egész közoktatási rendszerünket egységesen, vagy legalább is egymással teljesen összhangzásban kell átszervezni.* Ez a nemzet kulturális egységének szintén nélkülözhetetlen föltétele. Közoktatási szervezetünkől ez az egység idáig hiányzott, A különböző iskolafajok egymástól teljesen függetlenül létesültek, úgy, amint azok fölállítástát a szükség, esetleg a kor divata megkívánta. Így, csakhogy épen a legfejlettebb iskolafajokat emeljem ki, a polgári és a középiskolák, ez utóbbiaknál ismét a gimnázium és a reáliskola között, nincsen semmi

kapcsolat. Ezek egymástól függetlenül szervezett iskola-fajok. Természetesen az életfolyamatok hatalmas árja áttöri a mesterséges, bár véletlenül emelt korlátokat s egyik intézetből a másikba gyakori az átlépés. Ezt aztán kölcsönös engedményekkel, nem sokat érő expediensekkel, kellett lehetővé tenni. Már pedig nevelési közérdek ama mód megtalálása, hogy lehetőleg minden ifjú a neki megfelelő iskolafajba kerüljön és az expediensek szüksége számbelileg lehetőleg csökkenjen. Most azonban az iskolatypus megválasztásánál szüle és gyermek valósággal lehetetlen feladat elé van állítva: 10—11 éves korban kell már pályát választaniok. És mivel önmagának és gyermekének jövőjéhez mindenki a leggazdagabb eshetőségeket akarja biztosítani, zsúfolásig megtelnek a gimnáziumok, mert a gimnázium végső bizonyítványával bármilyen pályára lehet menni. Közoktatási szervezetünk tehát a legértéktelebb kiválasztási elv érvényesítésére kényszeríti a társadalmat. Azért ebből a szempontból is olyan egységes iskolaszervezetre volna szükség, amely lehetővé tenné a pályaválasztás határának a kitolását s egyszersmind módot adna a paedagogusoknak is arra, hogy a pályaválasztó ifjakat és szülőket a velök való foglalkozás útján szerzett tapasztalataikkal és tanácsaikkal támogassák. Természetesen ez csak úgy volna lehetséges, ha mindazok a gyermekek, kiknek nevelésénél nem akarnak megelégedni a népiskolai színvonnallal, az elemi népiskola negyedik osztályának elvégzése után egy olyan alsófokú iskolafajba léphetnének be, amely mindenfajta továbbképzésnek alapul szolgál, és csak az itt eltöltött néhány év múlva kellene az

ifjú sorsa fölött dönteni, hogy vajon tovább képeztesék-e? és ha igen, milyen tudományos irányban?

Minden társadalmi s állami alakulat számára valóságos életkérdés, hogy mindenki saját hajlamának és tehetségének megfelelő helyre kerüljön. A mi sajátos magyar viszonyaink között azonban, de amint említettem, a modern eszmeáramlatok rendkívüli szétágazódása miatt bárhol is, ezzel teljesen egyenlő rangu feladat a kulturális közösségnek is a lehető biztosítása már a közoktatás szervezése által is. Ismételten szölkünk annak a szükségességéről, hogy, emez eszme szolgálatában, mentől szélesebb körre kiterjedő közösségét biztosítsuk a képzetkincsnek. Eddigél ezt a gondolatot csak az elemi népoktatás körében érvényesítették: csak a népiskolai elemi osztályokban közölt anyag közös az egész polgárságnál, már amennyiben azt a nemzetiségi és felekezeti törekvések nem módosítják. A közös képzetkincs elvének az érvényességét azonban, nemzeti egységünk érdekében, szükséges volna a közoktatás és a közműveltség felsőbb rétegződésében is érvényesíteni a lehetőség legszélsőbb határáig. Az ifjú mentől több időt tölthet köznevelődési intézetekben, annál tovább kísérje őt végig ez a nemzetnevelési alapgondolat. Természetesen tanulmányainak mentől magasabb köreibe jut, ez a képzetkincs mind több új és eltérő elemmel gazdagodik; viszont a közoktatás mentől alsóbb vonalán áll, annál több a közös elem. Így természetesen legtöbb volna az egységes közoktatási szervezet legalsó építményében: az elemi népiskolai osztályokban, és legkevesebb a legfelsőbben: az egyetemeken és a szakiskolákban.

Az egységes iskolaszervezés gondolata nem új, bár megvalósítva sehol sincs. Úgy látszik, a közoktatási szervezet sehol sem tudott lépést tartani az élet rohanásával. Comeniusnak volt nagyszerű conceptioja, melyben egységes szervezetbe foglalta volna össze a csecsemő kortól, az úgynevezett anyai iskoláktól kezdve, az egyetemekig, a reformáció által teremtett kultúra szükségleteinek a teljes kielégítését. Comenius, mivel kora eszmevilágának a középpontjában a vallásos fogalmak állottak, az Isten országa számára akart polgárokat nevelni. Comeniusnak azonban nem volt alkalma arra, hogy iskolaszervezetét megvalósítsa. A kor kulturális szükségleteinek a kielégítése iskolai szervezet által még legteljesebb és legkiterjedtebb mértékben sikerült a középkori katholicizmusnak; csakhogy akkor még nagyon szűk volt azoknak a köre, kiket a tudományos ismeretanyag közösségébe be kellett vezetniök.

Köznevelési codex.

Már pedig, ha a modern államot és társadalmat nem akarjuk kiszolgáltatni az egymást kizáró gondolatok anarchiájának, már az iskolák által is gondoskodnunk kell az emlegetett közösségnek biztosításáról. Ezt nálunk egyenesen sürgős politikai szükségesség parancsolja. Azért a kisdedovási törvény végrehajtása s a nyolc osztályu mindennapi népoktatás államosítása s a felnőttek oktatásának kötelező megszervezése mellett egységes *köznevelés- és közoktatásügyi codexben* kell a közoktatás egységes szervezéséről törvényhozásilag gondoskodni. (A nemzeti egység megteremtésének a szolgálatába kívánja állítani egyik kiváló paedagogiai

írónk, *Imre Sándor is*, az egységesen megszervezett magyar iskolarendszert s ugyan ő sürgeti az „egységes köznevelési törvényt“ is. „A köznevelés belső egysége és a nemzeti egység“ [Budapest. 1915. 9. l.] című előadásában, s másutt is, főleg a „Nemzetnevelés“-ről [Budapest. 1912. 153. l.] szóló nagyobb munkájában.)

A középfokú oktatás egységes szervezése.

Az a szervezet, mely az én szemem előtt lebeg, s amelyet alapvonalaiiban már ezelőtt húsz évvel, a *Wlassics*-féle tantervrevisió alkalmával kifejtettem (*Maklár Papp Miklós* és *Rácz Lajos* társaságában, „Középfokú iskolánk reformja“ címmel; megj. Sárospatak. 1897.), a mai egész középfokú oktatást két tagozatba osztja be. Az alsó tagozat, melyet ebben a beosztásban középfokúnak nevezhetnénk, egységes és közös volna.*) Ez mindazokat magába fogadná, akik nem elégedhetnének meg a népiskolai elemi ismeretekkel, akik tehát némileg magasabb műveltségre törekcszenek; de azokat is kivétel nélkül, kik a tudományos készség legmagasabb fokait óhajtják elérni. Ez volna tehát a nemzet műveltjeinek — kivétel nélkül — a közös iskolája, s ez nyujtaná mindannyiuknak — kivétel nélkül — a közös képzetkincset. Ezért, bizonyos régibb hagyományok föllevenítésével, akár „nemzeti iskolának“ is

*) *Imre Sándor is* így óhajtja fent idézett munkájában. (174. l.) Előadásom szövegének szedése közben megnyílt hazánkban az első reform-középfokú iskola, mint a kolozsvári tanárképző intézet gyakorló középfokú iskolája. Mivel annak szervezetét és indokolását csak most kaptam meg, arra ezuttal ki nem terjeszkedhetem.

lehetne elnevezni. Ez az alsó tagozat, ez az új „középsiskola“, bizonyos mértékben befejezett ismeretkört adna, a latin nélkül, de lehetően kielégítő gyakorlati német-nyelvismerettel. Tanítástervének és belső munkájának alapelve volna az anyag gondos kiválogatása; mindama kultúrális elemeknek nyújtása, mi mai társadalmi, gazdasági és nemzeti életünknek alapjául szolgál; főelve: keveset, de jól, hogy mindenki, még a gyöngék is, megszokhassák, hogy mindent jól és hézagolás nélkül kell elvégezni. A mai iskola ugyanis a beléje zsúfolt tehetségtelenek nagy száma és a sokszor hajszoltan végzett munka miatt bizony igen gyakran meghonosítója a felületességnek és a látszatra dolgozó munkának. Fölfogásom szerint emez alsó tagozat, mely önmagában a közoktatási rendszer egy befejezett kisebb egységét alkotná, nagyobb számmal önmagában is, a felsőbb tagozat nélkül, lehetne fölállítható. Ezekkel az egész országot sűrűn kellene behálózni. *A nemzeti politika sikere érdekében ennek is állami jellegűnek kellene lennie.*

Emez alsó tagozat négy osztályának elvégzése után kerül először az ifjú a pályaválasztás komoly kérdése elé. Tehát 14—15 éves korában. A pályaválasztás idejének ilyenén kitolása és a művelt társadalmi osztály összeseinek együttes nevelése volna ennek a szervezésnek legnagyobb előnye. Az egészen gyöngé tehetségűek, vagy akik körülményeik miatt nem kívánnak tovább tanulni, akkor végleg szakítanak az iskolával. A többiek előtt a felső tagozatnak, a felső iskolának, különböző faja állana nyitva. Így a 4—4 osztályból álló gazdasági, kereskedelmi, külön-

böző ipari és a polgári iskola. Ezek gyakorlati pályákra készítenek elő. Azonban a legtehetségesebbek, az igazán tudományos pályákra alkalmasak, az 5—5 osztályu reáliskolába és gimnáziumba iratkoznának be. Így a kereskedelmi és ipariskolai tanulók évfolyamainak száma nem emelkednék. A polgári iskola elérné régi vágyát, a teljes kiépítést. A kisbirtokos gazdaközönség számára megfelelő műveltség és elegendő szakismeret szerzésére nyújtanánk alkalmat. A reáliskola és gimnázium megszabadulna az oda nem való elemektől és a zsúfoltságtól s így teljes erővel szolgálhatná eszményi célját, a tudományos pályára való előkészítést. Egészen bizonyos, hogy az öt évre szoruló latinból, görögből és franciából többre haladhatnának a jól kiválogatott kevesek, mint előbb 6—8 év alatt a vegyes társaságban. Igaz, tanulmányi idejük egy évvel bővülne. De ez így van máris a németeknél, pedig ott az ifjúság a maga anyanyelvével egy olyan világnyelvnek a birtokában van, melynek megszerzéséről nekünk az iskolában kell gondoskodnunk. A tudományos pályára előkészítő tanulmányok meghosszabbításának meg volna még az a haszna is, hogy tanulmányi szabadságra érettebb ifjak kerülnének a tudomány- és a műegyetemen, valamint az erdészeti és bányászati főiskolán. Természetesen ez utóbbi két iskolafaj — a gimnázium és a reáliskola — képesítene az egyetemi tanulmányokra. Jogot adna azonban a gazdasági, katonai és kereskedelmi akadémiák, valamint minden más főiskola látogatására is. Viszont a 4—4 osztályos gazdasági és kereskedelmi iskola sikeres elvégzése után is lehetne a gazdasági, illetőleg

kereskedelmi akadémiákon folytatni tovább a magasabb fokú szakképzést. Örömmel és bennső elégtétellel látam, hogy a Jankovich-féle reformkísérleteknek is aféle alap gondolata volt, aminőt a fentiekben kifejtettem. Részben megvalósulásra is talált a felső leányiskolák szervezetében, hol négy osztályos közös alsó tagozat fölébe felső leányiskolai, gimnáziumi és felső kereskedelmi iskolai felső tagozatot emelt a legujabb reform. Eme felső tagozatban folyó nevelő munkát állam és felekezet szabad versenyére lehetne bízni. Itt az államosítás szüksége nem forog fönn. A középiskolákat fönntartó felekezetek a múltban is kiváló szolgálatot tettek a magyar állameszmének és ebben a különböző fönntartó testületek között ma is nemes verseny folyik.

Egységes tanító- és tanárképzés.

Meg kell emlékezmem a *tanító- és a tanárképzés-ről* is. Mai tanítóképzésünk, véleményem szerint, súlyos szervi hibában szenved. Ugyanis nagy alaphibának tartom, hogy már a gimn. IV. o.-nak elvégzése jogot ad a tanítóképzőbe való belépésre. A mai gimnázium négy alsó osztálya nem ad részeikben sem befejezett ismereteket; hiszen az csak egy tanulmányi egységnek a ketté vágott fele. Mintha egy kétemeletes ház első emeleti falának közepén a tulajdonos abba hagyatná az építést és fölrakatná a tetőt. Kiegészítetlen és félismeretekkel megy hát az ifjú tanítójelölt a pályájára. Ezt a képző nem egészítheti ki, nem is igen lehet az a hivatása. De máskülönben is elégtelen előkészület a népnevelői hivatáshoz négy gimn. vagy polgári iskolai osztály elvégzése. Több tudással és több érettséggel

kell az ifjakat oda bocsátani s akkor, úgy hiszem, megszűnnek azok a többé-kevésbé jogos panaszok, melyeket most sokan fűznek a tanítóság paedagogiai munkájához, társadalmi és politikai működéséhez. Hitessük el magunkkal is, hogy túlestünk a kezdés ama nehézségein, amikor eféle félrendszabályokkal kellett megelégednünk. Azért a tanítóképzés alapjául a felső tagozat polgári iskolai osztályainak a teljes elvégzését kellene megszabni. Így a mai négy előkészítő osztály helyét nyolc foglalná el. Egyidejűleg azonban meg lehetne rövidíteni, esetleg felére, a tanítóképző évfolyamokat s így a mai $4 + 4 = 8$ helyett (bár szó van a tanítóképzőkben ötödik osztály föllállításáról s ebben az esetben az előkészületi idő eme toldozás mellett is 9 év volna) a tanítói pályára való előkészület $4 + 4 + 2 = 10$ év volna. A tanítóképzős évfolyamok számának leszállítását lehetővé tenné, hogy ezekben így most már általános műveltségi tárgyakat nem kellene tanítani, csakis a paedagogiai elméletet és gyakorlatot, főleg psychológiát, elméleti paedagogiát, neveléstörténetet és a népisk. tárgyak módszertanát, egészségtant és a bölcséleti elméletek fejlődésének rövid vázlatát. —

A *tanárképzésbe* egységes szervezés bevitelét gondolom szükségesnek. Most külön van polgári, kereskedelmi és középiskolai tanárképzés és képesítés. Külön, mert maguk ez iskolafajok is egymástól függetlenül, külön alakultak ki. Mivel pedig a mi tervünk szerint egységes alapon nyugodnék egész közép- és felsőoktatásunk, lehetséges volna a tanárképzésnek is a közös szervezése. Nemcsak lehetséges, de határozottan kívá-

natos is, mert egységes a cél is, amelyért a lényegében azonos munka folyik a különböző jellegű intézetekben. A paedagogiai eljárás alapelvei azonosak a polgári iskolában és a gimnáziumban, vagy a kereskedelmiben. Csak a tantárgyakban s azok didaktikájában lehet különbség, de az nem teszi szükségessé a külön tanárképzést. Ezzel szemben sokkal fontosabb a nemzeti egység szolgálata a tanárképzés egységes szervezésével. A nemzeti egység gondolatának kell hát ebben a kérdésben is vezetni. *Legyen közös és egységes, az együttes képzés eredménye gyanánt, az egész magyar tanárságnak az érzés- és a gondolatvilága.* Ebből a célból az egyetemre kellene bocsátani az ismertetett tervezet polgári iskolájából is az ifjakat, hogy az alsó tagozat négy osztályának tanáraivá képezhessék ki magukat. Hiszen ennek mi akadálya sem lehetne, mert hiszen csakúgy nyolc évi előtanulmány után mennének az egyetemre, mint jelenleg, csakhogy latin nélkül. Úgy gondolom azonban, hogy az alsó osztályokban pl. még a történelmet is eltaníthatnák azzal a szakismerettel, amit a latin bírása nélkül szerez az egyetemen. Viszont szakvizsgálataikon is meg lehetne elégedni azzal a tanulmányi eredménnyel, amit a mai középisk. tanári alapvizsgálat képvisel. A németeknél is megvan az alsó és felső osztályokra a külön képesítés.

A gazdasági és a kereskedelmi iskolai tanításnál megkívánt paedagogiai tudományos képzést is az egyetem feladatai közé iktatnám.*) A szakismereteket adnák

*) Előadásom megtartása és megszövegezése után örömmel láttam az Orsz. Középisk. Tanáregyesületi Közlönyben,

a gazdasági és a kereskedelmi akadémiák, melyeknek oklevelei képesítenének az egyetemeken a paedagogiával kapcsolatos tudományok hallgatására. Hiszen ilyen irányban félénk kísérlet már idáig is történt; t. i. mint rendkívüli hallgatóknak, a polg. isk. tanító- és tanítónőjelölteknek most is lehet tanulmányaikat az egyetemen kiegészíteni. A tanárképzésnek az egyetemen, és az egyetem mellett működő bizottságok által való megoldása megfelel az újabb felsőoktatási politikának is, mely az egyetemek szaporításában nyilvánul. Ez emelné nemcsak a tanárképzés színvonalát, hanem a bölcséleti karok hallgatóinak létszámát s e facultások életképességét is.

Gyakorlati tanárképzés.

Mindez csak az *elméleti* tanárképzésre vonatkozik. De természetesen az egyetemen folyó munkát ki kellene egészíteni, mint eddig, úgy ezután is, csakhogy intensivebben, az eddig is működő u. n. tanárképző intézeteknek, helyesebben talán bizottságoknak. Ezek azokat a specialitásokat nyujtanák, amiket az egyetemtől, szervezete miatt, s a tanítási szabadság elvére tekintettel, nem lehet megkivánni. S azonfölül a *gyakorlati képzést* irányítanák. Nem volna szabad ugyanis annak a visszásságnak megtörténnie, hogy valaki absolute mentesen minden gyakorlattól, — mint ma — beállittassék az iskolai munkába.

(1918. május 574. és köv. l.) högy Imre Sándor szintén fölveti valamennyi iskolafaj tanító személyzetének az egyetemen való közös képzése gondolatát.

Végül meg kell még jegyezni, hogy a tanári előkészület idejének fölemelése, legalább a mai középiskolára vonatkozólag, alig lesz elkerülhető. Már érintettem egyszer, hogy ma a tanárjelölt az egyetemen paedagogiai kérdésekkel egész komolyan csak a legkivételesebb esetekben foglalkozik, mert egyetemi éve alatt választott szaktárgyai kötik le minden idejét. A negyedik év végén leteendő szakvizsgálat előtt ugyanis a jelölt idejét nem szentelheti a szakvizsgálat után egy évvel teendő paedagogiai vizsgálat tárgyaira. Azért ez idő szerint bármily első rangú lehet a tudományos szakképzés az egyetemen, a szorosabban vett nevelői feladatokra a tanárjelölt ma nincsen előkészítve. Azért, különösen az ifjabb tanári nemzedékben, épen a legértékesebb egyéniségek között, szinte typus már az olyan tanár, aki sok reményre jogosító tudós, de balsikerű paedagogus; tanulmányainak él, de unja az iskolai munkát. Az ilyenek lelkében sokszor nehezen áll helyre a harmonia tudós szenvedély és igazi élethivatás között. Ezek gyakran kárba vesznek eme disharmonikus belső küzdelemben, mind a tudomány, mind az iskola számára. Pedig az kétségtelen, hogy a nevelő sikere harmonikus, az élethivatással kibékült és a hivatásnak élő, egészséges, nyugodt léleknek lehet csak gyümölcse. Azért az iskola jóságának alapföltétele a sorsával megelégedett, anyagiakban meg nem szorult és a társadalomtól is megbecsült tanár. A legkiválóbb iskolarendszerek és a legkitünőbb tanítási tervek is irott malaszt maradnak kitünő tanárok nélkül. A tanár az iskola lelke; azt semmivel pótolni nem lehet. Annyival kevésbé, mert annak munkája javithatatlan, cselekedete megfőlebbez-

hetetlen. Azért a tanárnak, mint embernek is, lehetőleg tökéletesnek kellene lennie.

A tanárképzés helyes módjának a megtalálása tehát egyike azoknak a sarkpontoknak, melyeken a nemzetnevelés jövője és sikere megfordul. És ekörül a kérdés körül még igen sok teendőnk van. Ide tartozik az is, mit a fentiekben már érintettem, a tanítói és tanári rend megbecsülése. Társadalmi s kultúrpolitikai szempontból egy neme az öncsonkításnak az a kicsinybevétel, melyben a tanár munkája és egyénisége igen sokszor részesül. Csak épen példaként említem föl, hogy statusrendezési kérdésekben rendszerint csak azt a posítót sikerül kiküzdeniök, amelyről más munkaterek hasonló rendű alkalmazottai épen már előbbre lépni készülnek. És még azt az egyet, hogy az iskolai administratio körében még mindig idegen készültkü vezetőök gyámsága alatt kénytelenek a dilettans ügybuzgóság tévedéseihöz szolgálni segítségül.

Ha a tanárképzés ügyét, egységes alapon s a különböző intézeti ágak sajátos érdekeinek figyelembe vételével sikerül megoldani és ebben a megoldásban a tudományos szakképzés érdeke ép oly kielégítésre talál, mint a sajátos tanári munkára való ránevelés: akkor remélnünk lehet, hogy minden iskolafajban egyaránt, az eddiginél is intensivebb benső munka fog megindulni. Főleg abban az esetben, ha az eddigi törvényes létszám (60) osztályonként legalább 30-ra lesz leszállítva. Mert az iskola csakis ebben az esetben közelítheti meg célját. Akkor lehet lesz szakítani az eddigi rendszerrel, mikor a tanár egyénisége *tömeggel*

érezte magát szemben s *nevelés* helyett a *puszta oktatás járta*. Az is a legridegebb formájában: az egyszerű megértetés és fölkérdezés alakjában. Szó sem lehetett egyéni ráhatásokról népesebb osztályokban, s a tudás megállapítása is matematikai úton történt, az esetleges feleletek jegyeiből kikalkulált arányszámítással.

**Ne csak oktatás, hanem nevelés
legyen és pedig egyéni nevelés.**

A jövő iskolájában *az oktatás helyét a nevelésnek kell elfoglalnia*, még pedig az *egyéniség elvi alapjára* helyezkedett nevelésnek. Azért fontos szerepet kell abban vinnie az egyéni értékek fölismerésének és megállapításának. Ebben a munkában állandó gonddal mindazt föl kell használnia a tanárnak, amit a nevelés- és lélektudomány eszközül a kezébe ad. Idáig a legtöbb esetben még a leglelkesebb tanárok előtt is a főcél a tanításterv szigorú megvalósítása volt, a tanítandó tudományanyagnak tervszerű elsajátíttatása. Be kell vallanunk, hogy bizony sokszor nem láttuk meg fától az erdőt. Mert hiszen a tudományos anyag ezen a fokon csak eszköz a magasabb cél, az emberré (esetleg a tudományos emberré) nevelés megközelítésére. A tanításterv anyaga tulajdonképen csak a képzetkincsről gondoskodik, amelyről készítői fölteszik, hogy a hasznos honpolgári élet cselekvéseinek kiváltásához szükséges hangulati elemeket fogják állandóan meghonosítani az ifjú lelkében. Csakhogy a tanításterv csontvázaira a tanárnak kell a psychotechnika és psychognosis, valamint a paedagogia által sugallt műfogásokkal és a szeretet lelkes melegével a húst, a

vért fölraknia és végül a lelket belélehelnie. Ehez lelkes, a holt anyagot is megelevenítő munka kell és a gyermekek *egyéniiségének* a megismerése és méltánylása. Az iskola csakis így oldhatja meg a feladatot, amelyet tőle az élet joggal megvár. És csakis így segíthet a társadalomnak a tehetségek fölismerésében, és abban, hogy mindenki a saját helyére kerüljön.

Mindenki a maga helyére és mindenüve csak az odavalót!!

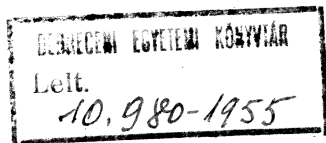
A tudományos kutatás ehez már számos előmunkálattal végzett és sok anyagot hordott össze. Ennek az ismertetése azonban nagyon messze vezetne s immár végeznünk kell. Lehetetlen azonban föl nem említenem, hogy Németországban paedagogusokból, pszichológusokból és más szakférfiakból már is bizottság alakult azoknak az eszközöknek és módoknak a rendszeres megállapítására, amelyek rendszeres alkalmazás mellett, a legbiztosabban vezetnek rá a tehetségek fölismerésére. Amellett Németországban *Bethman-Hollweg* birodalmi kancellár adta ki a jelszót: előre a tehetségekkel!

Mennyivel nagyobb szükség volna erre nálunk, ahol annyi történelmi katastropha s a legújabb világeseemények irtózatos vérvesztése után a nemzet erőit csakugyan a legjobbak, a legnagyobbak s a legalkalmasabbak erőinek kihasználásával lehet csak helyre-pótolni. Ha valahol, hát nálunk nélkülözhetetlen életelv: minden helyre a legalkalmasabbat! Ámde a valóban sokszor nem így van. Nálunk a szakismeret a legtöbb helyen — országos dolgokban csaknem álta-

lában — alig juthat szóhoz, ahol dönteni kell. Vannak representatív pályák, melyek még a legsajátosabb feladatok végzésénél és irányításánál is maguk számára követelik és tartják fenn a felelősség jogát. És a pályaválasztás sem a hajlamok, hanem leginkább kényelmi szempontok, a carrièrre biztató kilátásai és családi hagyományok szerint történik.

Előre a tehetségekkel! Németországban hangzott el a kívánság, hol colossalis méretű vasembereket láttunk elől mindenütt és ahol még idegen népek nemzeti tudományainak művelésében is képesek versenyre kelni otthoni művelőikkel. Mit mondjunk akkor mi, kiknél annyi helyen üli diadalát a dilettantismus, s vezető szerepek, döntő fontosságú feladatok kiosztásában annyiszor érvényesülnek a képességtől és tudástól idegen szempontok! Ahol Michel Angelók oly sokszor széklábat faragnak és a szerencse szürke kegyeltjei, összeköttetések szálainak ügyes bogozói, oly sokszor értékesítik gyöngé árúikat műreemek gyanánt.

Hogy nemzetünk jövőjének alapjait megvethessük, új iskolának kell az új idők számára új szellemet teremtenie!



CSÁTHY FERENCZ

m. kir. tudományegyetemi könyvkereskedésének
könyvkiadó osztályában

DEBRECZEN.

eddig megjelentek és minden hazai könyvkereskedésben
kaphatók a debreczeni m. kir. tudományegyetem nép-
szerű főiskolai tanfolyamán tartott előadások következő
füzetei:

Szám	K f
1. Pokoly József, A háboru	—80
2. Kiss Géza, Háboru és jogrend	—60
3. Kovács Gábor, A háboru közgazdasági okai	1—
4. Darkó Jenő, Az ősmagyar hadiszervezet és taktika	—60
5. Teghze Gyula, A háboru és nemzetközi jog	1—
6. Kenézy Gyula, Háboru és sebgyógyítás	150
7. Tankó Béla, A filozofia problémája és problémái	1—
8. Lencz Géza, A háboru etikai megítélése	—60
9. Tankó Béla, A háboru értékelméleti jelentősége	—60
10. Haendel Vilmos, A hatalmi csoportok erő- mérlege	—60
11. Iványi Béla, A magyar tüzérség fejlődésének vázlata a XV. és XVI. században	—80
12. Mitrovics Gyula, Az aesthetika alapvető elvei	1—
13. R. Kiss István, A székelykérdés	—60
14. R. Kiss István, A magyar állam címerei	—60
15. Huss Richárd, Ne bánts! . . . Magyarországi német háborus költészet	720
16. Baltazár Dezső, A háboru az evangélium vilá- gításában	120
17. Cs. Varga Antal, A közoktatás kulturális és nemzeti feladatai	360
18. Csűrös Ferencz, Debreczen közművelődési fel- adatai a háboru után	120

A további füzetek sajtó alatt vannak.