

SZÜCS LÁSZLÓ GERGELY

A „krachos liberalizmustól” a „magyar világnézetig”

A filozófiatanítás helyzete és versengő társadalomképek, 1879–1948

Tanulmányomban három történelmi korszak – a dualizmus kora, a két világháború közötti időszak és az 1945-től 1948-ig terjedő időszak – magyar állami gimnáziumainak filozófiaoktatását vizsgálom, továbbá a szellemi közeget, amelynek befolyása volt (vagy lehetett volna) a magyarországi filozófiatanítás alakulására. A „szellemi közeg” feltérképezésénél a tantervek kialakításánál döntő szerepet játszó, közismert nevelésméleti szerzők gondolatait mint filozófiai elméleteket tekintem át, és megnézem, hogy e tantervméleti írók filozófiai érzékenysége elősegítette-e a filozófia tantárgy előtérbe kerülését.

Nem minden tantárgy a filozófiába „vezet be”, amely Bevezetés a filozófiába néven szerepel a tantervben. Különböző országokban és korszakokban gyakran egészen mást és máshogy tanítanak „filozófiaként”: a merev, történetiségre épülő, a kérdezve tanítás módszereit nélkülöző „filozófiától” a nemzeti-vallásos világnézetű nevelésen át az ideológiai nevelésig széles a skála. Emiatt röviden felvázolom, mit tekintek „filozófiatanításnak”. Amikor a filozófiatanítás történetét és szellemi feltételeit vizsgálom, egy néhány éve megjelent tanulmányhoz, Gáspár Csaba László *A filozófia oktatásának felettébb szükséges voltáról* című cikkéhez fordulok.¹

Gáspár Csaba László hevesen támadja a mai magyar iskolákban uralkodó pozitivistá szemléletet, amely szerint a pedagógus feladata tények átadására korlátozódik a „világnézetű semlegesség jegyében”. A világnézetű semlegességet hirdető pozitívizmus önellentmondás, mert maga is világnézet. Ez a paradoxon rávilágít arra, hogy az emberi szellem „eredendően nem semleges”, a szellem lényegéhez tartozik, hogy értékkel, választ, íté.² A kívánatos filozófia tantárgyat Gáspár olyan tantárgyként jellemzi, amely az iskolában uralkodó világnézetű semlegesség elvének leginkább ellenáll. Ez nem azt jelenti, hogy a filozófiatanárnak valamilyen általa elfogadott világnézetet kell sugallnia (látni fogjuk, hogy a világnézetű nevelés és a filozófiai nevelés nem

¹ *Iskolakultúra*, 2000/1. 24–30.

² Uo. 24.

azonos, a kettő akár ellent is mondhat egymásnak). A filozófia a cikk szerint abban segít a diáknak, hogy „világnézeti önállóságát”, „felelős szellemi autonómiáját” meg tudja valósítani. Az oktatás, a nevelés folyamatában nem szabad megfélemedezni arról, hogy életünket nem pusztán fizikai és biológiai tényezők határozzák meg, erkölcsi normáink sem egyszer és mindenkorra adottak. Az embernek újra és újra meg kell vizsgálnia kultúrája és erkölcsi normarendszere alapjait, minden történeti korszakban magának kell eldöntenie, milyen szabályok szerint akar élni.

A Gáspár-cikk tanulságai nyomán világos, hogy a filozófiaoktatás célja az önreflexióra nevelés. Az önreflexiót úgy definiálom, mint az egyéni döntéseinket meghatározó kulturális, társadalmi és pszichológiai alapokra való állandó rákérdezést. Ezért az önreflexió a továbbiakban azt fogja jelenteni, hogy állandóan kérdezve kutatjuk a kultúra és a civilizáció alapjait, az egyének a világban elfoglalt helyét. Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a filozófiaórákon a tanárnak kritikus előadásokat kell tartania társadalmunkról és kultúránkról. Azt jelenti: ha a tanár úgy dönt, hogy a platóni barlanghasonlatot, a descartes-i szkeptikus argumentumokat vagy Nietzsche értékek átértékeléséről szóló tanítását beépíti a tananyagba, ezt nem azért teszi, mert ezek az „alpműveltség” fontos részei, hanem mert ezek a példák segítik gondolkodásunk átformálását, hogy az elénk táruló világot ne fogadjuk el egyszerűen olyannak, ahogyan megmutatkozik.

Az önreflexióra nevelés követelményét szem előtt tartva nemcsak azt vizsgálom, hogy a híres tantervelméleti szerzők fontosnak tartották-e a középiskolai filozófiaoktatást, és hogy milyen szerepet szántak a filozófia tanításának. Nevelésfilozófiai és társadalomfilozófiai nézeteik vizsgálatával megpróbálok puhatolózni, egyáltalán hívei voltak-e az önreflexióra nevelésnek.

Két dualizmus kori tantervelméleti szerző: Kármán Mór, Lubrich Ágost

A kiegyezés utáni időszakban változott a közoktatás feladatköre. A tőkés gazdasági fejlődés, az átalakuló művelődési és nemzeti eszmény a középiskola helyzetének törvényi rendezését sürgette. Az új igények hívták életre 1879-ben a középiskolai tantervet, amelyet miniszteri rendelet hirdetett ki, és amelynek hatályát az 1883-as törvény az összes hazai középiskolára kiterjesztette. A középiskola átalakulása nyomán a tantervelméleti nevelésméleti irodalom is fellendült.³ Különös figyelmet fogok itt fordítani Kármán Mór munkásságára. Kármánnak igen nagy szerepe volt az 1879-es tanterv létrejöttében, nevéhez fűződik a pedagógusi-nevelésméleti véleménycsere megszervezése, a tanterv megszerkesztése, szövegezése. A tantervi dokumentumok természetesen nem az ő személyes művei voltak, hanem más jeles ok-

³ KELEMEN Elemér: Tantervpolitika, tantervkészítés a 19–20. században. *Educatio*, 1994/3. 395.

tatáspolitikusok és elméleti szerzők kompromisszumainak eredményei.⁴ Ezért vizsgáltam meg a tanterv fő kritikusának számító Lubrich Ágost észrevételeit a filozófiaoktatásra vonatkozóan.

Kármán Mór filozófikus alkatú tanterveméleti szerző; társadalomelmélete és nevelélmélete nem könnyen „skatulyázható be” irányzatokba. Nézetén egyértelműen felfedezhető bizonyos herbartianus hatás, ugyanakkor Herbart jelentős magyar kritikusának is tekinthetjük. Kortársai hegeli ihletettséget mutattak ki nevelélméletében,⁵ mert nézetei sokszor jellegzetes történelemfilozófiai kontextusban jelentek meg. Kármán Mór történelemfilozófiája szerint a történelem folyamán egyre jobban nő az ember hatalma a természet felett. Ez emancipációs folyamatnak is felfogható: minél jobban uralkodunk a természet felett, „társadalmi szervezetünk” annál „szabadabb, erkölcsösebb alakot ölt”. A „társadalmi szervezet” szabaddá válása ugyanakkor pozitívan hat a természet uralásának processzusára: „a társas élet nemesebb alakulása felszabadítja az erőket a lét küzdelmeire”.⁶

Kármán nézetét a kortársakkal ellentétben élesen megkülönböztetném a hegelianus történelemfilozófiától (és a legtöbb ismert történelemfilozófiától). Azok a történelemfilozófiák, amelyek az emberi történelem pozitív „végkimeneteléről” szólnak, általában azt is bemutatják, hogy „Isten földi országához”⁷ mérhetetlen szenvedésen keresztül vezet az út. Ez Hegelnél sincs másképp: a világtörténelemről szóló előadásainak leggyakrabban idézett mondatai szerint a történelem „vágóhíd”, amelyen „feláldozták a népek boldogságát, az államok bölcsességét és az egyének erényét”, és felvetődik a kérdés: „kinek, mely végcélnak hozták e roppant nagy áldozatokat”.⁸ Kármán történelemfilozófiájában viszont az ember nagy terheket – nem biztos, hogy szenvedést – vállal, de a fejlődés egyértelműen és észrevehetően pozitív.

Erre az optimista történelemfilozófiára épül Kármán nevelélméleti gondolata: a népiskolai és középiskolai oktatás legfőbb célja a természet és a történelem megismertetése, komoly erkölcsi neveléssel kiegészítve. A kármáni nevelésmetodológia központi gondolata, hogy a diák a történelem folyamatának részese, a tudományok alakítója, az „erkölcsi javak” megteremtője. A diáknak éreznie, értenie kell, hogy nem lezárt történelmi folyamat végén áll, nem „későn jövő”. Tudnia kell: a tudományok folyamatosan fejlődnek, fejlődésük nem ért még véget. A tanulóknak fel kell ébreszteni a kutatás igényét. A tanárnak nem az a feladata, hogy a tudást a tanuló „fejébe töltse”, hanem hogy végigvezesse a diákokat az úton, amelyet az ember tett meg a tör-

⁴ BALLÉR Endre: *Tantervméletek Magyarországon a XIX–XX. században*. OKI, Budapest, 1996. 37.

⁵ FELKAI László: Az 1879. évi tanterv előzményei. In: uő. (szerk.): *A XIX. század végi gimnáziumi tantervek elméleti háttere*. OPI, Budapest, 1985. 5.

⁶ KÁRMÁN Mór: Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai. In: *Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. Hoffmann és Vastagh, Budapest, 1909. 1. k. 122.

⁷ A kifejezést Karl Löwith alkalmazza a történelemfilozófiák elemzésénél. Lásd például Karl LÖWITH: *Világtörténelem és üdvtörténet. A történelemfilozófia teológiái gyökerei*. Atlantisz Kiadó, Budapest, 1996. 101.

⁸ Georg Wilhelm Friedrich HEGEL: *Előadások a világtörténet filozófiájáról*. Akadémiai Kiadó, 1979. 20–21.

ténelem során a természet megismerésében. Az út az egyedi esetek megismerésétől az absztrakt fogalmak megalkotásáig vezet: a nyelvtant olvasmányok segítségével kell megismertetni, a természeti jelenségeket kísérletek segítségével. Ha a diák önállóan ismeri meg a világot, világossá válhat, hogy az ember „sanyarú, fáradtságos munkában” vált a természet urává.⁹

Kármán társadalomfilozófiája egyértelműen kollektivistá: az egyéni cselekvések a nemzetben nyerik el értelmüket, a fejlődés letéteményese a nemzet.¹⁰ A nemzet erkölcsi fejlődéséhez mindenki hozzájárul, a nemzeti műveltség osztályok felett áll. Kármán úgy gondolja, hogy a tananyagot hasssa át a nemzeti tartalom, a tanárnak a szemléltető példákat is a nemzeti történelemből kell vennie.¹¹

Kérdés, hogy Kármán Mór nevelésfilozófiájából következnek-e az önreflexióra, az állandó kérdésre való nevelés fontossága. Egyik oldalról úgy érezhetjük, hogy az az oktatás, amely szerint a történelem töretlen fejlődési folyamat, nem kedvez az önreflexióra nevelésnek. Kármán történelemfilozófiájával nehezen egyeztethető össze a tudományos vagy az erkölcsi válság feltételezése, a történelemben, tudásunk és erkölcsünk jobbításában nem lehetőségek tévutak. Egy ilyen folyamat során az állandó kérdés, kultúránk alapjainak megkérdőjelezése csupán akadályozó tényező. Ugyanennek a történelemfilozófiai nevelésméletnek azonban van egy fontos eleme az önreflexióra nevelő tanár számára is: a diákokkal érzékeltetni kell, hogy ők is aktív formálói a történelmi folyamatnak, az ő cselekedeteiktől is függ a világ alakulása.

Nézzük meg, Kármán fő kritikusánál,¹² Lubrich Ágostnál megjelentek-e olyan nézetek, amelyek kedveztek az önreflexióra nevelésnek! Lubrich kritikájának ideológiai alapja a kultuszkormányzat „krachos liberalizmusával”¹³ való keresztény-konzervatív szembenállás. Konzervativizmusa, keresztény vilásképe azonban nem kapcsolódott össze merev társadalomképpel, merev történelemszemlélettel. Ha egyelőre eltekintünk Lubrich nevelésméleti művétől és összefoglaló jellegű társadalomtudományos művét nézzük, azt láthatjuk, hogy társadalom- és nemzetfogalma differenciáltabb, mint Kármáné. Ha a nemzeti műveltség és a „népszellem” fogalmát vizsgáljuk, kiderül, hogy Kármánnál egységes nemzeti műveltség jelenik meg, amelybe a társadalom különböző tagjainak tevékenysége – legyen szó művészlől, tudósról, munkásról vagy gyáriparosról – belefolyik.¹⁴ A nemzeti élet Kármán felfogásában „sokoldalú”, de „egységes”. Kármánnál egységes „népszellem” jelenik meg, amely jól körülhatárolható és a tanítás folyamatában megragad-

⁹ KÁRMÁN Mór: Új gymnasiumi tantervjavaslat. In: FELKAI László (szerk.): i. m. 28.

¹⁰ KÁRMÁN Mór: Az oktatás (értelmi nevelés) feladatai. I. m. 110.

¹¹ FELKAI László: Az 1879. évi tanterv előzményei. I. m. 5.

¹² BALLÉR Endre: i. m. 38.

¹³ LUBRICH Ágost: *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései*. Budapest, 1875. 129.; FELKAI László: Az 1879. évi tanterv előzményei. I. m. 5.

¹⁴ KÁRMÁN Mór: A tantervek elméletéhez. In: FELKAI László (szerk.): i. m. 22.

ható: a történelmi tanulmányok központi célja, hogy „az emelkedő népszellem” alakulását fokról fokra bemutassa.

Lubrich – Kármánnal ellentétben – csak „viszonylagos népszellemről” beszél. A közszellem, a népszellem „nem lebeg” a nép felett.¹⁵ A népszellem a társadalom fennmaradásához szükséges szellemi javak, a „gyűszellemek” összessége. A nemzet, a társadalom (Lubrichnál szinonimák) által felhalmozott szellemi javak létrejöttét, terjedését, megoszlását sokkal differenciáltabban ábrázolja, mint Kármán Mór. A szellemi javakhoz nem minden egyén járul hozzá egyenlő mértékben, és nem is részesül belőle mindenki egyenlően. Az állam „központi tudatába” (értsd: a politikai elithez) nem jut el mindig időben az, amit a társadalmi „gyűszellemek” (például a tudományos elit) tudásként, ismeretként felhalmoznak. Ha időben eljutna, nem lenne lehetséges a társadalmi progresszió: az uralkodó érdekek elfojtanák az új kezdeményezéseket.¹⁶

A szellemi javak terjedésének, megoszlásának egyenlőtlenségéről szóló elméletből pozitív és negatív vonások is adódnak az önreflexióra nevelő tanár számára. Negatív vonás, hogy Lubrich társadalomelmélete arra nevel: szükségeszerű, hogy a társadalom erősen hierarchizált, és a tömegnek a legkiválóbbakhoz kell alkalmazkodnia. Igaz, a tekintélytisztelet nem lehet vakhit.¹⁷ Lubrich társadalomelméletéből ugyanakkor erőteljes nyilvánosságkritikai pozíció adódik: mivel a nyilvánosság felel az „észleletek, képzetek, értékbecslések, akaratelhatározások, tettehívások” terjedéséért, óvnunk kell a sajtó szabadságát és nyitottságát.

Lubrich Ágost társadalomelmélete (amely, mint említettem, Kármán Mórnál árnyaltabb és kritikaibb) a pedagógiakritikával explicit módon foglalkozó művében többé-kevésbé háttérbe szorul. Híres pedagógiai művében, Herbart lélektani, erkölcsstani és pedagógiai nézeteit bírálva a magyar középiskolai tantervtervezetek kritikáját fogalmazza meg. Lubrich Herbart leegyszerűsített lélekfelfogását támadja, amely szerint az emberi lélek pusztán gép, „mely csupán képzetekből van építve”, és amelyben „semmi olyan eredeti tehetség nincs, mint a növényben és az állati testben”.¹⁸ A herbartianus pszichológia alapproblémája, hogy nem enged nagy teret az egyéni szellem öntörvényűségének és a szabad akaratnak. Herbart a tanárt szobrászhoz hasonlítja, aki feldolgozza a „kapott anyagot”, és aki az anyagok különbözősége ellenére is közel azonos végeredménnyel áll elő. Herbart nevelésfilozófiájában a tanár mindenható lény, aki pusztán az „adás és megvonás” helyes arányainak megtalálása révén átformálja a szabad akaratú és egyéniséggel nem rendelkező diákokat.

¹⁵ LUBRICH Ágost: *Társadalomtudomány. Egy elég hosszú élet fontolgató észleléseinek és a társadalmi irodalom sokévi kritikai tanulmányozásának gyümölcse*. Rudnyánszky, Budapest, 1883. 230.

¹⁶ Uo. 223.

¹⁷ Uo. 230.

¹⁸ LUBRICH Ágost: *Herbart bölcséleti rendszerének alaptévedései*. I. m. 82.

Az önreflexióra, a szellemi autonómiára építő tanár, például a kérdevez kutatásra nevelő filozófiatanár számára elfogadhatóbb kiindulópont Lubrich lélektana és pedagógiája, amely számításba veszi a diák személyiségét is. Lubrich szerint a vad diákat nem úgy változtatja meg a pedagógus, hogy teljesen új formát erőltet a lelkére. A „vadoncz életereje” a pedagógus közvetítése révén „nő bele a nemesebb természetbe”. Lubrich a diák szabad akaratának is nagyobb jelentőséget tulajdonít, mint az uralkodó herbartianus kurzus. Ha a szabad akarat tagadóinak van igaza (Lubrich a szabad akarat tagadását a kereszténységellenességgel hozza összefüggésbe), akkor egy „sötét démon foglyai” vagyunk, ugyanakkor úgy kell felelősséget vállalnunk tetteinkért, hogy azok nem is a mi műveink.¹⁹

Érdekes kérdés: Kármánnak és kritikusanak filozófiai érzékenysége mennyiben épült be a filozófiai tantervbe? Egy olyan tanterv, amely a diák (és az emberiség) töretlen fejlődésére épít, teret enged-e egy olyan tantárgynak, amely gondolkodásunk és cselekvésünk értelmére kérdez rá? Rányomta-e bélyegét a diák egyéniségét és szabad akaratát háttérbe szorító herbartianus lélektan a filozófiaoktatásra? Ha igen, ellenmondásba került-e a filozófáláshoz szükséges szellemi autonómia feltételezésével?

Középiskolai filozófiatanítás, 1879–1914

Az, hogy a tantervek létrejötténél bábáskodó Kármán Mór kimondottan filozófikus alkat volt, nem járult hozzá a filozófia tantárgy fontosabbá válásához. A filozófia a legkevesebb óraszámban tanított tantárgy volt a korszakban: az állami gimnázium hetedik vagy nyolcadik osztályában heti 3 órában *Filozófiai propedeutikát* tanítottak, ahogyan korábban is. Bőven elmaradt a nyelvórák óraszámától: latint nyolc évig heti hat-nyolc órában, német nyelvet hat évig heti három-négy órában tanultak a középiskolások (a magyar gimnáziumokban Kármán történelem- és földrajzközpontúsága ellenére a nyelvi órák maradtak a hangsúlyosak). Messze elmaradt a filozófiaórák száma a matematikáétól is (nyolc évig heti három-négy óra) és a történelemétől is (öt évig heti három óra).²⁰ Filozófiai végzettségű tanárt ebben az időszakban nem alkalmaztak a jelentéktelen számú filozófiaórához, erre korábban sem lehetett példa. A korábbi, 1870-es, evangélikus gimnáziumoknak íródott tantervi utasítás például arra hivatkozva utasította el a filozófustanár felvételének szükségességét, hogy valójában minden gimnáziumi tanár képzett filozófus.²¹

¹⁹ Uo. 83., 88.

²⁰ Az 1879. évi tanterv órafelosztása. In: FELKAI László (szerk.): i. m. 83.

²¹ Hazai evangélikus gimnáziumok számára készült tantervi utasítás, 1870. In: Mészáros István (szerk.): *Felekezeti gimnáziumi tantervek, 1850–1948*. OPI, Budapest, 1991. 83.

Az első világháborúig a filozófiaórákon a tényleges filozófiai tartalom háttérbe szorult, pszichológia- és logikaórákat tartottak.²² A logikát, mint „magas szintű grammatikát”, a nyelvtanórák anyagához kapcsolták. A logikaórák az arisztotelészi logikára épültek, az arisztotelészi logika egyszerűsített változatát tanították. Leginkább fogalomalkotásunk módjáról, a következő tételek típusairól és a tudományok felosztásáról volt szó.

A filozófia tantárgyon belül nagyobb hangsúlyt kapott a pszichológiaanyag, s a filozófiai lélektan hagyományától teljesen távol eső, leíró pszichológiát tanítottak. Azt, amit ilyenkor oktattak, az irodalomórák és a történelemórák anyagával illusztrálták, azaz az irodalmi hősök és történelmi szereplők viselkedését elemezték. A tanulók magukon is kísérleteztek, saját képzetársításukat, emlékezőtehetségük törvényszerűségeit vizsgálták.²³ Ezek a pszichológiai „kísérletezések” a herbarti lélektan eszményének feleltek meg. A diákoknak azt tanították, hogy a lelki törvényszerűségek ugyanúgy megismerhetők megfigyelés segítségével, mint a mechanika törvényei. A filozófiaórák léleklétfogása abban is a herbarti pszichológiához kötődött, hogy a lélek világát gyakran dolgok világaként és fizikai analógiák alapján mutatta be. Háttérbe szorult tehát a Lubrich-féle léleklétfogás, amely a lelket érzékeny organizmusként és a szabad akarat „székhelyeként” jellemezte. A „filozófiatanár” gondolata nem kalandozhatott el filozófiai magasságokba, az „utasító észrevétel” arra intette a tanárt, hogy ismeretlen pszichológiai tényekről ne ejtsen szót.²⁴

A korabeli tankönyvek alapján megállapíthatjuk: a lélektanórák azt a benyomást akarták kelteni, hogy a lélek a látszat ellenére egységes. A korszak egyik elterjedt tankönyvében, amelyet Kolbach Bertalan írt, a lélek úgy jelenik meg, mint jól észlelhető tudatjelenségek összessége. A könyv szerint, aki azt állítja, hogy van a léleknek olyan része, amely a kísérleti biológus számára láthatatlan, „dualista balhiedelmekben” vagy spiritualisztikus eszmékben hisz.²⁵ A lélek a tankönyv szerint nemcsak egységes, hanem szinte statikus: „...nincs állapota, nincs képessége, minő a gondolkodás, a képzet, az öröm [...] hanem az állapotok egyeteme (totalitás) a lélek.” A lelki tevékenységek egymáshoz körszerű folyamatban kapcsolódnak. Az érzet érzelmet szül, az érzelem létrehívja az akaratot, az akaraton nyugvó cselekvések során új érzetek keletkeznek, és így tovább. A lelki körforgásról szóló tanítás azt sugallja, hogy a lélekben nincsenek egymás ellen forduló törekvések, tevékenységek, az egyes lelki folyamatok alátámasztják egymást. Mondanunk sem kell, hogy az egységes lélekről szóló felfogás teljesen ellentmond az európai filozófiai hagyománynak, gondoljunk csak Platón, Arisztotelész vagy Szent Ágoston fejtegetéseire.

²² KÁRMÁN Mór: *Utasító észrevételek*. In: *Kármán Mór paedagógiai dolgozatai rendszeres összeállításban*. I. m. 283.

²³ KÁRMÁN Mór: *A filozófiai oktatás*. Uo. 366.; Uő.: *Utasító észrevételek*. Uo. 283.

²⁴ KÁRMÁN Mór: Uo. 284.

²⁵ KOLBACH Bertalan: *Philosophiai propaedeutika a középiskolák számára*. Singer és Wolfner, Budapest, 1900. 13.

Megleő, de a bencés tanárok által írt, valószínűleg katolikus gimnáziumokban használt Hajdu–Zoltvány-könyv²⁶ lélekfogalma nem különbözik Kolbach könyvének lélekfogalmától. Ő kiemeli ugyan, hogy létezik filozófiai lélektan is, amely „a lélek végső alapjaival foglalkozik”, ám a könyvben csak empirikus lélektani fejtegetések olvashatók. A „katolikus” könyvben is a lélek reflexmozgásainak leírása szerepel. Abban is megegyezik a két könyv lélektan-fejezete, hogy nagy hangsúlyt kapnak a biológiai leírások, különösen az idegrendszer felépítésének leírása.

A filozófiai tartalom mindkét könyvből szinte teljesen kiszorul. A Kolbach-féle tankönyvben egy furcsa, mindössze háromoldalas filozófiai bevezetőt találunk. A bevezetőt olvasva az a benyomásunk, a tankönyvíró el akarja titkolni az olvasó elől, hogy a filozófiatörténetben egymással versengő, egymással szembenálló elméleti álláspontok vannak. Ahol elkerülhetetlen lenne az elméleti szembenállás bemutatása, ott a jellegzetes fogalmakat ismerteti. Leírja, hogy Platón szétválasztotta az érzéket és az értelmet, bebizonyította, hogy a lélek halhatatlan, és kidolgozta az idegiant (erről az olvasó nem tud meg semmit). Arisztotelész, mintha csak kiegészítette volna Platón filozófiáját, a „bölcshöz hozzákapcsolja a tapasztalást”, a „dialektikától elválasztja a logikát”, és istenkeresővé válik. Nem tudjuk meg, hogy Platón és Arisztotelész két, egymásnak ellentmondó gondolati hagyomány kezdőpontjai. Azt sem tudjuk meg, hogy Bacon és Descartes két, egymástól teljesen különböző utat dolgozott ki a tudományok megújítására, csak azt, hogy mindketten felvették a harcot a gondolkodásunkat uraló tekintélyekkel.²⁷ A Kolbach által írt „filozófiatörténet” hasonló töretlen gondolati fejlődést mutat, mint amilyen töretlen tudományos és erkölcsi fejlődésről szolt Kármán Mór történelemfilozófiája. Ez a szemlélet a vita megismerésétől fosztja meg a diákokat, amely a filozófia esszenciája. A tantervi utasításokat végigolvasva is az a benyomásom, hogy a filozófiai vitákat szinte teljesen száműzték az órákról. A filozófiatanárt pusztán arra utasították, hogy az év során a szubjektív idealizmus és a szkepticizmus ellen hozzon fel érveket.²⁸

Összességében elmondható, hogy ez a „filozófiaoktatás” távol esett az „önreflexióra nevelő” filozófiaoktatástól. Nem csupán azért, mert a korabeli filozófiaoktatás szinte teljesen nélkülözötte a filozófiai tartalmat. A filozófiatanítás a meglévő ismeretek összefoglalására tett kísérlet volt, és nélkülözötte az ismeretkritikai elemeket. A logikára és a leíró pszichológiára szakosodott filozófiaórák száma és tartalma nem változott az 1890-es középiskolai törvény és a tantervi korrekciók során sem. Azáltal pedig, hogy a görög mint tantárgy háttérbe szorult, a középiskolások még kevesebb filozófiát tanultak, mert kezdetben a görögórákon megismerkedhettek a görög filozófia egyes problémáival.

²⁶ HAJDU TIBOR–ZOLTVÁNY IRÉN: *Lélektan és gondolkodástan középiskolák számára*. Szent István Társulat, Budapest, 1903.

²⁷ KOLBACH BERTALAN: *Philosophiai propaedeutika a középiskolák számára*. I. m. 9.

²⁸ KÁRMÁN MÓR: *Utasító észrevételek*. I. m. 283.

Mennyiben járult hozzá a filozófia háttérben maradásához a két tantervelméleti szerző által megteremtett „szellemi atmoszféra”? Lubrich Ágost – akinek a tantervek alakulására nem volt olyan döntő befolyása, mint Kármán Mórnak – bírálta a pusztán logikára és pszichológiára épülő filozófiaoktatást. Herbartra hivatkozva kijelentette: az egyetemi tanulmányok sínylik meg, ha a középiskolából száműzik a bölcseleti előtant. Olyan tekintélyekre hivatkozott továbbá, mint Ziller, aki szerint etikát és metafizikát, Hegel, aki szerint Isten létének bizonyítását, Herder, aki szerint a „bölcselet minden ágát” tanítani kell.²⁹

Kármán Mór tantervelmélete és a filozófiaoktatás alakulása között összefüggés van. Kármán kifejti, hogy a nemzetnek, a társadalomnak a kívánatos történeti, tudományos és erkölcsi fejlődéshez olyan tudományra vagy intézményre van szüksége, amely a „tudományszakok különvált szálait” egységgé teszi. Korábban ingadozott az ügyben, hogy a filozófia alkalmas lehet-e a feladatra. Később arra jutott, hogy a filozófia, amely sajátos interpretációja szerint „mindentudó balgasággal” rendelkezik, hajlamos „a szétvált szálakat” az egységesítés után meg is szakítani, és meggátolni a fejlődést. Kármán ezért a pedagógiához fordul, mint olyan tudományhoz, amely úgy egységesít, hogy közben folytatásra sarkall.³⁰ Valószínűleg azért nem kívánta fontos szerephez juttatni a filozófiát, mert úgy vélte, a filozófiai rendszerek véglegességre törekvése gátat szab az általa kívánatosnak tartott töretlen fejlődésnek.

„Értékközpontú tantervfelfogás” és világnézeti nevelés, 1918–1944

Az első világháború és az azt követő események – az Osztrák–Magyar Monarchia összeomlása, a forradalmak 1918–1919-ben, az ellenforradalom, a trianoni döntés – az oktatáspolitikában új eszmék megjelenéséhez és az oktatási rendszer átalakulásához vezettek. A politikai célok döntően meghatározták az oktatáspolitikát, a politikai vezetés céljai megjelentek az iskolai alapdokumentumokban is. Az 1928-as harmadik tanügyi kongresszus állásfoglalása szerint a nevelés célja a vallásos világszemlélet felépítése, a nemzeti és történeti jellemvonások megtartása, az „egyetemes szellemi élet” „nemzeti formában” való megvalósítása. A keresztény nemzeti kurzus határozta meg a középiskolai oktatást is. Az 1934. évi XI. tc. szerint „a középiskola feladata, hogy a tanulót vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje, a magyar nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános műveltséghez juttassa”.³¹ Ez az oktatáspolitikai atmoszféra nem kedvezett a nyitott szellemiségű filozófiaórák elterjedésének, a vallásos tanítások megfellebbezhe-

²⁹ LUBRICH Ágost: *Herbart bölcseleti rendszerének alaptévedései*. I. m. 144.

³⁰ KÁRMÁN Mór: A tantervek elméletéhez. I. m. 23.

³¹ BALLÉR Endre: i. m. 64.

telensége sem mozdította elő az önreflexióra nevelő filozófiaoktatást, arról már nem is beszélve, hogy „nemzeti filozófusunk” nem lévén, a filozófia tantárgy nem bírhatott nemzeti tartalommal.

A korszakban a nevelésemélet is változott. Első pillantásra úgy tűnik, a filozófia térhódításának kedvezett, hogy a többek között Imre Sándor, Prohászka Lajos, Weszely Ödön és Kornis Gyula által képviselt úgynevezett „értékközpontú tantervfelfogás” a nevelés középpontjába a világnézeti nevelést állította.³² Világnézeti nevelésre vonatkozó elképzelésük azonban nem feltétlenül hatott pozitívan az önreflexióra nevelésre: ezt mutatom be Imre Sándor nemzetnevelési, Weszely erkölcsi nevelési, Prohászka kultúraelméleti és Kornis nemzeti felemelkedésről szóló elméletének segítségével.

Imre Sándor *nemzetnevelése* szerint a nevelés célja, hogy „a közösség jövőjét” biztosítsa „az értékeinek megőrzése és érdekeinek szolgálása által”.³³ A következőket írja: „Az egyéni és közösségi nevelés célja egybeesik, mert egyén nincs közösség nélkül: az egyén élete a közösségből származik, közösségekben folyik, a közösség pedig nincs egyének nélkül.”³⁴ Imre sajátos autonómia-fogalomban gondolkodik. Az egyén nem autonóm (nem jut az „autonómia fokára”), ha egoista érdekeit követi, és akkor sem, ha közösség tagjaként, de kényszerűségből cselekszik. A cselekvő személy, a diák akkor válik autonómmá, ha személyes megfontolásai alapján cselekszik a közösség normái szerint. Imre Sándor szerint a közösségek, amelyekben autonóm módon cselekedhetünk, könnyen felismerhetők, határaik jól kivehetők. A közösségek közül, melyeknek tagjai vagyunk, a nemzet tölt be kitüntetett szerepet, a nemzet az egyetemes emberi és az egyéni között közvetít.³⁵ Imre Sándor elméletében nincs helye olyan cselekvésnek, gondolkodásnak, amely nem a nemzet vagy a közösség normarendszere által meghatározott.

Kérdés lehet, hogy a nevelő, aki az „együtt élőket” „nemzetté” neveli, aki „nemzetet fejleszt”, és akit „munkája minden részletében nemzeti tudatosság” vezet, mennyiben járul hozzá valóban autonóm „világnézet” kialakításához. Imre nemzetnevelése annyi gondolkodásbeli autonómiát ad mind a tanárnak, mind a diáknak, amennyivel nem veszélyeztetik a kulturálisan többé-kevésbé egységes nemzet alakulását.

Weszely Ödönnél a „világnézeti autonómia” csorbulását az *erkölcsi nevelésről* szóló tanításában érhetjük tetten. Weszely szerint a diák a nevelési folyamatban kultúrértékeket sajátít el: az önfenntartáshoz szükséges realiztikus kultúrértékeket, a társadalmi léthez szükséges szociális kultúrértékeket, valamint a vallási, esztétikai és tudományos értékeket – az ideális kultúrértékeket. Aki a kultúrértékeket elsajátítja, képessé válik arra, hogy „a nemzeti

³² Uo. 69. Az „értékközpontú tantervfelfogás” szerint a pedagógia feladata a világnézet közvetítése és az átadandó szellemi javak szelekciója értékszempontok szerint. (67–74.)

³³ IMRE SÁNDOR: *Neveléstan. Bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. OPKM, Budapest, 1995. 57.

³⁴ Uo. 60.

³⁵ Uo. 64.

kultúra keretében” önállóan munkálkodjon.³⁶ Wessely erkölcsi nevelése e kultúrértékek „kiszemelésén” és „átadásán” nyugszik. Az értékek egyoldalú „átadása” nem teszi lehetővé a morális alapelvek kritikai vizsgálatát. Wessely elismeri a „vallási erkölcsstannal” szembeállított, ésszerű belátásra épülő „autonóm erkölcsstan” létjogosultságát, az iskolából azonban számúzné az erkölcsi autonómiát. A „metafizikai erkölcsstan” hitként állítja be, amelynek azonban nincs olyan hatóereje, mint a vallásos hitnek. Wessely iskolájában a pedagógus a keresztény értékek talaján áll, minthogy kultúránk alapja a kereszténység. A tanár a kinyilatkoztatott tanítás megismertetésével segít a diáknak felülemelkedni a tapasztalatokon és a tudományos ismereteken.³⁷

Véleményem szerint Prohászka Lajos kultúrfilozófiai nevelésmélete is számos tekintetben háttérbe szorítja az önreflexióra nevelést. Ez annak ellenére igaz, hogy *kultúrfilozófiai nevelésmélete* kiváló eszközt nyújt (helyesebben: nyújthatna) a pedagógusnak, hogy a világnézeti nevelés során kritikailag vizsgálja a történelem során kialakult kulturális javak, erkölcsi normák és a cselevő egyén kapcsolatát. Vizsgáljuk meg közelebbről ezt az egyedülálló pedagógiai elméletet.

A *Pedagógia, mint kultúrfilozófia* című műben bemutatott „kultúrfilozófiai módszerrel” tanulmányozhatjuk „a szellem mindazon alakzatait”, amelyben a „lélek nyilvánul”.³⁸ Prohászka a lélek által létrehozott képződmények két típusát különíti el. Egyes képződmények az Én megnyilvánulásai, melyekért az Én felelősséggel tartozik. Az „objektív képződmények” másik csoportjába azok tartoznak, amelyek a létrehozó szellemtől elválva lesznek „egyén feletti objektivációkká”. Ezek az „állandó hatásforrásként” működő objektivációk alkotják a kultúrát, amely definíció szerint „az emberközi objektív produktumok strukturális összefüggése, törvényszerű rendben felépített egésze”.³⁹ Prohászka eltér szellemi elődjétől, Sprangertől, aki az „egyén feletti struktúrákat” kevésbé választotta el az egyén felelősségétől, és az egyéni szellem megnyilvánulásaiként értelmezte e struktúrákat. Prohászka a kultúra objektív voltát hangsúlyozza, a kultúrát a „lélekkel szembenálló tárgyi struktúráként” ragadja meg.⁴⁰

Az önreflexióra, kritikai önvizsgálatra nevelő pedagógus számára óhatatlanul felmerül a kérdés: hol húzható meg a határvonal azok között a lelki-szellemi képződmények között, amelyekért „felelősek vagyunk”, és azok között, amelyek bonyolult struktúráként állnak velünk szemben és határozzák meg cselekvéseinket? Prohászka ezzel a kérdéssel nem foglalkozik. Érde-

³⁶ WESSZELY Ödön: A kultúrértékek kiszemelése, realiztikus, szociális, ideális értékek. In: NÉMETH András (szerk.): *Wessely Ödön munkásságának tanterv- és művelődésméleti vonatkozásai*. OKI, Budapest, 1997. 155.

³⁷ Uo. 173., 193.

³⁸ PROHÁSZKA Lajos: *Pedagógia, mint kultúrfilozófia*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 1929. 11.

³⁹ Uo. 13–14.

⁴⁰ Uo. 15.

kes metafizikai elméletet fejt ki azonban azzal kapcsolatban, hogy a lelki tevékenységünkől hogyan jönnek létre objektív struktúrák. Elméletének középpontjában a „lélek mint forma” arisztotelészi gondolata áll. A „formát” a lélekfogalom, az idea és a célfogalom hármasságaként határozza meg, „öntevékeny princípiumként” jellemzi, amely valamilyen anyagban fejt ki hatását. A formák „behálózják az egész mindenséget” és hierarchikus rendet alkotnak, de nem statikus, állandó rendet, hanem folyamatosan változó, „gazdagodó” világot.⁴¹ A formák „ontológiai teljességüket” elérve „objektív szellemet” hoznak létre, amelyet azért nevezhetünk „objektívnek”, mert lelki tevékenységünktől függetlenedett. Szellemnek is nevezhetjük, mert „az értékek független rendszerét” alkotja, amely szemben áll a „valósággal”, és az egyénen keresztül újra „hatni képes”.

Prohászka elmélete lehetővé teszi a pedagógusnak, hogy az egyént a történelemben fellépő hatóerőként jelenítse meg. Ugyanakkor láthatóvá tudja tenni, hogy egyéni döntéseinket bonyolult társadalmi-kulturális összefüggések, normarendszerek határozzák meg. Az „objektív szellemben”, a kultúrában hatni képes normarendszert ismerhetünk fel, és a lelkünkben lévő értékelőképességgel elvileg lehetőségünk van a kultúra és a cselekvésünket meghatározó normarendszer kritikájára. Prohászka nevelélméletében azonban nem kapott szerepet a pedagógus és a diák kultúrkritikai tevékenysége. A pedagógus a műveltségi javak „bizonyos meghatározott kánonával” szembesül, amely „mindig és mindenütt ugyanaz marad”.⁴² „Kultúrfilozófusi” tevékenysége pusztán „közvetítés” és nem kritika. Prohászka nevelélméletében – ahogyan Imre Sándor és Weszely Ödön elméletében is – a világnézeti nevelés nem kapcsolódik össze az önreflektív, kritikai gondolkodásra nevelés fontosságával. Az „önálló világnézet” kialakítása sokkal inkább a szilárd, megingathatatlan (leginkább vallásos) hitek, meggyőződések és nemzettudat megteremtése, mintsem az önmagunk és mások véleményével való kritikai beállítódás kialakítása. A világnézet-építés követelménye ezért akár negatív hatással is lehetett a filozófiaoktatásra.

Kornis Gyula „világnézeti nevelése” és az „önerőből való gondolkodás” eszménye sem tételezi a kritikai, önreflektív gondolkodás fontosságát. Az önálló gondolkodás Kornisnál nem az egyéni fejlődést, a gondolkodás sokszínűségét vagy a vitakultúra kialakulását szolgálja, hanem a nemzeti felemelkedést. Az önismeret és a nemzeti nagykorúság összefüggésének gondolata a spengleri társadalom- és oktatásfilozófiával kapcsolódik össze. Spengler szerint a Német Birodalom megújítását a klasszikus műveltséget háttérbe szorító iskolától lehet remélni, amely nemzeti műveltséget ad és az önálló tevékenységre épít. Kornis átveszi ezt a gondolatot. A németek példaként szolgálhatnak Kornis szerint, mert megfogadták Spengler tanácsát és gyakorlatias, ugyanakkor nemzeti alapokon álló oktatást valósítottak meg.

⁴¹ Uo. 16.

⁴² Uo. 29.

A nemzeti felemelkedésről szóló vízió akkor válik félelmetessé, amikor Kornis a német oktatásnak a német nemzetre tett hatását sikertörténetként jeleníti meg, és az – elvesztett – első világháborúban mutatott szervezettséggel és hősiességgel bizonyítja elméletét.⁴³

A nemzeti felemelkedés vízióját szem előtt tartó kornisi nevelésmélet antidemokratikus, elitista vonásokat is tartalmaz. Kornis kiindulópontja, hogy a nemzet alapja a „történetileg kialakult lelki közösség”, életforma, érték-felfogás, világlátás.⁴⁴ A nemzet önreprodukciója nem faji-biológiai folyamat, hanem munkatevékenység: szellemi munka, amely a középosztály munkája. A középosztály szellemi tevékenysége nemzeti alapokra épül, a szellemi munkához szükségszerűen nemzeti öntudat járul. Ezzel ellentétben a fizikai munkához nem kapcsolódik nemzeti önérzet, a fizikai munkás internacionalista, és nem nemzeti érzelmű. A szellemi nevelés sarkalatos pontja a nemzet tudat erősítése.

Kornis gondolkodásának jellegzetes feszültsége: egyszerre van jelen a demokráciáért való rajongás, és az elitizmus. Olykor rajong az oktatás demokratizálódásáért, üdvözli a középfokú oktatás ingyenessé válását világszerte, és a tankötelezettség idejének meghosszabbítását. Másik oldalról az elitizmust pártolja: szerinte az oktatás, a kultúra demokratizálódása a nemzet-teremtő szellemi munka válságának első számú szociológiai oka. Az oktatás tömegesedik; a szegényebb népesség középiskolai, egyetemi tanulmányokra törekszik, s hogy ezt elérje, munkát vállal. Az eredmény silány.

Kornis Gyula oktatáspolitikai munkásságát nagyrészt az elitizmus határozta meg, amikor az 1920-as években olyan oktatási rendszer létrehozását tűzte ki célul, amely a „társadalmi organizmus” egyes rétegeihez kötődik, és a társadalom tagjait felkészíti „állapotbeli kötelességeire”. A kornisi szellemiség jegyében született Hóman Bálint minisztersége idején az 1934-es középiskolai törvény, amely a gimnáziumot kiváltságos intézményként őrizte meg, a latinos műveltséget háttérbe szorította, a nemzeti műveltségsményt előtérbe helyezte.⁴⁵ Nehéz elképzelni, hogy a nemzeti nevelésre épülő, merev társadalmi hierarchiát fenntartani hivatott oktatás eszménye kedvezett volna egy olyan tantárgynak, amely arra nevel, hogy állandóan rákérdezzünk a minket körülvevő valóságra és a cselekvéseinket meghatározó normákra.

Az általam említett értékelméleti-tanterveméleti gondolkodók mindegyike közvetlen szerepet is vállalt a két világháború közötti tantervi reformok kidolgozásában – természetesen nem egyenlő mértékben. Az 1924-es reform kidolgozásával foglalkozó Országos Közoktatási Tanács előadója Kornis Gyula volt (Pauler Ákos filozófus pedig az elnöke). A tantervek kidolgoz-

⁴³ KORNIS Gyula: A cselekvés szelleme. In: MÉSZÁROS István (szerk.): *Válogatás Kornis Gyula tanterv-vonatkozású írásaiból*. OPKM, Budapest, 1984. 108.

⁴⁴ KORNIS Gyula: A szellemi munka válsága. In: *Az értelmiség válsága*. Magyar Társadalomtudományi Társulat, Budapest, 1931. 11.

⁴⁵ KELEMEN Elemér: i. m. 40.

sában Kornis mellett Weszely is részt vett. Az 1934-es törvénytervezet vitáiban közreműködött Imre Sándor, Kornis Gyula és Weszely Ödön. Az 1938-as és 1939-es tantervi utasítások, amelyek az értékelméleti tantervfelfogás szellemiségét tükrözik, a bemutatott szerzők és a korszellem hatására „a vallásos alapon való erkölcsös nevelést” és „a nemzeti művelődés eszméjével átitatott általános műveltség megadását” tekintik a nevelés fő feladatának.⁴⁶ A filozófiatanítás alakulásában különleges szerepe volt Kornis Gyulának, aki 1916-tól 1947-ig a budapesti egyetem filozófiatanára, egyben középiskolai filozófia-tankönyvek írója volt.

Anakronisztikus filozófiatanítás, 1918–1944

Ha a két világháború közötti dokumentumokat nézzük, úgy tűnik, mintha megállt volna az idő: nem történtek lényeges változások a filozófiatanítás tartalmában. Ezt tanúsítja az 1936-os *Pedagógiai lexikon* „Filozófiai propeudeitika” szócikke is, amely egyértelműen bevallja, hogy nem „valódi” filozófiai diszciplínákat kell tanítani: „A filozófia a magyar középiskolákban, mint bevezető tanulmány szerepel a filozófia alapos és későbbi megismeréséhez [...] E jellege mellett, hogy tudniillik belépőül szolgál a szaktudományos képzéshez, a középiskolai tanulmányok befejeztével még azt a feladatot is teljesíti, hogy fogalmilag végső rendszerezést ad a középiskola tudományos ismereteinek, ezeket magasabb egységbe foglalja, s alapjaikban áttekinthetővé teszi. E célt azonban nem *valódi* filozófiai diszciplínákkal érjük el, sem az ismeretelméleti kérdések problematikájával, hanem azzal a két tudománnyal, amelyeket viszonylagosan elsőnek és magába a filozófia birodalmába is régtől fogva bevezető jellegűnek tekintenek: a lélektannal és a logikával.”⁴⁷

Maradt tehát a pszichológia- és logikaközpontú filozófiaoktatás. Pszichológiaként továbbra is leíró pszichológiát tanítottak, amelyhez ezután is az irodalom és a történelem adta az illusztrációs anyagot.⁴⁸ A logika tanítására vonatkozó utasítások is hasonlóak, a logika példatárát a nyelvtan- és a matematika-tananyag képezte. A filozófia tantárgya így a múlt századi tartalommal meglehetősen anakronisztikusnak tűnik, hiszen tudjuk, hogy mind a pszichológia, mind a logika nagy változáson ment át az előző század óta. A logika fejlődésében nagy változást hozott a szimbolikus logika és az új logikai problémák megjelenése, gondoljunk Frege 1879-es *Fogalomírására* és Wittgenstein 1919-es *Tractatusára*. A 19. század óta a pszichológiában is jelentős szemléletváltás következett be a freudi pszichoanalízis megjelenésével.

⁴⁶ BALLÉR Endre: i. m. 77.

⁴⁷ *Pedagógiai lexikon*. Révai Irodalmi Intézet, Budapest, 1936. 613.

⁴⁸ *Részletes utasítások a gimnázium és leánygimnázium tantervéhez*. M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest, 1938. 69.

Akik ismerik Freud életművét, azoknak biztosan furcsának tűnik, hogy a magyar filozófiaórák még mindig azt sugallják, hogy a lelket „páratlan egység” képezi.⁴⁹ Kornis Gyula tankönyve új kiadásához írt előszava arról árulkozik, az új pszichológiai elméletek épp azért szorultak háttérbe, hogy a lelket egységesként lehessen bemutatni: „A lelki élet vizsgálata az utóbbi évtizedben is hatalmasat fejlődött, azonban didaktikai okokból csak néhány leszűrt eredményt szőttem bele az új kiadás szövegébe. Így erősebben hangsúlyozom a lélek szerves egységét. Ezért indulok ki például a gondolkodás elemzésénél a szemléletből és nem az érzetből: ez ugyanis mindig csak a szemlélet egyik mozzanata.” A Kornis-könyv azt mutatja, a kor filozófiaórái szerint a lélek gondolkodás, érzelem és akarat egysége.⁵⁰

Kornis munkájának felépítése és a benne megjelenő témák is a dualizmus kori tankönyveket idézik. A pszichológiai fejezetek továbbra is azt sugallják (a katolikus gimnáziumokban használt, Bognár Cecil-féle könyvben⁵¹ is ezt láthatjuk), hogy a pszichológia feladata a lélek jelenségeinek „leírása”, és továbbra is megtalálhatók bennük az idegrendszerrel szóló leírások. A Kornis-könyv pszichológiai részében annyi a változás, hogy a dualizmus kori tankönyv által preferált fiziológiai szemléletű kísérleti pszichológusok (Jodl, Fechner, Wundt) mellett megjelennek a pragmatista pszichológusok. Különös hangsúlyt kap a James–Lange-törvény bemutatása, amely az érzelmek létrejöttét a kiváltó ingerek által keltett vegetatív és szomatikus elváltozások megérzéseiként magyarázza.

Mind a tankönyvek, mind a tantervi utasítások alapján láthatjuk, hogy a tényleges filozófiatanítás ismét háttérbe szorult. A Kornis-féle tankönyvnél és a Bognár Cecil-féle könyvnel is feltűnő, hogy a törzsanyagban, a kötelezően megtanulandó „nagybetűs részben” alig találunk filozófusneveket, ezzel szemben gyakrabban találkozhatunk természettudósok, pszichológusok és orvosok elméleteivel. A filozófus gyakorlatilag csak logikusként kerül be: a Kornis-könyvben legnagyobb súllyal megjelenő filozófus – Kornis német filozófiai orientációja ellenére – John Stuart Mill. A korabeli filozófiaoktatás világnézetileg olyannyira „neutralizált”, hogy az egyébként 1911-es (!) könyv az egész korszakban gyakorlatilag változtatás nélkül jelent meg, sőt, az 1945/46-os tanévre is engedélyezett tankönyv volt.

A tantervi utasítások azt mutatják, a filozófia tantárgy teljes mértékben elidegenedett a filozófiától. A tanárokat utasították ugyan, hogy a filozófiát kérdezve tanítsák, mondván, hogy nemcsak a tanítás anyaga, hanem a módszer is „philosophicum”, a korabeli filozófiaóra mégsem juttathatja eszünkbe a tényleges filozofálást. A két világháború közötti filozófiaórának annyira nincs köze a filozófiához, hogy a lánygimnáziumban különle-

⁴⁹ KORNIS Gyula: *A pszichológia és a logika elemei középiskolák számára*. Franklin Társulat, Budapest, 1939. 35.

⁵⁰ KORNIS Gyula: *A pszichológia és a logika elemei középiskolák számára*. Uo. 1941. 2.

⁵¹ BOGNÁR Cecil: *Lélektan és gondolkodástan*. Szent István Társulat, Budapest, 1941.

ges szerepet kap: a filozófiaórákon készítik fel a lányokat az anyaszerepre. Tanulnak a játékoknak a gyermeki lélekre tett hatásáról, a testi ápolás megfelelő módjairól stb.⁵²

A filozófiaórák száma a két világháború között valamelyest csökkent. A fiúgimnázium nyolcadik évfolyamában heti három óráról kettőre csökkent a filozófiaórák száma (a lánygimnáziumokban marad a heti három). Feltételezhető, hogy filozófiaszakot végzett filozófiatanárt a heti két óra kedvéért továbbra sem alkalmaztak.

A korabeli tantervekből kiderül, hogy egyes – nem filozófiai – órákon a diákok betekintést nyerhettek bizonyos filozófiai témákba, például a *Görög nyelv* órán vagy a *Hit és erkölcs*tan órán. A görögórán – amely a fiú- és lánygimnáziumban megmaradt, a reálgimnáziumból és a líceumból eltűnt – tartalmaz Platón-tanulmányok folyhattak: a diákok elolvasták és elemezték a *Phaidónt* és a *Kritónt* is. Megismerkedhettek a szofisták és Szókratész szembenállásával, a szofisták tanításával. Hallhattak a preszókratikus filozófiáról és arról, miért fordult szembe Szókratész a természetfilozófiával. Különös hangsúlyt kapott a *Phaidón* című mű, amelyben a lélek halhatatlansága mellett szóló érveket tanulmányozták. A görögórákon a gimnazisták kényelmesen foglalkozhattak filozófiai kérdésekkel, mert 1938-ig három évig tanultak görögöt, heti három-négy órában.⁵³

A két világháború közötti hit- és erkölcsóra fontos terepe lehetett a metafizikai kérdésekkel való ismerkedésnek. Külön órákat szenteltek észerkölc és kinyilatkoztatott erkölcs, illetve természeti és kinyilatkoztatott törvények megkülönböztetésének, a törvények és a kötelesség vizsgálatának. Szó volt arról, hogy lehet megbizonyosodni Isten létéről: kinyilatkoztatás, megtapasztalás vagy istenbizonyíték révén. A hit- és erkölcsóra sokkal naprakészebb volt, mint a filozófiaóra, hiszen olyan kérdéseket is megvitattak, mint a kommunizmus vagy a darwinizmus.⁵⁴

Nem igaz tehát, hogy a filozófiát teljes mértékben száműzték a két világháború közötti gimnáziumokból. Egyes filozófiai kérdésekkel megismerkedtek a középiskolások, csak nem filozófiaórákon, és nem filozófiai képzettségű tanártól. Miután csak a görögórán jelentek meg bizonyos filozófiai problémák, ezeket a „klasszikus műveltségi javak” „vitrinébe” zárták. Amikor a filozófiai problémák aktualizált formában jelentek meg, ez valószínűleg (keresztény-nemzeti) erkölcsi olvasatban történt. Különös hangsúlyt kapott Szókratész meg nem alkuvó személyisége: a *Kritónt* a hazaszeretetre nevelés eszközeként tanították; a *Phaidónt* annak bizonyítására használták, hogy lelkünk halhatatlan. Az sem kedvezhetett az önreflexióra nevelésnek, hogy az etikai kérdéseket kivonták a filozófiai gondolkodás hatóköréből és

⁵² *Részletes utasítások*. I. m. 72–73.

⁵³ Uo. 266–273.

⁵⁴ *Tanítási terv és utasítások a magyarországi középiskolai vallástanítás részére*. In: *Tanterv a gimnázium és leánygimnázium számára*. M. kir. vallás- és közoktatásügyi minisztérium, Budapest, 1938. 109–113.

a vallási témák kontextusába helyezték. A „filozófiai témákat” felhasználtak a világnézetű nevelésben, a filozófiaóra azonban nem volt a világnézetű nevelés színtere. Filozófiaórán nem volt lehetőség a tanultak kritikai áttekin- tésére sem. A – Kornis Gyula szellemiségét követő – filozófiaóra anakronisztikus formában megmaradt 19. századi állapotában – „filozófiátlanított” összefoglaló óraként.

A „demokratikus iskola” tervei és a filozófiaoktatás előtt álló lehetőségek, 1945–1948

A második világháború befejezése után, 1945 nyarán a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban elkezdtek kidolgozni az iskola intézményi átalakításának, például a nyolcosztályos általános iskola és a négyosztályos gimnázium létrehozásának terveit. A művelődés és az oktatás megújítása az 1945 nyarán újjáalakult Országos Köznevelési Tanács feladata lett.⁵⁵ Az OKT dokumentumai alapján úgy tűnik, hogy 1945-ben megteremtődtek az önreflexióra és a kritikai-racionális gondolkodásra nevelés bizonyos feltételei.

Az 1945-ös kiegészítő utasítások arról árulkodnak, hogy a kor meghatározó oktatáspolitikusai – a *demokrácia* és a *humanizmus* jegyében – az öntudatos polgár kinevelését tartották a fő célnak. Az iskola feladata: „szabad, öntudatos, minden kényszerigazságban kételkedő, saját eszét használó nemzedék felneveléséről gondoskodni”. Az „öntudatosság”, az „önálló elmélkedés” gyakran az aktuális társadalmi-történelmi viszonyokra való reflektálásként jelent meg. „Általános irányelv”: úgy kell nevelni, hogy „a nemzeti tragédiák ne ismétlődjenek”, felül kell vizsgálni a maradi normákat, „siettetni” kell „egy letűnt kor eszméinek kicserélődését”. Az oktatásnak olyan új jelenségekre kell reagálnia, mint a tömegek manipulálását lehetővé tevő technikai fejlődés.⁵⁶ A kor meghatározó gondolkodói, oktatásfilozófusai a „maradandó”, „örök értékek” átadása helyett az egyéni és társadalmi változásokhoz szükséges értékek közvetítését tekintették az oktatás és nevelés céljának. Prohászka Lajos a két világháború között minden körülmények között változatlan „művelődési kánonról”⁵⁷ írt, 1948-ban a művelődési kánont már a művelődési javak „kiváltképpen társadalmi szempontok szerint kiszemelt rendjének” tartotta.⁵⁸ Ha a megújult tantervi utasításban megjelenő értékeket vizsgáljuk, láthatjuk, hogy az új célokat követő oktatásnak sok olyan eleme van, amely kedvez az önreflexióra nevelő filozófiaoktatásnak. A diákok egyenlőségének feltételezése, a társadalom-

⁵⁵ BALLÉR Endre: i. m. 83.

⁵⁶ Uo. 5–9. Lásd a *Múltunk* e számában Hubai László írásának *A demokráciára való nevelés* fejezetét. – A szerk.

⁵⁷ PROHÁSZKA Lajos: *Pedagógia, mint kultúrfilozófia*. I. m. 23.

⁵⁸ PROHÁSZKA Lajos: *A tanterv elmélete*. OPI, Budapest, 1983. 29.

kritikai szempontok megjelenése lehetővé tette a szabad vitákat, akár a társadalmi normák felülvizsgálatát is.

A demokratikus társadalomfelfogás és nevelélmélet azonban nem elégséges feltétele az önreflexióra, racionális-kritikai gondolkodásra nevelésnek. Erre jó példa Karácsony Sándor nevelélmélete. Ő írt leggyakrabban a világnézeti nevelés fontosságáról, és a filozófiára (igaz, a „magyar filozófiára”) épülő nevelésről. Karácsony az Országos Köznevelési Tanács egyik szakosztályi elnöke volt, így tevékenyen részt vett a közoktatás átalakításában.⁵⁹ Demokratikus nevelélfelfogása összekapcsolódott a „magyar észjárás”, a „magyar világnézet” szerinti nevelés gondolatával. *Magyar világnézet* című műve 1941-ben jelent meg, de a benne megfogalmazódó nevelélmélet csak 1945–1948-ban érvényesült.

Karácsony Sándor „világnézet”-fogalma különbözik a két világháború közötti szerzőkétől. Náluk a „világnézet” a nevelés által alakítható meggyőződés, gyakran a vallásos hitből adódó világlátás. E felfogás szerint a „világnézet” egyéni értékválasztásunk szilárd alapja. Karácsonynak a „világnézetéről” írt sorai kevésbé univerzális érvényűek. A „világnézet” nem általános morális parancsként vagy a világról alkotott interpretációként jelenik meg, hanem annak alapján formálódik, hogy ki „nézi” a világot, és milyen szituációban. Világnézet tehát személyhez (vagy inkább néphez) és történeti szituációhoz kötődik.

A „magyar világnézet” (bármilyen legyen is az) nem speciális tartalmában különbözik más népek világnézetétől, hanem szubjektuma, a „magyar” alapján.⁶⁰ A szemlélő, a „magyar” nem mint faj ragadható meg, de nem is a „magyar kultúra” határozza meg, mi a „magyar”. A „magyart” „feladata”, az úgynevezett „magyar feladat” felől kell megközelíteni. Magyarország térben mindig összekötő szerepet játszott (felteszem: Kelet és Nyugat között), a magyar nép története során mindig más népekhez alkalmazkodva élt. Magyarok lenni tehát „annyi, mint *hídnak* lenni a népek, eszmék, tájak, korok közt”.⁶¹ Karácsony Sándornál a „világnézet” sokkal szorosabban kapcsolódik a tevékenységhez, az „élethez”, mint a két világháború közötti szerzőknél. Nagy hangsúlyt kapnak a külső körülmények (egy nép történeti múltja, emlékezete, földrajzi helyzete), amelyek meghatározzák a „világnézetet”. Az önreflexióra nevelő pedagógus ezáltal olyan filozófiai alapossgal megírt pedagógiai művet kapott kézhez, amelynek szerzője a „világnézetnek”, a szemléletnek és a gondolkodásnak a társadalmi környezettel, a történelmi emlékezettel való összefüggését vizsgálja. Problematikus azonban, hogy a társas vonatkozások közül, amelyek szemléletünket meghatározzák, Karácsony Sándornál kizárólag a „nép” jutott szerephez. Egyértelműen háttérbe

⁵⁹ KISS Árpád: Beszámoló az Országos Köznevelési Tanács munkájáról. In: uő: *Közoktatás és neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1982. 41.

⁶⁰ KARÁCSONY Sándor: *Magyar világnézet*. In: *A magyar világnézet – Világnézeti nevelés*. Széplhalom Könyvműhely, Budapest, 2007. 11.

⁶¹ KARÁCSONY Sándor: Szentistváni állameszme. Uo. 311.

szorultak más társadalmi szempontok: például a társadalmi hierarchiában elfoglalt hely, az országon belüli regionális, kulturális dimenziók, amelyek a „világnézetet” meghatározzák.

Karácsony Sándor szerint a világnézeti nevelésnél szem előtt kell tartani, hogy a „magyar észjárás” a magyar filozófián nyugszik. A magyar gondolkodás egészen más, mint amit a nyugati filozófia sugall a gondolkodásról: „A magyar filozófia *a priori*-jai tér helyett a határtalan, idő helyett az időtlen, és oki viszony helyett a megfoghatatlan, a megmagyarázhatatlan, a csudálatos.”⁶² Amíg az elvont nyugati gondolkodás az egyes esetből absztrahál, és az elvont általánosból nyeri vissza az egyedit, addig a magyar gondolkodásban a konkrét egyed „saját maga redukciója”.⁶³ A nyugati logikában a fogalmakból ítéletek lesznek, az ítéletekből következtetések – a magyar „társaslogikában” „a határtalan és időtlen viszonyulásból a mindenkori és minden esetbeni megfoghatatlanság szillogizmussá bomlik, a szillogizmusokból tételek válnak le, a tételek logizmákká tárgyiasulnak és egyszerűsödnek”, a „logizmak” végtelennek tűnnek. A magyar nem analizál, hanem a végtelennek „ugrik neki”, és a végtelent akarja megfejteni.⁶⁴ A magyar logika nem ismeri az alá- és fölérendelést, csak a mellérendelést. Társadalomfelfogásunkat is a *mellérendelés* határozza meg: a függetlenségemet nem saját függetlenségem „dokumentálásában látom biztosítva”, hanem más függetlenségének „dokumentálásában”.⁶⁵

Mi következik Karácsony „magyar filozófiájából” a filozófiatanításra nézve? Lehet, hogy a „magyar filozófia” és a nyugati filozófiai hagyomány annyira különbözik egymástól, hogy a nyugati filozófiát nálunk a középiskolában nem is lehet tanítani? Nézzük a problémát a történelemoktatás példáján keresztül! A történelmet Karácsony nem tudománynak, hanem művészetnek, „tudatosult lírának” tartja; szerinte a történetírásnak a „folklor ösztönös történelemszemléletével kell társulnia”, hogy a népi érzélemvilág „rezonálhasson rá”.⁶⁶ De csak a történelemoktatás sajátja lenne-e, hogy a nép „ritmusához”, gondolkodásához kell idomulnia? Nem lehet, hogy Karácsony az európai filozófiát azért számúzná az iskolából, mert a „magyar filozófia” szempontjából megérthetetlen, felfoghatatlan? A kérdést nyitva hagyom. Nem tudhatjuk, ha a filozófiatanítás megújulhatott volna, mennyiben határozta volna meg a Karácsony Sándor-féle „magyar filozófia” eszméje.

Az 1945–1948-as dokumentumokat vizsgálva láthatjuk: a filozófiaoktatás nem került az oktatáspolitikusok figyelmének középpontjába. Az 1945/46-os iskolai tanévre szóló tantervi utasítások nem tartalmaztak ilyen értelmű utasítást, a filozófiát e rövid korszakban ugyanazon módszerek sze-

⁶² KARÁCSONY Sándor: Magyar világnézet. I. m. 17.

⁶³ Uo. 18.

⁶⁴ Uo. 19–20.

⁶⁵ Uo. 23.

⁶⁶ Uo. 31–32.

rint tanították, mint a két világháború között. Új filozófiatankönyvek nem jelentek meg, bizonyos korábbi tankönyvek használatát engedélyezték, például Kornis Gyuláét, amelyet, mint említettem, az első világháború előtt írt.

Az Országos Köznevelési Tanács készített két gimnáziumi óratervet, amely a tantárgyi struktúra átalakításáról árulkodik. Az óratervekből látszik, hogy a filozófia kevés óraszámban, heti három órában megmaradt volna mind a latin, mind a természettudományos, mind a modern képzést adó gimnáziumokban. Filozófiaórán – úgy tűnik – már valódi filozófiai diszciplínákkal foglalkoztak volna, elemi logika mellett etikával, esztétikával, metafizikával. Ugyanakkor eltűnt a *Görög nyelv*, amely még a két világháború között is a filozófiával való ismerkedés terepe volt. A *Hittan* óraszámja nem változott, a gimnázium alatt végig heti két órában tanították volna.

A pszichológia nem szerepelt volna a filozófiaoktatásban. A pszichológiát *Az ember élete* nevű biológiai, természettudományos szemléletű órába integrálták, és a harmadik évfolyamban az antropológia és az örökléstan mellett tanították volna. (*Az ember élete* tantárgyat a harmadik évfolyamban heti három órában tanították volna minden gimnáziumtípusban.) Vélhetően 1945 és 1948 között is természettudományos szemléletű pszichológiaórán gondolkodtak. A minket körülvevő, általunk teremtett világ megismeretése valószínűleg nem a filozófia feladata lett volna: megjelent a *Társadalomtan* óra (heti két vagy három órában, az utolsó évben), és megjelentek a gazdasági tanulmányok, amelyeket a történelmi és földrajzi tanulmányokba integráltak. Az iskola nagyobb szerepet szánt a vitakultúra terjesztésének: bevezették volna az úgynevezett *Szabad beszélgetés* órát, két vagy három évig, heti egy órában.⁶⁷

Ha Kiss Árpád – az Országos Köznevelési Tanács elnöke, az „új nevelési eszmény” képviselője – kommentárjait olvassuk a tantervről, az lehet az érzésünk, hogy a megújuló filozófiaóra célját, szerepét még nem találták meg. A középiskolában az ember önismerete nevelését redukcionista-pozitivistikus eszmék jegyében kívánták megvalósítani. Ismerjük August Comte tudományos hierarchiáját, amely szerint a fizika a matematikára épül, a fizikára épül a kémia, a kémiára épül a biológia, a biológiára a szociológia. Az 1947-es tantervtervezet hasonló tudományos hierarchiára épül, azzal a különbséggel, hogy a tanulmányok alapja a kémia; erről térnek át a kétéves fizikai tanulmányokra; a tanult problémákat specializálják az emberre *Az ember élete* tantárgyban, s ezen az órán megismerik az emberi szervezetet. Az ember megismerése a *Funkcionális lélektan* tanulmányozásával folytatódik, s a tanulmányokat a *Szociológia* koronázza meg. A szociológia más szempontból is „zárókö”: a korszerű történelemoktatásnak és az emberföldrajznak is végpontja.⁶⁸ A természettudományok alapjaitól a szociológiáig ívelő

⁶⁷ Kiss Árpád: Beszámoló az Országos Köznevelési Tanács munkájáról. I. m. 52–53.

⁶⁸ Kiss Árpád: *Általános iskola és középiskola*. Uo. 67.

stúdiumokban az emberről szóló tanításban azonban a filozófia tantárgy szerepe tisztázatlan. Kiss Árpád megfogalmazta azt, hogy „ugyanígy [ahogy a szociológiához], vezetnek utak a filozófia felé” – de nem tisztázta, milyen végpont a filozófia. Olyan végpont, amely összegzi, rendezi a tanultakat, de nem mond ellent semmiben – ahogy a dualizmus korában és a két világháború között láthattuk –, vagy olyan „végpont”, amely a korábban tanultakra visszakérdez, a tanult anyag érvényességét, értékét is firtatja?

Nem tudjuk meg, mi lett volna a filozófiaoktatás sorsa, ahogyan azt sem, hogyan valósult volna meg a demokratikus-humanista nevelés a gyakorlatban. 1948-ban az ismert politikai változások után a proletárdiktatúrát célul kitűző kormány megszakította az Országos Köznevelési Tanács munkáját. Az újonnan létrejövő Országos Neveléstudományi Intézet munkájának szellemi alapját a marxizmus–leninizmus eszméi képezték. Hosszú időre elveszett az önreflexióra, a kritikai gondolkodásra épülő filozófiaoktatás megvalósításának a lehetősége.

Összegzés

Három korszak filozófiaoktatását áttekintve megállapítható, hogy a középiskolai filozófiaoktatás Magyarországon sohasem jutott fontos szerephez. A tantervek szellemi hátterében csak az 1945 és 1948 közötti rövid időszakban történt olyan szemléletváltozás, amely főbb elemeiben kedvezett volna egy önreflexióra, szellemi autonómiára építő, kérdező nevelő filozófiaoktatásnak. Az ismert nevelésméleti szerzők műveiben színvonalas filozófiai érvelésekkel találkoztunk, de ez nem jelentett garanciát egy igazi filozófiaoktatás bevezetésére. Az oktatáspolitikusok, tantervírók történelem- és társadalomfilozófiai akár a filozófiaoktatás háttérbe szorításához is vezethettek. A két világháború közötti időszak nevelésméleti szerzőinek a világnézeti nevelésről alkotott változatos koncepciói sem teremtettek megfelelő talajt a filozófiaoktatásnak. Vagy a keresztény, vagy a nemzeti nevelés preferenciáját hirdették, a pedagógus feladatának az értékek „átadását” tekintették, és nem engedtek teret olyan tantárgynak, amely lehetővé tette volna a cselekvéseinket és gondolkodásunkat meghatározó szabályok, normák felülvizsgálatát.