

PEDAGÓGIAI SZAKKÖNYVEK

SZERKESZTI: DR. DÉKÁNY ISTVÁN, EGYET. C. NY. RK. TANÁR.

===== 1. KÖTET =====

PEDAGÓGIAI ELVEK

BEVEZETÉS A NEVELŐI GONDOLKODÁSBA

ÍRTA:

DR. DÉKÁNY ISTVÁN

A BUDAPESTI TANÁRKÉPZŐINTÉZETI GYAKORLÓ GIMNÁZIUM TANÁRA,
EGYET. C. NY. RK. TANÁR

A NAGYMÉLTÓSÁGÚ
M. KIR. VALLÁS- ÉS KÖZOKTATÁSÜGYI MINISZTERIUM
TÁMOGATÁSÁVAL

KIADJA AZ ORSZ. KÖZÉPISKOLAI TANÁREGYESÜLET

BUDAPEST, 1936

Felelős kiadó: Dr. Dékány István.

DUNÁNTÚL PÉCSI EGYETEMI KÖNYVKIADÓ ÉS NYOMDA R.-T. PÉCSETT

TARTALOM.

<i>Előszó</i>	3
---------------------	---

I. RÉSZ.

<i>Bevezetés</i>	5
1. Elmélet és gyakorlat. Mit jelentenek a pedagógiai elvek?	8
2. A nevelő aktus természetéről,	15

II. RÉSZ.

Az uralkodó pedagógiai elvek ismertetése.

3. A köznevelés elve	22
4. Az egyéni szabadfejlődés elve	24
5. A tekintély elve	27
6. Az egyéniség kifejlesztésének elve	31
7. A fejlődési sorrend (fokozatosság) elve.....	36
8. Az életre vonatkozás (prezentizmus) elve.....	37
9. Az otthoni környezettel való kapcsolat (szülőföldismeret) elve.	29
10. Kiegészítő (korrekciós) elvek	47
a) A formális képzés elve.....	48
b) Az u. n. munkaoktatás elve	51
11. Indulási elvek.	55
a) Az ismeretesből kiindulás elve	55
b) Az érdeklődéskeltés elve	56
c) A szemléletkeltés elve	56
12. A tárggyal való kapcsolat (életközelség) elve	57
13. Az iskolaszertűség elve	66
14. A hatásbensőség elve és az élményalkotás aktualitása.....	70
15. Az erőbeosztás és gazdaságosság elve	77
16. A konvergencia (u. n. koncentráció) elve	77
17. A totalitás és univerzalitás elve	84
18. Az alkotó élet transzcendenciajának elve	87
19. Az elveik egymáshoz való viszonya.....	89

III. RÉSZ

A pedagógiai elvek alkalmazása.

20, Elv és módszer különbségei.....	92
21, Példák az elvek helyes és helytelen alkalmazására.....	95
22, Zárószó	97
Függelék, A kérdés mai irodalmáról	97

ELŐSZÓ.

A Pedagógiai Szakkönyvek sorozatának elsőrendű célja az *egyes szakok* tanításának módszereiről felvilágosítást nyújtani, a hasznos és eredményes eljárásokat elemezni s ez által a helyes gyakorlatot tudatosabbá tenni. Azt mutatja az élet, hogy az általános didaktikák nem igen érik el a céljukat, hiszen kényszerűen lebegnek a maguk általánosságában az egyes szaktárgyak követelményei fölött. De habár nem is tűzzük ki első feladatnak az általános didaktika művelését, nem helyezkedhetünk arra az álláspontra sem, hogy a nevelési gyakorlat annyifelé szakadjon szét, ahány tantárgy van. Bizonyos elvszerűség közös alapjáról lemondani nem lehet. Ezért bocsátjuk előre a legáltalánosabb elvek rövid ismertetését.

Ebben a kis kötetben még nem adunk gyakorlatias jellegű tanácsokat, de *előkészítjük* a gyakorlatot, ennek főbb útvonalait jelöljük ki. Ezen útjelzés nélkül a gyakorlat „elvnélkülinek”, ingadozónak tűnnék fel, pusztán „személyes” kíváncsolomnak.

A pedagógiai elvek rendszeres kutatása, sajnos, különösképen elhanyagolt terület a pedagógia mai rendszereiben, pedig úgy látjuk, a gyakorlat és elmélet egyaránt rászorul ezen elvek tudatosítására és szem előtt tartására. E kis könyv eszméltetés célját szolgálja. Magunk több, mint egy évtizede élvén hazánk legnagyobb, sajátos célú gyakorlati pedagógiai intézetében, állandóan kénytelenek voltunk foglalkozni e kérdésekkel, tanárjelöltjeink vezetése közben. Láttuk és látjuk, hogy fiatal tanáraink bizony rászorulnak az ilyenmű mementókra; természetesen, ezek sohasem lezártak, hidegen klasszikusak, hanem örök vitakérdések. Hisszük is, hogy vitákat

keltének, úgy a jelen, mint a jövőben, hiszen minden kornak, minden változó helyzetnek szavuk van ezekhez az elvekhez. Ezek az elvek élnek, mint maga az élet. Gyakorlat és elmélet csodálatosan össze vannak bennük fonódva. Könyvünket nem csak tapasztalt tanárkollégáinknak eszméltetőként szánjuk, hanem a jövő pedagógus nemzedéknek is. A helyes nyomon járó tapasztaltabbak eljárásuk igazolását fogják benne látni, a fiatalabbakat pedig reméljük, felmenti sok kétségtől.

Budapest, 1935. nov.

D. I.

I. RÉSZ.

BEVEZETÉS.

Vajjon mit ért a mai pedagógiai irodalom „pedagógiai elveken”? E kérdés még nem került a kutatás boncasztalára. Sem maguk az írók nem tisztázzák, mit értenek ők „elveken”, pedig immár egy-kettő némi rendszerességgel ír róla, – sem mások; cikkek, lexikonok hallgatnak e kérdésről. Úgy tűnik fel a dolog, hogy az ú. n. elvek *történetileg* alakulnak ki, szinte szándékosság és tudatosság nélkül; valaminő konkrét ellenhatás mozdítja ki őket a homályból. Pl. mikor észreveszik, hogy a régi könyviskola a gyermekek elé sokszor üresen maradó szavakat visz, akkor kihangsúlyozzák a háttérből a való élettől, a dolgokkal való érintkezést, felhangzik a „szemléltetés elve”. Mutassunk, láttassunk minél többet. Avagy: midőn észreveszik a tömegtanítás hátrányait, felhangzik az egyéni nevelés „elve”. Igen különböző törekvések húzódnak egy-egy elv palástjába. Sok közülük bizonyos ellentétet mutat. Egyik a szabadság „elvét”, másik a tekintélyi „elvet” hangsúlyozza. Az egyik az individualista, másik a szociális „elvet” húzza elő. Az ily elvek *lélektani* szempontból a nevelési hátrást metódus – nem mások, mint egyes meggyőződések, melyek a hittételek erejéig is felemelkednek. Rendületlen bizalommal „vallják”, hogy ez és az az „elv” jó, üdvözítő, a gyakorlat számára. De amaz „elvek” közt akad olyan is, amely csak felkapott jelszó, mely hamar letűnik a pedagógiai égboltról. Mindezek azonban nemcsak lélektani megvilágítást követelnek, nemcsak azt kell néznünk, miként élnek és hatnak pedagógus lelkekben, hanem meg kell vizsgálnunk amaz elveknek I. objektív je-

lentését, pl, mit „jelent” a szemléltetés elve; látni fogjuk, nem vizuális bemutatást, hanem életközelséget jelent, tárgyhoz való közelséget; 2. azt is meg kell vizsgálnunk, hogy a jelentésében immár tisztázott elvek minő rendszeres kapcsolatba hozhatók, minő a viszonyuk és minő mértékben egészítik ki egymást.

Mindenekelőtt azonban fel kell derítenünk, hogy általában mit jelent ez: pedagógiai „elv”; milyen faja ez az irányt szabó normáknak. Ezen a ponton le kell szállnunk a pedagógia *tudományelméletének* a síkjára,¹

1. ELMÉLET ÉS GYAKORLAT. MIT JELENTENEK A PEDAGÓGIAI „ELVEK”?

A közönséges iskolai szóhasználat, a pedagógia hétköznapi gyakorlata az „elv” szóval igen bőven bánik, s bárminő útmutatást ért rajta. Hogy egy köznapi, nagyon gyakran hangoztatott tényre utaljak, azt mondja pl. az ifjabb tanárnak az idősebb: „elv az, hogy kérdést *mindig* csak az *egész* osztályhoz intézzünk”, S ennek olyan súlyt tulajdonít, mint valami hittételnek. Könnyen ráeszmélhetünk arra, hogy ebben nincs igazi elviség. A kérdezés módja merőben gyakorlati ügy, s, az *ilyen* gyakorlati ügyet aszerint bíráljuk el, hogy a hangoztatott „elv” miként válik be. Ha valaki folyton csak egyesekhez szól, az osztály figyelme természetsszerűleg lelkad, a tárgy nem fogja őt igazában és annyira lekötni, hogy ha nem szólnak „személyesen” hozzá, mindegyikhez, úgy a másvalakivel való párbeszéd foglalkozás őt kevésbé fogja érdekelni. És kikapcsolódik minden pedagógiai viszonyból, magára marad. Lelkileg nincs ott, ahol húzódik a tárgyalás fonala. A tanuló önmagával foglalkozik, vagy pedig unatkozik. Tehát ama, fent hangoztatott „elv” fontosságára a gyakorlat utal, a siker vagy sikertelenség. A tanítás nem pusztán az osztály előtt folytatott „párbeszéd” mechanikus összege, hanem „közös munka”, osztály-munka. Ez

¹ Aki nem érdeklődik a következő, itt mellőzhető elméleti kérdés iránt, áttérhet a gyakorlatias II. részre.

azonban semmiképp nem zárja ki, hogy egyesekhez ne lehessen kérdést intézni. Úgy kell tehát a kérdéseinket formulálni, hogy akit felszólítunk, az magát osztálytagnak érezze, és a kérdés, melyet hozzá intéznek, mindenkire *vonatkozhasak*, mindenkire „tanulságos” lehessen. Amaz „elv” tehát inkább ez lehetne (nemcsak a kérdezést véve pedagógiai aktusnak, hanem általánosabban szólva): „minden pedagógiai aktusunknak olyannak kell lenni, hogy az összesek számára élménnyel (tanulással) járjon, az összesek aktivitását ébren tartsa”. E mögött ismét az áll, hogy *elv* szerint valaminő közösséget tanítunk, amelyet a maga *egészeben* óhajtunk felemelni. Ez íme, már egy magasabb elv: a magdnneveléssel szembe állított *közös nevelés* elve. Itt a közösség *értékét* hirdetjük, a társas nevelő akció értékét: ez „mögötte” van amaz, első formulázású szabálynak. Nagy tévedések forrásai rejlenek tehát abban, ha egy *neveléstechnikai* szabályt egy *elv helyébe teszünk*. Kisiklások és eredménytelenségek, főképp egyoldalúságok származnak.

Így tehát, vajjon nem minden, ami a gyakorlatban jelentkezik, pusztán *technikának* tekintendő? Nem minden szabály pusztán a részletsiker útvonala? Sokan mutattak erre: a pedagógia pusztán „technikai” kérdés, merő *gyakorlat*. Ez utóbbi fogalom oly sokféle jelentést zár magába, hogy meg kell világítanunk az ú. n. elmélet és az ú. n. gyakorlat viszonyát a pedagógiában. Ha ezt megvilágítottuk, akkor kezünkbe is jut az, hogy a gyakorlatnak, illetve a pedagógiai szabálynak *különböző síkjai vannak*. Van „elvi” sík és van valóban „technikai” sík, tehát nem lehet minden pusztán technika, De hasonlóképp nem lehet minden követendő szabály pedagógiai „elv” sem!

A tudományelmélethez fordulunk, mely mindene-előtt különbséget tesz *valóság-* és *értéktudományok* között. A pedagógia egyikbe sem tartozik bele, a fenti osztályozás nem illik reá. Nem valóságtudomány a pedagógia, mert nem csak azt nézi, minő a *ténylegesen* lefolyó nevelés, minők ennek intézményes formái, minők *de facto* a pedagógiailag értékes *mílieuk* fajai (család, iskola,

internátus, „pedagógiai mesterséges összmilieu” – Land-erziehungsheim stb.), minő a gyermeki lélek, minők ennek fejlődési stádiumai stb. Itt fény-kérdésekről van szó, a pedagógiában viszont többről. Az előző, valóság tudományi alapon csak egy pedagógiai intézmény-leírás, pedagógiai lélektan stb, fejlődhetik ki, A mai és minden időkre jellemző pedagógia több ennél: kitüzi a nevelés *értékes céljait*, tehát értéktudomány; a nevelői értékek és célok tana előtérbe kerül, sőt ép ebből indulunk ki; milyen *legyen* a nevelés? Kérdésünk tehát ez esetben értéktani, illetve normatív. Egy *érték- és normarendszerre* törekszünk. Ez azonban a pedagógiában nagyon is sajátos: a szabály, elv, norma ritkán tekint el a valóságtól! Az a szabály, mely a pedagógust valóban érdekli, tulajdonképp gyakorlati „jelentőségű”, azaz nem „tisztá” értéknorma, oly valami, amit a köznyelv *ideális irányelvnek* mond. Másutt kifejtettük, mit kell ezen érteni, s itt beérjük azzal, hogy a legfontosabb különbségeket megállapítsuk,

a) A „tisztá”, vagy *ideális irányelv* (norma) csak arra van tekintettel, hogy minő követelményt tár fel a tisztá értékek rendszere. Ezek a normák közszóval „elméleti követelmények” lesznek. Semminő tekintettel nincsenek arra, hogy minő eszközök állnak rendelkezésünkre,

b) Az oly irányelvek (normák), amelyek már a valószínű eszközökre is tekintettel vannak, az előzőnél már *többet* tartalmaznak és „*instrumentális*” vagy „*szintheitikus normáknak*” nevezzük. (Szintheitikusoknak is mondjuk, mert valóság és érték szempont *együtt* vannak bennök.¹) A ped-

¹ A fenti műszó megválasztásában több nehézségem volt. Ha arra gondolunk, hogy az említett gyakorlati jellegű *elvekben* (szabályok; normák; irányelvekben) a magas, idealista értékek és a valóság szempontja *együtt* vannak, úgy célszerűnek látszik egyszerűen *szintheitikus* normákról szólni. Ennek azonban útjában áll az, hogy ez a szó a tudományelméletben nem használható félreértés nélkül. Már akadémiai székfoglalómban 1922-ben szólok (Tudományelm. alapok stb. Akad. Értekezések a filoz. és társ. t. kör. II. 8. sz. 1926. 11. 1.) „instrumentális” tudományról. Ezt (ma) a *normatív* tudományok *egyik fájának* tartom, tehát vannak a normákon *belül* különleges

agógus észreveszi, hogy a tiszta vagy ideális irányelv nagyon általános; nagyon „merev” követelményeket tartalmaz; megvalósíthatatlan a maga egészében. Túlságosan ideális; „elméleti esetre” vonatkozik; nincs benne semmi gyakorlatiás stb. Tiszta értéknormák szempontjából pl. a tanításnak (az *értelmi* nevelésnek) azt kellene kitűznie, hogy a tanuló birtokában legyen *minden* igazságnak, nem csupán a számára *kiválasztott* igazságoknak, és nem csupán azon ismereteket tárjuk eléje, melyek őt értékes emberré a legjobban *fejlesztik* stb. Ugyanez a tanuló kell, hogy morálisan tökéletes legyen, biológiailag maximálisan egészséges, és társas szempontból maximálisan ember-szerető és társadalomra hasznos lény . . . Egyszóval az említett ideális irányelvek vagy tiszta értéknormák szerepe nem más, minthogy megállapítják az emberi tökéletességek irányait, az ember optimális életcéljait.

A gyakorlat nyomban ráeszmél arra, hogy számára nem ily „elméleti nevelésmaximum” lesz a probléma igazi talaja.

Viszont a helyes gyakorlat nem fog sohasem lesülyedni, hogy irányelveket pusztán a valóság „tényleges állásáról” olvasson le. Ez egy meddő *pedagógiai naturalizmus* volna, amely nem is akar értékekről és követendő célokról tudni. Nem a felhőkben jár, sőt éppen a földön kúszik a puszta természet követésére intő abszolút naturalizmus.

A pedagógia egy *harmadik* állásponton van és ez a sui generis pedagógiai gondolkodás lényege: előtte van a valóság talaja, amelyen egyedül lehet járni, de előtte vannak a magas eszmények, az örök értékek is, melyekről emberi lélek sohasem mondhat le. Cél: a valóságot, az életet, az embert, a gyermeket „*felemelni*”. Ez annyit jelent: *kapcsolatba kell hozni* a valóságban feltalálható eszközöket a nevelés ideális céljaival. Ez a kapcsolat, *ez a szintézis a pedagógiai aktus természete*: ez hoz létre instrumentális

„instrumentális” (gyakorlati) normák. Mégis csak azt tartom a legjellemzőbbnek, hogy ezek nemcsak értékre, célra utalnak, hanem a célvalósítás eszközeire is: esetünkben – a nevelés *módozataira* is.

vagy szintheticus normákat, azaz olyanokat, amelyekben érték és megvalósításra alkalmas eszköz *együtt vannak*, úgy áll a dolog ez esetben, hogy mindenkép – relativitástól mentesen – az örök emberi és isteni értékek *felé* törekszünk. Ezeket érzületünkbe felvesszük. Ámde midőn gyakorlati cselekvés lesz a célunk, akkor végre is tennünk kell, és így a valóságra támaszkodunk (máskép nem is lehet), és – közszóval – a dolgok lényege, a helyzetek *szerint* fogunk cselekedni. Érték *felé* tartunk, a valóság lényege *szerint!* – e kettő van meg azokban a pedagógiai normákban, melyeket „*elveknek*” nevezünk. Ezt az „alkalmazás” szó nagyon tökéletesen fejezi ki.

A gyakorlatban tehát úgy áll a helyzet, hogy amaz említett gyakorlati jellegű pedagógiai „*elvek*” *felveszik a szabály tartalmába a helyzet „tényleges állását” is*, nemcsak az értékek ideális követelményeit. Az ily normák, íme, természetszerűleg *hipotetikusak* lesznek, mások nem is lehetnek. Formulájuk ez: *ha* ilyenek a nevelési intézmények, *ha* ilyenek a gyermek képességei stb., úgy ezt és ezt követeljük meg. Ki kell emelnünk, hogy a hipotetikus normát a kantianusok mint valami csökkent értékű kompromisszum-formát tüntetik fel, holott tartalmában ez a norma ép a leggazdagabb, tehát az értékek „*megvalósítása*” (esetünkben a nevelés) terén *a legbecsesebb normára* vezet. A gyakorlatiaság tehát nem jelent pusztá értékvesztést, vagy csökkentést, hanem jelenti ép fordítva a *valóságnak* értéknövekedését. Más ezzel kapcsolatos kérdések tárgyalása az általános normatanba tartozik.

A pedagógiai elvek instrumentális jellegét sajátosan mutatja az, hogy két elem, két szempont van meg bennük: céltűzés *is* és a cél valósíthatásának lehetősége *is*. Az ily „gyakorlati szükségesség” képeben jelentkező elv *lehet két*, vagy csak *egy irányban feltételhez kötött, hipotetikus*.

a) Kitzűzhetünk ugyanis egy elvet, amelyet *módosítunk a lehetőséghez, azaz a keresztülvihetőséghez képest*: ha t. i. a várható eredménynek lehetősége megvan, *ehhez a megvalósításhoz képest tűzzük ki*, egyre újabb formában a pedagógiai célt.

b) De kitűzhetünk egy elvet, úgy is, hogy a cél lehetőleg fix, dogmaszerű és a keresztülvitel módozatait választhatjuk meg *a cél szerint*.

A pedagógiai elv jellege az utóbbi felé hajlik, tehát az ily elv rendszerint *egyirányban hipotetikus*. Azaz: az elv „megvan”, elismer-ten követelmény és állandóan keressük a hozzávaló „módszereket”, célhoz való eszközöket.

2. Az ú. n. instrumentális-szintetikus szabály igen ferde megvilágításba kerülhet, ha vele szemben – ok nélkül – a relativizmus vádját alkalmazná valaki. Hogy e téren tisztán lássunk, a következőket jegyezzük itt meg.

1. Sokan úgy képzelik az „igazi” normákat, hogy szembe állítják egymással az értékeszméket és a valóságot; és „igazi” norma úgy keletkezik, hogy hátat fordítunk a valóságnak, és csak az értékeszméket nézzük. Valóban ez az eset forog fenn az ú. n. tiszta értéknormáknál, azaz a végső ideáloknál. Egész más helyzetek is vannak azonban; képzeljük el a következő helyzeteket.

2. Valaki egy térszín közepén áll, tőle jobbra az értékeszmék, balra a nyers valóság világa van, az illető pedig a középvonalon: egy határsávon áll. Az ilyen helyzetet szimmetrikusnak nevez- zük. Itt ezen a határsávon jobbra-balra kalandozhatunk, mert ami a határsávon belül van, az mind erkölcsileg köz- zömbös dolog (adiaphoron). A kitűzhető cél az elvben is szabadon variálható s válogathatunk több módszerben.

3. Van végül olyan helyzet is, amelyben valaki az érték és valóság középvonalán áll, oly módon azonban, hogy el is fordul fél jobbra az értékek felé, azonban úgy, hogy a való- ság egy körszeletét (az eszközöket) *is* látja. Az ilyen helyzetet *aszimmetrikusnak* mondjuk. Ekkor szokás emle- getni a relativizmus vádját, de sokszor méltatlanul emle- getjük. Az 1. esetben ugyanis oly követendő szabályok vannak csak előttünk, amelyek *érzületünkre* (belső beállí- tottságunkra) hatnak: azaz érzületi szabályokról van szó. Ezek azonban *még nem* egyben cselekvési szabályok is. Ha idáig el akarunk jutni, úgy meg kell gazdagítanunk a sza- bály tartalmát azzal, hogy tekintetbe vesszük a valóság tényleges állását *is*. *Ez jellemzi áltatában a nevelő eljá- rást*: az értékeket a valóságba akarjuk átültetni, tekintetbe vesszük a gyermeki fejlődés tényleges állását *is*. íme, ezért „instrumentálisak” a pedagógiai elveink mind.

Az igazi nehézségek nem abban vannak, hogy magasröptű, ideális nevelési célt tűzzünk ki soha nem létezett, páratlanul tehetséges és jó gyermekek számára, ily ideálok könnyen kitűzhetők; egyszerűen elővesszük az értéktan magas követelményeit, áttoljuk őket a pedagógiába; ez az áttolás volna az értéktan pedagógiai „alkalmazása”. Azonban a dolog korántsem ilyen egyszerű. Minden magas célkövetelménynek, kitűzött ideális eszménynek a gyermek nem tud eleget tenni. A pedagógia „elvi” nehézségei ott kezdődnek, ahol az ideális követelményeket össze akarjuk egyeztetni a „gyakorlatilag lehetséges” céljából a valóság állásával. A helyzet ilyenkor aszimmetrikus. Mi valójában az értékeket akarjuk ugyan, szívünk telve van az érték érzületével (azaz akarásával), mégis mert cselekvésről, nevelésről van szó, tekintetbe vesszük a gyermek valóságos állapotát is. Az aszimmetrikus helyzetben is határozottan az érték felé nézünk, de a valóságra is tekintünk. Ilyenkor merőben üres szó a relativizmus emlegetése; az elv is egy értékes cél felé „igazodik”, de mert „valósításról”, cselekvésről van szó, egész természetesen számol az *eszközökkel* is (ezért instrumentális a norma). Nem a célt tűzzük ki a valósághoz képest: ez volna a relativizmus, mely jogos vádat tartalmazna.

3. Ha átgondoltuk mindezeket, most már láthatjuk a fentiek alapján, hogy a pedagógiai elveknek *miben rejlik a vitathatóságuk?* Kevésbé a cél irányában. Az elv rendszerint azért vitatott, mert hiányzik a kitűzött cél és a kívánatos eszközök egymáshoz rendelkezésére: t. i. a megvalósíthatás. A kitűzött célt nem tartjuk „pedagógiaiainak”, ha semminő kilátásunk nincs arra nézve, hogy el is érjük. Ott van tehát előttünk valódi „pedagógiai” cél, ahol a cél tekintettel az eszközökre *is* helyesnek mutatkozik. A cél, az érték „érvényes” lehet e nélkül is (*Geltung*), viszont a cél helyessége (*Richtigkeit*) fennáll akkor, ha eszközök is vannak hozzá. A gyakorlati vitathatóság akkor áll tehát elő az elvek terén, amidőn kétségeink merülnek fel az eszközök, a kivethetőség terén.

4. Némely író magát az elméleti, ideális célt is elvnek véli (pl. Eggersdorfer: „Wahrheits- u. Wertprinzip”). Ez tévedés. Minden elv értékes *cél felé* mutat, de nem magának az abszolút értéknek egyszerű formulája, leszögezése.

2. A NEVELŐ AKTUS TERMÉSZETÉRŐL.

Eddig csak azt láttuk, hogy sajátos szintézis játszódik le elmélet és gyakorlat között. Mielőtt tovább menénk, néhány szóban ki kell emelnünk, miben rejlik a pedagógiai aktus sajátos *termeszete*. Sokan azt vélik, és pedig nem ok nélkül, hogy a pedagógiai aktus lényege a megértés, a szimpathia a gyermek iránt és egy sajátos, aktív odaadás: „objektív szeretet”. Ez azonban felnőttek érintkezésében is uralkodó lehet, *általában* egy missziós véna sajátja. Mi a súlypontot másfelé keressük. – A nevelés speciális fejlődésperiódusban folyik le, ahol a változás nemcsak gyors, hanem a későbbi életszakaszokra nézve *alapvető is*. A nevelés továbbá *beavatkozás egy önfejlődőbe*. A gyermek a nevelő nélkül is fejlődik (sőt a naturalisták hite szerint éppen a helyes irányban, sőt mértékben). A nevelő azonban változtat az irányon, változtat a fejlődés mértékén is, t. i. gyorsít. A nevelő minden hatása voltaképp olyan, mintha az utasoknak mindenütt csak mozgó vonatra volna szabad felszállniók, hogy ott értékeket helyezzenek el. A pedagógiai aktus, a gyermek és az értékek szeretetéből kiindulólág *korszinvonal mozzanatára* utal, tehát nem csupán az u. n. műveltségtartalmakra, iskolás nyelven: a tárgyakra. A korszerűség természetesen kétfélet jelent: 1. azt, ami a jelen (történeti) korra jellemző és abba beillő tartalom, 2. jelenti azt, hogy valami megfelel éppen a gyermek korának. Mindenképp kiemelkedik az, hogy a nevelési elvek nem függetlenek egy korbéli szemponttól, egyik sem szól – tulajdonképp – *sub specie aeternitatis*. Magas ethikai, s általában érzületi parancsok ilyenek, de a nevelői elvek nem: a követelmény, az elv, a pedagógiai szabály nemcsak tartalmában (érték - valóság-szempont) jó tekintetbe, hanem *sub specie actuali-*

tatis is (v. ö. tanulmányunkat az Athenaeum 1923. évfolyamában). Ez a fejlődésfokozati elv, a beleaktualizálás szempontja különös jelleget ad a pedagógiai elveknek, sőt talán ez a legpedagógiaibb szempont.

Az új, n. abszolút követelmények itt – fényvonalaikban – többszörös sugártörést szenvednek, amíg elének áll egy *pedagógiailag kidolgozott norma*. Érték, valóság (intézmény, gyermek) fejlődési fokozatszerűség – e három szintézisének kell meglenni a pedagógiai „elvekben”. Kérdés, látni fogjuk, megvan-e ama három mozzanat?

Máris rámutathatunk azonban arra, hogy a *technika egy alsóbb megvalósítási szempont* az elvekkel szemben. Mindkettő csak annyiban nevezhető gyakorlatinak, hogy sikerrel kell – átlagosan – járniok. Az elvek azonban, magasabb síkon járnak. A technikát, mihelyt sikertelenség jár a nyomában (attól természetesen sohasem tekintünk el, hogy végre az érték felé mozgatja a világot), rövidesen elvetjük. Az „elvek” azonban nem ily rövid tartamra, egy „normális sikerperiódusra” rendezkednek be, Ez ép a sajátosságuk: *szélesebb érületi valeurt jelentenek a nevelő számára*.

Amaz elveknek több sajátos funkciója van. 1. Mindegyiknek valaminő *személyes* életmélýséget hordoznak, az elvek szinte ingathatatlanok, 2. A nevelő ép bizonyos pedagógiai elvekben találja a maga intenciójának, módszerének, vagy ad hoc beavatkozásának *legitimációját*. A pedagógiai erósz a maga misszióérzésével nehezen indulna a nevelés útjára, ha nem volnának elvek, melyek őt *általában* igazolnák. Egy-egy pedagógiai elv sajátos „pedagógiai jogérezetet” szül, aminek eredménye határozott fellépés, biztonságérzet: nekem szabad ezt és ezt tennem. A nevelői elv ezen szubjektív oldala tehát nagyon is üdvös, de ép ezért nagyon káros is lehet, ha a) hiányosan van egy elv feltéve, illetve kifejlesztve, b) ha egyoldalúan érvényesül egy-két elv – ami pedig meglehetősen gyakori. 3. A pedagógiai elv továbbá *felmentést* is adhat bizonyos mértékben. Pedagógiai aktusunk 100 %-os sikerrel ritkán jár, hiszen nincs szó mechanikus kauzalitásról és így ki-

számítható hatásról sem. A nevelő (sít venia verbo) folyékony és eleven anyagba nyúl bele, oly fejlődésbe, melynek csak egyes szálai lehetnek a kezében, és ha a siker a legjobb szándék és tudás mellett történetesen kimarad, akkor – ha az elv helyes volt – hivatkozhatik a nevelő önmaga előtt arra, hogy „legalább helyes volt az elv”, ámbár kimaradt a siker, avagy csak rész-sikerhez jutott el a nevelői beavatkozás. Ha pedig következetesen elmaradt egy siker, úgy revízió alá vetjük amaz elvet, melynek alapján cselekedtünk, s a kérdéses elv legalább a *kritikai összehasonlítás* alapját szolgáltatta.

A pedagógiai elvek tehát *sokféle funkciót* teljesítenek, s mély lélektani alappal bírnak. Meg lehet látni valakinek a nevelői éthoszáat azon, hogy kifejtjük, milyen „elveket” tartott szeme előtt, minő elvek voltak – hite szerint – a döntők.

Döntő jelentőségű az, hogy *a nevelésünk* (tanításunk) *elvszerű legyen*, lehessen azt igazolni is. Nem jelenti ez azt, hogy mindig „tudatosak” is legyünk, mert sajnos, a pedagógiai tudatosság a gyakorlatban kifejlődő *helyes eljárásnak* – sokszor – csak egy *később bekövetkező reflexió* árán nyert utólagos terméke. Nem mondható el, hogy minden nevelési elv már megvan, már tudatos is, csak ép követnünk kell a készen álló elveket. Ez egy „pedagógiai intellektualizmus” túlhajtása volna. Még kevésbé mondható az, hogy a született nevelő „nem szorul rá az elvek tudására”. Helyes itt a középút. Vannak elvek és ezeket tudnia kell a „született” nevelőnek is, viszont vannak eljárások, melyek helyesek és a mögöttük álló elveket a tudományos analízis még felderíteni hivatott. Végre is fontosak az elvek, és érvényesülnek is átlagosan, a hétköznapi nevelés munkájában is: az elvek személyes credo-k, melyek *szilárd fonálon* vezetik az előrehaladást, míg a technikák köznapi tevékenységi receptek, A kettőt nem helyes összetéveszteni, sem a pusztá technikát az elv méltóságába emelni, sem az elvet gyakorlati „fogássá” degradálni.

A fentiekből látható, hogy a gyakorlat és az elmélet

nem nélkülözhetik egymást, *A sui generis pedagógiai aktus mindig szintheitikus természetű*, kapcsolódnak érték és valóság, elv és technika. Tudományelméletileg pedig a fentebbieknek következménye az a tétel, mely szerint – a pedagógia a normatív tudományok csoportjában az „instrumentális” jellegű, és nem pusztán „technikai”, merőben gyakorlati tudományok közé tartozik. Éppen azért nem lehet mindenkiből jó nevelő, mert nem pusztán megtanulható technikai készségről, fogásokról van szó. Külön „nevelői technikus” nincs, mert a nevelés mindig több, mint technika.

A nevelői elmélet és gyakorlat összefüggése ma nem ép vigasztaló látványt mutat, A legtöbb pedagógiai lexikon cíkkhalmazza széles vonalon mutatja, hogy az elmélet emberei nem különös buzgósággal tekintenek be a gyakorlat műhelyébe, s viszont a gyakorlat emberei gyakran az elmélet feje fölött néznek keresztül. Nincs meg ép az, ami kell: a termékeny szintézis elmélet és gyakorlat között. Ezt némely író szinte természetes állapotként mutatja be, az elméletet csaknem el akarván szigetelni a gyakorlattól. Érdekes J. Prüfer (*Das Verhältnis von Theorie u, Praxis in der Pädagogik*, 1919, 52, 1,) ezen tétele: „Az elméleti pedagógiában mindennek elveken és tudományos fogalmakon kell (muss) alapulnia, a gyakorlati nevelés körében pedig minden a nevelő személyiségén alapul és mindennek erre is kell ráépülnie.” Ez nem valami követelmény, sőt nagyon is a való tényállás képe, szinte a kórképe. Kétségtelenül sok elméleti-pedagógiai könyv van, aminek a gyakorlat semminő hasznát nem veheti, vannak oly pedagógusok, akik nem szeretnek hallani sem a gyakorlati nevelés ügyes-bajos részletkérdéseiről. Azonban vannak viszont oly elméleti fejtegetések is, amelyek új, termékeny mezőkre vezetik a gyakorlatot, s így esetenként, igaz annak a német pedagógusnak az állítása, aki szerint „Elmélet gyakorlat nélkül semmire sem vezet! Viszont nincs, ami gyakorlatibb volna, mint egy jó elmélet.”

Vannak írók, akik a nézet felé hajlanak, hogy a nevelés tudománya ne is adjon irányítást, elveket, szabályokat, hanem szabály-nyújtó, normatív igényeit léteve, legyen tisztán tényeket *leíró* tudomány. A pedagógia csak rossz órájában gondolhat ez önsorvasztásra.¹ „A pedagógiai *gondolkodás* kétségtelenül normaadásra és értékmegállapításra irányul, elveszíti sajátos tartalmát, ha valaki ezt a célt csalókéának mutatná be és elvonná tőle” (R. Lehmann, Die päd. Bewegung d. Gegenw. 1923. IL 111. 1.). Fentebb ép azért bocsátkoztunk a „Pedagógiai Szakkönyvek” sorozatának gyakorlati jellege mellett is „norma-elméleti” fejtegetésekbe, hogy ne csak állítsuk, de igazoljuk is, hogy *éppen* a pedagógia az, ahol érték és valóság, pedagógiai értékeszme és a valóságos gyermeki fejlődés (fejlesztés) szempontja *találkozik*, szintézisre jut az elvekben, illetve a fent említett „instrumentális” normában. A nevelés éppen nem lehet más, mint a *valóságos* gyermekfejlődés *értékes* irányba való terelése. Itt a valóság és érték nem eshetnek szét külön világba, tehát *a gyakorlat- és elméletnek is találkozniuk kell.*

¹ Nem jelent fenti álláspontunk semminő tiltakozást az u. n. *deskriptív pedagógiával* szemben, sem a pedagógiai *lélektannal* szemben, Ezek azt tűzik ki célul, hogy normaadással (egyelőre!) mit sem foglalkoznak, hanem csak a nevelés *tényeit*, avagy a nevelendő ifjúnak lelki *tényeit leírják* („a hangsúly a lélektani bepillantáson, nem a pedagógiai hasznosításon van”; A. Fischer); ez ellen nem lehet kifogásunk, A nevelés egyike a kulturális *tényeknek*, ezeket ép úgy kell a nevelőnek ismerni, mint az orvosnak a fiziológiát (a kóréletan és a pathológia *előtt*.) Csak arról van szó, hogy ez a diszkriptív pedagógia sohasem az *egész* pedagógia, még talán a főrésze sem. Sőt aki átgondolja a pedagógia „instrumentális” jellegéről mondotakat, észreveheti, hogy éppen kifejezetten követelünk deskriptív pedagógiát, amely a tényleges nevelőeljárásokat a maguk állásában és közeli lehetőségeiben nem hanyagolja el, sőt alapkiindulásul veszi azt, ami már van, már sikerült. Végre is a valóságos pedagógiai aktusok, nem lévén matematikailag kiszámíthatók, a feltételek nagy számánál fogva, mindig kényszerűen „örök kísérletek”. Ámde mert már van bizonyos eredmény, ezt okozatilag ki is kell deríteni, le kell írnia a tudománynak, ami persze csak empirikus szempont. Sőt ezen túlmenőleg kell egy kultúrfilozófiai szempontokból vett, szélesebb nézőpont is: az összes kultúrfolyamatok közepett mit „jelent” a ne-

Vannak egyes írók (v. ö. G. Grunwald. Die Pädagogik des 20. Jahrhunderts. 1927. 223. 1.), akik a kitűzendő *nevelési cél* megállapítását nem is tartják a neveléstudomány feladatkörébe tartozónak. Azt mondják, hogy ha ez a követelmény hangzik: „nevelj erkölcsös életre”, avagy „társas közösségre” (erziehe zur Tugend, illetve zur Gemeinschaft), ebben *nincs* semminő pedagógiai mozzanat: az ily parancsokat a pedagógia *csak átveszi* az értéktudományoktól. Valóban, a dolog úgy áll, hogy az ily abszolút követelményekkel szemben a pedagógiának nem áll jogában betérjeszteni sem tiltakozást, sem pedig módosító indítványt. Az értékeszmék rendszeréből folyó parancs a pedagógiában is egyszerűen parancs. Azonban a pedagógia nem veheti át minden további nélkül a parancsokat; neki ép akkor kezdődik meg a feladata, amidőn felmerül a *mikéntiség* szempontja; pl. ha felhangzik a jelszó: neveljünk társas életre, a pedagógus hozzá teheti, hogy társas élet *által*. Itt ez utóbbi ponton ered meg a tulajdonképeni

velésfolyamat, mit „jelentenek” nevelési intézmények stb. Senki nem vonhatja kétségbe, hogy a nagyon is normatív hajlamú pedagógia intenciójában ugyan helyes, de igen sokszor *korán* normatív: szabályokat akar a gyakorlatra ráerőszakolni, már akkor, amidőn sem az értékelméleti alapok nem állnak egész tisztán előttünk, sem a nevelésbeli valósággal (gyermek és az intézmények természete) nem tudunk teljesen megbirkózni a pontos és lelkiismeretes kutatás boncasztalán. Az, hogy az „instrumentális” szempont egyszerre kettőnek, az értéknek és a valóságnak tekintetbevételét követeli, azt is fogja jelenteni: vegyük a valóság szempontjait *külön* (azaz deskriptíve), de aztán az értékszemponttal *együtt is*. Ezt jelenti a fenti állásfoglalás,

Éppen a most meginduló Pedagógiai Szakkönyveknek az az álláspontja, hogy vegyük tekintetbe a nevelés valóságos folyamatait, azaz a tényleges módszereket, A tényleírásnál azonban semminő kultúrtudomány nem állhat meg, Rickert utalt az „értékekre vonatkoztatásra” (Wert-Beziehung), Mi ez a mi esetünkben? Ha a módszereket leírjuk, nemcsak azt tudjuk, *hogy vannak* ilyen és ilyen módszerek és használják őket, hanem azt is figyeljük, *mire* szolgálnak azok és *mit érnek* azok a célok, amikre a módszerek valók. Nem lehet megállni a leírásnál, A módszereket nemcsak hatásképességük, hanem értékük szerint is kell vizsgálat alá fogni stb, íme az u, n, deskriptív pedagógia akaratlanul túlmegy önmagán,

nevelési probléma, itt – egy „instrumentális” síkon – jutunk oda, hogy megértsük magát a pedagógiai aktust a maga sajátos természetében. Mindig szintézis van előttünk érték és valóság között, e ponton bontakozik ki a pedagógiai probléma lényege.

II. RÉSZ.

AZ URALKODÓ PEDAGÓGIAI ELVEK ISMERTETÉSE.

3. A KÖZNEVELÉS ELVE.

Mindjárt előjáróban be akarunk mutatni egy elvet, amelyről csak azért nem szoktunk beszélni, mert általános elfogadásra talál, nem vonja senki kétségbe, s így nincs kivel szemben azt megerősíteni, érvekkel alátámasztani. Ez a köznevelés elve. Ez az elv az előbbi instrumentális jellegre mutat jó példát, tehát az előbb mondottakat megerősíti az általánosan-elfogadás pecsétjével,

A *pedagógiai* elvekből kiérezni az értékhez közelálás melegségét. Az elvek cselekvés-sugallók, megvan bennük egy feltűnő motívum-készség: átváltódási hajlam a cselekvés felé. Ezért mások, mint a theoretikus elvek. De magukban mindig inkább csak érzületek, áthatják a nevelő mentalitást belső feszültségekkel. Ez a belső állapot nem mindig alkalmas arra, hogy tudatosuljon, sőt sokszor magától értetődő voltuk miatt nincs is a tudatosulásra szükség. Ilyen a köznevelés elve is.

Ez az elv annyit jelent, hogy helyes és követendő az, miszerint a gyermek közösségben neveltessék, szemben a magánneveléssel, amely – in ultima analysi – nem lehet más, mint redukált és csonkított közösség alapján álló valami. Ez utóbbi csak kivétel lehet, mert bárminő előnyei is vannak a magánnevelésnek, a közneveléssel az nem mérkőzhetik meg. Az ú. n. *agonisztikus* (vagy verseny-) elv, melyre gyakran történik hivatkozás, csak egyik

részkövetelménye a köznevelési elvnek; ha a nevelés közösségben történik, „elvileg”, így a verseny ezen közösségi életformának csak egyik alárendelt mozzanata lesz.

A köznevelés elve magától értetődik, és pedig azért, mert a társas valóság, az élet nem engedi meg az ellenkezőt. Ha akarnók, nem tudnánk mindenik nevelendő mellé egy-egy nevelőt állítani, bármennyire volna is ez előnyös. Ámde ezt nem is tartjuk kivételes előnynek. Az élet valósága megakadályoz abban, hogy elvileg széles vonalon követelhezzük a magánnevelést. És ha követelhetnők jogosan, azaz ha tagadnunk kellene a köznevelés (olyannyira magától értetődő) elvét? Akkor egész nevelésügyi szervezetünk felborulna; pl. az állam a tankötelességet csak akkor mondhatná ki, ha gondoskodnék megannyi magánnevelőről. Akkor továbbá a magánnevelés elve kiragadhatná a család kezéből a gyermeket, mert nem ismerné el, hogy a család elsőrangú és *hivatott* nevelő tényező, speciálisan nevelő értékű milieu.

Ezzel ellentétben ép magától értetődik az, hogy a nevelés *köz-* (közösségben folyó) nevelés és a közösségek által történik, t. i. a *hivatott* nevelők a család, az egyház, az állam és más erkölcsi testületek. A köznevelés elve alapján eldől az, ami elsősorban fontos: ki neveljen, avagy *ki legyen az iskolafenntartó*. Ha magán egyén nevel, akkor is egy köznevelő, egy közösség ad megbízást, ad legitimitációt, vizsgáztatási, illetve nyilvánossági jogot stb. Ha a köznevelés elve nem volna érvényes, úgy nem lehetne egy károsnak elismert magánnevelőt tevékenységétől eltiltani, íme, sok, életfontosságú tény egyhangúlag követeli a köznevelés primátusának az elvét, s ellene nincs tiltakozás, mert gyakorlatilag nem is lehet másképp a dolog. A köznevelés elve maga után vonja azt, hogy meghatározzuk, melyik legyen a jogos nevelő közösség. Erre itt csak azt válaszoljuk: az, amelyik a legegységesebb, emberi, valósi, nemzeti, szociális értékek legmegbízhatóbb hordozója; röviden: *erkölcsi közösség*. A többi kérdés átvezet más területre.

4. AZ EGYÉNI SZABADFEJLŐDÉS ELVE.

Az egyéni¹ szabadfejlődés elve részben ellentétes az előbbivel, mert míg az első elv az egyént a közösség tagjává rendeli, a másik ettől fel is szabádítja t. i. bizonyos célra (a szabadság iránya: *pozitív* szabadság) és bizonyos mértékben (a szabadság *mértéke, foka*). Az egyén nem *csak* a közösségeké; neki magának is vannak önálló életcéljai, az egyén *önállító* egész, személyiség, melynek fejlődése – részben – kell hogy szabad legyen.

A szabadság maga mindig különböző mértékben illeti meg az egyest, aszerint, hogy *minő* mint értékhordozó és *minő fejlett* értékhordozó.² Alapvető annak a felismerése, hogy a szabadság nem a biológiai lénynek jár ki, hanem a természetes lényt a nevelés *folyamán* kell – fokozatosan – a szabadság állapotába helyezni, valaminő közösségben kell mintegy szabadságra ránevelni. „Die höchste Freiheit ist die höchste Gemeinschaft” (Hegel). A szabadság továbbá csak oly mértékű lehet, amely megfelel a fejlődő lény fejlettségi fokának. *A legnagyobb cselekvési szabadság a legnagyobb értékkötelezettséggel jár együtt.* Tehát nem az értékben lehet szabadon válogatnunk, hanem az értékre vezető eszközökben.

A 19. század liberális szabadságeszménye a 18. századi emberoptimizmust melengette, a mindenkép nemes és jólelkű racionális lény képét. És mivel mindenkit egyenlőnek is tartottak, természetesen e hipotézis alapján maximális szabadságot már mindenkinek követeltek. Ez az elképzelés behatott a nevelés felfogására is: legyen *már* a kisgyermek maximálisan szabad; ez az alapkövetelmény az egész mai pedagógia mélyén feltalálható és főképpen a neveltnek *öntevékenységére* hivatkozik, amire eleve diszponált minden ember. Ezen elv alapján számos egyes módszer születik meg, amely módszeres felfogások a kisgyermek, „játékos” neveléstől a felnőttébbnek szabad

¹ Inkább személyest mondanánk, de engedünk a köznyelvnek.

² V. ö. Dékány: Szabadság és kényszer a nevelésben. III. egyet. tanügyi kongresszus naplója. I. 117. lk.

„kutatói” beállítottságáig sok regisztrert mutatnak; egyesek szerint a gyermek *maga* kutasson, öntevékenyen, azaz „az iskolában magában – vélik – önálló kutatói munka folyik”. Kevésbé gondol ez a szabadságelv az ily iskolai „kutatósabadságnak” arra a következményére, hogy 1. gazdálkodunk-e vajjon eléggé az erővel és idővel; 2. hogy mindenkiiben megvan-e – ugyanazon „kutatói” készség, theoretikus véna, azaz sajátos theoretikus készség, jellembeli *alapforma*, amit a követett és követelt módszer *feltételez*. Ez a feltétel sok esetben nincs meg, egy általános szabadság elvének következményei nem lesznek mindenki számára áldásosak.

Mind a mellett tagadhatatlan a szabadfejlődés individualista elvének nagy jelentősége: folytonos kritikai attitűdöt jelent a kényelmes iskolai training-módszerekkel szemben.

Ha a szabadság elvét az előző elvvel való viszonyban nézzük, arra eszmélünk, hogy az előbbi elvben főképp a nevelő van kijelölve, avagy legalább az, akire mint kollektív személyre a nevelés ellenőrzése rábízható, míg a most tárgyalt elvben a nevelő- és a neveltnek *a viszonya* van körülírva. A neveltnek bizonyos szabadsága nemcsak arra nézve van biztosítva, amit tenni akar, (amivé fejlődni akar), hanem arra nézve is, *aki* őt a fejlődés folyamán – mint serdülőt, és vezetésre szoruló – vezeti, irányítja. Egy bizonyos latitűd szükségszerűnek látszik a nevelő és nevelt *viszonyában*.

Az egyéni szabadfejlődés elvének megtagadása esetén mi történék? Ha a nevelt 100 %-ban csak vezetett volna, minden cselekvésért nem maga érezné magát *felelősnek*, hanem a nevelőjét. A gyermek fejlődésébe való túlzott beavatkozás eredménye rendszerint az, hogy a gyermek, az ifjú nemcsak *önállótlan* lesz, hanem felmentve érzi magát a felelőség alól. A nevelő élő személyiséget tart a kezében, akinek a személyisége bizonyos önállítást jelent, tehát önfelelőséget is. Ő mint önálló lény nem mindenért lehet felelős. A körülmények, a sors sokszor sodorhatnak oly helyzetet elé, melyek kényszerítenek bizonyos irányba,

– és ekkor nem vagyunk felelősek. De ha e kényszer nincs meg, vagy részben van meg, úgy az önfelelőség érzése megindul – feltéve, hogy szabadságunkat észrevettük. Itt van tehát ép az a mozzanat, amelyre nevelésünk célzó: a növendék maga próbálja ki az erőit és maga is fejleszti, *hog*y aránylagos felelősségét az eseményekért *maga* megállapíthassa. Fontos tehát nemcsak a vezetés, hanem a magárahagyottság is. A ránhagyott cselekvés után ismerjük meg a saját erőnket és a saját felelősségünket is. Az önállóság tehát teherpróba, amelynek magunk vonjuk le a következményeit. A „ráhagyottság” edző hatású a lélekre, mert ha a szándékolt siker elmaradt lelki erőnk elégtelensége folytán, akkor magunk megalkothatjuk az erők mérlegét és saját erőnk *felfokozása* felé hatolhatunk. A ráhagyottság mindig spontán élmények, tapasztalatok kialakulása felé ösztönöz s retrospektív leszámolás után előretörő (prospektív) energiák halmozása lesz a természetes célunk. Kerschesteiner erre utal (Theorie der Bildung, 1926. 453. 1.): „Az a tudat, hogy mi egy minden részében befejezett mű alkotója voltunk, mindig alapja a vállalkozó kedvnek és új nehezebb munka vágyának, tehát alapja az u. n. *munkaörömn*ek. Hogy mi rátermeteknek mutatkozunk, az mindig új *növekvésre való vágyat* terem.”

Végre is szabadság, ráhagyottság nélkül a felelősség-érzet megteremtése csak művirágot teremtene – az ily „tanulásnak”, morális intelem alapján, nem volna meg a kellő mozgató ereje, egocentrikus valeurje. *Felelősségre nevelni* csak aránylagos szabadság alapján lehet s a nevelt-nevelő-viszony terén is kell ezt a szabadságot a nevelt cselekvésében széles vonalon biztosítani.

Szabadság hiányában alig fejlődnek ki a növendékek az *önérzete*, önbecsülése. Ebben erőtudat is van kifejezve, nemcsak „önérték-érzelem”. Erőtudat pedig csak akkor keletkezhetik, ha a növendék a maga erejét próbálja ki és szabadon cselekszik. Önbecsülésének ez fontos támasztéka: nemcsak jót akar, de „tud” is, szándékait valóra tudja váltani, ő „valaki” lesz. Mint önálló

akaratközpont fogja keresni helyét a világban, törekszik, alkalmazkodik, próbákat tesz, de végre is ő, mint „valaki” akarja helyét megállani, pozícióját kikeresni.

5. A TEKINTÉLY ELVE.

Ellentétes a szabadság elvével annyiban, amennyiben a nevelő és nevelt viszonyában nem részleges és időnkénti szakítást, nem lazított összefüggést, nem részleges vagy teljes ráhagyottságot jelent, hanem ellenkezőleg a legszorosabb „tekintetet valakire”. A nevelő maga tekintély, értékeket tisztel és követésre vár; a maga állását – helyesen – nem tudja másnak felfogni, mint olyannak, hogy mind értékhordozó volta, mind pedig a hatalma meglássék, s az általa (hordozott értékvilág másokra kisugározzék, mások őt kövessék; *e nélkül nevelői misszióérzés nincs*. Ezt jelenti a tekintélyi állás, mint specifikus pedagógiai attitűd.

„A gyermek századában” gyakorta kétségbevonták a vezetés szükségét; oly nevelésről álmodtak, amely minél teljesebb ráhagyottságban csücsosodik. A gyermek minél teljesebben élje ki a maga világát, mi, nevelők, legfeljebb csak arra szorítkozunk, hogy kellemes is zavartalan milieut találjon a növekvő gyermek. A nevelő milieu egy kellemes üvegház. Rousseau indította meg (Emil, 1762) ezt a laissez faire-áramlatot, a *negatív nevelést*, mely szerint a nevelés csak megóvásban áll, és a megóvás még arra sem terjed ki, hogy a károsodás minden forrását eltávolítsuk a gyermek közeléből. Csak hadd égessen meg az ujját! A természet maga fog büntetni, s a természetes büntetés a legjobb büntetés, mert természetes tanulsággal jár. Ez a „negatív nevelés” csak mint reakció, kritikai attitűd érthető meg egy ellenkező pólus: egy nevelői, mesterkéltséggel mindenbe-beavatkozással szemben. A laissez faire-elv végeredményében *nevelői negativizmusra* vezet. A „ne gouvernez trop” jelszava túlságos bizalmat jelent az ember, a környezet, a társadalom feltétlen jóságáért. A korabeli „fiziokratizmus” is ezt tükrözteti: ne az állami beavatkozást, a mes-

térséges rendet keressünk, hanem a természetes rendet (ordre naturel-t), mely minden helyesség forrása.

A természetes rend gondolata behatolt az *evolucionista felfogásba* is: itt is aláásta az aktivista szellemet. Azt hitette el egy naturalista evolucionizmus, hogy a fejlődés *szükségképeni* rendben, lényegében tehát magától megy végbe, akarati beavatkozás csak hiú álom. A romantikusok észrevétlen következetes és „lassú” fejlődést gondoltak el. Ezzel áll szemben Ihering, mondván a következőt: „Ha ez a (lassú és automatikus kifejlődési) elv, mint hamis elmélet nem veszedelmes is, mégis . . . egyike az elgondolható legvégzetesebb tévtanoknak, mert az embert azon a téren, ahol *cselekednie* kell, mégpedig a cél teljesen tiszta tudatában, azzal biztatja, hogy a dolgok önmaguktól fejlődnek s ilyképen legjobb, ha kezét az ölébe rakja”. Egy ily evolucionizmus ép oly meddővé lankasztó felfogás, mint a naturalisztikus ordre naturel-hite: lehüti a fagypontra a nevelői attitűd egészséges aktivizmusát.

A *pedagógiai naturalizmus*, a természetes rend üdvözítő voltának hite lassan végigszivárgott az egész evolucionista 19. században, amidőn azt hirdették: „a fejlődöttnek át kell adnia a tért a fejlődőnek.” Behatolt napjainkban a diktatúra országába, a Szovjetbe is a naturalista „elv”; a gyermeket iskolai szövetségekbe engedik tömöríteni; mellékcéljuk: – tanáraik politikai sakkbantartása. A naturalista pedagógia voltaképp lemondás az értékek feltétlen követéséről, pedagógiai negatívizmus.

Ezzel szemben a pozitív abszolút értékeken alapuló idealista pedagógia nem nélkülözheti a *tekintély elvét*. Voltaképeni, *alapvető tekintélyek* a legmagasabb, abszolút és örök értékek, ezek irányában érzünk kötelezettséget. *Leszármazott tekintély* maga a nevelő, aki hordozza amaz értékeket, és igyekszik az életbe átültetni. Az Isteni, a szép és jó, az igaz, az igazságos feltétlen és őszinte követése van beírva a nevelő lelkébe; ez alapon a nevelői lélek *objektív* lélek lesz, értékeszméktől átítatott és értékeszméket terjesztő, érték-közvetítő, azaz *missziós lélek*. Az ily ! lek *automatikus*an lesz tekintély; *nem kell keresnie a te-*

kintélyt, hanem csupán *harcol azért, hogy a körülötte lévő ifjú lelkek átérezzék az ő „objektív” értékvilágát*. Ez természetes folyamat és természetesen vezet megkülönböztetett állásra az emberek, főképp az ifjú emberek között. A *naturalista* pedagógia nem küzdhet eme *természetes* folyamat ellen: mindenképp természetes az, hogy a kiváló kiválik, kiemelkedik, egyben disztanciálódik is.

Más azonban a mesterséges tekintélyi állás sajátos mellékszöngéje: a nem igazi tekintélynek keresnie kell az emberek fölé való emelkedést, a távolság-tartást (disztanciálódást); így valaminő mesterként viszonyézés keletkezik, hideg, át nem sugárzó, üres lesz az, aki mindenáron tekintélyt akar játszani. Az iskolai élet nagyon jól ismeri ezt a tüneményt: az „igazi” tanár tekintély, s alig van gondja fegyelmezéssel, a fegyelem „mellékterméke” lesz tudásának, lelki szilárdságának, értékekről ígézett, eszméktől átítatott jellemének. Viszont aki nem tud igazi tekintélyre szert tenni, az kénytelen erőszakos eszközökhöz folyamodni, hogy fegyelem legyen. Rendkívül finom lélektani folyamatok játszódnak le a *természetes tekintély* kialakulása körül, amiben vezet egy objektív érték tudatos egyéniség öntudatlan értékisugárzásának ereje és melegsége. Nem prédikáljuk az értékeket, hanem átítatott egyéniségünkben az csodálatosan kiviláglik s észrevétlenül beszívárog az ifjú lelkekbe, – ha az érték hordozás őszinte. Már pedig másképp érintkezni a tanuló ifjúsággal, mint őszintén, szinte lehetetlen; a tartós, naponkénti együttélésben mihamarabb minden napfényre kerül. A tekintély: erkölcsi hatalom, s egyik útja az erkölcsös érintkezés kelte: az őszinteség, emberséges nyíltság, egyeneslelkűség. Gyermekkel szemben lehetetlen is az a távolságtartás, külsőleges érintkezés, ami oly rideggé teszi a felnőtteknek pl. üzleti érintkezését.

A *pedagógiai* tekintély tehát sajátos vonásokat hordoz: 1. feltétlen és öntudatos *értéktiszteletet*, objektív életmagatartást, s itt kiemelkedik szükségképp azok között, akik az értékek tudatában még fejletlen, ifjú elmék; 2. *misszióérzés* mutatkozik meg, mely értékek követését su-

gall ja; 3. *őszinte* érintkezés, nyíltság, ami által ismét szükségképp csökkenie kell a távolságtartás, a „hideg” magatartás vágyának – mindkét részen. A tekintélyi állásból kialakuló viszonyt a szeretet sajátos faja: a pedagógiai erősz és a bizalom jellege önti át, s bevonja nemes zománcsal.

A természetes tekintéllyel szemben önként keletkezik *engedelmesség*; ha az természetes volt, úgy ez is természetes lesz. Ha a viszony tanár-tanuló közt helyesen alakul: az engedelmesség benső lesz; ha kevésbbé, úgy csak többé-kevésbbé *külsőleges engedelmességre* lehet számítani. Itt már bajok vannak a fegyelmezés körül. Van nevelő, aki egy külső renddel (osztályban: csenddel) megelégszik, csak azért, hogy „idő maradjon a tárgyban való előrehaladásra”. Az ily külső rend (v. ö. Herbartnál *Regierung*) gyökértelen rend, mely hamar felborul, nincs meg mögötte az igazi értéktisztelet, az érték szüntelenül és finoman átsugárzó hatalma. A tanulónak sohasem szabad érezni, hogy a tanár parancsol, „mert hatalma van”; éreznie kell, hogy a tanár objektív eszmék nemes szívű képviselője, aki ha parancsol is, nem magának követel engedelmességet, hanem az általa mélyen és őszintén hordozott értékek *javára*; tehát csak értékeszmék nevében cselekszik.

A különbség *objektív és szubjektív parancs* közt így nyilvánvaló.

Kedvezőtlen befolyást gyakorolt az újkantianizmus egy tévedése a nevelélméletre, főképp a – „heteronóm”-nak mondott – *te-kintély* elvét borítva homályba. Kantot egy ponton félre értették az újkantianusok. Kant ugyanis – még kezdetleges értékelméleti terminológiájában – erkölcsi „autonómiáról” beszélt s ezt úgy értette, hogy a legmagasabb (!) erkölcsi elvek (normák) tartalma nem lehet *másvalami*, mint amit maga a tiszta értékeszme követel (axionómiáról kellett volna beszélni); ezt egyes tekintélyes újkantianusok úgy magyarázták félre: az erkölcsi norma szerzője nem lehet *másvalaki*, mint az egyén maga. A norma nem lehet mintegy „idegenszármazású”, heteronóm – ezt Kant úgy értette, hogy a legmagasabb erkölcsi normákban *csak* az érték, az eszme követelménye lehet benne, de nem érzéki valóság (ösztön, hajlam stb.). Az új-kantianus viszont indivi-

dualista módra úgy értette: normát, paracsot nem adhat más, csak én magam, az egyén. Igazi erkölcs csak az, midőn magam adom a normát önmagának – nem valami idegen „tekintély”! így ugyanis a norma *saját erkölcsi meggyőződésével azonos*. Ez az azonosulás azonban akkor is beköszönhet, ha a norma – eredetében – heteronóm, mástól, t. i. egy tekintélytől ered. Ezt Kerschensteiner (*Theorie der Bildung*, 1926) sem veszi észre. Némely újkantiánusnak a maga korában nagy tekintélye miatt a kritikusok fel sem vetették bátor öntudatossággal azt, hogy az újkantiánus Kant-magyarázat – e ponton – rossz. Nem mertek szót emelni a tekintély elve érdekében, attól félve, hogy „heteronóm morállal” fogják őket meggyanúsítani. Már pedig a nevelő saját létalapját ásná alá, ha nem emelne szót bátran és öntudatosan az *úgynevezett* „heteronóm morál” mellett is. Nem arról van ugyanis szó, hogy a nevelőnek tekintélye a növő gyermek számára „idegen”, t. i. kezdetben valami más, mint ő maga, hanem arról, hogy *mit hirdet* a nevelő: ez ugyanis nem egyéb, mind *mindkettőjük számára magasabb* és közös értékvilág. Nem ab ovo maga számára követel meghajlást, tekintélyi tiszteletet a nevelő, hanem azon igazságok számára, amiket hirdet, tehát az eszmék, az értékek előtti tiszteletet követeli meg. A nevelő maga csak őszinte szolgálja és követője (hordozója) az értékeszméknek. Engedelmességet, hódolatot az értékek előtt a nevelő – a maga élő példájával mutat be. Nem kell féltünk a nevelést – a tekintély „merevségétől”; ha az értékisztelet őszinte, akkor a nevelőből csak úgy sugárzik ki a meggyőződés, s ekkor őszinte követésre is talál és senkisémet fogja „mereven parancsolónak” érezni a nevelőt, mint tekintélyt. Sőt ellenkezőleg, a nevelő a tanulókhöz való minden szubjektív közelsége mellett is mint egy objektív értékvilág apostola fog ragyogni tanuló előtt.

6. AZ EGYÉNISÉG KIFEJLESZTÉSÉNEK ELVE.

Az évszázadokon át uralkodó racionalizmus szilárdan hitt abban, hogy az ember lényege: az ész, s ez mindenkiben egyenlő mértékben van meg. Az ész az emberiség *közös alapja*. „Nincsen semmi, – kezdi evvel Descartes a Discourse, – ami igazságosabban van elosztva az emberek között, mint a józanész; mert mindenki azt hiszi, hogy anynyi jutott neki belőle, hogy többet, mint amennyi van, még azok sem igen szoktak kívánni, akiket minden más dologban csak igen nehéz kielégíteni”.

„Amit józanésznek, értelemnek nevezünk, ... *egyenlő mértékben van meg* minden emberben”, írja továbbá Des-

cartes ezt a rendkívül jellemző mondatot: „Véleményeink nem azért különböznek, mert egyikünk eszesebb a másiknál, hanem mert különböző *utakon* jár az eszünk és nem ugyanazt a dolgot nézi.” Az emberek végre is képesek mindenre. „A legnagyobb lélek csakúgy képes a legnagyobb vétkekre, mint a legnagyobb erényekre”. Egész korszak hitvallása van itt előttünk: 1. az ember egyenlő, 2. lényege a mindenkiben egyformán feltalálható ész, a *ráció*, a „common sense”, 3. az ember minden lehet, jó és rossz. Miért ne tegyünk mindenkit *egyformán* jó és racionális lényé? Észrevétlenül nő ki ebből egy filozófiai anthropológia, de – pedagógia is: haladás- és nevelés-hit, a minden ember közös racionális kifejlészetésének hite, a *l'éducation peut tout*” hite, mely különös pedagógiai vénával telítette a felvilágosodás századát. A cél a gyermek kifejlesztése racionális lényé, itt van a fő érték – és ez egyben értelmi szocializálása is az embernek, közösség létrehozatala az ész egyformasága által, így az unifikáló ész-elv fölöslegessé tesz minden egyéniséget, önálló akarat- és értékvilágot.

Ha a mindenkiben egyenlő ratio a lényege és kútfeje mindennek, úgy mitsem jelentenek érzésseli és akaratú különbségek – ezek egyszerűen elhanyagolható mennyiségek az emberben. A közös alap: az ész az, amely felé kell fejleszteni az Embert, minden gyermeket. A nevelés ily módon *intellektualisztikus* és *égalitárius* lesz. Nem is nevelünk, erre alapjában nincs szükség; elég, ha tanítunk, A legmagasabb elvek, matematika, filozófia mindenki számára egyaránt hozzáférhetőek. Fejlődési fokozatosság, – azaz „igazi” gyermek – így egyáltalán nincs. A gyermek is (kissé fejletlenebb) racionális lény, „l'usage de raisonnement” (Comte) számára éppúgy lehetséges, mint a felnőtt számára, Comte szerint (pedig már a pozitívizmusnak a korában vagyunk) két év – ez az alapvető – kell kizárólag matematikára. Az egyenlővé kiesztergályozott értelmén túl az igazi racionalista alig kíván valamit.

A romantikusok fejtették ki, avagy inkább érezték meg, hogy az *egyénségben* érték rejtőzik; ők voltak azok, akik a racionalizmus századának egyenlőségi törekvését (pe-

dagógiai égalitarizmus) tarthatatlannak minősítették. Míg a racionalista a minden egyesben meglévő ráció kifejtésére törekedett, addig a romanticizmus a különlegest, a sajátosat, tehát az egyenlően-racionalis helyett az egyenlőtlenül-*irracionalisat* látja meg különleges kifejlődési érték gyanánt: intézményekben, korokban és egyéneknél stb. Mindennek megvan az „individualitása”, sajátos formája és lényege, s ennek kifejtése a fő, lényeges az egyéni entelecheia kibontakoztatása.

Ma a „differenciális” lélektan műszavával élve jobb beszélünk egyéniség*differenciációról*, mert a magyar nyelv az „egyéni” gyakran használja ott, ahol „személyit” kellene mondania, s félreértenők, ha csak „egyéniiséget” mondanánk.

A nevelésben fontos és a 19. század individualizmusa közepett magától értetődő elv lett az egyéni differenciáció elve, A differenciáció fontosságának kiemelkedése azonban, úgy látszik, korunk problémája lesz.

1. Szembenáll elvünk a tömegemberek igényével: az uniformizálással. Ennek a tömegemberré tételnek főképviseelője ma a szovjet-pedagógia, mely ugyan ma is liberális nevelési elvekkel indult meg, mert ezek a forradalmisításra alkalmasok voltak, azonban ez már csak a múlt csökevénye lett számára, mint az rövidesen kiderült: a diktatúra nem igen tisztelheti az „egyéni” különleges életformáinak jogait. De a Nyugaton is sok indítást ad az egységes „tömegszínvonal” hangsúlyozásának a fokozódó étatizmus, mely csaknem szükségszerűleg vezet az uniformizált átlagléltek kifejlődése, a „standardizált ember” felé (v. ö. az Egy. Államokat). Ezzel szemben jelent értékhangsúlyozást az egyéni differenciáció elve, mely a különlegesben, a sajátosban, a nem-uniformizáltban értéket és lényegyet keres és követeli is annak kifejlesztését.

2. A modern szervezési elv kettős arculatú: egyrészt az átlagos munkateljesítményt igyekszik provokálni, s itt uniformizál; másrészt a munkamegosztás túlhajtásával differenciál is, külön munkaterületeket, külön képességeket fejleszt ki.

3. A differenciális elv szemben áll a rideg tekintélyi elvvel: ez meghódolást, követést tételez fel, míg a differenciális elv a különletet, a külön élet-horizont lehetőségét engedi meg. Ennek jogossága pedig lélektani okokból is kétségtelen, A lélek önálló egésszé formálódik, sajátos élethorizonttal, miután kinek-kinek *más az élethelyzete*, más a fejlődés vágya, más az ambíciója. A lelket a feladatok éltetik, a lélek önálló jellegét a sajátos élethelyzet erőteljesen mozdítja elő, *az önállóan sajátos erők is ehhez képest alakulnak ki*. Az egyén-fejlesztés elve arra is utal, hogy ha csak az átlagos élethelyzeteket vesszük számba, akkor az erők is csak az átlaghoz képest fejlődnek ki – pl. átlag lehet a bürokratikus-technikai munka. Ami ezen túl esik, az sajátos erő a sajátos helyzetnek és élettervnek megfelelően; és ép *ez alapon kapjuk meg a munkateltjesítmények maximumát*. Más ez, mint az egyéni (személyes) szabadság elvének az alapja. Itt a törekvés *általában* a személy önállósága, míg a differenciális elvben az egyén „sajátos erejének” kifejlesztéséről van szó: *itt kapjuk meg a fejlődés erőmaximumát*.

4. Gyakran hangsúlyozzuk az „egyéni nevelést”, oly értelemben, hogy nevelő eljárásunk tekintetbe veszi az egyéni sajátosságokat; ez az átlag-kezelés ellentétének ígérete. Nevelünk a nevelendő sajátosságaihoz *képest*, egyénisége *szerint*. Úgyde ez a törekvés nem állhat meg ezen a ponton, hanem elismerését is jelenti az egyéniesség értékének s így tudatos vagy öntudatlan tendenciává nő az, hogy *fejlesszük ki az egyéniséget*, neveljünk egyéniséggé.

5. Végül a szóban forgó nevelési elvnek nagy támasztékaul jelentkezik a korunkban kifejlődő *karakterológia*. Ez hangsúlyozottan kifejti, minő lényeges, sőt alapvető különbségek vannak egyes *jellemformák között*. Egészen más alapstruktúrája van pl. az elméleti embernek és más a hatalmi embernek, más az esztétának, más egy misszionáriusnak, más a gazdasági embernek stb. Előbbi munkánk¹

¹ Az emberi jellem alapformái. 1932. Filoz. Értekezések. Kiadja a M. Filoz. Társaság. 4. sz. Bpest. Egyet. Nyomda.

Spranger kritikája kapcsán utalt arra, hogy *ha* Spranger alapján beszélünk kell u, n. alapformákról, úgy ezek háromfelé oszthatók: 1. technikai, 2. szociális és 3. ideális (értékeszmékkal telt) én-formára. Bárhogyan osztályozza valaki az ezekben rejlő alapmotívumokat, kiderül, hogy mélyreható különbségek vannak a jellemekben alapformák szerint és hogy mindenik jellemformának *különösen kifejlészthető erői* vannak. Hiba volna az, hogyha a jellemnek ép a főerőit, a lelki „dominánsait” csak átlagos fejlesztésben részesítenők. Ellenkezőleg azokat *ki* kell fejlesztenünk a nevelés által, tehát *úgy* nevelünk, hogy ezek különösképp fejlődjenek.

Az egyéni differenciáció elve tehát nem annyit jelent, hogy engedjünk meg bizonyos lelki különbségeket, avagy csak tekintetbe vegyük azt, hogy az egyes jellemekben vannak különbségek (ez csak az alkalmazkodást követelné meg), hanem az egyéni differenciáció elve annyit is jelent, hogy *keressük fel kinek-kinek az ép alapvető, karakterológiai dominánsát* és ezt különleges gondozásban részesítsük. Akinek tehát alaphajlama a kutató, theoretikus hajlam, azt segítsük elő abban, hogy minél inkább theoretikussá fejlődjék; akiben uralkodó a művészi hajlam, az váljék minél inkább művésszé. Ez nem csupán az egyén érdeke, hanem a társadalomé is, A társadalomnak, mai fejlettségi fokán az egyre inkább előtérbe nyomuló nemzetközi versenyben érdeke az, hogy minél fejlettebb speciális erők álljanak rendelkezésre, mert ezek a *speciális erők* a lehető legnagyobb teljesítményt fogják jelenteni. Másrészt azonban bizonyos arányosságban kell – társadalmi érdekből – kifejlődnie bizonyos embertípusoknak. Nem lehet egy típusból a kelleténél több, a másikból kelleténél kevesebb. Egy társadalmi *jellemháztartás* gondolata merült fel. Az egyéni differenciáció elveinek tehát nem szabad egyoldalúan *csak* az egyén érdekét alapul vennie, hanem a társadalom összérdekére is tekinteni kell.

Ez nyer kifejezést abban, hogy kialakuljanak idővel a pontosabb lélektani jellemvizsgálatok, Végül fontossá válik a ma uralkodó negatív szelekció mellett az a *pozitív*

szelekció,¹ amely feladatul tűzi ki nem az alkalmatlanok egyszerű kiselejtezését, hanem a speciális tehetségek ideje korán való felismerését, támogatását, azaz a *tehetségvédelmet* (tehetséggondozást).

7. A FEJLŐDÉSI SORREND (FOKOZATOSSÁG) ELVE.

A gyermeki fejlődésnek megvannak a maga szakaszai; ami korábban még nem „lehetséges”, az csak később kerülhet sorra. Az időbeli szakaszok a fejlődésben egyszersmind *fokozatok*, ezek időben előrenyomulnak (a fejlődés visszafordíthatatlansága, irreverzibilitása folytán), nemcsak egyre újabb, hanem *magasabb stádium* is bekövetkezik az egyéni fejlődés során.

A stádiumok „rendes sorát” fejezi ki a „stadiumrendi” elv: e szerint *mindent a maga idejében* kell tennünk a fejlődés normális stádiumaiban. Amit nem végzünk el a „maga idejében”, az vagy korán jó – s eredménytelen lesz, pusztában kiáltó szó, – vagy későn jó és *szintén* (!) meddőnek mutatkozik. Nemcsak a tárgyrészek nehézségeiről van szó (pl. az algebrát megelőzi a számtan), hanem a szoktatás és erkölcsi nevelés kérdéseiről is. Amit kellő időben meg nem gyökereztettünk, az később oly hiányt fog jelenteni, hogy hiába igyekszünk azt jóvá tenni. A korán fejlesztett gyermek pl. „koravén” lesz, a későn fejlesztett pedig „gyerekes”. A jellem fejlesztésében tehát a fejlődési sorrend elve ép oly fontos, mint a tanterv elméletében.

Sajnos bármennyire fejlődött is a gyermek- és ifjúkor lélektani tanulmányozása¹, ez a „rendes fejlődési sor” (stadiológia), a normális fokozatok egymásutánja csak nagyon homályos, vázlatos formában áll előttünk – ha az irodalmat nézzük. A nevelői praxis azonban nagyon jól tudja, mert már számtalanszor kipróbálta, hogy mi „való”

¹ V. ö. Dékány, Magy, Középiskola, 1910.

¹ V. ö. Aloys Fischer beszámolóját: Entwicklung, gegenw. Stand u. pädag. Bedeutung der psychol. Jugendforschung. *Jugendkunde* u. *Schule* c. koll. műben. Herausgeg. v. Zentralinstitut f. Erz. u. Unterr. 1926. 1–150 l. s a többi 8 tanulmányt is.

korábbi és mi későbbi fejlettségi fokhoz- Bizonyos kiegyensúlyozottság és rendezett menet állott elő a tantervi anyagban. A kezdő pedagógus jól teszi, ha egyszerűen ehhez alkalmazkodik és nem tesz vakmerő kísérleteket arra nézve, hogy a gyermek mielőbb „már megértsen” olyat, amit a nevelő „magasabbrendűnek”, s különösen értékes eredménynek tart. Az elsietett fejlesztésnek legtöbbször nem lesz meg a gyümölcse; a tanuló „elsajátít”, „bevesz” neki még nem való dolgokat is, ámde csak külsőlegesen, *ál*-eredményekhez, látszathoz jutunk, mert lelke mélyén idegenül áll a még nem neki való ismeret előtt.

Jellemző különösen az ifjú tanárjelölt vagy kezdő tanár attitűdje a gyermekhez; a tanár a szakműveltség „magasabb elemeinek” elsajátítására meleg szívvel törekszik. Normative gondolkodik: ezt és ezt „csak *kell tudnia*” a tanulónak. Ez nem ritkán csalódásba viszi bele az ifjú tanárt, sokat fáradozik és aránylag sovány aratásnak néz eléje. Az ok az, hogy a szakműveltségből folyó túlzott ambíció elfeledteti az igazi elvet, mely szerint nem azt adjuk, amit akarunk adni szakszempontból, hanem ami a gyermeknek való életkora szerint.

8. AZ ÉLETRE-VONATKOZÁS (PREZENTIZMUS)

ELVE.

Az iskola „az életre nevel”, azaz a jelenkor életébe akarja a tanulót beleilleszteni. Ez is stadiológiai elv, de ez alapon nem miként az imént: a *tanuló* fejlődési fokozatához akar ez az elvszerű nevelés alkalmazkodni, hanem a *történeti élet* jelen fokozatához. Ezért külön elv ez az előbbivel szemben: az életet, t. i. a jelenkor életét akarjuk a nevelés eredményével, a fejlett ifjúval gazdagítani. Ezért csaknem minden anyagot vonatkozásba hozunk a jelen élettel, szempontunk – Kornis Gyula szavával – a *prezentizmus*. E kor-szempont figyelmen kívül hagyása azt eredményezné, hogy az iskolából kikerült ifjú egyszerre idegen világban érezné magát; kilépvén az életbe nem a saját korát ismerné fel a jelen korban.

Az az esetleges, ellenvetés, hogy az ifjút nem a mindenkor változó „jelenre” készítjük elő, mert így rendkívül relativizálnók a nevelés célját, nem talál. Jelenen ugyanis nem betűszerint pillanatnyilag változó *időpontokat* értünk, hanem egy hosszabb jövőbe nyúló *időszakaszt*, főképp annyi időt, amennyire a legjobb esetben cselekvőképes életre számít az iskolából kikerült ifjú. Ez pedig jelentékenyen több lehet, mint félszázad. Ily időre be lehet állítani oly nevelési programot, ami kielégítheti azokat is, akik túlságosan félnek a relativizmustól. Hozzátehetjük, hogy a sub specie aeternitatis-elvet (ld. alább) a jelen életre vonatkozás elve nem zárja ki: ez az elv nem tagad, hanem állít, követeli az ifjúnak a jelenkorra való szellemi-erkölcsi felvértezését.

Fontos ez a kor-szempon az összes, múlttal foglalkozó tárgyak kezelésénél: a történelemnél, irodalomnál, sőt a klasszikus nyelveknél is. Nem fogunk úgy elmerni a múltba, hogy soha ne gondoljunk a jelenre, sőt éppen történeti párhuzamokat keresünk, „korösszehasonlítással” (v. ö. Dékány, Magy. Középkor, 1910.) foglalkozunk. Amit a múlt *életére* vonatkozólag tanulunk, az mindig alkalmas arra, hogy a jelen *életét* jobban megértjük. Megértjük az örök emberi lelket, annak alkotását művekben és intézményekben, ha a különböző műveltségi stádiumokat összehasonlítjuk; ezzel a múltat is, a jelent is jobban megértjük (v. ö. történetdidaktikánkat. Szakkönyvek, 3. köt).

Kiemeltük a fentieket, mert ép a kritikus pont az volt: mi lesz a múlttal, a hagyományokkal, ha ép mindent a jelenre akarunk *vonakoztatni*. A prezentizmus nem annyit jelent, hogy éppen csak a jelennel foglalkozzunk, hanem azt, hogy ezt a jelent jobban megértjük és szolgálni legyünk hajlandók; már pedig a múlttal összevetve mindig, jobban „megértjük” a jelent, mintha csak a jelent akarnók megvilágítani.

Nem jelenti a prezentizmus azt sem, hogy a tananyag súlypontja egyre inkább a mai gazdaság és a technika legyen. A *technicizmus* sokszor ép a jelen kultúra lény-

gét nem viszi elő, nem fogjuk azt túlbecsülni. Sőt mi sem jellemzőbb, mint az, hogy pl. egyes klasszikus nevelésben részesültek kitűnően érvényesülnek, mert a szövegek interpretálásakor kitűnő emberismerők (főképp motívumismerők) lesznek s ezt a jelenben is gyümölcsöztetik. Általában a szellemi tudományok „prezentista” haszna legtöbbször a kitűnő emberismeret lesz.

Nem jelenti végül a jelen életre vonatkoztatás elve azt sem, hogy az általános nevelőiskola deformálódjék szakiskolák, „kurzusok” halmazává, ahol az egyes tanfolyamok az iskolai életet csupa gyakorlati, hasznos ismerettel telítenek (pl. gépírás, könyvelés stb.). Az ily irányzat a „jelenre hasznost” tulajdonképp nem az ifjúi erők bőségében látja, hanem csak aprópénzre akarja *felváltani* mielőbb az iskolában tanultakat.

9. AZ OTTHONI KÖRNYEZETTEL VALÓ KAPCSOLAT („SZÜLŐFÖLDISMERET”) ELVE.

Látszólag van csak arról szó, hogy „elsősorban megismerjük” szülőföldünket. Ily néven is szerepel a kérdés: szülőföldismeret, s ha igen, úgy nyomban erősen megszükiti elvünket, és el is torzítja. Megszükiti, mert nem valaminő földrajzi kérdésről van szó, egy „tényről”, ahonnan származunk, avagy ahol lakunk; ha csak erről volna szó, a kérdés a földrajz szakdidaktikáját érdekelné. Sokkal többről van szó, mint azt Spranger (Der Bildungswert der Heimatkunde. 1923.) igazolja.

Mindenekelőtt meg kell említenünk, hogy hibás elgondolás volna az, ha az u. n. szülőföldet pusztán egy deter-

¹ Id. m. 11. I. „Der Mensch hat, wo er auch lebe, immer eine Umwelt, ein für ihm u. seinen Lebensvollzug bedeutsames *Milieu*, nicht aber eine Heimat. Eine *Heimat* hat er nur da, wo er mit dem Boden u. mit allem Naturhaft-Geistigen, das diesem Boden entsprossen ist, *innerlich verwachsen ist*. Es ist eine ganz falsche Vorstellung, daß man schon in eine Heimat hineingeboren werde. Zur Heimat wird diese gegebene Geburtsstätte erst dann, wenn man sich in sie *hineingelebt* hat. Deshalb kann man sich auch fern von dem Orte des Geborenwerdens *eine Heimat schaffen*.”

mináló *milieu*-nek fognók fel. Ha a milieu determinál, kényszerítőleg hat és bizonyos irányba kényszerítőleg terel, úgy a pedagógiai cél nem több, mint ez: ismerjük szülőföldünket, *hog*y tudhassuk, minő kényszerű irányba *fog* térni a saját fejlődésünk. Ez nyers pedagógiai naturalizmus volna; erről nincs is szó, mint egyesek (Ebei) képzelik. A „milieu”, a hazai föld maga is jórészt emberi termék, múlt nemzedékek munkái által meggazdagított, kultúrált föld (v. ö. Dékány, Az ember és környezet viszonyának új elmélete. Földr. Közl. 1934. és több cikk a kultúrföldrajz szempontjáról a gr. Teleki P. szerkesztette: A modern földr. és oktatása c. koll. műben). Ez a „szülőföld” mereven nem „determinál”, a hozzávaló alkalmazkodás nem jelent „naturalizmust”, hanem valami egészen mást: történeti munkafolytonosságot.

Sajátos, egyesek nem értik meg: mi az, hogy mintegy „kötelező” erejű tény a szülőföld kultúrájának alapján állani. Nem más ez, mint a múlt nemzedékek munkaeredményeinek megőrzése és ennek továbbfejlesztése. Ez nem egy életprobléma naturalista aszpektusa, hanem kultúrtörténeti feladatnézés. Ma különösen sajátos, labilissá alakult a helyzet, amely ép a mondott történeti munkafolytonosság tényét és köteleességét takarja el.

A modern élet egyre egyetemesebbé váló jellege lett egy szellemi, földrajzi és erkölcsi nomadizmus. Ép ellenkezőleg volt egykor, amidőn a szülőföld egy egész életútja kiindulópontja volt: a *szülőföldnek fejlődésiránya* határozta meg az egyesek egész életirányát. Tehát a „szülőföld” nemcsak ép a születés és felnevelkedés helye, hanem egyben sajátos érzelmi központtá is lett (*otthon-szeretet*), szemlélteti horizonttá és – köteleességeket rejtő életprogrammá is. A modern társadalmi és kultur-nomadizmus ezt szinte maradéktalanul lerombolta, az otthon-érzés kifejlődését csírájában gátolja. A nevelésnek ép a fennálló mai irányzattal ellentétben az egész vonalon szüksége van arra, hogy az élmények fejlesztése *valahonnan* kiinduljon. Nemcsak egy földrajzi tájról, hanem egy *élményközpontról* is van szó; innen indul ki a szemlélet (ez

a szemléleti *alap*), itt alakul ki első képünk az életről (pszicho- és szociognózis), itt sarjadnak fel első érzelmeink (Gemüts wer te!), itt éreztetik velünk először, hogy értékítéleteinknek valaminő rendje van, itt szoktatnak bele a társadalom első, alapvető törvényeibe stb. Ez az oly kedves emlékekkel teli „otthon” a tájnak, de az emberi történetnek is csodás *szintézise*. Ezt színesen meg kell mutatni; ebbe a gazdag világba a tanulónak bele kell magát éreznie: az „otthon” világa végre is *szellemi alkotás*, sajátos élménytér, mely a földbe gyökerezik le, sajátos fejlődő és mégis stabilis világ, melynek képét a nevelés megszépíti, magasztossá teszi.

A partikularizmus vádja nem illik a fenti elvre; falu, megye, ország – mind partikuláris valamik, de egyben konkrét és gazdag életegységek: az otthoni környezettel való kapcsolat *elvé* azért egyetemes, mert arra utal, hogy nem lehet a gyermeket a nevelőnek egy-egy világűrben lebegő szürke atommá degradálni, hanem egy *konkrét élet-egész talajáról* kell azt felemelni – a végtelen magasság felé. Érzelmileg és értelmileg egyaránt pedagógiai lehetetlenség másképp felépíteni a gyermek jövődő világát, mint konkrét otthona és otthonérzése alapján.

Nem is csak arról van szó, hogy a tanuló csak hasznossági okokból *ismerje meg* a maga környezetét. Természetesen erről is szó van. Széchenyi írja (Akad. kiad. I. 23): „A cselekvés oly szoros összeköttetésben áll magunk és körülállásaink mibenlétével, hogy az csak ebből folyhat józanon”. A Széchenyitől hangoztatott önismeret mellett kell tehát – „körülényismeret” is. „Az *önismeret* külön véve, minden egyéb *körülállások ismerete* nélkül, csak csorba hasznot hajtana”. „A bölcsesség azt kívánja, hogy ezek kitanulása s kiismerése élete fő foglalatossága s fő tudománya legyen; és hogy végre minden külön helyzetiben, önmagát s összeköttetésit keresztül látván s tökéletesen ismervén, ha úgy szabad mondanom: *házi*¹ *esze* szerint cselekedjen”.

¹ Ma „hazai kiindulású”-nak mondhatnók.

Hasonlót már Pestalozzi követelt: az ember a maga környezetéhez („Realverbindungen”) képest fejlődjék ki, küzdje fel magát *saját talaján* saját erői alapul vételével. Csak most jut előtérbe e kis töredék² a szülőföldismeret kapcsán, hol így fakad fel jövősejtése e feledhetetlen pedagógusnak: Erhabene Bahn der Natur, die Wahrheit zu der du führst, ist Kraft und That, Quelle, Bildung, Füllung und Stimmung des ganzen Wesens der Menschheit” (15. f.). Az iskola szerepére világosabban utal ez: „Standpunkt (!) des Lebens, Individualbestimmung (!) des Menschen, du bist das Buch der Natur. In dir liegt die Kraft und die Ordnung dieser weisen Führerin, und jede Schulbildung, die nicht auf dieser Grundlage der Menschenbildung gebaut ist, führt irre. Mensch, Vater deiner Kinder, dränge die Kraft ihres Geistes *nicht in ferne Weiten, ehe er durch nahe Übung Stärke erlangt hat*” (20. f.). „Immer ist die ausgebildete Kraft einer näheren Beziehung Quelle und Weisheit und Kraft des Menschen für entferntere Beziehungen” (55. f.).

Amint téves a szülőföld- és honismeretben puszta hasznos alapot látni életbe-indulásunkra, éppen úgy téves – mert jelen elvünket megcsonkítja, s egyoldalú vágányra tereli – az otthonias környezetet intellektualisztikusan úgy fogni fel, hogy az a közkeletű „fogalmak” empirikus eredési helye, s ezt a további ismerethez nyersanyagul használhatjuk.

Az otthoni környezet ennél sokkal több: egy kerek élményvilág, mindenekelőtt egy *szubjektív környezetkép* („milieuetület”), majd pedig sajátos térbeli vonatkozási pontja az ének és élményeinek. Itt valóban együtt van természet és emberi szellem. Spranger világosan utal arra, hogy tehát nem puszta tantárgy-összpontosításról vagy ad hoc koncentrációról van szó „otthon”, vagy „honismeret” címkéje alatt, hanem ép a fent említett szubjektív környezetkép *kialakításáról*, térben rögzített és élmény-mélység-

² Abendstunden eines Einsiedlers (1700), Ausgew. W. W. ed. Fr. Mann (4. kiad.) III. 8–9. 1,

ben meggazdagított élményvilágról; feladatunknak mindig két oldala van: az egyik egy otthonelvű természetismeret (*heimatliche Naturkunde*), a másik egy otthonelvű művelődésrajz (*heimatliche Kulturkunde*).

Különösen a kultúrtudományok felé orientálódó pedagógia (v. ö. Spranger cikkét: Kultúrpedagógia. M. Pedag. Lex. II. 170. lk.) volt az, mely a *művelődés-* (műveltség-) *rajzot* – mint a fenti alapon álló elvet – előtérbe helyezte, így mindenekelőtt a saját népünk műveltségi állapotát (*magyarságtudomány*, hungarológia) ismertetjük az iskolában, több tárgy keretében (magyar, földrajz, történelem, néprajz, állami, társadalomtani s gazdaságtani leírás.) Ennek a most készülő tanterv mutatja első igazi kifejezését. Ugyanígy a németéstudomány (*Deutschkunde*) már több mint nyelv és irodalom. Már a háború közben (Becker. Spranger, 1917.) nagyon szükségesnek érezték az „*idegen {szomszéd} népek műveltségrajzát*” (külföldismeret: Auslandskunde Fremdkulturkunde), Szintúgy kiemelkedik immár a (görög-latin) *klasszikus művelődésrajz*, aminek W. Moellendorf már 1901-ben útját egyengette (Griech. Lesebuch). A porosz 1924–25-iki középiskolareform a „művelődésrajz” felkarolását hivatalos nyomtatékkal látja el, „A gondolat a maga egészében még kiforratlan,, A legfőbb probléma itt a műveltségi javaknak, „kiszemeléseben és elhatárolásában, vagyis a mindenkor klasszikusnak a keresésében áll” (Spranger), Az ideális követelményeket az iskolában itt nagyon könnyű volt túlozni, úgy hogy visszahatás is állt be (V, ö Koszó J. Művelődésismeret, mint a modern nyelvi oktatás alapja, Magy, Paed, 1931, Lux Gy, Modern nyelvoktatás, 1932, 41, lk, U, az: A modern ny. olvasm, és a Kulturkunde kérdése, M, Paed. 1929. Spranger: Z. Kulturkundl. Unterrichtsprinzip, Päd, Zentralblatt. 1927. Wichmann: Kulturkunde, als Gesamtanschauung. 1930. K. Eckardt: Kulturkunde, 4. kiad, 1928.), A művelődésrajz a történelmi oktatás keretében – töredékekben – mindig szerepelt; filozófiai átgondolásokat O. Spengler is kezdeményezett, nála mint a „kultúra morfológiája” szerepel, (V, ö. G. Rothacher: Geschichtsphilos, 1934. ism. Századok, 1935, A. Dempf: Weltgesch. als Tat u, Gemeinschaft, 1924.) Ez itt már nem egyes „népek” műveltségének rajza, hanem egész „kultúrköröké”. Ez utóbbi pedagógiai alkalmazása távol jövő zenéje.

A honismeretben mindig inkább az alanyi szempont vezet, nem pedig a tárgyi-lexikális szempont. A legnagyobb hiba – ép elvünk félreismerése – volna, ha az u. n, szülőföld- és honismeretet eltudósítanók, ismerethalmazá szárítanók. Az én, az alany, a tanuló szempontja, jövőendő

társadalmi helyzete s feladata *vezet*, nem pedig a pusztá ismerethalmazás vagy ismeretfelépítés szempontja, tehát szóban forgó elvünk nem pusztán egy alkalmas didaktikai fogás, hanem egy széleskörű kultúrfilozófiai-pedagógiai elv: a tanuló egész életérzésének és beállítódásának kérdése. Mindig lesznek, akik egy elvet kevésbé hajlandók egész szélességében felfogni, igyekeznek azt aprópénzre felváltani, nyomban és sürgősen konkrét és korlátolt körű módszerre átváltani, mintegy pedagógiai rövidzárlatot előidézni. Ez eltorzítja a lényegét, azt, hogy itt egész szélességében felfogandó *elvről* van szó.

A modern világközlekedés arra a sajátos eredményre vezetett, hogy a szülőföldet sokan már kevésbé ismerik, mint az idegent. Sajátos világvárosi jellem fejlődött ki, mely egy világpolgáriansan labilis kultúrhedonizmus élet-szemléletével rója földi útját. Üres és sablonos szállodahangulat alakul ki. Ebben felelős az iskola, mely az absztrakt művelődéseszmény mellett nem ritkán elfeledkezett a konkrét földi térről és konkrét történeti helyzetről s ezért nem is fejlesztett ki konkrét történeti feladat-tudatot sem.

A szóban forgó pedagógiai elvnek nehéz egységes nevet adni. Eggersdorfer (Jugendbildung. 1930) szerint a következők itt a feladatok: 1. otthonra vonatkozó tananyag kiszemelése (heimatliche Stoffwahl); 2. az élet összefüggéseinek értelmezése az otthonközpont alapján (heimatliche Deutung); 3. világkép alkotása az otthonközpont alapján (heimatliches Weltbild). Az otthon, a szülőföld (Heimat) pedig többféle „kör”-ben veendő figyelembe: *a)* otthon és a környék; *b)* otthonkörnyezet és hazai táj; *c)* otthonkörnyező táj és a haza, mint ország; *d)* hazánk és a világ.

Nem csekély nehézség származik az elemiiskolái kiindulásnál annyiban, amennyiben a falusi gyermek át tudja tekinteni a maga falusi környezetét, a városi gyermek azonban a várost már nem. Szem előtt kell azonban tartani, hogy nem ép a minden iskolára nézve más és más konkrét tájadatakról van itt szó, hanem arról, amit a gyermek, *mint tipikust*, már ismer. A középiskolai tanuló sem talál tiszta helyzetet. Ugyanis más a szülő- és más a lakó-

hely, ismét más – gyakran – az iskola helye. Itt is tehát *a közös tipikus környezetelemekre kell tekintettel lennünk*; a konkrét táj-adatok közül a lényegesebbeket később építjük bele a csupán tipikus adatokba. Az indulásnál nem kisebb fontosságú annak szem előtt tartása, hogy mit *teszünk hozzá* ahhoz, amit a tanuló magával hoz: az u. n. szülőföldismeret végre is nem a hazai föld száraz lexikona, hanem ép ellenkezőleg *élmények kapcsolata*, valami, ahol a lélek lesz „otthon” (Heimland der Seele).

Németországban a 3.–4. elemi iskolai évben „tántárggyá” tették a szülőföldismeretet (Heimatkunde), t. i. összefoglaltak három tantárgyat: a történelmet, földrajzot és a természetrajzot, s ebben a földrajz vezet. A mi szóban forgó elvünk nem ily külső összekapcsolást követel, hanem sokkal többet, illetve mást. Az otthoni környezet elve nem adatok egyszerű kapcsolását jelenti (ez egy szürke pozitivista programm volna), hanem egy új, szellemtudományi életfelfogást, sajátos otthonközpontú aspektust. Nagy szerep jut tehát az *irodalmi ismereteknek*: hazai, sőt helyi mondáknak, egyszerű (naiv!) tájrajzoknak is, az útleírásoknak, emlékeknek, ethnografiai anyagnak (egy vidék helyi múzeuma!) stb., ami mind a tanulónak a kedélyére hat, azt gazdagítja, s ha kell, egyenesen megteremt – mesterkéeltség nélkül – egy sajátos „otthonias élményvilágot”, amely központ marad az életre. Ez az otthonelv sajátos értelme.

Nemcsak „indulási elv”-ről van szó, mert az otthonközpont megmarad mindvégig: egy konkrét életbe való beállítottság keletkezik, azonkívül oly *életprogram*, mely a hazai életkörnyezet prima tusanak természetes érzéséből nő ki; ha egy magasztos életprogramm még oly „egyetemesen emberi” lesz is végeredményben, sohasem lehet olyan, hogy az *kezdetől* világpolgárius s elvileg gyökértelen. Az otthonelvű pedagógia sohasem volt annyira szükséges, mint ma, amidőn a gyökértelenséget immár annyi tényező mozditja elő. A modern társadalom általános mobilizmusa sohasem lesz veszélyes, ha a *szellemi gyökértelenség* nem fejlődik ki.

Valahol otthon vagyunk és *valahol* – kötelességeink vannak. Ez a „valahol” konkrét *élet* szemlélet és *élet-programm* kifejlesztését jelenti. Ha ez nem volna meg elvéként a pedagógiában, úgy elvévé válnék az, hogy kötelességünk „gyakorlati utópistákat” nevelni – ez pedig *contradictio in adjecto*, mert az utópista sohasem gyakorlatias. Ily belső ellentmondást a nevelőnek azonnal fel kell ismernie.

Viszont: az otthon élményközpontját kifejlesztő pedagógiának semmiképp sem szabad egy nagyon is szűk partikularizmus szószólójának lennie. Minden nagy életfeladat túl is vezet az otthon szempontján, nem csak belőle nő ki. Jelen elvünk – mint a többi is – nem áll egyedül az elvek sorában, hanem érvényét más elvek korlátozzák; a maga hatáskörét viszont meghagyják. A kritikának pedig helytelen iránya lenne az, amely a partikularizmus vádjával ki akarná ragadni a gyermeket legsajátosabb és legtermészetesebb környezetéből: szülői, földrajzi, hazai és lelki otthonából.

Bizonyos ellenhatás indult meg a szülőföldismeret elvével szemben. Nem is volt várható a mai körülmények között annak gyors és könnyű meggyökerezése. Sokféle vidékről is kerülvén össze, nemcsak fluktuál a tanulók egy iskolában lévő állománya, hanem fluktuál a tanári kar is. A régen helyben-lakók sem könnyen találják bele magukat a hely, a környék különös megbecsülésébe, ha nem onnan származtak. Mind a mellett ezen személyi okoktól eltekintve is van egy nehézség, amely ép az elvek tanát érdeklí: ez az, hogy sokan az elvet módszernek nézik, vagy abból menten módszert kovácsolnak. Mechanikusan követendő szabályokat hüvelykeznek ki egy elvből; pl. azt, hogy tekintet nélkül egy táj, környék jellegére – mondhatnók: tartalmasságára – minden iskolát arra utalnak, hogy *épp* a helyi élményeket fejlesszék ki, minél inkább. Már pedig a „Heimatprinzip” keretében nincs utalás arra, hogy *minő tágas kör* veendő, mint otthonias jellegű élménykör tekintetbe. Itt lehet szűkebb és lehet tágabb körről szó egyaránt. Aki pl.

Budapest, vagy Pécs gazdag természeti viszonyait és te-
kintélyes történeti, kulturális múltját akarná a tanításban
kellőkép kidomborítani, sokkal nagyobb joggal teheti,
mint ha Kisvárdát. Az u. n. szülőföldismeret elve tehát
nem vihető keresztül, mint valami technika, mecha-
nikusan. A módszer azt mondja meg: *mennyiben* viendő és
vihető valami keresztül, az elv inkább csak azt, *hogy*
reálisan keresztülviendő. Az elv még nem módszer is. Ép
ezért, látni fogjuk, (v. ö. 20. §.), nem elégségesek csak
elvek, hanem kellenek módszerek is.

Észre kell vennünk a szülőföldismeret elve *túlhajta-
sának veszélyeit*. Tisztában kell lennünk azzal, hogy a
szülőföldismeret *nem magában* álló elv, tehát a szülőföld-
ismeret jogcíme alatt nem vihetünk bele a tanítás anyagába
nagy számmal csip-csup lényegtelen mozzanatokat. Végre
is az egyes tárgyak körében a műveltség anyagának ki-
szemelése végső, *értékelméleti* álláspontoktól függ. Kell,
hogy a magas értékek, általános emberi eszmények és
célok kellőkép *kidomborodjanak*. Ellenkező esetben min-
dennemű tarka lokális ismeretanyag partikulárisná, szűk-
körűvé tenné az egyesek ismeretkörét, a társas megértési,
a közös eszmék kialakulását hátráltatná, félreértett, túl-
zott pedagógiai elv hatása alatt mesterségesen hoznánk
létre egy szociális és lelki partikularizmust, amellyel szem-
ben a történeti fejlődés ellenkező irányban haladt és kell
is haladnia. Nemcsak az általános érvényű, egyetemes em-
beri értékeszmék a szülőföldismeret ellenlábasai, hanem
ellensúlyozó szerepű a totalitás elve is (ld. alább): a ne-
velő mindig egésznek« tekinti a tanulót, nem partikuláris
nézőpontú élménytöredékek halmazának, s minden tanuló
a műveltség *arányos* egészével hozassék kapcsolatba.

10. KIEGÉSZÍTŐ (KORREKCIÓS) ELVEK.

Időnként feltűnik a pedagógia történetében egy-egy
elv, amelynek nem az a főfunkciója, hogy valamit követel-
jen, vagy tiltson, hanem az, hogy egy téves irányúnak mi-
nősített rendszer visszasságait leleplezze s a gyakorlatot

ellenkező irányba terelje, a *meglévő* gyakorlatnak – sok irányú – kiegészítését ajánlja, megfelelő, „elvi” nyomatékkal, így pl. napjainkban a munkaoktatás „elvé” erőteljesen lép szembe a pusztá könyvtanulással, mint mesterkélt életformával (ld. alább). Volt kor, amidőn az iskolai életforma mesterkéltiségének láttán a „természeteséget” mint elvet kezdték hangsúlyozni (V. ö. A. Faulwasser: *Naturgemässheit u. Kulturgemässheit*. 1929.).

Amidőn valaminek az ellentétét, a komplementer formát követelik, az utóbbinak *rendszerint kevésbé van megadva a tartalma*. Inkább csak egy ellenkező előjel van aláhúzva a tényleges gyakorlattal szemben: „nem ez, *hanem emez*” szükséges.

Látható, hogy ha korrekciós elvekről beszélünk, akkor nem a szóban forgó elvnek a tartalma helyeződik az előtérbe, hanem – a motívuma. A motívum: a kiegészítés, a javítás; az éppen amaz elveknek a legfőbb sajátossága, hogy kritikából indulnak ki, *javítani* akarnak, de hogy mi-
ben, mi által, az a javító munka, a reform közepett lassanként válik egyre világosabbá. Tehát nincs eleve felállítva egy „kész” program, viszont adva van egy eleven reformvagy, javító szándék és ez keres útközben – ad hoc – programpontokat. Innen van az, hogy a kiegészítő (korrekciós) elvek tartalmukra nézve sokszor alig foghatók meg, nem kristályosíthatók elméleti formulákká.

a) *A formális képzés elve.*

A kiegészítő korrekciós elvek sorában nagy szerepet játszott egykor az u. n. formális képzés elve. Történetileg adva volt, mint kiindulópont, egy oly iskolatípus, mely túlnyomó erejét az egyes tantárgyak – az anyag – betanítására fordította, e szerint (Dörpfeld sokat idézett kifejezésével) a *didaktikai materializmus*, az anyaghalmozás egyoldalúságának hódolt. Nem fejlesztette tehát – kellőképp – magát a szellemet, a lelki funkciókat, a belső *formát*. Ennek fejlesztendőségét követeli az u. n. *formális képzés elve*. Willmann (II. 51. 1.) szerint az ellentétes materiális elv ez: „Úgy taníts, hogy tanítványod az előadott

anyagot *elsajátítsa*”, ezt formálisan úgy kell kiegészíteni, hogy: az előadott anyag „*művelő ereje* jusson hatáshoz”. A formális (alaki, funkcionális) képzés nem az anyagot, a tárgyi tudást hangsúlyozza tehát (enciklopedizmus), hanem a képességeket; ámde ezek nem jönnek létre a tárgy megtanulása nélkül (határozottabb zenei *képesség* – zenetudás nélkül). Ma a formális képzés elvét valamivel ritkábban hangoztatják, jeléül annak, hogy ez az „elv” immár kezdi betölteni történeti misszióját. Köztudatba ment át, hogy a szellemi *képességek* fejlesztése, az erők, a belső formák kialakítása a pedagógiaiilag fontos.

A formális képzés elvének emlegetésében bizonyos korszakok *időnként* jelentkeznek, Amidőn a racionalizmus korában vagyunk, az ész, a ráció kiképzése magából értetődik, eo ipso nem emlegetik a (kifejezésében későbbi) formális elvet. A 18. században kezd halmozódni az iskolai anyag. Lehmensick (Die Theorie der formalen Bildung, 1926) végignyomozza a kérdést, bemutatja, hogy a formális képzés elve koronként mást jelent, 1. Az *új humanista formalisták* törekvése – a szellemi tudományok első nagy lendülete – egybeesik a kritikai filozófiával, mely a szellem teremtő formáit emeli ki; egy új humanista „formális elv” – tárgyilag – a klasszikus stúdiumok, ezzel a szellemi öneszmélés és funkcionális erőgyűjtés hangsúlyát jelenti, 2. *Pestalozzi* sajátos „pedagógiai kategóriákat” keres, minő a szám, forma, név, de ez csak oly homályos kezdeményezés, mely az elemi oktatásra hatott, s így „elemi felfogáskategóriák”-nak nevezhető az itt kisarjadó tanítás. A formális fokozatok kérdése Herbartnál (bár ő nem nevezi még a kérdést így) egész más értelemben szerepel. Végül korunkban új erőre kap a formális képzés, elve a mi legújabb szellemi tudományaink kifejlődése kapcsán.

„A formális képzés értelmében helytelen az a felfogás, mintha a műveltségnek *lehetőleg széles* tárgyi alappal kellene bírnia s mintha csak *széleskörű* ismeretekkel lehetne szert tenni teljesítő képességre” (Willmann, II, 17.), Ez az elmélet „a didaktikai materializmus elleni harcban túllő a célon, mert csak a szubjektumban elérendő hatásokat veszi tekintetbe, az objektumot közömbös eszközzé fokozza le” (i. m. 50. 1.).

A kérdés mérlegét egy hivatott interpretátor így állapítja meg: „Aç alaki képzés nem az ismeretanyag lebecsülését jelenti, hanem inkább az anyag lélekmívelő hatásának kiemelését. Az igazi lelki műveltség e szerint *nem az anyagtól általában, hanem csupán annak mennyiségétől független*. Ebben a célmegállapításban rejlik az alaki képzés helyes értelme” (Prohászka L. a M. Ped. Lex.-ban, I. 32.). Külön „formálisan képző” tárgyakról felesleges beszélni, hiszen minden tárgy helyesen kezelve, jól feldolgozva formálisan is hat, sajátos módon képi az elmét, hajlamainkat, képességeinket. Sem a latin, sem a matematika nem tekinthetők külön formálisan képző tárgyaknak. Azt azonban a pedagógiai tapasztalat is jól tudja, hogy nem mindenik tárgy egyformán jelentős a középiskolában formális „képző ereje” tekintetében. Lehet azonban az is, hogy nem maga a tárgy rejti magában e sajátos erőt, hanem a tárgyat sajátosan formáló tanár, az igazi nevelő egyéniség, aki még jelentéktelen részletet is gazdagon ki tud használni. Az, ami a tárgy formális „erejének” tűnik fel, legalább is gyakran a tanári egyéniségről sugárzik a tárgyra, viszont egyéni nevelőerő formális képző ereje nélkül bármely tárgy „lélekölővé” válik.

Nem tagadható, hogy a pedagógiai gyakorlat maga is szeret a formális képzés irányában kihangsúlyozódni: a történész történeti „érzék” akar a tanulóban kifejleszteni, a fizikus, a botanikus stb. természettudományi „érzék”, a latin tanár az antik kultúra megértése iránt akar „érzék” kifejleszteni stb. Mindezek azt mutatják, hogy ha a tárgy, a pozitív tudás feledésbe is merül, a tulaj donkép eni értékes pedagógiai eredmény, az, ami tényleg megmarad, és továbbhat a lélekben: a tárgyak által felébresztett „érzék”, azaz ki nem elemzett készségek csoportja. De külön ez – pedagógiai célként – mégis kevés. Ha ugyanis túlzások láthatók a formális elv alapján, akkor ismét a materiális elvet, azaz a *tárgyi tudás* (fejlesztésének) *elvét* hangsúlyozzuk.

Mindez mutatja, hogy egy-egy „kiegészítő elv” feladata micsoda: nem egy követelmény, hanem csak egy

korrekció, azaz egy gyakorlati egyoldalúság megszüntetése a cél. Ha azonban a korrekciós elvek történetileg adott helyzetek testére vannak szabva, úgy ezek *érvényessége is csak történeti lesz*; addig érvényesek, míg egy egyoldalúság meg nem szűnik.

A korrekciós elvek még nem tettek külön tanulmány tárgyává. Úgy véljük, egyik érdekes sajátosságuk 1, a háttérből kibontakozó tagadás (*nem* a tudásanyag a fontos, hanem...), így egy ellentét-kizárás határozatlan körvonalban (v. ö. limitáció) található fenn benők, mint pozitívum (a „hanem” után *van* pozitívum, de ez határtalan). Ily körülmények között a pozitív oldalon nincs pusztán egy másik „elv”, sőt ott *egész* programok elférnek. 2. A korrekciós elv történetileg kidomborodó jelentőségű, *aktuális* célzatú, tehát a legélénkebb viták nem az általános, hanem a korrekciós elvek kapcsán keletkeznek. 3. A „kiegészítő” elv nem az *összes* elvek kiegészítéséül szolgál – hiszen az általános elvek is mind kiegészítik egymást, hanem negatív célzatuk egy, sajátos *konkrét állapot* felé irányul, vagyis egy korrekciós elv konkrét *viszásságok* vagy egyoldalúságok ellen „általánosságban” szólal fel.

b) Az u. n. munkaoktatás elve.

Jelszavaknak nem az a célja, hogy egyes fogalmak tiszta és világos meghatározását adják. A meghatározás tudományos aktus, mely keveset vesz föl az élet dinamikájából. A jelszó viszont éppen ama dinamikát sűríti rövid és kifejező formulába. Ilyen a „munkaiskola” jelszava. Korunk számos törekvése lappang benne, s mint minden belső feszültség, bizonyos misztikus formától nem idegenkedik. Kérdésünkben két feladatra vállalkozhatnánk: a célok, elvek, eszmék tisztázására és a motívumok, belső hajtóerők, lappangó kor-szükségletek megállapítására. Könyvünk azonban nem töltheti be ezen retrospektív-történeti feladatot, A célunk lényegesen kevesebb: minő lehet egy munkaoktatási „elv”-nek a belső jelentése.

Mint a legtöbb reformirányzat, az u. n. „munkaiskola” programja valaminő ellentétes irányzatnak: a „*könyviskolának*” a kritikájából, avagy hiperkritikájából származik, A régi betanító iskolát elégtelennek tartják, helyébe újat óhajtanak beiktatni „munkaiskola” címen, A *negatív* attitűd a könyviskolával szemben világos, ebből azonban

nem következett, hogy a *helyébe* iktatandó *pozitív* felépítés is határozott alakot öltött: az itt fennálló homályosság hovatovább általánosan ismertté vált.¹

1. A fennálló homályosság eloszlatására a legkevésbé sem alkalmas a „munka” szó, illetve fogalom. Munkának mondható minden – és mindennemű – céltudatos – tehát nem játékszerű – emberi tevékenység; a munka mindig céltudatos aktivitás. Ez az ellentétes fogalmát csak a passzivitásban, illetve az (alig aktív) receptivitásban találhatná fel. A tanuló csak azért van az iskolában, hogy a számára készen nyújtottakat befogadja, személyes visszhang, belső részvétel nélkül. Ilyen magatartás *volt* az iskolákban, ámde – olykor nem egy fennálló viszáság kiküszöbölésére irányul a reformvágy, hanem egy „egészen új” iskolatípusra: u. n. munkaiskolára. Mivel pedig a munka szó igen egyetemes emberi „*céltevékenységre*” (ennek ellentéte: a *reaktív* tevékenység) utal, ezt – t. i. a munkát – fogalmilag szűkebbre kellett vonni, sőt mesterségesen leszűkíteni, íme, két mozzanat: *a)* az u. n. munkaiskola a receptivitás helyett a tanuló öntevékenységét hangsúlyozta (ami nem új, és a szabadság *elvé* s más elv már magával hozta); *b)* a megunt „régii” iskolában túltengő szellemi munka helyébe – mely végre is tagadhatatlan, sőt igen intenzív munkának tekintendő – az u. n. munkaiskola hívei kezdték a *kézi* munka fontosságát hangsúlyozni.

Az egész törekvésáradatból kitűnik, hogy az lényegében *negatív* kritika, pozitíve pedig éppen nem világos felépítés-kísérlet. Nem világos az, hogy miért igyekeznek a reformer az iskolában folyó szellemi munkát háttérbe szorítani, minő lelki motívumokból és mi jogon?

¹ Jellemző példa ennek tudatosulására: a Zentralinstitut f. Erz. u. Unterr. által az 1920-iki birodalmi iskolaértekezletre kiadott „Die deutsche Schulreform”-ban Loeveneck (ArbeitBunnterricht c. cikkében 94. l.) egyenesen megírja a „munkaiskola” és „munkaoktatás” fogalmának *szétfolyó* voltára célozva: „Ennek az oka bizonyára kiválókép abban van, hogy ama szavak harci jelszavak. Harci igéknek pedig elsősorban kifejezőknek és toborzóerejűeknek kell lenniök; inkább a bennök lakozó érzelmi tartalom erejével, mint logikai tagoltságuk élességével hatnak”,

2. Az u. n. munkaiskola nem lévén képes merőben önálló iskolatípus, illetve oktatásrendszer felépítésére, pozitív bizonytalansága folytán elismertetésre csupán ott törekszik, hogy a *meglévő* iskolafajok keretében pedagógiai *elvként* hangsúlyozza a munkaoktatás gondolatát. Annnyit jelent ez, hogy ez „elv” alapján egyes új módszerek alkothatók, amelyek kiegészítik a régi, bevált módszerek sorozatát. Hogy mennyiben, azt tulajdonképp a gyakorlat igazolhatja be.

Ez utóbbival, az elvként hangoztatással szemben már lényegesen több várakozásunk támad. Új iskolafaj – a kézimunka túlsúlyával, vagy erős hangsúlyozásával – szakiskolai irányba visz, és szakiskolai irányban, szakképzés terén válik jelentőssé. Ha pedig a munkaoktatás „csak elv”, úgy ez – *többet* fog jelenteni, érvényesülhet széles vonalon az általános nevelés elvei közepett, és *termékeny külön módszereknek válhat a melegágyává*. Válik is egyes helyeken elég széles vonalon (főleg Amerikában).

3. Az ismertetett jelszó mögött van egy háttérben maradt motívum is, mely abból ered, hogy észrevétlenül tárgult az ür az iskola szellemi (könyv)kultúrája és a gazdasági, termelő életforma közt. Ennek a hézagnak az áthidalása is motívuma a fenti elvnek. Ezt a háttérben lebegő tendenciát megvilágíthatjuk egy követelménnyel: *ne legyen az iskola életformája s az élet uralkodó életformája közt a különbség oly nagy, hogy azt a gyermeknek ne lehessen aránylag könnyen áthidalni*; az iskola ne legyen az élet árjában egy idegen világ, sziget, mely nem akar tudni arról, hogy az élet folyója körülveszi.

Az élethez, a sok ágú termelő munka szelleméhez közeledő pedagógiai elv: a munkaoktatásé a maga részéről felteszi a „prezentizmus” elvét: végre is a gyermeknek a jelenbe kell majd bekapcsolódnia.

4. A termelő munkafolyamat megismerése – külön szake célzat *nélkül* – azért is történjék meg, hogy *útját egyengessük a szociális megértésnek*. Aki a „munka” köznapi formáit megpróbálja (az iskola *vezetésével*), átérzi és méltányolja a mások termelő fáradozásainak értékét.

Így sok tanuló, aki az egyoldalú könyvtanultsága alapján eddig lenézte szülei egész életformáját, ezentúl nem teszi.

5. Az egyoldalú értelmiségi pályák felé való tódulást mérsékeljük azzal, hogy a munkaoktatás *más életformákba is* betekintést nyújt.

Az élet jelenségeiről szóló *iskolás* ismeretek halmaza nem vezet másra átlagosan, mint részben a szellemi munka, részben kontemplatív magatartás területére. Innen származik a középiskolából kikerülteknek élénk vonzalma a hivatali szoba iránt. A munkaoktatás elve szerint az iskolába magába beviszünk az *életben látható munkák stílusából minél többet*; az iskola élete így lesz egyre életszerűbb, gazdagabb. Amit tanítunk, az is lehetőleg munka közben tárul – nehézségeiben, ellenőrizhető hibák által figyelmeztető és fegyelmező eredményeiben – a tanuló elé.

Ez a néhány gondolat hihetőleg világosabb útvonalon mutatja be a munkaoktatás „elvét”. Azonban még mindig túláltalános elv ez; következik a „munka”-fogalom túláltalánosságából. Még mindig homályos marad: milyen *nemű* a munka? milyen pedagógiai (és iskolán túli) *célra* irányul? *minő* szükségképi (iskolai, vagy iskolán kívüli) *környezetet* kíván meg? stb.

Ki kell itt emelnünk, hogy az ú. n. munkaoktatási elv a gyakorlatban nem ritkán közömbös egy másik elvvel: az iskolaszerűséggel szemben (ld. alább); ez intézmény kereteit (mely elvileg tágítható), az esetleg lényegesen túllépi. (Ilyen az, ha pl. egy osztályt kerti munkálatok végzésére kivezetünk.) A munkaoktatás elve végre is nem szolgálhat alapul arra, hogy rés támadjon az iskola közös életében, s ez lassan szétszakadjon át nem tekinthető s egységesen nem kormányozható külön munkacsoportokra. Ez ismét csak egy szakiskola eszméjével fér össze, esetenként.

11. INDULÁSI ELVEK.

Vannak olyan elvek, melyek – kifejezetten vagy csak főképp – arra vonatkoznak, mikép kell és lehet a tanulókat

egy ismeretbe bevezetni, egy gondolatsort megkezdeni, valaminek az alapját megvetni. Különlegesen pedagógiai jellegű feladat: a gyermek gondolkozásába belekapcsolódni,

a) *Az ismeretesből kiindulás elve.*

Ez az elv, mint a megkezdés más elvei is, következménye a fejlődésfokozatosság elvének: azt adjuk, amit már megérthet a gyermek, ami megfelel annak a fejlődési foknak, melyen a gyermek van (kongruencia.) Régi pedagógiai szabály az, hogy valaminő támasztópont kell a meginduláshoz, t. í, az, amit „már is ismer a gyermek”, A természetrajzból már ismer bizonyos növényeket, állatokat, a földrajzból ismeri – némiképp a szülőföldjét. Előbb ismertetjük anyanyelvét, aztán térünk át egy idegen nyelvre stb. Az ismeretesből kiindulás elve – mint az utóbbi mutatja – *kivételesen* érvényesül a tantervben is, súlypontja mégis az egyes órákra (lectio-egységekre), a „tanmenetre” esik.

Nem szabad lekicsinyelni azon ismeret-töredékeket, amelyeket a gyermek magával hoz az iskolába s ne nehezeltjünk azért, hogy ezek a quasi-ismeretek annyira töredékesek, kezdetlegesek, sőt – sokszor tévesek: ezek a kezdetlegességek *jelentenek* valamit a gyermek számára, a gyermek „érti” ezeket. Itt kell – ebben a homályos szférában – megindulni tisztázó munkánkkal; „megbeszéljük a hazuról hozott ismereteket!” Az otthon és az iskola világa nem eshet szét, E kettőt így össze kell kapcsolnunk. Viszont: tévedés volna, ha mindig ezekből a töredékekből indulnánk ki, A magyar gyermek pl. hallhat egyet-mást Szt, Lászlóról, de nem Washingtonról, A történelemben kevés „*hasznos töredéket*” kapunk ismeretkezdet gyanánt. Nem érdemes mással, csakis a hasznos töredékekkel, időt tölteni, *Nem gyűjtünk ilyen töredék-alapon pozitív adatokat.* Más az az eset, amidőn általános, köznapi *fogalmakból* indulunk ki; ezeket már tekintetbe vesszük és tisztázzuk, – amennyire az erő- és időökönómia elve megengedi.

b) Az érdeklődéskeltés elve.

Hasonló indulási elv ez az előbbivel, ámde míg az előbbi intellektuális és speciális irányú, t. í. egy bizonyos ismeretkörbe való bevezetéshez való elv s külön tárgyi tudást alapoz meg, addig az érdeklődéskeltés „elvé” inkább emocionális és akarati követelményt jelent; bármit adjunk is, készítsük elő a talajt úgy, hogy meleg érdeklődés fogadja a tárgyat. Az érdeklődéskeltés olyan, mint a szántás, az ismeretesből-kiindulás, mint a vetés. Látható, mindkét elv a „megkezdés” nehézségeire vonatkozik.

Kezdő pedagógus sokat feltesz a tanulóról, főképp sok tárgyi tudást; de méginkább felteszi, hogy a tanuló „általában érdeklődni fog”. Ennek, sajnos, sokszor az ellenkezője áll. Itt elég erre a tényállásra és elvre csak rámutatnunk.

Kiemelkedik az érdeklődésben a tanuló karakterbeli különbözősége. Az érdekkeltés elvét tehát az egyéni differenciáltság elve is követelőleg maga után vonja. A tanulók *elvé* más érdeklődési irányokkal jönnek az iskolába. Ez a divergencia a tanításban némi zavart okoz, ha felszínre hozzuk, mégsem szabad túlkorán közös nevezőre hoznunk a tanulókat; nyilvánuljon csak meg a sokféle érdeklődési irány, s csak később térjünk rá az *osztály egy-ségésítésének* munkájára.

c) A szemléletkeltés elve.

Az ú. n. szenzualizmus azt tanította, hogy ismereteink általában érzéki benyomások alapján, érzékszerveink működése által keletkeznek. E felfogás nyomán ma általánossá vált gyakorlat keletkezett; a tanuló elé kell vinni tárgyakat, hogy lássa, tapintsa, hallja stb. azokat, azaz érzéki benyomásai keletkezzenek. Az első lépés: *szemléletket* kell kelteni minden dologra nézve, amihez az iskola csak hozzáférhet. Ez igen meggyőző és népszerűvé vált elv, vizuális irányban hangsúlyozódott ki, egy pedagógiai *vizualizmus* keletkezett.

Nézetünk az, hogy ez az elv sokkal általánosabb, és ezért külön kell vele foglalkoznunk. Azonban itt is kiemeltük, mert kétségtelen kiemelkedik a szerepe a megkezdés, az indulás elvei között is.

Visszatekintve az indulási elvekre, látjuk, tisztán elméleti okokból nem lett volna szükséges velők foglalkozni; ez elvek már más, előzőleg tárgyalt, vagy ezután tárgyalandó elvekben bennfoglaltatnak. Kizárólag a gyakorlati fontosságuk miatt szükséges a fenti indulási elvekkel kifejezettebben foglalkoznunk.

12. A TÁRGGYAL VALÓ KAPCSOLAT (ÉLETKÖZELSÉG) ELVE.

Az iskola keretében érvényesülő tananyag kezelése kényyszerűen jut a beszélgetés, a szó, a könyv formáiba. Ennek eredménye a *verbalizmus*, az üres szó kultusz, avagy legalább a szó-, vagy jel-bőség. A szótanulás szinte egyetemessé válik. Midőn ennek felismerik a hátrányát, jelszóvá, elvvé lesz az ú. n. *szemléltetés*. Könnyen észrevehető azonban, hogy a szemléltetés elve félúton megállt, feltűnően egyoldalúvá, t. i. vizuálissá vált.

Comenius (Did. magna 20. f.), aki nagy nyomatókat adott a szemléltetés kérdésének, még látta, hogy általában „az érzékek elé kell állítani mindent, mégpedig a láthatókat a látás elé, a hallhatókat a hallás elé, a szagolhatókat a szaglás elé, ízlelhetőket az ízlelőszerv elé, a tapinthatókat a tapintás elé. És ami több érzékszerv által egyszerre érzékelhető, azt több érzékszerv útján kell érzékelteni”. Itt kifejezetten előttünk áll, hogy nem a *látási* (vizuális) benyomásokról van szó, hanem általában érzékszerveink által nyújtott ismeretadatok összességéről: „érzékietekről”. A narancsot ne csak lássa a gyermek. Mégis akár az „Anschauung”, akár a „szemléltetés” szót nézzük, – ezek szerepelnek a pedagógia köznyelvében, – mindenütt akaratlanul is *látási* benyomások keltését ajánlják a pedagógiaiak. Comenius könyve maga is ily irányban mutatott utat.

Nem másról van itt szó, mint egy *pedagógiai szenzualizmusról*, amelynek az a meggyőződése: „Mindig az érzékekből kell a megismerés kezdetének kiindulni, mert semmi

sincs az értelemben, ami előbb nem volt az érzékekben; azért a tanulás kezdete sem lehet szavak magyarázása, hanem a valóságos dolog szemléltetése; csak, ha a tárgyat már bemutatták, következik a beszéd, a dolog bővebb magyarázására” (Comenius). Habár a szenzualizmus az ismeretelméletben a lomtárba került is, – a pedagógiában makacsul tartja magát a hit, hogy „minden megismerés kezdete érzékszervek útján szolgáltatott adatokból áll”. És ezen az úton jutott szűk mesgyére az ú. n. szemléltetés *elvé*.

Ismereteink, tudjuk, más úton is keletkeznek. Ilyen a matematikai ismeret. Ismereteink továbbá *más tárgykörben* is keletkeznek, mint aminő a *külvilág*. A szenzualizmus századában a pedagógus még ringatózhatott egy oly feltevésben, amely a külvilágról szerzett érzéki benyomásokról keletkeztette az összes ismereteket, azonban a nagy német idealisták (Leibniz, Kant stb.) óta már a nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu (Locke) - féle elv szűk; tudjuk, hogy van *belső világunk* és a lelki élet nem egy „belső érzékszerv” útján jut tudomásunkra (ily érzékszerv nincs), hanem közvetlenül átéljük a lelki tartalmakat. Valóban ez a közvetlen átélés is „szemléletes” tartalmakat ad a saját lelki világunkról (*pszichognózis*). Ez még kusza és szétfolyó ismeret lehet, saját világunk sem egyszerre tárul fel teljes világosságában, de valaminő szemléletes és közvetlen vonása van az ily ismeretnek is.

Általában a *szemlélet* és a *szemléltetés* szót könnyen összecseréljük. A köznyelv „benyomásainkról” beszél: mintha lelkünkbe mechanikusan belényomódott kép keletkeznék a külvilágról. A lélektan ma világosan szól: a külvilág képe (hangja, nyomáshatása, íze, hőmérséklete stb.) nem egyszerűen kívülről jött „benyomás”, hanem saját szellemi *alkotásunk*, ahol nagy szerepe van az érdeklődési irányynak: ez válogatja ki azokat az elemeket, amiket fontosaknak érzünk, – tehát kiválogatunk – a külvilágfed/, íme, pl. az erdőből más szemléleti elemeket emel ki az erdész és a turista, mást a festőművész, mint a fa-

kereskedő, mást a botanikus, mint a biogeografus, ismét mást a katona, aki az erdőt lehetséges „hadállásnak” nézi stb.

Általában szét kell szigorúan választanunk a *naiv* szemléletet és a *reflektált* (szakszerű vagy tudományos) szemléletet (v. ö. Honigswald tüzetesebb fejtegetéseit: *Studien zur Theorie pädag, Grundbegriffe*, 1913), A naiv szemléletbe csak az jut be, ami valamiképp feltűnt, gyorsan és önkénytelenül megragadta a figyelmet: madáracsicsérgés az erdőben, szép színek stb. A reflektált szemlélet már lassúbb, lépésenként haladó aktus; egyrészt gazdagabb szemléleti tartalomra vezet, másrészt viszont szűkíti a látást, A botanikus pl, sok fánemet megkülönböztet, ami a naiv szemlélő előtt összefolyik, de csak a növényekre van tekintettel,

A reflektált szemlélet ugyanis *felkészülten* megy a tárgya elé: vázlatosan már eleve tudja, mit lehet látni, megvannak a figyelő kategóriái. Egy-egy szaktárgynak ugyanis megvan a maga „szakszempontja”, megvan a tudata arról, mi a lényege, van egy bizonyos lényegtani (usziológiai) sémája: a szemlélet eleve klisékkel dolgozik. Ez ugyan szolgálja a tárgyban való elmélyedést, de nem mindig a sokoldalú nézést, A szakszempont vonalossá jellemző, *egy* szempontból (lényegsémából) eredő sugárral vet reflektorfényt a világba, (más pl, a fizikus, más a biológus és más a jogász „érdeklődési iránya” ugyanazon emberi *testet* illetőleg),

ismét más az elfogulatlan, gyakorlati látás: ez körbejárja a tárgyat, lehetőleg sok szempontból, viszont nem hatol a mélyre, *A gyakorlat, a szükség fejleszti ki az emberben azt, hogy általában pragmatikus szemléletekre tegyén szert* (pragma = cselekvés). Mindent úgy nézünk, hogy mennyiben van hasznára, vagy kárára a cselekvésszükségletünknek, A völgy tehát = „akadály”, káros; a hegy esetleg „kőbánya”, hasznos, A szemlélet a köznapi életben tehát éppen nem elfogulatlan, sőt ellenkezőleg, tette előkészítő aktus, tehát *pragmatikus* jellegű.

Amidón az iskola világába lépünk, a kis gyermeket még nem érdekli a küzdő és alkotó világ, ő még elég világ önmagának, egocentrikus, és *magára* vonatkoztat, joggal, mindent. Azt, amit szemlél, sajátosan, elfogulatlanul, gyakorlatmentesen, „tisztán” nézi. így tehát alkalom nyílik *valódi* szemléletre: a szemléltetés aktusa nem egyéb, mint közvetlen, pragmatikus célzattól mentes, érdektelen, *ön-célúvá tett szemlélet-keltés*. Ennek van meg a maga rendkívüli pedagógiai súlya: a világot magát, a maga valóságában visszük közel a tanulóhoz, azaz jelen elvünk lényege: *életközelség*, kapcsolat a világgal. Kérdés ezek után az, hogy mit tekintünk oly „világnak”, amihez tanulóinkat közel akarjuk vinni.

Már többen észrevették, hogy a lelki világ is szemléletszerűen tárul fel önmagunk előtt, a lélekhez is szemlélettel közelíthetünk. Ez a lelki szemlélet – a már említett *pszicho gnózis*.¹ Nem egy-egy pillanatfelvétel ez, hanem számos ily felvétel összesített eredője; oly valami, amit gyakorlati végösszegében emberismeretnek nevezünk. Ezzel felszerelten dolgozik a történész,² és azért nem szorul rá a lélektani, általános fogalmakban előadott rendszerekre, mert ezek, tapasztalata szerint, csak csekély mértékben lendítik előre emberismeretét, s a történeti élet megértését. Ezzel dolgozik a politikus is, aki az emberek motívumaira hat. Ezzel dolgozik a mélyen szántó író is, aki emberi lelkek finom szövetébe mélyen beelát.³ Az iskola is természetszerűen fejleszti ezt a szemléletszerű lélekmegrágást, a pszichognóziát, főképp olvasmányok elemzése közben; az irodalmi oktatás és irodalomtörténet e téren a főszereplő: a helyes olvasmánytárgyalásra azért esik nagy súly, mert az ily szemlélet tárja fel szemlélete-

¹ Kornis újabban *pszichoszófiának* (lélekismerő bölcseségnek) nevezi; maga a szó a didaktikában J. J. Becher: Psychosophia. 1678. óta ismeretes.

² Ez elhanyagolt kérdést Kornis Gyula vizsgálta alapvető módon: Történelem és pszichologia. 1914,

³ V. ö. Kornis: A költő és a lélekbúvár. (A kultúra válsága, 1934. c. tanulmánykötetében. 208–227.; főképp 211–14. lk.).

sen a lelket konkrét példákban. De természetesen a történelem s a pszichológia tanára is *psziho gnóvizt* fejleszt ki.¹ Eddig két tárgyunk van már: a kül- és belvilág, amellyel szemléletszerű, közeli, illetve közvetlen kapcsolatba juttatjuk a tanulót. Egy harmadik szemléletfajról azonban nem igen esik szó s ez a *szociognóvizs*, a társas világ szemlélete.² Erre a pedagógusok közül leginkább Herbart rendszere utal. Herbart ugyanis (Umriss 83. §.) azt mondja: „A'z oktatásnak a *tapasztalásból* merített ismeretekre és az *érintkezésből* (Umgang) fakadó *érzuletekre*³ kell támaszkodnia.” A tapasztalatból „származnak a *természetre* vonatkozó ismeretek, de hézagosan és nyersen, emeből (az érintkezésből) származik az *emberek* iránti érzület. . . Ennek megjavítása⁴ minden másnál sürgősebb feladat” (36. §.). Íme, sajátos eset: Herbart a társas érintkezést (Umgang) nem nézi ismeretforrásnak, hanem *érzületi* – tehát motívum – forrásnak. Innen van, hogy a herbartianusok, ámbár mesterük megnyitotta a társadalom *megismerésének* kapuit a pedagógia számára és nem egy herbartianus van, aki (mint V. Flügel: *Das Ich u, die sittlichen Ideen im Leben der Völker*, 5. kiad. 1912) korán (1885) érdekes színvonalat jelez, mégis a 19. század végén uralkodó természettudományi módszer hatására eltávolodtak Herbarttól. Csak kicsiny, de jelentős lépést kell tennünk Herbart alapján annak felismerésére, hogy az „érintkezés” *nemcsak motívum-, hanem ismeretforrás is*. Ez magától értetődő, ha egy ily egyszerű felismerésnek egy szűk elméleti rendszer útját nem vágja. A szemlélet kérdésében fontos belelátnunk abba, hogy: minő helyzetben van a szemlélő a szemlélt tárgyak fajaival szemben.

¹ E kérdést szándékosan kellett itt csak körvonalaiiban jelez-nünk. Részletes kidolgozása az irodalmi és a történelmi szakdidaktikákba való.

² A társadalmi szemléletre nézve v, ö, tanulmányunkat a Bp, Szemle, 1926, évf.-ban 204, köt. 241–74, és 391–420. lk-on.

³ A magy. ford. érzelmet mond érzület helyett.

⁴ Herbart arra gondol, hogy az érintkezés nyomban káros, el-lenséges stb. indulatokat is termelhet,

a) A külvilág tárgyai „előttünk vannak”, kint vannak, a természetben vannak; egyes kémiai és fizikai folyamatok, növények, állatok, ásványok stb. *külső szemléleti tárgyak* lesznek. Ezekkel szemben távolságot érez a szemlélő én; érzi, hogy azok nem-ének, mások, idegenek, tárgyak, külső folyamatok.

b) A benső világ tárgyai „magunkban, bennünk vannak”, nem a természetben, hanem énünkben, tudatunkban vannak. Ezekkel szemben a szemlélő én távolságot éppen nem érez, hanem ép azt érzi, hogy önmagában a szemlélőben van minden, azaz minden egy énhez kapcsolódik, minden az ének élménye. A történés nem külső, hanem belső történés. Itt lelki folyamatok vannak s ezek *belső szemléleti tárgyak*.

c) A társas világ tárgyai sajátoskép sem kint, sem bent nincsenek. Itt a helyzet az, hogy míg a szemlélt tárgy a természetben „*kint*” van, a lélekben ismét „*bennünk*” van, addig a társas világ „*velünk együtt*” van, oly módon ugyanis, hogy a szemlélő *maga körül* lát egy társas világot, úgy hogy *maga a szemlélő is benne van*. A szemlélő helyzetét a tárggyal szemben úgy fejezhetjük ki, hogy az amit a társas világban (Umgang) szemlélünk, nem más, mint a magunk körül levő emberi világ velünk *társulva*. Íme, itt az a sajátos eset van előttünk, hogy a szemlélet elől el sem lehet zárkózni (maga az iskola is társas világ), az spontán és szünetlenül felfakad: a társas szemléletet tehát nem keletkeztetni kell, hanem csak bővíteni és megtisztogatni a téves elemektől. Hogy ez az életben, a társas világban való eligazodás érdekében – ma különösen, midőn a viszonyok végtelenül bonyolulttá kezdenek válni – rendkívül szükséges, azt hisszük, nem szükséges bővebben igazolni pedagógusok előtt. Egész természetes, hogy az iskola nem oly fixpont, ahonnan kiindulólág mindent lehet (és mindent érdemes) látni. Az iskola keretében és közelében a társas világnak csak egy kis része zajlik le; de ebben is van már annyi tipikus részlet, hogy könnyű már a tanulónak is következtetéseket vonni szélesebb körre nézve, azaz a társadalmi szemléletet fejleszteni.

A *társas szemléleti tárgy* tehát a harmadik szemléleti kör,¹ melynek tekintetbevételére a pedagógiának szüksége van.

Ezek után átlátható, minő messzire vezet az ú. n. szemléltetés elve. Ez az elv távolról sem jelenti tehát azt, hogy egyszerűen külső tárgyakat és külső jelenségeket (folyamatokat) bemutatunk. Az ú. n. szemléltetés elvét nem szabad szűkre vonnunk, nem a külső szemléleti tárgyak világára, és éppen nem csak vizuális értelemben.

Ha tehát általánosan fogalmazzuk ezt az elvet, úgy nem elég a külvilág,* nem a belső világ s nem elég a társas világ sem, hanem mindezek a dolgok, ezek a tárgyak *együttesen* szolgálnak arra, hogy a tanuló megismerje őket, kapcsolatba lépve velők. Az elv tehát: *magával a tárggyal való kapcsolat elve*. Hogy minők a tárgyak (t. ismereti tárgyak) fajai, azt fenntebb bemutattuk.²

Hogy azután némely tárgygal kapcsolatban motívumok is (ezeknek potentialis, rugószerű alakjai: az érzületek) keletkeznek, az a szemléltetés *megismerő* aktusának már nem főcélja, de jelentős mellékterméke.

A tárgygal való kapcsolat elve végre azt is hangsúlyozza, hogy a pedagógiai általánosságok nem elégségesek: szükséges *magába a tárgyba a maga szempontjaival* elmélyedni, s ezért a *didaktika legeredményesebb formájában, a szakdidaktikákban él*. A mai általános didaktikák túlnyomóan a természettudományok századának nyomát viselik magukon nem egy főkérdésben, ez egyoldalúságuk is magyarázatául szolgál annak, hogy a szellemi tudományok tanítása körében hatásuk csekély.

A szemléltetés kérdésével kapcsolatban ki kell emelnünk annak *elvi nehézségeit* s komplikációit, A mindennapi iskolai gyakorlatban sokszor úgy tüntetik fel a szemléltetést, mint valaminő rendkívül egyszerű aktust: vala-

¹ V. ö. Dékány: A szemléltetés elmélete és a társad, szemlélet. „Pedag. Szeminárium”. 1935. évf,

² Itt nem voltunk tekintettel egy *negyedik* világra: az értékek világára, melynek megismerése ismét sajátos útvonalon mozog.

mit „csak be kell mutatni”, avagy filmbemutató” esetén „csak le kell pergetni”. Ez a felfogás nem hatol a mélyre, nem utal arra, hogy hosszú az út 1, a szemléltetéstől az *élményig*, 2. a töredékes szemlélettől a *teljes* szemléletig. E téren az elvi komplikációk a következők.

a) A szemlélet *hézagossága* az első nagy, sokszor áthághatatlan akadályt jelentő nehézség. Ennek megszüntetésére vonatkozólag a speciális didaktikák adnak tanácsot, itt csak példákat hozunk fel. Gondoljuk meg azt, hogy a tanuló először néz mikroszkópba. Mily keveset fog látni! Avagy először vizsgálja Giotto festményeit: mily kevésbé az fog neki feltűnni, ami művészettörténetileg lényeges! A szemlélet hézagosságának hibája szinte mindennütt ott van. A következő mozzanatokra kell kiváltképen ügyelnünk: a szemléletkeletkezést – magyarázattal – *elő kell készítenünk* (erre *kell* időt szakítani!); a szemlélt dolgot annyira kell részleteiben *elemoznünk*, amennyire tárgyunk éppen kívánja; „egész futólagos” szemléltetésnek nincs értelme. Végül nemcsak lassan, kitérően kell szemléltetnünk, hogy „tüzetes” képünk (érzékletünk általában!) keletkezzék a dologról, hanem *többször* kell szemlélnünk – ezt a mai iskola a leggyakrabban figyelmen kívül hagyja. A szemléletet átlagosan a tanár irányítja: mindezekelőtt felhívja a tanuló figyelmét arra, hogy van mit néznie itt és ott; a tankönyv ábráit sem figyeli a tanuló serkentés nélkül stb.

b) Második nehézség a szemléletnek *egyoldalúsága*. Ez többfélével jelenthet általában. Így azt, hogy mást lát lényegesnek (pl. egy tájban) foglalkozása szerint a turista, a botanikus, a festőművész, a kereskedő, a katona stb. De általában mást lát lényegesnek a gyermek, mint a felnőtt, avagy ép a szaktanár, igen elterjedt hiba a gyermek naiv, friss lényeglátását elhanyagolni azért, mert az egy-egy „szak” szempontjából nem fontos. Ismételjük, nem szakokat tanítunk, hanem gyermekeket. A gyermek spontán látását, „észrevételeit” meg kell becsülnünk. Ezekből a spontán meglátásokból fejleszthetők ki a legmaradandóbb élmények a gyermekek számára. Az ifjúkor rendkívül

érzékeny világa számára a szemlélet sokszor többet jelent, mint a felnőtt számára.

c) Sajátos nehézségeket okoz az a körülmény, ha a szemlélt tárgy aránytalan terjedelmű a szemlélőhöz képest. Pl. tanulmányi kirándulásra viszik a gyermeket egy közeli nagyváros bemutatására, avagy egy óriási gyártelep megismerésére. Ez esetben a szemlélő figyelmé szétszóródik, nem alakul ki egy „egységes kép” az illető komplex dologról. Ezt *szinoptikus nehézségnek* mondjuk. Leggyakoribb eset ez a földrajzban. Elhárításához az szükséges, hogy a meglátott elemeket, részleteket utólag *megbeszéljük* a tanulókkal, és „rendezzük” a szerzett ismereteket. Sajnos, ritkán esik meg az, hogy *utólag* „egységes képpé” rendezzük azt, ami időben és térben szétesve a tanuló elméjében kialakult egy tanulmányi kiránduláson. A szinoptikus nehézség elhárítására kevés az, ha a tanulóval utólag dolgozatot íratunk, vagy naplóját közlötetjük; ez még nem rendezés és egységesítés.

Hasonló az eset, ha a tanuló „végignéz” egy színművet. Ha nincs, aki megbeszélje a látottakat, úgy számára az csak homályosan összefolyó élmény, pusztán hangulati emlék marad. Végül – a lelki tárgyak köréből – hivatkozunk az olvasmányokra: a házi olvasmány is meddő, ha nem jár nyomában annak megbeszélése, mégpedig nem általánosságban, hanem magának a tanulónak megéléseihez hozzákapszólódva.

d) A szemléltetés sajátos nehézsége áll elő akkor, ha a tanuló szemlélete túlkorán a gyakorlati alkalmazás kérdésére tér rá. Ez a szemlélet *pragmatikus korlátozódásának* említett kérdése. Hogy ha jól akarunk szemlélni, akkor éppen szemlélni kell, és nem mielőtt jól szemléltünk volna, máris törjük a fejünket annak gyakorlati hasznán. Ha egy tanulónak egy ásvány kristályrendszerét kell megfigyelnie, rosszul teszi, ha máris azon ásvány hasznosíthatóságára gondol. Ha egy műremeket szemlél, szemlélete rossz lesz, ha azt keresi, minő árat lehetne vele elérni. Ha színművet néz végig, nem helyes, ha a szerző tantiéméjét

forгатja a fejében stb. Az ily korán okos és gyakorlati gyermek immár emigrált az iskolából.

e) A helyes és teljes szemlélet korlátozója: a *pozicionális korlátozottság*. Kis tárgyaknál ez nem igen jó szóba, legfeljebb megforгатjuk a kezünkben. Ellenben gondoljuk meg, mennyire más a Kölni dóm kívülről és belülről. Más egy hegység távolról és annak lábától nézve. A speciális nehézség itt a helyes pozíció, látópont – általában szemléleti kiindulópont – megválasztása.

f) Lélektani tárgynál egyszerűen magunkba nézünk, önmegfigyeléssel (introszpekció) foglalkozunk. Itt viszont fontos az az időpont, amelyben magunkba nézünk, fontos az élmény zavartalan lefolyása, a külső zavaroktól való mentesség stb. Fontos a csendes „hangulat”. Azonban a viharosabb erejű élmények megragadására ez a karosszék-hangulat sem megfelelő.

g) J_{\pm} pozicionális korlátozottság leküzdésének a feladata a legnehezebb a társadalomszemlélet esetében. Minden szemlélő „valahol” van, valaminő pozícióból tekint szét maga körül. Aki fent van a társadalomban, egész mást vesz észre, mint aki lent van. Fent világosabban áttekinthetők a hatalmi viszonyok, lent pedig az élet gazdasági nehézségei.

Itt a főszempont az, hogy mintegy végigvándoroljuk gondolatban az egész társas életvilágot, és *egyetemességre* próbálunk szert tenni, A társas szemléleti gyakorlatoknak az ép a fő feladata, hogy ráeszméltesen a pozicionális korlátokban rejlő egyoldalúságok veszedelmeire.

13. AZ ISKOLASZERŰSÉG ELVE.

Nem egy jelszó követeli már azt, hogy az iskolát vigyük „közel az élethez”. Hasonló irányú volt a már érintett prezentizmus elve: a tanulót készítsük elő a *jelenkor* megértésére s az abba való bekapcsolódásra; az otthoni környezet elve (Heimatprinzip) ismét azt kívánta, hogy a tanuló a *maga* otthonából nőjjön ki, a maga otthonát szeresse, de tegye is élmény tárgyává, élje át minél gazda-

gabban; ne legyen ab ovo világpolgár. Végül az imént tárgyalt elv: az életközelség elve azt kívánja, hogy vigyük a tanulót a tárgyakkal, a „világgal” minél közvetlenebb kapcsolatba stb. Mindez elvek dacára az iskola – bizonyos ön jogúságot mutat az ú. n. étellel, külvilággal szemben és méltán: az életnek az iskola nem egyszerű atomja, hanem egy speciális rendeltetésű – sajátos – életformája *szükségképen*. Ezt a szükségképeniséget fejezi ki az iskola-szerűség elve.

Ez az elv a fenti formában természetesen korlátolt körben érvényesül, t. i. az iskolai életre vonatkozik, a családi nevelésre nem. (Ha általánosabban fejeznők ki, úgy a *nevelő-intézmény önjogúsága* elvéről kellene szólanunk, amibe tehát a család is belefoglalható.) Inkább a kultúrpolitika területére tartozik ennek az elvnek kiemelése, de természetesen az iskolai pedagógiába is oly mélyen bele-
vág, hogy itt külön ki kell emelnünk.

Ez elv jelentése a következő:

Minden pedagógiai tevékenység az iskolában csakis oly mértékben folyhat le, hogy az az egyöntetű és rendezett iskolai étellel összefér, az iskolát mint egységes, önálló intézményt nem bontja meg; nem ad ennek oly célokat, amelyek az iskolai szellemet megzavarják; nem alkalmazunk oly módszereket, amelyek az iskola egységes életvitelébe szervesen nem illenek bele. Sőt ellenkezőleg, minden mozzanat támogatja és fejleszti az iskolai életet, mint intézményes keretet. Ez elv indokolása nem válnék szükségessé – az az elfeledett, magától értetődő dolgok közé tartoznék, – ha nem következtek volna be oly törekvések, pedagógusok és nem-pedagógusok részéről, amelyek az iskolaszerűséget egy-egy ponton figyelmen kívül hagyják.

Felmerült újabban a „nevelés autonómiájának” elve. Nem jelenti ez azt, hogy a nevelés öncélú valami; a nevelés éppen szolgálatában van azoknak az abszolút értékeknek, melyek az ember számára adva vannak (illetve, mint célok, *feladva* vannak). A nevelés *relatív* autonómiájáról mégis szólanunk lehet oly értelemben, hogy *ha* amaz ér-

tekékhez nevelési eljárásunk által el akarunk jutni, ha meg akarjuk valósítani az örök életeszményeket, úgy ezen célok érdekében való nevelő eljárás éppen teljes értelemben vett *nevelő* eljárás legyen, ne pedig más célzatú és idegenszerű érdekek (pl. divat, hatásvadászat, idegenforgalmi látványosság előidézése¹) által mozgatott legyen. A nevelés érdeke az, hogy az iskola önmagáé legyen, *magát* a nevelést szolgálja. Ugyanez alapon az iskolában a tanuló sem más, mint tanuló. Megvannak a maga kötelességei, amit a tanterv és a rendtartás írnak elő.

Az iskolaszerűség elve kifelé és befelé jelent követelményeket, a) *Befelé* jelenti azt, hogy gondosan válogassunk nagyszámú módszereink között és azokat helyezzük előtérbe, amelyek az iskola harmonikus életét meghagyják, illetve előmozdítják. Ha egyes eljárások zavart okoznának, úgy, hogy azok nem háríthatók el valamely különleges ok folytán, úgy ezt az eljárást igyekezzünk mással pótolni inkább, mint hogy zavarokat keltsünk. Azt hisszük, hogy az iskolaszerűség befelé való érvényesítését maga a gyakorlat kényszerűen is, belátásból is keresztülviszi – részben a rend, fegyelem, részben a jó eredmény elérése ezt provokálja.

b) Már nehezebb ennek az elvnek az érvényesítése *kifelé*. Nem egy törekvés van, mely az iskolaszerűség amaz elvét, hogy „amit beviszünk az iskolának intézményes kereteibe, az ne fessítse szét a kereteket, sőt abba harmonikusan illeszkedjék bele” – nem igen respektálja. A szovjetpedagógia pl. a tanulóifjúságot egykor (lehet, ma is) a szülők politikai érzületének kipuhatolására használta fel, tehát fizetéstelen titkos rendőri szolgálatba fogta be. Ugyanez az állam tetszés szerinti intenzitású politikai propagandát kezdett az iskolában. Mindez nyilvánvalóan ellenkezik az iskolaszerűség elvével; az iskolában nem lehet politikai gyűléseket tartani, pártot szervezni stb.

Más azonban a helyzet Nyugaton. Feltűnő óvatossággal, de mégis meg-megjelenik az iskolában egy-egy nyílt

¹ Pl. az iskolai cserkészcsapat kirendelése idegenek fogadtatására.

vagy rejtett üzleti reklám. Ez is rendszerint visszautasításban részesül, ha idejekorán észre vesszük. Vannak azonban oly célok is, amelyek teljesen megengedhetők volna (különböző tudományos egyesületek által kezdeményezett emléknapok tartása, takarékosági „nap” stb.), ámde ha ezek lépten-nyomon előtérbe lépnek, végre is kiderül, hogy nem kis mértékben zavarják az iskola életét – ennek folytonosan előreépítő munkáját. Az ily „jogos” célok bevitelénél is óvatosan kell eljárunk, mérlegelve, vajjon valóban az iskolai élet harmóniájába illeszthető-e ez és az; nem okoz-e zűrzavart. Itt a kevesebb nem egyszer több volna.

Az iskolával szemben „kívülről” támasztott igények nem egyszer ott tévesztik el a helyes utat, hogy csak a cél nemességét nézik és nem az iskolaszerűséget. Nem veszik pl. figyelembe azt, hogy valami az *egész* ifjúságnak szólhat-e, avagy csak egy-egy korrétegnek; nem azt, hogy valami, pl. finomabb pszichotechnikát, missziós vénát kívánó ügy nem alkalmas a zajosabb gyülekezésre, gyűléstartásra, nyilvános megtárgyalásra stb.

Sokszor maga az iskola is (ld. Amerika) eltéveszti azt, hogy vannak *módszeres életformák*, amelyek mintegy elhúzódnak a nyilvános megtárgyalás elől: a lélek bensőséges életét nem okvetlen mozdítja elő egy nyilvános ankét stb.

Az iskolaszerűség elve tehát éberséget követel az irányban, hogy az iskola megmaradjon *saját életformájának* zavartalanságában.

Bizonyos nem pedagógiai érdekű célra az iskolát állandóan foglalkoztatja a *köz jogosítvány* adással járó vizsgáztatás: a szelekció. Ez is kell, hogy iskolaszerűvé legyen, azaz nyugodt hangú, nyilvános, szeretettel teljes stb.

Nem válhatik továbbá az iskola pl. lélektani kísérleti laboratóriummá. Nem lehet az, hogy az iskolai szervezet átváltozzék kutató intézetté, ahol a gyermekek immár „kísérleti személyekké” merevednek: – egy bizonyos határon túl – ez is iskolaszerűtlenné válik. Az iskolát fel lehetne használni pl. a családi életre vonatkozó statisztikai

adatok gyűjtésére; ez sem kerülhet előtérbe. Mihelyt az iskola együttes élete és szelleme az idegen cél szolgálatainak kárát vallja, az kiküszöbölendő.

14. A HATÁS-BENSŐSÉG ELVE ÉS AZ ÉLMÉNY-ALKOTÁS AKTUALITÁSA.

Lehetne ezt a tanulóval való „lelki közelség” elvének is mondani; a tanítás nem folyhat le előre elképzelt sablonok szerint, aktaszerűleg és bürokratikus egykedvűséggel. Amire vállalkozunk, nem más, mint *aktuális* és *benső*, „valódi” élmény keltése.

Ez az elv is nyilván magától értetődő – az avatott pedagógus előtt. Mégis nyomatékosan kiemeljük, mert ez az elv fog tiltakozást bejelenteni az ellen, ha valaki az iskolát tömegesíteni akarja s *nagyüzemmé* akarja átváltoztatni, ahol a résztvevő tanulók nem látják többé az iskolában a finom élményalkotás műhelyét, hanem egy nagyvállalat képét. Külföldi iskolai nagyvállalatokra gondolunk, melyek már csaknem üzemszerűekké váltak, hatalmas tömegekkel és hatalmas adminisztrációkkal rendelkező *quasi* nevelés-gyárakká. Egy külsőleges iskolaüzemmel szemben, már pedig ez a nagy osztálylétszámmal megkezdődik, mindig tiltakoznia kell az iskolának.

A fentemlített elvnek hangsúlya azon van, hogy minden igazi iskolához, – minden valódi neveléshez – bizonyos fokú *bensőség* tapad, ezért amaz elvet a *szükségképeni* intimitás-elvnek is mondhatjuk. Már a tanulónak és tanárnak futólagos érintkezésén is meglátszik ezen elv hatása: barátságos, nem disztanciáló, nem merev magatartás nyilvánul meg a tanár, illetve a tanuló részéről.

Méginkább meglátszik ezen elv hatása az iskola bensőséges munkáján; minden valódi élményeknek alkotása felé halad. Ez pedig kettőt jelent: az aktuális *elevenséget*, a pillanat kiaknázását (életszerűséget) s az aktuális *mélysegei*, mely az énhez-tapadásban nyilvánul meg. Aki unott hangon beszél, megsérti az elevenséget, aki felületesen, az

elhanyagolja a mélységet, s élmény helyett csak szavakat arat (verbalizmus).

Az élmény fogalmának előtérbe helyezése újabb keletű, Dilthey érdeme. (V. ö. Élmény és költészet. M. ford. Várkonyi H.) A pedagógiára nagy hatással van – kb. 1910 óta – e gondolat (v. ö. Neubert, *Das Erlebnis in der Pädagogik*, 2. kiad. 1929. gazdag irodalommal. W. Lehmann: *Der Erlebnisgedanke u. seine pädag. Auswertung*, 1927. Kneisel cikke a *Die Erziehung* folyóiratban. I. évf. 1925. Scharrelmann: *Erlebte Pädagogik*, 1922.), Mind gyakrabban beszélnek az „élmény elvéről”. Ez egyrészt a szellemi tudományok súlynyerésével függ össze, másrészt annak mind erőteljesebb felismerésével, hogy az iskola munkája nem lehet rideg és intellektualisztikus „leközlés”, órák mechanikus „leadása” stb., hanem a tanuló élményében – az ismereti tárgy és a felfogó alany két dimenzióján túl – meg akarja ragadni az élmény bensőségének *harmadik* dimenzióját: az átélés mélységét, (az érzelmi-akaratú élethez, az énhez s az értékélményhez való kapcsolódást is.) Ezért az élmény „innere Umwälzung”, „Aufwühlung des Inneren” (Spranger.) Az élmény nemcsak valakinek az élménye, nemcsak *valamiről* szól, hanem mintegy centrálisán belénk hatolt, énünkben mélyre ereszkedett. Sokáig a Dilthey-féle triászra helyezték a súlyt: valamit *megélünk* (szubjektív élményünké válik), ezt *megértjük és ezt kifejezzük*. (Erlebnis-Verstehen-Ausdruck.) Ez azonban csak részleges eset: a felfogó „titánélés” hármas aktusa, mely a filológust és történészt érdekli, Ha *egyetemes* pedagógiai elvről akarunk beszélni, szélesebben kell beállítanunk a kérdést. – „Élménypedagógia” és „élményiskola” divatba jött kifejezések mutatják azt az újabb, és nem ritka jelenséget, hogy *egy* egyetemes pedagógiai elvnek nemcsak kiemelkedő, hanem egyenesen alapvető jelentőséget tulajdonítanak. „Élményoktatás” is új jelszó, főképp a művészeti, az irodalmi (Schönbrunn: *Erlebnis u. Dichtung in der Schule*, 1927., Weiler: *Erlebnis u. Schulaufsatz*, 1923.), a nyelv- és a vallásoktatás körében hangoztatják.

Unott, bürokratikus, ügykezelő tónus nem tapadhat a tanításhoz. Az igazi tanár állandóan közel van a tanuló lelkéhez, eszerint a tanulót sem fogja – közszóval – „felülről kezelni”. A tanuló lelkében meginduló, alig észrevehető sarjadások, a legelrejtettebb rezdülések (Regung) nem pusztán elhanyagolható mennyiségek, „kezdetelegességek”, pusztán naivitások, amelyeket a tanár lenéz, hanem esetleg életre kiható belső mozdulatok, fontos indulások lesznek. A pedagógus ezt jól kiérzi, szinte *benne* él a tanuló lelkében. Éppen az által fog igazi élményt ki-

csiholni a tanuló lelkében, mert kírzi ezeket a finom lelki hullámokat.

A fenti elv, látható, egy sajátos, iskolai pedantériával szemben az élet és alkotó elevenség jogait hangsúlyozza; továbbá arra utal, hogy a tanuló lélek nem pusztán egy *intellektualizmus* szemszögéből ítéendő meg- Sajnos, az iskola nem egyszer válik a theoretikus tantárgyak túlsúlya folytán egy különleges *iskolai intellektualizmus* szürke tónusú színhelyévé: a tananyag előtérbe tolása (*didaktikai materializmus*) a tanuló számára sokszor azt eredményezi, hogy magamagát nem tudja kifejleszteni sajátos, induló érzületvilágával. Az iskola rideg éghajlatot teremt a tanuló számára, hogy minél több napsugár essék a szaktárgyi szempontok tájára.

A hatásbensőség elve közelebb viszi az előirt tananyag érdekében túlbuzgó iskolát a tanuló valóságos világhoz, alakuló-sarj adó élményeinek aktuális éléhez és bensőségességéhez, azaz mintegy tanulószerebbé is teszi az iskola egész nevelő hangulatát és rendszerét. Egyben pedig mint a gyakorlat jól mutatja, ezen az alapon *nagyobb eredményekhez* is jutunk el.

A herbartianus pedagógiának sajátosságát kölcsönöz az, hogy minden intellektualista egyoldalúsága mellett folytonosan hangoztatja az *érzuletek* világának a fejlesztését. Ezek ép a legrejtettebb, és legbensőségesebb, csira-állapotban lévő motívumaink (v. ö. Dékány, Polit, lélektan, 1932.), amelyek az egyéniségünkhöz – a legszorosabban és legtartósabban – hozzátapadnak. Nézeteink, hangulataink egy-kettőre megváltozhatnak, de nem az érzületünk: ez a jellemünk mélyén ott rejtőzik, mint sajátos jellembeli alapstruktúra (domináns; v. ö. Dékány, Az emberi jellem alapformái, 1932), Valamire „általában” be van állítva jellemünk, ennek mélyén: érzületünk. Míg a lélektan az érzület kérdését sokáig (A. Pfänder, 1913/16.) elhanyagolta, addig a pedagógia azt folyton hangoztatta. Mutatja ez a bensőség elvének állandó szem előtt tartását.

Az *érzület* kérdése sokáig, szinte máig a legmakacsabbul ellenállott annak, hogy a mélyére lássunk, s akadt pedagógus, aki min-

den ellenérv mellőzésével tagadta azon felfogást, hogy az érzület nem az érzelem, hanem az akarat világába tartozik. Már Komis rávilágított (A lelki élet III. 221. 1.) arra, hogy az érzületek „*lelki rugók*, melyek az ember ...életét mozgatják, irányítják”. Pfänder továbbá látja, hogy valami többlet van az érzületben az érzelmi hangulaton túl, t. i. valaminő kisugárzás (állásfoglalás, irányzat), míg a hangulat meglehet ily kisugárzás nélkül („csendes”, merengő, kontemplatív hangulat); a „barátságos érzület” pl. kisugárzik, iránya van. Valaminő lelki fűtöttség állapotában van az, akinek (pozitív vagy negatív) érzülete van valamivel, vagy valakivel *szemben* (!). Az eredmény, melyre jutottunk, az, hogy 1. az érzület speciálisan szoros viszonyban van az én-nel, „tapad” az én-hez; 2. az érzület állandó jellegű, hiszen érzületünk nem változhat meg óráról-óra, mint megváltozhatnak érzelmeink; 3. az érzületnek pozitív vagy negatív előjele van, iránya van (mint szeretet, illetve gyűlölet), ez ép motívum-jellegére utal, 4. az érzület a lelkünk mélyén lappang, valaminő kitörőben lévő feszültség, „potenciális motívum”, 5. ezt valami *kiváltja*, felszabadítja, aktuálissá lobbantja fel. Innen ered az, hogy egy lappangó (potenciális) erő hirtelen tud felszabadulni úgy a lélek mélyéből, hogy az az illetőt magát is meglepi. A potenciális „hátsó” rugókkal magunk nem tudunk úgy számvetést eszközölni, mint felszínen lévő, aktuális motívumainkkal. 6. A benső motívumok csoportosulnak, sajátos alárendelődésben. 7. Végül az érzületek régiójából törnek elő „legszemélyesebb”-nek tartott „értékérzéseink”, mintegy öntudatlan állásfoglalásaink. Pedagógiai nézőpontból fontos az, hogy „az érzület csak valószínűsíti a cselekvést, de (még) nem határozza meg”. Ezért az érzület *nevelhető*, még a tanuló „lelke mélyén” irányítható. Tömören azt a megállapítást tehetjük korábbi fejtegetésünk alapján, hogy „az érzület egyéni élet folyamán – jórészt társas behatás alatt – kifejlődött motívumok (szokásszerű rokonságban együtt lévő) lappangó rugókból álló csoportja”. A tudatos és nem tudatos nevelés az a társas behatás, mely eme lappangó motívumokat fejleszti, „belső beállítottságunkká” teszi, és pedig – egy valódi nevelésművészet – nem idegen ruhaként rakja a tanuló lelke köré, hanem úgy nevel, hogy az érzületet a tanuló a maga énjéhez önként hozzáilleszti, magába forrasztja, s nem is tulajdonítja azt a nevelésnek: az övé lesz, magáénak vallja. A pedagógiai gyakorlatban az is feltűnt már elégszer, hogy valamely vétség – mely önmagában a kisebbek közé számítódik – nagyobb hibának minősül, ha revelálja a tanuló „érzületét”, tettének „hátterét”, pl. a dacosság ha rejtett is maga a tanuló előtt, „érzületében” meglehet, épígy a felületesség, könnyelműség. A konkrét hiba az „érzületi háttér” szerint jó tekintetbe. Ugyanily konkrét hiba keményebb elbírálásától eltekintünk, ha a tanulót „egyébként” jó érzésűnek (érzületűnek) tartjuk stb.

Amily ritka az, hogy lélektani rendszeres művek beszámoljanak az *érzúletek* mivoltáról, oly gyakran van ezekről szó, mint említettük, pedagógiai rendszerekben. Az ok egyrészlől az, hogy bensőséget követel minden nevelő tevékenység, ezzel személyi mélységet és szabadságot: a műveltségnek *belülről kell megerednie*, nem pedig külső behatásra, vagy éppen parancsszóra. Plasztikusan írja Kornis Gyula: „Nem lehet parancsszóra értékelményeket, *ezelet* a legbensőbb, legszemélyesebb (sic) meleg szellemi aktusokat kiváltani. „A kultúrjvakban rejlő értékelményeket csak a szellem tudja feltárni, sugalmazni, a lelkekbe átömlesztteni. A szellem talaján minden halkan, szabadon nő, erőszakkal külsőleg nem fejleszthető. A hatalomtól erőszakolt kultúra gyökértelen, éretlen, senyvedt művirág: legfeljebb parvenü vagy álkultúra” (Kultúrpolitika cikk M. Paed. Lex. IL 176.). A személyiség megérintése, megigézése az értékek élményével csak bensőséges lehet, azaz szellemünk legegényibb visszhangját tételezi fel, Az ilyen áthatódás egyben *akarati* világunk meggazdagítását is jelenti. Azonban nem szabad felednünk: ott van az iskola, mint intézményes keret a tanuló körül. Még ha nem tömeges és ezzel nyomasztó, intézményes keret, akkor is a tanuló külön a maga egyénisége számára nem kaphat kellő *cselekvési* teret, már pedig az akarat csak cselekvés *közepett* fejlődik, lendül magasra, így marad – bizonyos cselekvés-korlátozás közepett – az iskolai nevelés számára az akarat *előkészítése*: az akarat alapotívumának lappangó állapotú (potenciális) szövedékében – érzúletekben – való ápolása. Ezért esik nagy súly az „*érzúletek*” fejlesztésére minden iskolában. A tanuló még nem alkotó, azzá majd az élet küzdelmeiben lesz, Azonban a *később* aktív és aktuális motívumoknak *már eleve meglehet az irányuk*: ezek ép az érzúletek. Ezek is tehát beirányítottságot jelentenek. Figyelemre méltó az, hogy *egyrésztt* (többes számban) „*érzúleteket*” (beirányítottságot) követelünk, s ekkor arra utalunk: ami később tevékeny motívum, hatóerő lesz a lélekben, az legyen előkészítve, potenciális állapotban; *másrészt* pedig (egyes számban) a tanulótlól egy bizonyos „*érzúletet*” követelünk: ekkor arra utalunk, hogy lappangó (potenciális) motívumai legyenek egységben, „*egy*” jellem-magban összeforradók. Ezzel azt is hangsúlyozzuk, hogy ami hatás éri a tanulótlól, valóban és mélyen forradjon hozzá *legbensőbb személyiségének* a magjához. Az „*érzúletből*” fakadó cselekvés valóban az övé, sohasem lehet külső, kényszerített cselekvés.

A lelki élet egysége hozza magával, hogy nem lévén külön gondolat-, külön érzélem-, és külön akaratvilágunk, nem tudunk gondolatokat fejleszteni, valamit „*tanítani*”, anélkül, hogy egyben akaratot is ne fejlesztenénk, Kivált a gyermekben! Minden mégoly apró hatás egy-egy épületekő az akarat, illetve az érzúletek kifejlesztésében. Az igazi

tanár ösztönösen kiérzi, hogy minő gondolatnak, ismeretnek *minő az érületi velejárója*. E szerint képes a tanuló legbensejében érinteni, képes érületére hatni: ez a tanár általános hatásképességének egyik alapja.

A másik hatásalap a folytonosan változó helyzet pedagógiai értékének kiérzése.

A hatásképességet nem elsősorban az *anyag* érdekessége, hanem a kitűnő tanári egyéniség rejti magában: ő a transzformátora a pillanat követelményeinek. Az ő ébersége, gyors találékonysága az, mely a helyzet urává teszi. Lassú, nehézkes emberből ritkán lesz jó, aktív tanári egyéniség. Viszont a jó pedagógus mindig üdén teremtő egyéniség. A hatásbensőség szem előtt tartása a teremtő képességnek is kútfeje. Ezért közhit ma, hogy amilyen a tanár, olyan az iskola is; jó tanár nélkül szabályzatok és szervezési aktusok nem tudnak jó iskolát létrehozni. Ez a ma uralkodó közhit megokolt, tapasztalati alapon nyugszik: a tanári személyiség mély, benső élete tud bensőséges élményeket létrehozni, és ezáltal „iskolát teremteni”, ami nem más, mint szellemi utódok egész sorára gyakorolt *actio in distans*. A jó tanár szinte az örökkévalóság egyik láncszemét tartja kezében: messzeterjedő hatást gyakorolva távoli jövő nemzedékekre.

A legmélyebb hatások ritkán jönnek létre kellő *alkalom* nélkül, a jó nevelés nem ritkán lesz „alkalomszerű”, azaz olyan, amely az alkalom pedagógiai értékét erőteljesen aknázza ki. A született nevelők öntudatlanul is megérik ezt a kiaknázhatóságot, felvillan előttük, hogy egy alkalmas helyzet mennyire termékeny: a legdöntőbb pillanatok gyakran ép szingulárisak, többnyire nem lehet őket ismét feltalálni, avagy éppen előidézni. A „mesterséges alkalmak” *pia frausa* ritkán ér el célt. A nevelői érzékben tehát élénken hat bizonyos szingularitás-érzék, ha nem is impresszionista véna, de legalább is könnyedség. Mélyen csalódunk azonban, ha a jó nevelőket éppen csak a könnyedén ható, fürge impresszionisták közt keressük, éppúgy, mint csalódunk, ha a nehézkes módszerpedánsok között véljük feltalálni. Ha a hatásbensőség el-

vét tartjuk szem előtt, nem szabad különösen az impreszionista hajlamra, mint különleges értékre gondolnunk.

Itt említjük meg, bár egész kérdéskomplexumunkra általában vonatkozik, azt, hogy a pedagógiai irodalomban – éppen a tárgyalt elvek szétszórtan jelentkezése folytán – a rendszeresség híján gyakran megesisik, hogy egy elv egy másik elv *nevén* jelentkezik. Továbbá: nem lévén szigorúbban körülírottak az egyes elvek, megjelenik sokszor két-három elv is *egy* néven. Vannak tehát mintegy *áruhás* elvek és vannak *összevont* elvek. Csak utalunk itt arra, hogy amidőn a pedagógia beszél az ú. n. *öntevékenység elvéről* (spontaneitás), itt nem egy elv jelenik meg előttünk, hanem több. Az az elv, hogy a tanuló „öntevékenységét” elő kell mozdítanunk, tulajdonképpen többféle irányzatú intenciót jelent. A századvég individualista felfogásának hatása alatt elsősorban gondoltak arra, hogy az egyént – még ha gyermek is – állítsuk meg előttünk, hanem több. Az az elv, hogy a tanuló hangoztatása. Az a kérdés emelkedik ki itt az előtérbe, hogy megvizsgáljuk: vajjon maga a tanuló érzi-e annak a szabadságnak *értékét*, amit egy elv nevében óhajtunk számára biztosítani, s vajjon élni tud-e egy ily (pozitív) szabadsággal, melyet neki előszeretettel juttatunk? Vajjon továbbá a tanulóban de facto megvannak-e azok a magasabbrendű motívumok, – főképp a komoly, szinte tudós *megismerésre* célzó motívum (tudásvágy), – amit róla feltételezünk és aminek az öntevékenységi elv nevében csak „szabad utat” akarunk nyitni? Vajjon a tanuló, midőn szubjektíve azt véli: neki „csak” szabadság kell, lelke mélyén nem éppen *vezetés* után sóvárog-e? stb.

A pedagógiában hangoztatott öntevékenység-elv sokszor áruhás elv, mert voltaképpen nem másra utal, mint arra, hogy mielőtt valaminő célra rávezetnők a tanulót, *előbb meg kell teremteni előfeltételkép bizonyos motívumokat*, azaz a heteronóm cselekvésnek előbb autonóm forrását akarjuk megnyitni. Itt egy közvetlen *beavatkozás* a tanuló motívumaiba voltaképpen akaratnevelést jelent. E szerint öntevékenységről szólván, a *megismerés* célja érdekében, voltaképpen arról van szó, hogy az ismeretnyújtási és „önálló” ismerést *meg kell előznie* egy akaratnevelésnek; az intellektuális célt egy voluntárisnak. Ezt a „vom Kinde aus”-elv is kifejezi: a gyermekből „kiindulni”-törekvés a jelen esetben nem más, mint az akarati motívumkeltés primátusa. Ez pedig a helyes lélektani sorrend, a fejlődésrend elve lesz.

Az ú. n. öntevékenység elve végül jelentette mindig azt, hogy a pedagógiai hatás bensőséges, énré ható jellege kidomborodik. A tudás, az erkölcsi alakulás nem külső összefüggésben van az énnel, – mint esetleg egy szakismeret, mellyel szemben maga az én végeredményben „bensőleg közömbös” lehet és az egyén csak a gyakorlati cél, a megélhetés nézőpontjából „vette magára” a külsőlegesen hordozott, de in praxi hasznosnak mutatkozó szakismeretet. Az ismeret

üt *csak* eszköz, míg az általános nevelés szempontjából *szerves része* a gyermek cél- és értékrendszerének. Az öntevékenység „elve” utal az *én* fontosságára, a bensőségre.

15. AZ ERŐBEOSZTÁS ÉS GAZDASÁGOSSÁG ELVE.

Iskolai nyelven naponként szóba kerül az, hogy takarékoskodnunk kell az „idővel”. Ez annyit jelent, hogy ha a tanulói energiát nem vettük igénybe a kellő időben, az elvész, máskor nem végezethetünk koncentrált munkát: ha az erőket nem osztottuk be gazdaságosan és egyenletesen, úgy nem használtuk ki a lehetőségeket.

Másrészről pedig azt tapasztaljuk, hogy az iskolai tárgyak elsajítására vezető egy-egy munkamódszer (pl. az u. n. induktív módszer) jár fölösleges erőpazarlással. Az egyébként ajánlatos „módszer” tehát *relatív*e rossz lehet, ha az eredményt más úton kevesebb erővel érhetjük el. Az „erőbeosztás elve” (ökonómia) azt követeli, hogy eljárásainkat mérlegeljük a felhasználandó idő és erő minimalizálása szerint; jobb az a módszer, amely energiahasználat terén a minimumot követeli meg.

Röviden emlékeztünk meg erről az igen fontos elvről, mert úgy látjuk, ez teljesen tisztán áll minden tanár előtt s a gyakorlati szükség is automatikusan figyelmezteti fontosságára.

16. A KONVERGENCIA (U. N. KONCENTRÁCIÓ) ELVE.

A középiskolában, sőt az elemi és legtöbb szakiskolában is, számos „tárgy” (tantárgy, ügyesség, szakma) van, amelyek sok esetben külön világot jelentenek. Minő összefüggés van pl. a VII-es magyar irodalomtörténelem és az ugyancsak VII-es fizika között? Itt a divergencia szinte a maximális fokon van, e két tárgy között a kapcsolat közel áll a semmihez. De a többi tárgyak közt is többé-kevésbé laza a magától is kiderülő, adódó kapcsolat. Ha van azonban kapcsolat, pl. a magyar történelem, a magyar irodalom közt, avagy ez utóbbi és a világirodalom közt, azt

nem mélyítjük el kellőképp; a tárgyak önálló bolygókká lesznek a pedagógia égboltján.

A nevelendő tanuló azonban egy; egy egységes elme, egységes aktív alany s így gondoskodnunk kell arról, hogy a tantárgyak, szakok ne essenek szét. Erre utal az *u. n. koncentráció* (összpontosítás) elve. Oly kézzel fogható követelmény ez, oly evidens és könnyen érthető, mint az *u. n. szemléltetés* elve. Ezért a pedagógiai elvek körüli elméletekben ez a két elv jelenik meg a leggyakrabban, szüntelenül hivatkozik rájuk az elméleti megfontolásokkal szemben kevés érzéket mutató gyakorlat is. Problémánk itt nem az, hogy pusztán hangsúlyozzuk – újból – ennek az *u. n. koncentrációnak* a szükségességét. A pedagógiai elv-tan nemcsak nevelője a nevelőnek, hanem kutatás is. Amint igazoltuk fennebb, hogy az *u. n. szemléltetés* voltaképp *több*, mint szemléltetés, azáltal, hogy kutattuk: mi a szemléltetés mibenléte, tulajdonképeni intenciója, mi annak *általános* formája (t. i. nem vizuális kép, hanem általánosabban – „tárggyal való kapcsolat”), éppúgy kutatnunk kell, hogy *mi* az *u. n. koncentráció*, mi az intenciója, mi az *általánosabb* formája. Ennek gyakorlati haszna is lesz.

Tudjuk immár, hogy a pedagógiai *elvek* funkciójukra nézve *dinamikai sablonok*, az elvek az alkalmazás terére kívánkoznak, mozgató erejük van: gyakorlati módszerekké készülnek válni. Ha az elv hiányosan van megfogalmazva, ha homályos, akkor az alkalmazott módszer is zavaros lesz. Pedagógiai hite, lendítő ereje, hatásképessége kihagyó lesz. Láttuk, így szűkült le a tárggyal való kapcsolat merő klisé-gyártássá, tanszer-gyártássá, és csupán vizuális bemutatássá, holott többről van szó, egy széles tárgy-kapcsolatról, világgal való közvetlenségről. Ugyanez az eset egy rosszul értelmezett koncentrációnál: szűk térre jut a törekvés és balfogásokat eredményez.

A tárggyal *való* kapcsolat után jö a *tárgyak* kapcsolata. Hogyan vigyük ezt az elvet keresztül? A kérdést azon az alapon kell feltennünk, hogy először is *mik* a kapcsolandó tárgyak. Csak pozitív ismeretek? Csak tárgyrészek,

tudásdarabok? Ha igen, úgy ezen a ponton észrevétlen korlátozást vittünk a problémákba, mondván: az, *ami* kapcsolódó, csak *pozitív* tény, részletadat lehet. Itt tehát a tárgy, a tan, a tudomány egész életre való jelentőségét abban merítjük ki, hogy pozitív adatok vannak benne, lexikális adathalmaz. Az ily alapon megindított ismeret-kapcsolás csak egy *pozitivist* *koncentráció* gondolata lesz. Vegyük az esetet: a klasszikus filológus tanár olvastatja Plinius azon levelét, melyet a Vezúv kitöréséről írt. A pozitivist *koncentráció* megkívánhatná azt, hogy most beszéljen a tanár (a latin órán) – a vulkanizmusról *is* (megtörtént eset ez). Természetesen érezte a gyakorlat, hogy itt „más térre szállunk át”, tehát tartózkodott ettől. Az ily *koncentráció* ugyanis csak *ad hoc* kapcsolat, *alkalmi koncentráció*. Nem értéktelen, de nem is kiválókép értékes. 1. Pusztán alkalmi „utalások” alig jelentenek valamit, nyomtalanul elvész a legtöbb utalás; 2. mert valóban az „alkalmi” *koncentráció* (latin levél+vulkanizmus) idegen elemeket akart összeállítani, tulajdonképpen nem is kapcsolt különböző ismeretei össze (latin+geográfia), hanem ép megszakította magát a latin ismeretet, azaz a *koncentráló* tárgyszellemét, természetét megzavarta. Voltaképpen elhomályosította magát *azt* a tárgyrészt, amelyben el kellett volna mélyednünk. A gyakorlat érezte ezt, és nem igen vette át a pusztán alkalmi *koncentráció*t, „kitérésnek” minősítette, ami zavaró, meddő. Vegyük a következőt. „1867-ben a poroszok először használtak hátultöltő fegyvereket”, mondja a történész, hogy megérthesse a tanuló a poroszok hadtechnikai fölényét. Most vájjon ne térnénk-e át a fizikai térre (a lövegek röp-pályája), avagy hadtechnikai térre: hogyan gyártják ezeket a fegyvereket? Ha igen, úgy maga a königrazi csata képe elhomályosul. Az alkalmi *koncentráció* így egy összezavart címszókkal rendelkező lexikonra fog vezetni. E lexikalizmus meddő.

A *koncentráció* elve helyesebb fogalmazásban így fog hangzani: *kapcsoljuk azt, ami a téma természete szerint rokon* (így pl. a magyar történelmet és a magyar irodalmat); sőt ezen túlmenőleg *kapcsoljuk össze in ultima ana-*

lysi a humaniórákat (egymásközt) és a reálékat (egymásközt.) Ekkor pedig – itt röviden utalunk rá – marad egy tárgy, amely mindkét irány felé kapcsolódik: a *földtudomány* (az általános földtudomány, mint törvénytudomány + a leíró földrajz).¹ Ez ugyanis a természettudományok felé is tekint és (a kultúrszféra megvilágításakor) az ember világa felé is.²

Valóban több pedagógus gondolt arra, hogy íme, van egy „koncentráló tantárgy”. Hogy mennyiben az, annak megvilágítása nem a pedagógiai elvek tanába tartozik. De ha az, avagy nem az, a kérdés *föltevése* már figyelmeztet arra az egyoldalúságra, hogy itt végre is „pozitív ismereteket” akarunk kapcsolni, azaz a pozitívizmus tudományprogramján nem mentünk túl. Most ugyan már nem alkalmi a koncentráció, hanem egyes részismeretek helyett egész tudománycsoportokat (humaniórákat és reálékat) kapcsoljunk össze, még mindig nem vettük tekintetbe azt, hogy vájjon az u. n. humaniórákban éppen csak „pozitív ismeretek” vannak-e, avagy mások is! Az említett földtudomány (általános) emberföldrajzi ágában is több van. Ott van az egész ember életharca, amint települ, lakást, városokat épít, kultúrárt teremt, megnemesíti a talajt, a növény- és állatvilágot stb. – azaz felcsillan egy emberi *értékvilág is*. Ámde itt nincs minden együtt, *ami értékvilág*. Nem fogjuk pl. kapcsolni soha a földrajzot és a logikát, a földrajzot és a filozófiatörténetet stb.

A pozitívista jellegű koncentráció hívei abban a meggyőződésben élnek, hogy okvetlenül van valahol a közelben (!) egy pont, ahol a heterogén ismeretek vonalai találkoznak, tehát a *tárgyak* közepett. Még Ziller ingadozik, midőn hol valamely tárgyat (pl. a földrajzot) véli „összszakcsoló (asszociáló) tudománynak” (Herbart kifejezése), hol a tanulót véli központnak: „das Zentrum ist der

¹ Kiemeltük fent, hogy a „földtudomány” – mint a „természettudomány” – nem egy tudomány, hanem *tudománycsoport*. Ennek csak része az u. n. földrajz.

² V. ö. cikkeinket: Teleki P. gr. (szerk.): A modern földrajz és oktatása c. koll. műben (1922), és M. Középisik. 1920.

Zögling selbst, d. h. die Person des Zöglings” (Ziller). Majd pedig arról igyekszik gondoskodni, hogy egy-egy osztály keretén belül teremtsünk egy ethikai tárgy-központot, oly „érzületi tárgyat”, (Gesinnungsstoff) ami megfelel a tanuló (vélt) fejlődési fokának. „Minden tanítási fokozatnak, minden osztálynak valaminő gondolatbeli egészet, és pedig a valláserkölcsei célhoz képest egy érzületi tananyagot (t. i. egy humanisztikus tárgyat) kell összpontosító középpontjába helyezni, amely köré helyeztetnek periferikusan a többiek mind, és amelyből kiindulva minden irányban összekötő szálak futnak ki”. Ziller e sorokban világosan elárulja, minő mixtum compositum van előttünk egy-egy osztály-központot, tárgy-központot alkotó u. n. „érzületi tárgyan”. Sajátos ez a pozitívizmus: maga érték, moralitás felé tör, és ezt nem a távolba helyezi, hanem a közelbe: t. í. egy-egy osztályba, – anyagként. Nem külön morális tantárgy lesz ez, de mégis mintegy a tantárgyak tantárgya, mely uralkodik a többi fölött (bizonyára több, mint szelídséggel, hiszen némely bírálói „tírányizáló” koncentrációról kezdtek szólni.)

A pozitívista koncentráció elvének követői el sem tudtak képzelni mást, mint *aktuális* kapcsolást: P. Barth a „tantárgyak korrelációjáról” beszél és ez is aktuális kapcsolat, valaminő konkrét *találkozása* vonalaknak, nem pedig összehajlása.

Felismerhetjük azt, hogy még az u. n. rendezett, rokon tárgyak kapcsolására berendezkedő *elvi* koncentráció is egyoldalú eredményeket ad ki, ha csak a *pozitív* ismeretek *aktuális* kapcsolására szorítkozunk: még mindig a pozitívizmusnál tartunk.

A szellemi tudományok hatása az újabb pedagógiában – néhány évtizede – abban mutatkozott meg, hogy felismertük: van a pozitív ismereteken *túl* egy sajátos, éppen a pedagógiára jelentős világ: az *értékvilág*. Ez (itt röviden szólunk róla) sajátos *értékátélés* útján ragadható meg. A humaniórák jelentősége abban van, hogy feltárja ezt az értékvilágot, legalább is átélését lényegesen előkészíti az iskolai évek alatt (tehát átlag a 18. életévig). A

kérdést nem zárja le az iskola, hanem csak beirányítja a tanulót egy értékirány-rendszerbe, amelyben tovább tud haladni.

Egész mást fog jelenteni a Ziller által felvetett u. n. koncentráció elve, ha azt ismerjük fel, hogy „személyileg” közelebb áll a tanulóhoz az értékvilág, mint az enciklopédikus, pozitív ismeretek halmaza. Az értékvilág a saját életprogrammjának, életervének a tengelyéhez fog tartozni: ez fog számára *irányt* jelenteni. Ez a szellemtudományi úton megihletett koncentráció-elv azt fogja felismerni, hogy az u. n. pozitív ismeretek nagyszámúak, s voltaképp egy-egy *szak* irányába visznek. Az egyes „szakok” képviselői mindig elégedetlenek az iskolával, mert azt érzik ki, hogy a pozitív ismeretek (kémiai, fizikai, geometriai, földrajzi, botanikai stb. tudás) halmaza igazán értékes csak akkor lesz, ha „többet” tud a tanuló, a részletekbe mélyed, azaz – szakemberré válik. Ez lehetetlen követelmény az *általános nevelés* programjára nézve. Itt a túlterhelés mai köz-vádjá mutatja, hogy máris túlment az iskola a kellő határon.

A szellemtudományi értelemben vett koncentráció-elv mást fog jelenteni, ha egy *axiológiai koncentráció* gondolata felé közeledünk a nem mellőzött, de másod-harmad-helyre szorított *pozitivist* koncentráció kiélezése helyett. Ma ugyanis annak a felismeréséről van szó, hogy a tanulónak nem lexikális és intellektuális ellátottsága a fő – ezt a szakismeretek terén kell majdan megszereznie – hanem fődolog a tanuló *szilárd életirányulása, értékélményei terén való fejlettsége*. Itt az „irány” szóval élünk, amely közérthető és a gyakorlat szótárában meg is van a pedagógus világban. Ezért élünk a „központosítás” (koncentráció) szó helyében – hiszen végre is *egy* központ feltevése nagyon is hipotetikus – egy másik szóval, s nézetünk szerint ez is fejezi ki azt, amit az előbbi intencionál. A *konvergencia* elvéről szólnunk. Arról van szó, hogy az iskola, illetve bármely nevelőmilieu – éppen azért mert nevelőmilieu – ne szakadjon szét töredékekre, ne váljék mozaikká. Miben? Semmiben, Legyen az iskola *egy*

életégsz, amelyben minden konvergál, tehát nemcsak az ismeret. Heterogén valóban a VII-es irodalom és a VII-es fizika, de abban viszont „konvergál”, hogy mind a kettőnek tanításában uralkodó egy közös érték: az *igazság tisztelete*. Közös mindkettő munkájában a morális alaphang is: kutatunk, *pontosak és lelkiismeretesek* vagyunk, mikor kutatunk. íme heterogének, különböző természetűek a „tárgyak” és mégis találkoznak közös értékvilágban az *igazság* és a kutatói *moralitás* terén.

Eljutottunk egy szakirányú pozitívista koncentrációtól egy szélesebb és éppen általánosabban emberi síkra: az *axiológiai konvergencia* síkjára. Annyit jelent ez, hogy 1. eltávolodtunk attól, miszerint az iskola célja kizárólag az elméleti ember kifejlesztése, avagy az intellektualizmus túlhajtása. 2. Nem ismerjük el, hogy éppen csak a pozitív ismeretek kapcsolandók, sőt ez ismeretek iskolai primátusát is kétséggel illetjük, 3. Hangsúlyozzuk, hogy az iskola, mint általános embernevelő, *elsősorban* közös értékvilágot terem: ez az értékesebb útravaló az életre, nem a töredékekben vagy pártában maradt szakismeretek meddő halmaza.

így az egész iskola közös szellemet fog lehelni. Érték-meggyőződéseik konvergensek lesznek. Jelenti ez azt, hogy *ha* az u. n. koncentráció elvét végig gondoljuk, nem állunk meg a pozitív ismereteknél, hanem ezeken tovább haladunk egy általánosabb síkra, s követeljük: az iskolát átható *valóságos és filozófiai világnézetnek* kell egység felé hajlania, konvergálnia. Ezt kell keresnie szüntelenül, az ismeretek terén *is*. Minden lépés e felé kell hogy történjék.

Ez az elv oly széles mezőre vezet, hogy külön „technikai módszerek” – de facto – nem is fejlődtek ki, – Még egy pontot kell szóba hoznunk a szó használatához,

A (filozófiai) világnézet egységessége felé *tart*, konvergál a „nevelés” minden szála, *A nevelési időszak alatt ez a cél hiányosan érhető el*. Nem is volna célszerű koncentrációról szólni, mert még a normális nevelési időszakon túl sem igen érhető el a tényezők, erők összeérése. Mi tehát ezen központba-jutást még távoli ideálnak sem tűzzük ki egy elvszerű cselekvés keretében, mert ami *nevelési* (pedagógiai) cél lehet, azt kifejezi a konvergencia szó is. Sajnos, a kon-

centrációt nagyon szószerint vették azok, akik alkalmazni törekedtek, teljes buzgalommal, a gyakorlatban; minduntalan egy-egy koncentrációs „pontra” mutattak rá. Ezek túlbecsülése kicsinyességének látványát nem tudta eltakarni. Szükséges tehát a herbartianus gondolat alapos revíziója. A messzebb látók (pl. Willmann) már régen kiérezték, hogy a „központ” valamiképp nem a tárgyrészek közt van, de szűken „világnézet” helyett moralitást emlegettek.

17. A TOTALITÁS ÉS UNIVERZALITÁS ELVE.

A fenti pedagógiai elvek nem jelölik ki a konkrét műveltségtartalmat, hiszen amaz elvek nem annyira a műveltség anyagára, mint annak átszármaztatási szempontjára és mikéntjére vonatkoznak. Ha tehát *külön* elvé nem tehetjük az egyes műveltségtartalmakat, az elvek sorában csak az foglalhat helyet, *hogy* lehetőleg az egész műveltségtartalom átszármaztatása célunk legyen. Ezt fejezi ki a *totalitás* (a műveltségi egész) elve. Kell azonban az *univerzalitás* (egyetemesség) elvéről is szólanunk.

A totalitás elve a pedagógiai közbeszédben ritkán, sőt alig szerepel, Van azonban egy hasonló irányzatra mutató jelszó. Közlelbbi vizsgálatra e helyen nem vállalkozhatunk, csak körvonalaiban mutatunk arra, hogy többször valahányszor „általános műveltség” szükségességére hivatkozunk, nem valaminő enciklopedizmust követelünk, amely tartalmilag látja el a tanulót minden irányban későbbi életére szükséges ismeretekkel, sem nem oly valamire, ami az emberek többségében tényleg általános. A totalitás elve valami Egészet követel a töredék-ismeretekkel, a véletlen halmazokkal, a pusztá konglomerátummal szemben. Ugyanily irányba céloz az „általános műveltség” hangoztatása is: valaminő *egészet* követelünk, arányos és kiegyensúlyozott valamit, az *egész* ember kialakítása érdekében.

Másfélszázada hasonló irányba törekszik általában a *humanisztikus* nevelési eszmény is, mely mindig tiltakozást jelent az ellen a gondolat ellen, hogy már a gyermeket az életpálya jövendő szükségleteihez kell minél előbb idomítanunk, azaz a tanulót korán, már gyermek-

ségében, szinte előre deformálnunk szabad, A nevelés ily értelemben ellenkezőleg *mindig humanisztikus* és az is fog maradni mindenkor, ameddig a nevelés szónak igazi értelmét megértik az emberek. (Belejártszik itt kérdésünkbe, látjuk, a fokozatosság elve is.) Az élet majd úgyis egyoldalúvá specializál mindenkit, miért tegye ezt már az iskola? A legegyszerűbb tudású kertész is megérti, hogy előbb az ültetett fának meg kell erősödnie, ki kell fejlődnie, s csak aztán szabad bő termést várni tőle. A korán „termőre” beállított fa korán kimerül. Ép így lehetetlen gondolat némely radikális iskolareformer azon szándéka, hogy ha az intenció a nevelés is, már az iskola legyen gazdasági cikket termelő szervezet. Az iskola terméke más nem lehet, mint maga a gyermek, kellő kifejltségében.

Herbartnál különlegesen kiemelkedik a totalitás, mint „az érdeklődés sokoldalúsága”, és kétségtelen, nem kis részben neki köszönhetjük azt, hogy a *nevelés* már a köztudat szerint is, mint „egészet” nyújtó valami, elvált az egyoldalúvá tevő *sakképzéstől*.

Első elvként kellene tehát vele foglalkoznunk, (mint ahogy helyesen Kerschensteiner teszi), mert *maga a nevelés fogalma* – szemben a specialista kiképzéssel – felteszi azt, hogy *a nevelés egészet ad, valaminő egészre irányul*, valaminő egész (személyiség és közösség) számára. Bárminő aktus játszódik is le – egy földrajzóra, egy morális intelem, egy francia olvasmány megtárgyalása stb. stb. – mindig végeredményben *nevelés* folyik, ez pedig azt jelenti, hogy nem egyes tárgyakat tanítunk, hanem gyermekei nevelünk. Szinte szokatlan mondani, holott a dolog így áll: nem csupán földrajzot, történelmet, fizikát tanítunk, hanem földrajzzal, történelemmel, fizikával nevelünk-oktatunk gyermeket; már kevésbé szokatlan, ha mondjuk: nem rajzot tanítunk, hanem rajzzal fejlesztjük a gyermeket; nem tornázást tanít a tornatanár, hanem tornázással fejleszti a gyermeket stb. Az egyes szaktárgyak, a pedagógia legszorosabb nézőpontján – nem célok, hanem gyermek-

fejlesztő eszközök.¹ Nem nyomulhat tehát előtérbe a „szakszempont”; ez nem hiányozhatik, de a háttérben kell annak maradnia. A történelemtanár nem történészi fejleszt ki, a természetrajztanár nem botanikus/, a francia vagy latin tanár nem nyelvész/ stb. A tárgy: eszköz; cél a gyermek. Minden kezdő, egyetemről kilépett ifjú tanárnak legnehezebb kezdetben megszoknia azt, hogy a) a nagyon is szeregett *szakszempont* másod-, sőt harmadsorba kerül, lévén a cél az ifjú minél erőteljesebb fejlesztése; b) másodsor nehéz megszoknia, hogy szaktárgyában igen lényeges szempontokat mellőznie kell, mert az iskolai oktatás érdekében szaktárgya köréből csak azokat a részeket választhatja ki, melyek *kiváltkép pedagógiai értékűek*; ez a tárgy pedagógiai szelekciója és átformálása.

A totalitás elve annyit jelent, hogy *semminő pedagógiai aktus nem tűz ki részcélt*. Minden, ami előfordul, valaminő egészre céloz, azaz minden pedagógiai mozzanatban *bennrejlík egy totalitás-intenció*. Enélkül nem is lehetne megérteni magát a nevelést. A fegyelmezésben, az erkölcsi oktatásban, a latinban, matematikában stb. ott van előttünk egy egész: a gyermek, és erre az *egészre* vagyunk tekintettel (a személyi totalitás elve).

De nem csak erre, t. i. a kultúra személyes hordozójára, mint egészre vagyunk tekintettel, hanem *egésznek fogjuk fel magát az útszármaztatandó kultúrát is*. Ez volna az az *univerzalitás-elv*, mely ellen több pedagógus tiltakozik mondván, hogy ez a magas célkitűzés immár lehetetlen; sőt már a sokoldalúság lehetetlen. Ellenkezőleg, ez az elv: a kultúra totalitásának elve (univerzalitás) nem annyit jelent, hogy azt *technikai* célként vegyük fel, hanem csak hogy feléje menjünk. A totalitásintenciói mindig megvan. Tudjuk, hogy nagyon sokszor csak töredékeket adunk, csak mozaikokkal vannak tele tankönyveink, sok „kimarad” stb., de – az egészre-irányulás sohasem marad

¹ Egyidejűleg közzétett történetdidaktikánkban szólunk arról, hogy itt egy sajátos pedagógiai antinómia áll előttünk, mert viszont az nem tagadható, hogy az egyes tárgyak igazságrendszere cél is. Itt azonban az első álláspontra helyezzük a súlypontot.

ki, a totalitás, mint elv megvan, a totalitásintenció általában uralkodik.

Igen helyesen, a tanár elsősorban tanár, s csak aztán *szaktanár*. Ez a totalitáselv, látjuk, magának a nevelés-fogalomnak a következménye. Azért is hagytuk ez elvet utoljára, hogy mielőtt átadjuk a szót a szaktárgyak didaktikáinak, utoljára és nyomatékosan utaljunk arra, hogy nem a szakszempontról bír prioritással a pedagógiában, hanem az általános nevelési cél. A szakoktatás keretében – később – válik csak elsőrendűvé a szakcél. És ha korán kezdjük el a szakcél uralmát (pl. a felső kereskedelmi iskolákban), akkor is kiderül az, hogy éppen a szakcél érdekében a tanár kényszerül – előbb nevelni általában. „Előbb képzünk *embereket* és csak azután szakembereket” (Pauler Ákos).

A totalitásintenció tehát nemcsak pedagógiai követelmény, hanem bizonyos lélektani szükségesség formájában is jelentkezik. Nem megy másképp. Az időnek előtte kifejlesztett ún. „különös tehetség” sajátoskép visszafejlődik, ha nem fejlődik hozzá az egész ember, azaz a jellem a maga egészében.

18. AZ ALKOTÓ ÉLET TRANZSCENDENCIÁJÁNAK ELVE

Csupán néhány szót akarunk itt az előzőhöz hozzáfűzni, hogy az előbbinek további magyarázatául szolgáljon. A nevelés nem valaminő merőben külön folyamat az étellel szemben, hanem az életbe belesodort egyik élet-szál. S aminek az élet célját felfogjuk, olyan lesz a nevelés célja is. Itt kétféle felfogást állítunk szembe: az élet immanenciáját és a transzcendenciaját. A kettő ott fog élesen szétválni, ahol az egyetemes, a „távoli célok” kitűzéséről van szó. Egy varrótű befűzésénél, a hétköznapi aktusoknál aligha.

Nem illik a mai életfelfogás technicista elképzelésébe az, hogy hangsúlyozzuk: nincs immanens célkitűzés transzcendencia nélkül – a nevelés terén. Minden célkitűzés végeredményében további, azaz távolabbi célokat tételez fel, egy újabb, távolabbi cél még távolabbat stb. A pozitív

vizmus pedagógiája szerint a legtávolabbi emberi célkitűzés az „emberiesség” eszméje (l'Humanité) határáig terjed. Nézetünk szerint ennél lényegesen többre: az Isten eszméjéig hatol *minden* nevelés, azaz minden nevelési cél végeredményben transzcendens. A lélektani megfigyelő már régen felismerte, hogy ha egy célt túlközelre tűzünk ki, akkor nem irányul feléje minden emberi energia. Ha a cél csak a holnapig, vagy a jövő esztendőig terjedő programot jelent, úgy számos energia lankadtan hever. Ezzel szemben *igazi teremtő feszültséget csak az örök és transzcendens értékek teremtenek bennünk*. És íme, a nevelőaktusok mélyén ez a jelleg megtalálható. A technikailag alkotó ember a rideg kauzalitás síkján mozog, s bárminő alkotás cél felé is benne, valaminő köznapiság, lelkében, élethangulatában természetesen kitenyészik. Egész mások azok az aktusok, ahol az örök értékek fénye igézi meg az alkotó jellemet; valaminő ünnepi vonás, az áhítat hangulata, ennek szentsége jut be a köznapi műhelybe is, a tanterembe. Az igazi pedagógust a céltranszcendencia élethangulata is jellemzi. A gyermek Isten felé haladó lénye, s ennek befolyásolása nem pusztán „technikai” problémát jelent. A gyermek lényében s az isteni, transzcendens célokban mindig van misztikum; a távolság és a végtelenség ködképe sajátos árnyalatba vonják be a sohasem „köznapi” aktust, a nevelést. Egy végtelenség árad egy másik végtelenség felé. Egy szubjektív közegben sajátoskép objektív szellem hatol át. Csak néhány szót óhajtottunk szólni a nevelés transzcendens vonásáról, hogy itt is lássuk: nem lehet minden a nevelésben puszta technika, ügyesség és kiszámított kauzális hatáskeresés. Van nevelési *célokban* és nevelési *elvekben* egy feltétlenül technika-fölötti sík. Aki az örök értékeket átélte, s az örök emberit megértette, az jól tudja, hogy ama transzcendencia az alkotó embernek, a nevelőnek is legtermészetesebb életszférája. Ebben a szférában nem lehet mozogni hit nélkül. Jelen témánk szűkebb körét nézve mondhatjuk: akiben nincs meg egy transzcendens pedagógiai hit és akinek a lelke általában süket a hit szava iránt, abból sohasem lesz nevelő.

„A hitetlenség, bármilyen gazdag legyen is külső esz-
közökben, belső terméketlenségre vezet” (Willmann).
„Azok a korok, melyekben a hitetlenség kerekedik fölül, el-
tűnnek az utókor látóköréből, mert senki sem bibelődik
szívesen a terméketlenség megismerésével” (Goethe).

19. AZ ELVEK EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA.

Nem valami függelék-kérdés ez, hanem sok tekintet-
ben alapvető. Csak néhány vonásban jelezzük a dolgot,
mely külön terjedelmesebb tanulmány keretébe kívánkozik.
Az elvek először is *általában kiegészítik egymást*. Annyit
jelent ez, hogy egyik elv sem elégséges a pedagógiában ön-
magában, de akár 4-5 elv csoportja sem elég. A pedagógia
főfolyója az *összes* mellékfolyókból táplálkozik. Az elvek
tehát elvileg rendszeres egészet képeznek, ami – úgy vél-
jük, – a fentebbi tárgyalásból is kitűnik, holott nem az
összes, *lehetséges* elveket vettük tárgyalás alá, hanem csak
az uralkodó elveket.

Az általános kiegészítés jellegén túl az elvek viszo-
nyában más vonások is jelentkeznek, Vannak elvek, minők
a szabadság és tekintély elvei, amelyek szorosan egymásra
utalnak, viszonyuk *speciálisan korrelatív*. Így is tárgyalják
őket (Frenzel Ped, Lex. ed. H. Schwartz; Kerschensteiner:
Autorität u. Freiheit als Bildungsgrundsätze. 1924., P.
Menzer: Leitende Ideen in d. Pädag. d. Gegenw. 1926., G.
Stern, Autorität u. Erziehung, 1925., Stählin: Zwang u.
Freiheit in d. Erz, 1927., J. Cohn, Befreien u. Binden,
1926., Th. Litt: Führen oder Wachsenlassen, 1927., Fr. W.
Förster: Autorität u. Freiheit, 1920. stb.). A nevelői gy-
akorlatban mindig érvényesül szabadság, de egyben látjuk,
hogy a tekintélyi állás nem jelent szabadságot, ha-
nem épp megkötöttséget jelent, lévén a tekintély maga
megkötött az általa hordozott értékeszmék által. A nevelés
mindig változó középarányos egyéni szabadság és értékek
általi, azaz *tekintélyi megkötöttség között*. Nincs elv, mely
ama két elv érvényesítési arányát *elve* meghatározná: azt
a helyzet dönti el. Kinek jut eszébe porázon vezetni oly

gyermeket, mely jó érzületével úgyis a helyes úton jár? Avagy fordítva: ki nem kötné szorosra a tanulóval való köteléket, ha a tanuló a bűn szakadéka felé közeleg? Elvi álláspont tehát ama speciálisan korrelatív elvek terén csupán az, hogy a konkrét tényállás veendő figyelembe az elv gyakorlati alkalmazásának mértéke terén. Az elvek maguk nem is lehetnek vitások, mindig csak az alkalmazás mértéke lehet az.

Már említettük, hogy vannak *összevont* elvek; ilyen az ú. n. öntevékenység elve (ld. fent 14. §.). Vannak viszont oly törekvések, amelyek összevont elveknek látszanak, holott voltaképp zavaros alkalmazásai némely elveknek. Ide tartozik pl. a híres Ziller-féle *kultúrtörténeti fokozatok „elve”*. Ez nem elv, hanem tantervelméleti alkalmazása egyrészt a fejlődési sorrend elvének: minden fejlődési fok kapja meg a maga „érzületi anyagát”; a hiba ott van, hogy az érzületi „anyagok” par étages nem szigetelődnek el, nem oszthatók be évjáratok szerint; de továbbá a történeti fejlődésből önkényesen is vannak azok kiragadva (egy álhistorizmus nagyon is meglátszik rajtuk), nem veszik tekintetbe a *mai* gyerek mai életszemléletét, lappangó élettapasztalatait, (v. ö. Fináczy, Didaktika, 1935. 93. l.), tehát miközben egy gyermekhez-alkalmazkodást követel amaz „elv”, tulajdonképp eltávolítja a gyermeket a saját világától, korától. Másrészt: amaz érzületi anyagok historizmusa a koncentráció elvének is a szolgálatában áll, s oly tárgyat helyez uralkodó központba („tirannizáló”, „hegemonikus” stb. koncentrációról szóltak egyes bírálók), amely szemmel láthatólag egyoldalú. Továbbá: mert itt általában „érzületi” anyagról van szó, a hatásbensőség, illetve intim tanítás jelleg elvét is magában rejti ama tan. E téren ma is figyelemreméltónak tartom, nem pedig elavultnak. Csak helyesebb alkalmazásra kell törekednünk. A kultúrtörténeti fokozatok „elve” a múlt század historizmusát tükrözteti. De el nem feledhetjük azt sem, hogy egyben voluntarista és értékelméleti szellemet lehel: a herbartianusok sokat emlegetett intellektualizmusa itt önmagát korlátoolta, illetve vetette alá magát gyökeres revízióknak.

Néhány példánk talán elég lesz arra, hogy lássuk, az elvek viszonyának vizsgálata kiadós kérdés, amely szintén a gyakorlat érdekeibe vág.

Az újabban gyakran emlegetett *művelődésrajz* „elve” is összevont elvnek tekinthető. Különböző nyelvi, irodalmi, történelmi és földrajzi adatok találkoznak egy nép „művelődésrajzában”, E szerint a (pozitívista) koncentráció elvét óhajtjuk érvényesíteni, Egyben azonban a művelődésrajzot speciálisan a *modern* nyelvek tanításával kapcsolatban hangoztatják, s így ez a modern törekvés a ma élő szomszédos kultúrnépek életének és szellemének megismertetésével kifejezetten eleget kíván tenni a „prezentizmus” elvének is: a tanító ismerje meg a saját népének és a szomszédjainak műveltségi, *jelen* állapotát, A nemzetek kölcsönös „megértése” is cél, tehát az idegen szellemben való *elmélyedés* a hatásbensőség elvével is némi kapcsolatban áll.

Az évenként emlegetett irányzatok közt van a „természetesség” is. Igen messzire vezetne annak kifejtése, hogy ez a követelmény minő történeti talajból nőtt ki s a 19 század egyoldalú természettudományi kultúrája mögött hogyan tenyészett máig. Itt csak egyet kell kiemelnünk. Nem összevont elvről van szó, sem nem kiegészítő elvről, hanem pedagógiai elvek elhomályosulásáról. Tudjuk (Id. a Bevezetést), hogy az összes instrumentális vagy szintetikus normák (elvek) *tartalmában* két szempont van *együtt*, t. i. érték- és valóság-szempont. Nincs tehát egy szempont: valóság-szempont *külön*. A naturalizmus, azaz a természetre, a valóságra való ráhagyatkozás voltaképp *külön* óhajt érvényesülni a normában, holott ez a normának magának a halála volna, „Naturalista elv – *contradictio in adjecto*.” Azonban vannak a naturalista elgondolás, irányzat (nem elv!) keretében figyelemreméltó észrevételek is; ezeknek tárgyalása azonban nem egy pedagógiai elvtan, hanem a módszertan keretébe illő feladat.

III. RÉSZ.

A PEDAGÓGIAI ELVEK ALKALMAZÁSA.

20. ELV ÉS MÓDSZER KÜLÖNBSÉGEI.

Tanulmányunk elején foglalkoztatott bennünket a kérdés: mi az – elv? Most az lesz a kérdésünk: mi következik az elvekből? Az elvek mibenlétére az is világot vet, hogy mi az, ami következik belőlük. Végig vizsgálván a fő – és természetesen le nem zárt – elveket, megállapíthatjuk, hogy az elvek „dinamikus sémák”, amelyekből egyes módszerek folynak. E szerint tehát nem az egyes pedagógiai aktusok „elvszerűek”, hanem az egyes módszereknek „van elvi alapjuk”, maguk az egyes pedagógiai aktusok tehát „módszerezsek”, vagy módszertelenek. A szóhasználat ilyen irányban még nem jegecesedett ki, de azt hisszük, ez idő kérdése. Az elvi „hátterű” konkrét módszerek már sokkal inkább célszerűségi kérdések, mint az elvek. Mi az — célszerű? Célszerűsége az azt értjük, hogy valami egy cél szolgálatában *in concreto* alkalmas eszköznek tekinthető, konkrét eszköz-szerepe van, így a módszerek is „alkalmas eszközök”, amelyeknek értékes voltát tehát „alkalmasságuk” foka adja meg; nem szabad tehát az egyszerűen „alkalmas” eszközöket valaminő szent, érinthetetlen dologgá felmagasztosítani, pedagógiai „elvszerűséggé” emelni. Már pedig ez nem ritkán esik meg. Két hibaforrás fakad itt fel.

1. Akik az egyes gyakorlati módszereket elvekkel cserélik össze, azok a „módszerekhez” épügy ragaszkodnak, mint az „elvekhez”, valaminő lényegében *változtathatatlan dogmának* nézik. Ebből az a hiba származik, hogy a módszer értékét nem az „alkalmasságban” látják, tehát a mód-

szert – mintha valami kegyelet tárgya volna előttünk – nem engedik megváltoztatni, – *a siker mértéke szerint*. Egy-egy módszert fognak így előszeretetükbe fogadni és azt – közszóval – „erőszakolják”. Helyes itt az volna, ha a módszert egyszerűen „eredménykísérlet”-nek tartanánk, próbálkoznánk vele. Ha a próba balul ütne ki, úgy *más* módszerhez fordulnánk. Ez volna az ellentéte az előbbinek: a speciális „módszerek” dogmatizálásának.

2. Akik e módszer-dogmatizmus hibájába esnek, hajlanak egy módszer egyedül üdvözítő voltát elhinni: hajlamuk egy *módszertani monizmus*. Ezzel szemben azt látjuk, a helyes annak a felismerése, hogy ugyanazon célt több útvonalon, több módszerrel érhetjük el; ez a *módszertani pluralizmus* álláspontja.

O. Kroh (Theorie u. Praxis in der Pädagogik, 1929) a módszerek követése terén eltérő két sajátos típusra utal. Az egyiket *receptpedagógusnak* mondja, amely típus tiszta technicista elgondolásban azt véli, hogy a pedagógia csupa tanítható fogásból áll, a nevelő aktus pusztá ügyességek halmaza; az ily típus szívesen tanul el fogásokat, amelyeket derűre-borúra alkalmaz, A másik típust *nevelői érzékére hagyatkozó* tanártípusnak (Taktpädagog) mondja. Ez a legkevésbé sem bízik technikai fogásokban, nem szeret kidolgozott és kipróbált módszerekről hallani sem, hanem impresszionista módon rögtönöz, ösztönyszerűleg cselekszik, azt vélvén, hogy a pillanat sugallata alatt csalha-tatlanul működik pedagógiai „érzéke”. Az ily tanár minden esetre bátor és ötletes lehet, és nem lesz nehézkes a tanítása; mindamellert nem fog biztosan dolgozni. Előre meg nem fontolt, találmra előkapott pillanatnyi módszerei sokszor nem válnak be. Látható mindkét típus egyoldalúsága. Elvek épügy szükségesek, mint kell megfigyelő véna és körültekintés.

Elv és *módszer* terén kétféle legyen a nevelő attitűdje, t. i. elvek terén „szilárd”, ellenben módszerek terén „hajlékony”. Ez is sajátossága a pedagógiai aktusnak: hol csodálatos elvszerűség, szilárdság, következetes vonaltartás nyilvánul meg benne, hol ép ellenkezőleg fürge körültekintés, hirtelen ötlet, a pillanatnyi helyzet felismerése és kiaknázása.

Ezért fontos a pedagógus éber *megfigyelőképessége*. Neki nem elegendő „tudni a módszeres elveket”, neki?

pillanatnyi *helyzet* állásának tekintetbe vétele többnyire van olyan fontos, mint amaz ú. n. „módszeres elv” szem előtt tartása. Az ép említett kifejezés nem is helyes; valami vagy elv, vagy módszer. Ha elv, hozzákötjük – magunkat. Ha nem elv, hanem ennek alkalmazása, t. i. módszer, akkor nem kötjük magunkat hozzá,¹ csakis akkor igen, ha a helyzet kívánja a módszert. A módszerben tehát lényegesen több a konkrét elem, mint az elvben. Innen van a pedagógiai aktus művészi jellege is: nem folyik le merev sablonokban, hanem az élet változó áramának lehelete alatt áll; ámbár elvszerűen cselekszünk is, mégis nyomban, intuitive, kiérezzük, mit kell *most tennünk*. *Hic et nunc*-szempont nincs meg az elvekben, viszont felismerjük: sub specie actualitatis-jellege van a módszereknek. A pedagógiai aktusok közül egyre nincs előre szabály: arra, hogy *mi* a fennálló helyzet. Ezt magának a pedagógusnak kell eszével-szívével pozitív sejtés formájában momentán megalkotni. Ez egy helyes pedagógiai „éreznek” sajátos titka. Hangsúlyoznunk kellett ezt is, mert sajnos, amily kevesen vannak olyanok, akik nagyon tudatosítják magukban az „elveket”, az ily „tudatos” pedagógus viszont ép ellenkezőleg könnyen eshet abba a hibába, hogy minden pedagógiai tudás *elvek* tudása, holott ezen felül van még egy lényeges: a helyes alkalmazás. Ezt pedig *a konkrét helyzetbe való beleérés* nélkül sohasem érhetjük el. Paedagogus non fit sed nascitur, nem egyedüli igazság ez, mert a pedagógus képezni is tartozik magát, de van igazság a fenti megállapításban: a született pedagógus nem csak tanult pedagógus, hanem szinte önkéntelen rájő sokszor (bár nem mindig) a helyzet láttán a helyes elvre és a módszerre. E kettőt a pedagógiai öntudatosság elősegíti, de nem teremti meg.

¹ Magától értetődően nem arról van itt szó, hogy régi és ki próbált módszert egy-kettőre cserben hagyjunk. Sőt a módszerekhez is ragaszkodunk, még akkor is, ha több eredménytelenség emléke fűződik hozzá. Sőt minden módszerhez ragaszkodunk mindaddig, amíg *feltétlenül biztos* új módszert nem tudunk a régi helyébe beiktatni.

21. PÉLDÁK AZ ELVEK HELYES ÉS HELYTELEN ALKALMAZÁSÁRA.

Az elvek, láttuk, még nem tekinthetők *módszerek*; ez utóbbiak oly gyakorlati eljárások, amelyeknek „elvi alapjuk van”, t. i. egy vagy több elv. Az elv maga is magában rejt bizonyos kiindulásra vagy módozatra való utalást, de ez még nem elég: a részletek középett kell az eljárást (technikát) kidolgozni, „alkalmazni” az elveket.

A helyes, illetve helytelen alkalmazásra *itt* csak példákat adhatunk; legegyszerűbb lesz kiindulnunk a tárgyvaló kapcsolat (az ú. n. szemléltetés) elve köréből.

A tárgyvaló kapcsolat helyes módszerben nyer kifejezést, ha magát a tárgyat *bemutatjuk*.

a) Első szabályunk az, hogy *külső* szemléleti tárgy esetén az illető tárgynak felmutatása – a tárgynak *lényege* szerint történjék. Egy hangszer lényege a hangban van, tehát bemutatása nem a hangszer megláttatásában, hanem – lényegéhez képest – annak *hangoztatásában* áll. Ez a helyes. Eme tárgy *láttatása* már, íme, nem a lényegre irányul, a vizualitás terén csak előkészíthetjük a lényeg szemlélését.

b) Az iskola keretében a *külső* tárgyoknak csak csekély része foglalhat helyet. Elhelyezhetünk egy csontvázat és vizuálisan bemutathatjuk. Nem tehetjük ezt számos *életfolyamat* esetén; a bemutatás céljára helyes lesz, ha filmfelvételt peresztetünk le a tanulók előtt.

c) Van *külső* tárgy, amely méreteinél fogva nem juthat iskolai keretbe; ilyen egy földrajzi tárgyeység: egy „*táj*”. Itt a földrajzi kirándulás lesz az az alkalom, amelylyel rész-szemléletek keletkezhetnek. Miért nem maga a szemlélet jó létre? Miért csak rész-szemlélet? Itt sajátos esetre kell felfigyelnünk. Kis tárgy szemléltetésekor egyszerűen „látjuk” a tárgyat *és* a maga egységében is fogjuk fel. Nagy tárgy, pl. táj esetében azonban a rész-szemléleteket csak utólag (V. ö. dolgozatunkat, Földr. Közl. 1923. évf. A földr. ismeret kezdetei.) egyesítjük egységgé, a táj „képévé”; tehát *az egységbefoglaló aktus itt különválík*, következetesen elkésík. A földrajzi „táj”-szemlélet sajátos-

sága: a szintézis különálló és nehéz problémává lesz a rész-szemléletek megszerzésén túl.

d) Sok tárgyról csak modelleket készíthetünk, ezeket mutatjuk be. Ilyenkor tudnunk kell, hogy csak *szemlélet-pótlékokra* tehetünk szert. Ezek többé-kevésbé közel eshetnek a tárgyhoz. Legtöbb esetben a pedagógiai modellek csak megválogatott részleteket tartalmaznak, leegyszerűsítik a tárgyat. Színtelen reprodukciók pl. nem is alkalmasak a festészet fejlődésének bemutatására, de a kép szerkesztését bemutathatják,

e) Nagyon sajátos eset az *ál-szemléltetés* esete. Nem ügyeltek egykor arra, hogy a tárggyal való kapcsolat több, vagy éppen más, mint szem elé állítás (szó szerinti szemléltetés). Ha egy irodalmi művet akarunk „szemléltetni”, úgy azt olvastatás által érhetjük el. Hiba, ha, a *belső* szemléleti tárgy helyébe *külsőt* csempészünk, pl. midőn „első kiadásokat” mutatunk be. Ez csak figyelem keltésére való. Lényegében csak a korabeli nyomdászati állását mutatja be. Tehát az ily eljárás csak *ál-szemléltetés*: az első kiadás nem a művet (a tartalmat) mutatja be, hanem mást, olyat, ami nem is tartozik a tárgy lényegéhez, t. i. nyomdai külalakot- Történelmi könyvek régi kliséi is gyakran *ál-szemléletekre* vezetnek, pl. nem V. Károlyt szemléltetik, hanem csak egy róla készített régi fametszetet visznek a tanuló elé.

f) Nem szemléltető, hanem *tájékoztató* eszköz a térkép. Ez oly *segédeszköz*, amely külön jelkulcs alapján *jelez* bizonyos szempontból történő kiválogatott részleteket a valóságból. A valóság maga alig lehet hasonló a térképhez, pl. az ethnografiai térkép az ország ethnografiai képehez. A térkép kivonat, külön-külön nézőpontból kivonatolva.

Az új, n. szemléltetésnek az iskoláinkban derűborúra való alkalmazása zűrzavaros képet nyújt, A tanulót körülveszi a „pedagógiai gyártmányoknak” egész serege. Külön mesterkéltn környezet-elemek rakódnak a tanuló köré, amelyek a természetes külvilágot részben el is takarhatják, azaz a fenti elv „alkalmazása” oly messze mehet, hogy

eredeti céljával ellentétbe is juthat, t. i. azzal, hogy magával a valósággal, az étellel jusson a tanuló érintkezésbe. Az is baj, hogy az ú. n. szemléltető eszközök kiragadnak egyes tárgyakat a maguk valóságos környezetéből, és így egyoldalúvá teszik a nézést; a kitömött állatok pl. csak a külalakra hívják fel a figyelmet. A szemléltető „eszközöknek” az a hibájuk, hogy általuk elháríthatatlanul a külalak válik fontossá stb. Vigyáznunk kell tehát általában arra, hogy mi egy elv igazi jelentősége; életközelséget követelő elv nem lehet alkalmazásában olyan, hogy ne magát az életet keressük fel eleven képében.

22. ZÁRÓSZÓ.

Áttekintettük – nagyon röviden, amennyire korlátozott terünk engedte – a ma uralkodó elveket. Nem kérdéses, hogy az élet még számos más *elvre* fog nyomatékos súlyt helyezni. Valamint az sem kétséges, hogy a már felmerült elvek termőtalajai lesznek egyre újabb *módszereknek*. A pedagógiai gyakorlatnak haladnia kell, egyre közvetlenebb formában kell kicsillannia minden nevelőaktusunkban annak, hogy elvszerű, hogy igazolható. Végül arra kell utalnunk, hogy jelen témánk, mely irányban talál folytatást, kiegészítést. Két irányban van témánk közrefogva: a pedagógiai *cél* és az *eszköz* irányában. Az értékes célokról kell szólnia egy pedagógiai *értéktannak*, az eszközökről pedig a *módszertannak*. Az előbbit előkészítette korunk filozófiája; erre itt már nem térhetünk rá. Az utóbbira nézve át kell adnunk a szót az egyes szaktárgyak képviselőinek,

FÜGGELÉK. A KÉRDÉS MAI IRODALMÁRÓL.

A pedagógiai elvtan (pädagogische Prinzipienlehre) *neve* a mai irodalomban már felmerült (sőt már akad oly lexikon, amely odáig jutott, hogy tartalmaz ily címszót is: a J. Spieler szerkesztésében megjelent Lexikon d. Pädag. der Gegenwart, 1930, Herder). Tulajdonképeni irodalma e kérdésnek még nincsen. Pedagógiai rendszerébe szervesen először Kerscheneiner (Theorie der Bildung, 1926, 402-79, lk.)

állította be. De hogy minő mértékben, csak követelmény marad ez a legújabb időkig: mutatja Eggersdorfer igen tartalmas munkája {Jugendbildung, 1928, 3. kiad. 1930}: sok kérdést tárgyal, anélkül, hogy mint az előbbi is, vizsgálná, mit kell pedagógiai „elv” értenünk, így a tárgyalat elvek sora szerfölött hézagos marad; nem is törekedhet rendszerre, ha összekeveri a tisztán értékelméleti célkitűzéssel (beszél pl, Prinzip der Wahrheitról). Hogy a sui generis pedagógiai elvben a nevelői mód kérdése is bennfoglaltatik, nem válik előtte tiszta fogalommá,— Az is ékesen szóló jele a mai állapotnak, ahogyan E. Kriek felveti a kérdést: Erziehungphilosophie (1930. 115. lk.) két lapon. Némely író, mint Lochner (Deskriptive Pedagogik, 1927. 203-5. lk.) beszél törvényekről: az asszimiláció, a disszimiláció, integrálás, lelki közelség, struktúra-felfogás, életközelség törvényeiről, ahol a törvény fogalma hol normatív, hol nem.

A szövegben említett írók is általában rendszeres háttér nélkül foglalkoznak egy-egy vagy több „elv”-vel. Rendszerezésre törekvés szempontjából tudunkkal tehát csak Kerschensteiner jöhet számba, akit csak dicsőrnünk kell nevelői érzékéért. Rendszeres vizsgálatról azonban nála sem igen beszélhetünk. A következő elvek e sorrendben következnek nála; *totalitás*, *aktualitás* (ezen mást ért, mint mi), *tekin-tély*, *szabadság* (e két elv megvilágításának vettük a legtöbbször hasznát, ami különben az irodalomnak s az átlagos fejtegetéseknek is megszo-kott témája), *aktivitás*, *szocialitás* s végül az *egyénség*. Hét elv így sorakozik itt egymás után anélkül, hogy látnók, miért ép ezek s miért éppen így,

A kérdést tehát önállóan kellett újból felvetnünk; bár a kérdés előkészítettnek nem is volt mondható, amennyire a korlátozott hely engedte, áttekintő tárgyalásban — több propedeutikus rész közbeiktatásával — kellett azt feltárnunk. A mai helyzetben természetesen csak előkészítő munkát végezhetünk. Mindenik „elv” megkívánná, hogy tüzetesen tárgyalassék, hiszen akadt oly elv (gazdaságosság), mellyel átlátszósa-ga folytán csak fél oldalon foglalkoztunk. Viszont a szemléltetés elvét hasonlíthatatlanul részletesebben tárgyaltuk. Gyakorlati okokból, hiszen annyi tévedés és felületesség tapad hozzá. Egyenletes tárgyalás, arányosság itt nem volt, nem is lehetett célunk. A fő volt annak megoldása, hogy a most meginduló könyvsorozat gyakorlati cél-jához egy elvi-elméleti közös alap találtassék fel. Hisszük, hogy e ter-mékeny kutatásmezőnek talán már a közel jövőben több kutatója akad. Addig pedig reméljük, ez a rövid vázlat is megteheti a szolgálatot. Történelmi visszapillantásokra terünk nem volt; ezt mélyen fájjaljuk. Ami a „közösségi elv” rövid tárgyalását illeti, itt legyen szabad utal-nom előre arra, hogy „A történelmi kultúra útja” (Történelemtanítás középiskoláinkban) c. művem közzététele után egy, a közösségi és állampolgári nevelést, majd az erkölcsi nevelést tárgyaló munkában szándékozom a közösségi elvről bővebben szólni.