

DR. SZELÉNYI ÖDÖN

**A NEVELÉSTAN
ALAPVONALAI**

GENIUS KÖNYVKIADÓ R. T.
BUDAPEST, 1922.

1. Nevelés és neveléstan.

A nevelés szükségessége.

Munkánkat nem kezdjük a nevelés fogalmának szabatos meghatározásával, hanem úgy járunk el, hogy a nevelés tényét minden oldalról megvizsgálva, a lényegét alkotó vonásokat összegyűjtjük és művünk végén állapítjuk meg a nevelés modern fogalmának gazdag tartalmát. Egyelőre tehát a nevelést úgy határozzuk meg, hogy az idősebb nemzedék behatása a fiatalabb nemzedékre, mikor is az a leg-egyetemesebb emberi funkciók egyikének tűnik fel. Minden ember tapasztalásból tudja, hogy mi a nevelés és ép az a körülmény, hogy mindenki rendelkezik a nevelés bizonyos fogalmával, adott alkalmat arra a vélekedésre, hogy a nevelés természetes, ösztönszerű tevékenység, tisztára a gyakorlat dolga és ennél fogva fölösleges a róla való elmélkedés. Hiszen mindenki visszaemlékszik arra a módra, ahogyan őt nevelték és ezért annakidején ő maga is ezt követheti a maga körében. De más oldalról is tesznek kifogást a neveléstan, vagyis a nevelés % elmélete ellen. Arra hivatkoznak, hogy a nevelés elmélete úgy sem vezet célhoz, mert az embernek az emberre való hatásában mindig valami egyéni, megmérhetetlen irracionális mozzanat jelentkezik, melyet általánosítani nem lehet, és még kevésbé törvényekbe, tudományos rendszerbe foglalni. A nevelés tehát művészet, a személyes arravalóság dolga: „paedagogus non fit, sed nascitur.”

Valljuk meg, hogy mind a két állásfoglalásban, de kivált az utóbbiban, van némi igazság.

Kétségtelen, hogy a nevelésben sok függ a *gyakorlattól*, vannak kitűnő teoretikusok, akik a gyakorlatban nem válnak be, viszont a gyakorlat mindig segítségére van az elméleti tudásnak, a sok gyakorlat minden bizonnyal tökéletesíti a nevelő eljárást. Azonban ez még nem jelenti azt, hogy az elmélet fölösleges volna, mert csak a természeti ember sajátossága, hogy ötletszerűen, határozott célkitűzés nélkül jár el mindenben, míg a kultúrembertől méltán elvárhatjuk, hogy minden ténykedését elvszerű megfontolás tárgyává tegye. A neveléstörténelem tanúsága szerint a nevelés kétségkívül a praxissal kezdődött, de azután minden, a természeti fokon túl jutott népnél a praxisból szükségszerűen kinőtt az elmélkedés, tehát a neveléstan, a neveléstudomány, mely azóta párhuzamosan halad vele és hovatovább mindjobban hat is a gyakorlatra. Míg az elmélet eleinte nem áll másból, mint a gyakorlatból leszűrt tapasztalatok összefoglalásából, később már szembe helyezkedik vele, a mindennapiságon fölülemelkedő eszményeket állít föl és követeli azok megvalósítását. Ezentúl pedig elmélet és gyakorlat egymás mellett haladnak, hol áthatva egymást, hol meg küzdve egymással. Az elméleti tudás legfőbb haszna talán abban rejlik, hogy segítségével helyesebb tapasztalatokra teszünk szert és hogy megszokjuk tapasztalatainkat rendszerbe fűzni és azokból elveket vezetni le. Mindezekből látjuk, hogy a modern embernek, ha sikerrel akarja teljesíteni nevelői hivatását, feltétlenül szüksége van elméleti tájékozódásra is, különösen a korunkban egymással küzdő és gombamódra termő jelszavak és reformáramlatok közepette.

Másrészt kétségtelen, hogy annak a nézetnek, mely szerint a nevelés, a tanítás *művészet*, és komoly alapja van. Az elméleti „Képzettség sokat pótol, de

nem mindent. A nevelés sikere végső elemzésben a pedagógiai arravalóságon fordul meg. Nem lehet a nevelő-tevékenység minden lépését matematikai bizonyossággal kiszámítani, hanem nagyon sokat kell az egyéni kezdeményezésre, leleményre, intuícióra bízni. Herbart, a tudományos pedagógia megalapítója, ezt nagyon jól átérezte, midőn kiemelte a „pedagógiai tapintatot”. Ez a művészi mozzanat a nevelésben tehát letagadhatatlan, de ez sem szól az elmélet, a neveléstan szüksége ellen. Valamint minden művészetnek van technikája, melyet a művésznek meg kell tanulnia, úgy van a nevelésnek is, melyet a nevelőnek el kell sajátítania. De mehetünk tovább is. A legnagyobb művészek nagyon sokat elmélkedtek tevékenységük, a művészi alkotás mibenlétéről. Természetes tehát, hogy ugyanezt várjuk a hivatott nevelőtől is, annál is inkább, mert munkájáért a jövőnek is felelős. És kétségtelen az is, hogy az a művész, az a költő, aki állandóan képezi magát, körébe vágó tanulmányokat végez, többre fogja vinni annál, aki csak a saját tehetségében bizik és egyébvel nem törődik.

Kifejtettük tehát, hogy a neveléssel való elméleti foglalkozás elengedhetetlen előfeltétele annak, hogy a gyakorlati működésben sikereket érhessünk el.

De *miért van szükség a nevelő-tevékenységre?* .Legalább három gyökér az, melyből a nevelési funkció kinő. Nevezzük őket biológiai, szociológiai és történeti gyökérnek. (V. ö. Andreáé: Die Entwicklung der theoret. Pädagogik 1911.)

Az állatvilágból ismeretes tény, hogy a him és nőstény általában addig gondozzák kisdedeiket, míg a szükséges önállósághoz nem jutnak. Az állatvilág legmagasabb tagja, az ember már most sokkal tovább szorul szüleinek gondozására, mert vannak ugyan neki is ösztönei, de ezek még nem képesítik arra, hogy önmagában emberré legyen. Ez az, amit a

nevelés *biológiai* gyökerének mondhatunk, de már ennél is szembetűnő az állat és az ember közti különbség. Az állat szárnyaira, lábaira bocsátva esetleg az emberek hatása alá kerül, de ezt nem nevezhetjük nevelésnek, hanem dresszúrának, idomításnak. Az idomítás feladata pedig bizonyos gépieségnek az előidézése. Igaz ugyan, hogy a nevelésben is előfordulnak gépies, idomító eljárások, vagy szoktatások, (így pl. a gyermektől oly nehezen megtanult járás idővel automatikussá, gépiessé lesz), de ezek a gépies eljárások itt csak előfeltételei egy magasabb cél elérésének szabad, öntudatos emberek kial okításának. Ezért nevelésről csak ott lehet szó, ahol célszerűség, öntudatosság, tervszerűség uralkodik. Nem szabad tehát az állatvilágból vett analógiákat túlozni, mert a nevelés kétségkívül specifikus emberi ténykedés. Növényt termesztünk, állatot idomítunk, de csak embert nevelünk. Még inkább mutatja ezt a két másik gyökere a nevelésnek. Az ember ugyanis nem fordul elő, nem él izoláltan, hanem mindenütt közösségben, *társadalmakban* éli le a maga életét. Ezért már a görög Aristoteles helyesen mondta, hogy társadalmi lény. Az ember ezen minőségét, a társadalmi alakulatok (család, állam, egyház) nagy fontosságát és azok döntő kihatását az egyénekre a körülbelül 100 éves „társadalomtudomány” (szociológia) minden irányban tisztázta és a mai nevelés és nevelési elmélet komoly ügyet is vet arra a tényre, hogy az egyén beleszületik egy társadalomba,- melynek körében működni lesz hivatva.

De mivel még a társadalmi jelenségeknél is lehet az állatvilág hasonló jelenségeire hivatkozni, még ennél is fontosabb szülőoka a nevelésnek, *hogy az ember történeti lény*. Találóan mondja Kármán Mór erre nézve: „Hogy az ember történeti lény, ebben rejlik a nevelés tulajdonképeni szüksége. Az ember-

ség munkássága – úgymond – nem befejezett valami. A folyton fejlődő emberiség munkája folytonos történeti egymásutánt követel. Az egyes nemzedék nem tekinti feladatát befejezettnek azzal, hogy társadalmi életét alakítja, vagy gazdagságát gyarapítja, vagy irodalmát és műveltségét emeli, hanem gondoskodnia kell, hogy legyen, aki átvegye és folytassa, amit megkezdett.”

Az állatvilágban ilyesminek a nyomát sem találjuk. Ott egymásra következnek a nemzedékek, de haladás, fejlődés, kultúra-alkotásról szó sincs, mindenik nemzedék úgy éli le a maga életét, a jövőre irányuló minden céltudatos munka nélkül. Ezzel szemben mindig élt az emberiségben az a gondolat, hogy neki nemcsak múltja és jelene van, hanem jövője is és hogy a kultúrmunka egy percig sem szünetelhet. Minden nemzedék tartozik az elődöktől átvett kultúrjavakat megőrizni, tovább fejleszteni és átszármaztatni az utódokra. És tulajdonképpen ebben merül ki az emberiség történeti élete. Nyilvánvaló tehát, hogy a biológiai és szociológiai gyökér mellett mégis a történeti az, mely a nevelés szükségét a legtisztább világításba helyezi és egyben a nevelés fogalmát új tartalommal bővíti, amennyiben az idősebb nemzedék behatása ilykép javak, értékek átadásában nyilvánul.

Azonban nyomban elénk mered egy izgató kérdőjel. Ha elfogadjuk is, hogy a nevelés szükséges, nélkülözhetetlen tevékenység, kérdés, hogy sikerrel jár-e? Nincsenek-e az ember mivoltában esetleg oly akadályok, melyek minden erre irányuló törekvést hiábavalóvá tesznek? Mielőtt tovább haladnánk tehát, okvetetlenül ezzel az aggodalommal is le kell számolnunk.

2. A nevelés korlátai. A jövő távlata.

Voltak idők, mikor a nevelést mindenhatónak tekintették, vagyis azt hitték, hogy felvilágosítással, oktatással, neveléssel azzá lehet formálni a gyermeket, amivé akarjuk. Ez a boldog optimizmus a racionalista korok sajátossága, amilyen volt a görög felvilágosodás (Sokrates kora), a renaissance és kivált a XVIII. század. Locke, Kant, Rosseau, Helvetius, mind meg vannak győződve az ember korlátlan képezhetőségéről és ez utóbbi ezt a gondolatot talán a legjellemzőbben úgy fejezi ki, hogy a nevelés mindent tehet a gyermekkel, mert ennek lelke megszületésekor teljesen üres. Az emberek egyenlőtlenségét tehát a különböző nevelés magyarázza meg, a nevelés tesz bennünket azokká, amik vagyunk.

Ebben a boldog hitben a modern ember főleg az *átöröklés* törvényének ismerete miatt már nem osztozhatik. Ma mindnyájan tudjuk, hogy szellemi képességeink és erkölcsi tulajdonságaink bizonyos fokig születésünktől vannak meghatározva. Az eredendő bűn mélységes tana, Schopenhauer elmélete a velünk született akarat megváltozhatatlanságáról, a pszichiátria (elme gyógytan), mely a lelki betegségek nagyrészét örökölt terheltségre viszi vissza; Lombroso elmélete a született gonosztevőről, végül a biológia (élettan) tudománya, mely az élőlények kifejlődésének bonyolult útjára csodás fényt vetett és az átöröklés bizonyos törvényeinek a megállapításához vezetett (Mendel G.), mind-mind a növendék természeti meghatározottságát hirdetik a nevelőnek. Azonban még így is fön marad az a kérdés, hogy lelki életünk ezen veleszületett eleme lehetetlenné teszi-e a nevelői működést? Schopenhauer erre nézve azt tartja, hogy az egyéni jellem velünk születik. Ez nyilvánul meg szerinte a gyermekben, aki

mint aggastyán is ugyanazt fogja viselni. „Valamely ember cselekvésmódja észrevehetőleg megváltoztatható anélkül, hogy ezért jellemének a megváltozására szabadna következtetnünk. Semmiféle erkölcsi behatás nem terjed többre, mint a megismerés helyesbítésére és az a vállalkozás, mely egy ember jellemhibáit beszéd és moralizálás által akarja megszüntetni és így jellemét átalakítani, hasonló azon törekvéshez, mely az ólmot külső behatással arannyá akarja átváltoztatni, vagy egy tölgyfát gondos ápolással oda vinni, hogy barackot teremjen.”

Schopenhauer sajátos metafizikájából eredő nézetet aztán az új biológia és pszichológia, nemkülönben a pszichiátria (elmegyógytan) a tapasztalati tények gazdag készletével támogatta. *Ribot* ismert könyvében, a lelki átöröklésről (magyarul 1896-ban) kimutatta, hogy az átöröklés befolyása, mely az általánosan ismert családi hasonlatosságok magyarázatául szolgál, nyilvánulhat a végtagokban, törzsön, fejen, sőt a körmökön és hajon, de minden előtt az arc kifejezéseiben vagy vonásaiban, átöröklődnek a dadogás, orrhang, selypítés és végül bizonyos betegségekre való hajlam. Mivel pedig már tudományos közhelynek tekinthető az a tétel, hogy a szellemi működések testi szerveinkhez vannak hozzátartozva; világos, hogy az átöröklés törvénye a lelki tulajdonságok terén is megnyilvánul. Az alkotó, képzelő erő ép úgy örökölhethető, mint bizonyos érzelmek iránti hajlam, az akarat jeles tulajdonságai ép úgy, mint annak abnormitásai. Ezeket az eredményeket aztán felkapta a szépirodalom és belevitte a köztudatba, esztétikai vagy erkölcsi célzattal, bőségesen kiaknázván az ember születésében rejlő tragikumot. Így *Ibsen* a „Kísértetekben” Alving Oszwaldot olyannak tünteti fel, mint aki apja alkoholizmusa és kicsapongása folytán az agylágyulás diszpozíciójával jött a világra, amiért neki fiatalon,

megrendítő módon kell meghalnia, ugyancsak apja könnyelmű életének az áldozata Rank orvos „Nórában”. *Zola* pedig „La bête humaine”-ben Jaques Lantier személyében egy terheltet állít elénk, aki végre is akarata ellenére gyilkossá lesz; a Rougon-Macquart ciklusban pedig ugyanez a szerző egy család fokozatos süllyedését igyekezett megírni, szintén az átöröklés illusztrálásaképen.

Kétségtelen, hogy van igazság az átöröklés tanában és az öröklött terheltségről és degenerációról szóló nézetekben, és ezt a nevelőnek is tudomásul kell vennie, de ép a biológia mutatja ki azt is, hogy az átöröklés nem az egyedüli hatalom, mely az életfolyamatokat szabályozza, hanem melléje lép mint egyenlőrangú tényező a *varietas* (változékonyság), vagy alkalmazkodás törvénye. Míg az átöröklés átszarmaztat, megőriz, gyűjt és mindig az eredeti típushoz való visszatérésre irányul, tehát a konzervatív, megtartó tényező, addig a változékonyság, a haladás, fejlődés, módosulás elveit képviseli. Már a megtermékenyített petesejtben is mindkét tényező működik. A kétféle sejt (a spermafonal és petesejt) egyesülése nem alkot újat, hanem csak a meglévő élethordozó sejteknek a folytatása, de az elemek kombinációja rendkívül változatos, úgy hogy itt világossá válik a külső behatások lehetősége. A fizikai átöröklés mintájára azután feltehetjük, hogy az új egyének a lelke is a szülők lelkének kecsesztezési produktuma, melyben szintén van egy állandó és egy változó rész. Ehhez járul az az általánosan elfogadott nézet, hogy a lélek nem kész tartalmakat hoz a világra, hanem csak hajlamokat és ép a külvilági benyomások azok, melyek a hajlamok alakjában meglévő működéseket kiváltják és fejlesztik. Mivel pedig a jellem szintén nem egyszerű, hanem igen bonyolult jelenség, mely számos elemből áll, ezért még akkor is, ha feltesszük, hogy ez egyes

elemek magukban változhatatlanok, az egyesülés módozataiban mindig megvan a változás lehetősége, miáltal Schopenhauer fent érintett elméletének me-revsége is lényegesen enyhül. Ezzel kapcsolatban *Frischeisen-Köhler* arra figyelmeztet, hogy az emberi szellem kifejlődését soha sem határozzák meg teljesen a csirájukban lévő hajlamok. Mert feltéve, hogy a lelki működések preformálva vannak is, még mindig bizonyos tartalmakra van szükség, hogy e funkciók értelmet, nyerjenek. Tehát nemcsak, hogy a biológiai alapú hajlamokhoz specifikus lelki működések járulnak, hanem ezek szükségszerűen oly tartalomra vonatkoznak, mely a természeti feltételezettség fölé emelkedik. Az állat örökké az ön- és fajfentartás törvényéhez van fűzve, az ember ellenben a tárgyi javak és egyén feletti értékeknek való odaadás által ezen törvény alul fölszabadulhat, sőt azt meg is tagadhatja, amint ezt a világmegtágadó vallások bizonyítják. *A szó nemes értelmében vett ember tehát mindig több, mint puszta természeti produktum*, mert fejlődése a benne rejlő hajlamok és a történetileg adott kultúrfeltételek kölcsönhatásán alapul. A tartalmak pedig, amelyeken veleszületett diszpozícióit érvényesítheti, hatalmunkban vannak. Valóban az ember nemcsak természeti, hanem erkölcsi lény is, aki legalább bizonyos fokig ellenszegülhet a természetnek, sőt azt le is győzheti. Kedvezőtlen testi örökség ellen a tudománnyal és célszerű életfolytatással lehet védekezni, a pszichikai örökséget pedig az oktatás és nevelés helyesbítheti és javíthatja. Ha elgondoljuk, hogy újabban mily szép sikereket értek el azzal, hogy erkölcstelen hajlamú gyermekeket eredeti környezetükből kivettek, vagy hogy mily sikeres munka folyik a vakoknak, siketnémáknak és gyengeelméjűeknek a társadalom számára való hasznosítása tekintetében, bizalommal tekinthetünk a jövőbe. Nem jelentéktelen

az a tapasztalati tény sem, hogy az állati ösztönökről bebizonyult, hogy azok 3-4 emberöltőn belül megváltozhatnak a belső környezet hatása és a szelidítés (idomítás) segítségével. Mennyivel inkább föltehető az emberről, hogy nemzedékek céltudatos munkájával képezhető, nevelhető, tökéletesíthető. Jellemző, hogy maga Ribot is elismeri, hogy az átöröklést gátló erkölcsi okok közt a leghatalmasabb a nevelés. Csakhogy persze a nevelést a legtágabb értelemben kell venni. Ide tehát a család, iskola és egyházak, tanítók és szülők működésén kívül beletartozik minden, ami a fejlődő nemzedékre hatást gyakorol, tehát az ország alkotmánya, a természeti és szociális környezet, olvasmányok, sajtó, társas érintkezés, utca, stb., ezek a hatások együttvéve, többnyire a lélek *tudattalan* részében húzódnak meg és sokszor egészen váratlanul nyilvánulnak meg; mégis a neveléstanra hárul az a feladat, hogy ezeknek az elemeknek az érvényét megvizsgálja és az összes nevelő tényezők számára a közös megértés és sikeres munka céljából az elvi alapot megteremtse. És nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt sem, hogy a nevelőmunka, bár a jelenben folyik, mégsem a jelennek, hanem a jövőnek szól. Ebből pedig következik, hogy amit az egyes nevelő és egyes nemzedék el nem érhet, azt egymásra következő nemzedékek céltudatos nevelő működése fogja elérni, így, ami látszólag oly szűkkörű, mulékony tevékenységünk, rajtunk keresztül a messze jövőbe, a végtelenbe is hat! Nekünk tehát azon kell lennünk, hogy a jelen nemzedékben megszilárdítsuk a jó és elnyomjuk a rossz tulajdonságokat és akkor végre, nemzedékek hosszú során keresztül, az átöröklés törvénye alapján a jó tulajdonságok jutnak uralomra. Ez oldalról tekintve tehát az átöröklés elveszíti rémes ábrázatát és egyenesen segítő társunkká lesz. Korunk úgynevezett *eugenikai* vagy faj nemesi-

tési törekvései nyíltan ennek a boldogabb jövőnek az érdekében dolgoznak. E modern mezben fellépett tudománynak a megalapítója az angol Galton F. volt (1869), de alapgondolatai tulajdonképpen már Platon államtanában is felfedezhetők. Feladata foglalkozni mindazon befolyásokkal, melyek a faj tökéletesítését, nemesítését szolgálják. Így elsősorban szabályozni akarja a házasságot nevezetesen úgy, hogy csak az értékes és egészséges egyének házasságát engedné meg, a betegek, gonoszok és kártékony egyének megszületését pedig a lehetőséghez képest megakadályozná, vagy amennyiben megvan, azok kíméletes kiküszöböléséről gondoskodnék. A fajhigiena alapgondolata vitathatlanul magasztos, de mint minden új mozgalom, egyelőre még sok túlzása, kinövése van, melyeket le kell nyesni, hogy idővel jelentős szerephez jusson. Másrészt követeléseiben olyanok, hogy kíméletlenül belenyúljanak az egyéni jogokba, a családi életbe. Ezért nem igen hihető, hogy eszméi a belátható jövőben megvalósulhatnak, mert mindenelőtt egész nemzedékek előítéletének legyőzésére van szükség.

Végül meg kell még említenünk, hogy az u. n. *suggestio* (sugallás) is szóba került, mint az átöröklés egyik legyőzője. A *suggestio* lényegileg képzetek, érzelmek, állítások ráerőszakolása más egyénekre és ezáltal az ő akaratuk befolyásolása. Történhetik pedig ez a lelki behatás, vagy a hipnózis (ezen mesterségesen előidézett alvás állapotában), vagy éber állapotban is. Posthipnotikus *suggestio* az, midőn valaki éber állapotban tesz meg olyat, amit neki a megelőző hipnózis alatt szuggeráltak. Mivel a hipnotikus *suggestio* segítségével sikerült jeles orvosoknak némely egyént bizonyos rossz szokásáról (pl. alkoholizmus) leszoktatni, J. M. Guyau (Éducation et Hérédité 1888 c. munkájában) felvetette azt az eszmét, hogy nem lehetne-e az eddigi sikerrel alkal-

mázott sugallást erkölcsi területre is átvinni és vele az erkölcsi ösztönt átalakítani? Szerinte a normális gyermekeknél általában a természetes suggestio, abnormális gyermekeknél, vagy ingerlésre szoruló, gyengén fejlett ösztönöknél pedig a mesterséges (hipnotikus) suggestio vehető igénybe. Az eszmét azonnal felkarolták és a gyakorlatban is alkalmazták, sőt akadtak olyanok is, akik nagyon is tág értelmezést adva a suggestionak, azt a neveléssel azonos fogalomnak vették, vagy arra az eredményre jutottak, hogy a közel jövőben minden jó tanítónak értenie kell majd a hipnózishez. Mi egyik nézetet sem helyeselhetjük. Nem tartjuk helyesnek, ha minden személyes behatást, a nagy szónokok, orvosok, színészek magukkal ragadó föllépését, befolyását sugallásnak minősítik, hanem a szó fent érintett szűkebb jelentéséhez ragaszkodunk. Mivel pedig a suggestio csak abnormis egyéneknél van helyén, azért a szakavatott orvosok hatáskörébe valónak ítéljük és képtelen gondolatnak tekintjük, hogy a jövő tanítója hipnotizőrré alakuljon át. Hiszen ez a ténykedés ellentétben áll a nevelés fogalmának azon ismertető jelével, hogy a növendékeket öntudatos egyénekké akarja alakítani, még pedig annak aktív közreműködésével, holott a suggestio a kísérleti személy teljes passzivitása mellett megy végbe. Fejtegetésünk végeredményeképp tehát kimondhatjuk, hogy ha nem hiszünk is már a nevelés mindenható erejében, amennyiben új hajlamokat nem teremthetünk, hanem csak a meglévőket fejleszthetjük, ha a lélek tudattalan részére csak csekély befolyást gyakorolhatunk is, mégis állíthatjuk, hogy a nevelés munkája nem meddő. Az átöröklés törvényével szemben áll a változékonyság, a nevelés sikertelenségének egyes példáit mindig ellensúlyozhatjuk oly esetekkel, hol a nevelés csodákat ért el. (Keller Helen; Fènelon tanítványa stb.) Végül ne feledjük,

hogy sokszor a sikertelenség nem is az átöröklésen, hanem egyes nevelő tényezők lanyhaságán múlik.

3. A neveléstan alapkérdései.

Az előzőkben igyekeztünk a nevelés és neveléstan fontosságát, lehetőségét és szükségességét kimutatni. Most már közelebb léphetünk a neveléstanhoz és megvonhatjuk azon körvonalat, melyen belül egy modern nevelési elméletnek forognia kell. Az itt általánosságban felvetendő kérdések természetesen a nevelés fogalmát is új színben fogják feltüntetni és egyben mind konkrétabb tartalommal megtölteni.

Minden neveléstan legalább a következő 5 főkérdésre tartozik felelni: Ki neveljen? Kit neveljen? Mire neveljen? Mivel? Miként? Így kapjuk a nevelés tényezői, tárgya, célja, eszközei és módszere című fejezeteket. Ezekhez járul a nevelő munka egyes *tevékenységeinek a részletezése* és tekintve a jelenkor fokozott követeléseit és bonyolult viszonyait: e sokágú munka *szervezése*. Így tehát 7 alapkérdést kapunk, melyeket külön-külön kell megvilágítanunk.

Legyen első: *a nevelés tárgya*, vagyis a nevelendő. Ki legyen az? A felelet könnyűnek látszik, hiszen látszólag csak azt kell válaszolnunk rá, hogy „az ember”, mert fentebb már kifejtettük, hogy a nevelés jellegzetesen emberi működés. Azonban ez a felelet mégis csak nagyon általános természetű, legalább azt szeretnénk hozzá tenni, hogy a kiskorú ember az, akit nevelünk 1-24 évig. Ezzel szemben azonban ismét megjegyezhetjük, hogy a modern nevelés tulajdonképpen e korhatárnál sem áll meg, hanem felnőttek, nagykorúak műveléséről, továbbképzéséről is gondoskodik, úgy hogy e tekintetben igaznak tetszik *Flaubert* mélyértelmű mondása, hogy az életünknek szakadatlan nevelésnek kell lennie és

hogy mindent meg kell tanulnunk a nyelvtől a meghalásig. A nevelés köre tehát a régi korokhoz képest már azzal tágult, hogy a nagykorúak művelése is beléje tartozik, de tágult más tekintetben is, mert korunk demokratikus szelleme azt is megköveteli, hogy e ténykedés *minden* emberre társadalmi, nemi, vagyoni különbség nélkül egyaránt kiterjesszessék. Es végül még egy kiterjesztést kell tennünk, mely korunk *humanitásának* a kifolyása, azt, hogy a nevelés nem csak az érzékű normális, hanem a hiányos érzékű, csökkent értékű (gyenge elméjű és hülye) egyéneket is megilleti, akiket a régi korok teljesen elhanyagoltak.

Második kérdésünk a *nevelés eszközlőire*, tényezőire vonatkozik. A legegyszerűbb felelet itt az volna: „szülők és tanítók”, csak hogy ez hiányos felelet, mert mellettök a bíró, orvos, pap stb. is fontos nevelő személyek. Másrészt pedig nemcsak emberek nevelnek bennünket, hanem intézmények is, mint a család, iskola, egyház, állam. És végül ott van az a hatalmas tényező, az élet, mely egymaga számos hatást magában egyesít: társadalmi környezet, utca, irodalom, sajtó, színház stb. És e futólagos felsorolás máris megérteti velünk, hogy a jelenben oly gyakran az iskolák ellen szórt vádak mily igazságtalanok, mert íme az iskola csak egy tényező a sok mellett, ezek közt pedig akárhány olyan is van, melynek szabályozása nem áll hatalmunkban!

Bonyolult kérdés a *nevelés célja* is, nemcsak azért, mert döntő valamely pedagógiai rendszer jellegére, hanem azért is, mert a cél korok, nemzetek, világnézetek szerint változik. Hogy mit tűzzünk ki a nevelés céljául, attól függ, hogy mi a felfogásunk a világ lényegéről és céljáról, az ember természete és rendeltetéséről. A nevelési cél és világnézet kérdése tehát szorosan összefügg egymással és ezért külön meg kell majd vizsgálnunk. Egyelőre csak annyit

jegyzünk meg, hogy a cél rendszerint nem közel-fekvő cél, hanem eszmény, ideál, amely felé csak törekszünk, továbbá, hogy rendszerint nem is egy cél, hanem a célok egész rendszeréről van szó. A cél kitűzés pedig mindig a nemzet vagy nép sajátosságaihoz alkalmazkodik, vagy legalább kellene alkalmazkodnia.¹ Így a *francia* nevelési eszmény fővonásai világos gondolkodás, a belső élet eleven megnyilvánulása, élénk forma érzék, az ékesszólásban való kedvtelés, belső kapcsolat az antik világgal, a külső kitüntetés, verseny és egyéb alakiságok nagy szerepe, az internátusi nevelés kedvelése, a külföldi kultúranyag mellőzése. Az *angol* tudat előterében az akarat képzés áll. Jellemzi továbbá erős ragaszkodás a honi hagyományokhoz és értékeléséhez. Nem sokoldalúság, hanem gyakorlati életre való nevelés a jelszó. A testgyakorlás minden neme virágzik. A szervezésben idegenkedés minden központositástól. Az iskola alapítás többnyire magánvállalkozások dolga, továbbá túlnyomó az internátusi rendszer. Végre szintén jellemzi a külföld műveltségi anyagától való elzárkózás. *Amerikát* jellemzi egyfelől a practicizmus és utilizmus: gyors anyagi sikerre, haszonra való törekvés az erő teljes megfeszítése mellett, a „time is money” (idő – pénz) jelszó, de e mellett már önzetlen művelődési törekvések is és más nemzetek nevelő intézményeinek tudomásul vétele. *Németország* nevelői gondolkozását érdekesen fejezi ki ez a porosz meghatározás: „Nevelés az ember összes képességeinek összhangzatos és egyenletes kifejlesztése, legyen harmonikus egyéniség, akit fölnevelünk.” Ez tehát nem közelfekvő cél, hanem eszmény, mert nehéz megállapítani, mikor vannak a különböző képességek harmóniában? Jellemzi

¹ A következőkre lásd: W. Münch Geist des Lehramts. Berlin, 1903. Das Wesen der Erziehung c. fejezetét.

az „általános műveltség” hangoztatása, az intellektualizmus előtérbe helyezése, mert különös súly esik a tantárgyakra m. p. a humánus és reális tanzakokra egyaránt (utraquizmus). A nevelői feladat az állami gondolattal kapcsolódik. Erősebb fegyelem és szervezet az egész vonalon. A módszer legapróbb részleteinek megállapítása, a teória megbecsülése. De az uniformizálás mellett individualisztikus áramlatok is. Számos iskolafaj, folytonos reformtörekvések.

A magyar nevelés és annak szervezése népünknek a kultúrnemzetek körébe lépésétől kezdve a külföld nyomán indul meg, a külföldi nevelő intézmények és gondolatok, célok utánzása jellemzi a középkorban ép úgy, mint az újkorban. A Mária-Terézia-féle Ratio Educationis (1777), mint az 1848-iki és 1868-iki népoktatási törvényeken épúgy kimutatható a külföldi hatás, mint az 1883. XXX. t.-cikkben, vagyis az u. n. középiskolai törvényen és a hozzá készült utasításokon. Ez utóbbiak pl. abban a didaktikai gondolat körben gyökereznek, mely Herbart nevéhez fűződik. Mindazonáltal mindig kimutathatók nevelésünk magyar vonásai is. A baj csak az, hogy a magyar nemzeti jellem sajátos vonásai még nincsenek tudományosan megállapítva és így a magyar nevelői gondolkodás, a magyar nevelési eszmény részletes jellemzése ma még lehetetlen. Legfeljebb előmunkálatokról lehet szó. Így pl. a következő íróknál találunk adatokat a magyar jellem meghatározására vonatkozólag: br. Orczy L., Besenyeyi, Kármán J, Wesselényi M, Rónay Jácint, Szemere B, Almási Balog, Hetényi, gr. Széchenyi I, stb. Ujabban Schneller I, Alexander B, Herman O és, Imre Sándor. Ezek alapján megállapíthatók a következő jellemvonások, a magyar komoly, igazságos, túlságosan önérzetes, szavatartó, nyíltan támad, született szónok, a kitaró munkának nem embere, örö-

kös pártoskodó, arisztokrata hajlamú, nem szeret a tudományokkal foglalkozni stb. Érdekes, hogy a felsorolt nemzetek közül a legtöbb hasonlatosság az angolhoz, azután a franciához fűzi a magyart. Így szabadságszeretete, erős egyéniségérzete, royalizmus, bizonyos gyakorlati észjárás, az elvont elmélethez való tartózkodás stb. az angolhoz, viszont változékonysága, az ékesszólás megbecsülése stb. a franciához rokonítja. Csakhogy ez még a magyar nemzeti jellemnek nagyon hiányos képe, melyet még az irodalomban, a társadalmi életben és a történelemben megnyilvánuló nemzeti vonásokkal kell kiegészíteni. A további feladat aztán az lesz, hogy a magyar jellemet összehasonlítván más fajok jellemképével, a közös, általános emberi vonásokat kiküszöböljük és a megmaradtakra építjük föl a nemzeti nevelés rendszerét. De ettől még nagyon is messze vagyunk és így a célok, eszközök kitűzésében egyelőre a más nemzetekkel közös vonások fognak uralkodni. Megfontolandó az is, hogy nemcsak nemzeti erények vannak, de hibák is és így a csak a nemzeti szempontokat figyelembevevő nevelői rendszer, a külföldtől való elzárkózás, esetleg a nemzeti hibák legyezgetését öregbítené. Ezért nagy tévedés volna a külföld egészséges és bevált reformjait lekicsinyelni, ellenkezőleg, azokat fel kell használnunk, de természetesen hozzá idomítani a magyar jellemhez, továbbá viszont meg kell honosítanunk oly intézményeket is, melyekkel a magyar nemzeti hibáknak sikeresen gátat vethetünk. Alább ezekre a szempontokra leszünk tekintettel. (Sok érdekes és becses eszme hangzott el a Társadal. tud. Társaság 1905-ben rendezett vita estéin, melyek azonban nagyrészt – sajnos – mégis a túlzó radikalizmus jegyében állottak. L. A középiskola reformja. Budapest 1906.) Következő kérdésünk a *nevetés eszközeire* vonatkozik. Eszközök alatt sok pedagógus a nevelői

munka egyes mozzanatait érti, tehát pl. az oktatást, fegyelmezést, vagy az értelmi, erkölcsi, testi nevelést. Nézetem szerint helytelenül, mert ezek mind inkább a nevelés egyes működései, ténykedései, de nem eszközei. Mi kétféle eszközt különböztetünk meg: *ismereteket* és *ügyességeket*. Ezek közlése és meggyökereztetése által éri el a nevelés a maga céljait, amint ezt egy későbbi fejezetben tüzetesen látni fogjuk.

Ép úgy itt csak röviden kell említenünk a *módszer* kérdését is. Rajta általában a tudományos kutatás, tervszerű eljárását értjük, a köznapi életben pedig bármely eljárás „miként”-jét. A nevelésben jelenti a módszer azt a módot, melynek segítségével az ismereteket, vagy készségeket a növendékekkel közöljük. Abból, amit a nevelés fontosságáról és szükségéről mondtunk, világosan következik, hogy nem nevezhető nevelésnek az oly eljárás, midőn a behatások minden rend nélkül megrohanják a növendéket, amikor csak zavaros képzetekhez és felszínes ismeretekhez jut. A benyomásokat tehát lehetőleg szabályozni, irányítani kell, még pedig úgy, hogy kiválogatjuk őket és a kiválasztottakat kellő sorrendben engedjük hatni, mindig figyelembe vévén a növendék zsendülő lelkét, korát, képességeit is. Ez eljárások mind a „módszer” fogalma alá tartoznak, melynek a hosszú tapasztalat folyományaképp bizonyos általános elvei fejlődnek ki, melyeket a modern, u. n. kísérleti pedagógia, részint megerősített, részint megreformált. Azonban a nevelői behatások sokfélesége csak akkor vezet célhoz, ha nem elszigetelten működnek, hanem ha megteremtjük közöttük a kapcsolatokat, vagyis egységbe fűzzük. Ez a *szervezés* kérdése. Meg kell állapítani ugyanis a ház, iskola, egyház, állam, nevelő hatáskörét, a ház és iskola egymáshoz való viszonyát, a magán és nyilvános nevelés kérdését, az állam igazgató-és főfel-

ügyeleti jogát, a társadalom szabadabb nevelői intézményeit, az egyes iskolafajok hivatását, a nevelés fokozatait és formáit, a tanító és tanárképzést stb. Végül rá kell mutatnunk a *nevelés* fogalmában rejlő sokféle teendőre. Mivel a nevelés általában a nagykorúaknak a kiskorúakra való mindennemű behatását jelenti, ez a behatás az ember testi-lelki egység lévén, minden előtt 2 ágra különül: testi (fizikai) nevelés és lelki (szellemi) nevelésre. Az emberi lélek is egység; a régi lélektan azon nézetét, mely a lelkeket egy csomó tehetségre darabolta, a modern lélektan elvetette, azonban fenntartván az egységet a könnyebb áttekintés céljából a szellemi működés 3 alapirányát különbözteti meg ezek: a gondolkodás (értelem), érzelem és akarat. És így a szellemi nevelés is 3 főfeladatra különül, nevezetesen a *gondolkodás nevelése*, az *érzelmek* nevelése, az *akarat* nevelése.

4. A nevelés célja. Világnézet és nevelés.

Fönnebb megállapítottuk, hogy a nevelés elé kitűzendő cél, vagy célok a legszorosabb összefüggésben vannak az illető kor világnézetével. Csakis a világ és az ember lényegéről szóló megszilárdult felfogás, összefüggő fogalomrendszer vezet egy határozott alapgondolatból fakadó, a lényegnek megfelelő nevelési eszmény, vagy cél felállításához. Ez a cél pedig meghatározza az eszközöket is, melyek a cél elérését lehetővé teszik. Mielőtt tehát hozzáfognánk a mai világnézet által követelt nevelési cél kitűzéséhez, tanulságos lesz a főbb világnézeteket és az abból eredt főbb nevelési eszményeket előttünk elvonultatni.

A *klasszikus* (görög) világnézet jellemző vonásai a következők voltak, *immanens*, vagyis csak a földi élettel törődött; *naturalisztikus*: mert a legfőbb jót

az ember természeti adományainak a kifejtésében látta; *intellektualisztikus*: mert az ember értékét eszének fejlettségében kereste, végül *esztétikai*, mert az erkölcsös életet mint valami esztétikai alkotást fogta fel; a szépet és jót azonos fogalmaknak tekintette. Ebből a világnézetből fakadt a görög nevelési ideál: a „kalokagathia”: szépség és jóság együttesen. Más szóval a testileg-lelkileg szép ember. Világos, hogy ez az ideál világi, esztétikai, arisztokrata. Főeszközök az irodalmi tárgyak és a szépet megtestesítő gimnasztikai gyakorlatok.

Ezzel szemben a középkori *keresztyénség* Nietzsche szavaival élve valóban az „értékek átértékelését” jelentette. E világnézet fővonásai a *transcendencia*, mely a földöntúlira függeszti szemét; a *voluntarizmus*, mely szerint nem az ész, hanem az akarat képesít jó cselekedetre, a *spiritualizmus*, mely a testet elnyomja a lélek javára és a szellemi embert helyezi a természeti ember fölébe, végül e világnézet *teocentrikus*, amennyiben a világias görög szellemmel szemben mélyen vallásos. Ennek megfelel a nevelési célja: a vallásos erkölcsi jellem, melynek eszményképe az önmagát feláldozó Megváltó Jézus Krisztus és a nyomában járó szentek. A nevelés főeszközei természetszerűen a teológia és a hivatalos egyház szent nyelve: a latin nyelv. A középkor kétségkívül nagy tette volt, hogy megalkotta a hit, a világnézet egységét, részben a görög filozófia (Platon, Aristoteles, Ptolomeus) egyes elemeivel. Az állam rendje, a társadalmi osztályok, művészet, tudomány, mind a vallásos hit és annak letéteményese, a ker. egyház fényében jelenik meg és minden egyesnek megvan a helye e nagyszerű szervezetben. De mikor a középkori egyház nagyarányú hierarchiai és hittan i rendszere oszlásnak indult, a világnézet egységének örökre meg kellett szűnnie. Az *új kortói* kezdve tehát az európai társadalom ismertetőjele: a *világ-*

nézetek harca. Az új világnézetet elsöben a renaissance szegezi a középkori teol. világnézet ellenébe, de az a reformáció és ellenreformáció vallásos reakciója miatt csak a XVIII. századtól kezdve jut lassankint igazi érvényre és sokban visszatérést jelent a görög világnézethez. Uralkodó vonásai ennek is: az *intellektualizmus*, *naturalizmus*, *immanencia* és mivel az új idök föbüszkesége a természettudomány és annak gyakorlati vívmányai (ellentétben a görög önzetlen tudományos törekvésével), jellemzi még a *prakticizmus* vagy *technicizmus*. És így ez időtől kezdve legalább két világnézet küzd egymással: a régi vallásos alapon nyugvó és a tisztán világias, mely az embert mindenestől beilleszti az élök világába, a földi életre szorítja céljait és szellemi képességeit a modern, gazdag kultúra szolgálatába helyezi. Ha azonban a jelenkori társadalomban körütekintünk, az első pillanatban tökéletes zürzavart látunk; úgy tetszik, hogy minden művelt embernek, minden pártnak megvan a maga világnézete. Azonban mégis van négy fő világnézet-típus, mely a sok közül kiemelkedik. Az első a *természettudományos pozitivizmus*, mely a természettudományok általános eredményeinek összefoglalásával akar következetes világnézetet alkotni. Hozzá legközelebb áll a *sociálizmus* világnézete. Harmadikul vehetjük a *filozófiai idealizmust*, mely az előbbiekkal szemben a szellemnek önálló létét vallja, ehhez ismét közel áll a *negyedik*, a vallásos világnézet, melynek különböző árnyalatait az egyes vallásfelekezetek fejezik ki. De itt megkülönbötség van a konzervatív és haladó irányok közt, mely a legtöbb hitfelekezet körében feltalálható. Az első a régi világgépet tartja és védi meg minden tudományos támadással szemben, a másik ellenben magáévá teszi a modern természettudomány elveit és a fejlődés gondolatát, elejti a geo- és autropocentrikus világgépet, tehát nem tekinti többé az

embert és a földet a világ középpontjának, hanem az embert beleolvasztja a föld szerves életébe, a földet pedig a mindenség végtelen életébe.

Az említett világnézetek mindenikének már mostan más-más nevelési eszmény felelne meg, tehát a természettudományi pozitivizmusnak, a socialismusnak, az idealizmusnak, a konzervatív és a haladó vallásos irányzatnak, nem is szólva az egyes hitfelekezetek sajátos nevelői gondolkozásáról. Mindezek részletes fejtegetése azonban messze elvezetne tulajdonképeni feladatunktól, azért bizonyos egyszerűsítésekhez kell folyamodnunk olyképp, hogy két főtípust, a *naturalisztikus* (pozitivizmus és socialismus) és *idealisztikus* típust (filozófiai idealizmus és vallásos világnézetek) különböztetünk meg. Ennek a kétféle világnézetnek kétféle nevelési cél felel meg. Amott a célt a biológiából vezetik le és a földi élet és az emberi faj tökéletesítésében látják azt, emitt a teológia vagy filozófia segítségével nem a természeti, hanem a szellemi ember kialakulása tűzetik ki célul. A nevelés eszközei közt amott az életre közvetlen hasznos tudományok és ügyességek, emitt a teológia és filozófia, továbbá a filológiai (nyelvek és irodalmak) és történeti tárgyak állnak elől. így tehát legalább kétféle nevelési eszmény tárgyalása hárulna ránk. Azonban némi megfontolás arról fog meggyőzni, hogy itt bizonyos áthidalás, illetőleg a kétféle világnézet és nevelési eszmény egyesítése lehetséges. Bármilyen legyen ugyanis a nevelési eszmény, annak elérésében a kor követelése elöl nem lehet elzárkózni. Így a *historicismus*, mely történeti alapon akarja megértetni a jelent, a *naturalizmus*, a természet megismerése és a természeti ismeretek gyakorlati felhasználása értelmében az *individualizmus*, mely az egyén jogait követeli, a politikai, társadalmi, tudományos életben, és mely a történeti életben, mint a nemzetek versenyében

(nacionalizmus) jelenik meg, a *socializmus*, a szövetségi, egyesülési elv érvényesítése, a társas alakulatok figyelembevételéértelmében, a *voluntarizmus*, mely az értelem (ész) mellett az érzelem jogát hangoztatja és az önálló, erőteljes, határozott férfiakarat megfeszítésében lát igazi értéket, – oly elemek, melyhez minden modern nevelési és tanulmányi rendszernek igazodnia kell. Ehhez járul még egy rendkívül fontos mozzanat. Minden világnézet ugyanis egyfelől tényleges, beigazolható tudományos tételekből áll, másfelől azonban csak többé kevésbé valószínű feltevésekből, amelyek elfogadása, vagy el nem fogadása tekintetében végső elemzésben az egyéni hit dönt, mely nem tárgyilagos érvekre, hanem a szív sugallatára támaszkodik. Ez az egyéni döntés pedig megannyi embertípusra utal, másszóval mindenki azt a világnézetet fogja választani, mely szellemi alkatának, jellemének, szíve hajlamainak leginkább megfelel. A végső kérdésekben tehát nincsen tudományos bíróság, mely előtt mindenkinek meg kellene hajolnia. Általános érvényességről tehát itt nem lehet szó. Legújabbban *Einstein* relativitás elmélete ép oly súlyos csapást mért a természettudományi dogmatizmusra, mint *Spengler* újszerű történetfilozófiája a vég nélkül való fejlődés elméletére. Ebből pedig következik, hogy világnézeti kérdésekben tulajdonképp céltalan a türelmetlen bizonykodás és üdvösebb volna az idegen meggyőződéseket is megbecsülni. Ez semmiképen sem közömbösség, hanem az egyéni jogok tisztelete, míg egyetlen világnézetnek minden emberre való ráerőszakolása a szellemi élet szegényedését jelentené. Másrészt azonban bizonyos, hogy a világnézetek is különböző értékrendszereket képviselnek és az fogja a legtöbbet a maga varázskörébe vonni, mely a legmegnyugtatóbb világértelmezést a legmagasztosabb értékeléssel kapcsolja össze.

Mi lehet ezekután az a modern nevelési eszmény, vagyis nevelési cél, mely a legtöbb igényt kielégíthetné? Feleletünk az, hogy a „kerek, ellenmondás nélküli *világnézettel bíró személyiség* kialakítása.” Ez a felelet olybá tűnik fel, mintha körben mozognánk, mert hiszen azt mondtuk előbb, hogy a nevelési eszmény a világnézettől függ, most meg célnak tűzzük ki a világnézetet. Pedig a dolog mégis így van. Mert valamely kor világnézete nemcsak feltétele, kiindulása a nevelésnek, hanem célja is és különösen az a jelenben, mikor minden gondolkodó ember tisztában akar lenni a világ és élet értelmével, az ember rendeltetésével, az emberi életben föltalálható értékekkel. Valóban ép a korunkat annyira jellemző gomolygó világnézet-harc teszi szükségessé, hogy a világnézet megalapozását tűzzük ki a nevelés céljául, mivel pedig a világnézet csak az összes tudományok eredményein épülhet fel, a világnézetre való nevelés követelése magában foglalja egyszersmind a szellemi és természettudományokban való tájékozottságot is. Ebből kitűnik az is, hogy a kitűzött cél tulajdonképpen a célok rendszere, ami ismét a mai kor felfogásának felel meg, mert régebben beérték egy-egy cél megjelölésével (pl. Comenius: a túlvilági életre akart nevelni, Herbart az erkölcsi jellemet tűzte ki célul, H. Spencer az életrevalóságot, stb.) Azonban a világnézet az általunk kitűzött célnak még mindig csak egyik, még pedig elméleti oldala, a másik, mondhatnók, gyakorlati oldala: az u. n. *személyiség*. Ez a szó többet fejez ki, mint a „jellem”, vagy az „egyéniség” követelése, melyeket oly gyakran hallunk a mai nevelési irodalomban. Az „egyéniség” kivált népszerű jelszó napjainkban. Rousseau és Nietzsche tanításai, Burckhardt, a renaissance híres történetírójának amaz állítása, hogy az egyéniség felfedezése volt a renaissance korszak nyitó felfede-

zése. végre a socializmus törekvései, mind hozzájárultak az individualitás létjogosultságának az elismeréséhez. De mi az egyéniség? Azt mondhatjuk, hogy az egyéniség jelenti az ember természeti adottságát, testi-lelki erőinek azon sajátos kapcsolatát, miáltal összes embertársaitól különbözik. Az egyéniség érvényesítése pedig nem más, mint ezen természeti adományok szabad, zavartalan kifejlesztése. Nyilvánvaló, hogy filozófiai szempontból ezzel a követeléssel még csak a naturalizmus álláspontján vagyunk, mellyel ellentétben a személyiség épen azt fejezi ki, hogy ezen túl akarunk haladni. Ezért mi az egyéniséget csak a természetes alapnak tekintjük, melyből a személyiséget folytonos munkával még csak ki kell alakítani. Az ember születésénél fogva egyéniség, de személyiséggé csak lesz (ha egyáltalán lesz!) élete folyamán művelés, erkölcsösítés útján, mert bárha egyfelől a természetből ered, és az érzéki világnak van alávetve, másfelől mégis oly lény, mely szelleménél fogva az érzékfeletti világban gyökerezik és melynek földi rendeltetése érzékfölötti célok szolgálatában áll. És e nézőpontból kidomborodik a vallás nagy jelentősége, mert ép a vallásos élmény által emelkedünk természetileg lekötött énünk, azaz egyéniségünk fölé. E felfogás szerint minden ember a maga módján képviseli az emberiséget, minden lélek kiválasztott eszköze a legfelsőbb lénynek, Istennek sajátos célok végzésére. Persze, aki elhatározottan megmarad az érzékelhető világ keretei között, nem fogja velünk ezt a lépést megtenni, hanem szűkebb célt fog a nevelés elé kitűzni és mi ezért nem is fogunk rá követ dobni, mert a nevelési célokért és eszményért folyó harc – mint már tudjuk – lényegileg világnézet harc, a világnézet pedig alapjában a hiten fordul meg, mely a lélekben legmélyebben gyökerezik. Az a kettős cél, melyet kitűztünk, szorosan össze-

tartozik. A személyiséghez hozzátartozik a világnézet birtoka, mint szilárd meggyőződés, mely a személyiség akaratát és érzelmeit irányítja, viszont a világnézet csak úgy igazi érték, ha beleolvad szivünk és érzületünkbe, tehát ha nem merő teória, hanem a praxisban megvalósul. Személyiség az, aki világnézete szerint él, akiben az általa vallott világnézet élő és ható erő, akiben gondolkodás és cselekvés egy. Egyben azt is látjuk, hogy a kettős cél a nevelői ténykedések más-más ágát veszi igénybe, így a világnézet megalapozása az oktatásnak (tanítás) volna végső feladata, a különféle tárgyak tanításának ide kellene céloznia. A személyiség kiformálása pedig a szó szorosabb értelmében vett nevelésnek, az érzelem- és akaratképzésnek a feladata, és mindkét tevékenység előfeltétele a testi nevelés. Azonban ez elválasztást csak a teóriában eszközölhetjük, a valóságban e működések összefolynak, egymást támogatják, amint e két cél tulajdonkép lényegileg egy. Fentebb azonban azt is állítottuk, hogy a nevelési ideál kitzúzése nemcsak a kor világnézetétől függ, hanem hogy lehetőleg a nemzeti szempontoknak is eleget kell tennünk. Az általános emberi mellett, tehát valamikép a nemzeti tényezőnek is kell érvényesülnie a célban. De hogyan juttassunk a nemzet fogalmának helyet a világnézet keretei közt? A kérdés megoldása nem oly nehéz, ha meggondoljuk, hogy a neveléstan filozófiai tudomány, mely a filozófia egészére épül fel. Már pedig az egyes ember rendeltetésével kapcsolatban okvetlenül fel kell merülnie a nemzet fogalmának, mert az egyes csak mint valamely nemzet tagja, nem pedig mint az egész emberiségé fejthet ki eredményes munkát, amint ezt már *Kölcsey* Paraineseisében oly szépen megmondotta; *Széchenyi István* pedig így fejezi ki: „Az emberiségnek egy nemzetet megtartani, sajátságait mint ereklyét megőrizni s szeplő-

telén¹” mineműségében kifejteni, nemesíteni erőit, erényeit s így egészen új, eddig nem ismert alakban kiképezve végcéljához, az emberiség feldicsőítéséhez vezetni.” (Kelet népe 17.) A mai magyarság nevelési ideálját aligha lehet szebben kifejezésre juttatni, mert általa világosság esik az általános cél keretében a magyar ember sajátos hivatására is.

5. A nevelés tényezői.

Már Rousseau mondotta, hogy 3 nevelő tényező hat az ember jellemére. Ezek pedig a természeti tárgyak, az emberek és a nevelő. Ezek közül pedig az első kettő nem áll hatalmunkban. Mai életünk bonyolultságában már jóval több tényezőt kell megkülönböztetnünk. Ezek pedig a *szülői ház*, (*család*) az *iskola* és az *élet*.

A *család* a nevelés legrégebb tényezője, minden nevelés belőle indul ki és hozzá tér vissza. Mivel a család mint a magán nevelés színhelye a nevelés sajátos formáját is képviseli, alább is fogunk róla megemlékezni, itt csak mint nevelési tényezőt vesszük figyelembe, főleg az iskolához való viszonyában. Ma a családi élet végzetes átalakulásának vagyunk a szemlélői, a régi család bomlik, tagjainak mindinkább a családon kívül telik el az életük nagy része. A családfő keresménye sokszor nem elegendő a család fenntartására, ezért az anyának is keresnie kell, sokszor pedig a gyermekeknek is. Ennek következtében a szülők nem végezhetik el a nevelő munkának rájuk eső részét, úgy mint régen és a gyermekek túl korán nyilvános nevelő és tanintézetekbe kerülnek. Ezzel a nevelés egyik legfontosabb tényezőjének a hatása igen sok esetben meg van bénítva. Pedig a családi tűzhely, a családi érzelmek melege semmivel sem pótolható. Ezért nagyon helyeslendő szociális törekvés az, hogy: „adjuk vissza

az anyát a családnak”. De ha fõnn is marad a családi együttlét és a szülõk rá is érnének a neveléssel foglalkozni, igen gyakran egyáltalán nem állnak hivatásuk magaslatán. Igen jól mondja Thomas: „van egy mesterség, amelyre senki sem tanít meg bennünket és ez a családapaság.” A szülõk eljárásában bizony sokszor megnyilvánul a „vak vezet világtalant” közmondás. Vagy nem törõdnek gyermekeik fölnevelésével, vagy késõn fognak hozzá, ha pedig megteszik, eljárásuk minden észszerû pedagógiával ellenkezik, mindent az *iskolától* várnak, anélkül, hogy azt nehéz munkájában támogatnák, sõt ha lehet, ép ellenkezõleg rendelkezéseinek ellenszegülnek! Ha pedig hibákat vesznek észre, minden felelõséget az iskolára hárítanak. Pedig be kell látnunk, hogy az iskola csak akkor volna felelõs a gyermekek minden ténykedéséért, ha más tényezõ nem befolyásolná a fiatal nemzedék fejlõdési menetét. Ennélfogva a háznak is ki kell venni a részét a felelõsségbõl. A ház hivatása az egyéni nevelés, a szülõk hivatása tehát, hogy a gyermekek egyéni sajátosságait felismerjék, ápolják, irányítsák. Az iskola viszont a közösségre nevel, elsõsorban közös munkát, közös kötelességeket ismer, bár amennyire lehet az egyéni sajátosságokra is tekintettel kell lennie. Csak akkor, ha család és iskola között a legszorosabb kapocs, a legteljesebb harmónia van, lehet sikert várni. Pedig ez még csak 2 tényezõ, melyek szabályozása annyira, amennyire hatalmunkban áll, ellenben majd nem teljesen elzárkózik szabályozásunk alól azoknak a sokszerû hatásoknak összege, melyeket egyszóval *életnek* nevezünk.¹ Ott van mindjárt *az utca*, különösen a nagyváros utcája, mi mindent nem lát és hall

¹ Lásd a következõkre fõleg Weimer: Haus u. Leben als Erziehungsmächte 1911. és Tews: Gross-stadtpädagogik 1911.

ott a tanuló, csak azon idő alatt, míg az iskolába megy és onnét hazatér! Annyit tanul az utcán már az üzletek kirakatai által (virág, déli gyümölcs stb.), hogy az iskolai tanítás fontossága mellette eltörpül. Annál nagyobb súlyt kell a nagyvárosi gyermek testi és erkölcsi nevelésére fordítani, mert ezerfelől leskelődik rá a veszedelem. A városi utca nem az a hely, ahol szabadon űzheti játékait, ezért időnként ki kell vinni a szabad természetbe, erkölcsi óvása pedig annál szükségesebb, minél több veszedelmet rejt magában az utca – különösen az esti órákban. Valóban helyes intézkedés, melyet Bergenben (Norvégiában) 1909-ben behoztak és más városokban is megvan, hogy harangszóval adnak jelt a gyermekek hazatérésére. Végtelenül rosszul állunk az ifjúság szórakoztatása kérdésében, kivált a nagy városokban. Számos szülő túl korán hozzászoktatja a gyermeket a felnőttek élvezeteihez (nikotin, alkohol, kávé, éjjeli multságok) anélkül, hogy a következményekkel törődnek. Korlátlanul elviszik őket a színházba, kinóba, variété-be és egyéb a gyermekek idegeit és érzékeit felkorbácsoló multságokba, úgy hogy a normális viszonyok közt kevéssel beérő gyermekben kifejlődik az élvezethajhászat a szenzáció utáni vágy, az élvező képesség pedig fogy. Kisvárosokban rendszeren az iskola szabályozza, illetőleg korlátozza a tanulók élvezeteit és színház látogatását, nagy városokban azonban ez főleg a szülők nemtörődömsége miatt lehetetlen. Pedig, hogy a modern, frivol, arcpirító darabok és a mozi által bemutatott detektív és szerelmi történetek, micsoda romboló hatással vannak sokszor az ifjúság fogékony lelkére, erkölcsi érzésére, az gyakran csak a fiatal kornak a bírósága előtt tűnik ki! A szülői háznak és iskolának itt találkoznia kellene abban a törekvésben, hogy csak a kedélyre nemesítőleg ható színházi és mozi előadásokra engedjék a gyermekeket. Ugyancsak gondos

ellenőrzést kellene gyakorolni az ifjúság *magán olvasmányai* felett és ezt mindjárt az újságolvasáson kellene kezdeni. Könnyebben alig vezet be valami a gyermeket a modern élet tarka-barka viszonyaiba a mai napilapoknál, csakhogy itt is vannak visszások. A mai újságok is kelletén túl hajhásszák a szenzációs híreket, nemi bűncselekményeket és a gyilkosságok minden nemét és azokat ríktó színekkel festik le, Az ilyen rendkívüli esetek részletes tárgyalása aztán megzavarja a serdülő ifjúság helyes erkölcsi ítéletét. Ezért sokkal inkább a nagy emberek viselt dolgait, a nemes cselekedeteket, kitüntetésekét kellene kiszínezni. Az „apróhirdetések” is sok veszedelmet rejtenek magukban és ezért legjobb volna, ha a szülők maguk olvasnák fel a gyermek előtt az újságot egészen addig, míg erkölcsi ítélete megállapodásával nyugodtan kezébe adhatjuk a lapot. Az újság mellett a nemi érzés felcsiklandozására való könyvek is végzetes befolyással lehetnek az ifjúságra. E tekintetben a társadalomnak a kormánnyal kellene összefognia, hogy az ilyen szennytermékek megjelenését és terjesztését lehetlenné tegye. E káros élvezetek ellensúlyozására a gyermeket ideje korán fogékonnyá kell tenni neme-
sebb és egészségesebb szórakozások iránt. Meg kell vele tehát kedveltetni a játékot, a szabad természetet, a művészetet (zene, festészet, rajzolás), a kertészkedést, kézügyességet. A cserkészlet és a német „vándormadár” mozgalom, mely utóbbinak célja a fésztelen csatangolás a természetben, továbbá a sport e szempontból különös jelentőséget nyer. Nem kis ártalmára van a nevelés ügyének sokszor a fel*
nők társasága is, akiket azután az éretlen ifjú nem a kötelességteljesítésben, hanem a jogok és élvezetek követelésében utánoz, továbbá az iskola kipe-
llengérezése, ami az iránta való köteles tekintélyt, tiszteletet esetleg végkép megfojtja a növendékek

körében. Magyar példa: Farkas: Iglói diákok. Persze mindezen a bajokon egyes lelkes apostolok buzgósága vagy egyes elszigetelt intézkedések nem segíthetnek. Az „élet” sokféle hatása csak akkor lesz ellensúlyozható, ha minden járókelő, minden sarki rendőr, színház és mozi tulajdonos, könyvkiadó, könyvkereskedő és író nevelői felelősségének a tudatában lesz, de ez egyelőre még a jövő zenéjél. Az eddigiekből az is kitűnt, hogy már a lakóhely (falu vagy város) is rányomja a bélyegét az ifjúságra. A nagyvárosi gyermek intellektuális tekintetben általában felette áll a falusi tanulónak, de azért előmenetele nem múlja felül, mert a falusi gyermeket rendesebb táplálkozása, célszerűbb életmódja nagyobb szellemi és testi erő kifejtésére képesíti. Ezeket az előnyöket és hátrányokat a nevelőnek mind mérlegelnie kell. Hat a gyermekre továbbá az *állami* élet, a jogrend, közigazgatás, politikai viszonyok, a kormányforma, törvények, katonai szolgálat is, de ezeknek a hatását pedagógiai szempontból még alig vizsgálták meg tüzetesen, mi itt csak utalhatunk rájuk. Ellenben erős nevelői tényező az *egyház*. Az egyház az embert életének 3 legfőbb mozzanata, a születés, házasságkötés és halál alkalmával mintegy a kezében tartja, azonkívül a világnézet szempontjából legfontosabb tantárgy, a vallástan tanításáról, illetőleg a gyermek vallásos neveléséről gondoskodik. Az egyházak (felekezetek) joggal hivatkozhatnak arra, hogy a vallásos-erkölcsi nevelés és így a világnézet-tanítás sikeresebben valósítható meg az olyan iskolában, melynek tanítói és tanulói egy világnézet vagy vallás alapján állanak. Ezen felekezeti iskolákkal szemben vannak a közös iskolák, hol már csak a vallástan intézése tartozik az egyház hatáskörébe. De az iskolai tanításon kívül is nagy befolyást gyakorolhat az egyház a gyermekek szellemi fejlődésére istentiszteleteivel, ünnepeivel, szer-

tartásaival, vallásos egyesületeivel és kétségtelen. hogy az egyházak, kivált a nagy anyagi eszközökkel rendelkező róm. kath. egyház socialis és vallásos tekintetben igen eredményes munkát végeznek. Azonban a tárgyilagos nevelői gondolat mégis azt kívánja, hogy maradjon meg minden egyház a maga hatáskörében, becsüljék meg egymást mint egyenlő rangú nevelési tényezők és ne akarjon egyik a másik vagy pláne az állam fölébe kerekedni. Az ilyen előfordult túlkapasok miatt indult meg némely államban a „kultúrharc”, mely az egyházak megrendszabályozására, egyház és iskola szétválasztására és a vallásoktatás kiküszöbölésére törekedett és némely helyütt el is érte a célját, (pl. Franciaország.)

Mindamellet az egyházakat az ifjúság neveléséből teljesen kiszorítani nem lehet és nem is volna üdvös. Még kevésbé tanácsos a vallásoktatásnak világi erkölcstannal való pótlása, mert a vallásos szükségleteket nem elnyomni kell, hanem kielégíteni. Azonban kényszernek e téren nem szabad lennie.

Végig tekintettünk a nevelés sok és sokféle tényezőjén és láttuk, hogy a tervszerűen, céltudatosan formáló tényező mellett (család, iskola, egyház) mennyi a Herbarttól úgynevezett „észrevétlen együtt nevelő”, az élet, az állami és társadalmi viszonyok ezer apró benyomása, mely oly sokszor a szabályozható tényezők minden nemes törekvését meddőségre kárhoztatja. Ezért már meg kellene szünnie a sok igazságtalan panasznak és vádnak, mellyel a közönség a mai iskolát illeti, holott az határozottan korszerűbb mint a régi, oktatási módszere helyesebb, tanítóinak képzettsége jobb és így a legkevesebb esetben rajta múlik, ha az ifjúság testi, szellemi és erkölcsi neveltsége nem áll arányban a reá fordított fáradsággal. Ezért az egész társadalomnak kell felvenni a harcot az együttnevelő tényezők romboló munkája ellen. De a felsorolt tárgyi tényezőkön ki-

vül nem szabad hallgatással mellőzni a személyi tényezőt sem, a *nevelő* (tanító, tanár) egyéniségét. Tudjuk a neveléstörténetből, hogy sokszor ép egy egy nagy nevelő minden intézménynél jobban hatott az ifjúságra és kortársaira (Sokrates, Jézus, Melanchton, Vittorino da Feltre, Calazanti, Apácai, Salzmann, Pestalozzi stb.) Viszont az iskolákat is sokszor épen egy-egy rossz pedagógus hozza hírbe. Ezért oly fontosak a nevelő személyes kellékei, általában megkövetelhetjük tőle, hogy odaadás, nyíltság, kötelességérzet, jellem, tudás minősítse nevelői pályára. De igazi, maradandó hatást csak akkor fog elérni, ha világnézettel rendelkező személyiség, ha nemcsak fenkölt tant hirdet, hanem életével példázza is tanát, élet- és világfelfogását. Akkor lesz a hatása legmélyebb, amint ezt a legnagyobb mesterek, Jézusnak a tündöklő példája mutatja.

6. A nevelés főtárgya: az iskolás gyermek.

Korunk legjobban szervezett nevelő-intézménye kétségkívül az iskola, az ő munkája érdemel legtöbb figyelmet és ép azért az iskolába járó gyermek a nevelés főtárgyának tekintendő.

A régi neveléstan már most a maga tanrendszerét többnyire a nevelés főtárgya, a tanuló lelki alkatainak figyelembevételével alkotta meg, mert megvolt győződve arról, hogy az ember (felnőtt vagy gyermek) egy kaptafára van szabva. Rousseau óta, aki ellenállhatatlan ékesszólással hirdette a gyermek jogait, nem ült el a panasz, hogy az iskola erőszakot követ el a gyermek lelkén, hajlamait nem veszi figyelembe, hanem „ismeretkancsót csinál belőle és úgy önti bele a tudományt.” A legújabbkori gyermektanulmány (vagy pedologia) gyermeklélektan, továbbá a pszichológia és karakterológia és u. n. ki-

sérleti neveléstan hatalmas föllendülése, aztán végkép tudatra emelte azt az elvet, *hogy a tanítás összes problémáit lehetőleg a növendék nézőpontjáról kell eldönteni.* (E Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die exper. Pädagogik. I. 1911. 47. lap.) Ezért a mai neveléstan közvetlen céljainak a kitűzése, eszközeinek az alkalmazása közben egyaránt figyelemmel van a kor és nembeli különbségekre, az eltérő lelki képességekre és típusokra és ezt az elvet lehetőleg a szervezésben is kifejezésre akarja juttatni. A gyermektanulmány a gyermek fokozatos testi-lelki fejlődését vizsgálván, annak bizonyos törvényeit állapította meg; így, hogy a gyermek növekedése nem halad egyenletesen, hanem lassúbb és gyorsabb növekedésű időszakokban megy végbe. A fejlődésben ingadozások is észlelhetők pl. az iskolába lépés és nemi érés kezdete alkalmával, sőt hogy a gyermek testi és szellemi magatartása évközben is ingadozásokat tüntet fel, így a nyári hónapok inkább a testi, a téli hónapok pedig a szellemi fejlődésnek és működésnek kedveznek. Mennyi fontos tanulság következik ebből a gyakorlati nevelő eljárásra!

Egyébként a pedagógusok és pedologusok ma a gyermek testi és elméleti fejlődésében világra jöttétől fogva az iskolai idő végéig rendszeren 3-6 fokot szoktak megkülönböztetni. Így Stratz 4-et vesz fel.¹ I. a) az újszülöttkor, az élet első 8 napja, b) a fogatlan csecsemő kor az első év végéig, II. a semleges gyermekkor vagy a tej fogak korszaka 2-7-ig évig. III. a nemek elkülönülésének korszaka 8-15-ig. IV. a serdülés és teljes megérés korszaka 15-20 ig.

Népszerű munkánkban a 3 utolsó kort úgy is nevezhetjük: „*gyermek, fiú és ifjú* kor” és megkísértjük azok rövid jellemzését.²

¹ Ranschburg Pál: A gyermeki elme 1. lap.

² Lásd főleg: Fr. Paulsen, Pädagogok 1911. 241. k.

A *gyermekkor* sajátos jellemvonása, hogy mint fejletlen, de formálásra képes ösztönök és hajlamok rendszere lép elénk. Akarata formátlan, nincsenek állandó céljai, sem szilárd akarat tulajdonságai. Érzékei fogékonyak, képzelete tevékeny, de nincsenek határozott fogalmai és alapelvei, egész lényén folytonos változás ömlik el, de ép ez alkotja a gyermekkor sajátos varázsát és gazdagságát. A nevelésnek a feladata az lesz, hogy ezt a sok lehetőséget idővel határozott valósággá változtassa át és fokozatosan az érzékiségtől vagy állatiságtól az észszerűséghez vezesse. De azért téves volna e kort kedves naivításától teljesen megfosztani és természetellenes módon siettetni a fejlődését, mert e kornak is megvannak a maga jogai. Az esetleges felvilágosítások tehát e kor főfoglalkozása: a játékhoz fűzendők. Ez elvvel csak látszólag áll ellentétben Dottaressa *Montessori* rendszere, aki a maga iskolájában (Rómában) már a 3-7 éves gyermekeket önellenőrzésre és öntevékenységre szoktatja, dolgoztatja, ő tulajdonképpen a Fröbel-féle gyermekfoglalkozások reformátora, de mindebben teljesen a gyermekek hajlamaihoz alkalmazkodik. Egyébként gondos testi ápolással, az érzékek fejlesztésével, a beszéd kialakulásának elősegítésével mindent megtettünk, amit tőlünk e fokon várni lehet. A kor végén alkalmassá lesz a gyermek az írás, olvasás, számolás elsajátítására.

A *fiúkor* kezdődik a tejfogak kiesésével és végződik a pubertás, a nemi érés megindulásával. A gyermekkor öntudatlanságával szemben ez időszakot bizonyos csöndes értelmesség jellemzi. A gyermek még a szülői ház és annak közvetlen közelében él, a fiú e kört kitágítja, társakra tesz szert és velők bejárja, bebarangolja az erdőt-mezőt. A gyermek a mese világát valóságnak veszi, a fiú már kérdi, hogy igaz-e, amit hall? Jelentkezik a lelkiismerete is és elkezdi az értékelést, különbséget téve a he-

lyes és helytelen, jó és rossz között. Ehhez járul élénk tudásvágy, nagy nyíltság és hajlékonyság, úgy, hogy e korszak aránylag a legkönnyebben kezelhető.

Az *ifjúkort*, vagy serdülés korát a teljes nemi érés jellemzi. Nemcsak testi életében jelentkezik határozólag a nemi jelleg, de rányomja a maga bélyegét egész magatartására. Ezzel feltámad az önállóságnak a vágya. A fiú idomíthatóságával ellentétben itt sokszor nyers ellenszegülést látunk, erős akarást, de gyenge végrehajtást („kamasz évek”). A bánásmód e korban a legnehezebb, lazább fegyelemmel többre megyünk, mint vasszigorúsággal. Mégis kezünkben kell tartani a gyeplőt, hogy szükség esetén mint idősebb tanácsadó, vagy barát legyünk a serdülő segítségére. E kor értelmi világát a kritikai hajlam jellemzi. Különösen a régi tekintélyek elvetése mindennapi dolog, de ezek helyett ép oly hamar új bálványok is akadnak. Másrészt ismertetőjele a nagy lelkesedés minden szép és nagy eszme iránt. E korszak tehát a válságok kora és mivel sokan ép ez években már belesikerülnek az élet viharába, kellő vezetés híján esetleg örökké tartó károsodást szenvednek testükön-lelkükön egyaránt. Ezért oly szükséges ép e korban a kellő lelki irányítás, mert csak a legerősebb lelkek találják meg maguktól, de ők is többnyire tévedések és kerülések árán a helyes utat, Mégis szükség van az átmeneti korra, mert csak küzdelmek árán acélosodik meg a jellem!

E rövid áttekintésből is érthető, hogy aki neveléssel akar foglalkozni, annak múlhatatlan tiszte a lelki élet lépésenként haladó fejlődésével megismerni, vagy legalább a gyermek tanulmány legfőbb eredményét számba venni és azt magáévá tenni. Ide tartozik még a különböző értelmi és emlékezeti típusok figyelembe vétele. Binet pl. 3 ellentétpárt különböztet meg. 1. *öntudatos* és *öntudatlan*, az első-

nél a reflexió, a másodiknál az inspiráció van túlsúlyban. 2. *irodalmi és gyakorlati ember*. 3. *objektív és szubjektív*. Az első híven ragaszkodik a külső világhoz, a másik mindent az egyéniségen keresztül szűr át . . . továbbá az u. n. *rossz* (szekundás) és *lusta* tanulók kérdése is. Binet¹ kitűnő könyvében méltán mondja „nincs érdekesebb, mint megismerkedni a szekundások lélektanával, meg kell vizsgálni őket egyiket a másik után és meg kell tudni, miért vannak az utolsó helyen, vajjon értelmi vagy jellembeli hibájuk-e az oka s vajjon lehet-e állapotukon javítani.

Hasonlókép a lustaság² sem olyan egyszerű dolog, ahogy kényelmes tanító a maga copfos maradiságában szereti hinni, aki egyszerűen csak lusta vagy szorgalmas tanulókat ismer. Mert ennek is igen sok kútforrása lehet, de 2 típust mindenesetre meg kell különböztetni: az alkalmi és a született lustát és mindegyik más kezelést igényel. A régi pedagógia azonban nemcsak a növendékek egyéni képességeit nem vette figyelembe, de nem törődött a *nemi* különbségből eredő sajátos arravalóságokkal sem, melyek a nevelés külön szervezését teszik kívánatossá. A mai kor felfogása csak az lehet, hogy a nők nevelése a fiukéval teljesen egyértékű, de nem egyenlő, egyforma legyen és azért a feminizmus némely híveitől követelt közös nevelés (koedukáció) az egész vonalon (az elemi foktól a legfelsőbb fokig) nem kívánatos, mert nem tehet eleget a nő sajátos pszichéjéből eredő követelményeknek. Bár a nő teljesen kielégítő lélektana még sincsen, néhány általános szabályt máris sikerült megállapítani, így W. Stern megállapítja, hogy minden előtt

¹ Binet-Dienes Valéria: Az iskolásgyermek lélektana. 1916. 8. s. k.

² L. a. 294. s. k. lapokon.

a tempo (ritmus) és változékonyság tekintetében van különbség fiúk és lányok között, vagyis a leányok testi-lelki fejlődése gyorsabban megy végbe, továbbá a lelki tulajdonságok kifejlődése és a lelki működések tekintetében a nagy leány a kisebbtől nem üt el oly lényegesen, mint a fiúk megfelelő fokozatai. Nevezetes sajátága a női léleknek az erős emocionalitás is vagyis a minden lelki működés nyomába járó erősebb *érzelmi* visszhang. A nők mindent a maga érzelmi oldaláról fognak fel, számukra semmi sem közömbös. Azért kis és nagy dolgokban egyaránt pártemberek, egész lelkükkel foglalnak állást valami mellett vagy ellen. Míg a fiúk, ha valamit látnak, nyomban azt kérdezik, hogy mi az, a leánykák azonnal értékeléseket végeznek, vagyis tüstént felkiáltanak, „milyen szép, milyen rút”. A *gondolkodás* területén a nők erősebbek az észrevevésben, vagyis jobban tudnak számot adni arról, ami közvetlen érdeklődésüket leköti (báli toaettek), a férfiak pedig a megfigyelésben, mely már a figyelem (akarat) tartósabb koncentrációját teszi szükségessé. Élénk a képzeletük, ellenben látszólag hátrább vannak a tulajdonképeni értelmiség tekintetében, az általános, absztrakt nem képes figyelmüket lekötni, mert ők inkább a praktikus, a konkrét, az egyéni iránt vonzódnak, azért nagyobb a költői, mint a tudományos hajlamuk. Az *akarat* terén a mai nő lélektan azon nézet felé hajlik, hogy nem helyes a gyenge akaratú nőt az erős akaratú férfival szembeállítani, mert a nagy akadályok legyőzésében sokkal jobban megállják a sarat, mint a férfiak. A 2 nem tehát kiegészíti egymást és eredeti sajátosságainak megfelelőleg tartozik részt venni a köz kulturális haladásában és erre kell a nevelésnek is különös gondot fordítani, nem pedig a mindkét nemre nézve végzetes egyenlősítést elősegíteni. (G. Heymans: Psychologie der Frauen. Heidelberg 1910.)

7. A nevelés eszközei. Az érték fogalma.

Mindennemű nevelés a növendékben meglevő erők, képességek kialakításában, formálásában áll. A formáláshoz pedig szükséges bizonyos anyag, melyet a léleknek áthasonítania kell. Ez az anyag az, amit rendszerint a nevelés eszközeinek nevezünk és magától értetődik, hogy épenséggel nem közömbös ez eszközök minősége. Így jutunk el az *érték* fogalmához és rajta a legnagyobb általánosságban mindazt értjük, ami valami cél, vagy szükséglet kielégítésére alkalmas. Mi ugyanis nemcsak megismerő, hanem értékelő lények is vagyunk, vagyis folyton válogatunk a hasznos és ártalmas, jó és rossz, szép és rútközött és ezáltal fejezzük ki a tárgyakra ránk gyakorolt hatását, miből kitűnik, hogy érző természetünk az értékelés forrása, mely aztán befolyással van megismerésünkre és cselekvésünkre egyaránt. A világnézetben is hat az értékelés, hiszen mi általa nemcsak világmagyarázatra, hanem világértékelésre is törekszünk: nemcsak az fontos benne, aminek létezését konstatalem, hanem az is, hogy mit tartok értékesnek. A világnézet tehát nemcsak a világ- és életre vonatkozó végső kérdések összefoglaló fel-fogását nyújtja, hanem az értékek bizonyos rendszerét is állítja fel, melynek döntő szerepe lesz a nevelési célok és eszközök kitűzésénél. Az értékeket sok szempontból lehet felosztani, így lehet szólni pl. személyes és tárgyi értékek, gazdasági, logikai, esztétikai értékekről stb.

A mi célunkhoz elegendő, ha *reális* és *ideális* értékeket különböztetünk meg. Amazok az élet közvetlen szükségleteit szolgálják és nevezhetők technikus, vagy praktikusoknak is (idetartoznak pl. a testre vonatkozó ismeretek és testi készségek). Az ideális értékek ellenben azok, melyek bennünket a minden-

napiság s közvetlen haszon fölé emelnek és emberi méltóságunkat juttatják tudomásunkra, ilyenek az esztétikai, etikai, logikai és vallásos értékek. Ezeket eszközöknek csakis a nevelés szempontjából tekintjük, amennyiben általok, tehát közlésük, átszarmaztatásuk által érhető el a nevelés célja: a világnézettel bíró személyiség, mely is ez értelemben nem egyéb, mint az értékeket magában hordozó és értékeket megvalósító eszményi ember. Az emiittet ideális értékek pedig másképp a szép, igaz, jó és szentséges, vagy a művészet, tudomány, erkölcsiség és vallás elnevezéssel fejezhetők ki.

A felsorolt értékek egyenkénti átszarmaztatása szerint a nevelés munkája 5 szakaszra oszlik, mely felosztás a nevelési tevékenységek fentebb adott felosztásával kapcsolatba hozható. 1. *Reális* értékek átszarmaztatása (testi-technikai nevelés). 2. *Ideális* értékek átszarmaztatása: az igaz (tudomány) átszarmaztatása: *oktatás*. 3. A szép átszarmaztatása: *esztétikai* nevelés. 4. A jó átszarmaztatása: *etikai* (erkölcsi) nevelés. 5. A szentséges átszarmaztatása: *vallásos* nevelés. (V. ö. Grunwald: Phil. Paedagogik, 1917. 24.)

Idealisztikus álláspontunk kívánatossá teszi, hogy a 4 ideális értéket még külön szemügyre vegyük. A *szép* hivatása, hogy életünk egyensúlyát biztosítsa a mindennapi élet anyagi küzdelmei közepette, hogy a közönséges élet porában elgyötört lelkünket föl-emelje magasabb, tisztább régiókba. A szép ábrázolása pedig elsősorban a művészet tiszte. A művészet ezen jelentőségének felismerése magával hozta, hogy újabb időben egész program m ját állították fel a görögök óta szinte századokon át elhanyagolt eszthetikai nevelésnek. Általa kiválóan a képzelet és érzelmek fejlesztését célozzák, azért ottan szólunk róla bővebben. De amellet az esztétikai nevelés mindig kihatással van az erkölcsökre is. A másik ideális érték az *igaz*, mely a tudományban valósul

meg. A *tudomány* két forrásból fakad. Az egyik a tiszta tudásvágy, az igazság önzetlen keresése, tekintet nélkül minden gyakorlati célra. Ismeretes dolog, hogy a nagy görög gondolkodók, Platon, Aristoteles, csakis az ilyen, önzetlen tudományos törekvést, melynek igazi megtestesülése a filozófia (bölcészet), tartottak jogosultnak. A másik irány ezzel ellentétben a tudományt a közvetlen haszon okából műveli (a tudomány hatalom) azért, hogy az életet kényelmesebbé és kellemesebbé tegye. Az ilyen értelemben vett tudomány tulajdonképpen már a reális értékekhez számítandó. Bizonyos azonban, hogy mindkét nemű „igaz”-ra szükségünk van. Az iskolák tanulmányi rendjében a tudományt „*tantárgyak*” alakjában találjuk meg, értve rajtuk az egyes tudományok oly részleteit, melyek a világnézet szempontjából elengedhetetlenek, vagy pedagógiai szempontból különösen becsesek. A tantárgyakat különbözőképp szokták csoportosítani, a legegyszerűbb felosztás az, mely az *emberre* vonatkozó tanulmányokat (humánus tárgyak) a *természetre* vonatkozóktól (reális tárgyak) megkülönbözteti. A humánus tárgyak körébe tartoznak a nyelvi és irodalmi tanulmányok (klasszikus és élőnyelvek), továbbá a történelem, részben a földrajz is, bölcészet, vallás; a reális szakok főbbjei pedig a természetrajz, természettan és mennyiségtan. A tárgyak közlésének az a része a neveléstannak, melyet *oktatásnak* (didaktikának) nevezünk. Mivel az oktatás végcélja a világnézet tanítása, a tárgyak közül azoknak kell túlsúlyban lenniök, melyek ezt előkészítik: tehát az irodalom, történelem, hit- és erkölcsstan, filozófia, továbbá a természettudományi szakok közül a biológia, állattan, geológia, astronomia, fizikának, stb.

A következő, az igaz-nál is magasabb érték a *jó*, vagyis az *erkölcsiség*. Jónak, vagy erkölcsileg helyesnek oly cselekedetet mondunk, melynek önértéke független egyes emberek, vagy korok változó fel-

fogásától. Az erkölcsiség fontosságát a nevelésben minden időben hangoztatták és erkölcsi elvek, normák, ideálok közlése által akarták azt a növendékekben meggyökereztetni. Az újabb neveléstan belátta, hogy az *erkölcsi (morális)* nevelés nem annyira, vagy nemcsak tanítás, ismeretközlés, hanem inkább a helyes cselekedetek gyakorlása, tehát az akarat közvetlen befolyásolása által valósul meg. Ezért az akarat nevelése körében szólunk róla bővebben, itt csak annak hangsúlyozására szorítkozunk, hogy a személyiség az erkölcsi érték megvalósulása nélkül nem képzelhető, sőt lényegileg annak megtestesülése, tehát az „etikai személyiség” kifejezés tulajdonkép tautológia, szóismétlés.

Az értékek skáláján a legmagasabban áll a *vallás*. Az itt felállított nevelési eszmény („világnézettel bíró személyiség”) nélküle meg nem valósítható. A felsorolt 3 önérték külön-külön megvalósítva ugyanis bizonyos egyoldalúságot eredményez. A tudós életmódja türhetetlen *göggé* fajulhat; ahol csak a morál uralkodik, ott bizonyos rideg, nyárspolgáriás ön-elégültség üti fel fejét, a tiszta esztétizmus pedig egyrészt a való élet feladatának lebecsülésére vezet, másrészt pedig nyers élvezetvágygá (hedonizmussá) fajulhat. Ezzel szemben a vallás az isteni szentség ideálját állítván elibénk, minden elbizakodottságot, önteltséget gyökerében elvág és mélységet, komolyságot, alázatot visz az életbe. így lesz a „szentséges” az értékek koronája, a nevelés eszközeinek legfőbbje. Azonban van túlságba vitt vallásos életmód is, amire a középkorban és újkorban bármely felekezetnek a fanatikusai bőven szolgáltattak példákat. Ezért szükséges, hogy a 4 főérték kiegészítse egymást. A személyiséget ép az jellemzi, hogy megvan benne a szép, jó, igaz iránti fogékonysága, vagyis megérzi a szépet, lelkesedik az igazságért, cselekszi a jót, de amellet magát és minden ténykedését az örökké-

valóság szemszögéből („sub specie aeternitatis”) tekint, minden munkáját az értékteletti világra vonatkoztatja, de egyben mindig megalázkodik az isteni fenség végéremehetetlen hatalma előtt.

Korunk pedagógiájának tehát egyik jellemző vonása, hogy a kellő arányban érvényesíti a nevelésben a reális és ideális értékeket és hogy az utóbbiak közt azt a harmóniát teremti meg, melyet más korok nélkülöztek, mert nem tudták sem a felsorolt értéket megfelelő módon méltányolni, sem pedig egymáshoz való viszonyukat teljes tárgyilagossággal megállapítani. Ezt a kiegészítő szempontot igyekezett a mi vázlatos előadásunk is feltüntetni.

8. A nevelés módszerei.

A módszer egyelőre egyike a neveléstan legvitásabb fogalmainak. Általánosságban értjük rajta azt a módot, mellyel az értékes ismereteket és készségeket közöljük és a növendék lelkében megerősítjük. A mai felfogás szerint ez az eljárás nem lehet önkényes, ötletszerű, hanem tudományos megismerésen és gondos megfontoláson kell alapulnia. A módszer „ezen jelentőségének az elismerése újabb keletű. Úgyzólván az újkorig az u. n. didaktikai materializmus uralkodott, mely beérte bizonyos tananyag közlésével, de a közlés mikéntjével alig törődött. Az újkori pedagógiai elmélet – akárcsak az újkori filozófia –, Bacon és Descartes módszerkutató rendszerei, sőt részben ép ezek hatása alatt, a *tanítás módszerét* tette mindenelőtt vizsgálat tárgyává. Ratichius, de különösen a Magyarországon is megfordult Comenius működése egy módszertani reform körül forog, az eredmény, amire Comenius jutott pedig az volt, hogy a tudományoknak, művészeteknek, nyelveknek csak egy módszerük van, ezt pedig a természettől kell ellesni. Így aztán Comenius

egy csomó szabályt állít fel a követendő eljárásra vonatkozólag, pl. könnyebbről a nehezebbre kell haladni, nem szabad hézagokat hagyni az oktatás menetében, szükséges, hogy a tanuló maga lásson, figyeljen (önmunkásság stb.). Ugyancsak *Pestalozzi* működése is lényegileg a helyes módszer megállapítására irányul, csakhogy ő e fogalmat már nemcsak az oktatásra, hanem a nevelés egészére is alkalmazza. Azt az utat akarja követni, melyen a szellemi fejlődés halad. Csakhogy azt a nézetét, hogy a gyermek fejlődése a sötét szemlélettől a világos felé halad, a legújabbkori pszichológia megdöntötte, kimutatván, hogy ez a fejlődés, ép ellenkezőleg, sokkal nagyobb mértékben indul ki az általánosból. *Pestalozzi* hatásánál is nagyobb volt *Herbartnak* és még inkább iskolájának a hatása (Ziller!), mely egy egészen új módszeres eljárásnak minden részletét kidolgozta. Ez a módszer a „formális fokok” néven lett híressé. Így pl. Rein jeni tanár, a jelenkor egyik legkiválóbb herbartistája a következő 5 fokot különbözteti meg: előkészítés, anyagközlés, összefűzés, összefoglalás és alkalmazás, melyekben szerinte kimerül a helyes, módszeres eljárás, melyet ő egészen a lélektanra alapít.

Nálunk Brassai Sámuel érdekes (A módszerről Pest 1867-69.) első ilyenmű kísérlete annyiban Comeniuséra emlékeztet, hogy ő is egy csomó többkevesébbé üdvös didaktikai szabályt állít fel anélkül, hogy belőlük egy szabályozó tudományos alapelvet lehetne kiolvasni, mely e tételeket összefűzné. Kármán Mór általában a Herbart irányát fejtette tova szép sikerrel. Majd legtöbbet Weszely Ödön foglalkozott e kérdéssel. Az ő nyomán a következőket állapíthatjuk meg. 1. A tanítás módszere nem azonos a tudományok módszerével, mely utóbbi oly értelmi műveletek végzését jelenti, melyek segítségével a tudomány új igazságokat állapít meg, vagy

régi igazságokat igazol, vagy a kész igazságokat rendszerbe foglalja. A tanítás módszerénél ezzel ellentétben nem új igazságok megállapításáról vagy felfedezéséről van szó, hanem ezek közléséről. Itt tehát azt az utat kell megállapítani, melyen az igazságok a tanulóknak átadhatók, ez az út pedig azonos lesz azzal, melyen a tanuló ismereteket szerez.

2. A tudományos módszer, csakis a tudós szellemi munkáját szabályozza, míg a tanítás módszere a tanító és tanítvány közös szellemi munkáját irányítja. A tanítás a tanító és tanítványok közös útja, melynek menetét a tanár előre látja, melyet azonban a tanár és tanítvány együtt tesznek meg. Két szellemi folyamat halad tehát egymás mellett; a tanár lelkében végbemenő szellemi működést a logika, a tanítványok lelkében végbemenő folyamatot pedig a lélektan törvényei szabályozzák, de a tanító ez utóbbit hasonló irányba igyekszik terelni.

3. A tanítás módszerének tehát vannak, logikai és pszichológiai, továbbá technikai és művészi elemei, vagyis előre megállapítható általános érvényű és olyan részletei, melyek a pillanat alakulása szerint – a tantárgy sajátossága vagy a tanító pedagógiai rátermettsége szerint – módosulnak.

Íme ezek a főbb tudnivalók a módszerre vonatkozólag! Hozzá tehetjük még a következőket: A nevelésben, annak bármely részében (tanítás, fegyelmezés, stb.) nem szabad pillanatnyi hangulattól vezettetve, terv nélkül, ötletszerűen eljárni, hanem tervszerű eljárást kell követnünk. Ez nemcsak a hivatásos pedagógusok (tanítók és nevelők), hanem a szülőkre is vonatkozik, amiből világosan következik, hogy azoknak is nevelői hivatásukra készülniök kell, azt komolyan kell venniök és sohasem a pillanat, a hangulat sugallatai után indulniök. A módszer egyébként elsőben a nevelés *céljától* függ, ahhoz idomul. Az általunk kitűzött cél tehát azt köve-

teli, hogy a tanítást *filozofikus* szellem hassa át, ami annyit jelent, hogy minden tudományban a lényeg kidomborítására törekedjünk, a fölösleges részleteket és tövises subtilitásokat pedig hagyjuk el. Így pl. a történelemben nem az uralkodó házak genealógiája, vagy a csaták leírása lesz fontos, hanem az események összefüggése, a tények mögött rejlő eszmék, az egymásután következő korok lelke, értelme. Más példa: A remek írókat ne tegyük tönkre túl részletes elemzéssel, hanem engedjük közvetlenül hatni az ifjú lelkekre és nyissuk meg szemüket az azokban rejlő lélektani, esztétikai, erkölcs-tani és világnézeti elemek számára.

Hangoztatnunk kell azonban, hogy hanem hiszünk többé mint Comenius vagy Pestalozzi egy *egyedül üdvözítő módszer* lehetőségében. Vagyis nem egy, hanem sok módszer lehetséges, csak bizonyos általánosan elfogadott elvek közösek a különféle módszerekben.¹ Így minden *tárgynak* más a módszere, e szerint pl. a nyelveket másképp tanítjuk mint a számtant; de egyazon tárgy tanításának is többféle módszere lehet. Így pl. az élő nyelvek tanításának legalább 5-6 féle módszere ismeretes.

Alkalmazkodik a módszer az *ifjúság korához*, szellemi színvonalához is. Így pl. a történelem tanításának a főmódszerei: az oknyomozó, eszmei, időrendi és életrajzi. Világos, hogy az első és második népiskolába még nem való.

De sokan vannak, akik azt hiszik, hogy minden tárgy magában rejti a maga módszerét, tehát mindenki, aki a tárgyat tudja, tud is tanítani. Ez na-

¹ G, Compayré. L' éducation intellectuelle et morale Paris 1908. 74. lap. Szellemesen tesz különbséget a módszer és módszerek közt. Az első általában a rendet fejezi ki, a módszerek pedig megannyi rendszerek, meghatározott folyamatok egy cél elérésére.

gyon kényelmes, de helytelen álláspont. Helytelen már azért is, mert hiszen láttuk, hogy ugyanazon tantárgyat többféle módszer szerint lehet tanítani, de helytelen azért is, mert a helyes módszer ismerete minden bizonnyal elősegíti a tanítás sikerét. Végre csak félig igaz, amit a személyiség pedagógia egyes túlzói (pl. Linde, Scharrelmann, E. Wéber stb.) állítanak, hogy a módszer annyiféle, ahány a tanító, vagyis minden tanítónak meg van a maga módszere, módszeres tanulmányra tehát semmi szükség nincs. Igaz, *hogy a nevelő személyisége az, ami életet önt a tanításba*, de a legnagyobb személyiség is, célszerűtlen módszerrel nagyon keveset fog elérni. Ezért kimondhatjuk, hogy valamint a neveléstan, úgy a módszertan tanulmánya is felette kívánatos előfeltétele a nevelő működésnek, bár ezzel nem akarjuk azt mondani, hogy mindenkép pótolja a személyes tulajdonságokat. A tárgy tudására, a módszeres elvek ismeretére és a személyes arravalóságra tehát egyaránt szükség van. A sok módszert (metódust) mégis 2 főtípusra szokták visszavezetni.¹ Ezek a *bemutató* (ábrázoló) vagy szemléltető és a *kifejtő*. Az elsónél vagy magát a tárgyat állítjuk a növendék érzékei elé, vagy a beszéd segítségével keltünk benne szemléleteket a kérdéses tárgyról. Ezáltal a tanuló képzetkincsét növeljük és egyben önálló megfigyelésre, elmélkedésre szoktatjuk. Még erősebben veszi igénybe az öntevékenységet a kifejtő módszer, melynek 2 formája az analitikus (deduktív), mikor kész, általános fogalomból indulunk ki, vagy a szintetikus (induktív), mikor egy logikailag tovább haladó gondolatsor belső össze-

¹ K. Knoke: Grundriss der Pädagogik. Berlin, 1902. 163. s. k. V. ö. Dr. W. Toischer Theoret. Pädagogik u. Allgemeine Didaktik. München, 1896. 120. lap, hol ábrázoló, magyarázó és kifejtő módszert vagy tanalakat különböztet meg.

függéseit kiderítjük. Mindezek részletesebb fejtegetése a neveléstan alapvonaláiban nem mutatkozik szükségességnek.

Ellenben ki akarjuk még emelni, hogy a módszer alkalmazásánál a fő, hogy bizonyos célirányosan megállapított menet szerint haladjunk lépésről-lépésre. Eközben bizonyos külső általános szabályokat tartunk szem előtt. Ezek képezik a tanítás „technikai” oldalát. Ilyenek pl. a tó'me|r-tanításnál:

1. A tanítás előfeltétele a külső rend biztosítása.
2. Minden tanítás az egész osztálynak szól.
3. A tanulók lehetőleg maguk dolgozzanak stb. (Kármán: Adalékok.)

Ugyancsak a módszertan körébe tartozik annak a kérdésnek az eldöntése, hogy a kétféle *tanalak* (folyékony előadás és párbeszéd) mikor alkalmazandó? A főelv itt általában az, hogy a párbeszédes tanalak az alsó, az előadás pedig inkább a felsőbb fokon dívik, de rendszerint váltakozva használjuk. Végül idetartozik a helyes *kérdés* kellékeinek a megállapítása, aminek szintén sok csinja-binja van. De feladata az általános módszertannak az érzelmek és akarat nevelésének is irányt mutatni.

Mindezekből kitűnik, hogy a lelkiismeretes tanítónak és nevelőnek mi mindenre kell ügyelni, mennyi szempontot kell egyszerre figyelembe venni tanítás közben. Ezért sikerre csak az számíthat, aki nemcsak pályájára, de minden egyes tanítási órára is gondosan elkészül.

9. A nevelés munkája.

Reális értékek. – Testi és technikai nevelés.

A testi nevelést akárhány pedagógiai rendszer elhagyja. Tekintetbe véve azonban azt a körülményt, hogy az ember pszicho-fizikai egység, hogy testi élete döntőleg befolyásolja szellemének a működését

és tekintetbe véve, hogy az ideális értékek csak a reális értékek alapján helyeződnek el, szükségesnek mutatkozik legalább az idevágó legfőbb kérdések megvilágítása.

Spencer H. az erre vonatkozó kívánalmakat így fejezi ki: „legyen minden ember jó állapotban, vagyis testileg jól kifejlett és így a nemzeti jólét első feltétele, hogy a nemzet jó állatokból álljon.” A testi nevelés feladata tehát az lesz, hogy megóvja a testi épségét, egészségét, tegye lehetővé normális növekedését, fejlődését, hogy így a szellemi működéseknek alkalmas eszköze lehessen. A pedagógiának e téren az a feladata, hogy az itt felmerülő követeléseket egymással kiegyeztesse. E tekintetben a neveléstan elsősorban a fiziológiára támaszkodik, de ma már nemcsak kizárólag reá, hanem a higiéné-re (egészségtan) is támaszkodik, melynek rendeltetése, hogy a betegségeknek elejét vegye (*Stadler*). A nevelő azonban e tekintetben természetesen csak bizonyos alapismereteket tartozik szerezni, mert bárminő rendelkezés esetén a nevelőnek, a háznak, vagy iskolának az orvoshoz kell fordulnia. Így tehát az orvos a fizikai nevelésnek egyik legfontosabb, sokszor egyenesen döntő tényezője. Kivált a házi-orvosi intézmény páratlan nevelői funkciót teljesített még a közelmúltban is. A házi-orvos, aki ott volt a gyermek születésénél, aki ismeri a családi viszonyokat, a családban előfordult betegségeket, a szülők testi egészségét, adott alkalommal a legjobb tanáccsal szolgálhatott a gyermekek testi és lelki fejlesztése tárgyában. Sajnos, hogy az orvosi körökben terjeszkedő specializmus ezt az üdvös intézményt lassan, de biztosan kiszorítja, a házhoz járó különféle specialisták és a család között pedig már a régi bensős viszony nem alakulhat. Nem pótolja ezt az *iskolaorvosi* intézmény és az egészség-tan tanítása sem. Amilyen helyes, hogy ma már mindennemű

iskolának orvosi felügyelete van, melynek hivatása, hogy a tanulók egészségi állapotát állandó figyelemmel kísérje, ép annyira elégtelen, hogy az egészségtan tanítása egyelőre mint rendkívüli tárgy szerepel és ezért az ifjúság részéről is többnyire abban a mostoha elbánásban részesül, amint azt a többi rendkívüli tárgy körül is tapasztalni. Pedig ezek az ismeretek, ha nem is a legértékesebbek az emberre nézve, mint ahogy Spencer tartja, de mindenesetre szükségesek, az általános műveltséghez tartozók és annál sajnálatosabb, hogy e tekintetben nagy tájékozatlanság tapasztalható még művelt körökben is, ismét azért, mert sokan röstellik ezeket az ismereteket megszerezni. Spencer joggal utal arra, hogy hány falusi nemes van, (mi egyszerűen azt mondhatnók) gazda van, aki naponta többször ellátogat az istállókba teheneihez, ökreihez, lovaihoz, de annak nem néz utána, hogy rendben van e a gyermekek szobája.

Pedig itt tulajdonképen csak néhány alapvető elv ismeretéről van szó, amelyek a táplálkozásra, az izmok fejlesztésére, végül az idegek és érzékek működésére vonatkoznak.

Ott van mindenekelőtt a *táplálék* mennyisége.¹ Vájjon, hogyan állapítsuk meg azt egyes esetekben? A gyermekeknél erre nézve általában az étvágy irányadó. A gyermek éhsége azt jelenti, hogy emésztő készülékében táphiány van, a szomjúság jelentkezése pedig a szükséges vízanyag elfogyását jelenti. Mindkettőt pedig ki kell elégítenünk, adjunk tehát a gyermeknek annyit, amennyit kíván, ha eleget kapott, magától abba hagyja. A gyermeknél oly gyakran előforduló gyomortúlterhelés legtöbb esetben nem is a gyermek, hanem a szülők hibája, akik

¹ Lásd a következőket főleg: Dr. A. Stadler: Philosophische Pädagogik, Leipzig, 1911. 69. s köv. lapokon.

még akkor is tömik a gyermeket, amikor már nem bír enni. A másik végllet az, ha a szülők aggodalomból elvonják a gyermektől a táplálékot, megfélekedzvéen arról, hogy a gyermeknek több táplálékra van szüksége, mint a felnőttnek, mert nemcsak az anyagcserét, hanem a növést is kell szolgálnia a tápláléknak, általános tapasztalat az is, hogy a gyermek szereti az édességet, a zöldséget pedig nem. Itt is túlnyomólag a természet nyilatkozik: a gyermek szervezete megköveteli a cukrot. Ha ettől megfosztjuk, az lesz a következmény, hogy képzelete állandóan vele fog foglalkozni és ha szerét teheti, meg nem engedett eszközökkel is hatalmába keríti. Rendkívül fontos az is, hogy minél korábban elejét véve minden finnyáskodásnak, hozzászoktasuk a gyermeket a rendes étkezéshez.

Nagy szerepe van a táplálék *minőségének* is. A főszabály itt az, hogy lehetőleg olyan táplálékot kell választani, mely legalkalmasabb arra, hogy vérré, vagy tápanyaggá váljék. Ezért célszerűtlen a kizárólagos vegetabilis (növényi) táplálkozás. A vegetabilis tápanyagnál túlságosan igénybe van véve az emésztő készülék, a tápanyag maga pedig aránylag kevés, kívánatos tehát az eledelek gyakori változtatása. A jelenben az étkezés sokszor mint a társas együttlét szimbóluma tűnik fel, tehát a banketteknek, a fehér asztal kultuszának nagy a keletje. De ha megengedjük is, hogy a társas étkezés nagyban emeli az együttlét kedélyességét, azt sem lehet elhallgatni, hogy igen sokszor egyáltalán nem felel meg a higiéne törvényeinek. E tekintetben igen sokat lehet tanulni a jelenkori aszkétikus irányzatoktól (antialkoholizmus, antinikotinizmus, vegetarianizmus).

A *temperatúra* változásai sem közömbösek a testi egészség szempontjából. Ebben is az u. n. „fiziológiai lelkiismeret” kell követni, mert a gyermek ösztön-

szerűen védekeznek a hideg és meleg ellen. Ez ellen az úgynevezett edzési teória szól, mely szerint a gyermeket télen könnyen kell öltöztetni és nyáron nehéz munkát végeztetni vele, hogy így közömbössé váljék a külső behatások ellen. És e tekintetben előszeretettel hivatkoznak a spártaiak példájára. Azonban a mi bonyolult életmódunk annyira elüt a régiekétől, hogy e tekintetben az ő eljárásukból nem okulhatunk. Annyi bizonyos, hogy a test helyes temperaturája 37° Celsius, ha tehát a hideg által túl sok meleg vonatik el, akkor ezt oxidatio által kell pótolnia, ha pedig túl sok meleget kap, a felületnek párolgása által kell lehűlnie, ami ismét munkát jelent. E szerint a nagy hideg ép úgy, mint a nagy meleg, veszedelmeket rejt magában, az edzés tehát egyéni dolog, melyet csak nagy óvatossággal lehet alkalmazni. Némely apának edzési mániája már nem egyszer végzetes betegségbe sodorta gyermekét.

Rendkívül fontos a testi nevelésben az izmok működtetése, vagyis a *mozgás* is. A mozgás emeli a szív és tüdő működését, előmozdítja a test erejét, gyorsabbá teszi az anyagcserét, egyszóval nélkülözhetetlen a szervezet háztartásában. A gyermek első mozgásai önkéntelenek, csak később tanul meg tudatosan mozogni. Első nevelőinek a feladata, hogy engedjék meg szabad mozgását, később pedig tereljék önkéntelen mozgásait helyes irányba. Ezért jó korán arra kell szoktatni a gyermekeket, hogy maguk egyenek, öltözködjének és vetkőzzenek. E mellett különösen a *játék* jön tekintetbe. Elsősorban a mozgási, tevékenységi, utánzási ösztönnek a kifolyása, mely fejleszti, éleszti testi erejét, de csakhamar a szellemet is hozzájuttatja a maga jogaihoz, kivált a képzeletet. A társasjáték pedig szociális ösztönét fejleszti, azért a játéknak mindig szabadnak kell lennie.

E tekintetben ellentétben áll vele a tudományos alapon kiválasztott mozgások rendszere: a *tornázás*. A játék a művészethez áll közel, a torna: munka és ezért nem is ellensúlyozója a szellemi túlterhelésnek, amint sokszor tévesen hitték. Ma e téren 3 rendszerről lehet beszélni.

A *német* tornászati megteremtői a Salzman Schnepfenthali intézetében működött Guts Muts, majd pedig Jahn († 1852) és Spiess († 1856). Az első kettő még a szabadban gyakorolta a testgyakorlást, míg Spiess zárt területre nem szorította (tornaterem). Jellemző vonása a katonai jelleg, továbbá a nyújtó és korlát alkalmazása. Vele lényegileg egyezik a francia torna.

Hiányaira már Spencer utalt és felhívta vele szemben a figyelmet a szabad téri játéokra. Ez lesz ismertető jegye az *angol* tornászainak. (Bár újkori felélesztői Mosso szerint tulajdonképpen az olaszok.) Nagy előnye, hogy a szabad természetben megy végbe és nagy változatosságával (kriket, foot ball, lawn-tennis, atlétika stb.) az izmok minden fajtát foglalkoztatja. Ma már ezek az angol játékformák mindenütt elterjedtek és nálunk egyes fajait szinte szenvedéllyel űzik. Legújabbán figyelmet keltett a swW-rendszer (megalapítója Ling Henrik, „f. 1869), aki kiszámította, hogy a test egyes mozgásai milyen hatással vannak az egyes szervekre, rendszere így főleg testegyenészeti és gyógyítás tekintetében vált be. A leghelyesebb eljárás a 3 rendszer egyesítése, amint ez iskolai tornászatusunkban meg is van.

¹ A következőkre: Dr. Ottó József: A testgyakorlás alapelemei. Pozsony, 1901. *Mosso-Karafiath*: Az ifjúság testi nevelése. Budapest, 1910. *Legrange-Karafiath*: A gyermek és ifjú testgyakorlásának egészségana 1913. és *Tissie-Csapodi*: Az elfáradás és a testgyakorlás. Budapest, 1898.

A testgyakorlás elsősorban a test erősödését szolgálja és e tekintetben különösen a célszerű test-edző játékoknak van áldásos hatásuk. E mellett van a tornának jelentősége szellemi, erkölcsi, szociális és nemzeti tekintetben. Fejleszti a figyelmet és képzeletet, oly készségekre nevel, melyeknek bármikor hasznát vehetjük. A test minden részének gyakorlása által annak urává tesz bennünket, fejleszti a bátorság és kitartás erényeit, elősegíti az önmeg tartóztatást, a játékokban közös célok kitűzése által neveli a szociális összetartozás érzését, végre pedig az egyesek testi erejének és egészségének erősítése által gyarapítja az egész nemzet egészségügyét és javítja a nemzet önvédelmét. Azonban 2 végtől, szertelenségtől kell óvakodni (főleg az iskolában). Az egyik az akrobatás torna, mely egyes izmok egyoldalú fejlesztését teszi öncéllá és a túlkorán alkalmazott tisztán katonai célzatú gyakorlatok (pl. céllövészet), melyeket legjobb a katonai szolgálat idejére hagyni. A cserkészzet (mely nálunk az angol Baden-Powell „boy scout” és német Liontól eredő (Pfadfinder) mozgalmak fúziójából állt elő), főleg nagyobb városokban bizonyult üdvösnek, mert rendszeres kirándulásokra, vándorlásokra szoktatja tagjait, ezenkívül az első segélynyújtás, gyógynövények gyűjtése, a műhelyekben való dolgozás és hasonló üdvös foglalkozásoknak a programjába való felvétele által már a gyakorlati (technikai) nevelést is szolgálja. Végül nem szabad elfelednünk, hogy az általános hadikötelezettségnek kényszerű eltörlése miatt a testi nevelés egyik legfontosabb tényezőjétől fosztatván meg nemzetünk, ezt az iskolán és iskolán kívüli minél hathatósabb és többoldalú testi gyakorlással kell pótolni.

A testi nevelés utolsó és egyben legfontosabb szakasza az, mely az *idegrendszer* és vele kapcsolatos *érzékszervekre* vonatkozik. Az idegrendszer hivatása

tudvalevően az, hogy belső, lelki világunknak a külső világgal való közlekedését lehetővé tegye. Központi része az agyvelő, a szellemi működések székhelye, környéki részeit pedig az érzékszervek alkotják, melyek a külvilági hatásokat (ingereket) felfogják és tudomásulvétel, feldolgozás végett az idegpályákon át az agyba eljuttatják. Ebből kitűnik, hogy idegrendszerünk testi és lelki életünk felett egyaránt uralkodik és így annak épségben tartása elsődrendű nevelési feladat. Az idegrendszer működése közben a sejtek és sejtcsoportok anyaga elhasználódik, amit a szervezetnek pótolnia kell a vérkeringés által. Ez pedig akként történik meg, hogy a szervezetet megfelelő táplálékkal látjuk el. Mindaz tehát, ami az egész test ápolására szolgál, javára van az idegrendszernek is: tehát a célszerű táplálék, tiszta levegő, mozgás, nyugalom stb. mind az idegrendszert is erősíti, viszont a rossz táplálkozás, célszerűtlen életmód az idegrendszert is gyöngíti és így a szellemi munkára való készségét csökkenti.

Korunk egyik jellemző vonása, hogy általános a panasz az idegrendszer romlásáról, mindenki idegességről beszél és panaszkodik. Mivel pedig egyetlen szervünk sincs, mely nem állana az idegrendszer hatása alatt, világos, hogy az idegbaj minden szerv, minden életműködés körében éreztetheti a maga hatását, az idegesség tünetei tehát végtelenül sokfélék.¹ Sokszor mégis igen nehezen állapítható meg, mert sok idegbaj nem jár külsőleg észrevehető elváltozásokkal, hanem csak mint funkcionális zavar jelentkezik. Mi lehet e betegségnek, mely valódi csapása a modern embernek, az oka? Elsősorban az átöröklés jöhet tekintetbe, azután főleg a modern

¹ Laufenauer: Az idegélet világából. Budapest, 1899”
Salgó: Az idegesség. (M. K.)

társadalmi viszonyok. Ma az egyén nyugalmas, intim élete úgyszólván megszűnt, lekötöttsége számos irányban, a mindennapi kenyér megkeresése, a családfenntartással járó, növekedő gondok az idegrendszer fokozott tevékenységét igénylik, minek következtében nagyon hamar beáll annak agyonterhelése, majd pedig kimerültsége. Ehhez járul korunk féktelen élvezetvágya, az izgató és kábító italok, a raffinaik eledelék, fényűzés és testi gyönyörök, mind elősegítik az idegrendszer időelőtti pusztulását. Olykor a nevelés is hibás, mely nem számolva az egyéni sajátságokkal, sokszor túlnagy terhet ró a fejledező idegrendszerre. így már a gyermekkortól kezdve az összes korhatárokon át észlelhető az idegbajoknak minden faja (vidatánc, hisztéria, neuraszténia).

Azon kérdés tolul elénk ezekután, hogy hogyan szálljunk szembe ezzel az ádáz ellenséggel? Szakértők¹ ítélete szerint nem a tétlenség, a munka leszállítása vezet célhoz, hanem annak észszerű beosztása. *Mértéket kell tartani* a szellemi munkában is, hogy a munka folyamán az idegrendszerben felhalmozott fárasztási anyag kiküszöböltessék és a kártékony anyagtól felszabadult elemek régi összetételüket visszanyerjék. Ügyelni kell itt a kifáradás és kimerülés közti különbségre. A kifáradás csak a munkaerő múló apadása, melyet rövidebb pihenéssel helyre lehet hozni, a kimerülés ellenben már állandó állapot, mely a dolgozó anyag, vagyis az idegek elváltozásával jár. Mindkettő, amint általában az idegesség ellen a legjobb orvosság a *pihenés*, amelyet azonban a végzett munka nagyságához, a fáradtság vagy kimerülés fokához kell mérni. E szempontokat kellene az *órarend* készítésénél is al-

¹ A következőkre lásd Salgó kiváló könyvét: A szellemi élet higiénája. Budapest, 1905.

kalnázni, ezért épenséggel nem helyeslendő az egyhuzamban való oktatás behozatala az elemi foktól kezdve az egyetemi előadásokig, mert nem veszi figyelembe a különböző korosztályok munkaképességét. Hiba az izgatószer, nikotin és alkohol élvezete, a hidegvíz-kúra túlhajtása, holott az utóbbi egyéni dolog; hiba a nagy szellemi munkának, vagy belőle eredő kimerülésnek nagy testi erőfeszítéssel való ellensúlyozása (kirándulások, sport), mert az erős szellemi munka a testet is fárasztja. Azonban igen bajos a szellemi élet higiéniájának a megállapítása azért, mert a szellemi elfáradás nem fáj és azt csak szakember ismerheti fel.

Nem marad tehát más hátra, mint a munkaidő jobb beosztása, az alvás idejének betartása (sajnos, hogy ennek a nagy városok életmódja sok akadályt gördít útjába), komolyabb kimerültség esetén pedig a környezet megváltoztatása. Ép az idegesség és a szellemi munka túltengése ellen veszi fel a harcot az a pedagógiai törekvés, mely a *praktikus* nevelés és „*munkaiskola*” jelszavával küzd. Lényege, hogy hibáztatja az egyoldalú ismeretközlést és azért a gyermekek gyakorlati ösztöneit kívánja kifejleszteni az iskolával kapcsolatos műhelyekben, laboratóriumokban, konyhákban és kertekben. Különösen kitűnt a *kézügyesség* oktatásnak helyes volta, Megállapítást nyert ugyanis, hogy a mai egyoldalú szellemi nevelés a bal agyféltekét foglalkoztatja (mely kapcsolatban van a jobbkézzel)¹, a kézimunka pedig mindkét agyfélteke és kéz igénybevétele által ez egyoldalúságnak véget vet. Ezenkívül *szociális* szempontból is ajánlható a kézimunka, mert megtanít a fizikai munka megbecsülésére, munkaközösséget teremt az iskolából, és egészen *gyakorlati* szempontból is, mert sok oly ügyességre tanít, melynek közvetlen

¹ Pabst: Praktische Erziehung. Leipzig, 1908. 57. lap.

hasznát látni az életben. így hozták be nálunk a fiúiskolákba a kézimunkát, még pedig elsöben a népiskolákba a svéd *szlöjd* alakjában, de meghonosult itt-ott mint rendkívüli tárgy a középiskolában is, mely az anyag, papír és famunkát egyaránt felkarolja és életet, cselekvést, változatosságot, szellemi tehermentesítést visz be az iskola falai közé. Sajnos, hogy az örvendetesen nekilendült mozgalmat (kézimunkára nevelö országos egyesület 1895) a világháború megakasztotta, illetöleg az anyag hihetetlen drágulása miatt a női kézimunka tanításához hasonlóan megbénította.

A gyakorlati nevelés jelszava (angolul: learning by doing = cselekedve tanulni) egyébiránt mindenfelé hódított és így érthető az amerikai Dewey¹ törekvése, aki a pedagógiailag vezetett kézimunka köré akarja csoportosítani az oktatás egész rendszerét. Ha Herbart tanítványai Ziller és iránya az emberiség szellemi fejlődésén akarták keresztülvezetni az ifjúságot („kultúrfokozatok”), Dewey végigvezeti tanítványait az egyszerű házi foglalkozástól (főzés, varrás) a kézművességekhez és bonyolultabb ipari tevékenységekhez és így megismerteti velök az emberi civilizáció és technika fejlődését. A sokoldalú gyakorlati foglalkozások kapcsán pedig játszva sajátíthatók el a szükséges elméleti ismeretek, pl. vegytaniak a főzés révén, a számtan és mértan a famunka által stb., amint ezt különben már Rousseau az ő „Emile” jével is megcselekedte. Másrészről a kézimunka már az *érzékek* nevelésének a körébe vág. Mivel az ismeretszerzés feltétele az érzékszervek épsége, ezek gondozására nagy figyelmet kell fordítani. Hogy mily fontos szerepük van az egyes érzékeknek, láthatjuk olyan egyéneknél, akiknél egyik-másik érzék hiányzik (vakok, siketnémák). Az

¹ Dewey-Ozorai: Iskola és társadalom. 1912.

újabb kor *gyógypedagógiája* ezeknél sokszor csodálatos hatást ért el pl. Bridgemann Laura, vagy Keller Helen. (Lásd Keller H. önéletrajzát; magyarul Boros Györgytől.)

Természetes, hogy a magasabbrendű érzékek (tapintás, látás, hallás), nagyobb gondot igényelnek, de azért az alsóbbakat (szaglás, ízlés) sem szabad elhanyagolni. így már a családi nevelés is sokat tehet a különbségi érzékenység fejlesztése körül színek, hangok, ízek, szagok összehasonlítása által. Ezáltal lesz a gyermek képessé a pontos érzéklésre, a határozott érzetektől pedig pontosabb szemléletek, majd pedig tartósabb képzetek keletkeznek.

Ezért játszik oly nagy szerepet a tanításban a *szemléltetés* elve, mely nem egyéb, mint a tárgyak közvetlen érzékeltetése, vagyis azoknak az érzékek elé állítása. Ehhez fűződik a verbalizmus és realizmus ellentéte, mely utóbbi azt vallja, hogy szavakat, neveket nem szabad tanítani a tárgyak felmutatása nélkül. Azonban itt is óvakodni kell a túlzástól. Az igazi szemléltetés az, mikor magukat a tárgyakat állítjuk a növendékek elé, ha tehát pl. a természetrajz tanára elvezeti őket a szabadba, vagy a múzeumba, vagy a fizikában bemutatja a kísérletet. A képek már csak pótlószereket, szurrogátum-számba mennek. Ziegler helyesen hangsúlyozza, hogy a túlságosan sok illusztráció káros hatással is van, mert valósággal tétlenségre kárhoztatja a fantáziát. Mindazonáltal megfelelő határok közt a képeskönyveknek, skioptikonoknak megvan a maga helye, nemkülönben a többi szemléltető eszköznek (minták, rajzok).

Technikai foglalkozásoknak tekinthetők bizonyos fokig az *írás, olvasás, rajzolás, beszélés* is. Míg a régi didaktikusok az írást-olvasást tekintették az elemi, a rajzolást pedig a bonyolultabb tevékenységnek,

¹ Th. Ziegler: Allgemeine Pädagogik. 1905. Leipzig, 34. 1.

addig Pestalozzi megfordította a dolgot és a rajzolás tekintette az írás alapjául. így jár el ma Montessori is említett iskolájában. Azért ma mégis leginkább az írással kezdik, mert itt a gyermeknek kevesebb formát kell elsajátítani, azonfelül a rajzolásban már a művészi elem is érvényesül. A 3 ügyesség értéke abban határozódik, hogy ismereteink az írásban vannak letéve, az olvasás útján pedig megismerjük mások gondolatait. A rajzolás szintén mint belső életünk kifejezése jelenik meg, majd később művészi ábrázolássá emelkedik. Az első kettőnél ma úgy járnak el, hogy az olvasás tanítását összekötik az írástanítással és mindkettőt előgyakorlatokkal kezdik. Egyébként ezek a készségek már átmenetet alkotnak a szellemi képességekhez, vagyis az ideális értékekhez, mert az írás-olvasás a nyelvtanítással függ össze, a beszéd képessége pedig a gondolkodás fejlődéséhez van hozzákötve, melyek tárgyalására ezennel áttérünk.

10. Ideális értékek.

Az értelem nevelése.

Az ideális értékek elseje, az *igaz* közlése, tulajdonképpen 2 feladatot rejt magában. 1. Elménknek igaz tartalommal, igaz ismeretekkel való megtöltését; 2. az elme, a gondolkodás munkaképességének fokozását, vagyis bizonyos értékes lelki diszpozíciók, készségek kialakítását. Először az utóbbival foglalkozunk.

A gondolkodás magában foglalja azokat a lelki működéseket, melyek által a külvilág hat ránk. Kezdődik tehát az érzékszervek közvetítette benyomásokkal (ingerekkel), melyeket *érzetek* alakjában veszünk tudomásul, folytatódik a *szemléletek* alkotásával, melyek az egyes érzetek összekapcsolása révén

a külvilági tárgyak képét adják, majd pedig a *képzetek* alkotásával, melyek az ingerek megszűntével a szemléletek helyébe lépnek. A képzetek aztán tovább rendeződnek, társulnak, megmaradnak, felidéződnek, ezen rendező, elemző és összetevő, összehasonlító működés azonban már az elvont gondolkodás feladata, mely a *nyelv* (beszéd) kifejlődésével éri el teljességét. Ezek szerint a gondolkodás körében többrendbeli mozzanatról kell megemlékeznünk, a főbbek a figyelem, emlékezet, képzelet, fogalomalkotás és nyelv.

A *figyelem* mibenlétéről a pszichológusok és pedagógusok nézetei nagyon eltérők. Egy részök (pl. Herbart és iskolája) a figyelemben csak intellektualisztikus állapotot lát, melynek lényege a tudat megszükitése, néhány képzetre való koncentrálása. Mások viszont akarati tevékenységnek tekintik (Wundt és iránya), amikor is a figyelem közeli kapcsolatba jut az u. n. appercepcióval. Ismét mások a figyelemmel kapcsolatos mozgásjelenségekre vetik a súlyt, pl. Ribot (ilyenek az izmok feszülése, a szemnek, fejnek a figyelt benyomás felé való fordítása stb). De akármi is a lényege, bizonyos, hogy a lelki életünkben nagy szerepe van. A képzetek ugyanis tudatunkban folyton változnak és a figyelem dolga, hogy a képzetek torlódását megakadályozza és azoknak csak bizonyos csoportját emelje a világosság nagyobb fokára. A figyelem tehát nagy munkát ró a szervezetre és azért nagy energiafogyasztással járván, kisebb vagy nagyobb fáradtságot idéz elő. Kísérletekből kitűnt, hogy hullámzatos működés, mely egy órán belül is ingadozik. Különösen a gyermek figyelmét erősebb érzéki benyomás könnyen elvonja a tárgytól, amint általában a tudatnak egy tárgyra való hosszabb ideig összpontosítása, csak hosszú iskolázás eredménye szokott lenni. Nevezetes dolog az is, hogy csak a figyelemmel szerzett

képzetek maradnak meg huzamosabb ideig a tudatban. Mindezeket a jó tanítónak tudnia kell, hogy túlsókat ne követeljen tanítványaitól, másrészt a figyelem ébrentartása már félsikert jelent az oktatásban. Az a kérdés merül fel tehát, hogy mik a figyelem felkeltésének az eszközei? Ilyen elsősorban a benyomás *erőssége*, az inger intenzív volta. E tekintetben a tanító hanghordozása fontos, se túl halkan, se túlhangosan ne beszéljen, legjobb az arany középút. A feltámadt figyelmet aztán leköthetjük azáltal, ha minél több érzéket foglalkoztatunk. Függetlenül a figyelem az *érdeklődéstől*, mely Herbart óta méltán nagy szerepet játszik a nevelésben. Lényege szerint értékelés, tehát érzelmi diszpozíció. Az emberekben ugyanis már velük született hajlandóságuknál fogva, némely tárgyak kedvet, mások kedvetlenséget váltanak ki, vagyis érdeklődésük köre különböző és esetleg változik is az élet folyamán, így Nagy László az érdeklődés fejlődésének 5 fokát különbözteti meg. 1. érzéki, 2. szubjektív, 3. objektív érdeklődés, 4. állandó, 5. logikai érdeklődés. Az oktatásban vagy magának a tanításnak az anyaga, vagy a tananyag kezelésének a módja kelthet érdeklődést. Vannak oly tárgyak, melyek maguktól kötik le az érdeklődést pl. a történelem vagy természetrajz, viszont vannak olyanok, melyek nehezebben hatnak pl. számtan, nyelvtan. Itt a módszernek és a tanár egyéniségének kell a hiányzó érdeklődést pótolni. Tegyük tehát az oktatást oly vonzóvá, amennyire csak lehet. Ennek eszközei a felesleges dolgok kerülése, a szemléltetés, a lényeg megértése, barátságos modor, egy-egy elmés ötlet elmondása s végül a tanulók önmunkásságának felkeltése. Az így felkeltett érdeklődés aztán arra bír, hogy az új képzetekkel a régiekkel hozza összeköttetésbe, ehát elősegíti az appercepciót, továbbá az ismeretekben való haladásra is ösztönöz.

A figyelem fontos feltétele az *emlékezetnek* és a fölidézésnek és ezenfelül világot vet az „appercepcio” sokat vitatott fogalmára. Itt is Herbart és Wundt állanak egymással szemben. Herbart szerint az appercepcio új képzeteknek a régiek alapján való fölfogása és földolgozása. Wundt ellenben e szóval azt a tudatfolyamatot jelöli, mellyel valamely lelki tartalmat világosan fölfogunk, közelebről meghatározva, mivel Wundt a tudatot belső látásnak fogja fel, a képzet belépését a látómezőre percepciónak, a látópontba való belépését pedig appercepciónak nevezi. Az appercepcio tehát szerinte akaratfolyamat, az akarat behatása a képzetekre.¹ A mai lélektan felfogása szerint e két folyamat kiegészíti egymást és ezért az appercepcio műszava helyett a szemlélet és figyelem kettős mozzanatával jelöli meg azt, ami e fogalomban fontos. Az új tartalmat ugyanis régi rokon képzetek alapján értjük meg, de úgy, hogy annak az új anyagnak csak egyes mozzanatait emeljük ki, a többit pedig mellőzzük.² Világos mindezekből, hogy a figyelemről szóló tanítás valóságos „dióhéjba szorított lélektan”, mert nélküle sem pontos szemlélés, bevésés, megtartás, felidézés, sőt alkotó gondolkodás, céltudatos akarás sincsen. Innen elemi jelentősége a tanítás, tanulás és általában a nevelés terén. A gondolkodás többi műveletei tehát már mind tőle függenek. (A figyelemről és figyelmetlenségről becses tanulmányokat tett közzé *Ranschburg P.* Pszichol. tanulmányok I-II. címen 1903.)

Így mindjárt az *emlékezet* is, mely lelkünk ama működését jelenti, hogy képesek vagyunk a szerzett képzet-anyagot megőrizni és mint már ismeretet föleleveníteni. Az emlékezet mintegy a léleknek

¹ Dr. K. Lange: Über Apperception 6 Leipzig 1899. 113.1.

² Komis Gy.: A lelki élet III. 63.

az időfeletti győzelme, nélküle csak jelen, de múlt és jövő nem léteznék számunkra. Mondanunk sem kell, hogy milyen fontos ez a képességünk pedagógiai szempontból, hiszen a *tanulás* egész munkája rajta alapszik. Azonban fejlesztése szempontjából tudnunk keli, hogy az ember emlékezőtehetsége rendkívül sokféle, vagyis, hogy tulajdonképpen nincsen olyan általános emlékezet, mely az összes képzet-csoportokat egyformán megrögzítené, hanem csak speciális, részleges emlékezetek vannak. Ezeket *Meurnann* így osztályozza: 1. Érzéki-szemléleti emlékezet, a) érzéki emlékezés (hangokra, színekre stb.), b) tér- és időbeli benyomásokra, c) a külvilág dolgaira. 2. Emlékezés a nem szemlélhető jelekre (nevekre, számokra). 3. Emlékezés képzelőtehetségünk termékeire. 4. Kedélyhullámzásainkra. Ezenkívül a képzet-szerzés módja szerint is állapítanak meg bizonyos „emlékezeti típusokat”. Ezek pedig a *vizuális* (optikai), *auditív* (akusztikai) és a *motorikus* típus. Az elsőhöz azok tartoznak, kiknek emlékezőtehetsége jó az alakok, színek megtartása dolgában. A tanulást illetőleg jellemzi őket, hogy szemmel, tehát halkan tanulnak. Az auditív típus legjobban megtartja a hangokat, hangszíneket, dallamokat. Jellemzi továbbá, hogy hangosan tanul. Végre a motorikus típushoz azok tartoznak, kik idegen nyelvek tanulása, a testgyakorlás, tánc stb. iránt bírnak különös fogékonysággal. Legkönnyebben úgy tanulnak, ha emlékezetüket mozgásképzetek is támogatják, pl. a betűk írásához szükséges mozdulatok képei. Csakhogy ezek a típusok a legritkábban fordulnak elő tisztán, hanem többnyire vegyesen, kombinálva. így szükségessé vált a tárgyi képzettípus és a szaképzettípus szigorúbb elkülönítése; ugyanaz az egyén tehát más típusba tartozhatik a szó és másba a tárgyi képzetek szempontjából. Ebből pedig következik, hogy a tudományos típuskutatás mai fokán még nem követelhető

az iskolának különös típusosztályokba való tagolása,¹ vagyis egyelőre csak nagyjából lehet a tanulókat csoportosítani.

Pedagógiai szempontból fontos még a *mechanikus* (gépies) és *judiciosus* (értelmes) emlékezet megkülönböztetése. Az elsőnél a képzetek minden tartalmi rokonság nélkül kerülnek a tudatba és úgy őriztetnek meg. A másik az eléje kerülő tárgyakat a benők található észszerűség, oki összefüggés szerint igyekszik megtartani. Az első inkább a gyermeknél van meg, a másik a felnőttél, de azért későbbben sem lehetünk el egészen a gépies emlékezet nélkül. Az iskolai tanítás általában arra törekszik, hogy a tanulót a gépies betanulástól, az értelmes tanuláshoz vezesse, így pl. nem szórói-szóra mondatja el vele a leckét, hanem saját szavaival, úgy, hogy módjában legyen gondolatait rendezni.

Az emlékezet gyakorlására a felsorolt típusok mind fontos szempontokat adnak, legfőbb módja azonban az *ismétlés*, melynek szintén megvannak a maga törvényei. Így magától értetődik, hogy az ismétlésnek nem annyira gépiesnek, mint inkább észszerűnek kell lennie. Fontos továbbá az ismétléseknek az időben való helyes elosztása. Ranschburg szerint úgy járunk el legjobban, ha valamely elsajátítandó anyagot ma csak annyira tanulunk be, hogy valamennyire tulajdonunk legyen s a többi reászánható munkát másnapra, egy hét multára, egy további hónap. 3-6 hónap multára stb. osztjuk meg. Ha ma pl. 50 szer tanulok át valamit, ez kevesebb értékű, mintha ma 10-szer, holnap 10-szer, egy hét múlva, 4 hét múlva, félév múlva újból 10-szer tanulom át az illető anyagot.

Ezzel kapcsolatban merül föl az a kérdés, hogy melyik a tanulás leggazdaságosabb módja? Erre

¹ Komis Gy. A lelki élet. II. 178–180 l.

nézve két eljárást követnek. A földaraboló vagy *frakcionáló* módszert, mely abban áll, hogy az anyagot több kisebb részre osztjuk és ezeket külön-külön tanuljuk meg pl. költeményeknél egyes versszakokat, míg az *egybefoglaló (globális)* eljárás veleje az, hogy az anyagot a maga egészében tanuljuk meg. Az elsőnek hibája, hogy az anyag összefüggését nem teszi tudatossá és helytelen asszociációkat, kapcsolatokat teremt egy versszak kezdő és végső szava közt; a másik nagyobb szabású ismétlést igényel, tehát itt az anyagot lassabban tanuljuk meg, de a megtartás hűsége, a földezés biztossága tekintetében ez az eljárás az első messze maga mögött hagyja. A kettőnek az előnye az ü. n. *közvetítő* módszerben törekedtek egyesíteni Ebért és Meumann. „A tanulni való anyagot épügy részekre osztották, mint a földaraboló eljárásban, azonban az egyes részeket nem külön-külön tanultatták meg, hanem az egész anyagot mindig kezdettől végig olvastatták át, miközben az egyes részek közt szünetet tartottak”.¹ Az iskola általában az egybefoglaló és közvetítő eljárást fogja követni és csak ott fog a feldaraboló eljárásnak előnyt adni, ahol valamit gyorsabban kell megtanulni a gépies emlékezet segítségével pl. szavak vagy évszámok. Az emlékezet ellentéte a *feledés*, így feledésbe megy a figyelem nélkül, sok kapcsolat nélkül szerzett anyag, vagy a gyors tempóban elsajátított ismeret. Ezért gyors és tömeges bemagolás útján szerzett ismeretek, pl. vizsgálati határidőre való készülés, az ismeretek igen csekély tartósságával jár.

Azt a lelki folyamatot, amikor a lélek az eredeti képzettársítástól eltérő alakban és sorrendben idézi fel a képzeteket *képzeletnek* (fantáziának) nevezzük.

Mint az emlékezetre, úgy a képzeletre nézve is

¹ Kornis i. v. m. II. 250. 1

az a téves nézet van elterjedve, hogy a gyermekeké jobb, mint a felnőtteké. A kísérleti vizsgálatok ép az ellenkezőjét mutatták ki, ami természetes is, hiszen a felnőttél a hosszas gyakorlat folytán minden lelki funkció fejlettebb, tökéletesebb, másrészt mind az emlékezet, mind a képzelet akkor munkaképes, ha gazdag tartalom felett rendelkezik, ami a gyermeknél szintén nem lehet meg. Emlékezet és képzelet között sokszor nehéz a válaszfalat megvonni, mert már az emlékezet is többé-kevésbé átalakítja az eredeti képzeteket, a képzelet ezt tulajdonképpen csak nagyobb mértékben, esetleg tudatosan, bizonyos cél vagy eszme érdekében gyakorolja. Az *aktív* vagy teremtő fantáziát ép a világos célkitűzés különbözteti meg a *passzív* vagy játékos képzelettől, midőn átengedjük magunkat a képzetek játékanak, amint ezt pl. az álomképek mutatják. A passzív képzelet annál élénkebben működik, minél kevésbé ellenőrzi a gondolkodás, mint pl. a gyermeknél és a természeti embereknél. Bár a fantázia kiválóan a művésznél érvényesül, szüksége van rá a tudósnak, államférfinak is, sőt minden embernek, hogy tapasztalatainak hézagait kitöltse, a tények közt összefüggéseket teremtsen és ezekből megfelelő világgépet alkosson. A gyermek fantáziájára vonatkozólag még a következőket állapíthatjuk meg. A gyermek képzelete nem gazdag, nem színes. Tévedésünk onnan ered, hogy a felnőtt a maga gazdag képzetanyagával képzelet el, mi mindent képzel a gyermek, pl. az ő fababájáról. Másrészt mivel a gyermek képzeletét nem ellenőrzi az ítélőképesség, igen könnyen meghamisítja a látott valóságot, vagyis hazugságba esik. (V. ö. Szász Irén; A gyermek képzelete. Bpest. 1912. 11. lap.)

Ennek megfelelőleg a képzelet nevelése kettős irányú lesz: *negatív*, vagyis a képzelet korlátozása, csapongásának a valóság által történő ellenőrzése

és *pozitív* a képzelet tapintatos fejlesztése. Ma akárhány pedagógus van, aki tekintettel a gyermeki fantázia gyengeségére, a gyermeket a mese aranyos világától teljesen meg akarja fosztani. Mi azt hisszük, hogy a játék és mese továbbra is a gyermeki képzelet fejlesztésének leghathatósabb eszköze lehet, A *játék* problémájának megoldásáért 4 elmélet vetekszik. 1. Az *üdülési* elmélet; 2. az *erőfölösleg* elmélete; 3. az *atavisztikus* elmélet (mely szerint a játékok csak az elmúlt nemzedékek tevékenységének csökevényei); 4. végre a leghelyesebb, a *begyakorlás* elmélete, mely szerint a játék előgyakorlat a komoly életre, (Claparéde–Weszely: Gyermek pszichológia. 1915. 96.) Helyesen mondja Náday: „A játszás bizonyos lelki kényszerűségből fakad, szükséges valami nemcsak a kezek foglalkoztatása, de a léleké is, végül célszerű cselekedet, mert ha a gyermek nem tudja is, mit játszik, mi tudjuk, hogy későbbi életküzdemeinek előgyakorlása ez.” A játék így átvezető hid lévén a komoly munkára, a játékok közül azok a legjobbak, amelyek a mindennapi élet foglalkozásait utánozzák, így pl. a legtöbb gyermek apjának a foglalkozását szereti majmolni, a lányok viszont babákkal játszanak, de ezt meg össze lehet kötni varrással, kötéssel. Másrészt azok a legjobb játékok, melyek érzéki képzeteknek mozgásokkal való kombináción alapszanak (pl. labda), vagy amellyel mindent lehet csinálni, pl. a homok, agyag, A gyermek alkotó ösztöne itt jobb kielégítést talál, mint a modern, tökéletes játékszerekben. A játékosztönhöz fűződik az esztétikai nevelés is, melyről alább lesz szó.

A képzelet nevelésének másik elismert eszköze a *mesélés* vagy a mese olvasása. Persze nem akármilyen mese való a gyermeknek, a nevelőnek itt valóban szigorú „razziát” kell tartania. A félelemgerjesztő rém mesék, melyek képtelenségekkel töltik meg a gyermek lelkét, megzavarják álmát és egész

életére félénkké teszik, természetesen gondosan kerülendőek. Ennélfogva lehetőleg olyan meséket kell a gyermekek elé adni, melyek valamely esztétikai, vagy erkölcsi igazságot szemléltetnek, melyekben tehát tiszta költőiség nyilvánul, vagy a jó diadalmaskodik, a rossz meg megbűnhődik. Még sokkal jobban hat a mese elmondva, „mert a mese igazában arra való, hogy elmondják”. Csakhogy ritka adomány, mert az illető mesélőnek igazán gyermekké kell válnia!

Csak futólag utalok arra, hogy egyes *tanítási tárgyak* is különösen alkalmasak a képzelet fejlesztésére, pl. a földrajz és történelem, főleg ügyes tanár kezében, aki kész képeket rajzol hallgatói elé! Sokat tehetnek itt a szemléltető eszközök is, de a szemléltetés túlságba vitele – mint láttuk – már tompítja a képzeletet.

Az intellektuális (értelmi) nevelés koronája az *elvont gondolkodás*-ra való nevelés. A gondolkodás annyiban megegyezik a képzelet tevékenységével, hogy szintén új képzetkapcsolatokat alkot, csakhogy a gondolkodás a képzeteket bizonyos benső logikai kapcsolatba hozza. A képzelet általában szabad, a gondolkodásnak ellenben mindig szem előtt keil tartania azt, hogy eszmefűzései megfeleljenek a valóságnak. Rendkívül fontos tény, hogy gondolkodásunk eszköze a *nyelv*, melynek fejlettsége az elvonás legmagasabb mértékét tette lehetővé. Az érzékelés, szemlélet, figyelem, emlékezet segítségével ugyanis igen nagymennyiségű képzetanyaggal telik meg lelkünk, melyet csak úgy tudunk feldolgozni, ha beléje rendet, összefüggést hozunk, a képzetek óriási tömegét csoportokba foglalva, áttekinthetővé tesszük. Ez pedig akként történik, hogy közképeket alkotunk, még pedig vagy úgy, hogy különböző tárgyak hasonló vonásai összeolvadnak, vagy a többször látott tárgyak néhány fő-

vonásra redukálódnak, vagy végül, hogy a tárgyaktól azok tulajdonságait mintegy elszakítjuk, pl. a ló képzetétől elválasztjuk a szín képzetét, amikor is u. n. elvont fogalmat alkotunk. A közkép elgondolása azonban még mindig sok időt vesz igénybe, az elvonást tehát a nyelv, mint jelrendszer tette lehetővé, mikor is a közképzet a szóval (hangsoport) összeolvadt. Ez a *fogalom* keletkezése. Mikor a tárgy és a szó, vagy a jelentés és a szókép erős asszociációba lépett, többé nem kellett a képre gondolni, hanem a kimondott szó jelezte a tartalmat. Ezzel tehát a gondolkodás az érzékektől, illetőleg a külvilágtól teljesen felszabadult. A fogalomalkotáshoz járulnak aztán az ítézés, következtetés és egyéb gondolkodási műveletek.

A gondolkodás *fejlesztésében* tehát tulajdonképpen két munkáról van szó: egyfelől az elvont gondolkodási műveletek gyakorlása, másfelől pedig a nyelv fejlesztése.

A fogalomnak a gyermek lelkében való kifejlődése tekintetében a mai lélektan a régitől eltérő álláspontot foglal el, amennyiben megállapította, hogy a gyermeknek a dolgokról kezdetben nem határozott egyes, hanem homályos, vázlatos, általános képzeitek vannak. (Bizonyítják ezt a gyermek sematikus rajzai is), ami a fogalom fejlődése szempontjából csak előny.¹ Tapasztalni azt is, hogy a gyermekek fogalmai nagyobb terjedelműek, mint a felnőttek fogalmai, pl. a „bácsi” szó kezdetben minden férfit jelent. Az oktatásnak jut az a feladat, hogy a gyermek fogalmait szaporítsa, helyesbítse és tisztázza. Bár nagy jelentősége van a fogalom tökéletes meghatározásának, ezt a gyermektől mégsem követelhetjük, hanem sokáig be kell érnünk a helyes megkülönböztetéssel, leírással, körülírással,

¹ Kornis i. m. III. 123. s. k.

vagy példával. Gyakorolni kell az ítélő és következtető képességeket is. Az elsónél rá kell őket vezetni arra, hogy a helyes ítéletre nem a felületes hasonlóságra, hanem csak a lényeges tulajdonságokra épített megfigyelés képesít bennünket, továbbá figyelmeztetni kell arra, hogy ítélezéseikben ne érzelmeikre, hanem eszökre hallgassanak. A következtetés két főfajára bő alkalmat nyújtanak az iskolai tárgyak, így az indukcióra a nyelvtan, természet-tudományok, a dedukcióra pedig kivált a menyiség-tan. Az indukciónál az elhamarkodott általánosítástól kell óvni a növendéket, a dedukció terén pedig mindazon téves következtetésektől, melyeket a logika felsorol. (Barth: Elemente der Erziehungs u. Unterrichtslehre, 376.) A végcél e tekintetben az, hogy a gyermeket józan ítélésre, önálló gondolkodásra szoktassuk. Ehhez azonban szükséges a *beszélőképesség* (nyelv) kiművelése is, mint amely gondolkozásunk eszköze. A nyelvtanítással párhuzamosan fejlődik a gyermek szellemi világa. Jóllehet a beszéd fejlődésének menete esetenként különböző gyorsasággal halad, a gyermektanulmány mégis általában 3 időszakot vesz föl.¹ 1. A hangok megtanulásának időszaka, mely körülbelül az első év végéig tart; 2. a szók megértésének időszaka, mely átlag a 11-13 hónapban kezdődik; 3. a szók kiejtése, mely a 13-14-ik hónapban, de gyakran később kezdődik. Eleinte a gyermek csak magánhangzókat hallat és csak jóval később lépnek fel a mássalhangzók. Szókészlete pedig kezdetben csak a környezetéből vett személyek és tárgyak elnevezésére szorítkozik. A házi nevelésnek tehát nagyon kell ügyelnie arra, hogy egyfelől a helyes hangképzést (artikulációt) elősegítse, amit a szülők sokszor csupa majomszeretből elmulasztanak, annyira tetszik nekik a gyer-

¹ Ranschburg i. m. 58. s köv. lapokon.

mek kedves gügyögése. Ügyelniök kell továbbá arra, hogy a szavak és jelentéseik közt meg legyen a helyes kapcsolat, vagyis hogy a gyermek a szón ugyanazt értse, mint a felnőtt, amiben a tárgyak szemléltetése sokat tehet. Azt azonban soha sem lehet elérni, hogy mindenki ugyanazon szóhoz ugyanazon képzeteket fűzze, mert ez már a műveltség dolga. Mily különféle dolgot értenek az emberek pl. a „szocializmus” szó alatt! Az iskolai nevelés azután a tanulók szókincsét tartozik kipuhatolni és bővíteni. Kísérleti megállapításokból kitűnt, hogy a városi gyermek képzetvilága egészen más, mint a falusi gyermeké, tehát más irányban bővítendő. Ezt a népiskolában főleg az u. n. *beszéd- és értelemgyakorlatok* végzik el. Végül nem gúnnyal kell illetni, hanem megfelelő türelemmel kell kezelni egyes gyermekek beszédhibáit (selypítés, dadogás stb.) is. Látnivaló, hogy a nyelv és gondolkodás fejlesztése szorosán összefügg, hogy e két ténykedés el sem választható egymástól.

11. Ideális értékek.

Az igaz közlése (oktatás-didaktika).

A tulajdonképeni oktatásról már megállapítottuk általánosságban, hogy az lényegét véve az igaz ismereteknek oly célból való közlése, hogy azok a tanítvány lelki birtokává legyenek és világnézete alapját képezzék. Ugyancsak megállapítottuk, hogy ezeket az igaz értékeket az iskolai tantárgyak tartalmazzák.

A közlendő tananyag tekintetében korunk rég elmúlt korszakok örököse. Így a teológia, latin nyelv és irodalom, mennyiségtan, ének, zene, a görög világból, illetőleg a keresztyén középkorból származnak, a görögnyelv és általában a filológia taní-

tása a renaissance korából; a XVII–XVIII. századtól kezdve pedig az élő kultúrnyelvek és az u. n. reáliák, történelem, földrajz és természettudomány nyomulnak előtérbe, a régi tudományok pedig részben átalakulnak, vagy bővülnek (pl. matematika, asztrológia). Willmannt követve ma megkülönböztethetünk *alapvető* képző anyagot (nyelvtudomány és matematika, teológia és filozófia), *járadékos* képzőanyagot, a történelem, földrajz, természettudomány (természetrész, fizika, chemia), végül pedig *készségeket*: írás és olvasás (melyek részben a nyelvtanítás körébe tartoznak), ének, zene, rajzolás (melyeket az esztétikai nevelés körében tárgyalhatunk legalkalmasabban), technika, pl. kézimunka, melyről már feljebb esett szó, épügy, mint a tornáról.

E sok tantárgy láttára felmerül a kérdés, okvetetlenül szükséges e ez a sokaság, nem lehetne e a tanítandót esetleg kevesebb tárgyra és készségre korlátozni? Régi probléma ez, amelyért már sok tinta folyt és kivált a jelenben nem akar megszűnni a támadás a „túlterhelés” ellen.

Annyi bizonyos, hogy korunk a szakképzettség mellett általános műveltséget kíván mindenkitől, ami legalább is annyit jelent, hogy a művelt ember a különböző tudományoknak legalább főtörvényeit és alapvonalait ismerje. Másrészt a tárgyilagos nevelés arra a meggyőződésre fog jutni, hogy a felsorolt tárgyak egyikét sem lehet egykönnyen kihagyni az iskolák tanulmányi rendjéből, mert mindegyik valamivel hozzájárul a nevelés végcéljához és másal teljesen nem pótolható. A világnézetnek ugyanis a természeti és szellemi tudományok eredményeire egyaránt kell fölépülnie, e szempontból tehát a vallásal, földrajz, történelem, filozófia, irodalom, a természettudomány minden ága mellözhetetlenek látszik, a készségek pedig gyakorlati vagy esztétikai hasznuk folytán érdemelnek ápolást. Így látszólag

csak a matematika és nyelvtanításnál lehetne szó a redukálásról. Csakhogy a matematika tanítása mint készség kezdődik, de később mind tudományosabb jelleget ölt és végre elvezet a tudomány magaslatára, hol mint a tudományok ideálja tűnik fel és mint az elvont gondolkodás hatékony fejlesztője, alkalmas bevezető a legmagasabb tudomány, a filozófia stúdiumába. A baj csak ott kezdődik, ha mindenkitől mindent kívánunk, holott az egyéni tehetségek, mint már láttuk, nagyon is különbözök. A matematikához bizonyos „téri fantázia” tartozik, (Ziegler) amellyel nem rendelkezik mindenki, az ilyenektől aztán nem lehet annyit követelni mint másoktól, kikben megvan. Némi leszállítással, helyesebb módszerrel, itt sokat lehetne elérni. Ugyancsak nélkülözhetetlen a *nyelvtanítás*. Láttuk már a nyelv jelentőségét a gondolkodás szempontjából, de a nyelv egyúttal az emberekkel való közlekedés eszköze és minden nyelv egyúttal az illető nép eszejárásának a tükré. Tehát az *anyanyelvét* tudni, mindenkinek elsőrendű kötelessége, de azt komoly tanulás nélkül, teljesen, soha senki sem teheti magáévá. Ezért nem engedhetjük el a sokaktól kárhozottatott nyelvtan (grammatika) tanítását, az anyanyelv terén sem. Mivel a nyelvtan valamely nyelv törvényeinek, sajátosságainak, szerkezetének feltüntetése, helyesebbé és tudatosabbá teszi annak gyakorlati használatát. Másfelől a formális képzést szolgálja a nyelvtan, akár a matematika, vagy az elvont gondolkodásra nevel és bevezet a tudományos munkásságba, A hiba akkor esik meg, ha a túlbuzgó tanító túlsókat akar adni, tehát bele vész a részletekbe, azt pedig amit ad, nem gyakorlati úton adja, a nyelvtényekből, példákban való elvonás alapján, hanem rendszeresen, tudományosan. Innen az ellenszenv a grammatika ellen! De elismerve az anyanyelv fontosságát, felvetődik a kérdés, hogy igazában kellene-e *idegen* nyelvek is? Itt is

lehetne utilisztikus, hasznossági szemponttal érvelni, hogy pl. „mindenki annyi embert ér, ahány nyelvet tud”, de helyesebb magasabb szempontra emelkedni, így arra utalhatunk, hogy minden nyelv kulcsa az illető nemzet irodalmának, melyben örök értékek találhatók. A német, francia, angol irodalomnak tehát egyaránt megvan a maga páratlan, mással nem pótolható erkölcsi és esztétikai bece. Ez eléggé igazolja a kultúrnyelvek tanulását. Legnehezebb a *klasszikus* nyelvek oktatásának szükségességét megértetni, amint ezek hatásköre a XVIII. század óta mindjobban öszszeszorul, kivált a görög nyelvé, amit idealista szempontból sajnálnunk kell. Azonban mindig szükséges lesz, hogy az irodalma, az irodalmi műveltség elemeit képezze, amit persze jó fordítások útján is el lehet sajátítani. A *latin* nyelv tanítása mellett nálunk a nemzeti szempont szól, e mellett a latinnyelvnek, mint befejezett nyelvnek, tökéletes szerkezete, páratlan szellemi gimnasztikává teszi és végül mindkét nyelv tanításában egy-egy adag idealizmus rejlik, melyet kár volna nyers hasznossági szempontoknak teljesen föláldozni. Végül általuk, amint Ziegler helyesen mondja, a most élő emberiség határait túllépve visszajutunk a múltba és az egész emberiséggel való kultúrösszefüggésünket ismerjük meg. Ez azonban nem jelenti azt, hogy minden iskolafajban foglaljanak helyet, mert nem szükséges teljesen egyforma műveltséget nyújtanunk. A középpontot minden iskolafajban a *nemzeti nyelv és irodalom* kell hogy képezze, ez fogja az általános világnézet keretében a nemzeti elemeket szolgáltatni. Abból, hogy az ember történeti lény, világosan következik a múltja iránti kegyelet, tehát a *történettanítás* szüksége. Különösen a megpróbáltatások idejében a nemzetek történelmükhöz menekülnek vigaszért, rajta erősödik legjobban a hazafiság érzelme. De nem szabad egészen megfeledkeznünk Nietzscheről sem, aki „Kor-

szerűtlen elmélkedései”-ben a történelemtanítást azért kárhoztatta, mert akadályozza az ember erő kifejtését is, túlságosan a tekintélyhez, dogmához köti, pedig időnkint az embernek szakítania kell a múlttal, hogy élhessen. Valóban a történelemnek a múlt nagy tradícióinak ápolása mellett, csakugyan nyitva kell hagynia az utat a jövő feladatai számára, sőt ép az onnan merített tanulságokkal kell a jövőért munkálkodnunk, de a múltat visszavarázsolni nem lehet.

Az átmenetet a szellemi tudományoktól a természettudományokhoz a *földrajz* képezi, mely „egyfelől egy a földre vonatkozó összes természeti tényeket felölelő természettudomány” – másfelől a földet, az emberi művelődés színhelyének tekintvén a humánus tanulmányokkal érintkezik. A tulajdonképeni *természettudományok* nagy jelentőségéről ma általában megegyeznek a nézetek. De itt sem szabad csak a közvetlen hasznot hangsúlyozni, a nélkülözhetetlen természeti ismereteket, hanem a természet nevelő jelentőségét esztétikai és etikai tekintetben. (A természet törvényszerűsége es szépsége). Ezenkívül a megfigyelésre, kísérletre, összehasonlításra, okoskodásra való számos alkalom kitűnő iskoláztatása a szellemnek. És azért mégsem mondhatni, hogy a természettudományok egymagukban mindent adnak, amire a műveltség, a világnézet okából szükség van, mert a természeti, fizikai tények mellett ott állanak a levezethetetlen pszichikai, szellemi jelenségek, melyeket elmellőzni nem lehet, ha teljes világnézetet akarunk szerkeszteni.

E tekintetben leggyümölcsözőbb a *filozófia* (bölcsezet) tanítása, melynek feladata egyfelől összefoglalnia szellemi és természeti tényekre vonatkozó középiskolai ismereteket, másfelől egységet teremteni az egyes tantárgyakban nyert tanok és irányadó elvek közt, végül pedig utat-módot nyújtani a világnézet kiala-

kítására. A filozófia tanításától elvárhatjuk, hogy a főbb filozófiai világnézeteket tárgyilagosan ismeresse és eközben ráutaljon arra, hogy nemcsak a filozófiai okoskodás, hanem a művészi szemlélet és a vallásos élmények alapján is el lehet jutni egy-egy élet- és világfelfogáshoz. Mindez azonban csak úgy lesz lehetséges, hogy az eddigi logika és pszichológia mellé (ezek megrövidítésével) az ismeretelmélet, értékstan és metafizika oktatása is lép. De az ilyen filozófiai tanítás csak akkor éri el a célját, ha egyetlen tanító sem száraz szakember, egyoldalú specialista, hanem mind egységes világnézettel bíró személyiség, aki látja az egységet a tárgyak sokaságában és tanítás közben nemcsak a maga szakmáját hajszolja, hanem az iskola össz céljára van tekintettel. Az ilyen „filozofikus szellem” teszi lehetővé az igazi koncentrációt, vagyis a tárgyak egymásra való vonatkozását is.

Azonban mindeddig csak az intellektuális, értelmi nevelés körében mozogtunk, mely a természeti és szellemi tudományok főbb eredményeinek és igazságainak közlése alapján végeredményül világnézetet nyújt. Már pedig a sok tudós ismeret egymagában csak felfuvalkodottá tesz, ha az érzelmek és akarat kellő képzését elhanyagoljuk. Főleg ez okból ismét és ismét valóságos rohamokat intéznek az iskolák ellen, azzal vádolván őket, hogy csak az értelemben sajtolnak haszontalan ismerethalmazt, a szívet ellenben üresen hagyják az akarat kifejezését meg elhanyagolják. Ezért formuláztuk meg nevelési eszményünket így: „világnézettel bíró *személyiség*”, mely is világosan feltüntette, hogy a világnézet egymagában nem elegendő, hanem az érzelmek és akarat megfelelő kiképzése is szükséges, hogy az ember személyiséggé lehessen, vagyis nemcsak értelmi ember legyen, hanem fogékony legyen az érzelmek világa iránt és hogy határozott elvektől vezérelt

akarattal bírjon. Másrészt pedig úgy áll a dolog, hogy egymagában a tudomány közlése, tehát egy ideális érték átadása nem vezet célhoz, hanem hogy azt csak a szép, jó és szentséges hozzájárulásával lehet megközelíteni. Nézzük tehát ezeket is közelebbről.

12. Ideális értékek: a szép. Esztétikai nevelés.

Az érzelmek óriási jelentőségét az emberiség lelki életében csak legújabban kezdik fölismerni, ami részben összefügg a századforduló alkalmával megindult hatalmas antiintellektuálistikus áramlattal, mely az értelem ellenében az érzelemre, kedélyre, intuícóra akarja bízni az élet irányítását. Míg az igaz az értelemhez, addig a szép az érzelmekhez fordul, ezért az érzelmek jelentőségének a hangsúlyozásával az esztétikai nevelés is, mely elsősorban az érzelmek dolga, mind nagyobb tért hódított. Tulajdonképpen már az egyes érzéki benyomások, színek, hangok, stb. felfogásánál is támadnak bennünk futólagos elemi esztétikai érzelmek. Ismeretes, hogy minden színnek más az érzelmi velejárója, így pl. a vörös szín általában felizgat, a kék lehanyagol, a zöld örömet kelt. Hasonló érzelmeket váltanak ki a különféle alakok is, de ezeknél már nagy szerepük van a szemlélettel járó izomérzeteknek is. így pl. egy geometriai díszítés akkor tetszik, ha körvonalait aránylag könnyű szemmozgással kísérik végig. Végül támadnak elemi esztétikai érzelmek a hangokkal kapcsolatban is. így pl. a mély hang a komolyság, a magas az öröm kifejezője. Továbbá az összhang, ritmus, harmónia kellemes érzelmeket idéz elő, ezek ellenkezője pedig kellemetlen érzelmeket költ.

A szó szorosabb értelmében vett esztétikai érzelmek azonban akkor keletkeznek, ha az érzéki benyomásokhoz emlékképek fűződnek. Minél feljebb emelkedünk az esztétikai érzelmek skáláján, annál inkább tapasztaljuk, hogy azok többé semmi kapcsolatban sem állanak testi fentartásunkkal és ép ez az „önzetlenség” legfőbb jellemvonásuk. Csak-hogy ezen érzelmek átélésére a műveltségnek bizonyos magasabb foka szükséges.

Miben áll tehát az esztétikai nevelés?

Feladata nem elméleti ismeretek nyújtása, hanem a fogékonyság felkeltése a szép minden, tehát a természetben és művészetben való nyilvánulása iránt. A szép kultusza ama tulajdonsága miatt, hogy kiemel a mindennapiság ködéből az önzetlenség világába, többször arra a kétségkívül jogos törekvésre vezetett, hogy a művészet oktatásával nemesítsék meg az emberiséget; ezt akarták pl. *Schiller*, a nagy német költő és *Ruskin*, a nemeslelkű angol társadalombölcselelő. Mások viszont féltették a művészek-től az erkölcsöket, így Tolstoj és a dán Kierkegaard. Azonban soha sem szabad feledni, hogy művészet és művészet közt, nagy különbség van.

Az a kérdés, hogyan lehet az esztétikai nevelést a házban és az iskolában megkezdeni, úgy értve ezt, hogy csak műélvezetre, műértésre, de nem műalkotásra akarunk nevelni. Ennek többféle feltétele van: 1. Az érzékek helyes kifejlesztése (látni, hallani kell tudni annak, aki műalkotásokat akar élvezni); 2. a fantázia kifejlesztése; 3. bizonyos technikai előképzés, ami annyit tesz, hogy a gyermeket annyira-amennyire rákapatjuk az illető művészet technikájának gyakorlására (pl. vers- vagy szépprózáírás, rajzolás, festés, agyagminták készítése, szavalás stb.); 4. A művészi érzelmek felkeltése. A 4 feladat nem jelenti okvetlenül egy új tárgy, pl. a művészettörténet behozatalát, ami esetleg ismét csak újabb ismer-

rettömeghez vezetne, de nem lendítené fel az esztétikai műveltséget, hanem a cél itt a meglévő tárgyak körében bizonyos művészi légkör teremtése, a gyermekek erre vonatkozó hajlamainak ügyes kiaknázása. A gyermekek esztétikai fogékonysága főleg 3 irányban nyilvánul.¹ Az első abban áll, hogy a gyermek érdeklődik a tárgyak alakja iránt, szeret képeket nézegetni és a látottakat utánozni. A rajztanításnak tehát a gyermek ezen érdeklődési köréhez kell fűződnie és lényege abban áll, hogy azt, amit 3 dimenzióban lát, a síkban kell visszaadni. A régi rajztanítás mintalapok után indult, hol már ez az átalakítás megtörtént, ezért az újabb pedagógia a természet utáni rajzolást gyakorolja. Kivált az amerikai Liberty Tadd volt egyik leglelkesebb szószólója és ugyancsak az amerikai W. Dow vetette fel az u. n. „design” eszméjét, mely tulajdonképen dekoratív rajz, tehát a hasznot a szépségre törekvéssel egyesíti.²

A gyermek esztétikai érdeklődésének 2-ik köre, hogy gyönyörködik a *zenében* és *énekekben*. Mindkettő régi iskolai tárgy, de újabban ezt is megreformálták, amennyiben a kizárólagos egyházi ének mellé a világi lép (népdal). Főcélja, hogy a zenei hallást fejlessze és ezzel képesekké tegye a növendékeket a zenei és énekművészet élvezetére. Egyelőre a helyzet az, hogy az ének többnyire csak rendkívüli tárgy, a hangszerzenét pedig többnyire a háznál és az ifjúsági egyesületekben ápolják. Maga a zenei tehetség bonyolult érzéki és szellemi képességek kombinációjából alakul.³ Az említett művészethez csatlakoznék a *tánc* is, mely a test ritmikus mozgását mozdítja elő.

¹ A következőkre főleg Paulsen i. m.

² Nádai P. i. m. II. 21.

³ Moravcsik Géza: Pedagógiai jegyzetek. II. kiadás 100.

Ilyen esztétikai célzattal művelték a görögök, de újabban művészi jellegét mindinkább veszíti és közönséges érzéki élvezetté kezd süllyedni. E téren nálunk valóban sürgős reformra volna szükség – nemzeti irányban!

A 3-ik tényező, melyet a gyermekben nevelni kell, a *költészet* iránti érzék. Láttuk, hogy a gyermek szereti a mesét, kivált ha verses alakban kapja; gyönyörködik a ritmusban és szívesen tanul verseket. Ehhez fűzhető a céltudatos fejlesztés. Sajnálatos azonban, hogy ma az irodalmi tanításban, mely ennek szolgálatában állna, a műreceknek nyelvi, stilisztikai, tárgyi agyonmagyarázása járja, úgy hogy vajmi csekély esztétikai hatást tesznek. Legügyetlenebb a lírai költemények agyonmagyarázása, holott azoknál a közvetlen hangulatkeltés a fő, nem az „alapeszme” keresése. Hozzájárul, hogy a tanulók többnyire csak egyes kiszakított részleteket kapnak, de nem egészet. Ezen okvetetlenül segíteni kell. Az esztétikai nevelés minden ágánál általában kiváló súlyt kell helyezni az esztétikai érzelmek fölkeltésére, ezért nem ismereteket kell nyújtani, hanem látni, gyönyörködni, tanítani. Az esztétikai nevelés szolgálatában kell állania a *környezetnek* is; a modern pedagógusoknak igazuk van, ha azt követelik, hogy minden iskolának műépítménynek kellene lennie, felszerelve a legszebb műkincsekkel, gondosan ápolt iskolai kerttel, a házból pedig ki ne fogyjon a virág! Az esztétikai nevelés szolgálatában állanak az iskolai ünnepélyek, az ifjúság aktív közreműködésével, ahol azonban csak egyesek juthatnak szerephez. Ezért nem szabad megfélekedni a *természetről* sem. Ki kell vezetni a tanulókat minél sűrűbben a szabad természetbe és ott annak nagy és kicsiny szépségei iránti érzéket fejleszteni. Az iskolai kirándulások az ismeretszerzés mellett ennek szolgálatában kell hogy álljanak. Az érzelmek nevelésének módszerére nézve pedig meg-

jegyezhetjük, hogy az kétféle lehet; közvetett, ha képzetek útján keltünk fel érzelmeket (pl. magyarázat segítségével keltünk esztétikai érzelmeket) és közvetlen, ha az érzelmeket érzelmelek segítségével keltjük fel, pl. maga a műalkotás (költemény, opera) hat kedélyünkre.

A műveltség kellékéhez tartozik azonban a *maga-tartásban*, fellépésben, beszédmódban való „esztézis”, ildomosság is. A régiektől tanított, de ma az iskolából kimaradt „illetlan” bizony akárhányszor ma is elkelne, ennek hiányában a hazánkban széles körökben elterjedt fölös káromkodás, trágár beszéd ellen erkölcsi motívumokkal együtt esztétikai indítékokkal is kellene küzdeni az egész, magát műveltségnek tartó társadalomnak.

13. Az erkölcsi érték.

Az akarat nevelése.

A valóságban úgy áll a dolog, hogy az igazi nevelő az értelemre való behatás által már az érzelmeket és akaratot is formálja, mert mint a lélek egység, úgy a nevelés is alapjában véve egységes ténykedés, melyet csak a könnyebb áttekinthetőség céljából osztunk fel külön műveletekre. Másrészt nyilvánvaló, hogy az igaz és szép közlése, vagyis az értelmi és érzelmi nevelés után az erkölcsi neveléssel ismét magasabb fokra hágunk, melynek jelentőségét korunk pedagógiája a maga teljességében föl is ismerte, midőn nyomatékosan hangoztatja, hogy az élet számára kell nevelnünk, mely elsősorban nem tudós, hanem jellemes embereket kivan. És az akarat nevelése lényegileg csakugyan jellemképzés, mert a *jellem* szorosabb értelemben ép az akarat sajátos irányát jelenti, közelebbről pedig bizonyos formális és tartalmi tulajdonságok foglatatát. A jellemnek korunk

követelte *formális* tulajdonságai:¹ az akarat következetessége, ereje, állhatatossága és önállósága. Ép e tulajdonságokban van hiány korunkban, mert ma a legtöbb ember hangulatától vezeteti magát, erős akaratkifejtésre képtelen és akárhányszor, csakhogy saját érdekeit biztosítsa, az önálló cselekvésről is lemond. Ezért oly sok manapság a félbehagyott existencia, tétova akarat: félemler, akiket Ibsen a maga drámáiban kipellengérez, Nietzsche pedig velük szemben az „akaratembert”, az ubermensch-et dicsőíti.

Azonban nem elegendő, hogy az egyén akarata a jelzett formális tulajdonságokkal ruháztassék fel, mert e mellett lehetséges, hogy ő az ilyen akaratát gonosz célok szolgálatába állítja. Ezért háramlik ránk az a másik feladat, hogy a jellemet erkölcsi tartalommal is töltsük meg. Látjuk tehát, hogy az akarat, vagy jellem nevelésénél 2 dologról van szó, a *formális, közvetlen jellemképzésről*, vagyis bizonyos akarattulajdonságok meggyökereztetéséről, a másik pedig a *közvetett (tartalmi) jellemképzés*, mely az erkölcsi kötelességek, értékek megismertetése által igyekszik hatni az akaratra.

Az akaratra való hatásnak első feltétele az, hogy a növendék vezettesse magát a nevelő akaratától. Ezt a viszonyt a nevelő szempontjából *tekintélynek*, a tanuló szempontjából pedig *engedelmességnek* nevezhetjük. Napjainkban igen erős hangok emelkednek a tekintély, illetőleg az engedelmesség ellen. Az *individualizmus* hívei pl. (Ellen Key, Gurlitt) azzal vádolják az iskolát, hogy békóba veri a gyermek egyéniségét és elkobozza jogait. A socialista író *Braun Lily* pedig egyenesen arra szólítja föl a gyermekeket, hogy lépjenek sztrájkba, ha akár a szülők, akár a tanítók olyasvalamit kívannak, ami ellenérzésüket

¹ Th- Elsenhans: Charakterbildung, 1908. 10. s. köv. 1.

fölkelti; végül az ideális anarchista, *Tolstoi* ellenezvén minden kényszert és tekintélyt a maga jasznája polyanai népiskolájában teljes szabadságot engedett a tanulóknak, ami végre is az iskola pusztulását idézte elő. Napjainkban a híres indus költő-próféta R. *Tagore* tart fenn ilyen szellemi iskolát *Bolepurban*, csakhogy más az ind és más az európai ember! Mindezek az esetek általában mégis túlzások, mert tekintély és engedelem nélkül, a tanítás sikerre nem vezethet, különösen a kezdőfokon az engedelmesség a sikernek elő- és főfeltétele. A keresztyén alapon álló pedagógusok igen szép szavakat találnak a tekintély és engedelmesség fontosságára mind a házi, mind az iskolai nevelésre vonatkozólag (*Monnief. Entretiens de l'éducation* 1911. 2.s. k. *Förster: Schule u. Charakter* 1907. 93. s. k.) és rámutatnak arra, hogy úgy a korlátlan szabadság, mint a puha elkényeztetés gyökerében elvágja az erkölcsi nevelés minden törekvését. De viszont nem lehet a tekintély zsarnoki kegyetlenség sem, hanem mindig és mindenütt *szeretettel* kell párosulnia. Enélkül a legnemesebb érzések elfonnyadnak, mint a virág, melyet nem ér a nap. Végül azt sem jelenti a tekintély, hogy örökké pórázon tartasuk a gyermeket, hanem fokozatosan lazítani kell a gyeplőt, mind több szabadságot engedni a növendékeknek, hogy így végre mint önálló, magukat kormányozni tudó egyének szállhassanak ki az élet tengerére. Nyilvánvaló különben, hogy a tekintélynek nem csak az iskola és családi életben, hanem az államban is megvan a maga jelentősége. Ezért olyan irányok, melyek minden tekintély megingatására törekednek, végre is az állami élet alapjait ásák alá. Ebből pedig az is következik, hogy a tekintélyen és engedelmisségen alapuló nevelés jótékony hatással van a politikai életre is.

A tekintély (engedelmisség) tehát az a föltétel, mely a *közvetlen akaratképzés* alapját biztosítja. En-

nek főbb módjai a következők: 1. A külső rend, 2. a jutalom, 3. a büntetés, 4. a példa, 5. az önkormányzat. Az iskolai rendre vonatkozó intézkedéseket együttvéve *rendtartásnak* nevezzük, mely az iskolai törvényekben vagy fegyelmi szabályokban jut kifejezésre; hasonlóképpen a házban is bizonyos külső rendnek kell uralkodnia, melynek a gyermek magát alávetni tartozik. Ezért végtelenül károsan hat a gyermekre, ha szülei életmódjában semmiféle rendet, megállapodottságot nem lát. *A jutalom* lényege azon kellemes érzelmek felkeltésében áll, melyek az illetőt valamely munka elvégzésére ösztönzik. Szükséges nevelőeszköz, de nagyon csínján kell vele bánni, mert különben meghamisítja a jóakaratot, mikor a gyermek csak azért teszi a jót, mert jutalmat vár. Sűrűbben alkalmazzák a jutalom ellentétét, a *büntetést*, melynek ma sem nem a megtorlás, sem az elriasztás, hanem csak a javítás lehet a célja. Rendkívül sok nemét különböztetni meg (néma, szóbeli, tetteleges büntetés, természetes, vagyis a tett következményeinek elszenvedése és mesterséges büntetés stb.), de különösen sokat vitatkoztak a testi büntetés érvényéről. A mai álláspont az, hogy csak a végső esetben szabad igénybe venni és akkor is: embere, nemzete válogatja. Így az angol és német bizonyos esetekben elfogadja, a francia ellenben teljesen elveti.¹ A jutalom és büntetésnél jóval fontosabb *a példa* nevelőhatása. A gyermek mindent utánózik, amit lát és ezért mindenkinek a gyermek környezetében ugyancsak ügyelnie kellene magára, hogy rossz példát ne adjon. De hányan gondolnak erre a felelősségükre a családtagok közül? Ugyanez áll az iskola-élettről. Ezért boldog az az iskola, melyben „jószellem” uralkodik és melynek vannak oly tanárai, kiket az ifjúság követhető mintaképekül választhat!

¹ Martin: L'éducation du caractère, 3. 281. s. köv. 1.

Igen nevezetes módja a közvetlen akaratnevelésnek a tanulók *önkormányzata*, melyről az amerikai „*self government*” mozgalmak révén, ma igen sok szó esik, pedig nem volt egészen ismeretlen a múltban sem. Így ismeretes, hogy a XVI. századbeli Trotzen-dorf goldbergi iskoláját egy római *respublica* módjára rendezte be és közismert az is, hogy a magyar ref. iskolákban is az önkormányzat századokon át teljes mértékben érvényesült. Az önkormányzat elve egyébként általánosságban azt jelenti, hogy a tanulók hoznak törvényt és magok őröködnék e törvények betartása és végrehajtása felett. Előfordulhat pedig az önkormányzat az oktatás, a gazdaság és a fegyelmezés terén egyaránt, de megvalósulhat úgynevezett „iskola államok” („*school city*”) formájában is, amire az északamerikai államok nyújtanak érdekes példákat. Ilyen pl. a *George Junior Republic*^{*}, mely 1897-ben alakult meg egy menhelyből. Az intézmény ma 25 házzal és nagyszámú fekvőségekkel rendelkezik. Köztársaság módjára van szervezve, élén az elnök áll, mellette az államtitkár. Az iskola-állam tagjai magok szerzik jövedelmüket, ebből fizetik ellátásukat és lakásukat és fedezik ruházatukat, a felesleget pedig bankba teszik. Természetes, hogy az iskola-államnak csak ott lehet jelentősége, ahol az iskola földekkkel, műhelyekkel is rendelkezik, tehát növendékeinek módot nyújt az önfenntartásra. De szerényebb keretek közt is lehet e helyes elvnek érvényt szerezni, csakhogy mindig szem előtt kell tartani, hogy az önkormányzat mindig csak eszköz, de nem öncél, még pedig eszköz arra, hogy önálló, cselekedni tudó egyéneket neveljünk. Egyébként az önkormányzat bizonyos fokáig a mai iskolai keretek

¹ W. Mann: *Schulstaat und Selbstregierung der Schüler*. Langensalza 1917. 27. s köv. 1. v. ö. Fr. W. Förster: *Schule u. Charakter*, Zürich. 1907. 168. s köv. I.

közt is megvalósítható. így a gazdasági ügyeket illetőleg pl. úgy lehet megvalósítani az iskolában, hogy a tanulókat az iskolai szerekért felelősekké tegyük, ami különösen az ifjúsági egyesületekben lehetséges, hol a pénz kezelése is rájuk ruházható. Az oktatás terén legfeljebb annyiban, hogy a rendes tanórákon kívül egyes ifjak vállalkozhatnak tanításra (gyorsírás, zene), vagy a tanulók szabadon választják a rendkívüli tárgyakat. Mind a két dolog legtöbb helyütt meg is van. De arról, hogy a tanterv készítésébe is befolyhassanak, mint némely túlzók akarják, komolyan szó sem lehet. Az ilyen, rendszeren forradalmi időkből behozott eszme hamarosan kudarcot vallott. Legfontosabb az önkormányzat elve a fegyelmelés körül és e tekintetben tényleg lehetne reformokra gondolni. E téren olyformán lehetne az ifjúság segítségét igénybe venni, hogy minden osztály tisztviselőket választ és ezek ügyelnek az osztály által megállapított fegyelmi törvények és az iskolai rend betartása felett. Legtöbb alkalom az önfegyelmelésre azonban ismét a már említett ifjúsági egyesületekben adódik, melyek között lehetnének tisztán erkölcsi célzatúak is (pl. antialkoholista, erkölcsnemesítő stb. egyesületek). Természetesen sok függ az iskolai foktól, így a teljes szabadság vagy önkormányzat csak a főiskolán engedélyezhető.

A felsorolt módokkal elérhetjük az akarat formai képzését, tehát bizonyos akaratkészségek kialakulását, melyeket azonban erkölcsi elvek közlésével kell még a helyes irányba terelni. Az erkölcsi nevelés ezen oldala vagyis *a. közvetett akaratnevelés* azonban éppenséggel nem könnyű feladat, mert ma már tudjuk, hogy az erény nem a tudás, hanem az akarat dolga, továbbá, hogy a jó hirdetése és annak megismerése még semmiképp sem biztosít arról, hogy a tanulók azt cselekedni is fogják. Ezért nem szabad beérmünk bizonyos erkölcsi tanok száraz közlésével,

hanem megfelelő érzelmi háttérrel kell számukra biztosítani, amit csak szemléletes oktatással, tehát élő példák vagy erkölcsi tettek bemutatásával lehet elérni. A magyar iskolákban az erkölcsi oktatás főleg a vallásnevelésre és a filozófiára hárul, de azért a többi tárgyban (pl. történelem, természettudomány, irodalom) sem szabad mellőzni az etikai szempontokat. Franciaországban és az Északamerikai Egyesült Államokban, mint tudva van, a vallásnevelést kiküszöbölték és erkölcsneveléssel pótolták, mely egyben az állampolgári nevelést is szolgálja. Ennek ellenére azonban a francia pedagógusok legtöbbször is elismeri a vallás nagy nevelőerejét (pl. Compayré i. m. 242. Thomas L'éducation des sentiments 1899. 278. 1.)

A vallásnevelésnek etikai szempontból az a nagy előnye van, hogy egységes erkölcsi életfelfogást közvetít a növendékekkel, holott ezt a pusztán erkölcsnevelés nem teheti, mert melyik erkölcsnevelési rendszert válassza a sok közül? Már pedig bármilyen gyakran nyílik is alkalom a különböző tantárgyak körében egyes erkölcsi elvek, kötelezettségek és erények megvilágítására, pl. az igazságosság, elhűség, mértékletesség, nemi tisztaság és kivált a szociális erények, munkakötelezettség, igazságosság, felebaráti szeretet, hazaszeretet, stb. megvilágítására, a végén mégis szükségesnek mutatkozik ezek összefoglalása és közös forrásból való levezetése. Ez pedig a közkezen forgó erkölcsnevelési kézikönyveknek nem igen sikerül, még az olyan elismert jeles könyveknek sem, amilyenek Compayré nagyon elterjedt kézikönyvei: „Éléments d'instruction morale et civique” (3. kötet), melyekről Förster találóan mondja, hogy „a francia erkölcsnevelés még ugyanazon fokon áll, mint állott régebben a biológiában a morfológiai felfogásmód. Mint ez, amaz is a merev, kész formákat mutatja be, a merev, kész erkölcsi formulákat és így a gyermekeket a kitömött erényeknek a múzeu-

mába vezeti be, tehát még nem jutott el a biológiai szemlélésmód fokára, ahol az organizmust már a maga életfeltételei között vizsgáljuk”. Egy másik hiánya Compayré vezérfonalának, amire Barth is utal, hogy túlkorán kelti föl a gyermekben a politikai érdeklődést, sőt esetleg az egyoldalú pártpolitika iránt is fogékonnyá teszi úgy, hogy az erkölcsi érdeket feláldozza a politikai célnak, a nemzeti szovinizmusnak. Végül nevezetes dolog, hogy Compayré emiített munkáját teológiai kitekintéssel fejezi be és tudatosan Kantot követve azt mondja: „Isten az erkölcsi törvények alkotója, melyeket a lelkiismeret kijelent nektek, ezért a kötelességen túl képzeljétek a legfőbb lény létét, akinek akarata a kötelességet mindnyájatokra nézve kötelezővé teszi.” (I. m. 138-9.) Ezzel az önálló (autonóm) vallástól független erkölcsiséget épűgy elejti, mint mintaképe, Kant, a nagy filozófus, aki etikai rendszerét szintén „etiko-teológiával”, a híres postulátomokkal (Isten léte és a halhatatlanság hite) volt kénytelen megkoronázni. Mindezekből pedig világosan következik, hogy az erkölcsi nevelés végső elemzésben a vallásos nevelésben gyökerezik és hogy az erkölcsi érték egymagában nem elegendő, hanem hogy avégből, hogy az erkölcsi jellem a szó szoros értelmében személyiséggé lehessen, hozzá kell járulnia a legfőbb értéknek, vagyis a vallásos érték elsajátításának, tehát a vallásos nevelésnek is.

14. A vallásos érték

Vallásos nevelés.

A vallásos érték az értékek, a vallásos nevelés pedig mindennemű nevelésnek a betetőzése. A vallásos érték („szentséges”) a szép, jó, igaz összefoglalása, magasabb egysége, végső célpontja és egyben gyökere

is. A nevelői tevékenység, mint értékátszarmaztatás tehát csak általa lesz teljessé. De másrészt a szellemi nevelés szintén csak a vallásos nevelés által nyeri befejezését, mert míg az igaz inkább csak az értelemhez, a szép az érzelemhez, a jó pedig az akarathoz fordul, addig a vallásos érték a lélek mind a három működését egyaránt igénybe veszi és így tökéletes kifejlesztésüket mintegy bevégezi. De ép ezen sokoldalúságánál fogva a vallásos nevelés igen nagy nehézségekkel jár.

Két oldala: az értelmi, vagy vallástanítás és az érzelmekre és akaratra hatás, vagyis a tulajdonképeni vallásos nevelés. Kivált a vallástanítás terén súlyosabbnál súlyosabb problémák merülnek fel. Mivel a vallás lényegileg metafizikai élmény, az emberi lélek és Isten sajátos személyes közlekedése, sokan azt tartják, hogy a vallás egyenesen nem is tanítható, meg sem is értethető. Mások taníthatónak tartják ugyan, de elítélik a jelenleg dívó módszert, mert csak tételeket, formulákat, dogmákat közöl, de nem önt lelket az ifjúságba. Ezért azt követelik, hogy a teológiai és egyházi érdekek mellett a pedagógiai-didaktikai szempontok is kellőképp érvényesüljenek, ami kétségkívül helyes követelés is. A bonyolult probléma sok részletkérdésére itt nem terjeszkedhetünk ki, hanem csak néhány megjegyzésre szorítkozunk. 1. A vallásos nevelés főtényezői az egyház mellett a családi élet, ha ez a környezet nem vallásos, tehát a vallásos érzületet egyáltalán nem ápolja, akkor az iskolai vallástanítás csak keveset, vagy semmit sem tehet. 2. Az iskolai vallástanításnak mindenképp értékesítenie kell a modern pedagógia vívmányait. Ez nem jelenti a vallás lényegének a feláldozását, hanem csak a lényegnek olyan formába öntését, mely a modern szellemi étellel lépést tart. 3. Azért a száraz, pusztán az emlékezetet megterhelő anyagot lehetőleg meg kell szőri-

tani és a tanítást lélektani és történeti alapra helyezni úgy, hogy a vallásos élmény a maga mibenléte és történeti megnyilvánulása (kijelentés) szerint tisztán álljon a növendék előtt és megfelelő érzelmi visszhangot: vallásosságot keltsen benne. Ennek elérése a főcél, nem pedig holt ismeretanyag. 4. Mivel minden vallásos élményből bizonyos világnézet nő ki, a növendékeket meg kell ismertetni a különböző vallásos világnézetekkel, vagyis hitfelekezetekkel és ezekben a fennálló ellentétek mellett (melyek végső elemzésben hitbeliek) az egyezéseket sem szabad elhallgatni; végül a vallásos világnézeteknek más-nemű világnézetekhez való viszonyát is meg kell világítani. 5. A világnézetet pedig nem szabad a dogmatikai rendszerrel azonosítani, mert az tulajdonképpen csak bizonyos élet- és világmagyarázó és értékelő elvek foglalatja úgy, hogy e közös vezéreszmék elismerése a hasonló világnézetek együttműködésének tág teret nyit. 6. Magáról az iskolai vallástanításról az illető egyház gondoskodik és az oktatást a rendes istentisztelettel, szent cselekményekkel, egyházi ünnepélyekkel, vallásos egyesületekkel és más szellemi-erkölcsi behatásokkal igyekszik öregbíteni és mindezekkel – lényegileg pedagógiai intézmény lévén – nagyban elősegítheti az iskola céljait.

A vallástanítás ilyenén kezelése által remélhető, hogy az erkölcsi jellem személyiséggé fejlődik, melyet világos értelem, gazdag kedély és vallásos alapon nyugvó erkölcsi jellem tüntet ki. Lényegéhez tartozik azonban a közösségben való működés is. Míg a korlátlan individualitás egoizmushoz vezet, a személyiség ép a közért, a társadalomért (azt pedig már fentebb kimutattuk, hogy a dolgozni akaró emberre nézve a legkonkrébb társadalom: saját nemzete) való munkát tekinti élte rendeltetésének és erre ép a vallásos eszme fogja ösztönözni, midőn arra tanítja,

hogy a földi élet csakis ilyen közhasznú munka által, mely végső elemzésben a legfelsőbb valóság érzékfölötti céljait szolgálja, nyer tartalmat és jelentőséget. És ép ez az örökkévalóság szemszögéből való nézés különbözteti meg döntőleg a személyiséget a pusztá egyéniségtől, vagy erkölcsi jellemtől. A személyiség sajátos feladata ez értelemben. Niebergall szép szavai szerint az örökkévalót sajátos módon megragadni és saját munkájával az örökkévalóhoz fölemelkedni. Ezzel a személyiség fogalmát minden oldalról megvilágítottuk, de könnyűszerrel megértjük azt is, hogy itt valóban nem közelfekvő cél, hanem magasztos eszmény megvalósításáról van szó, melyet kevesen közelítenek meg és még kevesebben érnek el. De minél fenségesebb a *cél*, annál inkább kell feléje törekednünk erőnk teljes megfeszítésével, szem előtt tartva Madách intelmét: „küzdj és bízva bízzál ...”

15. A nevelés szervezése.

Elérkeztünk a neveléstan utolsó alapkérdéséhez, ez pedig a nevelés szervezésének a kérdése. Az a hatalmas, szerteágazó munka, mely manapság „nevelés” címen egy-egy ország határain belül folyik, csak úgy számíthat sikerre, ha a különböző nevelési tényezők, szervek, intézmények egymással kapcsolatba lépnek és lehetőleg vállvetve dolgoznak.

Célunkhoz elegendő, ha az itt felmerülhető kérdéseket épen csak megérintjük. Két főkérdésről van itten szó: a *nevelés formái* és az *iskolák* (mint legfőbb nevelőszervek) *igazgatásáról* és kormányzásáról. Aszerint ugyanis, hogy a nevelői munka egyesekre vagy tömegre irányul, a nevelés formája kettős: 1. *Egyéni* nevelés, melynek formái ismét a házi nevelés és az önnevelés, 2. *tömegnevelés*, mely háromféle: intézeti (internátusi), 2. iskolai és 3. társadalmi

nevelés. A házi nevelés fontosságára és hivatására e munka során ismételten felhívtuk a figyelmet. Itt mégegyszer ki akarjuk emelni, hogy a családi nevelés közreműködése s segítsége nélkül legtöbb esetben a többi nevelő tényező meddő, sisiphusi munkát végez. A jelenben csak a heves Shaw Bernát támadja a családi nevelést, amennyiben csak hibákat lát benne és ezért helyette az internátusban való nevelést ajánlja. (L. Getting Married c. drámáját.) A ház tartozik a testi, szellemi, erkölcsi, vallásos nevelés terén a kezdő lépéseket megtenni, mintegy a magvetést elvégezni, azontúl pedig az iskolát minden törekvésében készséggel támogatni. Múlhatatlan tiszte tehát a gyermekek házi foglalkozásának, tanulásának, szórakozásának ellenőrzése, a megfelelő erkölcsi milieu teremtése és a jó modor, udvariasság biztosítása. Különös feladata még a sexuális pedagógia, vagyis a nemi ösztönnel összefüggő kérdések megoldása. A modern korban oly gyakran hangoztatott nemi felvilágosítás is elsősorban a háztól indulhat ki. A ma uralkodó erkölcsi álláspont igen helyesen a nemi ösztön fegyelmezését, illetve a bizonyos korig való tartózkodást ajánlja. Ezzel ellentétben a *Freud-féle* pszichoanalízis (lélekelemzés) a gyermek és ifjú titkos gondolatainak és gerjedelmeinek az elnyomását veszedelmesnek, károkozónak tartja, azonban végzetes volna a tanítókat a mindenben erotikus tényezőket szimatoló lélekelemzésre rávezetni. (Ajánlható munkák: *Kemény F.* A nemi probléma. Bpest, 1907. *Thomas-Holló M.* A nevelés a családban. 1913. *Matthias:* Wir erziehen wir unseren Sohn Benjamin? München). Az egyéni nevelés másik formája az *önnevelés*, mely tulajdonképpen igen korán indul meg, de időszzerűvé a teljes felserdülés korában lesz, főhelye tehát a főiskola (egyetem), melynek szabadságára tehát a középiskola utolsó osztályainak már elő kell készíteni. Az önnevelésnek is három iránya van:

testi, értelmi és erkölcsi és mindegyikre az előző fejezetekből elég világosság esik. Itt csak azt akarjuk kiemelni, hogy kellő önnevelés nélkül sohasem formálódik a jellem személyiséggé. Állandó munka, törekvés ez tehát az ember egész életén keresztül, mely sokszor csak az élet alkonyán jut célhoz. Főleg erkölcsi tekintetben, vagyis az akarat nevelésére nézve ajánlható *Payot* jeles könyve: Az akarat nevelése, magyarul Weszelytől. Sok jót tartalmaz ifj. Gonda Béla könyve is: Fiúk könyve 1917, továbbá Gaál M. A jövő iskolája (1909) c. kedves munkájának egyik fejezete.

A *tömegneveléshez* érve az iskolai nevelésről azért nem kell bővebben szólnunk, mert az itt előadott elvek elsősorban az iskolai nevelésre vonatkoznak. Ellenben több szóval kitérünk az internátusi és a korunkat jellemző társadalmi nevelésre. (Ez utóbbiról jól tájékoztat: *Molnár O.*: Szociális pedagógiai intézmények. Kolozsvár 1915.)

Az *internátusi* nevelés nem örvend általános szokásnak. Vannak népek, melyek a nevelést másképp el sem tudják képzelni, így pl. az angolok és franciák, viszont a németeknél és nálunk, nem nagy tere van, vagy csak a legújabb időben tudott elterjedni. Az internátusi nevelés hivatása volna a családi és nyilvános nevelés előnyeit összekapcsolni. Az iskolával szemben az az előnye, hogy nem csak oktat, hanem nevel is, legalább nagyobb mértékben, mint az iskola, mert a növendékeket állandóan szemmel tartja, a családdal szemben pedig, hogy nemcsak egyéni nevelést végez, hanem rendszeres oktatást is ad. Végül nagy előnye a szakszerű pedagógiai vezetés. Nem hiányzanak azonban az árnyékoldalak sem. Mihelyt az internátusban a kaszárnyarendszer érvényesül, mely az egyéni bánásmódot kizárja, vagy üzleti érdekek mértékadó, nyomban homályba borul a sok előny, nem is szólva a tömeges együttéléssel

járó egyéb bajokról („pennalizmus”: az idősebb tanulók uralma a kisebbeken, sexuális kihágások stb.) Ezért fordulnak ismert francia pedagógusok az internátus rendszer ellen¹ és csak mint „szükséges rossz” tűrik meg, hasonlóképp Dickens regényeiből (Niclaly, Copperfield, Dombay stb.) eléggé ösmerjük a hírhedt angol magánintézeteket (lásd erről Fináczy E. pompás cikkét a Beöthy- emlékkönyvben 1908.) bár ma kétségkívül jobbak már a viszonyok. Annyi bizonyos, hogy az internátus teljesen sohasem pótolhatja a családi nevelést, de jó vezetés, rátermett pedagógusok kezében mégis sok jót tehet. A modern kor legfontosabb nevelőintézménye azonban kétségkívül az *iskola*, mely a számtalan művelődési szükségletnek megfelelőleg igen sok fajt számlál. Leghelyesebb' ha nevelő- és szakiskolát különböztetünk meg. Az elsők általában bizonyos alapműveltséget adnak; idetartoznak az elemi, közép, polgári iskolák és megfelelő leányiskolák. A szakiskolák ellenben bizonyos szakképzettséget nyújtanak, illetőleg határozott pályára készítenek elő, ilyenek a kereskedelmi, ipari szakiskolák, továbbá a főiskolák (egyetemek, akadémiák). Egy másik felosztás a növendékek életkorához alkalmazkodik és ez alapon alsó-, közép- és felsőfokot különböztetünk meg. A pedagógia fontos hivatása, hogy e fokok egymáshoz való viszonyát állapítsa meg, amelynél csak az lehet az elv, hogy az egyes fokok minél nagyobb önállósága mellett az egész iskolaszervezet szoros érintkezést tüntessen fel. Bár mely szervezeti reform tehát csak úgy fog célt érni, ha az összes fokokra tekintettel van, mert az egész iskolaszervezet oly épületnek tekintendő, hol egyetlen emeletet sem lehet gyökeresen és sikeresen átalakítani a többinek megbolygatása nélkül.

¹ Martin i. m. 234. P. Gauthier: La vraie éducation Paris 1911. 40. lap.

A tömegnevelés 3-ik formája, a *társadalmi nevelés* a szó szoros értelmében tulajdonképpen új dolog. Itt oly nevelő intézményekről van szó, melyeket maga a társadalom alkotott és melynek két főismertetőjele, 1. hogy szabadabb keretek között mozog az oktatás, tehát itt nincsen szó „tankötelezettségről”; 2. hogy elsősorban a felnőttekre irányul. (A társadalom úgynevezett népjóléti és népvédelmi intézményeit ezúttal mellőznünk kell.) A társadalmi nevelésnek a jelenben két főformája van, az u. n. *szabad oktatás*, mely számos elemi-, közép-, vagy főiskolai jellegű tanfolyammal és ismeretterjesztő előadásokkal elégíti ki a legkülönbözőbb igényeket (szabad líceumok, népszerű főiskolai tanfolyamok, nyári továbbképző kurzusok, University Extension, paraszt-egyetemek stb.; 2. a *könyvtármozgalom*, melynek célja oly nyilvános könyvtárak állítása, melyek az önképzést lehetővé teszik. Mindkét mozgalom megindítása jórészt Anglia dicsősége, bámulatra ragadó méreteiben pedig Amerika, az autodidaxis (önképzés) hazája fejlesztette tovább. A könyvtárak alapításával összefügg a *múzeumok* megnyitása, továbbá a népművészet kérdése és minden egyéb olyan modern törekvés, melyek arra irányulnak, hogy a társadalmi rétegek közt fennálló műveltségi különbségeket lehetőleg eltüntessék és ezzel az egy nemzetet alkotó néprétegek összetartozását, szolidaritását erősítsék. Nálunk is sok reményre jogosító lépés történt ez ügyben az utolsó évtizedben, szomorú letörésünk azonban még hatványozottabb tevékenységre hívja fel az illetékes köröket, mert „elvész a nép, mely tudomány nélkül való.” De még a felsorolt nagyszabású intézmények sem merítik ki azt, ami a mai kor tartozó kötelessége a nevelői tevékenység terén. Nem az új intézmények létesítése, hanem az emberek gondolkodásának átalakítása, megreformálása az, amire szükség van. Kívánatos mindenekelőtt, hogy a nevelői gondolkodás, a nevelés

nagy horderejének a tudata hassa át minden nagykorú tagját a nemzettestnek, hogy ne csak a céhbeli nevelők, vagy a közvetlenül érdekelt körök, hanem minden rendű és rangú ember vegye komolyan a nevelés ügyét, tehát elsőrenden a nemzet vezető politikusai is, hogy így egy nagyszabású kultúrprogramm megalkotásával és végrehajtásával lehessen kiemelni a nemzetet abból a posványból, melybe az utolsó évtizedek nemzetbomlasztó sérelmi politikai túlkapásai sodorták. Eleven húsunkba vágó, kemény lecke volt ez, melyből okulnunk kell és belátnunk azt, hogy csak erkölcsösebb, mélyebb műveltségen nyugvó önfegyelmezés és önismeret lehet jövő előhaladásunk záloga.

BEFEJEZÉS.

Dolgozatunk végén megállapíthatjuk, hogy a nevelés jelenkori fogalma végtelen gazdagodást tüntet fel a múlt időkhöz képest. A régi ötletszerűséggel szemben ma céltudatos, *tervszerű* működést értünk rajta; az egyoldalú testi vagy értelmi képzéssel ellentétben ma az *egész ember* kiművelését követeljük. Továbbá a nevelői tevékenység ma nemcsak a gyermekkorra, a kiskorúakra, hanem a *felnőttekre* is irányul és nemcsak a szoros értelemben vett iskolai munkát foglalja magában, hanem minden olyan behatást, mely *magasabb* célt tart szem előtt. Valóban, minden nevelésben az az alapgondolat lappang, hogy az új nemzedék magasabbra emelkedjék a meglévőnél úgy, hogy Homeros Hektorának ama hires mondása: „legyen atyjánál derekabb”, örök igazságot fejez ki, melyet mindenha vagy ösztönyszerűen éreztek, vagy öntudatosan ki is fejeztek a nevelésre hivatott tényezők. Ha pedig még tovább folytatjuk a nevelői tevékenység elemzését, arra az eredményre jutunk, hogy a nevelés mindig *világnézet-terjesztésből* és bizonyos lelki készségek, *akarattulajdonságok* plántálásából állott. Még a legegyszerűbb keretek között is a legszükségesebb ismeretek (többnyire vallásos megvilágításban) és bizonyos, az életfolytatáshoz szükséges erkölcsi sajátságok átadásán fordul meg a nevelők tevékenysége. Ezért reméljük azt, hogy az általunk kitűzött cél (kiforrott világ-

nézetű személyiség), a mindig sejtett, de hiányosan kifejezett nevelési célt talán olyan formában nyújtja, mely a XX. század gondolkodásmódjának megfelel, mert korunk jellegzetes feladata éppen a tudományok óriási fejlettsége következtében, hogy ne ismeret-halmazt adjon, hanem összefüggő gondolatrendszert, tájékoztató szempontokat, röviden, a világot és életet magyarázó és értékelő elvek bizonyos körét; e mellett pedig alanyi szempontból megköveteli a nevelő szervektől, hogy oly egyéneket bocsássanak ki az élet küzdőterére, akik a világnézetet tette váltják és nemcsak egyes erkölcsi erényeket, hanem lehetőleg azok teljességét testesítik meg. Mindezek alapján most már így határozhatjuk meg a nevelést: *„Idegen lelki életre való tudatos, tervszerű behatás, magasabb világnézet közlése és az eszményi ember (személyiség) kialakítása céljából.”* E meghatározásból pedig az is kitűnik, hogy a nevelés elmélete (pedagógia) csakis filozófiai alapon, vagyis egységes elvszerű átgondolás árán tehet eleget feladatának úgy, hogy ez értelemben a pedagógia alkalmazott filozófiának nevezhető. E gondolat bővebb kifejtése azonban már nem e művecske keretébe tartozik.

TARTALOM.

	Oldal
1. <i>Nevelés és neveléstan. A nevelés szükségessége</i>	5
2. <i>A nevelés korlátai. A jövő távlata</i>	10
3. <i>A neveléstan alapkérdései</i>	17
4. <i>A nevelés célja. Világnézet és nevelés</i>	23
5. <i>A nevelés tényezői</i>	31
6. <i>A nevelés főtárgya: az iskolás gyermek</i>	37
7. <i>A nevelés eszközei. Az érték fogalma</i>	43
8. <i>A nevelés módszerei</i>	47
9. <i>A nevelés munkája. Reális értékek. – Testi és technikai nevelés</i>	52
10. <i>Ideális értékek. Az értelem nevelése</i>	64
11. <i>Ideális értékek. Az igaz közlése (oktatás-didaktika)</i> 76	76
12. <i>Ideális értékek: a szép. Esztétikai nevelés</i>	82
13. <i>Az erkölcsi érték. Az akarat nevelése</i>	86
14. <i>A vallásos érték. Vallásos nevelés</i>	93
15. <i>A nevelés szervezése</i>	96
Befejezés.....	102

FÜGGELÉK.

A filozófia (világnézettan) beosztása.

I. Tényfilozófia.

II. Értékfilozófia.

1. Alapvető szak: ismeret-
elmélet.

a) Alt. értékelmélet,

2. Kifejtő szak: természet-,
b) szellemfilozófia.

b) Logika, esztétika, etika.

3. Összefoglaló: metafizika.

c) Vallásfilozófia.

III. Pedagógia.

A világnézet terjesztésének tudománya*